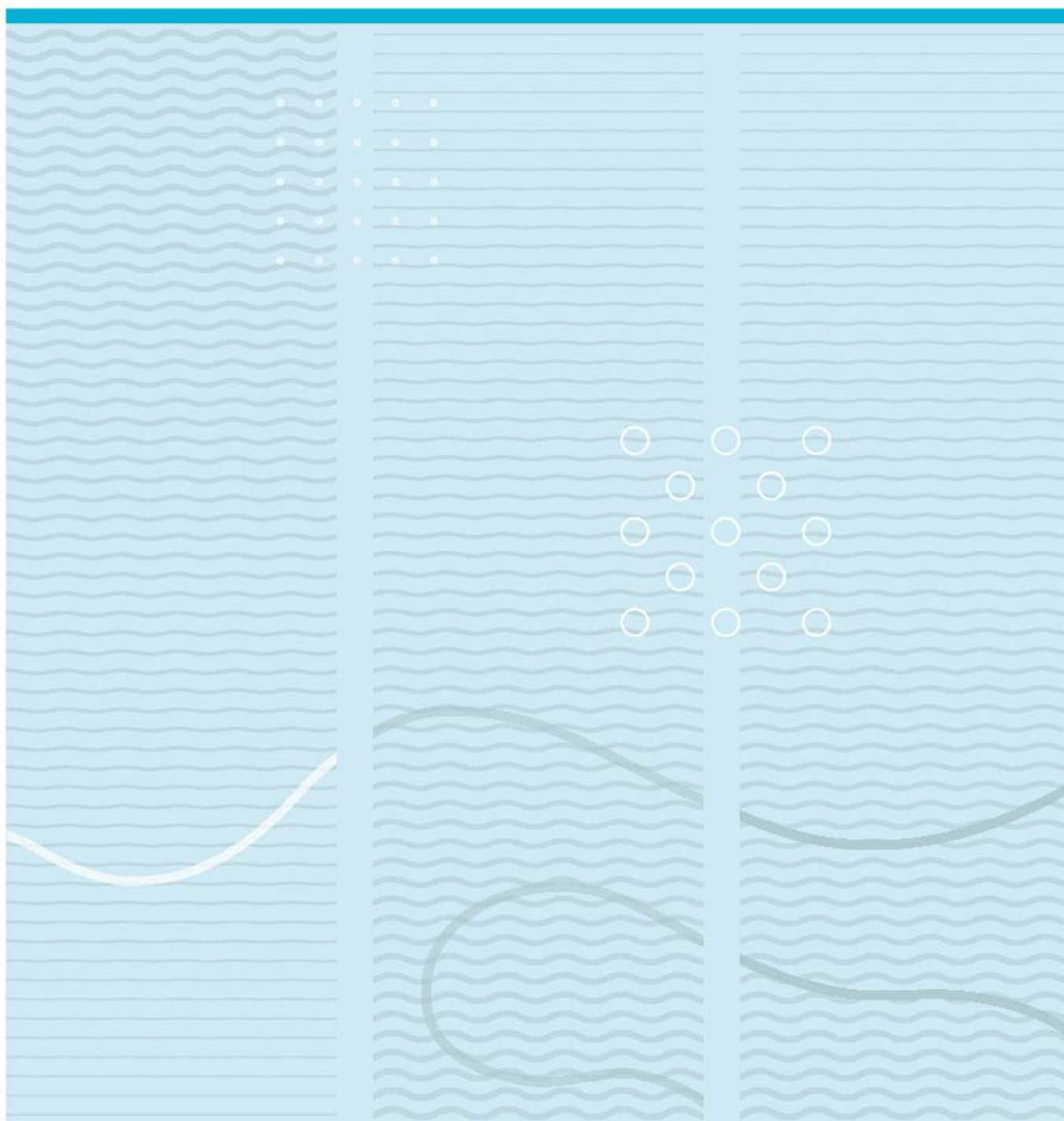


Tobias Skuggedal Hansen

«Hvordan erfarer en kroppsøvingslærer på mellomtrinnet en implementering av modellbasert praksis i en norsk kroppsøvingskontekst?»

- Et selvstudium av praksis



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Tobias Skuggedal Hansen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Prosjektets bakgrunn: Kroppsøvfingsfagets legitimeringsgrunnlag har blitt diskutert både nasjonalt og internasjonalt. Vinje et al (2021) stiller spørsmålet om vi har et forståelig kroppsøvfingsfag, og hevder endringene som er gjort i ny læreplan (LK20) i praksis gjør det vanskelig for lærere å tolke faget likt. Kirk (2010) drøfter også endringer i faget. Han mener faget, slik det har blitt undervist til nå, med fokus på innlæring av idrettsteknikker, ikke er holdbart i fremtiden. Han viser til 3 mulige fremtider for kroppsøvfingsfaget; uforandret fra dagens praksis med små endringer, reformert med store forandringer, eller utslettet som fag (Kirk, 2010). Kirk og Casey (2021) hevder *modellbasert praksis* er en mulig reform faget kan ta, som kan være en positiv, fremtidsrettet undervisningsform. Ved å bruke ulike *pedagogiske modeller*, kan man oppnå et bredere sett med læringsutbytter enn ved tradisjonell undervisning. Det er gjort lite forskning på *modellbasert praksis* på mellomtrinnet i en norsk kontekst. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å erfare hvordan *modellbasert praksis* kan implementeres i en norsk kroppsøvfingskontekst på mellomtrinnet.

Målet med prosjektet: Prosjektets mål er å løfte frem mine egne erfaringer med å implementere modellbasert praksis på mellomtrinnet i en norsk kroppsøvfingskontekst. Datamaterialet i prosjektet skal drøftes opp mot norske styringsdokumenter, nasjonal og internasjonal forskning og erfaringer.

Metode: I mitt masterprosjekt har jeg brukt selvstudie av praksis som handler om å utforske sammensmeltingen av selvet og praksis (Casey et al., 2017). Selvstudium handler om å lære av erfaringer. LaBoskey (2004) beskriver erfaringsbasert selvstudium som en viktig forskningsmetode innenfor pedagogikken spesielt. Å lære av erfaringer og samtidig dele disse erfaringene gjør at andre lærere eller lærerstudenter kan ta med seg dette i sin egen praksis (LaBoskey et al., 2004, s. 819). Jeg har samlet empiri ved å skrive refleksjonslogg med utfordringer og positive erfaringer, samt hatt samtaler med kritisk venn.

Resultater: Resultatene viser at mine erfaringer med modellbasert praksis var utfordrende og tidkrevende i starten. Når jeg satt rammene for undervisningen og elevene utviklet forståelsen av at kroppsøving er et læringsfag opplevde jeg at vi oppnådde et bredere og dypere læringsutbytte, en mer elevsentrert undervisning, og en bedre måte å skape relasjon til elevene på. Det er hovedfunnene i min erfaring med modellbasert praksis.

Konklusjon: I selvstudie av min praksis, som besto av en implementering av modellbasert praksis, konkluderes det med at min erfaring rundt en slik praksis er god. Det oppleves at elevene får et bredere og dypere læringsutbytte, som treffer læreplanen på en annen måte enn den tradisjonelle undervisningen. En mer elevsentrert undervisning fører til at elevene tar mer ansvar for egen læring, får tillit til meg som lærer og tar med seg erfaringer i nye situasjoner. Konklusjonen er at modellbasert praksis kan være en måte å reformere faget på, basert på Kirks (2010) tre fremtider, samt en ny måte å operasjonalisere målene i læreplanen (LK20).

Forord

Dette året har bestått av mange opp og nedturer. Jeg har opplevd det både krevende, og veldig spennende å skrive masteroppgave. Arbeidet har bestått av en del ensomme timer foran skjerm eller med nesa ned i en bok, men også mange fine timer sammen med elevene mine, kollegaer og veileder. Arbeidet har opplevdes nyttig, og gitt meg gode erfaringer jeg vil ta med meg inn i læreryrket. Samtidig har forskningen gitt mersmak, og utfordret meg til å reflektere over egen praksis.

Gjennom et år som dette er det mange som fortjener en ekstra takk. Elevene mine, som jeg gjennom året har lært å kjenne som en fantastisk, livlig gjeng. Dere utfordrer meg, utvikler meg og gir meg masse glede i en hverdag som til tider er meget hektisk. Hadde det ikke vært for dere, hadde aldri denne oppgaven blitt til.

Veileder Karl Petter Fon ved Universitetet i Sørøst-Norge, en bedre veileder skal du lete lenge etter. Tusen takk for gode, faglige diskusjoner og samtaler! Du har stilt de rette spørsmålene som har gitt meg refleksjoner rundt egen praksis og utvikling. Slike kroppsøvingsfaglige samtaler er jeg sikker på vi kommer til å ha mange av i årene fremover også.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til arbeidsstedet mitt og kollegaene mine. Dere har gitt meg tillit og tilpasset slik at jeg kunne gjennomføre opplegget mitt. Takk for mange fine refleksjoner og samtaler, i en hektisk og krevende hverdag. Jeg vet det er mange av dere som har gitt litt ekstra for at jeg skal kunne gjennomføre dette prosjektet, tusen takk for det!

Til slutt vil jeg rette en oppmerksomhet mot Universitetet i Sørøst-Norge, og en spesiell takk til lærerne jeg har hatt i kroppsøvingsfaget: Erlend Vinje, Markus Aasland, Oda Aasland, Fredrik Lie Haugen, Åsve Murtnes og Johan Ludvik Lund. Dere har alle vært med på å utvikle en kritisk, lærevillig og engasjert kroppsøvingslærer.

Sandefjord, 31.05.2023

Tobias Skuggedal Hansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
2	Problemstilling	9
3	Teoretisk rammeverk	10
3.1	Kroppsøvingfagets egenart, legitimitet og mulige fremtid	10
3.1.1	Hva er kroppsøving?	10
3.1.2	Kroppsøvingfagets legitimeringsgrunnlag i Norge	12
3.1.3	Kroppsøvingfagets fremtid.....	15
3.2	Læring og danning.....	16
3.2.1	Hva er læring?	16
3.2.2	Kroppslig læring.....	18
3.2.3	Deweys erfaringsbaserte læring	20
3.2.4	Klafkis dannelsesteorier	22
3.3	Pedagogiske modeller	24
3.3.1	Cooperative learning	25
3.3.2	Teaching personal and social responsibility	26
3.4	Hva er modellbasert praksis?	27
3.4.1	Modellbasert praksis – forskning og erfaringer.....	28
4	Metode	31
4.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv – Et fenomenologisk perspektiv på forskning	31
4.2	Selvstudium av praksis som metode	32
4.3	Oppgavens kontekst	33
4.4	Min bakgrunn	34
4.5	Pedagogisk tilnærming – min filosofi	34
4.6	Hva skal elevene lære?.....	35
4.7	Hvordan skal elevene lære?	36
4.8	Modellene – spesifikk setting.....	36
4.8.1	Cooperative learning	37
4.8.2	Teaching personal and social responsibility (TPSR)	39
4.9	Generering av data	42
4.10	Analyse av data.....	42
4.11	Prosjektets troverdighet.....	43

4.12	Etiske vurderinger	44
5	Resultater.....	45
5.1	Læreren som tilrettelegger for læring.....	45
5.2	Elevsentrert undervisning – et nytt og bredere læringsutbytte hos elevene	49
5.3	Utfordringer	54
5.4	Kroppsøvlingslærers utvikling og uttrykte læring.....	59
6	Drøfting	64
6.1	Erfaringer av læring og danning gjennom modellbasert undervisningspraksis.....	64
6.2	Utfordringer i implementeringen av modellbasert praksis på mellomtrinnet	68
6.3	Modellbasert praksis – en reform av faget eller «bare» en ny måte å se læreplanen på?	69
7	Konklusjon.....	72
8	Referanser	73
9	Oversikt over tabeller og figurer.....	77
10	Vedlegg.....	78
10.1	Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	79
10.2	Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD.....	83

1 Innledning

Formålet med kroppsøvningsundervisningen er ifølge læreplanen at undervisningen skal legge til rette for livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. Elevene skal lære i og om bevegelse, alene og sammen med andre. De skal lære å samarbeide, oppleve glede og takle motgang, utforske i bevegelse, ha autentiske naturopplevelser og se sammenheng mellom fysisk aktivitet og god helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreren må tilrettelegge for et bredt utvalg bevegelsesaktiviteter som legger grunnlag for utfordring og utforskning, men også mestringsglede og positive erfaringer. Selv om det overordnede fokuset til kroppsøvningsfaget ser slik ut, betyr ikke det at lærerne praktiserer faget slik faget er ment. Moen et al (2018) viser til funn gjort i en stor kvantitativ undersøkelse. De sier at kroppsøvningsfaget i all hovedsak er preget av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende. I tillegg argumenterer Ommundsen (2013) for at faget, slik det undervises i dag, ikke prioriterer helhetlig kroppslig læring. Han forklarer bakgrunnen for dette med at legitimeringsgrunnlaget for kroppsøving i norsk kontekst handler om at elevene skal få høy puls og bli slitne. I tillegg argumenterer han for at kroppsøving ofte blir sett på som en «pause» fra den ordinære undervisningen, som ofte består av faglig fokus og stillesitting. Etter innføring av ny læreplan (LK20) har det vært stilt spørsmål om faget egentlig har blitt fornyet og hva som egentlig ligger i fornyelsen. Vinje & Skrede (2021) setter søkelys på hva som egentlig har blitt fornyet i utbredelsen av ny læreplan. Etter å ha analysert tekstene, med tilhørende støtteskriv som da var tilgjengelig, finner de få faktiske endringer og dreininger i faget. I en undersøkelse gjort på elever og lærere på ungdomstrinnet i 2022 finner Vinje et al (2023) et interessant funn om elevenes og lærernes forståelse av «et mindre idrettsrettet fag», som kan beskrives som en av de mest sentrale endringene etter LK20:

«Lærere oppgir i stor grad at undervisningen IKKE har vært preget av konkurranseorientering og terping på teknisk riktig utførelse av ferdigheter, mens et flertall av elevene mener det motsatte.» (Vinje et al., 2023, s. 5).

Kroppsøving som terping på idrettsferdigheter er det Kirk (2010) kaller for kroppsøvningsfagets nåværende id², eller idéen om idéen om kroppsøving. Denne idéen bør endres, mener han, gjennom en reformasjon av faget der kroppsøvningsundervisningen aspirerer mot å oppnå en undervisning der man unngår å ta ferdighetsinnlæring ut av konteksten den er ment å være i, endre klassestørrelser, bruke mer penger på lærerressurser med kompetanse i faget, nok tid og større progresjon i læringen. Kirk (2010) legger frem modellbasert praksis som én mulig reformasjon faget kan ta. En modellbasert praksis er en sammensmelting av ulike pedagogiske modeller i løpet av et eller flere

skoleår. De pedagogiske modellene legger vekt på et mer helhetlig fokus på læring ved at innhold, elevrollen, lærerrollen og vurderingen sammensmeltes om et felles mål eller verdier som skal oppnås (Casey, 2016).

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å prøve ut en implementering av modellbasert praksis i min undervisningspraksis. Det er lite forskning på feltet i Norge, spesielt på barneskolen, så det virker spennende å utforske de pedagogiske modellene *Cooperative learning* og *Teaching personal and social responsibility* i en norsk kroppsøvingssammenheng på mellomtrinnet.

2 Problemstilling

Problemstillingen jeg ønsker å besvare i dette masterprosjektet er:

Hvordan erfarer en kroppsøvingslærer på mellomtrinnet en implementering av modellbasert praksis i en norsk kroppsøvingskontekst?

3 Teoretisk rammeverk

3.1 Kroppsøvningsfagets egenart, legitimitet og mulige fremtid

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hva kroppsøvningsfagets egenart er, forklare hva kroppsøvningsfagets legitimeringsgrunnlag i Norge er, og ved hjelp av forskning og ulike teorier legge frem en mulig fremtid for kroppsøvningsfaget i Norge.

3.1.1 Hva er kroppsøving?

Kroppsøvningsfaget er et fag i skolen der læring i, gjennom og om bevegelse står i fokus. Det er et fag som skal legge til rette for livslang bevegelsesglede, utforsking, trene på og bli bedre på noe i tillegg til at det skal legge grunnlaget for at elever kan ta helsefremmende valg i eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sett i sammenheng med den overordnede delen av læreplanen (LK20) skal elevenes etiske dannelsesverdier utvikles i et sosialt og inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arnold (1988, i Stolz, 2014, s.81) hevdet at kroppsøvningsfagets primære legitimeringsgrunnlag er at man lærer i bevegelse, altså læring i praktisk utførelse av aktivitet og bevegelse. Det er fagets kjerne og egenverdi, og bidrar til at man lærer gjennom kroppslig bevegelse. Dessverre, mener kanskje noen, så har ikke fysisk aktivitet og det å være i bevegelse verdi nok i seg selv. I læreplanen i kroppsøving brukes verb som *utforske, øve på, gjennomføre, bruke, forstå, praktisere og vurdere* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det ligger derfor en forventning om at elevene gjør mer enn bare å være i bevegelse.

Første setning i teksten *om faget* under *fagrelevans og sentrale verdier* står det:

«Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Livslang bevegelsesglede blir, slik jeg tolker det, fremstilt som det overordnede målet for faget. Målet med faget skal være at elevene «holder ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avslutta skolegang» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er vanskelig å måle, men stort sett alle andre mål og føringer i læreplanen i kroppsøving bør kunne argumenteres for å skulle bidra til å gi den livslange bevegelsesgleden, da det endelige målet ved endt skolegang er at elevene skal ha oppnådd dette. Vinje et al (2023) argumenterer for at opplevelser av bevegelsesglede i undervisningen også er etterspurt i læreplan i kroppsøving da begrepet kroppslig læring blir nevnt i kjerneelementene til faget, og kroppslig læring omtales som å handle blant annet om «å stimulere til

bevegelsesglede» (Vinje et al., 2023, s. 33). Jeg vil utdype mer om kroppslig læring på s. 21. Den livslange bevegelsesgleden og bevegelsesglede i aktiviteten der og da har i de siste årene blitt godt debattert blant kroppsøvningsforskere i Norge (Vinje 2018; Aasland & Engelsrud; 2018, Säfvenbom & Rustad 2018). Det er uenighet i hvorvidt faget skal aspirere mot å være et fag der aktivitetene som utføres skal gi elevene glede der og da, eller om det i utgangspunktet skal være et læringsfag der gleden kommer som følge av det som læres, og videre hvilke aktiviteter som fører til dette. Vinje (2018) argumenterer for at eleven lærer basert på gode mestringsopplevelser og bevegelsesglede, uansett om de på veien mot læringen er slitne eller jobber hardt med å få til det de jobber med. Säfvenbom og Rustad (2018) legger vekt på at kroppsøvningslæreren må ta utgangspunkt i kompetansemålene, og at aktivitetene skal komme i andre rekke, altså som følge av hva elevene skal lære. Videre argumenterer Aasland og Engelsrud (2018), basert på hva Arnold (1991) hevder, at «utdanning primært handler om utvikling av kunnskap og forståelse, og ikke om å forhøye elevens glede ... i utdannings-kontekster brukes ikke aktiviteter kun fordi de frembringer glede» og skriver at det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy». Veien til den livslange bevegelsesgleden kan derfor sees som noe uklart, skal vi lese av forskerne. I tillegg til bevegelsesglede blir elevenes medvirkning og selvbestemmelse omtalt i teksten om fagets relevans og sentrale verdier:

*«Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd»
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).*

Spørsmålet om hvorvidt kroppsøvningsfaget er godt nok tilrettelagt for elevmedvirkning slik som det undervises i dag er det flere som har satt spørsmålsteget ved. Blant annet Vinje et al. (2023) skriver i deres FUSK-rapport (nr. 1) at elevene har delte opplevelser knyttet til om sentrale deler av medvirkningsprosessen er ivaretatt i planleggings- og gjennomføringsfasen av undervisningen, og viser til at ca. 1 av 3 elever mener de ikke er med på å bestemme innholdet i øvelser/aktiviteter (Vinje et al., 2023, s. 37). I tillegg skriver Moen et al. (2018) at elevene i deres forskningsprosjekt oppgir at det som en hovedregel er læreren som bestemmer innholdet i kroppsøvningsundervisningen. 93,6% av elevene oppgir at læreren «veldig ofte» og «ofte» bestemmer hva de skal gjøre i timene (Moen et al., 2018, s. 50). Spørsmålet om hvordan elevmedvirkning skal gjennomføres i kroppsøvningsundervisningen er viktig da elevene kanskje kan ha ulikt syn på hvordan elevmedvirkning er i forhold til hva læreplanen har ment. Svarene i FUSK-prosjektet kan tyde på at lærerne har motstridende interesser og preferanser å ivareta i elevgruppen – og må da navigere mellom disse interessene for å legge grunnlaget for at elevene oppfatter at

medvirkningen er god (Vinje et al., 2023, s. 38). Elevenes opplevelse av å ha medbestemmelse trenger ikke bare å gå på hva som skal gjøres i kroppsøvingsundervisningen, men også på metode, mer åpne oppgaver, problemløsning, ulike «vei til mål» og i vurderingsarbeidet:

«Elevene bør erfare demokrati i praksis ved at de har innflytelse på kroppsøvingsundervisningen ved blant annet selvbestemmelse og medbestemmelse. Det kan skje gjennom medvirkning i planlegging av for eksempel årsplan, friluftslivsturer, egentreningsperioder, vurdering av egen innsats og læringsprosess.» (Engebretsen, 2021, s. 134).

Elevmedvirkning bør derfor bli mer inkludert i undervisningspraksisen enn det den viser seg å være i dag, samtidig kan opplevelsen av medvirkning variere fra økt til økt og år til år. En undervisningspraksis som involverer elevene og setter elevene i sentrum av undervisningen oftere og i større grad vil være en mulighet for at elevene opplever mer medvirkning i undervisningen. Elevenes medvirkning og selvbestemmelse i undervisningen vil gi dem erfaringer som kan være viktig videre i livet i et demokratisk samfunn.

3.1.2 Kroppsøvfagets legitimeringsgrunnlag i Norge

Det argumenteres for at kroppsøving skal ha som mål å danne elevene fysisk, sosialt, kognitivt og deres følelseshåndtering. Disse 4 elementene har blitt posisjonert som legitimeringsgrunnlag for kroppsøving fordi læring gjennom disse legger til rette for at elevene skal skape engasjement til å opprettholde en aktiv livsstil (Bailey et al., 2009; Kirk, 2013; Bjørke, 2020). Bailey (2006) fant ut at kroppsøving, sammen med idrett, kan ha positiv effekt på deres fysiske form, livsstil, sosialt, kognitivt og affekt. Han viser til at det ikke er vitenskapelig bevist at disse effektene oppstår automatisk gjennom aktivitet, men at kroppsøvingslærere må være aktive forkjempere for at elevene skal ha god kvalitet i deres kroppsøvingsundervisning (Bailey, 2006).

