Bjørg Oddrun Hallås
Bjørg Oddrun Hallås - Høgskulen på Vestlandet
Institutt for idrett, kosthald og naturfag (IIKN)
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)
Høgskulen på Vestlandet (HVL) - Campus Bergen



Søknad om å bli merittert underviser

Jeg viser til utlysning ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), 2024, og søker med dette om å bli vurdert som *merittert underviser - stilling/268384/merittert-underviser-2025*. Søknaden er skrevet med utgangspunkt i kriterier for merittert underviser, og veiledning gitt i webinarene 2024 og 2025 Meritteringsordning for undervisere - Høgskulen på Vestlandet.

Søknaden er forankret i hoved- og underkriteriene gitt i utlysningen: Kriterium 1: *vektlegger studentenes læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.* Kriterium 2: *viser en vitenskapelig tilnærming til undervisning.* Kriterium 3: *har en kollegial holdning og er en aktiv pedagogisk bidragsyter med fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet.*

Leserveiledning

Søknaden er satt sammen av tre deler:

- Pedagogiske mappe.
- Pedagogiske CV, inndelt og nummerert fra 1 til og med 11 i tråd med malen gitt fra HVL.
- Vedlegg, 11 stk, som dokumenterer, underbygger og belyser det jeg beskriver i min pedagogiske mappe.

Min pedagogiske mappe er en sammenhengende fremstilling med referanser til teori, fag- og forskningslitteratur, referanser til pedagogisk CV (i teksten: CV og tall som viser hovedpunkt, f.eks. CV 1), vedlegg (f.eks. Vedlegg 1), og jeg viser til kriterier (f.eks. Kriterium 1.1). Teksten møter gjeldende hoved- og underkriterier, men er ikke bygget opp med kriteriene som mal/overskrifter. Mye av mitt arbeid kan passe som eksempler under flere av kriteriene.

Jeg har valgt en tematisk fremstilling, og trekker først frem min teoretiske forankring og hvordan jeg ser på undervisning og læring i høyere utdanning. Deretter skriver jeg frem min brede erfaring med undervisning, veiledning, evaluering, formidling og forskning, delt i tre perioder: 1992-2005, 2005-2015 og 2015-2025. For hver periode gir jeg noen få eksempler,

refererer til mitt teoretiske ståsted, beskriver og reflekterer rundt hvordan jeg har arbeidet systematisk, vitenskapelig, og i samarbeid med kolleger om å utvikle utdanningskvalitet. Eksemplene fra mine didaktiske praksiser viser hva jeg har gjort, hvordan det er gjort og hvorfor det er gjort slik, samt hvordan arbeidene er evaluert.

Jeg har registrert alt mitt forsknings- og utviklingsarbeid i tråd med underkategoriene i *Cristin*, se Cristin, (totalt 310 registreringer).

Framstillingen i min pedagogiske mappe, pedagogisk CV og vedlegg dokumenterer hvordan jeg i mer enn 30 år som lærerutdanner, snart 40 år som lærer, har arbeidet med undervisning og veiledning, forskning og utviklingsarbeid, formidling, utdanningsfaglig ledelse og internasjonalisering. De ulike tidsperiodene har gitt meg erfaringer som jeg har tatt med meg til der jeg står som underviser i dag (Vedlegg 11).

Min pedagogiske filosofi - *Scholarship of Teaching and Learning*

I alt mitt arbeid med undervisning har det å skape mening og relevans vært sentralt, samt å vektlegge at de lærende opplever at innholdet i undervisningen får betydning for dem. Med hovedfag i pedagogikk fra 1992 ble jeg tidlig introdusert for Ernest Boyer (1990) og hans *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), som understreker at man skal ha en forskende tilnærming til sin undervisning i høyere utdanning. I mitt pedagogiske virke arbeider jeg etter en tenkning der forskning og utdanning er likestilte og integrerte størrelser. I dag er SoTL lagt til grunn for hele meritteringsordningen når utdanningskvalitet er plassert innen fire områder, forståelser, eller *sholarships.* Det første av områdene er *teaching and learning* og innebærer *undervisning.* Det neste er *discovery* som handler om *forskning.* Det tredje området ble kalt *scholarship of integration* som på norsk blir *danningsarbeid*, og som Nordkvelle (2020) beskriver som akademias forsøk på å skape relevans og mening for studentene gjennom studiene. Som et siste og fjerde område, og for å få en mer balansert fremstilling av aktivitetsformene for akademikere, utviklet Boyer og kollegaer også *scholarship of application* som handlet om samarbeid og samvirke med det sivile samfunnet. Dette siste området er videreutviklet av flere, og Nordkvelle (2020) viser til Pleasants (2017) som kaller det *engagement and collaborative actions.* Det dreier seg om å være i en relasjon hvor engasjert samhandling foregår, nemlig samarbeid med eksterne virksomheter hvor man som ansatt i høyere utdanning enten samarbeider med, lærer av, forsker med eller formidler til dem. (Kriterium 2.2).

Lee Shulmann (1993) videreutviklet SoTL fra Boyers ideer. Etter Boyer erklærte Hutchings og Shulman (1999) at undervisning skulle betraktes som en type felleseie, noe som tilhørte fellesskapet av lærde. Det handlet om skriftliggjøring av pedagogiske og faglige valg, analyser av pedagogisk praksis samt refleksjon omkring fenomener lærere i sin praksis kan observere og undre seg over. En systematisk forskende og vitenskapelig tilnærming til undervisningspraksis innebærer da å innta en åpen og kollegial holdning med søkelys på å dele, gi, og motta respons og tilbakemeldinger. For å få dette til la Hutchings og Shulman (1999) vekt på at erfaringer fra undervisning må gjøres offentlig tilgjengelig. Dialoger om undervisning må baseres på kritisk vurderinger og produseres i en form som gjør at andre kan bygge videre på erfaringer som er delt med dem. (Kriterium 2.2).

Mitt danningsteoretiske didaktiske ståsted

Min allmenndidaktisk forståelse av undervisning er plassert innenfor en danningsteoretisk didaktisk tilnærming (Hopmann, 2007). Forholdet mellom innhold og betydning står da sentralt, og undervisningens innhold, og dets betydning, må tolkes frem av både lærer og den lærende i fellesskap. Danning er en aktiv og livslang prosess fra en persons side, der ingen kan tvinges til å utvikle seg, og undervisning kan kun gi et bidrag til denne prosessen. Hopmann (2007) er tydelig på at undervisningens bidrag til møtet mellom mennesket og verden, og det som kommer som et resultat av dette møtet, ikke er gitt av at det undervises eller at det undervises som sådan, men om innholdet får betydning for den lærende (Midtsundstad & Wilberg, 2010, s. 11). Undervisningens resultat er uvisst, fordi lærere aldri kan vite om undervisningen gir mening for de lærende. Didaktikk kan imidlertid bidra med refleksjon omkring hvordan man som lærere, eller lærerutdannere, kan velge ut innhold som gjør det mulig at de lærende, elever eller studenter, kan oppleve betydning for seg selv. Som lærer vet man ikke om man lykkes, men må bruke sin kompetanse om didaktikk til å gjennomføre undervisning slik at den lærende kjenner seg igjen, gjør stoffet til sitt eget, og kan ta stilling til det som møter dem (Hopmann, 2007; Midtsundstad & Wilberg, 2010). I en lærerutdanningskontekst får en slik tenkning konsekvenser for hvordan man arbeider sammen med studenter. (Kriterium 2.2).

Bred erfaring med undervisning og veiledning

Min yrkeskarriere startet høsten 1986 med ansettelse som kroppsøvingslærer i videregående skole. Etter fullført hovedfag i pedagogikk (Cand. Polit), ble jeg høsten 1992 ansatt i 100% utdanningsfaglig stilling ved *Bergen Lærerhøyskole* (BL). Jeg fikk fast stilling i 2000 ved *Høgskolen i Bergen* (HiB), fikk min førstelektorkompetanse i 2010 og dosentopprykk i 2017. I dag er jeg dosent i kroppsøving ved *Høgskulen på Vestlandet* (HVL) (CV 1, 2, 3).

Som lærerutdanner har jeg undervist, veiledet og evaluert studenter på ulike studietilbud i grunn-, videre- og etterutdanning hovedsakelig innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet, på ulike masterutdanninger, phd-kurs samt studietilbud for utenlandske studenter (CV 4, 5, 6). Jeg har god erfaring med studieplanarbeid, både det å utvikle emneplaner fra nasjonale rammeplaner og det å initiere, etablere og undervise på nye master- og videreutdanninger (CV 7, 8). (Vedlegg 11).

Jeg har vært yrkesaktiv i perioder med skiftene lærerplaner for grunnopplæringen, store endringer i høyere utdanning, fra allmennlærerutdanningen til grunnskolelærerutdanningene i 2010, og utvidet til femårig i 2017, nasjonale reformer som *Høgskolereformen i 1994* og *Strukturreformen i 2015.* Jeg har utviklet meg i takt med internasjonale, nasjonale, regionale og lokale endringer som har funnet sted. (Kriterium 1.1).

Perioden 1992-2005. Natur- og kulturlandskapet som arenaer for undervisning

Jeg kom inn i lærerutdanningen med erfaring fra skolen der jeg hadde arbeidet tverrfaglig og benytte lokalsamfunn, natur- og nærmiljø i undervisningen. Noen år hadde jeg delt stilling og fikk mulighet til å ta både elever og studenter med på ulike prosjekt.

Politikk og praksis

I disse årene var det store endringer i skole og utdanning. Jeg hadde vært med på de store omveltningene med læreplanreformer fra Mønsterplanen fra 1974 (M-74) til innføring av M-87. På nitti-tallet fikk lærerutdanningen nye rammeplaner, den var blitt fireårig og jeg underviste studenter som skulle fullføre sin utdanning etter både gammel og ny ordning. Som lærerutdanner måtte jeg sette meg inn i implementeringen av reform 97, grunnskolereformen som innebar mange endringer, også nytt læreplanverk. Jeg arbeidet med utgangspunkt i studentenes studieplaner, og skulle også forberede mine studenter på læreplanen de skulle arbeide etter som kommende lærere. Politikkutforming, tolkning og det å omsette planer til praksis var sentralt. Mye av mine didaktiske praksiser i f.eks dans, lek og idrett, uteskole, orientering etc ble utviklet sammen med mine kroppsøvingsstudenter, nettopp fordi jeg ønsket at de skulle gjøre stoffet til sitt eget (Hopmann, 2007). Våre felles refleksjoner på campus og i studentenes praksisperioder i skolen ga meg kunnskap som jeg videreutviklet til bruk i de mange etterutdannings- og dagskurs som jeg ble invitert til å holde for ulike grunnskoler i denne perioden (CV 9). Erfaringer etter kursene ble igjen til nyttige korrigereringer i min ordinære undervisning med studenter. Denne *scholarship of application* hadde stor betydning for egen profesjonelle utvikling, for min undervisning, og for fagmiljøet jeg var en del av. I fagmiljøet, Idrettsseksjonen, var *teaching and learning* i kroppsøving min viktigste oppgave, og det at jeg fortsatte med nær kontakt med praksisfeltet var helt avgjørende for mitt faglige arbeid. (Kriterium 1.2)

Å initiere samarbeid mellom gymnaselever og lærerstudenter

Noen eksempler på undervisning fra denne tiden er da både mine gymnaselever og kroppsøvingslærerstudenter deltok i å sette ut orienteringsløyper for hverandre og for lokalsamfunnet. I en delt stilling skulle jeg gjennomføre orientering med gymnaselever, og i samme periode skulle mine studenter arbeide med didaktiske opplegg ute i natur- og nærmiljø. Mine begrunnelser for å samkjøre undervisning var at jeg ønsket at mine elever skulle få variasjon og møte fremtidens lærere. For mine studenter ønsket jeg praksisnær undervisning, som skulle bli meningsfull og ha relevans for senere profesjonsutøvelse. For å dele erfaringer ble prosjektet formidlet i lokalpressen (Vedlegg 8).

