

**Harald Solhaug Næss**

## **Running with Dewey**

An alternative running program in 2.year High School Physical Education

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2012



## **Forord**

I disse dager nærmer det seg innlevering av Masteroppgaven. Jeg er svært takknemlig for at jeg har fått muligheten til å bruke et helt år på å undersøke et tema jeg synes er særdeles spennende og interessant, elevens erfaringer av løping i kroppsøvingsfaget. Forhåpentligvis kan min masteroppgave bidra til at kroppsøvingslærere og andre interesserte oppnår økt innsikt i disse erfaringene.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til min hovedveileder, Reidar Säfvenbom, og min biveileder, Øyvind Førland Standahl. Begge to har vært særdeles åpne for råd og tilbakemeldinger underveis i prosessen, og har alltid satt av tid til veiledning selv om de har hatt nok av andre gjøremål. Jeg har satt ekstra pris på at de har stilt store krav til kvaliteten på arbeidet mitt. Selv om dette til tider har vært utfordrende, har det bidratt til å heve kvaliteten på forskningsarbeidet.

Jeg vil takke «Furubotten» Videregående Skole som har vært åpne og imøtekommende i forhold til implementeringen av aksjonsforskningsprosjektet. På tross av at prosjektet har hatt konsekvenser for gjeldende kroppsøvingsklasse, har både ledelse og lærere ved skolen vært særdeles positive og gitt meg stor grad av frie tøyler til å gjennomføre kroppsøvingsundervisning i henhold til prosjektets interesser.

Jeg vil også få takke elevene som har deltatt på prosjektet. På tross av at dette har vært til dels en ny og ukjent form for kroppsøvingsundervisning, har de stilt velvillig opp med en positiv innstilling. Alle elevene gjennomførte prosjektet, og stilte opp på intervjuer i etterkant. Her viste alle en stor velvilje i forhold til å dele personlige minner og betraktninger.

## Sammendrag

Studien er basert på et aksjonsforskningsprosjekt, kalt «Å løpe med Dewey», som ble implementert i en VG2 kroppsøvingssklasse høsten 2011. Jeg trådte inn som kroppsøvingslærer for 8 studenter, 4 gutter og 4 jenter, som har deltatt på alternativ kroppsøvingsundervisning i 8 uker. Løping har vært gjennomgående tema, og aksjonsforskningsprosjektet har hatt pedagogisk forankring i John Deweys pedagogiske filosofi, som fremhever erfaring som grunnleggende for menneskelig utvikling og læring.

Aksjonsforskningsprosjektet har tilrettelagt for et elevstyrt klima, der elevene har fått individuell frihet til selv å velge hvor lenge de ønsker å løpe, hvor fort de ønsker å løpe, i hvilket område de ønsker å løpe og hvem de ønsker å løpe sammen med. Det har blitt tilrettelagt for refleksjon knyttet til erfaringen av å løpe. Elevene har fått utdelt 3-4 refleksjonsoppgaver etter hver kroppsøvingstime. Besvarelsene har blitt sendt meg i etterkant av timene. Datainnsamlingen i tilknytning til aksjonsforskningsprosjektet består av deltakende observasjon, besvarte refleksjonsoppgaver, samt individuelle intervjuer i etterkant av implementeringsperioden.

Studien viser at mange av studentene har mislikt kroppsøvingstimer der løping har vært et tema, fordi det har blitt benyttet former for løping de ikke trives med. Kroppsøvingssfaget har primært presentert løping gjennom lærerstyrt instruksjon uten muligheter for individuell medbestemmelse, individuelle valg eller refleksjon knyttet til erfaringen av å løpe. Studentene satte pris på muligheten til å selv velge hvordan de ønsket å løpe, og erfarte refleksjon som noe nytt og givende for kroppsøvingssfaget. Det er store individuelle forskjeller knyttet til hvordan elevene ønsker å løpe. Resultatene indikerer at når personlige behov styrer elevenes valg knyttet til løpingen, og når det tilrettelegges for refleksjon rundt erfaringen av å løpe, erfarer studentene hvordan løping kan være en positiv og meningsfull aktivitet.

## **Innledning**

Bakgrunnen for min masteroppgave er en lengre tids interesse for og refleksjon rundt erfaringen av å løpe. Jeg er selv en aktiv friidrettsutøver, og løper flere ganger om dagen. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å bli en best mulig langdistanseløper. Samtidig har jeg gjennom år etter år med mye løping erfart hvor moro det er å løpe, hvor godt det er for kroppen min, og hvordan løping er en viktig del av hverdagen. Samtidig har jeg observert, gjennom deltakelse i og ledelse av kroppsøvingsfaglige og idrettslige kontekster, at mange ikke trives med å løpe i det hele tatt. Mange virker frustrert dersom de får beskjed om å løpe, og lettet dersom det byr seg en mulighet for å slippe. Dette gis klart uttrykk for. Jeg har reflektert mye over hvorfor mine erfaringer av det å løpe er så vidt forskjellige fra mange andres erfaringer. Min oppfattelse, gjennom observasjon i nevnte kontekster og samtaler med lærere og trenere, er at det primært er et fokus på å oppfordre til å løpe på grunn av de positive effektene aktiviteten gir. Noen av argumentene som blir benyttet er at løping gir bedre helse, bedre kondisjon, bedre resultater og bedre karakterer. Samtidig oppfatter jeg at det er mindre fokus på hvordan elever og utøvere erfarer det å løpe, samt hvordan man best mulig kan legge forholdene til rette slik at andre erfarer løpingen som positiv og meningsfull. Jeg har selv blitt glad i å løpe, og vet hvordan løping kan gi en utrolig følelse av velvære. Disse sterke erfaringene har skapt et ønske om å kunne bidra til kunnskap om elevers løpserfaringer i kroppsøvingsfaget, og kunnskap om hvordan det kan legges til rette for at andre kan erfare gledene ved å løpe. Gjennom litteraturgjennomgang er min erfaring at det er forsket lite på hvordan kroppsøvings elever erfarer det å løpe. Dette gjelder spesielt innenfor norsk litteratur. Dette gjorde det både spennende og relevant å forske på temaet.

Gjennom tidligere studier ved Norges Idrettshøgskole var jeg klar over Reidar Säfvenboms interesse for og kunnskap om elevers erfaringer i kroppsøvingsfaget. Reidar har tidligere gjennomført forskning der han har prøvd ut alternative måter å gjennomføre

kroppsøvningsundervisning på, kontekster der gleden ved fysisk aktivitet har blitt vektlagt. Jeg så tidlig for meg at det ville bli aktuelt å utvikle et prosjekt der elever ble undervist i løping på en annen måte enn det som er vanlig i kroppsøvningsfaget. og Reidars kjennskap til og erfaring med tilsvarende forskning gjorde det naturlig å spørre ham om å være veileder. Reidar ønsket dette, og vi fant fort ut at vi til sammen hadde mange spennende ideer for mulige prosjekter. Øyvind Førland Standahl ble på et senere tidspunkt knyttet til prosjektet som biveileder. Vi ble tidlig enige om at John Deweys pedagogiske tekster kunne være et gunstig teoretisk rammeverk, da Dewey vektlegger hvordan menneskelig utvikling skjer gjennom erfaring. Det virket som en utfordrende og spennende oppgave å knytte Deweys pedagogikk, som i utgangspunktet bygger på relativt dype filosofiske betraktninger, opp imot løping, som i utgangspunktet kan virke som en svært så banal måte å bevege seg på. Jeg brukte høsten 2010 og våren 2011 på å sette meg grundig inn i Deweys forskjellige pedagogiske tekster. Gjennom litteraturen ble jeg kjent med hvordan Dewey sto i spissen for alternative skoler der erfaringspedagogikk ble vektlagt. Gjennom denne kjennskapen oppsto ideen om å lage en kroppsøvningskontekst der Deweys pedagogikk la grunnlaget for løpsundervisning. Skissene for et aksjonsforskningsprosjekt ble laget våren 2011. Målet for aksjonsforskningsprosjektet var å teste ut om umotiverte kroppsøvnings elever kunne finne glede ved å løpe gjennom en alternativ kroppsøvningskontekst. «Furubotten» Videregående Skole ble kontaktet og informert om prosjektet. Ledelsen ved skolen fant prosjektet spennende, og gjennom dialog la vi rammene for prosjektet, som ble gjennomført høsten 2011. Erfaringene fra dette prosjektet danner grunnlaget for masteroppgaven.

Norges Idrettshøgskole har de siste årene åpnet opp for muligheten til å skrive masteroppgaven som en vitenskapelig artikkel. Veileder forespurte meg om denne muligheten, og etter noen runder i tenkeboksen kom jeg frem til at dette var noe jeg ønsket.

For det første fordi jeg så mulighetene for å få materialet publisert i et fagtidsskrift, noe som kan gjøre materialet tilgjengelig for flere. For det andre fordi jeg så på dette som faglig utfordrende, jeg har alltid likt å utfordre meg selv, og føler at det gir ekstra læring og utvikling å måtte strekke seg litt ekstra. I Studieplanen for masterstudiet ved Norges Idrettshøgskole er det beskrevet noen konkrete retningslinjer for studenter som skal skrive masteroppgaven som vitenskapelig artikkel. For det første skal artikkelen skal skrives på engelsk. Det gjør at masteroppgaven språklig er delt i 2, der selve artikkelen er skrevet på engelsk, mens det resterende materialet er skrevet på norsk. For det andre skal det skrives et utfyllende teori- og metodevedlegg. Hensikten med vedlegget er å få frem materiale som ikke hører hjemme i en vitenskapelig artikkel, men som er naturlig å ha med i en masteroppgave. Dette finnes som vedlegg i masteroppgaven. For det tredje skal oppgaven holde den standard som kreves av en vitenskapelig artikkel. Jeg ønsker å sende inn forespørsel om publikasjon til tidsskriftet «Qualitative Research in Sport and Exercise». Dette valget er tatt på grunnlag av at det tidligere er publisert artikler om løpserfaringer i dette tidsskriftet. Tidsskriftet har bestemte krav til tekstens format. Dette formatet er benyttet gjennomgående i masteroppgaven, og er grunnen til at formatet avviker noe fra NIHs retningslinjer for masteroppgaver.

# **Running with Dewey: An alternative running program in 2.year High School Physical Education**

## **Abstract**

This study is based on an action research project labeled “Running with Dewey” implemented in a 2.year High School Physical Education class. The purpose of the project was to analyze students’ response to a running program based on experience learning. 8 students participated in alternative Physical Education for 8 weeks. The action research project facilitated an autonomy supportive and reflection supportive climate, where students were individually given the freedom to choose their own form of running, and reflect on questions concerning the experience of running after each lesson. The data collection consists of participant observation, reflection questions, and personal interviews. The findings show that many students have experienced running in former Physical Education as primarily unenjoyable. The education has primarily been based on teacher instruction with no possibilities for individual involvement in, choice of, or reflection on the experience. Due to the possibility to choose a form of running they like, the students appreciated the autonomy supportive climate in the project. There are large individual differences in what form of running the different students prefer. The findings indicate that when personal needs guide the form of running, and the students are encouraged to reflect upon their experience, the students experience the running as more enjoyable.

**Keywords:** Experience; Running; Physical Education; Enjoyment; Autonomy



## **Introduction**

As I grew up, I continued to enjoy the experience of running. There were moments during tough training sessions and competitions where I felt like I could fly. Other times I appreciated the pleasure of running alone in peaceful surroundings “diving into my own world” without awareness of the reality around me. These moments resemble the descriptions of the phenomenon “Runners High”, described by Sachs (1980) as “an euphoric sensation experienced during running, usually unexpected, in which the runner feels a heightened sense of well-being, enhanced appreciation of nature, and transcendence of barriers of time and space” (p.274)

I can see myself when observing small children in play and activity; they appear to be having a good time running around. However, through observation of children and adolescents in Physical Education (later referred to as PE) classes and Sport Clubs, many of them are not enjoying running at all. Rather, they show signs of pain and resignation, and sit down as soon as allowed to by the responsible adult. There is a striking contrast between young children, who run until you command them to sit and the older children, who sit until you command them to run.

