

**Eirik Aarskog**

**"Jeg vil velge selv."**

Et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt om elevers valgmulighet i kroppsøving

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2014



## **Sammendrag:**

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til seksjon for kroppsøving og pedagogikk, skrevet ved *Norges Idrettshøyskole* (NIH). Den er skrevet som en del av et større prosjekt på seksjonen som går under navnet: *Hva skjer i skolen*.

Studiens hensikt er å belyse elevers erfaringer med et undervisningsopplegg som forsøker å gi elevene *valgfrihet* til selv å velge aktivitet uten at det er definert valgalternativer for elevene på forhånd. Hensikten er videre at elevenes erfaringer med et slikt opplegg skal belyse det å velge som fenomen, og muligheter for pedagogisk verdi i undervisning som har valgfrihet som utgangspunkt.

Oppgaven er forankret filosofisk og teoretisk i et pragmatisk perspektiv utviklet av John Dewey. Her står *erfaring*, *refleksjon* og *frihet* som sentrale begreper. Deweys forståelse for disse begrepene er gjennomgående for oppgaven, og legger slik sett føringer for valg av forskningsmetoder og for det analytiske arbeidet.

Det er anvendt en pragmatisk tilnærming til kvalitativ metode, hvor aksjonsforskning er valgt som forskningsdesign. Gjennom intervjuer av 6 elever og deres lærer, samt deltagende observasjon over en 6 ukers periode, er det benyttet en form for triangulert perspektiv for produksjon av data. I denne perioden var kroppsøvingsundervisningen endret. Elevene og lærer gjennomførte et alternativt undervisningsopplegg som forsøkte å gi elevene valgfrihet.

I studien fremhever elevene og deres lærer erfaringer som kan knyttes til fire ulike temaer; *det å velge aktivitet*, *det å planlegge*, *hva de har lært*, og *hvordan de opplevde og erfarte timene*. Det virker å være meget individuelt hva elevene erfarer, og at erfaringene innenfor hvert temaene gjensidig påvirke erfaringene innenfor de andre. I studien kommer elevenes erfaringer videre frem ved å belyse noen sentrale aspekter ved elevenes erfaringer. De mest sentrale virker å være om elevene velger aktivitet ut fra *interesse* eller *sosiale forhold*. Elevenes *erfaringsbakgrunn* med å velge og planlegge. Hvor *reflekterte* de virker å være i sine valg og i planlegging, og om de velger å jobbe *alene* eller i *gruppe*. Elevenes totale erfaringer skiller seg også på om de fremhever at de liker vanlig undervisning bedre enn det alternative undervisningsopplegget. Her går det

frem at fire elever liker best å velge selv, mens to elever foretrekker ordinær undervisning. De som fremhever at de liker ordinær undervisning best, sier at det har sammenheng med at de lærer mer da. For den ene eleven går det også fram at han blir usikker, og egentlig ikke liker å velge selv. De fire andre elevene fremhever at når de kan velge selv, kan de gjøre det de er interessert i og som de synes er morsomt. De sier videre at det igjen fører til at de lærer mer og at de trives bedre i timene. På spørsmål om hva de ville valgt av ordinær undervisning eller mulighet til å velge selv i fremtiden, svarer disse elevene derfor at; "*jeg vil velge selv.*"

Videre viser studien at det å velge virker å være et stort og mangefasettert fenomen som ikke på noen enkel måte kan oppsummeres. Slik sett åpner muligens studien fenomenet. Samtidig antar studien at det å velge reflektert og fornuftig, og det å ha valgfrihet er noe som *må* læres. Det å like å velge selv er også noe som antas at *kan* læres.

Studien antyder også at undervisningsopplegg som baserer seg på å gi elever valgfrihet ikke kan gi dette til elevene, men at elevene antagelig gjennom slike undervisningsopplegg kan utvikle seg og lære å velge reflektert. Det går også fram at elevenes interesse som utgangspunkt for aktivitet, veiledet refleksjon, og tilegnelse av ulike erfaringer åpner en rekke muligheter for at undervisningsopplegg som baserer seg på valgfrihet kan ha pedagogisk verdi.

## **Forord:**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, og jeg ønsker å benytte forordene til å takke en del personer som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Først vil jeg takke rektor ved skolen jeg forsket på, læreren som var villig til å prøve noe nytt, og alle de fantastiske elevene som gikk inn i prosjektet med engasjement, lyst og glede. Dere vet selv hvem dere er, tusen takk.

Gunn Engelsrud, min stødige og inspirerende veileder. Takk for din positive innstilling, din støtte og hjelp, og din vilje til å dele av din kunnskap. Setter urolig stor pris på at akkurat du har vært min veileder.

Marianne, min samboer og kjæreste. Takk for din støtte, din kjærlighet og din tålmodighet når jeg til tider har vært langt inne i min ”masterboble”

Til slutt ønsker jeg å dedikere oppgaven til minne om Dagfinn Aarskog (10.12.1928 – 27.05.2014) Lege, genetiker, professor i pediatri ved UiB og ridder av St. Olavs Orden. Tusen takk farfar, for den du var for meg og for mange andre. Dine siste ord vil for alltid minne meg på hva som virkelig er viktig i livet.

*”I just call to say i love you.” sunget over mobiltelefon til sin livslange kjærlighet, fra en bakketopp mellom de syv fjell.*

*Når du fikk beskjed om at du skulle få velge selv hva du ville gjøre i kroppsøving, hva tenkte du da?*

*”Da tenkte jeg at vi skulle liksom, sånn vi hadde på barneskolen noen ganger, det var at vi liksom nå kan dere gjøre litt hva dere vil, og da gikk bare alle og noen spilte basket, og noen løp rundt å lekte ”harn” og sånn. Jeg tenkte det skulle være litt sånn, men det var litt mer avansert.”*

*Mathias, 14 år.*

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning:</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Selvbiografisk situering:</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Problemstilling:</b>	<b>12</b>
<b>1.3 Sentrale begreper:</b>	<b>13</b>
1.3.1 Erfaring:	13
1.3.2 Valg og valgfrihet:	13
1.3.3 Definerede valgalternativer:	14
<b>1.4 Videre oppbygning av oppgaven:</b>	<b>14</b>
<b>2. Teori:</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Erfaring, refleksjon og Dewey:</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Dewey og Pragmatisme:</b>	<b>15</b>
2.2.1 Dewey om virkelighet, kunnskap og sannhet:	16
<b>2.3 Erfaringens pedagogiske verdi:</b>	<b>18</b>
<b>2.4 Refleksjonens karakter:</b>	<b>19</b>
<b>2.5 Erfaringens kvalitet:</b>	<b>19</b>
2.5.1 Erfaringens kontinuitet:	20
2.5.2 Erfaringens samhandling:	22
2.5.3 Prinsippenes sammenheng:	22
<b>2.6 Interessens betydning for læring:</b>	<b>23</b>
<b>2.7 Lærerens oppgaver:</b>	<b>24</b>
<b>2.8 Dewey om frihet:</b>	<b>25</b>
2.8.1 Hensikt og selvkontroll:	25
<b>2.9 Frihetens konsekvenser for undervisning:</b>	<b>26</b>
<b>2.10 Dewey om valg og frihet:</b>	<b>27</b>
<b>2.11 Oppsummering av teoridel:</b>	<b>30</b>
<b>3. Metode:</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Pragmatisme som grunnlag for vitenskapelig arbeid:</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Kvalitativ metode:</b>	<b>32</b>
<b>3.3 Aksjonsforskning:</b>	<b>33</b>
<b>3.4 Utvalg av skole:</b>	<b>35</b>
<b>3.5 Undervisningsopplegget:</b>	<b>36</b>
<b>3.6 Utvalg av elev nøkkelinformanter:</b>	<b>38</b>

<b>3.7</b>	<b>Deltagende observasjon:</b> .....	<b>39</b>
<b>3.8</b>	<b>Kvalitativt semi-strukturert intervju:</b> .....	<b>42</b>
3.8.1	Pilot intervju: .....	44
3.8.2	Elev intervjuene: .....	45
3.8.3	Lærerintervju: .....	46
<b>3.9</b>	<b>Transkripsjon:</b> .....	<b>47</b>
<b>3.10</b>	<b>Analyse:</b> .....	<b>49</b>
<b>4.</b>	<b>Resultater:</b> .....	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Bakgrunnsinformasjon om skole og nøkkelinformanter:</b> .....	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Aktivitetsvalg:</b> .....	<b>57</b>
4.2.1	Elevenes tanker rundt å skulle få velge selv: .....	57
4.2.2	Interesse, det sosiale eller begge deler: .....	59
4.2.3	Opplevelsen av velge: .....	63
4.2.4	Elevenes erfaringer med aktivitetsvalg:.....	65
<b>4.3</b>	<b>Planlegging:</b> .....	<b>66</b>
4.3.1	Erfaringsbakgrunn med planlegging: .....	66
4.3.2	Opplevelsen av å planlegge: .....	68
4.3.3	Elevenes erfaringer med å planlegge:.....	70
<b>4.4</b>	<b>Læring:</b> .....	<b>72</b>
4.4.1	Ferdigheter: .....	72
4.4.2	Utover ferdigheter: .....	74
4.4.3	Elevenes erfaringer: .....	76
<b>4.5</b>	<b>Gjennomføringen:</b> .....	<b>78</b>
4.5.1	Opplevelse av timene: .....	78
4.5.2	Aktivitetsvalg, Planlegging, Læring og Gjennomføring: .....	80
4.5.3	Elevenes erfaringer: .....	82
<b>4.6</b>	<b>Det å velge:</b> .....	<b>83</b>
<b>4.7</b>	<b>Undervisningsoppleggets pedagogiske verdi:</b> .....	<b>87</b>
4.7.1	Refleksjonens karakter:.....	88
4.7.2	Interesse som utgangspunkt for undervisningen: .....	89
4.7.3	Rikere erfaringer i samme retning som utdanningens mål:.....	91
4.7.4	Lære å velge:.....	93
<b>5.</b>	<b>Reliabilitet og Validitet:</b> .....	<b>95</b>
<b>5.1</b>	<b>Reliabilitet:</b> .....	<b>95</b>



<b>5.2 Validitet:</b> .....	<b>96</b>
5.2.1 Intern validitet: .....	97
5.2.2 Overførbarhet: .....	98
<b>6. Etikk:</b> .....	<b>101</b>
<b>7. Oppsummering:</b> .....	<b>105</b>
7.1 Problemstillingene: .....	105
7.2 Konsekvenser for praksisutvikling i skolen: .....	107
7.3 Forslag til videre forskning: .....	108
<b>8. Litteratur liste:</b> .....	<b>109</b>
<b>9. Vedlegg liste:</b> .....	<b>112</b>

# 1. Innledning:

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til seksjon for kroppsøving og pedagogikk, skrevet ved *Norges Idrettshøyskole* (NIH). Den er skrevet som en del av et større prosjekt på seksjonen som går under navnet; *Hva skjer i skolen*.

Innledningen gir innblikk i de faglige og personlige interesser og begrunnelser for valg av oppgavens tema og problematikk. Hensikten er å skape forståelse for hva som er mine personlige, så vel som faglige begrunnelser for valg av tema. I denne innledningen vil jeg presentere en selvbiografisk situering med noen referanser til tidligere forskning, klargjøre oppgavens problemstilling, redegjøre for sentrale begreper og forklare den videre oppbygning av oppgaven.

## 1.1 **Selvbiografisk situering:**

I og med at forskeren i kvalitativ forskning er sentral i produksjon, tolkning og analyse av data, oppfordres det i forskningslitteraturen ( Thagaard, 2013; Neumann & Neumann, 2012) til å være nøye med å gjøre rede for og være så tydelig som mulig om sin posisjon. I den sammenheng er det viktig at forskeren foretar en refleksjon over egen sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn. På denne måten blir forskeren mest mulig klar over hva som er bakgrunnen for interesse i feltet og hvilke holdninger og eventuelle fordommer en går inn i forskningen med. En slik refleksjon er det som utgjør en selvbiografisk situering. (Neumann & Neumann, 2012)

I mitt tilfelle har selvbiografisk situering relevans for å få fram at jeg er og har vært glad i fysisk aktivitet, og har drevet med mange ulike idretter. Samtidig er det jeg har drevet med og vært meget interessert i, aldri inngått i min kroppsøvingsundervisning. Dette er kanskje spesielt i forhold til snowboard og skating. Begge var drevet som selvorganiserte aktiviteter og selv om jeg har konkurrert litt i snowboard, har konkurranse ikke vært mitt fokus i utøvelse av idrettene. Det at disse idrettene *ikke* inngikk i kroppsøvingsfaget opptok meg i min skoletid. Det at jeg ikke kunne drive med det som engasjerte meg mest og som jeg var mest interessert i, opplevde jeg som trist. Den gangen trodde jeg imidlertid grunnen var at idrettene som ble valg i kroppsøving, var fastlagt i læreplanen, og at det slik sett var gitt for læreren.

Da jeg begynte på faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved Høyskolen i Hedmark, ble jeg klar over at det ikke virket å finnes hindringer fastlagt i læreplanen, for å tilby elevene ulike aktiviteter. Tvert imot var målene i den nye læreplanen (LK06) åpne i henhold til valg av aktiviteter og ga stort rom for et mangfold av mulige aktiviteter. Jeg bestemte meg der og da for å bli en lærer som ville gi elever mulighet til å få holde på med noen aktiviteter som interesserte og engasjerte, og som betydde noe for dem. Jeg anså dette som viktig både for at elevene skulle få mulighet til å vise hva de kan og at de skulle få mulighet til å lære noe de selv er engasjerte i og har en indre driv til å lære. Dette igjen mente jeg ville gi både motivasjon, mestring og glede assosiert med fysisk aktivitet, noe som er i tråd med formålet med faget; ”*Kroppsøving skal medverke til at levane opplever glede, mestring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar*”. (Utdanningsdirektoratet, 2012a)

På daværende tidspunkt tenkte jeg ikke over hvordan et slikt undervisningsopplegg kunne gjennomføres eller begrunnes pedagogisk. Jeg hadde bare et ønske om å være en type lærer som ga elevene mulighet til å velge mellom et større utvalg av idretter og aktiviteter enn det jeg selv hadde fått. Da jeg begynte på master studie og skulle velge hva jeg ønsket å skrive om, kom ideen om at jeg ville bli en lærer som gav elevene mulighet til å drive med aktiviteter som de selv likte og hadde lyst til å drive med, tilbake for fullt. Gjennom mitt første år på masterstudiet leste jeg ulike masteroppgaver som omhandlet alternative måter å drive kroppsøvingsfaget på, og det var disse oppgavene som interesserte og engasjerte meg mest. Flere av disse omhandlet at elevene kunne velge selv, både som del av undervisningen, eller i form av valg mellom ulike alternativer, ulike måter å bedrive samme aktivitet på, eller som egentrening i videregående skole. (Dahle, 2005; Næss, 2012; Medic, 2012). Da jeg skulle velge hva jeg selv ville arbeide med som masterprosjekt, ønsket jeg å utforme et undervisningsopplegg der elevene individuelt kunne velge fritt hva de ville gjøre, gjennomføre dette på en ungdomsskole og undersøke hvilke erfaringer dette kunne gi elevene.

I startfasen med utviklingen av denne ideen var utgangspunktet mine egne erfaringer med faget, og opplevelsen av å ikke kunne holde på med det jeg selv likte og var engasjert i. Jeg tenkte at det muligens var elever i skolen som hadde tilsvarende ønsker om å få vise hva de kunne, og lengtet etter anledning til å holde på med aktiviteter som de selv likte og var engasjerte i. I og med at de tidligere studiene jeg hadde lest, benyttet valg som pedagogisk virkemiddel, men på en mer begrenset måte, ønsket jeg å utforme og utforske et undervisningsopplegg som hadde til hensikt å gi elevene anledning til individuell valgfrihet av aktiviteter, uten å på forhånd definere valgalternativer for dem.

## **1.2 Problemstilling:**

På grunn av at «*det å velge*» som fenomen, slik jeg ser det, er lite problematisert i tidligere forskning på kroppsøving, ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan elever erfarer nettopp «*det å velge*». Da jeg planla undersøkelsen, var det som nevnt med utgangspunkt i egne erfaringer i kroppsøving, og med en ide om at kroppsøving som fag i større grad enn slik jeg oppfattet det, burde arbeide ut ifra elevenes egne interesser. Det at elever i skolen burde ha mulighet til å bestemme mer over hva de vil gjøre i deler av faget, og mulighet til å vise hva de kan få til på egenhånd. En del tidligere forskning tydet på at nettopp valg som virkemiddel i undervisningen, hadde positiv effekt på elevens motivasjon og opplevelse av faget. (Dahle, 2005; Næss, 2012; Medic, 2012) Ved å gjennomføre et undervisningsopplegg som forsøkte å gi elevene valgfrihet, var formålet å undersøke hvordan et opplegg basert på elevens valg erfares av både elever og lærer. Ett av spørsmålene jeg ønsker å belyse i denne studien er derfor;

- *Hvordan erfarer elevene en type undervisning som forsøker å gi eleven frihet til å velge ulike aktiviteter, uten definerte valgalternativer?*

Etter hvert som studien utviklet seg, ble jeg stadig mer interessert i elevenes valg, hva det å velge innebar, og hvordan det kunne forstås i lys av elevenes erfaringer og ved bruk av teori. Parallelt vokste det frem en interesse for om et undervisningsopplegg som hadde til hensikt å gi elevene valgfrihet kunne ha en pedagogisk verdi, og i så fall hvordan. De to resterende spørsmålene denne studien har til hensikt å belyse er derfor;

- *Hvordan kan elevenes erfaringer med et slikt undervisningsopplegg belyse fenomenet å velge?*
- *Hvilke muligheter for pedagogiske verdi kan identifiseres i et undervisningsopplegg som baserer seg på valgfrihet?*

Metodisk valgte jeg å benytte deltagende observasjon og intervju av elever og deres lærer. Hensikten var å være åpen for ulike erfaringer som både lærer, elever og jeg hadde i et slikt undervisningsopplegg. Jeg får senere fram hvordan jeg bruker en form for triangulert perspektiv; fra lærer, elever og mitt eget ståsted, for å kunne belyse disse problemstillingene.

### **1.3 Sentrale begreper:**

I problemstillingene er det noen begreper som bør avklares for å skape retning og forståelse for hva jeg har til hensikt å belyse i denne studien. Jeg vil gi en grundig redegjørelse for begrepene *erfaring, valg, frihet til å velge og pedagogisk verdi* i teoridelen av oppgaven. Jeg vil her kort redegjøre for hva begrepene *erfaring og frihet til å velge* og hva *forhåndsdefinerte valgalternativer* henviser til i det videre. Min forståelse og bruk av disse begrepene er vesentlige for oppgavens oppbygning og logikk.

#### **1.3.1 Erfaring:**

Erfaring slik det er brukt i denne oppgaven, er relatert til filosofen John Deweys begrep *experience*. Det engelske begrepet *experience* rommer både erfaringsbegrepet og opplevelsesbegrepet i det norske språket. Mitt poeng er at erfaringsbegrepet jeg bruker i oppgaven, dekker både opplevelse og erfaring, og at *erfaring* som begrep tilsvarer det engelske begrepet *experience*. Jeg ønsker slik sett gjennom min problemstilling å belyse elevenes opplevelse og erfaringer med undervisningsopplegget.

#### **1.3.2 Valg og valgfrihet:**

Frihet er ett fenomen som gis ulik betydning ut fra ulike filosofiske retninger. Frihet slik jeg bruker begrepet i oppgaven, bygger på et naturalistisk pragmatisk fundament og tar utgangspunkt i John Deweys forståelse. Innenfor denne retning er frihet uatskillelig koblet mot det å ta *fornuftige og reflekterte valg*. (Dewey 1988; Hutcheon s.a.) *Valgfrihet* innebærer dermed, slik det blir brukt i oppgaven, å ha *frihet* over valg. En *frihet* over valg som skapes gjennom evne til å ta *fornuftige og reflekterte valg*, og som

kan sies å være vesentlig for utvikling av det Dewey (1938) kaller *genuine hensikter*. Som det går fram av denne innledende begrepsavklaringen, er det mange begreper som trenger videre utdyping for å belyse den teoretiske forståelsen for frihet, fornuftige og reflekterte valg, det å ha frihet til å kunne velge og valgfrihet. Derfor vil disse begrepene bli belyst ytterligere i teorikapittelet, og en mer helhetlig avklaring av begrepene vil også belyses der. Jeg vil allikevel her avklare at det å ha valgfrihet tilsvarer det å fritt kunne velge. Det å fritt kunne velge og å ha valgfrihet er slik sett sammenfallende, men det å velge eller å ta valg i seg selv innebærer ikke nødvendigvis frihet. Dette skillet vil jeg gå nærmere inn på i teorikapittelet.

### **1.3.3 Definerte valgalternativer:**

Fordi jeg ønsket å gi elevene mulighet til å kunne velge noe de var interessert i og som engasjerte, så jeg på det som ønskelig å ikke definere ulike alternativer som elevene kunne velge mellom i undervisningsopplegget. Jeg mente at fravær av begrensninger på hvilke aktiviteter elevene kunne velge, ville gi mulighet for å se på elevers erfaringer med å velge uavhengig av føringer gitt av meg eller lærer. Fordi *valgfrihet* slik det er benyttet i denne oppgaven hovedsakelig omhandler i hvilke grad valgene er reflekterte, er ikke valgfrihets begrepet slik det er forstått i denne oppgaven, et begrep som omhandler antall alternativer elevene har når de skal velge. Elevene kan slik sett ha valgfrihet selv om de må velge mellom forhåndsdefinerte alternativer, eller om det ikke er slike alternativer definert på forhånd. Jeg har derfor valgt å presisere dette i problemstillingen slik at det går klart frem at undervisningsopplegget elevene tok del i, ikke hadde definerte valgalternativer. Eleven kunne på denne måten velge en aktivitet de virkelig ønsket å drive med.

### **1.4 Videre oppbygning av oppgaven:**

I det neste kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske perspektivet denne oppgaven bygger på. Videre vil jeg beskrive og begrunne både de metodiske valgene og gjennomføringen av disse som ligger til grunn for produksjon av mine data. Deretter følger et resultatkapittel hvor jeg vil presentere funnene og diskutere disse opp mot problemstillingene i lys av det teoretiske perspektivet som er anvendt. Videre vil jeg gå gjennom forskningens reliabilitet, validitet og de etiske vurderinger som er tatt i forbindelse med studien. Til slutt vil jeg oppsummere oppgaven, sammenfatte funnene og trekke fram noen momenter for videre forskning og praksisutvikling i skolen.

## 2. Teori:

I dette kapittelet vil jeg presentere både filosofiske og pedagogiske teorier utviklet av John Dewey. Den teorien som presenteres legger videre føringer for både valg av metodisk tilnærming, og det analytiske arbeidet i denne studien.

### 2.1 Erfaring, refleksjon og Dewey:

John Dewey er kanskje mest kjent i forbindelse med uttrykket ”learning by doing”. At dette viktige begrepet blir kjent nærmest som et slagord, yter det ikke rettferdighet, og er på mange måter synd. Grunnen er at uttrykket er misvisende i forhold til Deweys filosofiske og pedagogiske tanke rundt læring. (Lyngsnes & Rismark, 2007) Dewey (1916) mente at all læring skjer gjennom erfaring, og at uten erfaringer umuliggjøres læring. Handling (doing) derimot, slik slagordet skulle tilsi, er *ikke* det samme som en erfaring. Det å handle er ett element i erfaringen, i følge Dewey, det aktive element. Det aktive elementet er ett av to elementer som Dewey (1916) hevdet en erfaring isolert sett består av. Det andre elementet er det passive elementet av en erfaring. Det aktive elementet innebærer nysgjerrig testing og utprøving, altså handling. Ved å handle, skjer det også noe med den som handler. Vi opplever og gjennomgår konsekvensene av våre handlinger. Dette er det passive elementet i erfaringen: «We do something to the thing and then it does something to us in return; such is the peculiar combination» (Dewey, 1916, s.146)

Det er i koblingen eller kombinasjonen av erfaringens to elementer at Dewey (1916) hevder refleksjon skjer, og blir et nødvendig verktøy for læring. Gjennom refleksjon kan en person oppdage sammenhengen mellom elementene, og det er i oppdagelsen av nettopp denne sammenhengen at tilegnelsen av kunnskap skjer og personen lærer. Utrykket Dewey kanskje er mest kjent for er slik sett, som nevnt, ufullstendig. Utrykket som på en mer helhetlig måte summerer opp Deweys syn på læring er derfor ”Learning by doing and reflection”(Lyngsnes & Rismark, 2007)

### 2.2 Dewey og Pragmatisme:

En slik forståelse for erfaringens og refleksjonens sentrale plass for læring la føringer for mange av Deweys filosofiske teorier, og hans filosofiske perspektiv er videre plassert i pragmatismen, som filosofisk retning. Innenfor denne retningen var Dewey en

av de mest prominente tidlige filosofene, og selv om Dewey kalte sin filosofiske retning instrumentalisme, regnes Dewey som en av grunnleggerne av den pragmatisk-filosofiske retningen. (Dewey 1977; Dewey, 1938) Det at Deweys pragmatisme har erfaringer og refleksjon som sentrale begreper, blir meget tydelig i lesning av Deweys syn på virkeligheten, kunnskap og sannhet.

### **2.2.1 Dewey om virkelighet, kunnskap og sannhet:**

Deweys Pragmatisk forståelse for virkeligheten, kunnskap og sannhet er basert på en naturalistisk tilnærming til fenomenene. Som Dewey poengterer i *The influence of Darwinism on Philosophy* (Dewey, 1977) åpnet Darwins evolusjonsteori opp en ny måte å tilnærme seg virkeligheten på. I motsetning til å se virkeligheten som noe som var fast og ferdig, noe som var konstant, var verden i følge Dewey konstant i endring. Dette ledet videre til en ide om at hvis mennesket ønsket å tilegne seg kunnskap måtte de ikke forsøke å relatere ting til en fast og uforanderlig virkelighet, men heller fokusere på å spore mønstre i endringene som skjer i verden. Slik sett burde ikke filosofien i følge Dewey være opptatt av å finne svar på opprinnelse eller absolutte sannheter, fordi en slik søken ville være bortkastet. Filosofien burde heller være opptatt med å utforske hvordan mennesket kan tilegne seg kunnskap om en verden i endring. På denne måten kunne filosofiens oppgave bli å utforske spørsmål som gjør mennesket i stand til å takle hverdagen, til å kunne forme og ta ansvar for sine egne liv. Som Dewey skrev:

*If insight into specific conditions of value and specific consequences of ideas is possible, philosophy must in time become a method of locating and interpreting the more serious of the conflicts that occur in life, and a method for dealing with them. (Dewey, 1977, s.13)*

Et slikt syn på virkeligheten og på filosofiens oppgave, ledet videre til Deweys syn på kunnskap. Deweys syn var at læring og formulering av kunnskap kom gjennom erfaring og refleksjon. Ut fra et slikt syn utviklet han *the experiential theory of knowledge*. Denne teorien var et alternativ til den rådende, og i hans øyne dualistiske og feilaktige epistemologien som han kalte; *the spectator theory of knowledge*. I følge tilhengere av denne teorien er kunnskap koblet med det å se eller oppfatte det som treffer sansene. Kunnskap tilegnes ved å reflektere over eller kopiere verden uten å endre den, med andre ord, observere eller tenke fra et objektivt, og inaktivt ståsted. (iep.utm.edu s.a.)



Deweys (1977) forståelse som i stor grad bygget på hans oppfatning av virkeligheten hevdet i motsetning til et slikt syn at kunnskap skapes fra menneskelig aktiv utforskning, ikke fra et passivt sinn som observerte og forsøkte å forstå en adskilt objektiv verden. Ved formulering av hypotetiske løsninger på problemer for så å aktivt prøve disse, ved å erfare og reflektere, kunne kunnskap skapes. (Dewey, 1977) Dewey hevdet dermed at virkeligheten er slik den er erfart. Som han selv skriver; *"things are what they are experienced as, or experienced to be"* (Dewey, 1977, s. 120) Han ble ut fra dette synet kritisert for å være subjektivist, men dette var noe Dewey var meget uenig i. Som han skriver; *"Books, chairs, geological ages, etc., are experienced, so far as I am aware, as existent at other times than the moments when they are experienced."* (ibid.) Videre hevdet Dewey at *things* også måtte inkludere deler av menneskets liv som følelser, holdninger, opplevelser, ønsker og problemer. Som han selv skrev;

*Why, putting it mildly, should what gives tragedy, comedy, and poignancy to life, be excluded from things? Doubtless, what we call life, what we take to be genuinely vital, is not all of things, but is a part of things; and is that part which counts most with the philosopher- unless he has quite parted with his ancient dignity of lover of wisdom. (Dewey, 1977, s. 126)*

Slik sett måtte virkeligheten erfares for å forstås. Den måtte oppleves og føles. Mennesket måtte aktivt prøve å formulere løsninger på de problemer som dukket opp, for deretter å teste sine hypoteser. De måtte handle og vurdere konsekvenser av handlingen. De måtte slik sett erfare og reflektere. Slik kunne mennesket skape kunnskap om en verden i endring.

Deweys teori om kunnskap og virkeligheten ledet videre til Deweys syn på sannhet. I en verden i endring mente Dewey at ideer og tanker som ved aktiv testing gir de ønskede og forutsette konsekvensene utgjorde det som var sant. (Dewey, 1977) Dette synet ble strekt kritisert, og mange filosofer mente at; en ide var sann uavhengig om man var bevisst dette. Med andre ord et syn som samsvarer med korrespondanseteorien om sannhet, hvor noe er sant hvis det korresponderer med virkeligheten, uavhengig av bevissthet om den samme sannheten. (iep.utm.edu) Dewey tok opp denne tråden, og fordi han som pragmatiker var opptatt av at filosofien skulle løse daglige og praktiske problemer i menneskets liv, svarte han sine kritikere ved å poengtere at: Vi ikke kan vite om en ide er sann før vi har aktivt testet den. Videre skriver han at; *"to say, after the event, that an idea was true all the time, is to lose sight of what makes an idea an idea,*

*its hypothetical character.*” (Dewey, 1977 s.69) Slik sett mente Dewey at en ide måtte testes før ideens sannhet kunne vurderes. Det var dermed for Dewey slik at en ide ikke virker fordi den er sann, men er sann hvis den virker. Fordi verden alltid er i endring er det i følge Dewey også slik at det ikke eksisterer universelle sannheter. Pragmatikerne med Dewey hevdet således at det som fungerer i dag, ikke nødvendigvis virker i morgen, og at vi må velge de ideene eller teoriene vi antar at virker best i enhver situasjon. (Martinsen, 2008)

Videre delte de tidlige pragmatikerne seg i to hovedretninger når de forklarte hvordan sannhet ut fra disse premissene kunne forstås. For den ene gruppen var det slik at det som var sant for den enkelte, var sant for den, men ikke nødvendigvis for andre. Mens den andre retningen, som Dewey sverget til, hevdet at det som var sant på ett område, måtte avgjøres av fagfolk på det området. Ett eksempel kan være relativitetsteorien. Denne teorien gjør det mulig å forutse partiklers bevegelser i høy hastighet, ergo den virker. Det er også den de fleste på område antar at best beskriver hvordan partikler beveger seg i høy hastighet. På nåværende tidspunkt er relativitetsteorien slik sett sann. På samme måte var også i sin tid teorien om at jorda var flat sann. (Martinsen, 2008)

### **2.3 Erfaringens pedagogiske verdi:**

Erfaring og refleksjon er samtidig ikke bare vesentlig for Deweys grunnleggende filosofiske teorier, men er naturlig nok, fordi de spiller en avgjørende rolle for menneskers mulighet til å lære, også viktige begreper i hans pedagogiske teorier. Et sentralt poeng hos Dewey er som nevnt at tilegnelse av kunnskap, og dermed læring, skjer gjennom erfaringer og refleksjon. Allikevel er det ikke tilstrekkelig i utdanningssammenheng kun å insistere på at elevene skal ha erfaringer, det er ikke engang nok med aktive erfaringer. Læring er avhengig av refleksjonens karakter og hvilken kvalitet erfaringene har. (Dewey, 1916; Dewey, 1938) Dette betyr at for å kunne forstå hvordan Dewey mente at erfaringer kan ha en pedagogisk verdi, må jeg først forstå refleksjon og de ulike karakterene refleksjon kan ta. Videre må jeg få en helhetlig forståelse for erfaringenes ulike karakterer, og hvordan erfaringer og refleksjon virker sammen, for å forstå hvordan vi lærer og hvilke retning denne læringen tar.

## **2.4 Refleksjonens karakter:**

Som nevnt så Dewey(1916) på refleksjon som et viktig og nødvendig verktøy for erfaringens mulighet til å gi læring. Men Dewey(1916) mente at all menneskelig handling innebærer elementer av refleksjon. Det som derimot skiller erfaringer med høy eller lav pedagogisk verdi, er refleksjonens karakter. Erfaringer kan være et produkt av prøving og feiling, hvor forskjellige handlinger testes ut til elevene finner en som virker, altså at elevene får et ønskelig eller gunstig utbytte av handlingen. I slike erfaringer hevdet Dewey (1916) at elevene oppdager at en viss handling er knyttet til en viss konsekvens, men ser ikke detaljene i forbindelsen mellom handlingen og konsekvensen. Slike erfaringer innebærer refleksjon på et lavt nivå, og Dewey(1916) mente at elever som ikke er klar over sammenhengen tenker på det som skjer, som tilfeldigheter. Dermed får konsekvensene av slike erfaringer ingen verdi for fremtidig handling. Når elevene derimot har refleksjon på et høyt nivå, mente han de blir i stand til å orientere seg mot de detaljerte forbindelsene mellom handling og konsekvens. Når elevene oppdager disse detaljerte forbindelsene, mente han at de kunne forutse konsekvensene av å endre utvalgte forhold, og dermed påvirke fremtidige utfall. Elevene utvikler da en evne til å kunne forandre forholdene for å kunne oppnå ønskede konsekvenser. Et stort pedagogisk poeng blir dermed hvordan lærere kan bidra til at elevenes oppnår refleksjon på et høyt nivå. Dewey (1916) mente at gjennom veiledning ble muligheten for å oppnå en slik refleksjon på et høyt nivå, større. Lærere bør derfor veilede elevene i sin refleksjon der dette er mulig, og forsøke å igangsette elevers refleksjon rundt mer detaljerte sammenhenger enn bare årsak og virkning. Dette med et mål om at elevene selv etter hvert begynner å se etter slike detaljerte sammenhenger.

## **2.5 Erfaringens kvalitet:**

I tillegg til refleksjon på et høyt nivå er erfaringenes kvalitet avgjørende for erfaringenes pedagogiske verdi. Kvaliteten på en erfaring har to aspekter, det er det umiddelbare aspektet av behag eller ubehag, og det andre er erfaringens innvirkning på senere erfaringer. (Dewey, 1938) I denne sammenheng introduserte Dewey (1938) to prinsipper som sammen gir lærere, og da også meg som forsker, mulighet til å skille mellom de erfaringer som virker dannende og de som ikke virker dannende. Disse prinsippene kalte han; *the experience continuum* og *the principle of interaction*

### 2.5.1 Erfaringens kontinuitet:

*Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself. Wholly independent of desire or intent, every experience lives on in further experiences. Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences. (Dewey, 1938 s.27-28)*

Kontinuitetsprinsippet, eller erfaringens kontinuitet, bygger på Deweys(1938) forståelse for begrepet *habit*. Habit kan oversettes med vane, men den mening Dewey tillegger begrepet er mer omfattende en den mening som i dagligspråket er assosiert med vane. Jeg velger videre å bruke det engelske uttrykket for å opprettholde meningsinnholdet til begrepet. Dewey mente at det grunnleggende kjennetegnet ved en habit var at enhver erfaring som gjennomføres og gjennomgås, modifiserer den som gjennomfører og gjennomgår den, og at denne modifiseringen har innflytelse på kvaliteten av videre erfaringene. Dette skjer ved at; *"it is a somewhat different person who enters into them."* (Dewey, 1938 s.35) For å forstå hva Dewey mener med at det er en annen person som går inn i de nye erfaringene, mener jeg det er viktig å forstå hva Dewey la i begrepet habit.