Jeg videreutviklet samarbeidet og gjennomførte også andre praksiser der lærerstudenter og gymnaselever sammen arbeidet frem en felles skolefrokost og laget midlertidig kantine i gymsalen. Undervisningen ble videreutviklet til *Vilt og vakkert fra naturen*, og gjennomført utendørs i lavvo der ingredienser fra naturen skulle benyttes. Jeg samarbeidet også med andre lærere på gymnaset, og ser tilbake på denne praksisformen som meningsfull *teaching and learning*. Også dette ble formidlet i lokalavisen (Vedlegg 8). Disse prosjektene ble evaluert av lærere ved gymnaset, meg og mine lærerstudenter. Vi gjennomførte ulike typer skriftlige logger for elevene og studentene, der det var enighet om at undervisningen hadde gitt dem gode praksiserfaringer og vært nyttig dem.

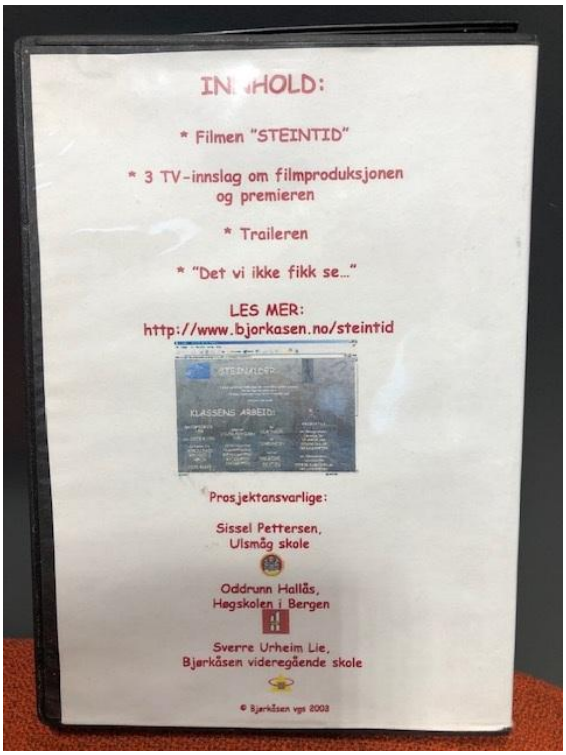
Didaktiske praksiser, som eksemplene over, er intensjonelle pedagogiske handlinger (Werler, 2023), og viser både *teaching and learning*, men er også eksempel på mine forsøk med å skape relevans og mening for studentene, *scholarship of integration.* Min didaktiske tilnærming hvor samarbeid mellom ulike skoleslag, lokalsamfunn og lærerutdanningen foregikk viser hvordan jeg la til rette for også *scholarship of appication*. I studentevalueringer, muntlige og skriftlige, uttrykte de også at det å få komme seg ut fra forelesninger eller kroppsøvingssalen ga læringsmuligheter og medførte en kvalitativ meningsfull utdanning. (Kriterium 1.1, 1,2, 1.3, 1.4, 2.4).

Uteskole som arbeidsmåte i skole og lærerutdanning

Didaktiske praksiser utendørs, i lokalsamfunnet og i variert natur og kulturlandskap, ble videreført. Som vist i Pedagogisk CV bidro jeg i disse årene med en rekke populærvitenskapelige artikler, debattinnlegg og andre mediebidrag om uteskole som arbeidsmåte. Utviklingsprosjektet *Outdoor learning: Healthy body – Healthy mind* (2004-2007) var et europeisk prosjektsamarbeid innenfor COMENIUS med samarbeid mellom lærere, skoleelever og lærerstudenter involvert. Prosjektet var det første i sitt slag der arbeidsmåten uteskole og mulige helsegevinster ble vektlagt i undervisning for elever i ulike land. Prosjektet ble presentert på flere konferanser og ble trukket frem på COMENIUS sitt 10-års jubileum i Bonn i 2005. Jeg var i denne perioden en av pådriverne for oppstart og undervisning på studiet *Uteskole 1,* 30 sp, på begynnelsen av 2000-tallet. Dette tverrfaglige studiet (kroppsøving, naturfag, mat og helse) for allmennlærerstudenter var et skolerelevant fag for allmennlærerstudenter ved HiB. Studiet var forankret i nasjonale anbefalinger og høgskolens egne satsinger på å trekke inn nærmiljø og lokalsamfunn. Som del av studentenes praksis i skolen lot jeg dem få ta del i mine FoU-prosjekter. Dette var i tråd med deres studie- og emneplaner, samt grunnskolens læreplan (den gang L-97). Ett FoU-arbeid var *Uteskole som arbeidsmåte*, og innebar samarbeid med en barneskole der mange studenter i 2003 også skulle i praksis. (Kriterium 1.1, 1.2, 1.4, 3.2).

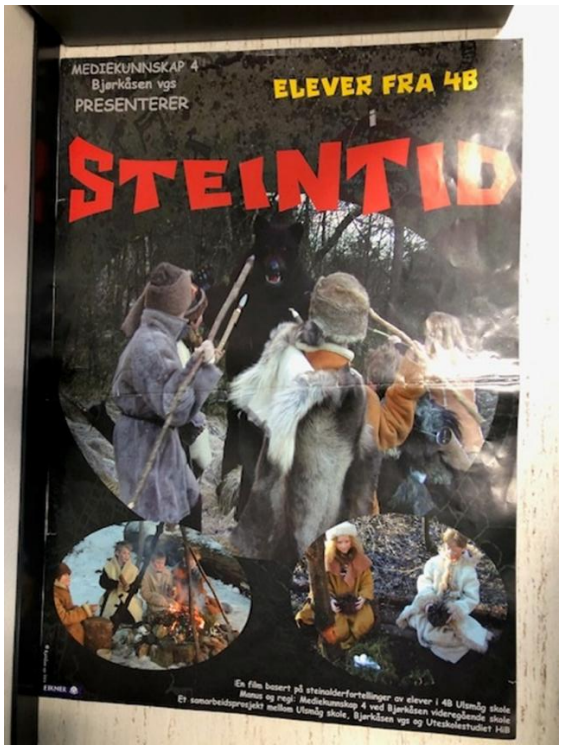
Steinalderen

Ett av undervisningsoppleggene studentene da ble invitert inn i for å støtte deres læringsprosess, var *Steinalderen*, helt i tråd med tenkningen i SoTL, og min danningsteoretiske didaktikk (Hopmann, 2007). Ved skolen arbeidet 4. trinn med steinalderen, og en av mange arbeidsformer var at elevene skulle skrive tekstutkast som skulle bearbeides til manus for en mulig film. I samarbeid med også en lærer og elever fra mediekunnskap på en videregående skole ble tekstene til manus og dreieplan, og mine studenter og jeg omgjorde uteklasserommet til en steinalderboplass, mens elevenes foreldre ble involvert i å skaffe rekvisitter og kostymer. I en konsentrert periode over noen uker i 2003 fikk studentene ta del i et mangfold av arbeidsoppgaver rundt filminnspilling av filmen *Steintid* og premierefest, (se filmplakat og DVD under her). (Kriterium 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1).



DVD - Filmen Steintid (2003).

Samarbeid mellom barneskole, en videregående skole og Uteskolestudiet HiB.



Filmplakat - Steintid (2003).

Sammen med studentene evaluerte vi prosjektet skriftlig med studentlogger, og med eget skriftlige evalueringsskjema som del av hele studiet. Noe av resultatene etter studentenes tilbakemeldinger i loggene var at lignende uteskoleprosjekt burde bli en del av studentenes eksamensprosjekt for hvert kull. Dette gjennomførte vi faglærere, og på studiet, frem til 2010, gjennomførte vi en gruppeeksamen som et større uteskoleprosjekt i samarbeid med praksisskolene. (Kriterium 1,3, 2.4).

Jeg har benyttet erfaringene fra *Steinalderen* og formidlet gjennom flere populærvitenskapelige tekster i Norge og internasjonalt, presentert på forskerkonferanser og evaluert prosjektet og formidlet erfaringer i læreboken *Undervisningspraksis* (Grimsæth & Hallås, 2013, 2019) kap 3 (Vedlegg 5).

Forskningsdagene i Bergen – ti års deltakelse med studenter og skoleklasser

Jeg har alltid sett til høgskolens strategier og planer. Høsten 1999 trakk rektor Nummedal frem studiekvalitet og læringsmiljø som avgjørende for at studenter fullfører studiene. Jeg har alltid vært initiativrik, svart ja når jeg er blitt spurt om å bidra i prosjekter der vi viser for allmennheten hvordan i arbeider med våre studenter, og jeg har vært interessert i å følge med på politikkutforming for sektoren. (Kriterium 3.2).

En måte å favne om mye av dette var da jeg var en sentral initiativtaker, pådriver og prosjektleder for HiB, AL, Idrett sine bidrag under *Forskningsdagene* i en ti-års-periode. www.forskningsdagene.no Disse forskningsstasjonene i perioden 2000 – 2007, ved Skomakerdiket på Fløyen, var en naturlig og viktig del av kunnskapsfesten som ble arrangert i Bergen i slutten av september hvert år. Prosjektet *Uteskole* var forskningsbasert undervisning i praksis, og aktivitetene involverte både ansatte ved HiB, studenter ved Avdeling for lærerutdanning og elever i grunnskolen. Fagene idrett, mat og helse og naturfag sto sentralt i undervisnings-/forskningsoppleggene. Forskningsstasjonen viste hvordan man kan bruke alternative læringsarenaer, utradisjonelle kunnskapskilder og varierte arbeidsmåter i en tverrfaglig undervisning. (Kriterium 1.1, 1.2, 2.1, 2.4, 3.1). (Vedlegg 3).

Lærerstudentene fikk informasjon allerede ved studiestart og fikk komme med ideer. De gjennomførte gode forberedelser, trente seg på rigging av tyrolertravers, bålplasser, bruk av utstyr som tau, sag, øks og kniv. Studentenes tilbakemeldinger i evalueringer og logg (Vedlegg 3) var at de hadde fått trene på klasseledelse, fått erfaringer med å ta med elever i kano og flåte, fått økt praksiserfaring og forskningsbasert undervisning. I løpet av årene fikk vi besøk av journalister, lærere og skoleledere fra inn og utland og koblingen mellom fysisk aktivitet, forskning og undervisning ble lagt merke til. Islandske lærere besøkte oss, og jeg ble invitert tilbake til skole- og utdanningsmiljøet der for å formidle om arbeidsmåten uteskole (Vedlegg 10).

