

Søknad om status som merittert underviser

– Glenn Øvrevik Kjerland

Del 1: Profileringsdokument med kilder og vedleggsliste

Innledning

Jeg er lærer og førsteamanuensis i læring og undervisning ved Avdeling for utvikling av læring og undervisning (ALU), Høgskulen på Vestlandet (HVL). Jeg har opparbeidet meg 16 års erfaring som underviser og utvikler av kvalitet i undervisning på flere nivåer i høyskole og universitetssystemet. Kvalitet i egen og andres undervisning har vært et langvarig og viktig prosjekt for meg. I profileringsdokumentet presenterer jeg min utvikling fra å kjempe med egen undervisning til å arbeide for å forbedre undervisningskvaliteten sammen med kollegaer ved HVL. Jeg beskriver min undervisningsreise og hvordan den har vært med i utvikling av min undervisningsfilosofi, hvordan jeg arbeider med å dele og støtte kollegaers utvikling av undervisning, og hvordan jeg i dag er med å utvikle og forske på praksiser som kan støtte faglæreres undervisning og studentenes læring.

I starten av min undervisningskarriere ved Göteborgs universitetet, stod jeg med begge beina godt plantet i den positivistiske vitenskapstilnærming og kartesiansk tenkning. Jeg hadde en klar og avgrenset fortolkning av mennesker som objekter, som kan omformes gjennom riktige stimuli (Schunk, 2009). De første årene fremstod dette som den riktige måten å tenke om og arbeide med mennesker. Jeg opplevde det som en meningsfull og logisk tilnærming til studentenes læring, og derfor min undervisningspraksis. Det ble derfor meningsfullt å arbeide med studentene på samme måte som jeg ville arbeidet med idrettsutøvere. Studentene kjente igjen denne måte å tenke og handle på. De forstod hva jeg gjorde, fordi mange av de som studerte idrett, kroppsøving eller personlig trener var innlemmet i et «idretts tenkende» om hvordan skape grunnlag for utvikling og oppnåelse av definerte mål.

Etter hvert som jeg «kjørte på» med min undervisning begynte jeg å innse at studentene responderte ulikt på mine endringsstrategier. Noen av de eldre studentene begynte å stille spørsmål ved min måte å undervise. Dette gjorde meg usikker på min valgte undervisningspraksis, og hva som er mitt oppdrag som underviser på universitetet. Jeg diskuterte dette med mer erfarne undervisere, med spesielt fokus på hva jeg kunne gjøre annerledes. Den støtten de gav meg var viktig og fikk meg på sporet av litteratur om undervisning og læring i høyere utdanning, planverk og definerte målsetninger for studentgruppens læring. I arbeidet med plandokumenter oppstod erkjennelsen at jeg stod ovenfor noen utfordringer i min egen undervisningspraksis. Det var spesielt to mål i styringsdokument for lærerutdanningen i Sverige som fikk meg til å innse at jeg burde gjøre noen justeringer: 1) skape relasjonelle forhold mellom teoretiske og praktiske utdanningsdeler og 2) utvikling av kritisk bevissthet om fremtidig profesjonsutøvelse (Proposition, 1999/2000:135). Begge målene var inspirasjon til endring av min undervisning. Samtidig som jeg arbeidet med å endre min praksis, begynte jeg å erkjenne at det var vanskelig å imøtekomme forventninger skrevet frem i planverket. Problemet var at jeg måtte reflektere og endre min praksis på et kunnskapsgrunnlag som var innrammet i en vitenskapstilnærming jeg

selv ikke stod i. Jeg var «fanget» i en positivistisk tilnærming til studentenes læring og utvikling. I samtale med kollegaer og gjennomgang av litteraturen og planverk møtte jeg et annet språk og andre logikker. Å endre undervisning fra å stimulere studentene inn i riktige løsninger, til meningsfulle læringsprosesser, samarbeid og bærekraftig utvikling rettet mot studentenes fremtidige profesjonsutøvelse, ble krevende og har tatt mye tid.

I beskrivelsen av min undervisningsreise vil du/dere få innblikk i prosesser som ble avgjørende for endring fra en undervisningspraksis forankret i positivismens tankegods til innramming av undervisning og studentenes læring i en (sosial)konstruktivistisk forståelsesramme. Hva har inspirert meg på veien? Hva har endret meg i mine møter med studentene og kollegaer? Hvilke ulike retninger har endringsprosessen tatt? Dette er alle spørsmål som problematiseres. På slutten av min undervisningsreise presentere jeg min undervisningsfilosofi, slik den fremstår i dag. Den er i kontinuerlig endring, og jeg skal reflektere over retningen den kan ta videre.

Etter jeg har presentert min undervisningsreise og -filosofi, presenterer jeg den systematisk, forskende og vitenskapelig tilnærming som ligger til grunn for min undervisningspraksis i dag. Det er i denne delen jeg viser hvordan mitt engasjement knyttet til undervisning og læring i UH-sektoren ble utgangspunkta for mitt doktorsavhandlingsarbeid og videre FOU-arbeid. Det var i arbeidet med avhandlingen jeg ble bevisst de muligheter som ligger i å samarbeide med kollegaer og studentene når vi skal endre gjeldende undervisningspraksis.

Jeg avslutter profileringsdokumentet med å vise til og reflektere over min utvikling, hvor jeg står i dag og vei videre.

Utvikling av undervisning for studentenes læring (min undervisningsreise)

Høsten 2002 ble jeg ansatt som timelærer ved Gøteborgs universitetet. Jeg var nyutdannet med hovedfag idrettsfysiologi, spesialisering i idrettsprestasjon (Kjerland, 2002; Seiler & Kjerland, 2006). Arbeidet med hovedfaget skapte grunnlag for den pedagogisk praksis jeg forankret min undervisning på. Selv om jeg kjente til pedagogiske teorier og didaktiske prinsipper (3-årig faglærerutdanning i kroppsoving), var min undervisningen drevet av forholdet mellom stimuli og respons. Jeg mente mitt oppdrag var å styre studentene i riktig retning, og responsen var ris og ros for å føre de i retning av gode løsninger på problemene vi arbeidet med. Dette fungerte overaskende bra. Studentene kjente igjen arbeidsmåten og resultatene på eksamen var gode. En lav andel av studentene stilte spørsmål ved min valgte undervisningspraksis. Det var i utgangspunktet ikke nødvendig for meg å endre min undervisning. Det fungerte, og de fleste var fornøyd. Det var når noen av de eldre studentene begynte å stille spørsmål med min undervisning at jeg ble usikker. Disse studentene krevde ikke store endringer, men de ønsket mer autonomi knyttet til egen utvikling som lærere. Behov for å endre min undervisning ble imidlertid ikke bare drevet frem av ytre faktorer. Min manglende evne til repetisjon og kontinuerlig trang til å variere og endre min egen situasjon (som alltid har vært en del av meg) drev også frem endring. Dette førte meg inn i diskusjoner om undervisning og muligheter for forandring. Det var her rammeplanen for undervisning og læring i høyere utdanning i Sverige (Proposition, 1999/2000:135) kom inn i bildet. Jeg ønsket å utvikle en mer informert undervisningspraksis som imøtekommer forventinger skrevet frem i utdanningssektoren. I arbeidet med planverk kom spørsmål om kvalitet, bærekraftig utdanning og livslang læring til overflaten. I begynnelsen syntes jeg dette var vanskelig å forstå.

På bakgrunn av tilbakemeldinger fra studenter og arbeid med planverk gjennomførte jeg en omstrukturering som skulle gi studentene mer frihet i valg av litteratur (flere oppgaver med åpne løsninger) og tettere relasjon mellom teori og praksis. Jeg mente det var behov for tydeligere kobling mellom det som skjer i forelesingene/klasserom/seminarrom ved universitetet og det som skjer ute i feltet, i klasserom/idrettshaller/idrettsbaner. Med utgangspunkta i dette relasjonelle behovet begynte jeg å planlegge og gjennomføre undervisning for å oppnå ønske om «en undervisningstime med fokus på forskning og teori skulle alltid kombineres med en undervisningstime konkretisering av det abstrakte». Denne tanken førte meg raskt på sporet av kunnskapsformene episteme, techne og fronesis, hente fra Aristoteles etikk (Eisner, 2002). Ettersom idrettsstudiene ved GU ligger under det utdanningsvitenskaplige fakultetet, hadde jeg nære kollegaer som underviste og forsket innenfor pedagogikkfeltet. Det var derfor enkelt å få tilgang til kunnskap, inspirasjon, kompetanse og samarbeidspartnere. Etter flere samtaler, observasjon og vurderinger ble målet å organisere undervisningen etter følgende prinsipp: «1 time teori = 1 time konkretisering». Læring om teoretisk og forskningsbasert kunnskap (episteme) skulle aktualiseres som utgangspunkt for handlingskompetanse (techne), og på den måten skape rom for praktisk skjønn og utvikling av god dømmekraft (fronisis). I tillegg til å bli inspirert av Aristoteles tredeling, ble jeg interesserte i «den reflekterte praktiker» (Schön, 2001), og hvordan kunnskap om reflekterende praktikere kunne brukes i utdanning av reflekterte idrettstrener eller kroppsøvingslærere som utviklet god praktisk skjønn og informert dømmekraft. Samtidig som jeg arbeidet med å utvikle min egen undervisning mot målet om å skape reflekterte studenter, manglet jeg evne til å flytte fokus fra egen undervisningspraksis til studentenes læring. Å endre fokus fra meg til dem opplevdes ikke så viktig i begynnelsen, men ble etter hvert en viktig faktor for min egen utvikling som underviser.