The experience of running has been researched through different approaches. Allen-Collinson and Hocke (2011) investigated the experiences of long-distance runners through a phenomenological approach. They found that two key structures, heat and pressure, created the haptic experience of running. Allen-Collinson (2008) used an auto-ethnographic approach to research the challenges of running-together, and found that knowledge of the other was of huge importance in order to produce effective and efficient running-together. Conboy (1994) used a psychological approach on runners, and found that runners reported more dysphoria on non-running days than on running days. Studies by Sachs (1980) and Lillefors (1978) have

interviewed people about “runners high”. They found that respectively 77% and 78% had experienced the “runners high”. Xiang, McBride and Bruene (2006) have used a psychological approach to research fourth-graders’ motivational changes through an elementary PE running program, and found that even though they achieved increased performance, their interest in running decreased. However, there is no existing research that explores how running can be taught through PE in order to be enjoyable, and thus lead to a physically active life. My personal experiences in combination with the lack of research facilitate the research question for this paper:

Is it possible to learn to enjoy running in PE?

In order to investigate this question I implemented an action research project in a PE class in High School. The pedagogical framework of the action research project is based on works of John Dewey, who emphasized the importance of experience in human development and learning.

### **Theoretical framework**

According to Dewey (1916), experience involves an active and a passive element. The active element involves testing different forms of actions with a curious attitude. Consequently, when we act upon something, it does something with us in return; “we suffer or undergo the consequences” (p.146) of the action, which according to Dewey is the passive element of experience. The educative value of the experience lies in the connection between the active and passive element. Reflection is a useful and necessary tool to see the connection, “the

discernment of the relation between them” (Dewey, 1916, p 151). However, Dewey emphasizes that there is always some reflection connected to action, but often as students’ self-initiated reflection, coincidental thoughts upon own actions, according to Dewey a “try and fail” method. You are able to consider what happened as a consequence of action , but are unable to understand why that specific action caused that specific consequence. According to Dewey (1916) this is education on a low level. When guided reflection is implemented in the education, the student is more likely to see the connection between doing and undergoing, consequently it’s possible to act with an end in view, the discovery of things as an evidence of something else.

Dewey (1938) emphasizes that experiences is necessary in order to learn something. However, experience does not necessarily lead to learning. Two basic principles constitute the educative value of experience. The first is the principle of interaction. An experience does not happen in a vacuum, but is always an interaction between the individual the internal conditions, and the environment; the external conditions. The internal conditions imply the student’s personal needs, wishes, intentions and abilities. The external, or objective, conditions imply the material the individual interacts with. Dewey never wrote about running, but according to his writings running material would have included the surroundings of the run, the pace and length of the run, the amount and intimacy of others and the expressed purpose of the run. Dewey (1938) emphasizes that when many students are guided through the same external conditions, only a few of them would learn something, since those few are the only students where the internal matches the external conditions. Dewey claims that the only possible way a whole group of students could be educated, is to let the individual conditions guide educative practice, and use external material that is considered to be a proper match with the individual.

According to Dewey (1938) is continuum in experience essential for the experience's educative value. Different experiences are only different because of the perceived changes from earlier experiences. Dewey (1938) emphasizes how the understanding of former experiences is crucial in the understanding of the present experience. "Lived experience is not merely something present, but already contains past and future within its consciousness of the present" (Dilthey, 1985, p.225). The experiences is integrated into a wholeness and constitutes the principle of continuum of experience. However, as the continuum of experience is connected to education, the educator is responsible to direct the experiences in a direction that is desirable according to educative goals. Dewey (1938) points out how a thief may grow in understanding and efficiency through continuous experiences, but the experiences would still be uneducative in a pedagogical context since burglary is considered destructive in our society. Every experience is a moving power and the value can only be judged according to which direction the experience leads to. The adult has a background of experiences which the student still does not have, and should therefore be capable of understanding the student's experiences in order to facilitate new experiences. However, the adult throws his experiential maturity overboard if he fails to bear in mind the desired direction and the moving power of the experience, and "forsakes the principle of continuum in experience", (Dewey, 1938, p.50).

An experience is a relation between the individual and the surrounding environment, and so it's impossible to fully grasp the depth and richness of the experience for a second person, such as the teacher. Anything is good and true to a student as long as the experience is perceived as good and true. However, the teacher can do his/her best to understand the student's experience by listening and observing, and facilitate new experiences which will lead the student in the direction of the educational aim (Dewey, 1916)

## **Method**

### ***“Running with Dewey”***

The action research project “Running with Dewey” aimed to provide enjoyable running experiences through a didactic approach based on Dewey’s (1938) thoughts of how to facilitate good and educative experiences. “Running with Dewey” was based upon 8 lessons of alternative PE in place of the ordinary PE class. The term “the Running Group”, further referred to as RG, was used by me and the students as the label of the context. RG provided an opportunity for the student to run as s/he wanted to. To run as you want is another way of saying that you use your earlier experiences in combination with your present needs and intentions to choose how to run, and consequently “slip into” the right intensity, length, and surroundings of the run. When the internal conditions guide the external conditions in a dynamic interaction, according to Dewey (1938) it’s more likely to have enjoyable experiences. Through RG I progressively got to know the students better, which allowed me to suggest running material that could provide good experiences. However, my suggestions were always secondary in relation to the students own initiatives, because no matter how well a teacher knows a student, the student will always have the best understanding of his own experiences, and is consequently the best foundation to consider what kind of educative material to choose in order to enjoy running. (Dewey, 1938)

I contacted the leader of the PE Section at “Furubotten” High School in order to get access to the field. I explained the background for and method of the project. Through discussion we chose a class appropriate for a criterion sampling (Pitney & Parker, 2009; Marshall & Rossmann, 1999) of less active students in PE. This criterion is based on the overall aim of the project, to see if students can learn to like running better. It’s probable that the less active

students find PE and/or running less exciting, and will therefore be strategic participants in order to test out an alternative solution to the existing methods of PE. In cooperation with the PE teacher, I observed a PE lesson, and discussed possible participants with the teacher. The cooperation with the PE teacher was done in order to increase the possibility for recruiting participants which fit the criterion mentioned. Their teacher knew the students better than I did, and I'm aware that one lesson of observation was a small foundation for selection. Based on the discussion and observation, I took aside 8 students after the lesson, informed them of the project and asked for participation. 5 of them chose to participate, and additionally 3 more joined on a proposal from the PE teacher. The group consisted of 4 boys and 4 girls, 16 and 17 years old.

RG lasted for 8 continuous weeks from September until November 2011. The PE lesson included two continuous school lessons, with an amount of approximately 70 minutes of possible running time. The surroundings of the school were varied, with large forest areas including smaller and larger paths, a small lake and also urban areas with tarmac roads. The first lessons we ran together. I decided the route. The next 7 lessons my message to the students was to run as long, as fast, where and with whom they wanted. When the students came back, the remaining time was available to respond to the reflection questions. The project involved no form of grading, testing, or feedback on achievement level.

After each lesson the students received 3-4 reflection questions to answer and return to me before the next lesson. They were given the opportunity to answer the questions in the remaining time after running, or do them later at home or at school. The questions were primarily concerned with different aspects of the feeling of running, and aimed at leading the students to reflect on how factors like running speed, length, area, and presence or absence of other people affected their experience of running. In addition to be an important part of

“Running with Dewey”, the reflection questions served as a fruitful contribution to the data collection.

***Examples of reflection questions:***

- Can you describe the feeling of running in the forest? Can you describe the feeling of running on roads in traffic?
- Can you describe the feeling of running with others? How is this compared to running alone?
- Did you have a good run today? Can you recognize what made the run good or bad?
- What kind of running do you feel fits you and your interests? (what speed?, together or alone?, in what area?, how long?, continuous running or with breaks?)
- In what mood did you feel during running today? ( Happy,angry, energetic, sad, relaxed, enthusiastic, impulsive, annoyed, comfortable, relaxed)

***Data collection***

Observation is a usual method in qualitative research in order to see how the participants act and respond in the real situations of the research context (Taylor & Bogdan, 1984; Marshall & Rossman, 1999; Mason, 2002). In the process of recruiting participants, I observed the students’ reactions and comments concerning the project. The first session of RG, I was running with all the participants, and could observe both the relations and the conversations between the participants. The rest of the lessons, observation of all students was more difficult, since the students were primarily running alone. I chose to run with different participants during different lessons, and managed to get a brief observation of all the

participants through the project. My participant observation (Mason, 2002; Taylor & Bogdan, 1984) of the students was a dilemma, since my presence may have affected their acts and expressions (Taylor & Bogdan, 1984), and more importantly their experience of running, which is the essence of the study. However, I still made the decision to participate in the running with different participants throughout the project, because the context of the study implied my participation in order to observe, and data gathered from observation could contribute to the overall understanding of the topic of study. Field notes were written down immediately after the running lessons. The field notes concerned relevant observations, primarily: Conversations between participants and with me, impulsive reactions and questions before, during, and after running, observed mood, and which form of running the participants chose.

All the participating students were interviewed individually 4 weeks after the last lesson. In-depth interview design (Marshall & Rossmann, 1999; Taylor & Bogdan, 1984) was used to explore the participants' running experiences before and throughout the project. The interviews were based upon a general interview guide, containing questions like: "Can you describe your relation to running during childhood and PE?" and "Can you describe differences between RG and PE?". In addition to general questions, each student received individual questions based upon observations during RG and answers from the reflection questions. Examples are: "You said during the run 23rd September that 'this is actually quite nice'. Can you explain this comment?" and "During the run 30th September you wanted to continue running when returning to school. Why did you want to do so?".

All the interviews started with a "warm-up question" (Mason, 2002, p.73): "Why did you decide to participate in the project?". The students were willing to share their personal experiences with me, and the interviews turned quite informal, where I used the narratives and topics expressed as a guideline for further questions. The length of the interviews varied in



relation to how much interesting information the informants shared. In the process of transcribing the interviews, I discovered some central aspects which I was unable to recognize during the interview session. Those aspects led to subsequent questions sent to the informants after the interviews.

The analytical phase started as an ongoing analysis (Mason, 2002) throughout the implementation; interesting acts, behaviours and expressions were remarked, field notes and reflection tasks were connected, in addition to observer's comments (Taylor&Bogdan, 1984) right after and in between the lessons. After the implementation common patterns discovered between the individuals were used as a basis for creating guiding topics for the interviews. In order to strengthen the reliability, data has been cross-checked(Taylor&Bogdan, 1984) between the reflection questions, the field notes, and the interview transcripts. The post-analytical phase started with a coding of the data material (Taylor& Bogdan, 1984; Marshall &Rossmann, 1999) into a few emerging themes. The themes were connected to the theoretical framework in order to justify and explain the findings, and tie the research "to a body of theory" (Marshall&Rossmann, 1999, p.193).

## **Findings**

### ***The lived experience of running in PE***

Running experiences cannot be understood separately, but need to be considered in the light of the totality of the students lived experience of running. (Van Manen, 1997) Despite many positive running memories from childhood, running memories for these students from PE are primarily unenjoyable. Dewey's (1916) thoughts concerning learning and experience will be

used to explain how come this particular running has not been experienced as enjoyable and why the enjoyment of running has failed to be an educative advantage of PE.

According to Dewey (1916) experience is a necessity in order to learn something. This may easily lead to the misconception that experience automatically leads to learning, a misconception which has developed the term “Learning by Doing”. When education fails to facilitate learning, the mistake does not lie in the absence of experiences, but how the experiences influence the student. When there is an interaction between external and internal conditions, the experience is more likely to have educative value. When every individual is offered the same external conditions, the process of learning is coincidental. Students who match the conditions manage to learn from the situation. Others have to struggle through the lessons as best they can. (Dewey, 1938, p.57)

Morten told me about his asthmatic symptoms during early adolescence. What Morten actually was experiencing here is that the only way he could participate in running would lead to extremely painful consequences.

*“Once we had to run back and forth on the soccer field, it was not a warm-up, but more like a test, and after something like 15 laps I could hardly breathe, I occasionally had some breathing difficulties and could not breathe at all, no oxygen would come in, and no oxygen out, and I did not manage to talk, I remember it as something terrible...”(Morten)*

Asthmatic symptoms like breathing difficulties often appear in situations where the person has a high heart rate. The described PE lesson implies a running test, a context where

students are lead to exhaustion and a high heart rate, and there is an increased possibility that exhaustion for an asthmatic student will lead to a very painful and unenjoyable experience.