Prosjektene ga høgskolen verdifull publisitet med svært mange medieoppslag, men viktigst var *scholarship of application*, det studentene tok med seg fra samvirke med det sivile samfunn. Jeg holdt en rekke foredrag og innlegg på konferanser i ettertid. Her nevner jeg også at jeg i 2008 deltok med skoleprosjektet *Å bruke kroppen – et miljøvennlig alternativ* http://www.forskningsdagenebergen.com/?page_id=109. Høsten 2009 var jeg prosjektleder for nok et skoleprosjekt og en forskningsstasjon med hovedtema *Å skrive seg til kunnskap*. (Vedlegg 3).

Store politiske endringer skjedde som resultat av *Kvalitetsreformen i høyere utdanning*, vedtatt av Stortinget i 2001 og innført ved studiestart 2003/04. Reformen var Norges videreføring av *Bolognaerklæringen* fra 1999 som bl.a. handlet om en felleserklæring om høyere utdanning i Europa. I 2002 hadde også Stortinget opprettet *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen* (NOKUT) Nokut. Fortsatt var arbeid med sammenhengen politikk og praksis viktig i mitt arbeid.

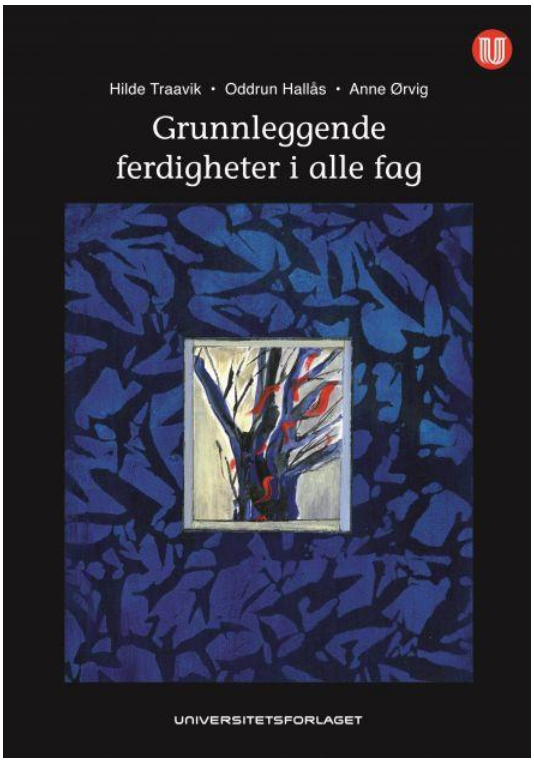
Perioden 2005-2015. En vitenskapelig tilnærming til undervisning

Kvalitetsreformen handlet bl.a. om å sikre økt gjennomstrømming gjennom styrket utdanningskvalitet. For HiB førte det til en periode med oppretting av nye studietilbud, større vektlegging av forskningsbasert undervisning, mer vektlegging av internasjonalt samarbeid og studentutveksling.

I 2005 var jeg med i oppstarten av *Bachelor i folkehelsearbeid med vekt på kosthold og fysisk aktivitet.* I 2006 bidro jeg med oppstarten av ett annet nytt studium, *Bachelor i idrett*, som i 2015 ble en *Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. To eksempler på undervisningsopplegg fra disse studiene er idrettsstudentenes *Skolemesterskap på skøyter for grunnskoleelever*, delt i fagmiljøene gjennom en fagartikkel i bladet KROPPSØVING. Også erfaringer fra folkehelsestudentenes studentprosjekt med å gi innspill til en velforening om utvikling av grønne lunger, ble skriftliggjort og formidlet i lokalavisen FANAPOSTEN. Disse medieoppslagene er brukt som eksempler i forelesninger til studenter i pedagogikk og elevkunnskap hvor jeg har undervisning om samarbeid med det sivile samfunn. (Vedlegg 4).

For å få til internasjonalt samarbeid, noe kvalitetsreformen oppfordret utdanningsinstitusjonene til, deltok jeg i denne perioden på to reiser til Beijing Sport University, 2011 og 2013 med bl.a presentasjoner (11.04.11 og 22-04.13) (CV 9). Jeg tok også et stort og viktig ansvar for våre innreisende studenter fra Kina, noe som var av stor betydning for høgskolen (Vedlegg 10,). (Kritrium 3.2).

I 2006 fikk Norge ny læreplan for grunnopplæringen, *Kunnskapsløftet 2006*, et reformprogram for grunnskolen og den videregående opplæringen i Norge, den første kompetansebaserte læreplan. Fokus på politikk og praksis preget arbeidet i lærerutdanningen. Noe av det nye i planen var innføring av *de fem grunnleggende ferdighetene*, og for å kunne tilby oppdatert pensumslitteratur og gi praktiserende lærere hjelp i implementeringen var jeg medredaktør og bidragsyter for en ny antologi (Traavik, Hallås & Ørvig, 2009; Hallås, 2009). (Kriterium 2.4, 3.1).



Grunnleggende ferdigheter i alle fag

Prosjektet *Grunnleggende ferdigheter* medførte også en rekke kursoppdrag, gjesteforelesninger for andre studenter enn bare egne, en rekke mediebidrag og paper på konferanser i Norge og Danmark. Jeg har også levert digitale læringsressurser til nasjonale sentre og U-dir, noe som har kommet studenter og lærere i hele landet til gode.

Allmennlærerutdanningen ble faset ut, og i 2010 startet vi implementeringen av nye *Grunnskolelærerutdanninger* (GLU), *1-7 og 5-10 trinn*, en prosess jeg ledet fra fagmiljøet kroppsøving. Jeg representerte HiB i *Nasjonalt fagråd for idrett* (UHR) i noen år, og fikk på den måten ta del i hvordan ulike høgskoler valgte å utvikle studie- og emneplanene. Jeg var også initiativtaker til at fagrådet fikk skifte navn til *Nasjonalt fagråd for idrett og kroppsøving*, noe som var svært viktig i en tid der utdanning til lærere i skolefaget kroppsøving var et stort oppdrag for de fleste UH-institusjonene. (Kriterium 3.2).

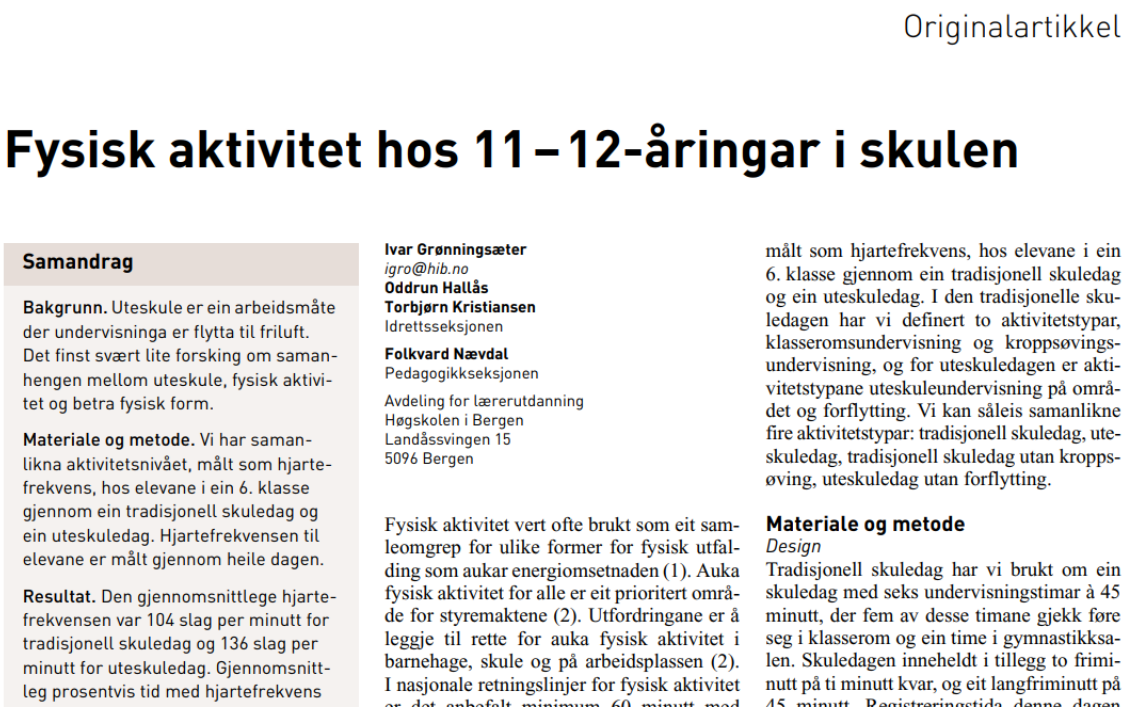
I 2013 var jeg den fra kroppsøvingsmiljøet ved HiB som ledet arbeidet med søknaden om å få etablere *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet* (CV 7). Ressurssenteret ble lagt til Bergen, og åpningskonferansen i 2014 var jeg leder for. (Vedlegg 10 lederuttalelse). Samme år ledet jeg også søknadsarbeidet fra mitt fagmiljø og oppstarten av *Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø* (MFAKS) (Kriterium 3.2). (CV 7).

Forskning om undervisning og forskningsbasert undervisning

I denne perioden ble det et enda større trykk på forskningsbasert undervisning og egen forskning, *scholarship of discovery*. Jeg deltok aktiv i flere forskningsprosjekt som ble forankret i relevant forskning og teori om undervisning og læring i eget fagområde (Kriterium 2.1, 2.2, 2.4).

Forskning om uteskole

Etter mange år med undervisning i, og formidling av, arbeidsmåten uteskole så jeg behov for også å kunne vise til forskningsbasert kunnskap om arbeidsmåten. Jeg inviterte inn kollegaer fra idrett og pedagogikk og vi samlet data fra egne praksiser, analyserte og fikk frem en vitenskapelig publikasjon i *Tidsskrift for Den norske lægeforening* (Grønningsæter, Hallås, Kristiansen & Nævdal, 2007). Sammenhengen mellom bruk av uteskole, fysisk aktivitet og fysisk form var et viktig bidrag fra en norsk kontekst, referert til i nordisk forskning, og brukes enda som pensum. Prosjektet ble også presentert på ulike forskningskonferanser (Kriterium 2.1, 2.4).



Originalartikkel

Fysisk aktivitet hos 11 – 12-åringar i skulen

Samandrag

Bakgrunn. Uteskule er ein arbeidsmåte der undervisninga er flytta til friluft. Det finst svært lite forsking om samanhengen mellom uteskule, fysisk aktivitet og betra fysisk form.

Materiale og metode. Vi har samanlikna aktivitetsnivået, målt som hjartefrekvens, hos elevane i ein 6. klasse gjennom ein tradisjonell skuledag og ein uteskuledag. Hjartefrekvensen til elevane er målt gjennom heile dagen.

Resultat. Den gjennomsnittlege hjartefrekvensen var 104 slag per minutt for tradisjonell skuledag og 136 slag per minutt for uteskuledag. Gjennomsnittleg prosentvis tid med hjartefrekvens målt som hjartefrekvens, hos elevane i ein 6. klasse gjennom ein tradisjonell skuledag og ein uteskuledag. I den tradisjonelle skuledagen har vi definert to aktivitetstypar, klasseromsundervisning og kroppsøvingsundervisning, og for uteskuledagen er aktivitetstypane uteskuleundervisning på området og forflytting. Vi kan såleis samanlikne fire aktivitetstypar: tradisjonell skuledag, uteskuledag, tradisjonell skuledag utan kroppsøving, uteskuledag utan forflytting.

