

Raymond Bommen

Egentrening i Skolen

En kvalitativ studie om elevers erfaringer med egentrening og valgfrihet som undervisningsmetode.

Masteroppgave i
Seksjon for Kroppsøving og Pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2017

Sammendrag

Studiens belyser elevers erfaringer gjennom arbeidet med kompetansemålet:

”...planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som bygger på grunnleggende prinsipper for trening og som er relevante for egne mål” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.8). På bakgrunn av denne problemstillingen undersøker studien hvordan elever erfarer valgfriheten de opplever når de skal ta egne valg i egentreningen, med særlig vekt på hvordan selve arbeidet med det å planlegge, gjennomføre og vurdere egentreningen erfares av elevene, og i hvilken grad disse erfaringene er i tråd med læreplanens intensjoner.

Den vitenskapsteoretiske forankringen ligger innenfor det pragmatiske perspektivet og studiens hensikt peker på at erfaring og valgfrihet blir viktige temaer. John Deweys erfaringsbegrep har derfor blitt valgt som teoretisk utgangspunkt for å skape en forståelse for dette.

Metodisk tar studien en pragmatisk tilnærming til den kvalitative metoden og datainnsamlingen har foregått i tre faser hvor hver av de ni informantene har deltatt i et pre-intervju før egentreningen, en deltakende observasjon etterfulgt av et underveis-intervju og et avsluttende gruppeintervju. Informantene er fordelt på tre skoler som har gjennomført egentrening med ulik grad av valgfrihet.

Studiens resultater gir belegg for å komme med tre ulike påstander om egentrening på bakgrunn av elevenes erfaringer. For det første har elevene erfaringer som tilsier at jo større valgfriheten i egentrening er, jo mer hensikt og interesse har elevene for gjennomføringen. Det viser seg gjennom elevenes erfaringer at de har for lite kunnskap om treningsprinsipper, slik at arbeidet med planleggingen og gjennomføringen av egentrening blir for komplekst og at selvbedømming i egentreningen har lite refleksiv verdi. Elevene erfarer det å være selvstendige, men når de får lite valgmuligheter sitter de med erfaringer som strider mot noen av læreplanens intensjoner.

Disse resultatene antyder at gjennomføringen av arbeidet med egentrening i skolen burde organiseres mer etter et spiralprinsipp hvor erfaringer bygges på hverandre. Studien trekker også frem viktigheten av frihet for at arbeidet med egentreningen skal

være i tråd med læreplanens intensjoner og at refleksjon over eget arbeid er en kompetanse må tilegnes og arbeides med fra tidlig i opplæringen.

Nøkkelord: Egentrening, valg, frihet, interesse, kroppsøving, selvstendighet, refleksjon

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	5
Forord	7
1 Innledning	9
1.1 Problemstilling og bakgrunn	9
1.2 Videre oppbygning av oppgaven	11
2 Kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Egentrening og valgfrihet i en læreplanpolitisk kontekst	12
2.1.1 Goodlads læreplannivåer	12
2.1.2 Læreplanen	13
2.2 Tidligere forskning	17
3 Teori	20
3.1 Pragmatismen	20
3.2 John Dewey	21
3.2.1 Dewey om erfaring og refleksjon	21
3.2.2 Dewey om interesse	26
3.2.3 Dewey om frihet	27
3.2.4 Dewey om hensikt	29
3.2.5 Dewey om valg og overveielser	30
3.3 Bruners spiralprinsipp	32
4 Metode	34
4.1 Selvbiografisk situering og forforståelse	34
4.2 Pragmatisk utgangspunkt for vitenskapelig arbeid	36
4.3 Kvalitativ metode	37
4.4 Utvalg	37
4.4.1 Utvalg av skole og informanter	38
4.5 Kvalitative intervjuer	40
4.5.1 Pilotintervju	40
4.5.2 Pre-intervju	41
4.5.3 Deltakende observasjon og underveis-intervju	42
4.5.4 Gruppeintervju	43
4.6 Transkribering	45

4.7	Analyse	46
4.8	Validitet og reliabilitet	48
4.8.1	Reliabilitet	48
4.8.2	Validitet	49
4.9	Etiske refleksjoner	50
5	Resultat og diskusjon	54
5.1	Innledning	54
5.2	Redegjørelse for utvalgte skoler og informanter	54
5.2.1	Skole 1	55
5.2.2	Skole 2	56
5.2.3	Skole 3	59
5.3	Valg og frihet	60
5.3.1	Bakgrunnen for elevenes valg	60
5.3.2	Elevenes erfaring av valg og frihet	68
5.4	Planlegge, gjennomføre og vurdere	74
5.4.1	Elevenes erfaringer med planlegging av egentrening	74
5.4.2	Elevenes erfaringer med gjennomføringen av egentrening	84
5.4.3	Elevenes erfaringer med vurdering av egentrening	86
5.5	Læreplanens intensjoner	90
5.5.1	Den generelle delen av læreplanen og prinsippene for opplæringen	91
5.5.2	Formålet for faget	92
6	Konklusjon og veien videre	97
6.1	Konklusjon	97
6.1.1	Hvordan erfarer elevene valgfrihet og det å velge i egentreningen?	97
6.1.2	Hvordan erfarer elevene det å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egentrening?	98
6.1.3	I hvilken grad er elevenes erfaringer med egentrening i tråd med læreplanens intensjoner?	100
6.2	Praktiske konsekvenser for utvikling av egentrening i skolen	101
6.3	Forslag til videre forskning	103
	Litteratur	105
	Vedlegg	110

Forord

Fem års studietid er snart over og jeg kan med hånden på hjertet si at disse fem årene har vært preget av ”learning by doing”. Det har vært fem år med glede, mestring, prøving og feiling, men når jeg i dag sitter med min egen masteroppgave i hånden så er jeg preget av takknemlighet.

Jeg er takknemlig for alle de fantastiske elevene som har stilt opp som informanter i dette prosjektet, som har latt meg få et innblikk i deres skolehverdag og erfaringer med egentrening. Jeg er takknemlig for alle skolene som har tatt meg i mot med åpne armer og som har vært genuint nysgjerrig på hvilke resultater jeg har kommet frem til. Jeg er takknemlig for veilederen min, Kenneth Aggerholm, for at du har delt din kunnskap og erfaring med meg, og stilt opp når jeg har hatt behov for det.

Jeg er takknemlig for at Jonas, Andreas og Eskil i OBG25, har orket å høre på klagingen min det siste året når ting har gått meg i mot, og som har vært gode samtalepartnere etter lange dager på masterkontoret. Jeg er takknemlig for alle mine medstudenter for faglige diskusjoner, og jeg er spesielt takknemlig for at du, Sigurd, har fått meg tidlig opp på skolen og holdt meg i aktivitet når hodet koker. Jeg er takknemlig for mine tidligere medstudenter som har delt sine erfaringer med meg, og en spesiell takk til Kristoffer for at du alltid har tatt deg tid til å høre på mine refleksjoner rundt arbeidet, delt av dine egne erfaringer og kommet med konstruktive og gode tilbakemeldinger.

Jeg er takknemlig for all den støtten jeg har fått fra min familie. Takk til Mamma, Pappa og Kristine som alltid har tiltro til mine noen ganger vel ambisiøse prosjekter, uten støtte og hjelp fra dere så hadde disse fem årene vært umulig å gjennomføre.

Tusen takk.

Oslo, 29. Mai 2017

Raymond Bommen

”Frihet betyr ikke å slappe av liksom. Det er stress med frihet og, det er mer press på en person da, det er jo det. Du må vise selv hva du er god for liksom.”

Janne 18 år

1 Innledning

Denne masteroppgaven er skrevet på *Norges Idrettshøgskole* med tilhørighet under seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Denne innledningen skal i første omgang ta for seg problemstillingen og forskningsspørsmålene som skal være med å prege denne masteroppgaven og bakgrunnene for valget av disse problemstillingene. Til slutt i denne innledningen ønsker jeg å redegjøre for oppgavens videre oppbygning.

1.1 Problemstilling og bakgrunn

I løpet av de siste fire årene ved Norges Idrettshøgskole har min interesse for valgfrihet i skolen økt underveis som jeg har blitt kjent med John Deweys teorier og begreper om valg, frihet og erfaring. Egentreningen som blir gjennomført i skolen bærer preg av mange av Deweys begreper, og har vekket min nysgjerrighet i forhold til hvilke erfaringer elevene opplever med egentreningen. Jeg ønsker også å undersøke dette tema fordi jeg tror at egentreningen har et potensiale til å tilfredsstille deler av intensjonene som ligger i læreplanen som blant annet sier at opplæringen skal bidra til en fysisk aktiv livsstil fylt av bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Etter eleven har fullført den videregående skolen er de selv ansvarlig for sin egen trening og aktivitet.

Egentreningen i skolen har etter min mening derfor et helt eget potensiale til å bidra til at elevene kan få kunnskap, oppleve glede og lære å være selvstendige rundt sin egen trening. Min hovedproblemstilling blir derfor:

«Hvordan erfarer elever arbeidet med kompetansemålet om egentrening i VG3?»

Denne problemstillingen er veldig stor og lite spesifisert. Kompetansemålet om egentrening i VG3 sier: ”Mål for opplæringen er at elevene skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som bygger på grunnleggende prinsipper for trening, og som er relevant for egne mål” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.8).

Erfaringer om egentrening kan ta for seg utallige temaer og jeg har derfor laget tre forskningsspørsmål som kan være med å belyse hovedproblemstillingen. Det første forskningsspørsmålet skal bidra til å belyse hvordan elever erfarer den valgfriheten de får, og hvordan de erfarer de valgene de tar. Det er et naturlig og hverdagslig fenomen å velge og de valgene elevene står ovenfor i egentrening kan være svært forskjellig fra elev til elev. For det første står de ovenfor valg om hva de skal gjøre. Vil elevene forbedre tiden sin på 3000 meter? Ønsker de å gjennomføre systematisk styrketrening

over en periode, eller ønsker de rett og slett å tilegne seg kunnskap om en ny aktivitet? Her kan også læreren sette føringer for hva elevene har mulighet til å velge. Har læreren utarbeidet noen forskjellige alternativer som elevene kan velge mellom, eller står de helt fritt til å velge hva de vil? Valgene som blir tatt dreier seg ikke bare om hva de skal gjøre, men også miljøet dette skal gjennomføres i. Ønsker eleven å gjøre aktiviteten inne eller ute? Vil eleven gjøre aktiviteten sammen med noen eller alene? Kanskje eleven ønsker å gjennomføre egentreningen på et treningssenter eller hjemme? Valgene elevene står ovenfor kan være mange og komplekse, og elever med ulike vaner tar ulike valg, derfor omhandler det første forskningsspørsmålet hvordan elevene erfarer nettopp disse valgene:

1. Hvordan erfarer elevene valgfrihet og det å velge i egentreningen?

Videre ønsker jeg å se hvordan kompetansemålet i VG3 om egentrening blir erfart av elevene. I dette kompetansemålet står det som sagt at elevene skal "...planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening...". Elever erfarer ikke kompetansemålene direkte, med forbehold om at læreren ikke til stadighet nevner og bevisstgjør elevene på hva som direkte står i lærerplanen. Erfaring skjer gjennom en aktiv prosess, og jeg ønsker derfor å undersøke hvordan elevene erfarer den aktive delen av gjennomføringen som de blir utsatt for. Mitt andre forskningsspørsmål blir derfor:

2. Hvordan erfarer elevene det å planlegge, gjennomføre og vurdere egentreningen?

Punkt to bygger direkte på kompetansemålet fra læreplanen og hvordan elevene erfarer at disse blir gjennomført gjennom undervisningen. Et annet viktig moment når jeg skal belyse egentrening i skolen er om gjennomføringen av egentreningen er i tråd med læreplanens intensjoner. Derfor lyder det tredje forskningsspørsmålet slik:

3. I hvilken grad er elevenes erfaringer med egentreningen i tråd med læreplanens intensjoner?

Jeg ønsker å undersøke hvordan elevenes erfaring kan være med på å belyse læreplanens deler som den generelle delen, prinsippene for opplæringen og formålet for faget. Bidrar egentreningen til å tilfredsstille disse delene, og i så fall, på hvilken måte? Spesielt formålet for faget legger et visst press på at lærerens undervisning og gjennomføring skal bidra til at elevene skal ønske å ha et videre aktivt liv etter endt skolegang som er fylt med fysisk aktivitet og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet,

2015a). Hvis det skulle vise seg at elevene ikke sitter igjen med en erfaring som drar i samme retning som formålet for faget og læreplanen i sin helhet, da er kanskje ikke den undervisningen skolen praktiserer i egentrening i dag tilstrekkelig?

1.2 Videre oppbygning av oppgaven

I neste kapittel vil jeg sette egentrening og valgfrihet inn i en læreplanpolitisk kontekst og i tillegg redegjøre for tidligere forskning som er gjort på dette feltet. Videre ønsker jeg å redegjøre for det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. I kapittel fire vil jeg redegjøre for min selvbiografiske situering, mine metodevalg og i tillegg redegjøre for hvordan analysene er gjennomført, vurdere oppgavens validitet og reliabilitet og redegjøre for noen egne etiske refleksjoner rundt mitt masterprosjekt. I det femte kapitlet vil resultatene fra min datainnsamling og analyse bli lagt frem sammen med en drøfting rundt temaene som kommer frem. Til slutt ønsker jeg å konkludere med noen svar på underproblemstillingene som kan bidra til at vi for en forståelse for hovedproblemstillingen. Jeg vil argumentere for mine konklusjoner med hjelp av oppgavens viktigste funn og rette blikket mot veien videre.

2 Kontekst og tidligere forskning

2.1 Egentrening og valgfrihet i en læreplanpolitisk kontekst

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å sette egentrening i en læreplanpolitisk kontekst som kan bidra til at en kan forstå hvordan egentrening og valgfrihet fremtrer i læreplanen. Egentreningen fremstår for meg som et fenomen som gjennomføres stort sett likt på mange skoler, men med ulik grad av valgfrihet. Elevene som har deltatt i mitt prosjekt har deltatt i en teoretisk introduksjonstime, arbeidet selvstendig i en periode, og til slutt levert en rapport som inneholder periodeplan, øktplaner, noe teori og treningsprinsipper knyttet opp til temaet, en logg som beskriver hver økt og en oppsummering av arbeidet til slutt. Det er dette arbeidet jeg skal kontekstualisere gjennom læreplanen i dette kapittelet, men først ønsker jeg å redegjøre for Goodlads læreplannivåer for å skape en forståelse for hvordan læreplanen kan fremtre på ulike nivåer.

2.1.1 Goodlads læreplannivåer

For å forstå hvordan egentrening erfarer i skolen er det hensiktsmessig å først kunne forstå hvordan læreplanen kan fremtre på ulike måter. Goodlads læreplannivåer vil bli brukt for å belyse de forskjellige nivåene læreplanen kan utspille seg på for ulike aktører innenfor skoleverket. Begrepene er hentet fra Goodlads (1979) ”Curriculum inquiry: The study of curriculum practice” og er oversatt av Lyngnes og Rismark (2007).

John Goodlad har vært en sentral bidragsyter i arbeidet med læreplaner og har satt søkelys på hvordan læreplaner blir laget, hvordan de forstås og hvordan de oppleves (Lyngnes & Rismark, 2007). På bakgrunn av hans arbeid utarbeidet han fem læreplannivåer:

Det første nivået blir kalt *ideens læreplan* og dreier seg stort sett om de ideer, tanker og kulturelle forståelser som finner sted i samfunnet før en ny læreplan skal dannes (Goodlad, 1979). Dette er tanker og ideer som kan ha utspring fra forskning, men også fra sunn fornuft og kultur. Dette er deler av læreplanen som skal sørge for å ivareta kultur, religion og tradisjoner, samtidig som en retter utdanning mot næringsliv og

samfunnet, og til slutt vil de personlige interessene til de som utformer læreplanen påvirke resultatet.

Det andre nivået blir kalt *den formelle læreplanen*. Dette er selve læreplandokumentet som jeg senere skal redegjøre for i kapittel 2.1.2 og som er det forpliktende grunnlaget for arbeidet i skolen. Dette kan ses på som et kompromiss i mellom ulike interesser og strømninger på bakgrunn av ideens læreplan (Lyngnes & Rismark, 2007).

Det tredje nivået blir kalt *den oppfattede læreplan*. Dette nivået dreier seg stort sett om subjektive forståelser av læreplanen uavhengig om en er lærer, politiker eller foreldre. En slik oppfattelse av læreplanen vil ikke være lik for noen lærere, særlig fordi dagens læreplan gir mye rom for subjektive tolkninger.

Det fjerde nivået blir kalt *den gjennomførte læreplan*. Dette er den spesifikke undervisningen som blir gjennomført og som kan observeres. Den gjennomførte undervisningen gjenspeiler hva læreren har tolket i det tredje nivået, men også hva slags rammefaktorer læreren har å forholde seg til.

Det femte nivået blir kalt *den erfarte læreplanen*. Det er her en ser på hva elevene egentlig sitter igjen med av kunnskap og erfaringer etter at læreren og elevene har gjennomført undervisningen. Hver undervisning vil oppleves forskjellig for eleven ettersom de har ulike utgangspunkt for undervisningen og trives med ulike arbeidsmetoder, men det vil være noen likheter i erfaringsutbytte avhengig av lærerens struktur og temaet for undervisningen (Lyngnes & Rismark, 2007).

2.1.2 Læreplanen

Før jeg beveger meg inn på det teoretiske rammeverket for denne oppgaven vil det være hensiktsmessig å presentere et selektivt utdrag fra læreplanen som omhandler temaer som valgfrihet, interesse, refleksjon og selvstendighet for å sette egentrening i en læreplanpolitisk kontekst. Dette er utdrag fra læreplanen som vil være relevante når jeg senere i oppgaven skal skape en forståelse for hvordan egentreningen erfares av elever i skolen i dag. Jeg vil her bevege meg inn under de to første nivåene til Goodlad, *Ideens læreplan* og *Den formelle læreplan* hvor grunntankene for den norske undervisningskulturen ligger og de eksplisitte målene med undervisningen er nedfelt.

2.1.2.1 Den generelle delen av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen kan karakteriseres for læreplanenes sjel. Det er her en finner hvilke verdier som skal ligge til grunn for undervisningen og det er denne beskrivelsen som gir oss føringer for hvilke verdier og tanker vår opplæring skal fremme. Den generelle delene av læreplanen starter med ”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2015b,s.2). En av de viktigste oppgavene som lærer er å veilede og undervise elevene slik at de er best mulig rustet til å møte de utfordringene som finnes ute i samfunnet. Skolen skal tilegne elevene gode arbeidsvaner hvor de skal påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Elevene skal møtes på egne premisser, men i tillegg skal det tilrettelegges slik at de kan utfordre seg selv ved å løse nye og kanskje uventede praktiske oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det er gjennomgående i den generelle delen av læreplanen at læring må skje ved at det nye forstås ut fra det kjente. Dette betyr at elevene gradvis må få økt ansvar for hvordan de velger å løse oppgaver for å lære. Valg står også sentralt i den generelle delen av læreplanen og opplæringen skal gi rom for at alle elever kan lære av å se praktiske konsekvenser av valgene de tar og skape erfaringer ved å reflektere over disse valgene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ved en slik kontinuitet og progresjon i frihet vil undervisningen bære preg av oversikt og sammenheng.

2.1.2.2 Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen er den delen av læreplanen som sammenfatter og utdyper de viktigste prinsippene i opplæringsloven, forskrift for loven og læreplanene. Her står det blant annet at elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som må få sjansen til å vurdere konsekvensene av, og ta ansvaret for egne handlinger (Utdanningsdirektorat, 2015c). Dette vil si at elevene må få mulighet til å velge mellom arbeidsstrategier selv. Innunder disse arbeidsstrategiene ligger det å kunne ”planlegge, gjennomføre og vurdere sitt eget arbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s.3). Ved å gi elevene mulighet til å velge mellom arbeidsstrategier og finne de strategiene de trives med, gjøres de kanskje også mer rustet for et samfunn hvor dette er forventet av de. Det å ta bevisste valg og reflektere over disse er en måte å gjøre våre elever kjent med egne evner og talenter.

2.1.2.3 Formålet for faget

Neste trinn når en skal dykke ned i læreplanen er å gå inn i selve faget. Det første som møter en i læreplanen for kroppsøvningsfaget, er formålet. Formålet for kroppsøvningsfaget beskriver hvorfor det finnes et behov for kroppsøvningsfaget i den norske skolen og hva faget skal bidra med. Formålet er også bindeleddet mellom den generelle delen av læreplanen og kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015d). For det første skal kroppsøvningsfaget være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette er et stort og krevende formål som en til enhver tid må jobbe mot. En kan begynne å se at det danner seg en rød tråd fra den generelle delen av læreplanen, som sier at skolen skal ruste elevene for å møte samfunnet utenfor skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Videre i formålet står det også at skolen skal ”ruste elevene til å vurdere kroppsidealer og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring og livsstil”(Utdanningsdirektoratet, 2015a,s.2). Dette vil ikke bare si at faget skal bidra til at elevene skal ønske å ha et fysisk aktivt liv, men også at de kan vurdere og reflektere over mange av de kroppsidealene og bevegelseskulturene som møter de på utsiden av skolen. For at elevene skal kunne vurdere dette må de også inneha en kunnskap, derfor skal undervisningen bidra til at elevene tilegner seg kunnskap om trening, livsstil og helse, og denne tilegnelsen skal i tillegg motivere til trening og aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Trening og livsstil er et hovedområde under de videre kompetansemålene i læreplanen og her skal sammenhengen mellom aktivitet og livsstil, basert på den enkeltes interesser og mestring, være sentrale temaer (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det skal legges vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon når en gjennomfører ulike aktivitetsformer og egentrening. Dette vil si at elevens interesser skal spille en vesentlig rolle i undervisningen samtidig som kunnskap, erfaring og refleksjon skal være særdeles viktige faktorer i gjennomføringen av aktivitet.

2.1.2.4 Kompetansemålene

Kompetansemålene er de mest eksplisitte læringsmålene og føringene som finnes i læreplanen. Det er her kompetansen som elevene skal inneha når de er ferdig på de forskjellige trinnene er beskrevet. I denne oppgaven blir det vesentlig å redegjøre for de kompetansemålene som går innunder hovedområdet trening og livsstil. Den generelle

delen av læreplanen repeterer flere ganger at undervisningen skal bygge på tidligere forutsetninger og kunnskap, og dette blir også gjentatt i veiledningen til læreplanen: ”Progresjon i hovedområdene følger spiralprinsippet, der kompetansemålene bygger på hverandre, og kompleksiteten øker utover i opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2015d, s.2). Dette vil si at kompetansemålene under hovedområdene trening og livsstil skal bygge på hverandre fra Vg1 til de avsluttende målene i VG3. Hvis en ser på kompetansemålene fra Vg1 kan en se at elevene skal: ”gjøre greie for faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening”, ”praktisere treningsmetoder og øvelser innenfor utholdenhet, styrke og bevegelsesevne for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse” og ”planlegge og gjennomføre oppvarming og uttøying før og etter ulike treningsaktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.6). I Vg2 ser en at disse kompetansemålene utvikler seg videre og elevene skal kunne ”planlegge, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse” og ”bruke grunnleggende prinsipper for trening av utholdenhet, styrke og bevegelsesevne” og ”praktisere øvelser som kan forebygge skader og belastningslidelser, og gjøre rede for prinsipper for gode arbeidsteknikker og arbeidsstillinger” (Utdanningsdirektoratet, 2015a,s.7). Til slutt i opplæringen skal dette ende opp i kompetansemål hvor elevene skal kunne ”praktisere og begrunne aktivitet og trening som er relevant for å fremme egen helse, og drøfte mulige uheldige sider ved trening”, ”planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som bygger på grunnleggende prinsipper for trening, og som er relevant for egne mål” og ”gjøre greie for sammenhenger mellom regelmessig fysisk aktivitet, livsstil, helse, og hva det innebærer å ta ansvar for egen helse” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.8). Flere av kompetansemålene setter derfor krav til at elevene skal kunne gjøre rede for ulike faktorer som påvirker vår egen helse gjennom hele den videregående opplæringen. En kan med utgangspunkt i Arnolds (1988) tre dimensjoner om legitimering av læreplanen se at læring skjer i, om og gjennom bevegelse. Noen av kompetansemålene som er nevnt er praktiske og setter krav til at elevene skal *lære i bevegelse*, mens vi ser også at flere av kompetansemålene setter krav til at elevene skal *lære om bevegelse*. Arnold (1988) er tydelig på at det er læring i bevegelse som er den primære legitimeringen av kroppsøvingsfaget, men at læring om bevegelse også er en av fagets kjerneverdier. En kan legge merke til at kompetansemål i Vg1 og Vg2 er progressive og skal bidra til å gjøre elevene rustet til å nå kompetansemålene i vg3. Det står eksplisitt i veiledningen til kroppsøvingsfaget at kompetansemålene skal føre til utvikling og fremgang i ferdigheter og dette krever at en

trener, øver og har progresjon gjennom hele skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

2.2 Tidligere forskning

Dette kapittelet har til hensikt å belyse noe av den forskningen som er gjort på valgfrihet, selvstendighet og egentrening i skolen frem til nå. Denne masteroppgaven har et pragmatisk utgangspunkt og i den sammenhengen vil jeg som forsker stille meg noe kritisk til tidligere forskning og ikke behandle disse som absolutte sannheter, men jeg vil bruke de resultatene som kommer frem som et verktøy for å hjelpe meg på min vei mot svar på mine forskningsspørsmål om valgfrihet, selvstendighet og egentrening i skolen. I følge Skagestad (1978) er et typisk kjennetegn på pragmatisk tenkning at all kunnskap er feilbarlig og kan bare godtas ”på prøve” i påvente av senere bekreftelse, eller avkreftelse. En pragmatiker fokuserer på en dialog hvor viktigheten av ulike typer kunnskap er sett på som et verktøy for å hjelpe oss å forstå det samfunnet en lever i (Giacobbi, et.al., 2005)

Når jeg skulle sette i gang min forskning om egentrening i skolen meldte det seg først et spørsmål om egentrening er en undervisningsform som blir gjennomført i andre land enn Norge. Etter å ha undersøkt dette gjennom søk i ulike databaser har jeg konkludert med at dette er særegent for det norske skolesystemet. Det er derfor vanskelig å finne forskningsresultater fra andre land enn Norge, men Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha & Sum gjennomførte i 2009 en kvantitativ undersøkelse om elevers aktivitetsnivå samt elevers selvbestemmelsesnivå i lærerstyrt undervisning opp mot frilekstid i kroppsøving. Dette var et omfattende forskningsprosjekt som tok for seg 528 elever i 10. Klasse i Kina. Elevenes motivasjonsnivå ble først kartlagt, deretter fulgte en 20 minutters basketballtime styrt av læreren hvor læreren etterhvert sa at han var nødt til å forlate klassen, og at de kunne ha frilek de siste 20 minuttene. Lonsdale et.al (2009) kom frem til at det var signifikant mer aktivitet i frileksperiodene, men det virkelig interessante var at det var lite forskjell i aktivitetsnivået mellom elever med lav kontra høy selvbestemmelse i den lærerstyrte undervisningen. På den andre siden hadde elever med høy selvbestemmelse et signifikant høyere aktivitetsnivå i frilekstiden enn de med lav selvbestemmelse. Dette kan være en indikator på at elever med høy selvbestemmelse er flinkere til å motivere seg selv, samtidig som de med lav selvbestemmelse får problemer med å velge når de får mange valgmuligheter.

Egentreningsbegrepet i skolen er som sagt lite anvendt andre steder enn i Norge derfor blir det naturlig å rette blikket mot forskning som kommer ”hjemmefra” når jeg skal undersøke hva slags studier som er gjort om dette fenomenet tidligere. Det viser seg at det er gjort lite forskning eksplisitt på egentrening i skolen som et fenomen, men frihet til å velge selv i kroppsøvingen er et mer utbredt felt. Den eneste studien som tar for seg egentrening i skolen er Ajdin Medic (2012) sin mastergrad fra Norges idrettshøgskole hvor han undersøkte elevers motivasjon-regulerende prosesser i egentrening opp i mot lærerstyrt undervisning. Medic (2012) benyttet seg av en kvantitativ metode hvor til sammen 313 elever svarte på et spørreskjema der de skulle redegjøre for sitt motivasjonsnivå i forhold til de ulike undervisningsformene. Det kom frem i denne undersøkelsen at elever stort sett viste høyere selvbestemmelse, indre motivasjon og identifikasjonsregulering i egentreningen sammenlignet med ordinær kroppsøvingundervisning. Det kom også frem i denne undersøkelsen at motivasjonsnivået til elevene økte signifikant når de fikk velge aktivitet som de var interessert i og ”brant for”. Dette resultatet gir oss en indikasjon på hvilke undervisningsmetoder som kan bidra til at elever får en større motivasjon til å delta i kroppsøvingundervisningen. På en annen side gir bruken av den kvantitative metoden og selvbestemmelsesteorien oss få svar om hva elevene faktisk erfarer og hvilke meningsskapende prosesser som foregår når elevene får velge veien mot målet selv. Høyere motivasjon i faget er en særdeles positiv faktor i skolehverdagen, men bidrar denne økte motivasjonen til at elevene jobber mot å nå kompetansemålene, eller får de et læringsutbytte som ikke er i tråd med læreplanen og kompetansemålene?