Det var etter to år med utvikling av egen undervisning jeg begynte å snu fokuset fra utvikling av egen undervisning til utvikling av informert læringspraksis for studentenes læring. Jeg vurderte studentenes involvering i min undervisning, hvordan læringsaktiviteten samsvarte med de målene jeg hadde, og hvordan deres læring passet sammen med de vurderingspraksiser vi brukte. På den tid hadde jeg ikke lest Biggs (2003), men har innsett i ettertid at jeg tidlig tenkte over forholdet mellom ønsket måloppnåelse, læringsaktivitet og vurderingspraksis. For å lykkes valgte jeg å informere og planlegge min undervisning i lys av læringsteori og didaktiske prinsipper som kunnskapsunderlag. Jeg leste meg opp på pedagogisk og didaktisk litteratur (anbefalt av kollegaer), som rammeverk for å variere min egen undervisning. Selv om jeg nå arbeidet med teorier som omhandlet studentenes læring, var jeg fremdeles innrammet i en ide om hvordan dette kunne hjelpe min undervisning. Det som skjedde i denne perioden, var en omforming av fokus på egen undervisning til det relasjonelle forholdet mellom egen undervisningspraksis og studentene læringsprosesser. Dette tror jeg var naturlig konsekvens av å arbeide med læringsteorier som inspirasjon.

Det var utfordrende å endre fokuset mot studentenes læring. Jeg måtte prøve meg frem. Når jeg brukte sosiokulturelle tilnæringer la jeg til rette for samarbeid. Hver gruppe skulle dele sine løsninger, som underlag for videre samarbeid, som kunne synliggjøre likheter og forskjeller som ramme for deres læring og utvikling. Samtidig som studentene skulle finne egne løsninger, støttet jeg deres læring i «riktig retning». Dette bygget jeg på Vygotskys (1978) Zone of Proximal Development (ZPD). Når jeg brukte Behaviorisme (Schunk, 2002) arbeidet studentene med oppgaver som hadde lukket løsning. Jeg styrte dem inn i gitte løsninger på oppgavene, og stimulerte de inn i riktig vei gjennom positive og negative tilbakemeldinger. Når jeg brukte konstruktivisme (Schunk, 2002) fokuserte jeg på hver

students forståelse og løsning av oppgavene, og motiverte dem til å finne egne løsninger forankret i deres egen forståelse.

I begynnelsen ble studentene usikre på denne type undervisningspraksis. De kjente ikke igjen måten å bli undervist eller arbeide på. Etter hvert syntes noen av dem at det var spennende med variasjon. Det ble mine egne observasjoner av studentenes handlinger og samarbeid, sammen med konstruktive tilbakemeldinger, som fikk meg for å fortsette søkende etter å finne nye måter å variere min undervisning på. Samtidig som jeg arbeidet med å utvikle nye måter å undervise, var det kollegaer som viste til den satsning som var i gang når det gjaldt kvalitet i undervisning ved universitetene i Sverige (Proposition, 1999/2000:135). Når muligheten for å søke kvalitetsutviklingsmidler for å utvikle undervisningen ble et faktum, var jeg klar til å søke. Jeg fikk tildelt midler til utvikling av et prosjekt, og i tillegg ble jeg og Claes Annerstedt tildelt midler av Centrum för idrottsforskning til å forske på de som skjedde når studentene deltok i prosjektet. Dette ble starten på et arbeid som skulle ta mye av min oppmerksomhet frem til jeg disputerte med min doktoravhandling i 2015.

I den følgende delen beskriver jeg kort hvordan jeg utviklet og gjennomførte prosjektet som ble grunnlag for mitt doktorgradsarbeid. Det overordnet målet med prosjektet var å skape en undervisningspraksis hvor episteme ble brukt for å skape frønis, som rammeverk for utvikling av lærerstudentenes praktiske skjønn, profesjonell dømmekraft og evne til kritisk reflektere over deres fremtidige profesjonsutøvelse. I innledning av min doktoravhandling skriver jeg «*Prosjektet ble designet for at studenter skulle lære å undervise: 1) i møtet mellom teoretiske og praktiske utdanningsdeler og 2) ved å stille spørsmål, kritisk analysere og reflektere over faktorer som påvirker undervisning i kroppsøving.*» (Kjerland, 2015, s. 13). Gjennomgang av forskning om studentenes læring i lærerutdanningene i Norden gav et innblikk noen av de utfordringer som eksisterer knyttet til undervisning og læring i høyere utdanning. Samtidig som jeg sette meg inn i tidligere forskning og planla prosjektet, søkte jeg opptak på forskerutdanningen ved utdanningsvitenskapelig fakultet ved GU. Godkjent søknad og opptak førte frem til en prosess av detaljert planlegging av den pedagogisk praksis i prosjektet, samtidig som jeg planla hvordan studentenes samarbeidslæringsprosesser kunne dokumenteres. Kombinasjonen av et utviklings- og forskningsprosjekt førte meg inn i det ekspansive læringsperspektivet, som samtidig åpner for å omforme behov for endring i kroppsøvingslærerutdanningen til nye løsninger og undersøke studentenes felles løsninger i situasjonen (Engeström, 1987, 1999). Kvalitetsutviklingsprosjektet er detaljert beskrevet i min doktoravhandling (Kjerland, 2015). Årene etter jeg hadde gjennomført prosjektet brukte jeg mye av min arbeidstid til å analysere datamaterialet som var innsamlet under prosjektet. Jeg brukte disse årene til å fordype meg i teori og empiri, samtidig som jeg forsøkte å utvikle mindre prosjekter som bygget videre på den kunnskap og praksis som jeg hadde utviklet i hovedprosjektet. Dette var ikke enkelt. Men, i samarbeid med min kollega Maria Mårtensson utviklet vi prosjektet i en mindre skala for kroppsøvingslærerstudenter ved GU. Det var en fantastisk opplevelse at vi klarte å få det til, uten alle ressursene vi hadde tilgjengelig i forskningsprosjektet. Men det var ikke mulig å utvikle det i samme skala som forskningsprosjektet.

Når jeg var ferdig med stipendiatperioden ved GU tok min undervisningskarriere nye veier. Jeg ble tilbudt stilling som høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjorden (HiSF). Selv om jeg var i ferd med å avslutte min doktorgradsavhandling i pedagogikk, oppfattet jeg ikke det som mitt hovedfagsområde. I tillegg var overgang fra idrett og kroppsøving til pedagogikk litt overraskende på grunn av pedagogikkfagets sterke fokus på teori og empiri. Jeg trodde pedagogikkfaget stod med «en og en halv fot» i praksisfeltet, men

opplevde pedagogikk som et teoretisk fag, hvor nesten all undervisning var knyttet til forelesinger og seminar på campus. Vi var på besøk i praksisfeltet, men jeg opplevde ikke at det var en direkte kobling mellom faget og praksisfeltet. Dette ble kilde til diskusjon om hvordan vi skal organisere undervisning på lærerutdanningen. Det ble også et spørsmål om ressurser som ramme for hva vi kunne få til. Diskusjonene ble etter hvert utgangspunkt for kollegial søken etter nye løsninger. Vi engasjerte oss i andres undervisningspraksis, og Nasjonale nettverkskonferanser for PPU var en flott arena for denne type diskusjoner. Vi bestemte oss derfor for å arrangere Nasjonal nettverkskonferanse PPU høsten 2017 i Sogndal. Å arrangere konferansen i Sogndal betraktet vi som en mulighet for å utvikle våre egen og våres kollegaer interesse for og kompetanse om undervisning og læring lokalt og nasjonalt. Tema for konferansen var nye Nasjonale retningslinjer for PPU (allmennfag), som ble presentert februar 2017, og hvordan vi kunne skape relasjonelle forhold mellom å lære på campus og i praksisfeltet. Sogndalsmiljøet presenterte ulike prosjekt knyttet til den lærende lærer, og jeg presenterte et prosjekt med fokus på studentens læring i møte mellom lærerutdanning og praksisfeltet. Det å arrangere en slik konferanse ble et viktig fundament for vår felles kollegiale utvikling ved HiSF. Det å sitte i programkomitéen og være med å utvikle og gjennomføre en konferanse med fokus på faglæreres undervisning og studentenes læring skapte engasjement, og ble en viktig arena for utvikling av vårt kollegiale samarbeid. Vi opplevde også at det ble underlag for tettere samarbeid i UH-Nett Vest, på tvers av institusjoner på Vestlandet, som på sikt skulle utvikle seg til å bli en viktig arena for det videre samarbeid i utviklingen av en felles PPU ved HVL.

Det var på bakgrunn av PPU konferansen 2017 at Norges idrettshøyskole (NIH) tok kontakt med meg for å lede og være akademisk ansvarlig for en komite som skulle gjennomføre «en periodisk evaluering av studieprogrammet: Praktisk-pedagogisk utdanning ved Norges idrettshøgskole (NiH)» (Kjerland m.fl., 2018). Komitearbeidet var en mulighet å få innblikk i andres utdanningspraksis, og sammen med kollegaer bidra til å evaluere og utvikle lærernes undervisnings- og læringspraksis ved NIH. I arbeidet med rapporten fikk vi innblikk i flere spennende prosesser, som etter hvert fikk betydning for min egen og mine kollegaers drøftinger og utvikling ved HiSF. I arbeidet med rapporten vurderte vi forholdet mellom programmet og nasjonal rammeplan, programmets faglige og pedagogisk fokus, sammenheng mellom emner og progresjon, tilrettelegging for studentenes aktive rolle, relasjon mellom læringsmål og undervisnings- og vurderingspraksis, relevans i arbeidslivet, og tilknytning til praksisfeltet.

