



Et forslag på hvordan vi kan skape god undervisning ved hjelp av faste øktmodeller og pedagogisk periodisering (av Kristian Holm Carlsen 2019)

Innledning

I dag brukes det enorme ressurser på teknologi, etterutdanning, testing og organisatoriske forhold innen utdanning. Etter min mening er en fellesnevner for mye av ressursbruken at den i for liten grad tar utgangspunkt i selv undervisningen, og hvem og hva vi er til for. Alt vi gjør og bruker ressurser på bør ha som mål å resultere i mer læringsglede og mestring for hver enkelt elev. Hovedrollen er derfor elevene og helten er læreren. Men for å bli en helt må læreren gjennomføre godt planlagt undervisning, og forankre dette i pedagogisk og didaktisk teori.

Det er kjent stoff for de fleste som underviser i skolen at sentrale tema i didaktikk er hva som skal læres (innhold), hvordan dette skal læres (metoder), og hvorfor dette skal læres inkludert begrunnelse for valg av metode (Imsen 2016). I tillegg er når noe skal læres, det vil si elevens/studentens alder og rekkefølge på tema, sentralt. Av disse fire didaktiske begrepene kan det se ut som at lærere har mest medbestemmelse og autonomi på undervisningens hvordan. Læreplan, målstyring og pensum gir klare rammer for undervisningens hva, hvorfor og når. Følgelig virker det fornuftig for lærere å planlegge og å tenke nøye gjennom hvordan de underviser.

Med støtte i undervisningsprinsippene og læringsteorier presenteres et forslag på hvordan vi kan planlegge god og variert undervisning ved hjelp av faste øktmodeller og pedagogisk periodisering. Artikkelen deles inn i tre deler. Del en tar for seg ulike øktmal eller øktmodeller, hvor jeg også skisserer hvilke læringsteorier som kan benyttes. Del to tar for seg hvordan vi kan komponere de ulike øktmodellene i en periodeplan. Oppbygning av en undervisningsøkt og komponering av flere undervisningsøkter over tid velger jeg å kalle for pedagogisk periodisering. I siste del begrunnes noen opplevde fordeler og utfordringer med denne tilnærmingen.

Del 1 – øktmodell/øktmal

En øktmal eller øktmodell er en ramme eller et skjellett for hvordan en undervisningsøkt er oppbygd. De fleste som underviser har sin måte å bygge opp en undervisningstime/-økt på. Denne oppbygningen kan etter alt å dømme variere fra helt implisitt og ubevisst til klart eksplisitt og bevisst. Dette er en mer eller mindre fast gjennomføring som benyttes ofte eller nesten hver gang. Selv lager jeg flere ulike øktmodeller, og nedenfor presenteres tre øktmodeller som jeg benytter i flere fag når jeg underviser på ungdomstrinnet og på videregående nivå.

Øktmodell/øktmal 1: Dette er den øktmodellen jeg bruker flest ganger, og i periodeplanen i del to kaller jeg den for ”vanlig undervisning”.

Tid	Hva	Pedagogikk/læringsteori
1400	Lekser/innledning	Kognitivt konstruktivistisk og behavioristisk
1415	Gjennomgang pensum/historie	Kognitivt konstruktivistisk og retoriske verktøy
1435	Case/gruppearbeid/dilemma	Sosiokulturelt/sosial konstruktivisme
1450	Pause	
1455	Oppgaver	Erfaring, selvregulering og sosiokulturelt
1515	Oppsummering	Kognitivt konst., sosiokulturelt og modellæring
1530	Slutt	

Øktmodell/øktmal 2: Dette er en modell som jeg bruker for å skape variasjon, og for å repetere pensum på en annen måte etter at de allerede har lært en del om temaet. Dataspilloppgaver handler ikke om at det er et dataspill, men at de er bygd opp etter samme prinsipp som gode dataspill (Benyon 2010; Gee 2005; Gros 2007; Kluge 2011; Nokelainen 2006; Selwyn 2017).

Tid	Hva	Pedagogikk/læringsteori
1400	Lekser/innledning	Kognitivt konstruktivistisk og behavioristisk
1410	Dataspilloppgaver	Alt og etter behov
1520	Oppsummering	Kognitivt konst., sosiokulturelt og modellæring
1530	Slutt	

Øktmodell/øktmal 3: Denne type timer/økter er forberedelse til prøve, å jobbe med en innlevering eller å gjennomføre en prøve. Det vil si selve prøvedagen, dagen de jobber med en innlevering eller timen/økten uke før prøven. Det er som regel de øktene/timene jeg setter opp først i periodeplanen i del to.