Habit må i følge Dewey (1938) ikke forstås som en fiksert måte å utføre noe på, den daglige forståelsen av vane, selv om dette er et spesialtilfelle av habits. Bredden av fenomener som ifølge Dewey kan dekkes av begrepet habit, er meget stor. Begrepet innebærer formasjonen av intellektuelle og følelsesmessige holdninger. Det dekker alt fra menneskets grunnleggende sanser til de måtene de møter og håndterer alle forhold i sine liv(Dewey 1938). Menneskers habits dekker deres kultur og deres språk, det dekker hvordan mennesker tenker og hvordan de handler. *"It is from habits that the human self is generated"* (Dewey, 1988 s.xi) menneskets personlighet, måten de oppfører seg, tenker og handler er derfor styrt av deres habits. Men habits er ikke konstante, de kan modifiseres og det kan dannes nye, (Dewey, 1988) og denne evnen til modifisering av habits utgjør det Dewey kalte menneskets plastisitet. (Dewey, 1916) Ved å erfare, og ved å ha nye erfaringer endres til en viss grad den personen som har erfaringen, ved at nye habits dannes eller ved at gamle habits modifiseres. (Dewey, 1938) Dette kan i følge Dewey sees på som at mennesket vokser i en mental og intellektuell forstand. (Dewey, 1916) Det igjen påvirker senere erfaringer fordi det i essens er en litt annen person som har de nye erfaringene. (Dewey, 1938) Det er slik sett gjennom menneskets

plastisitet at vi kan forandre oss, utvikle oss, vokse og lære på et mentalt og intellektuelt nivå. (Dewey, 1916)

Når jeg skal skille mellom erfaringer som virker utdannende eller har pedagogisk verdi, og de som ikke har det, er det derfor viktig å skille mellom hvilke retning kontinuiteten i erfaringene har. Altså hvilke retning elevenes utvikling tar. Erfaringer med pedagogisk verdi er ifølge Dewey (1938) erfaringer som bidrar til utvikling som gir grunnlag for nye og rikere erfaringer, og som samtidig også beveger seg i samme retning som målet med utdanningen. Det blir da i følge Dewey lærerens oppgave, i form av sin posisjon og med sin erfaringsbakgrunn, å vurdere om de erfaringene som elevene gjør i utdanningen virker å lede til rikere erfaringer, og om de virker å utvikle elevene i samme retning som utdanningens mål.

Et eksempel Dewey (1938) kommer med som konkretiserer erfaringens kontinuitetsprinsipp, er en person som gjennom kontinuerlige erfaringer utvikler seg til å bli en meget effektiv og god innbruddstyv. I forhold til dette eksempelet stiller han videre noen åpne spørsmål. Leder denne utviklingen til nye rikere erfaringer og utvikling? Eller setter en slik retning opp forhold som vil hemme videre utviklingen? Personlig tenker jeg at et liv som innbruddstyv på mange måter kan hemme hans sosiale liv, det er tenkelig at han ofte er mistenksom og i ytterste konsekvens kan bli paranoid. Hvis han fortsetter i samme retning, vil han også sannsynligvis til slutt bli tatt og dermed fengslet og isolert fra samfunnet. Hans mulighet for rikere erfaringer vil dermed slik jeg ser det, bli innskrenket. Videre hevder Dewey (1938) at en slik retning uansett ikke kan ha pedagogisk verdi fordi kriminalitet ikke er godtatt i vårt samfunn, og dermed umulig kan spille på lag med utdanningens mål.

Dewey (1938) hevdet at enhver erfaring således kan sees på som en bevegelig kraft, og dens verdi kan bare bedømmes ut fra hva den beveger seg mot og til. Jeg kan på denne måten gjennom kontinuitetsprinsippet skille mellom erfaringers kvalitet ved å se på hvordan de erfaringene elevene har nå, slik jeg ser det, utvider eller innskrenker mulighet for nyere rikere erfaringer og utvikling. Samtidig må jeg vurdere om den retningen disse erfaringene har, går i samme retning som målet med utdanningen. Lærerens oppgave i utdanning blir således å tilrettelegge for at elevene får erfaringer som bidrar til en positiv utvikling, i tråd med utdanningens mål. For å gjøre dette må

læreren kontinuerlig evaluere hvilken retning elevenes utvikling tar ved å kunne identifisere hvilke holdninger og *habitual tendencies* som dannes, og evaluere om utviklingen går i den retningen som utdanningen har intensjon om å bevege seg mot. (Dewey, 1938)

### **2.5.2 Erfaringens samhandling:**

Det andre prinsippet som er viktig å poengtere for å forstå kvaliteten på en erfaring er interaksjonsprinsippet eller erfaringens samhandling. I følge dette prinsippet er erfaringer en samhandling mellom individet (interne vilkår) og miljøet (ytre eller objektive vilkår). (Dewey, 1938) "*Experience does not happen in a vacuum. There are sources outside an individual which give rise to experience*". (Dewey 1938 s. 40)

Konsekvensene av dette er at en gitt erfaring er både avhengig av individet som gjør erfaringen med dets behov, holdninger, interesser, ønsker og evner, og av det som individet samhandler med. Enhver normal erfaring er et samspill mellom disse to forholdene, og sammen former de det Dewey kaller en situasjon. (Dewey, 1938)

I følge Dewey (1938) er det slik at hvis en gruppe elever skal gjennomgå nøyaktig det samme undervisningsopplegget (ytre vilkår), vil bare noen av elevene lære noe. Grunnen er at bare noen elever har et slikt samspill mellom de ytre vilkår og elevens interne vilkår, og at det er disse elevene som lærer. Uten et samspill mellom de to vilkårene kan elever ikke ha en normal erfaring. En erfaring hvor eleven evner å se sammenhengen mellom det aktive og passive element i erfaringen. Når elevene ikke ser sammenhengen mellom det aktive og det passive elementet av en erfaring, mente Dewey at elevene heller ikke lærer. Ut fra et slikt syn mente Dewey at utdanningen måtte ta utgangspunkt i elevens interne vilkår når lærere skal velge de ytre forholdene, altså når lærere skal velge alt fra metode til undervisningsmateriell. Det er også i følge Dewey slik at når de interne vilkårene legger føringer for utvelgelse av de ytre vilkår er det mer sannsynlig at erfaringene elevene har oppleves som behagelige.

### **2.5.3 Prinsippenes sammenheng:**

Slik jeg ser det korrelerer dermed de to prinsippene til de to aspektene ved erfaringens kvalitet, og åpner muligheten for meg til å skille mellom kvaliteten på en erfaring. Interaksjonsprinsippet, eller erfaringens samhandling sier noe om erfaringene elevene har gir mulighet for læring, og sier samtidig også noe om sannsynligheten for at den

erfaringen som gjøres oppleves som behagelig. Kontinuitetsprinsippet på sin side forklarer hvordan den nåværende erfaringen påvirker kommende erfaringer, og hva som er viktig for at en erfaring skal ha pedagogisk verdi. Det er imidlertid viktig at disse to prinsippene ikke sees på som to adskilte deler av erfaring, like lite som at erfaringens passive og aktive del er adskilt. Som Dewey skriver;

*The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience. Different situations succeed one another. But because of the principle of continuity something is carried over from the earlier to the later ones. As an individual passes from one situation to another, his world, his environment expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world. What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations that follow. (Dewey, 1938 s. 44)*

## **2.6 Interessens betydning for læring:**

I tillegg til refleksjonens ulike karakter og erfaringenes sammenheng fremhever Dewey (1916) interesse som en sentral faktor for læring. Når han skal forklare elevens interesse, trekker han en parallell til holdningene til en tilskuer og holdningene til en deltager. For en tilskuer er alle utfall av handlingene som gjøres like gunstige, fordi utfallet ikke har noen personlig innvirkning. En deltager vil derimot ha en interesse av utfallet av handlingen, nettopp fordi utfallet har en personlig innvirkning. I følge Dewey (1916) er det slik sett sånn at når elever viser manglende interesse, er det fordi de har et tilskuer forhold til undervisningen som blir presentert. Når eleven derimot er interessert er det fordi undervisningen som blir presentert ligger mellom eleven og et ønsket utfall. Når eleven ikke finner undervisningen interessant, behøver slik sett ikke feilen ligger hos eleven, men i det faktum at undervisningen som presenteres, ikke samsvarer med elevens evner og behov (Dewey, 1916).

Videre hevder Dewey(1976) at det å skape interesse og det å engasjere elevene må bygge på en forståelse av at undervisningen først blir interessant for eleven når eleven selv ser undervisningens betydning for livet utenfor skolen. Hvis eleven ikke ser en slik relevans blir det å skape interesse i følge Dewey (1976) vanskelig, og som han skriver:

*When the child gets into the schoolroom he has to put out of his mind a large part of ideas, interests, and activities that predominate in his home and neighborhood. So the school, being unable to utilize this everyday experience,*

*sets painfully to work, on another tack and by a variety of means, to arouse in the child an interest in school studies. (Dewey, 1976 s.46)*

Dewey(1976) hevdet derfor at læreren bør unngå at elevene ikke får benyttet det de lærer av sine erfaringer utenfor skolen i skolesammenheng, og at de bør se en relevans for det de lærer i skolen til sitt daglige liv. Læreren må skape en kobling mellom skole og livet utenfor skolen hvis han eller hun har intensjon om å skape interesse.

I følge Dewey (1976) har skolen en mulighet til å koble sin virksomhet til nettopp det levde liv ved å knytte undervisningen til de interesser elevene allerede har. Ved å gjøre det mente han at læreren automatisk knytter undervisningen til noe som elevene har en oppfatning av at er relevant for sitt daglige liv. På denne måten kan skolen bli et sted hvor elevene lærer å leve, istedenfor å lære noe som kan ha en forbindelse til det levde liv en gang i fremtiden. Videre fremhever han at siden utdanningens mål ligger i å utdanne elever til å bli aktive deltagere i storsamfunnet, bør skolen som institusjon være slik at den har en relasjon til nettopp storsamfunnet. Som han skriver:

*To make each one of our schools an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society, and permeated throughout with the spirit of art, history and science. When the school introduces and trains each child of society into members within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious. (Dewey, 1976 s.19-20)*

## **2.7 Lærereens oppgaver:**

Hvis jeg skal prøve å oppsummere hva læreren kan gjøre for å sikre at undervisningen har pedagogisk verdi, så bør undervisning ta utgangspunkt i elevers erfaringer. Lærere bør tilrettelegge for læring ved å være bevisst refleksjonens sentrale plass i læring, og veilede elevene til et høyt refleksjonsnivå. Læreren bør også tilstrebe og tilegne seg kunnskap om elevenes tidligere erfaringer for å kunne forsøke å forstå hvordan nåværende og fremtidig undervisning vil erfares. Dette fordi elevenes tidligere erfaringer påvirker de nye som gjøres. Når læreren forsøker å lære elevene å kjenne, og skape innsikt i deres tidligere erfaringer vil det også være nyttig å tilegne seg kunnskap om elevenes interne vilkår, blant annet elevenes interesser, ønsker og evner. Dette fordi det som vi har sett er slik at elevenes interne vilkår bør legge føringer for den



undervisningen vi tilbyr elevene. Når vi utvikler vår undervisning ut fra elevenes interne vilkår, er det større mulighet for at de kan se relevansen av det som undervises med deres daglige liv og få en interesse for det som skal læres. Dette som følge av at vi som lærere da benytter de interesser som elevene allerede har som en ressurs i utviklingen av vår undervisning. Når de ytre vilkårene samsvarer med elevens interne vilkår, er det også mulig for alle elevene å lære fra de erfaringene de gjør i undervisningen, og ikke bare mulig for de som tilfeldigvis har et slikt samsvar mellom vilkårene.

## **2.8 Dewey om frihet:**

Dewey (1938) skriver at den eneste formen for frihet som er av varig viktighet, er frihet over intelligens. Han skriver videre at den vanligste feilen som begås i forståelsen av frihet, er å sidestille frihet med bevegelsesfrihet eller den ytre og fysiske delen av frihet. En frihet som gir mulighet til å fysisk bevege seg og handle etter eget ønske. Det betyr imidlertid ikke at bevegelsesfrihet for Dewey var uviktig, men at en slik form for frihet ikke måtte sees på som ett mål i seg selv. Bevegelsesfriheten er i følge Dewey kun sentral fordi den er nødvendig for å sikre en viktigere frihet, nemlig frihet til å utvikle *purpose* ( heretter omtalt som hensikt), til å ta kloke vurderinger, til å evaluere ønsker ut fra hvilke konsekvenser de bringer, og evne til å organisere og velge midler for å nå mål. (Dewey 1938) For å fullt ut forstå Deweys frihets begrep og for å kunne anvende det som utgangspunkt for ett undervisningsopplegg som tar sikte på valgfrihet er det viktig å først forstå de sentrale begrepene *hensikt og selvkontroll*. Dette fordi en slik forståelse legger et grunnlaget for å skape en videre helhetlig forståelse for Deweys syn på frihet.

### **2.8.1 Hensikt og selvkontroll:**

En genuin hensikt starter ifølge Dewey (1938) alltid med en impuls. Ved å stoppe den umiddelbare impulsen fra å utføres kan impulsen konverteres til et ønske. Allikevel er hverken en impuls eller ett ønske i følge han en hensikt. En hensikt er et endemål, den må derfor involvere en fremsynthet av hvilke konsekvenser som kan komme ved å handle på impulsen eller ønske. Denne fremsyntheten av konsekvenser involverer arbeid av intelligens og den krever observasjon av de objektive forholdene og omstendighetene. Dette fordi impulser og ønsker ikke produserer konsekvenser på egenhånd, men gjennom interaksjon eller samarbeid med miljøet rundt. Formasjon av hensikter er derfor i følge Dewey en kompleks intellektuell operasjon som innebærer

observasjon av omkringliggende kondisjoner og kunnskap om hva som har skjedd i lignende situasjoner. Kunnskap som han hevdet delvis kommer fra hukommelse og delvis fra informasjon, råd og advarsler fra de med større erfaring enn en selv. Denne formasjonen av hensikter skriver han at videre innebærer en vurderingsevne som kobler sammen det som er observert og det som huskes, for å kunne se hva som er signifikant for handling. I så måte sa han at det som skiller en hensikt fra impulser og ønsker er at en hensikt er en transformasjon fra impulsen eller ønske til en plan eller metode for handlingen som baserer seg på en fremsynthet av konsekvensene som utløses ved handling. Videre hevder Dewey (1938) at evnen til slik intelligent formasjon av hensikter og organisering av midler som er nødvendige for å bringe disse hensiktene ut i livet, er det som utgjør selvkontroll. Selvkontroll er dermed ifølge Dewey(1938) identisk med frihet.

Det at selvkontroll og hensiktsutvikling står så sentralt i Deweys (1938) frihet over intelligens har sammenheng med hans presisering av at med økt grad av ytre frihet uten frihet over intelligens er mennesket ikke nødvendigvis fritt. Han refererer Platon som definerte en slave som; *“The person who executes the purposes of another.”* (Dewey, 1938 s. 67). Dewey sier videre at; *“a person is also a slave who is enslaved to his own blind desires.”* (*ibid.*) Dette fordi en person som handler på bakgrunn av ønsker og impulser hvor intelligent vurdering ikke har hatt en påvirkning, i beste fall bare vil ha en illusjon av frihet. Han skriver at en slik person styrt av krefter han eller hun ikke har noen kontroll over. (Dewey, 1938)

## **2.9 Frihetens konsekvenser for undervisning:**

Dewey(1938) mente slik sett at økt ytre frihet uten frihet over intelligens, altså uten at evne til selvkontroll er utviklet kan medføre en innskrenkning av elevens frihet, i større grad enn det en tenkt innskrenkning av den ytre friheten i seg selv kan gjøre. Dette nettopp fordi elever da kan risikere å bli slaver av sine egne blinde ønsker og impulser. Derfor mente han at et av de viktigste poengene i utdanning er at elevene aktivt er med og former de hensiktene som skal gi retning til aktivitetene som inngår i læringsprosessene.

Et for stort fokus på aktivitet og ikke intelligent aktivitet kan ifølge Dewey (1938) lede til at elever identifiserer frihet med umiddelbar handling utløst av impulser og ønsker

fordi de ikke evner å skille mellom impuls og hensikt. Han hevdet at siden frihet ligger i utførelsen av intelligent observasjon og vurdering som utvikler hensikter og evne til å fornuftig velge mellom disse, er veiledning gitt av læreren for å frembringe bruk av elevenes intelligens ikke noe som hemmer, men derimot fremmer elevens frihet. Han sa at for at elevene faktisk skal ha frihet må derfor læreren tørre å komme med forslag, stille spørsmål som frembringer refleksjon rundt elevens hensikter og bidra med informasjon som hjelper elevene å utvikle sine hensikter. Dette hevdet han var viktig for å sikre at valgene elevene tar, er basert på bruk av intelligens, at elevene utvikler evne til selvkontroll og utvikler hensikter som er tatt på bakgrunn av intelligente observasjoner, et vidt spekter av informasjon og gode vurderinger av konsekvenser.

Samtidig burde lærere også være bevisste på at impulser og ønsker er et springbrett til, og ifølge Dewey (1938) en anledning og et krav til, formasjonen av en plan og metode for aktivitet. Læreren blir derfor ifølge han å utnytte elevenes ønsker og impulser. Læreren må ikke tvinge elevenes aktiviteter inn i bestemte retninger som uttrykker lærerens hensikter, men veilede elevene på en intelligent måte med bakgrunn i kunnskap om elevenes impulser og ønsker, samt kompetanser og tidligere erfaringer for å sikre elevenes frihet. (Dewey 1938) Samtidig må læreren også kunne veilede elevene slik at erfaringens kontinuitet har den samme retningen som målene med utdanningen.

## **2.10 Dewey om valg og frihet:**

Det å velge har gjennom historien vært koblet til et kjent filosofisk problem, nemlig problemet om fri vilje. Meget enkelt forklart handler dette om at dersom mennesket har fri vilje, innebærer det at de valg en person foretar seg, fundamentalt sett er bestemt av personen selv. Mens de som mener at mennesket ikke har fri vilje, mener at de valg mennesker tar, ikke er valg bestemt av personen selv. De handlinger vi foretar oss er ut fra et slikt syn handlinger som utføres på bakgrunn av årsakssammenhenger som det enkelte mennesket ikke har kontroll over. (Martinsen, 2008) Det å skulle gå inn i detalj på de ulike filosofiske retningene som representerer ulike syn i fri vilje debatten kunne slik jeg ser det vært en masteroppgave i seg selv. Jeg vil imidlertid kort presentere determinismen og eksistensialismen fordi de gir et innblikk i hvordan Dewey forstår valg og frihet.

Determinismen er navnet på læren om at alt som skjer er årsaksbestemt. Noen kjente representanter for ulike former av en slik determinisme er blant annet Spinoza, Holbach og P. S. Laplace. (Bertelsen, 1998) I forhold til valg og frihet er det i følge Bertelsen (1998) slik at determinismen benekter at mennesket har en fri vilje som gjør det mulig å fritt foreta valg mellom ulike handlingsalternativer. Menneskelig handling er slik sett styrt av årsakssammenhenger som mennesket selv ikke er klar over. I motsetning til et slikt syn står eksistensfilosofien hvor blant annet Kirkegaard, Nietzsche og Heidegger er fremtredende filosofer. (Bertelsen, 1998) Ut fra eksistensfilosofien springer den filosofiske retningen eksistensialismen, hvor Sartre var meget fremtredende. (Martinsen, 2008) Sartre mente at mennesket er *fordømt til frihet*. Et slikt syn forklarte han ved at det ikke fantes noen grenser for menneskets frihet, bortsett fra at de *ikke* kan velge å ikke lenger være fri. Han hevdet videre at alle valg mennesker tar er bevisste, og at mennesket derfor selv er ansvarlige for alle sine handlinger, tanker og følelser. (Stevenson, 1994) Slik sett er determinisme og eksistensialisme strake motsetninger i fri vilje problemet, og selv om denne korte presentasjonen av determinismen og eksistensialismen er en forenkling av mangefasetterte filosofiske standpunkter, gir de et klart bilde av at fra en deterministisk forståelse er *ikke* mennesket fritt. Alle valg som tas er styrt av årsakssammenhenger som mennesket ikke er bevisst. I eksistensialismen derimot er mennesket bevisst alle valg det tar, og er slik sett fritt, men også ansvarlig for alle sine handlinger.

Deweys syn kan sies å ligge i mellom disse ytterpunktene, og sammenhengen mellom valg og frihet slik det var forstått av Dewey, innebar elementer som kan finnes igjen innenfor begge retningene. I forhold til determinismen skrev han at;

*It is assumed sometimes that if it can be shown that deliberation determines choice and deliberation is determined by character and conditions, there is no freedom. This is like saying that because a flower comes from root and stem it cannot bear fruit. The question is not what are the antecedents of deliberation and choice, but what are their consequences. What do they do that is distinctive? The answer is that they give us all the control of future possibilities which is open to us. And this control is the crux of our freedom. Without it, we are pushed from behind. With it we walk in the light. (Dewey, 1988 s.214)*

Dewey mente slik sett at gjennom menneskets evne til å reflektere og overveie kan de se for seg fremtidige muligheter, og dermed ta valg som kan påvirke fremtidige erfaringer. Det er også denne evnen til overveide valg som Dewey fremhever at er sentral for

menneskers frihet, og som han skriver: Vi blir ikke dyttet bakfra, men gjennom vår evne til refleksjon går vi i lyset. Det at frihet er mulige gjennom at mennesket foretar valg, har igjen kjennetegn med eksistensialismen. Han mente slik sett i likhet med eksistensialismen at frihet var koblet til menneskelige valg. Samtidig fremhevet Dewey at det var gjennom menneskets evne til å forutse og verdsette noen konsekvenser over andre at mennesker kan ta valg som påvirker retningen til nye erfaringer. Det å verdsette innebar for Dewey bruk av intelligens og refleksjon, det innebar å vurdere hvilke av alle fremtidige mulige erfaringer som sannsynligvis ville være mest ønskelig på lang sikt. Han beskrev det som en konstruksjon av ønskelige utfall veiledet av kunnskap om konsekvenser. Å se bakover på tidligere erfaringer, for så å se fremover mot mulige nye. (Hutcheon, s.a)

Videre fastslo han at mennesket også kan velge uten å foreta verdsetting, for eksempel på bakgrunn av impuls eller vane. (Hutcheon, s.a) Som vist tidligere innebar valg, eller handling tatt på impuls for Dewey (1938) bare en illusjon av frihet. Han mente at dette var valg hvor mennesket er styrt av krefter det ikke har kontroll over. Slik sett virker det som Dewey mente at det også eksisterer valg hvor våre tidligere erfaringer, våre ønsker, og våre impulser kan lede til valg som mennesket selv ikke har kontroll over. Et slikt syn står i motsetning til Sartres syn. For Dewey trengte nemlig ikke nødvendigvis det å velge å være koblet mot frihet. (Hutcheon, s.a) Det er *fornuftige og reflekterte* valg, valg som er fattet på bakgrunn av predikasjon av mange ulike alternativer og deres konsekvenser, som gir frihet. Mange slike valg kan igjen inngå i en større formasjon av en plan og metode for mer kompleks handling. Utviklingen av en hensikt, som er sentral i Deweys (1938) syn på frihet over intelligens, virker slik sett å være avhengig av fornuftige og reflekterte valg. Ved å spørre om råd, observerer omkringliggende omstendigheter og se tilbake på tidligere erfaringer, og ved å verdsettes noe over noe annet, velger mennesket det som verdsettes høyest. En helhetlige hensikten, som er en plan eller metode for handling, utvikles slik sett ved hjelp av ett eller flere fornuftige valg.

Den type valg som representeres i både eksistensialismen og i determinismen, samsvarer slik sett ikke hver for seg med Deweys syn på valg. Dewey så på det som mulig å ta valg på bakgrunn av verdsetting ved bruk av intelligens, og at slike fornuftige valg kunne lede til frihet. Samtidig er ikke alle valg som tas slike valg. Det virker som

Dewey hevdet at det også finnes årsakssammenhenger som påvirker de valg mennesket tar, men igjen alle valg er slike valg. Valgfrihet som begrep slik det er forstått i denne oppgaven, omhandler slik sett å ta valg som er fornuftige og reflekterte, og som nevnt innledningsvis, ikke nødvendigvis muligheten til å velge uten at alternativer er gitt på forhånd. Valgfrihet handler om hvor reflekterte de valgene som tas er, og om de er reflekterte nok til å kunne predikere konsekvensene av å handle på de samme valgene.

### **2.11 Oppsummering av teoridel:**

Oppsummert har jeg trukket fram at refleksjon og erfaringer virker å være en slags rød tråd som gjennomsyrrer mye av Deweys filosofiske og pedagogiske teorier. Erfaringer og refleksjon er avgjørende for hans forståelse for både kunnskap, virkeligheten og sannhet, og er nødvendig når vi skal lære. Det virker også som refleksjon og det å kunne reflektere over tidligere erfaringer er nødvendig for å kunne oppnå valgfrihet, og frihet over intelligens gjennom utvikling av hensikter og selvkontroll.

Men Deweys syn på erfaringer gir også muligheter til å benytte hans forståelse av begrepet i vitenskapelig arbeid. Det at virkeligheten er slik den er erfart, innebærer i følge Aasen(2008) at Dewey mente at mennesker må oppleve virkeligheten før den kan forstås. At alt mennesket stilles ovenfor har en dobbelt status, at det dannes ett primært inntrykk, som dermed sekundært kan forstås. I følge Pedersen Gruholt (2010) medfører dette at forskere kan innføre et analytisk skille i Deweys erfaringsbegrep. Hvor det å det å berøre kroppslig og sans, føle og fornemme kan oppfattes som primære former for erfaring, mens det å begripe kan sees på som det sekundære. (Pedersen Gruholt, 2010) Det å oppleve noe kan derfor sees på som det primære erfaringsnivået, mens det å gjennom refleksjon forstå og bli bevisst hva som er opplevd, blir det sekundære.

Jeg mener at når jeg skal undersøke elevers erfaringer, kan jeg ut fra en slik forståelse, studere både elevers opplevelser og elevers reflekterte erfaringer. Det er her viktig å poengtere at dette er et skille som kun vil bli gjort for på en god måte å kunne skape data om og analysere elevenes erfaringer. Når jeg etter hvert skal se på elevenes erfaringer under ett blir det viktig å være klar over at elevenes helhetlige erfaringer er et samspill mellom disse elementene.

Ved at erfaringene mennesker bærer med seg som habits og kunnskap får betydning for nye erfaringer, er det også vesentlig å ha kjennskap til informantenes erfaringsbakgrunn. Uten å ha kjennskap til informantenes erfaringsbakgrunn blir det vanskelig å forstå de erfaringene informantene har nå. Videre er elevenes erfaring et samspill mellom individet og miljøet. For å forstå informantenes erfaringer mener jeg det er viktig å både utforske samspillet mellom hva som skjer(erfaringen aktive element), hvilke konsekvenser dette får (erfaringens passive element), og i hvilke sammenheng og i hvilke miljø erfaringer skapes og foregår. Alle disse faktorene blir avgjørende når jeg har til hensikt å få ett innblikk i elevenes erfaringer med undervisningsopplegget, og med det å velge.

### **3. Metode:**

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det slik at ”den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet».” (Kvale & Brinkmann, 2009 s.121) Betegnelsen metodologi henviser på sin side til hvordan forskere tilnærmer seg problemer og søker svar, og i samfunnsvitenskap henviser betegnelsen til hvordan forskning utøves. (Taylor & Bogdan, 1984) Jeg vil videre i metodekapittelet redegjøre for hvordan jeg har tenkt, vurdert og benyttet ulike metoder for å skape materialet som skal belyse mine problemstillinger.

#### **3.1 Pragmatisme som grunnlag for vitenskapelig arbeid:**

Dette prosjektet tar i bruk teori utviklet av John Dewey. Dewey regnes som pragmatiker, og jeg har valgt å videreføre pragmatismens syn på vitenskapelig forskning i valget av de metodene jeg benytter for å belyse mine problemstillinger. Giacobbi, Poczwardowski og Hager (2005) summerer opp det de hevder er det typiske for en pragmatisk tilnærming til vitenskapelig arbeid. De skriver at pragmatikere ser på selve problemstillingen som viktigere enn de underliggende filosofiske antagelsene som underbygger metodene som benyttes. Pragmatikere benytter derfor som oftest en eller flere metoder som er ansett for å være tilpasset det spesifikke forskningsspørsmålet som stilles, mens de samtidig også vurderer resultatenes konsekvenser for mennesket. (Giacobbi, Poczwardowski & Hager, 2005 s.5)

En slik forståelse mener jeg har en klar sammenheng med Deweys syn på sannhet, slik det er skildret i teorikapittelet. Ved å benytte de metodene som er ansett for å være best egnet til å belyse problemstillingene, støtter jeg meg til Deweys syn om å velge det som fagfolk på område anser at virker best. Når jeg videre har tatt mine valg angående bruk av forskningsmetoder, har jeg valgt de metodene jeg mener er ansett som de som er best egnede for å belyse mine problemstillinger. De underliggende filosofiske antagelsene som metodene bygger på, er mindre hensyntatt. Metodene jeg har valgt, gir slik sett klare koblinger til Deweys filosofi.

#### **3.2 Kvalitativ metode:**

Kvalitative metoder er i dag synlig i en svært omfattende metodelitteratur. Neumann og Neumann (2012) hevder at en del metodebøker om kvalitativ metode henviser til at



forskeren skal være objektiv, og ikke påvirke feltet eller intervjusituasjonen. De mener i motsetning til et slikt syn at hele ideen om at forskeren kan stå på utsiden av relasjonen til sine informanter, eller ikke inngå i relasjonen i det hele tatt, for å være nøytral eller objektiv og dermed ikke påvirke sitt studiefelt, er tuftet på sviktende forutsetninger. De skriver at idealet om objektivitet står i motsats til det mulige. De fremhever at det er ved å vinkle spørsmål og utnytte situasjoner for å få fram mer informasjon at forskeren skaper relevant data.

Videre skriver de at selv om det er riktig at forskere i kvalitativ forskning skal beflitte seg på å få frem andres vinklinger og syn av virkeligheten, er måten dette skjer på nettopp ved å ikke holde seg i bakgrunnen. Ved å fremheve temaer, pense samtalen inn på forskningsspørsmål, få frem informantens synspunkter ved å antyde sine egne, får forskeren frem den andres vinklinger og syn. De hevder derfor at god kvalitativ forskning er avhengig av en annen type datainnsamling enn den som mange metodebøker antyder. Det er ingen som i praksis klarer å forholde seg taus, nøytral og upåvirket av og i felt/intervjusituasjoner, og slik de ser det er dette heller ikke noe mål. (Neumann & Neumann, 2012) Kunnskapen skapes dermed i aktiv relasjon med informantene. Dette står som vist i samsvar med Deweys syn, hvor kunnskap må komme fra menneskelig aktiv utforskning og ikke fra et passivt sinn som observerer og forsøker å forstå en adskilt objektiv verden. Jeg har derfor valgt et forskningsdesign innenfor kvalitativ metode som legger opp til en slik form for samhandling med informantene.

### **3.3 Aksjonsforskning:**

Innenfor det omfattende arsenal av kvalitative tilnærminger har jeg valgt å benytte aksjonsforskning. Aksjonsforskning er en tilnærming som i nærmere hundre år har vært benyttet for utvikling i utdanningssystemet. I USA har aksjonsforskning også vært koblet mot nettopp pragmatismen, og Deweys progressive utdanning. (Noffke & Stevenson, 1995; Tiller, 2004) Aksjonsforskning ble først introdusert av Kurt Lewin, men ble mot slutten av det 19-århundre mer akseptert og økte i popularitet i samsvar med at pedagoger så nødvendigheten av ansvar for egen læring. (Noffke & Stevenson, 1995)

I følge Tiller (2004) er det slik at; ”*som all forskning starter aksjonsforskning med spørsmålene... Som aksjonsforsker stiller du med mange spørsmål, spørsmål som er tett knyttet opp mot ett ønske om å forbedre, fornye, forandre eller rekonstruere.*” (Tiller, 2004 s.19) Dette tilsvarer utgangspunktet jeg startet med. I en tradisjonell syklisk gjennomføringen av aksjonsforskning planlegger, handler, observerer og reflekterer forskeren i en kontinuerlig syklus for å forbedre og endre praksis. (Noffke & Stevenson, 1995) Jeg har valgt å gjennomføre en tilnærmet slik syklus med planlegging, handling, observasjon og refleksjon, for deretter å avrunde med intervjuer av både et utvalg elever og deres lærer. Jeg valgte å benytte intervju fordi jeg ønsket å undersøke elevers og lærers erfaringer med undervisningsopplegget. Erfaringer slik det fremkommer av Deweys (1916) teorier innebærer både handling og refleksjon, og både den umiddelbare opplevelsen og en forståelse for det opplevde som kan komme i ettertid. Med et slikt syn på erfaringer som utgangspunkt anså jeg at observasjon med påfølgende intervju ville være en god måte å utvikle denne kunnskapen på. Gjennom en slik tilnærming kunne jeg få en form for triangulert perspektiv, hvor jeg ved å benytte observasjon med påfølgende intervju av elever og lærer, produserte data fra mitt eget, elevenes og lærers perspektiv. Gjennom en form for triangulert perspektiv var hensikten slik sett å utvikle kunnskap som muligens kunne ha praktiske konsekvenser, men ikke kunnskap som primært skulle anvendes direkte for å endre praksis på en aktuell skole.

Aksjonsforskning handler videre i følge Stjernstøm (2004) om å aksjonere i praksisfeltet så vel som å studere virkningene av aksjonen. I mitt prosjekt innebar dette å endre elevenes undervisning, for så å forsøke å skape kunnskap om hvilke betydning dette fikk for elevenes erfaringer. En slik måte å tilegne seg kunnskap på samsvarer med Deweys syn på kunnskap. Kunnskap kan ikke skapes uten at jeg erfarer, og slik sett må jeg handle eller aksjonere for deretter å reflektere over konsekvensene av handlingen. Videre skriver Stjernstrøm (2004) at ved å operere som aksjonsforsker er dette med en intensjon om å bidra til praktisk forbedring av virkeligheten, og dermed forbedre forståelsen av den for de involverte aktørene. (Stjernstøm, 2004) Et slikt syn på aksjonsforskningens intensjon ivaretar en pragmatisk forståelse for hva vitenskapelig kunnskap bør ta sikte på. Slik sett var det med ønske om å gjøre et kvalitativt aksjonsforsknings prosjekt som kunne belyse mine problemstillinger at jeg gikk ut for å finne en skole og en lærer som kunne tenke seg å være med på dette arbeidet.

