

Oslo, 14. januar 2023

Utdanningsfaglig portefølje

Søknad om status som merittert underviser.

Tonje Fjogstad Langnes, Ph.d.
(she, her, hers)
Førsteamanuensis

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

Pedagogisk profileringsdokument: **7 063** ord (uten referanser)

Innholdsfortegnelse

DEL 1: PEDAGOGISK PROFILERINGSdokUMENT

1	Pedagogisk CV	s. 2
	a. FoU-aktiviteter relatert til utdanning	s. 5
2	Utvikling av utdannings- og undervisningskvalitet	s. 7
3	Mitt syn på undervisning og læring	s. 9
4	Undervisningsrepertoar	s. 10
	a. Å skape felles rammer	s. 11
	b. Å utfordre egen komfortsone	s. 12
	c. Mestringsforventning	s. 12
	d. Undervisningsformer	s. 13
	i) Oppgaveløsning	s. 14
	ii) Undervisningsroller	s. 14
	iii) Studentaktiv undervisning	s. 15
	e. Veiledning og ulike vurderingsformer	s. 16
5	Andres vurdering	s. 18
6	Utviklingsperspektiv – tilbakeblikk og veien videre	s. 18
	Referanser	s. 22

DEL 2: VEDLEGG

Del 1: Pedagogisk profileringsdokument

Tonje Fjogstad Langnes
Førsteamanuensis

1. Pedagogisk CV

Jeg har siden 2016 jobbet som førsteamanuensis ved institutt for grunnskole og faglærerutdanningen (GFU), OsloMet, hvor jeg underviser studenter som spesialisere seg innenfor kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen og lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, kroppsøving og idrettsfag.

Jeg fullførte **faglærerutdanningen** i kroppsøving og idrettsfag ved Norges Idrettshøgskole (NIH) i 1996 og fikk min første undervisningsjobb i høyere utdanning i 1998. Som masterstudent på NIH ble jeg ansatt som timelærer i ‘dans i skolen’ ved Seksjonen for kroppsøving og pedagogikk. Siden den gang har jeg jobbet med læring og undervisning på ulike nivå og kontekster – i grunnskolen til høyere utdanning, og i det private næringslivet for NIKE International Ltd., Student Idretten i Oslo og Oslo Idrettskrets. Ved seksjonen for kroppsøving på OsloMet har jeg de siste årene vært **fagansvarlig** for tematikken ‘dans i skolen’, som jeg underviser i for ulike typer lærerstudenter og på ulike nivå: grunnskolelærerutdanningen (MGLU 1-7 og 5-10), årsenheten i kroppsøving (60sp), samt lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, kroppsøving og idrettsfag (LUPE), og faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag (FKI). I tillegg underviser jeg masterstudenter både på MGLU og innenfor Skolerettet utdanningsvitenskap (SKUTMA) med fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk

Under er en forenklet versjon av min undervisningserfaring fra 2016-d.d. ved OsloMet. Mitt hovedfokus videre i dette dokumentet vil være på undervisning og læring i tematikken ‘dans i skolen’ ved lærerutdanningene på OsloMet.

MASTER fagfordypning kroppsøving (MGLU / SKUTMA):

<i>År</i>	<i>Emne</i>	<i>nivå</i>	<i>Kommentar</i>
2016-d.d.	Kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk 1.	SKUTMA/ MGKP4100	Forelesninger/Veiledning
2020-d.d.	Kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk 1: Masterseminar	SKUT4321/ MGKP4100	Studentaktive seminar/Veiledning
2021-d.d.	Kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk 3	MKP5100	Forelesninger, inkl. akademisk skrivning/Veiledning

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag – 3 årig bachelor (IFHB / FKI):

2016-2017 2017-2018	Vitenskapsteori og forskningsmetode	3 år	Forelesning, inkl. akademisk skriving/Veiledning
2016	Profesjonsfag: kanotur	3 år	Studentaktiv praktisk uteundervisning med studenter og elever/Veiledning
2016-2017 2017-2018	Profesjonsfag	3 år	Forelesninger.
2016-2017 2016-2017	Fordypningsaktivitet: Jazzdans Fordypningsaktivitet: Hiphop dans	3 år	Veiledning av studentenes undervisning.
2018-d.d.	Dans i skolen	3 år	Praktisk i sal. Studentaktive undervisningsformer. Flipped classroom. Digital undervisning/Veiledning
2019-2020	Bacheloroppgaven	3 år	Forelesning, inkl. akademisk skriving.
2018-d.d.	Profesjonsfag: seminar om kropp og visuelle metoder	3 år	Forelesning, Studentaktive seminar, inkl. alternative undervisningsmetoder som visuelle metoder.
2016-2017 2017-2018	Idrett og friluftsliv i et samfunn preget av mangfold (IFSM)	2 år	Forelesninger, inkl. veiledningsteori, akademisk skriving/Veiledning
2016-2017 2017-2018	Profesjonsfag	2 år	Forelesninger.
2017-d.d.	Dans i skolen	2 år	Praktiske timer. Studentaktive undervisningsformer. Flipped classroom. Digital undervisning/Veiledning
2016-2017	Aktivitetsslære: Basket, Turn, Motorikk og koordinasjon	1 år	Praktiske timer.
2016-2017 2017-2018	Profesjonsfag	1 år	Forelesninger.
2016-d.d.	Dans i skolen	1 år	Praktiske timer. Studentaktive undervisningsformer. Flipped classroom. Digital undervisning/Veiledning
2017-2018	Praksis	1 år	Praksis seminar, Veiledning skolepraksis.
2018-d.d.	Mangfold og inkludering, emne 4	1 år	Forelesninger. Studentaktive seminar. Digital undervisning/Veiledning

Lærerutdanning i praktisk og estetiske fag, kroppsøving og idrettsfag (LUPE)

2022-d.d.	Tverrfaglige temaer i skolen	1 år	Studentaktiv undervisning. Flipped classroom/Veiledning.
-----------	------------------------------	------	--

Grunnskole lærerutdanningen med fagfordypning kroppsøving (MGLU) trinn 1-7, 5-10:

2016-2017	Aktivitetsslære: Fotball, innebandy, Leik, Motorikk,	Trinn 1-7	Praktiske timer. Forelesninger
2016-d.d.	Dans i skolen Forestilling	1-7	Praktiske timer. Studentaktive undervisningsformer. Flipped classroom. Digital undervisning/Veiledning
2018	Kickoff Fagvalg	5-10 og 1-7	200 studenter i sal Fagvalgs dager
2019	Flerfaglig uke om bærekraft og praktisk-estetiske arbeidsformer	5-10 og 1-7	Tverrfaglig Workshop med Hanne Evang, musikkseksjonen
2018-2019	NyBegynneropplærings workshop	1-7	Praktisk Workshop.

2016-2017	Aktivitetslære: Leik, Motorikk, små apparater	5-10	Praktiske timer. Forelesninger.
2017-2018	Undervisnings modellen: TGFU Innebandy	5-10	Modellbasert undervisning.
2016-d.d.	Dans i skolen	5-10	Praktiske timer. Studentaktive undervisningsformer. Flipped classroom. Digital undervisning/Veiledning
2016-2017	Fysisk aktivitet og helse (FAH)	5-10	Forelesninger.
2016-2017 2017-2018	Idrett, kultur og samfunn	5-10	Forelesninger. Studentaktive seminar/Veiledning
2018-2019	Skrivekurs, bacheloroppgaven	5-10	Forelesning, inkl. akademisk skriving. /Veiledning

Jeg har vært både **kullkoordinator** og hatt **emneansvar** ved faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag (FKI). I tillegg har jeg siden 2020 vært **kullkoordinator for Ph.d. stipendiater ved LUI, kull 2020**.