Det som kom tydelig frem, og som gjorde inntrykk på meg, var evnen kollegene ved NIH hadde til å fange studentene inn i en pedagogisk forståelsesramme gjennom høyt trykk på undervisning, seminarier og gruppeoppgaver i begynnelsen av første semester. De tok utgangspunkt i forskjeller mellom den forståelse studentene hadde med seg inn i studiet og den forståelse som forventes når de går ut som ferdige lærer etter to semester. PPU's komprimering av studietiden setter krav til rask og krevende omforming av kjente forståelser av kroppøving som et idrettsfag til kroppøving som et læringsfag. Jeg går ikke videre inn på denne problemstilling her, men dette representerer et spenningsfelt som blir mye diskutert i faget. Ferdigutdannede studenter vi intervjuet opplevde strategien ved NIH meningsfull for deres egen utvikling og fremtidige lærergjerning. I rapporten skrive vi følgende «*Studentene opplever en tydelig pedagogisk forankring, og at dette sterke pedagogiske fokuset skaper et opplevd skille mellom læring i PPU og læring i bachelorutdanningene ved NIH. Studentene henviser til tydelige krav og krevende arbeid med pedagogisk problemstillinger som avgjørende for å kunne oppnå målet om lærereksamen. Det intervjuene bidrar med er et bilde av en utdanning som tar pedagogikkfaget på alvor, som del av studentenes utvikling av den*

helhetlige lærrollen». Samtidig som vi ble inspirert, observerte vi en bekymring ved denne praksis, som har vært, og er, viktig i min egen undervisningsfilosofi. Vi skrev følgende i rapporten: «*Vi mener dette gjør at studentene føres inn et tankesett som de kan bygge videre på. Konsekvensen er at programmet må ha ekstra fokus på studentenes opplevelse av tilhørighet, utvikling av meningsfull kompetanse og at det senere skapes rom for autonomi som grunnlag for studentenes indre drivkraft mot utvikling av deres fremtidige lærrolle. Dette stiller krav til at studentene aktivt kan ta kontroll over egne læringsprosesser utover i studiet. Om dette ikke skjer kan konsekvensen være skapende av fremtidige lærere som styres av ytre referanserammer.*». Det sitatet viser til er samme kritikk jeg fikk av de eldre studentene i begynnelsen av egen undervisningskarriere. Studentene kan stimuleres inn i gode løsninger på oppgaver, men de må samtidig lære å ta egne valg i utvikling av egen lærrolle. Det å lede komitéen var en lærerik og inspiserende prosess, som påvirket min egen utvikling som underviser. Det også underlag for flere utviklende diskusjoner sammen med kollegaer ved HiSF.

Etter HVL var etablert ble jeg mer involvert i GLU-utdanningen. I arbeidet med å utvikle felles kollegial arena for FOU-arbeid mellom campusene, ble det utviklet et prosjekt knyttet til «kvarandrevurdeiring/medstudentvurdering» (Kulild m.fl, 2018). Dette prosjektet var lærerikt på flere måter, fordi det skapte en læringsarena på tvers av campusene, samtidig som vi sammen arbeidet for å få en bedre forståelse for «kvarandrevurdering». Etersom jeg hadde arbeidet mye med medstudentvurdering i avhandlingsprosjektet ved GU var dette prosjektet en mulighet for å undersøke vurdering i en ny kontekst. Rapporten viser den verdien studentsamarbeid kan utgjøre i utvikling av hverandres og egen forståelse for faget og profesjonelle lærerrolle (Kulild m.fl, 2018).

Etter å ha arbeidet med pedagogikk ved PPU og GLU i 3 år, søkte jeg meg tilbake til det jeg oppfattet som mine hovedfagsområder, nemlig idrettsvitenskap og kroppsøving. Det jeg hadde lært i samarbeidet med kollegaer i pedagogikkfaget sette avtrykk og var med å omforme mine tanker om undervisning for studentenes læring. Fasinasjon for undervisning og læring gjorde at jeg tok på meg rollen som fagansvarlig i kroppsøving ved campus Sogndal. I dette arbeidet fikk jeg en sentral rolle i utvikling av emner og omskriving av studieplaner. Dette var blant annet en konsekvens av et bokkapittel jeg og Petter Erik Leirhaug skrev om Kroppsøvingslærerutdanningen i Norge (Leirhaug & Kjerland, 2019). Tema som gikk igjen var utvikling av undervisning i tråd med målet om bruk av studentaktive lærings- og vurderingsformer, og hvordan dette kunne komme til uttrykk i framskriving av relasjonelle forhold mellom læringsmål, læringsaktivitet og vurderingsformer (jf. Biggs, 2003). Dette var kjent kunnskap, som gjorde at jeg kunne bidra med ideer om hvordan studentene aktivt kan innlemmes i undervisningspraksis, slik at de blir engasjert, søker etter egne og felles forståelse, og konstruere nye løsninger som kan nyttes i fremtiden. Samtidig som det var inspirerende, var det utfordrende fordi innramming av emneplanene inn i et studentaktivt fokus kom, ved noen tilfeller, i konflikt med undervisernes vaner, ønsker og fokus på fag.

I samarbeid med instituttledelsen fikk jeg i oppdrag å presentere mine tanker om hvordan studentaktiv læring kunne komme til uttrykk i planarbeid og fremtidig undervisningspraksis. Det var i responsen fra mine kollegaer jeg begynte å forstå at jeg hadde gått i en abstraksjonsfelle. Min intensjon om å være tydelig på verdien av å bruke læringsobjekter som del av læringsprosessen (Marton & Booth, 2000), gjorde at jeg skapte mer forvirring en nytte for mine kollegaer. De forstod ikke det fagspråket jeg brukte. Dette skapte like mye distanse mellom meg og dem som de skapte engasjement og grobunn for samarbeid. Dette var en brutal øyenåpner. Jeg måtte innse at min søkende etter svar på hvordan vi kan utvikle en god

undervings- og læringspraksis, hadde utviklet seg til en språkliggjøring som var fremmed for andre. Jeg måtte derfor ta et steg tilbake og se hvordan jeg kunne gjøre dette lettere tilgjengelig for mine kollegaer. Dette har blitt grunnlag for min undervisningspraksis i dag, ettersom det er dette jeg arbeider med i min stilling som førsteamanuensis ved ALU.

Samtidig som jeg arbeidet med å utvikle en felles undervisningspraksis med kollegaer, begynte jeg på et langsiktig prosjekt rette mot utvikling av studentaktive læringsformer i kroppsøving og friluftslivutdanningen ved HVL. Gjennom min forskerutdanning ved GU ble jeg kjent med ulike perspektiv og personer som har gjort stort inntrykk på meg. To av dem var Ference Marton og Roger Säljö, som har utviklet fenomenografi som et eget forsknings-, undervisnings- og læringsfelt. Fenomenografi (Marton & Booth, 2000) henger i veggene ved utdanningsvitenskapelige fakultet ved GU, og gjennom årene ble jeg innlemmet i den forståelsesramme som ligger til grunn for dette syn på undervisning og læring. I utvikling av et prosjekt har jeg brukt det jeg har lært i løpet av årene ved GU som utgangspunkt. Jeg begynte med dette samtidig som jeg fikk spørsmål om å veilede en student som ønsket å undersøke norsk og matematikklæreres tanker om hvorfor vi har kroppsøving som et eget fag i skolen (Teslo, 2018). Jeg visste om flere tidligere forskningsprosjekt som omhandler kroppsøvingslærernes forståelse av fagets legitimitet. At denne studenten ønsket å undersøke andre gruppers oppfatninger av det samme fenomen var interessant. Samtidig som jeg veiledet studentene i bruk av fenomenografisk perseptiv og metode for å analysere ulike måter lærerne oppfatter kroppsøvingsfagets legitimitet, utviklet jeg et rammeverk for hvordan vi kan bruke denne og andre kunnskapskilder som grunnlag for studentaktiv læringsform i undervisning på HVL. Funna fra denne første studenten, og fire andre masterstudenter som har brukt fenomenografi (Nygård, 2019, Melhus, 2019, Hole, 2020, Granli, 2021), ble utgangspunkt for videre utvikling av en undervisningsaktivitet hvor oppfatninger av fenomen (som for eksempel kroppsøvingsfagets legitimitet, vurdering i kroppsøving, læreplaner og beslutningstaking i friluftsliv) ble underlag for å utvikle en undervisnings- og læringspraksis forankret i flere kunnskapsformer som inngår i studentenes utdanning. Etter to års arbeid med å utvikle kunnskapsunderlag (gjennom masteroppgavene og egenstudier) presenterte jeg prosjektet for mine kollegaer ved HVL (Vedlegg 1). Etter presentasjonen har flere kollegaer tatt kontakt, og jeg er nå mentor for en kollega som jobber med et prosjekt knyttet til dette som del av hans førstelektorstipend. Samtidig som vi skriver et bokkapittel sammen, utvikler vi nå et undervisningsopplegg hvor vi bruker funna fra masteroppgavene, sammen med fenomenografisk didaktikk (Kroksmark, 1987), som utgangspunkta for undervisning i GLU-utdanningens første syklus (fordypning kroppsøving).