### 3.4 Utvalg av skole:

Det å finne en lærer og en skole som var villig til å være med på et aksjonsforskningsprosjekt som hadde til hensikt å gi elevene valgfrihet av aktivitet uten definerte valgalternativer, skulle imidlertid bli noe krevende. På forhånd hadde jeg bestemt meg for at jeg ønsket å gjøre min forskning på en ungdomsskole fordi undersøkelser om elevers egentrening og elevers valg, har vært gjenstand for ulike undersøkelser i videregående skole tidligere. (eks; Medic, 2012; Dahle, 2005; Næss, 2012) Jeg startet derfor med å kontakte en rekke kroppsøvlingslærere på ulike skoler via mail, hvor jeg opplyste om prosjektets intensjon, og de problemstillingene jeg ønsket å undersøke. Jeg prøvde også ”å selge inn” prosjektet etter råd fra ulike veiledere i *hva skjer i skolen* prosjektet. Etter lang tid uten positiv respons fikk jeg en telefon fra en lærer som virket positiv til prosjektet, og jeg avtalte en samtale om prosjektet ved lærerens skole. I samtalen ble det klart at prosjektet var noe læreren kunne tenke seg å være en del av, og med hjelp fra lærer fikk vi sammen overbevist ledelsen om at prosjektet var gjennomførbart for elevene. Både læreren og rektor for skolen fikk i denne prosessen et informasjonsskriv som informerte om prosjektets innhold og hensikt, og en samtykke erklæring som de underskrev før jeg gikk videre med prosjektet. (Vedlegg 6 og 7)

Utvalget av skole kan slik sett sies å være en form for *bekvemmelighetsutvelgelse*. Denne type utvelgelse er kjennetegnet ved at forskeren gjør det som er enklest og mest bekvemmelig. I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen(2010) er dette en tilnærming som ofte benyttes, men også den minst ønskelige. Jeg så imidlertid ingen annen utvei. Etter 8 uker med jobb for å få en lærer og en skole som var positive til prosjektet, valgte jeg å benytte denne skolen fordi jeg anså at tiden til å få gjennomført undervisningsopplegget, og dermed hele prosjektet innen normert tid, begynte å bli knapp. Hvis jeg skulle funnet flere skoler og lærere som var interesserte for så å ta et *strategisk utvalg* blant disse, var jeg redd for at tiden ville løpe fra meg, og at jeg ikke ville få nok tid til produsere og analysere materialet.

Videre fikk jeg tilbud om å gjennomføre opplegget i to 8 klasser over de 6 ukene jeg spurte om. Samtidig ble tiden til rådighet satt til en av to kroppsøvingstimer elevene hadde i uken. Jeg gikk med på dette selv om jeg i utgangspunktet ønsket å benytte alle elevenes timer. Tiden til rådighet ble begrunnet med at elevene ved å ha en ordinær

undervisningstime i uken, ville ha mulighet til å gjennomføre undervisning i henhold til oppsatt årsplan. Det å følge årsplan var noe jeg opplevde at ledelsen på skolen mente var viktig. I ettertid ser jeg ikke på tiden til rådighet som problematisk, men at det ble en rammefaktor jeg måtte ta hensyn til når jeg skulle utvikle undervisningsopplegget. Det at opplegget ble gjennomført i to 8 klasser ser jeg i ettertid på som positivt for min forskning. Det er som nevnt gjort lignende forskning på eldre elever, (i videregående skole) og jeg mener at det slik sett var spennende å gjennomføre et slikt opplegg og min forskning på yngre elever. At prosjektet ble gjennomført i to klasser, ga også mulighet til å både gjennomføre et strategisk utvalg av hvilken klasse jeg ville gjennomføre forskningen i, og av hvilke elever jeg ønsket å ha som nøkkelinformanter i observasjon og intervjuer. Hvordan valget av klasse og nøkkelinformanter ble tatt, vil ytterligere bli beskrevet i gjennomgang av undervisningsopplegget og i eget avsnitt om utvelgelse av elev nøkkelinformanter.

### **3.5 Undervisningsopplegget:**

Aksjonsforskning innebærer som navnet tilsier aksjon, og jeg ønsket i min studie å produsere data om elevers erfaringer med et undervisningsopplegg som forsøkte å gi de *valgfrihet* av aktivitet uten forhåndsdefinerte valgalternativer. Det første jeg gjorde i prosjektet, var derfor å utvikle ett undervisningsopplegg som forsøkte å gi elevene *valgfrihet*. Med utgangspunkt i Deweys teorier om *frihet* ønsket jeg å utvikle et undervisningsopplegg hvor det sentrale var at elevene skulle oppfordres til å *reflektere* over sine valg. At de skulle tenke over hva de ønsket å oppnå, og at de skulle reflektere over ikke bare hva de ønsket å gjøre, men også hvordan og hvorfor de ønsket å gjøre det. Tanken var at slike oppgaver forhåpentligvis ville gi elevene valgfrihet.

Utviklingen av det konkrete undervisningsopplegget ble gjennomført etter at jeg hadde vært på skolen og sett på både område, tilgjengelig utstyr, uformell observasjon i timene og samtale med faglærer. Jeg vil her poengtere at denne innledende kontakten skjedde før jeg hadde fått samtykke til å innhente informasjon om elevene, og dermed ikke blir regnet som materiale. I første møte med elevene fikk de informasjon om prosjektet de skulle være med i og fikk utdelt informasjonsskriv med samtykke skjemaer som inneholdt mer utfyllende informasjon om prosjektet. (vedlegg 5) Fordi elevene ikke var myndige inneholdt dette informasjonsskrivet også samtykke skjema hvor foresatte måtte underskrive for at elevene kunne delta i prosjektet. Undervisningsopplegget ble

gjennomført for alle elevene og slik sett innebar samtykke at jeg kunne observere og intervju elevene. Elevene ville uansett måtte delta i undervisningen da denne ble en del av den ordinære undervisningen i faget.

Det viste seg tidlig at elevene var veldig dårlige til å ta vare på og levere samtykke skjemaene. Jeg ble derfor nødt til å sende ut mange skjemaer, da elevene mistet og rotet dem vekk. Jeg tok etter hvert kontakt med kontaktlærerne i de to klassene og fikk deres hjelp til å samle inn skjemaene. I den ene klassen fikk jeg samtykkeerklæringene tilbake før oppstart av undervisningsopplegget fra alle elevene med unntak av en. Fra den andre klassen fikk jeg kun fra under halvparten. Dette gjorde at jeg strategisk valgte den klassen hvor jeg hadde flest samtykker, for at jeg på denne måten hadde flere elever å velge mellom når jeg skulle ta det strategiske utvalget av informanter. Jeg og faglærer ble også enige om at vi hver for oss skulle ha hovedansvar for en klasse, mens den andre skulle hjelpe til og ha mulighet til å observere elevene. For læreren ga det mulighet til å observere en klasse nærmere for å gi eleven vurdering, mens for meg innebar dette at jeg kunne observere utvalgte nøkkelinformanter uten å måtte ”passe på” alle de andre elevene.

Videre viste læreren meg stor tillit i den videre utformingen av undervisningsopplegget. Slik det ble utformet hadde elevene de to første ukene planleggings uker, hvor elevene hadde ordinær kroppsøvningsundervisning samtidig som de planla sine egne timer. Her fikk elevene mulighet for veiledning av både meg og faglærer i planleggingen. I de resterende fire ukene skulle elevene ha en time hvor de valgte selv, eller ”velge selv time” som det ble kalt av elever og lærer, og en time med ordinær undervisning. Her hadde elevene mulighet for litt veiledning i de timene hvor de hadde ordinær undervisning, men også i friminutt, og faglærer satte også opp egen tid i ”storefri” en dag i uken hvor elevene kunne møte oss for veiledning utover dette.

Det ble utformet to skjemaer som elevene skulle benytte i sin planlegging. (Vedlegg 8 og 9) Skjema 1 skulle hovedsakelig få elevene til å reflektere over hva de ønsket å gjøre, om de ville jobbe alene eller med andre, og hvor de kunne gjennomføre sine valgte aktiviteter. Elevene ble i forbindelse med utdeling av dette skjemaet oppfordret til å velge en aktivitet som de skulle holde på med over alle de 4 ukene siste ukene, men det ble også utover i gjennomføringen gitt rom for å ombestemme seg. Skjema 1

inneholdt i tillegg et siste spørsmål som gikk på om elevene på nåværende tidspunkt ville si ja, kanskje eller nei til å delta i intervju hvis de ble spurt. Jeg la inn dette spørsmålet fordi jeg mente at selv om elevene hadde levert samtykkeskjema hvor både elevene og foresatte hadde gitt skriftlig samtykke til å være med i prosjektet og dermed kunne bli trukket ut til å være med i intervju, var det mulig at ikke alle elevene egentlig ønsket dette. Elevene kunne også trekke seg fra prosjektet, og jeg ønsket ikke å presse noen til noe de ikke selv ønsket. Da jeg i slutten av timen fikk sett gjennom alle skrivene, var det da 4 som hadde krysset for nei, 2 for kanskje, mens resten hadde krysset av for at de ønsket å være med på intervju hvis de ble spurt.

Skjema 2 var på sin side utformet for at elevene skulle reflektere mer konkret over hva, hvordan og hvorfor de valgte å gjøre som de gjorde før hver enkelt «velge selv time». Elevene skulle i tillegg i dette skjemaet reflektere over tidsforbruk de så for seg på hver øvelse de hadde valgt, hvilke utstyr de trengte for å gjennomføre det de hadde tenkt, og hva som var elevenes overordnede mål med hver time. Dette skjemaet ble delt ut til elevene en uke før hver ”velge selv” time.

### **3.6 Utvalg av elev nøkkelinformanter:**

På bakgrunn av informasjonen jeg fikk i den første ukene hvor elevene planla sine egne aktiviteter, og gjennom observasjon og ved gjennomgang av skjema 1, foretok jeg et strategisk utvalg av elever som hadde sagt ja til å være med i intervju. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at jeg ønsket å intervju 6 elever, og ønsket også å observere de samme 6 elevene ekstra godt for å skape kunnskap som på en utfyllende måte kunne belyse deres erfaringer med undervisningsopplegget.

Grunnen til at jeg valgte 6 elever og ikke flere, var delvis fordi jeg mente jeg måtte begrense meg i forhold til informanter ut fra et rent tidsperspektiv, men også i forhold til arbeidsmengde på analysearbeidet. Jeg kunne ved å velge 6 elever dekke informanter i flere grupper med ulik størrelse, og samtidig innhente informasjon om en som jobbet alene. Jeg mente på denne måten at jeg kunne innhente informasjon fra elever som hadde forskjellig preferanse i forhold til hvor mange de ønsket å jobbe sammen med, og som hadde ulike aktivitets preferanser. Utvalget ble også etablert på bakgrunn av at jeg ønsket en lik kjønnsfordeling. Utvalget besto av 3 gutter og 3 jenter. Igjen ble dette valget tatt for å få en spredning i informasjonen jeg mente informantene kunne gi meg.

På en måte kan utvalget karakteriseres som et *kriteriebestemt* utvalg. Et utvalg tatt på bakgrunn av kriterier satt opp (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010) Det var slik sett med forhånds valgte nøkkelinformanter jeg gikk i gang med observasjon av elevenes timer.

### **3.7 Deltagende observasjon:**

Både tradisjonell og min tilnærming til aksjonsforskning innebærer, som vist, bruk av observasjon for å skape kunnskap. Samtidig kan en forsker ut fra ulike filosofiske syn på kunnskap og forskning velge ulike tilnærminger eller *feltroller* når forskeren skal benytte observasjon som metode. (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010) Jeg valgte å observere elevene og lærer mens jeg selv var delaktig i undervisningen. Jeg var tilstede og samhandlet med lærer og elevene i form av min posisjon som ”hjelpelærer” i elevenes kroppsøvingstimer. Slik sett var den feltrollen jeg valgte i min observasjon, det som Thagaard (2013) karakteriserer som *deltagende*.

Min begrunnelse for bruk av deltagende observasjon har sammenheng med at deltagende observasjon som metode innebærer at jeg kan registrere det som skjer på bakgrunn av egen forforståelse. Ved å erfare, sanse, se og lytte, og gjøre mine egne refleksjoner og fortolkninger gjennom hele forskningsprosessen, kan jeg skape kunnskap om elevenes erfaringer. Det at observasjon gir denne muligheten er på sin side i følge Johannessen, Tuft og Kristoffersen (2010) uavhengig av feltrollen som velges. Ved å være deltagende, i motsetning til ikke-deltagende, har jeg imidlertid muligheter til å tilegne meg erfaringer sammen med, og i interaksjon med elevene, og har også mulighet til å reflektere over disse. Det at jeg har denne muligheten til å erfare sammen med elevene er igjen slik jeg tolker Dewey, (1916;1938) avgjørende for å kunne tilegne meg kunnskap om elevenes erfaringer. I følge Thagaard (2013) gir deltagende tilnærming i tillegg til å oppnå innsikt ved å snakke og samhandle med deltagerne, mulighet for å få tilbakemeldinger fra elevene på den forståelsen jeg utvikler underveis. Ut fra et pragmatisk syn på tilegnelse av kunnskap mener jeg slik sett *deltagende* observasjon er å foretrekke fremfor *ikke-deltagende*, hvor forskeren står ”utenfor” situasjonene og forsøker å holde seg mest mulig objektiv. Det at jeg har valgt en deltagende tilnærming, eller feltrolle har slik sett begrunnelser i et pragmatisk syn på hvordan jeg kunne tilegne meg kunnskap. Det at lærer ønsket at jeg skulle være deltagende i undervisningen hadde dermed ikke nevneverdig påvirkning på den

feltrollen jeg valgte, fordi deltagende observasjon er den tilnærmingen jeg ut fra mitt eget, og et pragmatisk syn på kunnskap, ville benyttet uavhengig av lærers ønske.

Det er videre vanlig å skille mellom strukturert og ustrukturert observasjon. En strukturert observasjon innebærer ifølge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010) at forskeren på forhånd har satt opp ett skjema med kategorier for hva som forskeren skal ha fokus på i observasjonen. I dette prosjektet har jeg valgt å gå inn i observasjonsperioden uten å ha valgt spesifikke detaljer som jeg ønsket å fokusere på. Jeg utviklet en generell observasjonsguide både for elevene og lærer (vedlegg 1 og 2) med noen temaer og nøkkelord som jeg antok at kunne være relevante, men observasjonsguiden ble brukt mest som en mal. Jeg hadde dermed en type semi-strukturert tilnærming til observasjonene. Jeg hadde noen temaer og tanker om hva som kunne være aktuelt å se etter, men ønsket også å kunne observere andre elementer som jeg på forhånd ikke visste hva var.

Valget av struktur førte til at jeg valgte å benytte meg av utfyllende feltnotater som tilnærming for dokumentering. På denne måten hadde jeg mulighet til å både være delaktig i elevenes timer, kunne se etter noen temaer som jeg på forhånd mente kunne være aktuelle, og samtidig være åpen for ulike situasjoner som jeg anså at var relevante for mine problemstillinger. Videre valgte jeg å benytte Taylor og Bogdans (1984) råd for omsetting av observasjoner til utfyllende feltnotater. Som relativt fersk forsker anså jeg at ved å følge råd fra de med mer erfaring enn meg selv, kunne jeg dra nytte av deres erfaringer når jeg skulle velge min egen tilnærming til dokumentering av det jeg erfarte i timene. De rådene jeg valgte å benytte er som følger;

1. Følg med; fordi når mennesker ikke husker ting fra det daglige liv, er det ofte fordi de ikke fikk det med seg til å begynne med. Første råd er derfor å følge med, lytte og være konsentrert.
2. Skift fokus; fra det brede til det smale: I situasjoner hvor det er mye som skjer, kan det være lurt å fokusere på en ting av gangen- fokuser på en situasjon, en interaksjon eller person om gangen, let etter det som kan belyse din problemstilling og fokuser på det.



3. Let etter nøkkelord; fordi det kan være vanskelig, og kanskje ikke viktig å få med alt som blir sagt, let etter nøkkelord og fokuser på samtaler der disse nøkkelordene kommer opp.
4. Konsentrer deg; om det første og siste som blir sagt: dette kan gjøre det lettere å huske en hel samtale. Når man skal huske, kan det hjelpe å huske på hvordan samtalen startet og sluttet
5. Spill om igjen i hode; når du har sett eller hørt noe som er interessant for din problemstilling, spill situasjonen om igjen i hode, prøv å visualisere det som har skjedd. Det kan også være lurt å ta pauser i observasjonen for å spille om igjen det som allerede har skjedd.
6. Forlat settingen; når observasjonen er ferdig.
7. Skriv ned feltnotater; så fort du kan etter observasjonen
8. Plukk opp biter av glemt data; i dagene etter observasjonen skriv ned glemt informasjon så fort du husker det. Det er ofte slik at detaljer du ikke husket rett etter observasjonen, kan komme senere. Få disse skrevet ned slik at feltnotatene blir så utfyllende som mulig

Når jeg gikk i gang med selve feltarbeidet, anså jeg det som viktig å i starten etablere meg som en som elevene godtok. En som de kunne snakke med, og at jeg slik fikk mulighet til å bli en del av deres naturlige setting. Jeg var derfor med som lærer også i elevenes ordinære undervisning, og ikke bare i timene hvor elevene skulle ha det alternative undervisningsopplegget. Jeg ønsket å gjøre dette både for å etablere meg som en naturlig del av den konteksten kroppsøvingstimene var, og som en grei person som elevene kunne spørre om råd i forhold til planlegging av sine egne timer. Dette er noe Taylor og Bogdan (1984) fremhever som viktig i starten av en observasjonsperiode. Som de skriver, er det ønskelig å skape en følelse av ro, og at jeg etablerer meg som en informantene opplever som en ”ok” person. I denne perioden er det å produsere kunnskap for å belyse problemstillingene slik sett i annen rekke, mens det som står i fremste rekke, er å bli kjent med settingen og menneske som er involvert i den. (Taylor & Bogdan, 1984) Det at forskeren aksepteres i den settingen forskeren skal undersøke er også noe Thagaard (2013) fremhever som viktig for å kunne dra nytte av de fordelene som kan ligge i en deltagende tilnærming.

Selve observasjonene ble gjort både i elevenes timer og i veiledningen av deres planlegging over de 6 ukene hvor elevene hadde prosjektet. Den første uken, hvor jeg som nevnt foretok utvelgelse av nøkkelinformanter, var det å skape kontakter og etablere meg i settingen i hovedfokus. I de resterende 5 ukene ble derimot det å få erfaringer med elevene, og det å fokusere på situasjoner som jeg mente var relevante for mine problemstillinger, mer sentralt. Etter hver eneste time, også i den første uken hvor jeg observerte elevene, gikk jeg så fort som mulig til et stille sted og skrev ned så detaljerte og utfyllende feltnotater som mulig fra det jeg kunne huske, og fra stikkord jeg tok i timene. Jeg skrev i tillegg ned ting jeg hadde glemt i ettertid, enten på kvelden ved tv, eller om morgenen når jeg våknet. Jeg hadde derfor alltid en notatblokk tilgjengelig i den perioden hvor jeg gjennomførte mine observasjoner. De erfaringene jeg gjorde meg ved å benytte deltagende observasjon, skulle også vise seg å bli sentrale når jeg gikk over til å intervju elevene.

### **3.8 Kvalitativt semi-strukturert intervju:**

*”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden å livet sitt, hvorfor ikke spørre dem.”*

(Kvale & Brinkmann, 2009 s.19) Det er nettopp dette det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å gjøre ved å forstå verden sett fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å få fram deres opplevelse av verden. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er; *”Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt.”* (Kvale & Brinkmann, 2009 s.23) De skriver videre at et forskningsintervju ikke er en samtale mellom to likeverdige deltagere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen, og det er forskeren som bestemmer temaet for intervjuet. Denne rollefordelingen mellom forsker og deltager, hvor forsker er den som gjennomfører og setter rammene for intervjuet er det som gir intervjuet sin *struktur*. I mine intervjuer er det slik sett jeg som strukturerte intervjuet for å få svar på det jeg lurte på. Å få svar på det jeg lurte på er igjen det som utgjorde intervjuets *hensikt*. Det å tilegne meg den kunnskap jeg var ute etter blir således kunnskap som utvikles i interaksjonen og samspillet mellom meg og intervjuobjektet. (Johannessen, Tuftes & Kristoffersen, 2010)

Når jeg da skulle velge struktur for intervjuene i mitt prosjekt, anså jeg at det ville være mest relevant å gjennomføre det som kalles et semi-strukturert intervju. I et semi-strukturert intervju utarbeides en intervjuguide med ulike temaer og spørsmål, men det

er også rom for oppfølgende spørsmål og kommentarer. (Kvale & Brinkmann, 2009)

Jeg mente at et semi-strukturert intervju ville gjøre det mulig å sammenligne en del av elevenes erfaringer, og at jeg også kunne se etter mulige sammenhenger mellom elevens tidligere og nåværende erfaringer. Disse vil i følge Dewey (1938) nemlig påvirke hverandre, og for å forstå den erfaringen elevene hadde med undervisningsopplegget nå, mente jeg det ut fra Deweys teorier kunne være viktig å forstå tidligere erfaringer elevene hadde hatt med både det å velge, planlegge og kroppsøving generelt. Samtidig fikk jeg med en slik struktur muligheten til å stille elevene og læreren spørsmål som muligens dukket opp når jeg gjennomførte mine observasjoner, og å kunne utforske mulige svar jeg fikk i intervjuene. Slik sett blir kunnskapen utviklet i samhandling med informantene, noe som er sentralt i Deweys forståelse for hvordan jeg kan generere kunnskap. Når jeg utformet intervjuguiden til både lærer og elevene (Vedlegg 4 og 5) hadde jeg dermed alt dette i bakhode, samtidig som jeg benyttet meg av en analyse av mine observasjons notater for å finne temaer som virket sentrale for alle elevene til elevintervju guiden. De overordnede temaene som elev-intervjuguiden hadde til hensikt å belyse videre var dermed de overordnede temaene som jeg ut fra mine observasjoner mente var mest relevante for å belyse elevenes erfaringer med undervisningsopplegget. Disse temaene var *Bakgrunnsinformasjon, erfaringer med å velge, erfaringer med å planlegge, erfaringer i gjennomføringen av timene, og hva elevene mente de hadde lært.*

Kvale og Brinkmann (2009) sier videre at det ikke finnes noen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju, men de mener at forskerens kvalifikasjoner har innvirkning på hvor gode data forskeren kan få. De fremhever at intervjueren i et forskningsintervju kontinuerlig må foreta raske valg mellom hva det skal spørres om og hvordan. Intervjueren må avgjøre hvilke svar som skal tolkes og følges videre opp, og hvilke som ikke skal tolkes. Intervjueren bør derfor i følge Kvale og Brinkmann (2009) ha gode kunnskaper om temaet som skal undersøkes, mestre dialogiske ferdigheter, være språklig dyktig og ha øre for intervjupersonens språkstil. Videre må han eller hun kunne hjelpe intervjupersonene til å uttrykke sin egen fortelling, og legge merke til når ett tema blir for følsomt. Samtidig skal intervjueren ha forskningens hensikt i fokus og styre samtalen. Intervjueren skal heller ikke ta alt informantene sier for ”god fisk”, og bør stille kritiske spørsmål der dette virker relevant. Han eller hun må slik sett øve seg opp til å huske det som er blitt sagt og koble

dette til det som blir sagt senere, og være i stand til å klargjøre og utdype meningene i intervjupersonens uttalelser mens intervjuet pågår.

Det å tilegne seg disse kvalifikasjonene er noe Kvale og Brinkmann (2009) hevder at krever trening, og jeg hadde derfor til hensikt å gjennomføre et pilotintervju, både for å kunne øve meg, reflektere over om jeg klarte å oppfylle disse kvalifikasjonene, men også for å få tilbakemelding fra en informant på hvordan intervjuet var. Om deler av intervjuet var uklart og måtte presiseres bedre, eller om noe var gjentakende og ble opplevd som repeterende og kjedelig. Mine tanker rundt gjennomføringen av pilotintervju støttes av nettopp Kvale og Brinkmann (2009). De skriver at gjennom å gjøre et pilot intervju kan forskeren få bedre selvtillit i intervjusituasjonen og har mulighet til å forbedre innhold, formulering og rekkefølgen av ulike spørsmål, samtidig som det tydeliggjør betydningen av å stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte dermed å gjennomføre et pilotintervju før jeg gikk i gang med gjennomføringen av elevintervjuene.

### **3.8.1 Pilot intervju:**

Pilot intervjuet ble gjennomført ved at jeg intervjuet en elev som gikk i den klassen hvor jeg ikke forsket, men som også hadde vært igjennom opplegget. Denne eleven var i tillegg en av elevene i denne klasen som hadde levert samtykke skjema. På denne måten ble pilotintervjuet nært knyttet opp mot de faktiske intervjuene som skulle gjennomføres ved at eleven hadde vært igjennom det samme opplegget, og hadde dermed like referanserammer som de jeg hadde planlagt å intervju. Informanten i pilot intervjuet var også like gammel som informantene, og var derfor godt egnet som referanse i forhold til om spørsmålene var forståelige. Ved at elevene hadde gitt informert samtykke med underskrift fra foreldre kunne jeg også ta opp pilotintervjuet på bånd og høre gjennom intervjuet etterpå for å bli bevisst hvordan jeg selv forholdt meg i intervjusituasjonen.

Det som kom fram i pilot intervjuet, var at jeg måtte bli tydeligere på at jeg ikke bare ønsket positive tilbakemeldinger fra opplegget, men at jeg også var opptatt av det som hadde vært erfart som negativt. At dette var like spennende og viktig for meg som det positive. Dette var noe informanten selv påpekte at jeg burde gjøre klarere, og noe jeg selv også merket underveis. Videre forsto informanten spørsmålene, og samtalen fløt

fint. Jeg mener selv at jeg klarte å stille relevante oppfølgingsspørsmål, og at intervjuet slik det utviklet seg, gav mye interessant informasjon som var egnet til å belyse mine problemstillinger. Samtidig merket jeg når jeg hørte gjennom intervjuet i ettertid at jeg noen ganger kunne oppfattes som nølende i spørsmålsstillingen, og kunne starte spørsmål med lyder som «ehhh...» Det at jeg tidvis var nølende, var noe jeg ble bevisst ved å høre gjennom opptak av intervjuet, men ikke noe jeg hadde lagt særlig merke til når jeg intervjuet. Det å gjennomføre pilotintervjuet gjorde meg allikevel mer selvsikker på min rolle som intervjuer, ved at jeg nå var blitt bevisst hvordan både jeg og informantene håndterte intervjuet og spørsmålene i det. Jeg ble bevisst at jeg tidvis var nølende og kunne dermed forsøke å gjøre noe med dette. Jeg ble også mer selvsikker på intervjuenes mulighet for å gi meg data som ville gjøre det mulig å belyse mine problemstillinger. Jeg gikk slik sett inn i elevintervjuene med en større selvsikkerhet enn jeg hadde gjort til pilotintervjuet.

### **3.8.2 Elev intervjuene:**

Elevintervjuene startet med at jeg gikk og spurte om lov til å ta ut en og en elev fra ordinær undervisning. Jeg hadde fått låne et grupperom som jeg kunne benytte, og på denne måten fikk jeg en plass hvor vi ikke skulle bli avbrutt, og hvor elevene samtidig kunne føle seg trygge og ”hjemme”. Intervjuene jeg gjennomførte, hadde ingen tidsfrist, så jeg hadde tid til å gjennomføre intervjuene uten tidspress. Men ut ifra at pilotintervjuet tok 30 minutter, gav jeg lærerne beskjed om at intervjuene ville ta mellom 25-45 minutter. Intervjuenes lengde varierte fra 28 minutter til 37 minutter, og alle intervjuene ble gjennomført over 2 dager, hvor det var noen dagers mellomrom mellom hver dag. Grunnen til dette var rent praktisk, ved at det var da jeg fikk tid av kontaktlæreren i klassen til å gjennomføre intervjuene.

Hvert intervju startet med at jeg tilbød informantene noe og drikke. Så gav jeg beskjed om hensikten med intervjuet, og informasjon om at alt de sa ville bli anonymisert og at jeg hadde taushetsplikt. Jeg understreket også at hvis det var spørsmål de ikke ønsket å svare på var dette greit, og at de kunne trekke seg både nå før, under og i etterkant av intervjuet. Jeg presiserte også at jeg var interessert i deres opplevelser og erfaringer med undervisningsopplegget, og at dette betydde at jeg også var interessert i det de kanskje hadde opplevd og erfart som negativt. Deretter viste jeg informantene min båndopptager, og forklarte de hvorfor jeg brukte båndopptager og at filene ville bli

slettet etter sensur forelå for oppgaven. Jeg informerte om at de notatene jeg kanskje ville ta underveis ville være knyttet til kroppsspråk under intervjuet, og at de kunne få se etter intervjuet hvis de ønsket det. Så skrudde jeg på båndopptageren og startet intervjuet.

Jeg mener selv at samtalen stort sett fløt bra, og at informantene hadde mye å si om undervisningsopplegget. Noen av elevene virket i starten litt nervøse, og ikke helt vant med situasjonen, men etter de innledende spørsmålene var gjennomgått opplevde jeg at alle informantene kom med utfyllende svar på mine spørsmål, og at nervøsiteten ble borte. Det at informantene kom med mange lange og utfyllende svar gjorde det lettere for meg å gripe fatt i deler av svarene som hadde koblinger til det jeg hadde observert, og dermed mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som belyste mine observasjoner fra informantens synsvinkel. Dette gjorde at mine observasjoner for meg virket mer forståelige, og der og da kunne jeg dermed videre utforske sider ved elevenes erfaringer. Ved å videre utforske denne nye innsikten i det observerte, fikk jeg dermed mulighet til å stille flere oppfølgingsspørsmål og fikk flere svar som videre belyste elevenes erfaringer og det jeg hadde observert. Alle intervjuene sluttet med at jeg lurte på om det var noe informantene ville tilføye eller si som de ikke hadde blitt spurt om, og hvordan elevene syntes det hadde vært å bli intervjuet. Da jeg hadde fått mine svar på dette, gjentok jeg informasjon om konfidensialitet, og at elevene hvis de angret på at de ble med i intervjuet kunne ringe når som helst å trekke seg. Samtlige av elevene sa at det ville de ikke, og at de synes det hadde vært spennende, gøy eller morsomt å være med på intervju.

### **3.8.3 Lærerintervju:**

Lærerintervjuet hadde ingen pilot, og ble utviklet på bakgrunn av både analyse av observasjoner og en mer generell teoretisk forankring. Samtidig benyttet jeg også en del generelle inntrykk fra elevintervjuene i oppfølgingsspørsmål av læreren. Jeg ønsket å få frem lærerens syn på elevenes erfaringer, hennes egne erfaringer og hennes syn på utdanningsoppleggets pedagogiske verdi i form av mulighet til å oppfylle læreplanens mål. Ved å benytte alle den kunnskapen jeg hadde på daværende tidspunkt forsøkte jeg å gjøre nettopp dette. Lærerintervjuet tok 50 minutter.

Intervjuet ble gjennomført etter arbeidstid på den aktuelle skolen, og vi benyttet et klasserom som sted for intervjuet. Som med elev intervjuene startet intervjuet med at jeg tilbød læreren noe å drikke, jeg hadde også kjøpt kjeks som vi kunne spise. Videre informerte jeg om min konfidensialitet, om mulighet for å trekke seg, og om intervjuets hensikt. Jeg forklarte hvorfor jeg benyttet båndopptager, og jeg informerte om at de notatene jeg ville ta underveis ville være om kroppsspråk, og at hun kunne få se notatene etter intervjuet hvis dette var ønskelig. Så satte jeg på båndopptageren og startet intervjuet.

Jeg opplevde at samtalen fløt fint, men at også lærer var litt nervøs i starten av intervjuet. Dette ble borte etter innledende spørsmål, og jeg opplevde at samtalen ble mer lik de uformelle samtalene vi hadde i utarbeiding og gjennomføring av undervisningsopplegget. Jeg mente selv at den informasjonen jeg fikk på en god måte kunne belyse det jeg var ute etter, men jeg måtte av og til føre samtalen tilbake til det jeg lurte på. Læreren hadde tendens til å divergere fra det vi pratet om ved å begynne å snakke om noe annet. Slike digresjoner lot jeg gå for å få en fin flyt i samtalen, samtidig som jeg forsøkte å bringe læreren tilbake til det jeg lurte på ved å stille oppfølgingsspørsmål som ledet tilbake til det jeg faktisk var ute etter. Også dette intervjuet avsluttet med spørsmål om det var noe læreren ikke hadde sagt som hun ønsket å si, og om det var noen spørsmål rundt selve intervjuet. Til slutt ga jeg igjen informasjon om konfidensialitet og om mulighet for å trekke seg. Lærer sa da at konfidensialitet brydde hun seg ikke om, og at hun ikke ville trekke seg. Jeg gav da beskjed om at lærer enten hun ville eller ikke, ville bli anonymisert, og at hvis hun i ettertid skulle ønske å trekke seg, var det bare å ta kontakt. Lærer lurte på om jeg kunne sende en kopi av oppgaven når jeg var ferdig, noe jeg mer enn gjerne var villig til å gjøre. Det å gi informant en kopi av ferdig produkt er også noe Kvale og Brinkmann (2009) trekker fram som positivt fordi jeg da muligens behandler data på en mer hensynsfull måte, enn hvis jeg ikke tror at informanten kommer til å lese det jeg skriver. Det videre metodiske arbeidet var etter lærerintervjuet å gå i gang med transkripsjon av alle intervjuene.

### **3.9 Transkripsjon:**

*"Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen."* (Kvale & Brinkmann, 2009 s.187) I denne oppgaven er transkripsjon en transformasjon av tale,

observasjoner og mine erfaringer til tekst i etterkant av mine observasjoner og intervjuer. Jeg personlig transkribert alt materialet, og jeg vil videre redegjøre for hvorfor og hvordan jeg har valgt å transkribere.

Hovedgrunnen til å transkribere er for å få en festnet form på materialet, slik at det blir bedre egnet for analyse. (Kvale & Brinkmann, 2009) Samtidig påpeker Malterud (2011) at som forsker må jeg huske på at transkribert data ikke representerer hele virkeligheten. Hvis jeg skal trekke en parallell her til Deweys syn på virkeligheten, slik det er skildret i teorikapittelet, vil dette innebære at alle delene av de erfaringen jeg har gjort i intervju og i deltagende observasjon ikke kan omgjøres til tekst. Erfaringene er både handling og refleksjon, de er kroppslige og mentale, og å få med alle de ulike aspektene ved en helhetlig erfaring av virkeligheten i en tekst vil være meget utfordrende, om ikke umulig. Som Kvale og Brinkmann (2009) påpeker er det lett for at nyanser blir borte i transkripsjonen. De gir eksempler som kroppsspråk, ironi og stemmeleie, som selv om de er en del av mine erfaringer, vanskelig lar seg overføre til skrift.

Det å gjennomføre transkripsjonen selv er noe Malterud (2011) påpeker at kan gi forskeren et bekjentskap til materialet fra en ny side. Forskeren er et mellomledd mellom observasjon, tale, erfaringer og tekst, og ved å transkribere selv gjenopplever forskeren erfaringer fra feltarbeidet, noe hun mener gjør det mulig å se materialet fra en ny side. Ved å transkribere selv mener jeg at jeg også har mulighet til å få med informantens kroppsspråk, der hvor jeg har notert det, få med hvordan jeg opplevde sinnsstemningen til informanten, gestikuleringer, pauser, latter osv. Jeg kunne dermed velge selv hvor mye informasjon jeg inkluderte.