Kullkoordinator	År / nivå	Antall studenter
Kullkoordinator Ph.d. kull 2020	2020-d.d. / Ph.d.	20 stipendiater
Kullkoordinator FKI	2018-2019 / 3 året FKI 2019-2020 / 3 året FKI	46 studenter 61 studenter
Emneansvar	År / nivå	Antall studenter
IFHB3500; fordypningsaktivitet	2018-2019 / 3 året FKI 2019-2020 / 3 året FKI	46 studenter 61 studenter
IFHB3900; Profesjonsfag 3B, bacheloroppgave	2018-2019 / 3 året FKI	46 studenter

Ph.d. kullkoordinatorrollen innebærer en faglig og sosial funksjon, hvor tanken er å skape et fellesskap blant stipendiatene samt gi de faglig påfyll knyttet til hvor de er i utdanningsløpet. Mitt ansvar er dermed å arrangere felles seminar hvert semester og undervise rundt følgende tematikker:

Samling	Tidspunkt – 2020-2023	Tema
1	1. semester: September	Velkommen (dag 1). Litteratur 'review' (dag 2 og 3).
2a	2. semester: Januar	Tidsbruk. Oppgavens pentagon.
2b	2. semester: April/mai	Metodologi og posisjonering.
3	3. semester: November	Dataanalyse. Midtveisevaluering.
4	4. semester: April	Forskningsspørsmålene og avhandlingens struktur.
5	5. semester: November	Avhandlingens indre konsistens.
6	6. semester: Mai/juni	Disputas og prøveforelesning.

Jeg har utbredt **veiledningserfaring** og er i dag bi-veileder for en Ph.d. stipendiat ved LUI i perioden 2021-2024, samt har siden 2016 veiledet på et utbredt antall Masteroppgaver (15stk.), samt Bachelor/FoU-oppgaver.

Våren 2022 gjennomførte jeg kursene **Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse (UHPED)** og **Kurs for Ph.d. veiledere** (vedlegg 1).

a. FoU-aktiviteter relatert til utdanning

Siden 2017 har jeg vært involvert i flere forskningsprosjekter med formål om å utvikle en forskningsbasert lærerutdanning og studentenes profesjonelle praksis som fremtidige lærere. Dette har resultert i flere publiseringer, se tabell:

År	Undervisning	Utgivelse, publiserings år	Forfattere	Vedlegg
2017-2019	Dans i skolen (Årsenheten i kroppsøving, 60 sp)	Flashmob i lærerutdanninger – studenters erfaringer med å skape dans sammen. Publisert: JASED, 2019. Nivå: 1	Rustad & Langnes	9
2019-2021	Profesjonsfag: Visuelle metoder og kropp (Faglærer i kroppsøving og idrettsfag, 3 år)	This is what I learned about the body on social media: PETE students' experiences with body pressure and body positivity. Publisert: Sport, Education and Society, 2021. Nivå: 2	Langnes & Walseth	10
2018-2022	Dans i skolen (Faglærer i kroppsøving og idrettsfag, 1 år)	Developing embodied competence while becoming a PE teacher: PETE students' embodied experiences and reflections after peer-teaching. Publisert: <i>in progress</i> . Nivå: 1	Langnes & Bratten	11
2020-2023	Tverrfaglig undervisning – ungdoms helse (4 semester grunnskolelærerutdanning 5-10 kroppsøving)	Understanding youth health parenting: Intergenerational transmission of health practices in working-class and upper-class contexts. Publisert: <i>in progress</i> . Nivå: 1 evt 2	Eriksen, Stefassen, Langnes & Walseth	---
2020-2023	Tverrfaglig undervisning – visuelle metoder (4 semester grunnskolelærerutdanning 5-10 kroppsøving)	Tverr-profesjonelt samarbeid om Folkehelse og livsmestring i skolen. Publisert: <i>in review</i> . Nivå: 1	Walseth, Langnes, Lund & Bratten	6
2020-2023	Tverrfaglig undervisning – i praksis (4 semester grunnskolelærerutdanning 5-10 kroppsøving)	Opening our eyes to student-centered practice: Learning from preservice teachers' experiences. Publisert: <i>in review</i> . Nivå: 2	Langnes, Kilanowska, Walseth & Oliver	7

Pr. dagsdato er jeg involvert i flere av arbeidspakkene til NFR prosjektet «Literacies for Health and Life skills» (HLS), 2020-2023. Prosjektet følger lærerstudenter på MGLU 5-10 i tre år og har som målsetning å utvikle og prøve ut en ny didaktisk tilnærming for undervisning av folkehelse og livsmestring *sammen med* studentene på partnerskolene. Som et aksjonsforskningsprosjekt er både lærerstudenter, praksislærere og forskere aktive deltagere i forskningsprosessen. Sentralt i prosjektet står **studentaktive undervisningsmetoder og**

utforskende former for undervisning og læring. Se <https://uni.oslomet.no/hls/> for mer informasjon. Publikasjonene som springer ut av HLS prosjektet er relatert til undervisning av folkehelse og livsmestring i skolen og utvikling av undervisning i høyere utdanning (vedlegg 6, 7, 8).

Som **leder for arbeidspakke 4 «Undervisning av folkehelse og livsmestring i skolepraksis»** har mitt ansvar vært å samarbeid med lærerstudenter og praksislærere om utviklingen av tverrfaglig undervisning i emnet folkehelse og livsmestring (engelsk: HLS). Prosjektet har hatt et sterkt fokus på student/elevaktive undervisningsformer, og i publikasjonen «Opening our eye to student-centered practice» (vedlegg 7) trekker vi på studentenes erfaringer i skolepraksis og diskuterer betydningen lærerutdanningens struktur og innhold har for lærerstudentenes anvendelse av studentaktive undervisningsformer i skolen.

En viktig **internasjonal samarbeidspartner** i arbeidspakke 4 er Professor Oliver ved New Mexico State University (NMSU). Professor Oliver har utviklet en ny didaktisk modell til kroppsøvningsfaget – ‘Activist Approach to PE’, som er grunnlagt på studentsentret undervisning og hvor hovedfokus er elevmedvirkning, elevenes kroppslige erfaringer og bruk av utforskende arbeidsmetoder (Oliver & Kirk, 2015; Oliver & Kirk, 2016). Tilnærmingen er utviklet i samarbeid med og for ungdom, og har som formål å bedre tilrettelegge for unges interesser, motivasjon og læring i undervisningen. Under datainnsamlingen til arbeidspakke 4 var Professor Oliver min kritiske venn – **critical friend** (Fletcher et al., 2016), hvor vi gjennom ukentlige digitale møter diskuterte ulike strategier for undervisning og arbeid med lærerstudentene. Det tette samarbeidet har vært viktig i forhold til utviklingen av min egen undervisning og forskning, og høsten 2022 fikk jeg NFR reisestøtte til et forskningsopphold ved NMSU. Under forskningsoppholdet har jeg vært en del av Professor Oliverts pedagogiske team (vedlegg 13) og ukentlig undervist the Activist Approach ved lærerutdanningen ved NMSU, samt på ‘middel school’ (5 klasse) og ‘high school’ (9 klasse). Dette har skapt et tett internasjonalt samarbeid og økt kompetansen for implementering av innovative undervisningsformer ved NMSU og OsloMet (vedlegg 7, 8).