Morten admits that it is “quite embarrassing to fall behind when running together, then I have to be ‘a man’ and run as fast as I can to catch up with them, then I often get too tired”. The embarrassment set in relation to the asthmatic troubles indicates that Morten experiences running as facilitating an unpleasant choice in such context. On the one side he has to push his limits to avoid embarrassment among his friends. On the other side, he is aware that asthmatic symptoms may appear as a consequence of exhaustion. Both experiences are unpleasant.

During the information session, Milly’s impulsive reaction says something about how running has been experienced in PE. She looked at me with a skeptical expression and asked; ”Is there going to be pain? Are there going to be any tests? Because I’m never able to perform those tests!” I asked Milly if she could explain this reaction to me. “I feel that when you’re asked to participate in a running group, you have to be a good runner, I was afraid that we had to run a specific distance, and that you should decide how far we had to run, and a test in the end to see if we had improved. Because in PE you’re tested in everything...I don’t like competitions in PE.” I asked Milly why competition and testing trouble her.

*“I remember a running test in the woods where we had to manage a specific time...after such a lesson I’m just very irritated. I tried the best I could, and never stopped, still I didn’t manage the time, so I feel that even when you try to achieve, you don’t get anything positive out of it unless you’re really good” (Milly)*

Several of the other students expressed similar opinions. Running lessons in PE are based primarily upon testing and competitive contexts, and they feel the setting is uncomfortable and

there is a pressure to achieve. The students' experiences suggest that running implicates a struggle to achieve according to appropriate standards set by the teachers, standards they know are difficult or even impossible for them to reach. Running happens in contexts which are experienced as uncomfortable. The only reason to participate in the running is because the results on the tests are necessary to get a grade in the subject. Besides that, running has no benefit.

Mina tells me that she thought running was fun when she was a 4th grader, but that running became a hell when she started in 8th grade.

*“During Middle School we had a lesson in endurance. It was just running the whole lesson, and it lasted for 3 hours, it was quite sick, first we were just jogging to get warm, and then there were always commands, touch the ground, roll around, lay down, all the time, there seemed to be guidelines for all the running, how we should run, how fast we should run, run fast forward and jog back, again and again...running was turned into a hell”. (Mina)*

My interpretation is that Mina doesn't experience running in itself as something negative, because earlier she has experienced the fun and enjoyment running can lead to. However, it is the way the running is presented in PE that makes the experience “into a hell” . Mina describes how this particular lesson can be received in rather different ways among the students. “For those who like running it is ok, because then you like running, but running was not an interest for me at that time, and when you're not interested in running and should run for 3 hours, it is quite sick.” To enjoy 3 hours of structured running demands internal conditions in the form of a very special passion for running that very few 8th graders express.

Consequently, such a lesson implies that a large majority of the students have internal conditions that are far from interacting with the running material presented (Dewey, 1938) and thus a very few would be able to enjoy such an experience.

Mons finds the running education in Middle School much better than in High School. “In Middle School there were many beep-tests and similar running lessons, the teachers there were really rigid and pushed you really hard...I love that the running is tough”. I asked Mons why he has not been given the opportunity to run hard in High School.

*“Here we can only run 1 kilometer and then we’re finished running. That’s because it is a really big class, and some teachers are really concerned that everyone should run together so no one walks, and then there is always someone who gets tired so everybody has to wait.”(Mons)*

The way running was presented to Mons in Middle School matched his needs and resulted in enjoyable experiences. He expressed that he had similar running preferences in High School. However those preferences did not match the running lessons exemplified above. Consequently, Mons does not enjoy these lessons.

A recurring theme in the described lessons is that the same running material has been presented for all the students in the particular lessons. There are no opportunities for students to choose alternative forms of running. The reason for teachers to believe that a particular running material is appropriate for all the students is most likely that the material has given the teacher positive experiences and/or has received positive responses from some of the students. However, Dewey (1938) emphasizes that it does not suffice that a certain material

and method has proven to be valuable for other students at another time. As long as the different students have different needs and intentions in relation to running, the teacher has a responsibility to facilitate different running material that relates to each particular student in order to follow the principle of interaction. Even though the interaction seems to be absent in much running education, the failure is not lying in an absence of the experience of running. The failure is lying in the absence of educative value through these experiences. According to Dewey, there is a great possibility that the students are unable to learn to enjoy running as long as they do not experience running as enjoyable. However, we have to bear in mind that the few students whose internal conditions match the running material and methods presented, would most likely be able to experience the running as enjoyable. However, the concern is all the students where this interaction is missing. The running material is of such a character that many students have needs and intentions which do not relate to the external conditions. Enjoyable experiences are the exception, which implies that running first and foremost is learned as something unenjoyable, something you have to participate in because it's a part of the school subject, not because running is enjoyable to you.

### ***First lesson of RG: a confirmation of the PE experiences***

The first lesson in RG, I decided the route and speed of a joint run. Already after a few hundred meters, I struggled to keep the group together. Someone fell behind, looking tired and frustrated, others were running in front, looking impatient. One of the boys in front shook his head in irritation and said: "The usual whining" .Mona is the first one to fall behind and says, with a frustration: "I hate uphill!". When I decided to turn and run back, Mons looked disappointed. "Already? I haven't even got sweaty!". Those students who fell behind, on the other hand, looked quite relieved and happy about my decision. Not surprisingly, the

students noted this lesson. Martin and Mons described the lesson as boring. They expressed a desire to run faster and longer. Line felt pressure during this lesson. “When we had to run together, I felt I had to run as fast as them...It decreased my motivation when others were running faster than me” (Maren) Other students expressed similar views:

*“I remember especially the first time, I was still kind of skeptical, I wanted to try, but hadn’t been training for a while and thought it was really tiresome. When we were running together in the forest, it was a real hell, we were running in a pace which...well it was an ok pace, but not comfortable for me, so it just was a real hell...I thought, oh my God, I just have to suffer”.*(Mina)

The observations and feedback regarding the first lesson confirm the findings from earlier running education in PE. The students experience the situation rather differently according to their internal conditions: boring, stressful and even painful. Similarly the situation doesn’t allow each person to choose a form of running that matches his/her individual preferences.

### ***Redefining running through the experience of autonomy***

During the remaining lessons of RG the students were given the freedom and responsibility to decide where to run, how fast to run, how long to run and with whom to run. I noticed a change in mood and attitude between the first lesson and the other lessons. Generally the students seemed happy and comfortable, and looked rather satisfied with the message to go out and run. This impression was reflected in the students’ feedback. “It was a good way of working, we could run as we wanted to, I could choose my own pace and run as I wanted”

(Martin). All of the students expressed similar views: a gratefulness for the possibility to run without restrictions.

*“I didn’t need to focus on being good at running when running in RG... It was really delightful to run for its own sake, there is no place you need to reach before a specific time, you didn’t need to think that you should run to burn so many calories, it was just running, I think that’s much better”.* (Morten)

Other students expressed similar views. In earlier situations they experienced unenjoyable moments due to a struggle to run fast enough, long enough, and good enough. Differently, in RG where there was no achievement standards to fulfill, no faster running classmates to struggle to keep up with, the former thoughts concentrated on this struggle slowly disappeared, and there was room for thoughts concerning how running actually feels. The students experienced that running can be more than a struggle, it can be quite enjoyable.

“Running for me is challenging... it can be fun, it depends on the weather, the attitude and the mood...if I have managed to run long without being too tired, then I think it’s fun afterward...It’s a relief to run outside in nature, when you breathe fresh air” (Morten) Many students have needs which imply that a running context were its possible to be “just running” is necessary in order to experience the enjoyment of running.



*“Sometimes I get a kick when I’m running, then its really, ‘wow; training’, and I got this kick sometimes when running with you, and then it wasn’t like I wanted to stop, but more like I really wanted to run the next day and just wanted to continue running...Sometimes when I start running, it is delightful to run, and you can run at your own pace, then you can jog on your own, don’t need anyone else, just jogging for yourself with music, then you get this kick, like training is really fun...” (Mina)*

The expression above shows the strong educative force of an experience. When Mina was allowed to run at a comfortable pace, she experienced the enjoyment of running, an enjoyment so strong that she expressed a desire to run more. In order to learn to enjoy running it’s logical to assume that enjoyable experiences are necessary, and thus Mina’s experience of the “kick of running” was highly educative

One lesson, the ordinary PE class was having a beep-test. Some of the students were quite relieved to be in RG this day and be allowed to run alone in the forest. However, others asked me if they could participate in the beep-test. I had planned RG to be independent of the ordinary PE class, but I decided to make an exception, because some of the students expressed a desire for tests and competitive situations. I remember a lesson where Mons expressed with increased enthusiasm; “Let us sprint from the bridge, the first one back to school wins”. Martin confirmed his competitive desire in the interviews “Competition makes me excited, I really want to beat the others, I’m kind of a competitive person”. Three male students participated in the beep-test. They looked enthusiastic and happy afterwards, and the feedback was positive. “I really appreciated your understanding when letting us run the beep-test. I really love to run beep-test , I can push myself really hard” (Mons).

Some of the students feel that competitive contexts like the beep-test is fun and enjoyable, and it would be frustrating for them to be forced to run in a context which doesn't give them the opportunity to push their limits against others and themselves. The students express an understanding of how other students would experience the same context in a different way. "The beep-test is not appropriate for everyone, because not everyone likes the beep-test."(Mons) However, some students' bad experiences with a certain material, like the beep-test, should not be a reason to eliminate that material. Rather, a variety of choices should be offered.

Another lesson, I decided to give Mons an opportunity to explore his desire for pushing limits through new material. Mons borrowed my GPS that lesson:

*"At the end of the running I could see how fast I had been running, and I watched the speed when I was sprinting, and it was really fun". (Mons)*

One of the things I remember best from the running lessons, is the observation of a big smile in Mons' face after this lesson, and the last comment before going to the wardrobe: "Let us break the record next time!". (Mons)

The situation shows how new material can be successfully given to selected students who are considered to have earlier running experiences that match the material. The GPS invites you to push your limits to exhaustion, a desire Mons clearly showed during RG. The good connection between his desires and the new material resulted in a very enjoyable experience. It's important to bear in mind that to invite or even demand the wrong students to run with this watch could be counterproductive in an educative sense. Students with a stressful

relationship to measurement of running through pace, distance and external control, would most likely experience running with this watch as uncomfortable and unenjoyable, and somehow confirm the negative earlier experiences, a confirmation that running is something for others. The material would do more harm than good in an educative sense.

The former education has presented the same material to every student, and facilitated learning only when the material has been appropriate for some individuals who coincidentally have matched the proper conditions, and thus experienced the enjoyment of the situation (Dewey, 1938). In RG the individuals have used their own needs and intentions as a foundation for choosing the running material considered as best for them, a coherence or interaction between internal conditions and external conditions (Dewey, 1938). Since I was previously unacquainted with the students in RG, they knew their needs better than I did, and were somehow better able to find proper running material. The coherence has been fruitful, and many of the students have discovered enjoyable consequences of running which earlier have been absent. Many of the students, which earlier had experienced running as something unenjoyable, have through the new experiences learned how running can be enjoyable, and redefined their relation to running (Dewey, 1938)

### ***An increased understanding of experiences through reflection***

According to Dewey(1916), mindless activity is impossible, because there is no separation between mind and physical body, they are connected into a unified whole. However, there are large differences in the level of reflection, and thus the educative value of reflection, connected to student activities. Activity would always affect the students perception of running. However, without further reflective stimulation, many students would be unable to

see why that particular form of running lead to that particular consequence, and how the action could be changed in order to facilitate desirable consequences.