Jeg har i min oppgave selv transkribert intervjuene og har også inkludert mumling, pauser, latter, sukk, og notater om kroppsspråk og min opplevelse av intervjusituasjonene. Det har jeg gjort slik at ikke informasjon som i den videre analysen kunne vise seg å være relevant ble borte. Dette har imidlertid ført til en stor mengde data, men gjør det også mulig i den videre analysen å avgjøre om dette er relevant eller ikke. Transkripsjonen av observasjonene ble som sagt gjort ved å skrive utfyllende feltnotater, som siden ble oppdatert med informasjon som jeg kom på i etterkant. Mens intervju transkripsjonene er gjennomført i etterkant av intervjuene, og er



forsøkt å inneholde så mye informasjon som mulig. Det var slik sett med utgangspunkt i det transkriberte materialet at jeg gikk i gang med den videre analysen.

### **3.10 Analyse:**

«Analyse skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet» (Malterud, 2011 s.91) Et slikt syn på analyse innebærer at arbeidet med analyse er ett arbeid som ikke kun skjer i slutten av et forskningsprosjekt, men noe som foregår gjennom hele prosessen fra du går ut i feltet, til du presenterer dine endelige resultater. Som Thagaard (2013) poengterer er den kvalitative forskningsprosessen preget av til dels flytende overganger mellom produksjon av data og analyse. I produksjonen av data, ved bruk av observasjon og intervjuer skjer det en fortolknings prosesser hvor det jeg erfarer kontinuerlig fortolkes, og gir grunnlag for hva jeg fokuserer videre på. Som eksempel trekker Thagaard (2013) frem at hvilke temaer jeg velger å utdype i et intervju vil være basert på mine fortolkninger av intervjusituasjonen. I mitt prosjekt har jeg slik sett gjennom hele prosessen med produksjon av data, ved å transkribere intervjuer, ved å skrive utfyllende feltnotater, ved å reflektere over innholdet i mitt materiale og ved å koble det mot mitt teoretiske perspektiv, utviklet min forståelse for hva materialet virker å uttrykke. Analysen som er en overgang fra rådata til resultater er på denne måten en prosess som har funnet sted helt fra jeg først møtte elevene og læreren til jeg skrev ned en oppsummering av mine funn. Når jeg i dette delkapittelet innfører et skille mellom produksjon av data og analyse, er ikke dette et skille mellom når jeg analyserte og fortolket mine erfaringer, og når jeg bare produserte data. Som Thagaard (2013) poengterer henviser et slikt skille til analysen jeg gjør etter jeg forlater kontakten med personene i feltet, og går over til å analysere den teksten som er et resultat av arbeid og analyse i feltet.

Gjennom hele analyseprosessen har min intensjon vært å både kunne belyse elevenes individuelle erfaringer og samtidig også kunne skape forståelse for sammenhenger og mønstre mellom elevene. Jeg hadde slik sett ett ønske om å analysere mitt materialet på en måte som virker å samsvare med det Thagaard (2013) skriver er en kombinasjon mellom temasentrert og personsentrert analyse. Thagaard skriver videre at disse to modellene representerer ulike fremgangsmåter for tolkning av data, og at de derfor er egnet for å utfylle hverandre. På bakgrunn av temasentrert analyse skriver hun at jeg kan utforske de enkelte temaene ved å sammenholde informasjon fra alle deltagerne,

mens personsentrert analyse benytter en tilnærming som gir et bedre helhetsperspektiv i forhold til de personene dataene representerer. Ved å analysere mitt materiale på den måten jeg ønsket, kunne jeg dermed tilegne meg en utdypende forståelse for meningsinnholdet i de ulike temaene, samtidig som jeg hadde mulighet til å studere sammenhengen mellom de ulike temaene for hver av de personene jeg undersøkte. Dette er noe jeg så på som ønskelig i min studie, fordi jeg ønsket å kunne forstå de individuelle og personlige erfaringene som elevene og læreren har i undervisningsopplegget, samtidig som jeg ønsket å kunne identifisere mønstre og sammenhenger både for enkelte personene og innenfor ulike temaer. Gjennom en slik tilnærming til analyse mente jeg at jeg kunne tilegne meg helhetlig forståelse for elevenes erfaringer, og med utgangspunkt i de mønstre og sammenhengene som virket å eksistere mellom, og i, disse erfaringene utvikle min forståelse for fenomenet å velge, samt undervisningsoppleggets mulige pedagogiske verdi.

I den sammenheng fremhever Thagaard (2013) at når målsetningen er å utvikle teori på grunnlag av data, er det viktig å være åpen med hensyn til tolkninger av teksten. Hun fremhever at jeg ikke må bli bundet av den teoretiske bakgrunnen for undersøkelsen, men at jeg ved å benytte begreper og uttrykk som deltagerne anvender, kan danne ett grunnlag for å utvikle teoretiske perspektiver. Det er også slik jeg startet min analyse av det transkriberte materialet. Det første jeg gjorde i denne delen av analysen, var å sette meg inn i det materialet jeg hadde fra transkriberte intervjuer og observasjoner. Det å sette meg grundig inn i data er i følge Thagaard (2013) viktig fordi jeg da på en god måte danner et grunnlag for å utvikle min forståelse for sammenhenger mellom ulike mønstre som kan finnes i materialet.

Det neste jeg gjorde var å benytte de *sentrale temaene* som jeg hadde identifisert i observasjons notatene, og som hadde dannet utgangspunkt for intervjuguiden, og tok utsnitt av både observasjonene og de transkriberte intervjuene og la de inn under det temaet de virket å tilhøre. Disse temaene var *bakgrunnsinformasjon, valg av aktivitet, planlegging, gjennomføring og læring*. Måten jeg gjorde dette på var å gi alle elevene og læreren ulike fargekoder, og så betegnet jeg deler av tekst med ord som var ment å beskrive meningsinnholdet i utsnittet. En slik prosess hvor jeg betegner utsnitt av tekst med ord som beskriver meningsinnholdet i hele utsnittet er det som Thagaard (2013) kaller *koding*. Jeg valgte å gjøre en slik koding fordi jeg ønsket å systematisere deler av

tekst innunder de ulike temaene jeg mente var sentrale i elevenes erfaringer, og jeg valgte å benytte fargekoder for de ulike elevene og læreren slik at jeg samtidig kunne holde oversikt over hva de ulike informantene uttrykte innenfor hvert tema.

Thagaard (2013) fremhever at det i dette arbeidet kan være hensiktsmessig å reflekter over hvor detaljert den teksten vi inkluderer skal være, og at vi merker oss sitater og beskrivelser som vi mener at på en særlig god måte fremhever poenger som vi mener å finne i materialet. Slik jeg valgte å gjøre det beholdt jeg i denne delen av analysen all informasjon slik den fremkom i mine transkripsjoner. På denne måten mente jeg at jeg på et tidlig tidspunkt fikk en god oversikt over elevenes erfaringer innenfor de ulike temaene uten at jeg fjernet informasjon som kunne vise seg å være relevant. Jeg var også bevisst på at jeg i utgangspunktet ønsket å ha en mest mulig *induktiv tilnærming* i denne tidlige fasen av analysearbeidet, og de kodeordene jeg benyttet meg av var derfor *empirinnære*, i motsetning til *teorinnære*. De kodeordene jeg valgte var slik sett ord som var deler av det utsnittet jeg kodet, men samtidig ord som jeg anså at oppsummerte meningsinnholdet i utsnittet.

Ved å ha delt opp det transkriberte materialet på en slik måte kunne jeg gå videre i analysearbeidet ved å igjen sette meg inn i det materialet som virket å eksistere innenfor hvert av temaene. Jeg hadde nå samlet mitt materialet under ulike temaer, og samtidig bevart hvilke deler av materialet som tilhørte hver informant. Ulike deler av materialet for hver informant hadde også ett kodeord tilknyttet utsnitt av tekst, og ved å sette meg grundig inn i teksten kunne jeg dele teksten videre inn i undertemaer som jeg mente å identifisere innenfor hvert tema. De temaene og undertemaene jeg la ulike deler av tekst under kan slik sett sidestilles med det Thagaard (2013) kaller *kategorier*, og klassifisering av ulike deler av tekst inn under både de overordnede og underliggende temaene kan sidestilles med det Thagaard (2013) kaller *kategorisering*. Disse kategoriene, eller temaene, bør ifølge henne betegnes med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i prosjektet, både i direkte referanse til problemstillingene og temaer vi har utviklet i løpet av analysen. En slik kategorisering er ifølge henne hensiktsmessig fordi jeg da lettere kan identifisere nye sentrale temaer og mønstre, og dermed få frem meningsinnholdet i materialet. Kvale og Brinkmann (2009) kaller også en slik form for kategorisering for *kategorisering av mening*. Ved å gjøre en slik inndeling av teksten

inn i ulike temaer for deretter å finne nye undertemaer mener jeg at det er nettopp en slik *kategorisering* jeg har gjort.

Identifisering av mønstre og sammenhenger er slik sett en prosess som i min analyse har foregått parallelt med koding og kategoriseringen av data. Som Thagaard (2013) skriver kan analyse i prinsippet ikke skilles fra tolkning. Måten jeg inndeler materialet på, og de begrepene jeg benytter, reflekterer i følge henne den forståelsen som jeg utvikler i forhold til mitt materiale. Allikevel hevder hun at jeg i praksis kan skille mellom en deskriptiv og en tolkende fase. I de innledende fasene fremhever hun at analysen primært har et deskriptiv formål, fordi det da er viktig å skaffe seg oversikt over sentrale temaer i materialet. Begrepene som benyttes i denne fasen kan i følge Thagaard (2013) betegnes som *erfaringsnære*, og er begreper som er nært knyttet til informantens beskrivelser. De er slik sett begreper som fremhever det meningsinnholdet forskeren mener at informantene gir uttrykk for. Begreper som på sin side gjenspeiler forskerens refleksjoner over hvordan mønstre i materialet kan tolkes betegnes i følge henne som *erfaringsfjerne*, og disse begrepene gjenspeiler forskerens refleksjoner over hvordan tendenser kan tolkes.

I mitt prosjekt har jeg som nevnt startet med en empiri-nær samling av materialet inn under ulike temaer og undertemaer, og begrepene som ble benyttet var der *erfaringsnære*. Det jeg gjorde videre var imidlertid å prøve å skape en forståelse for sammenhenger mellom enkeltindividers erfaringer i de ulike temaene, og sammenhenger mellom de ulike temaene. I denne fasen oppdaget jeg nye mønstre i materialet, og disse ble etterhvert koblet til mer erfaringsfjerne begreper. Jeg har dermed, som Thagaard (2013) påpeker at er hensiktsmessig, analysert materialet på ulike nivåer, hvor jeg har gått fra et veldig empirinært og deskriptivt nivå og gradvis gått over i ett mer teoretisk og fortolkende nivå. Som Thagaard (2013) påpeker innebærer dette at jeg har gått fra å stille spørsmål om hva og hvordan, over til å se på hvorfor, og gått fra en hovedsakelig induktiv tilnærming over i en mer deduktiv tilnærming. Men jeg har også analysert på ulike nivåer når jeg har gått fra å se på sammenhenger og mønstre jeg mener at har kommet frem ved å se sammenhenger hos enkelte personer, og sammenhenger innenfor ulike temaer.

Det videre analyse arbeidet er slik sett hvordan jeg har tolket de resultatene som jeg fant i de innledende fasene i analysen. I følge Thagaard (2013) er et viktig spørsmål i analysen hvordan mønstre og sammenhenger i dataene kan forstås. Hun hevder at at en slik forståelse er selve formålet med kvalitativ analyse. Det å skape en forståelse for dataene som går utover de beskrivelser vi får om deltagerens egen situasjon. Tidlig i analysen gjorde jeg som jeg har vist en form for dekontekstualisering ved at jeg tok utsnitt av materialet og la de inn under ulike temaer. Prosessen med å tolke data kan i følge Thagaard (2013) på sin side sees på som en rekontekstualisering ved at jeg knytter teoretisk relevante begreper til kategoriene i materialet. Dette gjøres for å videre fremheve meninger i materialet som jeg mener å kunne finne ut fra et eller flere teoretiske perspektiver. Tolkingsprosessen preges slik både av de inntrykk jeg får fra data, og fra det teoretiske perspektiv jeg har valgt å benytte. Det er en interaksjon mellom disse som får frem meningsinnhold som går videre fra det rent deskriptive. I min gjennomføring av analysen opplever jeg at jeg har hatt en slik tolkningsprosess, hvor de mønstre og sammenhenger jeg mener å ha funnet i de rent deskriptive beskrivelsene, gjennom å bli satt inn i en større teoretisk kontekst har blitt rekontekstualisert til meningsbærende tekst som på en god måte kan belyse mine problemstillinger.

Denne siste delen av analysen hvor jeg sammenfatter de erfaringene elevene og læreren har hatt i undervisningsopplegget inn under ulike temaer og under-temaer, og knytter de til relevant teori for å skape en forståelse som går ut over det rent deskriptive som mine informanter uttrykker, er den delen av analysen som jeg mener at vises i presentasjonen av mine resultater. Igjen mener jeg det ikke er noe klart skille mellom analyse og resultater, men at dette er et skille mellom innledende faser av analysearbeidet av det transkriberte materialet, og den avsluttende delen hvor jeg kommer frem til den endelige tolkningen. Resultatene som presenteres kan på denne måten sees på som et innblikk i den avsluttende delen av analysen. Jeg viser her elevenes og lærerens erfaringer gjennom deskriptiv fremlegging av deres uttrykk og handlinger, for så å koble disse erfaringen til relevant teori for å utvikle en forståelse som er ment å belyse mine problemstillinger.

## 4. Resultater:

Resultatkapitlet er et kapittel hvor jeg belyser den oppsummerende delen av min analyse. Det som presenteres er min forståelse for materialet, og hvordan denne forståelsen har utviklet seg. Presentasjonen tar utgangspunkt i en deskriptiv gjennomgang av elevenes og lærerens erfaringer innenfor 4 sentrale temaer, og ved å knytte relevant teori til sammenhenger og mønstre som jeg mener å identifisere i materialet, utvikler min forståelse for elevenes erfaringer seg videre fra det rent deskriptive. De 4 temaene som er valgt for å belyse elevenes og lærerens individuelle erfaringer, mulige mønstre og sammenhenger mellom elevenes erfaringer og mellom de ulike temaene er:

1. **Aktivitetsvalg**
2. **Planleggingen**
3. **Læring**
4. **Gjennomføring**

Ved å skape en forståelse for ulike sammenhenger og mønstre som jeg mener å oppdage i materialet, og ved å knytte disse til relevant teori, har hensikten vært å belyse den første problemstillingen i denne studien:

- *Hvordan erfarer elevene en type undervisning som forsøker å gi elevene frihet til å velge ulike aktiviteter, uten definerte valgalternativer?*

Videre har hensikten vært å benytte disse mønstrene og sammenhengene som utgangspunkt for å belyse studiens to andre problemstillinger:

- *Hvordan kan elevenes erfaringer med ett slikt undervisningsopplegg belyse fenomenet å velge?*
- *Hvilke muligheter for pedagogiske verdi kan identifiseres i et undervisningsopplegg som baserer seg på valgfrihet?*

Disse to problemstillingene vil belyses i resultatkapitlets to siste temaer:

5. **Det å velge**
6. **Undervisningsoppleggets pedagogiske verdi.**

Før jeg går videre inn på de ulike temaene ønsker jeg imidlertid innledningsvis å presentere litt bakgrunnsinformasjon om skolen og om nøkkelinformantene i studien.

#### **4.1 Bakgrunnsinformasjon om skole og nøkkelinformanter:**

**Skolen** jeg har gjennomført mitt feltarbeid ved er lokalisert på Østlandet. Det er en relativt stor ungdomsskole, og har slik jeg opplever det over gjennomsnittlige fasiliteter, både generelt og for kroppsøving spesielt. I det følgende vil jeg presentere de syv nøkkelinformantene.

**Per** har akkurat begynt på ungdomskolen og går i 8 klasse. Han sier han synes det har vært fint å begynne på ungdomsskolen, og at han har fått mange nye venner nå, noe han liker veldig godt. Per sier også at han opplever at lærerne er mye strengere enn på barneskolen, men at han også liker dette fordi han mener han lærer mer da. Samtidig føler han at han må jobbe mye mer på ungdomsskolen fordi han får karakterer nå, og som han uttrykker det, derfor angret litt på at han ikke jobbet så mye på barneskolen. I forhold til kroppsøving sier Per at det er et fag han liker, og at han får gjort mye han liker i faget. Samtidig poengterer Per at han også må gjøre noen ting han ikke liker i kroppsøving, men han mener at det må han bare bli vant med, fordi det er mye han ikke liker å gjøre som han uansett må gjøre senere i livet.

**Mathias** er en elev som sier at det å begynne på ungdomsskolen kom litt overraskende på ham, og at det ble annerledes enn han hadde forventet. Han sier også at det har kommet noen nye fag som han har gledet seg til. Spesielt lab i naturfag. Mathias uttrykker også i likhet med Per at han har fått noen nye venner, men samtidig sier han at han ikke synes det er nødvendig å bli venn med alle. Mathias liker også som Per kroppsøving godt, og sier at han derfor valgte "*fysisk*" som valgfag.

**Mari** sier at hun synes det har vært veldig morsomt å begynne på ungdomskolen. Mye av grunnen er at det har kommet nye fag, nye lærere og nye elever som hun er blitt kjent med, og at hun har opplevd dette som spennende. Kroppsøving har i følge henne aldri vært favoritt faget hennes, men hun sier hun ikke har hatt det på ungdomskolen lenge nok til å avgjøre om hun liker det eller ikke på ungdomsskolen enda. Det hun har hatt til

nå oppgir hun samtidig at hun liker Hun sier også at hun likte det på barneskolen, men at det som sagt ikke var hennes favoritt fag.

**Lise** mener hun har fått mer ansvar nå som hun har begynt på ungdomsskolen. Hun mener at hun nå må begynne å tenke mer på fremtiden fordi hun har begynt å få karakterer. Samtidig fremhever hun at det å ha blitt kjent med masse nye elever er noe hun synes har vært gøy. Lise sier videre at hun har det bra når hun kan være med venner, og siden hun har masse venner på skolen så har hun det bra. Lise oppgir å like kroppsøving som fag, men at hun liker det best om vinteren. Da spiller de ikke så mye fotball og andre ballspill, men gjør andre ting, og det er det hun liker best.

**Christian** er en gutt som med en gang sier at det har vært gøy å begynne på ungdomsskolen og spesielt gøy å bli kjent med nye jenter. Han sier at han også synes det har vært gøy fordi han føler seg mer voksen, og at han har fått mer ansvar. Det å få mer ansvar er noe Christian poengterer at han liker, og at det sånn sett har vært positivt å begynne på ungdomsskolen. Når Christian føler seg bra, føler han seg velkommen og at han kan snakke med alle. Det sosiale er noe Christian selv trekker frem som viktig for at han skal ha det bra på skolen. Christian liker kroppsøving sånn halvveis fordi han synes det er for mye snakking og teori, og for lite øving på ferdigheter. Han sier han derfor godt kunne tenke seg at elevene gjorde mer av det i kroppsøving.

**Amy** er ei jente som sier at det å begynne på ungdomsskolen har vært bra fordi det er mye mer spennende og morsommere undervisning. Det er også i følge Amy bedre faglige lærere enn på barneskolen. Hun sier videre at selv om hun synes det er for mye lekser, så liker hun ungdomsskolen godt. Amy oppgir å ha masse venner på skolen, og at dette er viktig for henne. Videre er kroppsøving et fag hun liker veldig godt. Hun begrunner dette med at hun driver med mange aktiviteter på fritiden, og at hun er veldig glad i å være fysisk aktiv.

**Læreren** til elevene sier at lærer trives godt som kroppsøvingslærer, og at det er lærerrollen i relasjon til elevene samt kollegiet som gir denne trivselen. Det politiske og læreplanmessige er noe lærer på den annen side sier at gir en følelse av å være en kasteball, og at det oppleves som at hun blir kastet fra den ene til den andre måten å skulle utøve faget sitt på. Lærer er også fortvilet over at hun til stadighet får høre at:



*“Ungdommene må bevege seg mer.”* Til det svarer lærer seg selv ved å si at: *“Ja vel, men det ingen penger og ingen ekstra timer, men man vet det.”* Slik lærer opplever det virker det å være politiske mål som ikke blir bevilget mer midler eller ressurser, og at dette er noe som leder til frustrasjon. Lærer fremhever også at det som virkelig gjør at hun trives som kroppsøvingslærer er at hun opplever at kroppsøving er ett fag som de fleste elevene liker og trives med, og når elevene trives, så trives hun.

## **4.2 Aktivitetsvalg:**

Det at elevene individuelt skulle få velge hvilke aktivitet de ville drive med var en stor del av undervisningsopplegget. Det å belyse hvilke erfaringer elevene hadde med valget de tok er slik sett sentralt for å belyse mine problemstillinger. Innunder dette temaet er alt mitt materiale benyttet i analysen, men det er allikevel først og fremst elevenes egne uttalelser både i intervju og i observasjonene som har fått størst plass i det som videre presenteres.

### **4.2.1 Elevenes tanker rundt å skulle få velge selv:**

Det første elevene fikk beskjed om i oppstarten av prosjektet var at de selv skulle få velge hvilke aktivitet de ville holde på med. Deres tanker rundt denne beskjeden gir et innblikk i den umiddelbare opplevelsen elevene hadde av å skulle få velge selv, og slik jeg ser det, hvilke forventninger de hadde til undervisningsopplegget. Elevenes forventninger tok imidlertid to ulike retninger.

*”Jeg tenkte liksom yes.” Amy*

De fleste elevene uttrykker i intervjuet at når de fikk beskjed om at de skulle få velge selv hva de ville gjøre i kroppsøvingstimene tenkte de at dette var noe som ville bli gøy, spennende, deilig eller morsomt. Videre sier de at de med en gang begynte å tenke og planlegge hva de ville gjøre. Dette er noe også lærer trekker frem i intervjuet. At hun fikk inntrykk av at elevene opplevde det som positivt, at de ble engasjerte og at de begynte å planlegge en del på egenhånd. Som Mari sier det;

*Jeg tenkte det kom til å bli gøy, og jeg begynte med en gang å tenke på hva jeg ville gjøre, om jeg ville ha basket eller om jeg ville ha noe annet, og jeg tenkte det ville bli veldig spennende.*

I mitt materiale er det slik sett mye som tyder på at det å velge selv impulsivt var noe elevene oppfattet, og opplevde som positivt. Det virker også som de ut fra denne impulsen begynte å planlegge og å reflektere over sine muligheter. Slik jeg ser det kan en slik forståelse kobles til Deweys (1938) teorier rundt hensiktsutvikling. Det at elevene fikk beskjeden en stund før prosjektet startet, førte til at umiddelbare impulser og ønsker ikke kunne gjennomføres. Elevene fikk tid til å reflektere over sine muligheter og sine ulike ønsker og impulser. De begynte derfra å formere egne hensikter ved at de begynte å reflektere over hva de ønsket å få ut av undervisningsopplegget, og hvordan de skulle få til det de ønsket. Et slik syn på elevenes opplevelse av å skulle få velge selv tilsier at de begynte med en form for hensiktutvikling lenge før jeg aktivt fikk de til å reflektere gjennom bruk av planskjemaer.

### ***”Det var litt vanskelig” Mathias***

Det er allikevel slik at ikke alle oppgir å ha startet med planlegging, slik forrige avsnitt får fram. Mathias skiller seg ut. Da han fikk beskjeden om at han skulle få velge selv er hans umiddelbare respons at han ble hensatt til barneskolen, hvor elevene går litt rundt og impulsivt finner på noe å gjøre. Han sier han derfor ikke tenkte særlig over beskjeden om at han skulle få velge selv. På spørsmål om han gjorde noe konkret etter beskjeden svarer han at: *”Nei jeg ventet egentlig for å se hvordan det var, for det var helt uventet.”* Han ønsket å få klarere beskjed om hva dette innebar, og slik jeg tolker Mathias sitt svar i lys av hele hans intervju og observasjoner av ham, kan det virke som denne opplevelsen av at dette var uventet førte til usikkerhet. En usikkerhet som igjen førte til at han ble passiv og ikke tok videre stilling til beskjeden før prosjektet startet.

Min tolkning av at Mathias ikke startet med å planlegge aktivitet er slik sett at han ble usikker på hva det å *velge selv* innebar. Han startet ikke å planlegge før han fikk en tydelig beskjed om å starte planlegging og hvordan han skulle gjøre det. Slik sett er det kanskje ikke rart at mine observasjoner av Mathias viser at han var en av få elever som ikke virket å ha noen ide om hva han ville gjøre når prosjektet startet. Slik jeg opplevde det var de fleste elevene allerede godt i gang med formasjonen av det Dewey(1938) kaller hensikter før undervisningsopplegget startet, og hadde begynt å vurdere ulike

valgalternativer. Mathias på sin side startet først med sin hensiktsutvikling i det undervisningsopplegget ble satt i gang.

#### **4.2.2 Interesse, det sosiale eller begge deler:**

Når elevene skulle ta sine valg av aktivitet var det en rekke ulike aspekter som elevene virket å vurdere sine valg ut fra. I mitt materialet virker det imidlertid som det er to aspekter som fremheves mer enn andre når elevene beskriver sine valgprosesser. Det som fremgår av materialet er at elevene hovedsakelig fremhever at det de valgte var valg de tok fordi de ville gjøre noe de var interessert i, eller fordi de kunne gjøre det sammen med andre.

##### ***”Jeg liker mest å drive med dans” Per***

At elevene ønsket å ha en aktivitet de synes er morsom, eller som de har lyst til å gjøre, noe de er interessert i, er slik sett det ene av to sentrale aspekter i elevenes valgprosesser. Interesse er også det læreren fremhever sterkest på spørsmål om hva lærer tror elevene vektla når de skulle velge. Per er her et godt eksempel, og er en eleven som virker å verdsette sin egen interesse høyt i sin valgprosess. Som han sier om grunnen til at han valgte som han gjorde: *”Var vel fordi jeg liker mest å drive med dans.”* For Per har dette klare koblinger til hans eget liv utenfor skolen, og han velger den aktiviteten han sier han liker best. Det at interesse for undervisningen kan skapes ved at det som gjøres på skolen har en kobling eller relevans til det levde liv utenfor skolen er også det Dewey (1976; 1916) fremhever i sine teorier rundt interesse.

Mari virker å ha en lignende verdsetting i sitt valg av aktivitet:

*Mmm, for meg var det egentlig veldig enkelt å velge basket fordi jeg driver ikke med noe annet, også valgte de andre turn eller cheerleading og det ikke jeg så interessert i, så det var ikke så veldig vanskelig å velge.*

Maris utsagn kan tolkes på ulike måter, men ett helhetlig syn på det Mari uttrykker i intervjuet, tyder på at Mari er veldig interessert i basketball. Det er også slik at Mari ikke velger andre alternativer fordi, som hun sier, ikke er interessert i de andre aktivitetene som hun vurderte. Det virker slik sett som også Mari verdsetter sin egen interesse høyt i hennes valgprosess.

### ***”Jeg følger liksom med det flertallet” Christian***

Det andre aspektet de fleste elevene uttrykker at har hatt stor innvirkning på deres valg er at de fleste ønsker å gjøre noe sammen med andre. Det sosiale aspektet er noe læreren fremhever som et aspekt som har spilt en stor rolle når elevene skulle velge. Det virker å være en sosial faktor, hvor det å være sammen med andre i aktivitet, og kanskje sammen med noen spesielle i aktiviteten, er med i elevenes valgprosess. Det at elevene vil gjøre noe sammen med andre er også det aspektet som ble tydeligst i mine observasjoner. De aller fleste elevene brukte i starten mye tid på å gå rundt å høre på hva andre ville gjøre. Som Lise sier det: *”Jeg prøvde egentlig litt sånn, åååhh, vil du være med på turn.”* Christian er en elevene som uttrykte at det sosiale var avgjørende for hans valg. Han sier i intervjuet på spørsmål om hva han hadde gjort hvis vennene hans for eksempel hadde valgt fotball at: *”Jeg hadde nok valgt fotball, for jeg følger liksom med det flertallet, men jeg hadde ikke likt det egentlig, for det hadde vært litt sånn, litt det jeg er lei.”* Slik jeg tolker Christian er han er meget klar på at for han er det sosiale er viktigere enn interesse for en gitt aktivitet når han skal velge.

Hos alle disse elevene virker det allikevel å være en kombinasjon av både det sosiale og interesse for en gitt aktivitet som inngår i deres valgprosess. Selv om Per sier han valgte det han liker best, og at det ikke var noe annet som var avgjørende når han skulle velge, kommer det frem i intervjuet at Per også velger dans fordi han ønsker å vise hva han kan. Slik jeg tolker Per ut fra et mer helhetlig syn på mitt materiale, er det sosiale for han et langsiktig mål. Ved å få vise hva han kan ønsker han å oppnå sosial aksept eller litt beundring i elevgruppa. Materialet tyder også på at selv om Maris valg stort sett er tatt på bakgrunn av interesse og kanskje vane, er de alternativene hun vurderer, alternativer hvor de andre jentene er med. For Mari har det sosiale slik sett også vært en del av hennes valgprosess. Dette synet forsterkes når hun i intervjuet sier at; *”jeg er glad at jeg ikke kom alene da, for det hadde vært litt vanskelig.”* Samtidig er det slik at på spørsmål om det var noe annet enn det hun selv hadde lyst til å gjøre som påvirket valget hennes svarer hun at: *”Nei, det var bare det jeg hadde lyst til.”* Maris valgprosess virker slik sett å innebære en høyere verdsetting av interesse, enn det sosiale, men det sosiale virker også i hennes tilfelle å ha vært en del av selve valgprosessen. For Christian som selv uttrykker at det sosiale er sentralt når han skal velge, er valget av aktivitet ett valg mellom ulike alternativer han kan få andre med på, eller være med på

selv. Det at han til slutt ender med å velge bryting er slik jeg tolker det delvis tatt på impuls, og delvis tatt på bakgrunn av interesse for aktiviteten. Som Christian sier:

*Jeg har jo liksom sett litt på wrestlemania, spilt de spillene, og det ser jo morsomt ut. Selv om jeg for sånn ett til to år siden fant ut at alt bare var fake, så ser det jo kult ut å slenge folk i bakken.*

**”Så fort du fant noe som du selv ville gjøre, og som mange andre også ville gjøre så var det veldig gøy” Amy**

Amy og Lise uttrykker også i materialet at både det sosiale og deres egen interesse har inngått i deres valgprosesser. I motsetning til Per, Mari og Christian tyder mitt materialet imidlertid på at Lise og Amy har en mer balansert vurdering mellom interesse og det sosiale når de velger. At det virker å være et mer balansert forhold hos disse jentene enn hos de andre elevene illustreres godt ved å se på Lises svar på hva hun tenkte om å skulle få velge selv;

*Da tenkte jeg, ehh. Liksom da tenkte jeg, å dette her hørtet veldig gøy ut. Men samtidig var det litt sånn vanskelig fordi du ville jo ikke, eller jeg ville jo ikke være alene. Så måtte liksom finne noen. Eller først da, så tenkte jeg hva skal jeg ha. Også ville jeg egentlig ha turn. Men så var det ingen andre som ville ha det, men så ville jeg ikke ha det alene. Men så var det en venn av meg, hun liker innebandy, så da sa jeg greit jeg kan bli med på det. Men så var det to andre som ville ha turn, og så spurte de om jeg hadde lyst til å være med, og da fikk jeg lov til det, og det synes jeg var veldig gøy. Også ble vi bare større gruppe, og fler og fler ble med, så det synes jeg var veldig gøy. At vi kunne ha turn og at vi fikk lov til å velge.*

Utsagnet viser at Lise har problemer med å vurdere om det sosiale og eller egen interesse betyr mest for henne. Hun velger i første omgang det sosiale over interesse for aktivitet, og velger å bli med en venn. Når hun senere får mulighet til å gjøre det hun er interessert i sammen med andre, er det dette hun helst vil. Lise er slik sett en elev som muligens verdsetter det sosiale over interesse. Samtidig er det sånn at så lenge hun ikke er alene, verdsetter hun interesse høyere enn venner. Amy tar også lignende vurderinger, og som hun sier om det å velge; ”Jeg hadde lyst til å være sammen med noen, men jeg endte jo opp på noe jeg faktisk hadde lyst til sammen med venner jeg ville være med.”

***”Det var litt vanskelig fordi alle de andre guttene ville ha bryting å sånn, det er ikke jeg sånn veldig glad i” Mathias***

Mathias er den eneste av nøkkelinformantene som endret mening underveis i undervisningsopplegget og valgte noe annet. Det at Mathias ombestemte seg kan ha sammenheng med at han som nevnt, virket å være en av meget få elever som ikke begynte med planlegging før undervisningsopplegget startet. Et utdrag av intervjuet med Mathias virker å fortelle mye om hans valgprosess.

*Intervjuer:* Hvorfor valgte du bryting?

*Mathias:* Det var egentlig fordi alle andre hadde det, da tenkte jeg det ville være gøy å være sammen med alle de andre. Men det var ikke så gøy allikevel, fordi de tulla veldig mye egentlig.

*Intervjuer:* Ja, for du ombestemte deg jo. Hva tenker du om det?

*Mathias:* Eh. Ja jeg synes ikke.. Jeg fant ut at det var ikke så veldig gøy allikevel. Jeg visste ikke så mye om hva vi egentlig skulle gjøre da, når vi skulle bryte, og da ble jeg mest stående å se på liksom. Visste ikke hva jeg skulle gjøre, og da kom jeg på den ideen, da jeg så de andre.

*Intervjuer:* Hvilke ide?

*Mathias:* Turning. Men det var med alle jentene og da gjorde jeg det for meg selv.

*Intervjuer:* Hvordan synes du det var etter at du valgte det da?

*Mathias:* Jeg hadde valgt det først hvis jeg hadde kommet på ideen, men jeg kom ikke på noe annet enn det de sa liksom, sånn basketball og masse sånn sporter.

Som Christian virker Mathias sitt initiale valg å basere seg på et ønske om å gjøre noe sammen med andre. Det sosiale synes slik sett å være viktig for hans første valg. Samtidig tyder mitt materialet på at Mathias er meget usikker når han skal velge, og ikke helt vet hva han skal gjøre. Et slik syn kommer frem i utdraget når han sier han ikke kom på noe annet enn det de andre sa. Det virker som hans valg av bryting er en kombinasjon av det sosiale, og det å kunne henge seg på fordi han er usikker. Jeg opplevde i mine observasjoner at når Mathias innser at det han har valgt ikke passet ham, at han ikke fikk innpass i gruppa og ble veldig passiv, begynte han å se mye på de andre. Når han endrer mening etter første time, og velger turn, er det valget slik jeg ser det noe han velger på impuls. Valget virker å være styrt av en aktivitet han ser, og impulsivt tenker at kan være noe han er interessert i. At jeg sier det virker å være styrt

har en sammenheng med Deweys (1938) presisering av at handling på impuls, hvor refleksjon ikke har vært en del av valgprosessen, ikke fører til frihet. Slike valg er styrt av krefter han ikke har kontroll over. I dette nye valget ser det heller ikke ut som det sosiale har noen sentral plass i valgprosessen. Mathias velger nemlig å jobbe alene. Det kan slik sett se ut som hans første valg innebærer høy verdsetting av det sosiale, mens hans andre valg virker å være styrt av aktiviteten turn i seg selv, som noe han impulsivt finner interessant.