Jeg har initiert og ledet pedagogisk utviklingsarbeid og samarbeidsprosjekter med kollegaer ved kroppsøvningsutdanningen, OsloMet, forankret i strategiske planer. Blant annet har vi gjennomført et **kombinert forsknings- og undervisningsprosjekt**, hvor formålet var å finne ut av hvordan lærerstudenter erfarer og opplever undervisning i «dans i skolen», og hvordan dette påvirker deres profesjonspersonlige kompetanse (vedlegg 11). Prosjektet er direkte knyttet til egen undervisning i emnet Mangfold og inkludering på faglærerutdanningen

(FKI1400). Med Winther (2012) på pensum fikk studentene en teoretisk forståelse for profesjonspersonlig lederkompetanse, samtidig som vi fokuserte på de tre tett forbundne kvalitetene egenkontakt, kommunikasjon og lederskap (Herskind & Winther, 2015) i den praktiske undervisningen. Studentene reflekterte over egen utviklingen av profesjonspersonlige lederkompetanse relatert til deltakelse i undervisning, å undervise medstudenter og skolepraksis.

Som **leder for Forskningsgruppen kropp, læring og mangfold** (2017-2022) gikk gruppen fra å være, det evalueringsrapporten av LUI's forskningsgrupper 2021 betegner som «kvalifiseringsgruppe» med et stort fokus på forskeropplæring av fast personale, til en tydeligere «forskningsgruppe». Gruppen er opptatt av å drive praksis nær forskning knyttet til kropp, bevegelse, undervisning, læring, og lærerutdanning, både i et elev- og lærerperspektiv. Med utgangspunkt i strategiske planer har jeg ledet arbeidet med å spesifisere gruppens målsetning og i samarbeid med fagmiljøet kroppslig læring, ledet av Professor Øyvind Standal, har jeg utviklet og implementert et faglig tilbud for alle gruppens medlemmer uavhengig av nivå (universitetslektor til professor/dosent). Dette innebærer at vi arrangerer ulike møter som krever ulik grad av engasjement og forberedelse for de som ønsker å delta (vedlegg 12). Kurset *Forskningsgruppeledelse* ble gjennomført 2019-2020 (vedlegg 1).

2. Utvikling av utdannings- og undervisningskvalitet

Jeg har vært et sentralt medlem av ulike arbeidsgrupper som har **revidert Programplan og emneplaner** for å sikre at helheten både faglig, didaktisk og flerfaglig blir ivaretatt for studenter som velger kroppsøving ved OsloMet. Dette har gjort at jeg har kunnet påvirke utformingen av emnene slik at mine ideer og min didaktisk forankring er blitt formalisert i fagplanene gjennom innhold, arbeidskrav, eksamen og pensum. Jeg har vært involvert i følgende revideringsarbeid: MGLU trinn 5-10 og trinn 1-7 med fordypning i kroppsøving (2016/2017), treårige bachelorutdanningen: faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag (2016 og 2018), og den femårige lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag (LUPE) ved OsloMet (2020/21). Dette bekreftes av min nærmeste leder i vedlegg 2.

Da jeg ble ansatt ved Høgskolen i Oslo og Akershus i 2016 var det ingen som hadde et overordnet blikk på danseundervisningen i de ulike lærerutdanningene. Undervisningen i dans

ble på grunnskolelærerutdanningen 1-7 og 5-10 dekket opp av fagansatte som hadde noe erfaring med dans og dans i skolen, mens danseundervisningen på årsstudium i kroppsøving og faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag i hovedsak ble tillagt en innleid profesjonell danser som timelærer. Sistnevnte skapte god danseundervisning, men det var utfordrende å skape sammenheng og progresjon i studiene.

Å ansette timelærere med spesialkompetanse for å undervise dans i skolen er gjenkjennbart og ofte brukt på alle nivå i skolen. Underteksten til elever og studenter er imidlertid at det er ikke hvem som helst som kan danse eller undervise i dans, og forsterker stereotypier om dans. Dette diskuterer jeg i vedlegg 3 – faglig rapport: Dans i skolen, hvor jeg ser nærmere på pedagogiske utfordringer knyttet til undervisning og læring innenfor tematikken dans i skolen i høyere utdanning.

Dans er en del av kompetansemålene for kroppsøvingfaget og jeg mener at kroppsøvingslæreren er kompetent til å undervise i dans i skolen. Slikledes skal ikke tilbud fra f.eks. den Kulturelleskole sekken og andre tilbydere av danseopplevelser erstatte danseundervisningen i kroppsøvingfaget, men heller være et tillegg til og supplere kroppsøvingslærerens danseundervisning. Dette uttalte synet har blant annet medført at jeg har vært trukket inn som ekspert i paneldebatter på Dansens Hus, hvor tematikken: *Hvordan bør det undervises i dans i grunnskolen?* har blitt diskutert (<https://danseinfo.no/arrangementer/program-2015/>). Mitt hovedmål er å styrke kroppsøvingslærerstudentenes selvfølelse i å danse og å undervise i dans, og derigjennom bidra til økt danseundervisning i skolen.

Med utgangspunkt i læringsbyttene var noe av det første jeg gjorde som ansatt ved HiOA, senere OsloMet, å utarbeide en systematisk oversikt over danseundervisningen som inkluderte alle lærerutdanningene (vedlegg 4). Oversikten bygger på Bloom`s taksonomi og ulike nivåer av kunnskap i et hierarki fra å huske, forstå og anvende til det å kunne analysere, evaluere og skape. Ved å skape et ‘design for learning’ (Goodyear, 2015) fikk undervisningen ikke bare en tydeligere progresjon og sammenheng, men det ble også mer transparens i forhold til hvorfor og hvordan danseundervisningen gjennomføres. Dette har bidratt til at jeg har kunne bygge et team av undervisere fra kroppsøvingsseksjonen som underviser innenfor tematikken, og at vi fikk mer ut av de få ressursene som danseundervisningen ble tildelt. Oversikten er i kontinuerlig utvikling og er revidert flere ganger i henhold til revideringene av program- og emneplaner for de ulike lærerutdanningene.

Videre er jeg er opptatt av å gjøre fagstoffet relevant og forståelig for lærerstudenter og elever. I forlengelse av dette har jeg skrevet flere lærebokkapitler (vedlegg 8, samt Fjogstad, 2012a, 2012b; Rustad & Langnes, 2019) rettet mot studenter i grunnskolelærerutdanningen og kroppsøvingslærere i grunnskolen, deltatt på flere ulike fagkonferanser med innlegg om dans i skolen (Langnes, 2019a, 2019b, 2020; Langnes & Rustad, 2018; Rustad et al., 2019), samt skrevet flere fagfellevurderte vitenskapelige artikler som omhandler undervisning (vedlegg 6, 7, 9, 10, 11). Jeg er også medlem av Dans i skolen og Nettverk for dans i lærerutdanning, <https://dansepraksis.no/>.

På OsloMet har det vært viktig for meg å synliggjøre bredden i 'dans i skolen' for eget fakultet og institutt. Det har dermed vært essensielt for meg å undervise på fagvalgsdager (undervist 200 studenter i sal), og ha praktisk-estetiske undervisning i tverrfaglige undervisningsuker (Bærekraftsuka og Helseuka, GFU, MGLU), samt ha Workshop for Nybegynneropplæringen (jmf. oversikt s. 2-3).

3. Mitt syn på undervisning og læring

Jeg plasserer meg selv innenfor et konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv på læring (e.g. Säljö, 2001). Jeg anser dermed ikke læring som en lineær prosess mellom avsender til mottager, men at læring skjer ved at våre *begreper* om fenomener og vår oppfattelse av verden endres. I et slikt perspektiv forstås læring som endringer i lærerstudentenes bevissthet, og undervisning handler om begrepsendring ('conceptual change') og ikke anskaffelse av informasjon (Biggs, 2006). Lærerstudentene kommer med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som de har opparbeidet gjennom mange år på skolebenken og i daglig livet. I møte med lærerstudentene, i tematikken dans i skolen, eksisterer det dermed et mangfold av erfaringer, opplevelser og forestillinger om hva dans er og hvordan dans i skolen skal være (se faglig rapport vedlegg 3).