“ I have never thought of how I’m running before, it was a bit strange”. (Mina). Other students expressed a similar view. Actually, the expression needs to be considered. We have already seen how earlier running is described as fun, horrible or boring, and such statements imply some elements of thought. However, what the students really say is that through earlier PE there has never been facilitation of high-level reflection, “to make the thought explicit” (Dewey, 1916, p.152). This systematic guidance of reflection which has been introduced for the students in RG is, according to the students, something never done in PE before. In RG the students have received concrete reflection questions after every lesson, questions based upon the educative purpose, to learn to enjoy running. The questions helped the students to reflect deeper on how the enjoyable moments appeared. “New thoughts appeared to me, like the way I like to run, do I like to run alone, why do I like to run and such things” (Mina). Mons explained that the questions lingered with him through the lessons and made him think more about how running was good for him. “When I got those questions they stayed in my head, and a thought a lot about why do I want to do this at all, and then I speculated on that and found out I wanted to continue running, I have thought through what I think of running and have become more interested after RG. I run more in my leisure time now”. Other students expressed similar views. The guided reflection has helped the students to recognize which running situations lead to enjoyable moments, and consequently gained a deeper understanding of how to run in order to enjoy the running.

## **Findings from “Running with Dewey” in the light of recent research**

“Running with Dewey” has shown that the students have experienced running situations in PE as teacher-instructed with few alternative choices. Many of the students have experienced the running as primarily unenjoyable, because the form of running which has been presented through PE is not related to the way they like to run. The students have appreciated running in RG, because they have been given the freedom to run as they want to. Reflection questions have helped the students to be aware of why running is enjoyable to them. Some of the students have expressed a desire to run more as a consequence of participation in RG.

The findings from “Running with Dewey” support recent research about PE experiences, emphasizing that enjoyment of physical activity is a relation between the individual and the presented content. Studies show that fun and enjoyment increases when the student likes the activity presented (Portman, 2003), when the student experiences that the content has personal meaning (Carlsson, 1995), and when different activity choices are presented (Coulter & Woods, 2011). A study by Olafsson (2002) shows that female PE students like being physically active, but they hate PE, because the way PE is presented does not relate to their personal preferences. A study by Säfvenbom, Haugen & Bullie (in review) shows that students who are not participating in organized sports are less likely to enjoy PE than organized sport participating classmates. According to Säfvenbom, Haugen & Bullie, PE is based upon the logic and value system of organized, competitive sports, and many adolescents have basic psychological needs that do not respond to this logic. The significance of the student-content relation has implications for the facilitation of enjoyable PE experiences. The PE teacher should be aware that even if many of the students express enjoyment of the present content, the expression is not necessarily shared by the entire class. We have different ways to express our feelings, from the extrovert to the introvert reactions. Consequently, PE teachers need to have a close relationship with each student in order to understand their relation to the PE

content. To observe, to listen, and to ask could be useful methods in order to obtain knowledge of the student's relation to physical activity and to the PE content. The individuality of activity preferences implies that a scheduled teacher dictated PE lesson could hardly be enjoyed by the entire PE class. Consequently, freedom to make individual choices seems necessary in order to facilitate enjoyment to the students. As long as a certain form of physical activity receives positive responses among some of the students, it's logically wrong to consider that form of activity as unenjoyable in itself. However, the student-content relation could make the activity unenjoyable for some of the students in that particular situation.

The importance of a physically active life is emphasized in the curriculum, and the PE subject aims to contribute to the students' creation of a physical activity identity. "Good experiences in physical education may help form the basis for a health-promoting lifestyle of physical activity for the young people" (National Curriculum: Utdanningsdirektoratet, 2008). Studies show that students' enjoyment of PE activities relates to intentions to be more physically active outside of PE. (Hashim, Grove & Whipp, 2008; Wang et al., 2011; Tao et al. 2009). Consequently, the facilitation of enjoyable PE could help achieve this goal. However, as students who already are physically active through sport club participation seem to be the ones who are most likely to enjoy the PE presented (Säfvenbom et al., in review) it is justifiable to ask the question if PE generates polarization, in the sense that students who are physically active strengthen their desire for physical activity through enjoyable PE experiences, and students who are inactive decrease the intention to be physically active through unenjoyable PE experiences and learn that physical activity is something for the others.

## **Authors´ experience**

People are running all over the world, regardless of national, religious or cultural backgrounds. Running is an occupation which unites humanity, in addition to eating, sleeping, talking and raising children. There is something existential about running; small children seem to appreciate running impulsively around, a part of their exploration of the environment in which they live. To learn the ability to enjoy running appears to be an important purpose of PE. Students´ experience of running in the subject will influence their relation to running in later life. Consequently, providers of PE have to consider how they want to present running, and what kind of experiences this presentation will lead to among the different students. Running in PE can be experienced as something you have to do, because of external benefits. It can also be experienced as something you want to do, because of perceived enjoyment. The former experience may lead some students to leisure time running. However, the latter experience is more likely to relate to the adolescents´ internal desires, and contribute to the adolescents´ development of a physical identity and a meaningful everyday life. “Running with Dewey” has shown that PE students, of all physical shapes and leisure time activity levels, can learn to enjoy running. A facilitation of autonomy and reflection in the education will lead the students to experience the enjoyment of running.

## **Limitations and further studies**

The findings from “Running with Dewey” have to be considered as the findings in this particular context. We have to bear in mind that RG is not a usual PE context. Students have been invited to leave the ordinary PE class, in which many of them dislike, and join a context created for this research purpose. The students´ awareness of the participation in a special context may have influenced the students´ experience of running. In RG there were 8

participating students, in an ordinary PE class there can be around 30 students. The didactical method used in RG may give different results in PE classes with more students. RG lasted only for 8 weeks, and based upon this study it's difficult to consider how a longer period of PE following the method of RG will affect PE students.

Further studies are necessary in order to increase the understanding of how PE students can enjoy running. Studies implementing RG didactic and method in an ordinary PE class would increase the understanding of how an autonomy supportive climate influence the students' development in PE, and how this climate can be implemented even when the teacher is responsible for larger PE classes, grading, and achievement of competence goals. Studies researching a PE context similar to RG over a longer period of time are necessary in order to understand the long-term effects of participation.



## References

Allen-Collinson, J. 2008. *Running the Routes Together: Co-running and Knowledge in Action*. Journal of Contemporary Ethnography Vol. 37, No. 1, 38-61

Allen-Collinson, J. & Hockey, J. 2011. *Feeling the way: notes toward a haptic phenomenology of scuba diving and distance running*. International review for the sociology of Sport. 46 (3) p.330-345. London: Sage

Carlsson, T.B. 1995. *We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education*. Journal of Teaching in Physical Education Vol. 14 (4)

Conboy, J.K. 1994. *The effects of exercise withdrawal on mood states in runners*. Journal of Sport Behavior 17(3), 188 - 203.

Coulter, M. & Woods, C.B. 2011. *An Exploration of Children's Perceptions and Enjoyment of School-Based Physical Activity and Physical Education*. Journal of Physical Activity & Health, Vol. 8 (5)

Dewey, J. 1915. *School and Society* in Boydston, J.A. (ed) *Journal articles, book reviews, and miscellany published in the 1899-1901 period, and THE SCHOOL AND SOCIETY, and THE EDUCATIONAL SITUATION*. London and Amsterdam: Feffer and Simons, inc.

Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. Southern Illinois University

Dewey, J. 1938. *Erfaring og oppdragelse*. Originaltittel: Experience and education.

Oversettelse av Hans Fink. København : Dreyer Christian Ejlers' forlag

Dilthey, W. 1985. *Poetry & Experience*. New Jersey : Princeton University Press

Hashim, H.A., Grove, J. R. & Whipp, P. 2008. *Relationships between Physical Education enjoyment processes, physical activity, and exercise habit strength among western Australian High School Students*. Asian Journal of Exercise & Sports Science Vol. 5 (1)

Utdanningsdirektoratet. 2008. Physical Education subject curriculum, retrieved May, 2012 from:

<http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Upper-secondary-education-/>

Lillefors, J. 1978. *The running mind*. Mountain View, Calif: World publications

Marshall, C. and Rossmann, G.B. 2006. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications

Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. London: Sage

Pitney, W.A. and Parker, J. 2009. *Qualitative research in physical activity and the health professions*. Champaign, Ill.: Human Kinetics

Portman, P.A. 2003. *Are Physical Education Classes Encouraging Students to be Physically Active?: Experiences of Ninth Graders in their Last Semester of Required Physical Education*. Physical Educator. Vol. 60 (3)

Sachs, M.L. 1980. *On the trail of runners high: A descriptive and experimental investigation of characteristics of an elusive phenomenon*. Ph.D.diss., Florida State University

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (in review) *Who collects the benefits of PE? Effects of competitive youth sport participation on PE-experiences*.

Tao, Z. et.al. 2009. *Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students*. Journal of Teaching in Physical Education Vol. 30 (1)

Taylor, S.J. and Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods : the search for meanings*. New York: Wiley

Van Manen, M. 1997. *Researching lived experience*. Ontario: The althouse press

Wang, C. K. J. et.al. 2011. *Physical Activity Patterns and Psychological Correlates of Physical Activity among Singaporean Primary, Secondary, and Junior College Students*. *Physical Education, Recreation, Sport & Dance* Vol. 6 (2)

Xiang, P., McBride, R.E. and Bruene, A. 2006. *Fourth-Grade Students' Motivational Changes in an Elementary Physical Education Running Program*. *Research Quarterly for Exercise & Sport* Vol. 77 (2) p. 195-207

## Vedlegg 1: Utfyllende teori- og metodevedlegg

---

### **Teoretisk rammeverk**

#### *Erfaringens kjennetegn*

Dewey (1916) hevder at erfaringens utdannende kraft ligger i relasjonen mellom erfaringens to sentrale elementer. Erfaringens aktive element innebærer å prøve ut noe, eksperimentere med det. (Dewey, 1916). På grunnlag av det aktive elementet har uttrykket «Learning by Doing» blitt en populær beskrivelse av John Deweys pedagogikk. Det er imidlertid viktig å være klar over at uttrykket lett kan lede til misforståelsen at «å gjøre», aktivitet alene, automatisk leder til læring. Læring er først mulig når utprøvingen og eksperimenteringen knyttes sammen med erfaringens passive element, konsekvensene eller utfallet av handlingen. «We do something to the thing and then it does something to us in return; such is the peculiar combination» (Dewey, 1916, s.146) Erfaring innebærer en interaksjon mellom et individ og de omgivelsene individet omgis av, der enkelte deler av disse omgivelsene påkaller individets oppmerksomhet, og individet handler i forhold til denne oppmerksomheten (Tyler, 1949,s.99). Tyler poengterer at “Læring finner sted gjennom elevens aktive adferd; det er det han gjør han lærer av, ikke det læreren gjør” (Tyler, 1949,s.98). Selv om læreren gjennom tidligere erfaringer har oppdaget forbindelsen mellom en handling og handlingens konsekvens, er det ikke dermed slik at eleven automatisk ser denne forbindelsen gjennom lærerens beskrivelse av den, utledet som en teori.. «An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance... a theory apart from an experience cannot be definitely grasped even as theory” (Dewey, 1916, s.151). Gurholt (2010) hevder at individet selv må ut og lete etter erfaringene, gjennom å “spørre,

lete, grave og prøve” (s.184). Det er verdt å merke seg at både følte positive og negative erfaringer gir muligheter for læring, mange av livets erfaringer kan være både utfordrende og smertefulle (Beard & Wilson, 2002).Hvor sterke båndene er mellom erfaringens aktive og passive element definerer erfaringens kvalitet og mulige læringsutbytte. Forandringen skapt av en handling blir reflektert tilbake og skaper forandringer i oss, dersom individet forstår denne forbindelsen har han lært noe, forbindelsen gir mening (Dewey, 1916)

*It is not experience when a child merely sticks his finger into a flame; it is experience when the movement is connected with the pain he undergoes in consequence. Henceforth the sticking of the finger into flame means a burn. Being burned is a mere physical change, like the burning of a stick of wood, if it's not perceived as a consequence of some other action. (Dewey, 1916, s.146)*

Dewey (1916) poengterer at det skjer mye med oss som føles enten behagelig eller smertefullt, men som vi ikke evner å knytte til konkrete handlinger på egenhånd. Dette beskrives som blinde eller lunefulle impulser, erfaringene kan ikke knyttes til hva som har skjedd før eller hva som kan komme til å skje, og således har de ingen mening. Dewey (1915,1916,1938) kritiserer den tradisjonelle undervisningen fordi dens pedagogiske tilnærming legger opp til en overvekt av blinde og lunefulle impulser, og således en mangel på meningsfulle erfaringer og tilhørende læring. Dewey hevder at begrepet student blir assosiert med en som absorberer kunnskap direkte, I motsetning til en som utvikler kunnskap gjennom aktiv utprøving

### ***Refleksjonens betydning for erfaringen***

For å være i stand til å knytte handlingen til de følte konsekvensene av handlingen er vi avhengige av tanken eller refleksjonen. Erfaringen har ingen utdannelsesmessig verdi uten elementer av refleksjon (Dewey, 1916). Dewey bemerker imidlertid at det i all menneskelig handling finnes elementer av refleksjon, det som skiller erfaringer av høy og lav utdannelsesmessig verdi er refleksjonens karakter. Noen erfaringer innebærer elementer av prøving og feiling, der noe utprøves igjen og igjen, og handlingen endres ved feiling helt til man oppnår et ønsket eller gunstig utbytte av handlingen. Da evner man å se at en viss handling er knyttet til en viss konsekvens, men evner ikke å se detaljene i forbindelsen. Erfaringer av overnevnte art innebærer refleksjon på et lavt nivå. Dersom en elev derimot evner å se de detaljerte forbindelsene mellom handling og konsekvens, vil eleven utvikle evnen til å kunne forandre forholdene i det øyemed å kunne oppnå ønskede konsekvenser (Dewey, 1916, s.152).

