

# Søknad som merittert underviser



*Ove Ronny Olsen Sæle*

*Dosent i idrett*

*Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)*

*Institutt for idrett, kosthold og naturfag*

## Leserveileder

Søknaden fremstilles i form av en nettside hvor leseren kan orientere seg i søknadens ulike deler, inkludert vedlegg, ved hjelp av enkle tastetrykk.. Samtidig må søknad med vedlegg sendes i ordinært filformat, fordi vurderingskomiteen trenger en statisk versjon.

For digital visning, følg lenken [Søknad Ove Olsen Sæle](#).

Søknaden består av tre deler: pedagogisk mappe, pedagogisk CV og vedlegg. I den pedagogisk mappen innleder jeg med å vise til kriteriene som legges til grunn for å kunne bli merittert underviser, og hvilke pedagogisk teori den bygger på. Deretter viser jeg til min undervisningserfaring for å gi et bakteppe til den videre fremstilling. Søknaden møter gjeldende kriterier, men vil avvike fra malen fordi jeg har valgt en mer tematisk fremstilling. I tekstens ulike deler gis det henvisninger til kriteriene, som delvis overlapper hverandre. Se også tabellen nedenfor som viser hvor de ulike kriterier er dekket inn i søknaden. Både kriterium 1 og 2 omfatter systematisk arbeid med undervisningen, som jeg forbinder med de læremidler jeg har skrevet frem i form av lærebøker og annet formidlingsstoff (pkt. 1.2.), samt vitenskapelige publikasjoner (pkt. 2.3.). Det omfatter også den undervisnings- og veiledningspraksis som jeg har utviklet over tid.

Neste del består av min pedagogisk CV, hvor jeg har brukt malen fra HVL ([2024](#)). Til slutt viser jeg til 11 vedlegg som dokumenterer, underbygger og belyser det som beskrives i min pedagogiske mappe. Referanser er lagt til som aktive lenker i søknaden, også referanser i pedagogiske CV, dersom

vurderingskomiteen ønsker å se nærmere på disse. Jeg er innforstått med at det ikke er krav til at komiteen skal lese mer enn selve søknadsteksten og de ulike vedleggene.

kriterium	Kapittel													
	1.	2.	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
1.1	x	x	x		x	x	x	x	x	x				
1.2	x		x	x		x	x	x	x	x				
1.3	x		x	x				x	x	x				
1.4	x		x	x	x			x	x					
2.1	x		x	x	x	x	x		x	x				
2.2	x		x	x	x	x			x	x				
2.3	x			x					x	x				
2.4	x				x	x	x		x					
3.1	x										x	x		
3.2	x			x								x		
3.3	x												x	

## Innhold

- 1. [Innledning](#)
- 2. [Undervisning og ledererfaringer i utdanningssystemet](#)
- 3. [Systematisk arbeid med forskning, undervisning og læremidler](#)
- 4. [Veiledning og bruk av video i undervisningen](#)
- 5. [Dynamisk læringsteori](#)
- 6. [Studenter som autonome og reflekterte læringssubjekter og danningsagenter](#)
- 7. [Kollegial holdning og aktiv pedagogisk bidragsyter](#)
- 8. [Utviklingsarbeid forankret i HVLs strategiske planer og relevans for utdanning](#)
- 9. [Begrunnet plan for utvikling av undervisning og videre strategisk utviklingsarbeid](#)
- [Litteraturliste](#)

### 1. Innledning

Jeg søker om å bli vurdert som merittert underviser på bakgrunn av mitt lengre virke som vitenskapelig ansatt i høyskolesystemet; i perioden 1998-2015 ved Norsk lærerakademi (NLA) Lærerhøgskolen, og siden 2015 ved HVL, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, campus Bergen.

I denne pedagogiske mappen gir jeg refleksjoner rundt mitt arbeid med undervisning, forskning og utviklingsarbeid med utgangspunkt i følgende retningslinjer utarbeidet av [HVL \(2024\)](#): 1) hvordan jeg vektlegger studentenes læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, 2) hvordan jeg kan vise til en vitenskapelig tilnærming til undervisning, og 3) hvordan jeg bidrar til en kollegial holdning og er en aktiv pedagogisk bidragsyter med fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet.

Dette er retningslinjer som har sitt utgangspunkt i teorikonseptet *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Boyer, 1990) som understreker at man skal ha en forskende tilnærming til sin undervisning i høyere utdanning. Her oppfattes forskning og utdanning som likestilte og integrerte størrelser. I korte trekk rommer teorien selve undervisningen som skjer (*teaching and learning*), forskning (*discovery*) på feltet og den danning og læring (*scholarship of integration*) som skjer hos den lærende. Teorien målbærer også en tenkning om at undervisning og læring utgjør en delingskultur i form av det profesjons- og fagfellesskapet som underviser inngår i, og at man samarbeider med (lokal)samfunnet ellers, det Boyer kaller *scholarship of application*.

## 2. Undervisningserfaring

Jeg har lang yrkeserfaring fra utdanningsfeltet, på flere nivåer i utdanningssystemet: faglærer, klassestyrer og rektor i grunnskolen, og seinere som underviser og seksjonsleder i høyskolesystemet ([se pedagogisk CV](#)). Mine erfaringer som lærer og rektor i grunnskolen er viktig lærdom, som jeg har tatt med meg inn i mitt virke som pedagog i høyskolesystemet. Det presiseres også viktigheten av at lærerutdannere kjenner til praksisfeltet som studentene skal bli en del av (Kunnskapsdepartementet, 2016a), og som et ledd i å minske det ofte oppfattede gap som eksisterer mellom akademia og praksisfeltet (Unneland, 2009).

Jeg har undervist i flere fag i grunnskolen (kroppsøving, musikk, samfunnsfag, matte etc.), mens i høyskolen har jeg primært undervist i idrett, kroppsøving og fysisk fostring. Høsten 2015 ble jeg ansatt ved Høgskolen i Bergen, seinere HVL, hvor jeg har underviste og veiledet studentene i flere emner ([se pedagogisk CV](#)). I dag underviser jeg i emnene *Vitenskapsteori og etikk* [MGUKØ501/MGBKØ501](#) (emneansvar) og [MGU/MGBKØ503](#) og [MGU/MGBKØ550](#) (masteroppgaven)

i det nye Kroppsøving master femårig, i emnene *Danning og akademisk håndverk* [LUPEKI101](#) og *Idrett og etikk* ([LUPEKI302](#)) (emneansvar), og i emnet *Kroppsleg danning* ([PHD914](#)).

### **3. Systematisk arbeid med forskning, undervisning og læremidler**

Kvalitet i høyere utdanning innebærer "at undervisningen og læringsaktivitetene er basert på forskning om hva som gir god læring, og at de faglig ansatte bruker sin forskerkompetanse til å utvikle og forske på studieprogrammene, undervisningen og studentenes læring" (Kunnskapsdepartementet, 2016). Over tid har jeg, aleine og sammen med kolleger og studenter, gjennomført omfattende vitenskapelig arbeid som berører mitt fagpedagogiske felt, ([Pedagogisk CV](#) og [crstin](#)). Mye av dette arbeidet har vært fagovergripende og innovativt, hvor jeg har vært opptatt av å bygge bro mellom fagtradisjoner (KRL, religion/filosofi/etikk og idrett/kroppsøving/fysisk fostring). Det har resultert i omfattende publikasjoner brukt i undervisningen i form av lærebøker, vitenskapelige monografier, antologier, artikler og andre formidlingstekster. Jeg viser til noen av disse nedenfor.

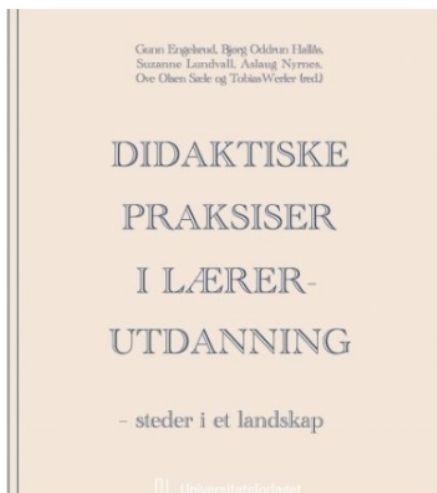
#### **3.1. Læreboken *Kroppsøving i femårig lærerutdanning***

Læreboken *KROPPSØVING i femårig lærerutdanning – Skolefag, profesjonsfag, forskning* ([Sæle & Hallås, 2022](#)) er skrevet sammen med kollega Bjørg Oddrun Hallås (se [vedlegg 1](#)). Den er et eksempel på hvordan vi støtter studentenes i deres læringsprosess (pkt. 1.2.). Boken tar opp ulike aktuelle pedagogiske anliggender i faget, og brukes som pensumbok i Kroppsøving, femårig GLU-utdanningen og i tilsvarende studier ved andre høyskoler. Boken inngår som del av vårt pedagogiske og didaktiske FOU-arbeid i forskergruppen [Danning – natur, kropp, bevegelse](#). Bokens innhold og utforming er knyttet til våre erfaringer med mangeårig undervisning og forskningssamarbeid overfor lærerstudenter, lærere fra praksisfeltet og fagkollegaer. Det var behov for en lærebok som kunne brukes av studentene som en «rød tråd» gjennom deres femårige utdanningsløp, og det er den eneste boken i Norge som dekker dette området. Den er vinklet som en dialog med studentene og hvert kapittel avsluttes med refleksjonsspørsmål. Vi er av den oppfatning at faglig læring og danning bare kan skje gjennom aktiv bearbeiding og anvendelse av det stoffet studentene leser. Derfor legger boken opp til kritisk, selvstendig tenkning og studentaktive læringsformer hos leseren. I kapittel 10, Kontinuerlig profesjonell utvikling, skriver vi (Sæle & Hallås, 2022, s. 188):

Det er lærerutdanningene som i størst mulig grad skal gi lærerstudenter muligheter til å utvikle en profesjonell dømmekraft. Lærerutdanningene legger grunnlaget for senere profesjonalitet i læreryrket (Dahl mfl., 2016). Lærerutdanningene gir studentene kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som må

videreutvikles i en kontinuerlig personlig prosess i yrket. Det å være lærerstudent, å ta en formell lærerutdanning, har i seg et utviklingspotensial, og det er nå, som student, du legger grunnlaget for din profesjonalitet. På campus vil du få møte, og selv bidra til å utvikle, et profesjonsfelleskap.