En som også bekrefter at interesse, valgfrihet og økt motivasjon har en sammenheng i faget er Dahle (2005). Hun gjennomførte en intervensjonsstudie med 95 elever hvor halvparten av elevene gjennomgikk en intervensjon over 15 uker i kroppsøvingundervisning som innebar at elevene fikk gjøre aktiviteter ut fra egne interesser i halvparten av timene, og den andre halvparten var preget av fellesaktiviteter der kreativitet og lek var temaene. Den andre halvparten av klassen hadde ordinær kroppsøvingundervisning og fungerte som kontrollgruppe. Dahle (2005) tok i bruk en triangulær metode hvor elevene svarte på et spørreskjema for å innhente data om motivasjon, og i tillegg ble det gjennomført kvalitative intervjuer. Det viste seg at en større elevgruppe i intervensjonsgruppa opplevde faget som mer meningsfylt etter intervensjonen, men at det ikke var noe signifikant forskjell i elevenes mosjonsvaner

utenfor skolen. Elevene opplevde derimot at intervensjon bidro til en større trivsel, høyere motivasjon og økt iver etter å være i fysisk aktivitet i undervisningen.

To andre som også har gjennomført en intervensjonsstudie hvor temaet ”frihet til å velge selv” har blitt aktualisert er Næss (2012) og Aarskog (2014). Den førstnevnte gjennomførte en intervensjonsstudie der han ville undersøke om 8 elever kunne lære seg å like og løpe ved å velge rammene for gjennomføringen selv. Her ble også refleksjonen over løpingen sentral gjennom intervjuer, og det viste seg at gjennom refleksjon og modifisering av rammefaktorene fant elevene ”sin” måte å løpe på og at de trivdes bedre med løping etter intervensjonsstudien.

Aarskog (2014) gjennomførte også en intervensjonsstudie hvor han ville undersøke valgfrihet som et fenomen, og valgte ut 6 elever fra en klasse som ble tatt ut av ordinær undervisning for å kunne gjennomføre en periode der de kunne velge selv hva de skulle gjøre. Det ble gjennomført intervjuer med elevene og læreren, samtidig som Aarskog gjennomførte en deltakende observasjon der han fulgte elevene. Det viste seg at majoriteten av elevene valgte aktiviteter ut fra interesse og sosiale forhold, og elevenes erfaringsbakgrunn hadde stor innvirkning på valgene som ble tatt (Aarskog, 2014). Det mest oppsiktsvekkende i denne studien er kanskje at noen av elevene faktisk ikke trivdes med valgfriheten de fikk, noe som går i mot de andre resultatene jeg har drøftet her (Dahle, 2005; Medic, 2012; Næss, 2014). 2/6 elever trivdes ikke med valgfriheten de fikk og de mente at de lærte mer i ordinær undervisning enn når de fikk velge selv (Aarskog, 2014).

Disse resultatene knyttet opp mot valgfrihet, egentrening og motivasjon har vekket min interesse om å gjøre en lignende undersøkelse, men å forankre min forskning opp mot læreplanen og spesielt kompetansemålet om egentrening for å se om elever sitter igjen med de samme erfaringene som kommer frem i disse tidligere forskningsprosjektene, eller om disse erfaringene oppleves forskjellig når det jobbes etter eksplisitte kompetansemål med klare retningslinjer.

3 Teori

I det forrige kapitlet presenterte jeg selektive utdrag fra Goodlads to første nivåer, ”ideens læreplan” og ”den formelle læreplanen”. Når egentrening og valgfrihet er kontekstualisert kan jeg bevege meg over i de tre neste nivåene. Det tredje nivået, ”den oppfattede læreplanen” vil ikke være hensiktsmessig å drøfte i denne oppgaven da lærerens perspektiver ikke er aktualisert, men de to siste nivåene, den gjennomførte læreplanen og ikke minst den erfarte læreplanen vil være høyst aktuelle når jeg skal bevege meg inn på det teoretisk rammeverket for oppgaven. Erfaring gjennom handling er noe som står sentralt i John Deweys pragmatiske pedagogikk.

3.1 Pragmatismen

When Charles Sanders Peirce declared, in his Collected Papers, that «experience is our only teacher, he punctuated a particular period in philosophy known as American Pragmatism (Roberts, 2011, s. 48)

Den pragmatiske tangegangen oppstod i Amerika rundt år 1900. Matematikeren Charles Sander Peirce og Psykolog William James var begge forkjemper for en mer pragmatisk tankegang. Den pragmatiske tilnærmingen til vitenskapsspørsmål baserte seg på det praktiske utfallet av våre handlinger og startet som en metode for å løse eksisterende moderne problemer i samfunnet. Metoden var ikke ment for å løse problemer om absolutte sannheter (Giacobbi et al., 2005). Erfaring står sentralt i pragmatismen og Roberts (2011) mener at erfaring er den mest verdifulle læringen. Dette på bakgrunn av at erfaringen åpner for en mer opplyst oppfatning av empiri og at refleksjon over levde erfaringer kunne gi svar på problemstillinger som fantes i samfunnet. John Dewey var sterkt påvirket av denne pragmatiske tankegangen og sammen med Georg Habert Mead var de fremtredende i det pragmatiske arbeidet ved de amerikanske skolene frem til midten av 1900-tallet. Dewey var sterkt påvirket av Darwins forskningsprinsipper hvor utgangspunktet for et forskningsprosjekt startet med å utforme en hypotese som blir testet, for å senere se på konsekvensene av testingen og reflektere over dette, og til slutt utforme en ny hypotese (Roberts, 2011). Dette vil si at en pragmatiker ikke anser resultater fra et forskningsprosjekt som en absolutt sannhet da verden stadig er i bevegelse og forandring, men ulik kunnskap om samme felt kan fungere som et verktøy for å håndtere den virkeligheten en lever i (Giacobbi et al., 2005).

3.2 John Dewey

3.2.1 Dewey om erfaring og refleksjon

John Dewey var en av mange drivkrefter bak aktivitetspedagogikken og den elevsentrerte pedagogikken som satt elevens interesser i sentrum for skolearbeidet. Aktivitetspedagogikken hadde som mål at alle elever skulle være aktive i sin egen læringsprosess, i motsetning til å bli fylt med informasjon og kunnskap fra læreren. Elevene skulle være aktive i sin søken på kunnskap og undervisningen bar preg av aktivitet, autonomi og valgfrihet. Dewey (1916) mente at elevene handlet tilfeldig når de handlet ut fra ytre press eller ble fortalt hva de skulle gjøre. Han mente at dersom elevene ikke følte noe tilhørighet til lærestoffet eller så noe sammenheng med virkeligheten i temaene det ble undervist i, ville ikke en dypere erfaring finne sted. Elevene skulle være mer delaktig i undervisningssituasjonen og ta egne valg på bakgrunn av sine interesser. Dette innbar også en aktiv refleksjon over de valgene og handlingene elevene gjorde underveis i opplæringen. Hvis en slik refleksjon fant sted var dette, i følge Dewey (1916), en del av en aktiv-passiv erfaringsprosess, og ikke bare en kognitiv prosess hvor en ble fylt med informasjon:

The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element of peculiarly combined. On the active hand, experience is trying – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. (Dewey, 1916, s. 145)

Dewey beskriver her erfaringens karakter som to elementer: *Det aktive elementet*, altså det elementet av erfaring der en faktisk gjør en aktivitet. Det kan være ett valg som blir tatt, en teknisk utførelse av en salto, eller samhandling med andre. I følge Dewey (1916) har ikke det aktive elementet av erfaringen noe verdi hvis ikke den blir tett etterfulgt av et passivt element. *Det passive elementet* innebærer konsekvensene av våre handlinger. Hvis en gjør en handling og deretter velger å snu ryggen til konsekvensen, «lar seg selv gli med og lar være å forbinde konsekvensene av handlingen», oppnår en ingen læring eller dypere erfaring av en handling (Dale, 2001, s.50). Hvis en derimot reflekterer over utfallet av en handling og reflekterer over hvorfor dette skjer, kan en oppleve en dannende erfaring (Dewey, 1938). En refleksjon er i følge Dewey (1916) mer eller mindre en eksplisitt handling. En ønsker å oppfatte forholdet mellom det en forsøker å gjøre, og det som skjer som en konsekvens av det en gjør. Dewey (1916) skiller mellom to ulike former for denne årsakssammenhengen. For det første har en den formen som

ofte blir feilaktig forbundet med John Dewey, nemlig ”learning by doing”. Dette er den typiske prøve og feile metoden hvor en forsøker en handling på så mange forskjellige måter at en til slutt lykkes. Gjennom en slik metode forsøker en ikke å reflektere over årsakssammenhengen, men en endrer kun på små faktorer i handlingen helt til en oppnår det ønskede resultatet. Denne metoden er i følge Dewey (1916) ikke hensiktsmessig, og han beskriver dette som: ”The action which rests simply upon the trial and error method is at the mercy of circumstances; they may change so that the act performed does not operate in the way it was expected to”(s.151). Disse erfaringene som skjer uten en analyse over årsakssammenheng, en refleksjon, har liten verdi. På den andre siden har en erfaringer som er av en større verdi, og i følge Dewey, er overveiende refleksive (Dale, 2001). Når en oppnår en erfaring av overveiende refleksiv verdi har en analysert, reflektert og forstått årsakssammenhengen slik at en blir beviste på spesifikke forbindelser mellom det en gjør og konsekvensen av det en gjør. Refleksjon over årsakssammenhengen på dette nivået er i følge Dewey (1916) en egenskap som utvikles og læres gjennom å danne seg ulike erfaringer av nettopp det å reflektere. “Modes of thought, of observation and reflection, enter as forms of skill and of desire into the habits that make a man an engineer, an architect, a physician, or a merchant.” (Dewey, 1916, s. 53). Igjenom å reflektere kan en oppnå den dannede erfaringen. Den dannende erfaringen sier noe om erfaringens kvalitet og for å oppnå denne kvalitet på erfaringene trekker Dewey (1938) frem to prinsipper som en må ta forbehold om; «The experience continuum» og «the principle of interaction». På norsk blir disse prinsippene ofte omtalt som erfaringens kontinuitet og erfaringens samhandling (Dale, 2001).

3.2.1.1 Erfaringens kontinuitet

For å forstå erfaringens kontinuitet er det nødvendig å ha en forståelse for Deweys habit-begrep først. Det kan være fristende å ikke oversette dette begrepet da det er mer omfattende enn vårt norske ord for habit, vaner, men videre i oppgaven ønsker jeg å bruke den norske betegnelsen. Vaner må ikke forveksles med det dagligdagse begrepet, men må forstås som et mer komplekst og omfattende begrep. Hver eneste erfaring et menneske opplever vil være med på å forme personens vaner, men hver eneste erfaring er også med på å forme hvordan en tolker vår neste erfaring, enten en vil det eller ikke (Dewey, 1938). Når en elev gjør en erfaring i undervisningssituasjon vil han eller hun møte den neste erfaring som et noe forandret menneske. Dewey (1938) er som sagt

bestemt på at en ikke skal forveksle vaner med det dagligdagse begrepet, men at disse vanene innebærer mer komplekse intellektuelle og følelsesmessige perspektiver:

It (habits) covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the condition which we meet in living. From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after. (Dewey, 1938, s. 35).

Vaner omfatter hele vår sosialisering og rekonstruksjon av våre meninger, holdninger, følelsesregister og intellekt (Dewey, 1916). I tillegg til dette danner vaner behov for spesielle former for aktiviteter gjennom at de konstruerer effektive begjær og impulser. Vanene bestemmer hva en tenker, og hvilke tanker som skal være sterke, tydelige og langvarige, og hvilke som skal være vage og kortsiktige (Dewey, 1922).

Erfaringens kontinuitet bunner ned i at en tar med seg bruddstykker fra tidligere erfaringer inn i den pågående erfaringen slik at den tidligere erfaringen er med å forme den nye erfaringen som en skal oppleve. "What he has learned... in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow" (Dewey, 1938, s.44). Dette gjør at våre vaner er i stadig bevegelse og hver erfaring en gjør seg er med på å påvirke den neste. Denne forandringen i våre vaner omtaler Dewey (1916, 1938) med to begreper, utvikling og plastisitet.

Utvikling er et av begrepene til Dewey (1938) som ligger under prinsippet om kontinuitet. Begrepet beskriver hvordan et menneske kan utvikle seg på forskjellige måter, både intellektuelt og moralsk. Utvikling kan ta flere forskjellige retninger som kan være av ulik nytteverdi avhengig av hvilke erfaringer en gjør seg. Dewey (1938) eksemplifiserer dette ved å beskrive utviklingen til en innbruddstyv. En innbruddstyv kan gjennom trening og erfaring utvikle seg til å bli en ekspert på sitt fagfelt, men denne retningen for utviklingen innsnevrer muligheten for ny utvikling, i alle fall ikke utvikling som er i samråd med samfunnets normer og verdier. Dewey (1938) er tydelig på at en slik utvikling av vaner ikke har en pedagogisk verdi fordi utviklingen står i kontrast med den retningen samfunnet ønsker at du beveger deg i. Utvikling skal i følge Dewey (1938) vekke nysgjerrighet og styrke initiativet til elevene mot ny utvikling. Eksempelet om innbruddstyven har en klar overføringsverdi til skolekonteksten. Utvikling som står i kontrast med de verdiene og målene som læreren skal etterstrebe gjennom kompetansemål, læreplan og formålet for faget har ingen pedagogisk verdi, og

må derfor ikke fokuseres på. Det er ikke dermed sagt at denne utviklingen ikke har noe verdi overhodet, men læreren må organisere undervisning i harmoni med det som står beskrevet i læreplanen og samtidig identifisere om utviklingen til elevene går i denne retningen.

Det andre begrepet som Dewey (1938) bruker om forandring av vaner er plastisitet: ”...plasticity is the capacity to retain and carry over from prior experience factors which modify subsequent activities” (s. 50). Plastisitet og utvikling må ses i sammenheng, og plastisiteten til et menneske sier noe om evnen en har til å lære fra sine erfaringer. Det må ikke forveksles med bruken av begrepet om å forandre form på for eksempel en leireklump hvor ytre press forandrer en form. I denne sammenhengen dreier det seg om i hvilken grad en klarer å se sammenhenger i tidligere erfaringer, og brukes disse erfaringene til å modifisere våre handlinger i fremtiden for å endre på konsekvensen av disse. Etter at et barn har lært seg å gå vil barnet variere noen av faktorene i teknikken for å lære ulike kombinasjoner av å gå som kan brukes i ulike situasjoner. Til slutt vil denne erfaringen av ulike kombinasjoner føre til at barnet vil lære seg å løpe. I denne prosessen tilegner barnet seg en vane for å lære, eller som Dewey (1938) sier det: *”He learns, to learn”* (s. 50).

3.2.1.2 Erfaringens samhandling

Det andre prinsippet som påvirker erfaringens kvalitet er erfaringens samhandling eller ”the principle of interaction”. Dewey (1938) er tydelig på at erfaringer ikke oppstår i et vakuum, men at all erfaring påvirkes av eksterne kilder. Alle elever tilegner seg erfaring på ulik måte, og i en klasse med mange elever er det lærerens jobb å tilrettelegge undervisningen slik at alle elever kan få de samme forutsetningene for læring. I følge Dewey (1938) er det to faktorer en må være klar over for at dette skal oppnås. For det første må en være klar over hvilke ytre vilkår som påvirker eleven. De ytre vilkårene omhandler ikke bare de undervisningsverktøyene og det midlene eleven har til rådighet, men Dewey (1938) mener også at dette innebærer det miljøet eleven skal lære i, hvordan læreren formulerer seg, hvor eleven gjennomfører oppgaven, hvem eleven er med og hvilke undervisningsmetoder som blir tatt i bruk. Disse ytre vilkårene er faktorer som er relativt enkle å få øye på, identifisere og modifisere, men en må også klare å identifisere elevens indre vilkår. De indre vilkårene dreier seg om elevens behov, interesser, holdninger, ønsker og evner. De ytre vilkårene er nødt til å tilrettelegges slik at de samhandler med elevenes indre vilkår for å oppnå en erfaring av høy kvalitet. En

hver erfaring er i følge Dewey (1938) et samspill mellom disse to faktorene, og han beskylder den tidligere tradisjonelle skolen for å ikke legge nok vekt på denne sammenhengen, men at en tok utgangspunkt i enkelte undervisningsmetoder som skulle tilfredsstillende behovene til alle elevene i en stor klasse. Med andre ord må eleven få tilrettelagt arbeidsmetoder som samsvarer med de behov og interesser eleven selv innehar. Når en elev starter i en ny klasse er allerede de indre vilkårene konstante, og det er lite en lærer kan gjøre med disse vilkårene, men de ytre vilkårene kan endres og over tid føre til en endring også i de indre vilkårene og vanene til elevene (Dewey, 1938). I tillegg skal også undervisningen bygge på elevens tidligere erfaringer slik at elevene kan klare å se en klar sammenheng mellom den aktive og passive delen av handlingen. Jeg ønsker derfor å se nærmere på sammenhengen mellom disse to prinsippene nevnt ovenfor.

3.2.1.3 Prinsippenes sammenheng

The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience (Dewey, 1938, s.44).

En kan ikke forstå erfaringens kvalitet i sin helhet ved å kun anvende et av de to prinsippene til Dewey om interaksjonens og samhandlingens betydning. De to prinsippene utfyller hverandre og en forståelse av erfaring uten å ta høyde for begge prinsippene blir mangelfull. En må kunne forstå at en hver situasjon blir erfart på bakgrunn av hva eleven tidligere har hatt erfaringer med, og at denne erfaringen blir med eleven videre å påvirker videre erfaringer. Samtidig kan en utnytte seg av nettopp dette, og legge til rette for at de ytre vilkårene, som for eksempel undervisningsmetoder, samspiller med elevens indre vilkår, altså interesser og behov for at erfaringen skal være av god kvalitet. Ved å følge disse to prinsippene kan en klare å endre vanene til elevene, og også de indre vilkårene, som igjen fører til at en kan forandre de ytre vilkårene. En slik utvikling av vanene til elevene må også ta høyde for at elevene blir utfordret for å utvikle en plastisitet, altså lære fra sine tidligere erfaringer. Ved å neglisjere et av disse punktene vil erfaringen svekkes og være av en dårligere kvalitet, og eleven kan ta med seg denne dårlige erfaringen videre slik at en kan mistrives med et lignende undervisningsopplegg i fremtiden.

3.2.2 Dewey om interesse

To be interested is to be absorbed in, wrapped up in, carried away by, some object. To take an interest is to be on the alert, to care about, to be attentive (Dewey, 1916, s.132).

Hvis en som lærere neglisjerer de indre vilkårene til våre elever og deretter velger ytre vilkår som ikke samspiller med elevens vaner kan dette føre til at eleven blir mer likegyldig til vår undervisningen. Dewey (1916) omtaler disse elevene som *tilskuere* til det som foregår i skolen. Tilskuere er ikke interessert i utfallet av sine egne aktiviteter, og ett resultat er like bra som ett annet fordi det likevel bare er noe en skal observere og ikke bli påvirket av. Dewey (1916) trekker sammenligninger mellom disse elevene og innsatte i fengsel som observerer regnet gjennom et gitter. Det spiller ingen rolle for de om det regner ute, fordi det har ingen innvirkning på deres virkelighet og de har ingen grunn til gjøre en handling for å endre konsekvensen av situasjonen. Klarer en derimot å velge de rette ytre vilkårene for våre elev, som samspiller med de indre vilkårene, vil en interesse for undervisningen ha en større sannsynlighet for å oppstå. De elevene som opplever interesse rundt undervisningen omtaler Dewey (1916) som *deltakere*. Deltakerne er opptatt av utfallet av situasjonen, og bekymrer seg for hva konsekvensen av deres handlinger blir. Dewey (1916) trekker sammenligninger mellom begrepet deltaker og en person som har planlagt en piknik i naturen, men som bekymret observerer regnet som faller ned. Denne personen vil gjøre tiltak for å endre på konsekvensene av sine handlinger, som å utsette pikniken eller gjennomføre den under tak, fordi det betyr noe for han eller hun. En deltaker vil forsøke å forutse hva slags utfall deres handlinger vil få, og deretter endre på sine handlinger for å få det mest ønskelige utfallet. En elev som går aktivt inn og endrer sine handlinger vil bli identifisert som en elev som har en følelsesmessig tilknytting til arbeidet som blir gjort. Det å kunne forutse utfallet av en handling går innunder begrepet til Dewey (1916) om å ta refleksive valg. Av tidligere erfaringer ser elever på en handling som et bevis på at noe annet kommer etter, og en ser derfor kausalitet i valgene en tar, en ser sammenhengen i årsaksforholdet. Hvis en elev har fattet interesse for noe, mener Dewey (1916) at eleven til dels har mistet deler av seg selv til temaet, men han har også funnet deler av seg selv i det.

Etymologisk sett betyr interesse ”det som er i mellom”(Dewey,1916,s.133). ”Det som er i mellom” binder sammen to punkter; Det første punktet, eller startpunktet, er elevens

evner på det gitte tidspunktet og det andre punktet er målet elevene skal jobbe mot som er satt av eleven, læreren og/eller lærerplanen. Det punktet som befinner seg i mellom elevens evner og dette målet er, i følge Dewey (1916), de handlinger som blir utført, vanskeligheter elevene må overkomme og midler som blir tatt i bruk. Det er kun gjennom disse midlene at en aktivitet kan nå sin fullbyrdelse (Dewey, 1916). Det er et typisk kjennetegn på at noe mangler forbindelse, eller at forbindelsen ikke er observert, med hverdagen og virkeligheten når læreren er tvunget til å gjøre arbeidet med et tema interessant for elevene. Når elevene ikke ser denne forbindelsen har ikke arbeidet mot målet noe verdi for de, og at de inntreer i rollene som tilskuere. I følge Dewey (1902) må faginnholdet i timene være passende innenfor elevenes økende bevissthet slik at de kan anvende dette i videre aktivitet og forståelse. En må gjøre elevene bevisst på denne sammenhengen ved å gjøre forbindelsene klare uten å søke ”tilflukt til tilfeldig makt” og tilby elevene ”kunstige lokkemidler” som for eksempel gode karakterer eller annen ekstern godtgjørelse, dette mener Dewey (1902, 1916) kun fører til en kortvarig interesse for temaet.

3.2.3 Dewey om frihet

The only freedom that is of enduring importance is freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgment exercised in behalf of purposes that are intrinsically worthwhile. The commonest mistake made about freedom is, I think, to identify it with freedom of movement, or with the external or physical side of activity (Dewey, 1938, s.61).

I følge Dewey (1916), skal elevene være aktive i sin søken på kunnskap og erfaring. Våre elever skal ikke være passiv individer som blir fylt med informasjon, men en må la de eksperimentere, feile, føle konsekvensene av sine valg og reflektere over dette. I det foregående kapittelet har jeg også nevnt at interessen til elevene må være med å styre veien mot målet, og for å oppnå dette må en klare å slippe elevene løs og gi de forskjellige grader av frihet. Dewey (1938) legger vekt på at den eneste friheten som er av en langvarig viktighet er frihet over intelligensen. Han påpeker at en ikke må forveksle frihetsbegrepet med bevegelsesfrihet og/eller den eksterne eller fysiske siden av frihet. Frihet over intelligens gjelder de interne faktorene, altså de kognitive sidene av frihet, frihet over tanker, begjær og hensikt. Dewey (1922,) beskriver frihet som ”effektivitet i praksis”, altså det å kunne gjennomføre planer uten at en kramper seg eller blir kneblet av hindringer en møter underveis (s.303). Friheten innebærer også at en kan improvisere og har en evne til å variere planene sine og aktivt forandre retningen

på sine handlinger ved å utnytte kraften som ligger i begjær og valg slik at denne kraften kan være faktorer til å endre konsekvensen av sine handlinger (Dewey, 1922). Dewey beskriver frihet som en sammensetning av flere ulike ferdigheter: “Freedom means essentially the part played by thinking—which is personal—in learning:-it means intellectual initiative, independence in observation, judicious invention, foresight of consequences, and ingenuity of adaptation to them” (Dewey, 1916, s.310).

Selv om Dewey ikke ønsker at en forveksle frihetsbegrepet med den hverdagslige formen for frihet betyr ikke det at Dewey (1938) ikke anerkjenner bevegelsesfriheten, men at denne eksterne friheten skal fungere som et middel mot målet, nemlig å oppnå frihet over intelligensen, frihet over dømmekraft og frihet over evnen til å ta beviste valg i forhold til hvordan en skal nå sine mål. Dewey (1922) beskriver graden av friheten over intelligens som; ”to foresee future objective alternatives and to be able by deliberation to choose one of them and thereby weight its chances in the struggle for future existence, measures our freedom” (s.312). Å forutse utfallet av egne handlinger blir også her viktig for elevene i forhold til å måle hvor stor grad av frihet over intelligens de besitter.

Forskjellige elever har behov for ulike grader av den eksterne friheten, og dette avhenger av hvor moden en elev er. Dewey (1938) mener at hvor mer moden en elev er, hvor mindre frihet trenger eleven. Dewey (1938) skriver at elever som viser en større grad av modenhet, behøver mindre frihet enn elever som viser liten grad av modenhet, men at mangel på frihet vil stoppe vekst for alle, uavhengig av hvor modne de er og at for mye eksterne frihet kan føre negative erfaringer med seg. Det vil si at en må finne en balansegang for alle elever hvor graden av eksterne frihet samspiller med elevenes modenhet, men i tillegg kan en ikke fjerne friheten totalt. Elever som viser stor modenhet er et godt stykke på veien mot å oppnå frihet over intelligens, og trenger ikke bli undervist i å reflektere over evnen til å ta hensiktsmessige valg. På en annen side behøver elever med lav modenhet denne eksterne friheten for å trene på å se årsakssammenhengen mellom de valgene de tar og konsekvensen av disse valgene.

Impulser og begjær kan være en trussel mot å oppnå frihet over intelligens hvis en gir umodne elever for mye eksterne frihet. Impulser og begjær som feilaktig identifiseres som intern frihet, kan være med på å ødelegge for den ytre friheten elever får ved at de

blir styrende i deres valg uten at de har vurdert utfallet av disse handlingene. På en annen side kan disse impulsene også bidra til at elevene kan få en utvikling i en riktig retning. Utviklingen i denne formen en snakker om her, skjer gjennom rekonstruksjon av disse impulsene og begjærene. Denne rekonstruksjonen skjer gjennom en hemming av elevenes impulser gjennom eksterne hemninger, eller at eleven selv klarer å reflektere og gjenkjenne disse impulsene (Dewey, 1938). Ekstern frihet i skolen må ikke, i følge Dewey (1938), ses på som kun et mål i seg selv. Ved en slik praktisering av ekstern frihet blir den positive siden av frihet som et middel omgjort til noe ødeleggende og negativt. En må derfor ikke tror at ved å tilføre ekstern frihet til elevene er målet nådd i seg selv, men en må aktivt sørge for at elevene utnytter seg av den friheten de får mot noe positivt, og ikke at den eksterne friheten blir styrende mot noe negativt. Den eksterne friheten skal fungere som et middel mot å nå frihet over intelligens

På en annen side kan den nevnte negative siden av frihet, altså friheten fra ytre restriksjoner også brukes som et middel eller som en kraft; En kraft til å fremme hensikt, en kraft til å utvikle en god evne til å overveie, til å vurdere begjær og dens utfall, altså kraft til å velge og organisere ulike midler for å nå et mål. Ved å gi en elev en form for kontrollert frihet fra restriksjoner kan eleven lære å stoppe sine egne impulser, og dette kan gjenkjennes som god selvbeherskelse. For at elevene skal utvikle denne selvbeherskelsen kan en ikke fjerne de eksterne hemningene øyeblikkelig, men en må bidra til å la elevene reflektere over sine egne valg og at de får føle konsekvensene av disse valgene. En må la elevene feile, men støtte de og oppmuntre til refleksjon etter noe har gått feil. Dewey (1938) skriver at det kan være lett for en elev å forlate en ekstern kontroll fra en annen person, bare for å senere oppdage at en er under en helt annen ekstern kontroll, nemlig den som er drevet av impulser og tilfeldige omstendigheter. En person som opplever frihet ved et slikt tilfelle, vil kun oppleve en illusjon av frihet, men sannheten er at en ikke har kontroll over sine egne impulser og begjær. Personer som ikke har kontroll over disse impulsene kaller Dewey (1938) slaver av sine egne blinde begjær.