I en studie gjort på oppdrag av Høgskolen i innlandet ble 3226 elever på barne- og ungdomstrinnet spurt om hvordan deres opplevelse av kroppsøvingsundervisningen var. Her kommer det frem at kroppsøving er et populært fag, spesielt blant gutter, og at faget preges av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende i undervisningen (Moen et al., 2018, s. 80).

«Til tross for flere læreplanreformer og en stadig mer heterogen elevmasse (Azzarito et al., 2017), virker det som om læreres undervisning i kroppsøving stort

sett forblir den samme: Læreren anser seg selv som den ledende personen i elevens læring, gjerne gjennom lærerstyrte undervisningsmetoder innen organisert idrett (Kirk, 2010; Flintoff, 2011; Moen et al., 2018; Erdvik, 2019; Aasland et al., 2020).» (Hordvik & Aaring, 2021).

David Kirk (2010) mener at læringsinnholdet i tradisjonell kroppsøving har blitt minimalisert til sport-som-idrettsteknikker, og at dette fokuset har vedvart over så lang tid at det er vanskelig å endre det til et bredere læringsperspektiv. Kirk sin bakgrunn i australsk og britisk skolesystem gjør at det ikke er helt transparent med den norske modellen, da det er mye mindre skille mellom kroppsøving og skoleidrett i disse landene enn i Norge (Aasland, 2019). Det er likevel en del som tyder på at vi har noen av de samme utfordringene i den norske kroppsøvingskonteksten. Aasland (2019) hevder at kroppsøvingsfaget har gått fra 50-tallets disiplinerte og karakterbyggende innhold, til et fag som fra 60-tallet og utover har vært opptatt av å utvikle elevenes helse kombinert med innlæring av idrettsferdigheter:

«Særlig ble idretten (og hjelpemidler som målebåndet og stoppeklokka) brukt for å måle befolkningens helse og normalitet. Elevenes idrettslige prestasjoner ble brukt som indikatorer på det norske folks helse. Prestasjoner ble målt og satt vurdering som normalt eller ikke normal, dermed oppfylte praksisen to formål: Man kunne finne ut om den enkelte elev var normal eller ikke, og samtidig kunne det måles om populasjonen hadde fremgang/tilbakegang over tid. Målinger av idrettslige ferdigheter ble med andre ord gjort for å kontrollere og overvåke elevenes helsetilstand.»

(Aasland, 2019, s. 200).

Ifølge Annerstedt (2008) skiller den skandinaviske kroppsøvingskonteksten seg noe fra andre land, blant annet ved at statusen til faget er langt høyere, noe som fører til at fagmiljøene har påvirkning i større grad når nye reformer og endringer skal gjennomføres, slik som f.eks. under fagfornyelsen. I tillegg har Skandinavia også en rekke andre aktiviteter som ski, skøyter, orientering og friluftsliv. Annerstedt (2008) påpeker at mye av det som foregår i undervisningen avviker fra læreplanens intensjoner, og at idretter dominerer.

Kirk (2010) skiller på idrettsteknikk og ferdighet ved at idrettsteknikk er en bevegelse som har et spesifikt og identifiserbart utfall. En idrettsteknikk er designet for å skape dette utfallet, mens en ferdighet handler om en sammensmelting av teknikk og kognisjon i en spesifikk kontekst. Thorpe, Bunker og Almond (1986) beskriver gode idrettsprestasjoner som det å gjøre gode valg i mange

ulike situasjoner i tillegg til effektive og fleksible bevegelser med kroppen. Ferdighet er derfor tilknyttet spill, mens teknikk er en bestemt bevegelse eller et bevegelsesmønster som krever øving. Kompleksiteten i en idrettsteknikk kan bidra til å skape et behov for repetisjon, som vi ofte ser i skolen og på treninger med idrettslag. Kirk (2010) diskuterer hvorvidt den repeterte treningen på idrettsteknikker har noe å gjøre i skolen i det hele tatt, da man ofte tar teknikken ut av den konteksten den er ment for å brukes (Kirk, 2010). Fokuset på kroppsøving-som-idrettsteknikker kaller Kirk (2010) for «ideen om ideen» om kroppsøving, eller Id². Han viser til kroppsøving gjennom et historisk perspektiv og poengterer at skolefagene er sosiokulturelle konstruksjoner, som påvirkes og endres i ulike prosesser der samfunnsutvikling, politiske tanker og pedagogisk praksis påvirker fagets utøvelse. Ifølge Kirk (2010) er det fire relasjonelle utfordringer som påvirker fagets Id²:

1. Fysisk bevegelseskultur – hvordan samsvarer kroppsøvingfaget med den kroppslige bevegelseskulturen utenfor skolen (relevansen av kroppsøving)?
2. Overføring av læring fra én situasjon til en annen – hvilken sammenheng er det mellom det som læres i kroppsøving og det som kreves for å være aktivt deltakende i dagens bevegelseskultur?
3. Hvordan forstås dyktighet i kroppsøving?
4. Kulturell overføring, reproduksjon og fornyelse – på hvilken måte bidrar kroppsøving til å overføre, produsere eller fornye kulturelle verdier?

(Aasland, 2019, s. 197).

Basert på disse 4 relasjonene, sett i et historisk perspektiv av kroppsøvingfaget i den britisk-australske konteksten, lanserer Kirk (2010) tre mulige fremtidsscenarioer. Disse vil jeg ta for meg i neste kapittel: «Kroppsøvingfagets fremtid».

McMillan (2017) argumenterer for at negative holdninger til kroppsøvingfaget og kroppsøvingslærere er med på å snakke ned faget og i verste fall ødelegge fagets legitimitet i samfunnet. Casey og Kirk (2021) snur på fokuset mange forskere har i kroppsøvingforskningen i dag, fra et fokus på det som ikke fungerer, til å fokusere på det som fungerer godt og som er legitimeringsgrunnlaget til kroppsøving. De påpeker at kroppsøvingfaget, sammen med de andre fagene i skolen, har grunnlag for å holde barns helse god, skape en god selvfølelse og mening med livet (Casey & Kirk, 2021, s. 1). Det er store gevinster med kroppsøving i skolen, men slik den blir undervist i dag, med stor dominans av innlæring av idrettsferdigheter og teknikktraining, er det mye som må endres for at faget skal nå sitt fulle potensial og for at vi skal møte fremtidens samfunnsbehov (Ennis, 2014; Casey & Kirk, 2021).

3.1.3 Kroppsøvfingsfagets fremtid

Kirk (2010) snakker om 3 mulige fremtider for kroppsøvfingsfaget på bakgrunn av Id²:

1. Mer av det samme
2. Radikal reform/total forandring
3. At faget forsvinner

Med mer av det samme mener Kirk (2010) at faget består som det har vært frem til i dag, med fokus på idrettsteknikker, helse og høyt aktivitetsnivå. I dagens modell, *multiaktivitetsmodellen*, antas det at varierte aktiviteter (ofte idrettsaktiviteter) i korte bolker (3-4 økter) øker sannsynligheten for at elevene lettere vil kunne oppsøke lignende aktiviteter på fritiden (Kirk, 2010). Videre trekker Kirk (2010) frem institusjonelle forhold som en viktig faktor til at Id² opprettholdes som den dominerende praksis i undervisningen. Som alle andre fag må også kroppsøving tilpasses skolens timeplan og ressursbruk. Noen steder kan øktene vare i ca. 40 minutter, andre steder kan de vare én time eller mer (Aasland, 2019, s. 195). Innenfor denne tidsrammen er det begrenset hvor mye ferdigheter elevene kan lære, og Kirk (2010) argumenterer for at lærere benytter instruksjon av idrettslige teknikker fordi det er den enkleste og mest effektive måten å strukturere kroppsøvfingsundervisningen på. Ifølge Kirk (2010) vil lærerens evne til å endre sin egen praksis veie tyngst for at kroppsøvfingsfaget vil ha en fremtid med «mer av det samme». Studier viser at lærere – heller enn å være endringsvillige – motsetter seg forsøk på endre praksis (Curtner-Smith, 1999). Dette, i tillegg til at faget allerede er et populært fag som de fleste elevene liker, gjør at «mer av det samme», med små endringer er en sannsynlig fremtid for kroppsøvfingsfaget (Kirk, 2010). Noen vil også kunne argumentere for at kroppsøving har et sikkert tegn på kvalitet fordi det har vedvart i så lang tid. I så måte vil det være logisk at kroppsøvfingsprofesjonen forblir konservativ og kjemper for å beholde det slik det er i dag (kroppsøving med idrettsteknikker) (Aasland, 2019). Kirk (2010) er uenig i en slik argumentasjon og mener kroppsøving må følge den kroppslige bevegelseskulturen som eksistere utenfor skolen. Vi lever i et postindustrielt, digitalt samfunn hvor bevegelseskulturen har forandret seg voldsomt siden 1950-tallet, da kroppsøving som idrettsteknikker inntok sin posisjon. Han argumenterer derfor med at kroppsøvfingsfaget må gjøre radikale forandringer for å henge med samfunnet utenfor skolen og at den fysiske bevegelseskulturen, som en del av de fire relasjonene, gjør at det kreves en radikal forandring, gjerne en alternativ Id² for kroppsøving som bedre kan imøtekomme utfordringene. Han mener at én måte å tenke reform i kroppsøvfingsfaget på er å ta i bruk modellbasert praksis, der undervisningen er tettere koblet til bevegelseskulturen på utsiden av skolen, og at det jobbes i lengre bolker med samme tema (Aasland, 2019, s. 197).

Den siste mulige fremtiden Kirk (2010) presenterer er at faget forsvinner. Han poengterer at dette er det minst sannsynlige scenarioet. Likevel tror han at faget vil kunne forsvinne på lengre sikt dersom det ikke gjennomgår en radikal forandring. Kirk (2010) peker på det som allerede er nevnt, men også på at pengene som brukes ikke gir tilfredsstillende resultater:

«But as financial pressures mount, it must surely only be a matter of time before governments begin to look closely at the high costs of teachers' salaries, teacher education programmes, and facilities and equipments.» (Kirk, 2010, s. 136).

I Norge ble vi advart om at faget kunne forsvinne som et eget fag under utarbeidelsen av LK20, da Ludvigsen-utvalget la frem et forslag om at kroppsøving skulle inngå i et eget helsefag sammen med mat og helse. Her ville ikke kroppsøving forsvinne som fag, men vi fikk likevel en indikasjon på «trusselen» faget står overfor i fremtiden (Aasland, 2019, s. 192). Det kan derfor virke som det også i norsk kontekst trengs en total forandring/reform for at kroppsøving skal bestå som et eget fag i skolen.

3.2 Læring og danning

Læring og danning er to abstrakte begreper som er vanskelig å sette en enkel definisjon ved. Kan de beskrives som en reise gjennom livet, hvor minner og bagasje tas med videre på reisen? Eller som et bygg av livserfaringer, som det aldri slutter å bygges på? I dette kapitlet skal jeg ta for meg hva læring, kroppslig læring og danning er, før jeg legger frem hvordan Dewey's erfaringsbaserte læring og Klafkis dannelses teorier blir sentrale i min oppgave.

3.2.1 Hva er læring?

Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Det er nærmest umulig å unngå å lære av de erfaringer og observasjoner en gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23). Fra våre første ord og steg, til vi er det som så fint heter «ferdig utdannet» har vi lært ufattelig mye på mange ulike måter, både i skolesammenheng og i hverdagslivet. Vi skiller mellom læring, danning og utdanning. Mens læring og danning handler om en prosess, dreier utdanning seg om en målrettet virksomhet. Er målet med virksomheten nådd, er du ferdig utdannet (Solerød, 2012, s. 12). Læring og danning er begreper som er abstrakte og kan være vanskelig å definere. Jeg skal i dette kapitlet legge frem tanker og teorier om hva læring og danning er, og hvordan det er relevant for min oppgave.

Ethvert samfunn er avhengig av at sentrale kunnskaper og ferdigheter blir ivaretatt og videreutviklet. Kunnskap og kompetanse blir i vår tid fremhevet som avgjørende for samfunnsutviklingen. I St.meld. nr. 30 og St.meld. nr. 31 pekes det på at kunnskap og kreativitet er de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, men også stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv (St. meld. nr. 31, 2007, s. 5; St.meld. nr. 30, 2003, s. 23). I St. meld nr. 28 fremheves også evnen til å anvende kunnskap i nye situasjoner (Meld. St. 28, 2015, s. 5). Det er en av egenskapene ved *dybdelæring*, et begrep Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 81) definerer slik:

«Dybdelæring handler om at elevene utvikler sin forståelse av begreper, prinsipper og metoder, og at de ser sammenhenger i lærestoffet, både innenfor spesifikke fagområder og på tvers av fagområder».

Dybdelæring er altså et begrep som skiller seg fra *overflatelæring*, som handler om at elevene tilegner seg spesifikke kunnskaper, og hvor fokuset er rettet mot å huske detaljer, som f.eks. ved øving til en prøve (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Illeris (2018) beskriver læring som en permanent endring i kapasitet, som ikke skyldes biologisk aldring eller modning. Definisjonen er vid, og viser at læringsbegrepet består av mange ulike faktorer og elementer som påvirkes og endres samtidig. Han kategoriserer faktorer for læring i et forhold hvor alle faktorene er avhengig av hverandre. På toppen har man det han kaller for base. Innenfor denne kategorien finner man biologiske, psykiske og sosiale faktorer. Disse påvirker både ytre og indre forhold, som igjen påvirker selve læringen. Ytre forhold handler om læringsomgivelser, samfunn og individets objektive situasjon. Indre forhold kan handle om hvilke disposisjoner individet har, alder og individets subjektive situasjon. Læringen påvirkes av at disse faktorene skaper strukturer og barrierer for læring, og hvilke læringsstrategier som tas i bruk. Til slutt handler det om å ta i bruk det innlærte i ulike situasjoner som oppstår. Begrepet læring er komplekst og stort. Likevel er det et sentralt begrep i dagens samfunn.

Vi skiller ofte på induktiv og deduktiv læring. Induktiv læring er læring som skjer ved egne opplevelser og erfaringer, mens den deduktive læringen, som ofte blir benyttet i skolen, starter med forklaringen, regelen, begrepet eller den generelle kunnskapen. Deretter konkretiseres kunnskapen gjennom eksemplifisering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23). Målet i skolen er å lære mest mulig induktivt, men når elevene skal lære om noe de ikke har noen erfaring med fra tidligere er ikke det mulig. Säljö (2001) bekrefter at læring i institusjonaliserte miljøer, som i skolen, aldri fullt ut kan bygge på elevenes personlige erfaringer, og at abstrakte begreper bare kan formidles «ovenfra og ned». Læringen utenfor skolen og på skolen skiller ofte mellom induktiv og deduktiv. Utenfor

skolen lærer barn ofte fordi de er interessert og motivert for noe, mens de på skolen er pålagt å lære det samme, uavhengig av interesse. I kroppsøving skiller vi ofte på induktiv og deduktiv undervisningsmetode. Induktiv undervisningsmetode har som mål at elevene skal tilføre seg induktiv læring gjennom egne erfaringer med noe nytt (det spesielle) til å kunne bruke disse erfaringene til å lære andre teknikker, prinsipper eller teorier (det generelle). Et eksempel kan være at eleven skal komme frem til den mest effektive måten å kaste en ball på. Elevene prøver og feiler, mens læreren er deltakende som en veileder. Ved deduktiv undervisningsmetode vil læreren instruere elevene i hvordan man kaster en ball, fra det generelle til det spesielle (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 126).

I tillegg til læring vil jeg bruke begrepet danning for å forklare noe mer enn akkurat det vi lærer i en enkelt situasjon, men som noe vi tar med oss og som former oss som menneske. Å *danne* er språklig synonymt med *å lage, forme* og *å oppdra* mennesket på en aktiv måte (Caprona, 2013, s. 965; Haukeland, 2008). Danning er et begrep som rommer både en forfinet dannelse, knyttet til god oppførsel og etikette, og en dypere form for (allmenn)danning i betydningen kulturell oppdragelse eller tilegnelse av kulturarv, samt en personlig selvstendig form for dannelse (Straume, 2013; Sæle, 2017). Dannelse kan derfor ikke oppnås i en enkelt situasjon, slik som læring, men ses på som en livslang prosess, en personlighetsdannelse. Menneske er ikke noe en uten videre er, men noe en blir. Dannelse handler derfor om en bearbeiding og foredling av menneskenaturen intellektuelt, moralsk og estetisk (Solerød, 2012, s. 12).

3.2.2 Kroppslig læring

Kroppslig bevegelse og ferdigheter er sentralt for mennesket, og i skolesammenheng er det først og fremst kroppsøving som har det utdannende ansvaret for kroppslig læring. Det å benytte kroppen for å sanse, skape, oppleve og lære trekkes frem som det sentrale med faget (Arnold, 1979, 1988, 1991; Moe & Standal, 2013; Ommundsen, 2013, 2016; Sæle, 2017). I læreplanens kjerneelement «bevegelse og kroppslig læring» står det at

«Kroppsøving gir rom for kroppsleg læring gjennom leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar. Kroppslig læring handlar om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Vinje et al. (2021) samler ulike definisjoner på kroppslig læring:

Von Seelen (2012, s. 74) beskriver kroppslig læring som en kategori for læringsmål som omhandler

bevegelse og kompetanser, som er knyttet til bevegelse. Standal (2020) og Aaring og Sandell (2019) er enige med Von Seelen om at kroppslig læring primært handler om motorisk læring og det å utvikle bevegelseskompetanse, men de mener imidlertid at kroppslig læring også inneholder en kompetanse som omfatter det kognitive og sosiale domenet:

Eit sentralt føremål i dagens kroppsøvingsfag er at elevane skal bli «inspirert til livslang bevegelsesglede». Bevegelsesglede er eit godt døme på kroppsleg læring som omfattar subjektiv meiningsdanning. Glede er ei erfaring elevar kan ha med å vere i aktivitet – det er ikkje noko som automatisk oppstår gjennom å delta i bevegelsesaktivitetar. Glede er noko ein kjenner i kroppen, og det å finne glede er noko elevar må lære. Dei kan lære å merke, kjenne igjen og sette ord på erfaringar av glede. Dette er eit døme på kroppsleg læring som framnar om det å delta i og å utvikle ferdigheiter i handlingar, aktivitetar og praksisar som gir mening for eleven. (Standal, 2019).

Aaring og Sandell (2019, s. 147) forstår kroppslig læring på samme måte som Standal og påpeker at kroppslig læring innebærer at elevene skal utvikle selvrefleksjon og kroppsbevissthet gjennom ulike erfaringer med ulike bevegelsesaktiviteter. De viser også til at elevenes evne til å øve på, kjenne etter og oppleve motgang, delta og utvikle ferdigheter, finne glede og mening med bevegelse blir utviklet.

Moser (2014) tar for seg kroppslig læring gjennom *embodied learning*-begrepet. Han forklarer *embodiment* som den kroppsliggjorte læringen, der all læring og viten i bunn og grunn er basert på kroppslige og sanselige erfaringer. I en pedagogisk-didaktisk kontekst skal et *embodiment*-perspektiv fremme betydningen av ikke-verbale og ikke-bevisste kognitive prosesser i forbindelse med læring (Aaring & Sandell, 2019, s. 146). Dette kan knyttes opp mot siste del av avsnittet i kjerneelementet i læreplanen i kroppsøving (2019): «*Kroppsleg læring handlar om ... stimulering til bevegelsesglede.*». At stimulering til bevegelsesglede er et krav for å oppnå kroppslig læring stiller jeg meg spørrende til, men elevens motivasjon og ønske om å gjøre noe igjen er selvfølgelig helt avgjørende for bevegelsesgleden, og kanskje spesielt den livslange bevegelsesgleden.

Embodiment er i motsetning mer avhengig av bevegelsesglede enn det kroppslig læring er, slik jeg ser det, og kan i større grad knyttes opp mot erfaringer som gir livslang bevegelsesglede. Vinje et al. (2021) setter samme søkelys ved at stimulering til bevegelsesglede er en del av kroppslig læring eksplisitt i den norske læreplanen i kroppsøving. De forstår det med utgangspunkt i et av Standals (2019) resonnementer, som tangerer Aaring og Sandells forståelse, om at elevene kan «lære å merke, kjenne igjen og sette ord på erfaringer av glede». Denne formen for kroppslig læring kan

knyttet til kompetansemål der elevene utforsker, gjennomfører, øver og trener med utgangspunkt i både idrettsaktiviteter og annen bevegelsesaktivitet (Vinje et al., 2021, s. 21). Slik jeg forstår det kan vi likevel si at glede ikke er en nødvendighet for kroppslig læring, men at kroppslig læring er en nødvendighet for den livslange bevegelsesgleden, og i det ligger det at elevene skal oppleve glede gjennom autentiske bevegelsesaktiviteter.

3.2.3 Deweys erfaringsbaserte læring

John Dewey var en amerikansk filosof, pedagog og psykolog. Mest kjent for uttrykket «learning by doing», eller som han så mye mer innholdsrikt og korrekt skrev det:

«Learn to Do by Knowing and to Know by Doing»

(McLellan & Dewey, 1914).

For i tillegg til å lære gjennom å oppleve og gjøre ting, mente Dewey (1914) at kunnskapen du tar med deg inn i erfaringene er en viktig forutsetning for å lære noe av erfaringen. Deweys grunntanke var at aktive elever utvikler kunnskap gjennom handling, erfaringer og refleksjon (Høihilder, 2014). Man må være en aktiv deltaker sammen med andre mennesker i undervisning som er tett knyttet til menneskers liv, hverdag og interesser, for å skape læring. På mange måter kan man også beskrive læreres læring på samme måte. Gjennom at lærere er aktive deltakere i sosial interaksjon med elevene i undervisningssituasjoner, kan lærere erfare hvordan elevene lærer gjennom ulike undervisningspraksiser, og deretter gjøre forandringer basert på refleksjoner over de erfaringene man gjør.

Dewey var kritisk til skoleverket og undervisningspraksisen som foregikk under hans levetid. Undervisningen var for opptatt av å lære bort verbale ferdigheter, utdaterte fakta og ferdigheter uten kontekst (Säljö, 2016). Han mente at nysgjerrigheten til barn og unge er det som må trigges gjennom endrede læringsomgivelser som kan skape erfaringer de ikke vil møte innenfor klasserommets vegger. Læringen må ha en form for nytteverdi, eller skape en form for mening (Säljö, 2016). Dewey hadde en elevsentrert filosofi om at elevene fikk denne nytteverdien i form av erfaringene de kunne få i en gitt læringsomgivelse, ikke av eller ved å lære om selve læringsomgivelsen. «All genuine education comes about through experience» skal Dewey ha skrevet, ifølge Casey og Quennerstedt (2020). Den meningsskapende delen av læringsprosessen skjer når man reflekterer og rekonstruerer erfaringene man har gjort seg (Casey & Quennerstedt, 2020).