Hallås introduserte meg for Hopmann (2008) som fremmer et aktivt dannelses- og læringssyn. Han hevder at læring og dannelse skjer i form av en dialektisk læringsprosess mellom underviser og den lærende. Enhver undervisning må fortolkes og omformes av mottaker for at læring skal finne sted. Det er et læringssyn jeg støtter meg til (pkt. 2.2.), og som korresponderer med utdanningspolitiske føringer om kvalitet i høyere utdanning: "For kunnskap er ikke en vare som skal formidles og konsumeres. Det er noe som oppstår og utvikler seg når underviser og studenter kommer sammen" (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er læring forstått som en aktiv, eksplorativ og ikke-predikerbar virksomhet, noe jeg utdyper seinere i tilknytning til begrepene *overskridelse* og *kontingens*.



### **3.2. Antologien *Didaktiske praksiser i lærerutdanningen. Steder i et landskap***

Det andre arbeidet jeg vil trekke frem er den vitenskapelige antologien *Didaktiske praksiser i lærerutdanningen. Steder i et landskap* ([Engelsrud et. al, 2023](#)) hvor jeg bidrar som medredaktør og i ett kapittel. Syv kolleger fra ulike fagfelt (pedagogikk, norsk, retorikk, kroppsøving) er redaktører for prosjektet. Antologien har en vitenskapelig tilnærming til egen og andres undervisning i høyere utdanning (pkt. 2.1 -2.3.). Den

har bidrag fra lærerkolleger fra våre to forskningsgrupper (Gunn Engelsruds gruppe fra campus Sogndal og Hallås og min gruppe fra campus Bergen), og representerer flere fag (pkt. 1.3, 1.4).

Målet har vært at arbeidet skulle være en åpen, eksplorativ skriveprosess, hvor den enkelte lærerutdanner fikk skrive frem sine erfaringer, utforskninger og refleksjoner omkring sin egen undervisningspraksis, med ambisjon om å skape ny kunnskap på et felt det er forsket lite på. Antologien viser hvordan undervisningen i ulike fag i profesjonsutdanningen kan være både forskningsbasert, profesjonsrelevant og praksisnær. Redaksjonsarbeidet har vært utfordrende og utviklende. Jeg har fått ta del i sterke didaktiske meningsbrytninger med erfarne fagpersoner som står i forskningsfronten på hvert sitt fagfelt. Gjennom arbeidet har jeg fått bedre innsikt i og mulighet til å reflektere sammen med nære lærerkollegaer omkring deres eksplisitte undervisningspraksis.

Begge bøkene over er eksempler på hvordan jeg har bidratt til å initiere og lede pedagogisk utviklingsarbeid (pkt. 3.2.).

### 3.3. Pedagogisk credo

Jeg har lenge arbeidet med læringskonseptet *Pedagogisk credo* [1], et begrep lansert av John Dewey ([1897](#)), i tråd med hans erfaringsbaserte og pragmatiske læringssyn (Dewey, 1963). Begrepet ble jeg kjent med på NLA da jeg veiledet barnehagelærerstudentene i å skrive frem sitt pedagogiske credo, som var et gjennomgående arbeidskrav og del av eksamen i studiet. Pedagogisk credo innebærer at studentene reflektere omkring hvilke pedagogiske grunnsyn og læringssyn de forfekter, hvilke verdier de ønsker å stå for som lærer, dvs. i sum deres metarefleksjoner på veien fra student til å bli profesjonell leder og pedagog. Min kollega på pedagogikk-seksjonen Åse Nylenna Akslen og jeg var med i forskergruppen *Anerkjennende pedagogikk*, og bestemte oss for å forske på studentenes credotekster. Vi diskuterte våre funn med kollegaer i forskergruppen og la frem funnene på konferanser (pkt. 1.4, 2.4.).

Sluttresultatet ble boken *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo – fra student til barnehagelærer* ([Akslen & Sæle, 2015](#)) og flere vitenskapelige artikler, [Akslen & Sæle, 2014](#), 2015, [Sæle, Akslen & Halsnes, 2017](#)) (pkt. 2.4.). Boken består av en lærebokdel hvor vi drøfter hva pedagogisk credo er, en del som viser til våre funn og en vitenskapelig del hvor bidragsytere skriver om pedagogisk credo fra sitt faglige ståsted. Boken brukes som gjennomgående pensum i barnehagelærer-studentenes utdanningsløp ved NLA.

I arbeidet har jeg tilført nye aspekter til konseptet, blant annet Charles Taylor (1991) og hans autentisitetstenkning. Jeg leste *Den autentiske læreren* (Laurtsen, 2004) hvor lærerne han intervjuer gir ulike svar på hva de oppfattet som sitt pedagogiske credo. Taylor har jeg arbeidet med i flere sammenhenger ([Akslen & Sæle, 2015](#); Aadland & Sæle, 2023) (pkt. 2.4.)

Er så det å skrive et slikt credo med på å støtte opp under studentenes læringsprosess? (pkt. 1.1.). I *Kroppspøving i femårig lærerutdanning*, hvor pedagogisk credo er viet ett kapittel, skriver vi: "Vi mener at pedagogisk credo kan tjene som et godt verktøy i å hjelpe kroppspøvingslærerstudenter til å få et mer bevisst og gjennomtenkt syn på hva som kjennetegner den profesjonelle lærer i fremtidens skole og hvordan de kan bekle en slik krevende yrkesrolle. Et slikt credo gir mulighet til å reflektere «på et dypere plan» rundt sentrale spørsmål, problemstillinger og utfordringer som man står overfor som kroppspøvingslærer" (Sæle & Hallås, 2020, s. 203). Jeg ser hvor viktig det er at studentene får satt ord på sin utvikling og modning som kommende lærere, formet av de dannelses- og læringsarenaene de selv kommer fra og står i (se modell under).

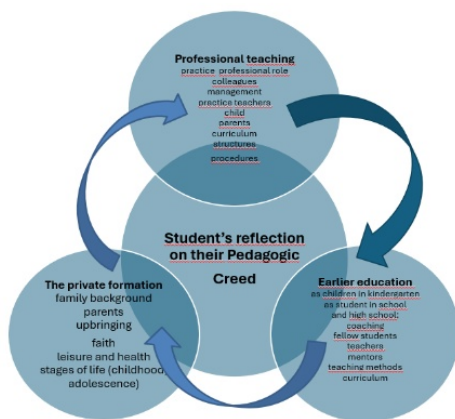


Figure 1. Sources to reflection on student's Pedagogic Creed

### Lærers pedagogiske credo – en modell med utgangspunkt i ulike dannelsesarenaer

Modellen under (Akslen & Sæle, 2014) illustrerer at enhver læreridentitet vil være formet av ens private livsbakgrunn (familie, venner, oppvekstmiljø, fritidsaktiviteter etc.), utdanningsbakgrunn (barnehage, skole, høyskole etc.) og yrkeserfaring. Man kan hevde at lærerutdanningen står i en særstilling i utforming av ens profesjonelle yrkesidentitet. Men samtidig stiller ikke studentene ved studiestart som et *tabula rasa*. De er allerede blitt formet av sine tidligere dannelsesarenaer, en identitetsdanning de tar med seg inn i lærerutdanningen. Modellen under illustrerer hvordan disse dannelsesarenaene også inngår som integrerte størrelser, i en felles «vev», som bidrar i formingen av ens pedagogiske credo.

Jeg har implementert pedagogisk credo som refleksjons- og læringsverktøy for studentene i flere fagstudier ved HVL. Det startet som en pilot i Bachelorstudiet i kroppsøving og idrettsfag, hvor studentene skrev et kort refleksjonsnotat om sitt credo. En student skriver her: "Det har gitt meg en dypere innsikt i lærerrollen. Hvor mye som skal til for å bli lærer og ikke minst hvor mye som kreves av lærerne. Det har gitt meg en ny respekt for yrket og gitt meg en god forståelse av hvor viktig læreryrket er" (Sæle & Hallås, 2020, s. 205). Pedagogisk credo er blitt obligatorisk læringsaktivitet (OLA) i emnet ([MGUKØ503](#)) og i emnene [Aesthetic and Outdoor Education AOE301](#) og [UTE802](#).

Konseptet ble også implementert i [Lærerspesialiststudiet i kroppsøving](#) ved HVL, som et gjennomgående arbeid i studieløpet (OLA og eksamen). Jeg fikk i stand følgeforskning på studiet sammen med kollegaer som underviste her, noe som resulterte i flere publikasjoner av studentenes credotekster. Her drøftes studentenes pedagogiske credo i lys av *profesjonell kapital* (Hargreaves & Fullan, 2012) (se [Arnesen et. al, 2023](#)), *anerkjennelsesteori* (Honneth, 2008) (se [Sæle et. al, 2023a](#)), *pedagogisk takt* (van Manen, 1991) (se [Sæle et. al, 2023b](#)) og *aristotelisk dydsetikk* ([Sæle, 2023b](#)). Dette er teoretikere som jeg også støtter meg til i min undervisning (pkt. 2.2.). For en utdyping av van Manens begrep om pedagogisk takt, se artikkel i [vedlegg 2](#).

Jeg og Akslen har også veiledet masterstudenter som har arbeidet med konseptet (Sandnes, 2023; Sæle et. al, 2023). Sandnes forsket på empirien vi hadde samlet inn fra lærerspesialiststudiet, mens Sølberg fikk lærere i videregående skole til å skrive sitt credo. I emnet 503, der Pedagogisk credo er OLA-krav, underviser jeg studentene i konseptet. De får i "hjemmelektse" å lese fra pensum, jeg foreleser om credoet (se presentasjon, [vedlegg 7](#)) og de skriver refleksjonsnotat som de samtaler rundt og skriver videre på. Jeg har også eksperimentert med å lage en KI-generert podkast av credopresentasjonen til studentene ([vedlegg 7](#)).