3.2.4 Dewey om hensikt

For å forstå viktigheten av ekstern frihet i undervisningen ønsker jeg å presentere Deweys hensiktsbegrep. Hensikt starter alltid med den tidligere nevnte impulsen, som kommer fra våre vaner, og hindringen av gjennomføringen av denne impulsen, utvikler

seg videre til et begjær eller ønske (Dewey, 1938). Det er i dette øyeblikket at impulsen kan fortsette som begjær, eller gå over til den mer ønskede formen, hensikt. Alt avhenger av om en klarer å rette blikket mot fremtiden og se for seg hvilke konsekvenser aktiviteten vil resultere i hvis en gjennomfører impulsen. En impuls produserer ikke en konsekvens før en aktivt gjennomfører den. Hvis en reflekterer over hvilke konsekvenser en vil bli utsatt for hvis en gjennomfører sine impulser og begjær, oppnår man en hensikt med sine aktiviteter. Hensikt skiller seg fra impulser og begjær ved at en har en plan, og ikke minst metoder for å gjennomføre denne planen. For at aktiviteten skal ha en hensikt må denne planen blir lagt på bakgrunn av hva en kan forutse vil komme til å skje gjennom hva en observerer i øyeblikket og har erfart tidligere. Det første momentet en må ta høyde for å utvikle slike impulser mot en hensikt er å anerkjenne observasjonens viktighet. En må forstå betydningen av hva en føler, ser og hører, for å deretter ta dette med i betraktningen når en skal gjennomføre en aktivitet. Det er ikke tilstrekkelig å kun observere gjennom å se. Dewey (1938) bruker nok en gang eksempelet med barnet som strekker seg mot flammen fordi lyset virket tiltrekkende, men følelser, altså at barnet brenner seg, må også spille en signifikant rolle når en skal omforme en impuls om til en hensikt. En person som tidligere har brent seg på lyset vil forbinde sterkt lyst, flammer og varme, med smerte, men dette forbinder en kun på bakgrunn av tidligere erfaringer. Veien mot å danne hensikt fra impuls har derfor tre stadier. For det første må en observere de faktorene som gjør seg gjeldene i den gitte situasjonen, deretter må en reflektere over hva som har skjedd i lignende situasjoner tidligere, og hvilken informasjon en kan få fra andre som har vært i lignende situasjoner, og til slutt blir dømmekraften i forhold til de to førstnevnte punktene satt på prøve. Hva er observert og hva kan en minnes ved lignende situasjoner, og hva betyr denne koblingen? Kun gjennom refleksjon over disse tre punktene kan en aktivitet få en hensikt, og bli omtalt som en intelligent aktivitet (Dewey, 1938).

3.2.5 Dewey om valg og overveielser

Når en handling har en hensikt innebærer dette også at en har gjort en overveielse og et valg i forhold til hvilke konsekvenser disse handlinger kan få. Slike overveielser og valg er komplekse kognitive systemer som setter stort krav til at en klarer å reflektere og forutse kausaliteten i sine handlinger. Å ta et valg som er hensiktsmessig forutsetter selvfølgelig at våre handlinger har en *hensikt* og at en *interesse* for konsekvensen er til stede (Dewey, 1938, 1916). Hvis en står som *tilskuere* til konsekvensen av sine

handlinger, altså er likegyldig til konsekvensen, har ikke valget en tar noe verdi, men når en fungerer som *deltakere* og konsekvensen av handlingen har en hensikt kan en ta hensiktsmessige valg. Det hele starter med blokkering av en impuls som står i spenning til sine vaner, altså en impuls som en er usikre på om en ønsker å gjennomføre (Dewey, 1922). Når en har klart å hemme disse impulsene må en starte med overveielser av hva en ønsker å gjøre videre. Overveielser innebærer et eksperiment hvor en ser for seg ulike konsekvensutfall. Dette er i følge Dewey (1922) et eksperiment i å lage ulike kombinasjoner av utvalgte elementer av sine vaner og impulser. Eksperimentet er imaginært og foregår som en tankeprosess som ikke påvirker omgivelsene. På den måten kan en forutse hva som vil skje, uten at en risikerer å oppleve fiaskoer eller katastrofer (Dewey, 1922). En kan se for seg ulike scenarioer og velge de impulsene som samspiller med sine vaner. I utvelgelsen vil en oppleve motstand, tilfredshet og frustrasjon, og valget for hva en vil gjennomføre skjer når deler av vanene samspiller med deler av impulsen (Dewey, 1922). Det er her Dewey mener at en har funnet en harmoni, når fantasien ikke finner noen irriterende hinder for å gjennomføre deler av impulsen (1922). En persons vaner er hele tiden styrende for hvilke valg en vil komme til å ta, men ofte er en tvunget til å ta valg hvor ikke det totale vanemønster er tilfredsstillt. En positiv erfaring med et slikt valg vil føre til en rekonstruksjon av vaner, en opplever *plastisitet* (Dewey, 1916). Valg er ikke en akkumulering av preferanser gjort på bakgrunn av likegyldighet, men en akkumulering av *en* type preferanse som har blitt nøye valgt ut fra flere konkurrerende preferanser (Dewey, 1922). Denne prosessen med overveielser er en jakt etter å kunne handle, og når en er fornøyd med de imaginære konsekvensen av handlingen, tar en et valg.

Når en gjør et valg som er basert på de kriteriene ovenfor tar en et hensiktsmessig valg som er basert på nøye overveielser, men et uhensiktsmessig valg baserer seg i stor grad på de samme kriteriene, men på et punkt blir en villedet av begjær som gjør en ute av stand til å tenke rasjonelt. Hvis det imaginære bilde av en handling stimulerer en del av vanene som gjør akkurat denne handlingen uimotståelig i forhold til andre mer hensiktsmessige alternativer, blir en blind for andre konkurrerende preferanser, og en tar gjerne et uhensiktsmessig valg selv om en vet at andre alternativer er bedre, dette er et typisk trekk på å velge ut fra begjær (Dewey, 1922).

3.3 Bruners spiralprinsipp

Jeg har nå redegjort for Deweys prinsipper og begreper som jeg vil benytte meg av senere for å forstå kvaliteten på elevenes erfaringer med egentrening. For å kunne skape en forståelse for overgangen fra ideens- og den formelle læreplanen over til hvordan gjennomføringen av læreplanen blir erfart av elevene ønsker jeg i denne delen av redegjørelsen for det teoretiske rammeverket å presentere Bruners spiralprinsipp (Goodlad, 1979). Jerome Bruner sitt spiralprinsipp er en grunnleggende pedagogisk tanke som har vært med på å forme den læreplanen som blir brukt i dag, kunnskapsløftet, og kan være vesentlig å bruke som verktøy når jeg skal drøfte hvordan elevene erfarer hvordan arbeidet med kompetansemålene blir gjennomført og erfart. Erfaring står, i likhet med Dewey, sterkt i Bruners prinsipp, men prinsippet forklarer også hvordan elevens erfaringer og læring burde ha innvirkninger på hvordan lærestoffet burde bli organisert.

Hvis John Dewey er kjent for "learning by doing" er Jerome Bruner på sin side kjent for "learning by discovery" (Imsen, 2014, s.170). Bruner mente at skolen måtte gå vekk fra terping og pugging, og burde bevege seg over til en undervisningsform hvor elevene skulle forstå det de ble undervist i en større kontekst. Imsen (2014) trekker paralleller mellom Bruners visjoner om ordning av lærestoffet og Deweys (1910) problemløsende metode hvor det induktive arbeidet står i fokus, men det er ikke bare her en finner likhetstrekk med Deweys pedagogikk. Bruner mente akkurat som Dewey at elevene måtte lære gjennom å være aktive, eksperimentere og løse lærestoffet med ekstern frihet og eksperimentering (Bruner, 1975). Bortsett fra aktiv kunnskapsskaping hos elevene og selvstendig problemløsning mente også Bruner at undervisningen måtte være formet med en viss struktur og dette var en direkte mening om hvordan læreplanen skulle utformes (Imsen, 2014). At undervisningen skal være formet av struktur vil si at lærestoffet skal presenteres til elevene slik at de forstår hvordan denne kunnskapen kan anvendes i det "virkelige" liv på utsiden av skolens dører, men også forstå hvorfor det er vesentlig i den videre læringen (Imsen, 2014, Bruner, 1975). "Å lære struktur er kort sagt å lære hvordan ting står i sammenheng med hverandre" (Bruner, 1975, s.21). I likhet med Dewey (1916) mente Bruner (1975) at elevene måtte oppleve at undervisningen hadde en hensikt for at de skulle bli interessert i fagene. Å forstå fagets struktur handler også om det å kunne mestre "basic ideas" i faget, altså de grunnleggende prinsippene (Bruner, 1975). Hvis en mestrer de grunnleggende

prinsippene i faget vil de fleste oppgaver som følger en naturlig progresjon være mulig å løse (Bruner, 1975). Det er disse momentene som bygger opp om Bruners spiralprinsipp. En idé kan gjentas flere ganger etter som elevene blir eldre, bare i en stadig mer avansert form (Imsen, 2014). Slik kan en bygge på tidligere erfaringer og hele tiden ha en kontinuitet i lærestoffet som blir mer og mer komplekst.

4 Metode

Metodebegrepet har utallige ulike formuleringer når en dykker ned i litteraturen. Halvorsen (2008) formulerer metode som en fremgangsmåte for å komme frem til ny kunnskap, mens Kvale & Brinkmann (2009) mener metode er veien mot målet. I følge Dewey (1916) er metode: "...the effective direction of subject matter to desired results. It is antithetical to random and ill-considered action, -ill-considered signifying ill-adapted" (s.172). Dewey (1916) mener at metoden som blir valgt må føre fagstoffet mot det ønskede målet. Metode står ikke i motsetning til fagstoffet, men står i motsetning til tilfeldige og lite gjennomtenkte handlinger. Metode er med andre ord ensbetydende med gjennomtenkte handlinger som har en hensikt i tråd med fagstoffets retning (Dewey, 1916). I følge Dewey (1916) kan dette være sammenlignbart med en pianist som treffer tangentene i en velordnet rekkefølge. Rekkefølgen er ikke noe som er ferdig lagret i pianistens hender eller hode, men en disposisjon av ulike og velordnede handlinger med pianoet, hender og hjerne som beveger seg mot målet. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine tidligere erfaringer med feltet, hvordan mine handlinger og valg har preget mitt masterprosjekt, og begrunne hvorfor mine valg ikke har vært tilfeldige, men har vært gjennomtenkte avgjørelser med hensikt for å lede mitt prosjekt i riktig retning. I dette kapittelet redegjør jeg eksempelvis for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for valg av de ulike metodene som har blitt tatt i bruk, hvordan jeg har selektert mitt utvalg, hvordan jeg har forsøkt å sikre best mulig reliabilitet og validitet i oppgaven, og hvilke etiske refleksjoner jeg gjort meg underveis i arbeidet. Før redegjørelsen for ulike metodevalg blir gjort ønsker jeg å presentere min selvbiografiske situering og forforståelse for temaet egentrening i skolen. På denne måten vil det bli gitt ett klart bilde av mitt personlige utgangspunkt for tolkning av de dataene som har blitt samlet inn.

4.1 Selvbiografisk situering og forforståelse

Når jeg skal gjøre rede for hvilke fremgangsmåter jeg har tatt i bruk, hvilke datamaterialet jeg har samlet inn og hvordan jeg har fortolket dette, vil det være hensiktsmessig at jeg i tillegg gjør rede for hvilke tidligere erfaringer jeg selv har med temaet. Leseren av denne oppgaven må vite hvordan min situering farger materialet. Neumann og Neumann (2012) skriver at det i kvalitativ forskning ikke er til å unngå å

farge materialet en jobber med. De sier videre at det er rett og rimelig at en som forsker selv reflekterer over hvordan og i hvilken grad dette skjer.

Selv har jeg alltid vært en aktiv person som har drevet med forskjellige idretter og aktiviteter. Fra tidlig av var det fotball som ble min idrett. Etterhvert som jeg ble eldre ble fotballen mindre og mindre interessant og en interesse for utholdenhetsidretter har i de senere årene utviklet seg. Under min egen skolegang ved idrettsfag tok jeg, som Dewey (1938) ville betegnet det som, valg på bakgrunn av impulser og begjær. Hvis jeg hadde mulighet til å stå over eller komme meg unna en 3000 meters test eller en intervalltrening gjorde jeg det uten å nøle. Dette har nok farget mitt syn på hvordan elever opptrer i forhold til det å velge i skolen, og min forforståelse før jeg begynte med dette prosjektet var farget av at når elever blir stilt ovenfor valg, da velger de det som er mest bekvemmelig for de. De tar ikke valg som vil føre til gode refleksive erfaringer som de kan ta med seg videre i livet og utvikles av. Som forsker innenfor et felt en selv har en tilhørighet til og tidligere erfaringer med er det lett å bli ”hjemmeblind”, altså at en ikke ser hvordan fenomener og erfaringer henger sammen fordi det en ser oppleves som selvsagt (Neumann & Neumann, 2012). Før jeg satt i gang med min datainnsamling var dette noe jeg var redd for at jeg ble, ”hjemmeblind”. Jeg ble redd for at mine egne erfaringer med hvordan jeg valgte under min egentrening styrte mitt syn på egentrening i skolen slik den er i dag. Selv har jeg gjennomført min videregående skolegang på idrettsfag, og har derfor jobbet med egentrening innenfor programfagene aktivitetslære, breddeidrett og treningslære. Det ble derfor klart for meg etter refleksjoner over det overnevnte at jeg måtte gjennomføre mine studier på studiespesialiserende for å se hvordan egentrening ble gjennomført der.

Som sagt har min egen interesse utviklet seg fra ballspill mot utholdenhetsidretter etter videregående. Jeg har i senere tid reflektert over hvorfor jeg ikke fant denne interessen tidligere. Min egen kroppsøving var basert stort sett på ballspill og lek, og utholdenhetstrening og utholdenhetsidretter var, etter min mening, stort sett noe som ble glemt eller som noe en kun måtte gjennom fordi de sto i læreplanen. Jeg har selv erfart at gjennomføringen av egentreningen føltes vanskelig for både lærere og elever, og at en sitter igjen med lite kunnskap og dårlige vurderingssituasjoner. Mitt ønske er derfor å undersøke om dette er en erfaring som andre elever også erfarer, og hvilke erfaringer gjør de seg under en slik periode? Er egentrening med på å skape livslang

bevegelsesglede, eller er det en periode i undervisningen hvor en kan snike seg unna fordi motivasjonen til å gjennomføre ikke er der?

Under min studietid ved Norges Idrettshøgskole har min opplæring i pedagogikk vært preget av å få kjennskap til ulike pedagogiske tilnæringsmåter. For min egen del fant jeg tidlig et pedagogisk ståsted som jeg kunne identifisere meg med. På mitt 2. år på bachelorstudiet skrev jeg en oppgave i friluftsliv med temaet ”learning by doing”, og om hvordan jeg lærte meg å hogge ved. Jeg har i senere tid fått en større forståelse for dette begrepet, men allerede da identifiserte jeg meg med John Deweys pragmatiske tilnærming til læring, og hans bruk av eksempler jeg kunne gjenkjenne meg igjen i, eller i det minste forstå tidlig i utdanningsløpet. Senere i utdanningen dukket Dewey stadig opp igjen, og gjennom forelesninger fikk jeg en større forståelse for refleksjon, valg, vaner og erfaringer. Jeg ble også presentert for masteroppgaver hvor Deweys tanker hadde blitt brukt som vitenskapsteoretisk forankring (Næss, 2012; Aarskog, 2014; Lågeide, 2016). Personlig har jeg valgt å bruke denne teoretiske forankringen i denne oppgaven på bakgrunn av at jeg føler hans prinsipper og begreper er forståelig for mange, og at de er spesielt godt egnet til å forstå hvordan elever erfarer gjennom å få valgfrihet.

4.2 Pragmatisk utgangspunkt for vitenskapelig arbeid

Dewey (1938) skriver at på veien mot å danne hensikt fra impuls skal en observere de faktorene som gjør seg gjeldene og deretter reflektere over hva som har skjedd i lignende situasjoner. I og med at dette er mitt første forskningsprosjekt og jeg ikke har noen lignende situasjoner å reflektere over, begrunner jeg mine valg blant annet på bakgrunn av Deweys (1938) tanker om at en må innhente informasjon fra andre fagfolk som har vært i lignende situasjoner. For å vurdere de metodiske fremgangsmåtene jeg har benyttet meg av blir det derfor naturlig for meg å ta utgangspunkt i pragmatismens tanker rundt dette:

They (Pragmatists) consider the problems under study and the specific research questions as more important than the underlying philosophical assumptions of the method. Pragmatists typically use one or more methods deemed appropriate to the specific research question being asked while simultaneously considering the consequences of such inquiry (Giacobbi et al., 2005, s. 21).

Jeg tolker dette som at det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som danner retningslinjene for hvilke metoder jeg burde ta i bruk for min datainnsamling, og ikke den underliggende filosofiske antagelsen av hvordan en metode skal brukes. Jeg forstår også ut fra dette at muligheten til å bruke flere metoder i datainnsamling er i tråd med det pragmatiske synet, men at jeg også må reflektere over konsekvensene av et slikt valg underveis i arbeidet mitt. Derfor har jeg stilt meg spørsmålet ”hva ønsker jeg å finne ut, og hvilke metoder egner seg til å finne ut dette?”. Ut fra problemstillingen som er formulert ønsker jeg å undersøke elevers levde erfaringer med fenomenet egentrening i skolen, men jeg ønsker også at studien skal ha en praktisk konsekvens og bidra til at den kan belyse og hjelpe oss til å forstå de viktigste faktorene enn må ta hensyn til når et egentreningsprosjekt skal utformes. I følge Giacobbi et.al. (2005, s.4) er de ”respektive praktiske konsekvensene” noe av det viktigste for et pragmatisk forskningsprosjekt.

4.3 Kvalitativ metode

Når en skal forske på sosiale fenomener i samfunnet er det typisk å ta et kvalitativt utgangspunkt. Den kvalitative metoden kjennetegnes ved fleksibilitet og at forskeren ikke har låst seg til en fast datainnsamlingsmetode når en er i starten på et prosjekt (Halvorsen, 2008). I dette avsnittet vil det bli redegjort for hvilke kvalitative metoder som er blitt tatt i bruk for å samle inn datamaterialet og begrunnelser på hvorfor jeg har valgt akkurat disse. De kvalitative datainnsamlings-metodene er, i følge Thagaard (2009), fortsatt i utviklingsfasen og en eksplisitt definering av de prinsippene som kvalitativ forskning baserer seg på blir derfor særdeles viktig. Samtidig mener hun at en er nødt til å presisere og tydeliggjøre de prosessene som har funnet sted for å innhente de resultatene en skal presentere. Dette innebærer å gjøre rede for de fremgangsmåtene jeg har tatt i bruk under datainnsamlingen, hvordan jeg har analysert og hvordan jeg har tolket de resultatene som jeg har endt opp med (Thagaard, 2009).

4.4 Utvalg

”Spørsmålet om *hvem* forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på”(Thagaard, 2009, s.55). Da jeg skulle i gang med

mitt forskningsprosjekt ga problemstillingen meg visse føringer for hvor jeg kunne begynne å lete etter mitt utvalg. For det første var det bestemt gjennom problemstillingen at mitt utvalg måtte være bestående av elever som skulle gjennomføre kroppsøving på videregående og arbeide med kompetansemålet i VG3 ”planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som bygger på grunnleggende prinsipp for trening, og som er relevante for målene til eleven” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.8). Det var disse elevene jeg måtte søke for å få svar på mine problemstillinger, og denne fremgangsmåten for å velge et utvalg ligger under det en kan kalle for et strategisk eller kvalitative utvalg (Thagaard, 2009; Halvorsen, 2008).

4.4.1 Utvalg av skole og informanter

Etter at prosjektet ble godkjent fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 5) begynte arbeidet med å opprette kontakt med ulike skoler. Skolene ble kontaktet gjennom mail til skoleleder og/eller avdelingsleder hvor jeg informerte om prosjektet jeg ønsket å gjennomføre, et kort informasjonsskriv (vedlegg 4) og min prosjektskisse. Jeg ønsket å være ferdig med min datainnsamling før vinteren 2016, men flere av skolene jeg hadde kontaktet hadde allerede satt egentreningsperiodene til vinteren 2017. Jeg fikk opprettet kontakt med en skole i Vestfold, heretter kalt Skole 2, som skulle gjennomføre et egentreningsprosjekt etter høstferien. Jeg var i kontakt med flere skoler som hadde mulighet til å ta meg imot, men underveis i denne prosessen fikk jeg et jobbtilbud som kroppsøvingslærer på en skole i Oslo, heretter kalt Skole 1, hvor en av mine klasser skulle sette i gang med egentreningsprosjekt den kommende uken jeg skulle tiltre i stillingen. Av pragmatiske årsaker valgte jeg derfor å gjøre min datainnsamling ved denne skolen og Skole 2. Dette valget ble tatt på bakgrunn av at datainnsamling ved de andre skolene jeg var i kontakt med ikke ville vært mulig å gjennomføre på grunn av denne jobben. Det ble reflektert over at jeg skulle følge mine egne elever i prosjektet, men med tanke på at jeg ikke hadde noe tidligere relasjon til disse elevene fra før egentreningen startet så jeg ikke dette som en trussel mot oppgavens validitet og reliabilitet, så lenge det ble redegjort for i oppgaven og reflektert over av meg selv.

Da de overnevnte skolene nærmet seg gjennomføring av egentreningsperiodene presenterte jeg meg selv og mitt prosjekt, og hva det ville innebære å delta i prosjektet. Jeg hadde tatt med meg et informasjonsskriv og informert samtykke (vedlegg 3) som de

kunne se mer på hvis de ønsket. På Skole 1 fikk jeg umiddelbart fire informanter, to gutter og to jenter som ønsket å delta i prosjektet, men tidlig i prosjektet falt en av disse bort da han byttet undervisningsløp. På Skole 2 var det kun tre elever som var interessert i å delta i prosjektet, men med Halvorsens (2008, s.165) ord: ”Siden en i kvalitative tilnæringer er opptatt av å gå i dybden og få en helhetsforståelse, bør ikke utvalget være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser” så jeg ikke dette som et stort problem. Jeg endte dermed opp med to jenter og en gutt fra Skole 2. Jeg hadde nå totalt seks informanter som jeg fant tilstrekkelig, men en tanke begynte å forme seg allerede midtveis i datainnsamlingen. På Skole 1 var elevene låst til å gjennomføre egentreningen med utholdenhet som tema, mens på Skole 2 kunne elevene velge mellom styrke og utholdenhet, hvor alle mine informanter valgte utholdenhet som tema. Utover i mitt arbeid med å forske på egentrening endret min forståelse om hvordan egentrening ble gjennomført på andre skoler seg og jeg følte at datamaterialet mitt ikke var variert nok. Jeg forsto at en analyse av dette datamaterialet ville gi et smalt innblikk i hvordan egentrening erfarer av elever fordi gjennomføringen ved de to utvalgte skolene var for like. Jeg hadde til nå undersøkt egentrening ved Skole 1 som hadde smale rammer og åpnet opp for lite valgfrihet, jeg hadde Skole 2 som hadde noe større rammer hvor elevene kunne velge mellom styrketrening og utholdenhet, og jeg ønsket derfor å finne en skole som hadde helt åpne rammer hvor elevene stort sett kunne velge hva de ville. I følge Halvorsen (2008) er fleksibilitet et vesentlig kjennetegn ved den kvalitative metoden, og derfor ser jeg ikke denne endringen av utvalget som en trussel mot reliabiliteten eller validiteten i mitt prosjekt. Jeg henvendte meg derfor igjen til ulike skoler for å finne en som skulle gjennomføre egentrening vinteren 2016/2017 med en større grad av valgfrihet. Jeg fikk etterhvert kontakt med en skole i Oslo, kalt Skole 3, som skulle gjennomføre en egentreningsperiode hvor elevene stort sett kunne få velge fritt, så lenge idretten og/eller målet er godkjent av faglæreren før gjennomføring. På denne skolen deltok jeg først i en kroppsøvingstime og presenterte prosjektet mitt, for å så komme tilbake til den teoretiske timen som skulle lede opp til egentreningsperioden og fikk etterhvert to jenter og en gutt som ønsket å delta i mitt prosjekt.

4.5 Kvalitative intervjuer

Intervju er den mest dominerende metoden innenfor den kvalitative metoden, og har også hatt den mest dominerende rollen innenfor mitt forskningsprosjekt, og likeså den metoden som har produsert det meste av mitt datamaterialet (Thagaard, 2009). I starten av mitt forskningsprosjekt ble det tidlig bestemt hvordan jeg ønsket at mine intervju skulle være tilrettelagt. Intervjustrukturen har variert noe fra intervju til intervju, men jeg ønsket at mine intervjuer skulle ha en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2009). På bakgrunn av at jeg er ny i forskerrollen følte jeg at dette ga meg nok kontroll over at alle temaene ble besvart, samtidig som jeg ønsket at intervjuet skulle oppleves som en samtale mellom to likeverdige så langt det lot seg gjøre. Kvale og Brinkmann (2009) er tydelige på at et symmetrisk maktforhold ikke er mulig når den ene deltakeren i forskningsprosessen opptrer som forsker, og den andre blir forsket på. Forskeren vil blant annet inneha en vitenskapelig kompetanse, styre dialogen og temaet for intervjuet, og det er til slutt intervjueren som skal fortolke det som blir sagt under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Mine delvis strukturerte intervjuer endret seg i grad av struktur utover i datainnsamlingen fordi de ble gjennomført underveis i en prosess, en egentreningsperiode. Fra et pre-intervju før egentrening kom i gang og mot et avsluttende fokusgruppeintervju ble intervjuguiden mer og mer tematisert etter teori og forskningsspørsmål ettersom elevenes erfaringer med egentrening ble avdekket. Dette kan ha ført til at forholdet mellom min forskerrolle og informantenes rolle ble mer symmetrisk etter at vi ble bedre kjent gjennom intervjuer, deltakende observasjon og til slutt et gruppeintervju der informantene ble samlet for å dele erfaringer. Det er hensiktsmessig å nevne at i tillegg til intervjuer og deltakende observasjon har jeg blant annet holdt den teoretiske innledningstimen på Skole 1, deltatt i testing på Skole 2, og deltatt i en teoretiske time og en ordinær kroppsøvingstime på Skole 3. Jeg har hatt et ønske om å observere å være til stede i så mange av timene jeg har hatt mulighet til for at min forståelse for egentreningen i skolen skal være best mulig.

4.5.1 Pilotintervju

Dataene som produseres under et kvalitativt intervju står i kontrast til kvantitative datainnsamlinger hvor innsamlingen foregår som en mekanisk overholdelse av regler (Kvale & Brinkmann, 2009). I det kvalitative intervjuet er en avhengig av forskerens sosiale evne til å stille gode spørsmål, og i tillegg ha god kunnskap om temaet enn

intervjuer om for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. En intervjusituasjon er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) noe som krever omfattende trening for å mestre:

Når forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet – hans eller hennes evner, følsomhet og kunnskaper, avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som produseres (s.101).

Et pilotintervju burde bli gjennomført med tilnærmet like rammer som de intervjuene som skal være en del av den tiltenkte datainnsamlingen. Dette innebærer at informanten er utvalgt fra den samme målgruppen og at alt ligger til rette for at en får tilnærmet lik data som en ville fått i den tiltenkte intervjusituasjonen. For min del ble tiden for kort fra det første utvalget ble bestemt, til første intervjusituasjon, slik at å finne en informant som tilfredsstilte disse kravene ble for tidkrevende innenfor de tidsrammene jeg hadde. Jeg endte derfor opp med å intervju et familiemedlem som har gjennomført egentrening på studiespesialiserende tidligere. På denne måten fikk jeg forsøkt meg i intervjuerollen, jeg fikk forsøkt opptaksfunksjonen på data og mobiltelefon, samtidig som jeg fikk testet intervjuguiden til pre-intervjuet. Av pilotintervjuet fikk jeg også forsøkt å lytte til hva informanten sa, samtidig som jeg forsøkte å stille oppfølgingsspørsmål som kunne avdekke mer om de temaene jeg ønsket å belyse. I følge Kvale & Brinkmanns (2009) pragmatiske vektlegging er det viktigere å se på intervjusituasjonen som et håndverk som skal mestres gjennom praksis, enn en metodologisk regeloverholdelse der metoden er en sannhetsgaranti. Etter pilotintervjuet var gjennomført satt jeg i gang med den ordinære datainnsamlingen som skulle gjennomføres lineært med elevenes egentreningsprosjekt. Datainnsamlingen besto av 3 ulike sekvenser: Et pre-intervju før, eller i starten av egentreningsperioden, en deltakende observasjon etterfulgt av et underveis-intervju, og et avsluttende gruppeintervju.