Når Biggs (2006, p. 60) påpeker at «learning is thus a way of interacting with the world», fremheves perspektivet om at læring skjer når studentene tar i bruk kulturelt meningsfulle ressurser og deltar i sosial praksis. Grunnlagt i et slikt syn ligger en forståelse av at studentene lærer best når de aktivt konstruerer sin egen forståelse – det er hva *studentene gjør som fører til deres læring* (Biggs, 2006; Goodyear, 2015). Dette kommer til uttrykk i min egen undervisning ved at jeg imøtekommer lærerstudentenes manglende danseerfaring og at vi sammen beveger oss mot en ny begrepsmessig – og kroppslig, forståelse av hva dans i

skolen er og kan være. Gjennom en lekende tilnærming til dans i skolen er mitt fokus på å involvere studentene mest mulig til selv å utforske og eksperimentere med ulike innganger til det å danse og det å undervise i dans.

Samtidig er undervisningssituasjonen en *situert sosial praksis* (Lave & Wenger, 1991). Dette innebærer at den ikke kun kan sees på som et resultat av planlegging, men som en prosess som utvikler seg her og nå. Innhold, organisering og materiale setter betingelser for studentenes opplevelse av situasjonen og deres innbyrdes samspill og kommunikasjon. Disse forholdene påvirker hverandre gjensidig, og innebærer at selv om undervisningssituasjonen er planlagt og strukturert at den også er foranderlig og ukjent. I dansen jobber vi med hva kroppen kan gjøre, det er dermed studentenes egne kroppar som gir løsningsverktøyet. Dette bidrar til å utvikle studentenes kroppslige jeg og kan bidra til en bedre selvfølelse (Bjerke et al., 2021). Men dette innebærer at studentene og jeg som underviser er villig til å sette oss selv eller situasjonen på spill, at vi tar en risiko på å begi oss inn på noe som vi ikke helt vet hva kommer til å bli. Som lærerutdanner må jeg dermed kontinuerlig justere min egen undervisning i forhold til det studentene gjør og erfarer. Å takle og styre en flyktig og foranderlig undervisningsprosess krever kunnskap om og erfaring med forskjellige måter å organisere og tilrettelegge undervisning på, samtidig som min evne til åpenhet, nærvær og empati har stor betydning for arbeidet i den situerte praksisen (e.g., Nørgaard et al., 2015). Her spiller min profesjonspersonlige lederkompetanse inn, dvs. evnen til egenkontakt, kommunikasjonslesing og lederskap (e.g. Winther, 2012). Gjennom å reflektere over min egen undervisningspraksis har jeg utviklet en undervisningsstil som passer til min egen personlighet og utviklet en trygghet i undervisningssituasjoner som gjør at jeg kan «glemme meg selv». Denne undervisningskompetansen er tett forbundet med de konkrete organiseringsformene og lærerrollene jeg som underviser velger å benytte meg av i min undervisning.

4. Undervisningsrepertoar

Å undervise lærerstudenter som skal undervise elever i skolen innebærer at jeg som lærerutdanner underviser i det å undervise – undervisningens form er en del av budskapet (Lindstøl, 2017). Sentralt står det å utforme, velge og sette i spill aktiviteter og oppgaver som kan adaptere fag, forskning, didaktikk og teori til elevklasserommet og lærerprofesjonen. Et sentralt fokus for meg er å gjøre studentene kjent med og utvikle en bevissthet rundt hvilke muligheter ulike organiseringsformer av undervisning skaper for deltagere (elever/studentere)

og undervisere (lærere/lærerutdannere), både i planlegging og i den løpende justeringen av undervisningen. Gjennom å *undervise om å undervise* modellerer jeg på mange måter ønsket praksis og det er dermed viktig å åpne opp de didaktiske situasjonene og problematisere de gjennom teoretisk metarefleksjon (Ulvik & Smith, 2016).

Tematikken «dans i skolen» i lærerutdanningen handler om at lærerstudentene skal få ulike danseerfaringer, lære dans(er), lære om hvordan undervise i dans, samt få danseundervisningserfaring. De skal altså både utvikle sine praktiske ferdighetskunnskaper og didaktiske ferdigheter (Gilje, 2017). I min egen undervisning prøver jeg å ikke bare være ett godt forbilde for studentene ved å la de få innblikk i og erfare ulike undervisningsformer, men jeg etterstreber også å la studentene selv i størst mulig grad få øve seg som undervisere i tematikken dans i skolen. Forskning (MacLean, 2016; Pagano, 2020) viser at erfaring med dans i studieløpet har betydning for om studentene senere, som lærere, vil undervise i dans, og dermed bidra til at gapet mellom læreplan og det som skjer i undervisningsrommet blir mindre. Målet mitt er at studentene skal oppleve mestring og utvikling når det gjelder å danse selv, samtidig som de skal få erfaring med å undervise i dans og kunne reflektere rundt disse opplevelsene. Vi har et felles prosjekt der studentene og jeg arbeider sammen innenfor felles rammer.

a. Å skape felles rammer

Lærerstudentene i kroppsøving er en mangfoldig gruppe, hvor mange ofte har erfaring med organisert idrett og er vant til å mestre ulike idrettsaktiviteter i kroppsøving. Til tross for at dans er gjennomgående i dagens læreplan i kroppsøving, har imidlertid mange lærerstudenter manglende erfaring med dans i skolen. Samtidig som oppfatningene om hva dans er og hvordan det skal utføres varierer.

Å *danse* skiller seg fra annen aktivitet, fordi intensjonen er nettopp dans. Å danse handler blant annet om at den som danser er opptatt av, og arbeider med bevegelsenes form og dynamikk. Undervisning og læring i dans er en kroppslig, aktiv og mental prosess. Dans er mangfoldig og er ikke bare knyttet til bevegelsesmessige teknikker og genrer, men er også å forstå som en eksistensiell bevegelsesform som handler om å være menneske. På basis av kroppslig involvering får individet en fornemmelse av at «jeg kan». Den umiddelbare og tilfredsstillende håndteringen av situasjoner gir en handlekompetanse som er selve grunnlaget for en følelse av selvtillit. Dette ble understreket i mitt eget doktorgradsprosjekt (Langnes,

2017) som starter med fortellingen om Adil som på spørsmål om hva han skal danse svarer «det er meg!». Adil er dansen og dansen er Adil.

Dans gir, og synliggjør, kroppslig erfaring. I dansen er kroppen redskapet og gir mulighet til å oppleve, erfare og mestre. Dette kan for mange være skremmende og medføre motstand. Illeris (2009) påpeker imidlertid at motstand er en helt naturlig del av mange læreprosesser, og spesielt i bevegelsesprosesser, som kan oppleves som grenseoverskridende. Følger vi Illeris (2009) inneholder dermed motstand et rikt læringspotensial. Det er imidlertid viktig at lærer og studenter kan uttrykke motstanden og at den minimeres gjennom at læreren sanser og guider studentene. I undervisningsrommet er det et spekter av positive og negative følelser og holdninger til tematikken som utspiller seg samtidig. I mitt arbeid med danseundervisningen har jeg, opp igjennom årene, prøvd ulike tilnærminger fra å «sy puter under armene» på studentene til å sette tydeligere krav til aktiv deltakelse. Min erfaring er et behov for å sette tydelige felles rammer første undervisningstime relatert til evnen å utfordre egen *komfortsone* og *mestringsforventning*.