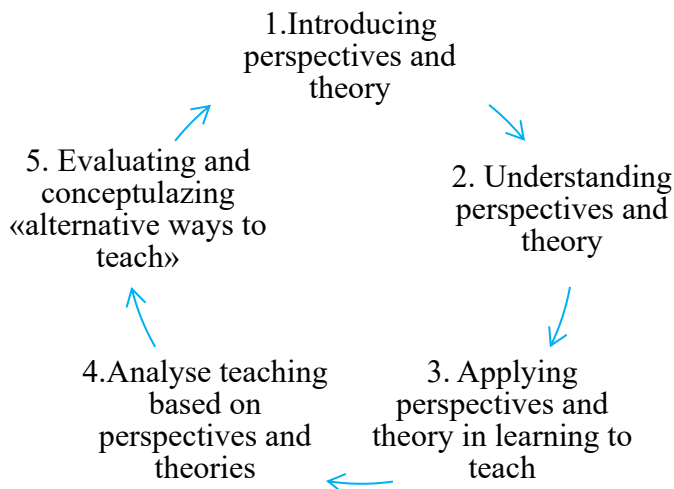
I utviklingen av syklus II (master) på GLU-utdanningen i Sogndal, samarbeidet jeg med kollegaer ved campus Sogndal og Bergen. Vi utviklet emnene sammen, og underviste i hverandres emner på tvers av campus. Dette utviklet seg til et fruktbart samarbeid som har ført til gode samtaler om kroppsøvingsfaget i dag og inn i fremtiden. Det har også ført til utvikling av rammen for et forskningsprosjekt på tvers av forskningsgrupper. Etter jeg ble en av to ledere for forskningsgruppen «Læring, kroppsøving og friluftsliv» har vi arbeidet med å utvikle et prosjekt som støtter utvikling av undervisning. Dette har ført frem til arbeidet med en felles antologi på tvers av forskningsgrupper og campuser. I utvikling av prosjektet har vi hatt fokus på kollegialt samarbeid i utvikling av en felles forståelse og praksis for undervisning og læring.

Å samarbeide med kollegier har vært utviklende og inspirerende. Det har vært spesielt inspirerende å samarbeide med Gunn Engelsrud, som innlemmet meg i hennes tenkende og praktiserende av studentaktive læringsformer. I samarbeidet hadde vi et felles fokus på

studentenes egne tanker, oppfattelser og opplevelser. Målet var å ta vare på deres særegenheter og innlemme deres tanker i et relasjonelt forhold med lærernes og medstudentenes tanker, og kunnskap på feltet. Resultatet av samarbeidet ble aktivitet hvor studentene analyserte ulike tekster, før vi møttes, som utgangspunkt for felles tolkning og illustrasjon gjennom tegning og figurer. I øvelsene omformet de tekstene til visuelle uttrykk sammen med andre studenter. Når de var ferdig, ble illustrasjonene hengt opp i lokalet. Gruppene gikk rundt og observerte og diskuterte hverandres illustrasjoner, før gruppene presenterte sine tolkninger av tekstene. Dette gjorde at fokuset ble på studentenes forståelser og evner til å illustrere, analysere, diskutere og presentere funn fra tidligere forskning, gjennom egne og felles tolkninger og visuelle uttrykksformer. Inspirert av samarbeidet begynte jeg å bruke rytmiske bevegelser som middel for å lære verdien av å ta vare på egne og andres erfaringer og opplevelser i læringsarbeidet. Ideen var å bruke tidligere erfaringer av å være i bevegelse som mulighet for å synliggjøre opplevelser, som igjen kunne brukes som underlag for refleksjon om vår forståelse av verden. I aktiviteten bevegde studentene seg etter ulike musikkjangere, som alle kunne vekke til liv spesifikke erfaringer og opplevelser. Når disse erfaringer og opplevelser gjøres eksplisitte er de med å konstruere uttrykksformer av vårt indre, som igjen skaper muligheter for refleksjoner om hva våre erfaringer og opplevelser betyr for oss. I øvelsen skulle studentene illustrer sine opplevelser av å bevege seg etter spesifikke musikkjangere, tenke over hva som kommer til uttrykk og hva de betyr (vedlegg 2). Vi brukte deretter deres illustrasjoner til å reflektere over hva erfaringer gjør med oss, at våres opplevelser er resultat av våres erfaringer, hvordan sammenhenger vi inngår i er grunnlag for våre erfaringer og opplevelser av verden, og at liknende erfaringer kan føre til ulike opplevelser og tanker knyttet til samme fenomen. I aktiviteten ble studentene engasjert i egne erfaringer av verden, men også deres medstudenters erfaringer, og ikke minst deres fremtidige elevers erfaringer og opplevelser som del av deres fremtidige undervisningspraksis. Det har vært særdeles inspirerende å arbeide sammen med studentene på denne måten.

Samtidig som jeg har arbeidet med utvikling av undervisning i ulike prosjekt, program og emner, har jeg arbeidet med å utvikle to modeller som skal støtte både kunnskaps- og studentsentret læring i møte mellom læreres undervisning og studentenes læring. I løpet av de siste årene har jeg og Claes Annerstedt utviklet en stegvis modell som aktualiserer teori og forskning som ramme for utvikling av teorifremmet undervisning og refleksjon om egen undervisningspraksis. I artikkelen “Applying learning theories in learning how to teach Physical Education: A study of teacher education students collaborative learning processes in a project.” (Kjerland & Annerstedt, 2021) presenterer vi modellen «Theory induced reflection cycle (figur 1)» som fremmer utvikling i møte mellom abstrakt kunnskap og studentenes egne erfaringer og refleksjoner.

Figur 1: Steps from learning about learning theories to learning alternative ways to teach.



I videreføring av TIR-syklusen har jeg utviklet en modell for kritisk refleksjon omkring de problemstilling som oppstår når vi analyserer og utvikler egen, og potensielt andres, kompetanseutvikling (vedlegg 3). Jeg presenterte modellen for første gang ved kroppsovingskonferansen ved NIH (2021), og skriver nå en artikkel som skal publisere i internasjonalt tidsskrift. Begge modellen inngår som deler i et større arbeid hvor jeg utvikler arbeidsprosesser for undervisning og studentenes læring i profesjonsutdanninger.

I sammenheng med utvikling av modeller for undervisnings- og læringspraksis ved høyskolen, ble jeg bevisst den mulighet dette arbeidet har i utvikling av en digital læringsplattform som støtter organisering og gjennomføring av lærerens undervisning og studentenes læring. Høsten 2018 sendte jeg inn en DOFI-søknad (vedlegg 4) hvor jeg ønsket å ha med HVL på laget i utvikling av DeLeaP (som står for Design, Learn and Perform). DeLeaP er en internettbasert læringsplattform som skal hjelpe læreren i deres undervisning og studentenes læring. Instituttledelsen støtte arbeidet med prosjektet, men fakultetledelsen ønsket ikke å bidra til utvikling av DeLeaP. Etter at eierforholdet var avklart med HVL har jeg arbeidet med prosjektet på min fritid. Jeg har samarbeidet med kunnskapsparken i Sogn og Fjordane, og er nå i en prosesser hvor jeg samarbeider med en programmerer i utvikling av applikasjon for bruk på datamaskiner og smarttelefoner. Målet er å bygge en digital læringsarena, hvor lærere kan organisere kunnskapsfeltet studentene skal lære. Denne organiseringen bygger på Vygotskys (1978) tilnærming til hierarkiske oppbygging av flere konsepter (begrep) som underlag for å utvikle høyere mentale funksjoner. Dette gjør at programmet bygges innenfor de sosiokulturelle tilnærmingenes fokus på utvikling av systemer av konsepter (begreper) som støtte for studentenes læring og utvikling. I tillegg til denne organisering av kunnskapsfeltet, utvikler vi arbeidsprosesser som støtter studentenes læring. Her blir modellene som jeg har beskrevet over brukt som støtte for deres utvikling av forståelse av ulike konsept/begrep, og hvordan de hører sammen i system, anvendelse av kunnskap i praktiske situasjoner, analysere, osv. I dette arbeide bruker jeg også kjente modeller hentet fra ulike læringsperspektiv.

Høsten 2020 søkte jeg stilling ved ALU. Det gir meg mulighet til å arbeide med undervisning og læring på heltid. Overgangen fra å være positivist med fokus på fysiolog til å bli pedagog som fokuserer på studentaktive lærings- og vurderingsformer, har tatt meg med på en reise fra å behandle studentene som objekter, til å behandle studentene som tenkende, følende og

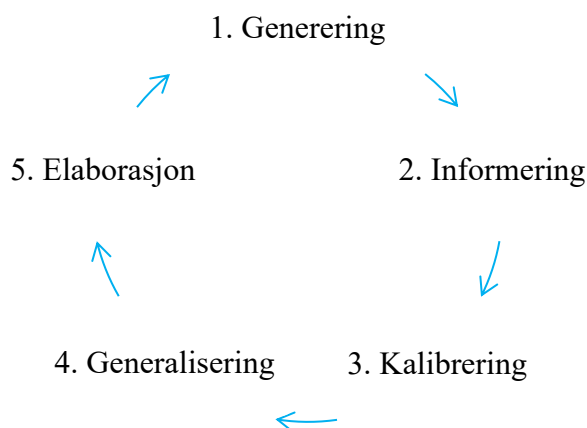
skapende subjekter som lærer og utvikles gjennom samarbeid og nyskaping. Denne reisen har ikke ført meg inn en helhetlig bevegelse fra den ene til den andre “side”, men et forsøk på å skape en helhet som imøtekommer institusjonelle og personlige behov for studentenes læring og utvikling. Dette arbeidet fortsetter jeg gjennom begrep som modellbasert undervisning og synlig endring i høyere utdanning. Målet er å utvikle en praksis hvor implisitte strukturer for studentenes læring blir synlig ramme for refleksjon og utvikling. Mye av den læring som skjer i praksisfeltet i dag er ikke synlig for studentene. Gjennom bruk av teori, forskning, modeller og synliggjørende prosesser kan noen av disse strukturene åpnes opp for analyse, vurdering og fornying gjennom evaluering og synteser. I tillegg har jeg fokus på utvikling av sterke læringskulturer blitt viktige mål å arbeide mot. Dette har blitt utgangspunkt for utvikling av en DIKU-søkand om utvikling av studentaktive lærings- og vurderingsformer. I søknaden tar vi utgangspunkt i en undersøkelse av de utfordringer faglærer opplever som barrierer for bruk av studentaktive lærings- og vurderingsformer i egen undervisning. Uansett om vi får tilslag eller ikke, er jeg og mine kollegaer ved ALU i gang med arbeidet med å utvikle støttesystemer som skal være tilgjengelig for lærerne når de har behov for det. Gjennom systemet kan barriere for bruk av studentaktive lærings- og vurderingsformer omformes til kollektive løsninger.