4.5.2 Pre-intervju

Under mitt arbeid med intervjuguiden ble det vesentlig for meg å starte min intervjuopprosess med å bli kjent med elevene. Jeg ønsket å avdekke elevenes tidligere erfaringer med kroppsøvingfaget og få et innblikk i elevenes vaner. I følge Deweys kontinuitets-prinsipp vil hver eneste erfaring en person opplever være med på å forme deres vaner. For at jeg som forsker skal kunne fortolke disse erfaringene på en valid

måte følte jeg at jeg måtte få en forståelse av elevenes vaner, og tidligere erfaringer med kroppsoving og egentrening. Hvert intervju ble gjennomført i et klasserom, et møterom i friminuttene eller etter skolen av den enkle grunn at jeg ikke ønsket å ta eleven ut av ordinær undervisning. Pre-intervjuet hadde en tidsramme på omkring 15-25 minutter og hvert intervju ble startet med en redegjørelse for temaet for intervjuet, et eksempel på et spørsmål, hva intervjuet skulle brukes til og at eleven til enhver tid var anonym og hadde muligheten til å trekke seg når som helst (vedlegg 1). I tillegg til dette ble elevene informert om at jeg ønsket å ta opp samtalen og spurt om noe var uklart før jeg startet opptaket. Elevene ble også informert at de til enhver tid kunne få fritt innsyn i lydfilene av dem selv, og etterhvert det transkriberte materialet. Elevene virket naturlig nok noe nervøse i starten av disse intervjuene, men intervjuguiden (vedlegg 1) startet med enkle spørsmål hvor eleven kunne fortelle om seg selv, hva han/hun gjorde på fritiden og hvilke interesser han/hun hadde. Jeg forsøkte stort sett å la meg løsrive fra intervjuguiden, og heller bruke tiden på å lytte og å forberede gode oppfølgingsspørsmål. Dette førte til at jeg heller dobbeltsjekkete intervjuguiden mot slutten av intervjuet slik at jeg var sikker på at jeg hadde dekket alle temaene jeg ønsket å snakke om. Etter intervjuet var gjennomført skrev jeg ned tanker om intervjuet, og eventuelle spørsmål jeg ønsket å ha med i neste intervju.

4.5.3 Deltakende observasjon og underveis-intervju

Under planleggingsfasen av mitt prosjekt så jeg for meg at en deltakende observasjon kunne bidra til å gi meg som forsker en større forståelse av hva elever erfarer i egentreningsperioden. Jeg ønsket å gjennomføre en deltakende observasjon med elevene omtrent midtveis i perioden, etterfulgt av et intervju hvor jeg kunne gå i dybden på det jeg nettopp hadde observert og høre hvilke erfaringer elevene hadde til nå i perioden. Jeg ønsket også å benytte meg av den deltakende observasjon for å få mer data om nettopp hva de *gjør*, som ofte kan stå i kontrast med hva de *sier* de gjør (Halvorsen, 2008). Valget om å ta i bruk deltakende observasjon i stedet for kun observasjon bunnset ned i at jeg også ønsket mer innpass i miljøet, og ved bruk av kun observasjon kunne min forskerrolle fort blitt utenforstående og distansert (Halvorsen, 2008). En bruk av deltakende observasjon kontra kun observasjon er også støttet opp fra et pragmatisk utgangspunkt hvor en mener at ”kunnskap er handling mer enn observasjon, og effektiviteten av vår kunnskap demonstreres av våre handlingers effektivitet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.261). I oppstarten av prosjektet brukte jeg den deltakende

observasjonen aktivt med en observasjonsguide, men jeg la fort merke til at jeg fikk lite datamateriale som sa noe om hvordan elevene erfarte egentrening i skolen. Dette kan være av flere grunner, men i ettertid tror jeg det bunner ned i det Thagaard (2009) skriver om å forske på egen kultur: ”Den felles erfarings- og kunnskapsbakgrunnen som forsker og informant har, kan føre til at forskeren har problemer med å stille spørsmål ved forhold som synes selvsagte innenfor kulturen”(s.79). Jeg er selv, eller har vært, en del av denne kulturen og kan ha opplevd det å bli ”hjemmeblind”, altså at en ikke ser hvordan samfunn henger sammen fordi en opplever det en ser som selvsagt (Neumann & Neumann, 2012). Observasjons-guiden ble derfor lagt vekk, og jeg bestemte meg for å heller være mer til stede under observasjonen. På en annen side påvirket den deltakende observasjonen det påfølgende intervjuet. Jeg fikk en større forståelse for hva de egentlig opplevde og erfarte når de var i aktivitet, og jeg fikk en større forståelse for hvordan egentreningen ble gjennomført. Det var også episoder hvor den deltakende observasjonen ble mindre deltakende. Spesielt ved skole 3 hvor elevene hadde valgt kreativ dans og Jiu Jitsu ble det vanskeligere å delta i alle aktivitetene. Jeg tok derfor med meg denne forståelsen for gjennomføringen og enkelte ting som elevene sa under gjennomføringen inn i intervjusituasjonen der vi snakket mer om disse temaene. Eksempler på dette kunne være: ”Du nevnte ute at du ikke liker å skrive logg og analysere øktene dine, kan du si mer om hva du mente med det?” Disse spørsmålene, som var inspirert av den deltakende observasjonen, supplerte en intervjuguide som, i motsetning til pre-intervjuet, var mer tematisert rundt elevenes erfaringer med gjennomføring av egentrening frem til midten av perioden, og mer styrt av den teoretiske forankringen, problemstillingen og forskningsspørsmålene. I dette intervjuet ønsket jeg å gå mer i dybden på temaet egentrening å få elevene til å reflektere over hva de hadde gjennomført til nå, hva slags valg elevene har stått overfor og hvilke valg de har tatt, elevenes planlegging av perioden, deres vurdering av perioden frem til nå og hva slags læringsutbytte de har tilegnet seg så langt i perioden.

4.5.4 Gruppeintervju

Et av Deweys, og hans kollega G.H.Meads, pragmatiske hovedpåstander er at intersubjektiviteten konstituerer subjektiviteten (Dysthe, 2001). Dysthe forklarer denne påstanden med mer forståelige ord når hun skriver: ”Det intersubjektive kan sjåast på som felt, som møteplassar mellom individ, der den enkelte utvekslar erfaringar med andre gjennom deltaking og kommunikasjon. Det er i slike felt mening blir

skapt”(s.133). Morgen (1993) omtaler også intersubjektiviteten når han skriver at i følge Schutz er intersubjektiviteten en beskrivelse av virkeligheten delt av deltakerne (s.25). Gruppeintervjuet har den fordelen at deltakerne kan få tilbakemeldinger på sin forståelse av virkeligheten, de kan gi tilbakemeldinger på andres forståelser, og i tillegg kan forskeren få en form for forståelse av deltakernes virkelighet gjennom intervjuet. Jeg ønsket å avslutte min datainnsamlings-prosess for å se om jeg kunne identifisere en slik intersubjektivitet ved at mine informanter møttes og delte sine erfaringer og refleksjoner over egentreningsperioden med hverandre og meg. En felles forståelse av erfaringene de satt med etter egentreningen ville etter den pragmatiske tankegangen styrke mine resultater og forståelse av egentrening i skolen. Gruppeintervjuet er i følge Watts & Ebbutt, en hensiktsmessig metode når en skal intervju personer som har jobbet sammen, eller jobbet med det samme formålet og kan gjerne trianguleres sammen med et eller flere en-til-en intervju og observasjon (Cohen, Manion & Morrison, 2005, s.287). I følge Morgan (1993, s.25) foreslår også Lofland & Lofland at gruppeintervjuer burde supplere en-til-en intervjuet på bakgrunn av at gruppeintervjuet kan frembringe meninger og erfaringer som en ellers ikke ville fått avdekket ved et en-til-en intervju. I tillegg kan dette gi informantene sjansen til å uttale seg på nytt om ulike saker, altså som en validering av hva de tidligere har uttalt seg om. Min intervjurolle måtte derfor lede deltakerne til å dele sine erfaringer og åpne opp for naturlige diskusjoner.

Jeg hadde gjennom prosessen med pre-intervjuer, deltakende observasjon og underveis-intervju forstått at deltakerne hadde mye meninger om egentreningen, men at disse meningene var av en normativ form der de vurderte hvordan egentreningen har vært og hvordan den kunne vært gjennomført annerledes. Dette var for all del spennende temaer, men for at jeg skulle få avdekket elevenes erfaringer med egentreningen ønsket jeg å starte min intervjuguide for gruppeintervjuet med spørsmål som ledet elevene inn på et mer deskriptivt spor. Et spørsmål kunne derfor være: ”Hvordan har dere opplevd det å ha valgfrihet?”. Mot slutten av gruppeintervjuet søkte jeg mer etter de normative meningene, og spørsmål fra denne delen av intervjuguiden kunne være: ”Er det noe i gjennomføringen av egentreningsprosjektet dere mener kunne bli gjort annerledes?”. I og med at fokusgruppeintervjuet var det siste møte jeg hadde med deltakerne før jeg startet med analysen av datamaterialet, ønsket jeg å høre hvordan de hadde opplevd intervjuene og hvilke erfaringer de hadde gjort seg gjennom forskningsprosessen.

Thagaard (2009) skriver at informantenes mulighet for kontroll blir sterkt redusert i det øyeblikket forskeren beveger seg over i analysefasen av arbeidet. Jeg ønsket derfor å gi mine informanter full kontroll før jeg satt i gang med analysearbeidet ved at de kunne få fullt innsyn i det transkriberte materialet samt lydfilene av sine egne intervjuer. De ble også tilbudt å få innsyn i 1.utkastet av resultat-og diskusjonsdelen (Kapittel 5) en måned før innlevering av oppgaven slik at de hadde god tid til å kunne komme med innvendinger hvis de mente at meningsutsagnene deres hadde blitt tolket feil eller presentert på en lite ønskelig måte.

4.6 Transkribering

Alle mine intervjuer ble som tidligere nevnt tatt opp med lydopptaker på data og telefon. Før jeg kunne gjøre en analyse av dette materialet var jeg nødt til å omforme det muntlige som ble sagt over til en skriftlig form for å gjøre datamaterialet bedre egnet for en analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsket å transkribere intervjuene selv og så fort som mulig etter de var avholdt for å så godt som mulig kunne huske settingen og eventuelt kroppsspråk som burde noteres ned. Dette så jeg som særdeles viktig fordi jeg ikke benyttet meg av notatblokk i intervjusituasjonen. Dette valget ble tatt på bakgrunn av at jeg ønsket konsentrere meg om å lytte til det elevene sa og stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette ga meg det beste utgangspunktet for en transkribering hvor jeg ville få med alle detaljene jeg hadde behov for, samtidig som jeg fikk en god oversikt over det datamaterialet som ble produsert. Hvor detaljert selve transkriberingen ble gjort var avhengig av om det var informantene eller jeg som pratet og hva vi pratet om. Mye av den ”hverdagslige” praten i starten og slutten av intervjuene er utelatt, eller nedskrevet uten detaljerte registreringer av ”ehm”, ”hehe” også lignende. Mine intervjuer var semi-strukturerte og det medførte at det forekom digresjoner i intervjuprosessen som gikk utenfor problemstillingen, og dette er også blitt utelatt, men markert med ”...”. Jeg så ikke dette som relevant å ta med i min transkribering fordi det ikke hadde noe relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene som er formulert. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at det ikke finnes noe korrekt standardsvar på spørsmålet om hvor detaljert transkriberingen skal gjøres, men at svarene om hva som må være med i transkriberingen ligger i hva transkriberingen skal brukes til. For min del ønsket jeg å oppnå en forståelse for hvordan elever erfarte

egentrening i skolen og så det ikke som relevant at mine digresjoner ble tatt med i transkriberingen.

4.7 Analyse

I mitt arbeid med analysen av datamaterialet har jeg tilegnet meg inspirasjon og kunnskap fra Thagaards (2009) tanker om analysearbeid fra boken ”Systematikk og innlevelse” og dette delkapittelet vil være basert på hennes prinsipper og løpende referanser vil derfor bli utelatt.

For å få en viss struktur i det store transkriberte materialet begynte jeg først å lese gjennom transkriberingen jeg hadde gjort for å senere notere meg ned ulike temaer som gikk igjen i teksten. Temaene jeg noterte meg var direkte utspring fra problemstillingen, forskningsspørsmålene, og derfor også intervjuguiden. Det ble noen begrepsendringer etterhvert som temaene dukket opp i det transkriberte materialet. Dette var ikke temaer som kom overraskende på meg, men temaer som jeg hadde identifisert og ikke minst sett for meg at ville være sentrale i datamaterialet. Jeg hadde gjennom arbeid med teori, intervjuguiden, intervjuprosesser og observasjon hatt disse temaene som sentrale gjennom hele arbeidet med datainnsamlingen. De temaene som til slutt sto igjen som mest sentrale for min problemstilling og min datainnsamling var:

- *Tidligere erfaringer med kroppsøving og fysisk aktivitet*
- *Valg og frihet*
- *Planlegging, mål og teoriarbeid*
- *Gjennomføring*
- *Vurdering og logg*
- *Læreplanen*
- *Forståelse og forventning av egentrening*
- *Refleksjon over deltakelsen i prosjektet*

En slik organisering av meningsinnholdet til informantene er det en vil beskrive som en *temasentrert analyse*. Dette ble det mest hensiktsmessige utgangspunktet for å få best mulig oversikt over datamaterialet. Dette på bakgrunn av at jeg ønsket å belyse personers ulike erfaringer med temaene i sentrum. Etter at de sentrale temaene var

bestemt startet arbeidet med å legge informantenes utsagn under hvert av disse temaene. Det er dette som betegnes som en *dekontekstualisering* av den transkriberte teksten. Det ble etterhvert en stor mengde data, og for å få oversikt over hvilke utsagn som tilhørte hvilke elever ble utsagnene katalogisert skolenummeret og informantens pseudonym. Hvert sitat ble også ”kodet” med en kommentar som inneholdt et eller flere begrep fra teorien og læreplankonteksten som skulle hjelpe meg å senere analysere utsagnene. Denne kodingen foregikk underveis i transkriberingsarbeidet og inneholdt ofte også mine tanker rundt meningsinnholdet til elevene. Jeg følte at det å legge fra meg slike ”spor” i transkriberingen underveis i prosessen førte til at jeg kunne huske hva jeg forsto som meningsinnholdet til elevene rett etter intervjuprosessen og transkribering, og på denne måten kunne jeg gå tilbake til dette senere i forskningsprosessen. På denne måten kunne jeg også lettere identifisere meningsinnholdet til elevene ved hjelp av koder for eksempel hvis temaene ble endret eller fordelt i flere undertemaer underveis. Dette førte til at jeg lettere kunne være fleksibel i mitt analysearbeid og kategoriseringen. Thagaard mener at den kvalitative metodens fleksibilitet ivaretas ved at kategoriene endres i samsvar med at forståelsen til forskeren utvikles. Etterhvert som min forståelse for sammenhenger i datamaterialet endret seg, hadde jeg også behov for flere underkategorier og dette hjalp meg i mitt arbeid med å forstå sammenhengene i datamaterialet.

Hvis en ser nærmere på de temaene som er valgt ut til min kategorisering kan en fort legge merke til at dette er begreper og temaer som er direkte utspring fra hvordan elevene tolker sin virkelighet og sine erfaringer i kroppssøving og egentrening. Dette er begreper som er omtalt som *erfaringsnære* begreper. Disse begrepene er nært knyttet til informantenes beskrivelser og min egen empiri. En fortolkning av det informantene sier kan skje på flere nivåer, og dette er det første nivået av en fortolkning. Det neste nivået av tolkning er de *erfaringsfjerne* begrepene. Det er disse begrepene som jeg har brukt når jeg har ”kodet” utsagnene til elevene med forskjellige begreper hentet fra teorien og konteksten. Disse har mindre tilknytningen til empirien, men lar meg fortolke mine informanters beskrivelser på et dypere nivå ved å se sammenhenger i informantenes delte erfaringer, samt de teoretiske begrepene jeg ønsker å bruke for å analysere disse erfaringene. Det er de erfaringsfjerne beskrivelsene som kommer frem i min drøfting i denne oppgaven. En god kvalitativ analyse kjennetegnes ved at en slik oppdeling, en *dekontekstualisering*, blir gjort, og senere *rekontekstualisert*. Det betyr med andre ord at

det informantene sier i intervjuene blir først delt opp for å forstå meningen bak utsagnene, og deretter satt sammen i en teoretisk sammenheng. Når en bedriver en slik rekontekstualisering av meningsinnholdet til eleven har det vært viktig i mitt arbeidet å se utsagnene i sin helhet, og ikke løsrive den fra sin opprinnelige sammenheng. Det kan være lett som forsker på søken etter svar å ta utsagnene til informanten ut av sin kontekst for å få frem resultater som egentlig ikke ligger innunder informantens meningsinnhold.

4.8 Validitet og reliabilitet

4.8.1 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet i forskningsprosjekter referer stort sett til spørsmålet om en annen forsker som bruker de samme metodene ville kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2009). Dette spørsmålet dreier seg om forskningens repliserbarhet, og er mest knyttet opp mot den positivistiske forskningens-tradisjonen hvor forskeren skal opptre nøytralt og objektivt i forhold til resultatene. Innenfor den konstruktivistiske, den kvalitative forskningslogikken, hvor forskeren er aktiv i datainnsamlingen ved bruk av relasjoner mellom forskeren og de som studeres, ser en på reliabilitet som en redegjørelse for hvilke metoder som er blitt tatt i bruk for å produsere de dataene som er blitt lagt frem og hvor godt dette datamaterialet er. Det er forskerens jobb å overbevise den kritiske leseren om at kvaliteten på forskningen oppfyller de kravene som blir stilt innenfor den kvalitative forskningslogikken (Thagaard, 2009). Trusler mot reliabilitet i mitt forskningsprosjekt har blant annet vært om jeg har stilt ledende spørsmål i intervjuet som har ført til at informantene har følt seg presset til å gi meg de svarene jeg er ute etter og om transkriberingen har vært tilstrekkelig nøyte. Thagaard (2009, s.199) presenterer Silvermanns begrep om gjennomsiktighet for å sikre reliabiliteten i arbeidet vårt. Gjennomsiktighet dreier seg om å detaljert beskrive forskningsstrategien og analysemetoden trinn for trinn slik at leseren får et klart innblikk i hva som har blitt gjort. Det burde i tillegg til dette være teoretisk gjennomsiktighet som innebærer at en har redegjort for den teoretiske forankringen en har tatt utgangspunkt i når en har gjort sine analyser (Thagaard, 2009). I min oppgave har jeg så langt det har latt seg gjøre redegjort for mine framgangsmåter, metoder og teoretiske forankring slik at leseren kan danne seg et klart bilde av hvordan datainnsamling og analyse har foregått.

4.8.2 Validitet

Validiteten i et forskningsprosjekt er knyttet opp til hvordan jeg har tolket de dataene jeg har samlet inn. Det handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet fremt til (Thagaard, 2009). Som i kvantitative studier skiller en mellom to former for validitet. Den interne og eksterne validiteten. Den interne validiteten blir beskrevet som "hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie" (Thagaard, 2009, s.201), men jeg synes Pervins beskrivelse av intern validitet hos Kvale & Brinkmann (2009,s.251) er mer beskrivende når han skriver: "...i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om". Klarer jeg å svare på mine problemstillinger med de spørsmålene jeg stiller informantene mine? Den eksterne validiteten dreier seg om mine funn i studien kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Begrepet en bruker om ekstern validitet er ofte overførbarhet. Dette er et begrep som er særdeles viktig å forholde seg til i den kvantitative metoden, men kan også anvendes i den kvalitative forskningstradisjonen. Da snakker en ikke om beskrivelse av mønstrene i dataen, men mer om de tolkningene en gjør seg i dette prosjektet kan være relevante for å forstå elevers erfaringer med andre fenomener i skolen. I denne masterstudien kan den eksterne validiteten dreie seg om erfaringene til elevene kan bidra til at vi kan forstå valgfrihet i andre fag. En annen side av validiteten i denne oppgaven dreier seg om å gjøre en kritisk gjennomgang av sitt eget arbeid og analyseprosess. I min masteroppgave har derfor redegjørelsen for utvalg av skoler og elever, mitt teoretiske utgangspunkt og min selvbiografiske situering og forforståelse vært særdeles viktig å klargjøre for at oppgaven skal bære preg av så mye åpenhet og gjennomsiktighet som mulig.

Underveis i arbeidet mitt ble jeg bevisst på at noen elever sa mye fint om hva de gjorde og hvordan egentreningsperioden ble erfart. Jeg ble litt usikker på om dette faktisk stemte, eller om de sa det de trodde jeg ville høre. For å sikre validiteten i mine intervjuer bidro derfor den deltakende observasjonen til at jeg kunne validere at det de sa de gjorde, faktisk ble gjort. Kvale & Brinkmann (2009) kaller denne typen for verifisering for *pragmatisk validitet*. Det finnes to former for pragmatisk validering: For det første ønsker en å undersøke hvorvidt et kunnskapsutsagn ledsages av handlinger

(Kvale & Brinkmann, 2009). Dette betyr kort og godt at en gjør mer enn bare å snakke om noe en gjør, en følger opp med å faktisk gjøre det. Den andre formen for pragmatisk validering handler om hvorvidt intervensjoner som er basert på forskerens kunnskaper kan skape faktiske atferdsendringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er en sterkere form for validering, men mindre relevant i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsket derfor å bruke den første formen for validering for å undersøke å om mine informanter faktiske gjorde det de sa, og det viste seg i enkelte tilfeller at det de gjorde eller hva de følte under egentreningen faktisk sto i kontrast til det de sa at de gjorde og følte.

4.9 Ethiske refleksjoner

Et hvert forskningsprosjekt hvor en må oppbevare personopplysninger er meldepliktig ovenfor NSD. Det var særdeles viktig for meg å få sendt inn min søknad til NSD så fort min prosjektplan var godkjent slik at alt lå til rette for at jeg kunne komme i kontakt med skoler og informanter. I min studie har det blitt oppbevart personopplysninger om mine informanter på data og i papirform. Denne informasjonen har etter NSD sine krav blitt oppbevart på en data som har vært passord-beskyttet og/eller i et låst skap på Norges idrettshøgskole eller i mitt hjem. Dette er også noe som har blitt redegjort for ovenfor informantene som har deltatt på studien.

Thagaard (2009) tar for seg tre prinsipper som det er viktig å reflektere over når en arbeider med et forskningsprosjekt. For det første har en prinsippet om *informert samtykke*. Det informerte samtykke innebærer at informanten har full oversikt over hva studien dreier seg om og hva det skal bli brukt til. Informantene i mitt prosjekt fikk med en gang utdelt et informert samtykke som de fikk lese, og når de hadde forstått dette kunne de skrive under hvis de ønsket å delta i prosjektet. Hver gang vi møttes ble de også informert om at de til enhver til kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette ville få negative konsekvenser for de.

For det andre har en prinsippet om *konfidensialitet*. Dette innebærer at alle informantene har krav på at all informasjon om de blir behandlet konfidensielt. Dette innebærer at all informasjon om informantene ikke skal bli brukt i en slik sammenheng at de kan komme til å skade informanten. I tillegg til dette skal alle informantene anonymiseres og det skal ikke være rom for å tolke resultatene slik at elevene kan bli gjenkjent. I mitt

forskningsprosjekt har alle elevene fått et pseudonym og skolene har fått et kodennummer. Et problem med konfidensialitet har vært lærerens kjennskap til prosjektet og informantene. Jeg har vært i tett kontakt med læreren til mine informanter, og har i tillegg deltatt i timer sammen med de slik at læreren har god oversikt over hvem som har deltatt i prosjektet. Det har kommet frem meninger om lærerens rolle gjennom datainnsamlingen, og jeg måtte tidlig i datainnsamling reflektere over om dette er noe som burde utelates. Jeg har eksplisitt spurt om lærerens rolle under egentreningen for å danne meg en god nok forståelse av fenomenet, men datamaterialet som omhandler lærerens rolle er utelatt fra analyse og diskusjon da jeg mener dette ikke har relevansen for prosjektets tema og fordi læreren fort kan gjenkjenne hvilken elev som mener hva om lærerens rolle. En slik gjenkjennelse av elevenes utsagn som går på et personlig plan mellom elev og lærer kunne ført til situasjoner mellom dem som jeg som forsker ønsker å unngå. Et annet moment som jeg har reflektert over, i forhold til prinsippet om konfidensialitet, er om elevene kan bli indirekte gjenkjent i oppgaven. Spesielt på skolene hvor valgfriheten har vært stor har elevene valgt aktiviteter hvor de kan bli gjenkjent på bakgrunn av valget. Jeg har derfor ønsket at elevene skulle få fritt innsyn i resultatkapittelet en måned før innlevering av denne masteroppgaven slik at de kan komme med innvendinger hvis de føler at det har kommet frem opplysninger hvor de kan bli gjenkjent.

Det tredje prinsippet jeg ønsker å drøfte her er *konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet*. Dette innebærer at forskeren må reflektere over hvordan elevenes integritet kan bli svekket av å delta i prosjektet. Det er forskerens ansvar at ikke informanten opplever negative konsekvenser av å delta i studien (Thagaard, 2009). I mitt prosjekt har det derfor vært viktig å være fleksibel i forhold til tid og sted intervjuene fant sted. Jeg ønsket ikke at elevenes deltakelse i min studie skulle gå utover skolearbeidet og derfor ønsket jeg ikke å ta elevene ut av ordinær undervisning. Thagaard (2009) nevner også at det kan virke provoserende for informantene å lese egne utsagn i en analytisk kontekst. Dette er noe jeg har reflektert over og som jeg ønsker at mine informanter ikke skal oppleve etter at oppgaven var levert. Det har derfor vært viktig for meg at elevene hele tiden har hatt tilbudet om å få tilsendt lydfiler, lese transkribert materialet og se over resultatkapittelet før oppgaven blir levert. På denne måten kan de komme med innvendinger hvis de mener at deres utsagn er satt i en analytisk kontekst som ikke er samsvarende med det de mener.

I tillegg til disse tre prinsippene som Thagaard (2009) nevner har jeg også reflektert over andre etiske aspekter underveis i prosjektet. I min intervjuguide valgte jeg å avsluttet gruppeintervjuet med å forhøre meg om hvordan elevene hadde opplevd det å delta i mitt forskningsprosjekt. Dette bunner ned i at jeg hadde et ønske om å lære av elevenes erfaringer med å delta i ett forskningsprosjekt, men også få innsikt i hvordan mitt prosjekt hadde påvirket deres gjennomføring av egentreningen. Det viste seg at elevene var overveiende positive til det å ha deltatt i prosjektet og de følte at de fikk et større refleksivt utbytte av det å snakke med meg om hva de gjorde i egentrening. De påpekte også at det at jeg delte kunnskaper om treningsprinsipper og planlegging av trening bidro til at de kom inn ”rett spor” i forhold til planarbeidet. Mitt prosjekt hadde derfor en direkte innvirkning på elevene og selv om dette har vist seg å være av en positivt karakter har det vært viktig for meg å reflektere over nettopp dette. Denne refleksjonen har også omhandlet om dette er har vært riktig i forhold til at dette kan ha bidratt til at disse elevene har fått et fortrinn og et bedre tilbud enn resten av elevene. Jeg konkluderte tidlig i datainnsamlingen med at dette var riktig å gjøre som en ”belønning” for at informantene ville delta i mitt prosjekt, og at det hadde vært unaturlig for meg å ikke dele min kunnskap og erfaring med elevene.