b. Å utfordre egen komfortsone

Det er viktig å gjøre studentene oppmerksomme på at det eksisterer ulike følelser i undervisningsrommet og at vi alle – både jeg som underviser og de som studenter, på ulike tidspunkter i undervisningsforløpet vil oppleve å bevege oss både **innenfor og utenfor egen komfortsone**. Etter å ha jobbet sammen med Rustad med forsknings- og undervisningsprosjektet «Flashmob i lærerutdanningen» (vedlegg 9) har jeg de siste årene implementert Winther (2012) sitt begrep om utviklingen av profesjonspersonlig lederkompetanse i min undervisning (se vedlegg 11), og satt dette i et større perspektiv for lærerstudentenes utvikling som fremtidige lærere og hvordan de gjennom å arbeide både innenfor og utenfor komfortsonen kan utvikle sin profesjonelle læreridentitet og sitt lederskap.

c. Mestringsforventning

Videre underviser jeg med høy mestringsforventning eller det som Bandura (1995) omtaler som 'self-efficacy', det vil si personens tro på egen mestringssevne. Mestringsforventning er knyttet til studentenes tro på egen evne til å utføre de oppgavene som er nødvendig for å nå målene. Forventningen om mestringsforventning har betydning for både atferd, tankemønster og motivasjon. Dette utspiller seg i lærerstudentens holdning til dans, deres egen tro på om de kan danse, deres motivasjon for å delta aktivt i danseundervisningen, samt deres tro på og

vilje til å undervise i dans. Forventing om mestring er avgjørende og har betydning for hvor mye energi som investeres i gjennomføringen. Jeg underviser ut ifra en forventning om at **alle studenter kan danse innenfor de rammene som deres kropper gir dem**. Gjennom å gi studentene danseerfaringer og positive mestringserfaringer, bygger de opp en robust forventning om å lykkes med lignende oppgaver i fremtiden (Bandura 1995). I vektleggingen av forventning som et aspekt ved læring, ligger premisset om at gjennom egen innsats og med støtte fra andre kan studentene i fremtiden mestre noe som de ikke (tror de) mestrer i dag, f.eks. å undervise i dans.

d. Undervisningsformer

Undervisningskompetanse i dans handler om en kombinasjon av å ha erfaring med ulike dansesjangre, og å kjenne til fagdidaktiske metoder for hvordan dans kan undervises. Det handler om å utvikle kompetanse gjennom å våge å undervise dans, prøve ut egne undervisningsopplegg, og derigjennom tilegne seg erfaringsbasert danseundervisningskompetanse.

Både i danseundervisning og kroppsøvningsundervisningen er det lang tradisjon med «følg-meg» undervisning, hvor læreren er mesteren, som viser hvordan øvelsene skal gjøres, mens deltagerne observerer og imiterer. Dette er en form for *implisitt modellering*, hvor læreren viser, forteller og gjør didaktiske valg som kan karakteriseres som eksemplarisk praksis (Lindstøl, 2017) / «teach as you preach» / «walk the talk». Ulvik and Smith (2016) påpeker at studentene sjelden oppfatter den implisitte modelleringen til tross gode intensjoner og eksemplarisk praksis. Denne (tradisjonelle) tilnærmingen til undervisning har dermed klare begrensninger med tanke på at studentene skal utvikle sine didaktiske ferdighetskunnskaper.

Eksplisitt modellering har derfor blitt stadig mer fremtredende i min undervisning. Eksplisitt modellering er «the practice of intentionally displaying certain teaching behaviour with the aim of promoting student teachers professional learning» (Lunenberg et al., 2007, p. 589). Dette innebærer å metakommunisere med studentene om de underliggende pedagogiske valgene jeg gjør og knytte de til pedagogisk teori (Ulvik & Smith, 2016). For eksempel løfter jeg frem diskusjoner med studentene om hvordan en mesterlærertilnærming lærer barn og unge et autoritetsforhold basert på alders- og erfaringsforskjeller og hvordan dette kan påvirke opplevelsene i undervisningen. Videre fremhever jeg at det å ha gode ferdigheter i noe ikke er ensbetydende med å være en god modell. Det er viktig at lærerstudentene kjenner til ulike

undervisningsmetoders muligheter og begrensninger og hva de krever for å kunne justere læringsaktivitetene ut ifra elevenes behov, motivasjon og nivå.

Tilrettelagte øvingssituasjoner står sentralt i min undervisning, hvor studentene mottar støtte, instruksjoner og korreksjoner fortløpende. Dette er i tråd med Banduras modellering, hvor studentene opplever læring gjennom situasjoner som er tilrettelagt for støtte og hjelp fra medstudenter og lærer. Ved å tilpasse og justerer undervisningen utifra et nivå som ikke er for langt unna studenten(enes), og som oppleves som noe å strekke seg etter. Det vil si at det er *håndterbart* ved at studentene har en opplevelse av å ha tilstrekkelige ressurser til rådighet til å kunne klare de kravene som blir stilt de (Antonovsky, 2012). I løpet av en undervisningstime i dans står dermed oppgaveløsning enten individuelt eller i grupper sentralt.

i. Oppgaveløsning

Når jeg som lærer stiller spørsmål og gir oppgaver, oppstår det andre lære- og deltagerprosesser. Ved å gi studentene oppgaver som de skal løse, er de opptatt med å danse og bevege seg med spesielle kvaliteter, samtidig som de deltar i en arbeidssituasjon, hvor de må reflektere, diskutere og samarbeide. Denne arbeidsmetoden stiller krav til studentenes evne til kommunikasjon og relasjonskompetanse samtidig som de får erfaring med ulike roller og posisjoner.

Jeg varierer mellom å gi studentene lukkede og åpne oppgaver. *Lukkede oppgaver* har relativt stramme rammebetingelsene, og kravet til gruppens samarbeid og kreativitet er mindre. Dette er oppgaver som jeg bruker tidlig i undervisningstimen og som bygger opp til mer kreativt arbeid og åpne oppgaver senere i timen. Et eksempel på en lukket oppgave er hvor jeg legger bilder av mennesker i ulike kroppslige posisjoner på gulvet og gir studentene oppgaven «Velg deg 3 kroppsposisjoner i forskjellige nivå i rommet». *Åpne oppgaver* har løsere rammebetingelser, og studentene gis flere muligheter til selv å fortolke og være kreative i forhold til løsningen. Dette er oppgaver som jeg gjerne gir mot slutten av undervisningstimen og hvor studentene jobber i grupper. Et eksempel på en slik oppgave er «Lag en rytmesekvens ved å bruke kroppen som instrument. Bruk kroppen og hverandre. Vær kreativ i fht hvilke kroppsdelene som kan brukes og hvordan de kan lage lyd.»

ii. Undervisningsroller

Som underviser i dans og lærerutdanner er jeg bevisst de ulike rollene jeg kan benytte meg av for å skape variasjon i undervisningen. Min undervisningsrolle kan variere flere ganger i løpet av en og samme undervisningstime.

Rollen som *mester*: Her har jeg som lærer alle svarene på forhånd, samtidig som jeg er oppmerksom på studentenes reaksjoner og justerer undervisningen i henhold til disse. Jeg bruker denne rollen ved innlæring av fastlagte sekvenser eller treningsøvelser. I denne rollen er det viktig at jeg som lærer fremstår tydelig i rommet, slik at studentene kan se og høre meg og at informasjonen som gis er klar og konkret.

Rollen som *forfører*: Jeg er bevisst på at min energi og mitt engasjement i undervisningen kan «forføre» studentene. Gjennom å bevege meg sammen med studentene gir min energi og mine egne bevegelser støtte til studentenes mot til å bevege seg og åpner opp for deres egen bevegelsesmessige utfoldelse. Jeg bruker ofte denne rollen når jeg vil at studentene individuelt skal utforske og eksperimentere med eget bevegelsesmateriale.