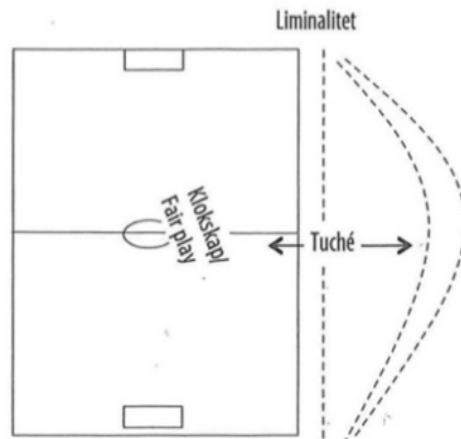
I utformingen av sitt credo er jeg tett på studentene med støtte og veiledning. Jeg vektlegger at de skal skrive credoet utfra «sitt bryst»; deres historie, erfaringer og tanker rundt hva de står for som kommende lærere. Responsen er at de synes det er vanskelig i starten, noe de aldri har gjort før. Men utover i skriveprosessen blir de mer fortrolig med arbeidet, og i samtaler med dem i etterkant gir de uttrykk for at de er blitt mer bevisst sin lærerprofil.

Jeg har formidlet mitt arbeid med pedagogisk credo på konferanser i utlandet (her bilde fra EECERA-konferansen i Tallin), på kroppøvingskonferansen på NiH og overfor lærerkolleger i forskergruppen (pkt. 2.4.).

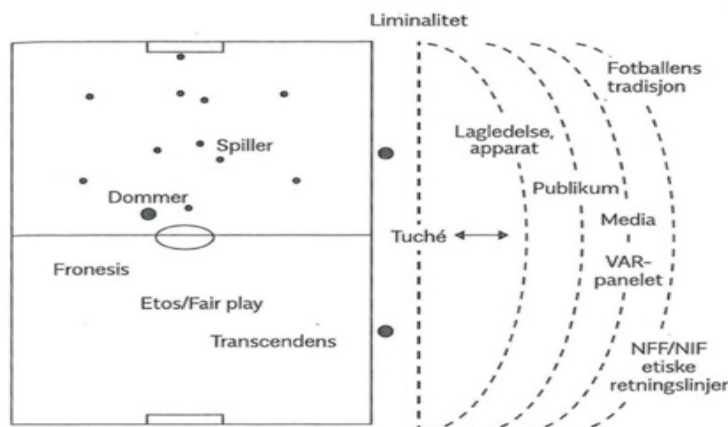
[1] *My Pedagogic Creed* (eng.). I nyere tid er begrepet blitt brukt innenfor det pedagogiske felt og læreryrket, både som læringsteori og læringsmetode innenfor sosialpedagogisk læretadisjon (Evans, 2008). Eriksen (2011) sammenligner pedagogisk credo med studentenes *pedagogiske kapital*, dvs. den livserfaring studentene tar med seg inn i lærerutdanningen.

### 3.4. Spill-, etikk- og danningsteori

Jeg har lenge vært opptatt av danning i lærerutdanningen. Lærerutdanningen skal bidra til lærerstudentens danning, både som yrkesutøver, menneske og samfunnsborger, og samtidig gjøre dem i stand til å stimulere elevene i deres dannelsingsprosess (Brekke, 2010). Allerede i 2008 skrev jeg i Utdanningsnytt om viktigheten av danning i skolen ([Sæle, 2008](#)), der jeg stiller meg kritisk til «testregime» i skolen. Seinere har jeg arbeidet mer systematisk med tematikken. Paul Otto Brunstad var min veileder i førstelektorprogrammet (2012-13), og jeg leste meg da opp på flere av hans publikasjoner (Brunstad, 2009, 2010). Jeg har videreført og videreutviklet tanker derfra inn mot mine fag, se spillmodeller vist til under (pkt. 2.1.).

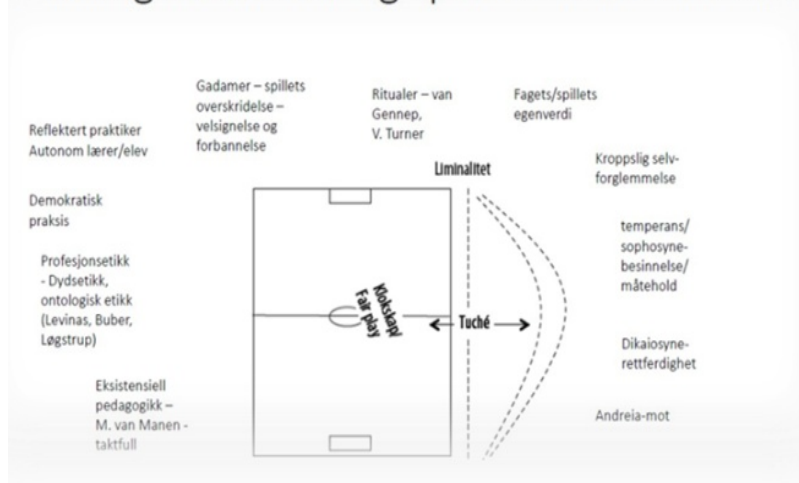


Figur 7 Forholdet mellom klokkskap og tuché på idrettsarenaen. Den skisserte idrettsbanen er her tenkt som en metaforisk størrelse, som bilde på alle typer idrettsarenaer. Den stiplede linjen markerer at en slik vrede eller sterke følelser også rammer de som står på sidelinjen under kampen (ledere, publikum etc.), samtidig som det markerer at slike følelser ofte ikke «nullstilles» hos spillerne i det kampen er over.



Figur 8.1 Spillets transcendens. Illustrasjonen viser til de aktørene som inngår i fotballspillet, og de etiske komponenter og etiske dannelsesprosesser som skjer når man deltar i og «går opp i» spillet. *Transcendens* er uttrykk for at aktørene blir «revet med» av selve spillet, samt at spillet markerer en nåtidig, kontingent handling. Her inngår også *tuché* som begrep (se igjen i kapitlet om de greske dydene s. 40f), som viser til at spillets utvikling og utgang er åpen og ikke kan predikeres. *Fronesis* gjelder den klokkskapen (en av Aristoteles' klassiske dyder, se s. 44) som utvises på banen, i tråd med spillets etos og/eller fair play. Aktørene som er involvert, er alt fra de som deltar på banen, dommere og spillere, til de som deltar på sidelinjen, i form av lederteam, publikum, media og et eventuelt VAR-panelet. Den bakerste stiplede linjen markerer fotballens institusjonelle nivå, representert ved NFF og NIF, bærere av gitte etiske retningslinjer, og den kulturtradisjon og kulturhistorie som organisert fotball er en del av og inngår i. Den stiplede linjen markerer en overgang (liminalitet) som uttrykk for at fotballspillet er et rituelt spill.

## Danningskvaliteter og spillets transcendens



Jeg har over tid utviklet en forståelse av kroppøving og idrett som praktisk-estetiske dannelses- og læringsfag, hvor læringsmøter mellom lærer-student og student - student står sentralt. Jeg er blitt mer bevisst den kroppslige overskridelse (transcendens) (Gadamer, 2012) som skjer hos studentene når de deltar i fysiske aktiviteter. Kroppslig overskridelse innebærer at man "blir spilt med" eller "går opp i" spillet man deltar i (se artikkel [vedlegg 8](#)). Det henger sammen med at ethvert spill innehar et element av det kontingente, tilfeldige, hvor undervisningen ikke lar seg fullt ut predikere. Det skjer uforutsette ting i undervisningen/spillet, såkalt *tuché* (slump, tilfeldighet), et begrep hentet fra antikken (Nussbaum, 2001). Det er noe vi alle erfarer, også i livet ellers. Jeg poengterer overfor studentene at de må ta høyde for det uforutsette, at undervisningen kan ta ulike vendinger, at det oppstår situasjoner de ikke planla på forhånd. Samtidig understreker jeg overfor dem at det ikke betyr at de ikke trenger å planlegge og være godt forberedt til sin undervisning.

I arbeidet med undervisningens og spillets umiddelbare karakter, viser jeg til aristotelisk klokskap/phronesis (Aristoteles, 1999) (pkt. 1.2., 2.1. og 2.2.) og til den reflekterte praktiker (Schön, 2001), se Sæle (2017a, 2019). Klokskap eller god dømmekraft oppfatter jeg er en avgjørende kvalitet studentene trenger å utvikle som lærere i møte med den lærende (pkt. 1.1.). Den kloke lærer er nettopp en som viser god dømmekraft i krevende og uforutsette situasjoner (mer om klokskap se [Sæle, 2020b](#)). Klokskap er også en kvalitet lærerne skal hjelpe elevene til å utvikle i kroppøvingfaget, når det står i læreplanen at elevene skal reflektere over samspill, være inkluderende og fremme læring for seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Jeg fikk tidlig kjennskap til Sigmund Loland sitt arbeid med idrettskonseptet *fair play* (Loland, 2002, 2005), som handler om at deltakere i play/spill skal forholde seg til de regler som gjelder for *play* (lek, spill, idretter), og det etos eller normer som *play* bygger på. Dette er et konsept som jeg også har

jobbet mye med, se under. Loland samarbeider jeg med i dag. Vi er redaktører for antologien *Å løpe en risiko - etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (Loland & Sæle, 2025). Her er kollegaer på HVL og andre læreinstusjoner invitert til å skrive om sine erfaringer med å lede sine lærerstudenter i fag som kroppsøving, idrett og friluftsliv, med vekt på det etiske og pedagogiske aspektet. Den vil bli brukt som pensum inn i flere emner ved HVL i fremtiden.

Jeg har skrevet flere lærebøker i tilknytning til idretts- og kroppsøvfingsfaget som tar opp spill-, etikk-, lærings- og danningsteori (pkt. 2.4). Jeg oppdaget at det var et kunnskapsbehov i fagmiljøet samtidig som jeg ønsket "å skrive meg inn" i det arbeidet som allerede var gjort på feltet. Og ikke minst så jeg at det var et kunnskapsbehov hos studentene, som støtte i deres læringsprosess. Læreboken *Fair play - et dydsetisk perspektiv på idretten* ([Sæle, 2013a](#), seinere oversatt til engelsk ([Sæle, 2020b](#))), ble brukt i det tidligere bachelorstudiet kroppsøving og idrettsfag og blir nå brukt i emnet Idrett og etikk (LUPEKI302). Boken er sentrert rundt fair play, hvor jeg skriver om fair play, idrett og play som begrep, om aristotelisk danning og dydene mot, måtehold, rettferdighet og klokskap sett i lys av idretten, idrettens historie. Og jeg viser til idretts-etiske caser og eksempler på hva som kjennetegner det kloke spillet og den kloke idrettsleder.