Det siste etiske momentet jeg ønsker å trekke frem er min rolle som både forsker og lærer ved Skole 1. Jeg har tidligere redegjort for hvordan jeg hadde en kompleks rolle i datainnsamlingen ved Skole 1 (jf. Kapittel 4.4.1). Jeg gikk inn i denne stillingen samtidig som egentreningen kom i gang, og hadde derfor ingen tidligere kjennskap til elevgruppen. Jeg hadde rolle som forsker, men også som lærer som skulle vurdere elevene på denne skolen, og dette har vært noe jeg har reflektert over gjennom hele arbeidet med dette prosjektet. Jeg reflektert over hvordan min rolle har påvirket elevene fordi jeg ønsket å få mest mulig ærlige meninger og erfaringer om egentreningen, men var redd for at min rolle som lærer kunne være en trussel mot dette. Elevene som deltok i prosjektet ved Skole 1 ble før hver samtale og observasjon minnet på at alt som ble diskutert og pratet om under mine intervjuer eller observasjon med de, ikke vil ha noe innvirkning på min vurdering av deres prosjekt, enten det var i en negativ eller positiv forstand. Jeg fikk heller ikke inntrykket av at elevene ”pyntet” på sannheten for å oppnå en bedre vurdering av egentrening. Denne konklusjonen trekker jeg på bakgrunn av at vurderingsgrunnlaget for egentreningen ligger i rapporten som blir levert på slutten av perioden og fordi at elevene til tider kom med ærlige vurderinger rundt det å ”lure seg

unna” og ikke gjennomføre alt som var planlagt. Ut fra det senere resultatkapittel kan en også legge merke til at det kun var elevene på Skole 1 som kom med innrømmelser og tanker om at ikke alt som var planlagt ble gjennomført. Dette ga meg en forståelse for at elevene var ærlige ovenfor meg og ikke så på deltakelsen i studien som en mulighet for å oppnå en bedre karakter i faget.

5 Resultat og diskusjon

5.1 Innledning

I denne delen av oppgaven er intensjonen å belyse og drøfte problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg vil presentere resultater fra min empiri og analyse, og diskutere dette opp mot det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, relevant litteratur, tidligere forskning og læreplanen for å skape en forståelse for de erfaringene elevene tilegner seg gjennom arbeidet med egentreningen.

Jeg skal forsøke å gi en forståelse og svar på disse tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan erfarer elevene valgfrihet og det å velge i egentreningen?
2. Hvordan erfarer elevene det å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egentrening?
3. I hvilken grad er elevenes erfaringer i tråd med læreplanens intensjoner?

Resultatene og diskusjonen vil bli lagt frem kronologisk, men det vil være naturlig at drøftingen av forskningsspørsmålene flyter noe over i hverandre. Forskningsspørsmål 1 vil stort dreie seg om bakgrunnen for elevenes valg og hvor stor interesse de har for valgene de tar. Videre ønsker jeg å belyse hvordan elevene erfarer de valgene de tar og hvordan de erfarer den valgfriheten som de opplever. Forskningsspørsmål 2 springer ut fra kompetansemålet om egentrening og her vil jeg gå inn i hver del av kompetansemålet og se på hvordan elevene erfarer det å planlegge, hvordan de erfarer det å gjennomføre egentrening og hvordan de erfarer å vurdere sin egentrening (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Her er det naturlig at også valgene fra forskningsspørsmål 1 bidrar til å hjelpe oss å forstå hvordan disse tre aktivitetene blir erfart av elevene. Til slutt ønsker jeg å belyse noen punkter fra læreplanen og se i hvilken grad elevenes erfaringer med egentreningen er i tråd med det som er fastsatt i læreplanen.

5.2 Redegjørelse for utvalgte skoler og informanter

Før jeg presenterer og drøfter resultatene fra min empiri vil det være hensiktsmessig å presentere de skolene jeg har gjort min datainnsamling ved og kort om hvilke elever som har deltatt i studien. Skolene er ikke gitt noe fiktivt navn, men er angitt et nummer

for grad av valgfrihet som er gitt elevene ved de respektive skolene. Skole 1 tilbyr minst valgfrihet, mens Skole 3 tilbyr den største valgfriheten. Dette er gjort for at leseren lettere skal kunne skille de ulike gjennomføringene i resultat- og diskusjonskapittelet. Informasjonen om elevene og deres tidligere erfaringer er stort sett hentet fra det transkriberte materialet fra pre-intervjuene (vedlegg 1).

5.2.1 Skole 1

Skole 1 er en stor skole i Oslo. Skolen tilbyr studiespesialiserende med alle programfag, og har mange yrkesfaglige retninger. Skolen fremstår som moderne, åpen og luftig. Her finner du en stor gymsal av normal håndballbane-størrelse, et godt utstyrt styrkerom med ulike apparater, en spinningssal, en mindre sal til for eksempel sirkeltrening og en utendørs basketbane. I tillegg til dette har også skolen tilgang på en sal og styrkerom i nabobygningen. Skolen har ikke umiddelbar nærhet til grønt- og markaområder.

5.2.1.1 Gjennomføring av egentrening på Skole 1

Skole 1 har valgt å dele opp egentreningsperioden i 2 ulike temaer, utholdenhet og styrke. Det er bestemt at elevene skal gjennomføre en 5 ukers periode med utholdenhetstrening i første semester, og senere en 5 ukers periode med styrketrening i andre semester. Utholdenhetsperioden starter med en teoretisk innføring som er holdt av læreren hvor de får undervisning i hvordan egentreningsperioden skal gjennomføres, og hva slags arbeid som skal leveres og vurderes. Elevene får også innføring i hvordan de skal lage en øktplan og periodeplan. I tillegg til dette får også elevene en kort innføring i utholdenhetstrening, intensitetssoner og treningsprinsipper. Denne teoretiske økten blir avsluttet med en beep-test¹ i gymsalen, der elevene får testet sitt utgangspunkt før perioden. For hver uke i perioden skal elevene møte opp til ordinær undervisningstid og levere en øktplan til læreren, for å deretter gå ut å gjennomføre økten. Elevene er oppfordret til å gjennomføre flere økter enn dette, men det er ikke satt krav til dette. Etter 4 uker med selvstendig trening skal det gjennomføres en ny beep-test hvor elevene kan se om de har fått noe fremgang. I tillegg til dette skal det leveres en omfattende egentreningsrapport med alle øktplaner, periodeplaner, treningsdagbok (logg) og en teoretisk del hvor de redegjør for utholdenhetstrening, metoder og treningsprinsipper.

¹ Beep-test, også kalt Bleep-test eller multi-stage fitness test, er en flertrinns kondisjonstest som måler elevenes maksimum oksygenopptak. Elevene løper 20 meter frem og tilbake i salen og må komme over en gitt linje før musikkanlegget piper. Testen er spesielt godt egnet for håndball- og fotballutøver hvor det stilles stort krav til start og stopp.

5.2.1.2 Informanter ved Skole 1:

Andreas er 18 år og kommer fra Oslo. Han har alltid trivdes med fysisk aktivitet på fritiden, og har spilt fotball siden han var 5 år til han gikk ut av ungdomsskolen. Nå er han mer opptatt av styrketrening, men sier selv at han får lite tid til dette da han jobber mye i en klesbutikk i Oslo. Han har interesse for Amerikansk fotball og Hockey, men har ikke bedrevet dette selv. Andreas har alltid likt kroppsøving og det har alltid vært noe han har gledet seg til. Han mener selv at han presterer bra i kroppsøvingen, og at det er et fag som er lærerikt fordi en kan være i bevegelse samtidig som han lærer. Andreas skal løpe langkjøring i perioden, og håper å forbedre beep-testen sin ved hjelp av dette.

Dina er en jente som bruker fritiden sine på å være med venner, trene og se på film og serier. Hun har en interesse for trening, og er ofte på treningssenter. I tillegg til dette har hun spilt fotball i 5 år når hun var yngre. Hun synes kroppsøving er gøy, og synes at kroppsøvingen er litt som å leke, og føler at hun gjør det bra i faget. Hun liker best å trene alene når hun skal trene hardt, men trives også med den organiserte idretter hvor hun er oppsatt på faste treningstider der hun ikke kan velge selv hva hun skal gjøre eller nå hun skal gjøre det. Dina håper at egentreningen kan være med på å få henne i gang med treningen igjen og komme seg tilbake i den fysiske formen hun engang var.

Janne er 18 år og er født og oppvokst et steinkast unna skolen. På fritiden er hun mye med venner. Hun trener styrke og utholdenhet en gang i uka med en fast personlig trener og noen ganger benytter hun seg av saltimer. Hun spilte fotball på barneskolen og trives fortsatt med ballspill. Hun trives godt i kroppsøving nå, men på ungdomsskolen var kroppsøvingen lite variert og da syntes hun det ble litt kjedelig. Hun synes at det er kjedelig at hun får lekser og må lese teori i kroppsøvingen under egentreningsperioden, men håper at perioden kan gi henne en kickstart slik at hun kan gi slipp på sin personlige trener og motivere seg selv til å trene.

5.2.2 Skole 2

Skole 2 ligger i Vestfold og har flere ulike utdanningsprogram, med blant annet idrettsfag, og tilbyr de fleste programfag på studiespesialiserende. Skolen har en gymsal, et ok utstyrt styrkerom, en spinningssal og tilknytning til en håndballhall i

umiddelbar nærhet. Skolen fremstår som noe eldre, men håndballhallen er mer moderne. Skolen ligger i sentrum, men med gode muligheter for grønt- og markaområder i nærheten.

5.2.2.1 Gjennomføring av egentrening ved skole 2:

Ved skole 2 har de valgt å gi elevene valget mellom styrke eller utholdenhet i egentreningen, men det ligger implisitt til grunn at ikke alle kan velge styrketrening fordi kapasiteten på styrkerommet er for liten. Ved valg av utholdenhetstrening starter perioden med en 3000-meterstest som blir gjennomført i en runde ved nærmeste grøntområde. Ved valg av styrketrening velger elevene selv hvilke øvelser de vil teste seg i, og læreren skriver ned resultatet. Etter 3 uker med egentrening følger en re-test. Elevene skal levere minimum en øktplan underveis i perioden, og levere en skriftlig evaluering av perioden mot slutten. Denne evalueringen skal være på omkring en halv til to sider og skal inneholde refleksjoner over øktene som ble gjennomført, hva som gikk bra, hva som gikk dårlig og hvorfor det ble sånn. I tillegg til dette er de elevene som har valgt utholdenhetstrening anbefalt å logge øktene sine i treningsapplikasjoner som Endomondo eller Strava².

5.2.2.2 Informanter ved Skole 2:

Maria er en aktiv jente på 18 år som spiller fotball på fritiden. Hun har vært interessert i idrett og aktivitet stort sett hele livet og har drevet med andre idretter som volleyball, svømming og sykling. Hun har akkurat trappet litt ned på treningen fra fire ganger i uken, til to til tre ganger i uken fordi hun følte at det tok mye tid. Hun angrer litt på at hun valgte studiespesialiserende fordi hun ser for seg en fremtid der hun vil studere idrettsfag etter videregående. Maria har valgt breddeidrett som programfag, og trives godt i kroppøvingen, og hun synes at det er synd at det bare er en gang i uken. Hun synes faget har forandret seg til å bli mer seriøst på videregående, og trives bedre i kroppøvingen nå, enn hva hun gjorde på grunnskolen hvor det var mer lekorientert. Maria ønsket egentlig å ha styrketrening i sin egentrening, men på grunn av kapasiteten på skolen valgte hun utholdenhetstrening. Hun har sett for seg at hun skal løpe ute og forbedre tiden sin på 3000-meter med ca. 45 sekunder, og hun skal klare dette gjennom

² Endomondo og Strava er trenings-applikasjoner på mobil som er GPS-baserte hvor en kan få registrert data som for eksempel hvor langt og fort en løper.

å løpe 4x4 minutters³ intervaller i 4 uker. Hun går inn i egentreningsperioden med en forforståelse om at hun ikke vil få noe særlig ut av den på grunn av for lite tid og lite informasjon, og motivasjonen hennes er generelt bedre til ordinær kroppsøving enn egentreningsperioden hvor de må planlegge selv.

Leif spilte tidligere fotball, men nå kaller han seg selv for støttemedlem på et treningssenter i byen som han ikke har benyttet seg av på en stund. Tidligere gikk han mye på spinning på dette treningssenteret, men falt etterhvert over på å trene styrke for å holde seg i form etter at fotballen ble lagt på hylla. Ellers på fritiden spiller Leif en del dataspill, men han skulle ønske at han kunne drevet med en annen aktivitet, men føler at det er lite tilbud i hjembyen. Han kunne tenke seg å begynne å spille tennis, eller begynne med svømming igjen, noe han har drevet med tidligere. Han trives godt i kroppsøvingen, men synes at styrketreningen, utholdenhetstrening og individuelle aktiviteter i kroppsøving er bortkastet tid, og foretrekker heller ballspill og aktiviteter der en kan samarbeide. Leif har valgt kondisjonstrening som sitt tema, og håper å forbedre kondisjonen sin slik at han kan prestere bedre i kroppsøvingen. Leifs mål for perioden er å forbedre tiden sine på 3000-meter på 2 minutter og dette skal han klare ved å trene minst 3 ganger i uken hvor han skal trene styrke, løpe intervaller og langkjøring. Han føler at det er viktig å ha en god kondisjon for å få en god karakter i faget, fordi da orker han å delta mer. Han ser på egentrening og tester som en tydeliggjøring av hvor god form en er i.

Stine har tidligere bedrevet en del forskjellige idretter når hun var yngre. Hun har vært med i fotball, turn og svømming, men sluttet fordi hun ønsket å bestemme hva og når hun skulle trene selv. De siste 4 årene har hun trent på et treningssenter hvor hun hovedsakelig har bedrevet styrketrening, men hun sier at hun ikke har noe nevneverdig interesse for trening eller idrett. Stine synes at kroppsøvingen dreier seg for mye om ballspill, og at dette ikke er noe som interesserer henne, og at hun synes det er for lite styrketrening i kroppsøvingen. Hun er ikke fornøyd med karakteren hun har fått de siste årene og ønsker å prestere litt bedre i år. Stine har valgt utholdenhetstrening og hun håper å forbedre tiden sin på 3000-meter med ca. 2 minutter, og håper at 4 uker med langkjøring skal bidra til dette. Hun valgte utholdenhet fordi hun ville prøve noe nytt,

³ 4x4 er et intervallprinsipp der arbeidsperioden er på 4 minutter og hvileperioden er fra 90 sekunder til 2 minutter. Dette gjentas 4 ganger.

men hun kan allerede en del om treningsplanlegging og treningsprinsipper fordi hun har programfaget breddeidrett hvor de har lært en del av dette fra før av. Hun har erfart at hun ikke trives med intervall-prinsippet fordi hun ikke liker å presse seg selv så hardt.

5.2.3 Skole 3

Skole 3 ligger sentralt i Oslo. På skolen finner en to små kroppsøvingssaler, ett uteareal med håndballmål og en volleyballbane. I tillegg til dette har en på Skole 3 kort gangavstand til en friidrettsbane og flere parker med grøntområde.

5.2.3.1 Gjennomføring av egentrening ved Skole 3

På Skole 3 har de gitt elevene mulighet til å velge aktivitet og mål helt fritt, det eneste kriteriet som er gitt er at det skal være tydelige og målbare mål og aktiviteten skal være godkjent av læreren. Tidligere har elever hatt aktiviteter som klatring, pole-dance, svømming og slalåm. Perioden strekker seg over 8 uker hvor den første timen består av teoretisk undervisning i treningsplanlegging og en gjennomgang av hvordan rapporten skal se ut. I uke 2 skal elevene ha valgt et tema, testet seg selv, laget et mål, laget periode- og øktplan som skal leveres til læreren og godkjennes. Mot slutten av perioden skal elevene teste seg selv igjen og levere en rapport med planene, litt teori om temaet, en logg fra hver økt og en vurdering av seg selv.

5.2.3.2 Informanter ved Skole 3:

Kathrine har stor lidenskap for musikk og har mange prosjekter på gang. Hun har valgt svømming som sin aktivitet i egentreningen og har satt seg et mål om å svømme 2000 meter i samme eller bedre fart som 1000 meters-testen i starten av perioden. Kathrine har ikke mye erfaring fra organiserte idrett fra tidligere, men har gått på cheerleading i et år og synes at trening kan være gøy så lenge det er på hennes premisser. I kroppsøvingen trives hun best i konkurranseidretter som innebandy og håndball. Kathrine føler at svømmingen kan hjelpe henne med å forebygge belastningsskader som kommer av musikkspillingen og at hun kan få styrket mage og rygg. I tillegg til dette ønsker hun også at hun skal bli flinkere til å svømme og at hun skal få et grunnlag for å trene på utsiden av skolen.

Jenny er 18 år bor i Oslo og har et stort miljøengasjement og store deler av fritiden hennes går til dette. Jenny har spilt fotball siden hun gikk i 1. Klasse på barneskolen,

men sluttet første året på videregående. I tillegg til dette har hun danset i mange år, men har tatt seg et år fri nå for å fokusere på skolen, men siden hun har søkt seg inn på folkehøgskole med dans til høsten følte hun at hun kunne utnytte egentreningsperioden til å fokusere litt på dansen igjen. Jenny ønsker å skape en kreativ dans gjennom perioden, men ønsker også å ha arbeide med bevegelse og styrke slik at hun kan få noen kvantitative og målbare mål.

Robin har akkurat begynt på Brasiliansk Jiu-jitsu og har ellers en stor interesse for dataspill. Han følte at han trengte noe annet å drive med enn å sitte foran dataen hele dagen, og har funnet ut at kampsporten Jiu-jitsu er noe han trives svært godt med. Han har tidligere prøvd seg på kampsporten aikido og fotball, men dette trivdes han ikke med. I egentreningen har han derfor valgt å fokusere på styrketrening som er spesifikt knyttet opp mot Jiu-jitsu. Han har aldri drevet med noe form for strukturert styrketrening før utenom i kroppsovingstimen. Hans mål vil være å øke antall pushups, situps og hangups i løpet av perioden.

5.3 Valg og frihet

5.3.1 Bakgrunnen for elevenes valg

En av de utfordringene elevene blir stilt ovenfor når de skal arbeide med kompetansemålet som omhandler egentrening er hva de skal gjøre i perioden. Jeg har vist i redegjørelsen for skolene at egentrening blir gjennomført med ulik grad av valgfrihet, men uavhengig av grad av valgfrihet er det noen valg som må bli tatt og det er bakgrunnen for disse valgene jeg skal presentere i denne delen. Når jeg skal se på bakgrunnen for elevenes valg blir Deweys erfaringsbegrep helt sentralt når jeg skal fortolke og forstå det elevene sier. Bakgrunnen for elevenes valg kan tidlig i prosessen gi meg en indikasjon på om elevene har en interesse for gjennomføringen av egentrening og om de blir ”deltakere” eller ”tilskuere” til gjennomføringen. En deltaker vil i følge Dewey (1916) være opptatt av utfallet av situasjonen og bekymre seg for konsekvensene av deres handlinger. En tilskuer vil på en annen måte ikke interessere seg for utfallet av sine handlinger og er likegyldig til konsekvensen. Det vil også i denne delen bli viktig å avdekke om elevene har en hensikt med gjennomføringen, altså om elevene har en fremover-rettet langsiktig plan med valgene sine (Dewey, 1938).

Elevene på skole 1 hadde de smaleste rammene for frihet i forhold til valg av hva de kunne gjøre. Det var fastsatt fra skolen at det skulle gjennomføres utholdenhetstrening i denne egentreningsperioden. Når jeg i starten av egentreningsperioden spør om hva de har hatt å velge mellom, virker det på noen av elevene som at utholdenhetstrening er et slags synonym for intervalltrening:

Altså de eneste intervalltreningene jeg egentlig har gjort har vært sånn, det har jeg gjort i dag [5x40sek arbeid/20sek hvile og 5x20sek arbeid/10sek hvile], så det er vel egentlig bare tidene som blir forskjellige.

(Dina, Skole 1)

Jeg har valg på hvilke typer intervaller jeg kan ta.. Jeg vet ikke... Jeg har egentlig holdt meg til intervaller.

(Janne, Skole 1)

Disse to sitatene fra jentene på Skole 1 kan vise tegn på at elevene ikke har en fullstendig oversikt over de ulike utholdenhetsprinsippene som de faktisk kan velge mellom. Hvis dette er tilfelle har de fått enda færre valgmuligheter å velge mellom, og et valg kan i det hele tatt føles meningsløst. I følge samhandlingsprinsippet til Dewey kan en ikke oppnå en erfaring av høy kvalitet når de ytre vilkårene ikke samspiller med de indre. Et slik valg som blir tatt på bakgrunn av lite tidligere erfaringer og kunnskap kan sammenlignes med å sette en elev som ikke har kunnskap om musikk foran et piano. Hvis en deretter gir eleven valget mellom å spille Bach eller Mozart vil valget mellom disse to komponistene føles meningsløst, samtidig vil det for en trent pianospiller føles mer meningsfullt og ha en større verdi å få lov til å ta dette valget på bakgrunn av interesser og vaner. Det kan tenkes at de ytre vilkårene, friheten i oppgaven, ikke samspiller med de indre vilkårene til jentene, kunnskapen de besitter om utholdenhetstrening. Når Andreas fra samme skole blir spurt om dette spørsmålet har han noe mer kunnskap om flere metoder:

Nei, det var vel egentlig bare intervaller eller langdistanse [langkjøring] da.

Utover at Andreas har kjennskap til langkjøring som metode, kan en anta at de ytre vilkårene samhandler noe bedre med hans indre vilkår selv om det kan tyde på at det her

også er mangler i den teoretiske kunnskapen om ulike utholdenhets-prinsipper. Når jeg i det avsluttende gruppeintervjuet spør om bakgrunnen for hvorfor jentene har valgt intervalltrening bunner dette ned i forskjellige grunner:

Ja, langkjøring da.. Jeg blir sliten mye forttere for jeg vet ikke, hvor mye energi jeg skal bruke liksom. Jeg vet ikke helt hvor lang strekningen er, eller hvor mye jeg kommer til å bruke på den strekningen. Så jeg blir bare umotivert tror jeg, også føler jeg at jeg blir mye forttere sliten. Men hvis det er en kortere distanse da klarer jeg å kjøre meg ut på den distansen føler jeg i alle fall, også stoppe litt, også kjøre meg ut på vei tilbake også.

(Dina, Skole 1)

Det er fordi jeg har hun PTen [personlig trener] da, også har vi tatt intervaller, så har jeg bare tatt med meg de videre egentlig.

(Janne, Skole 1)

Det første en kan ta med seg fra det Dina sier her er at det kan tyde på at hun har fått et forhold til langkjøring som metode, noe som hun ikke nevnte som et mulig valg i starten av perioden. For det andre sier hun at intervaller som metode samhandler bedre med hennes vaner enn hva langkjøringsmetoden gjør. Dewey (1922) sier at et valg er styrt av om vi klarer å modifisere de impulsene vi opplever slik at de harmoniserer med våre vaner. Det kan være rimelig å anta at Dina har sett for seg hvordan hun ville reagert på langkjøring som metode eller tatt et valg på bakgrunn av tidligere erfaringer, og funnet en større harmoni mellom impuls og vaner ved å velge intervalltrening.

Når Janne forklarer hvorfor hun har valgt intervalltrening som metode bunner dette også ned i hennes vaner, og er særlig knyttet opp mot hennes tidligere erfaringer med utholdenhetstrening. Janne har over lengre tid hatt personlig trener som har lært henne om metoder innenfor intervalltrening. Dette har i hovedsak dreid seg om kortintervaller som 45/15-intervaller⁴ med noe forandring i tidene. Hun er tydelig på at hun har valgt denne formen for utholdenhetstrening fordi det er dette hun er kjent med fra tidligere. Denne tankegangen er helt i tråd med Deweys (1938) kontinuitetsprinsipp som sier at det en har lært i en situasjon blir ett instrument for å forstå og effektivt håndtere

⁴ 45/15 er et intervallprinsipp hvor en løper med arbeidsperioder på 45 sekunder og hvile i 15 sekunder. Dette løpes gjerne mellom 5-10 minutter av 3-5 serier.

situasjoner som følger. Janne tar med seg det at hun har lært av den personlige treneren sin deduktive undervisningsform, at dette intervallprinsippet er effektivt, og har videreført det inn den induktive og problemløsende arbeidsmetoden som egentreningen er. Dette viser at Janne har en form for plastisitet, hun tar med seg de tidligere kjente erfaringene inn i den nye undervisningssituasjonen for å løse den. Som med Dina, er det impulsen og begjæret bak å gjennomføre noe en trives med og er kjent med som er bakgrunnen for valgene, noe som motiverer elevene til å velge nettopp dette. Plastisiteten i vanene kan i dette tilfellet også ha en bakside. Av å gjøre et slikt valg legger en ikke til rette for at det kan skje en utvikling i stor grad. Utvikling av våre vaner skal vekke nysgjerrighet og styrke initiativet til elevene mot mer utvikling. Ved å velge noe de ikke var godt kjent med og som ikke samhandlet like godt med deres vaner kunne de muligens opplevd en utvikling, modifisering av sine vaner, og kanskje tilegnet seg mer kunnskap og en dypere erfaring enn det de opplever ved å velge det kjente. Når jeg spør Andreas om hvorfor han har valgt langkjøring som metode bunner dette også ned i at han trives best med denne metoden for utholdenhetstrening, og at intervaller-trening ikke harmoniserer med hans vaner.

Når jeg nå flytter blikket over på gjennomføringen på skole 2, hvor de kan velge mellom styrketrening og utholdenhetstrening ser jeg at bakgrunnen for valgene til elevene er noe ulikt det en ser på skole 1:

Jeg er ikke så flink i sånn kondisjon, det var derfor jeg valgte det, jeg ville jo trene mer på det fordi styrke kan jeg jo! Så da følte jeg at det blir for lett for meg.

(Stine, Skole 2)

Stine har tidligere drevet mye med styrketrening, og ser egentreningsperioden som en mulighet til å få kunnskap om et nytt felt, utholdenhet. Når Stine har stått mellom valgene utholdenhetstrening eller styrketrening kan det være rimelig å anta at hun har vært nysgjerrig på utholdenhetstrening og at hun nå har sett en mulighet for å få mer kunnskap på dette feltet. Dewey (1922) beskriver at våre vaner konstruerer våre begjær og impulser, og det er rimelig å anta at Stine har opplevd at hennes vaner trekker henne mot å velge styrketrening, men at disse impulsene har blitt stoppet et sted underveis i overveielser av valgene for å oppnå en mer meningsfull konsekvens, en dypere og

dannende erfaring. Når Stine får spørsmål etter egentrening om hun føler hun har valgt riktig sier hun:

Altså, jeg valgte noe for å utfordre meg selv, fordi jeg hater egentlig løping, men jeg følte det hadde blitt for lett å velge styrke.

Dette utsagnet finner jeg interessant med tanke på at Stine *ikke* har tatt sitt valg med bakgrunn av interesse, og at hun faktisk sier at hun hater å løpe. Uten en bakenforliggende interesse for løpingen kan det være en risiko for at Stine kan ende opp som tilskuer til gjennomføringen, hun kan oppleve å ikke modifisere handlingene for å forandre konsekvensen. Stine presiserer også i slutten av perioden at hun ikke trivdes noe bedre med utholdenhetstrening etter egentreningen var gjennomført:

Stine: *Jeg liker ikke løping*

Intervjuer: *Nei, du har ikke likt det noe mer?*

Stine: *Nei*

Intervjuer: *Hva er grunnen til det? Hva har du kjent på som ikke har gitt deg mer motivasjon til å løpe?*

Stine :*Det er veldig kjedelig.*

Intervjuer: *Er det slitsom?*

Stine: *Nei, det er bare kjedelig..*

Intervjuer: *Det gir deg ingenting?*

Stine: *Nei*

På en annen side ville kanskje en positiv erfaring med utholdenhetstreningen gitt Stine en utvikling med høy nytteverdi av hennes vaner slik at hun senere i livet ville tatt initiativ til å søke ny utvikling. I motsetningen til denne måten å ta valg på ser en at noen av elevene tar valg på bakgrunn av å prestere bedre i kroppsøvfingsfaget:

Sånn generelt, valget av kondisjon gjorde jeg fordi jeg tror det er lurt å trene for å få en god gymkarakter. For mye av det vi gjør kan, eller da hjelper det å ha god kondisjon.

(Leif, Skole 2)

Mens Stine valgte kondisjonstrening for å utfordre seg selv, valgte Leif dette for å forbedre sin fysiske helse slik at han kunne prestere bedre i kroppsøvingsfaget og få en bedre karakter. Dette kan tyde på at egentreningen kan bli brukt som et middel for å oppnå et annet mål innenfor kroppsøvingsfaget, en bedre karakter. Leif finner motivasjon i å orke mer i kroppsøvingstimene:

Det er derfor jeg valgte kondisjon og da, på egentreningsdelen, fordi jeg tror det kan være en fordel å ha med i gymmen, men styrke er kanskje ikke.... Det er viktig det også, men for min del i gymmen så er det det å orke mer som er nøkkelen.