Det er slik at selv om interesse for aktiviteten og det sosiale er de aspektene som er mest fremtredende i mitt materialet rundt elevenes valgprosesser, er de ikke de eneste aspektene som elevenes uttrykker at har vært med i deres vurdering og verdsetting av ulike aktivitets alternativer. For noen elever er det at de blir vurdert med karakter i faget ett aspekt de uttrykker at er med i vurderingen når de skal velge aktivitet. Noen uttrykker at skolens utstyr, de fysiske rammene på skolen, og tiden de hadde til rådighet også la føringer for hva de valgte. Andre igjen uttrykker at de ønsket å prøve noe nytt, eller at de helst ville drive med noe de kunne og var vant med.

#### **4.2.3 Opplevelsen av velge:**

Opplevelsen av å ta det endelige valget er en viktig del av elevenes erfaring med å velge aktivitet, og er også noe som virker å være opplevd på ulike måter. Ved å belyse elevenes opplevelse av å velge mener jeg at jeg kan få en enda bedre forståelse for elevenes helhetlige erfaring med å velge aktivitet.

##### ***”Det var lett.” Per***

Per, Christian, Mari og til dels Mathias er elever som uttrykker at de opplevde det som ”lett” å velge aktivitet. Både Per, Christian og Mari er også elever som virket å ha ett aspekt som de verdsatte høyere enn andre når de skulle velge. For Per og Mari var det interesse, mens Christian verdsatte det sosiale høyest. Mathias er den eneste som velger aktivitet to ganger i opplegget fordi han ombestemmer seg, men også Mathias tar valg. Først lar Mathias det sosiale styre valget hans ved at han henger seg på det andre skal gjøre. Deretter velger han slik jeg tolker det litt på impuls, noe han ser andre drive med. Slik disse elevene uttrykker det tenker de ikke på så mye annet enn den aktiviteten de er mest interessert i, eller at de vil være sammen med andre når de velger. Det at disse

elevene opplever det å velge som lett, kan slik sett ha sammenheng med at de i sine valgprosesser ikke vurderer så mange mulige alternativer. Hos Per, Mari og Christian virker det som de også fra før av vet at enten interesse eller det sosiale er viktigst for dem, mens Mathias på sin side virker å være meget usikker, og virker å være den av informantene som gjør færrest refleksjoner over de valgene han tar. Dette kan være en av grunnene til at han uttrykker at selv om de spesifikke valgene opplevdes som lette, synes han det generelt er vanskelig å velge, og at han ikke er flink til det. Alle disse elevene, med unntak av Mari, er også elever som uttrykker at de kanskje ville valgt annerledes hvis de skulle velge igjen. Valgene som fremheves at de ville tatt er relatert til at de enten valgte hovedsakelig ut fra interesse, og ønsket derfor å gjøre noe sammen med andre allikevel, eller ved at de hovedsakelig valgte ut fra det sosiale, kanskje skulle ønske å gjøre noe de er mer interesserte i.

*”Det var litt vanskelig først.” Lise*

Lise og Amy uttrykker på sin side at de så på prosessen med å velge som litt vanskelig. Dette kan ha sammenheng med at det er disse to elevene som i mitt materialet er mest opptatt av å ville gjøre noe de er interessert i, og samtidig vil gjøre det sammen med andre. Det å velge aktivitet blir slik sett en prosess hvor de må prøve å få med andre på det de vil, eller bli med andre som ønsker å gjøre det samme som de. Amy og Lise sier samtidig at når de hadde vært gjennom den vanskelige prosessen med å finne en aktivitet som de både er interesserte i, og som andre ville være med på, så ble det endelige valget lett. Amy og Lise er fornøyde med sine valg i ettertid, og uttrykker seg reflektert om at både det sosiale og interessene deres er viktige for dem når de skal velge aktivitet. Disse to elevene sier i motsetning til Per, Christian og Mathias at de ikke ville valgt annerledes hvis de hadde fått mulighet til å velge om igjen. De fremhever også at det å velge er noe de er vant med, og noe de mener egentlig er ganske lett.

Opplevelsen av å velge kan slik sett virke å være relatert til hva elevene verdsetter, og hvor reflekterte de er i sitt forhold til sine verdsettinger. Noen elever opplever at det å velge var lett, men at det å velge generelt er litt vanskelig. Andre virker å oppleve det å velge som en vanskelig prosess, men at det å velge til slutt, og også mer generelt, er lett.



#### **4.2.4 Elevenes erfaringer med aktivitetsvalg:**

Ut fra det som er kommet frem er det å velge aktivitet slik sett for noen elever, representert ved Amy og Lise, erfart som en ganske kompleks prosess hvor elevene er klar over at det er mange ulike forhold som de setter opp mot hverandre når de skal ta sine valg. Amy og Lise opplever det å velge som litt vanskelig, og fremhever at dette er fordi de verdsetter det sosiale og sin egen interesse ganske likt. De må inngå kompromisser med seg selv, og forsøker hele tiden å ta valg som gir de mulighet til både å gjøre noe de er interessert i, og at de kan gjøre det sammen med andre. Når Amy og Lise ender opp med å få til en slik kombinasjon er de samtidig de elevene som sier de er mest fornøyd med sine valg i etterkant.

For andre er det å velge erfart som en ganske enkel prosess, men at konsekvensene av deres valg ikke ble helt som de hadde forventet. Hos Mari, Per, Christian og Mathias virker det som det er ett aspekt som er verdsatt mye høyere enn de andre, og at Mathias og Christian også tar valg som til en viss grad virker å være styrt av impuls. Disse elevene sier at de opplevde det å velge som lett, men at det å velge generelt er noe de synes er vanskelig eller uvant. Dette kan ha sammenheng med at selv om de opplever at det å ta valget er lett, fordi de til en viss grad tar valget uten at de reflekterer så mye over det, eller på impuls eller vane, har de i følge Dewey (1938) ikke mulighet til å kunne forutse konsekvensene av sine valg. Når de opplever eventuelle negative konsekvenser kobler de dette mot det at de har valgt selv, og mener slik sett at det å velge er vanskelig. Elevenes erfaringer med det å skulle velge aktivitet virker slik sett å være meget individuelle. Det å velge virker å erfares ulikt dels fordi elevene har ulike aspekter involvert i sine valgprosesser, og dels fordi de virker å benytte refleksjon i ulik grad når de skal fatte sine valg.

Ifølge Deweys (1938) syn på erfaringenes samspill er det slik at elevene har ulike interne vilkår som interesser, ønsker, holdninger og evner, og elevenes erfaringer gjøres i et samspill mellom disse interne vilkårene og de ytre vilkårene som her er det å foreta et individuelt valg av aktivitet. Disse interne vilkårene er individuelle, og hvordan og hvorfor elevene velger som de gjør virker også å være en individuell prosess. Noen elever har et strekt ønske om å gjøre noe sammen med andre, noen har et sterkt ønske om å gjøre noe de er interesserte i, noen igjen ønsker begge deler, og noen er usikre på hva de faktisk vil. Erfaringene som elevene gjør når de skal foreta sine selvstendige valg

må slik sett også bli individuelle, og mine data i forhold til elevenes aktivitetsvalg viser dette. Det at elevenes erfaringer med det å velge aktivitet er individuell, den oppleves forskjellig, og har ulike verdsettinger og konsekvenser som vurderes ut fra elevens egne interne vilkår. Det er dermed slik at elevers erfaring med å velge aktivitet ikke virker å være noe som entydig er positiv eller negativ. Det å velge aktivitet erfares forskjellig fra person til person, men også slik jeg tolker Mathias sitt tilfelle, fordi han velger to ganger, fra valg til valg. Samtidig har vi sett at selv om erfaringene til elevene på den ene siden er individuelle virker interesse og det sosiale å være noe alle elevene har med i sin vurdering for hva de verdsetter og vektlegger når de velger. Det virker også som elevenes ulike refleksjonsnivå gjør at deres valg erfares ganske likt for de elevene som virker å benytte refleksjon på samme nivå.

### **4.3 Planlegging:**

Elevene skulle i undervisningsopplegget planlegge sine egne aktiviteter selv, men de hadde også mulighet til å planlegge sammen i grupper hvis de ønsket dette. Planlegging innebærer at elevene må foreta mange valg, og det å skulle planlegge sin egne timer, var i tillegg til å velge aktivitet, en stor del av undervisningsopplegget. Elevenes erfaringer med å planlegge er slik sett viktige for å belyse oppgavens problemstillinger.

Under dette temaet, som under aktivitetsvalg, er det et helhetlig perspektiv på mitt materialet som ligger til grunn for analysen. Men også her er det først og fremst elevenes egne uttalelser både i intervju og i observasjonene som har fått størst plass i det som presenteres videre.

#### **4.3.1 Erfaringsbakgrunn med planlegging:**

I mitt materiale viser det seg at elevenes erfaringsbakgrunn med å planlegge aktivitet på egenhånd virker å innføre ett skille mellom de elevene som driver med egenorganisert aktivitet på fritiden, og de som bare driver med organisert aktivitet.

*”Det var litt uvant å planlegge” Mari*

Christian, Mari og Mathias er elevene som bare driver med organisert aktivitet på fritiden. Det som for meg ble tydelig i observasjon av disse elevenes planlegging og når de snakket om deres erfaringer med å planlegge, var at dette ikke var noe de var vant

med. Som Mari sier det; *"Det var litt uvant å planlegge for det er alltid læreren som, enten gymlæreren eller treneren eller noe sånt noe som pleier å planlegge for oss."* Det virker som disse elevene gjennom både kroppsøving i skolen og gjennom organisert aktivitet er blitt vant med at det er andre enn dem selv som står for planleggingen av aktivitet. Dette er noe læreren også uttrykker i forhold til kroppsøvingfaget når hun sier: *"Det er jo jeg som planlegger alt for de til vanlig."*

Mathias sier det godt når han svarer på hvem som planlegger aktiviteten han driver mest med. Han sier at på trening så er det treneren som bestemmer. Dette synes han er fint fordi han mener treneren er flinkere til å se hva han bør trene på enn det han selv er. Når han trener utenom treningene sier han at han trener med pappaen sin, og at da er det pappa som bestemmer hva han bør trene på. På spørsmål om han planlegger mye selv svarer han at; *"Nei. Jeg er ikke så flinkt til å planlegge på en måte. Men når det gjelder for eksempel at mamma sier jeg bør lese en halvtime hjemme så klarer jeg å følge, passe det liksom."*

Slik jeg tolker Mathias er han egentlig tilfreds med at andre planlegger for ham. Når andre planlegger kan han bare følge deres plan, og dette er noe han føler han mestrer. Det å planlegge selv er derimot noe han sier han ikke er så flink til. Denne erfaringen av at han ikke er så flink, eller vant med å planlegge er også noe som går igjen hos både Mathias, Christian og Mari. De sier at de ikke synes det er så gøy å planlegge, eller at de opplever det som litt kjedelig og uvant.

***"Hvis det er sommer så planlegger jeg ofte sånn tre dager i forveien"* Lise**

Amy, Lise og til dels Per er derimot elever som sier at det å planlegge aktivitet på egenhånd er noe de alle er vant med fra tidligere. Alle disse elevene er elever som driver med egenorganiserte aktiviteter, og er også elever som sier at de liker å ha en egen plan. Det er imidlertid et skille mellom Lise og Amy og Per. For mens Lise og Amy virker å sidestille en plan med at de har reflektert over hva, hvordan og til en viss grad hvorfor de vil gjøre noe, virker Per å tenke at når han gjør noe på egenhånd så er det det samme som å planlegge. Det kan være en av grunnene til at i motsetning til Lise og Amy, som sier at de var vant med å planlegge fra før når de skulle planlegge i undervisningsopplegget, trekker Per fram at han synes det var litt vanskelig fordi dette

var; *”den første planen man skulle gjøre.”* Mens Amy og Lise slik sett liker å ha en reflektert plan, virker det som at Per liker å ha en egen plan fordi han kobler det til at han kan gjøre det han selv vil.

#### **4.3.2 Opplevelsen av å planlegge:**

Det å planlegge sine egne timer virker i likhet med det å velge aktivitet å være opplevd forskjellig av elevene. Det er også her to aspekter som skiller seg ut som avgjørende for hvordan elevene har opplevd dette. Disse to forholdene er nettopp elevenes erfaringsbakgrunn med å planlegge og om de valgte å planlegge på egenhånd eller sammen med andre.

*”Jeg synes egentlig det var ganske lett for jeg har alltid vært interessert i å sette opp timer og sånt.” Amy*

Lise og Amy virker å ha opplevd det å planlegge ganske likt. Begge elevene valgte å planlegge i gruppe, og begge elevene uttrykker at de er vant med og liker å planlegge. Det å planlegge sine egne timer i gruppe er noe begge sier at de opplevde som litt kjedelig, eller kjipt, og at denne opplevelsen hadde sammenheng med at de måtte prøve å finne tid sammen med de andre på gruppa til å planlegge. Det at de måtte gjøre skolearbeid relatert til kroppsøving på fritiden var noe de sier at de ikke var vant med, og at det også bidro til at det å planlegge på grupper opplevdes som litt kjedelig. Etter hvert uttrykker de at de allikevel opplevde det å planlegge som både nyttig og morsomt, og at de følte at planene ble bedre og bedre. Dette er noe som også ble tydelig i mine observasjoner, og noe lærer også uttrykker at hun så. Denne utviklingen mener jeg kommer delvis frem i Lises beskrivelse;

*Først synes jeg det var kjedelig, men så kom vi jo med ideer om hva vi kunne gjøre og da kjente jeg det at jeg gledet meg litt til å gjøre det, også tenkte jeg at det er bra å planlegge så slipper vi å lissom å gjøre det og bruke lang tid på å finne ut hva vi skal gjøre å sånt.*

*”Det var litt stressende” Christian*

Christian og Mari opplevde det å planlegge på en annen måte enn Lise og Amy, og begge disse elevene er elever som sa at de ikke var vant med å planlegge fra før. Begge jobbet på grupper, og for Mari var det sånn at hun opplevde at det å planlegge egentlig

var greit, men konsekvensene av måten hun planla på var noe hun opplevde som det verste med timene. Hun sier hun derfor opplevde det å planlegge som litt vanskelig. Mari jobbet på en gruppe med to personer, og de valgte å bytte på å planlegge. Dette førte i følge Mari til at de begynte å krangle mye i timene fordi den andre ikke alltid hadde lyst til å gjøre det som var planlagt. Christian på sin side sier han opplevde det som uvant og meget stressende å planlegge, og at dette hadde sammenheng med at han selv påtok seg ansvaret for å planlegge for hele gruppa. Han følte et ansvar for å planlegge for de, men fordi han hadde lyst til å planlegge selv, for å få bestemme mest mulig hva som skulle skje, ble det som i Maris tilfelle mange som ikke ville gjøre det han hadde planlagt. Det at de andre elevene ikke ville gjøre det Christian hadde planlagt kan være en av grunnene til at mine observasjoner viser at Christians planer på papiret faktisk ble mindre detaljerte og gjennomtenkte utover i prosjektet. Han sier at fordi han mente det var umulig å legge en plan som ikke ble endret underveis, begynte han å planlegge mest i hode sitt, og at han da hadde en god mal som gruppa kunne jobbe ut fra. Det å skulle holde styr på gruppa, som han følte et ansvar for å gjøre, i og med at han selv hadde påtatt seg ansvaret med å planlegge, ledet i følge han selv til at han sier han opplevde det å planlegge som stressende.

***”Ja jeg har aldri vært så flink til å planlegge hva jeg skulle gjøre.” Mathias***

Per og Mathias gjorde sin planlegging alene. Mathias var først med på gruppa til Christian og der var han ikke med å planlegge. Som han selv sier, så er han ikke vant med, og har aldri vært flink til å ta ansvar i grupper. Han sier samtidig at han opplevde det som greit at Christian tok ansvar på gruppa, men at han synes det var vanskelig å bidra noe særlig. Det å planlegge ble derfor i følge Mathias mye lettere når han etter første time valgte å jobbe alene. Han fremhever allikevel at det å planlegge er noe han synes er vanskelig.

For Per virker det derimot som at det var lett å planlegge, og som han sier det: *”Det gikk helt fint. Hvis jeg bare satte opp en liten ark og skrev litt hva jeg skulle gjøre, så var egentlig planen klar.”* Ved oppfølgingsspørsmål kommer det samtidig frem at Per sier han opplever at det å planlegge tar tid, og krever mye arbeid. Slik jeg tolker Per gjør han mye av planleggingen i hode. Dette kan være grunnen til at Per fremhever det som lett å planlegge fordi han i sitatet refererer til det skriftlige arbeidet med å planlegge. Han

opplever imidlertid at det å planlegge er noe som tar lang tid og krever mye arbeid. Begge disse elevene hadde planer som på papiret virket å være lite reflekterte i forhold til hvordan og hvorfor de ville gjøre det de hadde planlagt. Det som skiller Mathias og Per her er det inntrykket jeg og lærer fikk av hvor reflekterte de var utenfor papiret. For mens Per virket å jobbe meget systematisk og hadde klare mål som han jobbet mot virket Mathias å være lite reflektert i forhold til hvordan og kanskje spesielt hvorfor han gjorde det han gjorde. Det at Pers planer på papiret virket å være lite reflekterte kan ha en sammenheng med det læreren sier om gutter og skriftlig arbeid i kroppsøving. Det at hun har sett at guttene ofte faller igjennom i forhold til jentene når det kommer til det skriftlige i kroppsøving, men at de allikevel kan være like reflekterte som jentene. Hun sier at hun derfor vektlegger observasjon mye mer enn det skriftlige når hun vurderer guttene i faget.

#### **4.3.3 Elevenes erfaringer med å planlegge:**

Elevenes totale erfaringer med å planlegge virker slik sett i likhet med å velge aktivitet å være erfart forskjellig mellom elevene. Det ser også ut til at om de valgte å planlegge alene eller i gruppe, og hvor stor erfaringsbakgrunn de hadde med å planlegge, hadde innvirkning på hvordan de erfarte å planlegge. Samtidig viser mitt materialet at elevenes opplevelse av det å planlegge er relatert til konsekvensene av planleggingen. De relaterer ofte på spørsmål om deres opplevelse av planleggingen til de konsekvensene som kom av måten de planla på eller hva de planla å gjøre.

Amy, Lise og Per virker å ha erfarte det å planlegge som noe positivt fordi de fikk muligheten til å velge mer enn bare aktiviteten. Ved å planlegge kunne de som de sier påvirke sine egne timer, og dermed gjøre det de ville. I Lise og Amys tilfelle går det også frem i materialet at selv om ikke alle på gruppene deres var med å planlegge, så erfarte de at det var både nyttig og spennende å planlegge sine egne timer. De sier at de opplevde at timene ble bedre etterhvert som de ble bedre til å planlegge. Mathias, Mari og Christian erfarte på den annen side at timene enten ble fylt med krangling, uenighet eller usikkerhet, og at disse konsekvensene gjorde at de erfarte det å planlegge som vanskelig, stressende, eller noe de burde bli bedre på.

Slik jeg ser det kan elevenes erfaringer ytterligere belyses gjennom en del av teoriene til Dewey. Det at Amy, Lise og Per opplevde det som positivt å planlegge virker ut fra mitt

materiale å ha en sammenheng med deres muligheten til å tilpasse undervisningen ( de ytre vilkårene) til sine egne interne vilkår. Deweys (1938) samhandlingsprinsipp påpeker nettopp en slik sammenheng. På den annen side mener jeg ett misforhold mellom Mathias, Mari og Christians interne vilkår ( deres evne til å planlegge) og oppgaven å skulle planlegge, ( de ytre vilkår) kan ha forårsaket at elevene ikke opplevde at de helt mestret det, og at de slik sett erfarte det som vanskelig, eller stressende.

Deweys (1938) prinsipp om erfaringenes kontinuitet virker også å gjøre seg relevant her. De erfaringene elevene har gjort tidligere, vil ut fra dette prinsippet påvirke de nye erfaringene elevene har. For eksempel kan elevene ha utviklet en holdning til at planlegging er noe de føler de mestrer eller noe de føler de ikke er flink til. Den holdningen elevene går inn i oppgaven det er å planlegge med har videre en effekt på hvordan de opplever planleggingen. En slik sammenheng virker blant annet å ha en kobling til Mathias sin erfaring med å planlegge. Samtidig kan erfaringens kontinuitetsprinsipp belyse sammenhengen mellom elevenes erfaringer med å planlegge og deres tidligere erfaring med å planlegge egen aktivitet. Ved å ha erfaringer med å planlegge fra før kan de elevene som har dette, se tilbake på sine tidligere erfaringer og benytte de som referanse når de skal planlegge. De elevene som ikke har slike tidligere erfaringer har ikke de samme referansene, og slik sett ikke samme utgangspunkt når de skal planlegge. Dette er igjen viktig for Deweys (1938) forståelse for frihet. Alle elevene får imidlertid nye erfaringer gjennom undervisningsopplegget som de kan benytte i det videre planleggingsarbeidet. Det kan være en av grunnen til at selv om ikke alle er vant med å planlegge, viser mitt materiale at alle mine informanter, kanskje med unntak av Christian, ble bedre og bedre til å planlegge. Samtidig virker det som om Christians planer ble mindre detaljerte nettopp på grunn av de erfaringene han gjorde seg.

Elevenes tidligere erfaringer kan som nevnt kobles til Deweys (1938) frihetsbegrep, hvor elevene gjennom refleksjon klarer å utvikle hensikter, som i følge Dewey(1938) er nettopp en plan eller metode for handling. Gjennom å reflektere over tidligere erfaringer kan elevene forutse mulige konsekvenser av ulike valg, og har dermed mulighet til å styre retningen på sine fremtidige erfaringer. Har ikke elevene disse erfaringene blir det å utvikle slike hensikter i følge Dewey (1938) vanskeligere, og slik sett kan elevenes

manglende erfaringer være en grunn til at noen elever virket usikre når de skulle planlegge. Fordi de samme elevene ikke evnet å se mulige konsekvenser av sine planer.

#### **4.4 Læring:**

All undervisning tar sikte på at elevene skal lære gjennom undervisningen. I følge Dewey (1916) er det gjennom erfaringer med påfølgende refleksjon vi kan lære. Det å belyse elevenes erfaringer om hva de har lært i timene er slik sett viktig for å videre belyse mine problemstillinger.

Samtidig virker det som at elevene ikke er vant med å reflektere over hva de lærer i kroppsøvningsfaget. På spørsmål om hva elevene mener de har lært er det ferdigheter de selv fremhever. I intervjuene stilte jeg derfor også spørsmål til elevene om de mener de hadde lært noe av å velge aktivitet og av å planlegge. Det er slik sett først og fremst ferdigheter som elevene selv trekker frem på spørsmål om hva de har lært. Gjennom oppfølgingsspørsmål, mine observasjoner og gjennom lærerens observasjoner kommer det imidlertid også frem andre aspekter som elevene har erfart og fått læring av.

##### **4.4.1 Ferdigheter:**

Det er som nevnt ulike ferdigheter elevene i størst grad trekker frem at de har lært i undervisningsopplegget. Samtidig virker det som de har erfart muligheten for å lære ferdigheter meget ulikt. Slik det fremkommer i materialet er det her ett skille mellom elevene. Noen elever opplever at det alternative undervisningsopplegget har gitt de mulighet til å lære fler ferdigheter enn vanlig undervisning, mens andre elever opplever at de har mulighet til å lære fler ferdigheter i vanlig undervisning enn i det alternative undervisningsopplegget.

***”Man får litt mer konsentrasjon på hva man selv gjør” Mari***

De elevene som uttrykker at de hadde mulighet til, og opplevde at de lærte mer i disse timene er Amy, Lise, Christian og Mari. Disse elevenes begrunnelsene for hvorfor de mener de lærte mer varierer imidlertid mellom dem. For Christian og Mari bygger denne erfaringen av å ha lært mer på at de fremhever at de lærer mer når de gjør noe de synes er morsomt. Som Christian sier det;



*Når du liksom gjør noe som er morsomt, når du har frihet ikke sant, til å gjøre det du vil, da blir det på en måte automatisk morsomt, det blir det. Mens undervisning har fått ett rykte på seg som gjør at det automatisk blir liksom kjedelig. Så du må gjøre mye mer i de timene der for å kunne liksom lære, enn når man gjør det fritt.*

Ved at de kunne velge hevder de å kunne gjøre noe de selv ville og synes var morsomt. Som Mari påpeker kunne hun velge ut fra interesse for basketball, og det at hun fikk drive med basket gjorde det morsomt. Christian fremhever at gjennom å få bryte med de han hadde lyst til å bryte med, ble undervisningen morsom. Begge hevder at når de synes noe er morsomt, konsentrerer de seg bedre, og at de lærer mye mer innenfor den tiden de øver på noe. Det at det er gøy er noe de slik sett fremhever at øker deres evne til å fokusere og lære av det de gjør. Som Mari sier det;

*Man får litt mer konsentrasjon på hva man selv gjør fordi ikke alle andre gjør det samme, så det ble jo litt, vi gjorde det egentlig litt nøyere da enn når alle gjør det på en måte, når vi også kan bestemme selv blir det litt morsommere ting vi gjør også.*

***”Når du prøver å lære deg det selv tar du det på en måte i ditt eget tempo, og da kanskje du lærer enda litt bedre.” Amy***

Amy og Lise har et lignende syn på dette, og fremhever at de lærer mer når det de gjør er noe de liker. I tillegg fremhever de at de lærer mer fordi de kan tilpasse undervisningen til sitt eget nivå. Som Lise sier det;

*Hvert fall for meg er det sånn at når læreren skal vise og sånt så føler jeg alltid at hvis det er innen turn eller innen noen greier, så klarer jeg det. Også er det ikke alle som klarer det, så blir det sånn at du må gjøre det du klarer og det du allerede kan og ikke noe nytt. mens nå kunne jeg velge å gjøre til mitt nivå hva jeg kan lære og sånt.*

De slipper slik sett å øve på ting som de kan fra før, og kan jobbe mot å nå mål som er tilpasset dem. De trekker også frem muligheten til å lære av hverandre som en positiv kraft for læring, og at de da kan lære ting som kanskje ikke læreren kan. Når de jobber sammen sier de at det er mange som lærer mye forskjellig, og at når noen får til noe kan de lære det til de andre. Som Amy sier det; *”man kan også vise hverandre når man får det til, til de andre da, sånn som en prøver på araber og klarer det plutselig, så kan man lære det til en annen.”* Det at elevene kunne utnytte hverandre som ressurs er også det

læreren selv fremhever som det hun spesielt så at var en fordel for elevenes ferdighetsutvikling. Hun fremhevet at de som vanligvis trekker seg litt unna, og ikke alltid er like delaktige i timene nå var mer med, og at de, som læreren sier det, *”vokste”* på det å kunne lære fra medelever.

#### ***”læreren sier alltid noe nytt” Per***

Per og Mathias er derimot elever som fremhever at de mener de lærer mer ferdigheter når læreren har timene enn når de velger selv. De er også de to eneste av informantene som jobbet alene, og det at de ikke kunne bruke medelever som ressurs kan slik sett ha påvirket deres opplevelse. For Mathias virker det som hans usikkerhet, og hans erfaringer med både det å velge aktivitet og med å planlegge har en del og si for hans opplevelse av at han lærer mer når læreren styrer timene. I tillegg til denne usikkerheten og Mathias sine tidligere erfaringer deler han også Pers syn. Som Per sier handler hans opplevelse om det at ; *”jeg sette jo for det meste sammen det jeg kan fra før av, men læreren sier alltid noe nytt. Jeg lærer alltid noe nytt selv om jeg jobber for meg selv, men ikke like mye som når lærerne viser.”* For Per viker det slik sett som han mener at når han jobber alene, slik som han valgte å gjøre, så gjør han for det meste ting han kan fra før, mens når læreren har timene så lærer han alltid noe nytt. Dette er også noe Mathias fremhever. Det at når læreren velger blir det mye variasjon i timene og de lærer alltid nye ting. Et slikt syn kommer frem når Mathias i intervjuet sier at; *”Jeg lærer mer når de lærer oss fordi de får mer ut av det de skal lære oss, på en måte.”*

#### **4.4.2 Utover ferdigheter:**

Elevene virker samtidig å ha erfart å ha lært andre ting enn bare ferdigheter, men som nevnt er det ikke disse andre erfaringene elevene selv trekker frem på spørsmål om hva de har lært. Det er slik sett ting de uttrykker ved direkte spørsmål på om de mener de lærte noe av å velge og å planlegge, og mitt og lærers perspektiv som ligger til grunn for det som videre presenteres.

***”Det vakke så morsomt alikkavel, ikke sant, og det er også en veldig ålreit erfaring”***

Lærer

Læreren trekker frem at hun mener at de aktivitetene som elevene valgte ofte var aktiviteter som elevene enten var interesserte i, eller noe de trodde de var interesserte i. Det som imidlertid lærer trekker frem som noe hun mener at skjedde var at noen elever opplevde at det de hadde valgt kanskje ikke var så gøy allikevel. Mathias er her et godt eksempel fordi han som sagt erfarte at det ikke alltid lønte seg å velge som andre. Som han sier; *”det er ikke alltid det jeg har lyst til, selv om alle de andre vil det.”* Dette er noe som flere elever fremhever at de lærte av å skulle velge. Det at de når de skal ta nye valg burde stole mer på seg selv. Dette fremhever læreren at hun mener er en ålreit erfaring, og at elevene lærer at de må tenke seg om, og reflektere over de valg de tar. Det at elevene lærer å ta mer reflekterte valg er det som studiens undervisningsopplegg tok utgangspunkt i å gi elevene, det å gi elevene valgfrihet. Som Per sier det om hva han tror han lærte av å skulle velge;

*Ja skal jo sikkert velge mye annet i livet som man kan velge, så det er jo, det er bare en liten ting, fint å velge noe som man har lyst til. Så jeg kan ta nye valg og at dette er en bra, sånn, en ting man kan velge mellom, så er det noe annet man kan velge etter hvert.*

***”de må selv tenke over det om det virkelig fungerer.” lærer***

Lærer mener også at elevene lærte en del om disponering av tiden sin, og også det at elevene i dette opplegget må lære å motivere seg selv, finne på ting på egenhånd, og reflektere over om det de ønsker å gjøre faktisk er gjennomførbart med de rammene som de har til rådighet. Spesielt det med å styre tiden fremheves av elevene i mitt materiale når de forklarer hva de lærte av å planlegge. Noen elever trekker også frem at de føler de har blitt bedre på å planlegge, og slik jeg opplevde det har elevene fått litt større innsikt i hva en plan burde inneholde. At de ikke bare må tenke over hva de vil, men at hvordan de skal få det til, og også hvorfor de vil gjøre det de vil bør være gjennomtenkt på forhånd. Det læreren summerer opp at lærer tror elevene har lært gjennom opplegget er at de har lært å ta ansvar for egen læring.

*”det er veldig forskjellige interesser og sånt.” Lise*

Samtidig sier elevene i intervjuet på at de tror at læreren også kan lære noe av denne typen undervisning. Det som i mitt materialet fremheves sterkest er at læreren kan lære hva elevene er interessert i. Samtidig hevder en del elever at læreren også kan lære seg nye aktiviteter, øvelser, og undervisningsmetoder som lærer ikke kunne fra før. Som Amy sier det; *”læreren kan jo lære seg nye aktiviteter foreksempel, og nye måter å undervise på med å bare se på elevene, å ja ny oppvarming og ja generelt sånn nye aktiviteter og øvelser og ja.”* De fleste elevene trekker i tillegg frem at de tror læreren kan lære å stole mer på elevene sine, og at lærere kanskje ser at de burde få lov til å være mer med i både valg og planlegging av aktivitet enn de er til vanlig. Som Mari sier det:

*At vi også kan velge litt mer i læreres gymtimer, at kanskje vi kan være med å planlegge gymtimene lite grann, komme med forslag og sånn. Så kan lærer ta med det når lærer skal planlegge gymtimene, fordi da synes kanskje vi også at det blir morsommere å ha gym, og at det gjør det kanskje bedre.*

#### **4.4.3 Elevenes erfaringer:**

Elevenes egne uttalelser av hva de har lært er som nevnt innledningsvis mest relatert til de ferdighetene de mener de har lært seg, og elevene skiller seg på opplevelsen av muligheten til å lære ferdigheter i et slikt opplegg. Noen elever sier de mener de lærer bedre når de får velge selv, mens andre foretrekker at læreren tar valgene for de, og at de lærer mer ferdigheter da. Videre kommer det frem i mitt materialet at elevene også erfarte at de lærte andre ting i undervisningsopplegget, og at de lærte noe av å planlegge og av å velge aktivitet. Samtidig tyder materialet på at det er individuelt hva de erfarer at de har lært. Deweys (1938) prinsipper om erfaringenes samhandling og kontinuitet, og Deweys frihetsbegrep kan ytterligere belyse elevenes erfaringer av hva de har lært.

De elevene som har tidligere erfaringer med å både å velge og å planlegge, er slik det fremgår i mitt materialet elever som har utviklet tydelige hensikter, med tydeligere mål om hva de ønsker å lære. Slik jeg opplevde det i observasjonene av disse elevene synes de å være i stand til å velge ut øvelser for seg selv, hvor deres interne vilkår samsvarer med de valgte ytre vilkår. De kan på denne måten benytte seg av sine tidligere erfaringer når de skal både forme sine hensikter og velge undervisningsmateriell som passer dem. De elevene som har tidligere erfaringer med å planlegge sine egne

aktiviteter har i tillegg ett positivt syn på det å velge og å planlegge. Slik jeg ser det har denne positive innstillingen innvirkning på hvordan de møter utfordringen det er å planlegge sin egen undervisning. I lys av Deweys(1916;1938) teorier, hvor våre tidligere erfaringer former og utvikler våre *habits*, som omfatter hvordan vi tenker å handler, kan elevenes tidligere erfaringer, eller mangel på erfaringer ha innvirkning på hva og hvordan elevene velger, og slik sett hva de lærer. Mitt materialet gir videre indikasjoner på at de elevene som ikke har tidligere erfaringer med å planlegge, er elever som ikke utvikler like tydelige hensikter, og heller ikke på samme måte klarer å tilpasse det de gjør til sitt eget nivå. Disse elevene har slik sett i følge Dewey(1938) ikke den samme muligheten til å lære, fordi deres interne og de valgte ytre vilkår ikke alltid samsvarer.

Videre går det frem at elevenes interesse for det de gjør er viktig for en del elever når de uttaler seg om hvordan de lærer best. Her mener jeg det er relevant å trekke frem et av poengene til læreren i intervjuet. Læreren fremhevet at lærer mente at interesse for det eleven valgte å gjøre hadde påvirkning på både elevenes valg, og det de lærte i undervisningen. Samtidig poengterte lærer at hun mente dette hadde sammenheng med at det i studiens undervisningsopplegg ikke var definerte valg alternativer på forhånd. Som lærer sa så hadde hun tidligere forsøkt opplegg hvor elevene kunne velge litt selv, mellom ulike alternativer som hun hadde definert. Lærer sier hun opplevde at elevene i mye større grad virket å være interesserte i det de valgte i studiens undervisningsopplegg enn i de lærer hadde prøvd ut før. Det at det ikke på forhånd var definert valgalternativer kan slik sett ha hatt en innvirkning på elevenes interesse for det de valgte, fordi det ikke lå hindringer i undervisningsopplegget fra å velge noe som kunne relateres til deres interesser utenfor skolen.

Videre er det i materialet indikasjoner på at elevene har erfart at det å planlegge og det å velge aktivitet ikke bare har påvirkning på hva de erfarer at de lærer, men at det elevene erfarer at de lærer også har påvirket hvordan de har erfart det å velge aktivitet og å planlegge. Hvordan de både erfarer det å velge, det å planlegge og hva de har erfarer at de har lært påvirker slik sett hverandre gjensidig. Alle disse ulike erfaringene virker i tillegg gjensidig å påvirke og å bli påvirket av, hvordan elevene erfarer selve gjennomføringen av timene.