Tid	Hva	Pedagogikk/læringsteori
1400-1530	Innlevering/prøve/forberedelse	Erfaring, selvregulering og sosiokulturelt

De ulike pedagogiske tilnærmingene eller læringsteoriene som står oppført i tabellene ovenfor omtales litt nærmere i del tre. Poenget her er å lage en plan for hvordan en undervisningstime/-økt kan gjennomføres. Det kan også legges til at tidspunktene og læringsteoriene ikke er helt absolutte og statiske, og en viss grad av fleksibilitet og overlapping er naturlig. Uansett liker jeg å utfordre meg selv på å følge tidsplanen og ”pedagogikken” siden erfaring tilsier at det gir best effektivitet og mest læring. Når øktmodellene er ferdige blir neste steg å sette dem sammen i en periodeplan. Periodeplanen nedenfor gjelder for en dobbelttime/undervisningsøkt i uka for perioden mellom nyttår og påske. I en periodeplan kan man også å sette opp pensum/kapitler, hvilke oppgaver eleven/studentene skal gjøre, når og hva man gir i lekser, ressursteam etc.

Del 2 – periodeplan

Periodeplan for 12 uker med undervisning i en dobbeltime/undervisningsøkt per uke.

Uke	Dato	Øktmodell	Tema
Uke 2	8.jan	1	Vanlig undervisning
Uke 3	15.jan	1	Vanlig undervisning
Uke 4	22.feb	1	Vanlig undervisning
Uke 5	29.jan	2	Dataspilloppgaver
Uke 6	5.feb	3	Forberedelse prøve
Uke 7	12.feb	3	Muntlig prøve
Uke 8			Vinterferie
Uke 9	26.feb	1	Vanlig undervisning
Uke 10	5.mar	1	Vanlig undervisning
Uke 10	12.mar	1	Vanlig undervisning
Uke 11	19.mar	3	Forberedelse prøve
Uke 12	26.mar	3	Skriftlig Prøve
Uke 13	2.apr	2	Dataspilloppgaver

Dette er et eksempel på en måte å lage en periodeplan på, og som er bygd opp av de tre øktmodellene fra del en. Ved hjelp av øktmodellene og periodeplanen er undervisningens hvordan, eller det jeg for enkelhets skyld kaller ”pedagogikk”, satt i system. Som jeg kommer tilbake til i neste del gir dette en veldig konkret, motiverende og ryddig måte å jobbe på. Når det foreligger en klar plan for hver time/økt og for hele perioden, er neste steg i prosessen å forberede hver undervisningsøkt. Dette er noe alle lærere gjør, men det er vel få som med hånden på hjerte kan si at de er godt forberedt til hver eneste time. Selv prøver jeg å forberede så mye som mulig før perioden begynner. Det krever at man bruker en del tid i forkant av den perioden.

Del 3 – Noen fordeler og utfordringer med denne tilnærmingen

En kortfattet begrunnelse for noen fordeler og utfordringer med denne tilnærmingen kan systematiseres i; **1)** god planlegging, **2)** bruken av undervisningsprinsippene og ulike læringsteorier, og **3)** erfaringer ved bruk av denne tilnærmingen. God planlegging er som regel alltid en fordel, og derfor er planlegging helt sentralt for alle som underviser i skolen (Brattenborg & Engebretsen 2013; Hiim & Hippe 1998; Imsen 2016; Johansen, Høigaard & Fjell 2009). En utfordring er at det tar tid å lage gode øktmodeller, periodeplaner og innhold. Fordelen er at man gjør seg mer eller mindre ferdig med all planlegging for en lengre periode. Derfor handler det mest om å være i forkant og litt mer systematisk enn hva som ofte er vanlig praksis. Ved å planlegge godt i forkant slipper man at undervisningen kan bli preget av mye spontanitet,

hastverk og i siste liten løsninger. Totalt brukt tid vil for første gjennomføring trolig være relativt likt hva lærere opplever i dag. Derimot vil det være lett å evaluere, justere og benytte mesteparten av innholdet på nytt. Dermed vil man allerede neste år ha spart mye tid, og det blir lettere å differensiere undervisningen og å følge opp hver enkelt elev.

Som antydnet innledningsvis vil det å benytte seg av pedagogisk og didaktisk teori potensielt sett ha klare fordeler framfor utelukkende å stole på erfaringskunnskap. Selv har jeg god erfaring med å bygge undervisningen på undervisningsprinsippene og ulike læringsteorier. Spesielt førstnevnte er konkret og lett å benytte i praksis. Læringsteoriene gir også en konkret og variert måte å undervise på, men det krever en viss grad av modifikasjon og tilpasning. I tillegg vil noen kunne argumentere for at min bruk av dem i større grad handler om hvordan undervise framfor hvordan vi lærer. Uansett henger undervisning og læring sammen, og det å forankre opplæringen i undervisningsprinsipper og læringsteorier virker å være i tråd med teoriens hensikt.