Når boken ble lansert, ble Jeg invitert til å holde foredrag på idrettskonferansen i Sogndal (pkt. 2.4). Det bidro til opprettelsen av forskningsprosjektet [Fair play i kroppsøvingsfaget](#) av kolleger i Sogndal, som igjen har resultert i flere artikler (Lauritzen et. al, 2019; Fretland et. al, 2020). Jeg har også flere artikler knyttet til tematikken (Sæle, 2013b, 2019, 2025) og forelest om tematikken ved PHD-studiet *Danning og didaktiske praksiser* ved HVL.[2] Jeg har også skrevet artikkel om studenters spill-deltagelse forstått som uttrykk for demokratisk tenkning og praksis (Sæle, 2023a), et FOU-arbeid som ble presentert for forskningsprogrammet (pkt. 2.4.).

Videre gjelder det læreboken *Danningsperspektiver i kroppsøving* (Sæle, 2017a), som er pensum i master kroppsøving ved HVL og ved flere andre høyskoler. Her drøfter jeg kroppsøving i lys av ulike danningstradisjoner, med hovedvekt på paideia-tradisjonen, arbeid jeg har jobbet med over lengre tid i flere sammenhenger (se artiklene [Sæle, 2013b](#); [2013c](#), 2023b; Akslen & Sæle, 2014). Da boken kom, ble jeg invitert til å skrive en fagartikkel i *Bedre skole*. Som nyansatt ved HVL ble boken brukt i faget Bachelor i kroppsøving og idrettsfag og i MFAKS hvor danningperspektivet stod sentralt. Jeg har også veiledet masterstudenter som har forsket på tematikken (se f.eks. Moan, 2019) (pkt. 1.1.).

Deretter ga jeg ut monografien *Fotballens etikk. Idealer og realiteter* (Sæle, 2021a, se vedlegg 3), som brukes som lærebok i emne LUPEKI302. Her drøftes fotballidrett i lys av ulike etiske teorier, og flere etiske idrettscaser diskuteres. Jeg legger opp til ulike arbeidsmåter med disse nevnte bøkene, som frontalforelesning, gruppearbeid og studentpresentasjoner. Jeg er forpliktet til å følge læringsutbyttebeskrivelsene i emnene, og at det er sammenheng mellom disse og undervisnings- og vurderingsformen jeg legger opp til. Noen ganger kombinerer jeg teori som de arbeider videre med i praktiske undervisningsopplegg, enten på HVL eller i praksisperioden.

Et eksempel er arbeidskrav (OLA2) i LUPEKI302, der de skal lede et undervisningsopplegg og reflektere rundt de etiske og demokratiske sidene ved lederrollen (se under). Da har de i forkant arbeidet med tidligere nevnte spill-modeller og med ulike ledelsesteorier innenfor idrettsfeltet. Opplegget bygger på følgende læringsutbytteformulering:

- kan reflektere omkring retningslinjer og forventninger til trenerrollen på ulike alderstrinn og nivå i barne- og ungdomsidretten.
- kan planlegge og lede aktivitet i selvvalgt idrett med tanke på læring og utvikling på kortere og lengre sikt.
- kan reflektere over, utøve og utvikle egen profesjonalitet som idrettsfagslærer og trener.

### Praktisk-metodisk oppgave (OLA2)

Praktisk oppgave og muntlig framlegg der studenten viser brei kunnskap om sentrale dimensjoner ved det å være idrettsfaglærer og trener knyttet til en selvvalgt idrett. Dere skal skrive frem en planøkt i forkant av økten som skal leveres til lærer før gjennomføring. Denne skal inneholde:

- Mål med økten med utgangspunkt i idrettsetiske aspekt og leder- og/eller veilederaspekt
- Læringsmetode og organisering
- Læringsmidler
- Selve økten skal vare i 30 minutter

I etterkant av økten, vil det bli 10 minutter til samrefleksjon med resten av studentene, med fokus på:

- Begrunnelser for valg i økten/øktplan
- Refleksjon og grad av bevissthet rundt gjennomført økt
- Teoretisk kunnskapsnivå (i henhold til spørsmål)
- Helhetsinntrykk

I vurderingen av økten vil det bli fokusert på:

- Planøkten
- Helhetsinntrykk av økten
- Hvor selvstendig dere leder økten og formidler deres budskap/målsetning med økten
- Får frem idrettsetiske målsetning med økten
- Får frem lederstil/form og veiledningstradisjon dere velger
- Hvordan dere evner å reflektere omkring opplegget
- Sammenheng mellom mål, innhold og gjennomføring

### Vurdering: Bestått/ikke bestått

Jeg har over tid reflektert systematisk rundt min undervisningspraksis (pkt. 1.1. og 1.2). Som fersk høyskolelærer på NLA ble jeg «kastet inn» i høyskolesystemet. Kollega Boge og jeg fikk i oppgave å rigge en helt ny utdanning. Den gang nærmet jeg meg kroppsøving som et praktisk-, teknisk- og prestasjonsorientert idrettsfag, noe vi kjenner til fra andre studier nasjonalt (Mordal-Moen & Green, 2014) og internasjonalt (Kirk, 2010; Stolz, 2014). I min undervisning dominerte lærerstyrte og instruerende undervisningsformer (Borgen & Engelsrud, 2015; Sæle et al., 2019). Det kan forklares med at jeg selv hadde bakgrunn som idrettsutøver og trener/instruktør, og at jeg kopierte en idrettsorientert undervisning som lærerne praktiserte da jeg selv var student i faget kroppsøving.

Det er også denne tilnærmingen til kroppsøvingfaget jeg erfarer studentene ofte har, hvor de fleste har idrettsbakgrunn, og derfor velger å studere kroppsøving. I undervisningen anvendte jeg Brattenborg og Engebretsen (2013) sin kroppsøvingdidaktikk-bok på en instrumentell måte, uten å reflektere over bakenforliggende idégrunnlag og læringsssyn. Etter hvert som jeg har forsket på fagfeltet er jeg blitt mer reflektert over den pedagogiske, etiske og dannelsmessige kompetanse som studentene skal utvikle. Gradvis er jeg blitt mer bevisst min rolle som pedagog, og nærmer meg fagene som lærings- og dannelsesfag, i tråd med rammeplanen i kroppsøving

(Kunnskapsdepartementet (2023), LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2015a) og Læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

[2] Forelesningen fikk tittelen «The spirit of play in Physical Education», som bygger på mine tidligere arbeider (Sæle 2013ab; Sæle, 2017a).

### **3.5. Ulike kroppssyn**

Refleksjoner knyttet til kroppssyn vender jeg stadig tilbake til i mitt FOU-arbeid. Jeg erfarte at både studentene og jeg stod fast i et kartesiansk, dualistisk paradigme, hvor kropp oppfattes adskilt psyken og fremstilles som en medisinsk og mekanisk størrelse. Jeg har skrevet både bøker, artikler og formidlingsstoff om tematikken ([Se pedagogisk CV](#)).

I boken *Kroppssyn gjennom historien – og om vår tids kroppsideal og kroppsfokus* ([Sæle, 2021b](#)) foretar jeg en ideologisk drøftelse av ulike kroppssyn i den vestlige kulturhistorie, og formidler hvordan kroppen formidles i vår tids sosiale medier. Den er pensum i [PHD914 Kroppsleg danning](#).

Boken *Elevenes kroppsidentitet – skolens ansvar og muligheter* ([Sæle, 2025](#)) handler om hvordan lærere kan arbeide systematisk, pedagogisk med elevers kroppsidentitet. Deler av den vil bli brukt som pensum for studentene, samtidig som jeg har planer om å få til et pedagogisk utviklingsarbeid med skoler som HVL samarbeider med, i tilknytning til dekompp-ordningen (desentralisert kompetanseutvikling). Det presiseres at skolene skal drive systematisk utviklingsarbeid hvor universiteter og høyskoler vil kunne inngå som viktige samarbeidspartnere (Kunnskapsdepartementet, 2016b).

Jeg erfarer stort student-engasjement når jeg underviser om kroppssyn. Mange av studentene trener på treningsstudio, og flere ønsker "å bygge" samtidskulturens idealkropp (Juvin, 2010). Jeg prøver å bevisstgjøre dem på ulike kroppssyn (objektivt, subjektivt og sosiokulturelt), en kunnskap de trenger når de skal undervise elevene i kroppsøvingsfagets kjerneelement «Bevegelse og kroppsleg læring», der ett av kompetansemålene er at elevene skal reflektere rundt kroppsideal i samtiden.

I arbeidet med å støtte studentenes læringsprosess (pkt. 1.1.) har jeg arbeidet med kroppssyn på ulike måter. I [MFAKS214 emnet](#) og i danningsuken på HVL har studentene sett og analysert filmen *Fight Club* med utgangspunkt i refleksjonsoppgaver knyttet til kroppsperspektiver i tiden (kropp som ideell og virtuell størrelse). Jeg tar i bruk ulike undervisningsmaterier for å få til gode studentrefleksjoner, som kronikker, blogger, Youtube-videoer og utsnitt fra aktuelle filmer som f.eks. *The Social Dilemma* og *The Matrix* og bruk av prosa- og skjønnlitteratur. Jeg bruker også malerier/foto/bilder av atletiske idrettskropper, retusjerte kropper, science fiction-kropper, illustrasjoner som også finnes i boken min ([Sæle, 2021b](#)).

Å skrive fagbøker, artikler og andre tekster i sosiale media oppfatter jeg som formidling av undervisning (pkt. 2.4.). I tillegg har jeg presentert på *forskningsdagene* på HVL boken *Kroppssyn gjennom historien* og tema knyttet til forskningsetikk (sammen med Sigmund Loland, 2-stilling). Jeg har bidratt inn på *fagdag* i *forskningsprogrammet* ved HVL om temaet publisering og presentert artikkel (se Sæle, 2023a), og har gjennomført flere boklanseringer på NLA og HVL, hvor lærerkollegaer og studenter er blitt invitert.