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

Mennesket lærer av å gjøre en handling, ta med oss erfaringen og bearbeide disse i nye handlinger (Säljö, 2016). En del av Deweys erfaringslæring omhandler å lære gjennom å undersøke.

Undersøkelse i seg selv er ikke en undervisningsmetode, men en arbeidsmåte som elevene lærer seg å bruke når de handler i situasjoner der de må løse et problem. Arbeidsmåten handler om å stille spørsmål til noe og arbeide seg gjennom problemer man møter, noe Dewey mener ligger naturlig for mennesker (Säljö, 2016). Dewey (1910) beskrev forløpet i problemløsende aktivitet i boka

«*How we think*»:

1. *Et opplevd problem*

Den første forutsetningen for at en utvikling skal komme i gang, er at eleven opplever et problem. Det kan være problem som oppstår i forbindelse med en pågående aktivitet, og problemet må løses for at det skal være mulig å fortsette aktiviteten.

2. *Lokalisering og definering av problemet*

Eleven forsøker å klargjøre for seg selv hva problemet består i, og avgrense den.

3. *Ulike løsningsforslag*

Still hypoteser om hvordan problemet kan løses for at den opprinnelige aktiviteten kan fortsette.

4. *Resonnering omkring konsekvensene av løsningsforslagene (logisk utprøving)*

Først må de ulike hypotesene analyseres tankemessig til eleven har samlet seg om den hypotesen hen tror vil gi det beste resultat.

5. *Videre observasjon og eksperimentering som fører til aksept eller forkasting (praktisk utprøving)*

Nå skal hypotesen som eleven endte opp med utprøves for å se om den fungerer i praksis slik som tenkt.

Deweys problemløsningsmetode er sterkt elevsentrert. Samtidig kan vi som lærere, ved å tenke på denne måten om læring, ha en større mulighet til å utforske og utvikle egen praksis. Ved å ha en utforskende tilnærming til planlegging av undervisning, vil man kunne se at handlingsvalgene er mange, og konsekvensene er ulike. Lærer vil kunne lære om hvilken type undervisningspraksis som

gir elevene den beste læringen, samt hele tiden være i utvikling ved å reflektere over erfaringene og prøve nye ting.

Ifølge Casey og Quennerstedt (2020) mente Dewey at det som skjer i individet når erfaringene prosesseres er viktigere enn at eleven oppnår målet for timen. Individets opplevelse, bearbeidelse, meningsskapelse og erfaringsdanning er viktigere læringsutbytter enn et mål av oppnådde faktakunnskaper. Dette betyr på ingen måte at elevene skal ha frie tøyler, men at læringsstoff og elevenes erfaringer ikke må sees på som motsetninger. Det som skal læres bør settes i en kontekst som gir elevene muligheter til nyttige og meningsfulle erfaringer som de igjen kan ta med seg videre i livet. Undervisningspraksisen må ta hensyn til elevenes utgangspunkt, og videre gi muligheter for å skape rom og tid til at elevene gjør seg meningsfulle og nyttige erfaringer. Undervisningen bør derfor være elevsentrert, og læreren er mer en tilrettelegger for læringsprosesser som bidrar til at elevene utforsker, undrer, erfarer og reflekterer, fremfor en underviser som «påfører» elevene kunnskap.

3.2.4 Klafkis dannelsesteorier

Kroppsøvingundervisningen skal bidra til at elevene tilegner seg kunnskap og ferdigheter som går ut over det å tilegne seg fysisk-motoriske ferdigheter. De skal også tilegne seg kunnskap og ferdigheter som kan bidra til at de kan forstå samfunnet og kulturen de lever i (Engebretsen, 2021, s. 126). Kroppsøvingslæreren må derfor velge metoder, innhold og rammefaktorer i undervisningen som gir mening for elevene. Wolfgang Klafki er en sentral pedagog og didaktiker, som gjennom sitt arbeid med dannelsesteoretiske perspektiver har hatt stor betydning for norsk didaktikk. Han skriver at dannelses som perspektiv på skolens virksomhet og undervisning fokuserer på tidsaktuelle ferdigheter og kunnskap til anvendelse for individets beste og for individets deltakelse inn i et fellesskap og samfunn (Klafki, 2001). I praksis vil det si de styrende dokumenter, de sosiale normene og verdiene som finnes i fellesskapet og i samfunnet. Det vil også være naturlig å trekke inn det digitale samfunnet som en vesentlig faktor for tidsaktuelle ferdigheter og kunnskaper. I norsk skolekontekst er det opplæringsloven (1998) og LK20 som skal være styrende for all virksomhet i norsk grunntopplæring. Opplæringslovens formålsparagraf sier blant annet:

«Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde

skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.»

(LOV-1998-07-17-61, 1998).

Demokrati, mestre eget liv, delta i arbeid og fellesskap, tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst, medansvar og medbestemmelse er sentrale begrep også i et dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2021; Klafki, 2001). Kunnskapen og ferdighetene som skal læres gjennom et dannelsesperspektiv kan sees som noe mer overordnet, og noe mer selvfølgelig enn kompetansemålene. Likevel kan det være verdt å starte en diskusjon om hvordan alle fag kan jobbe mer i denne retningen. Denne oppgavens visjon er å få erfaringer med én måte som kan utfordre dagens kroppsøvingsundervisning og kroppsøvingsdidaktikk på, og ha som mål å treffe danningperspektiver, læring i kroppsøving og reformere faget fra et multiaktivitetsfag, der sport- og idrettsteknikker er i førersetet, til et fag der elevene er i sentrum, med aktiviteter og opplevelser som er autentiske og gir mening for elevene.

Klafki (2001) opererer med begrepene *material*, *formal* og *kategorial danning*. Material danning er den dannelsen som skjer utenfra, som tilegnelse av gitte kunnskaper, mens formal danning handler om det som skjer på det «indre plan» hos læringssubjektet. Kategorial danning innebærer at disse to dimensjonene står i et dialektisk forhold til hverandre, og som gir gjenklang i mottakerens livshistorie slik at noe oppleves meningsfullt (Sæle, 2017, s. 180). Det er den kategoriale danningen som fører til at elevene berøres (engasjeres, interesserer seg og vekkes) og på den måten utvikler kategorier som setter dem i stand til å erfare verden og handle i den (Solerød, 2012, s. 94).

Helt sentralt i Klafkis (2001) dannelsesteoretiske perspektiv er utvikling av egenskapene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Med selvbestemmelse mener Klafki (2001) at hvert enkelt menneske må ta personlig ansvar for å utvikle evne til å ta egne valg. Her ligger vår rett til å argumentere for våre meninger og våre religiøse og etiske valg. Med medbestemmelse mener Klafki (2001) at ethvert menneske har rett til, ansvar for og krav på å delta i utviklingen av samfunnets felles kulturelle, politiske og samfunnsmessige forhold. Solidaritet utfyller de to andre begrepene. Empati for andres situasjon og å handle ut fra det er sentralt i forståelsen av solidaritet. Solidaritet er derfor hver enkelt individs forpliktelse inn i fellesskapet (Engebretsen, 2021, s. 136). Engebretsen (2021) knytter begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet til kroppsøving og mener vi har god tilgang til å velge aktiviteter hvor samarbeid er sentralt for både prosess og resultat. Å lære å samarbeide krever evne til forståelse for hva selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet betyr i praksis (Engebretsen, 2021, s. 136). I min masteroppgave er

de valgte pedagogiske modellene «Cooperative learning» og «Teaching Personal and Social Responsibility» forslag til hvordan Klafkis (2001) tanker om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skal inn i kroppsøvingundervisningen.

3.3 Pedagogiske modeller

Pedagogiske modeller (på engelsk kalt pedagogical models, instructional models og curriculum models) er ulike modeller utviklet for å nå et spesielt mål eller endre praksisen i pedagogikken (Casey & Kirk, 2021; Metzler & Colquitt, 2021). Pedagogiske modeller er laget så det skal være enkelt å ta i bruk, men det er viktig at man setter seg godt inn i alle delene av modellen før man starter. Alle pedagogiske modeller er bygget rundt et hovedmål eller et tema. Dette temaet eller målet skal ha en tilknytning til læreplanen, og modellen beskriver hvordan det skal jobbes mot målet/målene. I tillegg er lærerens rolle (teaching), elevens rolle (learning), fagstoff og kontekst helt essensielt og avhengig av hverandre i en pedagogisk modell (Casey & Kirk, 2021; Metzler & Colquitt, 2021). Casey (2016) presenterer definisjonen av begrepet pedagogisk modell:

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

Det er mange ulike personer (Keller, Casey, Siedentop, Hellison, Bunker & Thorpe m.fl.) som har laget egne pedagogiske modeller, ikke med målet at de skal inngå i en modellbasert undervisningspraksis, men for å gi verdi i seg selv.

De pedagogiske modellene jeg tar i bruk i denne oppgaven: *Cooperative learning* og *TPSR* er modeller som ikke er skrevet så mye om på norsk tilknyttet norsk kontekst eller norsk læreplan, det vil derfor være min egen oversettelse og tolkning av modellene til norsk kontekst som er utgangspunkt for undervisningen og resultatene i denne oppgaven. De overordnede målene *samarbeid* og *ansvar* er valgt fordi de går igjen i den norske læreplanen i kroppsøving og egner seg godt, slik jeg ser det, på mellomtrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Måten jeg brukte modellene på kommer jeg nærmere inn på i metodekapittelet, men jeg ønsker å belyse forskningen bak modellene her:

3.3.1 Cooperative learning

Cooperative learning er en pedagogisk modell som fokuserer på at elevene lærer av og med hverandre i små grupper. Gruppene skal være strukturerte, heterogene og det skal være tydelig mål for hva gruppa skal gjøre (Dyson & Casey, 2016). Når elevene jobber sammen i grupper har de både ansvaret for å lære noe selv, men også å hjelpe andre med å lære (Bjørke & Mordal Moen, 2020; Dyson & Casey, 2016; Johnson & Johnson, 2009). Det å sette elever i grupper å forvente at de skal samarbeide er ikke cooperative learning. Dyson og Casey (2016) bygger videre på Johnson & Johnson's (2009) fem særdeles viktige elementer som må ligge til grunn for at modellen skal fungere: (min oversettelse)

1. *«Positiv deltakelse i gruppe»: «Svøm eller synk»: enten samarbeider dere og klarer det, eller så synker dere en og en. Positiv deltakelse handler her om at elevene skal delta aktivt i gruppearbeidet og at alle drar i samme retning for å lykkes. Er det én på gruppa som ikke er med, så synker alle. Samtidig holder det ikke at én får det til. De må løse det sammen om den positive deltakelsen skal være komplett.*
2. *«Ansikt – til – ansikt»: Elevene i gruppa må ha mulighet til å fremheve hverandres ressurser i gruppa gjennom å hjelpe hverandre, snakke sammen, gi skryt og konkrete, konstruktive tilbakemeldinger. En måte å gjøre dette på er å ha en rolle i laget som heter motivator (eller lignende) så eleven gjennom rollen sin må øve på positiv interaksjon i gruppe.*
3. *«Individuell- og gruppeansvarlighet»: Elevene gjøres ansvarlige for deres bidrag i gruppa, og at alle tar sin del av jobben for at laget skal lykkes. I tillegg har gruppa et samlet ansvar for sammen å få til et resultat.*
4. *«Mellommenneskelig- og små-gruppe- ferdigheter»: Handler om at elever lærer seg ferdigheter gjennom å høre, diskutere løsninger, løse konflikter, ta ansvar, gi og motta tilbakemeldinger, å lede, å følge og gjennom å hjelpe andre.*
5. *«Gruppeprosessering/grupperefleksjon»: Gruppa prosesserer det de har opplevd for senere å forbedre det som fungerer mindre bra, og tar med seg det som fungerer.*

(Dyson & Casey, 2016, s. 4)

Dyson og Casey (2016) presenterer ulike elementer ved cooperative learning, og påpeker at det er lurt å implementere modellen som metode litt og litt, og at det er lurt at elevene gradvis blir introdusert for de ulike elementene ved modellen. I min oppgave har jeg fokusert spesielt på å gi elevene roller (learning teams), ha elevene i «lagsamtaler» og i helklasse diskutere og reflektere om det som fungerer og ikke fungerer. Jeg har også testet andre elementer ved modellen, som jeg kommer inn på i metodedelen.

3.3.2 Teaching personal and social responsibility

TPRS ble utviklet av Don Hellison (2011) som et grep for å hjelpe barn og unge som strevde mot å bli «bedre mennesker» med gode holdninger og verdier. Modellen bygger på 6 ulike nivåer av «ansvarlighet» fra nivå 0 – 5.

Nivå 0: Egosentrisk. Eleven ser kun seg selv, mangler selvkontroll og er ingen lagspiller.

Nivå 1: Respekterer andres rettigheter og følelser. Eleven har selvkontroll og kan løse enkle konflikter

Nivå 2: Innsats og samarbeid. Eleven kommer godt overens med andre elever, er selvstartende og prøver nye ting.

Nivå 3: Selv-gående. Eleven gjør oppgaven som blir gitt, jobber med selvstendige mål og blir ikke påvirket negativt av andre.

Nivå 4: Hjelper andre – Er en leder. Eleven viser omsorg, bryr seg om de andre i klassen

Nivå 5: Tar med disse verdiene utenfor kroppsøvingen. Eleven har integrert disse verdiene og tar de med seg i andre deler av livet – er en rollemodell. (Hellison, 2011)

Hellison (2011) mener at hovedverdien i modellen er å sette eleven først, og at det er et elevsentrert syn på læring. Selvfølgelig, kan man kanskje mene, men han forklarer det med at aktivitet ikke er viktigst, men hva elevene sitter igjen med av læring og erfaring, rett og slett at de blir bedre mennesker (Hellison, 2011, s. 18). Han mener at alle barn kan nå alle nivåene i TPSR, og bygger på Dewey's ideer om at danningen skjer gjennom erfaringer, og er veldig tydelig på at den elevsentrerte undervisningen er den rette veien å gå (Jones and Tanner, 1981 i Hellison, 2011, s. 6). For å sjekke om elevene har nådd målene og «klatrer» til neste nivå har Hellison (2011) laget noen strategier som han mener er hensiktsmessig når man skal lære bort på det enkelte nivået:

Nivå 0: Lær elevene ved invitasjon – «Når du vil spille og er klar til å spille skal du få lov til å spille, men frem til da må du sitte å se på».

Nivå 1: Respekttere andre – anerkjenn og komplimentèr selvkontroll – «Du var flink og holdt deg unna trøbbel i denne timen/dagen». Dette gir eleven et (nytt) rykte de kanskje ønsker å beholde.

Nivå 2: Innsats og samarbeid: «Bestemors lov» - for elever som ikke ønsker å gjøre en kjedelig oppgave. Brukte Hellison «bestemors lov», som gikk ut på at elevene kunne gjøre 5 repetisjoner/5 minutter med godt arbeid, også få lov av bestemor å gå videre til en annen oppgave som eleven var mer motivert for. Inngå kompromisser.

Nivå 3: Selvdisiplin og stå i oppgaver – Her skal elevene lære om å stå i oppgaver for å nå et mål. Her kan det være lurt å ha en sjekklister eller noe annet holdbart så eleven ser at hen har progresjon, f.eks. å lagre tider på 60-meter, for så å se tilbake slik at progresjonen kan måles.

Nivå 4: Hjelp andre og lederskap – Dette nivået krever ofte større grad av samarbeidsutfordringer, men kan hjelpes av regler som «tvinger» elevene til å samarbeide. Som for eksempel fotball med regler som «alle må være nær ballen før det blir mål».

Nivå 5: Utenfor kroppsøvingen – Spør andre voksne og lærere om de har merket noen forandring hos eleven etter at TPSR har blitt implementert som undervisningsmetode.

Hellison (2011) peker på at man stadig må gi elevene mer og mer tillit og ansvar gjennom et skifte fra en direkte instruerende undervisning, til en undervisning som handler om å veilede elevene til å gjøre egne valg. Dette styrker elevenes evne til å ta kloke personlige og sosiale valg, gjennom selvrefleksjon. I tillegg må læreren være bevisst rundt relasjonsbyggingen til hver enkelt elev. Han peker på viktigheten av en god lærer-elev-relasjon, og at denne kommer til synet gjennom å gi elevene ansvar og respekt. Nordahl et al (2005) hevder at kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse. De viser til funn på at voksne som har en god relasjon til barn og unge, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon. Skaalvik og Skaalvik (2018) viser til to faktorer som har påvirkning for elevenes forhold til læreren: Sosial støtte og følelse av tilhørighet. De viser til forskning som viser at det er en sterk sammenheng mellom sosial støtte og elevenes selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Hellison (2011) mener at man må kjenne elevene sine godt, slik at man vet hvilke styrker og svakheter de har i ulike situasjoner der de skal ta egne valg. Til slutt mener Hellison (2011) at elevene gjennom TPSR får erfare kroppsøving mer som et læringsfag og at læringen og erfaringene som skjer kan knyttes til andre deler av livet.

3.4 Hva er modellbasert praksis?

Modellbasert praksis (MBP) i kroppsøving er en elevsentrert tilnærming hvor lærere anvender ulike pedagogiske modeller til å fasilitere dybdelæring hos elevene gjennom variert, differensiert og

progressiv undervisning i ulike temaer. De ulike temaene kan blant annet være samarbeid, respekt og ansvar, konkurranseidrettens verdier, naturglede, sosial rettferdighet, forståelse for ulike bevegelseskulturer og ulike perspektiver på helse (Hordvik & Aaring, 2021, s. 191). Casey og Kirk (2021) og Metzler (2017) skiller modellbasert praksis og den tradisjonelle undervisningen med fokus på idrettsteknikker og med multiaktivitetsprinsipp der organiseringen gjøres med bakgrunn i innholdet, som for eksempel ulike bolker med ulike aktiviteter. I modellbasert praksis er organiseringen en annen. Der planlegges innhold, lærerrollen, elevrollen (læring) og vurdering sammen som en helhet (Casey & Kirk, 2021, s. 17). Casey og Kirk (2021) er tydelige på skillet mellom bruken av én pedagogisk modell og en modellbasert praksis der modellene settes sammen i en plan med mål om at modellene utfyller hverandre for å oppnå alle målene i læreplanen. Bruken av én pedagogisk modell, er ifølge dem for snevert til å oppnå alt som kroppsøvingfaget aspireres mot å bli (Casey & Kirk, 2021). Fon (2020) oversetter begrepet *models-based practice* til *modellerbasert praksis*. Grunnen til at jeg velger å bruke *modellbasert praksis* fremfor *modellerbasert praksis* i min oppgave er fordi jeg oversetter bruken av én pedagogisk modell som nettopp det, én pedagogisk modell. Når jeg snakker om å bruke deler av eller å mikse ulike modeller i et undervisningsår eller i en periode, bruker jeg begrepet modellbasert praksis. Jeg støtter Fon (2020) sin oversettelse, om at det er bruken av et flertall modeller, og at det derfor grammatisk norsk kan være mer riktig å kalle det for *modellerbasert praksis*, men mener likevel at ordet *basert* gjør at det åpner opp for bruk av flere ulike modeller, og i tillegg åpner for at man kan ta deler av modeller, og sette sammen til en egen modellbasert undervisningspraksis. Begrepet omhandler derfor det samme, slik jeg tolker det, som Fon (2020) sitt begrep *modellerbasert praksis*.

Casey (2016) beskriver forskjellen på en pedagogisk modell og modellbasert praksis som at en pedagogisk modell er en helhetlig, metodisk tilnærming til undervisning, som gir føringer for hva, hvordan og hvorfor elevene skal lære det de skal lære. Modellbasert praksis tar utgangspunkt i ulike pedagogiske modeller og setter sammen en undervisningspraksis som gir varierte læringsutbytter. Casey (2016) skriver at det er viktig at modellene blir lagt opp riktig, slik at de ønskede læringsutbyttene nås. Det er også viktig å ha nok tid til hver modell.

3.4.1 Modellbasert praksis – forskning og erfaringer

Jeg vil ta utgangspunkt i en stor internasjonal- og en voksende nasjonal forskningsbase.

Internasjonalt er det gjort flere studier om og med modellbasert praksis. Ashley Casey og David Kirk (2021) samler over 40 år med forskning på modellbasert praksis i kroppsøving i boka *Models-based practice in physical education* (Casey & Kirk, 2021). Quay & Peters (2008), Lund &

Tannehill (2015), Casey (2016), Casey & Kirk (2020) og Kirk (2013) argumenterer for å bruke pedagogiske modeller i kroppsøvningsundervisningen. I tillegg bruker Metzler og Colquitt (2021) navnet *instructional models* for noe som beskrives tilnærmet likt som modellbasert praksis.

Nasjonalt er det gjort enkelte erfaringsbaserte forskningsprosjekter på modellbasert praksis, men disse er skrevet basert på erfaringer gjort på ungdomstrinnet (Fon, 2020). Det er også i Norge gjennomført forskning på implementering av én pedagogisk modell (Bjørke, 2020; Hordvik et al., 2017). Lars Bjørke (2020) gjennomførte et 2-årig forskningsprosjekt der han sammen med 3 lærere erfarte implementering av den pedagogiske modellen «cooperative learning» på mellomtrinnet (Bjørke, 2020). Han skriver at implementeringen av en pedagogisk modell er krevende og problematisk, men at et systematisk arbeid over tid, med tid til refleksjon med andre kollegaer, ga lærerne mulighet til å sammen identifisere og finne løsninger på de problemene som oppstod underveis. Casey (2014) fant ut det samme, da han gjennom sitt arbeid med forskning og analyser av forskning gjort på modellbasert praksis, fant ut at pedagogiske modeller krever at lærere tør og er villige til å bruke tid. Frustrasjoner som oppstår ved oppstart av implementasjon av modeller, kan overkommes ved å jobbe aktivt med modellene over tid, som igjen fører til at lærere får oppleve at elevene oppnår de langsiktige målene. Suksessfulle erfaringer kan bidra til at andre innenfor fagfeltet ønsker å ta i bruk en modellbasert tilnærming til undervisningen, og slik skape praksisfellesskaper som kan bidra til hverandres forståelse for og utvikling av modellbasert undervisning.