Ivar Grønningsæter
igro@hib.no
Oddrun Hallås
Torbjørn Kristiansen
Idrettsseksjonen

Folkvard Nævdal
Pedagogikkseksjonen

Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 Bergen

Fysisk aktivitet vert ofte brukt som eit samleomgrep for ulike former for fysisk utfalding som aukar energiomsetnaden (1). Auka fysisk aktivitet for alle er eit prioritert område for styremaktene (2). Utfordringane er å leggje til rette for auka fysisk aktivitet i barnehage, skule og på arbeidsplassen (2). I nasjonale retningslinjer for fysisk aktivitet

Materiale og metode

Design

Tradisjonell skuledag har vi brukt om ein skuledag med seks undervisningstimar à 45 minutt, der fem av desse timane gjekk føre seg i klasserom og ein time i gymnastikksalen. Skuledagen inneheldt i tillegg to friminutt på ti minutt kvar, og eit langfriminutt på

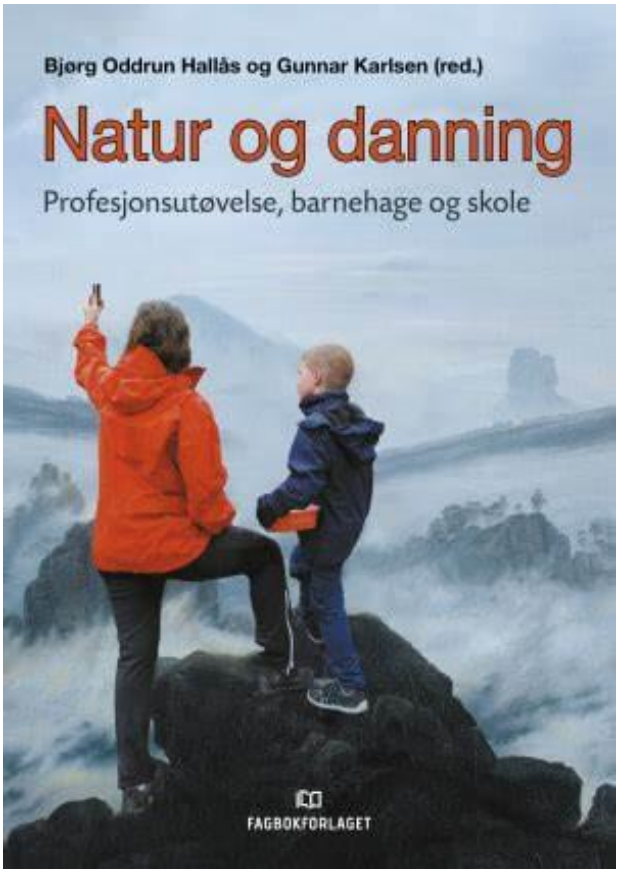
De praktisk-estetiske fagene på barnetrinnet. ferdigheter, kunnskap og danning – eller "blot til lyst"?

I 2010-2011 deltok jeg i et prosjekt relatert til forskningsområdet *Pedagogikk, fagdidaktikk og ledelse i skolen*, ett prioritert områdene i UH-nett Vest (Kriterium 2.1, 3.1, 3.2). Også på dette feltet var det behov for forskningsbasert kunnskap til bruk i undervisning i høyere utdanning. Lærerutdannere fra fire fagfelt samarbeidet om gruppen *de praktisk-estetiske fagene* hvor fagenes egenart, fagenes danningsdimensjon og fagene som læringsfag har stått sentralt. Vi undersøkte hva betydningen av *rammefaktorene* kan ha for opplæringen i disse fagene (Holte, Hallås, Styve & Vindenes, 2013), samt utforsket *de grunnleggende ferdighetene* (Hallås, Holthe, Vindenes & Styve, 2012), og *bruken av uteskole i de praktisk-estetiske fagene* (Holthe, Hallås & Styve, 2015).

Publikasjonene har vært brukt som pensum ved svært mange lærerutdanningsinstitusjoner. Fra masterstudenter har jeg fått tilbakemeldinger på at det å ha artikler på norsk har vært viktig for dem når de skal lese seg opp på forskning. Artiklene er også benyttet som eksempler på hva det vil si å knytte teori til empiriske funn, det er noe grunnskolelærerstudentene mine sliter med, og derfor er nettopp disse tre artiklene gode eksempler for studentene. (Kriterium 2.2, 2.4, 3.1).

Naturen som danningsarena

I 2012 startet jeg forskergruppen ***Naturen som danningsarena*** hvor jeg som leder fokuserte på ulike aspekter ved lærerarbeid/didaktisk praksis som profesjonsutøvelse. Noe av gruppens arbeid resulterte i den vitenskapelig antologi: *Natur og Danning Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (Hallås & Karlsen, 2015), der jeg var en av redaktørene og bidro i flere kapitler (Hallås & Farestveit, 2015; Hallås & Odberg, 2015; Holthe, Hallås & Styve, 2015).



Fagbokforlaget

Syv av fjorten artikler er skrevet med utgangspunkt i samarbeidsprosjekter med studenter og antologien har bidragsytere fra fagene naturfag, pedagogikk, mat og helse, kroppsøving, kunst og håndverk samt ingeniørutdanning. Antologien eksemplifiserer *discovery*, og mitt systematisk tverrfaglige arbeid for å få frem ny kunnskap for forskningsbasert undervisning. Antologien er nok et eksempel på at erfaringer fra undervisning må gjøres offentlig tilgjengelig (Hutchings & Shulmann, 1999). (Kriterium 2.1, 2.4, 3.1).

Undervisning for internasjonale studenter

I 2009 var jeg med å etablere studietilbud for internasjonale studenter, *Teacher Educational Course* og *Outdoor Learning*, et tverrfaglig studium hvor jeg hadde emneansvar, underviste, veiledet og evaluerte fram til 2022. Dette viser hvordan jeg har stått sentralt og ledet studieplanarbeid forankret i nasjonale føringer og i høgskolens egne satsinger (Kriterium 3.2).

Mine kontakter i praksisfeltet gjorde det mulig å gi innreisende studenter *uteskolepraksis.* Jeg stilte som to-lærer sammen med grunnskolelærerne, og veileder for studentene. Studentene ga god respons på dette, grunnskolelærerne opplevde det som vinn-vinn. Jeg fikk gode erfaringer med feltet vi utdanner studenter til. Erfaringene jeg samlet ble videreutviklet, og understreker flere av områdene, *sholarships*, i SoTL.



Internasjonale studenter samarbeid med velforening om å tilrettelegge uteklasserom og snekrer benker og bord.

Utenlandske studenter hadde f.eks. ski- og vinterfriluftsliv som tema, og eksamensprosjekt ute i naturen sammen med elever fra skolen, for å skape relevans (Kriterium 1.1, 1.2). Ett år ble eksamensprosjektet publisert på høgskolens nettsider, og igjen delte jeg til offentligheten om våre erfaringer (Vedlegg 9).


Vinterfriluftsliv i mars.


På campus i juni.

Studentene planla egne nærfriluftslivsturer, og jeg prøvde ut vurderingsformen *Feltdagbok* for å støtte studentenes læringsprosess. (Kriterium 2.3). Jeg har videreført vurderingsformene til to ulike masterutdanninger, og evalueringsformen har jeg ført videre til etterutdanningskurset vi har tilbudt fra 2023 *Uteundervisning for utforskertrang,* UTE801 og UTE802. Jeg har også arbeidet systematisk med erfaringene fra bruk av *Feltdagbok,* forankret dem i relevant forskning og teori om undervisning og læring i høyere utdanning og publisert vitenskapelig (Farestveit, Gyring, Hallås, 2023) (Kriterium 1.3, 2.2, 2.3, 2.4).

I denne perioden reiste jeg mye for å få internasjonal erfaring. I tråd med høgskolens studiekvalitetsarbeid hadde jeg i en årrekke samarbeid med utdanningsmiljøet på Island og tilrettela bl.a. for at norske uteskolestudenter kunne få gjennomføre sin obligatoriske praksis der. (Vedlegg 10, lederuttalelse fra NN og NN; Vedlegg 11). Ved en av mine mange reiser til Island samlet jeg data (kartlegging med skritt-tellere av elevers aktivitetsnivå) og gjorde det samme i Bergen. Prosjektet resulterte i fagartikler, vitenskapelig artikkel (Hallås, Herfindal & Wergedahl, 2014) og jeg involverte studenter fra Bachelor i folkehelsearbeid i ulike mediebidrag.

Modellen Lesson Study (LS)

I 2010 ble jeg introdusert for modellen *Lesson Study* (LS) som har forankring i Shulmann sin tenkning og SoTL. Jeg ble aktiv i et profesjonsfellesskap og pedagogisk forum hvor vi ved HiB arbeidet med undervisningsutviklende forskning (Eriksson, 2016). LS handler om å omforme lærerstanden fra å være kunnskapskonsumenter til kunnskapsprodusenter, i et kollektivt prosjekt. Det å utvikle egen undervisningspraksis i et profesjonsfellesskap er et middel for å øke den lærendes læring (Lewis, 2002). I LS tar man utgangspunkt i det som lærere ser som utfordrende, og gjennom en *research lesson* planlegger flere lærere en undervisningsøkt sammen. Deretter gjennomføres økten. *LS is not about the teacher, it is about the lesson* (Easton, 2009). De andre lærerne filmer eller noterer det som skjer, og i ettertid er det felles refleksjoner og bearbeiding av notater og evnt. film. Om det er behov, planlegges og gjennomføres en ny økt.

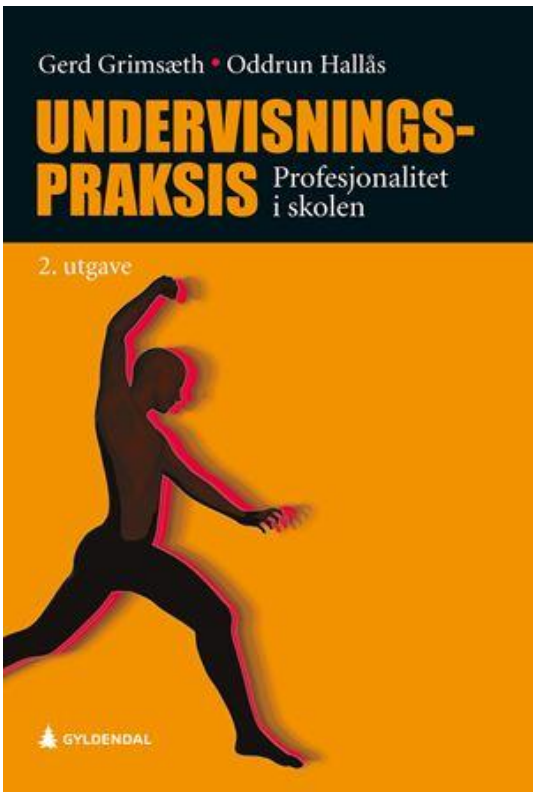
For å kunne nå frem til studenter og drive forskningsbasert undervisning fikk jeg og kollega Grimsæth, laget en introduksjonsfilm, finansiert fra *Senter for Utdanningsforskning* (HiB). Filmen er brukt som læremiddel, sammen med ulike typer tekster på alle studietilbud der jeg har forelest om profesjonsutvikling og LS. Student Grinde knyttet arbeidet til deler av sitt masterprosjekt.