#### **4. Veiledning og bruk av video**

Gjennom min utdanning og yrkespraksis har jeg blitt mer bevisst veiledning som et viktig kommunikasjons- og læringsverktøy i arbeidet med å støtte studentenes læringsprosess (pkt. 1.1.). På NLA var veiledningssamtalene lagt opp som samtalebasert veiledning, etter modell av Lauvås og Handals (1990). Jeg tok seinere *Pedagogisk veiledning 1* hvor jeg fikk trening i å gå inn i rollen som observatør, veileder og veisøker, stille de gode, åpne spørsmålene, lytte meg inn på studenten, balansere støtte og utfordring og bli mer bevisst mitt kroppsspråk ved å ta i bruk video i veiledningssekvensene. Dette er aspekter som jeg har tatt med meg videre.

Mange av veiledningssamtalene bar tidligere preg av hva jeg forventet av studentene og ikke det som opptok dem «der og da». Det ble det Søndena beskriver som *kraftløs veiledning* (Søndena, 2002). Jeg erfarte også at Lauvås og Handals veiledningsmodell passet inn i samtalen mellom student og øvings-/praksislærer, men hadde sine begrensninger når det gjaldt mine fag der det meste av undervisningen foregår på andre læringsarenaer enn klasserommet.

Jeg tok siden studiet *Pedagogisk veiledning 2*, hvor jeg fordypet meg i veiledningsstradisjonene *Bernsteins dynamiske læringsteori* (1967), *Mestersvenntradisjonen* (Eide, 2001), *Dryfus-brødrenes helhetlige læringsmodell* (Dreyfus et.al., 1986) og *friluftsliv-veiledning* (Tordsson, 1993).[3] Dette er lærings- og veiledningstradisjoner som brukes i kroppspøving og idrettsfag, og som jeg seinere har anvendt i min undervisning.

I veiledningsstudiet fikk jeg mulighet til å prøve ut video på meg selv og medstudenter i ulike faser av veiledningssamtalen, og oppdaget hvor viktig kroppsspråket er i undervisnings- og veiledningssituasjonen. Jeg har siden brukt video som læringsverktøy i flere veiledning- og undervisningssammenhenger i høyskolen, med utgangspunkt i boken *Det vurderende øyet* (Bjørndalen, 2002).

Jeg bruker video i innlæring av alpint, snøbrett og langrenn, noe jeg har utviklet i samarbeid med kolleger og i lys av tilbakemeldinger fra studenter (pkt. 1.1.-1.4). Jeg filmer studentene med Ipad, og sammen analyserer vi videosekvensen ([vedlegg 4](#)). Jeg erfarer at video er en god læringsressurs fordi studentene får rask og direkte feedback på sin tekniske utførelse. Det kan gjelde kroppsposisjoner de ikke har vært klar over, for eksempel at de ikke har lavt nok tyngdepunkt i svingen. På den måten konkretiseres også prinsipper og begreper fra biomekanikken. Jeg har også brukt video i dans, svømming, lek og ballspillsekvenser. Gjennom slike videoanalyser blir studentene mer bevisst sin kroppslige, tause kunnskap (Polanyi, 1967)[4], og det er et godt eksempel på en dialektisk

læringsform hvor vi sammen åpner opp innholdet (Hopmann, 2008), noe jeg erfarer gir god læring hos studentene (pkt. 1.1.).

Jeg legger også noen ganger ut digitale PP-forelesninger i forkant av undervisningen. Et eksempel er i vitenskapsteorien som flere opplever vanskelig å forstå ([vedlegg 5](#)). Mine digitale presentasjoner kan bli bedre utviklet, noe jeg har planer om å gjøre i samarbeid med medialab ved HVL.

[3] Friluftsliv-veiledning er en norske veiledningstradisjon som vektlegger gruppesamspillet, situasjonsbestemt læring og gruppe- og prosessorientert lederskap. Jeg skrev oppgave om denne på veiledning 2-studiet, og en del av oppgaven var å prøve den ut på mine studenter når jeg var på utflukter/turer med dem.

[4] På engelsk *tacit knowledge*, er betegnelsen for både sanseinntrykk, oppfatninger, sosiale regler og vurderinger som er uttalt, men som ligger som forutsetninger for menneskelig handling.

## 5. Dynamisk læringsteori og Dreyfus' læringsmodell

I min veiledning med studentene støtter jeg meg til dynamisk læringsteori (Bernstein, 1967) og Dreyfus' læringsmodell (Dreyfus et.al, 1986). Som fersk høyskolelærer erfarte jeg at tradisjonell instruksjon i skiopplæring ga et begrenset læringsutbytte. Etter å ha lest meg opp på dynamisk læringsteori, forstod jeg at det skyldtes at jeg tok studenter med i en for krevende trasé (begrenset frihetsgrader, se [vedlegg 6](#))(pkt. 2.1.-2.4). Jeg har seinere i min undervisning i ski- og snøbrett vekslet mellom instruerende læring og dynamisk læringsteori, på bakgrunn av egen erfaring, samarbeid med kolleger og tilbakemeldinger fra studenter (pkt. 1.1.-1.4). Noen ganger viser jeg selv eller får studenter til å vise øvingsbilder (deduktiv, instruerende tilnærming). Andre ganger veileder jeg dem og får dem til å «kjenne etter» og reflektere over hvordan de erfarer sin kjøring (induktiv, utforskende tilnærming). Jeg varierer også undervisningen med å legge inn ulike constraints (rammebetingelser); tar dem med i traséer med ulik vanskelighetsgrad, legger inn kontrastøvelser og frikjøring og offpist-kjøring hvor studentene veileder hverandre. Jeg gir dem et læringsverktøy som de tar med seg i sin videre kjøring, og slik får dem til å ta aktivt del i sin læringsprosess. Jeg erfarer at "øvelse gjør mester", at de lærer gjennom å kjøre mye så lenge de vet hva de skal fokusere på.

På HVL legger vi også opp til studentaktive læringsformer hvor studentene filmer hverandre, reflektere over disse og presentere dem for kullet (se undervisningsopplegget under) (pkt. 1.1.). Opplegget bygger på den opplæringen vi har gitt dem i forkant og har sin basis i Dreyfus-brødrenes læringsmodell (Dreyfus et.al, 1986).[5] Det er et opplegg vi har prøvd ut noen år på GLU- og LUPE-utdanningen. Studentene responderer godt på undervisningsopplegget hvor vi ser at de utvikler egne skiferdigheter samtidig som de får god trening i å undervise sine medstudenter.

[5] De opererer med 6 faser og ferdighetsnivåer i innlæringen: nybegynner, avansert nybegynner, kompetent, kyndig, ekspert og innovatør. De siste trinnene forutsetter at utøver har ervervet seg en komplett kompetanse, hvor refleksjon og handling/utførelse inngår i en integrert helhet. Jeg gjør nærmere rede for læringsteorien i Sæle (2013).

#### Obligatoriske læringsaktiviteter under skikurs

##### Film om ulike langrennsteknikker

I løpet av skiundervisningen skal dere filme noen korte klipp med ulike teknikker innen klassisk- langrenn eller skøyting. Dere skal presentere filmen i etterkant av kurset i form av samtaler, oppgaver eller som spørsmål til eksamen. Filmpoppgaven skal i utgangspunktet få dere til å reflektere over hvilken teknikk som er gunstig, eller mest hensiktsmessig å bruke i ulikt terreng. Med ulikt terreng tenker vi flatmark, slakt oppover, slakt nedover, bratt oppover osv. Dere vil også erfare at utstyr, føre, smøring, teknikk, styrke, utholdenhet, frekvens og hastighet påvirker hensiktsmessigheten av de ulike teknikkene. En teknikk som kan være hensiktsmessig for en elev, er ikke automatisk det mest gunstige eller hensiktsmessige teknikken for en annen elev. Dette er analyser, problemstillinger og spørsmål vi ser nærmere på i forelesninger og oppgaver i etterkant av skikurset. For enkelthetsens skyld har vi valgt å dele skiteknikk inn i grunnleggende «giri». Klassisk skiteknikk har vi delt inn i; diagonalgang, staking med fraspark og staking, mens for skøyting har vi delt teknikken opp i girene; glidene, fiskebein, padling, dobbeldans, enkeltdans og friskøyting. De ulike «girene» skal dere filme i hensiktsmessig terreng, i forhold til erfaringer og ferdigheter til den som blir filmet.

#### Opgave og innhold:

Gå sammen i grupper på 3-4 personer. Dere skal filme de ulike teknikkene vha. mobiltelefon eller annet kamera. Det kan være en fordel å filme i «sakte film» (120fps eller 240fps) for å gjøre det enklere å analysere i etterkant. Filmsnittene for hver teknikk trenger ikke være lenger enn 10-15 sekunder (total lengde 3-4 minutter). Bruk egnet terreng til å filme de ulike teknikkene. Under innspilling og ved hjelp av filmen/ optakene skal dere reflektere rundt spørsmålene 1 - 10 (se under)

Spørsmål til refleksjon om langrenn og alpinundervisning.

1. Når er de ulike teknikkene i langrenn eller alpint mest hensiktsmessig?
2. Hvorfor er en teknikk mer effektiv enn en annen, i ulikt terreng?
3. Hvilke tilbakemeldinger kan man gi elever som strever med lite hensiktsmessig teknikk?
4. Hvilke undervisningsmetoder egner seg best til skiundervisning?
5. Hvilke undervisnings teorier og -prinsipper er viktige i skiundervisning?
6. Hvordan vurderer man elevens skiteknikk på en hensiktsmessig måte?
7. Hva bør være hovedfokus under instruksjon av en nybegynner i alpint?
8. Hvilke generelle råd kan man gi under undervisning i fristil?
9. Hvilke krefter virker inn på skiløperen?
10. Hvilke sentrale muskler er avgjørende i de ulike teknikkene?