Casey (2014) viser til mange kritiske læreplanteoretikere som mener modellbasert praksis er veien å gå for å erstatte den tradisjonelle lærer-ledede kroppsøvningspraksisen. Samtidig peker han også på at modellbasert praksis har vært en del av diskusjonen innenfor fagfeltet i flere tiår, og at reformasjonen fortsatt ikke har tatt sted. Dette kan det være flere grunner til, ifølge Casey (2014). Han peker blant annet på at det å implementere pedagogiske modeller i undervisningen krever mye arbeid av læreren. Man må sette seg inn i modellens innhold, overføre dette til egen praksis og jobbe med det over tid (Dyson & Casey, 2016). I tillegg har forskere funnet flere områder som hindrer implementasjon av modellbasert praksis (Casey, 2014; Casey & MacPhail, 2018). Mangel på kunnskap om hva elevene skal lære er noe som kan skape utfordringer med å ta i bruk en modellbasert praksis. Modellenes innhold er i seg selv ikke nok til å skape læringsprosesser hos elevene. Man må derfor som lærer sette seg inn i modellen, og sette dette inn i egen kontekst med overordnede styringsdokumenter. Koblingen mellom læreres forståelse av hva elevene skal lære og hvilke krav modellen(e) stiller kan være utfordrende, og føre til at lærere gir opp å bruke pedagogiske modeller i sin undervisningspraksis (Casey, 2014).

En annen utfordring Casey (2014) viser til er at lærere kan synes det er vanskelig å gi slipp på den tradisjonelle formen for undervisning, samt være trofast mot modellen man bruker til å undervise. Innenfor dette området av motstanden ved implementering av modellbasert praksis kan man peke på flere utfordringer. Kirk (2013) og Casey (2016) forteller om kroppsøvlingslærere som synes det er unødvendig å endre på noe som fungerer godt, og som er populært blant elevene. Derfor er det trygt å forholde seg til de rammene som allerede eksisterer, og som er kjente for lærerne fra før av. Casey og MacPhail (2018) gjennomførte en studie hvor en kroppsøvlingslærer skulle iverksette modellbasert praksis. De fant ut at det var utfordrende for læreren å endre på sitt læringssyn i undervisningspraksis. Transformasjonen fra et lærersentrert til et mer elevsentrert læringssyn, hvor elevenes rolle og stemme skulle være det sentrale, var utfordrende. Kravene de ulike modellene stiller kan gjøre det vanskelig å være trofast mot modellens læringssyn. Lærers rolle i undervisningen er ulik fra modell til modell, og krever ulike tilnæringer til å lære bort, enn det tradisjonell undervisning krever.

En annen tilnærming til suksess for å implementere en pedagogisk modell eller modellbasert praksis er å finne gode løsninger på hvordan eksisterende og nye kroppsøvlingslærere bør lære om denne typen undervisning, og hvordan de skal gjøre koblingen mellom hva elevene skal lære og modellens innhold (Dyson & Casey, 2016). Et godt samarbeid mellom universiteter og kroppsøvlingslærere kan være en mulighet, slik at man både får rom til å lære om modellbasert praksis, og til å dele erfaringer (Casey, 2014). I mitt masterprosjekt har jeg hatt veldig få å drøfte utfordringer med da ingen av mine kollegaer har kunnskap eller erfaring med modellbasert praksis. Mine utfordringer har blitt reflektert over i logg og drøftet med veileder i «kritisk venn» - samtaler. Veileder Karl Petter Fon har derfor blitt en viktig sparringspartner i denne prosessen.

4 Metode

I metodekapittelet vil jeg først gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv. Videre vil jeg gjennomgå selvstudium av praksis som metode før oppgaven settes i kontekst. Jeg vil presentere litt om min egen bakgrunn, pedagogiske tilnærming og syn på læring før jeg gir en oversikt over de pedagogiske modellene jeg har brukt. For å vise hvordan jeg kom frem til resultatene i masterprosjektet vil oppgavens kontekst, innhenting av empiri og analysedelen bli gjort rede for før troverdigheten og etiske vurderinger avslutter kapittelet.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv – Et fenomenologisk perspektiv på forskning

Mitt vitenskapsteoretiske perspektiv er fenomenologi. I mitt masterprosjekt vil fenomenet i oppgaven være modellbasert praksis i en norsk kroppsøvingssammenheng på mellomtrinnet. Masterprosjektet søker kroppsøvingslærers erfaringer med modellbasert praksis, og vi kan derfor argumentere for at det er hans opplevelse av verden man søker å finne ut av (Befring, 2015). Det fenomenologiske perspektivet/retningen ble utviklet gjennom en tanke om at realists syn på verden ikke alltid er mulig, at vi kan observere en objektiv verden der ute så lenge vi løsriver oss fra våre praktiske interesser og studerer den med vitenskapelige metoder.

«For hvordan kan vi vite om våre sanser og forestillinger - vår kunnskap – stemmer overens med den virkelige verden der ute, når den eneste måten vi kan være i kontakt med verden på, er gjennom våre sanser og vår forestillingsevne?»

(Nyeng, 2012, s. 31).

Nyeng (2012) viser til den filosofiske fenomenologien som en retning som vil utfordre realisten ved å hevde at vitenskapelig kunnskap bare utgjør en av mange måter verden kan fremtre for oss på. Ordet fenomenologi stammer fra det greske ordet fenomen, som betyr å lyse, å stråle eller å påvise/avdekke. I vår tids filosofi er den dominerende betydningen *det innlysende*. Fenomenologi blir derfor læren om det innlysende (Nyeng, 2012, s. 32). Med andre ord kan vi si at menneskets erfaringer og opplevelser av en situasjon eller et fenomen, gir verdi i seg selv som en opplevd virkelighet. Kroppsøvingslærers opplevelse av en situasjon er derfor en verdi som en opplevd virkelighet, og om den subjektive virkeligheten er lik mange andres opplevelse av samme situasjon, kan vi si at den blir mer og mer objektiv. Målet med fenomenologien er å bevisstgjøre det kvalitative, altså å komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den (Nyeng, 2012). Det kreves en god introspeksjon ved bruk av en kvalitativ, erfaringsbasert forskningsmetode. Introspeksjon er

evnen til å se seg selv i konteksten og formidle det (Befring, 2015). Kroppsøvingslærers introspeksjon handler om å reflektere over tanker, ideer og utfordringer som oppstår i en hendelse, og gjennom disse refleksjonene gjøre seg erfaringer med bakgrunn i det læringssynet og den pedagogiske modellen læreren jobber med. På denne måten vil kroppsøvingslærerens opplevelsesverden belyses gjennom meninger, handlinger og tanker (Nyeng, 2012).

4.2 Selvstudium av praksis som metode

Selvstudium handler om å lære av erfaringer. LaBoskey (2004) beskriver erfaringsbasert selvstudium som en viktig forskningsmetode innenfor pedagogikken spesielt. Å lære av erfaringer og samtidig dele disse erfaringene gjør at andre lærere eller lærerstudenter kan ta med seg dette i sin egen praksis (LaBoskey et al., 2004, s. 819). Å lære bort kan være krevende, varierende og situasjonsbestemt. Det er derfor viktig at vi som lærer bort er innovative og kreative i utprøvingen av nye arbeidsmetoder og åpne for nye måter å forstå arbeidet vårt på. Ved å dele disse erfaringene gjennom selvstudier, skaper man et nettverk der man kan dele og ta av andre læreres og lærerstudenters erfaringer (Ovens & Fletcher, 2014, s. 5).

Selvstudium fordrer at erfaringene som gjøres i møte med elever, kollegaer og omgivelser begrunnes med bakgrunn i teori og tidligere forskning. Det er derfor et spesielt ansvar på forskeren som utfører et slikt selvstudium at kunnskapsbasen til forskeren er tilstrekkelig til å kunne validere erfaringene som gjøres (LaBoskey et al., 2004; Sleeter, 2001). Sleeter mener forskningen bør finne svar på følgende tre spørsmål:

1. I hvilken grad er realiteten «der ute» mulig å observere og innhente data fra, og i hvilken grad er vår kunnskap et produkt av våre egne tanker og ideer?
2. Hva ligger i kunnskapens natur?
3. Hva ligger i å ha kunnskap og hvem kan ha den? (Sleeter, 2001, s. 213)

Hun mener at forskning innenfor lærerutdanning er innrammet av 4 teorier som svarer ulikt på disse spørsmålene: Positivism, fenomenologi, narrativ forskningsmetode og deltakerbasert forskning.

Hun anbefaler, etter å ha vurdert og drøftet alle, at man som forsker forsøker å variere forskningsmetodene, og gjerne jobbe i forskerteam med personer med ulik vitenskapsteoretisk bakgrunn og erfaring (LaBoskey et al., 2004, s. 822). I min oppgave samarbeider jeg med veileder som har samme vitenskapsteoretiske syn som meg selv, men både hans erfaring med fenomenologisk perspektiv og hans erfaringer med selvstudium gir meg et større grunnlag for en dypere forståelse og et rikere kunnskapsnivå. Ovens & Fletcher (2014) viser til Foucault's (1980)

sammenligning og mener man i et selvstudium bruker egen virkelighetsoppfatning og fantasi, og i større grad er en «produsent» av kunnskapen om verden heller enn en som finner kunnskapen:

«Imagination foregrounds knowledge building as a «fabrication» in the sense that the role of the researcher should be construed as a «producer» rather than «finder» of knowledge about the world (Foucault, 1980)»
(Ovens & Fletcher, 2014, s. 12).

Dette støttes også av Alvesson & Sköldbberg (2009) som skriver at vår fantasi eller syn på verden er en viktig ressurs slik at erfaringene fører til nye ideer og videreutvikling av det som er erfart. På den måten blir nye ideer utviklet fremfor å validere eller forsterke noe som allerede er funnet.

Casey et al. (2017, s.55) definerer “Self-study of practice” som en kvalitativ forskningsmetode hvor målet er å utforske hvordan selvet og praksis henger sammen, ved å utforske seg selv i praktiske handlinger. I konteksten av masteroppgaven handler det om at jeg ønsker å utforske hvordan jeg utvikler min undervisningspraksis, og alle de prosesser jeg gjennomgår underveis. For å få til dette må man utforske egne forutinntakelser, tanker og handlinger som utføres i praksis. Lougran (2004) mener at hvis man skal lykkes med dette er det sentralt å tørre å utforske de sårbare sidene av seg selv, for å avdekke egen usikkerhet, de feilene man gjør, og tilgjengeliggjøre disse for kritisk refleksjon og diskusjon. Empiriinnsamling kan skje på ulike måter, for eksempel: årsplaner, periodeplaner, øktplaner, observasjonsnotater fra en «kritisk venn», reflekterende dagbøker, opptak av diskusjon(er) med en kritisk venn og mye mer. Man har stor frihet til å velge metodiske innfallsvinkler for å finne empiri som belyser det man ønsker. I denne oppgaven vil jeg innhente empiri fra meg selv som kroppsøvingslærer gjennom reflekterende logg og opptak av diskusjoner mellom meg selv og veileder Karl Petter Fon i «kritisk venn»-samtale.

LaBoskey (2004, s.849) foreslår å bruke en kritisk venn (en kollega eller liknende), som kan bidra med observasjon av økter, og/eller diskusjon av ulike temaer eller hendelser. I dette prosjektet har Karl Petter Fon, universitetslektor ved USN, fungert som kritisk venn for meg. Fon har vært sparringspartner for meg gjennom faste samtaler rundt mine opplevelser, refleksjoner og spørsmål.

4.3 Oppgavens kontekst

Masteroppgaven er en del av et 3-årig forskningsprosjekt, i samarbeid med Karl Petter Fon, ved universitetet i Sørøst-Norge. Forskerspørsmålet er det samme, men i tillegg vil vi også ta for oss elevperspektivet ved videre arbeid. Masteroppgaven er skrevet for å innhente erfaringer

kroppsøvingslærer gjør seg ved første året med implementering av modellbasert praksis på mellomtrinnet (5.-7.). Masterprosjektet gjennomføres på en barneskole på Østlandet i Norge. På skolen er det ca. 350 elever og ca. 50 ansatte. Skolens beliggenhet kan beskrives som sentralt, men ikke midt bykjernen. Skolens fasiliteter, når det gjelder kroppsøvingsrom og utstyr, er noe begrenset til en liten gymsal med ordinært gymsalsutstyr. Uteområde og de nærliggende omgivelsene kroppsøvingslærer har tilgang på er meget godt egnet for stort sett alt man kan tenke seg av uteaktiviteter. Gressletter, kunstgressbane, sandvolleyballbane, skatepark, oppkjørte skiløyper, skøytehall og svømmehall mm. Undervisningspraksisen startet opp ved skolestart i august, der jeg har hatt en 70% stilling hele året. På skolen har jeg faglæreransvar i kroppsøving for 5. trinn, ca. 60 elever fordelt på 2 grupper. Gruppene har kroppsøving i 90 minutter en gang i uka hver. Det har blitt enkelte, naturlige avbrekk fra undervisningen på grunn av feriedager, forestillinger/konserter og andre skolefaglige hendelser som stjeler tid.

4.4 Min bakgrunn

Anker (2020) argumenterer for at det i et kvalitativt forskningsprosjekt er mitt materiale som skal legges frem med mine erfaringer og refleksjoner, og at det derfor kan være en fordel at en liten introduksjon om min egen bakgrunn, min egen pedagogiske tilnærming og min forskerrolle kommer frem for å gi leseren et bilde av hvor refleksjonene og erfaringene «kommer fra». Jeg har valgt, med bakgrunn i min erfaring med kroppsøving som elev, lærerstudent og lærervikar, å prøve ut modellbasert praksis fordi jeg har svært tro på at det kan være et godt svar på reformen faget trenger, om det trenger det. Jeg har alltid vært glad i kroppsøving selv, og har drevet med idrett hele livet. Jeg er veldig glad for at mine foreldre og venner dro meg med på ulike aktiviteter som gjorde at jeg ble glad i å være i aktivitet da jeg var ung, både organisert i form av idrettslag, turer i fjell og spontant i lek. Alt fra alpint til dans har vært med på å forme min bevegelsesglede, til jeg nå i en alder av 26 år akkurat har sluttet min profesjonelle håndballsatsing og er blitt en mosjonist som heller tar en runde frisbeegolf eller en skitur i fjellet. Fysisk aktivitet er en del av min identitet, og jeg har en brennende motivasjon for å gi denne videre til neste generasjoner.

4.5 Pedagogisk tilnærming – min filosofi

Mitt syn på læring i kroppsøving har utviklet seg gjennom studiet. Jeg er selv oppvokst med en tradisjonell kroppsøvingsundervisning som multiaktivitetsfag der idrettsferdigheter ble lært og trent på før vi skulle bruke det i spill. Aktivitetene var varierte, og min opplevelse var at stort sett alt vi

gjorde var morsomt, fordi jeg fikk det bra til. I senere tid har jeg reflektert over hvordan det var for elevene som ikke fikk det like bra til som meg. Og de som ofte satt på scenekanten å så på, hva de egentlig syntes om undervisningen. Er det noe læreren på den tiden kunne gjort annerledes så de også fikk den samme mestringen som jeg fikk? I løpet av studiet har mitt syn på læring i kroppsøving utviklet seg, og refleksjonene vil jeg gjerne dele litt av nå, så jeg kan ta med disse i diskusjonen senere.

Grunnlaget for bevegelseslæring støtter jeg veldig Deweys erfaringslæring i, nemlig at man lærer gjennom å være i bevegelse. I tillegg er det spennende å koble dette opp mot mandatet vi har som danningsskapende arena. Vi skal ikke bare lære elevene at det er gøy å være i bevegelse, men også om motgang, samarbeid, (u)rettferdighet, verdier og holdninger. Alt for å være en god samfunnsborger i et demokratisk land som Norge. Jeg ser mye verdi i å lære elevene disse egenskapene samtidig som de er i bevegelse, fordi situasjonene som oppstår i aktiviteter og bevegelse kan knyttes nærmere til livet generelt enn det å lese om det i en bok. Her kan elevene få oppleve det på kroppen, med sansene og følelsene i en kropp i utvikling.

Spesielt interessert er jeg i samarbeid og målet om den livslange bevegelsesgleden. Jeg mener at disse er nært knyttet til hverandre, men samtidig kan skilles fra hverandre fordi samarbeid, og dannelsesverdier som har med samarbeid å gjøre, ikke nødvendigvis fører til den livslange bevegelsesgleden alene. Veien til livslang bevegelsesglede handler om å ha autentiske opplevelser som er positive, både alene og sammen med andre. I kroppsøvingen er det vanskelig å ha disse opplevelsene helt alene, og vi kommer derfor ikke utenom å se samarbeid og den livslange bevegelsesgleden i sammenheng. Samarbeid, og det å kunne samarbeide er helt essensielt for å oppnå en livslang bevegelsesglede i en kroppsøvingssammenheng, mener jeg. Livslang bevegelsesglede er selvfølgelig vanskelig å måle, men det er likevel et viktig mål å ha, at elevene skal være glade i å være i aktivitet etter å ha hatt meg som kroppsøvingslærer.

Et annet mål jeg har med min undervisningspraksis er å skape en kultur for læring, der kroppsøving ikke bare er en «fritime» med fysisk aktivitet, men at elevene kan reflektere, arbeide og utvikle både de fysiske-motoriske ferdighetene, og de sosiale og kognitive. Læringsklima skal være trygt og godt, uten vinnere og tapere, men med elever som ønsker å yte, ikke bare for seg selv, men for hverandre.

4.6 Hva skal elevene lære?

Elevene skal først og fremst lære det som læreplan i kroppsøving har satt som mål for undervisningen. I den nye læreplanen (LK20) er det overordnede mål som inneholder «verdigrunnlaget», «prinsipper for læring, utvikling og danning» og «prinsipp for praksisen i

skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansemålene i kroppsøving skal sees i lys av de overordnede målene, i tillegg er det poengtert hvordan de tverrfaglige temaene skal inn i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg er personlig svært fornøyd med det som tilsynelatende ser ut som et krav om å fokusere mer på en elevsentrert undervisningsform, der «elevens psykiske og fysiske helse», «livsmestring», at «eleven skal lære å ta gode valg i eget liv», «fremme eget selvbylde», «fremme evne til samspill», «refleksjon over hva egen deltakelse har å si» og at «elevene skal lære om trygg og bærekraftig naturferdsel» står i førersetet, mens kompetansemålene er delmål på veien dit (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi må derfor, slik jeg ser det, tilrettelegge for at elevene skal lære om og med seg selv i et samspill med andre elever og naturen.

4.7 Hvordan skal elevene lære?

Gode, tilrettelagte opplegg som utfordrer og motiverer elevene har jeg svært god tro på. Elevene bør få forsknings- og gode erfaringsbaserte undervisningsopplegg av en kompetent og utdannet kroppsøvingslærer. Jeg mener elevene bør lære gjennom å få tillit og muligheter til å feile, og at vi er der for å tilrettelegge for trygge omgivelser der elevene kan utfolde sin nysgjerrighet og utforskertrang, og samtidig støtte dem når de ønsker hjelp og veiledning. Elevene må lære å ta instruksjon, jobbe individuelt og sammen med andre. Jeg har troa på at ulike metodiske tilnærminger og et bredt utvalg aktiviteter gjør at man treffer flest mulig elever, og skaper motivasjon gjennom autentiske opplevelser i samspill med andre.

4.8 Modellene – spesifikk setting

Modellene har vært utgangspunktet for all kroppsøvingsundervisning dette året. Skoleåret ble planlagt med 4 bolker, med 4 ulike modeller, men har blitt snevret inn til 3 da jeg opplevde at jeg fikk litt liten tid til å sette meg inn i 4 ulike modeller samtidig som jeg skriver masteroppgave. Masteroppgaven har blitt skrevet basert på de to første bolkene med modellene cooperative learning (7 uker) og TPSR (8 uker). I tillegg har jeg gjennomført Inquiry teaching, og laget en liten kombinasjon av alle 3 på slutten av skoleåret, men dette inngår ikke i masteroppgaven. Jeg valgte disse modellene da de er godt egnet til aldersgruppen jeg jobber på, og er relevant, slik jeg ser det, som et godt svar på endringene som er gjort i ny læreplan (LK20). Jeg valgte å ha cooperative learning som første modell fordi det var den jeg kjente til best, og jeg så verdien av å skape et læringsmiljø der samarbeid ble belønnet og verdsatt. Videre håpet jeg den modellen kunne gjøre så

vi startet på et høyere nivå i TPSR modellen. Da kunne jeg ta med meg verdiene fra den ene modellen til den andre, og målet var at elevene også opplevde at det er en rød tråd med det vi lærer. Fra TPSR var målet at elevene skulle ta ansvar for seg selv og andre i nye situasjoner, og med andre metoder enn det jeg brukte i cooperative learning. For å sikre at det vi lærte var i tråd med nasjonale føringer for kompetanse og måloppnåelse ble det lagt opp til ulike aktiviteter som ble knyttet opp kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving. Jeg vil, i tillegg til den teoretiske rammen jeg har gitt for modellene, også skrive litt om hvordan jeg utførte de ulike modellene i min kroppsøvingsundervisning.

4.8.1 Cooperative learning

Cooperative learning var elevenes første møte med modellbasert praksis, og jeg startet årets første kroppsøvingstime med å innlede hva vi skulle gjøre i de neste 7 ukene. I den økta satt jeg elevene sammen i lag, 4 lag per gruppe, 7-8 elever på hvert lag. Målet med perioden var at vi skulle utvikle vårt eget spill basert på spillet «ultimate frisbee». I helklasse ble vi enige om noen felles roller vi skulle ha i lagene:

1. Kaptein: Passer på at alle på laget får si noe i lagsamtaler og tar det endelige ansvaret for å bestemme hvis det er uenigheter i gruppa.
2. Motivator: Har et ekstra ansvar for å heie resten av laget opp, komme med positiv feedback og støtte medspillere som enten blir skadet eller av andre grunner går av banen.

I tillegg lagde de lagnavn og heiarop i første økt. Hvem som hadde de ulike rollene, varierte fra økt til økt.

I øktene videre brukte jeg ulike elementer av cooperative learning for å variere undervisningen. Vi hadde blant annet en runde frisbeegolf der elevene samlet score i laget og konkurrerte mot andre lag. Her måtte elevene bruke kart samtidig som de fikk trene på/utføre ulike kast med frisbee. Et annet element jeg prøvde ut var «tip-tip-coach», som går ut på at elevene er sammen i par eller 3 og 3. De får først en kort instruksjon av meg før de kaster 3 kast hver. Etter 3 kast skulle elevene snakke sammen og hjelpe hverandre med tips og triks for å kaste enda litt bedre neste gang.

I tillegg til dette hadde vi spilløkter der vi spilte og utviklet spillet sammen. Øktene besto stort sett av repetisjoner på 5-10 minutters spill og 2-5 minutters samtale, enten i lag eller i helklasse. Til samtalene hadde jeg planlagt spørsmål eller utfordringer som lagene skulle diskutere eller finne ut av sammen. På slutten av hver økt hadde vi refleksjonssamtale i helklasse hvor vi snakket om hvordan økten hadde gått, hvordan de ulike rollene hadde vært og hva som kan gjøres bedre neste

gang. Siste økten med cooperative learning samlet jeg alle elevene til en turnering i spillet vi hadde utviklet. Alle øktene i denne perioden ble gjort utendørs.