## **4.5 Gjennomføringen:**

Når elevene i mitt materiale uttrykker hvordan de erfarte det å velge aktivitet og å planlegge referere de som nevnt ofte til de konsekvensene deres valg og planlegging har ført til i gjennomføringen av timene. Jeg har valgt å se nærmere på hvilke erfaringer elevene har hatt i gjennomføringen av sine timer fordi jeg mener disse erfaringene ytterligere kan være med belyse andre sider ved elevenes erfaringer med å velge aktivitet, å planlegge og hva de har lært. Elevenes erfaringer med gjennomføringen av timene kan slik sett ytterligere både i seg selv, og i relasjon til de andre temaene være med å belyse mine problemstillinger.

Innunder dette temaet er det ett helhetlig perspektiv på hele mitt materialet som ligger til grunn for min tolkning av elevenes erfaringer i gjennomføringen av timene. Det er allikevel først og fremst elevenes egne uttalelser både i intervju og i observasjonene som har fått størst plass i det som videre presenteres også under dette temaet.

### **4.5.1 Opplevelse av timene:**

Generelt uttrykker alle elevene at de likte ”velge selv timene”, og at de synes det hadde vært morsomt å være med i disse timene. At det var gøy å få lov til å velge litt selv for en gangs skyld. Samtidig kommer det frem at det virker å være ett skille mellom de som sier at de likte disse timene bedre enn vanlig kroppsøving og de som sier at de liker vanlig kroppsøving bedre. Hvem som sier at de likte disse timene best, og de som sier at de liker vanlig undervisning best virker til en viss grad å ha noe med deres erfaringer av å velge aktivitet og å planlegge å gjøre, men er også relatert til hva de føler de får ut av undervisningen. Til hva de mener de lærer når de velger selv, og til en følelse av frihet.

*”Jeg synes egentlig kanskje vanlig kroppsøving er bedre.” Mathias*

Mathias er den eleven som uttrykker sterkest at han liker vanlig kroppsøving bedre enn disse timene hvor han måtte velge selv. Per på sin side er litt mer forsiktig men også han ønsker at undervisningen i kroppsøving i fremtiden skal være sånn han er vant til, og at læreren bestemmer. Hans meninger kommer godt frem når han sier at;

*Kunne jo ønske at lærer kunne lært selv for nå synes jeg at jeg har, eller det er fint å velge litt selv, men det er jo ofte sånn at lærer velger selv ofte og det er jo det jeg er vant til ofte. Så det kan lærer godt fortsette med.*

For Mathias er det mye som tyder på at hans opplevelse av at vanlige timer er bedre har en sammenheng med at han opplevde å noen ganger bli passiv, usikker, får en følelse av å ikke helt vite hva han skal gjøre, og synes det er vanskelig å finne på noe nytt. Det er også relatert til at som Mathias sier; *”Ja det er jo kanskje fordi jeg ikke er så glad i det å velge på en måte, velge akkurat det jeg skal gjøre selv.”*

Det punktet hvor Per og Mathias er mest like er på deres opplevelse av at lærere er mer kreative og flinkere til å planlegge enn dem selv, og at de lærer mer i lærerstyrte timer. For selv om Per som vist tidligere sier det er lett å planlegge og at dette er noe han liker, mener han som Mathias at lærere er mye flinkere til det enn elevene. Dette er noe de igjen uttrykker at gjør at timene blir bedre når læreren styrer og velger fordi det da blir mer variasjon i timene, og at de opplever at de alltid lærer noe nytt. Som de sier er det sånn at når de velger selv så gjør de for det meste ting de kan fra før, mens når lærer har timene lærer de nye ting de ikke kan fra før. Per uttrykker også at han mener dette har en sammenheng med at de som elever er vant med at læreren velger i timene, og at de derfor liker dette bedre. Det kan være noen av grunnen til at Mathias og Per sier at de synes lærer kan fortsette å velge og at det er dette de liker best.

***”jeg synes alltid det er mye gøyere å velge selv ting jeg kan gjøre,” Lise***

De fire andre elevene uttrykker at de liker «velge selv timene» best, og alle begrunner det ut fra hvordan de opplevde timene. Det Mari trekker frem når hun beskriver hvordan hun opplevde timene er at ved at hun selv kunne velge hva hun skulle gjøre, så kunne hun velge det hun synes var morsomt. Som hun sier det:

*Hvis vi for eksempel hadde hatt basket som, i en av gymtimene så hadde det ikke blitt like morsomt, for da hadde lærer kanskje funnet på andre ting. Kanskje andre oppgaver da, som ikke er like morsomme som kanskje leker eller no. Sånn som når vi kunne bestemme selv har vi lært masse leker som vi synes er ganske morsomme som kanskje funker for sånn skyting eller noe sånt noe, mens kanskje læreren da ikke vet om det, så lærer velger noe enda kjedeligere. Så da er det litt morsommere å kunne bestemme selv da.*

Det virker slik sett som en mulighet til å gjøre det hun er interessert i, og synes er gøy preger hennes opplevelse av timene. Som vi har sett mener Mari også at hun lærer best når det hun gjør er morsomt.

For Amy og Lise handler deres opplevelse av timene mye om det å kunne gjøre det de selv er interesserte i. Begge fremhever at de opplevde timene som mye bedre når de kunne velge selv. Når de kan velge og planlegge selv sier de videre at de kan tilpasse opplegget til sine interesser og til sitt eget nivå, og som vi har sett mener de at de lærer mye bedre da. For Lise og Amy handler mye av opplevelsen av timene også om at de føler at det går med mye mindre tid til prating og instruksjon som for dem oppleves som unødvendig når de kan velge selv. Som Amy sier det: *”Jeg synes de var bedre, fordi man fikk jo gjennomført det mere, det vakke sånn at man måtte stå 5 minutter å vente på en instruksjon, for å gjøre noe, man kunne bare sette i gang.”* De fremhever også at læreren i mye mindre grad virket å bli sur og sint når alle elevene kunne velge selv. De har en opplevelse av at når elevene kunne velge selv så jobbet de mye bedre, og at læreren da ikke trengte å bli sint og kjefte på de som ikke gadd å jobbe. De fremhever at de slik sett opplevde at det var mye mer ro i timene, og at de hadde mulighet til å konsentrere seg bedre om det de gjorde.

Christian fremhever nettopp dette med at læreren ikke kjefter og bestemmer så mye over deg, som det han opplevde som noe av det beste i disse timene. Som han sier det; *”At du føler deg fri, og når man føler seg fri, føler man seg glad, ikke sant, om du skjønner. Du føler du har ansvar, og for meg er det positivt.”* Christian fremhever også det som Lise og Amy sier om at han slapp å høre på så mye snakking og bare kunne sette i gang med det han ville. Der dette for Amy og Lise derimot virker å være på bakgrunn av at de kunne gjøre det de hadde planlagt, virker det som det i Christians tilfelle også har noe å gjøre med at han hadde muligheten til å handle på ulike impulser som dukket opp i løpet av timen. I mitt materiale om Christian kom det nemlig frem at det virker som han til en viss grad sidestiller frihet med handling på impuls, og i observasjonene virket det som Christian gjorde mye som jeg opplevde at var styrt av umiddelbare impulser. Dette er igjen noe som Dewey(1938) advarer mot gjennom å presisere at ved å handle på impuls har elevene ikke frihet, men er styrt av krefter de ikke har kontroll over, og at ved å sidestille impuls med hensikt kan elevene kun oppnå en illusjon av frihet.

#### **4.5.2 Aktivitetsvalg, Planlegging, Læring og Gjennomføring:**

Det som går klart frem i mitt materiale er slik sett at elevenes totale erfaringer med undervisningsopplegget har en sammenheng med hvordan elevene har erfart det å velge



og planlegge timene, hva de har lært, og hvordan de erfarte gjennomføringen av sine timer. I de overstående beskrivelsene av elevenes opplevelse kommer det frem noen hint om en slik sammenheng, men i materialet mitt mener jeg det kan identifiseres en mer underliggende sammenheng enn den som indikeres i den overstående beskrivelsen av elevenes opplevelse av gjennomføringen av elevenes timer. Som beskrevet under elevenes erfaring av planleggingen er det et skille mellom de som liker og har erfaring med å velge og planlegge fra før og de som ikke har tidligere erfaringer med, eller liker å velge å planlegge. Det virker som dette skille også gjør seg gjeldene i min forståelse for elevenes erfaringer av gjennomføringen i timene.

***”Ja, det var litt stress” Christian***

Mari som er en av elevene som ikke har mye erfaring med å planlegge fra før sier at hennes timer ble preget av krangling med hun som hun jobbet med, og at hun mente dette hadde en direkte sammenheng med hvordan de gjennomførte planleggingen. Det at Mari kranglet mye med hun jobbet med var det Mari opplevde som det verste med timene. Som hun sier det;

*det verste var kanskje at vi begynte å krangle litt mye om, eller fordi hun ikke var helt enig i det jeg hadde valgt hva vi skulle gjøre, så derfor kunne, eller skulle vi kanskje planlagt litt bedre, så det var det verste da.*

Som tidligere vist er det å velge aktivitet og det å planlegge sine egne timer noe Mathias har erfart som noe som skaper usikkerhet, og litt vanskelig. Noe han ikke føler at han mestrer. Mathias er også den eleven som gir sterkest uttrykk for at han var mye usikker i disse timene og ikke helt visste hva han skulle gjøre. Ett godt eksempel på hva denne usikkerheten førte til er at når Mathias etter hvert opplevde det han gjorde som kjedelig så endret han ikke planene sine, eller det han gjorde. Han hadde planlagt noen øvelser han ville gjøre, og selv om han etter den andre timen synes det var kjedelig endret han ikke planen sin. Som han sier; *”jeg visste ikke hva mer jeg skulle gjøre.”* Christian sier på sin side som tidligere vist, at på tross av at han følte seg fri i timene og at han likte timene bedre enn vanlig kroppsøving, så opplevde han timene som stressende på grunn av måten han valgte å planlegge på. Som han sier om sin opplevelse av å planlegge;

*Det var jo stressende som tidligere sagt, føler jeg bruker det ordet mye, men det er det eneste jeg føler beskriver det, det var litt stressende, ja. Det var liksom ikke kjedelig, ikke spesielt morsomt, det var ikke, ja, det var litt stress.*

Det virker slik sett som om de negative opplevelsene disse elevene fremhever at de opplevde har en sammenheng med deres erfaringer med det å planlegge og velge aktivitet. Som nevnt under planlegging kan dette være fordi elevene, som Dewey (1938) påpeker, ikke har tidligere erfaringer de kan benytte når de gjennom refleksjon skal visualisere mulige konsekvenser av både måten de velger å planlegge på, og av det de konkret planlegger å gjøre.

***”Det var jo egentlig det målet mitt var” Per***

Per, Lise og Amy på sin side virker å koble de positive sidene ved deres opplevelser til deres erfaringer med å planlegge og velge selv. Disse elevene fremhever at det de opplevde som vanskelig og litt negativt i timene var selve prosessen med å velge, og å planlegge, men at de konsekvensene de uttrykker at kom av planleggingen var positive. Per som er den eneste av disse elevene som mener at vanlige kroppsøvingstimer oppleves som bedre enn velge selv timer, begrunner dette med at han mener læreren er enda flinkere enn han til nettopp det å planlegge og velge aktiviteter. Disse elevene virker ved å ha tidligere erfaringer, å kunne forutse de konsekvensene som kommer som et resultat av deres valg og planlegging. Ved at de må reflektere over både hva, hvordan, hvorfor og mulige konsekvenser som kan komme av deres planer og valg blir dermed prosessen med å velge og å planlegge vanskeligere, og det de opplever som mest krevende i gjennomføringen. Konsekvensene i timene blir på sin side bedre. Per er her ett godt eksempel fordi han hadde en meget klar hensikt i sine timer. Han ønsket å vise det han kunne, og fikk også mulighet til dette i den siste timen. Det å nå sitt mål er det Per sier at var det beste med timene, og som han sier; *”det var jo egentlig det målet mitt var. Å vise hva jeg kunne, så det. Jeg brukte nesten de fleste timene sånn at jeg kunne vise, og vise det fram. Så jeg ble veldig fornøyd med jobben jeg gjorde.”*

#### **4.5.3 Elevenes erfaringer:**

Elevenes erfaringer med gjennomføringen av timene virker slik sett, i likhet med elevenes erfaringer innenfor de andre temaene, å være individuelle. Samtidig kan det identifiseres mønstre og sammenhenger i elevenes erfaringer. Deres erfaringsbakgrunn

med å velge og å planlegge, deres erfaringer av å gjennomføre både aktivitetsvalget og planleggingen, deres opplevelse og erfaringer av hva de lærer, er alle forhold som virker å ha en påvirkning på deres individuelle erfaringer. Det virker derfor som om det finnes sammenhenger som gjør at elever med like erfaringer innenfor de ulike temaene virker å oppleve timene ganske likt. Desto likere deres erfaringer innenfor de andre temaene er, desto likere virker det som de opplever timene. Ett godt eksempel er her Lise og Amy som virker å ha erfart undervisningen ganske likt.

Elevenes erfaringer av gjennomføringen av undervisningsopplegget virker slik sett å komme som en konsekvens av hva og hvordan de har valgt aktivitet, og av hva de har planlagt å gjøre. Av hvordan de har planlagt, og av deres erfaringer av hva de har lært. Om de har nådd de målene de har satt seg. Samtidig ser det ut som erfaringen av gjennomføringen virker å påvirke hvordan de erfarer det å velge, det å planlegge og hva de har lært. Det virker slik sett som om elevenes erfaringer med undervisningsopplegget er ett samspill mellom alle disse fire temaene, hvor erfaringer innenfor ett tema gjensidig påvirker erfaringer i en annen, og hvor den helhetlige erfaringen av undervisningsopplegget ikke kan forstås uten å se på helheten. For å forstå hver enkelt elevs erfaring må hele konteksten trekkes inn, og som nevnt under aktivitetsvalg er det vanskelig å si om elevenes erfaringer virker å være entydig positive eller negative. Deres erfaringer påvirkes av en rekke ulike forhold, som både oppstår i undervisningen, og som beror på tidligere erfaringer.

#### **4.6 Det å velge:**

Det å skulle belyse fenomenet å velge ut fra elevenes erfaringer må slik jeg ser det i hovedsak bygge på de mønstrene og sammenhengene som kommer frem i analysen av elevenes erfaringer. Det betyr imidlertid ikke at de ulike individuelle erfaringene må oversees, for også disse kan være med å belyse fenomenet. Fordi jeg ønsker å belyse selve fenomenet, mener jeg at den videre argumentasjonen bør gå ut fra de mønstre og sammenhenger som jeg mener er karakteristiske og vanlige innenfor de erfaringene elevene, lærer og jeg har hatt. Det er nemlig i følge Kvale og Brinkmann (2009) slik at de erfaringene som virker å være vanlige og karakteristiske kan antas og være gjeldende for andre personer i lignende situasjoner.

Det å velge virker ut fra elevenes erfaringer å være en individuell prosess, hvor ulike individuelle forhold vurderes opp mot hverandre før elevene tar de endelige valgene. Samtidig virker det å være noen generelle mønstre som går igjen, og som de fleste har med i sin vurdering. De tydeligste hos elevene var at de foretok en vurdering eller verdsetting mellom interesse for en gitt aktivitet, og muligheten for sosialt samvær. Det er også slik at for en del elever virker impuls og vaner å inngå som styrende for en del valg. For andre virker det å videreutvikle impuls og ønsker til større og klare hensikter å være det de gjør når de skal velge.

Det å velge kan dermed både være en kompleks prosess, og en enkel prosess. Alt beror på hvor reflekterte valgene som tas er. Desto mer reflekterte valgene er, desto mer kompleks virker prosessen å være. Samtidig virker det som at valget erfares som vanskeligere desto mer reflektert de er, men at valg som baserer seg på store og vanskelige prosesser stort sett fører til forutsette og ønskelige utfall. I motsetning til slike valg, ser det ut til at valg som baserer seg på enkle valgprosesser, og som erfares som enklere, ikke på samme måte leder til forutsette konsekvenser. De leder til konsekvenser elevene ikke har sett for seg, og som derfor muligens oppleves som negative. Ved å lese Deweys (1938) teorier rundt erfaringens kontinuitet og samspill, og Deweys(1938) teorier rundt fornuftige valg og frihet virker disse å samsvare med dette. Det at elever med erfaringsbakgrunn med å velge, og å planlegge, klarer å benytte sine tidligere erfaringer når de velger både aktivitet, og i de valg de tar i sin planlegging. Det å velge virker også å være en prosess hvor noen valg er reflekterte og fornuftige, mens andre virker å være mindre reflekterte. Noen valg virker i tillegg å være styrt av impuls eller vane, som i følge Dewey (1938), er krefter elevene ikke har kontroll over.

Videre ser det ut til at om elevenes valg fører til forutsette og ønskelige konsekvenser, eller ikke, er viktig for hvordan elevene erfarer det å velge. Det kommer som følge av at elevene i stor grad relaterer de erfaringen de har med valg av aktivitet, og av valg de tar i planleggingen, til de konsekvensene som kommer av valgene. Selve erfaringen av, og med å velge, virker slik sett å ha en direkte kobling til konsekvensene. Dette samsvarer med hva Dewey (1916) skriver om erfaringer. Enhver erfaring er i følge han et samspill mellom det aktive og det passive elementet i en erfaring. Det aktive elementet innebærer handling, det å ta et valg, mens det passive elementet omhandler at de som tar valget må

gjennomgå konsekvensene av det. På denne måten kan det å velge sees på som en helhetlig erfaring i seg selv, som både innebærer handling og konsekvenser.

Det er i tillegg som vist noen elever som virker å være flinkere til å velge enn andre. Ved at de gjennom å foreta mer komplekse og reflekterte valg klarer å forutse mulige konsekvenser, klarer de også å velge ytre vilkår som samsvarer med deres interne vilkår. Videre virker det som elevenes erfaringsbakgrunn med å velge og planlegge egen aktivitet har innvirkning på hvor flinke de er til å velge. Dette kan forklares gjennom Deweys(1938) presisering av at elevene med en slik erfaringsbakgrunn gjennom refleksjon kan se tilbake på tidligere erfaringer med det å velge. Ved å se tilbake kan de forutse mulige konsekvenser, og kan verdsette disse opp mot hverandre for å ta nye valg. På samme måte har de elevene som ikke har denne erfaringsbakgrunnen ikke den samme muligheten. De har ikke like mange erfaringer å se tilbake på.

Gode fornuftige, reflekterte og frie valg er slik sett noe som kanskje må læres. Ved at elevene tilegner seg nye erfaringer med å velge, har de flere erfaringer å se tilbake på gjennom refleksjon når de skal foreta nye. Dette vil da omfatte subjektivt opplevde gode og dårligere valg. Elevene kan ved å reflektere over hvilke faktorer de har verdsatt før, i både opplevd gode og dårlige valg, og hvilke konsekvenser det gir å ta valg hvor de verdsetter de og de forholdene høyest, skape en forståelse for hvordan de er kommet frem til både gode og mindre gode valg. Gjennom mange slike erfaringer kan de gjennom menneskets plastisitet (Dewey, 1916) utvikle nye eller endre sine gamle *habits*, (Dewey, 1938) og slik sett endre måten de tenker og reflekterer over valg på. Elevene lærer på denne måten å tenke refleksivt over ulike forhold når de skal velge, og ved å utvikle sin måte å tenke på, slik at de i valgprosesser oftere foretar større og mer omfattende refleksive prosesser, ender de opp med å på en bedre måte kunne forutse de utallige konsekvensene som kan komme av de valgene de tar. Et slikt syn samsvarer med det læreren sier om at elevene i undervisningsopplegget lærte å reflektere over sine egne valg. Som vist gjennom elevenes erfaringer virker det som om det nettopp er slik at de elevene med mye erfaring med å velge har en tendens til å foreta nettopp slike store og omfattende valgprosesser. Selv om de opplever at det å ta enkeltstående valg derfor er litt vanskelig, er det også de som synes at det å velge generelt er lett. De konsekvensene som oppstår i slike valg kommer ikke som tilfeldigheter, men er forventede konsekvensene. Det at valgfrihet slik sett er noe som må læres kan videre

underbygges med Deweys (1916) presisering av at selv om mennesket er født som et tenkende vesen, må mennesket lære å tenke intelligent. Det å utvikle hensikter og ta reflekterte frie valg er igjen i følge Dewey (1938) avhengig av arbeid av intelligens.

Antagelsen om at det å ta reflekterte og frie valg er noe som læres virker også å ha en innvirkning på min forståelse for elevenes opplevelse av å velge. Den eleven som i minst grad opplyste at han likte å velge er også den eleven som virket å ha minst erfaring med å ta valg selv. De elevene som virket å like det å velge er på sin side de elevene som hadde størst erfaringsbakgrunn med det. Så det å like å velge er slik sett noe som også muligens kan læres. Det at elevene kan lære å like noe er heller ingen ny ide. Næss (2012) sin master avhandling viste nettopp det at elever antageligvis kunne lære å like å løpe. Nå er ikke det å løpe og det å velge samme fenomen, men kanskje er det likt med det å velge. At de valg elevene tar i økende grad gir dem mulighet til å forutse konsekvensene av sine valg, ved at de lærer seg å velge refleksivt, utvikler deres følelser rundt det å velge til noe positivt. Noe de liker. Et slikt syn kan videre forstås ved Deweys (1938) teori rundt erfaringenes sammenheng. Når elevene har lært å ta refleksive og frie valg, vil de i større grad ha en forutsetning for å skape ett samsvar mellom sine interne vilkår og de ytre vilkårene som her vil være de aktivitetene de velger å drive med. Dewey presiserte at når det virker å være ett samsvar mellom disse vilkårene er det større sannsynlighet for at elevenes erfaringer oppleves som behagelige.

Ved å følge den samme logikken kan slik sett det å unngå å ta valg, og ikke få erfaringer med å velge selv, på sin side muligens lære oss at andre er bedre til å velge enn oss selv. Gjennom menneskets plastisitet ved å påvirke våre habits, kan muligens erfaringer hvor andre planlegger og velger for oss lede til at vi mener at andre, som vi anser har mer kompetanse enn oss selv, er flinkere til å velge enn vi er selv. Elevenes erfaringer med undervisningsopplegget kan tyde på at noen av elevene allerede gjennom sine erfaringer, om de ikke allerede har, så er på god vei mot å utvikle en slik holdning til det å velge. Det kan igjen i følge Dewey (1916) ha en negativ innvirkning på elevenes utvikling og læring, fordi ingen utenforstående kan i utgangspunktet få like god innsikt i elevenes interne vilkår som de selv. Slik sett er ingen heller i utgangspunktet bedre egnet til å ta valg som har deres interne vilkår som utgangspunkt enn de selv er. Slik jeg tolker Dewey må dette allikevel innebære at elevene har lært seg å ta reflekterte valg. For uten at dette er lært har de i liten grad mulighet til å forutse konsekvensene av sine

valg. Elevene klarer dermed heller ikke å velge noe som fører til et samsvar mellom de interne vilkårene som de selv kjenner best, og de ytre vilkårene som inngår som deler i elevenes erfaringer. Uten et slik samsvar har elevene heller ikke mulighet til å lære, og slik sett ikke mulighet til å utvikle seg.

Det er imidlertid viktig å presisere at det å velge i seg selv *ikke* er forstått som noe som må læres. Slik jeg forstår valg ut fra elevenes erfaringer kan mennesket velge både fritt og reflektert, men også velge ut fra impuls og vane, eller med lavt refleksjonsnivå. Det å velge i seg selv er slik sett forstått som et stort og vidt fenomen, som ikke på en enkel måte kan oppsummeres. Det virker som elevenes valg både er individuelle, og samtidig har en del fellestrekk. Det denne studien gjør er dermed muligens å åpne opp fenomenet. At studien viser at det å velge på ingen måte er enkelt å forstå, og er et stort og komplekst fenomen. Valgfrihet, forstått som valg som er reflekterte og som gir elevene evne til å forutse mulige konsekvenser av sine handlinger, er på sin side noe som studien påpeker at antageligvis må læres. Det samme kan sies om å like å velge.

#### **4.7 Undervisningsoppleggets pedagogiske verdi:**

Før jeg argumenterer for de muligheten for pedagogisk verdi jeg mener kan finnes i et slikt undervisningsopplegg, vil jeg presisere er at det som presenteres også i dette temaet vil innebære en hvis argumentasjon for overføringsverdi. Fordi jeg gjennom presentasjonen av dette temaet har til hensikt å belyse hvilke muligheter for pedagogisk verdi et slikt undervisningsopplegg kan ha, må dette også innebære en antagelse om at en del av elevenes og lærerens erfaringer også vil kunne være gjeldende for andre elever og lærere i lignende opplegg. Derfor baserer det som presenteres her seg hovedsakelig på deler av elevenes og lærerens erfaringer jeg mener er vanlig og karakteristiske i et slikt undervisningsopplegg. Slike erfaringene er som vist i følge Kvale og Brinkmann (2009) erfaringer jeg kan anta at vil være gjeldende også for andre elever som går gjennom et lignende opplegg. Det er også viktig å presisere at jeg i presentasjonen av dette temaet hovedsakelig ser etter ulike muligheter, og ikke begrensninger.

I følge Dewey(1938;1916) skjer læring gjennom erfaringer og refleksjon. Den mulige pedagogiske verdien til ett undervisningsopplegg kan slik sett forstås ved å belyse om de erfaringene elevene gjør i undervisningsopplegget virker å ha pedagogisk verdi. Dewey (1938) mente at refleksjonenes karakter, og om elevene har refleksjon på høyt

eller lavt nivå også er avgjørende for i hvor stor grad elevene lærer av sine erfaringer. Interesse for det som læres er i tillegg noe Dewey(1916) fremhever at er en viktig faktor for læring. Både erfaringenes pedagogiske verdi, refleksjonenes karakter og interesse for det som skal læres bør slik sett vurderes for å belyse undervisningsoppleggets mulige pedagogiske verdi.

Den videre presentasjonen innenfor dette temaet vil derfor først belyse refleksjonenes karakter i dette undervisningsopplegget. Deretter vil jeg belyse muligheten for at interesse danner utgangspunkt for elevenes valg i undervisningsopplegget, og avslutningsvis se på om de erfaringene elevene har hatt i undervisningsopplegget virker å ha pedagogisk verdi.

#### **4.7.1 Refleksjonens karakter:**

Som det går frem av de fem tidligere temaene som er presentert ser det ut til at elevene benytter refleksjon på mange ulike nivåer i undervisningen. Noen elever virker å ha refleksjon på et høyt nivå både i forhold til valg av aktivitet og i sin planlegging. Andre elever virker på sin side å være mindre reflekterte når de gjør sine valg og planlegger. Det som går frem av mine observasjoner er at de samme elevene som jeg opplevde at hadde refleksjon på et høyt nivå i sine valg og planlegging, er elever som virket å ha et høyt refleksjons nivå i de andre erfaringene de hadde. Disse elevene virket å se komplekse sammenhenger i sine erfaringer. Det at de virket å se slike komplekse sammenhenger går frem ved at elevene virket å velge øvelser tilpasset til sitt eget nivå. De virker også å kunne foreta små justeringer i måten de handlet på som resulterer i at de fikk til det de prøvde på. De elevene jeg opplevde som mindre reflekterte i sine valg og i sin planlegging, er på sin side elever jeg opplevde at hadde mer problemer med å velge øvelser tilpasset sitt nivå. De samme elevene prøvde i tillegg ofte en rekke helt forskjellige tilnærminger når de prøvde å få til ulike øvelser. Det virket slik sett som disse elevene litt tilfeldig testet ut ulike fremgangsmåter helt til de fant en som virket. I følge Dewey(1916) er det å tilfeldig teste seg fram et kjennetegn på refleksjon på lavt nivå.

Slik jeg opplevde det, og slik lærer uttrykker det, var det samtidig stor mulighet for oss til å gå rundt å gi elevene individuell veiledning i det alternative undervisningsopplegget. Vi hadde slik sett, og som Dewey(1938) poengterer at er



ønskelig, mulighet til å forsøke å få eleven til å reflektere på et høyt nivå. Jeg opplevde at denne muligheten til å få elevene til å reflektere på et høyt nivå var større når elevene valgte å planla selv, enn i undervisning som baserer seg på instruksjon. Ved å benytte instruksjon er det slik jeg ser det læreren som forklarer elevene de komplekse sammenhengene i en øvelse, og ikke elevene som selv lærer å reflektere over sammenhengene. Samtidig er det i undervisning som baserer seg på instruksjon mye tid som går med til nettopp instruksjon, og slik sett mindre tid til å veilede elevene til refleksjon på et høyt nivå. Det at det går bort mye tid til instruksjon i det elevene kaller vanlig undervisning, er som vist noe en del av elevene selv trekker frem. Når elevene selv tar ansvar for å velge, planlegge og dermed lære seg selv og hverandre ulike øvelser, får læreren slik jeg ser det mer tid til å veilede refleksjon. Det å veilede elevenes egen refleksjon står slik sett i motsetning til når læreren gjennom instruksjon forklare elevene sammenhengene.

Videre er undervisningsopplegget lagt opp slik at elevene får erfaringer med å velge selv. Hvis valgfrihet er slik som antydnet i det foregående temaet, og er noe som må læres, og hvis det er en sammenheng mellom det å ha lært å ta reflekterte valg og en mer generell tilnærming til oppgaver hvor elevene benytter refleksjon på et høyt nivå. Da er det også mulighet for at undervisningsopplegg som gir elever erfaringer med å velge har mulighet til å lære elevene til å nettopp tenke refleksivt på et høyt nivå når de gjør sine erfaringer. Det at elevene lærer å reflektere over sine valg, og lærer å reflektere over hvordan og hvorfor de gjør som de gjør, er også noe av det læreren til elevene trekker frem som karakteristisk ved dette undervisningsopplegget. Lærer uttrykker at det slik sett er bedre egnet til å få elevene til å reflektere over slike forhold enn ordinær undervisning, hvor lærer som nevnt sier at hun velger alt for de.

#### **4.7.2 Interesse som utgangspunkt for undervisningen:**

Slik elevenes erfaringer er belyst i de fire første temaene, og spesielt i aktivitetsvalg temaet, er elevenes interesser sentral i deres valgprosesser. Dewey (1916;1976) poengterer at gjennom å ta utgangspunkt i elevenes interesser knyttes undervisningen i skolen til det livet elevene har utenfor skolen. Gjennom interesse mente han at skolen slik sett kan bli et sted hvor barna lærer å leve, istedenfor å lære noe som kan ha en forbindelse til det levde liv en gang i fremtiden. Dewey(1976) fremhever at siden utdanningens mål ligger i å utdanne elever til å bli aktive deltagere i storsamfunnet bør

skolen som institusjon vær slik at den har en relasjon til nettopp storsamfunnet. At elevene skal bli aktive deltagere i storsamfunnet er et like relevant poeng i dag som det var da Dewey skrev sine teorier. Det går klart frem i den generelle delen av læreplanen, hvor sluttmålet er at elevene når de er ferdig med skolen skal bli det læreplanen kaller ”det integrerte menneske.” Denne delen av læreplanen poengtere at: ”*Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.*” (Utdanningsdirektoratet, 2012b)

Ved at det alternative undervisningsopplegget ga elevene mulighet til å velge selv hva de ville gjøre, uten å på forhånd ha definert valgalternativer for elevene, opplevde både jeg og lærer at interesse var noe mange av elevene tok utgangspunkt i når de tok sine valg. Når interesse slik sett virker å være noe som er en sentral faktor for både læring og for å knytte elevenes opplevelse av undervisningen til storsamfunnet, mener jeg undervisningsopplegget slik sett har mulighet for å ha pedagogisk verdi.

Det er samtidig i forhold til interesse som utgangspunkt for elevenes valg relevant å trekke frem det en del elever sier. At de opplevde at læreren ikke trengte å bruke sin tid på å holde ro og orden i timene. At hun ikke trengte å kjefte og bli sint, noe elevene sier de opplever at tar en del tid i ordinær undervisning. Elevene trekker frem at når de får gjøre noe de er interesserte i jobber de bedre. Det blir ikke, som Lise sier det, sånn at de ikke gidder å gjøre ting eller finner på noe annet fordi de kjeder seg. Det at elevenes interesse danner utgangspunkt for det de velger å gjøre kan slik sett føre til at læreren får enda mer tid til å veilede elevene. Dette er noe læreren selv også påpeker, og som hun sier det;

*De har valgt, de er interessert, de har valgt noe de selv har lyst på, og da blir det sånn at de har lyst til å gjøre det. Så da er det lettere at, det er nokk med at de kontrollerer seg selv på en måte. Behøver ikke du må gjøre det liksom. Ehhh... Så det er enklere sånn.*

Samtidig er det viktig å poengtere lærerens fremheving av at det ikke nødvendigvis var forsøk på å gi elevene valgfrihet som gjorde at elevene hadde mulighet til å velge ut fra sin interesse, men det faktum at undervisningsopplegget ikke hadde forhåndsdefinerte valgalternativer. Det er slik sett ikke sikkert at all undervisning som forsøker å gi elevene

*valgfrihet* har mulighet til å utnytte elevenes interesser som ressurs på samme måte. Slik sett finnes det tendenser i mitt materialet som tilsier at undervisningsopplegg som ikke bare har valgfrihet som utgangspunkt, men som også *ikke* definerer valgalternativer for elevene, har en god mulighet til å utnytte interesse for å tilføre undervisningen pedagogisk verdi.

#### **4.7.3 Rikere erfaringer i samme retning som utdanningens mål:**

Dewey (1938) innførte et skille mellom de erfaringene som virket dannende og de som ikke gjorde det, ved å poengtere at de erfaringene som virket dannende ledet videre til rikere erfaringer, og at erfaringene utviklet elevene i en retning som samsvarte med utdanningens mål. For å forklare begrepet rikere erfaringer trekker Dewey(1938) frem et eksempel med en elev som lærer seg alfabetet. I følge Dewey kan det å lære alfabetet føre til rikere erfaringer ved at elevene lærer å lese, som igjen kan føre til rikere erfaringer ved at eleven kan tilegne seg kunnskap fra bøker, som igjen kan lede videre til nye erfaringer. Rikere erfaringer er slik sett i følge Dewey (1938) avhengig av om eleven utvider eller innskrenker muligheten for nye erfaringer. Det å lære å lese er samtidig sentralt innenfor de mål som fremgår i læreplanen (LK 06), og er en av basisferdighetene som alle elevene skal lære og utvikle. Det å ha erfaringer som gjør at elevene lærer alfabetet er slik sett erfaringer som har pedagogisk verdi, fordi de både utvider muligheten for nye erfaringer og jobber i samme retning som utdanningens mål.

I Deweys(1938) beskrivelse av skille mellom erfaringenes pedagogiske verdi påpeker han at i skolen må dette skille avgjøres av læreren. I lys av sin rikere erfaringsbakgrunn innen det område læreren underviser på, er det lærer som må vurdere om elevenes erfaringer virker å lede til rikere erfaringer, og om utviklingen beveger seg i samme retning som det læreplanen intenderer. Jeg vil slik sett argumentere for denne delen av undervisningsoppleggets mulige pedagogiske verdi hovedsakelig i lys av min og lærerens oppfatning av de erfaringene elevene har hatt i undervisningsopplegget.