### ***Erfaringens samspill***

Dewey (1938) poengterer at erfaringen har høy utdannelsesmessig verdi når det foregår et samspill mellom de objektive vilkår og de interne vilkår. De interne vilkår knyttes til hvert enkelt individ, og innbefatter dets personlige behov, ønsker, hensikter og evner.. De objektive vilkår innbefatter alt materiale individet samspiller med. Dewey (1938) poengterer at begrepet materiale favner bredere en det fysiske materialet som inkluderes i undervisningen, som utstyr og apparater. Materiale inkluderer også det oppdrageren gjør og sier, den sosiale ramme handlingen foregår i, og det fysiske miljøet rundt selve handlingen. Oppdrageren har mulighet til å forandre på de objektive vilkårene, og således tilrettelegge for utdannende erfaringer. Dewey (1938) hevder den tradisjonelle i skole ofte mislykkes i å tilrettelegge for erfaringer

der dette samspillet finner sted, fordi de objektive vilkårene er forhåndsbestemt og tilrettelegges likt for alle elever uten vurdering av individuelle forskjeller. Dette gjør læringen tilfeldig, da elever som passer godt til det objektive materialet evner å lære seg noe, mens andre må klare seg som best de kan. Skal en lærer lykkes med å tilrettelegge for erfaringer av stor utdanningsmessig verdi må de individuelle vilkår være utgangspunktet for hvilket materiale som skal tilrettelegges. Siden de individuelle forskjellene er store, må nødvendigvis også det objektive materialet differensieres.

### ***Erfaringens kontinuitet***

En erfaring har utdanningsmessig verdi for en elev først når erfaringen sees i sammenheng med tidligere erfaring av samme eller lignende art (Dewey, 1938). Denne sammenheng beskrives som prinsippet om erfaringens kontinuitet . «Lived experience is not merely something present, but already contains past and future within its consciousness of the present” (Dilthey, 1985 s.225). Tidligere erfaringer gjør eleven i stand til å handle med utgangspunkt i disse erfaringene, nåværende handling og dens erfarte konsekvenser vil igjen gi muligheter for nye erfaringer på et høyere nivå. Kolb (2000) ser læring som en kontinuerlig prosess der erkjennelse stadig blir hentet frem og prøvd opp imot eller testet mot nye erfaringer. Mennesket har evnen til å vokse på erfaringer, i denne sammenheng innebærer ikke veksten fysisk utvikling, men snarere mental og intellektuell vekst, beskrevet som menneskets plastisitet (Dewey, 1916). Plastisiteten gjør oss i stand til å lære fra erfaring, og å bruke den tidligere erfaringen for å hankses med utfordringene i den neste. For å utnytte elevenes plastisitet til verdifull læring er læreren avhengig av å at eleven får arbeide med materialer som aktiviserer han, snarere enn å frastøte han. En elev som finner materiale lite interessant vil naturlig forsøke å unngå kontakt med materialet eller situasjonen, dermed blir

erfaringskontinuiteten brutt, og plastisiteten ikke utnyttet på en hensiktsmessig måte. Tvert imot er det en risiko for at eleven erfarer situasjonen som noe negativt, noe å holde seg borte fra, og gjennom sin plastisitet, evnen til endring, holder seg unna lignende situasjoner i fremtiden.

Dewey (1916) kritiserer den tradisjonelle skoles syn på vekst, og hevder at den vurderer vekst og modning på en skala fra umoden til moden, snarere enn å forholde seg til modning som en kontinuerlig og livsvarende prosess. Skolens oppbygning av separate årstrinn og fag er en konsekvens av å vurdere umodenhet som noe negativt og uferdig. (Dewey, 1915) Barnet vurderes som umodent i august, med en målsetting om å modne barnet eller fullføre veksten i løpet av juni, målt gjennom elevens resultater i standardiserte tester, for så å starte prosessen på nytt i august. Ifølge Dewey (1915) evner ikke skolen å se at starten på en konstruert periode bare er et tilfeldig punkt i elevenes totale erfaringsbakgrunn. Utdanning er i så henseende knyttet til en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer. "Infancy, youth, adult life, -all stand on the same educative level in that sense that what is really learned at any and every stage of experience constitutes the value of that experience" (Dewey, 1916, p.82). Kolb (2000) poengterer viktigheten av å unngå fristelsen til å se eleven som et tomt og blankt papir som umiddelbart kan fylles med kunnskap, i realiteten er at all læring er gjenlæring, eleven har allerede erfaringer og ideer. Det er først når man forstår læring som en prosess, og ikke en vei til resultater på prøver, at man kan tydeliggjøre erfaringens innvirkning på læring.



*Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education. It is a commonplace to say that education should not cease when one leaves school. The point of this commonplace is that the purpose of school education is to insure the continuance of education by organizing the powers that insure growth. The inclination to learn from life itself and to make the conditions of life such that all will learn in the process of living is the finest product of schooling. (Dewey, 1916, s.56)*

Kontrasten til modenhet er umodenhet, men hvordan vi forholder oss til begrepet vil ifølge Dewey (1916) legge premissene for hvordan vi legger til rette for barnets utvikling. Den tradisjonelle skolen har en tendens til å se på umodenhet som noe mangelfullt, der skolens oppgave er å tette hullet mellom umodenheten og modenheten, der moden defineres som den voksnes kapasitet. En konsekvens av nevnte utgangspunkt er erkjennelsen av at en voksen person er ferdig modnet, uegnet for videre utvikling og læring. Dewey fremhever at modenhet bør sees på som et steg på veien, muliggjort av tidligere utvikling, samtidig finnes det alltid en mulighet for ytterligere vekst, «the power to grow» (Dewey, 1916, s.46).

Selv om vekst gjennom erfaring er grunnlaget for læring i skolen, vil ikke all form for vekst nødvendigvis være gunstig. En elev kan for eksempel erfare at fysisk aktivitet er smertefullt og ubehagelig, og gjentatte påfølgende erfaringer av sådan art, kan føre til vekst i retning av inaktivitet hos eleven. Dewey (1916) minner oss på at vekst alene ikke er nok, læreren har ansvaret for å fremme erfaringer som gir vekst i ønsket retning, på bakgrunn av de ønskede pedagogiske mål.

## *Interessens betydning for læring*

Dewey (1916) forklarer betydningen av interesse ved å skille mellom holdningen til en tilskuer og holdningen til en agent eller deltager. En tilskuer ser ethvert utfall av aktiviteten eller handlingen som like gunstig, fordi det ikke har noen personlig innvirkning. Derimot vil en agent eller deltager være svært opptatt av et utfall fordi det foreligger en interesse for utfallet. Når eleven viser manglende interesse, er dette ifølge Dewey (1916) et signal om at eleven har et tilskuer-forhold til materialet presentert. Interesse i etymologisk forstand betyr «hva som befinner seg imellom», i tilknytning til læring vil interesse implisere det som er imellom elevens nåværende stadie og det ønskede utfall. På bakgrunn av dette vil eleven finne interesse i et materiale hvis materialet ligger imellom eleven og et ønsket utfall. Dersom faget ikke vekker interesse, behøver ikke feilen ligge hos eleven, men i det faktum at materialet nødvendigvis ikke matcher elevens evner og behov. Dess sterkere elevens ønske om å nå det nevnte utfall er, dess sterkere vil interessen for materialet være. Interesse skapes idet materialet berører personen, ikke nødvendigvis fysisk berøring, men intellektuell eller tankemessig berøring, det engasjerer personen. Dersom læreren ser nødvendigheten av å gjøre materialet interessant gjennom variasjon og kunstige hjelpemidler, er det en indikasjon på at eleven ser materialet som en tilskuer og ikke som en agent (Dewey, 1916).

*To be means for the achieving of present tendencies, to be «between the agent and his end, to be of interest, are different names of the same thing. When material has to be made interesting, it signifies that as presented, it lacks connection with purposes and present power: or that if connection be there, it is not perceived. To make it interesting by leading one to realize the connection that exists is simply good sense; to make it interesting by extraneous and artificial inducements deserves all bad names which have been applied to the doctrine of interest in education (Dewey, 1916, s.134)*

Nøkkelen til å finne materiale som interesserer og engasjerer eleven, ligger i forståelsen av at materialet først blir interessant for eleven når eleven ser materialets betydning for livet utenom skolen. Uten relevansen til livet utenfor skolen kan erfaringen fremstå som tamme og uten personlig betydning. “From the standpoint of the child, the great waste in school comes from his inability to utilize his experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school” (Dewey, 1915, s.46). Skolen har, gjennom å knytte materialet presentert til elevens interesser, en sjans til å forbinde sitt virke med selv livet, bli et sted der barnet kan lære å leve, istedenfor å lære ting som i en abstrakt form kan ha forbindelse til det levde livet en gang i fremtiden. (Dewey, 1915) . Å lære skjer først og fremst gjennom å leve, læring i relasjon til livet. Skolen har muligheten til å bli en miniatyr-utgave av storsamfunnet. Siden skolens oppgave i første rekke er å utdanne elevene med det øyemål å fungere i, og bidra til å utvikle storsamfunnet, er det logisk at en velfungerende skole strukturerer sin virksomhet med utgangspunkt i nevnte samfunn. Dewey (1915) fremhever betydningen av å ikke gjøre skolen til en institusjon uten referanse til samfunnet utenfor, men derimot å «make each one of our schools an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society» (s.19)

*I may have exaggerated somewhat in order to make plain the typical points of the old education: its passivity of attitude, its mechanical massing of children, its uniformity of curriculum and method. It may be summed up by stating that the centre of gravity is outside the child. It is in the teacher, the text-book, anywhere and everywhere you please in the immediate instincts and activities of the child himself...the school is not the place where the child lives (Dewey, 1915, s.23)*

### ***Erfaringens individuelle karakter***

Erfaring er individets opplevde konsekvenser av egen handling, noe som gjør personer ulike erfaringer problematisk å sammenligne. "Its logical outcome is that anything is good and true to the particular individual which his experience leads him to believe true and good at a particular time and place"(Dewey, 1916, s.274). Dette impliserer nødvendigheten av individuell frihet til å gjøre seg erfaringer. Dewey (1916) poengterer at læreren, i kraft av en større og bredere erfaringsbakgrunn, vil kunne lede eleven inn mot verdifulle erfaringer. Læreren kan imidlertid misbruke sin erfaringsbakgrunn, dersom læreren ikke evner å se elevens erfaring som individuell og dermed sprikende fra sine egne erfaringer. Dersom en lærer vurderer eleven som umoden i ordets negative forstand, og ikke tilrettelegger for elevens muligheter til egne erfaringer, fratras eleven erfaringens store utdannelsesmessige verdi.

Dewey (1916) retter søkelyset mot de pedagogiske utfordringene knyttet til at et stort antall elever stues sammen innenfor et lite område. Dette gir individet i liten grad mulighet til å eksperimentere med materialet, og det gir læreren liten grad av mulighet til individuell oppfølging. Læreren er under slike arbeidsforhold i stor grad avhengig av å lede elevene

gjennom det samme materialet, og legge til rette for de samme arbeidsmetodene hos de forskjellige elevene.