Tabell 1: Plan for periode, kompetansemål og aktiviteter:

<i>Uke</i>	<i>Modell</i>	<i>Kompetansemål fra læreplan</i>	<i>Innhold/aktivitet</i>
<p>34 – 40</p> <p>Antall økter: 14 (7-8 per klasse)</p>	<p>Cooperative learning</p>	<p>- utforske og gjennomføre leik og spel saman med andre i ulike bevegelsesaktivitetar.</p> <p>- øve på samansette bevegelsar, åleine og saman med andre.</p> <p>- gjennomføre aktivitetar ut frå egne interesser og føresetnader i dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar.</p> <p>- bruke kart, digitale verktøy og teikn i naturen til å orientere seg i natur og nærmiljø.</p> <p>- forstå og praktisere reglar for aktivitet og spel og respektere resultatata.</p> <p>- forstå ulikskapar mellom seg sjølv og andre og delta i bevegelsesaktivitetar som kan vere tilpassa ikkje berre egne føresetnader, men òg andre sine.</p>	<p>Ultimate frisbee</p> <p>Frisbeegolf</p> <p>Øve på ulike kast</p> <p>Turnering</p>

4.8.2 Teaching personal and social responsibility (TPSR)

I perioden med TPSR ønsket jeg at elevene skulle ta med seg ansvarsfølelsen av rollene i cooperative learning inn i nye situasjoner. I denne perioden hadde vi mer varierte aktiviteter, da jeg åpnet opp for at alle kunne komme med ønsker til hva vi skal ha av aktiviteter. Her fikk elevene mulighet til å ønske seg en aktivitet, og mange av øktene var helt eller delvis elevstyrte. Elevene fikk i oppgave å velge lag, sette opp banen, rydde og være dommer. Her kunne jeg tilpasse til enkeltelever som var på ulikt nivå. I tillegg brukte jeg motivasjon som en nøkkel for å få med elevene som var på nivå 0 og 1. «Hvis du ikke får til å være med kan du sitte å se på til du er klar». Tanken bak er at når elevene ønsker å være med, er det også større motivasjon for dem å oppføre seg, og at de derfor oftere tar ansvar for seg selv i samspill med andre.

Tabell 2: Elevenes forslag til aktiviteter (I = fler som ønsker det samme)

Gruppe 1	Gruppe 2
Fotball IIIII IIIII II	Stikkball IIIII IIIII I
Halesisten I	Fotball IIIII III
Banansisten	Frisbee
Hinderløype II	Ishockey
Cheerleading I	Turn
Talentkonkurranse I	Styrketrening
Stiv heks II	Haien kommer III
Turn IIIII	Blindebukk
Kanonball IIIII II	Sykehus - sisten
Haien kommer II	Kanonball IIIII I
Stikkball IIIII III	Stiv heks IIIII
Håndball II	Sisten II
Basketball IIIII III	Rødt-grønt lys
Sisten	Dosisten I
Volleyball	Innebandy
Legesisten I	Gjemsel I
	Basketball IIIII
	Håndball I
	Zombieball
	Sirkussisten
	Tarzan
	Hoppetau

Tabell 3: Plan for periode, kompetansemål og læringsaktiviteter

Uke	Modell	Kompetansemål fra læreplanen	Innhold/aktivitet
42-2 Antall økter: 22 (11 per klasse)	TPSR	<p>- utforske og gjennomføre leik og spel saman med andre i ulike bevegelsesaktivitetar.</p> <p>- øve på samansette bevegelsar, åleine og saman med andre.</p> <p>- gjennomføre aktivitetar ut frå egne interesser og føresetnader i dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar.</p> <p>- forstå og praktisere reglar for aktivitet og spel og respektere resultatata.</p> <p>- forstå ulikskapar mellom seg sjølv og andre og delta i bevegelsesaktivitetar som kan vere tilpassa ikkje berre egne føresetnader, men òg andre sine.</p>	<p>Elevvalgt aktivitet:</p> <p>Turn</p> <p>Fotball</p> <p>Basketball</p> <p>Dans</p> <p>Styrketrening/basistrening</p> <p>Ulike sistenvarianter (som oppvarming)</p> <p>Skøyter</p> <p>Kanonball/stikkball</p> <p>Innebandy</p>

I tillegg brukte jeg et selvvrderingsskjema 5 ganger i løpet av perioden med TPSR. Elevene svarte på skjemaet etter endt økt, der de vurderte egen selvkontroll, innsats og oppførsel, som alt inngår i å ta ansvar for seg selv og andre.

Tabell 4: Evalueringsskjema TPSR

Evaluering/egenvurdering

Huk av for det du mener er rett om dagens økt

Kontroll over meg og mitt – i denne timen ...

___ lyttet jeg til læreren ___ stoppet jeg når jeg fikk beskjed om det

___ sa jeg ikke noe stygt til noen

Andre ting jeg gjorde:

Innsats og deltakelse – i denne timen ...

___ jobbet jeg hele tiden ___ holdt jeg meg til arbeidsoppgavene

___ gjorde jeg så godt jeg kunne ___ fortsatte jeg å jobbe når noe ble vanskelig

Andre ting jeg gjorde:

Min selvkontroll i timen – i denne timen ...

___ jobbet jeg selv når læreren ikke så på ___ øvde jeg på egenhånd

4.9 Generering av data

Gjennom hele perioden har jeg skrevet refleksjonslogg for å generere data om min erfaring med å undervise med modellbasert praksis. Jeg skrev logg etter hver andre eller tredje undervisnings økt, men samlet ofte opp refleksjoner fra flere økter, eller skrev ned hvis jeg hadde gjort meg noen spesielle erfaringer eller refleksjoner. Jeg hadde som plan å skrive etter hver økt med kroppsøving, men fant fort ut at dette ikke var mulig i en vanlig lærerhverdag, og måtte bruke tid på dette når tiden bøy seg eller etter endt arbeidsdag. Det hendte jeg hadde med meg andre lærere i refleksjonen som hadde observert meg i situasjonene. Dette for å bedre forstå hva jeg gjorde og hva jeg evt. kunne gjort annerledes. Loggen utgjør i underkant av 14 håndskrevne sider. I tillegg ble det gjennomført 3 kritisk-venn samtaler med veileder. Første ble gjort etter siste dagen med modellen Cooperative learning 07.10.2022, andre var etter oppstarten med TPSR 16.11.2022 og tredje var helt i slutten av perioden med TPSR 07.02.2023. Totalt ble det 104 minutter opptak av dialog med kritisk venn.

4.10 Analyse av data

For å analysere datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologisk analyse, og jobbet ut ifra Hastie og Glotova (2012) sin fler-trinnmodell for kvalitative data. De foreslår seks steg å jobbe etter:

1. Få datamaterialet i en form som gjør at man kan bruke den til noe. I mitt masterprosjekt handler det om å transkribere kritisk-venn samtale. Transkripsjonen ble utført ved hjelp av lydavspilling med start og stopp og skrevet i et word-dokument.
2. Sorteringsprosessen gjøres så ved gjennomlesing av datamaterialet. Jeg jobbet ut ifra det Anker (2020) kaller *koding nedenfra*, eller som Hastie & Glotova (2012) kaller en induktiv tilnærming, som handler om at jeg utarbeidet ideer, teorier og begreper fra datamaterialet (Anker, 2020; Hastie & Glotova, 2012).
3. Ut fra mitt datamateriale fikk jeg 4 hovedtemaer. Deretter gjorde jeg gjennomlesninger og lette etter sitater som passet til temaene jeg hadde funnet.
4. Videre skrev jeg refleksjoner og sitater om til en meningsgivende tekst og stilte spørsmål ved empirien som hjalp meg med å finne sammenhenger mellom sitatene, også på tvers av de ulike hovedtemaene. Det ble her også dannet nye temaer, som utfyller hovedtemaene eller skaper brudd.
5. Denne tolkningsprosessen gjentok seg, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, hvor begrepet *erfaring* står sentralt. For at refleksjonene og sitatene skulle gi mening, var det

viktig å utfylle med hele erfaringen jeg som kroppsøvingslærer hadde gjort meg, og konteksten jeg sa det i. Dette ble derfor tillagt analysen i et word-dokument.

6. Til slutt samlet jeg opp alle temaene på let etter sammenhenger og mønster i materialet som gjorde at jeg kunne kutte ned på antall sitater og sitte igjen med materialet som på best mulig måte belyste det jeg var ute etter. Funnene, og de 4 hovedtemaene ble diskutert med kritisk venn, som er med på å styrke troverdigheten til analysen.

4.11 Prosjektets troverdighet

Masterprosjektet er designet som et kvalitativt selvstudium av praksis, der datainnsamlingsmetodene er opptak av kritisk-venn samtaler og refleksjonslogg. I kvalitativ empirisk forskning kan det være riktigere å bruke begrepet *konstruere* fremfor begrepet *samle* fordi det vektlegger forskerens rolle, altså en som er med på å konstruere det (Anker, 2020). Jeg bruker likevel ordet datainnsamling fordi det er mer brukt, og jeg ikke ønsker å rokke ved en satt vitenskapeteoretisk posisjon.

I generelle trekk handler troverdigheten i et kvalitativt forskningsprosjekt om hvorvidt man har vært ærlig, åpen og studert det man faktisk har sagt man skal studere (Wibeck, 2010). I mitt forskningsprosjekt er det mine egne erfaringer jeg søker å finne svar på, og troverdigheten sikres gjennom tydelig belyste valg som er gjort i forskningsprosessen.

Datagrunnlaget er unikt for studien, ettersom det er samlet inn av et bestemt antall deltakere, derfor er det sentralt at funnene gjenspeiler forskningen, og ikke er et resultat av min forforståelse og mine holdninger (Befring, 2015). Likevel er det umulig å hindre at min forforståelse og mine holdninger påvirker resultatene, da det er mine erfaringer som skal tolkes av meg. Nyeng (2012) legger vekt på at all samfunnsvitenskap hviler på forutsetninger som godt kunne vært annerledes, slik at funnene i mitt forskningsprosjekt kan sies å være «skjøre», derfor vil «skråsikre» uttalelser rime dårlig. Det er derfor viktig å påpeke at selv om jeg kan virke sikker på at det jeg har erfart er rett eller galt, er det fremdeles bare min erfaring av min situasjon, og jeg legger ikke resultatene fram som en objektiv sannhet.

Troverdigheten til datamaterialet samlet inn gjennom selvstudium av praksis metodologi handler ifølge LaBoskey (2004) om at det er leseren selv som avgjør om han kan ha tillit til resultatene og tolkningen. Avgjørelsen baserer seg på leserens erfaring og forståelse av praksisen som er presentert i masterprosjektet. Ettersom forskningsprosjektet gir innsikt i min praksis, er det mine erfaringer, refleksjoner og læring det gis innsikt i, og det er derfor ikke et ønske om å legge frem fasit, men et grunnlag for videre utprøving og forskning jeg ønsker å legge til rette for.

4.12 Ethiske vurderinger

Ved gjennomføring av en kvalitativ forskningsmetode, spesielt i skolens praksisfelt, er det viktig å følge etiske retningslinjer. Nyeng (2012) peker på kravet om *fritt, informert samtykke* som det mest kjente etiske kravet til forskning på mennesker. Før oppstart av mitt forskningsprosjekt søkte jeg NSD (Norsk senter for forskningsdata) med bakgrunn at det ville bli behandlet personlige opplysninger og noen av temaene kunne være sensitive. Kravet om fritt, informert samtykke innebærer også at forskeren etablerer et forhold til deltakerne som involverer tillit (Nyeng, 2012). Jeg må reflektere og diskutere konsekvensene av de handlinger jeg gjør, mine motiver og hvordan relasjonen min til elevmassen påvirker resultatene i forskningen. Når jeg i tillegg til å være forsker, er lærer for elevene, ikke bare i kroppsøving, men også i andre fag, har jeg et ekstra ansvar for å opprettholde tilliten til elevene ved at jeg skiller mellom de ulike rollene jeg har på en respektfull måte, som alltid prioriterer elevenes beste.

I oppstarten av prosjektet fikk alle elevene et informasjonsskriv med hjem, der de som valgte å delta leverte samtykke. Dette var i utgangspunktet ment for at jeg også skulle gjennomføre fokusgruppeintervjuer, men dette utgikk da datamaterialet opplevdes for stort for denne oppgaven. Det ble presisert i informasjonsskrivet at valget om å ikke delta ikke på noen måte ville påvirke elevens relasjon til meg eller på noen måte ha en negativ påvirkning på deres skolegang. Anker (2020) peker på viktigheten av å sikre anonymitet. I mitt forskningsprosjekt strever jeg etter å sikre anonymitet, da jeg er ansatt på skolen jeg forsker på. Det er ekstremt viktig at jeg ikke legger frem informasjon som kan avsløre enkeltpersoner eller på noen måte komme elevene til ulempe eller skade. Om dette ikke er tilstrekkelig for anonymiteten, kan man i et erfaringsbasert forskningsprosjekt vurdere å publisere forskningen med anonym forfatter (Anker, 2020). Å skrive om andre mennesker handler også om hvordan jeg transkriberer intervju og presenterer deltakere i oppgaven, jeg må til enhver tid tenke gjennom hvilke sitater som velges ut, og hvilken betydning det kan ha for fremstilling av elevene.

5 Resultater

I denne delen vil jeg presentere funnene i datamaterialet. Jeg vil ta utgangspunkt i de fire kategoriene jeg fant som mest fremtredende under mitt analysearbeid. Funnene viser at undervisning med modellbasert praksis kan være utfordrende, men at det oppleves som en undervisningspraksis der elevenes rolle og læring er mer meningsfull, samtidig er lærerens rolle som tilrettelegger en interessant faktor for den opplevde og uttrykte læringen til både elever og lærer. Til slutt vil jeg ta for meg min opplevelse av meg selv etter å ha lest gjennom resultatene, da denne refleksjonen kan gi et større bilde av min opplevde utvikling og hvorfor jeg vil fortsette med modellbasert praksis som undervisningspraksis.

5.1 Læreren som tilrettelegger for læring

Lærerrollen er noe som går igjen i datamaterialet, og min opplevelse av at modellbasert praksis både utfordrer og utvikler mitt syn på lærerrollen. I dette delkapittelet vil jeg presentere funn på hvilke erfaringer jeg har gjort meg ved at lærerrollen endres, og hvordan jeg mener dette kan påvirke elevenes læring.

I modellbasert praksis er det en tydelig forventning om at lærerrollen skal endres etter hvilken modell du bruker. I modellene cooperative learning og TPSR oppleves lærerrollen som en tilrettelegger for læring, mer enn ved en tradisjonell, mer deduktiv undervisning. Jeg jobbet mye i forkant i av skoleåret med å oversette modellen til en norsk kontekst, og var forberedt på at det kom til å bli utfordrende å ha en mer elevsentrert undervisning der jeg i mindre grad kontrollerte. Før jeg startet første økt skrev jeg dette i refleksjonsloggen:

«Jeg velger meg ut noen rammer jeg skal være veldig tydelig på, slik at jeg kan holde kontrollen på det som er viktig at jeg har kontroll på. Være tydelig klasseleder med forventninger om at vi rekker opp hånda når vi skal si noe og vi samles i sirkel når jeg blåser 2 ganger i fløyta.» (Refleksjonslogg, 23.08.22)

Ved å innføre tydelige rammer og forventninger fra første økt fikk jeg elevene med meg på det som er helt vesentlig i cooperative learning – modellen, nemlig å veksle mye ut og inn av aktivitet og

samtaler. Dette var utfordrende¹, men også helt avgjørende for at modellen skal lykkes, etter min mening.

«... de må lære de tinga først, fordi det er så grunnleggende. Det at elevene klarer å samles i sirkel for at man skal klare å prate sammen, det er ganske vesentlig når man skal danne en kultur for læring.» (Refleksjonslogg, 07.09.22)

Arbeid med tydelige rammer, og med å skape en kultur for læring i kroppsøvningsundervisningen var helt vesentlig i oppstarten av modellbasert praksis. Det var en tydelig forventning fra elevenes side at kroppsøving handlet om mest mulig aktivitet og det å ha det gøyest mulig:

«De første øktene var veldig krevende fordi det er ganske tydelig at elevene er vant til at kroppsøving er et aktivitetsfag hvor de skal være mest mulig i aktivitet.» (Kritisk-venn samtale, 07.10.22).

Refleksjonene i datamaterialet kan tyde på at det å sette rammene fra starten, og å stå i de over tid har vært viktig for at modellene skal lykkes:

«Det er jo det å stå i det og sette de rammene fra starten. Jeg har vært veldig klar og tydelig på hvordan ting skal være. Ut fra hvordan jeg har tolket modellen, så må man nesten være det.» (Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

Når rammene for undervisningen er satt, kan arbeidet med kroppsøving som læringsfag begynne.

Her peker modellene cooperative learning og TPSR på at lærerrollen som en tilrettelegger for læring er viktig, gjennom spørsmål og oppgaver som legger til rette for læring. Min erfaring med å stille mye spørsmål i undervisningen var at jeg i starten opplevde det utfordrende, men at min egen utvikling virker å ha bedret undervisningen:

«Jeg har blitt bedre og bedre på å stille de rette spørsmålene. Spørsmålene jeg forberedte i starten var ofte for vanskelig eller for enkle for elevene, i tillegg hadde

¹ Dette vil jeg skrive mer om under «utfordringer» i delkapittel 5.4

jeg ikke oppfølgingsspørsmål som var gode nok til at jeg holdt samtalene gående.

(Kritisk-venn samtale, 16.11.22).

Datamaterialet viser mye refleksjoner rundt det å skulle stille mye spørsmål i undervisningen, og man kan tolke det dit at det til tider kan oppleves som at modellen fører balansen over til et «prate-fag», mer enn et aktivitetsfag. Etter de første øktene med cooperative learning går viser datamaterialet at lærerrollen som tilrettelegger ved å stille spørsmål til tider var veldig utfordrende, det virker tydelig at det min og elevenes undervisningspraksis var i endring:

«Det virker som det er uvant for elevene å bruke mye tid på lagsamtaler og klassesamtaler. Noen tar rollen sin veldig alvorlig, noen tar lederrollen selv om de ikke har den og noen er ikke delaktige i det hele tatt.» (Refleksjonslogg, 07.09.22)

I min undervisning med modellen cooperative learning har elevene ulike roller som blir tildelt dem i øktene. Det er faste roller, men hvilke elever som har de ulike rollene varierer fra økt til økt, og noen ganger også innad i øktene. Erfaringen med å bruke roller på denne måten var utelukkende positivt, og jeg fikk en naturlig inngang til en reflekterende klassesamtale på slutten av hver økt:

«Jeg stilte spørsmål som «hvordan var kapteinen på deres lag denne økta?» og «hvordan synes du det var å være kaptein». Fokuset blir da på et helt annet sted enn på ferdigheter og på det å få til ting i aktiviteten. Mere på samarbeid og hva de konkret har gjort i rollen sin.» «... Rollene har blitt utviklet gjennom de øktene vi hadde cooperative learning. Elevene tok med seg erfaringer fra tidligere, selv om det ikke var de som hadde vært i rollen før.»

(Refleksjonslogg, 05.09.22 og Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

At selve rollen også blir utviklet er interessant. Gjennom at elevene uttaler seg og reflekterer over hva som ligger i de ulike rollene, er de mer bevisste på egenskaper som kreves i de ulike rollene. Slik jeg oppfatter det blir de derfor også mer bevisste på egenskaper hos seg selv, noe som fører til en indre utvikling i deres sosiale og kognitive egenskaper.

Kompetansemålene skal også tilrettelegges for, og datainnsamlingen viser et interessant funn der modellbasert praksis virker å endre måten man bruker læreplanen på:

«Jeg mener denne måten å undervise på treffer de overordnede målene i læreplan mer enn selve kompetansemålene. Jeg planlegger derfor med hovedmål i de overordnede målene som å danne grunnlag for livslang bevegelsesglede, samarbeid og ansvar, også kommer kompetansemålene som en følge av det og den aktiviteten vi gjør for å komme dit.» (Kritisk-venn samtale, 07.02.23).

I denne argumentasjonen viser jeg til hvordan elevenes læring og utvikling skjer på et bredere plan enn bare gjennom kompetansemålene. I tillegg oppleves kompetansemålene, med de verbene som brukes, noe abstrakt, og de må ses i lys av de overordnede målene i læreplanen for at det skal gis en fullverdig mening. Jeg argumenterer derfor for at man like gjerne kan se på de overordnede målene, og ha de som utgangspunkt, og at kompetansemålene i større grad er veiledende for hvilke aktiviteter som gjøres. Fon anerkjenner min argumentasjon for at modellbasert praksis gir oss mulighet til å jobbe med norsk læreplan i kroppsøving.

*«Du argumenterer jo for at de pedagogiske modellene gir oss mulighet til å jobbe med læreplan i norsk kroppsøving også.»
(Fon i kritisk-venn samtale, 07.10.22)*

«Du legger til rette for læring som kan bidra til å forstå hva som skal til for å ta ansvar for seg selv, for å samarbeide med andre, som igjen legger grunnlag for å ta vare på egen kropp og helse. I tillegg til at de lærer hvordan man kan være i aktivitet.»

(Fon i kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Det er en viktig erfaring, da operasjonaliseringen av modellbasert praksis i norsk skolekontekst er lite utprøvd, og samsvaret med modellene og norsk læreplan ikke er en selvfølgelighet.

Tilrettelegger, eller fasilitator, for læring gjelder både på og utenfor aktiviteten som gjennomføres. I begge modellene opplever jeg at jeg får mer tid til relasjonsarbeid, fordi aktivitetene flyter med klare oppgaver og mer ansvar på elevene:

T: «Da blir det mye enklere for meg, da går jeg bare til den eleven som er lei seg, også tar jeg den praten der, så er det på en måte jobben min i kroppsøvingstimen, mye mer på relasjonsarbeid, enn på å styre elevene i aktivitetene.

KP: «Altså, legge til rette for læring og i selve lærings situasjonen, å være en fasilitator som vi kaller det, eller en tilrettelegger da, for læring.»

(Kritisk-venn samtale, 07.02.2023)

Et viktig funn er opplevelsen av at relasjonsarbeidet går enklere slik som lærerrollen er lagt opp. Når aktiviteten er i gang, har elevene klare roller og ansvarsområder som gjør at de holder aktiviteten i gang selv. Da blir lærerrollen i større grad relasjonsarbeid gjennom konflikthåndtering og når elever av ulike grunner melder seg ut av aktiviteten. Når lærerrollen er å være en fasilitator, blir ofte undervisningen mer elevsentrert.