Leif sitt valg er drevet mot et annet mål enn kun å gjennomføre ett meningsfylt egentreningsprosjekt. Han har sett at det å oppnå en bedre fysisk helse har en hensikt som går utover de rammene som er satt i egentreningsprosjektet. Han har en langsiktig plan med arbeidet sitt og har reflektert over at han kan prestere bedre i kroppsøvingsfaget ved å oppnå en bedre fysisk helse. I Deweys øyne vil denne refleksive tankegangen til Leif være helt i tråd med hans prinsipp om hensikt hvor en vurderer hvilken konsekvenser sine handlinger vil ha for fremtiden. Det er tydelig å se at Leif sitt valg er rettet mot fremtiden, og at han har reflektert og forutsett en konsekvens av hans handlinger som harmoniserer med hans vaner, men som også er i tråd med læreplanens intensjoner og ikke minst en utvikling av hans vaner som bidrar til å åpne opp for videre refleksive erfaringer.

Som jeg har presentert tidligere i dette kapittelet har Stines valg vært basert på å utfordre seg selv, Leif har reflektert over at bedre kondisjon kan bidra til at han kan få en høyere karakter i faget, men når en ser på bakgrunnen for Maria sitt valg avdekker dette en ny dimensjon i forhold til bakgrunnen for valg:

Intervjuer: *Hvorfor har du akkurat valgt kondisjon?*

Maria: *Jeg føler at når vi er en så stor klasse, og når vi har så begrenset med utvalg så er det vel det [utholdenhetstrening] det letteste og enkleste å gjennomføre. Ehm, og styrke, det er mest på grunn av kapasitet da. Styrkerommet er opptatt. Sykling, jeg blir ikke så motivert av det hvis jeg skal sitte der alene å sykle på spinning-rommet, så da ble det løping.*

Intervjuer: *Hvis forholdene hadde vært annerledes da, hvis dere hadde hatt mye større styrkerom?*

Maria: *Da hadde jeg kanskje valgt styrke, for jeg synes det er veldig morsomt å se fremgang på. Kondisjon har jeg veldig mye av ellers, så det er ganske greit.*

Maria velger på bakgrunn av rammefaktorene som er gitt fra skolen. Hun sier selv at hun ønsker å gjennomføre styrketrening, men at styrkerommet er for lite til at alle skal være der, derfor falt valget på utholdenhetstrening ute. Dette tyder på at det er mindre interesse for utholdenhet, og Maria kan ende opp som tilskuer til gjennomføringen og ikke ha noe følelsesmessig forhold til konsekvensene av gjennomføringen. De indre vilkårene, interessen til Maria, samspiller kanskje ikke i like stor grad med de ytre vilkårene, gjennomføringen av utholdenhetstrening, og en dypere erfaring kan være vanskelig å oppnå. Elevene på skole 2 har ikke hatt mulighet til å trene styrke eksempelvis på et treningssenter, men dette ville kanskje ført til at Maria kunne oppnådd en større interesse og hensikt med gjennomføringen.

På skole 3 hvor valgfriheten var størst, kan en se tegn på at bakgrunnen for valgene til elevene i større grad er styrt av interesser som peker mot fremtiden og utenfor skolen. Når Kathrine blir spurt om hvorfor hun har valgt å svømme baserer hun valget sitt på interesse, men også et større mål utenfor skoleveggene:

Jeg bare synes svømming er morsomt, egentlig.. Men jeg har lyst til å bli flinkere, spesielt til sommeren da, fordi jeg synes det er veldig morsomt da, å bade i havet, men jeg er dårlig til å svømme og redd for havet så hvis jeg svømmer litt nå og blir litt flinkere så kan jeg ha det litt morsomt i sommer.

Kathrine (Skole, 2)

For at en aktivitet i skolen skal få sin fullbyrdelse er det i følge Dewey særdeles viktig at elevene ser sammenheng mellom det arbeidet som gjøres i skolen, og livet på utsiden av skolen, og ved å se en slik sammenheng vil en også fatte interesse for temaet. Dette er også et poeng som Bruner (1975) trekker frem som et krav for at undervisningen i skolen skal være vellykket; elevene må kunne se sammenhengen mellom skolearbeidet og hvilke krav de blir stil ovenfor i samfunnet. Kathrine bruker ikke bare svømmingen som et middel for å oppnå et mål innenfor skolen, men også fordi hun ønsker å kunne svømme mer i havet når sommeren kommer. Dette viser at Kathrine har reflektert over at hvis hun oppnår en utvikling i svømmeferdighetene sine så vil denne barrieren være enklere å bryte senere. Hvis en ser videre på hvorfor Jenny har valgt sitt tema, kreativ dans, ser en at dette også går igjen i hennes valg:

Det er vel litt fordi jeg har kuttet ut dans i år da, fordi jeg, siden jeg ikke hadde tid på grunn av skole, så det er litt på grunn av det. For å få tilbake litt.. Også hvis jeg skal gå på folkehøgskole dans et helt år neste år da.

Jenny valgte å slutte med dansingen det siste året på videregående for å få mer tid til andre ting og skole. Hun har holdt på med dans i tolv år, og skal mest sannsynlig inn på en folkehøgskole med dans som tema etter videregående. Hun har reflektert over at hun trenger å danse for å være forberedt til neste år, og hun sier at hun bruker egentreningsperioden til å ”refreshe, eller ta det opp igjen”. Akkurat som for Kathrine bunner dette valget ned i en hensikt utenfor skolen. Hun har modifisert de impulsene hun opplevde når hun fikk valgfrihet, reflektert over utfallet av å velge dans, og lagt en plan som vil føre til at hun vil være bedre forberedt for å starte med dans på folkehøgskolen til neste år. Et slikt valg vil ha en større verdi for elevene fordi det bunner ned i et større mål enn kun arbeidet med kompetansemålet om egentrening.

De tre elevene ved skole 3, Kathrine, Jenny og Robin, viser en intersubjektivitet ved bakgrunnen for valgene de tar (Dysthe, 2001). Alle tre velger noe som har en hensikt og viser en interesse for temaene som ikke dreier seg kun om å oppnå en god karakter i faget. Robin, som nettopp har startet med brasiliansk Jiu Jitsu tar også et valg med en hensikt:

Det hjelper jo meg til vanlig da. Jeg har nettopp startet med kampsporten, for ikke så lenge siden da egentreningsprosjektet startet, så jeg tenkte at det var en god mulighet for å få til en bedre jevnlig trening i forhold til styrke fordi det trenger man i kampsport.

Robin har valgt styrketrening rettet mot kampsporten Jiu Jitsu som mål, og viser tegn på at han, som de andre på Skole 3, har en hensikt med det han skal gjøre. Han sier i pre-intervjuet at han føler at han ikke har nok styrke for å konkurrere med de beste uansett hvor god teknikk han kan tilegne seg, og at det å bygge opp styrken blir hovedmålet hans under egentreningen. Dette viser at Robin har sett sin egen styrke som et problem, analysert hva som må til for at han skal bli bedre i sin idrett, og funnet ut at egentreningsperioden kan bidra til at han kan nå sine mål på utsiden av skolen, samtidig som han kan gjennomføre en god egentreningsperiode.

Bakgrunnen for valgene til elevene er ulike. Noen elever velger med bakgrunn i tidligere erfaringer som de er kjent med, noen velger for å utfordre seg selv, noen velger

for å oppnå en bedre fysisk helse og noen velger med hensikt i å oppnå andre mål utenfor skolen. Det er rimelig å anta at de valgene som blir tatt med bakgrunn av interesse og hensikt vil føre til at elevene står som deltakere til gjennomføringen, de vil være mer delaktig og ”miste deler av seg selv” til aktiviteten (Dewey, 1916). Ved å sammenligne utsagnene ved de tre skolene kan en legge merke til at det er en sammenheng mellom grad av frihet, og hvor mye interesse elevene legger i valgene de tar. Det kan virke som at sannsynligheten for at de ytre vilkårene samspiller med elevenes indre er større når valgfriheten er større. Dette betyr ikke at gjennomføringen av egentreningsperioden mister sin verdi når den blir gjennomført med mindre grad av valgfrihet, fordi en utvikling kan og vil finne sted hos elevene selv om de føler mindre tilhørighet til gjennomføringen. Men er denne utviklingen i like stor grad i tråd med læreplanen intensjoner? Dette er en problemstilling jeg skal ta for meg i kapittel 5.5, men hvis lærerne skal, som det står i den generelle delen av læreplanen, tilrettelegge for at elevene skal skape erfaringer og reflektere over de praktiske konsekvenser av valgene de tar, så må en kanskje også gi de nok valgmuligheter slik at de kan ta valg som åpner opp for at de fatter interesse for temaet, fungere som deltakere til gjennomføringen, og i tillegg se en hensikt utenfor skolens vegger (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

5.3.2 Elevenes erfaring av valg og frihet

Under arbeidet med mitt prosjekt har jeg vært opptatt av å belyse hvordan elever erfarer den valgfriheten som de blir stilt ovenfor i egentreningen. Valgfrihet er et tema det har vært forsket på tidligere, men med noe ulike resultater. Dahle (2005) presenterte resultater hvor elevene følte at gjennomføringen av kroppsøving basert på interesse var mer meningsfylt enn ordinær kroppsøving, mens på den andre siden ser en at Aarskog (2014) opplevde at flere av hans deltakere i sin studie erfarte at de ikke trivdes med å velge selv og ønsket heller å gjennomføre ordinær kroppsøving. Fra Medic (2012) sin kvantitative studie kan en se at interesse for valgene som er tatt er viktig for motivasjon og trivsel og at elever i hovedsak trives best med å velge selv, men hva elevene mener utover dette er det vanskelig å si noe om gjennom studien til Medic. I mitt prosjekt har jeg lagt merke til at elevene sitter med ulike erfaringer i forhold til det å velge selv.

Noe av det mest oppsiktsvekkende resultatet jeg ønsker å presentere i dette kapitlet er at kun en av mine ni informanter har utelukkende vært positiv til det å kunne velge selv. Flere av elevene har vært positive, men har i tillegg sett at det å kunne velge selv har en

bakside. Stine fra Skole 2 sier: ”Jeg liker at man kan bestemme det selv og sånn”. Hun var utelukkende positiv til å kunne velge selv, fordi det førte til at hun kunne bestemme selv hva hun skulle gjøre og ingen bestemte over hennes aktiviteter. Det kan tyde på de ytre vilkårene med frihet gjennom planleggingen og gjennomføringen samspiller godt Stines indre vilkår og at hun har muligheten for å oppnå erfaring av høy kvalitet når hun får frihet til å velge selv. Et annet positivt tegn jeg observerte i arbeidet var at elevene synes det å kunne velge når og hvor de skulle gjennomføre egentreningen var positivt. Dette er et valg de kun har fått på skole 3, og det kan virke som elever som har en travel hverdag setter stor pris på denne valgmuligheten. Kathrine, som gjennomgikk en intensiv prøvespillingsperiode når hun hadde egentrening, satt spesielt pris på denne muligheten:

Det har vært deilig å ikke ha gym på skolen på ettermiddagene. Og velge selv hvor og når man skal trene.

Ved at elevene blir tilbudt valgfrihet i dette omfanget, som ved Skole 3, kan de etter eget ønske modifisere de ytre vilkårene etter behov. De ytre vilkårene innebærer som sagt blant annet miljøet hvor aktivitetene skal gjennomføres. Sitatet til Kathrine blir bekreftet av både Jenny og Robin under gruppeintervjuet, og det kan tyde på at dette er en frihet som elevene setter pris på. Dette kan føre til at elevene kan oppsøke miljøer som de trives i og samtidig bestemme når på dagen og hvilken dag de ønsker å gjennomføre egentrening. På Skole 1 og Skole 2 ble elevene stort sett låst til å gjennomføre egentrening i den tiden de hadde ordinær kroppsøving og dette kan ha uheldige konsekvenser, som her på Skole 2:

Maria: *Det er slutten på dagen, og man er lei av skolen. Det er tidspress, at man må være tilbake til den og den tiden. Ehm. Alt er liksom. Alt blir kjedeligere når det er på skolen da.*

Intervjuer: *Kan det være fordi, det er en uvant setting?*

Maria: *Nei, fordi på skolen har jeg ikke lyst. Jeg trener når jeg har lyst, og det skal liksom være gøy å trene.*

Når det kan tyde på at frihet over å velge de ytre vilkårene på skole 3 er positive, kan det på andre siden tyde på at innsnevring av den eksterne friheten kan føre negative sider med seg. Den eksterne friheten kan i følge Dewey (1938) brukes som et middel mot å oppnå frihet over intelligens, altså frihet over tanker, begjær og hensikt, men han

er også tydelig på at ulike elever behøver ulike grader av frihet. Det kan tenkes at Maria har behov for en større grad av ekstern frihet for å utvikle seg. Det kan være at Maria hadde utviklet sine evner til å se årsakssammenhenger mellom de valgene hun tok og konsekvensene av disse hvis friheten hadde vært større. Det er et gjennomgående tema i den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og formålet for faget at opplæringen skal ruste elevene til å møte samfunnets utfordringer og samtidig gi de sjansen til å vurdere konsekvensene av, og ta ansvar for sine egne handlinger (Utdanningsdirektoratet 2015a, 2015b, 2015c). Ved å ta bort denne formen for ekstern frihet gjør en egentreningen mindre lik de utfordringene og mulighetene elevene våre møter etter endt skolegang. Som et resultat av den forståelsen jeg har fått gjennom studien er min mening at denne vurderingen av hvor stor grad av frihet elevene skal få er som en balansegang på en knivsegg for læreren. Janne på skole 1 reflekterte underveis i sitt egentreningsprosjekt over graden av frihet de fikk:

Jeg tror vi får for mye frihet rett og slett

Janne trivdes ikke med graden av frihet hun fikk og begrunnet dette med at hun liker bedre den deduktive undervisningsmetoden hvor planleggingen er gjort av læreren og hun blir fortalt hvordan hun skal løse problemene hun står ovenfor. Mens Maria hadde behov for en større grad av frihet hadde Janne behov for mindre frihet, selv om hun tilhørte den skolen med minst grad av frihet. Dette betyr ikke at Janne ikke kan få noen dypere erfaringer av å oppleve frihet over å velge, men det kan bety at hun får for mye frihet i forhold til hennes vaner, og at de ytre vilkårene ikke samspiller med de indre, hun opplever ingen interesse over valgene, og derfor kan det føles som hun får for mye å velge mellom til å kunne ta de rette valgene. Det Janne kan ha opplevd er at begjæret om å gjøre noe som tilfredsstillende hennes vaner blir for store slik at hun ender opp som ”slave av sine egne blinde begjær” (Dewey, 1938). Når jeg senere spør Janne om hun tror mange misbruker den friheten de får er hun bekreftende ovenfor det:

Ja, det skal jeg love deg. Jeg tror veldig mange misbruker det. Man gjør det for å slippe unna.

Dina, som går på samme skole, bekrefter også dette når hun på spørsmålet om hun kunne tenke seg lignende frihet i andre fag svarer:

Nei, jeg tror egentlig ikke det, fordi selv om vi liksom skal være voksne og ditten og datten, så hadde ikke det funket så veldig bra tror jeg, egentlig. Altså, jeg tror de fleste, de hadde utnyttet det så mye de kunne til å gjøre minst mulig tror jeg.

Det som er oppsiktsvekkende med disse to sitatene er at ingen andre av elevene ved de andre skolene trekker frem det å misbruke friheten på denne måten når de får lignende spørsmål. Det er interessant å se om det å ha mindre frihet ovenfor valg av tema kan føre til at elevene føler seg mer som tilskuere, altså har mindre interesse i forhold til konsekvensen av gjennomføringen og derfor er mer fristet til å misbruke denne friheten. Hvis en tar utgangspunkt i Lonsdale et al. (2009) sitt forskningsprosjekt kan disse elevene kanskje identifiseres som elever med lav selvbestemmelse og dette kan bety at de får problemer med å velge og å aktivisere seg selv. Det kan virke som Jenny på Skole 3 har lagt merke til at noen elever ikke er deltakere i gjennomføringen, og hun mener at dette er elever som ikke er deltakere i kroppsøvingen generelt:

For de som liker gym, eller velger seg en sport eller idrett de synes er veldig interessant så tror jeg det kan gå bra, men hvis man i utgangspunktet er veldig demotivert i gym, også bare velger noe bare for å velge noe, og som bare velger å trene, så blir det bare en svær innleveringsrapport som man må levere inn på et visst tidspunkt, da tror jeg det kan virke bare enda mer demotiverende egentlig.

Jenny beskriver her et typisk trekk på valg som blir gjort uten interesse til stede, og hvis det stemmer at elever som allerede er "demotivert i gym" bare velger for å velge får de særdeles lite eierskap til det å skrive egentreningsrapporten. Tidligere forskning viser at en får et signifikant høyere indre motivasjon i undervisningsopplegg hvor en gjennomfører egentreningen sammenlignet med lærerstyrt undervisning (Medic, 2012). Medic presiserer at det å velge noe en "brenner for" er en viktig bakenforliggende faktor, men hva med de som ikke "brenner for" noe form for fysisk aktivitet eller idrett? I følge Medic (2012) kan disse elevene føle en høyere motivasjon fordi elevene slipper "lettere unna" i gjennomføringen av egentreningen sammenlignet med ordinær kroppsøving. Ved de tre skolene jeg har gjort min forskning skal egentreningen vurderes på bakgrunn av en rapport på slutten av perioden. Hvis gjennomføringen av egentreningen er drevet av impulser og begjær kan det tenkes at dette går utover arbeidet med rapporten, men denne problemstillingen skal jeg gå nærmere inn på i kapittel 5.4.

Det har vist seg at flere av elevene sitter igjen med positive meninger om det å kunne velge selv, men de ser ofte også en bakside og utfordring med den valgfriheten de får:

Altså det som er litt fint er jo at jeg kan velge selv hva jeg skal på en måte, samtidig er det jo det som ikke er så fint, for da blir det [egentreningen] liksom ikke noe av da.

(Jenny, Skole 3)

Frihet fra ekstern kontroll kan by på problemer som elevene ikke er kjent med å håndtere i kroppsøvingsfaget fra tidligere. Gjennom mine samtaler med elevene på de tre skolene har jeg fått en forståelse for at de har svært få tidligere erfaringer med valgfrihet i kroppsøvingen. Elevene fra skole 3 ser det å kunne velge når og hvor som en fordel, men de ser også utfordringer i forhold til nettopp dette. Jenny beskriver at hun setter pris på denne valgfriheten, men at denne friheten gjør at hun blir fristet til å ikke gjennomføre det hun har planlagt. Når Jennys begjær og impulser blir utfordret på denne måten er det rekonstruksjonen, en hemming av disse impulsene, som kan føre til at Jenny tilegner seg frihet over sin egen intelligens. Frihet over intelligens er i følge Dewey (1922) den eneste friheten som er av en langvarig viktighet og hvis en skal klare å tilfredsstille læreplanens intensjoner om å ruste elevene til å møte livets oppgaver i samfunnet må en kanskje også simulere oppgaver som er tilnærmet likt det de vil møte om kort tid utenfor skolens vegger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Å få valgmuligheter, i motsetning til å komme til en kroppsøvingstime som er planlagt av læreren, gjør også at en utfordrer elevene til en mer refleksiv tankegang, noe som kan føles som en større arbeidsmengde for elevene:

Maria: Det er fint, men samtidig så liker jeg at vi har en plan å følge etter som læreren legger opp da. Det synes jeg er litt mer motiverende. For det blir litt mer stress over denne egentreningsperioden.

Intervjuer: Synes du det er mer jobb?

Maria: Ja, egentlig.

Maria fra skole 2 er gjennom hele prosjektet positiv til det å kunne velge selv i egentreningsperioden, men hun føler at arbeidsmengden blir større av å måtte velge selv. Under et egentreningsprosjekt hvor elevene skal ”planlegge, gjennomføre og

vurdere egentrening...” ligger det implisitt i kompetansemålet at det forventes en større arbeidsmengde enn i en ordinær kroppsøvingstime (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.6). Opplevelsen av det å planlegge vil jeg komme tilbake til senere i kapittel 5.4.1, men det kan være interessant å merke seg at på en side synes noen av elevene at det å velge selv hva de skal gjøre bidrar til en høyere motivasjon, men baksiden av dette valget er at de må planlegge sine egne økter og ikke få komme til ferdig skreddersydd undervisningsopplegg fra læreren. Det å velge selv og ha frihet fører til at elevene blir utfordret til å føle på begjær og impulser de må klare å hemme for å oppnå dypere erfaringer, og akkurat dette er det flere som ikke trives med:

Ja, frihet betyr ikke å slappe av liksom. Det er stress med frihet og, det er mer press på en person da, det er jo det. Du må vise selv hva du er god for liksom.

(Janne, Skole 1)

Janne opplever frihet som ”stress” og at det blir satt mer krav til hennes kompetanse. Som ett avsluttende kompetansemål i VG3 trenger en ikke se dette som noe negativt i forhold til hva elevene erfarer. Elevene blir utfordret til å vise hva slags kompetanse de har opparbeidet seg de tidligere årene som å praktisere treningsmetoder og øvelser innenfor utholdenhet, planlegge og gjennomføre oppvarming og planlegge, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det avsluttende kompetansemålet om egentrening er komplekst og elevene blir stilt ovenfor mange valg og oppgaver underveis i arbeidet. Janne uttrykker at hun ikke trives med denne formen for undervisning i kroppsøvingfaget, og det er lett å gjenkjenne at disse ytre vilkårene i undervisningsmetoden ikke samspiller med Jannes indre vilkår. Når ikke de ytre vilkårene for oppgaven samspiller med Jannes indre mener Dewey (1938) som sagt at dette ikke fører til erfaringer av høy kvalitet. Dina fra samme skole uttrykker også at hun savner den ordinære kroppsøvingen, men at egentreningen har ”vært greit”. Dette er også resultater som er blitt belyst i tidligere forskning. Aarskog (2014) viser at noen elever rett og slett ikke trives med å velge selv, og at dette kan være på bakgrunn av at de føler at de ikke sitter igjen med noe lærdom eller dypere erfaringer av å velge selv, men også at de ikke har tidligere erfaringer med det å velge selv. Dette kan føre til at elevene ikke kan reflektere over hva som har gått bra og hva som ikke har fungert like

bra i tidligere situasjoner hvor de må velge selv og derfor oppnår de ingen hensikt med valgene sine.

5.4 Planlegge, gjennomføre og vurdere

Kompetansemålet om egentrening sier at elevene skal ”planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som bygger på grunnleggende prinsipper for trening, og som er relevant for egne mål” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.8). For å forstå hvordan elevene erfarer egentreningen vil det være hensiktsmessig å se på hvordan de erfarer hvert enkelt punkt innenfor arbeidet med egentreningen. Planlegging, gjennomføring og vurdering vil derfor bli belyst hver for seg for slik at en kan danne seg et helhetlig bilde av hvordan arbeidet med dette kompetansemålet blir erfart.

5.4.1 Elevenes erfaringer med planlegging av egentrening

Min forståelse av hvordan elevene har erfart det å planlegge sin egentrening har blitt dannet gjennom intervjuene og observasjonen av elevene. Jeg har spurt eksplisitt om hvordan de føler planleggingen har vært og hvordan de selv har planlagt. Innunder planlegging av egentreningen vil også målet til elevene bli diskutert da dette har lagt føringer for hvordan elevene har erfart det å planlegge. Som jeg i forrige kapittel var inne på erfarte noen av elevene at planleggingen bød på en større arbeidsmengde enn det de var vant med fra ordinær kroppsøving, derfor holder jeg oss inne i nettopp dette temaet:

Litt styr egentlig, for jeg gjorde det foran hver dag og med tanke på at vi har gym på en mandag morgen, så var det bare en byrde på søndager i helga.

(Janne, Skole 1)

Jeg har tidligere presentert resultater fra min empiri hvor jeg har tolket det dit at Janne ikke har trivdes med det å velge selv, og en av de tingene hun trekker frem som en faktor for dette er at hun føler at arbeidsmengden blir større når hun må planlegge sine egne timer. Gjennom intervjurundene med elevene har det vært et tema som det har vært knyttet stor intersubjektivitet rundt, og det er at kroppsøvingsfaget er et praktisk fag hvor teoriarbeid og ”lekser” ikke er kjent for elevene.

Det tar mye tid ja. Gym er jo egentlig et fag som jeg føler det ikke skal være så mye teori, men etterpå når man har lagd en så synes jeg det er greit.

Stine (Skole 2)

Etter hva jeg har fått forståelse for underveis i prosjektet blir teori brukt som synonym for arbeid utenfor skolens fastsatte tider som arbeid med rapport, skrive logg eller planlegging av perioden. Elevene mener som sagt at kroppsøvingen ikke skal være preget av arbeid med teori, men hvis en ser på kompetansemålene i kroppsøving så er elevene nødt til å tilegne seg slik kunnskap i kroppsøvingstimene og på egenhånd. Eksempler på et slikt kompetansemål fra VG1 sier blant annet at elevene skal ”gjøre greie for faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.6). I VG3 ser eksempelvis at elevene skal ”gjøre greie for sammenhenger mellom regelmessig fysisk aktivitet, livsstil og helse...” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 8). Kompetansemål som dette, og kompetansemålet om egentrening setter krav til at elevene kan noe om de teoretiske prinsippene for trening. I egentreningen generelt stilles det krav til at elevene kan grunnleggende prinsipper for trening, de må kunne lage en øktplan og periodeplan og vite hva som er hensiktsmessige mål for perioden. Dette går innunder Arnolds (1988) dimensjon ”læring om bevegelse” og som skal være et av fagets kjerneverdier. Det kan tyde på at oppgavens kompleksitet, de ytre faktorene for oppgaven, ikke samspiller med den kunnskapen elevene innehar, og at de derfor har vanskeligheter med å planlegge egentreningen hensiktsmessig. Når jeg spør Leif på skole 2 hva han synes om å få mye ansvar selv svarer han:

Det er jo bra, men det også litt vanskelig at man, man har, jeg lagde øktplan i går da, dagen før. Det er litt min skyld at det blir sånn, men jeg synes det var litt vanskelig, jeg visste ikke helt rammene for hva jeg burde ha med og, hvordan det skulle være med og sånn.

Det kan tyde på at Lars mangler kunnskap om treningsplanlegging og hvordan en øktplan skal se ut, noe som gjør det vanskelig for han å planlegge øktene sine. Dette er også noe jeg legger merke til når jeg spør Jenny på Skole 3 om hva hun synes om planleggingen:

Jeg vet ikke, jeg synes det er litt dumt, fordi vi fikk jo ikke noe eksempel på hvordan vi skal sette det opp liksom. Vi fikk jo bare sånn, vite hva vi skal skrive under et sånn hva/hvordan/hvorfor skjema, vi fikk jo ikke vite hva vi skulle skrive under de ulike...For mange så er det sånn at de skjønner ikke helt hva de skal skrive, og hvor mye som er nødvendig å ta med...Vi hadde en teoritime i 1. klasse ellers så har vi ikke hatt noe teori siden, så det blir liksom all teorien som det forventes at vi har med er bare noe vi leser her og nå på en måte.

Det er tydelige tegn på at flere av elevene mangler den grunnleggende kunnskapen de trenger for å gjennomføre egentreningen. Når elevene blir gitt en for kompleks oppgave uten å inneha de grunnleggende ferdighetene i faget får de problemer med å planlegge perioden sin og skrive en meningsfull rapport. Det kan tyde på at de ytre vilkårene for egentreningsprosjektet ikke samhandler med den kunnskapen elevene innehar.

Læreplanen er eksplisitt bygd opp på bakgrunn av Bruners spiralprinsipp hvor målene skal bygge på hverandre år etter år og bli mer og mer komplekse (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015d; Bruner 1975). Jeg tolker læreplanen slik at kompetansemålet i VG1 som sier at ”elevene skal kunne planlegge og gjennomføre oppvarming og uttøyning før og etter ulike treningsaktiviteter” og kompetansemålet i VG2 som sier at ”elevene skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse” er en tydelig oppbygning mot det avsluttende kompetansemålet i VG3 som sier ”elevene skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som bygger på grunnleggende prinsipper for trening, og som er relevante for egne mål” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 6-8). For at elevene skal oppleve en kontinuitet og akkumulering av erfaringer gjennom opplæringen må disse kompetansemålene jobbes med og ferdighetene til elevene må utvikles. Hvis ikke dette arbeidet blir gjort kan det tyde på at det avsluttende kompetansemålet blir for komplekst for elevene. Elevenes vaner formes av deres erfaringer, og hver erfaring elevene møter i skolen skal gjøre dem rustet til å møte nye og mer komplekse utfordringer senere. Ut fra min empiri har jeg fått en forståelse for at læreplanmålene på ett punkt blir så komplekse at elevene ikke ser sammenhengen i faget, de mangler de grunnleggende ferdighetene som kompetansemålet om egentrening krever. Dette kan være av mange grunner, og dette er ikke en problemstilling som blir diskutert i denne oppgaven, men gjennom observasjon og deltakelse i de tre egentrenings-gjennomføringene kan det tyde på at de mer teoretiske kompetansemålene hvor elevene skal oppleve *læring om bevegelse* ikke blir prioritert på lik linje som de kompetansemålene som er mer praktiske og som *læres i bevegelse* (Arnold, 1988). Hvis dette er tilfellet bidrar ikke

denne undervisningen til den utvikling som er nedfelt i læreplanen. Hvis en sammenligner kroppsøvingen med matematikken, som Bruner retter noen av sine eksempler mot, ville det å ikke fokusere på de grunnleggende ferdighetene i kroppsøvfingsfaget være tilnærmet lik å be elevene løse en annengradslikning uten å kunne dividere. Grunnleggende ferdigheter som kunnskap om treningsplanlegging og prinsipper for trening må være til stede for elevene skal få en dypere erfaring av det å planlegge treningen sin, og senere reflektere over resultatet av dette. Finnes ikke disse er det lite sannsynlighet for at de ytre og indre vilkårene samspiller i den graden en ønsker for å oppnå erfaringer av høy kvalitet. De tre kompetansemålene som er nevnt over og som leder opp mot egentrening er, etter hva jeg kan tolke, helt i tråd med Bruners (1975) tanker om struktur i lærestoffet, Deweys (1902) tanker om forbindelse med verden utenfor skolen og formålet for fagets visjon om å inspirere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For at elevene skal oppleve dette som meningsfylt tyder det på at de må ha mer kunnskap om de grunnleggende prinsippene i faget.