## **Metode**

### *Aksjonsforskning*

Det er problematisk å plassere prosjektet «Å løpe med Dewey» innenfor et bestemt forskningsdesign, til det er prosjektet for helhetlig og komplekst. Prosjektet innebærer likevel kjennetegn som kan knyttes til aksjonsforskning. Aksjonsforskning har vært et instrument for utvikling av utdanningssystemet i nærmere hundre år. Uttrykket ble brukt i USA i 1930-årene, og er historisk knyttet til utviklingen av demokrati og rettferdighet. I USA er begrepet delvis knyttet til begrepet progressiv utdanning, og Kurt Lewin er kjent for introduksjonen av aksjonsforskning. (Noffke&Stevenson, 1995; Tiller, 2004). På slutten av 1900-tallet fikk aksjonsforskning økt oppmerksomhet, popularitet og aksept i skolesystemet i takt med at man i pedagogiske kretser så betydningen av større grad av ansvar for egen læring. “ Sometimes there are clear connections with efforts to develop pedagogical and curricular reforms that bring student’s involvement in their own learning to the center of education” (Noffke& Stevenson, 1995, s.3).

Tiller (2004) hevder at formålet med aksjonsforskning er å produsere og teste ut alternative løsninger til det som eksisterer, spesielt når det som eksisterer ikke fungerer ideelt. Gjennom en toveis kommunikasjon med deltakerne har man en mulighet til å forandre på utilfredsstillende forhold ved undervisningen (Halvorsen, 2008). Selv om selve aksjonsforskningen innebærer et samarbeid med deltakerne, elevene, innehar forskningen et

potensiale for å hjelpe lærere med å søke alternative måter å undervise på (Nofke & Stevenson, 1995)

### *«Å løpe med Dewey»*

Jeg har hatt rollen som kroppsøvingslærer for deltakerne i prosjektet gjennom implementeringsperioden. 8 deltakende elever, 4 gutter og 4 jenter, har gjennom perioden vært fritatt fra den ordinære kroppsøvingsundervisningen, og istedenfor deltatt i 8 alternative kroppsøvingstimer. Denne konteksten har gått under navnet «Løpegruppa». Undervisningen har foregått parallelt med klassens ordinære kroppsøvingsundervisning, fredager klokka 13.15-14.30, med separat oppmøtested og undervisning. «Løpegruppa» ble gjennomført i 8 sammenhengende uker, med unntak av høstferien. Perioden varte fra midten av september til midten av november høsten 2011. Målet med «løpegruppa» har vært å undersøke om man kan lære å like løping bedre gjennom undervisning som har siktet mot å lede til gode løpserfaringer. Den første undervisningstimen løp vi en felles tur, hvor jeg bestemte fart, lengde og rute. De resterende 7 undervisningstimene fikk elevene individuell frihet til å selv bestemme hvor de ville løpe, hvor lenge de ville løpe, hvor fort de ville løpe og hvem de evt. ville løpe sammen med. Den individuelle friheten ble gjennomført med tanke på å stimulere erfaringens aktive element, en egeninitiert utprøvelse og eksperimentering med løping (Dewey, 1916). Når elevene kom tilbake og ikke ønsket å løpe lengre, fikk de resten av undervisningstimen tilgjengelig for å besvare refleksjonsspørsmål tilknyttet hver time. Refleksjonsspørsmålene ble gitt med tanke på å lede eleven til å reflektere rundt hvordan han/hun ble påvirket av løpingen, erfaringens passive element (Dewey, 1916) Elevene fikk valget mellom å besvare refleksjonsspørsmålene i den tilgjengelige tiden etter gjennomført løping, eller på et senere tidspunkt. Besvarelsene ble sendt til meg via mail. Gjennom

løpegruppa ble elevene fritatt for all form for vurdering og karaktersetting. Dette ble gjort på bakgrunn av vurderingen av at målet med løpegruppa avviker betydelig fra kompetansemålene for kroppsøvningsfaget på respektive årstrinn, og således ville undervisningen gjort i løpegruppa være lite relevant for vurdering av oppnådde kompetansemål. Samtidig ble det vurdert at standardiserte tester bryter med teoretisk rammeverk for aksjonsforskningsprosjektet, som fremhever individuell frihet som en viktig faktor for tilegnelsen av gode erfaringer.

### ***Valg av skole***

For å kunne gjennomføre løpegruppa var jeg avhengig en skole som stilte seg positiv til prosjektet og ønsket å stille en kroppsøvningsklasse til disposisjon. Med bakgrunn i oppfattelsen av at andelen inaktive elever øker med alderen, ble kroppsøvningsfaget i videregående skole vurdert som en hensiktsmessig kontekst for løpegruppa, da mange elever i dette faget vil ha en hverdag uten noen form for løping. «Furubotten» Videregående Skole ble vurdert som en hensiktsmessig skole å forspørre om interesse for prosjektet. Jeg var praksisstudent ved skolen, nærmere bestemt ved Seksjon for Idrettsfag, i 2009 og 2010. Etter dette har jeg jobbet som vikarlærer ved Idrettsseksjonen på skolen på timebasis. Min rolle som lærer ved skolen har blitt vurdert som etisk forsvarlig i henhold til prosjektet, på grunnlag av at jeg ikke har vært i kontakt med den involverte klassen eller noen av de involverte elevene tidligere. Skolen ble vurdert som hensiktsmessig først og fremst på grunn av sine naturskjønne omgivelser som innbyr til gode løpserfaringer. Områdene rundt gir rom for variert løping med skogsområder, landeveier og mer urbane løpsmuligheter som boligfelt og tettbebygde strøk. I tillegg har jeg gjennom mitt virke ved skolen blitt kjent med ledere og lærere, noe, noe som ble vurdert som gunstig med tanke på samarbeid og diskusjon knyttet til

utforming av prosjektet. Jeg kontaktet lederen for Idrettsseksjon ved skolen la frem informasjon om løpegruppas rammer, intensjoner og konsekvenser, og forespurte om tillatelse til å gjennomføre aksjonsforskningsprosjektet ved skolen. Begge involverte «gatekeepers» (Lincoln, 1998; Taylor&Bogdan, 1984;Thagaard, 2003) syntes prosjektet hørtes spennende ut, og gav meg tillatelse til å gjennomføre prosjektet ved skolen. Det praktiske rammeverket knyttet til gjennomføringen av prosjektet ble diskutert, inkludert hvilken klasse som ville vært mest hensiktsmessig med tanke på prosjektets karakter og intensjoner. Sammen kom vi frem til en kroppsøvingsklasse på VG2-nivå tilknyttet studieretning Service og Samferdsel. Den involverte kroppsøvingslæreren ble informert om rammene for prosjektet og samtykket til gjennomføring av prosjektet i den utvalgte klassen.

### ***Rekruttering av deltakere***

På bakgrunn av løpegruppas målsetting om å lære å like løping bedre, ønsket jeg å rekruttere et strategisk utvalg av elever(Pitney&Parker, 2009; Marshall&Rossmann, 1999) som virket mindre motivert for fysisk aktivitet, og som opptrådte passivt i kroppsøvfingsfaget. For å skape et troverdig bilde av mulige deltakere observerte jeg en kroppsøvingstime med tema fotball og plukket ut potensielle kandidater. I utvelgelsesprosessen diskuterte jeg nevnte kandidater med kroppsøvingslæreren underveis i timen. Dette ble gjort fordi læreren kjente elevene bedre enn jeg gjorde, og dermed var bedre rustet til å vurdere hvem som passet inn under nevnte strategiske utvalg. Lærerens vurdering av elevene overlappet i stor grad med min vurdering. Vi ble sammen enige om 8 elever som ble samlet etter undervisningen, informert om løpegruppa og forespurt om deltakelse. 5 av de forespurte elevene samtykket til deltakelse i prosjektet Ytterligere 3 deltakere sluttet seg til prosjektet på oppfordring fra nevnte kroppsøvingslærer. Disse elevene virket noe mer motivert for kroppsøvfingsfaget, noe



som innebar et avvik i forhold til kriteriet for den strategiske utvelgelsen. (Pitney & Parker, 2009; Marshall & Rossmann, 1999) Dette ble imidlertid ikke vurdert som negativt, snarere en mulighet for en større forståelse av hvordan løpegruppas didaktikk og innhold påvirket elever med forskjellig type motivasjon for fysisk aktivitet.

### ***Refleksjonsoppgaver***

Da elevene kom tilbake fra løpeturene mottok de 3-4 refleksjonsoppgaver tilknyttet hver enkelt kroppsøvingstime. Elevene valgte selv om de ville benytte resterende tid i kroppsøving til formålet, eller å besvare disse på et senere tidspunkt. Denne friheten ble gitt på bakgrunn av oppfattelsen om at elever har forskjellige måter å reflektere på, og noen vil evne å reflektere dypere rundt undervisningen ved å få undervisningen noe på avstand.

Refleksjonsoppgavene fungerte dels som et didaktisk grep knyttet til Deweys pedagogikk, der refleksjon sees som et nødvendig middel for å knytte løpingen til de erfarte konsekvensene (Dewey, 1916,1938). Et sentralt aspekt ved aksjonsforskning er et nært samarbeid mellom forsker og deltakere (Halvorsen, 2008). Gjennom refleksjonsoppgavene fikk jeg tilbakemeldinger fra elevene som jeg brukte som et utgangspunkt for didaktiske forandringer. I tillegg til å være en del av undervisningen, fungerte refleksjonsoppgavene som et supplement til annen datainnsamling. Van Manen (1997) fremhever hvordan innsamling av informanters beretninger i form av dagbok kan supplere annen datainnsamling. Informantene får spørsmålene noe mer på avstand i forhold til intervju, noe som kan stimulere til en dypere refleksjon.

### *Refleksjonsoppgaver 16.9*

- Hvordan følte du det var å løpe denne turen? Hvilke tanker gjorde du deg om løpeturen før vi startet? Stemte disse tankene overens med inntrykket du sitter igjen med etter løpeturen?
- Forandret følelsen av å løpe seg underveis på turen? Var det forskjeller fra starten til midten, fra midten til slutten av turen?
- Klarer du å finne 3 ord som beskriver følelsen av å løpe i dag?

### *Refleksjonsoppgaver 23.9*

I dag fikk du fritt spillerom for å utforme slutten av løpeturen selv.

- Valgte du å løpe sammen med noen eller å løpe alene? Hvorfor gjorde du dette valget?
- Valgte du å løpe kortest mulig vei tilbake eller valgte du en lengre rute? Hvorfor gjorde du dette valget?
- Valgte du å løpe hardt så du ble sliten og andpusten, eller ønsket du en rolig og behagelig tur. Kombinerte du gåing og løping? Hvorfor gjorde du disse valgene?

### *Refleksjonsoppgaver 30.9*

- Kan du beskrive hvordan du følte det å løpe samlet som en hel gruppe den første gangen?
- Hvordan føler du det å løpe ute i frisk luft påvirker deg?

- Kan du beskrive følelsen av det å løpe ute i naturen (på stier i skogen)? Hva gir dette deg? Gir det deg en annerledes følelse enn å løpe på vei?

#### *Refleksjonsoppgaver 14.10*

- Med tanke på erfaringene du gjorde deg på løpeturen før ferien, var du noe du følte det var lurt å forandre til turen i dag? Hvis ja, følte du at disse forandringen gav deg en bedre opplevelse/bedre løpetur?
- Nå har vi løpt noen turer? Tenk kort tilbake på de turene du har hatt. Er det noe ved formen på løpinga du ønsker å forandre? Er det noen former for løping du ønsker å prøve ut som du føler passer deg, men som du ennå ikke har prøvd?
- Ta utgangspunkt i løpeturene du hatt i det siste og i tidligere løping. Hva slags løping føler du passer deg og dine interesser? (Stikkord: hvilken fart, antall å løpe sammen med, hvor (terreng/landevei, lengde på turen, sammenhengende løping eller med inlagte pauser, fartsøkninger, skal det være behagelig eller tøft osv.)