5.2 Elevsentrert undervisning – et nytt og bredere læringsutbytte hos elevene

Modellbasert praksis fordrer at man har en elevsentrert undervisning, altså en undervisningspraksis som i stor grad er preget av elevmedvirkning, elevansvar og en lærer som fasiliterer for elevenes læring. I datamaterialet ser jeg mange eksempler på erfaringer som tyder på at jeg ser muligheter for en elevsentrert undervisningspraksis. Samtidig er det utfordringer med dette. I dette delkapitlet vil jeg ta for meg eksempler som omhandler ulike deler av elevenes læringsutbytte ved en elevsentrert undervisning.

Målet, i både cooperative learning og TPSR er at elevene skal ta gode valg alene og sammen med andre. Når elevene skal settes i situasjoner hvor de må ta valg, må læreren trekke seg ut av situasjonen og faktisk åpne opp for at eleven kan ta ansvar for valget eller oppgaven selv. I datamaterialet ser jeg tydelig en positiv holdning rundt å ha en mer elevsentrert undervisning:

«De tar mer og mer ansvar for laget sitt og for sin egen rolle. Jeg ser en stor verdi i at vi har hatt dette over tid, slik at elevene har kunne gjort feil og lært av de feilene som enten de selv, eller noen andre gjør.» (Refleksjonslogg, 06.10.22).

I en modellbasert undervisningspraksis legges det føringer på at lærer skal tilrettelegge for lærings situasjoner der elevene får mulighet til å gjøre feil, og skape egne erfaringer basert på det de

har lyst til, innenfor et gitt rammeverk satt opp av læreren. Jeg opplever da at elevene lærer mer enn bare akkurat det vi gjør i aktiviteten:

«Det er en krevende gruppe, men jeg merker veldig utvikling fra starten. Ting går liksom litt mer smooth nå, og jeg opplever at når jeg skal samle elevene til samtale så går det mye raskere enn det gjorde i starten. Da får vi også mer tid til å gjøre selve aktiviteten.»

(Kritisk-venn samtale, 07.10.22).

I tillegg til at elevene lærer seg aktivitetene og undervisningsmetoden, viser datamaterialet at mitt mål for timen ikke alltid er det elevene får igjen som læringsutbytte. Dette hadde jeg en interessant refleksjon rundt med veileder Karl Petter Fon under en av kritisk-venn samtalene:

T: «Jeg må også åpne for at elevene kan gjøre feil, og der har jeg hatt noen interessante opplevelser. ... Det var en økt hvor en elev fikk i ansvar å dele inn i lag, og eleven bare bestemte lagene selv. Selv om mitt mål for økta var at elevene skulle få erfaringer med ulike måter å velge lag på, gikk læringen heller, slik jeg ser det, på å takle motgang, da mange opplevde både metoden og lagene som urettferdig.»

KP: «Ja, og nå peker du på en av de tinga forskningen viser, det at vi lærere syns det er vanskelig å slippe kontrollen fordi vi har et bestemt læringsutbytte av økta som vi har sett for oss at elevene skal oppnå. Men selv om det ikke alltid går den veien vi ønsker, så betyr ikke det at det ikke er læring i det.»

(Kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Læringen skjer ofte som en følge av de valgene elevene tar i aktivitetene og øktene. Når elevene ikke tok de valgene som jeg hadde sett for meg, varierte jeg på å bryte inn og veilede eleven, eller å la det gå, selv om det ofte opplevdes som kaotisk og feil i forhold til planen og læringsutbyttene jeg hadde sett for meg på forhånd. Disse refleksjonene er også eksempler på funn som viser at målene i læreplanen i kroppsøving blir truffet på ulike måter, med blant annet demokrati i praksis, forstå og respektere ulikheter og å tåle motgang. Videre funn som kan knyttes mot læreplanen og elevenes læring er min opplevelse av at undervisningen er mer utforskende i en elevsentrert undervisning:

«Verba som blir brukt i kompetansemåla nå, framfor hva som har blitt brukt tidligere, så er det jo mye mer utforskende, i tillegg skal de trene på å utvikle.»

Gjennom modellbasert praksis er det jo utforskende metode for å trene på å utvikle. Jeg mener i tillegg dette treffer mer på den livslange bevegelsesgleden enn slik læreplanen har vært tolket tidligere med idrettsrettet preg. Elevene er mye oftere i situasjoner de får bruk for senere, ikke bare i idrettslagene, men også ellers i livet.» (Kritisk-venn samtale, 07.02.23).

Den livslange bevegelsesgleden er vanskelig å måle, og man vet ofte ikke om man har oppnådd den før livet er over. Det skilles ofte på elevens opplevelse av glede i aktiviteten og erfaringer som legger grunnlag for livslang bevegelsesglede. I dette datamaterialet ser vi eksempler på begge deler:

«Det er jo det jeg også syns har vært veldig interessant og morsomt. Elevene snakker jo om at de øktene har vært veldig gøy, som jeg har opplevd som kaos. Det kan nok hende det har vært litt kaos også fordi de har vært veldig oppspilte og hatt det veldig gøy, men at de ikke har klart å samle seg inn igjen når jeg har krevd det».

(Kritisk-venn samtale, 16.11.22)

Den gleden som oppstår i aktiviteten kan argumenteres å skape grunnlag for livslang bevegelsesglede fordi de opplever fysisk aktivitet som noe morsomt, og dermed får et ønske om å fortsette med det. Likevel kan veien til livslang bevegelsesglede argumenteres å være autentiske opplevelser av hvordan verden er og fungerer, og at det ikke alltid skal være gøy å lære:

«Når elevene ikke ønsker å være med fordi aktiviteten ikke motiverer dem, bruker jeg aktiviteter de syns er morsomt som forhandlingskort, og prøver å skape en refleksjon hos eleven på hva som er rettferdig ved å si «nå skal vi ha turn, som du ikke liker, men som noen andre elever har bestemt. Neste gang skal vi ha fotball, som du har bestemt. Er det rettferdig at vi bare kan velge å være med på aktivitetene vi selv har bestemt?» (Refleksjonslogg, 06.12.22)

Rettferdighet er noe eleven ofte er opptatt av, og datamaterialet viser flere eksempler på at elevene ofte innretter seg etter rammer de mener er rettferdige.

T: «Når elevene opplever at de valgene som blir tatt er rettferdig er de oftere med i «forhandlingen» og kan yte selv om det ikke er det de egentlig ønsker.»

KP: «Det er når vi har kommet hit at vi kanskje kan si at vi jobber med elevenes meningsdannelse, at de forstår at vi er ulike mennesker med ulike meninger, og

må respektere hverandre deretter.»

(Kritisk-venn samtale, 16.11.22)

I hovedsak gjaldt denne forhandlingen med enkeltelever. I TPSR-modellen er elevene delt i nivåer ut ifra deres evne til å vise og ta ansvar. For elever på nivå 0 og 1 har jeg gjort meg noen flere erfaringer gjennom bruken av modellen:

«Jeg har et par elever som jeg mener er på nivå 0, som melder seg helt ut, ikke vil delta, bruker stygge ord og nekter å høre på beskjeder. Jeg har jobbet tett med dem, gjør enkeltavtaler, møter de før timen starter hvor de får et eget ansvar som for eksempel kan være å være med å rigge, og vi setter mål for timen. Også bruker jeg 5 gode dager metoden, altså at eleven skal følge et eller flere mål i 5 dager.»

(Refleksjonslogg, 10.01.23)

«For disse elevene syns jeg modellen fungerer veldig bra. Det tvinger meg som lærer til å gi elevene forutsigbare, enkle mål som de får før økta, og som jeg følger opp underveis og etter økta er ferdig.»

(Kritisk-venn samtale, 07.02.23).

Her får elevene være med å sette egne mål og enkle ansvarsoppgaver for timen. Dette har gjort at enkeltelever som trenger mer forutsigbarhet, får det, og i tillegg får en opplevelse av å ta ansvar. Med dette skapes også en bedre relasjon mellom eleven og meg.

En annen viktig del av en elevsentrert undervisning som legges vekt på i en modellbasert undervisningspraksis er at elevene skal ha medvirkning i undervisningen og i vurderingsarbeidet. For at elevene skulle ha et eierskap og medvirkning til selve undervisningen i TPSR valgte jeg å la elevene bestemme aktivitetene vi skulle ha for hele perioden:

«I første økta med TPSR skrev alle elevene ned 3 aktiviteter de ville gjøre i kroppsøvinga. Så det er de som på en måte styrer hva vi har hele den perioden her.» (Kritisk-venn samtale, 16.11.22)

I denne perioden kom vi gjennom alle aktivitetene som elevene ønsket seg, til og med «mørkesisten», som vi lærte at vi ikke var helt klare for å ha på en trygg måte:

«Det endte med at jeg hadde 7 elever som var i ribbeveggen etter 10 sekunder, og når det er helt mørkt i gymsalen, så opplevde jeg det som ikke helt trygt. Men det ble en god erfaring på noe vi ikke var helt klare for, og elevene så at jeg ønsket å

gi dem ansvar, så lenge de holder seg innenfor rammene jeg har.»

(Refleksjonslogg, 23.11.22).

Erfaringer og refleksjoner rundt tillit under ansvar kommer frem i datamaterialet som en verdifull, men til tider utfordrende del av å jobbe med modellene cooperative learning og TPSR. Erfaringer med at elevene både melder seg ut og misbruker ansvaret sitt er det flere av, men når jeg som lærer har tid til å tilrettelegge for det, oppleves disse situasjonene som gode lærings situasjoner gjennom samtaler, både i helklasse og på tomannshånd.

Datamaterialet viser at elevenes vurdering for egen læring har blitt gjennomført på ulike måter gjennom bruk av modellbasert praksis. Blant annet, som vi har sett tidligere, gjennom refleksjonssamtaler i helklasse og oppfølging av enkeltelever gjennom samtaler og spørsmål. I tillegg har jeg brukt selvvurderingsskjema i TPSR-modellen, hvor elevene skulle svare ja/nei på om de hadde god selvkontroll, oppførsel og innsats i økta. Min erfaring med dette har vært at elevene blir mer reflekterte rundt egen deltakelse og ansvar:

«Når jeg leser gjennom skjemaene fra første økt (med skjemaene) til nå, ser jeg en stor utvikling i hvordan elevene svarer. I de første øktene var det flere som svarte nei på enkelte ansvarspunkter, og det er tydelig at dette er noe de har ønsket å forbedre til neste gang skjemaet skulle fylles ut.» (Refleksjonslogg, 07.02.23)

Datamaterialet viser en entydig, positiv holdning til disse metodene for selvvurdering og refleksjon rundt egen læring. I tillegg blir elevene flinkere og flinkere til å vurdere seg selv:

«I starten var det vanskelig å få svar fra elevene på refleksjonsdelen etter øktene. Nå er de flinke til å svare mer reflektert, og det virker som de ønsker å imponere ved å svare utfyllende og godt, og kanskje komme med nye løsninger som andre ikke har sagt før.» (Refleksjonslogg, 10.01.23)

Begrunnelsen for hvorfor elevene oppleves flinkere til å svare reflektert og utfyllende kan være mange: 1) Elevene får gjøre det mange ganger, og blir derfor flinkere ved å ha erfaringer som de kan bygge videre på. 2) Jeg som lærer er tydelig på forventninger og blir bedre og bedre til å stille de rette spørsmålene som skaper engasjement. 3) Elevene erfarer at jeg som lærer verdsetter gode refleksjoner, og at de strever etter å skape egne refleksjoner for å imponere meg. 4) Læringsklima og kulturen tilsier i større og større grad at dette er en arbeidsmetode alle er innforstått med og godtar.

Det siste interessante funnet som omhandler elevenes læringsutbytte i en elevsentrert undervisning er målene som forekommer i de pedagogiske modellene, og i hvilken grad disse er måloppnåelige, altså at de kan vurderes:

«Det er veldig spennende det de får ut av det, for det hadde jeg jo ikke noe anelse om. De målene som står i teorien (om modellene) er, ja, det høres fint og flott ut, men man vet jo ikke hva elevene mine egentlig får ut av det vi gjør. Så det er morsomt å se tilbake på den endringen som faktisk er observerbar hos elevene da. At min relasjon, min rolle og deres rolle i undervisningen fungerer godt, med en helt annen måte å undervise på enn vi alle er vant til fra tidligere. I tillegg ser og hører jeg at elevene tar med verdiene og det vi har jobbet med fra den forrige modellen, så det er helt tydelig at det har skjedd noe læring her.»

(Kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Her setter jeg ord på hva jeg har observert over en periode på nesten 6 måneder med en modellbasert undervisningspraksis. Jeg erfarer at elevene har utviklet seg, både i den grad at undervisningen flyter bedre, men også at elevene tar med seg verdier fra en modell til en annen, og at dette har blitt en vesentlig del av vår kroppsøvingspraksis sammen.

5.3 utfordringer

Det å endre eller tilvende seg en helt ny undervisningspraksis kan være krevende. Jeg har aldri vært lærer tidligere. Jeg har kun erfaring ved at jeg har vært i kroppsøving som lærervikar, i praksis, som assistent og som elev. Det er derfor ikke en stor forandring jeg skal gjennom i min egen praksis. Jeg er fremdeles i en fase der jeg prøver å finne ut hvilken praksis som er den beste for meg. I dette delkapitlet vil jeg ta for meg utfordringer jeg har opplevd i implementeringen og operasjonaliseringen av en modellbasert praksis.

I oppstarten av en ny pedagogisk modell er det mye arbeid. Jeg måtte først sette meg inn i en hel del teori om modellene, oversette disse til min kontekst så godt jeg kunne, før jeg skulle operasjonalisere det og få elevene med på samme tankegangen som meg. Utgangspunktet mitt var at jeg ikke hadde jobbet med denne elevgruppa tidligere, så det gjorde også noe med konteksten, som da var enda mer uviss før jeg starta. Jeg startet med en periode med cooperative learning, en periode som var godt planlagt, med mye fokus på samarbeid gjennom at elevene skulle være i de

samme lagene over tid. De ulike lagene var vanskelig å velge ut da jeg ikke kjente elevgruppa fra før, noe som førte til at jeg måtte endre litt på lagene underveis.

I første økten gjennomførte jeg en «teori-økt» der elevene var i klasserommet, fikk utdelt lagene sine og skulle velge ut noen roller, lagnavn og heiarop for sitt lag. Til denne økta skriver jeg følgende:

«Elevene virker å streve med å samarbeide, og det tok lang tid å få laget lagnavn. Mange av elevene ser kun seg selv og sine egne meninger og forslag, og ønsker ikke å høre på noen av de andre på laget. Ingen strategier for å bli enige i gruppa. Mange som melder seg ut av diskusjonen. Opplevdes som en økt med mye kaos.»

(Refleksjonslogg, 24.08.22)

Refleksjoner i datamaterialet viser at flere av de første øktene opplevdes kaotisk, Her virker det som jeg hadde bomma helt fra start, og at dette kom til å bli et langt og vanskelig år.

«De første øktene var veldig krevende fordi elevene ikke fulgte beskjeder og samarbeidet dårlig. Mange av elevene gjorde helt andre ting enn det de skulle.»

(Kritisk-venn samtale, 07.10.22).

Det går igjen i datamaterialet at selve operasjonalisering av modellen/modellbasert praksis virka kaotisk og krevende. Om perioden før oppstart, med planlegging av modellen cooperative learning, sier jeg følgende:

«Planleggingen av modellen var tung frem til jeg hadde lest alt, men når jeg følte jeg hadde kontroll på modellen så føltes det greit. Det er selvfølgelig noen justeringer jeg ville gjort om jeg skulle planlagt det igjen. Det er egentlig ikke før nå (etter endt periode med cooperative learning) at jeg føler jeg kjenner modellen slik jeg ville brukt den. Jeg traff nok samtidig ganske bra med valg av aktivitet for implementering av cooperative learning. Det tok ikke så lang tid før elevene også var med på tankegangen min, og det virker som de har hatt det gøy, samtidig som de har blitt veldig mye bedre til å samarbeide!» (Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

Det arbeidet jeg la ned i planleggingsfasen ble derfor ganske avgjørende, slik jeg ser det, for at det lykkes så bra som det gjorde. Elevene hadde stort sett samme aktivitet og oppsett på alle øktene, så det var forutsigbart for dem. På den måten fikk vi arbeidet med rammene rundt, som tydelig var utfordrende for mange av elevene:

«Det er krevende å samle elevene ute for samtaler, både i oppstarten, underveis og i slutten av økta. Det er jo veldig dumt da samtaler i grupper er en så stor del av modellen.» (Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

Modellen cooperative learning sier ikke at det må være så mye samtaler, men jeg valgte å bruke den delen av modellen og rendyrke det, sammen med bruk av roller, slik at elevene kunne ta ansvar uten å måtte gå inn i en rolle som oppleves som definerende for dem som personer ellers. Med det mener jeg at når jeg gir dem tildelte roller, så er det rollen som bestemmer hva elevene skal gjøre, og de får erfare ting de ellers kanskje ikke hadde gjort, fordi deres sosiale rolle ikke tilsier det. Dette er erfaringer som jeg mener er viktig for at elevene skal utfordre og utvikle sine sosiale ferdigheter. Jeg har med bakgrunn i denne rendyrkingen valgt bort en del andre elementer ved cooperative learning:

«Det har vært utfordrende å få inn alle delene med modellen, for det er jo mange. Altså cooperative learning – modellen er veldig stor. Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid så jeg også fikk prøvd andre elementer.» (Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

Her oppstår det to nye utfordringer, at alle elementene gjerne skulle vært med, og tid. Tid går igjen i datamateriale, men både som noe positivt og negativt. Jeg har tidligere presentert hvordan tiden oppleves som god når lærerrollen er å fasilitere for læring². Samtidig går det igjen at tid er en utfordring, spesielt at jeg gjerne skulle hatt mer tid til hver modell, og når det skjer ulike ting av god verdi, skulle jeg gjerne hatt bedre tid i øktene til å bli ferdig med situasjonene der og da:

«I dag hadde vi en veldig interessant økt, hvor det helt på slutten av økta ble en konflikt mellom to lag om det var poeng eller ikke til det ene laget, og mange av elevene mente jeg dømte for dårlig og ikke fulgte godt nok med. Jeg forsøkte å samle elevene til en avsluttende samtale, og så veldig verdien i å ta den samtalen der og da om hvordan lagene selv kan håndtere situasjoner hvor det blir uenigheter og hvordan vi løser opp i konflikter, men det ble ikke tid da noen enkeltelever ikke roet seg ned og vi var helt på slutten av økta. Dette må derfor tas igjen ved neste økt.» (Refleksjonslogg, 09.09.22)

Både den pedagogiske modellen cooperative learning og TPSR har som mål at relasjonsarbeid og ansvar for seg selv og andre skal komme gjennom systematisk arbeid innenfor tydelige rammer

² Se kapittel 5.1 «Læreren som tilrettelegger for læring»

over tid. Det å stå i tydelige rammer over tid, kan til tider virke frustrerende og tidkrevende når enkeltelever utfordrer rammene jeg har satt. I datamaterialet går det igjen en frustrasjon over å bruke mye tid på ting som oppleves unødvendig og tidkrevende:

«Elever som utfordrer meg og rammene jeg har satt gjør det vanskelig å holde i gang de andre elevene, særlig når modellen (cooperative learning) bygger på at laget skal lykkes som en enhet, ellers så synker de en og en.»

(Refleksjonslogg, 09.09.22).

Cooperative learning bygger på et overordnet mål om at alle elevene skal ha en positiv deltakelse i gruppa der lagets samlede ferdigheter og kunnskaper brukes til lagets beste gjennom godt samarbeid. Mine erfaringer med cooperative learning viser at jeg opplevde dette som komplisert i perioder, fordi jeg måtte bruke lang tid på å få enkeltelever motivert til å samarbeide. Tolkningen rundt denne refleksjonen kan også knyttes mot resultatene jeg har skrevet om tidligere, nemlig at modellene legger opp til at lærerrollen og elevrollen er tilpasset slik at lærerens rolle er nettopp det å følge opp enkeltelever som faller på utsiden. Mine refleksjoner kan derfor virke å være litt motsigende, da jeg både ser verdi i at lærerrollen er å jobbe på denne måten, samtidig som det virker frustrerende å ha denne rollen over tid.

Implementering og operasjonalisering av en modell kan virke overveldende, særlig fordi mesteparten av litteraturen står på engelsk og er lite tilgjengelig. Dette byr på 2 utfordringer, skal vi lese av datainnsamlingen: 1. Det er mer krevende å operasjonalisere det i norsk kontekst. 2. Vikarer og andre lærere vil mindre sannsynlig «ta i mine opplegg».

1) Denne utfordringen virker ganske selvfølgelig, men den er likevel viktig å løfte fram, da implementering av modellbasert praksis i norsk kroppsøvingsskontekst krever en operasjonalisering i en kontekst den nesten ikke har vært utført i før. Erfaringen jeg hadde med selve operasjonalisering kan også ha vært påvirket av mange faktorer: Elevenes forventning og forkunnskaper, min lærerrolle og (mangel på) relasjon til elevene, aktivitetene og min forståelse av modellen.

2) Ved implementering av modellbasert praksis er det en fordel at flere på skolen er med på implementeringen, slik at elevene får den samme undervisningspraksisen ved fravær eller lignende. Vi leser av datainnsamlingen at det var et tydelig resultat som hendte hver gang jeg var borte fra undervisningen:

KP: «Ville ikke vikarene utføre opplegget ditt?»

T: «Nei, jeg la fram hele opplegget, men de valgte å ikke gjøre det. Da ble det ofte til at de gjorde helt andre ting.

KP: «Hva tror du er grunnen til det da?»

T: «At de ikke kjenner til modellene og at det kan oppleves veldig mye og veldig skummelt. Det står jo modellenes egenskaper og arbeidsmetoder i øktplanene mine, og de er veldig utfyllende, men det er likevel gjennomførbart.»

(Kritisk-venn samtale, 16.11.22)

I løpet av perioden med cooperative learning fikk jeg korona og ble sendt på leirskole med 7. trinn, dette utgjorde totalt 4 økter (2 uker). Når disse 2 ukene blir fylt med helt andre ting enn det jeg gjør i kroppsøvingundervisningen, er jeg redd det kan ha påvirket elevenes læring. Dette har jeg ingen grunnlag for å si noe om, da resultatene ikke viser noe tegn til det, men samtidig er det et viktig poeng å få med, fordi det er en utfordring som kan ha påvirkning på ulike deler av implementeringen.

I tillegg til mitt eget fravær, var også fraværet av elevene en utfordring, spesielt i modellen cooperative learning. Der var elevene i faste lag over tid, og ved fravær ble vi utsatt for at det i noen økter ble svært ujevne lag:

«Men utfordringa er jo når elever er syke, eller når elever må bytte grupper. Jeg har brukt mye tid på organisering av lag og grupper. I tillegg har konflikter som har skjedd utenfor skolen eller i andre timer hatt mye å si for hvordan kroppsøvingstimen har blitt.»

(Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

Dette er utfordringer som ikke dreier seg direkte om implementeringen av modellbasert praksis, men det kommer likevel som en følge av måten jeg velger å løse modellen cooperative learning på. Det er også en begrunnelse for et annet viktig funn i datamaterialet, at implementering av modellbasert praksis fordrer at man er løsningsorientert og fleksibel:

«Man må være veldig løsningsorientert og fleksibel der og da, veldig åpen for at de planene du lagde, at de må kunne endres på.»

(Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

Gjennomgående i min praksis har jeg måttet være løsningsorientert og løsrive meg fra «manus». Planene som legges for undervisningen i en modellbasert praksis, blir ofte endret på i løpet av en

undervisningsøkt. Enkeltbehov og elever som krever litt ekstra har tatt mye tid, krefter og har gjort at jeg har måttet velge bort en del annet, spesielt i TPSR:

«Det virker nærmest umulig å gi 29 elever ansvar på en gang, derfor er modellen isolert sett vanskelig å gjennomføre i store grupper.» (Refleksjonslogg, 02.11.22)

Jeg har hatt store elevgrupper i kroppsøving, noe som har vært en utfordring. Spesielt i modellen TPSR, hvor alle elevene skal oppleve å ha et ansvarsområde eller en oppgave som innebærer at de må ta ansvar for seg eller andre. I mange aktiviteter var dette mulig, men det var en stor utfordring når noen enkeltelever krevde mye oppmerksomhet. Jeg reflekterer en del rundt utfordringen det har vært å måtte «velge» elever som skulle få egne ansvarsoppgaver:

«Det jeg synes er utfordrende med TPSR er å ha mange elever. Jeg føler jeg må velge ut noen elever som jeg fokuserer mest på, og da har jeg i hovedsak tatt de elevene jeg anser som å være på nivå 0 og 1 fordi de ofte utfordrer meg, ødelegger for aktiviteten eller trekker seg ut hvis de ikke får en konkret oppgave.»
(Kritisk-venn samtale, 16.11.22)

Dette er en prioritering jeg har gjort i denne elevgruppa fordi jeg opplevde det spesielt krevende når enkeltelever fikk «regjere». Det er også en viktig del av modellen å få elevene så fort som mulig opp fra nivå 0 og 1. Det hadde vært interessant å arbeide lenger med TPSR og sett hvordan det hadde utviklet disse elevene, og hva det hadde gjort med hele elevgruppa. Det er også en interessant refleksjon om TPSR i det hele tatt er en modell som egner seg for så store grupper samtidig.

5.4 Kroppsøvlingslærers utvikling og uttrykte læring

Ved å stå i en konstant endring av praksis, blir man som lærer tvunget til å reflektere over det som fungerer og det som ikke fungerer, slik at det blir en utvikling mot den beste oppnåelige praksisen som mulig. Gjennom denne prosessen har jeg reflektert over min egen utvikling og uttrykt hvilken læring jeg har merket hos meg selv. Dette vil jeg legge frem i dette delkapitlet. I tillegg vil jeg legge frem noen utviklingspunkter veileder har observert hos meg gjennom kritisk-venn samtaler.

Gjennom å stå i situasjoner som har opplevdes nye, kaotiske og uforutsigbare har jeg vært nødt til å være veldig aktiv i min rolle som fasilitator i kroppsøvlingsundervisningen, men samtidig åpnet opp for å gi elevene tillit. Jeg reflekterer over min egen utvikling i det å stole på at elevene kan ta ansvar:

«Det følte veldig kaotisk i starten, men det kreves ikke mange øktene før elevene er veldig med på det. Så det er elevene som på en måte styrer hvordan øktene går, og det å tørre å stole på at elevene får til det, det har vært en veldig kul opplevelse.»

(Kritisk-venn samtale, 16.11.22)

Det å slippe kontrollen har jeg opplevd som en utfordring som gradvis har blitt bedre og bedre ettersom jeg blir tryggere på elevene. Det å gi elevene tillit avhenger av vår relasjon og i hvilken grad vi kan gi hverandre gjensidig respekt. Ifølge datamaterialet kan man se en sammenheng mellom den gjensidige respekten og relasjonen som en følge av vurderingsarbeidet, som er spesifisert i modellene. I modellene jeg har gjennomført i min praksis har underveisvurdering muntlig i refleksjonssamtale vært den mest brukte metoden, samtidig er egenvurdering i form av evalueringsskjema som jeg brukte i TPSR en måte å få elevenes egne vurderinger på. Jeg reflekterer en del rundt min egen vurderingspraksis og hvordan modellbasert praksis har påvirket den:

«I refleksjonssamtalen etter økta er elevene nå mer reflekterte og sier ikke bare at de har hatt det gøy eller kjedelig, men også hva som gjorde at det var bra. De begrunner ofte med hvordan de fikk mulighet til å ta ansvar og hvordan de samarbeidet i laget.»

(Refleksjonslogg, 02.11.22)

Vurderingsarbeidet blir veldig mye enklere og oppleves veldig konkret når elevene har vært med på å vurdere seg selv. Om jeg kan vurdere elevene ved kun å stille spørsmål, og la de reflektere over egen læring og utvikling selv, så har vi nådd målet for optimal vurdering, spør du meg. Ifølge mine erfaringer har elevenes evne til å svare reflektert utviklet seg, samtidig som min evne til å stille gode spørsmål har blitt bedre.

Videre i datafunnene omkring min egen utvikling kan det virke som elementene ved den modellbaserte praksisen har blitt en del av hele min undervisningspraksis, og fått plass også i andre fag:

«Jeg tar med meg arbeidsmetodene og verdiene i modellene, inn i undervisninga mi i andre fag. Modellbasert praksis er veldig overførbart til tverrfaglig arbeid i ulike fag. Jeg ser det jo veldig verdifullt å få det inn i skolen i større grad enn bare i kroppsøving også.» (Kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Og:

«Det gir meg veldig mye som lærer, ikke bare i kroppsøving, men i alle fag. Og den relasjonen som spesielt TPSR krever at man skaper. Man merker at elevene blir vant til at jeg som lærer verdsetter at de kan ta ansvar og samarbeide på en god måte, som er noe jeg får igjen for, kontra lærere som ikke har den forventningen innebygget hos elevene enda.» (Kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Denne refleksjonen underbygger en idé om å ha modellbasert praksis i flere fag i skolen, og viser at jeg ser verdier med modellbasert praksis som bør overføres til annen undervisning enn kroppsøvingsundervisningen. Dette er et tegn på at arbeidsmetodene og verdiene oppleves som meningsgivende og at jeg har lært å bruke de på en hensiktsmessig måte i min lærerkontekst. En annen refleksjon jeg gjør meg som går igjen i datamaterialet, er måten jeg utøver og utvikler min klasseledelse på, og at denne er verdifull for min praksis:

KP: «Du snakker om en positiv utvikling fra start til slutt av modellen. Hva tenker du det kommer av?»

T: «Klasseledelse, at jeg har vært veldig klar og tydelig på rammer, og videre på det modellen guider meg til å gjøre. Det er kult å se at det fungerer.»

(Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

Klasseledelse virker å være en viktig faktor for opplevelsen av at den modellbaserte undervisningspraksisen har fungert. Min egen utvikling formes av erfaringene jeg har gjort meg, og positive erfaringer, kontra de utfordringene som var i starten, kan være et tegn på utvikling både hos elevene og meg selv. Sammen har vi også hatt en utvikling, og datamaterialet kan vise en sammenheng mellom utviklingen av modellene og utviklingen av relasjonsarbeidet med elevene:

«Relasjonsarbeid har jo aldri vært enklere fordi jeg får mye mer tid til å ta de konfliktene og de tingene som skjer fordi elevene styrer resten. I tillegg får jeg mye igjen for at jeg er veiledende i forbindelser med konflikter og håndtere konfliktene som oppstår.»

(Kritisk-venn samtale, 16.11.22)

Tiden jeg tidligere brukte på å sette rammer og få elevene til å holde seg innenfor de rammene jeg satt kan jeg, når disse er lært, bruke på relasjonsarbeid og konflikthåndtering. Dette er en verdifull refleksjon som sier noe om progresjonen i min implementering av modellbasert praksis. Gjennom min utdanningsperiode har jeg blitt lært til å se på kompetansemålene, og det er de styrende målene for undervisningen i kroppsøving. En interessant utvikling i min egen forståelse av

læreplan, har jeg nå en bredere og mer helhetlig forståelse av læreplanen, med kompetansemålene sett i lys av de overordnede målene:

«Jeg opplever at modellene treffer de overordnede målene i læreplanen mer enn selve kompetansemålene. Kompetansemålene kommer mer som en følge av den aktiviteten vi gjør. Det er de overordnede målene som vi jobber systematisk med over tid, og som jeg ser at elevene utvikler. Variasjon av aktiviteter er, slik jeg ser det, nok til å nå alle kompetansemålene i læreplan i kroppsøving, også med tradisjonell undervisning. Mens de overordnede målene, som samarbeid, danning, ansvar, helsefremmende livsstil, naturferdsel osv. blir i tradisjonell undervisning ofte bare touchet innom».

(Kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Refleksjon rundt bruken av læreplanen i modellbasert praksis kontra den tradisjonelle undervisningspraksisen kan knyttes opp mot det jeg, og litteraturen, mener elevene skal lære i kroppsøvingen. Jeg argumenterer for at modellbasert praksis har et mer helhetlig læringsgrunnlag enn den tradisjonelle undervisningspraksisen, og at elevene dannes gjennom bruk av en metode som setter elevenes totale utvikling i fokus, både sosialt, kognitivt og fysisk. Etter avsluttet periode med cooperative learning og TPSR kan vi ta ut flere refleksjoner som omhandler min egen utvikling og læring. En sentral refleksjon går på i hvilken rekkefølge modellene skal stå i forhold til hverandre. Datamaterialet viser at jeg argumenterer både for at cooperative learning og TPSR bør være den første modellen man innfører:

«Det med å ha cooperative learning først, uansett hvilken modell som kommer etter vil jeg argumentere for uansett. Det å ha de rammene som er for de sosiale ferdighetene at man skal samarbeide, vil alltid ligge der uansett hvilken modell som kommer etter».

(Kritisk-venn samtale, 07.10.22)

«Det å lære om å ta ansvar for seg selv først, før man i cooperative learning tar ansvar sammen med andre hadde vært veldig interessant. Det blir spennende å se neste gang vi skal ha cooperative learning, om elevene tar med seg ansvarsbiten fra TPSR inn i den, og hvordan det påvirker samarbeidet.»

(Kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Dette kan tyde på at det har skjedd en utvikling eller forandring i min mening om modellene, etter jeg er ferdig med begge to. I tillegg argumenterer jeg for at jeg kan lage en hybridmodell av de to modellene, der jeg tar de beste elementene av begge modellene, og skaper en modell der jeg ønsker å utvikle ansvar og samarbeid samtidig:

«Cooperative learning og TPSR komplimenterer hverandre så godt at de nesten kunne vært en hybridmodell.»

(Kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Interessant refleksjon rundt en mulighet litteraturen også sier noe om, når det kommer til modellbasert praksis, altså at man kan kombinere deler av ulike modeller og skape en egen modellbasert praksis.

Veileder uttrykker også å ha observert en utvikling hos meg i løpet av kritisk-venn samtalene:

«Det virker for meg som at du har hatt en stor læringskurve, ikke bare innafor pedagogiske modeller, men litt i måten du kan undervise på og hvordan du håndterer ting. Ja, rett og slett hvordan du utøver læringgjerningen.»

(Fon i kritisk-venn samtale, 07.02.23)

Fon oppsummerer godt opplevelsen jeg også sitter igjen med etter erfaringene jeg har med implementeringen av modellene cooperative learning og TPSR i min praksis: At jeg har hatt en stor læringskurve på mange områder, og ønsker å videreutvikle min kompetanse på modellbasert praksis. Videre blir det interessant å se hvordan min modellbaserte praksis utvikler seg når jeg får prøvd ut andre pedagogiske modeller.

6 Drøfting

Jeg har gjennom en periode på ca. 6 måneder fått gjennomføre de pedagogiske modellene *cooperative learning* og *Teaching personal and social responsibility (TPSR)* på mellomtrinnet i en norsk kroppsøvingsskontekst. I dette kapittelet ønsker jeg å løfte frem resultatene, og drøfte disse opp mot det teoretiske rammeverket. Jeg vil først løfte frem lærings erfaringer som har kommet frem i datamaterialet, og drøfte dette i lys av modellbasert praksis, Deweys teori om erfaringslæring og Klafkis dannelses teorier. Videre vil jeg drøfte mine opplevde utfordringer ved implementering av modellbasert praksis. Til slutt vil jeg drøfte hvordan modellbasert praksis kan være svar på ny reform i faget, sett i lys av Kirks fremtidsscenarioer, og hvordan modellbasert praksis svarer til læreplanen i faget.

6.1 Erfaringer av læring og danning gjennom modellbasert undervisningspraksis

Gjennom skoleåret har elevene og jeg jobbet med to ulike pedagogiske modeller, som har ulike implisitte læringsutbytter. Læringsutbyttene blir forklart gjennom mine erfaringer som bredere enn ved den tradisjonelle kroppsøvingssundervisningen der kroppsøving er et multiaktivitetsfag med idrettsteknikker som fokus. Dette er det Kirk (2010) beskriver som kroppsøvingssfagets id². Han mener modellbasert praksis kan være en løsning på dette, at undervisningen i større grad påvirker elevenes læring gjennom bredere erfaringer, større grad av dybdelæring gjennom autentiske opplevelser som gjør at elevene skaper en dypere forståelse, en mer elevsentrert undervisning og gjennom meningsdannende opplevelser. Resultatene viser at mine erfaringer med modellbasert praksis har ført til at jeg opplever undervisningen som mer elevsentrert gjennom at de har ansvarsroller og bestemmer mer i undervisningen, i tillegg kan undervisningsfokuset virke å ha en dreining vekk fra konkurransefokus som skaper vinnere og tapere.

Resultatene viser at en modellbasert undervisningspraksis gir elevene et bredt sett med lærings erfaringer. Vi startet året med modellen *Cooperative learning*, hvor elevene fikk utvikle og øve på egenskaper som kreves for å være positivt delaktig i aktiviteter der samarbeid er nødvendig for å lykkes. Videre jobbet vi med *Teaching personal and social responsibility*, hvor elevene fikk erfare elevmedvirkning, og å ta ansvar for egen og andres læring gjennom autentiske opplevelser som de møter eller kan møte i egen hverdag. Innholdet i modellbasert praksis blir ifølge Kirk og Casey (2021) planlagt med innhold, lærerrollen, elevrollen og vurdering/refleksjon sammen for å skape en helhetlig form for undervisning der faget i større grad enn tidligere oppleves som et

læringsfag. Når ulike pedagogiske modeller settes sammen til en modellbasert praksis, gir det et enda større læringsutbytte, spesielt hvis modellene er satt sammen på en god måte som gir en rød tråd og utvikling i læringsutbyttene (Casey, 2016). Resultatene viser at jeg har reflektert rundt rekkefølgen på modellene, og at jeg ser verdier i ulike måter å sette opp rekkefølgen på modellene. Jeg argumenterer for at *Cooperative learning* bør komme først fordi jeg opplevde at et fokus på samarbeid var smart for å skape en god læringskultur fra starten, spesielt da jeg ikke kjente elevene fra før. Etter endt periode med TPSR argumenterer jeg for at jeg like godt kunne startet med den modellen, da ansvar for seg selv og andre er grunnegenskaper som også ligger til grunn for godt samarbeid. Vi kan derfor si at mine resultater viser at selv om rekkefølgen jeg hadde på modellene fungerte bra, betyr ikke det at det er fasit for hvordan man skal legge opp et år på mellomtrinnet med modellbasert praksis. TPSR og Cooperative learning er begge modeller som jeg mener passer svært godt til denne aldersgruppa. Rekkefølgen bør velges ut ifra hvordan elevgruppa er, og hva det kreves mest fokus på i starten av året, i tillegg viser mine erfaringer at TPSR er en modell som er krevende med store elevgrupper, spesielt om det er flere elever som utfordrer oss. Der kan samarbeidslæring tilrettelegge på en bedre måte da elevene i større grad undervises i trygge rammer gjennom roller og faste lag.

Elevene utvikler seg på flere måter enn bare fysisk og motorisk gjennom systematisk arbeid med egenskaper som samarbeid og ansvar. Resultatene viser, som også litteraturen, at elevene i større grad får mulighet til å jobbe med kompetanse som omhandler mer enn bare fysisk-motoriske ferdigheter, den kroppslige læringen. Kroppslig læring beskrives av Aaring og Sandell (2019) som en læringsprosess som skal utvikle selvrefleksjon og kroppsbevissthet gjennom ulike erfaringer med ulike bevegelsesaktiviteter. I prosessen med modellene cooperative learning og TPSR har elevene hatt aktiviteter som dans, skøyter, fotball, innebandy, sistenleker, kanonball, egenutviklet spill basert på ultimate frisbee og mye mer. Elevene har hatt idrettsaktiviteter, men resultatene viser at fokuset mitt som lærer har vært på å utvikle sosiale og kognitive ferdigheter og egenskaper, i aktiviteter og spill som elevene kjenner igjen og opplever glede i. *Glede* har vært et diskutert tema blant kroppsøvingsforskerne i Norge de siste årene (Vinje 2018; Aasland & Engelsrud; 2018, Säfvenbom & Rustad 2018). Livslang bevegelsesglede er, skal vi lese av fagets relevans og sentrale verdier, et helt sentralt mål med kroppsøvingsfaget:

«Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader.»

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

I første setning i kapittelet «fagrelevans og sentrale verdier» står det at livslang bevegelsesglede skal stimuleres til i kroppsøving. I tillegg står det i kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring at «Kroppslig læring handler om (...) stimulering til bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Vinje et al. (2021) oppsummerer mye av diskusjonen rundt hvordan bevegelsesglede skal forstås i læreplanen (LK20), og legger til at ingen av kompetansemålene i den norske planen inneholder *bevegelsesglede*, og at det derfor kan stemme, som Aasland og Engelsrud (2018) hevder, at «å lære at det er gøy å være i aktivitet representerer ikke kroppsøvingsfagets kjernekomponenter hva angår læring i faget». Resultatene mine viser også at min mening om veien til livslang bevegelsesglede kommer gjennom, ikke bare å ha det gøy i aktivitet, men å erfare hvordan slit og motgang skaper refleksjoner som fører til videre motivasjon for bevegelse. Et eksempel på dette kan være at elevene opplever motgang som motiverer dem til å øve på noe over tid, så de senere mestrer. I tillegg kommer det frem i resultatene at gode opplevelser, og det å ha det gøy i aktivitet gjør at elevene får lyst til å gjøre noe igjen. Vinje et al (2021) argumenterer for at læreren skal tilrettelegge for bevegelsesglede blant elevene i så stor grad det er mulig – uten at det kommer i konflikt med at elevene skal lære noe nytt i faget. En kombinasjon av aktiviteter som gleder og erfaringer med ting som ikke gleder, med læringen det medfører, er slik jeg ser det helt essensielt for å oppnå livslang bevegelsesglede.

Både elevene og jeg har fått erfare glede og motgang i aktiviteter. Erfaringene som kommer frem i resultatene viser en observert utvikling fra start til slutt, både hos elevene og meg selv. Fra å ha en oppstart som opplevdes som kaotisk, der tiden stort sett gikk til å samle elever og være en tydelig klasseleder, til en undervisning der min rolle i større og større grad var å tilrettelegge for elevenes læring og skape relasjoner. Synet mitt på å skape relasjoner med elevene er kanskje litt interessant, da det kommer frem i resultatdelen at arbeidet med konflikthåndtering, enkeltelevers behov og vurdering for læring er de viktigste veiene til god relasjon med elevene. Skaalvik og Skaalvik (2018) viser at det er en stor sammenheng mellom deres sosiale støtte fra meg og elevenes selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring. Relasjonsbygging er vesentlig i TPSR modellen, da du må kjenne elevene for å vite hvilket nivå de ligger på. I tillegg er tilliten elevene har til meg helt avgjørende for at jeg kan komme i posisjon til å forhandle og å gi ansvar (Hellison, 2011). Jeg opplevde at gjennom klare rammer, der elevene ble hørt og fikk ansvar, ble det opprettet en god relasjon mellom elevene og meg. Jeg vil argumentere for at det oppleves enklere å skape relasjoner i en mer elevsentrert, induktiv undervisningsmetode, enn i den tradisjonelle, mer deduktive undervisningsmetoden.

Når fokuset settes og vurderes etter elevenes evne til å samarbeide og ta ansvar, vil jeg argumentere for at det ikke rettes fokus mot elevenes fysiske ferdigheter, vinnere eller tapere. Resultatene

underbygger denne påstanden, da refleksjonene rundt elevenes læring er begrunnet i elevenes evne til å innrette seg etter lærerens rammer, samarbeide med medelever, og ta ansvar for egen innsats og læring. Videre kan vi ikke si sikkert hvordan elevenes læring og opplevelse har vært av undervisningen, da vi ikke har belegg for det gjennom datamaterialet som er samlet inn. Gjennom at jeg som lærer er aktiv deltaker i sosial interaksjon med elevene, mener Dewey (1914) at jeg erfarer hvordan elevene lærer gjennom ulike undervisningspraksiser, og deretter gjør forandringer basert på refleksjonene jeg gjør meg. Det er derfor verdifullt å se mine erfaringer og observasjoner av elevenes utvikling og læring gjennom perioden med modellbasert praksis, og hvilke endringer jeg har gjort med bakgrunn i deres opplevde læring.

Resultatene viser at elevene, gjennom deltakelse i en undervisningspraksis med pedagogiske modeller, får tilrettelagt erfaringslæring gjennom utforsking, prøving og feiling, sosial interaksjon med andre og gjennom aktiviteter som gir dem både motgang og mestring. I tillegg viser resultatene at elevene har blitt flinkere og flinkere til å reflektere over egen læring i undervisningen. Dewey (1914) legger vekt på at autentiske opplevelser der man er en aktiv deltaker sammen med andre mennesker gir god læring. Denne læringen gir grunnlaget for en refleksjon og rekonstruering av erfaringene, som igjen skaper meningsdannende utvikling hos elevene (Casey & Quennerstedt, 2020). Dette er også det Klafki (2001) kaller *kategorial danning*. *Kategorial danning* innebærer at elevene opplever meningsfull læring som berører elevene. Berøringen menes som noe som engasjerer, interesserer og vekker elevenes utforskertrang (Solerød, 2012). Disse erfaringene gjør at elevene i større grad er i stand til å erfare verden og ta del i et demokratisk samfunn. Det er derfor også viktig at aktivitetene som velges ved bruk av modellbasert praksis også gir elevene disse erfaringene, og at disse erfaringene skaper en form for mestring eller glede.