## 6. Studenter som autonome, reflekterte læringssubjekter

Sentralt i min utvikling av læremidler (pensum) er refleksjoner knyttet til studenters danning og læring forstått som iboende, autonome prosesser, og som forutsetter studentaktive læringsformer. Ett eksempel på dette er da vi på NLA gjennomførte pilegrimsvandring med studentene. De leste i forkant om pilegrimsvandring i pensum og så en PP-presentasjon jeg la ut. Vi diskuterte så i plenum hva pilegrimstur kunne være, og planla sammen turen lagt til den gamle pilegrimsleden i Valdres. Vi la opp til studentaktiv læring både i planleggings-, gjennomførings- og evalueringsfasen. Studentene fikk ansvar med å lage hefte (turprogram, sanger, bønn etc.) og å lede hver sin dag. Vi var to lærere med på turen, og hadde faglige dialoger med studentene underveis om veivalg og sikkerhet. Ellers

deltok vi i tur-gruppen på lik linje med studentene. Etter turen foretok studentene en evaluering av opplegget. Mer om prosjektet, se artikkel ([Sæle et.al, 2018](#)).

Jeg ser at jeg er blitt flinkere til å gjennomføre studentaktive læringsformer der studentene tar aktivt del i og reflekterer rundt sin læringsprosess (Prince, 2004) (pkt. 1.1.-1.3). Studentene arbeider med fagstoff som jeg legger ut på Canvas i forkant av neste felles økt/samling. Det er triggere som jeg erfarer igangsetter studentenes læring (Stenseth, 2022). I undervisningsøktene arbeider de med refleksjonsspørsmål hvor jeg gir dem løpende veiledning og avslutter ofte med oppsummerende plenumsamtaler. For at undervisningen skal formelt kunne gjøres obligatorisk ved HVL, kreves det studentaktive læringsformer.[6] I starten var det ikke lagt opp til obligatorisk fremmøte i masteremnet 501, utover de obligatoriske læringsaktivitetene (OLA), noe som medførte at en del studenter uteble fra undervisningen. At noen ikke møtte kan skyldes at undervisningen ble for lærerstyrt. Nå legger jeg opp til mer studentaktive undervisningsøkter. Studentene presenterer blant annet teoretikere innenfor vitenskapsteorien, noe som de erfarer gir dem større eierforhold til kunnskapen, bedre oversikt over fagfeltet og bidrar til et mer aktivt og kritisk læringsmiljø (pkt. 1.3.).

I kroppsøving og idrettsfag kommer vi lærere «tett på» studentene, ikke minst på ekskursjoner. Det gir mulighet for løpende dialog med dem og tilbakemeldinger om ting de mener er bra eller bør justeres. I tillegg gir studentene sin underveis-evalueringer av emnene, jf. tilbakemeldingene fra emne 501 i syklus 2, 4.året ([vedlegg 9](#)). Her skriver de, spesielt under pandemien, at den digitale undervisningen kunne bli bedre, noe jeg jobber med. Jeg innser at jeg kan bli flinkere til å ta i bruk teknologiske hjelpemidler. Det var også en av grunnene til at jeg skrev denne søknaden som digital nettside. Studentene nevner også et ønske om bedre koordinering mellom emne 501 og 502, noe jeg og Hallås kontinuerlig jobber med. Samtidig minner vi dem om at de går på et heltidsstudium som krever stort engasjement og evne til å disponere semesteret på en fornuftig måte. De nevner også at kravet til mye selvstendig arbeid på syklus 2 kommer noe brått på dem og oppleves svært krevende, en problematikk vi også arbeider med i faggruppen. En del sliter med å utvikle et akademisk språk, delta i kritiske drøftelser og lese vitenskapelige artikler på engelsk. Jeg bruker derfor mye tid på støtte og følge dem opp i dette arbeidet (pkt. 1.1.). Det viser seg at skal studentene lykkes med sin læring, kreves det en kombinasjon av studentaktive undervisningsopplegg og tett oppfølging fra lærer (NOKUT, 2019).

Studentene opplever det derfor krevende å skrive masteroppgave, det å forske på faget, og jeg veileder dem også mye i dette arbeidet siden jeg underviser i vitenskapsteori, metode og forskningsetikk på emne 501. Jeg bruker mye tid på å hjelpe dem til å være kritisk og unngå brudd på forskningsetiske retningslinjer som plagiering, namedropping, tendensiøse referanser og misbruk av KI (pkt. 1.1.). I tillegg til kapitler i *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* (Sæle & Hallås, 2020, del 3)

om forskning på faget, har jeg bidratt inn i læreboken *Vitenskapsteori - En innføring for lærerstudenter* ([Hugaas, Berdinesen & Sæle, 2024](#)) (pkt. 2.1.-2.2.), hvor jeg blant annet skriver kapittelet "Ulike forståelser av kropp i vitenskapene" (kap. 10). Det finnes lite vitenskapsteori anvendt på kroppsøving og idrettsfag, og boken vil bli brukt i undervisningen fremover som støtte i studentenes læringsprosess (pkt. 1.1.).

Spill-modellen (se tidligere) har jeg anvendt på flere måter i undervisningen. I idrettsfaget starter jeg ofte med etiske caser på Youtube, med gode eksempler på fair play eller unfair play. Noen ganger presenterer jeg modellen for dem og lar dem reflektere over fagtekster eller oppslag på sosiale medier som den kan relateres til. Studentene reflekterer også over caser med referanse til deres egen idrettsbakgrunn. I bøkene *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* og *Fotballens etikk* er det også refleksjonsspørsmål som de arbeider med på ulike måter.



I MFAKS-studiet la vi opp til et studentaktivt undervisningsopplegg; et todagers læringsseminar lagt til en øy på Sotra utenfor Bergen hvor rammen rundt seminaret var kajakkpadling og matsanking (Se bilder under). Her foreleste jeg over kajakkpadling som eksempel på transcendent læringsaktivitet og bruk av aristoteliske kunnskapsformer, teori som studentene direkte kunne relatere til sin kajakkpadling. På seminaret la studentene frem artikler som vi reflekterte rundt. En lokal fisker kom med mat til oss og én foreleste om den lokale håndverks- og båtkulturen som er gått tapt. Seminaret er et eksempel på hvordan studenter kan inngå som refleksive medaktører, hvordan læringsstoffet kan eksemplifiseres gjennom handling og hvordan man kan ta i bruk aktører fra lokalsamfunnet, det Boyer (1990) kaller *scholarship of application*. Det viser seg også at undervisningspraksiser som er kollektive, situerte og kreative er gunstig med tanke på læring (Stenseth, 2022).

Jeg har også prøvd ut ulike vurderingsformer knyttet til eksamen og obligatoriske læringsaktiviteter (pkt. 2.3.) som muntlig og skriftlig vurdering, skoleeksamen, semesteroppgave og hjemmeoppgave. I emnet 501 har den skriftlige vurderingsformen variert med krav til vitenskapelig essay, kronikk og spesifikke oppgaver knyttet til vitenskapsteori, metode og forskningsetikk. Sist år endret Hallås og jeg et OLA-krav til kronikk, Det resulterte i at noen studenter fikk publisert i [Utdanningsnytt](#) og [Bergens Tidende](#). Vi valgte kronikk på bakgrunn av tilbakemeldinger hvor de opplevde at de fikk for mange og lange skriftlige oppgaver (vedlegg 9). Studentene gir gode tilbakemeldinger på kronikk som arbeidskrav.

[6] Jeg har innad i fagmiljøet argumentert mot at noen kollegaer bare definerer praktiske aktiviteter som obligatoriske, en praksis som jeg mener opprettholder dikotomien teori-praksis og underkommuniserer kroppsøving og idrett som integrerte, helhetlige læringsfag, og forståelsen om at teori og praksis inngår som ulike modi av den samme virkelighet (Torjussen, 2021).

## 7. Kollegial holdning og aktiv pedagogisk bidragsyter



Østerrike-tur



Sykler Rallarvegen

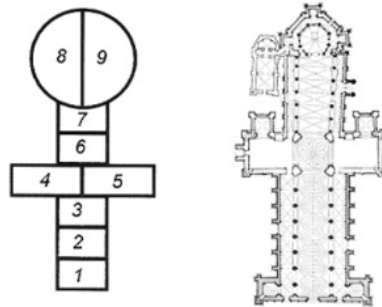


Vintertur på Hardangervidda

Jeg oppfatter at jeg er en aktiv pedagogisk bidragsyter som har fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet på flere områder (pkt. 3.1.). I starten var vi bare to ansatte på idrettsseksjonen. Kollega Arild Boge og jeg etablerte fagene kroppsøving, idrettsfag og fysisk fostring ved NLA. Vi samarbeidet om planlegging og gjennomføring av undervisningsøkter, utvikling av studie- og emneplaner, vurdering, ekspedisjoner/turer etc.

Fra 2009 og frem til 2015 ble tre nye kolleger ansatt, og i denne perioden var jeg seksjonsleder i en 4 års-periode. Jeg var derfor med i ansettelsesprosessen og veiledet våre nye kollegaer i arbeidet. Jeg delte av min faglige kompetanse og erfaring, noe som var påkrevd i et lite fagmiljø, samtidig som jeg lærte av mine kollegaer på områder de hadde spisskompetanse. Når man er på en fagseksjon, kreves

det tett faglig samarbeid om ulike deler av undervisningen, særlig på ekspedisjoner/turer hvor flere lærere deltok. Også på førskoleutdanningen, som var tverrfaglig organisert, samarbeidet jeg med lærerutdannere i fag som norsk, naturfag, samfunnsfag, matte, krl, drama og musikk, om ulike undervisningsopplegg (se eks. under).



Alice Gomme med andre mener at vårt paradiset stammer nettopp fra kristendommen i middelalder tid, hvor man kristianiserte den greske sirkel. Det finnes mange ulike varianter av denne. Det er enighet blant forskere at den hadde nær tilknytning til både en langkirke/katedral (basilika) i fugleperspektiv og at mange pilegrimer også gikk en slags pilegrimsreise inne i kirkerommet. Bakken tar for seg Nidarosdomen som eksempel og nevner at det var vanlig at man gikk en vandring i katedralen og endte ut med alteret i øst som var paradiset (rundt sirkel som symbol på evigheten). (Arne Bakken:1997). Han nevner også at Chartres-katedralen ved Paris har "en labyrint på gulvet som var laget som en mini-pilegrimsvandring for voksne" og at "vi kjenner til at barn hoppet og frydet seg slik i labyrinten at en biskop i middelalderen til slutt brøt inn og forbad det."