#### *Refleksjonsoppgaver 28.10*

- Hadde du en ålreit løpetur i dag? Hvorfor var det ålreit, evt. Hvorfor var det ikke ålreit
- Hvilken sinnsstemning følte du deg I under løpeturen i dag? (Glad, sint, energisk, trist, avslappa, motløs, entusiastisk, impulsiv, irritert, tilfreds) Dette er bare eksempler, du må gjerne bruke andre beskrivelser.

- Når du løper sammen med andre, hvilke egenskap ved denne andre/disse andre personene er viktig for deg for at du skal få en fin opplevelse under løpeturen?

### *Refleksjonsoppgaver 3.11*

- Hadde du en ålreit løpetur i dag? Hvorfor var det ålreit, evt. Hvorfor var det ikke ålreit?
- Hvilken sinnstemning følte du deg I under løpeturen i dag? (Glad, sint, energisk, trist, avslappa, motløs, entusiastisk, impulsiv, irritert, tilfreds) Dette er bare eksempler, du må gjerne bruke andre beskrivelser.
- Du har nå frihet til å utforme løpeturen sånn som du ønsker. Hva er bra med å ha frihet? Hva er negativt med å ha frihet?

### *Refleksjonsoppgaver 11.11*

- Hva er det som avgjør hvor lenge du synes det er passe å løpe? Hvordan kjennes kroppen når du føler du har løpt akkurat passe lenge?
- Hvor føler du deg mest komfortabel med å løpe? Tett bebygde områder som skolegård, byggefelt, butikkområder og lignende? Veier som ligger litt utenfor bebyggelse? Avsidesliggende skogsområder? Inne på treningsstudio?
- Liker du deg best når du løper på flate områder, eller mer kupert (mye opp og ned) områder?

### *Refleksjonsoppgaver 18.11*

- Kan du beskrive hvor viktig det er for deg å ha noen å prate med underveis på en løpetur? Er dette sentralt for at du skal ha en god opplevelse av turen eller trives du likebra, eller bedre med å kunne løpe på egenhånd?
- Nå er vi kommet til en årstid hvor lufta er veldig kald og frisk. Hvordan føles det å løpe i denne kjølige, friske lufta?
- La oss tenke oss at du nå hadde fått beskjed om at vi skulle fortsette med løpegruppa i kroppsøvinga? Hvordan hadde du reagert på det? Hadde du blitt glad eller irritert?

### ***Observasjon***

*Observation is a fundamental and highly important method in all qualitative inquiry*  
(Marshall&Rossmann, 2006, p.99)

Observasjon gir muligheter for å studere informantene i den sosiale settingen som omhandles i forskningen (Mason, 2002, Taylor & Bogdan, 1984). Van Manen (1997) fremhever hvordan det kan være utfordrende å intervju unge mennesker, da disse ofte har vanskeligere for å beskrive sine erfaringer så grundig at forskeren får helhetlig inntrykk. Dette gjør at bruken av observasjon vil være ekstra relevant i forskning som undersøker unge menneskers erfaringer. (Taylor & Bogdan, 1984) understreker at observasjon har en styrke i forhold til andre datainnsamlingsmetoder gjennom at det kan foregå i et naturlig miljø, og deltakerne kan glemme at det foregår forskning. Dette kan gjøre at handlinger og utsagn er impulsive, og

ikke påvirket av følelsen av å bli observert eller forsket på. En intervjusituasjon bærer mer preg av å være en konstruert kontekst, og det vil være vanskeligere for informanten å glemme forskningens tilstedeværelse.

Observasjonsprosessen startet i kroppsøvingstimen der elevene ble informert om prosjektet og forespurt om deltakelse. Deltakernes reaksjoner på min informasjon ble skrevet ned i etterkant. Underveis i «løpegruppa» ble det lagt vekt på observasjon av elevenes adferd og kommunikasjon før, under og etter løpeturene. Det faktum at min rolle inkluderte både forsker- og lærerrollen gjorde det vanskelig å skrive ned observasjoner underveis i kroppsøvingstimen. Feltnotater (Marshall & Rossman, 1999) ble derfor skrevet ned i etterkant. Nedskrevne notater bestod av to hovedkomponenter, deskriptive notater og «observer's comments» (Taylor & Bogdan, 1984). Primære kilder for deskriptive notater bestod av verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Verbal kommunikasjon ble inkludert uavhengig av om det gjaldt kommunikasjon innad i «løpegruppa» eller med eksterne aktører. Ikke-verbal kommunikasjon som blikk og ansiktsuttrykk ble skrevet ned. «Observer's comments» inkluderte egne følelser og tolkninger knyttet til observasjonene. I periodene mellom kroppsøvingstimene ble feltnotatene reflektert over og knyttet opp mot aktuell teori.

Under notering av feltnotater ble det nedskrevet så mye informasjon som mulig, da det er vanskelig ved nåværende tidspunkt å vite hva som er relevant informasjon. Senere observasjon kan gjøre tidligere observasjoner interessante ved at de sees i et nytt lys av senere hendelser og samtaler. (Taylor & Bogdan, 1984) Aksjonsforskningens karakter gjorde detaljerte feltnotater ekstra vesentlig ved at jeg som aksjonsforsker gjorde didaktiske grep som et resultat av tidligere observasjoner. Et eksempel var da GPS-klokke ble lånt ut til en enkeltelev som følge av en observert entusiasme for konkurranseinspirert og målbar løping.

Mye av observasjonen ble foretatt som deltakende observasjon (Taylor&Bogdan, 1984) underveis i løpinga. Under deltakende observasjon deltar forskeren i det naturlige miljøet som er gjenstand for forskningen. Den kombinerte rollen som deltaker, lærer og forsker skapte noen utfordringer. For det første krever løpingen konsentrasjon som tar noe av fokuset ved fra selve observasjonen. For det andre var jeg avhengig av å gi beskjeder i forkant og etterkant av timene, noe som gjorde det utfordrende å få med all relevant informasjon fra feltet. For det tredje kan elevene være spesielt sensitive og oppmerksomme på at det foregår forskning, noe som kan påvirke elevenes adferd og kommentarer (Thagaard, 2003; Taylor&Bogdan, 1984). Siden eleven i løpegruppa bevegde seg over store områder ble deltakelse nødvendig for å observere i aksjon. Hensynet til viktigheten av dette datamateriale veide derfor tyngre en de nevnte risikofaktorene ved deltakende observasjon. Jeg la spesielt vekt på å redusere nevnte negative konsekvenser ved deltakende observasjon. For det første løp jeg med forskjellige elever i de forskjellige kroppsøvingstimene, dermed løp elevene uten mitt oppsyn i de fleste timene. For det andre forsøkte å fremstå som en løpepartner, og ikke som en observatør, ved å løpe i stillhet der dette følte naturlig, og delta i samtalen der dette følte naturlig. Ideelt bør informanten glemme at forskerens oppgave er å observere det som skjer i feltet (Taylor &Bogdan, 1984). Lincoln (1998) hevder at dette gjør observasjon som datainnsamling spesielt relevant, da deltakerne er mindre oppmerksomme for iakttagelse under deltakende observasjon enn under en intervjusituasjon, og at deltakere vil kunne være friere i sin handling og kommunikasjon. Det naturlige miljøet som forskningen tar utgangspunkt en viktig datakilde for forskning på fenomenet (Van Manen, 1997). Observasjon er en spesielt gunstig form for datainnsamling fordi forskeren befinner seg i sentrum av relevante handlinger, og hvor de observerte i stor grad befinner seg i et naturlig miljø, og dette gjør en forståelse av den komplekse helheten mulig.(Marshall&Rossmann, 2008; Halvorsen, 2008)

*Qualitative observation is fundamentally naturalistic in essence; it occurs in the natural context of occurrence, among the actors who would naturally be participating in the interaction, and follows the natural stream of everyday life. As such, it enjoys the advantage of drawing the observer into the phenomenological complexity of the world, where connections, correlations, and causes can be witnessed as and how they unfold (Lincoln, 1998,s.81)*

Mengden av inntrykk under den deltakende observasjonen er overveldende. Taylor & Bogdans (1984) råd for omsetting av observasjon til detaljerte feltnotater ble benyttet for å forhindre tap av essensiell informasjon i så stor grad som mulig:

- Følg med- Vær oppmerksom på alle inntrykk og fokusert på observasjonsoppgaven
- Bytt fokus fra “Wide to Narrow” . Let etter det materialet som er relatert til løping
- Vær på utkikk etter nøkkelord. Vær ekstra oppmerksom når elevene snakker om løping eller tilhørende temaer
- Konsentrer deg om første setning- Det vil være hjelpsomt å tenke tilbake på hvordan samtalen eller hendelsen startet
- Spill om igjen inne i hodet. Repeter samtalen inne i hodet og konsentrer på hva som ble sagt
- Forlat settingen når observasjonen er ferdig. Så fort timen er over, gå inn i stille rom uten avbrytelser



- Skriv ned feltnotater så fort som mulig. Skriv ned feltnotater umiddelbart, både aktuelle samtaler og hendelser, samt observers comments” (Taylor & Bogdan, 1984)
- Plukk opp biter av glemte data i dagene etterpå- Materiale som dukker opp i hukommelsen i dagene etterpå bør skrives ned umiddelbart

### ***Intervju***

Intervju er en metode som gir forskeren mulighet til å la informanten utdype og forklare sine egne erfaringer (Halvorsen, 2008), og bruke sine egne ord til å beskrive erfaringene (Taylor & Bogdan, 1984). Van Manen (1997) fremhever intervju som en mulighet til å samle narrativt og deskriptivt materiale. En styrke ved intervjusituasjonen er at forskeren kan undersøke hva informanten fremhever som viktig i henhold til temaet som undersøkes (Lincoln, 1998). En del informanter vil føle ubehag knyttet til det store antallet personer som ofte befinner seg i en observasjonskontekst, og vil reservere sine utsagn og handlinger. Dette kan gjøre intervjusituasjonen vesentlig for datainnsamling, da informanten ofte kan føle seg tryggere, og dele mer av informasjonen han sitter inne med (Pitney&Parker,2009)

3 uker etter siste kroppsøvingstime med løpegruppa ble det foretatt individuelle intervjuer med alle deltakerne. Avstanden i tid fra siste time med «løpegruppa» til intervjuene ble foretatt har ikke blitt vurdert som hemmende for datainnsamlingen, fordi memorering av detaljer ikke har blitt vektlagt, intervjuene har primært omhandlet elevenes helhetlige erfaringer fra løpegruppa. Elevene ble tatt ut av undervisningen i tilfeldig rekkefølge etter avtale med ansvarlig lærer for denne undervisningen. Intervjuene ble holdt over 2 dager med en ukes mellomrom, med 5 intervjuer den første dagen og 3 intervjuer den andre dagen. Intervjuene varierte fra 20 til 35 minutter pr elev, der følelsen av å ha vært innom hele registeret av intervjuer ble styrt av intervjuerlederen hvor lenge intervjuet varte, og selve varigheten på

intervjuet ble underordnet. Intervjuet ble tatt opp på en båndopptaker, og opptaket ble slettet umiddelbart etter transkribering av materialet.