Undervisningsfilosofi

På bakgrunn av min undervisningsreise, fra forankring i behaviorismens logikk til å bli (sosial)konstruktivist med fokus på læring gjennom bevist deltagelse i høyskolens praksisfelleskaper, har jeg utviklet en undervisningsfilosofi som retter seg mot utvikling av læringskulturer og prosesser hvor samarbeid skaper grunnlag for relasjonelle forhold mellom kunnskapsbasert læring, studentsentret læring og samarbeidslæring. I denne prosessen har jeg vært med å utvikle modeller for hvordan vi kan arbeid med å utvikle undervisning som imøtekommer målet om læring i møte mellom abstrakt kunnskap og konkrete erfaringer, og målet om å utvikle studentenes kritiske bevissthet og evne til å ta informerte valg.

I arbeidet med å utvikle DeLeaP har jeg utviklet en tredje modell som oppsummerer min forståelse av fungerende undervisnings- og læringsprosess i møte mellom lærere og studenter. I denne modellen forsøker jeg å innlemme kunnskapssentret, studentsentret og samarbeidslæring i en og samme modell. Modellen gir min undervisningsfilosofi en uttrykksform, slik den manifesterer seg i dag (figur 2).

Figur 2: Stegvis utvikling fra innblikk i egen forståelse av fenomenen til kollektiv evaluering av fenomeners kompleksitet



Modellen begynner med en prosess jeg kaller «generering» av forståelser som ligger til grunn for hvordan vi tolker fenomenet i verden, med spesielt fokus på det som skal læres (læringsmål). Når studentene arbeider med hvordan de tenker om et gitt læringsmål, før vi begynner arbeidet med å utvikle deres forståelse, får de innblikk i sin egen forståelse. Denne studentsentrering mener jeg er viktig for å engasjere studentene i deres egne tanker om det de skal lære mer om. Det gjør studentene forberedt til å sammenligne og registrere likheter og forskjeller mellom egen forståelse, andres forståelser eller de forståelser som kommer til uttrykk i faglitteratur. Når studentene oppdager forskjeller skapes det kontrast mellom egen og andres forståelse, som ramme for hva de må lære for å bli mer informert. Den andre prosessen i modellen er å informere egen forståelse. Denne delen er kunnskapscenteret. Gjennom generering og informering skapes det er rom mellom ulike forståelser, som studentene kan tre inn i. Rommet åpner opp for å skape relasjonelle forhold mellom kunnskap på feltet og studentenes egen forståelse av fenomenet. Det er her studentene kan utfordre egen tolkning av verden. Dette er både en skummel og motiverende plass å være på samme tid. I denne fasen aktualiseres nye kunnskap i sammenheng med egen forståelse, og det må skje en fornying av studentenes tolkning av verden, for at endring skal oppnås. Dette er en prosess som studentene kan utføre alene, men bør støttes av en veileder eller medstudenter som har annen eller mer informert forståelse. Støtte fra andre er også viktig i neste fase, som jeg kaller kalibreringsprosessen. I denne prosessen repeteres og problematiseres det som er lært i informeringsfasen., Det er her studentene tester, analyserer og problematiserer deres tidligere forståelse og deres informerte forståelse i forhold til en standard. Dette behøver ikke være en ferdigdefinert standard, men den skal bestå av system av konsepter/begreper som sammen kan gi et helhetlig bilde av fenomeners kompleksitet. På dette nivå settes biter sammen i større sammenhenger som ramme for å forstå og løse komplekse problem. Den neste fasen kalles generaliseringsprosessen. Det er her studentene må bli enig med seg selv og omgivelse om hva som er en gyldig forståelse, og denne må kunne evalueres i forhold til systemets helhet. Det er i denne prosessen studentene lærer, frem til å nå, evalueres og de skal konkludere hvor de står i forhold til systemet de innlemmes i. Den siste fasen kaller jeg elaborasjonsprosessen som er kollektiv evaluering av læringsprosessene. Dette gjøres i samarbeid med andre studenter (peers) og/eller mer kompetente (lærer). Det er her studentene får prøve ut sin nye forståelse og problematiserte den i forhold til medstudenters og lærers forståelse av samme fenomen. Dette er ikke en avsluttende fase. Studentene går inn i en ny syklus, hvor nye viten skaper rom for nye generaliseringer, informering, kalibrering, generalisering, og kollektive evalueringprosesser.

I min undervisningsfilosofi forsøker jeg å ta hensyn til kunnskap på feltet, studentenes forståelse, medstudenters forståelse, at studentenes må involveres i læringsprosesser, og at læring aldri skjer isolert i møte mellom tekst og student, men må prøves, omprøves og skapes gjennom flere synliggjørende prosesser sammen med lærere og medstudenter. Dette er en utfordrende tilnærming som krever engasjement, meningsskapingen og opplevelse av verdi i møte mellom lærer og studentene. Jeg mener det er nødvendig at vi setter oss mål som driver vår undervisning i denne retning. I fremtiden handler det om å skape system som muliggjør denne utdanningspraksis. Mitt mål er sammen med mine kollegaer ved ALU er å bygge støttesystem for denne type undervisningspraksis. Det er gjennom støttesystemer, som er lett tilgjengelig og skaper praktiske løsninger i hverdagen, vi kan hjelpe underviserne i deres utvikling av kvalitet i egen og andres undervisning.

Systematisk, forskende og vitenskapelig tilnærming over tid

Kort tid etter jeg begynte å undervise ved Göteborgs universitet har jeg hatt en systematisk tilnærming til undervisning. Det begynte med «1 time teori = 1 time konkretisering». Jeg har

fulgt opp med å lære nye ting, prøve det jeg har lært i praktiske situasjoner, omformet mine erfaringer til nye innsikter og prøvd ut på nytt. Jeg har ofte stilt spørsmålet hvorfor jeg ble interessert i undervisning og læring. Jeg tror det bygger på en iboende fasinasjon for mennesker og den sammenheng jeg inngår i. Når jeg drev med idrett, valgte jeg å studere idrett. Når jeg begynte å undervise, begynte jeg å studere undervisning og læring. Når jeg begynte å bruke modeller i egen undervisning, begynte å utvikle egne modeller. Denne systematisk tilnærming har ført meg inn i forskning på studentenes læring når de innlemmes i læringspraksiser. Reisen har vært lang og krevde, ettersom jeg i løpet av årene ikke bare har byttet fagfelt fra idrettsvitenskap til pedagogikk, men også fra en vitenskapstradisjon til en annen. Overgangen fra å studere fysiologiske effekter av trening til å studere studenters deltagelse i praksisfelleskap, læringsprosesser og oppfattelser av fenomen i verden, har vært en nødvendig reise for meg, ettersom undervisning og læring handler om tenkende og skapende mennesker i de institusjonelle og sosiale sammenhenger de inngår i. Fokusendringen har ført til bokkapittel (Kjerland, 2013), doktoravhandling (Kjerland, 2015), artikkel (Kjerland & Annerstedt, 2021), design av digital læringsplattform (vedlegg 4), flere presentasjoner ved forskningskonferanser og utviklingsarbeid (vedlegg 1 og 3). Dette arbeidet er bare i startgroen. Det først nå jeg opplever at jeg har den kompetanse og erfaring som gjør at jeg kan kalle meg meritert underviser. Videre handler det om å utvikle modeller og støttesystem som kan brukes av lærerne når de arbeider med ulike lærings- og vurderingsformer. Samtidig som vi ved ALU arbeider med å skape system og en kultur for studentaktiv læring, ønsker vi å undersøke hva som skjer når læreren og studentene innlemmes inn og deltar i denne type støttende undervisningskultur.

Kollegial holdning og praksis med fokus på deling

Når jeg begynte å undervise på universitetet opplevde jeg det som et privat anliggende. Forskning gjorde vi sammen, undervisning planla og gjennomførte vi hver for oss. Samarbeidet med mine kollegaer handlet om å fordele undervisningstid. Vi arbeidet kooperativt: Jeg tar min del og du tar din del, og til sammen blir det ett emne. Dette endret seg når vi begynte å samarbeide om prosjektet som ble utgangspunkt for min doktoravhandling. Dette var ikke et førdefinert samarbeid. Det ble utviklet fordi vi var kollegaer som var interessert i undervisning og læring. Vi kom sammen og utviklet rammeverket for gjennomføring av prosjektet. Når prosjektet begynte var det flere kollegaer som ikke var spesielt interessert. Dette endret seg underveis. Når studentene arbeidet med oppgaver i andre emner brukte de deres erfaringer fra prosjektet i samtaler med andre lærere på universitetet. Dette skapte et engasjement rundt prosjektet. Vi ble derfor inviterte til å snakke om prosjektet i ulike sammenhenger. Noe vi gjorde med stor glede. Dette førte videre til samarbeid med flere lærer, også når prosjektet var avsluttet. Vi utviklet undervisningen sammen med våre kollegaer, med utgangspunkt i de erfaringer vi gjorde i prosjektet. For meg ble prosjektet en inspirasjon for videre samarbeid med mine kollegaer. Det å skape noe sammen er utfordrende, men samtidig avgjørende for studentenes læring. Det er når studentene opplever at vi snakker samme språk, ønsker å innlemme dem i vårt felles språk, og ser verdien av å ha et felles språk at vi kan bygge læringskulturer som kan være bærekraftig, både for utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet.