Undervisningsprinsippene kan summeres i KAMPVISE(R) (Brattenborg & Engebretsen 2013). De står for konkretisering, aktivisering, motivasjon, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid og evaluering. "R" har jeg lagt til, og det står for repetisjon. Det blir for omfattende å forklare alle prinsippene nærmere, samt hvordan de kan ivaretas ved hjelp av øktmodellene og periodeplanen. Imidlertid har forhåpentligvis de fleste allerede lagt merke til at det skaper god variasjon og høy aktivisering. Dessuten er det som nevnt tidsbesparende over tid, noe som igjen gir mulighet til å gi hver enkelt elev bedre individuell oppfølging. Individualiseringsprinsippet blir også ivaretatt gjennom individuell jobbing, og at de hele tiden får nye utfordringer i takt med at de mestrer ulike oppgaver. Dette henger også sammen med progresjonsprinsippet. Spesielt opplever jeg at dataspilloppgavene ivaretar undervisningsprinsippene, og det kan godt være at jeg kunne brukt denne øktmodellen oftere. Samtidig krever disse oppgavene at de kan en del fra før, og det skaper også ekstra motivasjon at det er variasjon fra vanlig undervisning.

I arbeidet med å forstå og systematisere de ulike læringsteoriene benytter jeg meg blant annet av litteratur fra fagfeltene pedagogikk, psykologi og idrett (Balan & Davis 1993; Beek et al. 2003; Boud 1995; Dewey 1951; Handford et al. 1997; Hodges et al. 1998; Holt et al. 2012; Illeris 1999; Imsen 2014 & 2016; Jordet 2005; Masters 2000; Nielsen & Kvale 1999; Ormrod 2008; Ronglan 2008; Selwyn 2017; Stelter 2002; Stene 1974; Tiller 1999; Toering et al. 2009 & 2011; Turner & Martinek 1995). Basert på denne og annen litteratur har jeg i kunnskapsboka mi om fotball (Carlsen 2018) systematisert 14 ulike pedagogiske tilnærminger basert på læringsteoriene.

De mest sentrale er oppført i øktmodellene i del 1. En slik systematisering og anvendelse av læringsteorier krever som nevnt en viss grad av modifikasjon og tilpasning. Dessuten henger de ofte mer sammen enn hva man kan få inntrykk av her. Følgelig er det på et teoretisk plan viktig å stille kritiske spørsmål ved denne systematiseringen. Imidlertid opplever jeg at det fungerer godt i praksis ved at det gir en konkret, effektiv, ryddig, variert og motiverende måte å undervise på.

Egen erfaringen med denne måten å undervise på er særdeles positiv. Uttrykket ”en ny vår” er særdeles beskrivende for hvordan det oppleves å undervise etter at jeg kom på å benytte faste øktmodeller, og å periodisere læringsteorier og de ulike øktmodellene. Det er spennende, jeg føler meg alltid godt forberedt, jeg gleder meg til å teste ut øktmodellene og komponeringen av disse, det er lett å evaluere og juster til neste år, det blir godt fokus og god innsats i timene, og jeg får gode tilbakemeldinger fra elevene. *”Kan ikke du fortelle de andre lærerne om hvordan du underviser? Dine metoder er litt annerledes og mye bedre enn det vi vanligvis opplever”* (elev 18 år). *”Kan ikke du komme å ha psykologi neste år også? Nå lærer jeg noe”* (elev 17 år). I tillegg er det lett å benytte ny kunnskap og tips man får ved for eksempel etterutdanning. Dette kan skje både ved assimilasjon og akkomodasjon. Førstnevnte vil si å plassere ny læring inn i en eksisterende øktmodell. For eksempel tok jeg et kurs om retorikk og formidling, hvor jeg blant annet lærte å bruke historiefortelling. Denne tilnæringsen puttet jeg så inn i øktmodell en i delen hvor jeg går gjennom pensum. Følgelig varierer jeg nå mellom tradisjonell tavleundervisning og historiefortelling. Alternativt kan man etter å ha lært noe helt nytt på et kurs velge å lage en helt ny øktmodell. En slik form for akkomodasjon kan for eksempel skje etter å ha lært om Zankov modellen i matematikk (Blank et al. 2014; Kallåk 2015).