Intervjuene baserte seg på en semi-strukturert intervjuguide (Pitney&Parker, 2009) som tok utgangspunkt i noen felles spørsmål som ble stilt alle elever. Samtidig ble det på forhånd utformet individuelle intervjuguider på bakgrunn av observasjoner under «løpegruppa» samt innsendte refleksjonsoppgaver. I tillegg til de forhåndskonstruerte spørsmålene ble elevene oppfordret til frie beskrivelser av sitt perspektiv på løping og sine konkrete erfaringer (Taylor&Bogdan, 1984). Dybdeintervjuer bærer preg av å være en samtale i like stor grad som en utspørring (Halvorsen, 2008; Lincoln 1998; Marshall & Rossmann 2006), og dersom elevene ønsket å dreie samtalene i en retning jeg ikke hadde forutsett så åpnet jeg for denne muligheten, dersom innholdet hadde en relevans til temaet. Jeg forsøkte å «komme ned på elevens nivå» og skape en ekte samtale (Lincoln, 1998) gjennom å bruke ord og uttrykk eleven kjente seg igjen i og benyttet seg av i sin naturlige dagligtale. . Det var sentralt for meg å forsøke å skape en atmosfære der elevene følte de ikke kunne dele den informasjonen de satt inne med uten å bli stemplet og tillagt negative egenskaper. Jeg var bevisst på å unngå bruke av for mange spørsmål, og heller gi eleven muligheter til å fortelle om sine erfaringer. Spørsmål leder informantene til å svare på eksakt det man spør om, og kan forhindre informantene fra å dele fra sine erfaringer. (Van Manen, 1997)

Fleksibiliteten i intervjumetoden gav mulighet for informantene til å ta opp problemstillinger som jeg ikke hadde tenkt på (Thagaard, 2003). Å basere et intervju utelukkende på forhåndskonstruerte spørsmål gjør forståelse av konkrete erfaringer problematisk og vanskelig (Van Manen, 1997). Der elevene nevnte relevante hendelser og minner, ble det oppfordret til å fortelle om og redegjøre for disse, som i sin tid skapte grobunn for nye innfallsvinkler. Innfallsvinkler som ble oppdaget under intervjuene ble lagt til intervjuguiden og benyttet under senere intervjuer. Et etisk dilemma ved intervjuer er i hvor stor grad informantene svarer i den retning

han/hun tror forskeren ønsker, samt i hvor stor grad informanten svarer i henhold til hvordan han/hun ønsker å fremstå (Thagaard, 2003). For å redusere denne risikoen ble spørsmål som ledet til «ja/nei- svar» forsøkt unngått, og det ble lagt opp til deskriptive svar. Samtidig vil informanten alltid være preget av relasjonen til forskeren (Thagaard, 2003) og refleksjon knyttet til dette har ligget til grunn for forståelsen av bevarelsene under intervjuene.

### ***Felles intervjuguide***

Hvorfor valgte du å delta I løpegruppa?

Kan du beskrive forskjellene mellom undervisningen I kroppsøving og I løpegruppa?

Har du forandret syn på det å løpe gjennom deltakelse i løpegruppa?

Er det noen spesielle situasjoner underveis i løpegruppa som har gjort spesielt sterkt inntrykk?

Kan du beskrive ditt forhold til å løpe gjennom oppveksten og i kroppsøvfingsfaget?

### ***Eksempler på spørsmål fra individuelle intervjuguider:***

•Kommentar underveis: «Jeg må løpe mer ass»

Kan du utdype kommentaren?

•Under time i løpegruppa ønsket du ikke å løpe sammen med meg. Hva er bakgrunnen for dette ønsket?

•Du svarte på refleksjonsoppgave at du var redd for å holde igjen gruppa. Kan du utdype kommentaren?

•Kommentar underveis: «Skal vi snu allerede? Jeg er jo ikke svett engang!»

Kan du utdype kommentaren?

### *Analyse*

Som nevnt har analyseringsprosessen pågått kontinuerlig gjennom implementeringsperioden. I den post-analytiske fasen har det helhetlige datamaterialet blitt gjennomgått og kodet (Taylor & Bogdan, 1984; Marshall & Rossmann, 1999) ned til 4-5 gjennomgående temaer. Temaene har blitt knyttet opp mot relevant teori med den hensikt å rettferdiggjøre og forklare funnene (Marshall & Rossmann, 1999). Et grunnleggende forskningsetisk prinsipp er at informanter skal ikke tillempes meninger, personlighetstrekk eller egenskaper de ikke innehar (Halvorsen, 2008). For å etterfølge dette prinsipp har metodetriangulering (Halvorsen, 2008; Taylor & Bogdan, 1984; Marshall & Rossmann, 1999) mellom observasjon, intervjuer og refleksjonsoppgaver blitt benyttet under analysen. Kommentarer fra intervjuene har blitt knyttet opp mot observerte hendelser og utsagn i kroppsøvingstimene, samt innsendte svar på refleksjonsoppgaver. I tilfeller der datamateriale fra intervju, observasjon og refleksjonsoppgaver har korrelert dårlig har materialet ikke blitt tillagt vekt eller blitt utelatt fra publisert materiale.

## *Etiske begrunnelser*

Prosjektet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste sommer 2011.

Instansen godkjente prosjektet og gav sitt samtykke til implementeringen av prosjektet skolestart 2011/2012. Den aktuelle skole fikk grundig informasjon om prosjektets rammer, innhold og konsekvenser for involverte elever og lærere. Åpenhet rundt prosjektets detaljer ble vurdert som uproblematisk i henhold til samling av relevant datamateriale. Prosjektets natur har implisert mulige negative konsekvenser for skolen som utdanningsinstans generelt og involverte faglærere spesielt. Dette inkluderer reduksjon i antall timer tilgjengelig for gjennomgang av pensum, oppnåelse av kompetansemål for de involverte elever og en reduksjon av mulige timer til vurdering av elevers oppnådde kompetanse i faget. Prosjektet ble imidlertid allikevel vurdert som etisk forsvarlig, da ansvarlige ledere og lærere ble informert om, og var klar over disse konsekvensene før en beslutning og igangsettelse av prosjektet ble tatt. Prosjektet ble av seksjonsleder vurdert som ett fullgodt alternativ til den ordinære kroppsøvningsundervisningen i henhold til å utvikle kompetanse i faget.

De involverte elever fikk grundig informasjon om prosjektets rammer, innhold og konsekvenser av deltakelse. Det ble innhentet og underskrevet informert samtykke av samtlige deltakende elever (Halvorsen, 2008; Thagaard, 2003; Pitney&Parker, 2009).

Innhenting av informert samtykke bygger på forskningens etiske prinsipper om retten til autonomi og respekt for enkeltpersoner. Elevene ble ikke informert om kriteriene for det strategiske utvalget. Jeg har et etisk ansvar for å gi elevene så stor grad av informasjon som mulig om ulike sider ved forskningen (Thagaard, 2003). Begrunnelsen for å tilbakeholde denne informasjonen var for å søke å unngå at elevene endret adferd og kommer med utsagn av en karakter som leder i den retning de trodde var gunstig for resultatene av forskningen. Denne informasjonen kunne fort ledet elevene til oppfattelsen av at prosjektet var vellykket dersom de ble mer aktive som et resultat av løpegruppa. Med utgangspunkt i at

tilbakeholdelse av denne informasjonen ikke ble vurdert å gi negative konsekvenser for elevene som deltok i prosjektet, ble tilbakeholdelsen vurdert som etisk forsvarlig.

Gjennom hele prosjektet, fra nedskrivning av feltnotater til publisering av ferdig materiale, har elevenes ekte navn blitt byttet ut med fiktive navn. Dette bygger på deltakernes grunnleggende rett til anonymitet (Halvorsen, 2008; Thagaard, 2003; Pitney&Parker;2009). Skolens navn er fiktivt i det publiserte materialet for å forsterke anonymiteten og redusere risikoen for gjenkjennelse av deltakere. Det er imidlertid ikke til å komme bortifra at det lave antall deltakere gjør risikoen større for at andre deltakere på løpegruppa, samt involverte lærere og andre elever på skolen med kjennskap til prosjektet, vil kunne kjenne igjen beskrivelse av deltakere på bakgrunn av personlighetstrekk. Publiseringen av materialet er allikevel vurdert som etisk forsvarlig da materialet i mindre grad kjennetegnes av å inneholde sensitive opplysninger. I tillegg er opplysninger som er særdeles lett å gjenkjenne ikke inkludert i det publiserte materialet.

## Referanser

Beard, C. & Wilson, J.P. 2002. *The power of experiential learning : a handbook for trainers and educators*. London : Kogan Page

Dewey, J. 1916 *Democracy and Education*. Southern Illinois University

Dewey, J. 1915. School and Society i Boydston, J.A. (ed) *Journal articles, book reviews, and miscellany published in the 1899-1901 period, and THE SCHOOL AND SOCIETY, and THE EDUCATIONAL SITUATION*. London og Amsterdam: Feffer and Simons, inc.

Dewey, J. 1938. *Erfarings og oppdragelse*. Originaltittel: Experience and education.

Oversettelse av Hans Fink. København : Dreyer Christian Ejlers' forlag

Dilthey, W. 1985. *Poetry & Experience*. New Jersey : Princeton University Press

Gurholt, K.P.2010. *Aktive liv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Halvorsen, K. 2008. *Å forske på samfunnet*. Oslo: Cappelens forlag AS

Kolb, D. 2002. Den erfaringsbaserte læreprosess. Kapittel i *Tekster om læring* / Knud Illeris (red.) Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag

Marshall, C. & Rossmann, G.B. 2006. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications

Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. London: Sage

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

Pitney, W.A. & Parker, J. 2009. *Qualitative research in physical activity and the health professions*. Champaign, Ill. : Human Kinetics

Taylor, S.J. & Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods : the search for meanings*. New York: Wiley

Thagaard, T. 2003. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Tiller, T. 2004. Forpliktende forskningsfantasi, kapittel i Tiller, T. (red)(2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tyler, R. 1949 Grunnprinsipper for læreplan og undervisning, kapittel i Dale, E.L. (ed) *Om utdanning-klassisk tekster*. Oslo: Gyldendal.

Van Manen, M. 1997 *Researching lived experience*. Ontario: The althouse press



## Vedlegg nr. 2: Informasjon/Skriftlig samtykke

---

Hei

Jeg er mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole og jeg har fått tillatelse fra ledelsen ved XXX Videregående Skole om å gjennomføre mitt mastergradsprosjekt her ved skolen.

Jeg søker derfor etter elever som kan tenke seg å delta i prosjektet. Deltakelse innebærer at man gjennom 8 uker i høstsemesteret delvis trer ut av opprinnelig kroppsøvningsundervisning og i stedet deltar på min alternative kroppsøvningsundervisning. Tidsrammen for prosjektet vil være fra september til november 2011. Prosjektet har tittelen "Løping i kroppsøvningsfaget" og i prosjekttimene vil det i all hovedsak bli fokusert på løping. Jeg er selv glad i å løpe og synes det er trist at mange unge mister gleden av å løpe i ungdomsårene. Tradisjonelt brukes løping som et middel til å forbedre helse, forbedre idrettslig prestasjon eller som test for måling av utholdenhet. Løping er imidlertid så mye mer enn dette og løping kan erfares på mange måter. I prosjekttimene vil jeg forsøke å få elevene til å undersøke løping når løping foregår på egne premisser. Jeg ønsker å finne ut hvordan du reflekterer over hvordan aktiviteten kan påvirke deg – og omvendt. Prosjektet baseres på en tankegang om at for å lære noe må man handle og reflektere omkring hvordan handlingen påvirker en selv, på alle mulige måter. Hensikten er at deltakerne skal kunne oppdage positive egenskaper ved aktiviteten de ikke har oppdaget før, og at man kan utvikle et meningsfullt og positivt forhold til løping.

I etterkant vil jeg gjennomføre intervjuer med en og en av deltakerne. Temaer her vil være ditt forhold til løping i barneårene og hvordan ditt forhold til løping har utviklet seg gjennom deltakelse i kroppsøvningsfaget. Videre ønsker jeg å snakke med deg om hvordan du har erfart de timene vi har løpt sammen og hvilke erfaringer du sitter igjen med som følge av prosessen.

Informasjonen jeg innhenter underveis vil bli behandlet konfidensielt. Jeg ønsker primært å ta opp intervjuene på bånd, men Intervjumaterialet vil bli transkribert og anonymisert kort tid etter intervjuene. Opptaket med personidentifiserbare opplysninger vil da bli slettet. Skolens navn vil bli anonymisert i behandling og publisering av materialet. All informasjon som jeg henter inn gjennom observasjoner, samtaler og intervjuer vil bli anonymisert i forbindelse med utrapportering. Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle som deltar i prosjektet kan trekke seg fra prosjektet underveis uten å måtte begrunne dette. Deltakelse i prosjektet vil ikke ha påvirkning på karaktersetting i kroppsøvfingsfaget.

Alle som kan tenke seg å delta i prosjektet må fylle ut samtykkeerklæring (se neste side).

Mvh

Harald Solhaug Næss

haraldsn@hotmail.com Mastergradsstudent Norges Idrettshøgskole

Veileder for prosjektet:

Reidar Säfvenbom

Reidar.sefvenbom@nih.no

Norges Idrettshøyskole

## Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om prosjektet “Løping i kroppsøving”. Med dette samtykker jeg til deltakelse i prosjektet

---

Dato                  Navn                  \_\_\_\_\_Klasse

---