I intervjuet av læreren går det frem at hun mente at elevene i undervisningsopplegget hadde mulighet til å utvikle både fysiske og sosiale ferdigheter, fag relevant kunnskap, og holdninger og verdier som lærer mente var godt egnet for å nå læreplanens mål innenfor kroppsøvningsfaget. I forhold til fysiske ferdigheter la hun vekt på at det alternative opplegget gjorde det mulig å lære av hverandre. Det at de kunne lære av

hverandre så hun på som en ressurs som elevene benyttet mer i dette opplegget enn i lærers ordinære undervisning. Ved at elevene benyttet hverandre som ressurs i sin læring av fysiske ferdigheter mente hun at de også hadde mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter. De måtte ta hensyn til hverandre, hjelpe hverandre, og samarbeide i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det er slik sett i følge lærer litt dumt at ikke alle elevene jobbet på grupper, fordi de da mistet denne muligheten.

Samtidig mener både jeg og lærer at elevene som jobbet alene også hadde mulighet til å tilegne seg fysiske ferdigheter. Ved at disse elevene øvde på egenhånd, men også i likhet med de andre elevene hadde mulighet for veiledning fra oss som lærere, virket det som at de lærte en del i timene. Slik sett poengterte lærer at de som jobbet på grupper hadde et bedre utgangspunkt for å tilegne seg fysiske og sosiale ferdigheter gjennom bruk av hverandre som ressurs, enn de som jobbet alene. Et slik syn går igjen i elevenes uttalelser om hva de lærte i timene. Det var som nevnt de to som jobbet alene som fremhevet at de for det meste gjorde ting de kunne fra før i timene, mens de som jobbet på grupper fremhevet at de lærte av hverandre.

Holdninger og verdier elevene utviklet i dette undervisningsopplegget som samsvarer med utdanningens mål virker å ha en sammenheng med om elevene jobbet alene eller i grupper. Fair play i form av respekt for hverandre innad i gruppene, holdningen til at ved å hjelpe hverandre så lærer alle mer, og den positive opplevelsen av å kunne jobbe sammen for å nå både individuelle og gruppens mål er noe elevene som jobbet på grupper uttrykker. Slike holdninger er noe som også fremheves i formålet med kroppsøvingfaget; *”Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre,”* (Utdanningsdirektoratet, 2012a) og *”Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre.”* (Utdanningsdirektoratet, 2012a)

Elevene som jobbet alene måtte også forholde seg til andre elever. Kanskje spesielt med tanke på tilgjengelig utstyr måtte de elevene som jobbet alene snakke med andre når de skulle planlegge sine aktiviteter. Her ble samhandling og respekt for hverandre viktig og elevene måtte inngå kompromisser med de andre elevene. Slik sett virket det som elevene som jobbet på grupper også her hadde ett bedre utgangspunkt for tilegnelse av

holdninger og verdier som læreplanen peker på, men at de elevene som jobbet alene også virket å ha mulighet til å utvikle slike holdninger og verdier.

Argumentasjonene for om elevenes erfaringer hadde mulighet til å lede til nye rikere erfaringer kan benytte samme logikk som Deweys (1938) argumenterer for at å lære alfabetet kan lede til rikere erfaringer. Ved å tilegne seg nye fysiske ferdigheter danner elevene slik jeg ser det grunnlag for å kunne tilegne seg mer komplekse fysiske ferdigheter. Det Lise sier om å lære seg noe nytt, og noe hun har øvd på lenge, er at det gir henne en varm følelse inni seg, og hun føler mestring og blir glad. Den umiddelbare opplevelsen er slik sett positiv, men ved å tilegne seg en ferdighet tenker jeg at det kan føre til at denne nye ferdigheten kan benyttes i nye sammenhenger. Elevene utvider slik sett mulighetene for flere nye erfaringer, ved at de tilegner seg enkeltstående ferdigheter. Det å tilegne seg ferdigheter åpner opp muligheten for flere nye erfaringer, hvor det som er lært kan benyttes for å lære noe nytt. Slik sett fører den enkelte erfaringen til mulighet for rikere erfaringer. Det samme gjelder for sosiale ferdigheter. Elevene kan utvikle forståelse for de sosiale forholdene og ”reglene” som er tilstede i undervisningen. De kan også tilegne seg holdninger og verdier som gjør at andre oppfatter de som støttende og en som hjelper dem frem. Slik sett åpner elevene muligheten for å forstå og ”få innpass” i større sosiale sammenhenger. Elevene kan tilegne seg sosiale ferdigheter som etter mitt syn ikke bare kan benyttes innenfor kroppsøvningsfaget, men også i en større sosial kontekst. Å lære å dele og å planlegge sammen. Å ta hensyn til andres ønsker og å få innsikt i hvordan deres egen tilnærming til andre har innvirkning på hvordan andre behandler de. Det er bare noen av de erfaringene jeg i mine observasjoner opplevde at elevene hadde. Slik utvider de erfaringene elevene har muligheten for å bli inkludert i et større sosialt fellesskap. Slik sett utvider også muligheten seg for å gjøre nye og rikere erfaringer. Sett under ett mener jeg at elevenes erfaringer virker å ha mulighet til å lede mot rikere erfaringer, og at de også virker å ha mulighet til å ”jobbe” i samme retning som utdanningens mål.

#### **4.7.4 Lære å velge:**

De spesifikke erfaringene elevene fikk med å velge, gjennom å velge aktivitet og å ta valg i sin planlegging er også relevante i argumentasjonen for undervisningsoppleggets mulige pedagogiske verdi. Jeg antar som nevnt at det å velge fornuftig, eller med andre ord det å ha *valgfrihet* er noe som må læres. Jeg antar også at undervisningsopplegget,

gjennom å gi elevene erfaringer med det å velge, gir erfaringer som kan være en del av å lære å velge reflektert. Slik sett er intensjonen til undervisningsopplegget om å gi elevene valgfrihet tuftet på sviktende forutsetninger fordi undervisningsopplegg ikke kan gi valgfrihet i seg selv. Elevene må gjennom erfaringer lære det. Et slikt syn danner grunnlaget for den videre argumentasjon for undervisningsoppleggets mulige pedagogisk verdi.

Det å ha lært å velge fornuftig og refleksivt er slik jeg tolker Dewey (1938) en forutsetning for å kunne handle på måter som øker sannsynligheten for å nå de mål mennesker setter seg i livet. Det gjelder ikke bare i forhold til kroppsøving spesifikt, men i alle aspekter av menneskers liv. Det å gjennom reflekterte valg kunne utvikle tydelige hensikter som gir retning og mål for handling er slik sett noe som vil være avgjørende for den enkeltes mulighet til å påvirke retningen livet tar. Gjennom hele menneskets liv oppstår det situasjoner hvor det må velges. Alt fra hvilke utdanning og hvilke jobb som velges, til hvem mennesker velger å omgås med, og hvem de ikke vil omgås med. Fra om de velger å være aktive eller inaktive, til om de ønsker barn eller ikke. Mennesker må foreta en rekke valg, og de valgene vil igjen lede til ulike konsekvenser. Som Dewey (1988) poengterer er det slik sett viktig å kunne foreta reflekterte valg, for som han skriver:

*The question is not what are the antecedents of deliberation and choice, but what are their consequences. What do they do that is distinctive? The answer is that they give us all the control of future possibilities which is open to us. And this control is the crux of our freedom. Without it, we are pushed from behind. With it we walk in the light. (Dewey, 1988 s.214)*

Det samme sitatet er gjengitt i teori kapitlet, men det passer også her. For er ikke utdanningens mål å utruste elevene med de kunnskaper, holdninger og egenskaper som samfunnet ser på som nødvendige for at elevene skal kunne ta ansvar for sine egne liv, og samtidig kunne bidra til fellesskapet. Vil ikke det omfatte elevenes evne til å ta fornuftige og reflekterte valg som gir de mulighet til å forutse konsekvensene av sine handlinger. Er ikke slik sett det å lære å velge fornuftig og reflektert sentralt for å nå dette målet? Hvis svaret på dette spørsmålet er ja, må vel ett undervisningsopplegg som inkluderer øvelse i å lære elevene å velge reflektert ha pedagogisk verdi. Slik jeg ser det er det nettopp denne muligheten til å lære å velge reflektert som er den største pedagogiske fordelen og muligheten som dette undervisningsopplegget gir elevene.

## 5. Reliabilitet og Validitet:

Jeg har valgt å gå gjennom forskningens reliabilitet og validitet etter gjennomgang av resultatkapittelet fordi disse begrepene ikke gir mening før hele analysen er presentert. Dette blir tydelig i lys av at en vurdering av reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning innebærer en vurdering av forskningens pålitelighet, og en vurdering av grunnlaget for tolkningene som er gjort. (Thagaard, 2013)

### 5.1 Reliabilitet:

I følge Thagaard (2013) kan reliabilitet i kvalitativ forskning knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Utrykket reliabilitet er i utgangspunktet et begrep som omhandler andre forskeres mulighet til å reprodusere de resultatene som fremkommer av forskningen. (Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2009) Dette er imidlertid i følge Thagaard (2013) lite relevant i kvalitativ forskning fordi både situasjoner som informantene befinner seg i, deres tanker og uttalelser rundt et fenomen, og forskerens fortolkning av det informantene gir uttrykk for, ikke vil være lik fra situasjon til situasjon. Hun trekker allikevel frem en del punkter som kan være med å styrke reliabiliteten i ett kvalitativt forskningsprosjekt.

Thagaard (2013) refererer til Silvermann som i følge henne argumenterer for at gjennom å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig kan vi styrke forskningens reliabilitet. I følge Thagaard (2013) innebærer det at vi gir en detaljert beskrivelse av den forskningsstrategi og de analysemetoder vi har benyttet oss av. På denne måten kan forskningsprosessen vurderes trinn for trinn. Hun refererer igjen til Silvermann når hun poengterer at en slik gjennomsiktighet også bør gjøre seg gjeldende for det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for forskningen. Dette kan gjøres ved å grundig beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger. Johannessen, Tufte og Kristoffersen, (2010) deler ett slikt syn og fremhever i tillegg at det er viktig at jeg redegjør for hvem jeg er, og hvordan jeg tenker for å gi innblikk i mine tanker og avgjørelser i forbindelse med produksjon og analyse av mitt materialet.

Jeg mener at den redegjørelsen jeg har gjort både i innledningen, i teoridelen og den detaljerte gjennomgangen av begrunnelser for hvorfor og hvordan jeg har utført min

forskning gir andre mulighet til å vurdere både den forskningsstrategi og de analysemetoder jeg har benyttet meg av. Jeg mener også at min beskrivelse gjør det tydelig hvilke teoretiske og filosofiske perspektiv som er benyttet i min forskning, og ved at jeg gjennomgående refererer til det teoretiske og filosofiske perspektivet går det klar frem hvordan dette påvirker de valg, og de tolkninger jeg har gjort. Ved å også gi en selvbiografisk situering innledningsvis har jeg forsøkt å gi innsikt i hvem jeg er, og de interessene og de mulige fordommer jeg gikk inn i denne studien med. På denne måten har jeg forsøkt å gjøre studien så gjennomsiktig som mulig.

Når jeg selv skal vurdere reliabiliteten til min forskning er det slik at jeg samtidig er bevisst på at jeg er en relativt fersk forsker. Jeg har ikke stor erfaring med verken det å observere eller å intervju, og dette kan ha bidratt til å svekke min forsknings reliabilitet. Som jeg påpeker tidligere i metodekapittelet er det gjennom å praktisere både observasjon og intervju at jeg kan bli en bedre observatør og intervjuer. Min relativt lille erfaring med dette kan derfor påvirke de data jeg har fått. Samtidig mener jeg selv at det materialet jeg har skapt har kommet frem på en pålitelig måte. Jeg har bevisst forsøkt å følge de råd som jeg har fått av min veileder, som har betydelig mer erfaring enn meg selv, og de råd som fremkommer i metode litteraturen jeg har valgt. Det får videre være opp til lesere å vurdere om de er enig eller uenig i denne vurderingen.

## **5.2 Validitet:**

I følge Thagaard (2013) omhandler validitet i kvalitativ forskning om gyldigheten av de tolkningene som er gjort. Hun hevder at vi således kan vurdere validiteten i en kvalitativ studie ved å still spørsmål om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. I følge Thagaard (2013) kan det innføres ett skille mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten er knyttet til en vurdering av fortolkninger som er gjort innenfor en enkelt studie, mens den eksterne validiteten er knyttet til hvordan den forståelsen som er utviklet i en enkelt studie kan være gyldig i andre sammenhenger. Den eksterne validiteten er med andre ord relatert til studiens overførbarhet. Jeg vil videre presentere en vurdering av både den interne validiteten og en vurdering av studiens overførbarhet.



### 5.2.1 Intern validitet:

I følge (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2010) finnes det to metoder som kan styrke en kvalitativ studies interne validitet. Disse er vedvarende observasjon og triangulering. Som nevnt tidligere benytter jeg triangulering i mitt prosjekt. Ved at jeg kombinerer intervju av lærer og elever med min egen observasjon, fikk jeg flere kunnskapskilder om elevenes erfaringer med utdanningsopplegget. Jeg fikk informasjon fra mitt eget, lærerens og elevenes perspektiv, og kunne dermed benytte flere perspektiver i min fortolkning når jeg skulle belyse mine problemstillinger. Det at jeg har benyttet en slik form for triangulering kan slik sett styrke denne studiens interne validitet.

Thagaard (2013) trekker frem at gjennomsiktighet også er viktig for forskningens interne validitet, og her er det først og fremst gjennomsiktighet i forbindelse med hvordan analysearbeidet er gjennomført som er viktig. Dette gjør det mulig for leseren å sette seg inn i hvordan fortolkningsprosessen har forgått, og gjør det dermed mulig for leseren og selv bedømme forskningens interne validitet. Jeg mener selv at ved å gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført og tenkt i analysen av mitt materialet, har gitt leseren en slik mulighet til å selv bedømme studiens interne validitet.

Den interne validiteten har som vist sammenheng med om de resultater vi får virker å beskrive den virkeligheten vi har studert. Jeg har derfor bevisst i etterkant av analysen lest gjennom de opprinnelige transkripsjonene og sammenlignet disse med de resultatene jeg har endt opp med. Dette har jeg gjort i flere av fasene av analysearbeidet, og jeg mener selv at jeg på en helhetlig måte har presentert elevenes, lærerens og mitt eget syn på deres erfaringer i undervisningsopplegget. Samtidig vil jeg i vurderingen av studies interne validitet påpeke den tolkningen som ligger til grunn for antagelsen om at valgfrihet er noe som må læres. Det at valgfrihet er noe som må læres er en antagelse som bygger på en antatt sammenheng mellom erfaringsbakgrunn med å velge, og elevenes evne til å velge og å planlegge på måter som både de, læreren og jeg opplevde at var reflektert. Denne sammenhengen er noe jeg mener mitt materiale indikerer, og er også argumentert ut fra studiens teoretisk perspektiv. Samtidig er det sånn at selv om de erfaringene både jeg, lærer og elevene har hatt indikerer en slik sammenheng, er en *kvantitativ* studie etter min mening bedre egnet for å trekke en slik slutning ut fra elevens erfaringer. At valgfrihet er noe som må læres er slik sett noe denne studien antar

ut fra en sammenheng som kvalitativ metode muligens ikke er den best egnede til å belyse. Allikevel er det som vist noe jeg antar ut fra mine funn. Jeg vil derfor igjen her poengtere at selv om jeg slik sett vurderer at studien har validitet, er jeg en relativt uerfaren forsker, og leseren oppfordres dermed til å selv vurdere om de er enig i min vurdering.

### **5.2.2 Overførbarhet:**

I følge Thagaard (2013) er et særlig viktig trekk ved kvalitativ forskning det at forskeren forsøker å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer. Hun skriver også at i kvalitative studier er det fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet. Spørsmålet om overførbarhet handler derfor i følge henne om de tolkningene som utvikles innenfor rammene av et prosjekt også kan være relevante i andre sammenhenger. Hun fremhever at det hovedsakelig er forskeren som selv må argumentere for om den tolkningen forskeren har kommet fram til basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng.

Det finnes imidlertid flere måter å argumentere for en kvalitativ studies overførbarhet. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever en beskrivelse av rettspraksis som grunnlag for å forstå overførbarhet i kvalitative studier. Som de skriver så har tidligere saker presedens for en jurist, og juristen vurderer om de kan trekke slutninger fra tidligere saker til den saken de jobber med nå, under den forutsetning at situasjonene og betingelsene er like. På samme måte kan forskeren argumentere for overførbarhet ved å argumentere for at den forståelsen han eller hun kommer frem til også kan ha relevans i andre sammenhenger. Overførbarhet kan også, som vist i de to siste temaene i resultatkapitlet, begrunnes ved at forskeren kan argumentere for at det som avdekkes i analysen er noe forskeren mener er det vesentlige, karakteristiske og vanligste hos sine informanter. Forskeren kan da argumentere for at han antar at disse kjennetegnene også gjør seg gjeldende for andre personer som befinner seg i lignende situasjoner. Kvale og Brinkmann (2009) betegner en slik argumentasjon som *analytisk generalisering*, og hevder at analytisk generalisering kan gi en kvalitativ studie overføringsverdi til lignende situasjoner.

Thagaard (2013) refererer til Seale når hun påpeker at prinsipper for overførbarhet også kan knyttes til fremgangsmåter for teoretisk generalisering. Som ved argumentasjon for

overførbarhet som «presedens», baserer teoretisk generalisering seg av logiske resonnementer. Med utgangspunkt i at en studie kommer frem til sentrale trekk ved et fenomen, kan forskeren ved å benytte seg av logisk argumentasjon, argumentere for at forståelsen utviklet i en sammenheng antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger.

Ved å se på denne studiens resultater mener jeg at resultatkapittelet argumenterer for at jeg har funnet noen vanlige og karakteristiske trekk ved elevenes erfaringer. Som eksempel kan jeg trekke frem det at elevene virker å verdsette både interesse og det at de vil gjøre noe sammen med andre i sine valgprosesser. Mange av de karakteristiske og vanlige erfaringene som kommer frem i resultatkapittelet er slik sett noe jeg antar at vil inngå i en del andre elevers erfaringer hvis de hadde gått igjennom et lignende undervisningsopplegg. Elevenes erfaringer med å velge er også noe jeg mener inneholder en del vanlige og karakteristiske trekk. Samtidig virker det å velge å være en individuell prosess, men slik jeg ser det er nettopp det at det virker å være en individuell prosess noe som er karakteristisk for det å velge. Slik sett vil jeg argumentere for at deler av elevenes erfaringer kan ha overføringsverdi gjennom en *analytisk og teoretisk generalisering*.

Når det kommer til en vurdering av studiens tolkning av fenomenet å velge, og den mulige pedagogiske verdien av undervisningsopplegget, så mener jeg at det inngår en rekke logisk argumentasjon i presentasjonen av disse to temaene. Slik jeg ser det er har studiens presentasjon av valg som fenomen, og undervisningsoppleggets mulige pedagogiske verdi dermed tidligere vist en argumentasjon for overføringsverdi gjennom både å benytte analytisk og teoretisk generalisering. Det er også slik at det finnes tidligere studier hvor valg virker å være noe som tilfører undervisningen pedagogisk verdi. (eks; Dahle, 2005; Næss, 2012; Medic, 2012) slik sett kan jeg også argumentere for undervisningsoppleggets mulige pedagogiske verdi gjennom lignende argumentasjon som juristens bruk av presedens.

For å oppsummerer min vurdering av studiens overføringsverdi så mener jeg at deler av min forskning kan ha overføringsverdi. Jeg antar at min fortolkning av en del sammenhenger og mønstre i elevenes erfaringer antageligvis er relevante for andre elever som går gjennom lignende undervisningsopplegg. Jeg mener videre at det å ha valgfrihet, og ikke bare valgfrihet over aktivitet, virker å være noe som må læres. Den

forståelse for fenomenet valg som fremkommer fra elevenes erfaringer og det valgte teoretiske perspektivet mener jeg slik sett har overføringsverdi til andre situasjoner hvor mennesker må velge. Jeg mener i tillegg at undervisningsopplegg som forsøker å få elevene til å ta reflekterte valg har en rekke muligheter for pedagogisk verdi.

Det er imidlertid viktig å presisere at min forståelse for elevenes erfaringer, for fenomenet valgfrihet, som noe som antageligvis må læres, og undervisningsoppleggets mulige pedagogiske verdi, er slutninger som er tatt på bakgrunn av et spesifikt filosofisk og teoretisk perspektiv. Forståelsen er utviklet på bakgrunn av tolkning av mønstre jeg ut fra dette perspektivet mener å ha funnet i et relativt lite utvalg av informanter. Jeg mener slik sett at selv om jeg antar at studien har overføringsverdi så bør det å velge, og undervisning som benytter valg utforskes ytterligere. Det bør også utforskes med bruk av ulike metodiske, filosofiske og teoretiske tilnærminger. Dette vil jeg videre gå inn på avslutningsvis når jeg presenterer forslag til videre forskning.

Det er også slik at selv om Thagaard (2013) fremhever at det er forskeren som i første omgang må argumentere for eller mot studiens mulige overføringsverdi, trekker hun frem at leseren kan ha mulighet for å bedømme forskningens overførbarhet. Hun begrunner dette med at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse. Dette innebærer at personer med erfaringer fra de fenomener som studeres, bør kunne kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten. Videre hevder hun det bør gjelde den generelle leser med kjennskap til fenomenet, og ikke bare fagpersoner. Gjenkjennelse innebærer i følge Thagaard (2013) at tolkningene i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse. Samtidig refererer hun til Nielsen som sier at ikke alle lesere trenger å ha en slik gjenkjennelse, men noen, og helst mange med en forståelse av de fenomenene som tolkes, bør være enige i den forståelsen som teksten formidler. Jeg oppfordrer slik sett leserne til selv å avgjøre om mine resultater kan ha overføringsverdi til andre lignende situasjoner. Leserene må da avgjøre om de er enig i de fortolkninger jeg har gjort, og ved å reflektere, å se tilbake på sine egne erfaringer med å velge og planlegge aktivitet, avgjøre om de kjenner seg igjen i de fortolkningene jeg har gjort. På denne måten kan leseren selv avgjøre om de mener studiens resultater kan ha overføringsverdi.

## 6. Etikk:

En forskningsundersøkelse vil alltid innebærer etiske dilemmaer og problemstillinger, og jeg vil videre redegjøre for både de generelle forskningsetiske problemstillingene en forsker alltid vil møte i forskning, men også ta opp noen spesifikke dilemmaer som jeg reflekterte over, som kanskje ikke er gjeldende i andre studier.

En slik studie som jeg har ønsket å gjennomføre må meldes til personvernombudet, som i dette tilfelle er Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, eller bare NSD. For at de skal godkjenne prosjektet må de få inn en prosjektbeskrivelse, observasjonsguide, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Deres godkjenning måtte foreligge før jeg kunne starte med gjennomføringen av mitt prosjekt. Den observasjonsguiden og intervjuguiden jeg sendte inn til NSD var imidlertid mye mer omfattende enn de jeg benyttet i prosjektet. Jeg hadde i disse skjemaene inkludert alt jeg før jeg hadde utviklet undervisningsopplegget tenkte at kunne være relevant for å belyse mine problemstillinger. Jeg anså at jeg slik sett ikke dokumenterte noe om elevenes eller lærerens erfaringer som ikke var godkjent av NSD i gjennomføringen av prosjektet, men at jeg ikke dokumenterte *alt* som jeg på forhånd hadde godkjenning til å dokumentere. Grunnen til at alle disse skjemaene må sendes inn til NSD er for å sikre informantenes personvern og konfidensiell behandling av både informanter og datamaterialet. Jeg tok dermed ikke kontakt med noen skoler før jeg hadde en slik godkjenning fra NSD.

Når jeg hadde funnet en skole som ville være med i mitt prosjekt, var neste steg i prosessen å informere alle deltagerne i prosjektet. Jeg informerte både rektor, elevene med deres foreldre/foresattes og deres lærer om undersøkelsens overordnede formål, om hovedtrekk i designet, og om mulige fordeler og risikoer ved å delta i studien. Dette er noe Kvale og Brinkmann (2009) fremhever som viktig i forhold til om forskningen er gjennomført på en etisk god måte. Denne informasjonen fikk alle gjennom informasjonsskriv. I tillegg til dette informasjonsskrivet lå det vedlagt en samtykkeerklæring som både skolens rektor, læreren og både foreldre/foresatte og elever måtte skrive under før jeg kunne sette i gang med mitt prosjekt. Det at foreldre/foresatte også måtte underskrive har sammenheng med at elevene ikke er myndige, og dermed trenger foreldre/foresattes underskrift for å kunne delta.

Før feltarbeidet kunne starte var en av mine oppgaver å utvikle ett alternativt undervisningsopplegg, og fordi jeg endret den ordinære undervisningen til elevene mente jeg at den undervisningen som ble presentert ikke på noen måte skulle utsette elevene eller læreren for ubehag eller risiko, utover det vanlig undervisning gjorde. Dette var med hensyn til både mine egne moralske og etiske vurderinger, og står i samsvar med Helsinkideklarasjonen (etikkom.no).

Feltarbeidet innebefattet også observasjon med påfølgende intervjuer hvor jeg produserte data som potensielt sett kunne identifisere informantene, både direkte og indirekte. Hvordan jeg skulle opprettholde deres konfidensialitet ble derfor ett viktig spørsmål. I følge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer begrepet konfidensialitet at alle private data som kan identifiserer deltagerne ikke avsløres. Både i transkripsjon og i mine observasjons notater er derfor alle informantenes navn helt fra starten av byttet ut med fiktive navn, og i presentasjonen av mine resultater er det dermed bare fiktive navn som er benyttet. Læreren til elevene er også anonymisert, og det eneste som fremkommer er lærers kjønn. Det er også slik at fordi jeg bare har intervjuet en lærer vil det muligens være lett for både elever og andre ansatte ved den aktuelle skolen å identifisere læreren. Dette er noe jeg har tatt opp med lærer, og lærer har godkjent at jeg allikevel kan presentere materialet som bygger på lærers uttalelser og handlinger. Det å innhente et slikt samtykke anså jeg som viktig for å med god samvittighet, og innenfor de etiske retningslinjene som ligger som grunnlag for samfunnsvitenskapelig forskning, å kunne presentere resultater som delvis bygget på fortolkning av lærers uttalelser og handlinger. Videre er elevens utseende eller karakteristiske fremtoning utelukket i det endelige produktet. Heller ikke skolens navn blir gjengitt i oppgaven, og skolen er bare beskrevet som en skole med gode fasiliteter på Østlandet. All data som ble skapt er blitt forsvarlig oppbevart i prosessen, og vil i henhold til vilkår gitt av NSD, bli oppbevart til sensur på oppgaven har falt. Etter dette vil alt materialet bli slettet, for å ytterligere bevare informantenes konfidensialitet.

Det er også andre etiske avgjørelser som må tas når jeg benytter observasjon som metode. En meget sentral problemstilling i forhold til etikk i observasjon omhandler i følge Thagaard (2013) observasjonens *åpenhet*. Når jeg observerte elevene var alle elevene på forhånd klar over at jeg var der som forsker, og ikke bare som en ekstra lærer. Jeg gjorde elevene gjennom hele prosessen klar over at jeg var der også som

forsker ved å informere om prosjektet, ved å si det til elevene, og ved å forklare hvorfor jeg av og til noterte stikkord for å huske hva som skjedde underveis. I følge Thagaard(2013) omhandler begrepet åpenhet nettopp i hvor stor grad informantene vet at de blir observert. En åpen tilnærming til observasjon innebærer at deltagerne vet de blir observert, og en slik tilnærming står i kontrast til en skjult observasjon, hvor deltagerne ikke vet at de blir observert.(Thagaard, 2013) Den måten jeg gjennomførte mine observasjoner på kan dermed sies å være åpen, og er i følge Thagaard (2013) den tilnærmingen som de fleste forskere anerkjenner at følger de etiske retningslinjene som gjelder for forskning

Videre hevder Johannesen, Tuft og Kristoffersen, (2010) at kjennskap til hensikten med studien kan i en åpen observasjon være fullstendig, ufullstendig, fraværende eller villedende. Igjen er det i følge dem en *fullstendig åpen* tilnærming som er den tilnærmingen som er enklest å forsvare etisk. I følge Thagaard (2013) er det imidlertid slik forskeren aldri kan gi et fullstendig bilde av hva forskningsprosjekter vil innebære. Fullstendig åpenhet og fullstendig kjennskap til forskningens hensikt, slik Johannesen, Tuft og Kristoffersen (2010) fremhever, er slik sett i følge Thagaard ikke realistisk. Spesielt i studier som er basert på fleksibilitet og hvor opplegget revideres under prosjektets gang, fremhever Thagaard at å gi deltagerne en fullstendig innsikt i forskningens hensikt er umulig. Dette fordi forskeren selv ikke er klar over den helhetlige hensikten enda. I forhold til mitt prosjekt har jeg utover i prosjektet blitt interessert i hvordan de erfaringene elevene virket å ha, kan belyse fenomenet å velge. Det var imidlertid ikke noe elevene var klar over under observasjonene, fordi jeg ikke var klar over det selv enda. Jeg mener ut fra et slikt syn at jeg har forsøkt å gjennomføre en så *fullstendig åpen* observasjon som mulig, men fordi studiens helhetlige hensikt har blitt utviklet underveis, var det ikke mulig å gi deltagerne innsikt i den helhetlige hensikten.

Som ved bruk av observasjon er det også etiske dilemmaer i forhold til bruk av intervju som metode for å skape kunnskap. I følge Thagaard (2013) er de etiske problemstillingene i en intervjusituasjon særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlig og nærgående de spørsmålene forskeren stiller kan være. Hun fremhever at det er viktig at forskeren viser respekt for intervjupersonens grenser, og ikke forleder informantene til å gi informasjon som de vil angre på i ettertid. Jeg mener selv at jeg

stort sett greide å unngå slike situasjoner, og når samtalene i intervjuene noen ganger kom inn på temaer som jeg mente at både elever og lærer opplevde som litt vanskelige, så forsøkte jeg å komme tilbake til det jeg egentlig lurte på. I det presenterte materialet har jeg også latt være å inkludere informasjon som jeg anså for å være informasjon som elever og lærer muligens i ettertid ikke ønsket å ha på trykk. Denne informasjonen har til tider inngått i min helhetlige fortolkning av elevene og lærerens erfaringer, men er som nevnt ikke gjengitt. Dette for å forsøke å være hensynsfull mot både elever og lærer i forhold til hva som presenteres i oppgaven.



## 7. Oppsummering:

Som nevnt er i følge Thagaard (2013) et viktig trekk ved kvalitativ forskning det at forskeren forsøker å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer. De fenomenene denne studien har forsøkt å belyse er gjengitt i oppgavens tre problemstillinger. Videre er det, som nevnt innledningsvis i metodekapittelet, i pragmatisk forskning viktig å vurdere den forståelsen som kommer frem i studien opp mot mulige praktiske konsekvenser av den samme forståelse. Jeg vil derfor videre i denne oppsummeringen først presentere en sammenfatning av funnene i studien opp mot hver av de tre problemstillingene. Videre vil jeg presentere en kort drøfting av funnenes mulige konsekvens for praksisutvikling i skolen, før jeg avslutningsvis presentere forslag til videre forskning.

### 7.1 Problemstillingene:

*Hvordan erfarer elevene en type undervisning som forsøker å gi elevene frihet til å velge ulike aktiviteter, uten definerte valgalternativer?*

I studien fremhever elevene og deres lærer erfaringer som kan knyttes til fire ulike temaer; *det å velge aktivitet, det å planlegge, hva de har lært, og hvordan de opplevde og erfarte timene*. Det virker å være meget individuelt hva elevene erfarer, og at erfaringene innenfor hvert temaene gjensidig påvirke erfaringene innenfor de andre. I studien kommer elevenes erfaringer videre frem gjennom noen sentrale aspekter ved elevenes erfaringer. De mest sentrale virker å være om elevene velger aktivitet ut fra *interesse* eller *sosiale forhold*. Elevenes *erfaringsbakgrunn* med å velge og planlegge. Hvor *reflekterte* de virker å være i sine valg og i planlegging, og om de velger å jobbe *alene* eller i *gruppe*. Elevenes totale erfaringer skiller seg også på om de fremhever at de liker ”vanlig” undervisning bedre enn det alternative undervisningsopplegget. Her går det frem at fire elever liker best å velge selv, mens to elever foretrekker ordinær undervisning. De som fremhever at de liker ordinær undervisning best, sier at det har sammenheng med at de lærere mer da. For den ene eleven går det også fram at han blir usikker, og egentlig ikke liker å velge selv. De fire andre elevene fremhever at når de kan velge selv, kan de gjøre det de er interessert i og som de synes er morsomt. De sier

videre at det igjen fører til at de lærer mer og at de trives bedre i timene. På spørsmål om hva de ville valgt av ordinær undervisning eller mulighet til å velge selv i fremtiden svarer disse elevene derfor at; ”*jeg vil velge selv.*”

### ***Hvordan kan elevenes erfaringer med ett slikt undervisningsopplegg belyse fenomenet å velge?***

Det som kommer frem i min forskning er at det å velge virker å være en *individuell prosess*, som både kan være *stor, kompleks og oppleves som vanskelig* eller *liten og oppleves som enkel*. De elevene som virker å være reflekterte og ta fornuftige valg, og slik sett virker å ha *valgfrihet*, går gjennom store og opplevd vanskelige valgprosesser. De elevene som virker å reflektere på et lavere nivå har valgprosesser som er mindre omfattende. Det er også slik at valg ikke virker å være et trivielt eller enkelt fenomen, men noe som er komplekst. Slik sett åpner muligens studien opp fenomenet, og viser at det å velge er noe som bør utforskes ytterligere. Samtidig er det som er mest sentralt i studien at å ha *valgfrihet*, det å kunne ta reflekterte og fornuftige valg, det er noe som antageligvis *må læres*. Det er også slik at det å like å velge, og det å like å velge selv er noe som antageligvis *kan læres*.

### ***Hvilke muligheter for pedagogiske verdi kan identifiseres i et undervisningsopplegg basert på valgfrihet?***

Det går frem i studien at det ligger store muligheter for pedagogisk verdi i undervisningsopplegget ved at det legger opp til å veilede elevene til et høyt refleksjonsnivå. Det ser også ut som opplegget klarer å utnytte elevenes interesse som grunnlag for det de velger å gjøre. Videre ser det ut til at det i elevenes erfaringer ligger mulighet for læring som både leder til rikere erfaringer og som ”jobber” i samme retning som utdanningens mål.

Samtidig virker det som undervisningsopplegget har mulighet til å bidra til å lære elevene å ta frie valg. Ved å gi elevene erfaringer med det å velge, kan undervisningen bidra til å lære elevene å ta fornuftige og reflekterte valg. Det å ha valgfrihet er igjen forstått som viktig for å kunne ta ansvar for sitt eget liv, og virker slik sett å samsvare

med overordnede mål i utdanningen. Det å lære å velge reflektert kan slik sett være en stor mulighet for pedagogisk verdi innenfor lignende undervisningsopplegg.

## **7.2 Konsekvenser for praksisutvikling i skolen:**

Slik jeg ser det, er det som har størst konsekvens for praksisutvikling i skolen antagelsen om at det å ta reflekterte, fornuftige og dermed frie valg, er noe som må læres. Hvis denne antagelsen sees på som troverdig, bør slik jeg ser det konsekvensen være at elever i større grad får mulighet til å velge selv. På denne måten får de mulighet til å få erfaringer med å velge selv, og som vist kan dette lede til at elevene lærer valgfrihet, som igjen er viktig hvis elevene skal kunne forutse konsekvensene av sine valg.