#### Øvelse 1:

Kaste først i rute 1, deretter hink over denne og hoppe frem og tilbake og ta med steinen på veien. Deretter kaste i rute 2 osv.... Bommer man på ruten eller hinker på linje overtar neste. Første man til 10 har vunnet.

#### Øvelse 2:

Kaster to steiner og man legger sammen slik at disse blir til sammen ti. Man hinker gjennom paradiset ved å hinke over disse to. Første man som klarer alle kombinasjoner(1+9,2+8,3+7,4+6,5+5) har vunnet. Kan også hinke ved å trekke ifra.

Seinere har jeg bidratt inn i flere faglige samarbeid med kollegaer også på HVL, både på tvers av institutt og fakultet og med kollegaer fra andre læreinstitusjoner (se pedagogisk CV). Det gjelder praktisk undervisning som vinterturer eller kajakkpadling ([vedlegg 8](#)) og skriving av fagtekster. Jeg vil særlig trekke frem lærerspesialiststudiet i kroppsøving, hvor kollegaer fra alle campus ved HVL utviklet emneplaner, gjennomførte undervisning og forsket på studiet sammen.

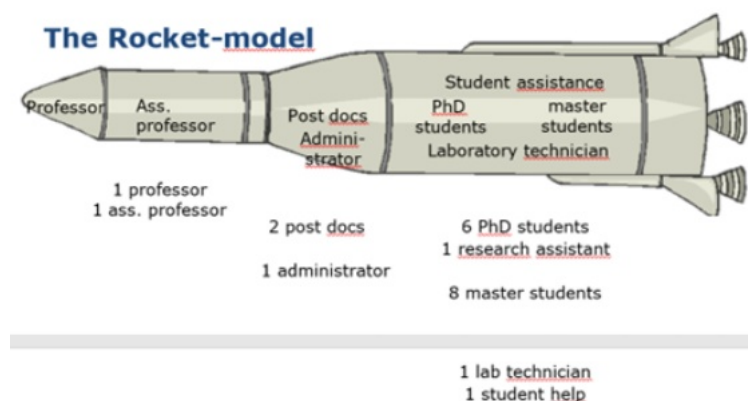
Jeg vil også trekke frem mitt samarbeid med Hallås. Helt fra jeg ble ansatt ved HiB/HVL i 2015 har hun vært en viktig støttespiller, samarbeids- og sparringspartner, ikke minst på det didaktiske område. I tillegg til lærerspesialiststudiet, der vi samarbeidet om undervisningsopplegg knyttet til pedagogisk credo og Lesson Study, samarbeidet vi om undervisningen på MFAKS masterstudiet. I dag samarbeider vi på masterstudiet i kroppsøving i emnene 501 og 502. Også kollega Gunn Engelsrud (campus Sogndal) samarbeider jeg tett med i flere sammenhenger (eksempel undervisning på 501, felles seminar og artikkelsskriving), som også er en svært dyktig støttespiller og sparringspartner.

Jeg har også ledet pedagogisk utviklingsarbeid (pkt. 3.2.) gjennom å opprette og ledet [forskergruppe](#) da jeg ble ansatt ved HVL, en gruppe som seinere ble slått sammen med Hallås sin forskergruppe til

[Danning – natur, kropp, bevegelse](#). Gjennom dette lederansvaret har Hallås og jeg støttet og veiledet kollegaer i forbindelse med søknad om opprykk til 1.lektor. Vi har også veiledet masterstudenter sammen, blant annet Yudu Zeng, som har resultert i flere vitenskapelige artikler, samt veiledet henne på sin PhD-søknad som hun har fått innvilget. Vi har i tillegg utviklet artikler, lærebok og annet formidlingsstoff sammen ([se pedagogisk CV](#)).

Jeg er også medlem i forskergruppen [Kultur, religion og livstolkning](#) (KRoL) og har vært medlem i forskningsgruppen [Idretts- og helsepsykologi](#) ved HVL. I KRoL utgår blant annet voldsantologien (Grande & Sæle, 2025). Jeg har også deltatt på [webinar](#) i regi av Idrettsklynge Vest og Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. Tema var vurdering i kroppsøvningsfaget, hvor jeg deltok i paneldebatt og holdt foredrag for kroppsøvningslærere i videregående skole.

Jeg har siden jeg begynte på HVL veiledet ca. 30 masterstudenter og ca. 10 bachelorstudenter, enten alene eller sammen med kolleger ([se pedagogisk CV](#)). Og jeg har i lag med kollegaer og masterstudenter skrevet flere vitenskapelige artikler ([se pedagogisk CV](#)), masterstudenter som også har deltatt i vår forskergruppe, som understreker at jeg ser på masterstudentene som medforskere som deltar inn i et forskende læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2016). Etter at jeg gjennomførte lederutviklingsprogram i forskningsledelse ved HVL (2016-17), ble jeg bevisst på at en god forskningsstrategi er å involvere aktører på ulike nivåer i profesjonsfellesskapet i UH-sektoren, se illustrasjon under (Rasmussens, 2014):



Jeg er en aktiv pedagogisk bidragsyter med fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet på formidlingssiden, jf. mine mange publikasjoner. Jeg har vært medlem i Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening siden 2010 og fått flere stipender til å skrive lærebøker. Jeg er også en aktiv bidragsyter i samfunnsdebatten, noe strategidokumentet for HVL understreker er viktig ([HVL, 2023](#)). Jeg har publisert flere kronikker og fagtekster alene og sammen med kollegaer ([se pedagogisk CV](#)), har egen blogg på [forskning.no](#) og skriver for [Store norske leksikon](#). Jeg leder også en blogg for

forskningsgruppen KRoL på [forskning.no](http://forskning.no). Dette er fagsider som studentene benytter seg av og som jeg bruker i undervisningen.

Jeg har også bidratt inn i flere forskningssøknader (ACTNOW og PLANNING) og er blitt nominert til FOU-pris ([se vedlegg 9](#)). Og jeg har bidratt inn i studiekvalitetsarbeidet som faglig representant i NLA's *høyskoleråd*, sitter i *Studieprogramråd* og som varamedlem i *Fakultetsrådet* ved HVL. Jeg er en aktiv bidragsyter i studieprogramrådet på instituttet (IIKN), hvor jeg har gitt mange innspill og refleksjoner knyttet til studiekvalitet og studentevalueringer.

Jeg har også vært sentral i studie- og planarbeid (pkt. 3.2.) ved å sitte i styret for *Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag* (nasjonalt) ([Se pedagogisk CV](#)), og arbeidet med å bedre koordinere de ulike GLU-master i kroppsøving på høyskolene med særlig fokus på masteroppgaven. Jeg har også bidratt i komitearbeid for eksterne institusjoner; ledet arbeidet med å akkreditere *Periodisk evaluering av årsenhet i idrett* for NLA og å akkreditere studiene *Master i Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag* og *Erfaringsbasert master for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-10* ved USN. Jeg har videre ledet flere komiteer ved NLA vedrørende ansettelse til nye stillinger, opprykkssøknader til dosentstilling (ved HVL og NTNU) og bidratt som fagfelle i flere tidsskrift. I år sitter jeg også i referansegruppen ved HVL knyttet til arbeidet med ny UH-lov, samt i den nasjonale arbeidsgruppen som skal utarbeide en veileder knyttet til ansettelse og opprykk i det nye dosentløpet. Jeg har også vurdert mange bacheloroppgaver og masteroppgaver. Bare de to siste årene har jeg sensurert 25 masteroppgaver internt og eksternt. Å delta inn i faglige komiteer, arbeidsgrupper og påta meg sensoroppdrag opplever jeg er faglig utviklende og bidrar til at jeg blir oppdatert på fagfeltet og forskningsfronten.

## **8. Utviklingsarbeid forankret i HVLs strategiske planer og relevans for utdanning**

Mange år som leder og pedagog i ulike deler av utdanningssystemet har gitt meg god kompetanse i å administrere, koordinere og planlegge min pedagogiske virksomhet, aleine og sammen med andre (pkt. 3.1.-3.2.). Som seksjonsleder på NLA fulgte det også med ulike lederoppgaver; ansette fagkollegaer, fordele arbeidsoppgaver og undervisningsoppgaver og det som ellers tilfaller seksjonsleders oppgaver og mandat. Som lærer i høyskolen har jeg utviklet ulike planer (se pedagogisk CV). Her vil jeg trekke frem to større arbeider. Det ene er arbeidet med *Bachelor i kristendom og idrett*, som vi startet opp med studieåret 2009-10 (Sæle, 2012a, [se vedlegg 10](#)). Det var et unikt studietilbud i norsk sammenheng som involverte kollegaer med ulik fagbakgrunn. Det

andre er utarbeidelsen av emneplanene i kroppsøving 1-7 og 5-10. I dette arbeidet, kalt Glup-prosjektet, var vi fire faglærere som satt i plangruppen. Det var et lærerikt, men også utfordrende arbeid med korte frister til å utvikle 16 felles delemner som skulle gjelde på tvers av campusene, med lite rom for lokale tilpasninger.

I mitt pedagogiske arbeid dekker jeg flere av HVL's strategimål for 2023-30 (HVL, 2023). Under mål 1 om utdanning og forskning som skal dekke fremtidig samfunnsbehov, står det at institusjonen skal vektlegge studentaktive lærings- og undervisningsformer som engasjerer og fremmer læring på både fysiske og nettstøttede læringsarenaer. Og videre at studentene skal ta del i forskningen. Dette er målsetningen jeg har vist til at jeg fremmer i min undervisning og i mitt FOU-arbeid ved HVL. Jeg vil også trekke frem mål 6 i strategiplanen, at jeg i søknaden har vist til at jeg setter dagsorden, formidler kunnskap og deltar i det offentlige ordskifte (jf. min omfattende publisering/formidling), og at jeg (sitat): «har forskningsetisk medvit og vitskapelig integritet» (ibid.). Jeg oppfatter også at deler av mitt FOU-arbeid og flere av mine publikasjoner som tematisk berører danning og didaktikk inngår som sentrale bidrag i doktorgradsprogrammet [Studiar av danning og didaktiske praksisar](#), ved HVL (pkt. 3.2.).