I arbeidet med doktoravhandlingen lærte jeg verdien av å skape engasjement omkring undervisning og læring som kilde for samarbeid og utvikling mellom lærere, mellom lærere og studenter og mellom studentene. Når kollegaer blir nysgjerrig og engasjert er det viktig å være til stede, bidra og sammen prøve å utvikle nye praksiser. Det er dette som grunnlag for utvikling av mine FOU-prosjekt, og felles utvikling av DIKU-søknad ved ALU i dag. I gjennomføring av innføringsemnet i UH-pedagogikk oppdaget vi at det finnes barrierer som

hindrer lærerne fra å bruke studentaktive læring- og vurderingsformer i egen undervisning. Tross lærernes engasjement og iver etter å bruke denne undervisningstilnærmingen, var det barrierene som dominerte i en undersøkelse av deres opplevde muligheter og begrensinger ved bruk i egen undervisningspraksis. I samarbeid med mine kollegaer ønsker vi derfor å utvikle et støttesystem som kan bryte opp barrierene, slik at vi kan åpne for å utnytte de muligheter som finnes i studentaktiv læring. På denne måten utvikler vi et system og en kultur for kollegial utvikling i samarbeid med flere aktører. Dette innebærer at vi må skape arenaer hvor erfaringer deles og løsninger samkonstrueres på måter som gjør at undervisning ikke lenger oppfattes som et privat anliggende, men inngår i et større sosialt felleskap. For at dette skal være mulig må vi skape kultur for deling, felles engasjement og ønske om å gjøre hverandre gode.

Mitt engasjement for undervisning og studentenes læring har ledet meg inn på en reise jeg aldri trodde var mulig. Det som skulle være et «arbeidsbesøk» på universitet, har førte meg inn i utvikling av min egen og mine kollegaers undervisning over tid. I dag er en av mine store gleder å hjelpe andre å utvikle sin undervisning i retninger som kan komme studentene til gode. Målet er endre praksis slik at undervisning er noe vi gjør sammen. Jeg har, både gjennom engasjement og litt flaks, samlet kollegaer i en felles søken etter å skape gode læringspraksiser for studentene. Mitt avhandlingsarbeid var starten, oppfølgingsprosjektet ved GU, arrangør av nasjonalkonferanse, deltagelse i vurdering av utdanningsprogram, deltagelse i flere prosjekt, utvikling av Fenomenografi-prosjektet, og samarbeid om å utvikle kultur for studentaktiv læring, er eksempel på videreføring fra det som startet med «1 time teori = 1 time konkretisering». Jeg har i tillegg involvert masterstudenter i et prosjekt som skaper kunnskap for læreres undervisning i kroppsøving. Når jeg tok på meg rollen som fagkoordinator, og senere forskningsleder, var det med intensjonen å skape engasjement rundt prosjekter som handler om undervisning og læring. Jeg brukte mye tid på å snakke om felles prosjekt knyttet til vår egen undervisning, presenterte prosjekter som en mulighet for utvikling av undervisning i ulike fagfelt, og etter hvert begynte å samarbeide med kollegaer som ønsker å utvikle egen og andres undervisning.

Min reise fra å utvikle egne prosjekter, til å samarbeid med andre, og i dag ha et sterkt ønske om hjelpe andre til å bli bedre undervisere, gir et bilde av min holdning til kollegaer og den felles praksis jeg ønsker vi skal skape sammen. Mitt engasjement for å bygge en digital læringsplattform for lærerens undervisning og studentenes læring, er et ønske om å skape en arena hvor lære kan gå sammen å organisere og dele kunnskap som kan støtte studentenes læringsprosesser. Gjennom deltagelse i den digitale plattformen kan studentene møte andre studenter som arbeid med de samme oppgavene, på sammen nivå, som de selv. Selv om jeg ser muligheter i å utvikle en digital plattform for samarbeid om undervisning og studentenes læring, mener jeg vi må treffes fysisk, kjenne hverandres nærvær og sammen utvikle undervisning som støtter og fremmer studentenes læring i dag og inn i fremtiden.

Avslutning

Å skrive profileringsdokumnet har gitt meg mulighet til å tenke gjennom mine egne erfaringer med undervisning og utvikling som underviser. Det har også åpnet opp for å se på møtene med andre fagpersoner gjennom 18 år som underviser i høyere utdanning. Min utvikling som underviser har på ingen måte vært et privat anliggende. Det har handlet om møter med andres erfaringer, samarbeid, og det å skape rom for læring sammen. Vi må nå utvikle system for samarbeid, bærekraftig utvikling og livslang læring, hvor både lærere og studenter ønsker å lære sammen.

Jeg mener min utvikling som underviser er et godt eksempel på hvordan engasjement knyttet til endring av egen undervisning kan skape muligheter for utvikling av både egen og andres undervisning. Mitt engasjement har endret mitt syn på studenter, fra å objektivere og stimulere til utvikling, til å åpne rom som studentene kan gå inn i, oppdage sine egne tanker om verden, problematisere egen forståelse i forhold kunnskap på feltet, prøve ut kunnskap og omfavne de utfordringer som oppstår i samarbeidsprosesser. Denne endringen har til tider vært tøff, og jeg må innrømme at jeg har angret noen ganger. Det har for eksempel ikke hjulpet min forskerkarriere å omforme meg selv fra å være positivist som måler fysiologiske parameter til å bli (sosial)konstruktivist som undersøker menneskers konstruksjon av verden i praksisfelleskaper. Men det jeg er helt sikker på er at det har gjort meg til en bedre underviser. Jeg er derfor glad for at jeg skal få bruke mine erfaringer og kompetanse i utvikling av de fagansattes undervisning inn i fremtiden.

Referanser

Biggs, J. (2003). *Alignment teaching for constructing learning. Higher Education Academy, 1(4).*

Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education, 18(4), 375–385.* [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research.* Orienta-Konsultit, Helsinki.

Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L.Punamaki (1999). *Perspectives on activity theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Granli, C.M. (2021). *Kroppsøvlingslæreres oppfattelser av vurdering i kroppsøving.* Master thesis, Høgskulen på Vestlandet.

Hole, H.K. (2020). *Ein studie av korleis kroppsøvlingslærarar i vidaregåande skule oppfattar kroppsøvlingsfaget si legitimering og fagfornyinga 2020.* Master thesis, Høgskulen på Vestlandet

Kjerland, G. (2002) *Kvantifisering og organisering av utholdenhetstrening hos et utvalg junior langrensløpere.* Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Agder.

Kjerland, Glenn Øvrevik (2013). *Å lære å undervise for elevenes læring i kroppsøving. I: I takt med tiden? perspektiv på idrottslærerutbildning i Skandinavi.* Studentlitteratur AB 2013 ISBN 9789144086682. s. 127-142

Kjerland, G.Ø. (2015). *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvlingslærerutdanningen.* Doktoravhandling.

Göteborg: Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

Kjerland, G.Ø. (2018) *PRAKTISK-PEDAGOGISK UTDANNING (PPU) Sluttrapport – pilot periodisk evaluering.* Norges Idrettshøgskole. Rapport. 16 s.

Kjerland, G. Ø., & Annerstedt, C. (2021). Applying learning theories in learning how to teach physical education: a study of teacher education students collaborative learning processes in a project. *Sport, Education and Society*, 1-14.

Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothobergensis.

Kulild, Marit; Frugård, Kirsti Angvik; Vogt, Jessica; Jenssen, Eirik S.; Kjerland, Glenn. (2018) Vektlegging av kvarandrevurdering/medstudentvurdering i grunnskulelæratutdanninga. : Høgskulen på Vestlandet 2018 48 s.
HVL <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2584061/kulid.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Leirhaug, P.E. & Kjerland, G. (2019) Physical education teacher education in Norway. I: *European Physical Education Teacher Education Practices: Initial, Induction, and Professional Development*. Aachen: Meyer & Meyer Sports 2019 ISBN 978-1782551775. s. 259-277

Marton, F., & Booth, S. (2000). Om lärande. Lund: Studentlitteratur.

Melhus, E. (2019). Skikjøreres oppfattelser av beslutningstaking og læring av beslutningstaking i skredterreng. Master thesis, Høgskulen på Vestlandet.

Nygård, M.I. (2019). Hvorfor kroppsoving? En fenomenografisk studie av kroppsovingslæreres oppfattelser av hvorfor kroppsoving er et eget fag i skolen. Master thesis, Høgskulen på Vestlandet

Proposition (2001). En förnyad lärarutbildning. (LUP). <http://www.regeringen.se/sb/d/108> (1999/2000:135).

Schunk, D. H. (2009). *Learning theories : an educational perspective* (5th ed. ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Prentice Hall.

Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim

Seiler KS, Kjerland GØ. (2006) Quantifying training intensity distribution in elite endurance athletes: is there evidence for an "optimal" distribution? *Scand J Med Sci Sports*. Feb;16(1):49-56. doi: 10.1111/j.1600-0838.2004.00418.x. PMID: 16430681.

Teslo, S. (2018). Norsk- og matematikklæreres oppfatning av kroppsovingsfagets legitimering og verdi. Master thesis, Høgskulen på Vestlandet

Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vedleggsliste

- 1) Kjerland, Glenn Øvrevik (2020) Fra fenomenografisk kunnskapsproduksjon til variasjon for studentenes læring i kroppsøvings- og friluftslivutdanningene.
- 2) Bilder som illustrere studentene arbeid med å synliggjøre egne erfaringer og opplevelser av å bevege seg etter ulike musikksjangere.
- 3) Kjerland, Glenn Øvrevik (2021) Å samarbeide om kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.
- 4) Kjerland, Glenn Øvrevik (2019). DOFI - søknad for eigerskap til DeLeaP.