Mangel på en god forståelse av de grunnleggende ferdighetene i faget har jeg sett på som en direkte påvirkning til det neste punktet jeg skal bevege meg over i. Flere av elevene som har deltatt i prosjektet har uttrykt at de mangler kunnskap om grunnleggende prinsipper for trening, og føler selv at dette går utover planleggingsarbeidet. De har problemer med å skrive de gode planene, som sammen med egentreningsrapporten, danner store deler av vurderingsgrunnlaget i egentreningsperioden. Dette fører også til at elevene ikke ønsker å eksperimentere med ulike treningsmetoder, fordi dette fører til at de må legge ned et større arbeid når planene skal skrives. På Skole 2 opplevde jeg at alle elevene stort sett satt med de samme tankene rundt akkurat dette. Jeg ønsker å presentere ett lengre utdrag fra gruppeintervjuet ved Skole 2 der en kan se at det hersker stor intersubjektivitet rundt dette temaet:

Leif: Jeg tenker sånn at det å planlegge sine egne gymtimer er jo ikke noe stress, men det er det å lage øktplan så skal man jo ha med begrunnelser og kilder som backer up informasjonen din. Det gjør det litt vanskeligere, så da tenker jeg at det sikkert er flere som bare har laget sånn simple planer for å slippe å skrive så mye. Jeg kjente jo på det sjæl at det var veldig.. altså jeg har jo ikke vært borte i noen av de bøkene vi har på skolen da, om det her, og da er det lett å bare ta 4x4 fordi det vet du at funker, og der kan du finne noe som bekrefter det liksom. Hvis jeg bare skulle planlagt en økt uten å ha med den informasjonen, så tror

jeg at både jeg og mange andre kunne hatt bedre økter, men altså, du ville levert en dårligere øktplan. Men du kan legge inn mer ikke sant, også hadde du sluppet å lete etter begrunnelse på hva du gjør. Heller bare, nei, jeg bare løper litt også trener jeg litt styrke, i stedet for å levere masse informasjon da.

Intervjuer: *Tenker du da at man velger enklere økter fordi det er lettere å begrunne?*

Leif: *Ja, jeg tror kanskje det. Er dere litt enig?*

Stine: *Ja, jeg gjorde det.*

Leif: *Ja, ikke sant. For jeg synes det er vanskelig å lage en bra plan med mye bra informasjon så da tenkte jeg at da gjør jeg det litt enkelt fordi da vet jeg at det jeg leverer er ganske godt, i motsetning til at jeg skal prøve å finne informasjon om 10 forskjellige øvelser ikke sant.*

Intervjuer: *Hva tenker du om det, Maria? Er det noe du kjenner deg igjen i?*

Maria: *Ja, jeg valgte jo det jeg kunne fra før av. For å gjøre det lettest mulig, så ja.*

Egentrening i kroppsøvingen kan by på problemer i forhold til hvordan læreren skal vurdere elevene, fordi det er vanskelig å observere alle elevene nok. Jeg har fått en forståelse for at alle skolene jeg har forsket ved vurderer elevene ut i fra en egentreningsrapport som skal leveres i slutten av perioden. Det er dette som danner vurderingsgrunnlaget til elevene, og det blir derfor stilt store krav til den teoretiske kunnskapen om metoder og treningsprinsipper, gode økt- og periodeplaner, og egenvurdering i form av logg. På den positive siden har elevene mulighet til å tilegne seg kunnskap og vise denne kunnskapen som ligger under de mer teoretiske kompetansemålene i kroppsøvingfaget, men når de har vaner som strider mot denne arbeidsformen i faget kan denne undervisningsformen føre til at de har problemer med å levere en meningsfull rapport som er skrevet på bakgrunn av interesse og en hensikt. Elevene ved Skole 2 er helt tydelige på at arbeidet med å lage planer gjør at de ikke utnytter den valgfriheten de er gitt. Det tyder på at elevene velger aktiviteter som de er kjent med fra tidligere, slik at de slipper ”unna” arbeidet med å tilegne seg ny kunnskap og argumentere for hvorfor dette treningsprinsippet er hensiktsmessig. Når vurderingsgrunnlaget til egentrening ligger i rapporten så kan dette tyde på at det er hva elevene har lært om bevegelse som er det primære vurderingsgrunnlaget, mens hva elevene har lært i bevegelse har liten eller ingen verdi for vurderingen. Dette er i strid med Arnolds (1988) tanker om legitimeringen av kroppsøvingfaget og gjør at elevene ikke utfordrer seg selv og gjennomfører ukjente aktiviteter. Ved å velge det kjente

utfordres ikke elevene til å tenke nytt og få gode erfaringer med noe nytt, som kanskje kan bidra til at de finner et treningsprinsipp de trives med. På Skole 3 mener Kathrine at arbeidet med det teoretiske går utover motivasjonen til å være i aktivitet:

Sånn detaljert teori, det er viktig selvfølgelig, men det føles ikke så viktig ut for gym på videregående da. Jeg føler det er mye viktigere å, ja, det å gymme da. ... Og når det er demotiverende å være i aktivitet fordi man må skrive teori om det etterpå så er det utrolig dumt. Det er jo veldig kontra-produktivt. I tillegg så er jo gym et av de få fagene som faktisk er praktiske, og å gjøre det til et teorifag gjør jo at man utelukker flere personer fra å kunne gjøre det bra i et fag de burde gjøre det bra i da.

Kathrine nevner her et viktig punkt som en ikke må glemme, den teoretiske kunnskapen er særdeles viktig, og at elevene skal lære de grunnleggende prinsippene for trening er beskrevet eksplisitt i kompetansemålene. Læring om trening er i følge Arnold (1988) et av fagets kjerneverdier, men det er læring i bevegelse som skal være hovedfokuset og den primære legitimeringen av faget. Det kan tyde på at elevene mister noe av motivasjonen til å gjennomføre meningsfulle aktiviteter fordi de må argumentere for bruken av dem senere. Hvis faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede burde lærerne kanskje stimulere til eksperimentering med ulike treningsprinsipper, og gi elevene mulighet til å se praktiske konsekvenser av de valgene de tar (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015a). Det kan tyde på at elevene har lite interesse for det teoretiske arbeidet med øktplaner og egentreningsrapporten, slik at arbeidet med dette går utover den praktiske gjennomføringen; de ender opp som tilskuere til gjennomføringen, fordi det teoretiske arbeidet blir for omfattende.

5.4.1.1 Målets påvirkning på planleggingen

Egentreningen skal planlegges, gjennomføres og vurderes på bakgrunn av hva som er relevant for elevenes egne mål (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ved alle skolene jeg har samlet inn mitt datamateriale fra har elevene fått eksplisitte beskjeder om at de skal gjennomføre en pre-test i starten av perioden, deretter sette seg et mål, og se hvorvidt de når dette målet med en re-test mot slutten av perioden. Målene som elevene utformer selv setter store føringer for hvordan de arbeider med planleggingen. For at valgene og aktivitetene skal ha en hensikt og opptre som en intelligent aktivitet av elevene er de nødt til å se fremover og reflektere over hvordan de skal nå målene sine; de må legge en plan. På skole 1 var det bestemt at elevene skulle bli testet i beep-test på Skole 2 skulle de elevene som valgte utholdenhet løpe 3000-meterstest, og på Skole 3 måtte de velge

seg et kvantitativt mål som de testet seg selv i. De fleste av elevene satt seg et konkret mål, men det har vært spennende å se om interessen rundt målet er til stede. Når jeg spør elevene ved Skole 1 om planleggingen i forhold til målene de har satt seg, virker de noe usikre på nettopp dette:

Dina: Ehh, det er egentlig bare, det er en ganske kortsiktig plan egentlig. Det er sånn på mandag så skal jeg ut, så jeg lager bare en plan til dagen, også tenker jeg egentlig ikke fremover på de neste øktene som er etter det. Jeg tenker bare på den ene økten, det er kanskje litt dumt.

Intervjuer: Hva er grunnen til at du kun planlegger en økt av gangen?

Dina: Jeg vet ikke egentlig, det er kanskje fordi jeg ikke gidder rett og slett, jeg har ikke noen spesielle mål. Tror jeg, til slutten av perioden. Det er vel egentlig det

Intervjuer: Du har ikke satt deg noe mål?

Dina: Nei, altså målet mitt er jo å gjøre det bedre på den beeptesten egentlig.

Dina planlegger en og en økt fra uke til uke. Hun sier selv at hun har en kortsiktig plan, og at hun egentlig ikke har noe spesielle mål. Det kan tyde på at Dina ikke føler noe sterk tilknytning til re-testen og at dette ikke er noe hun har reflektert mye over og heller ikke er et mål hun jobber mot. Dina har derfor ikke lagt noe spesiell plan for å nå dette målet og det virker som planlegging av perioden ikke har noe stor verdi for henne. Ved å jobbe på denne måten kan det tyde på at det er impulsene og begjærene til Dina som bestemmer valgene hun tar når hun planlegger, og at aktivitetene ikke er planlagt med en hensikt. Dewey (1922) skriver at det er umulig å oppnå hensiktsmessige valg når en allerede opptre som tilskuer til gjennomføringen, fordi valget ikke har noe betydning for personen. I motsetning, på samme skole, har Andreas valgt seg et mål med en hensikt utenfor skolen:

Eh, ja, det er at jeg løper 3 km under et kvarter da. Det er egentlig fordi jeg har lyst til å komme inn i forsvaret og jeg så at liksom 3 km, du må løpe under den og den tiden da.

Fra Skole 1 er det som sagt bestemt at elevene skal gjennomføre en beep-test før og etter egentreningsperioden, men Andreas ser at han kan bruke egentreningen som et middel mot et mål utenfor skolen. Disse refleksjonene rundt målet står i motsetning til Dina sine refleksjoner ved at Andreas har en større hensikt bak sine valg. Andreas har

rettet blikket sitt mot fremtiden og vurdert at konsekvensene av å trene utholdenhet i egentreningsperioden kan være at han blir bedre rustet mot opptakskravet i forsvaret. Det kommer også frem i gruppeintervjuet ved Skole 1 at hans planlegging av perioden skiller seg fra Dina sin kortsiktige planlegging:

Intervjuer: *Er det noen av dere som har planlagt hele perioden i sin helhet?*

Andreas: *Ja*

Dina og Janne: *Hæ?*

Andreas: *Ja, jeg gjorde det med engang vi fikk oppgaven, da planla jeg det også prøvde jeg å følge det, som var litt dumt. For jeg tenkte ikke over hvordan formen var.*

Det at Andreas har satt seg et mål frem i tid, og i tillegg har laget en langsiktig plan for sin egentrening kan tyde på at han har ”mistet deler av seg selv til temaet” (Dewey, 1916). Han fungerer som en deltaker i sitt prosjekt og er opptatt av at planleggingen er god slik at mest mulig ligger til rette for at resultatene skal bli tilsvarende. Det kan tyde på at desto mer personlig tilknytning elevene har til målene sine, og at de i tillegg ser en bruksverdi av gjennomføringen utenfor skolen, har en innvirkning på hvor meningsfull egentreningen blir. Kanskje Andreas kunne blitt enda mer knyttet til målet sitt hvis han bare hadde brukt 3000-meterstesten som testprotokoll, og ikke beep-test? Og kanskje hadde det vært bedre om Dina kunne velge sin egen test? Dette er spørsmål det er vanskelig å gi noen svar på i denne oppgaven, men som er verdt å ta med seg videre. Hvis en vender blikket mot Skole 2, der 3000-meters test ble gjennomført for elevene som valgte utholdenhet som tema, kan en se at enkelte av elevene ikke følte at målet om å gjøre det bedre på testen var det viktigste:

Selv om jeg ikke når det målet jeg har satt på forhånd [forbedre tiden sin med 2 minutter], så har jeg kanskje nådd et annet mål som jeg ikke har satt meg, men som jeg har tenkt ut. Det er det å komme i gang med treningen og fortsette videre og det er jo veldig bra. Det er jo egentlig viktigere det, enn at jeg når det målet nå.

(Leif, Skole 2)

Leif har som tidligere nevnt i kapittel 5.3.1 valgt med bakgrunn i at han ønsker å forbedre utholdenheten sin slik at han presterer bedre i kroppsøvingen. I tillegg til dette

ser en at målet med 3000-meteren ikke er viktig for han, det er viktigere at han kommer i gang med treningen igjen og fortsetter med dette. Dette er i mine, og Leif sine øyne, et større og viktigere mål enn å prestere bedre på en 3000-meter, og i følge formålet for kroppsøvningsfaget er det nettopp dette faget skal bidra til (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Selv om formålet for faget tilsier at dette er det overordnede målet ligger vurderingsgrunnlaget i rapporten Leif lager mot slutten av perioden og om han når målet sitt eller ikke. Leif ønsker å komme i gang med treningen igjen og finne tilbake gleden av å være i aktivitet, men det kan tyde på at han må planlegge mot å forbedre sin tid på 3000-meter for å kunne oppnå en god karakter på rapporten. Det kan også tyde på at Leif hadde fått et bedre deltakerforhold til sin planlegging og sitt mål hvis han kunne valgt testmetode selv, men dette er vanskelig å gi noe svar på. Jeg vil derfor nå rette blikket mot Skole 3 der de fikk velge testmetoden selv for å forsøke å gi en bedre forståelse av dette.

Jenny valgte kreativ dans i sin egentreningsperiode. Da jeg snakket med henne før perioden har de fått beskjed om at de må velge seg ett mål som de kan teste, og for Jenny som har valgt kreativ dans fant hun ut at hun kunne prøve å få en bedre bevegelse gjennom egentrening:

Jenny: Eller så har jeg vel lyst til å få laget en dans i løpet av perioden.

Intervjuer: En kreativ dans?

Jenny: Ja, så ellers så er det jo, liksom ha litt mer konkrete mål. Jeg har litt lyst til å bli mer mykere fordi det har jeg aldri vært...

Bakgrunnen for at elevene skal sette seg et kvantitativt og målbart mål er at de skal ha et målbart resultat å reflektere over. Jenny sier før perioden at hun ønsker å bli mer bevegelig og at det er dette hun ønsker å måle. Hun ønsker i tillegg å lage en dansekoreografi for seg selv. Når jeg følger egentreningen til Jenny får jeg etterhvert en forståelse for at det kvantitative målet ikke blir like høyt prioritert i planleggingen, og at det er den kreative dansen hun har interesse for:

Hehe, egentlig så skulle jeg jo ikke begynne å lage dansen før sånn uke fire i følge øktplanen min. Jeg begynte allerede uke en fordi jeg synes det var så gøy.

Jenny hadde i utgangspunktet planlagt at hun skulle starte på den kreative dansen i uke fire og at hun i de første ukene skulle følge et zumba-kurs på nett, trene styrke og bevegelighet. Hun sier også i underveis-intervjuet at hun danset zumba i de første øktene, men at hun ”gikk lei”, og heller fortsatte på dansen. Jeg har fått en helt klar forståelse for at det var dansen som var hovedmålet for Jenny, og at bevegelighetstreningen ble et sekundært mål. Når jeg observerer henne underveis i perioden legger jeg også merke til at hun ikke trener bevegelighet underveis i økten som planlagt, og når jeg spør henne om dette så hadde hun glemt det og skulle gjøre det etter intervjuet. Det kan virke som at det kvantitative målet, som er et krav fra læreren, ikke samspiller med Jennys indre vilkår og vaner, og at det er dansen som vekker nysgjerrighet og interesse hos henne. Utvikling av vaner skal i følge Dewey (1938) vekke nysgjerrighet og styrke initiativet til å oppnå ny utvikling for elevene. Det er i arbeidet med dansen at Jenny blir deltaker til aktiviteten, blir nysgjerrig og utfallet av bevegelmålet virker ikke lenger så viktig.

...jeg hadde dagen før bestemt meg for at det var den sangen jeg skulle danse til da og da var jeg liksom litt gira. Jeg blir veldig sånn, jeg klarer sjeldent å vente hvis jeg blir sånn, ja, så da må jeg begynne med engang.

En slik form for interesse og motivasjon for lærestoffet som er sitert over, hvor elevene ikke klarer å vente med å starte, er vanskelig å oppnå med det Dewey (1916) kaller for ”kunstige lokkemidler”, i dette tilfellet, et kvantitativt mål som skal jobbes mot som kan føre til en bedre karakter. Kompetansemålet om egentrening sier eksplisitt at ”elevene skal planlegge... egentrening som bygger på grunnleggende prinsipper for trening...” og et av disse grunnleggende prinsippene innebærer å ha kontroll på treningen sin, altså i form av hensiktsmessige tester (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.8). Spørsmålet en kan stille seg er om dette er hensiktsmessig å gjøre når Jenny har valgt kreativ dans, som etter hva jeg kan forstå gjør at hun sitter igjen med mye kunnskap og i tillegg at hun opplever det som står i formålet for faget: ”glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Det kan forstås gjennom utsagnene til Jenny at lærerens behov for kontroll over fremgang av ferdigheter går på bekostning av den gleden elevene føler ved å gjennomføre et prosjekt som de interesser seg for. Dahle (2005) og Medic (2012) har vist fra sine resultater at motivasjonsnivået til elevene øker signifikant når de får velge aktiviteter som de er interessert i og brenner for, og kanskje kan en innsnevring av denne friheten ved påtvungen måling av fremgang

føre til at elevene blir mindre motivert i egentreningen.

5.4.2 Elevenes erfaringer med gjennomføringen av egentrening

Når jeg skal se på hvilke erfaringer elevene får etter gjennomføringen av egentrening ønsker jeg å fokusere på de erfaringene de sitter igjen med etter at de har gjennomført aktivitetene de har planlagt. Jeg har fått en forståelse for at egentreningen skiller seg fra den ordinære kroppsøvingen på den måten at elevene stort sett arbeider alene eller i små grupper. I formålet for kroppsøvingsfaget trekkes det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet frem som et middel for å fremme fair play og lære seg å respektere hverandre, men det kan tyde på at det sosiale aspektet blir noe borte under egentreningen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2).

Jeg liker bedre å jobbe, eller å gymme med flere.

(Andreas, Skole 1)

Andreas har gjennomført deler av egentreningen alene, og trekker frem at dette var noe han mistrikket med. Den generelle delen av læreplanen starter med å poengtere viktigheten av nettopp det sosiale: ”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre”(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2). Selv om det sosiale blir nevnt i denne sammenhengen er det verdt å merke seg at elevene også skal bli rustet til å møte ”livets oppgaver”. Når elevene er ferdig i den videregående skolen settes det større krav til selvstendighet og autonomi i forhold til fysisk aktivitet, og som nevnt i prinsippene for opplæringen skal de gjennom skolegangen ”utvikle seg som selvstendige individer”, og de må da få kjenne på selvstendighet og lære seg å være autonome (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s.3).

I dag synes jeg det var veldig gøy, forrige gang var det ikke like gøy. Kanskje hvis jeg og Janne gjør det sammen, så kommer det til å være morsommere de to neste gangene også.

(Dina, Skole 1)

Det virker som at elevene ikke trives med det å være alene, og at de savner den sosiale biten av kroppsøvingsfaget. Som nevnt i formålet for faget finnes det et sosialt aspekt

ved den fysiske aktiviteten som finner sted i kroppsøvingen, og noe av dette blir borte når elevene skal være selvstendige og gjennomføre sitt eget prosjekt (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det kan tyde på at de ytre vilkårene, hvem elevene er med eller ikke er med, for gjennomføringen av egentreningen står i strid med elevenes vaner, men det er ikke dermed sagt at ikke de kan få en dypere erfaring av denne gjennomføringen. Nettopp det at noe strider med vanene til elevene kan føre til at de får en utvikling som er i tråd med det læreplanen tilsier, men det settes krav til at elevene klarer å være autonome og opptre selvstendig, og dette er noe mange av elevene har følt på under gjennomføring av egentreningen.

Robin: Jeg synes det har vært greit jeg, men det har føltes litt rart å være sin egen personlige trener kan man si. Men jeg synes det gikk greit da. Det er liksom ikke noen andre som pusher deg, men det er bare deg selv som pusher deg til å fullføre og ja.

Kathrine: Enig, jeg synes det var veldig bra jeg.

(Gruppeintervju, Skole 3)

Denne følelsen av selvstendighet og at elevene må jobbe med sin egen motivasjon er noe som jeg forstår at det er stor intersubjektivitet rundt på alle skolene jeg har forsket ved. Eksempelvis sier Janne ved skole 1: ”det [egentreningen] er tynge enn når folk motiverer meg” og Leif ved skole 3 sier: ”det gjelder å være streng med seg selv for å gjøre det ordentlig.” Det å være selvstendig er en del av det frihetsbegrepet Dewey (1916, 1922, 1938) benytter seg av. For å oppnå frihet over intelligens må en være i stand til å være selvstendig, ta initiativ over egne handlinger og kunne modifisere sine aktiviteter for å oppnå de ønskede konsekvensene. Det kommer også tydelig frem i læreplanen at det å ruste våre elever til å bli selvstendige og møte livets oppgaver er et viktig mål med opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a,2015b,2015c). For at elevene skal utvikles i tråd med læreplanens intensjoner kan det tyde på at en må utfordre dem til å ta egne valg og være selvstendige i arbeidet med kompetansemålene for at de skal kunne se konsekvensene av de aktivitetene de gjennomfører. I mitt datamateriale finnes det også eksempler på elever som trivdes med det å gjennomføre egentreningen alene:

Intervjuer: Har det vært greit å være alene?

Kathrine: Ja, det har vært helt greit, man er jo ikke så supersosial akkurat når man svømmer, og det er ganske behagelig, litt sånn mediterende.

Selv om mange av elevene heller ønsket å være i fysisk aktivitet sammen med andre som i ordinær kroppsøving samspiller de ytre- og indre vilkårene til Kathrine bedre. Hun føler at svømmingen har vært et sted hvor hun kan finne ro, samtidig som hun kan være i fysisk aktivitet. Det kan tyde på at Kathrines indre vilkår, hennes behov og vaner, samspiller godt med denne arbeidsmetoden.

5.4.3 Elevenes erfaringer med vurdering av egentrening

Kompetansemålet for egentrening beskriver eksplisitt at elevene skal kunne vurdere egentreningen sin. Vurdering av eget arbeid er også beskrevet i læreplanen, blant annet i prinsippene for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Gjennom min datainnsamling ved de tre forskjellige skolene har jeg dannet meg et inntrykk av at vurderingen av egentreningen blir gjort gjennom en oppsummerende egenvurdering i rapporten som leveres mot slutten av perioden. I tillegg til en vurdering av egentreningen i sin helhet vurderer også elevene hver økt gjennom en logg:

Man ser jo, etter man har hatt en treningsøkt så tenker du jo ofte litt over den da kanskje. Altså sånn, ikke nødvendigvis lenge, men sånn, det var en god økt, det var en dårlig økt, det var en grei økt ikke sant. ... Jeg har jo...Det har sikkert dere gjort også, i oppsummeringen så sitter du jo å vurderer ditt eget arbeid, hvor mye du har gjort, og hvor god gjennomføringen var og sånn, og da tenker jeg at du får den vurderingsbiten, i tillegg til det lille du gjør, bare tenker kanskje, etter en økt

(Leif, Skole 2)

Dewey (1916) mener at hvis aktiviteter skal føre til overveiende refleksive erfaringer er elevene nødt til å analysere, reflektere og ikke minst forstå årsakssammenhengen i arbeidet sitt. Det å skrive en oppsummerende egenvurdering på slutten av perioden kan føre til at elevene kan analysere årsakssammenhengen mellom hvilke aktiviteter de velger og konsekvensen av disse. En refleksjon over denne årsakssammenhengen kan gi dem en erfaring rundt hvorvidt de nådde målene sine eller ikke. Dette beskriver refleksjonen elevene opplever av perioden som en helhet, men de har også mindre årsakssammenhenger de må analysere, og det er de enkelte øktene de gjennomfører. Denne refleksjonen kommer som regel til syne i en logg. Leif beskriver i sitatet over at

han tenker kort over om en økt var bra eller dårlig og flere av elevene har uttrykt at de sitter med noe forskjellige oppfattelse av verdien av det å skrive logg:

Stine: *Jeg synes ikke det er så lett å vurdere seg selv, men å skrive logg er greit.*

Intervjuer: *Men er ikke det en form for vurdering?*

Stine: *Nei, jeg forteller egentlig bare hva jeg har gjort.*

(Skole 2)

Når jeg spør Dina på Skole 1 om hvilken verdi loggen har svarer hun:

Det får deg til å tenke over hva som gikk bra og hva som gikk dårlig. Hva du kan gjøre bedre og sånn.

Jenny på Skole 3 bekrefter at hun sitter med noe av det samme inntrykket av hvilken verdi loggen har:

Det er vel fordi vi skal bli mer oppmerksomme på hvordan treningen faktisk gikk. Ikke sånn, nå trente jeg og nå går jeg videre i livet liksom. Men at vi kan reflektere over hva som skjedde og hva man eventuelt må endre på.

Stine fra Skole 2 ser ikke at loggen har en verdi for å vurdere seg selv, mens Dina og Jenny har en forståelse for at loggen kan bidra til at de vurderer og reflekterer over hvorfor ting har gått bra eller hvorfor noe ikke gikk som det skulle. Dette er en form for vurdering av egentrening som kan bidra til at elevene får en overveiende refleksiv erfaring, men spørsmålet som dukker opp etterhvert som jeg observerer og intervjuer elevene er om de føler at loggen fører til dette, eller om verdien av refleksjonen som skal følge av å skrive logg ikke befinner seg på det ønskelige nivået. For det første får jeg et inntrykk av at mange av elevene skriver alle loggene mot slutten av perioden og at de stort sett inneholder beskrivelser av hva de har gjort og når de gjorde det. Jeg ønsker å presentere et utdrag fra gruppeintervjuet fra Skole 3 hvor jeg spurte om elevene hadde skrevet logg:

Kathrine: *Jeg skrev den på søndag, for alle ukene.*

Robin: Jeg følte ikke at jeg trengte å skrive det etter hver trening fordi alle treningene var så like. Egentlig det samme. Så jeg kan jo skrive "dette ble gjort, dette ble gjort" også lime det inn neste uke. Det eneste jeg måtte skrive var om den skaden jeg fikk.

Dette utdraget fra gruppeintervjuet fra Skole 3 er et eksempel på det jeg opplevde ved alle skolene. Noen av elevene sitter med et godt inntrykk av hva intensjonene med det å skrive logg er, men de velger å ikke skrive loggen etter hver økt. Det kan virke som at elevene ikke har noe interesse for det å reflektere over gjennomføringen selv om de har en interesse for temaet. Når interessen ikke er til stede for denne delen av egentreningen blir loggen skrevet kun på bakgrunn av at læreren krever det i rapporten, og ikke som et verktøy for at elevene skal få noe dypere erfaringer gjennom refleksjon. Hvis elevene skal kunne oppfatte forholdet mellom det de forsøker å oppnå, og hva som egentlig skjer som konsekvens, så er ikke kun en refleksjon over perioden som en helhet tilstrekkelig nok. Kathrine på Skole 3 har et annet syn på loggens verdi:

Det er jo en måte for læreren å se om man faktisk trente eller ikke. Eller i alle fall gjøre det letter å se om vi trente eller ikke.

Kathrine på Skole 3 er den eneste som nevner dette som en grunn til at elevene skal skrive logg. Hun føler at loggen skal øke lærerens kontroll over hva som blir gjort i timene. Det kan tenkes at loggen har denne verdien for læreren, men mitt inntrykk er at loggen skal bli brukt som et verktøy for elevene til å reflektere over hva de egentlig gjennomfører av aktiviteter og hva konsekvensene av disse aktivitetene er.