Resultatene viser at læringsutbyttene jeg hadde planlagt for i aktivitetene ikke alltid ble de faktiske læringsutbyttene i undervisningen. Dette er en interessant observasjon, da balansegangen mellom å slippe kontrollen og å styre elevene mot gitte læringsmål oppleves hårfin. I undervisningen i begge de pedagogiske modellene opplevde jeg at elevene fikk en utforskende tilnærming til å være i aktivitet når jeg slapp kontrollen. Denne erfaringen støttes av Deweys erfaringslæring, som understreker at utforskende læring handler om at elevene opplever et problem som de må finne en løsning på selv eller sammen med andre (Säljö, 2016). I slike undervisningsopplegg anbefaler Dewey at læreren tilrettelegger for utforsking gjennom spørsmål. *Spørsmål* går igjen i resultatene som noe jeg opplever at jeg blir bedre og bedre på. Jeg opplever at jeg har blitt bedre til å stille utforskende spørsmål som krever refleksjon hos elevene. Dette samsvarer også med lærerrollen i de pedagogiske modellene Cooperative learning og TPSR, som en tilrettelegger for læring gjennom å

stille spørsmål. Resultatene kan derfor tolkes slik at jeg har blitt flinkere til å stille spørsmål, ved å øve på denne metoden over tid.

6.2 utfordringer i implementeringen av modellbasert praksis på mellomtrinnet

I løpet av perioden med modellbasert undervisningspraksis har jeg også erfart noen utfordringer som det kan være interessant å drøfte. Det tar tid å sette seg inn i alle delene ved en pedagogisk modell. I tillegg til å sette seg inn i modellens litteratur, som i hovedsak er på engelsk, skulle jeg operasjonalisere dette i en norsk skolekontekst, til en aldersgruppe det er gjort svært lite forskning på tidligere. Casey (2014) viser til en rekke forskningsartikler som sier det samme. Lærere opplever at det å lære seg og planlegge for å bruke pedagogiske modeller i undervisningen er tidkrevende. Jeg opplevde mye frustrasjon før og under implementeringen av den modellbaserte praksisen. Når undervisningsåret startet hadde jeg ingen erfaring, og derfor lite holdbart å forholde meg til. Undervisningen var likevel helt eid og styrt av meg selv, så jeg var motivert for å gjøre dette slik jeg hadde tolket modellene.

I tillegg til at planleggingen før og under oppstarten var krevende, skulle jeg også reflektere over egen praksis. Dette gjorde jeg selv i refleksjonslogg, med kollegaer og med veileder gjennom kritisk-venn samtale. Gjennom resultatene kan vi lese at dette tok mye tid. Jeg justerte refleksjonsnotatene ned fra å skrive hver økt, til å skrive etter 2-3 økter. I tillegg kommer det frem at liten tid i selve undervisningstimen, og at flere økter gikk bort på grunn av feriedager, arrangementer og sykdom, var en faktor som ga ytterligere utfordringer med planleggingen og gjennomføringen av modellene. Alt dette gjør at *tid* er en nøkkelutfordring for implementeringen av modellbasert praksis, slik jeg gjennomførte den.

Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt jeg gapte over litt for mye i oppstarten av året. Dyson og Casey (2016) påpeker at det er lurt å implementere cooperative learning som metode litt og litt, og at det er lurt at elevene gradvis blir introdusert for de ulike elementene. Resultatene viser at jeg strevde veldig med å få elevene til å forstå at kroppsøving skulle være et læringsfag, ikke bare et aktivitetsfag, i oppstarten. Elevenes forventninger måtte bearbeides, nye rammer skulle settes og nye undervisningsmetoder skulle gjennomføres, og jeg kjørte på med flere av elementene i modellen allerede de første ukene. Dette var en erfaring som, med fordel kunne vært gjort enklere for meg selv, ved kun å fokusere på enkelte deler av modellen, for så å bygge videre på det senere. Det kan også diskuteres om det jeg gjorde var smart, da erfaringen av elevenes utvikling og et bredt sett med læringsutbytter kan ha blitt forsterket ved at de har jobbet med større deler av modellen

over lengre tid. I tillegg har vi sammen fått oppleve utviklingen fra en kaotisk oppstart, til en undervisning med stort sett god flyt, fine refleksjoner og mye positiv deltakelse i aktivitetene. Relasjonsarbeid har jeg tidligere nevnt som en viktig faktor for at modellene skal fungere, men som også er viktig for elevenes selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Relasjonsarbeidet, eller måten jeg tolker relasjonsarbeidet i en modellbasert undervisningspraksis, kan til tider være krevende å stå i, spesielt når elevene utfordrer gjennomføringen av aktivitetene eller utfordrer relasjonen vi har. Spørsmål som skal besvares muntlig i refleksjonssamtaler er ikke det elevene forbinder med kroppsøving, eller de melder seg ut fordi de ikke ser noen verdi i det vi gjør. Som lærer er det krevende å stå i, da elevene ofte ville utfordre de rammene vi hadde satt for undervisningen, og det tok både tid og krevde ofte at jeg måtte ut av aktiviteten. Når lærerrollen som tilrettelegger var satt, og elevene i større grad styrte aktivitetene selv, hadde jeg tid og mulighet til å stå i relasjonsarbeidet. Da var samtalene, med forhandling, gjensidig respekt, tillit og ansvar utrolig givende for utviklingen av både relasjonen og elevens dannelse.

6.3 Modellbasert praksis – en reform av faget eller «bare» en ny måte å se læreplanen på?

I 2020 ble ny læreplan innført, med nye kompetansemål og nytt overordnet oppsett for læreplanen, der kompetansemålene skal ses i sammenheng med teksten «om faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg har vi et handlingsrom i kompetansemålene som gjør at vi kan styre mye av aktivitetene selv, så lenge vi utfører alt som står i målene. I en modellbasert undervisningspraksis argumenterer Casey og Kirk (2021) for at læringsutbyttene er bredere og dypere. Hordvik og Aaring (2021) oversetter internasjonal forskning om modellbasert praksis til at hovedmålet er å fasilitere dybdelæring hos elevene gjennom variert, differensiert og progressiv undervisning i ulike temaer. De ulike temaene kan blant annet være samarbeid, respekt og ansvar, konkurranseidrettens verdier, naturglede, sosial rettferdighet, forståelse for ulike bevegelseskulturer og ulike perspektiver på helse. Vi kan drøfte hvorvidt dette treffer kompetansemålene i læreplanen. Ser vi derimot kompetansemålene i lys av teksten «om faget», ser vi klare sammenhenger mellom elevenes læring gjennom modellbasert praksis og læreplanen i norsk kroppsøving-kontekst. Mine resultater hevder også at bruken av læreplanen blir mer overordnet, som vi kan tolke til at hele læreplanen må ses under ett, ovenfra og ned, for å gi mening slik den er ment.

Kirk (2010) presenterer 3 ulike fremtider for kroppsøving-faget og argumenterer for at kroppsøvingens id², slik den blir undervist i dag, som *kroppsøving-som-idrettsteknikker*, ikke er

tilstrekkelig for de læringsutbyttene som trengs om faget skal beholde sitt legitimeringsgrunnlag i fremtiden. Han anbefaler at faget går gjennom en reform, og legger frem modellbasert praksis som en mulig reform faget kan ta.

Ifølge Kirk (2010) er det fire relasjonelle utfordringer som påvirker fagets Id²: *Fysisk bevegelseskultur, dybdeløring, dyktighet og kulturell overføring*. Den *fysiske bevegelseskulturen* som ligger til grunn i norsk kontekst, hevder Aasland (2019), basert på flere studier i norsk kroppsøvingkontekst, er at aktivitetsnivået er viktigere enn hvordan de beveger seg. I min modellbaserte praksis, basert på modellene cooperative learning og TPSR, erfarer jeg en streben etter å endre denne kulturen til en kultur for læring om og i bevegelse, der refleksjoner og refleksjonssamtaler er en vesentlig del av bevegelseskulturen.

Dybdeløring, eller overføringsverdi av læring i kroppsøving til andre deler av elevenes liv, blir ifølge Hordvik og Aaring (2021) en ambisjon som ikke alltid gjenspeiles i praksis i dagens kroppsøving. I mine resultater ser vi erfaringer med at elevene tar med seg verdier fra en modell til en annen. Dette er overførbare egenskaper som elevene kan bruke i andre situasjoner enn bare i kroppsøvingundervisningen, og kan derfor ses på som dybdeløring. I hvilken grad alle elevene oppnår dybdeløring er vanskelig å måle, men et fokus på samarbeid og ansvar over tid har gitt elevene ferdigheter som brukes i andre settinger enn den de ble innlært i.

Dyktighet blir av Kirk (2010) omtalt som det vi anerkjenner som bra i kroppsøvingundervisningen. Han påpeker at det er stor forskjell på den uttalte dyktigheten, og det vi faktisk belønner eller kritiserer i undervisningen, og dermed praktiserer som dyktighet. I dagens kontekst, som uttales å være for idrettsrettet (Kunnskapsdepartementet, 2019), er det nettopp hva vi og elevene opplever som dyktighet i kroppsøving som avgjør om vi skal ha et idrettsrettet fokus, med fokus på idrettsteknikker og ferdigheter. Dyktighet blir i de pedagogiske modellene cooperative learning og TPSR de grunnleggende verdiene for modellene. Modellens føringer for hvordan disse skal utvikles står eksplisitt som en guide i modellen (Casey & Kirk, 2021). I mine resultater kan det virke som jeg har lyktes med målet mitt om å verdsette verdiene i modellene fremfor idrettslige prestasjoner og konkurranse der man kårer vinnere eller tapere. Det betyr ikke at jeg har unngått konkurranser eller idrettsaktiviteter, men oppgavene, uttalte mål, refleksjonsspørsmål og verdsettelse gjennom ros og tilbakemeldinger har i all hovedsak dreid seg om modellenes verdier og mål.

Til slutt er den kulturelle overføringsverdien grunnen til at Kirk (2010) mener kroppsøvingfagets id² som idrettsferdigheter må endres. Hva trenger samfunnet at neste generasjon kan? Hvilke ferdigheter, kunnskaper og motivasjon ønsker vi at de skal ha med seg? Skal vi tolke stortingsmeldinger, læreplan og andre støtteskriv som kom i utarbeidelsen til ny læreplan, er det tydelig at kroppsøvingfaget ønsker en vinkling der elevene i større grad ser sammenheng mellom

fysisk aktivitet og psykisk og fysisk helse. I tillegg skal elevene få utforske egen identitet og selvbilde, gjennom samarbeid og deltakelse med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Siden dette blir skrevet som noe nytt som skal inn i faget, tolker jeg det dit at dette er noe forskere og politikere ønsker å endre med kroppsøvfingsfaget. Mine resultater tyder på at en modellbasert praksis i større grad fokuserer på overordnede mål som gjør elevene bedre rustet for livet videre. Ved å øve på ferdigheter og utvikle egenskaper innen demokratisk deltakelse, ansvar, samarbeid og selvrefleksjon, tar elevene med seg erfaringer som de får bruk for senere i livet.

Med bakgrunn i de fire relasjonelle utfordringene Kirk (2010) peker på, og måten jeg har gjennomført implementering av min praksis, vil jeg argumentere for at modellbasert praksis er en måte å skape en reform i faget som kan endre dagens id² fra å være kroppsøving-som-idrettsteknikker til å bli kroppsøving-som-et-læringsfag. Jeg argumenterer for at læreplanen, slik den er nå, gir oss handlingsrom til å fritt kunne velge en slik praksis. Casey (2014) viser til at samarbeid mellom universitet og skole kan styrke de pedagogiske modellenes overgang fra teori til praksis. Gjennom godt samarbeid og utvikling mellom lærere og universitet, samt et bredere forskningsgrunnlag på feltet, vil jeg argumentere for at dette kan være et godt svar på en reform for dagens og fremtidens kroppsøvfingsundervisning. Jeg vil derfor anbefale kroppsøvfingslærere som et profesjonsfelleskap å se hvordan denne reformen kan være mulig, og legge til rette for den gjennom flere forskningsprosjekt og samarbeid. Jeg vil fortsette utviklingen av min egen modellbaserte praksis i årene som kommer, og samarbeider gjerne med universitet og praksisfelleskap om videre arbeid med modellbasert praksis i en norsk kroppsøvfingskontekst.

7 Konklusjon

I mitt masterprosjekt har jeg, som kroppsøvingslærer på mellomtrinnet, utforsket hvilke erfaringer jeg har gjort meg ved implementering av en modellbasert undervisningspraksis. Prosjektet viser at en modellbasert undervisningspraksis åpner for et bredere sett med læringsutbytter. Undervisningen tilrettelegger for en mer elevsentrert undervisning som fordrer at elevene må ta ansvar, samarbeide og reflektere over egen læring. Samtidig har mine refleksjoner utviklet mitt eget syn på store deler av lærerrollen. Jeg har opplevd utvikling i mitt eget relasjonsarbeid, min evne til å skape refleksjon hos elevene gjennom ansvar og spørsmål, og jeg har blitt tryggere i utøvelsen av lærergjerningen. Perioden med modellbasert praksis, samt å gjennomføre dette masterprosjektet, har lært meg verdien av å reflektere over egen praksis, og å utvikle den. Resultatene viser at det er utfordrende å implementere en modellbasert praksis, da det tar mye tid. Kaotiske økter uten kontroll ses på som et resultat av at elevene og jeg ikke hadde nok erfaringer med kroppsøving som et læringsfag, og at denne utfordringen er naturlig for dette resultatet. Samtidig kan det være nyttig å ta med seg erfaringene om at en operasjonalisering av en pedagogisk modell, der mesteparten av litteraturen er internasjonal, er krevende i en norsk kontekst. Erfaringene jeg har gjort gjør at jeg ønsker å fortsette utviklingen av min praksis med modellbasert praksis, ved å legge til flere elementer og flere modeller i praksisen. Kompetansemålene, sett i sammenheng med teksten om faget, er førende for hva elevene skal lære. Resultatene viser at en modellbasert undervisningspraksis endrer måten lærere planlegger og gjennomfører undervisningen. Målene i teksten om faget virker å jobbes mer systematisk med gjennom en modellbasert praksis, og kompetansemålene kommer ofte som en følge av aktiviteten vi gjør. Det er samtidig ikke aktiviteten som er det viktige. Derfor kan resultatene tyde på at man i en modellbasert praksis snur læreplanen på hodet, i den forstand at man planlegger fra toppen, der man vanligvis vil planlegge fra bunn. Resultatene i masterprosjektet tilsier at det er potensiale for at modellbasert praksis kan være et svar på læreplan (LK20) i kroppsøving. Samtidig er det ikke gjort erfaringsbasert forskning på erfaringer med modellbasert praksis på mellomtrinnet i en norsk kroppsøvingskontekst før. Jeg anbefaler derfor flere kroppsøvingslærere å forske på denne måten, slik at vi kan få et bredere grunnlag for å konkludere om at modellbasert praksis er veien å gå for fremtidig kroppsøvingsundervisning.

8 Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *The Journal of school health*, 76, 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Richard, Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change* [Inland Norway University of applied sciences]. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2688751/PhD_Lars_Bjoerke.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bjørke, L., & Mordal Moen, K. (2020). Cooperative learning in physical education: A study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600–612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Caprona, Y. D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok: Tematisk ordnet*. Kagge.
- 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.), *Handbook of Physical Education Pedagogies* (1. utg., s. 67–84). Routledge.
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L., & Gleddie, D. (2017). *Conducting Practitioner Research in Physical Education and Youth Sport*. Routledge.
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A., & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023–1037. <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75–97. <https://doi.org/10.1080/1357332990040106>

- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 123–147). Cappelen Damm Akademisk.
- Ennis, C. D. (2014). What goes around comes around ... Or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. I *Kinesiology Review* (1. utg., s. 63–70).
10.1123/kr.2014-0039
- Fon, K. P. (2020). *Modeller-basert praksis i kroppsøving: Et selvstudium av praksis* [Mastergradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2765165/Masteroppgave%20-%20Karl%20Petter%20Fon.pdf?sequence=1>
- Hastie, P., & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. I D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sports* (s. 309–320). Routledge.
- Haukeland, P. I. (Red.). (2008). *Dyp glede: Med Arne Næss inn i dypøkologien*. Flux.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical education* (3. utg.). Human kinetics.
- Hordvik, M., MacPhail, A., & Ronglan, L. T. (2017). *Teaching and learning sport education: A self-study exploring the experiences of a teacher educator and pre-service teachers* (Nr. 2; s. 232–243). Human Kinetics.
- Hordvik, M., & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis—Én visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utg., s. 191–222).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- 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>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik—Nye studier*. Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

- LaBoskey, V. K., Loughran, J. J., Hamilton, M. L., & LaBoskey, V. L. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. I T. Rusell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 817–870). Kluwer.
- LOV-1998-07-17-61. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- McLellan, J. A., & Dewey, J. (1914). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Educational publishing company.
- Meld. St. 28. (2015). *Fag—Fordypning -Forståelse. En fornying av kunnskapsløftet*.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4. utg.). Routledge.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5. - 10. Trinn)*. (Nr. 1). Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ovens, A., & Fletcher, T. (2014). *Doing Self-Study: The Art of Turning Inquiry on Yourself* (s. 3–14). https://doi.org/10.1007/978-3-319-05663-0_1
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52, 94–106.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker—I et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 31. (2007). *Kvalitet i skolen*.
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Fagartikkel i Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- St.meld. nr. 30. (2003). *Kultur for læring*.
- Straume, I. S. (Red.). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademisk.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiv og metaforer* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i kroppsøving? *Udir.no*.
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E., & Aasland,

- M. (2023). *Et forståelig kroppsøvfingsfag?* (Nr. 1). Universitetet i Sørøst-Norge; OsloMet.
https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- Vinje, E. E., Aaring, V., & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving—Når faget oppfattes så ulikt? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15–37). Cappelen Damm Akademisk.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur AB.
- Aaring, V. F., & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvfingsfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvfingslærer* (s. 133–150). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvfingslærer* (s. 190–207). Cappelen Damm Akademisk.

9 Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Plan for periode, kompetansemål og aktiviteter

Tabell 2: Elevenes forslag til aktiviteter

Tabell 3: Plan for periode, kompetansemål og læringsaktiviteter

Tabell 4: Evalueringsskjema TPSR

10 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

10.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Implementering av modellbasert undervisningspraksis i kroppsøving på mellomtrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få erfaringer fra en kroppsøvingslærer og hans elever med hvordan det er å implementere modellbasert undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet vil du få informasjon hva målene i prosjektet er, og hva en eventuell deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å følge en gruppe elever på mellomtrinnet, med hensikt å undersøke hvordan elever og kroppsøvingslærer opplever å implementere en modellbasert undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget. Elevenes læring er en sentral faktor i prosjektet, og vi ønsker derfor å utforske og bedre forstå elevenes erfaringer og opplevelser av det å bruke distinkt ulike pedagogiske modeller i kroppsøvingsundervisningen over tid.

I prosjektet er det to forskningsspørsmål vi ønsker å utforske:

1. Hvilke prosesser gjennomgår, og hvordan erfarer en kroppsøvingslærer på mellomtrinnet, ved implementering av en modellbasert undervisningspraksis i en norsk kroppsøvingskontekst?
2. Hvordan erfarer to klasser på mellomtrinnet på en norsk barneskole å bli undervist gjennom modellbasert kroppsøvingsundervisning?

Forskningsprosjektet er satt opp med et treårig perspektiv, da vi ønsker å utforske utviklingen av erfaringene til kroppsøvingslærer og elevene. Underveis i prosjektet vil det etter det første året publiseres en masteroppgave basert på funnene i studien. Etter tre år vil funnene bli publisert i en eller flere forskningsartikler, basert på datamaterialet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Karl Petter Fon, universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge, er ansvarlig for prosjektet i samarbeid med Tobias Skuggedal Hansen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om ditt barn kan delta i studien fordi han/hun/hen er elev på mellomtrinnet. Det gjør at eleven har mulighet til å delta i et 3-årig forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli samlet inn en type data over tre år:

- I slutten av hver termin (desember-januar og mai-juni) vil det bli gjennomført fokusgruppeintervjuer med alle elevene som deltar i prosjektet. Et fokusgruppeintervju er en åpen intervjusituasjon hvor moderator stiller åpne spørsmål om kroppsøvingsundervisningen, for å så lytte til hva elevene tenker og mener. Hver gruppe vil bestå av 4-6 elever. Fokusgruppeintervjuet vil vare mellom 20 og 40 minutter, og vil bli tatt opp, slik at de kan transkriberes og anonymiseres. I fokusgruppeintervjuene vil Karl Petter Fon fra Universitetet i Sørøst-Norge komme for å spørre elevene om hvordan de har opplevd undervisningen, og hva de har lært.

Foresatte kan ta kontakt med Karl Petter eller Tobias for å få se intervjuguide før elevene skal gjennomføre fokusgruppeintervjuer (E-postadresse og telefonnummer finnes lengre ned i skrevet).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at eleven kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller eleven hvis du ikke vil at eleven skal delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt eller elevens forhold til skolen eller kroppsøvingslærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Prosjektleder og kroppsøvingslærer vil ha tilgang til opplysningene vi samler inn i prosjektet

- Kroppsøvlingslærer (Tobias) vil kun ha tilgang til fokusgruppeintervjuer etter at de er anonymisert.
- For å sikre datamaterialet vil vi:
 - Erstatte navn og eventuelle kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data
 - Passordsikre digitale mapper med tilgang til data, slik at kun personer med passord har tilgang

I publikasjoner basert på datamaterialet vil det brukes sitater fra intervjuer. Disse vil anonymiseres med pseudonym, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakere.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2025. Alle opplysninger i prosjektet blir anonymisert etter publisering av forskningsartikler. Vi ønsker å oppbevare opplysningene frem til 1.1.2027 til dette formålet. Det er kun prosjektansvarlig og kroppsøvlingslærer som har tilgang til datamaterialet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Karl Petter Fon. Tlf: 45 48 12 78 Mail: Karl.p.fon@usn.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Karl Petter Fon

Tobias Skuggedal Hansen Prosjektansvarlig
(Kroppsøvlingslærer/Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Implementering av modellbasert undervisningspraksis i kroppsøving på mellomtrinnet*» og har fått anledning til å stille eventuelle spørsmål. Vi samtykker til (kryss av boksene):

- At eleven ønsker å delta i studien
- At eleven kan delta i fokusgruppeintervjuer

Jeg samtykker til at opplysningene samlet inn i prosjektet behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

(Signert av elev, dato)

10.2 Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

16.11.2022

Referansenummer

474530

Vurderingstype

Standard

Dato

16.11.2022

Prosjekttittel

Modellbasert praksis i kroppsøving - en studie av kroppsøvlingslærers og elevers erfaringer

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Karl Petter Fon

Prosjektperiode

17.08.2022 - 01.08.2026

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2026.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er

lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2026.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

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 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!