Del 2: Undervisnings-CV

- ***Formell pedagogisk utdanning knyttet til høyere utdanning***
 - Høsten 2015 forsvarte jeg doktorgraden i pedagogikk ved utdanningsvitenskapelige fakultet, GU. Fokuset var utvikling av en utdanningspraksis som skulle støtte studentenes bruk av teori og forskning i utvikling av undervisning for elevenes læring i kroppsøving.
 - I avhandlingsarbeidet inngikk 120 poeng, med 90 poeng valgfrie emner som en obligatorisk utdanningsdel. Jeg brukte store deler av de valgfrie emnene til fordyping i ulike perspektiv på undervisning og læring i høyere utdanning.
- ***Faglig og pedagogisk formidling rette mot undervisning og studentenes læring i høyere utdanning***
 - Under min stipendiatperiode ved GU presenterte jeg utviklingsprosjektet og begynnende analyse av endringsprosesser i prosjektet ved flere anledninger i Sverige (Centrum för idrottsforskning's årlige konferens, Idrott och Hälsa konferens, seminarer ved GU).
 - Presentasjon av doktoravhandlingsarbeidet i ulike media.
 - Presentasjon av min analyse av undervisningspraksis ved HiSF under NOKUTs evalueringsseminar.
 - Presentasjon av muligheter ved å skape relasjonelle forhold mellom høyskole og praksisfeltet i lærerutdanningene. Nasjonal PPU-konferanse (2017)
 - Jeg har ved flere anledninger presentert arbeid med å utvikle undervisning for studentenes læring i kroppsøvingskonferansen ved NIH.

- Presentasjon av muligheter som ligger i å bruke læringsobjekter som formål for undervisningspraksis i høyere utdanning (Seminar om emneplansutvikling ved IIKN, HVL, 2021)
 - Presentasjon av potensialet som ligger i å bruke læringsteorier som muligheter for undervisning og studentenes læring (2021)
- ***Ulike undervisningsrelaterte FOU-arbeid som rapporter/artikler/bøker***
 - I 2013 skrev jeg et bokkapitel med utgangspunkt i utviklingsprosjektet som ble utviklet i sammenheng med doktorsavhandlingsarbeidet: Kjerland, Glenn Øvrevik (2013). Å lære å undervise for elevenes læring i kroppsøving. I: *I takt med tiden? Perspektiv på idrettslærerutbildning i Skandinavi*. Studentlitteratur AB 2013 ISBN 9789144086682. s. 127-142
 - I 2015 forsvarte jeg min doktoravhandling. Dette arbeidet ble starten på min transformasjon fra å være idrettsfysiolog til å bli pedagog, men spesialisering i UH-pedagogikk. Arbeidet med utviklingsprosjektet som skulle bli grunnlaget for avhandlingen startet 2005: Kjerland, Glenn Øvrevik (2013). Å lære å undervise for elevenes læring i kroppsøving. I: *I takt med tiden? Perspektiv på idrettslærerutbildning i Skandinavi*. Studentlitteratur AB 2013 ISBN 9789144086682. s. 127-142
 - I årene etter jeg hadde forsvart doktoravhandlingen søkte jeg nye prosjekt. I denne sammenheng begynte å omforme prosjektet i avhandlingsarbeidet til en modell for undervisning og læring i høyere utdanningen. Det ble grunnlaget for utvikling av «Theory induced reflection model» og artikkel publisert i 2021: Kjerland, G. Ø., & Annerstedt, C. (2021). Applying learning theories in learning how to teach physical education: a study of teacher education students collaborative learning processes in a project. *Sport, Education and Society*, 1-14.
 - ***Deltakelse i emneplanutvikling***
 - Samtidig som omformet min undervisning, søkte om prosjektmidler, søkte opptak til forskerutdanning og omformet meg fra å være fysiolog til å bli pedagog, var jeg med å bygge opp et eget emne på trenerutdanningen og i kroppsøvingslærerutdanningen ved GU. Fokuset var treningslære, forankret i en positivistisk vitenskapstilnærming. Samtidig som vi bygde opp emnets innhold utviklet vi nye metoder som vi baserte vår undervisning og studentenes læring på. Det var i dette emnet utprøving av nye undervisningsmetoder begynte.
 - Jeg har vært med å utvikle emneplaner på PPU, GLU, idrettsvitenskap og kroppsøvingslærerutdanning. Et spennende arbeid var samkjøring av pedagogikkemnet på lærerutdanningen i sammenheng med fusjon og oppstart av HVL.
 - Det som har tatt mest tid og mest fruktbart er utvikling av emneplaner til master i kroppsøving ved GLU (syklus II). I dette arbeidet samarbeidet

miljøet i Sogndal og Bergen. Samarbeidet var lenge ønsket, og ble så fruktbart at vi utviklet felles FOU-prosjekt. Dette arbeidet er kommet godt i gang, og kommer til å fortsette som ramme for en antologi.

- ***Praksisrettet utviklingsarbeid***

- Jeg har ledet og deltatt i flere større og mindre utviklingsarbeid. Det doktoravhandlingsarbeidet som har vært det største. I sammenheng med dette har jeg ledet flere mindre prosjekt som bygger på samme ideer som avhandlingsprosjektet. Det handler i stor grad om relasjoner mellom teori og praksis og mellom undervisning og studentenes/elevenes læring.
- Fenomenografi-prosjektet (vedlegg 1) har jeg brukt mye tid sammen med masterstudenter og kollegaer å utvikle. Dette er et langsiktig prosjekt som er i startgropen. Det må videreutvikles og sette inn i og utprøves i utdanningspraksis. Dette arbeidet har jeg og Åge Lauritzen sette gang. Vi skriver et bokkapitel, og målet er at Åge kan prøve denne undervisning i løpet av 2022.
- Kritisk refleksjonsprosjektet er et resultat av videreutvikling av min doktoravhandling. Basert på arbeidet som ble gjort i avhandlingsarbeidet har jeg utviklet en modell (vedlegg 4) som kan nyttes til å gjennomføre og reflektere over prosesser som ramme for studentenes evne til å kritisk reflektere over egen og andres fremtidige profesjonsoppdrag.
- I dag samarbeider jeg med mine kollegaer i utvikling av et DIKU-prosjekt som omhandler studentaktive lærings- og vurderingsformer. I prosjektet ønsker vi å utvikle støttesystem som kan bryte ned barriere som hindre faglæreres bruk av studentaktive lærings- og vurderingsformer.

- ***Kommisjonsarbeid***

- Evaluering av PPU ved Norges idrettshøgskole (vedlegg 3)

- ***Utdanningsledelse***

- Starte og lede utvikling av FOU-arbeid knyttet til doktoravhandlingsarbeid (GU)
- Fagkoordinator for kroppsøving (HVL)
- Forskningsgruppeleder (Forskergruppen: Læring, kroppsøving og friluftsliv) (HVL)

- ***Åpent delte læringsressurser***

- I 2018 startet jeg arbeidet med å designe en digital læringsplattform for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og læring. Etter

mange års arbeid med undervisning og læring observerte jeg noen mangler i det eksisterende læringsplattformer og læringsdataprogram som finnes tilgjengelig for lærerens og studentenes bruk. Basert på ideen om å utvikle modeller for læring og utvikling begynte jeg å designe et dataprogram som kan støtte lærernes organisering av kunnskapen for studentenes læring. Når studentene tar lærernes organisering av kunnskapsfeltet i bruk, støtter programmet deres læring gjennom stegvise læringsmodeller. Dette bygger på noen av modellen jeg har utviklet og presentert tidligere i denne søknaden. Søknad om avklaring av eierskap til programmet er avklart med HVL (vedlegg 4).

Vedlegg 1



Høgskulen
på Vestlandet

Fra fenomenografisk kunnskapsproduksjon til **variasjon** for studentenes læring i kroppsøvings- og friluftslivutdanningene.

Målet med prosjektet er å undersøke og beskrive kvalitative ulike måter mennesker erfarer, oppfatter og forstår ulike aspekt av fenomen i kroppsøvings- og friluftlivskonteksten, som ressurs for arbeid med **variasjon** for studentenes læring.

Glenn Øvrevik Kjerland

Bruk av funna i utvikling av didaktikkens hva (innhold) i undervisning ved kroppsøvlingslærerutdanningen



Åge Lauritzen

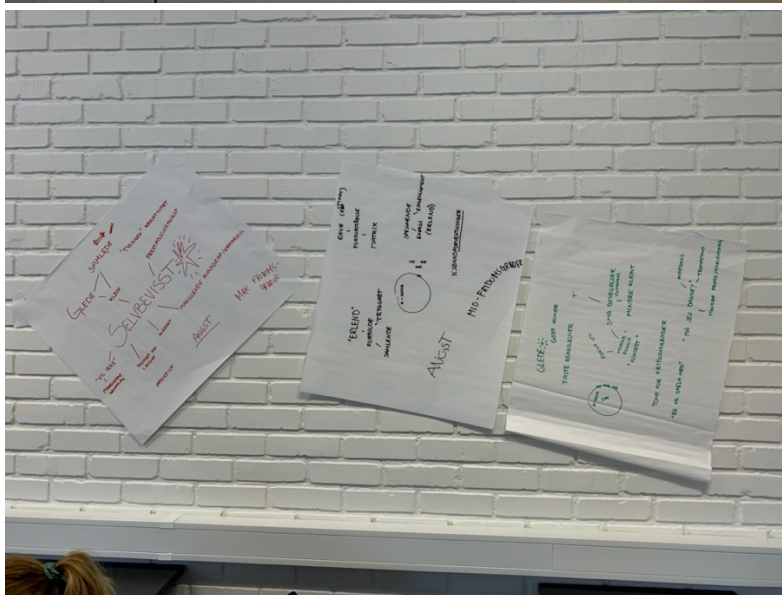
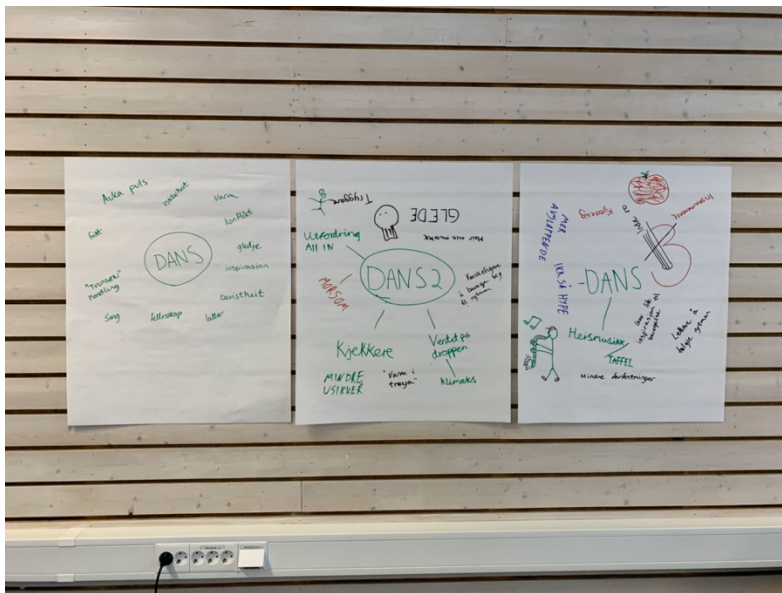
> Spørsmålet vi stiller oss er:

Hva kan vi gjøre tilgjengelig for lærerstudentens læring?

- > Med utgangspunkt i funna fra studiene, og flere undersøkelser vi er i gang med, har vi begynt å samle utfallsrommene i et stort utfallsrom
- > Målet er å identifisere hierarkiske og relasjonelle dimensjoner som synliggjør hvordan forståelse av fagets legitimitet er strukturert blant lærer i skolen (både kroppsøvlingslærer og andre faglærere)
- > Sterkt inspirert av fenomenografisk didaktikk (Kroksmark, 1987) og variasjonsteorien (Marton og Booth, 2000) søker vi etter variasjonsmønstrene i utfallsrommene, og brukes de som innhold for studentenes læring.



Vedlegg 2



Vedlegg 3



Høgskulen
på Vestlandet

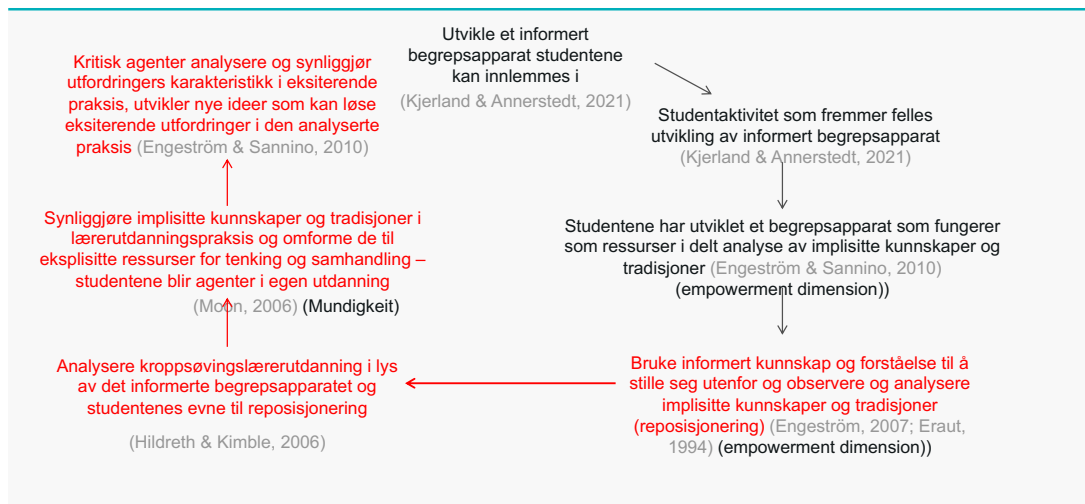
Å samarbeide om kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen

- utvikling av modeller for og av sosial praksisfelleskap

Glenn Øvrevik Kjerland,

Avdeling for utvikling av læring og undervisning,
Høgskulen på Vestlandet

Hvordan skape vilkår for samarbeid om kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen



Meldeskjema for oppfinnelser Disclosure of Invention (DOFI)

KONFIDENSIELT

1. Navn på oppfinnelsen

Gi oppfinnelsen et dekkende navn. Navnet skal være kort og beskrivende.

DeLeaP – Design, learn and perform

2. Beskrivelse av oppfinnelsen

Beskrivelsen skal gjøre arbeidsgiver i stand til å vurdere mulighetene for patentering og det kommersielle potensialet til oppfinnelsen.

Gi en kort beskrivelse av oppfinnelsen.

DeLeaP er et webbasert program som skal støtte læringsprosesser når datamaskiner, nettbrett, smart telefoner og annen teknologi, som er koblet til internett, tas i bruk.

I programmet nyttes evidens, modeller og metoder innenfor læringsforskningsfeltet til å støtte lærings- og utviklingsprosesser.

Målet er at superbrukere (lærere, ledere, kompetente deltagere) på en enkel måte skal designe læringsmålstrukturer, i programmet kallet læringslandskap, som skal støtte brukernes læring og utvikling av ferdigheter og kompetanser. I tillegg til at programmet åpner opp for design av læringslandskap, skal det støtte brukernes lærings- og utviklingsprosesser gjennom forskningsbasert kunnskap. All læringsaktivitet bli logget, slik at personlige læringsveier, i de læringslandskaper deltagerne er aktive i, kan synliggjøres.

Totalt vil programmet synliggjør hver brukers måloppnåelse, hvilken læringsprosesser som ligger til grunn for måloppnåelse og derfor hvilke kompetanser vi kan forvente at bruker har tilegnet seg i forhold til de læringslandskapene de deltar i. Programmet blir utviklet slik at det kan støtte læring og kompetanseutvikling i utdanningsinstitusjoner, arbeidsplasser, fritidsaktiviteter og personlig utvikling.

Programmet skal fungere som et designverktøy for superbrukernes konstruksjon av gode læringsstrukturer, læringsverktøy som støtter brukernes læringsprosesser, analyse- og kartleggingsverktøy for vurdering av brukernes læring, styringsverktøy for videre arbeid med læring, og utviklingsverktøy for videre utvikling av velfungerende læringslandskap.

Hva er nytt med oppfinnelsen i forhold til eksisterende teknologi?

I dag finnes de flere webbaserte program som støtter læring og utvikling. Det fleste har hovedfokus på lagring og organisering av dokument (ITs Learning, Fronter, Canvas, osv.), personlig tilpasset opplæring gjennom adaptiv læring (Knewton, Domoscio, Kikora, Gyldendal, osv.) eller dokumentering av læring som grunnlag for publisering av kompetanse (Dokker).

Det som er nytt med DeLeaP er at det støtter design av læringslandskap som viser hvilke ferdigheter/kunnskaper/kompetanser brukerne må lære før de kan gå videre i arbeid med mer avanserte oppgaver på høyre læringsnivå i landskapets læringshierarki. Når brukerne arbeider med hvert delmål ligger forskningsbaserte lærings- og utviklingsmekanismer i bakgrunnen og støtter brukernes læringsprosesser mot måloppnåelse. Programmet logger hvilke mål brukerne arbeider med og hvilke mekanismer som støtter deres utvikling, som grunnlag for synliggjøring av deres læringsveier i de læringslandskapene de deltar i.

Det er spesielt muligheten for design og tilgjengeliggjøring av læringslandskap, bruken av forskningsbasert kunnskap om læring som støtte for brukernes læringsprosesser og synliggjøring av personlige læringsveier som er unikt med DeLeaP.

Hvilket kommersielt potensiale har oppfinnelsen?

Gi en kort vurdering basert på den kunnskapen man har om markedet og det kommersielle potensialet man ser for oppfinnelsen.

DeLeaP har potensialet å nå svært mange brukere. Alle som er involvert i prosesser knyttet til læring og utvikling, i en eller annen form, vil få hjelp til å sikre deres læringsprosesser mot mer avansert måloppnåelse innenfor ulike ferdigheter og kompetanser. For lærere, ledere, forvaltere, trenere og andre som jobber med å skape rom for læring (superbrukere) vil programmet skape muligheter for å designe aktiviteter som støtter læringsprosesser mot ønsket måloppnåelse. For deltagerne vil programmet ligge i bakgrunn og støtte, sikre og lagre læringsprosesser mot ønsket måloppnåelse.

Ettersom programmet blir lansert på webben, i utgangspunktet på norsk og engelsk, vil alle som har tilgang til internett kunne delta i de læringslandskap som blir tilgjengeliggjort for dem. Målet er at DeLeaP skal bli et av de viktigste web-baserte programmene superbrukere nytter når de designer læringslandskap, uansett om det er innenfor utdanning, arbeidsplasser, organiserte fritidsaktiviteter, helsevesenet eller for personlig utvikling. Ønsket er å engasjere og involvere mange superbrukere som kan være med å bygge læringslandskaper, slik at programmet blir avgjørende for mange brukeres læring og utvikling av ferdigheter og kompetanser.

Hvem er potensielle kunder av oppfinnelsen?

Alle som arbeider med læring og utvikling i en eller form, og alle brukere som ønsker å lære noe nytt og søker etter et program som kan støttet deres læring gjennom kunnskapsbasert metodikk. Sentralt her utdanningsinstitusjoner, bedrifter, frivillige organisasjoner, helsevesenet, privat personer, osv. Jeg mener det finnes et stort potensialet for involvering av superbrukere og brukere. Dette åpner opp for et stort antall kunder og ulike finansieringsmuligheter.