Grinde, 2012 http://youtu.be/y-Yjl6cH3hE.

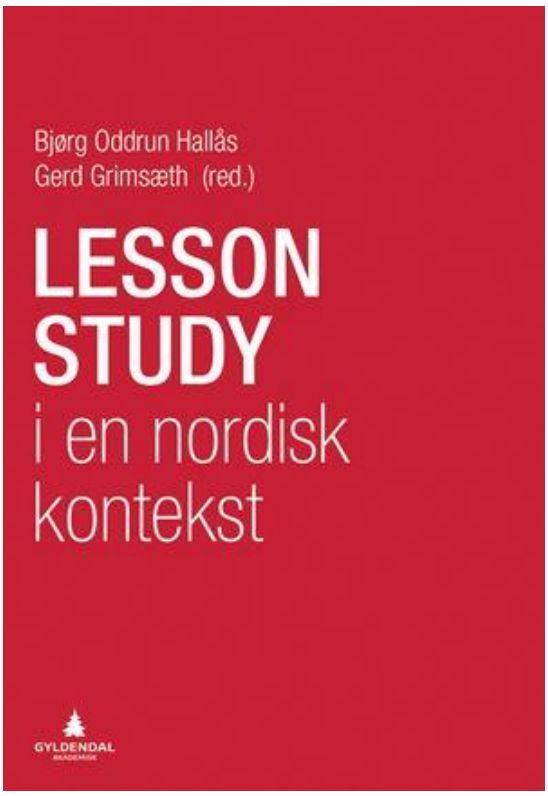
Mine studenter ble oppfordret til å prøve ut LS i praksisfeltet, og gjennomføre en form for selvevaluering gjennom *refleksjonsnotater.* Studentene var godt fornøyd med læringsaktiviteten, og noen valgte å benytte LS i egne masterprosjekt. Min vitenskapelig tilnærming til modellen, undervisnings-, veilednings- og evalueringsformer samt en lang rekke publiseringer og formidlingsoppdrag er vist i Vedlegg 1. (Kriterium 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1).

Perioden 2015-2025. Kritisk tenkning med sikte på endring og utvikling av et fagområde

Arbeid med forskning, *discovery*, og modellen Lesson Study (LS) ble videreutviklet i denne perioden, og på studiene *MFAKS* og *Lærerspesialist i kroppsøving 8-13* er LS brukt i størst grad (Vedlegg 1). I forskningsbasert undervisning var det fortsatt behov for forskningsbasert kunnskap og jeg har publisert flere vitenskapelige artikler om LS (F.eks: Grimseth & Hallås, 2015; Grimseth, Hallås & Holthe, 2015; Grimseth & Hallås, 2017). Læreboken *Undervisningspraksis* (Grimsæth & Hallås, 2019) er mye brukt som pensum og den vitenskapelig antologien *Lesson Study i en nordisk kontekst* (Hallås & Grimsæth, 2016) har vært viktig for utdanningsmiljøene i hele Norden. (Kriterium 2.1, 2.3, 2.4, 3.1).



Undervisningspraksis | Gyldendal Gyldendal



Lesson Study i en nordisk kontekst |

I denne perioden har jeg bygget videre på mange års erfaringer som lærerutdanner. Jeg har utviklet meg, og har en enda mer kritisk tenkning sammen med mine studenter og kollegaer, dette for å utfordre diskurser og utvikle fagområdene jeg arbeider innenfor, spesielt det kroppsøvingsfaglige feltet. (Kriterium 3.1).

Nasjonalt nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag

Kroppsøving kan sies å være et ungt forskningsfelt. Behov for forskning om faget, i faget og temaer relevant for faget, var noe av bakgrunnen for at jeg svarte ja til å bidra i etableringen av *Nasjonalt nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag* i 2015. Jeg bidro i

interimsstyret og ble valgt inn som styremedlem. Sammen med andre kroppsøvingsforskere tok vi tak i ulike utfordringer som f.eks å utforske de uklare grenseoppgangene mellom skolefaget kroppsøving og fysisk aktivitet som helsetiltak, og mellom kroppsøving og den frivillige idretten. (Vedlegg 2).

Det helsepolitiske presset har økt i det tjueførste århundre og lærere i mange land har blitt oppfordret til å inkludere såkalte *helsemål* som en del av læreplanen for faget Physical Education (PE) (Evans, 2003). I 2010 anbefalte Verdens helseorganisasjon (WHO) at barn og ungdom bør ha minst 60 minutter med kraftig til moderat intensitet fysisk aktivitet hver dag (2010). Anbefalingen reflekterer et fysiologisk fokus, og WHO har en sterk innvirkning på globale skolebaserte helseinitiativer. Internasjonalt blir helsetiltak og skoleidrett ofte oppfattet som deler av kroppsøving/PE (Bailey et al., 2009; Beni, Fletcher, & Ní Chróinín, 2017.

I denne perioden har jeg arbeidet mye med studentene og forskerkollegaer i Norge om å utfordre den sterke idrettsdiskursen som ser ut til å prege skole- og lærerutdanningsfaget kroppsøving (Kirk, 2010; Farestveit, Engelsrud & Hallås, 2023). Dette handler om forskning, politikk og praksis, og selvsagt kunnskapssyn. Arbeidet resulterte i en oversikt over vitenskapelig publisert forskning på skolefagene kroppsøving og idrettsfag, og lærerutdanningene, i perioden 2010-2020, en reviewartikkel (Løndal et al, 2021), en mengde fagartikler og debattinnlegg. Arbeidet har vært avgjørende for fagmiljøene i hele Norge (Vedlegg 10, lederuttalelse). Forskningsoversikten brukes av studenter, og for å nå enda bedre ut til studentene gjennomførte vi to nasjonale webinarer for studenter i UH. Arbeidet i nettverket og publikasjoner som har kommet som resultat av dette har vært helt avgjørende for at vi i kroppsøvingslærerutdanningene i dag kan ha en vitenskapelig tilnærming til undervisning. (Vedlegg 2). (Kriterium 1, 2 og 3.1, 3.2).

Det å gå inn med kritiske og utforskende blikk på det kroppsøvingsfaglige feltet og arbeide med både forskning, politikkutvikling og praksis er viktig i høyere utdanning. Ett prosjekt har tatt for seg OECD education 2030 (Borgen & Hallås, 2024) der vi har en kritisk analyse. I et annet prosjekt har vi kartlagt hva som kjennetegner utdanningsveier til kroppsøvingslærerprofesjonen i Norge, ved å gjennomgå de ulike utdanningsinstitusjonene sine nettbaserte informasjonstekster til kommende studenter (Farestveit, Engelsrud & Hallås, 2023).

Teaching and learning og *scholarship of application* - Masterseminar I havgapet

Sammen med andre lærerutdannere, har *engagement and collaborative actions* vært sentralt i vår undervisning. Som et eksempel nevner jeg et to-dagers masterseminar i havgapet utenfor Bergen, innlosjert på en hytte eid av Friluftsrådet. Vi lærerutdannere formidlet kunnskap og ferdigheter gjennom handling og forelesninger. Lærestoffet ble eksemplifisert gjennom at studentene deltok i ulike pedagogiske handlinger (Werler & Sæverot, 2024). Studentene la frem forskningsartikler og vi samarbeidet med kajakkinstruktør i firmaet *GOD TUR,* en *lokal fisker*, en representant fra *Jeger og fiskerforbundet,* en pensjonert los og en journalist. Vi har også arbeidet utforskende gjennom å publisere studentenes refleksjoner vitenskapelig (Sæle, Hallås, Løtveit & Riise, 2016; Sæle, Hallås & Aadland, 2019). I evalueringer sammen med studenter, i deres refleksjonsnotater, videreutviklet vi lærerutdannere masterseminaret, reflekterte over betydningen av samarbeidet med eksterne og gjennomførte dette i mange år. (Kriterium 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.4).


Masterseminar på Hitsøy i 2018

Et annet eksempel på *engagement and collaborative actions* er at vi på videreutdanningskurset *Uteundervisning for utforskertrang* (UTE801 og 802) lar studentene møte ressurspersoner som gårdbrukere, idrettslag, samisk forening, Martin Slåtto med konseptet *Transporteringsdans*, Jakob Gyring med sitt kroppsøvingskonsept *Movement Culture* og *Storeblå visningssenter for Havbruk*. (Kriterium 1.1, 1.3, 2,3, 3.1). Studentene er svært fornøyde og har uttrykt at studiet gir mening og har relevans for dem, se link: https://www.hvl.no/studenthistorier/uteundervisning/

Eksemplene over viser det som studentene fortalte oss, at samarbeid med eksterne gir mening, har stor relevans for dem og bidrar til gode læringsmiljø. Som lærerutdannere tilrettela vi også for dialoger og refleksjoner når vi hadde de eksterne med oss. Pensumtekstene gir andre innspill på temaene vi løfter frem, og de blir viktig i refleksjonene. Ved at studenter, lærerutdannere og eksterne deltar i faglige refleksjoner får man prøvd ut egne standpunkt. Brekke (2017) trekker frem at en refleksjon ikke er enhver tenkning eller samtale, men det kreves at noe nytt tilføres tanken, bare slik blir refleksjoner fruktbare og utviklende. I dag ses en tydelig satsing på at relevans og samarbeid vektlegges fra myndighetene. UH-sektoren og arbeidslivet oppfordres til å samarbeide mer og bedre enn de gjør i dag. Tanken er at et slikt samarbeid vil øke relevansen i utdanningene og sette studentene bedre i stand til å møte et samfunn og arbeidsliv i omstilling og endring (Meld. St. 16, 2020-21). (Kriterium 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2,3).

Digitale læringsressurser

Shulmann (1993) sitt forfatterskap har bidratt til nye forståelser av læreres profesjonskunnskap som handler om å tenke og planlegge sammen, i et profesjonsfellesskap. Mine 10 digitale læringsressurser (CV 10) er utviklet sammen med lærere og studenter, f.eks.
Kanopadling – Bruk av kano i skolen. Digital nettressurs. http://mhfa.no/Kanopadling/
Grønne lunger. Digital nettressurs. http://mhfa.no/gronne-lunger/
Partnerskapsskoleprosjektet 2016-2020
https://hogskulenpavestlandethvl.ruplayers.com/0ZGFza2TeIl2jqs/partnerskapsskolen.html

Her beskriver jeg ett eksempel: *Uteaktiviteter og naturferdsel*, utviklet i samarbeid med elever og lærere ved en ungdomsskole, en kollega fra høgskolen og mediesenteret. Internasjonale studenter bidro med innhold om hvordan vi kan utforske naturen rundt oss med fokus på plantekomposisjoner. Undervegs i arbeidet med å ferdigstille læringsressursen, ble den prøvd

ut, og vi fikk tilbakemeldinger, fra studentene på *Lærerspesialist i kroppsøving 8-13*. (Kriterium 1.4, 2.4, 3.1).