Rollen som *animatør*: Dette er nok den rollen som er mest dominerende i min undervisning. Som animatør bygger jeg undervisningen opp, slik at studentenes egne bevegelser er undervisningens materiale. Gjennom oppgaver gis studentene større og større frihet. Som lærer gir jeg studentene rom og plass til å utforske og eksperimentere. Dette innebærer at jeg på den ene siden guider studentene og på den andre siden slipper kontrollen over undervisningssituasjonen. Dette sammenfaller med undervisningsrollen som Esterhazy and Hermansen (2019) fremhever for omvendt undervisning, hvor fagperson – i dette tilfelle jeg som lærerutdanner, tilrettelegger for at studentene engasjerer seg med fagstoffet på aktive og utfordrende måter og gir faglige innspill og veiledning underveis i prosessen.

Rollen som *veileder*: Dette er en rolle som fremtrer når jeg lar studentene jobbe individuelt eller i grupper med oppgaver. Her er min rolle først og fremst å støtte studentenes ideer. Dette krever at jeg er tydelig, lyttende og inspirerende, uten å være fremtredende eller gi løsninger. I min danseundervisning veksler jeg mellom de ulike rollene avhengig av hvor undervisningen og gruppeenergien beveger seg.

iii. Studentaktiv undervisning

Designet av undervisningen min er laget i henhold til «*teaching as design*» (Goodyear, 2015) med et aktivitets basert syn på læring, som prioriterer hva studentene gjør, inkludert hva de tenker, føler og sier (Biggs, 2006). Dette er et resultat av få undervisningstimer innenfor tematikken, men også et ønske om å aktualisere tematikken og aktivisere studentene *før, mellom og etter* undervisningstimene (vedlegg 5).

Jeg bruker digitale læringsverktøy aktivt gjennom hele læringsprosessen og mesteparten av undervisningen er omvendt undervisning, *flipped classroom*. Dette innebærer at studentene får oppgaver, som de individuelt eller i gruppe, skal forberede til undervisningen og at undervisningstiden brukes til oppgaveløsning og veiledning med medstudenter og lærerutdanner (O'Flaherty & Phillips, 2015). Dette gir studentene mer eierskap til læringsprosessen ved at de gjennom å forbedre seg får et faglig grunnlag for å jobbe mer aktivt med fagstoffet og prøve seg på mer avanserte oppgaver når de kommer til undervisningstimene (Esterhazy & Hermansen, 2019). I selve undervisningstimen anvender jeg *microteaching* (Lange & Nerland, 2018), som er simulert undervisning hvor lærerstudentene på skift utvikler og tester små undervisningssekvenser og underviser hverandre etterfulgt av refleksjons dialog om undervisningen mellom 'lærer' (student), medstudenter og lærerutdanner. Målet er å utvikle studentenes selvtillit til å undervise og evne til å gi konstruktiv feedback.

e. Veiledning og ulike vurderingsformer

For å være en god underviser, må du kunne ha ett bredt spekter av metoder for veiledning og vurdering til studenter og lærere i alle faser av utdanningen. Jeg har bred erfaring fra ulike kontekster når det gjelder prosess- og produktveiledning (e.g., Handal et al., 2013). Dette omfatter veiledning av studenter for utvikling av deres didaktiske ferdighetskunnskap og profesjonelle utvikling som lærere i sal, samt muntlig og skriftlig veiledning på skriftlige oppgaver på alle studienivå (bachelor, master, og doktorgrad), og ulike gruppestørrelser (individuelt, gruppe og klasse).

En viktig erfaring knyttet til veiledning har vært betydningen av å løfte frem *møte med den akademiske skriveprosessen* – både i arbeidet med forskergruppe, kullkoordinator for stipendiater og studenter. I 2016-2020 underviste jeg i veiledningsteori, vitenskapsteori og metode, og bacheloroppgaven. På bakgrunn av den frustrasjonen jeg opplevde fra studentene

om å knytte teorien til sitt eget prosjekt inkluderte jeg tematikker om veiledning og skriveprosessen. Som del av kull2 NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning <https://www.ntnu.no/nafol>), hadde jeg selv erfart betydningen av å gi studentene verktøy til å møte den akademiske skriveprosessen. Resultatet var at ved å inkludere oppgaver inspirert av Rienecker et al. (2013) erfarte studentene selv en større sammenheng mellom den (generelle) teoretiske undervisningen og sin egen spesifikke skriveoppgave. Senere har jeg tatt initiativ for systematisk å implementere pensum som aktivt engasjere studentene i den akademiske skriveprosessen i den nye LUPE utdanningen (se <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/M1KPL/2022/H%C3%98ST>).

Veiledning står videre sentralt i undervisningen dans i skolen, og er knyttet til utvikling av studentenes didaktiske ferdighetskunnskap gjennom å skape nye forestillinger om dans (vedlegg 3). Når studentene sammen erfarer og reflekterer over hvordan de kan endre praksis, fører det til at flere elever i skolen får oppleve dans som tematikk i skolen. Gjennom danseundervisningen på OsloMet utvikler lærerstudentene en trygghet i å kunne undervise i dans og tester ut dette i praksisperiodene gjennom utdanningen. Dette mener jeg er helt avgjørende for at studentene utvikler sin profesjonspersonlige kompetanse og profesjonsrelaterte identitetsutvikling.

Undervisningens mål, aktiviteter og vurderingsform henger sammen. Biggs (2006) omtaler sammenhengen som «constructive alignment» og som grunnleggende for design av undervisningsopplegg. I min undervisning velger jeg å utforme oppgaver knyttet til læringsutbyttebeskrivelsene i emne(ne). Oppgavene orienterer studentenes innsats og er viktige fordi de eksemplifiserer for studentene hva læringsutbyttet i emnet faktisk er. Undervisningsaktivitetene skal støtte og bidra til at studentene kan arbeide med oppgavene på en hensiktsmessig måte. Underveis i undervisningsperioden bruker jeg *formativ vurdering* og *konstruktiv feedback*.

Formativ vurdering krever gjennomtenkte arbeidsoppgaver, da det ikke er vilkårlig hva som skal vurderes. Vurderingen foregår ved at studentene presenterer oppgaver individuelt eller som gruppe og får framovermeldinger fra meg som lærerutdanner og medstudenter, hverandrevurdering. Fokus er på prosessen og i mindre grad sluttproduktet. Videre leverer studentene inn refleksjonsnotat eller skriver logg knyttet til hele eller deler av undervisningsløpet, såkalt læringsportefølje (Biggs, 2006). Læringsporteføljen er en måte å oppfordre studentene til å reflektere over danseundervisningen og er et læringsverktøy. Oppgavene gis fortløpende etter undervisningen og innebærer at studentene reflektere over sin egen deltakelse og opplevelse av undervisningen, og evaluere hva de eventuelt ville gjort

annerledes og hvorfor (vedlegg 5). Dette er i tråd med Gilje (2017) som fremhever at all kunnskap må kunne begrunnes og som fremtidige lærere er det viktig at studentene utvikler en bevissthet knyttet til undervisning og faglig begrunne denne.

Mesteparten av min egen undervisning er omvendt, *flipped classroom*, dette gjør konstruktiv feedback til et sentralt element. Hattie and Timperley (2016) understreker at feedback er en av de mest virkningsfulle aspektene ved læring og måloppnåelse. I min undervisning er jeg opptatt av å gi konstruktive tilbakemeldinger til studentene ved at de vet hva som er målet (feed up), får tilbakemelding på egen progresjon relatert til målet (feedback) og får tilbakemelding på hvordan nå målet (feed forward). Tilbakemeldingene er hele tiden tilpasset studentenes nivå, slik at de opplever tilbakemeldingene som håndterbare (e.g. Antonovsky 2012). Dette gir studentene trygghet i å vise frem og få tilbakemeldinger på egen danseundervisning, samtidig som de gjennom diskusjoner om egen og medstudenters undervisning får delta i umiddelbare fagdidaktiske refleksjoner.