Oppsummering

Forankret i undervisningsprinsippene og læringsteorier har jeg presentert et forslag på hvordan vi kan planlegge undervisning for å skape mest mulig læringsglede og mestring ved hjelp av faste øktmodeller og pedagogisk periodisering. Selv om dette krever en del innsats oppleves det som en ryddig, konkret og motiverende måte å undervise på. Flere trenere har adoptert ”modellen” med stor entusiasme og positive resultater. Samtidig sitter det ofte langt inne for folk å endre praksis. Så når jeg presenterer denne tilnæringsen for lærere og lektorer svarer mange *”ja, men sånn gjør jeg det”*. Det er nok helt riktig, for det er ikke snakk om å gjøre så mye nytt. Poenget er å gjøre det litt mer konkret, systematisert og planlagt. Følgelig håper jeg at flere ”pedagoger” ønsker å teste ut det å planlegge litt mer i forkant, systematisere undervisningsoppleggene i noen klare øktmodeller, og å periodisere læringsteorier og øktmodeller.

Litteraturliste

Balan, C.M. & Davis, W.E. (1993). Ecological Task Analysis. An Approach to Teaching Physical Education. *The Journal of Physical Education*, 64 (9), 54-61

Beek, P.J, Jacobs, D.M., Daffertshofer, A. & Huys, R. (2003). Expert performance in sport: Views from the joint perspectives of ecological psychology and dynamic systems theory. In: *Expert performance in sport*, (eds. J.L. Starkes & K.A. Ericsson). Human Kinetics, chapter 13

Benyon, D. (2010). *Designing Interactive Systems* (2.ed.). Addison Wesley

Blank, N., Melhus, K., Tveit, C. & Moe, G.I. (2014). Utviklende opplæring i matematikk. I: *Utdanning nr. 13/22. august 2014*, s. 50-53.

Boud, D. 1995. *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan page

Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Høgskoleforlaget, Kristiansand S

Carlsen, K.H. (2018). *Min fotballfilosofi – Kunnskapsboka om fotball som kan gi din klubb eller nasjon en overlegen utviklingsprosess*. Oslo: FfK

Dewey, J. (1951) (eds. J. Ratner). *The Philosophy of John Dewey*. New York: Tudor

Gee, J. P. (2004). Learning by design: Games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia* (8), 15-23.

Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of game-based learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38.

Handford, C., Davids, K., Bennett, S. & Button, C. (1997). Skill acquisition in sport: Some applications of an evolving practice ecology. *Journal of Sport Sciences*, 15, 621-640

Hiim & Hippe (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget

Hodges, N., McGarry, T. & Franks, T. (1998). A Dynamical System`s Approach to the Examination of Sport Behavior. *Avante*, 4 (3), 17-37

Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vliek, M., Passer, M.I. & Smith, R. (2012). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. McGraw-Hill Higher Education

Illeris, K. (2000). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Johansen, B.T., Høigaard, R. & Fjell, J.B. (red. 2009). *Nyere perspektiver innen idrett og idrettspedagogikk*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

- Jordet, G. (2005). Applied cognitive sport psychology (ACSP) in team ball sports: An ecological approach. In R. Stelter & K.K. Roessler (Eds.), *New Approaches to Sport and Exercise Psychology*, pp. 147-174
- Kallå, L.-M.V. (2015). Lærer å regne på russisk vis. I: *Utdanning* nr. 8/24.april, s. 20-21
- Kluge, A. (2011). Interaction Design and Science Discovery Learning in the Future Classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy* 03/2011, pp. 157-172
- Masters, R.S.W. (2000): Theoretical aspects of implicit learning in sport. *International Journal of Sport Psychology*, Vol. 31, pp. 530-541.
- Nikolainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital leaning material with elementary school students. *Educational Technology & Society*, 9, 178-197
- Nilsen, K. & Kvale, S. (red. 1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Ormrod, J.E. (2008). *Human Learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall (5th ed.)
- Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse*. Oslo: Akilles
- Selwyn, N. (2017). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Continuum International, London United Kingdom.
- Stelter, R. (2002): *Coaching – læring og utvikling*. Danmark: Psykologisk Forlag A/S, 2002.
- Stene, F. (1974). Problemmetoden. Instruksjon. I: *Fagdidaktikk*, (red. I.-Å. By, 1998). Oslo: Universitetsforlaget, s. 81-101
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskole Forlaget
- Toering, T.T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G. & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of Sports Science*, 27, 1509-1517
- Toering, T.T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G., Jorna, C., Pepping, G.-J. & Visscher, C. (2011). Self-regulation of Practice Behavior Among Elite Youth Soccer Players: An Exploratory Observation Study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 110-128
- Turner, A. & Martinek, T.J. (1995): Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. *Quest*, vol. 47, pp. 44-63