Hallås B.O. & Farestveit, C.H.H (2023). *Uteaktiviteter og Naturferdsel- plantekomposisjoner*. https://mhfa.no/skole/kroppsovingsfaget/larings--og-undervisningsressurser/uteaktiviteter-og-naturferdsel/ HVL

Følgeforskning på et videreutdanningsstudium

Det at erfaringer fra undervisning må gjøres offentlig tilgjengelig (Hutchings & Shulman (1999), var viktig for oss fem lærerutdannere som samarbeidet om undervisning, veiledning og evaluering på studiet *Lærerspesialist i kroppsøving 8-13,* i årene 2018-2022. Vårt følgeforskningsprosjekt innebar at vi benyttet studentoppgaver som empiri, analyserte dataene og forankret våre funn i relevant forskning og teori om undervisning og læring i eget fagområde (Kriterium 2.2). Vi har fått frem studentenes faglige innspill om undervisning og profesjonsutøvelse, og publisering av de vitenskapelige artiklene er blitt viktige forskningsbaserte bidrag til bruk i høyere utdanning (Sæle, Loftesnes, Arnesen, Leirhaug & Hallås, 2023; Arnesen, Hallås, Loftesnes, Leirhaug & Søle, 2023; Sæle, Hallås & Engelsrud, 2023). (CV 10).

Kollegasamarbeid for å utvikle faglig fellesskap og kvalitet i undervisning

Fra 2015-2025 står for meg som en viktig periode som underviser, forsker og kollega. I 2015 fikk jeg en ny kollega, Ove Olsen Sæle, en fagansatt med mye av den samme fag- og forskningsbakgrunnen som meg, praksiserfaring fra skolen, mange års erfaring fra høyere utdanningen, erfaring med FoU-arbeid og formidling. Vi har samarbeidet på studiet *Lærerspesialist i kroppsøving*, MFAKS og *Femårig Grunnskolelærerutdanning*, masterdel.

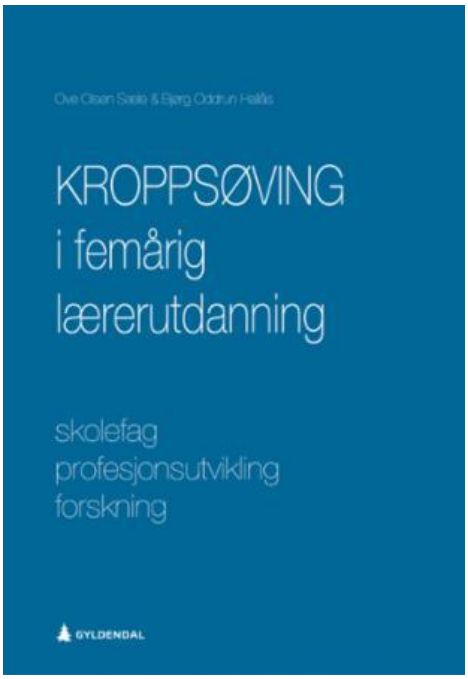
Vi har diskutert, bidratt faglig for hverandre, utfordret hverandre om undervisning, didaktikk og studentengasjement. De siste årene med undervisning for grunnskolelærerstudenter, som tar kroppsøving som masterfag, har vi arbeidet systematisk med å utvikle vår undervisning og reflektere over denne utviklingen. Vi har bidratt i faggruppe kroppsøving, andre faggrupper lokalt, også sammen med professor Gunn Engelsrud (campus Sogndal). (Kriterium 1.2, 1.3, 1.4).

Sæle er en særdeles viktig støttespiller og kollega. Vi fusjonerte våre forskergrupper og etablerte i 2016 Danning – natur, kropp, bevegelse. Som forskergruppeledere har Sæle og jeg støttet og veiledet 17 kollegaer i forbindelse med søknad om kompetanseopprykk (vedlegg 11) (CV 11). Sæle og jeg har publisert sammen, både faglig og vitenskapelig, og deltar i samfunnsdebatten. Vi har veiledet mange masterstudenter sammen og samarbeidet om å få spesielt gode masteroppgaver omgjort til vitenskapelige artikler, samt veiledet kandidater frem til innvilgning av PhD-stipender.

Ved innføring av ny læreplan for grunnopplæringen i 2020 (LK20) bidro vi begge i ulike høringsrunder, og jeg var også høgskolens representant fra kroppsøving inn i Bergen kommune sin implementering av LK20 for grunnskolelærere (Kritrium 3.2). Slik prosesser har vært utviklende og kommet både studenter og lærerutdannere til gode, blant annet gjennom mine bidrag i eget fagmiljø (Vedlegg 11).

Femårig lærerutdanning - Læreboken *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*

Med oppstart av femårige Grunnskolelærerutdanninger høsten 2020, tok jeg del i det viktige arbeidet med å iverksette undervisningspraksiser som kunne støtte studentenes læringsprosess på masternivå. Sammen med kollega Sæle fikk vi to utgitt den første læreboken i Norge for studenter som studerer for å bli kroppsøvingslærere, *Kroppsøving i femårig lærerutdanning.*



(Kriterium 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1) (Bla i læreboken under).

[Sæle, Hallås- Kroppsøving i femårig lærerutdanning by Gyldendal Norsk Forlag - Issuu]

Det store utviklingssamarbeidet med bl. a. læreboken, førte til at vi to ble nominert til FoU-prisen fra to uavhengige fagmiljø høsten 2020 (Vedlegg 10.)

Grunnskolelærerstudenter i kroppsøving – undervisning på masteremne

Fra høsten 2020 har jeg undervist på emne MGU/MGBKØ 502 og kollega Sæle i emne 501. Sammen med Engelsrud, og andre fra campus Sogndal, har vi arbeidet systematisk over tid med å utvikle vår undervisning og reflektert sammen over denne utviklingen (Kriterium 1.2). Vi har gjennomført muntlige samtaler med studentene og jeg har hatt kontinuerlige dialoger med studentene (Hopmann, 2007), for å kunne skape god undervisning sammen med dem. (Kriterium 1.3, 1.4). Vi har brukt læreboken (Sæle & Hallås, 2020), forskningsartikler og andre læremiddel, og vi har variert undervisningsformene. For å vise resultatet av felles refleksjoner, fagutvikling, systematisk utprøving av ulike måter å løse undervisningsoppgavene på, gir jeg her noen eksempler på arbeidsformer (Kriterium 1.1, 1.2, 1.3, 2.3).

Arbeidsformen forskningskonferanse

Studentene forbereder seg på pensum, og vet at de skal ut som kunnskapsformidlere som fremtidens lærere. Vi har derfor laget en form for *forskningskonferanser* med paper og posterfremlegg, en vert som leder og tar tiden, opponenter som skal stille spørsmål, og med oppsummerende dialoger på slutten. Studentene er blitt oppfordret til å velge artikler fra forskningsoversikten vist og omtalt i vedlegg 2. Her er en skriftlig respons fra en student:

Hei!
Snakket med de andre studentene etter gårsdagens seminar og vi alle var enig om at det var veldig lærerikt- alle fire fremlegg + paneldebatt! Vi fikk mer forståelse av hva emnet omhandler, og det skapte motivasjon til å sette inn et ekstra støt med lesingen fremover.
Mvh R..... W.....

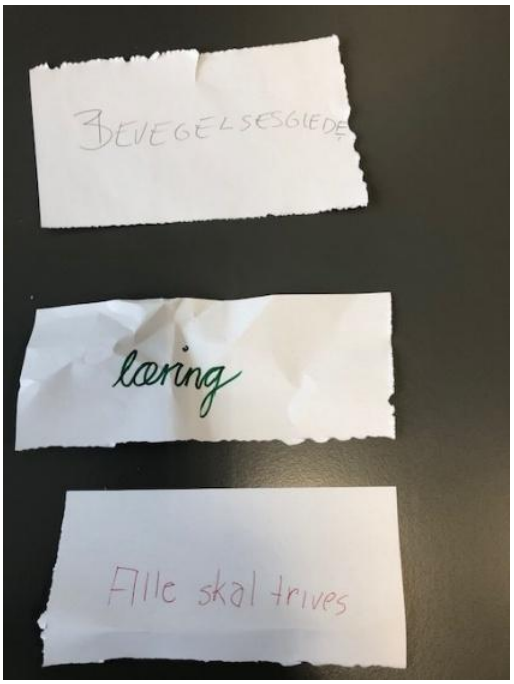
Veiledning på Canvas

Jeg bruker den digitale læringsplattformen CANVAS mye, og svarer studentene raskt. Jeg bidrar også for studenter jeg ikke underviser eller er veileder, dette fordi jeg ser studentene som *våre*, og det å svare som *faglig formidling*. Her er eksempler på noen tilbakemeldinger studenter har gitt meg på dette:

Konstruktive tilbakemeldinger – KRO 803-1
Mange god tips – MGUKØ502/MGBKØ/502
Raske svar – MGUKØ502/MGBKØ/502
Undervisningen er veldig lærerik - MGUKØ502/MGBKØ/502
Veldig utfyllende svar – MFAKS
Du har veldig gode forelesninger – MFAKS
Setter stor pris på veiledningen – MFAKS
Vi er glade for at du tilbyr deg å komme til vår kollokviegrupper - MGUKØ502/MGBKØ/502

Arbeidsformen mingling

Vi har gjennomført *mingling* der studentene skriver på lapper f.eks. hva det viktigste med kroppsøvingsfaget i skolen er, og vi forflytter oss gående rundt i klasserommet og stopper opp for en kort *mingleprat* (maks 2. minutter) om egen forforståelse. På slutten av økten oppsummerer vi, diskuterer alles forforståelser, og jeg sammenfatter oppsummeringene og legger det på læringsplattformen CANVAS. (se illustrasjon under som eksempel).



Mingelapper: eksempler fra studentenes stikkord

Her er en tilbakemelding fra en student:

Vil bare si at du har veldig gode forelesninger!

Det vi hadde om i dag er min store hjertesak for faget. Inkludere elevene, variasjon i bevegelsesvalg, legge til rette for mestring og læring. Har tidligere på studiet diskutert idrettens plass i faget, og du kom med mange gode argumenter som jeg er veldig enig med! Også det å gå vekk fra det patogent synet på fagets formål. Jeg leste en bra artikkel av Aasland, Moen og Mathisen «Et fornyet kroppsøvingsfag- noen fagdidaktiske betraktninger» som kunne vært veldig aktuell. Her tar de opp hvor fokuset bør ligge, og hvordan man kan benytte seg av forskjellige verktøy. MVH E… J… E…7 jan. 2021 13:47

Veiledning i kollokviegruppene

Jeg inviterer meg også inn til studentenes *kollokviegrupper* hvor jeg har erfart at det er lettere for studentene å stille spørsmål og samtale om faglige spørsmål. I små grupper på 3-5 har noe av kommunikasjonen vært slik:

«Takk for god veiledning» MVH S…..

Tidslinje

Noen andre eksempler på didaktiske praksiser er at jeg med masterstudenter på GLU lager *tidslinjer* og *betydningsgradestokk* over kroppsøvingsfagets historie. Studentene får utdelt, og lager selv såkalte *hendelseskor*t (Korbøl, 2019), for det kroppsøvingsfaglige feltet fra antikken til i dag. Vi benytter store gulvflater i idrettshallen eller ledige vegger for å få plass.