Min erfaring er at denne måten å gjennomføre undervisningen på bidrar til at lærelysten og motivasjonen til studentene øker.

5. Andres vurdering

Andres vurdering har vært viktig for utvikling av min egen utdanningspraksis. Støtte og tilbakemeldinger fra nærmeste leder, kollegaer og studenter har vært og er av avgjørende betydning for at jeg kan være i kontinuerlig utvikling som lærerutdanner, se vedlegg 2. Utifra tilbakemelding og andres vurderinger har jeg systematisk over tid arbeidet med å utvikle min egen undervisning. Jeg vil spesielt trekke frem at som lærerutdanner er det et privilegium å få være med på studentenes reise i forhold til å skulle undervise dans i skolen. Danseundervisningen oppleves ofte som uvant for studentene, noen uttrykker at de ikke kan danse og kan fort få følelsen av å 'feile' og bruker ulike 'skjuleteknikker' (strategier for å unngå negativ selvoppfatning i vanskelige situasjoner og aktiviteter (e.g., Lyngstad et al., 2016)) for å unngå å delta i danseundervisningen. Danseundervisningsrommet er fylt at et vidt spekter av følelser, både hos studentene og meg som lærerutdanner, da vi opplever å bevege oss innenfor og utenfor egen komfortsone (e.g., Antonovsky, 2012). Å jobbe så tett på studentene er ikke bare utfordrende, men også ekstremt givende – det finnes ingen bedre

tilbakemelding enn når studenter som har skjult seg gjennom hele danseundervisningen kaster seg ut i dansen eller blir med i klassens FlashMob.

Jeg er takknemlig for gode tilbakemeldinger fra kollegaer og studenter – til tross for at mye kan forbedres, gir det meg tro på at jeg er på rett vei.

6. Utviklingsperspektiv – tilbakeblikk og veien videre

Utvikling av studentenes profesjonspersonlige lederkompetanse har blitt et mer og mer sentralt element i min undervisning. På mange måter møter jeg studentene på sitt mest sårbare i undervisningen av tematikken dans i skolen - undervisningsrommet er fylt av følelser. Da jeg startet som lærerutdanner opplevde jeg dette som utfordrerne. Jeg hadde en tradisjonell mesterlære tilnærming til undervisningen og etterstrebet å ha eksemplariske timer. Jeg var ikke spesielt opptatt av å diskutere eller reflektere sammen med studentene om hva danseerfaringene bidro med, målet med undervisningen, begrunnelse for valg av dansestiler, undervisningsmetoder, konsekvenser for lærerrollen, eller hvem som var tenkt målgruppe. Jeg ønsket å ha full kontroll over undervisningssituasjonen, og opplevde det som problematisk når studentene brukte ulike skjuleteknikker for å ikke delta aktivt i undervisningen. Min løsning var da å la de sitte på sidelinjen og observere. Jeg opplevde imidlertid at disse studentene forble passive og gikk 'glipp' av å få innblikk i de mulighetene som ligger i å utvikle elevers/studenters selvtillit og selvforståelse gjennom tematikken dans i skolen. De ble stående i sine egne (ofte negative) følelser knyttet til tematikken.

Et av de første grepene jeg gjorde var å innføre skriftlige refleksjonsoppgaver for studenter som av ulike grunner ikke deltok fysisk i undervisningen. Studentene måtte dermed engasjere seg i undervisningens innhold og levere inn en skriftlig refleksjon etter timen. Dette medførte at studentene begynte å delta aktivt i undervisningen.

I møte med studentene og deres før-forståelser av dans i skolen (jmf. vedlegg 3) har jeg også utviklet en forståelse for at om vi ønsker at dans skal få en større plass i skolen må undervisningen fokusere på å lære elevene/studentene å *danse* (heller enn å lære *en* dans). Basert på utsagn fra studentene («jeg kan ikke danse») har jeg utviklet en stadig mer lekende tilnærming i danseundervisningen, hvor mitt mål er å engasjere alle studenter uavhengig av danseferdigheter og motivasjon. Å skape et trygt danse og læringsmiljø, hvor det er lov å prøve og feile (både som student og lærerutdanner) har dermed blitt sentralt. De eksemplariske undervisningstimene med implisitt modellering har blitt gradvis byttet ut med

eksplisitt modellering og teoretisk metarefleksjon. Sammen med studentene reflekterer og diskuterer jeg modelleringen - hvordan jeg begrunner og komponerer undervisningen, min *egen undervisning har blitt objektet.* Dette er i tråd med Ulvik and Smith (2016) som påpeker at lærerutdanneren må kunne snakke om egen undervisning i teoretiske begrep for å modellere hvordan praksis og teori henger sammen. Metakommentarene kan planlegges – eks. gjennom å kontekstualisere undervisningens formål og progresjon, eller være spontan utifra erfaringer som gjøres underveis. Modelleringsformen innebærer å gjøre studentene bevisste på forholdet mellom handling og intensjon (Lindstøl, 2017) og *tenke høyt* om egen undervisning som lærerutdanner.

Et reflekterende tilbakeblikk har gjort meg oppmerksom på hvordan stadig færre ressurser har vært en medvirkende faktor til å utvikle min egen undervisning. Konsekvensen av å skulle nå samme mål med stadig mindre ressurser har medført at min undervisning nå er gjennomstyret av studentaktive undervisnings- og læringsformer. Allerede tidlig på 2000tallet var jeg kjent for å gi studentene praktiske «lekser» som skulle forberedes og gjennomføres i undervisningen. Fordypningen i UHPED har satt denne undervisningen inn i en teoretiske ramme som en studentaktiv undervisningsform og løftet min egen undervisning til et nytt nivå. I forlengelse av dette har samarbeidet med Professor Oliver ved NMSU bidratt til en ytterligere forståelse av hvordan autorisere studentenes stemmer i egen undervisning og hvordan dette får pedagogiske konsekvenser (vedlegg 7, 8). Ved inngangen til 2023, ser jeg frem til å omsette denne kunnskapen i praksis og dele mine erfaringer med kollegaer på seksjonen, instituttet, fakultet og på tvers av fakultet/institutt.

Jeg vil trekke frem betydningen av faglige og pedagogiske diskusjoner med kollegaer. De siste årene har jeg sammen med kollegaer hatt gleden av å være med i store og små forsknings- og undervisningsprosjekter. Dette er en berikelse både personlig og faglig. Å reflektere over og diskutere fagkunnskap og undervisningserfaring med andre kollegaer på OsloMet er viktig. Det innebærer en villighet til åpenhet og risiko (e.g. Biesta & Sjøbu, 2014), men min erfaring er at ved å gjøre undervisningen til et kollektivt anliggende frembringer nye perspektiver og muligheter for å løfte metarefleksjonen (vedlegg 6, 7, 8, 9, 10, 11). Erfaringen med kollegaveiledningen på UHPED kurset, og arbeidet med NFR prosjektet og arbeidspakke 4 (vedlegg 7, 8) har tydeliggjort dette, og inspirert meg til å fortsette med kollegaveiledning i fremtiden for ikke bare å utvikle min egen pedagogiske praksis, men også bidra til utviklingen av lærerutdanningen.