Det å kunne forutse konsekvensene av sine valg er igjen viktig for å kunne forme retningen livet til den enkelte tar. Det ser også ut som det å ha valgfrihet gjør at elevene også liker å velge selv. Det at elevene liker å velge selv, vil igjen slik jeg ser det gjøre at elevene velger mer selv, og slik videreutvikler de sin evne til å ta reflekterte valg. Hvis jeg relaterer dette til kroppsøving spesifikt, vil det bety at elevene i større grad utvikler evne til å velge aktivitet, og planlegge aktivitet for seg selv. Hvis kroppsøving som fag har som intensjon at elevene skal bli fysisk aktive livet ut, og være glad i fysisk aktivitet, burde ikke dette også omfatte muligheten til å velge selv?

For å sette det på spissen, ønsker vi i kroppsøving å utdanne elever til å bli glad i å bli ledet i aktivitet, eller ønsker vi å utdanne elever til å bli kreative. Til å like å velge, og også lære å velge aktiviteter til seg selv. Hvis det første er det vi ønsker, er det ingen problemer med å utøve faget på den måten som læreren i denne studien uttrykker når hun sier; *"Det er jo jeg som velger alt for de til vanlig."* Det finnes et hav av personlig trener tjenester, ulike aktivitetsklasser, og organisert idrett hvor elevene kan velge å bli ledet i aktivitet. Hvis vi på den andre side også ønsker at elevene skal ha mulighet til å reflektert og målrettet velge aktivitet for seg selv, og også planlegge denne aktiviteten selv, da bør kroppsøving som fag bidra til at elevene lærer å ta reflekterte valg. På denne måten kan faget ikke bare lære elevene de kunnskaper og ferdighetene de trenger, men også gjøre de i stand til å forutse konsekvensene av sine valg. Til å kunne velge aktiviteter som passer dem, og slik sett gjøre de i stand til å forme sine egne aktive liv.

### **7.3 Forslag til videre forskning:**

Når jeg avslutningsvis skal forsøke å gi forslag til videre forskning vil jeg dermed oppfordre andre til å ta fatt på fenomenet valg. Det å velge virker som nevnt på ingen måte å være trivielt eller enkelt å forstå. Slik sett mener jeg at fenomenet bør belyses ytterligere fra ulike filosofiske og teoretiske perspektiver. Mitt håp er at denne studien kan være en inspirasjon, og en studie som har åpnet fenomenet litt.

Noen eksempler på konkrete forslag kan være å gjøre lignende studier som den jeg har gjort, altså med en kvalitativ tilnærming, men fra andre teoretiske og filosofiske perspektiver. Det kunne også slik jeg ser det vært interessant å gjennomføre en kvantitativ studie som så på om det virker å være sammenheng mellom tidligere erfaringer med å velge, og hvordan elevene opplever å ta nye valg. Det kunne også vært interessant gjennom kvantitativ metode, å se på om det virker å være sammenheng mellom erfaringsbakgrunn med å velge og hvordan elever velger å planlegge undervisning. Sett under ett mener jeg at det å fra ulike perspektiver gå nærmere inn på om det å velge reflektert er noe som må læres vil være interessant. Jeg mener dette er interessant fordi hvis det virkelig er slik at det å velge er noe som må læres, så bør skolen som institusjon, og også kroppsøving som fag, slik jeg ser det jobbe mot at elevene lærer dette.

## 8. Litteratur liste:

- Aasen, J (2008) *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag ANS
- Bertelsen, I (1998) *Exphil fra a til å* (2 reviderte utgave) Oslo: Spartacus forlag as
- Dahle, S. (2005) *Ungdommen og kroppsøvningsfaget i moderne tid*. Masteroppgave ved Norges idrettshøyskole, Oslo
- Dewey, J (1916) *Democracy and education*, Southern Illinois University
- Dewey, J (1938) *Experience and education*, New York: Kappa Delta Pi
- Dewey, J. (1976) *John Dewey, the middle works, 1899-1924, volume 1: 1899-1901*, Southern Illinois University Press
- Dewey, J (1977) *John Dewey, the middle works, 1899-1924, volume 4: Essays on Pragmatism and Truth 1907-1909*, Southern Illinois University Press
- Dewey, J (1988) *John Dewey, the middle works, 1899-1924, volume 14: Human Nature and conduct 1922*, Southern Illinois University
- etikkom.no (s.a) *De nasjonale forskningsetiske kommiteene, Helsinkideklarasjonen*. Hentet 12. Mars 2014 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/Helsinkideklarasjonen/>
- Giacobbi, P. R. Jr., Poczwardowski, A. & Hager, P. F. (2005) *A Pragmatic Reasearch Philosophy for Applied Sport Psychology. Kinesiology, sport studies an physical education faculty publications*. (Paper 80.) Hentet 17.november 2014 fra [http://digitalcommons.brockport.edu/pes\\_facpub/80](http://digitalcommons.brockport.edu/pes_facpub/80)
- Hutcheon, P. D, (s.a) *Dewey and the problem of free will*, hentet 5. Oktober 2014 fra <http://humanists.net/pdhutcheon/humanist%20articles/Dewey.htm>

iep.utm.edu, (s.a). *Internett encyclopedia of philosophy; Pragmatism*. Hentet den 5. Oktober 2014 fra <http://www.iep.utm.edu/pragmati/#SH2d>

Johannessen, A., Tufte, P.A & Kristoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (Utgave 4.) Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utgave.) Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Lyngsnes, K. M & Rismark, M (2007) *Didaktisk arbeid* (2 utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Martinsen, V (2008) *Filosofi, en innføring*, hentet 5. Oktober 2014 fra [filosofi.no](http://filosofi.no)

Medic, A(2012) *Egentrening vs. lærerstyrt undervisning: en kvantitativ undersøkelse av elevers motivasjon i kroppsøvningsfaget - sett i lys av selvbestemmelsesteorien*. Masteroppgave ved Norges idrettshøyskole, Oslo

Neumann, C.B & Neumann I.B (2012) *Forskeren i forskningsprosessen, En metodebok om situering*. Cappelen damm AS

Noffke, E. S. & Stevenson, R. B. (1995) *Educational Action Research*, New York: Teachers College Press.

Næss, H (2012) *Running with Dewey: an alternative running program in 2. year high school physical education*. Masteroppgave ved Norges idrettshøyskole, Oslo

Pedersen Gruholdt, K. (2010) *Eventyrlig pedagogikk: friluftsliv som dannelseferd*. I: Steinsholt, K & Pedersen Gruholdt, K. (red.) *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag

Stevenson, L (1994) *Syv teorier om menneskets natur* Cappelen forlag a.s

Stjernstrøm, E. (2004) *kompetanseutvikling i posten med deltagerorientert aksjonsforskning som strategi*. I: Tiller, T (2004). *Aksjonsforskning -I skole og utdanning*. (s.211-230). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Taylor, S. J & Bogdan, R (1984) *Introduktion to Qualitativ Research Methods: the search for meanings*. (Second edition) New York: John Wiley & Sons, INC.

Thagaard, T (2013) *Systematikk og innlevelse; en innføring i kvalitativ metode*. (4 utgave) Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Tiller, T (2004). *Aksjonsforskning- I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Utdanningsdirektoratet (2012a) *Læreplanen i kroppsøving (LK06)* Hentet 10.januar 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2012b) *Det integrerte mennesket (LK06)* Hentet 14.april 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/>

## **9. Vedlegg liste:**

Vedlegg 1: Observasjonsguide elev

Vedlegg 2: Observasjonsguide lærer

Vedlegg 3: Intervjuguide elev

Vedlegg 4: Intervjuguide lærer

Vedlegg 5: Infoskriv med samtykkeerklæring til elev og foresatte

Vedlegg 6: Infoskriv til lærer med samtykkeerklæring

Vedlegg 7: Infoskriv til rektor med samtykkeerklæring

Vedlegg 8: Planleggingsskjema 1

Vedlegg 9: Planleggingsskjema 2

Vedlegg 10: Kvittering og godkjenning på melding fra NSD



## Vedlegg 1, Observasjonsguide elev

### Observasjonsguide elev.

Jeg vil skrive så detaljerte og utfyllende feltnotater som mulig. Jeg skriver hovedsakelig i etterkant av hver time, men også noen enkle notater underveis i timene. Det som vil stå i fokus under observasjonen er hvordan elevene opplever det å ta ett valg. Det vil også bli observert opp mot noen nøkkelord fra generell del av læreplan samt mot aktuelle kompetansemål i læreplanen. Det er også slik at selv om punktene under er det som står i fokus kan observasjonene inneholde andre situasjoner som oppstår, og feltnotatene vil forsøke å få med så mye og detaljert informasjon om timene som mulig. Dette fordi informasjon som ikke er tenkt på som relevant på forhånd kan vise seg å være relevant på et senere tidspunkt.

**Planleggingsfasen:** Gjennom veiledning og gjennomgang av elevenes planer vil jeg observere;

- Hva de ønsker og gjøre.
- Hvilke grunner oppgir de for å gjøre dette.
- Om de har mål om å lære noe spesifikt. I så fall hva?
- Dialog/verbale uttrykk for hvordan det oppleves å skulle få velge.
- I hvor stor grad de søker veiledning, kommer med spørsmål osv.
- Verbale/kroppslige uttrykk for om det er lett/vanskelig å velge
- Om de velger å jobbe sammen eller alene
- Om de kommer med mange forslag til hvor og hvordan de kan gjennomføre øktene sine/ eller om vi som lærere må oppsøke de og gi mye veiledning.
- Om de gir kroppslige/verbale uttrykk for at de ønsker å velge på nytt utover i planleggingen.

### Gjennomføringsfasen:

- Hvordan elevene strukturere og gjennomfører sine egne økter
- Elevenes innsats
- Hvordan elevene disponerer tiden sin.
- Om elevene viser hverandre respekt og fair-play, gjennom kroppslige og verbale uttrykk.
- Kroppslige og verbale uttrykk for glede, mestring og interesse.
- Om elevene har motorisk/ferdighetsmessig utvikling/læring
- hvordan de samarbeider/jobber alene
- spesielle situasjoner som konflikter etc. Og hvordan disse løses/ikke løses før lærer griper inn.
- Faller noen utenfor? Gjemmer seg bort osv. Hvordan gjør de i så fall det?
- hvem virker som de ønsker å bli sett av lærer, hvem ønsker ikke å bli sett.
- Utnytter elever situasjonen til å drive med andre ting, slappe av, ligge å snakke etc.

## **Vedlegg 2: observasjonsguide lærer**

### **Observasjonsguide lærer.**

Det vil bli benyttet detaljerte og utfyllende feltnotater som skrives hovedsakelig i etterkant av hver time, men også noen enkle notater underveis i timene.

Det som vil ha hovedfokus er hvilke kroppslige og verbale uttrykk for lærers erfaring av at elevene selv skal velge. Samtidig er det også intendert at observasjonen skal kunne avdekke om opplegget er noe lærer erfarer som gjennomførbart og om det har verdi for elevene og lærer i det videre pedagogiske arbeidet i faget.

#### **I planleggingsfasen:**

- Lærers verbale og kroppslige uttrykk for mulighetene for å gjennomføre opplegget når elevene står fritt til å velge selv.
- Lærers verbale og kroppslige uttrykk for utfordringer/fordeler med ett slikt type undervisningsopplegg.
- Lærers verbale og kroppslige uttrykk for mulighet til å vurdere elevene i ett slikt opplegg
- hvordan lærer veileder elevene i deres planlegging. Metode; skriftlig/muntlig
- om lærer gir kroppslig/verbale uttrykk for oppfatning av elevenes valg.
- Andre spesielle situasjoner som dukker opp som kan gi uttrykk for ulike erfaringer lærer har

#### **I gjennomføringsfasen:**

- hvordan lærer velger å strukturere timene.
- Kroppslige/verbale uttrykk for ulike følelser; oppgitthet, glede, entusiasme, fortvilelse osv.
- Om lærer får mulighet til å se alle og veilede i løpet av timen.
- Hvordan lærer veileder elevene.

#### **Etterarbeid:**

- kroppslige/verbale uttrykk for hvordan lærer opplevde at timen gikk
- kroppslige og verbale uttrykk for mulighet til vurdering.
- kroppslige/verbale uttrykk for elevenes kompetanse(utvikling)

### Vedlegg 3: Intervjuguide elev

## Intervju guide Elev.

### Introduksjon:

- Ønske velkommen til intervjuet, tilby noe å drikke, og presentere meg selv (selv om de kjenner meg nå).
- Informere om formålet med intervjuet, og at jeg har full taushetsplikt og ikke vil snakke med noen hverken foreldre eller lærer. Informere om at jeg vil dele det de sier med veiledere jeg har på skolen min, men at disse også har taushetsplikt og at jeg er veldig interessert i å høre om deres opplevelser av timene i deres egne ord. Understreke at dette også er viktig hvis det er ting dere ikke har likt.
- Opplyse om at intervjuet vil bli tatt opp på lyd opptak, konfidensiell behandling av data, anonymisering og at prosjektet er meldt inn til NSD.
- Si at det er lov å trekke seg dersom du ønsker det.

### Innledende spørsmål:

- Hvordan har det vært å begynne på ungdomskolen?
- Kan du fortelle litt om hvordan du har det på skolen?
- Hvordan liker du kroppsøving (Gym) sånn som det er til vanlig? Altså før prosjektet?
- Driver du med noen form for aktivitet på fritiden? Organisert? Noen du styrer selv? planlegger du aktivitet på egenhånd utenom dette?
- Hvordan synes du det var å være med i prosjektet? Hvorfor det? Kan du si litt mer? Hva mener du med det?

### Det å velge.

- Når du fikk beskjed om at du skulle få lov til å velge selv hva du ville gjøre i kroppsøving. Hva tenkte du da? Hva gjorde du helt konkret?
- Hvordan var det å skulle velge? Var det lett? Vanskelig?
- Endret du mening underveis når du skulle velge? Hva var det som gjorde det tror du?
- Var det noe annet enn hva du selv hadde lyst til å gjøre som bestemte over det valget du tok til slutt? Venner? Skoleregler? Sikkerhet? Lærere? Plass til å gjøre det du ville? Utstyr? At det ikke ble mange nok?
- Ombestemte du deg underveis i opplegget eller holdt du på med det du hadde valgt? Hva tenker du om det du gjorde ?
- Er du fornøyd med det/de valgene du tok nå, eller ville du valgt noe annet hvis du fikk mulighet til å velge igjen?
- Valgte du å jobbe alene, eller i en gruppe? Hvordan opplevde du det?
- Hvis jeg sier ordet «frihet til å velge» - hva tenker du da (hvilke assosiasjoner får du?)

### Det å planlegge

- hvordan synes du det var at du/dere måtte planlegge hver time?
- Hvordan var det å planlegge? Var det lett eller var det vanskelig? Uvant? Tror du dette kan ha noen sammenheng med at du er vant/ikke vant til å planlegge på egenhånd (henvise IS.)
- (hvis på gruppe) var du med å planla hver gang? Hva var grunnen til det?
- (hvis gruppe) var alle på gruppa med å planla alt? Hvordan opplevde du det?
- Når du ser tilbake, planla dere godt nokk synes du? Hva får deg til å synes det tror du?

### Gjennomføring av timene

- Sånn helt generelt, hvordan opplevde du timene? Er det noen spesielle grunner til at du opplevde de slik tror du?
- (hvis det ikke blir nevnt) Tror du det har noe med at du fikk lov til å gjøre noe du hadde mulighet til å bestemme selv?
- Hvordan synes du disse timene var sammenlignet med vanlig kroppsøving (gym)?
- Kan du nevne hva du opplevde som det beste med disse timene og hva det verste med disse timene var? hva var det som gjorde at du opplevde akkurat det som best/verst?
- Føler du at du fikk mulighet for nok veiledning fra lærerne i disse timene. (Hvis utydelig, altså at du fikk nokk hjelp og at de gav deg nokk tips, og at de så deg.)
- Er det noe du skulle ønske at hadde vært annerledes? Noe lærerne skulle gjort annerledes? Noe du ville gjort annerledes?

### Hva du opplever du har lært.

- Har du lært deg noe nytt i disse timene? utdyp?
- lærte du noe av å skulle velge tror du? i så fall hva/ kan du forklare det litt nærmere?
- opplever du at du lærte noe av å måtte planlegge timene dine? utdyp?
- Er det noe du husker særlig godt fra timene?
- Hva er forskjellen mellom det du lærer når du får velge selv og når lærer underviser timene? Hva tenker du om dette?

### Avsluttende spørsmål:

- Hvis du skulle hatt kroppsøving i morgen, ville du fått lov til å velge selv, eller ville du at læreren skulle hatt timen? Hva tror du læreren kan lære av at elevene får mer valg?
- Er det noe du selv vil tilføye?

Takke for intervjuet, igjen understreke at eleven kan trekke seg når som helst, og at jeg har taushetsplikt

## **Vedlegg 4: Intervjuguide lærer.**

### **Intervjuguide lærer.**

#### **Introduksjon:**

- Ønske velkommen til intervjuet, tilby noe å drikke, og presentere meg selv (selv om hun kjenner meg nå).
- Informere om formålet med intervjuet,
- Opplyse om at intervjuet vil bli tatt opp på lyd opptak, min taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering og igjen minne om at prosjektet er meldt inn til NSD.
- Si at det er lov å trekke seg dersom man ønsker det.

#### **Innledende spørsmål:**

- Hvordan trives du som lærer? Altså i lærerrollen men ikke kroppsøving spesifikt?.
- Hvordan synes du det er å være lærer i kroppsøving?
- Trives du i jobben din? I kollegiet? På denne skolen?
- Hvordan har du opplevd prosjektet du har vært med på har vært? Utdyp?

#### **Det at elevene kan velge**

- Hvordan opplevde du det etter at du sa ja til å bli med i prosjektet at elevene individuelt skulle få lov til å velge helt selv?
- Endret denne oppfatningen seg etterhvert?
- (hvis det ikke er kommet opp.) Innledningsvis oppfattet jeg det som at du var litt usikker med tanke på plass, og det «å ha kontroll på alle» eller at «det skulle gå bra». Var det sånn?
- Hva tenker du selv om at «noe går bra»- hva handler det om for deg?
- Endret dette seg etterhvert? I så fall hvordan og når?
- Har det at elevene kunne velge selv gjort at du har sett noen elever på en annen måte enn før? Hvordan da? Er det noen spesielle?
- Er begrepet «frihet» noe du forbinder med valg? Kan du si litt mer om det?

#### **Planleggingen**

- Hvordan synes du det var å skulle veilede elevene i deres planlegging?
- Hvordan synes du elevene var til å planlegge?
- Gjorde elevenes planer deg betrygget( vs utrygg) på noen måte? Altså at du følte at du hadde bedre kontroll, eller lignende ettersom elevene fikk planlagt? Hvordan opplevde du i så fall dette?

### **«Kontroll» i klassen**

- Følte du at du klarte å ha oversikt i klassen? Hvordan da/ på hvilke måte?
- Mener du at du fikk nokk tid til å se og veilede alle?
- Hva tenker du om å gjøre et slikt opplegg på egenhånd? utdyp?
- Mener du det er vanskeligere eller lettere å ha kontroll over klassen i et sånt undervisningsopplegg? Eller er det omtrent det samme? kan du forklare nærmere?

### **Hva elevene lærer**

- Hva mener du at elevene får ut av, eller lærer i et slik opplegg? (oppfølging under)
- Hvordan vil du si at elevenes mulighet til å utvikle ferdigheter er i et slikt opplegg sammenlignet med ordinær undervisning. Kan du utdype det?
- Hva med kroppsvøingsrelevant kunnskap da, er det på samme måte? Utdyp?
- Hvordan føler du at muligheten for å utvikle sosiale egenskaper som fair play og samarbeid er i et slik opplegg sammenlignet med ordinær undervisning. Kan du forklare litt nærmere?
- Mener du at undervisningsopplegget vi hadde i disse timen kan være med å oppfylle læreplanens mål? På hvilke måte da i så fall?

### **Vurdering.**

- Din jobb innebærer også at du skal vurdere elevene. Hvordan synes du det har vært å skulle vurdere elevene i et slikt opplegg?
- Hvordan synes du det er å vurdere elevene i et slik opplegg kontra den undervisningen du vanligvis har?

### **Hvordan du har hatt det i prosjektet**

- Hvordan opplever du at du har hatt det i prosjekt timene? Som vanlig, bedre enn vanlig, har du vært i godt humør, vært stressa, urolig etc.
- Hvis du skulle valgt igjen ville du sagt ja til å være med på prosjektet? Hvorfor det?

### **Avsluttende spørsmål**

- Kunne du tenke deg å gjennomføre ett lignende undervisningsopplegg med en 8 klasse igjen?
- Er det andre ting du vil si til meg – om prosjektet eller annet?

Takke for intervjuet og samarbeide og igjen minne om at alt blir anonymisert at jeg har taushetsplikt, og at jeg kan sende henne en kopi av oppgaven når den er ferdig hvis hun vil det.

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

***”Jeg vil velge selv”***

### ***om elevers valgmulighet i kroppsøvningsfaget***

#### **Bakgrunn og formål**

Dette prosjektet er ett masterstudie ved Norges Idrettshøgskole og har ingen andre eksterne oppdragsgivere. Studien har bakgrunn i en ide om at kroppsøving som fag i større grad burde spille på lag med elevers egne interesser. Det at elever også i ungdomskolen burde ha mulighet til å bestemme selv hva de vil gjøre i deler av faget, og mulighet til å vise hva de kan få til på egenhånd. En del tidligere forskning kan tyde på at nettopp valgfrihet som virkemiddel i undervisningen har positiv effekt på elevers motivasjon og opplevelse av faget. Ved å gjennomføre et undervisningsopplegg som gir elever frihet til å uttrykke seg kroppslig på de måtene som de selv ønsker er formålet å undersøke hvordan et slikt opplegg erfares av både elever og lærer.

Spørsmålene som skal belyses gjennom studien er derfor:

*–Hvordan erfares en type undervisning der elevene selv får frihet til å velge ulike aktiviteter?*

*–Hvordan kan en slik valgfrihet fungere for å være med å nå læreplanens formål og kompetansemål i kroppsøving?*

for å besvare disse spørsmålene trengs det imidlertid en lærer og en klasse som er villige til å prøve ut ett alternativt undervisningsopplegg, og som er villige til å la seg observere og intervju, under og i etterkant av prosjektet. Dette er grunnen til at du er spurt om å delta i denne studien.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltagelse i studien innebærer at du sammen med klassen vil gjennomføre ett undervisningsopplegg på 6 uker hvor dere vil bli observert i undervisningen. For 6 av elevene og læreren vil deltagelse også innebære at dere vil bli forespurt om dere kan tenke dere å stille opp i et intervju på 30-60 minutter. Alle elevene skal også skrive korte planer i forkant av hver time. De opplysningene som vil bli innhentet gjennom observasjon vil omhandle aktivitetsnivå, kroppslig uttrykk for glede, engasjement og innsats, kommentarer i timene og samhandling med andre elever. I Intervjuene vil det samles informasjon om din hverdag, ditt forhold til fysisk aktivitet, ditt forhold til kroppsøvingfaget, og hvordan du erfarte prosjektperioden. Observasjonene vil registreres i form av notater, mens intervjuene vil spilles inn på lydbånd. Foreldre og du kan selvfølgelig få tilsendt både observasjonsskjema og intervjuguide hvis dette er ønskelig.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at det er bare jeg som forsker som vil ha tilgang til all data jeg innhenter, og både notater, refleksjonsskriv og lydbånd vil være innelåst når jeg ikke har det i min besittelse. Det vil også bli benyttet en koblingsnøkkel som lagres låst og adskilt fra alt annet datamateriale. Dette innebærer at på lydbånd og notater vil det byttes ut navn med et referansenummer, som kobles til navn i en liste, denne listen kalles koblingsnøkkelen. Dette for å sikre at du ikke kan identifiseres. I den ferdige oppgaven vil all data være anonymisert, og alt datamateriale som inneholder personopplysninger vil slettes. På denne måten vil du som deltager være anonym i det ferdige produktet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2014.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Fordi dette er et prosjekt som endrer undervisningsopplegget i din klasse vil du uansett ta del i undervisningsopplegget. Dette er ett undervisningsopplegg som gjennomføres i tråd med læreplanen og er avtalt og godkjent av både rektor og din



lærer. Din deltagelse vil derfor bare påvirke hvor gode data jeg som forsker kan få. For at studien skal bli så god som mulig ønsker jeg derfor å spørre om du kunne tenke deg å delta i denne studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student: Eirik Aarskog

Daglig ansvarlig: Gunn Engelsrud

epost: Eirikaarskog@gmail.com

epost: gunn.engelsrud@nih.no

tlf: 94783590

tlf: 40875564

Studien er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og samtykker til at mitt barn ved

navn \_\_\_\_\_ klasse \_\_\_\_\_ kan delta i studien  
slikt den er beskrevet i forespørsel om deltagelse brev.

---

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 6: Infoskriv med samtykkeerklæring lærer.

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*”Jeg vil velge selv”*

*-om elevers valgmulighet i kroppsøving*

### Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er ett masterstudie ved Norges Idrettshøgskole og har ingen andre eksterne oppdragsgivere. Studien har bakgrunn i en ide om at kroppsøving som fag i større grad burde spille på lag med elevers egne interesser. Det at elever også i ungdomskolen burde ha mulighet til å bestemme selv hva de vil gjøre i deler av faget, og mulighet til å vise hva de kan få til på egenhånd. En del tidligere forskning kan tyde på at nettopp valgfrihet som virkemiddel i undervisningen har positiv effekt på elevers motivasjon og opplevelse av faget. Ved å gjennomføre et undervisningsopplegg som gir elever frihet til å uttrykke seg kroppslig på de måtene som de selv ønsker er formålet å undersøke hvordan et slikt opplegg erfarer av både elever og lærer.

Spørsmålene som skal belyses gjennom studien er derfor:

*-Hvordan erfarer en type undervisning der elevene selv får frihet til å velge ulike aktiviteter?*

*-Hvordan kan en slik valgfrihet fungere for å være med å nå læreplanens formål og kompetansemål i kroppsøving?*

for å besvare disse spørsmålene trengs det imidlertid en lærer og en klasse som er villige til å prøve ut ett alternativt undervisningsopplegg, og som er villige til å la seg

observere og intervju, under og i etterkant av prosjektet. Dette er grunnen til at du er spurt om å delta i denne studien.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltagelse i studien innebærer at du sammen med klassen vil gjennomføre ett undervisningsopplegg på 6 uker hvor dere vil bli observert i undervisningen. For 6 av elevene og læreren vil deltagelse også innebære at dere vil bli forespurt om dere kan tenke dere å stille opp i et intervju på 30-60 minutter. De opplysningene som vil bli innhentet om deg som lærer gjennom observasjon vil omhandle hvordan du organiserer og strukturerer undervisningen. Om du klarer å holde oversikt og ha kontroll over klassen. I hvilke grad du får mulighet til å veilede elevene, samt kroppslige og språklige uttrykk som kan gi indikasjoner på hvordan du opplever å gjennomføre et slikt undervisningsopplegg. I Intervjuet vil det samles informasjon om din hverdag, om ditt forhold til skolen, ditt forhold til fysisk aktivitet, ditt forhold til kroppsøvfingsfaget, og hvordan du erfarte prosjektperioden. Du kan selvfølgelig få tilsendt både observasjonsskjema og intervjuguide hvis dette er ønskelig.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som forsker som vil ha tilgang til all data jeg innhenter, og både notater og lydbånd vil være innelåst når jeg ikke har det i min besittelse. Det vil også bli benyttet en koblingsnøkkel som lagres låst og adskilt fra alt annet datamateriale. Dette innebærer at på lydbånd og notater vil det byttes ut navn med et referansenummer, som kobles til navn i en liste, denne listen kalles koblingsnøkkelen. I den ferdige oppgaven vil all data være anonymisert, og alt datamateriale som inneholder personopplysninger vil slettes. På denne måten vil du som deltager være anonym i det ferdige produktet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2014.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli

anonymisert. Din deltagelse vil derfor bare påvirke hvor gode data jeg som forsker kan få. Store deler av studien er å se på hvordan læreren opplever en slik type undervisning, så uten deg vil jeg ikke kunne besvare store deler av det studien har til hensikt å belyse. For at studien skal bli så god som mulig ønsker jeg derfor å spørre om du kunne tenke deg å delta i denne studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student: Eirik Aarskog

Daglig ansvarlig: Gunn Engelsrud

epost: Eirikaarskog@gmail.com

epost: gunn.engelsrud@nih.no

tlf: 94783590

tlf: 40875564

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta i studien.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Forespørsel om godkjenning av forskningsprosjektet

*”Jeg vil velge selv”*

*- om elevers valgmulighet i kroppsøving*

### Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er ett masterstudie ved Norges Idrettshøgskole og har ingen andre eksterne oppdragsgivere. Studien har bakgrunn i en ide om at kroppsøving som fag i større grad burde spille på lag med elevers egne interesser. Det at elever også i ungdomskolen burde ha mulighet til å bestemme selv hva de vil gjøre i deler av faget, og mulighet til å vise hva de kan få til på egenhånd. En del tidligere forskning kan tyde på at nettopp valgfrihet som virkemiddel i undervisningen har positiv effekt på elevers motivasjon og opplevelse av faget. Ved å gjennomføre et undervisningsopplegg som gir elever frihet til å uttrykke seg kroppslig på de måtene som de selv ønsker er formålet å undersøke hvordan et slikt opplegg erfarer av både elever og lærer.

Spørsmålene som skal belyses gjennom studien er derfor:

*Hvordan erfarer en type undervisning der elevene selv får frihet til å velge ulike aktiviteter?*

*Hvordan kan en slik valgfrihet fungere for å være med å nå læreplanens formål og kompetansemål i kroppsøving?*

for å besvare disse spørsmålene trengs det imidlertid en lærer og en klasse som er villige til å prøve ut ett alternativt undervisningsopplegg, og som er villige til å la seg observere og intervju, under og i etterkant av prosjektet. Dette innebærer også at rektor

ved den aktuelle skolen godkjenner at prosjektet kan gjennomføres ved sin skole. Dette er grunnen til at du er spurt om å godkjenne denne studien.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltagelse i studien innebærer at en lærer sammen med klassen vil gjennomføre ett undervisningsopplegg på 6 uker hvor de vil bli observert i undervisningen. For 6 av elevene og læreren vil deltagelse også innebære at de vil bli forespurt om de kan tenke seg å stille opp i et intervju på 30-60 minutter. Alle elevene skal også skrive korte planer i forkant av hver time. De opplysningene som vil bli innhentet om elevene gjennom observasjon vil omhandle aktivitetsnivå, kroppslig uttrykk for glede, engasjement og innsats, kommentarer i timene og samhandling med andre elever. I intervjuene vil det samles informasjon om elevenes hverdag, deres forhold til fysisk aktivitet, deres forhold til kroppsøvningsfaget, og hvordan de erfarte prosjektperioden. De opplysningene som vil bli innhentet om lærer gjennom observasjon vil omhandle hvordan lærer organiserer og strukturerer undervisningen. Om lærer klarer å holde oversikt og ha kontroll over klassen. I hvilke grad læreren får mulighet til å veilede elevene, samt kroppslige og språklige uttrykk som kan gi indikasjoner på hvordan læreren opplever å gjennomføre et slikt undervisningsopplegg. I intervjuet vil det samles informasjon om lærers hverdag, om hvilke forhold han/hun har til skolen, forhold til fysisk aktivitet, forhold til kroppsøvningsfaget, og hvordan lærer erfarte prosjektperioden. Observasjonene vil registreres i form av notater, mens intervjuene vil spilles inn på lydbånd. Foreldre og du kan selvfølgelig få tilsendt både observasjonsskjema og intervjuguide hvis dette er ønskelig.

### **Hva skjer med informasjonen om deltagerne?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at det er bare jeg som forsker som vil ha tilgang til all data jeg innhenter, og både notater, og lydbånd vil være innelåst når jeg ikke har det i min besittelse. Det vil også bli benyttet en koblingsnøkkel som lagres låst og adskilt fra alt annet datamateriale. Dette innebærer at på lydbånd og notater vil det byttes ut navn med et referansenummer, som kobles til navn i en liste, denne listen kalles koblingsnøkkelen. Dette for å sikre at elever og lærer ikke kan identifiseres. I den ferdige oppgaven vil all data være anonymisert, og alt datamateriale



som inneholder personopplysninger vil slettes. På denne måten vil du som deltager være anonym i det ferdige produktet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2014.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og både elever og lærer kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dette gjelder også deg som rektor, som kan bestemme at prosjektet skal avsluttes ved din skole. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om elever og lærer bli anonymisert. Fordi dette er et prosjekt som endrer undervisningsopplegget i en klasse vil elevene uansett ta del i undervisningsopplegget. Så elever som ikke ønsker å være med i forskningsprosjektet vil derfor ikke observeres eller intervjues, men vil allikevel være nødt til å være med i undervisningen.

Dersom du har flere spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student: Eirik Aarskog

Daglig ansvarlig: Gunn Engelsrud

epost: Eirikaarskog@gmail.com

epost: gunn.engelsrud@nih.no

tlf: 94783590

tlf: 40875564

Studien er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Godkjenning til gjennomføring av studien**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og godkjenner at studien kan gjennomføres ved min skole

---

(Signert av Rektor, dato)

## Vedlegg 8: Planleggings skjema 1

### Planleggings skjema

I uke 48-51 skal du selv velge og planlegge hvilke aktivitet du ønsker å holde på med i 4 timer, en hver uke. Dette skjemaet skal fylles ut slik at du begynner å tenke på hva du vil gjøre, og begynner å planlegge mot disse timene.

Navn: \_\_\_\_\_

Hvilke aktivitet ønsker du å holde på med i disse fire timene?
Hvorfor ønsker du å holde på med akkurat denne aktiviteten? Sagt på en annen måte hva er målet ditt med aktiviteten?
Er det noe spesielt du ønsker å lære deg i disse 4 timene? Hvis ikke, hva ønsker du å få ut av disse fire timene?
Ønsker du å holde på alene eller sammen med andre? I så fall hvem?
Hvilke utstyr mener du at du trenger for å kunne gjennomføre aktiviteten?

Sett kryss for svar: Hvis du blir spurt, kunne du tenke deg å være med på intervju;

**JA** \_\_\_\_\_ **Nei** \_\_\_\_\_ **Kanskje** \_\_\_\_\_

## Vedlegg 9: Planleggingsskjema 2

Aktivitet: _____			
Navn: _____		Klasse: _____	
Utstyr:			
Tid:	Hva:	Hvordan:	Hvorfor:

## Vedlegg 10: Kvittering og godkjenning på melding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Håreges gate 2  
N-5007 Bergen  
Norge  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 995 321 884

Gunn Engelsrud  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 13.09.2013

Vår ref:35346 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35346	<i>Jeg vil velge selv. Om elevers valgfrihet i kroppsøving</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunn Engelsrud</i>
Student	<i>Eirik Aarskog</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

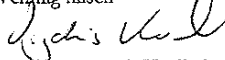
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Eirik Aarskog, Schous plass 7b, 0552 OSLO

Avdelingskontorer / Distrikt Offiser

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1045 Blindern, 0416 Oslo. Tel: +47 22 85 32 11. nsd@nsd.uib.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401, Henshem, tel: +47 73 59 14 07. kare@nsd.uib.no  
TRONDHEIM: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@nsd.uib.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 35346

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke, i fellesskap, fra elev og dennes foresatte for deltakelse og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet mottatt 09.09.2013 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Informasjonsskrivet til lærere er også tilfredsstillende utformet.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