## **9. Plan for utvikling av undervisning og videre strategisk utviklingsarbeid**

Jeg ønsker å samle forskergruppen *Danning – natur, kropp, bevegelse* og se på muligheter til å utforske egen undervisningspraksis (pkt. 3.3.). Jeg vil gjennomføre to halvdagsseminarer hvor medlemmene i gruppen arbeider med pedagogisk credo. Som en del av credoarbeidet, kan det på seminarene også arbeides med Lesson Study-økter, som Hallås ønsker å fokusere på. Pedagogisk credo er blitt brukt på studenter og lærerspesialiststudenter som underviser i skolen, men ikke overfor lærerutdannere.

På det første seminaret er planen å presentere hva et pedagogisk credo er/kan være, og få lærerne til å reflektere sammen og begynne å skrive frem sitt credo. På det andre seminar er tanken at medlemmene presentere et bearbeidet credo. Målsettingen med arbeidet er at gruppens medlemmer blir mer bevisst sitt pedagogiske ståsted (læringssyn, studentsyn, verdier etc.) i sitt møte med studentene. Samtidig vil det kunne styrke forskergruppen som pedagogisk refleksjons- og profesjonsfelleskap. Arbeidet er tenkt som et pedagogiske utviklingsarbeid hvor det er den pedagogiske refleksjonen og bevisstgjøringen som er i fokus. På sikt kan dette arbeidet også forskes på og bli til en forskningsartikkel.

## Litteraturliste

- Aadland, E.K. & Sæle, O.O. (2023). Credorefleksjoner fra lærere som studerer faget mat og helse - en didaktisk praksis, I G. Engelsrud, B.O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O.O. Sæle & T. Werler (red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap*, s. 121-142, Universitetsforlaget.
- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O. (2015). *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo: fra student til barnehagelærer*. Universitetsforlaget.
- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O. (2014). Pedagogic Creed: A Formation Pathway for Preschool Teacher Students. *Educational Practice and Theory* 36(1). <https://doi.org/10.7459/ept/36.1.04>
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Vidarforlaget.
- Arnesen, T.E., Hallås, B.O., Leirhaug, P.E., Loftesnes, J.M. & Sæle, O.O. (2023). Refleksjoner over profesjonsutvikling fra lærerspesialiststudenter i kroppsøving. *Uniped*. Vol. 46(2). <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.3>
- Bernstein, N.A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Pergamon.
- Bjørndal, C.R.P. (2002). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal akademisk.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvfingsfaget? *Bedre skole* nr. 2, 62-67. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202015.pdf>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvfingsdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Brekke, M. (red.) (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap : mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P.O. (2010). Mentoren som nomade: ansatser til en veiledningsetikk. I K. Smith & M. Ulvik (red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 191-201). Universitetsforlaget.
- Zeng, Y., Hallås, B.O., & Sæle, O.O. (2024). Intercultural dialogue on ecopedagogy between Daoism and Naess' ecosophy: Comparing and integrating Chinese and Western ecological wisdom. *Educational Philosophy and Theory*, 56(12), 1229–1240. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2376636>
- Zeng, Y., Hallås, B. O., & Sæle, O.O. (2024). Pupils' reflections on experiences and feelings in meditation in nature: an intercultural ecopedagogical praxis in outdoor education. *Environmental Education Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2378356>

- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> (tidligere artikkel i *School Journal* vol. 54, s. 77–80).
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier MacMillan Publishers.
- Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E. og Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press
- Eide, K. (2001). *Mesterlære og skiopplæring: en teoretisk og empirisk undersøkelse*. Hovedfagsoppgave. NIF.
- Engelsrud, G.H., Hallås, B.O., Lundvall, S., Nyernes, A., Sæle, O.O. & Werler, T. (red.) (2023). *Didaktiske praksiser i lærerutdanning: steder i et landskap*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. (2011). *Et internasjonalt blikk på skole og utdanning: Hva lærer studentene i praksis?* Fagbokforlaget.
- Evans, R.W. (2008). Pedagogic Creed as Foundation: An Approach to Teaching Social Studies Methods. *Social Studies*, 99(2), 57-59.
- Fretland, R.N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P.E. (2020). Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(1), 23–38. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Hopmann, S.T. (2008). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hugaas, J.V., Berdinesen, H. & Sæle, O.O. (2024). *Vitenskapsteori. En innføring for lærerstudenter*. Dreyer forlag.
- HVL (2024). Merittert underviser - utlysning 2025. <https://www.hvl.no/om/merittering/utlysning-2025/>
- HVL (2023). Strategi for HVL 2023-2030. <https://www.hvl.no/contentassets/fcb7b0b9236247389baa6a5faf3b2e76/hvl-strategi-2023-30-med-kap-5.pdf>
- Juvin, H. (2010). *The coming of the body*. Verso.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Klepvik, K., Henriksen, A., Sæle, O.O. & Vevatne, S.V. (2018). Et kroppsetetisk perspektiv på barnehagelærerstudenters sirkusprosjekt – om danningmøter med leken, barnet og seg selv. *Barn*, 36(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v36i1.2569>

- Kunnskapsdepartementet (2016a). Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2016b). Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. [Meld. St. 21 \(2016–2017\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2536007/?ch=1)
- Kunnskapsdepartementet (2023). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. [Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn - Lovdata](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanningene-for-1-7-trinn-og-5-10-trinn/id2536007/?ch=1)
- Lauritzen, Å., Fretland, R.N., Fossøy, J., & Leirhaug, P.E. (2019). Oppfatninger og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta didactica Norge*, 13(1), 3. <https://doi.org/10.5617/adno.4897>
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen.
- Loland, S. (2002). *Fair Play in Sport. A Moral norm System*. Routledge.
- Loland, S. (2005). Idrett – prestasjon eller dannelse? *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 22, s. 91–98. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2005-01-08>
- Moan, F.T. (2019). «Hvis du mestrer kroppsøving, så mestrer du også mye annet i livet». Masteroppgave, HVL.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- NOKUT. (2019). Studentaktiv læring og diversitet. Hva fungerer og hvorfor? [kantardjiev\\_studentaktiv-laring-og-diversitet\\_11-2019.pdf](https://www.nokut.no/rapport/2019/Studentaktiv_l%C3%A6ring_og_diversitet_11-2019.pdf)
- Nussbaum, M. (2001). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge University Press.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809>
- Rasmussen, S.B. (2014). *Potentialeledelse – Strategisk ledelse i fagprofesjonelle organisasjoner*. Barlebo Forlag.
- Sandnes, B. (2023). Lærarspesialiststudentar i kroppsøving si profesjonsutvikling i profesjonsfellesskap. Masteroppgave. HVL.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Stenseth, T. (2021). Hvordan fremme studentaktivitet og engasjement for læring? En designbasert studie av omvendt undervisning og videorefleksjoner i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 15(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8313>
- Stolz, S.A. (2014). *The philosophy of physical education : a new perspective*. Routledge.

- Sæle, O.O. (2010). *Helt eller delt menneske - et basketak med vår vestlige kropp/sjel-dualisme*. NLA-forlaget.
- Sæle, O.O. (2013a). *Fair play: et dydsetisk perspektiv på idretten*. Universitetsforlaget.
- Sæle, O.O. (2013b). Fair play i kroppsøvingsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i Praxis*, 7(1), 88–104. <https://doi.org/10.5324/eip.v7i1.1792>
- Sæle, O.O. (2013c). Fair play i barnehagen. Et viktig bidrag i barns sosial-etiske danning. *Barn*, 3, 23–38. <https://doi.org/10.5324/barn.v30i3.4164>
- Sæle, O.O. (2015). *Med Gud på banen: idrett og religion: en flerdimensjonal tilnærming*. Portal forlag.
- Sæle, O.O. (2017a). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O. (2017b). Dagens kroppsidealiserings og kristen kroppsrealisme. *Prismet*, 3, 171-184. <https://doi.org/10.5617/pri.4536>
- Sæle, O.O. (2021a). *Fotballens etikk: idealer og realiteter*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O. (2021b). *Kroppssyn gjennom historien - og om vår tids kroppsideal og kroppsfokus*. Gyldendal.
- Sæle, O.O. (2021c). Kroppsøvingselevens møte med vår tids kroppspress - tre ulike kroppssyn. I N.G. Viig, G.K. Resaland & H.E. Tjomsland (red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O. (2023a). Spillaktiviteter i kroppsøvingsfaget som arena for fremming av demokratisk tenkning og handling. I H. Berdinesen (red.). *Demokrati og medborgerskap i skolen: teoretiske overveielser og didaktiske muligheter*, (s. 257-282). Dreyers forlag.
- Sæle, O.O. (2023b). Lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv*, (s. 166-180). Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O.; Wergedahl, H., Botnevik, S.S. & Hallås, B.O. (2019). Timesignaturer i kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i data fra den norske studien Kvalitet i opplæringa. *Utbildning och Lärande*, Vol. 13, nr. 1, s. 25-47. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1394520/FULLTEXT01.pdf>
- Sæle, O.O., Sæther, I.K., & Viig, N.G. (2021). The Ideal Body: A Social Construct? Reflections on Body Pressure and Body Ideal Among Students in Upper Secondary School. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 727502–727502. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.727502>
- 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). <https://doi.org/10.5617/adno.10109>

- Sæther, I.K. (2019). Den ideelle kroppen: en sosial konstruksjon? En kvalitativ undersøkelse av forståelse av kropp og kroppspress blant et utvalg elever i videregående skole i Norge. Masteroppgave, HVL.
- Søndena, K. (2006). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* (Vol. 175). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Høgskoleforlaget.
- Torjussen, L.P.S. (2021). Hvordan skal vi forstå forholdet mellom teori og praksis i pedagogikken? I L.P.S. Torjussen & L. Hilt (red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken*, (s. 295-318). Fagbokforlaget.
- Tosterud, S.E. (2022). «Det er viktig å se bra ut, ha bra kropp og sånne ting». Masteroppgave. HVL.
- Unneland, A.K.R. (2009). Mind the gap! - Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. 316-326. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-02>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). [Overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa | udir.no](#)
- Utdanningsdirektoratet (2015b). [Læreplan i kroppsøving \(KRO01-05\) | udir.no](#)
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Althouse Press.