Dialogmøte

Dialogmøter er en annen arbeidsform jeg har brukt med masterstudenter. Da blir det som å *øve på en konstruert virkelighet* (Halvorsen, 2020), for å få til en kontakt med utdanningens yrkesfelt. Studentene får utdelt en reell problemstilling før de tar kontakt og må snakke med fagfolk innenfor ulike profesjoner. Så kommer de tilbake til campus hvor de inntar rollen som den profesjonen de har snakket med, og vi gjennomfører et dialogmøte som handler om å lytte, være i dialog, samle innspill før avgjørelser tas. Noen eksempler på problemstillinger har vært: *Hvordan integrere flyktninger i lokalsamfunnet*? *Hvordan få elever til å velge matpakke eller kantine og ikke butikk? Hvordan sikre skolevegen for elever i ulike aldre?*

Presentasjon av ny forskning for praksisskolen

Studentene har også *presentasjoner av ny forskning* for sine praksisskoler, en obligatorisk læringsaktivitet som både studentene og praksisskolen har vært veldig godt fornøyde med.

Kronikk

GLU-studentene har også en annen læringsaktivitet der de veiledes i å få frem egne personlige meninger om faglige spørsmål ved å skrive *kronikk*, en oppgave de i referansegruppemøtet fortalte at de likte. De trenes også på *hverandreveiledning og* sender tekster til hverandre og får tilbakemelding. De legger frem muntlig og får innspill fra medstudenter og faglærere. Læringsaktiviteten er et samarbeid mellom emnene 502 og 501. Vi veileder studentene sammen, og noen får kronikken publisert. Høsten 2024 fikk to grupper publisert sine, og det

at tekstene faktisk er publisert er i seg selv en måte å formidle på. Her er lenke til en av kronikkene:

Transkjønnede elever kan føle på en usikkerhet når de skal velge toalett og garderobeLenker til eit ekstern område.

Elevsamtalen som tema

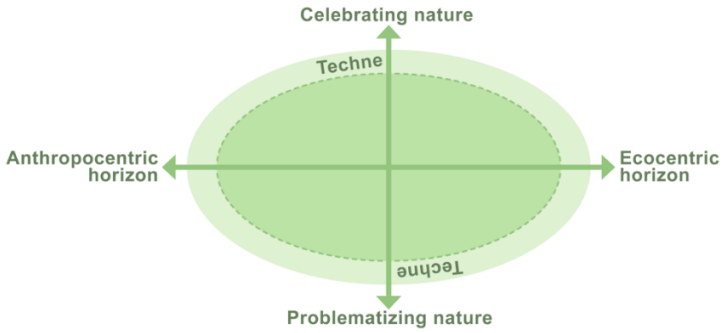
I samarbeid med kollega har GLU-studentene våre fått egne økter med *elevsamtalen* som tema (se kopi fra emneplan under). Studentene oppfordres til å lese en fagartikkel (Hellesnes, 2019) og skrive frem egne erfaringer fra elevsamtaler enten som elev eller lærer. Undervisningen har vi organisert som dialoger med innslag av formidling. Studentene har respondert svært positivt på temaet, og har uttrykt at de gjennom grunnskolelærerstudiet generelt har hatt for lite om elevsamtaler, nettopp derfor har denne økten blitt tatt svært godt imot av dem.

Mandag 14/11-22 **Kl.11.15-1300** Digitalt for Bergen og Sogndal	***Tema: Elevsamtalen. Vurdering.*** Innlevering oppgave på canvas Frist 27 aug. Skriv om din egen erfaring fra elevsamtaler, enten som elev, student eller som lærer. Alle typer erfaringer er interessante (ca. 300 ord)	***Forbered deg på artikkelen av Gro Hellesnes.*** Elevsamtalens mellomkroppslige, relasjonelle og eksistensielle dimensjon. En lærers opplevelse av planlagte elevsamtaler i grunnskolen i dialog med kroppslige, relasjonelle og eksistensielle teoretiske perspektiver.	Gunn Engelsrud, Bjørg oddrun Hallås og Gro Hellesnes

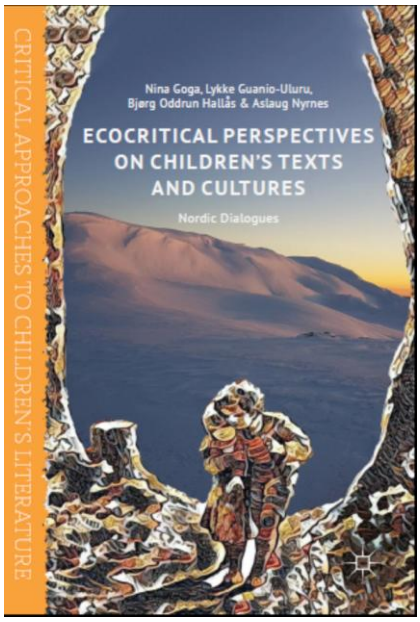
En økokritisk tilnærming til miljødimensjonen av bærekraftig utvikling for det kroppsøvingsfaglige feltet.

I dag handler HVL sin strategi om å bygge menneske og samfunn (Strategi 2023–2030: Kunnskap som byggjer menneske og samfunn - Høgskulen på Vestlandet). Det å *inkludere*, *utfordre* og *samhandle* står sentralt. (Kriterium 3.2). Når strategiplanen vektlegger å utfordre etablerte tankesett, har jeg gjort det ved blant annet å stille spørsmål ved et noe antroposentrisk og feirende syn på natur i mange av kroppsøvingsfagets didaktiske praksiser.

Innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet har jeg arbeidet med å utfordre etablerte tankesett om *bærekraftig utvikling*. HVL har tidligere vektlagt bærekraft i sine strategiske satsinger, og jeg kom allerede i 2016 inn i forskergruppen *Nature in Childrens Literature and Culture* (NaChiLitCul) der jeg har vært med å utvikle en økokritisk tilnærming til miljødimensjonen av bærekraftig utvikling (CV 10). Forskergruppen er tverrfaglig (norsk, engelsk, naturfag, kroppsøving, mat- og helse, kunst og håndverk). Vi har i mange år arbeidet med analyser av representasjoner av natur i barne- og ungdomslitteratur og kultur. Det innebærer blant annet lærerstudenters møte med natur, hvordan natur fremstilles i ulike didaktiske praksiser, og hva som former både lærere og lærerstudenters kunnskap og handlingskompetanse om miljø. Vi har utviklet en matrisen som er benyttet som analytiske verktøy. Jeg har prøvd ut matrisen i en rekke forskningsprosjekter og publisert 7 vitenskapelige publikasjoner som benyttes som pensum i lærerutdanningene (f.eks. Hallås & Heggen, 2018).



Nature-in culture Matrix, (Goga et al, 2018).



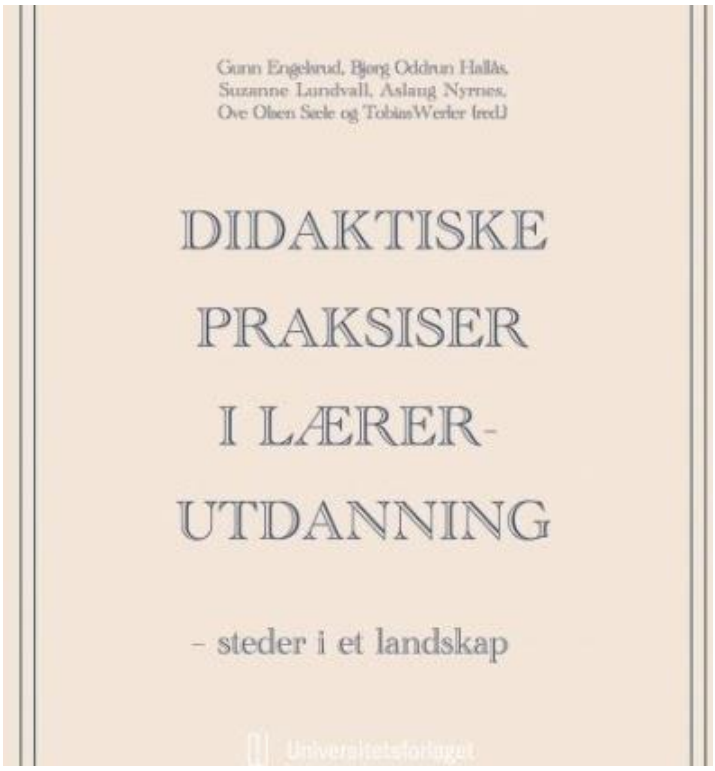
Antologi: Goga, Guanio-Uluru, Hallås & Nyrnes, 2018.

Kafedialog

I arbeide med bærekraft og det økokritiske perspektivet gjennomfører jeg *Kafedialog* med GLU studenter i emne 502, dette for å få til studentaktivitet. Vi står alle overfor store dilemmaer, og studentene skal arbeide med dette som kommende lærere. Jeg har tilrettelagt såkalte *kafebord*, med en fast *vert,* en student. Store ark med ulike problemstillinger og utfordringer ligger på bordene, og *gjestene,* studentene, skal gi innspill. Studentene flytter seg rundt fra bord til bord, *verten* noterer og vi oppsummerer og deler bildene på læringsplattformen CANVAS i ettertid. Studentene har vært veldig godt fornøyde med arbeidsformen. (I Vedlegg 6 vises informasjon til studentene, bilder fra kafedialogen, og som et eksempel en av mine vitenskapelige artikler som benyttes (Hallås, Aadland & Lund, 2019).

Lærerutdanningene – *forskningsbasert, profesjonsrelevant og praksisnær*

I den vitenskapelige antologien *Didaktiske praksiser i lærerutdanningen. Steder i et landskap* (Engelsrud et. al, 2023) har jeg som en av redaktørene, og bidragsyter, vært med å *pakke ut* tanker og arbeidsformer som vi kolleger fra ulike fagfelt (pedagogikk, norsk, retorikk, kroppsøving) har. Vi har skrevet frem våre didaktiske praksiser fra undervisning i lærerutdanningene (F.eks: Farestveit, Gyring & Hallås, 2024). Vi presenterer, diskuterer og teoretiserer tematikker i de faglige landskapene. Den vitenskapelig tilnærming til egen og andres undervisning i høyere utdanning er et fremoverskuende blikk på undervisning, og kapitlene benyttes i pensum på ulike studier.



Målet med antologiprosjektet var at undervisningen vår skulle gjøres offentlig tilgjengelig, og arbeidsprosessene med skriving skulle være åpne og eksplorative for alle bidragsyterne. Med antologien har vi arbeidet etter SoTL-tenkningen, og bidratt med å skape ny kunnskap på et lite utforsket felt, undervisningspraksiser i lærerutdanning. Redaksjonsarbeidet var utviklende ved at vi som redaktører fikk ta del i kritiske vurderinger sammen med erfarne fagpersoner som står i forskningsfronten på hvert sitt fagfelt. Arbeidet viser hvordan jeg har bidratt til å initiere og lede pedagogisk utviklingsarbeid. (Kriterium 2.2, 3.1, 3.2).