Videre vil jeg understreke betydningen av å skape rom for erfaringsutveksling på tvers av seksjoner og institusjoner. Jeg har selv opplevd hvordan et tilfeldig møte med en kollega

fra pedagogikk seksjonen og erfaringsutveksling har åpnet opp for nye muligheter. Gjennom å fortelle om min erfaring med flipped classroom, og hvordan dette har blitt utviklet til et emne hvor studentene skal stå for 'flippingen' (<https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/M1KP1300/2022/H%C3%98ST>) – har jeg blitt invitert til å bidra inn med min erfaringsbaserte kunnskap i prosjektet iPAR (i partnerskap for styrket profesjonskompetanse og praksisrelevant lærerutdanning) hvor hensikten er å styrke praksisrelevante og studentaktive læringsformer.

Å være åpen for og villig til å initiere pedagogiske diskusjoner er etter min erfaring viktig både på nasjonalt- og internasjonalt nivå for å kunne frembringe kunnskap om studentaktive undervisningsmetoder og utforskende former for undervisning og læring (vedlegg 6, 7, 8, 9, 10, 11). Jeg vil fortsette å arbeide tett med kollegaer på OsloMet og kroppsøvingsseksjonen, men gjennom HLS og iPAR har jeg erfart betydningen av å samarbeide på tvers av institutt og institusjoner både nasjonalt og internasjonalt, og hvilke nye perspektiver og utviklingsmuligheter dette åpner opp for. Min ambisjon er å kunne bidra til økt utdanningsfagligkompetanse på ulike nivå og utvikle nettverk som produserer ny kunnskap som kommer både praksisfeltet og (lærer)utdanningsinstitusjon(ene) til gode. Et overordnet mål, slik jeg ser det, er erfaringsdeling på tvers av utdanninger og institusjoner om OsloMet skal kunne leve opp til ambisjonen om å skape Norges beste lærerutdanning.

Referanser

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Biesta, G. J. J., & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforl.
- Biggs, J. (2006). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørnum, A. G., & Østern, T. (2021). *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Esterhazy, R., & Hermansen, H. (2019). «Flipped classroom» i praksis: Hvordan tilrettelegge for aktive læringsprosesser.
- Fjogstad, T. (2012a). Dans. In *Aktivitetslære* (pp. 440). Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Fjogstad, T. (2012b). Gymnastikk og Turn. In *Aktivitetslære* (pp. 440). Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., & O'Sullivan, M. (2016). A Layered Approach to Critical Friendship as a Means to Support Pedagogical Innovation in Pre-service Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 12(3), 302-319. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1228049>
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. In (pp. [21]-33). Universitetsforl.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, 2.
- Handal, G., Lauvås, P., & Lycke, K. H. (2013). Strategier i forskningsveiledning? En analyse av veilederes tilbakemelding på tekst. *Uniped*, 36(4), 32-44.
<https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23140>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2016). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herskind, M., & Winther, H. (2015). Det professionspersonlige i bevegelsesundervisning - egenkontakt, empati og lederskab. In H. Winther, L. Engel, M. Nørgaard, & M. Herskind (Eds.), *Fodfæste og himmelkys: Undervinsingsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans* (Vol. 2, pp. 52-69). Billesø & Baltzer.
- Lange, T. d., & Nerland, M. (2018). Learning to Teach and Teaching to Learn: Exploring microteaching as a Site for Knowledge Integration in Teacher Education. In P. Maassen, M. Nerland, & L. Yates (Eds.), *Reconfiguring Knowledge in Higher Education* (Vol. 50, pp. 169-186). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-72832-2>
- Langnes, T. F. (2017). *Breaking - that's me!: meaning, identity, gender constructions among young break(danc)ers living in Oslo, Norway* [PhD, Norwegian School of Sport Sciences].
<http://hdl.handle.net/11250/2450032>
- Langnes, T. F. (2019a, 2019-06-06 - 2019-06-07). *Når det er studentene som har ansvaret – microteaching i dans* [Konferanse]. Kroppsøvingskonferansen 2019, Oslo.
- Langnes, T. F. (2019b, 2019-08-28 - 2019-08-30). *Students creating art in Physical Education – aesthetic experiences described by Physical Education Teacher Education students* [Konferanse]. Art in Education – Building Partnerships with Artists, Schools, Young People and Communities, Oslo.
- Langnes, T. F. (2020, 2020-09-23 - 2020-09-23). *Dans og kjønn - hvordan rekruttere og holde på guttene?* [Årsmøte]. Danseforbundet - Danseregion Øst, Oslo.
- Langnes, T. F., & Rustad, H. (2018, 2018-11-28 - 2018-11-29). "Det å danse FlashMob er både skummelt og gøy." [Konferanse]. NEÄL 2018 - Kropp, Plats och Rum, Göteborgs universitet.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindstøl, F. (2017). Mellom risiko og kontroll – en studie av eksplisitte modelleringsformer i norsk grunnskolelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1).
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.734>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>

- Lyngstad, I., Hagen, P.-M., & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127-1143.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- MacLean, J. (2016). A longitudinal study to ascertain the factors that impact on the confidence of undergraduate physical education student teachers to teach dance in Scottish schools. *European Physical Education Review*, 13(1), 99-116.
<https://doi.org/10.1177/1356336x07073075>
- Nørgaard, M.-B., Winther, H., & Herskind, M. (2015). Kunsten at undervise - om lærerroller og gruppedynamikk. In H. Winther, L. Engel, M.-B. Nørgaard, & M. Herskind (Eds.), *Fodfæste og himmelkys - undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastikk og dans* (2 ed., pp. 33-51). Billesø & Baltzer.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and physical education: An activist approach* (1 ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315796239>
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313-327.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>
- Pagano, R. S. (2020). *The effects of University dance courses on preservice teacher perceived self-efficacy* [Australian Catholic University].
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S., & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Rustad, H., & Langnes, T. F. (2019). Dans. In *Aktivitetslære i kroppsøving : en fagdidaktisk grunnbok* (pp. 544). Cappelen Damm Akademisk.
- Rustad, H., Langnes, T. F., Karlsen, K. H., Ørbæk, T., & Fretland, R. N. (2019, 2019-06-06 - 2019-06-07). *Dans og kroppsøvingstudanning - hva gjøres hvor og hvordan?* [Konferanse]. Kroppsøvingskonferansen2019, Oslo. <https://hdl.handle.net/11250/2653163>
- Säljö. (2001). Læring i praksis. In.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise - Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 61-77.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06>
- Winther, H. (2012). *Det professionspersonlige - om kroppen som klangbund i profesjonell kommunikation*. Billesø & Baltzer.

DEL 2: VEDLEGG

- 1** Vedlegg 1 – kursbevis*
- 2** Vedlegg 2 – uttalelser fra andre*
- 3** Vedlegg 3 – Faglig rapport dans i skolen*
- 4** Vedlegg 4 – Design av danseundervisningen OsloMet
- 5** Vedlegg 5 – Studentaktiv undervisning oppgaver
- 6** Vedlegg 6 – Tverrprofesjonelt samarbeid om Folkehelse og livsmestring i skolen*
- 7** Vedlegg 7 – Opening our eyes to student-centered practice: Learning from preservice teachers 'experiences'
- 8** Vedlegg 8 – The Activist Approach to teaching HLS*
- 9** Vedlegg 9 – Flashmob i lærerutdanninger – studenters erfaringer med å skape dans sammen
- 10** Vedlegg 10 – This is what I learned about the body on social media: PETE students' experiences with body pressure and body positivity
- 11** Vedlegg 11 – Developing embodied competence while becoming a PE teacher: PETE students' embodied experiences and reflections after micro-teaching*
- 12** Vedlegg 12 - Faglig tilbud FOU gruppen «Kropp, læring og mangfold» og nettverket «Kroppslig læring»
- 13** Vedlegg 13 – New Mexico State University – Physical Education Pedagogy Lab

* Unntatt offentligheten