En begrunnet plan for utvikling av undervisning og videre utviklingsarbeid for å heve undervisningskvaliteten i fagmiljøet

Som lærerutdanner har jeg alltid bidratt i fagmiljøet for å utvikle undervisning. Min kollegiale holdning har hjulpet kollegaer til kompetanseopprykk (Vedlegg 11) (CV 11). Jeg har svart ja til å holde innlegg for praksislærere (Vedlegg 7). Jeg har stilt meg til disposisjon i andre faggrupper enn mine egne (Se E-poster fra kollega). Med utgangspunkt i to av mine nyeste artikler (Borgen & Hallås, 2023 og Borgen & Hallås, 2024) har jeg formidlet i andre faggrupper. (E-post-utveksling med kollegaer legges som dokumentasjon).

Videre, og som *en begrunnet plan for utvikling av undervisning og videre strategisk utviklingsarbeid for å heve undervisningskvaliteten i fagmiljøet* (Kriterium 3.3) har jeg i samråd med min leder valgt å vektlegge modellen *Lesson Study* (LS). Jeg ønsker å starte i egen forskergruppe, samt invitere inn andre interesserte. Vi vil utforske egen undervisningspraksis, og jeg planlegger å gjennomføre halvdagsseminarer hvor vi arbeider med LS. Hvis min kollega Sæle blir merittert underviser, ønsker vi også fokus på *Pedagogisk credo,* noe vi tidligere har arbeidet sammen om i undervisning. Vi vil presentere våre modeller, få kollegaer til å reflektere sammen og lage en plan sammen med dem, fordi det er

kun ved at man sammen *åpner et innhold* at vi kan skape endring og betydning (Hopmann, 2007). Målsettingen er å bli mer bevisst på egen undervisning, på hvordan involverer studenter, og hvordan tilrettelegge for at studenter opplever at undervisningen har betydning og relevans for dem. (Vedlegg 11).

Referanser

Arnesen, T. E., Hallås, B. O., Loftesnes, J.M., Leirhaug, P.E. & Sæle, O.O. (2023). Refleksjoner over profesjonsutvikling fra lærerspesialiststudenter i kroppsøving. *Uniped, 46*(2), s. 86-96 https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.3

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1–27. doi:10.1080/02671520701809817

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest, 69*(3), 291–312.

Borgen, J. S. & Hallås, B. O. (2023). Conceptualisations of Extra-Curricular Cross-Sector Partnerships in the Context of The Cultural Schoolbag and Physical Activity Health Initiatives in Norwegian Schools. I: Tine S. Prøitz, Petter Aasen & Wieland Wermke (Red.). *From Education Policy to Education Practice Unpacking the Nexus.* Springer. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/75406/978-3-031-36970-4.pdf?sequence=1#page=195

Borgen, J. S. & Hallås, B. O. (2024). Global problems and/or local solutions: Teaching and learning physical education in the wake of OECD education 2030. *Nordic Studies in Education, 44*(3), 193–209. 1 https://doi.org/10.23865/nse.v44.6375

Boyer, E. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Carnegie *Foundation for the Advancement of Teaching.*

Brekke, M-B.R. (2017). Pedagogisk refleksjon I «det undersøkende rommet». I H. Sævrot & T.C. Werler (red.), *Pedagogikkens språk* (s. 240-256). Gyldendal Akademisk.

Easton, L.B. (2009). *An introduction to lesson study*. Florida and the Islands regional Comprehensive Center.

Engelsrud, G., Hallås, B.O., Lundvall, S., Nyrnes, A., Sæle O.O. & Werler, T. (Red.), (2023). *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap.* Universitetsforlaget

Eriksson, I. (2016). Lesson- och learning study. Modeller för undervisningsutvecklande forskning. I B.O. Hallås & G. Grimsæth (red.), *LESSON STUDY i en nordisk kontekst*. Gyldendal Akademisk

Evans, J. (2003). Physical education and health: A polemic or 'let them eat cake!' *European Physical Education Review, 9*(1), 87–101.

Farestveit, CH.H., Gyring, J. & Hallås, B.O. (2023). Praksisopplæring på masternivå - noe mer enn kun å få øve seg på undervisning. I Engelsrud, G., Hallås, B.O., Lundvall, S., Nyrnes, A., Sæle, O.R.O., & Werler, T. (red.) (2023). *Didaktiske praksiser i lærerutdanning: steder i et landskap,* Kap 10, s. 201-223. Universitetsforlaget.

Farestveit, C.H.H., Engelsrud, G.H. & Hallås, B.O. (2023). Hva kjennetegner utdanningsveier til kroppsøvingslærerprofesjonen? En gjennomgang av utdanningsinstitusjonenes nettbaserte informasjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education 7*(3), s. 21-42. https://doi.org/10.23865/jased.v7.5827

Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrnes, A. (2018). Introduction. In N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrnes (Eds.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (s. 1-23). Palgrave Macmillan UK

Grimsæth, G. & Hallås, B.O. (2015). Lesson study model. The challenge of transforming a global idea into local practice. I *Policy Futures in Education* (ISSN 1478-2103). DOI. 10.1177/1478210315612649 https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210315612649

Grimsæth, G., Hallås, B.O. & Holthe, A. (2016). Å transformere en global pedagogisk ide i lokale kontekster. I B.O. Hallås & G. Grimsæth (red.) (2016). *Lesson study i en nordisk kontekst*. Gyldendal Akademisk. ISBN 9788205490888.

Grimsæth, G. & Hallås, B.O (2017). When travelling ideas meet local contexts: Norwegian teachers trying out 'lesson study'. I *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun.* Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/01.

Grimsæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen.* Gyldendal Akademiske.

Grønningsæter, I., Hallås, O., Kristiansen, T. & Nævdal, F. (2007). Fysisk aktivitet hos 11-12-åringar i skulen. *Tidsskrift for Den norske lægeforening, 22*, 127:2927-9.

Hallås, B.O. & Heggen, P.M. (2018). "We are all nature" – young children's statements about nature. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B.O. Hallås & A. Nyrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (s. 259-277). Palgrave Macmillan UK

Hallås, B.O. & Grimsæth, G. (red.), (2016). *Lesson study i en nordisk kontekst.* Gyldendal Akademisk. ISBN 9788205490888

Hallås, B.O. & Farestveit, C.H.H. (2015). Kroppsarbeid i skogen. I B.O. Hallås & G. Karlsen *Natur og danning profesjonsutøvelse, barnehage og skole.* (s. 195-217). Fagbokforlaget.

Hallås, B.O. & Odberg, A-H. (2015). *Glokal uteskole* – Nordisk lærerutdanningssamarbeid. I B.O. Hallås & G. Karlsen *Natur og danning profesjonsutøvelse, barnehage og skole.* (s. 217-233). Fagbokforlaget.

Hallås, B. O., Holthe, A., Vindenes, N. & Styve, E. T. (2012). De grunnleggende ferdighetene i de praktisk-estetiske fagene. I: *FoU i praksis 2012: conference proceedings.* Akademika forlag 2013 ISBN 9788232100866. s. 111-119, http://tapironline.no/fil/vis/1136

Hallås, B.O. & Karlsen, G. (red.), (2015). *Natur og danning profesjonsutøvelse, barnehage og skole.* Fagbokforlaget.

Hallås, B.O, Herfindal, T. & Wergedahl, H. (2014). Comparison of the Physical Activity of 11-12 Year Old Pupils in Two Schools in Norway and Iceland, using Pedometer Registrations and Activity Diaries. I *Netla – Online Journal on Pedagogy and Education, University of Iceland – School of Education. https://netla.hi.is/comparison-of-the-physical-activity-of-11-12-year-old-pupils-in-two-schools-in-norway-and-iceland-using-pedometer-registrations-and-activity-diaries/*

Hallås, O. (2009). Kroppsøvingsfaget og de grunnleggende ferdighetene. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. (s. 259-275). Universitetsforlaget.

Halvorsen, G.S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være? I Y. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. Røthe (red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (s. 33-53)). Cappelen Damm Akademisk.

Hellesnes, G. (2019). Elevsamtalen. *På spissen 5*(3). Special issue Bodily Learning

Holthe, A., Hallås, B.O. & Styve, E. T. (2015). Bruk av uteskole i de praktisk-estetiske fagene på barnetrinnet – en casestudie. I B.O. Hallås & G. Karlsen (red.), *Natur og danning profesjonsutøvelse, barnehage og skole.* (s. 175-195). Fagbokforlaget.

Holthe, A., Hallås, O., Styve, E.T. og Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. I *Acta Didactica Norge, 7*(1) Art.6. *https://journals.uio.no/adno/article/view/1118*

Hopmann, S.T. (2007). Restrained teaching: The Common Core of Didaktikk. *European Educational research Journal, 6*(2), 109–124.

Hutchings, P., & Shulman, L. (1999). The scholarship of teaching new elaborations, new developments. *Change, 31*(5), 11-15.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Korbøl, K. (2019). Hva er de felles beste? Historie og bærekraft. I Kvamme, O.A. & Sæther, E. (red). *Bærekraftsdidaktikk* (s. 43-61). Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2020). Meld. St. 16 (2020-2021). Utdanning for omstilling. Nedlastet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/

Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change.* Research for better schools, Inc

Løndal, K., Borgen, J.S., Moen, K.M., Hallås, B.O. & Gjølme, E.G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden

2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 5*(3), s. 1-33. https://jased.net/index.php/jased/article/view/3100
Midtsundstad, J.H. & Willbergh I. (2010). Hva er didaktikk? I J.H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 10–19). Cappelen Damm Akademisk
Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning – nytt begrep og ny realitet?. I Y.T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori*. Cappelen Damm Akademisk
Sæle, O.O., Hallås, B.O. & Engelsrud, G.H. (2023). Kroppsøvingslæreres credo - deres refleksjoner i lys av van Manens begrep om pedagogisk takt. *UTBILDNING & LÄRANDE, 17*(3). DOI: 10.58714/ul.v17i3.18721 https://publicera.kb.se/ul
Sæle, O. O. & Hallås, B.O. (2020). *KROPPSØVING i femårig lærerutdanning – skolefag, profesjonsutvikling,forskning*. Gyldendal Akademisk. Sæle, Hallås- Kroppsøving i femårig lærerutdanning by Gyldendal Norsk Forlag - Issuu
Sæle, O.O., Hallås, B.O. & Aadland, E. K. (2019). Et retroperspektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid - et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn, (s.1-13). *Tidsskriftet Utmark* 2019 – 1 https://brage.nina.no/nina-xmlui/handle/11250/2592740
Sæle, O.O, Loftesnes, J.M., Arnesen, T.E., Leirhaug, P.E. & Hallås, B.O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppsøving: Profesjonsutøvelse og anerkjennelse av eleven. *Acta Didactica Norden, 17*(3,) 11 https://doi.org/10.5617/adno.10109
Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude. *Change 25,* 6-7.
Shulmann, L. (1999). Taking Learning Seriously. *Change: The Magazine of Higher Learning, 31*(4).
Traavik, H., Hallås, O. & Ørvig, A. (red.), (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Universitetsforlaget.
Werler, T. (2023). Didaktiske dimensjoner i lærerutdanning. I Engelsrud, G., Hallås, B.O., Lundvall, S., Nyrnes, A., Sæle, O.R.O., & Werler, T. (red.) (2023). *Didaktiske praksiser i lærerutdanning: steder i et landskap,* Kap 1, s. 19-43. Universitetsforlaget.
Werler T.C. & Sævrot, H. (2024). *Pedagogiske handlinger*. Fagbokforlaget.
World Health Organization (WHO). (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva: World Health Organization. Retrieved from http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/en/