Det totale inntrykket mitt gjennom studien er at de fleste elevene ser verdien av å skrive logg, men at interessen for å skrive logg etter en gjennomført økt ikke er til stedet. Dette kan føre til at erfarings kvalitet blir svekket fordi de ikke forstår årsakssammenhengen mellom det aktive og passive elementet i egentreningen. Det passive elementet er her aktivitetene som gjennomføres, og det passive er konsekvensene av disse aktivitetene. Det å reflektere over årsakssammenhenger er i følge Dewey en ferdighet som må trenes på for å mestre. Det kan tenkes at dette er en arbeidsmetode som elevene har lite erfaringer med, og at dette strider mot deres vaner. I følge Deweys kontinuitetsprinsipp forandres våre vaner på bakgrunn av akkumulering av erfaringer, slik at tidligere erfaringer med lignende problemer gjør oss bedre rustet til å møte de nye (Dewey, 1938). Hvis ikke elevene har blitt utfordret på å reflektere over årsakssammenhenger

tidligere kan dette føre til at de ytre vilkårene ikke samspiller med de indre og at den store friheten elevene opplever i egentreningen muligens blir for stor for de; de opplever ingen refleksive erfaring av det å vurdere sitt eget arbeid.

Et positivt moment som kom opp ved Skole 2 var bruken av digitale hjelpemidler i arbeidet med vurderingen. De tre elevene som deltok i studien fra Skole 2 valgte alle sammen utholdenhet som tema og det var et krav fra læreren at de skulle bruke GPS-applikasjoner på smarttelefon som Endomono eller Strava. Maria sier i starten av perioden at hun ikke trives med å skrive logg etter øktene sine: ”...jeg er egentlig ikke en sånn person som loggfører alle økter jeg har og sånn.” Når jeg snakker med henne underveis i perioden har hun en annen mening om det å loggføre og det kan tyde på at hun har funnet motivasjon i å bruke digitale hjelpemidler i vurderingen. Når jeg spør henne om hun sitter igjen med noen erfaringer som hun har merket seg tydeliggjør hun hvor viktig loggingen av treningen har vært ved bruk av de digitale hjelpemidlene:

Det eneste jeg sitter igjen med er kanskje det å loggføre øktene med treningsapp og sånt, for det har ikke jeg vært flink til å gjøre hjemme fordi jeg orker ikke egentlig. Fordi jeg er ikke ute etter noe spesifikt å trene mot. Ehh, men det er jo litt gøy nå å se hvor langt totalt jeg har løpt og gått i løpet av en mnd. Så det er vel det som har vært den største, det beste med treningsperioden.

Det kan virke som at Maria har opplevd en utvikling av sine vaner underveis i perioden. Hun har gått fra å mistrives med de ytre vilkårene som gjør at hun må loggføre øktene sine, til å trives med disse vilkårene fordi hun ser verdien av det å kunne analysere dataene som finnes ved bruk av en slik applikasjon. Når jeg spør henne om hva hun bruker applikasjonen til svarer hun at hun går inn i filene og ser om hun forbedrer tidene sine fra gang til gang. Jeg får også inntrykket av at Leif erfarer at en slik refleksjon er lærerikt gjennom den deltakende observasjonen. Jeg deltok i en time hvor Leif skulle løpe 4x4 minutters intervaller hvor han fikk bruke min pulsklokke til å styre tiden. Vi brukte her en etappefunksjon slik at han kunne se hvor langt han løp på hver 4-minutter. Etter timen reflekterte Leif over disse resultatene i forhold til hvorvidt han startet for hardt eller ikke. En slik bruk av digitale hjelpemidler har jeg inntrykk av at blir lite brukt i kroppsøvingen på de andre skolene jeg har besøkt. På Skole 2 har dette vært et krav fra læreren, og det samsvarer bra med læreplanens krav om utvikling av en av de fem grunnleggende ferdighetene; den digitale:

”Digitale ferdigheter i kroppsøving innebærer å kunne bruke digitale verktøy, ulike medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Det innebærer blant annet å innhente og behandle informasjon, planlegge og gjennomføre aktivitet og trening, og kommunisere og dokumentere dette” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.4).

I en verden som er mer og mer styrt av digitale hjelpemidler kan mange elever finne motivasjon og interesse gjennom en bruk av slike applikasjoner, og ved å introdusere og inkludere dette i undervisningen kan en endre de ytre vilkårene med egenvurdering til noe som samspiller bedre med elevens indre vilkår.

En annen av elevene som brukte denne formen for vurdering aktivt var Stine. Hun hadde satt seg spesifikke hastighetsmål før hver økt som hun arbeidet for å oppnå og hadde et klart mål om hvor fort hun skulle løpe i den siste økten. Disse kortsiktige og langsiktige målene kan tyde på at Stine har en viss hensikt bak aktiviteten sin. Selv om elevene blir servert alle mulig data fra hvor fort de har løpt, hvor langt de har løpt og hvor høy puls de har hatt er det ikke sikkert at de opplever overveiende refleksive erfaringer av dette (Dale, 2001). For at de skal oppnå dette må en refleksjon over årsakssammenhengen også finne sted. Når jeg spør Stine om hun skriver noe i loggen om hvordan hun følte seg, eller om hun reflekterer over hvorfor det gikk bra eller dårlig sier hun at hun kun tar bilde av applikasjonen og legger den inn i loggen. En slik refleksjon legger ikke til rette for at Stine forstår årsakssammenhengen i hvorfor hun har nådd målet sitt eller ikke, og dette strider i mot prinsippet til Dewey (1938) om at aktiviteten til Stine har en hensikt. For at en aktivitet skal ha en hensikt er en nødt til å reflektere over hvilke konsekvenser en blir utsatt for hvis en gjennomfører en aktivitet på bakgrunn av impulser og begjær (Dewey, 1938).

5.5 Læreplanens intensjoner

Det avsluttende avsnittet i dette resultat- og diskusjonskapittelet skal ta for seg spørsmålet om i hvilken grad elevenes erfaringer er i tråd med læreplanens intensjoner. Jeg ønsker i denne delen å drøfte om de to første læreplannivåene til Goodlad, ideens- og den formelle læreplanen, samsvarer med det fjerde og femte nivået, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. Kompetansemålet om egentrening er eksplisitt drøftet i kapittel 5.4 og vil bli utelatt i denne delen.

5.5.1 Den generelle delen av læreplanen og prinsippene for opplæringen

Den generelle delen av læreplanen og prinsippene for opplæringen sier blant annet at opplæringens mål er å ruste elevene for samfunnets oppgaver og at de skal tilegne seg gode arbeidsvaner (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015c). Når elevene går i grunnskolen og den videregående skolen er det pålagt å møte i kroppsøvingstimen for å fullføre skolegangen. Derfor kan det å ruste elevene til å være selvstendige når de er overlatt til seg selv etter skolegangen være et vanskelig mål. I kroppsøvingen skal lærerne inspirere elevene, og introdusere dem for ulike aktiviteter og idretter og for de som ikke deltar i organisert idrett kan egentreningen være en viktig faktor for å få et fysisk aktivt liv etter videregående (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Midtveis i egentreningen på Skole 1 spør jeg Janne om hun har lært noe gjennom egentreningen:

Jeg har lært å ta litt initiativ selv, jeg har trena aleine og sånn. Jeg har egentlig aldri pleid å gjøre det. Det er litt artig å prøve det en gang da.

Janne har ikke vært aktiv i organisert idrett på videregående, men har jevnlig brukt personlig trener. Janne har tidligere uttrykt i kapittel 5.3.2 at hun følte at de fikk for mye frihet og at hun egentlig ikke trivdes med denne store friheten og heller fortrakk ordinær deduktiv kroppsøving. Det kan tyde på at den friheten hun har følt på har stått i kontrast til hennes tidligere erfaringer med kroppsøvingen, men selv om hun føler dette har hun fått kjenne på selvstendighet i treningen sin og forteller at nettopp dette har vært en fin erfaring. En god erfaring med noe som strider med vanene til elevene kan bidra til at elevene opplever en modifisering av sine vaner, en utvikling, og i følge Deweys prinsipp om kontinuitet vil disse erfaringene gjøre det lettere for Janne å møte lignende utfordringer i samfunnet når hun er ferdig med videregående (Dewey, 1938). Dette er en utvikling som er i tråd med deler av den generelle delen av læreplanen og som er et ønskelig resultat av opplæringen.

Videre sier den generelle delen av læreplanen at elevene skal møtes på egne premisser og se praktiske konsekvenser, og reflektere over de valgene de tar (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015c). Når elevene får få valgmuligheter så kan det virke som at dette fører til at elevene viser lite interesse for egentreningen og ikke får noe langvarig endring av vaner. Når Maria på Skole 2 blir spurt om hun tror at egentreningen kan bidra til en livslang bevegelsesglede svarer hun:

Nja, ikke for alle.. Ikke for meg. For det er.. Det er bare styrke og kondisjon vi kunne velge mellom. Og for meg så blir det ganske kjedelig, så det blir mer demotiverende enn motiverende.

Dewey (1916) skriver at hvis en skal oppnå en langvarig refleksiv erfaring må interesse bak valgene være til stede. Når Maria får for lite frihet kan dette føre til at hun står som tilskuer til konsekvensene av sin egentrening og dette er lite ønskelig fordi dette ikke fører til langvarige refleksive erfaringer og utvikling av hennes vaner knyttet opp mot fysisk aktivitet (Dewey, 1916, 1938). Tidligere forskning har vist oss at når elever blir stilt ovenfor valgfrihet i kroppsøvingen blir motivasjonen og trivselen bedre, men også at interesse er viktig for valgene som blir tatt (Dahle, 2005, Medic, 2012, Næss, 2012). Det kan tyde på, som jeg tidligere har presentert i kapittelet om valgfrihet (kapittel 5.3), at læreren burde gi elevene mye ekstern frihet slik at de kan oppleve erfaringer som kan gjøre dem mer rustet til å møte samfunnets oppgaver og for å se de virkelige konsekvensene av valgene de tar. Hvis Maria står som tilskuer til gjennomføringen sin, fordi hun ikke har interesse for valget sitt, føler hun heller ingen tilknytning til konsekvensene av disse og ett resultat blir like bra som et annet fordi det påvirker ikke henne i noe stor grad.

5.5.2 Formålet for faget

Men man kommer jo ikke senere i livet til å liksom spille hjørnefotball og ha massevis av poster i en gymsal, og klatre i tau og så kaste en veldig tung ball i veggen og sånn. Den treningen vi driver med på skolen minner jo ikke om den treningen man vil begynne med senere. Så egentreningsprosjektet minner jo mye mer om den treningen man kommer til å drive med etter man er ferdig på videregående. Og det er jo bra, at man ikke bare har sånn rar gymtrening

Kathrine (Skole 3)

”Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Formålet for faget kroppsøving begynner med denne setningen og dette er etter min mening et ambisiøst, men særdeles viktig mål. Det kan virke umulig å inspirere alle elevene til en fysisk aktiv livsstil og et liv fylt av bevegelsesglede, men målet gjør at en som lærer har en sterk visjon med undervisningen. Når en skal inspirere til et fysisk aktivt liv innebærer dette at en som lærer må oppnå en utvikling i elevenes vaner. Elevene besitter vaner som gir dem føringer for hva de tenker og vanene bestemmer hvilke tanker som er sterke,

tydelige og langvarige, og hvilke tanker som er vage og kortsiktige. Når jeg skal skape en forståelse for om egentreningen kan bidra til at elevene opplever en utvikling av deres vaner vil det være hensiktsmessig å først se på hvilke tanker de selv har om potensialet til egentreningen:

...jeg håper på en måte at nå når jeg blir tvunget da, til å trene en gang i uken i 6 uker kan være med på å skape en slags rutine for meg selv da. Slik at jeg nå, etter egentreningsprosjektet også faktisk trener en gang i uka.

Jenny (Skole 3)

Dette sitatet er hentet fra det første intervjuet jeg gjennomførte med Jenny og beskriver det jeg mener er noe av potensialet som ligger innunder egentreningen i skolen. Det er flere som nevner at de håper egentreningen kan bidra til å skape gode rutiner, og at de kan ta med seg disse rutineene videre. Hvis dette er tilfellet; at egentreningen fører til en slik endring i rutiner, da er deler av formålet for faget nådd. I følge Deweys prinsipp om kontinuitet bygger hver erfaring på hverandre og gjør at en møter den nye erfaringen med nye øyne (Dewey, 1938). Det vil derfor være vanskelig å styre hva elevene blir påvirket av etter endt skolegang og hva slags utvikling dette innebærer i deres vaner. Når jeg spør Leif på Skole 2 om han tror den motivasjonen han opplever etter egentreningen er livslang får jeg muligens et svar på hvor fort vaner kan forandre seg:

Nei, den er aldri livslang. Pleier å vare max en måned eller to for meg. ... men det er i alle fall bra å få det [motivasjon] en gang, enn å aldri få det.

Elever i denne alderen står overfor mange inntrykk fra omverdenen. De følger trender, er nysgjerrige og ønsker å utforske. Jeg har fått et inntrykk av at det å sette fra seg et livslangt avtrykk på deres vaner er nesten umulig, men hvis en klarer å oppnå dype refleksive erfaringer vil kanskje dette påvirke dem til en viss grad til å finne noe de trives med innen fysisk aktivitet.

Jeg synes det høres ut som en mulighet for oss til å finne ut av hva slags type trening og gym som vi synes er morsomt utenom for eksempel lagsport da.

Kathrine (Skole 3)

Jeg har en forforståelse fra egen skolegang, praksistider under min studietid og mitt arbeid som lærer, at majoriteten av aktivitet i kroppsøvingsfaget er bestående av lagspill og lagaktiviteter. Kathrine ser potensiale i egentreningen som en mulighet til å tilegne seg erfaringer med andre aktiviteter enn dette. Kathrine har tidligere nevnt at hun trives med å gjennomføre øktene alene og at hun bruker svømmingen som meditasjon og avslapping, og at noe av det positive med egentreningen er at andre ikke ”stresser” henne. Kathrine får muligheten til å modifisere de ytre vilkårene i kroppsøvingen slik at de samspiller bedre med hennes indre gjennom valgfrihet og selvstendighet (Dewey, 1938). Kroppsøvingen skal, i følge formålet for faget: ”bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter” og hvis disse aktivitetene som samspiller best med Kathrines vaner ikke finnes i den ordinære lærerstyrte undervisningen bidrar kanskje egentreningen til at Kathrine kan finne nettopp denne aktiviteten hvor hun føler glede, mestring og inspirasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2).

Sitatene jeg har diskutert over er sitater som omhandler hva elevene *tror* at egentreningen kan føre til. I de avsluttende gruppeintervjuene kom det frem hva elevene virkelig satt igjen med av erfaringer etter endt egentrening:

...jeg har på en måte lært hva jeg liker og ikke liker da, veldig mye bedre. ...jeg tror jeg kommer til å drive med kondisjon mer nå hvert fall.

Andreas har under hele prosessen uttrykt at han har trivdes med utholdenhetstreningen, selv om han hadde lite erfaringer med dette fra tidligere. Han trener mye styrketrening på fritiden og sier at etter egentreningsperioden skal han forandre treningsopplegget sitt slik at han får flere økter med utholdenhetstrening. Dette er typiske tegn på at det har skjedd en modifisering av Andreas sine vaner og at han har opplevd en utvikling (Dewey, 1938). Dette bekreftes også av Robin på Skole 3 som begynte med kampsporten Jiu-jitsu rett før egentreningen startet:

Jeg skal begynne å trene styrke jevnlig, sikkert sånn annenhver dag. Jeg trener kampsport på mandag, onsdag og søndag. Så jeg tenkte jeg å trene styrke tirsdager, torsdager og lørdager kanskje

Robin gikk fra å være opptatt av dataspill og ikke se hensikten med å trene på fritiden til å oppleve erfaringer med fysisk aktivitet som utviklet hans vaner i stor grad. Andreas og

Robin har begge opplevd dette, og det er vanskelig å si om dette er en endring av vanene som er langvarig eller om det faktisk blir gjennomført. Tidligere forskning har vist at selv om elever får valgfrihet til å velge ut i fra interesse endrer ikke dette deres vaner signifikant utenfor skolens vegger, men kanskje kan en større frihet føre til et slikt resultat (Dahle, 2005). For Leif på skole 2 har det å komme i gang med fysisk aktivitet bidratt til at han har blitt bevisst på andre treningsformer:

For å trekke ut en ting til da, så har jeg jo fått prøvd svømming igjen da. Jeg har funnet ut at det er greit å ta en tur i svømmehallen en gang i uka eller, annenhver uke eller noe sånt. Når jeg ikke vil gjøre annen trening... Jeg har fått prøvd nye ting, også kom jeg meg endelig på treningssenteret igjen og. Fra egentlig bare å gå fra å jogge litt i ny og ne til at jeg kan jogge frem til treningssenteret og trene styrke... Jeg kan sykle og trene styrke, og svømme. Da har jeg mye å velge mellom ikke sant. Så sånn sett har jeg jo fått mye ut av perioden...

Leif fikk en belastningsskade tidlig under egentreningsperioden og måtte erstatte løpingen med sykling. Han sier ikke direkte at han er blitt motivert til å løpe mer, fordi dette kanskje har ført til en erfaring som han forbinder med belastningsskaden, men han er tydelig på at egentrening har bidratt til at han har blitt motivert til å begynne med forskjellig fysisk aktivitet igjen. Hvis en ser sitatet til Leif i lys av formålet for faget er det helt opplagt at dette følger de intensjonene som formålet beskriver at kroppsovingen skal bidra til. Han har hatt en utvikling i sine vaner som er helt i tråd med det som er intensjonen med faget. Om denne utviklingen er langvarig eller ikke, er det vanskelig å si noe om, men han har i alle fall fått gode erfaringer å bygge videre på, tross skaden han pådro seg.

Jeg har nå presentert tre av elevene som var overveiende positive til de erfaringene egentreningen førte med seg, men det var også elever som følte at de ikke fikk utviklet seg i stor grad i løpet av egentreningen. På skole 1 har jeg beskrevet at Janne og Dina valgte intervalltrening på bakgrunn av tidligere erfaringer (jf. Kapittel 5.3.1) og at Maria på Skole 2 valgte utholdenhet som hun var godt kjent med fra tidligere fordi det ikke var plass på styrkerommet. Dette kan ha hatt en innvirkning på hvilke erfaringer de sitter igjen med etter perioden:

...jeg trener jo litt mer selv og sånn, men jeg vet ikke. Jeg føler ikke det har så mye med dette her opplegget å gjøre da.

Janne (Skole 1)

*Altså, jeg er egentlig ganske glad i å trene utholdenhet sånn egentlig, tror jeg...
Jeg føler ikke at denne perioden har hjulpet mer, eller gjort meg mer glad i det.*

Dina (Skole 1)

Ikke på meg, jeg ikke har ikke gjort mer enn det jeg gjør til vanlig.

Maria (Skole 2)

Janne, Dina og Maria valgte alle aktiviteter som de har erfaringer med fra tidligere. Dette kan ha ført til at de ikke har hatt en utvikling av sine vaner i særlig stor grad. I formålet for faget står det: ”faget skal gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøy egne grenser...” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Ved at elevene ikke får flere valgmuligheter eller rammefaktorer til å velge mer enn utholdenhetstrening kan det tenkes at de ikke opplever nye og spennende erfaringer med dette temaet. For disse elevene kan det være at det ikke er verdt å reflektere over utholdenhetstreningen fordi dette er kjente aktiviteter for dem og refleksjonen har derfor ingen verdi. Når elevene ikke føler noen verdi i arbeidet de gjør mister de i første omgang interessen, og et resultat av dette kan være at de heller ikke ser hensikten med aktiviteten. Mister de disse to kriteriene for erfaringens kvalitet i gjennomføringen oppnår de få dannende erfaringer som i liten grad bidrar til en utvikling i deres vaner. En som derimot utfordret seg selv var Stine på Skole 2. Hun valgte utholdenhet på tross av at hun drev med styrketrening på fritiden. Hun sa tidlig at hun hatet å løpe, men valgte dette for å utfordre seg selv. Når jeg spør Stine om egentreningen har hatt noe innvirkning på hennes livslange bevegelsesglede, etter at vi har snakket om formålet, svarer hun at det ikke har hatt noe innvirkning fordi hun ikke interesser seg for løping. Hun sier også at hvis det ikke hadde vært for vurderingen i faget hadde hun heller ikke gjennomført prosjektet. Det kommer tydelig frem at Stine er drevet av det Dewey (1916) kaller for ”kunstige lokkemidler”, altså vurderingen i faget, og at interessen utover dette ikke er til stede i gjennomføringen. En gjennomføring uten interesse fører som sagt til at eleven står som tilskuer til gjennomføringen og at de i liten grad modifierer aktivitetene sine for å påvirke konsekvensene av aktiviteten, de oppnår ingen dypere erfaring.

6 Konklusjon og veien videre

I denne delen ønsker jeg legge frem funn som fremmer besvarelsene av disse forskningsspørsmålene:

1. Hvordan erfarer elevene valgfrihet og det å velge i egentreningen?
2. Hvordan erfarer elevene det å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egentrening?
3. I hvilken grad er elevenes erfaringer med egentreningen i tråd med læreplanens intensjoner?

Disse forskningsspørsmålene vil bidra til å gi en forståelse for hovedproblemstillingen: ”Hvordan erfarer elever arbeidet med kompetansemålet om egentrening i VG3?”. Jeg ønsker også å presentere det jeg mener er de praktiske konsekvensene av studien og til slutt ønsker jeg å komme med forslag til videre forskning som kan gi oss mer forståelse for egentrening og valgfrihet i skolen.

6.1 Konklusjon

Jeg ønsker å gi en tydelige konklusjon på hver problemstilling i form av en setning som følges av en lengre argumentasjon for hvorfor jeg konkluderer med nettopp dette. I argumentasjonen ønsker jeg å trekke frem de punktene fra resultat- og diskusjonsdelen som jeg mener besvarer og gir oss en god forståelse av problemstillingene.

6.1.1 Hvordan erfarer elevene valgfrihet og det å velge i egentreningen?

Det første jeg har belyst i denne oppgaven er elevenes bakgrunn for valgene de har tatt i egentreningen. Det er tydelige tegn på at elevene med minst valgfrihet også har minst interesse og hensikt med valgene de tar. Etterhvert som valgfriheten øker får også bakgrunnen for valgene elevene tar en større hensikt innenfor og ikke minst utenfor skolens vegger. Det er dette som gir meg belegg for å konkludere med at: *Elevenes erfaringer med valgfrihet og det å velge gir inntrykk av at jo større valgfriheten er, jo mer interesse, hensikt og verdi har gjennomføringen av egentreningen.*

Bakgrunnen for elevenes valg påvirker hvor stor interesse og hensikt gjennomføringen av egentreningen har. Bakgrunnen for valgene er varierende og kan være alt fra hva de

er kjent med fra tidligere til at de ønsker å komme over fobier. Det er tydelige tegn i mitt datamateriale på at bakgrunnen for valgene til elevene har en større hensikt og verdi når de får mye ekstern frihet.

Videre har jeg belyst hvordan elever erfarer den friheten de får i egentreningen og det viser seg at ikke alle trives med den valgfriheten de blir stilt ovenfor. Elevene ved Skole 1, hvor de hadde minst valgfrihet, trivdes mindre med valgfriheten enn det de gjorde på Skole 2 og 3. Det viste seg også at elevene ved Skole 1 erfarte at flere elever ”lurte seg” unna gjennomføringen av egentreningen, noe som sto i motsetning til de erfaringene elevene ved Skole 2 og Skole 3 satt med. Nettopp dette kan ha andre årsaker som sosiale forhold, interesser i elevgruppen og tidligere erfaringer med kroppsøving, men det kan tyde på at når friheten blir mindre, viser også flere av elevene mindre interesse for gjennomføringen. Elevene sitter også med den erfaringen at de synes det var vanskelig å velge selv og friheten kunne by på problemer fordi de ikke var kjent med denne arbeidsformen i kroppsøvingen fra tidligere. Elevene sier at de har lite erfaringer med å styre treningen sin selv og at det å ha frihet kan være ”stress”.

6.1.2 Hvordan erfarer elevene det å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egentrening?

Det andre forskningsspørsmålet jeg har ønsket å få en forståelse for i denne oppgaven har vært hvilke erfaringer elevene sitter med etter å ha arbeidet med de spesifikke arbeidsmetodene som ligger under kompetansemålet om egentrening. Elevene skal planlegge, gjennomføre og vurdere sin egentrening, men hvilke erfaringer sitter de igjen med etter dette arbeidet? Min konklusjon er at: *Elevene erfarer at deres kunnskap om treningsprinsipper ikke samhandler med planleggingen og gjennomføringen av egentreningen, og at arbeidet med loggen har lite refleksiv verdi.*

For det første ser jeg at majoriteten av elevene erfarer at de har for lite kunnskap om treningsplanlegging og prinsipper for trening. Det er tydelige tegn på at spiralprinsippet til Bruner (1975) ikke blir fulgt i opplæringen på de skolene jeg har gjort mine datainnsamlinger ved, slik at elevene ikke har fått en progressiv opplæring frem mot det avsluttende kompetansemålet om egentrening. Det kan tyde på at *læring i bevegelse* er prioritert i opplæringen, noe det i følge Arnold (1988) skal være. *Læring om bevegelse*

skal i følge Arnold (1988) være et av fagets kjerneverdier, men det er tydelige tegn på at dette til en viss grad blir neglisjert i opplæringen.

Et annet resultat det er verdt å bemerke seg er at flere av elevene sitter med den erfaringen av at planleggingen går på bekostning av gjennomføringen. Elevene velger det kjente og ønsker ikke å eksperimentere med ulike aktivitetsformer fordi arbeidet med øktplanene blir for stort. Elevene erfarer også at vurderingsgrunnlaget på egentreningen ligger i egentreningsrapporten, og at det er bedre å bruke mye tid på en bra øktplan og gjennomføre denne, enn å lage flere middelmådige øktplaner og få av elevene eksperimenter med flere ulike aktivitetsformer. Flere av elevene viser tegn til at de i liten grad interesserer seg for målene de setter seg. Mitt inntrykk er at de som setter seg mål med hensikt utenfor skolen oppnår mer interesse for gjennomføringen, og derfor også en dypere erfaring. Alle skolene gjennomfører kvantitative tester for at elevene skal reflektere over om de har nådd sine mål eller ikke, men dette blir noe kunstig for elevene når de gjennomfører en egentreningsperiode med for eksempel kreativ dans som tema.

Fra elevenes erfaringer med gjennomføringen av egentrening ønsker jeg å trekke frem elevenes erfaringer med det sosiale aspektet. Mange av elevene føler at de blir litt overlatt til seg selv og at faget mister sin sosiale verdi. Denne erfaringen ser jeg ikke på som noe overveiende negativt når ett av fagets mål er å ruste elevene til å bli selvstendige individer (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Elevene skal også vurdere egentreningen sin og mitt inntrykk er at den helhetlige egentreningen blir vurdert av elevene gjennom en oppsummering i rapporten, og hver økt skal bli reflektert over og vurdert i en logg. Det viser seg gjennom elevenes erfaringer at loggen har lite refleksiv verdi fordi elevene stort sett kun skriver hva de har gjort og hvor de gjorde det. Noen av elevene erfarer at loggen er ment som et verktøy for refleksjon, men bruker den i liten grad som dette. Noen av elevene erfarer ikke at loggen fungerer som en vurdering av dem selv, men mer som en dagbok hvor læreren kan kontrollere hva de har gjort. Det kan virke som at elevene sitter med lite erfaring når det gjelder bruk av logg og at de ikke har nok tidligere erfaring med denne arbeidsformen til at de kan bruke loggen som en refleksjon over eget arbeid. En positiv ting som er verdt å poengtere er bruken av digitale hjelpemidler på Skole 2. Elevene der

erfarte at bruken av digitale hjelpemidler i gjennomføringen og vurderingen førte til at de reflekterer mer over egentreningen. Bruk av digitale verktøy er et av de grunnleggende ferdighetene som skal inkluderes i opplæringen, og egentreningen er en velegnet arena for å eksperimentere med dette og bruke det som et verktøy for refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

6.1.3 I hvilken grad er elevenes erfaringer med egentrening i tråd med læreplanens intensjoner?

Når jeg skal undersøke i hvilken grad elevenes erfaringer med egentrening er i tråd med læreplanens intensjoner må jeg også undersøke de momentene ved læreplanen som er relevante. Flere av læreplanens intensjoner blir forhåpentligvis tilfredsstillt i andre aktiviteter i kroppsøvingen, men jeg skal her prøve å forstå om erfaringene med egentreningen er i tråd med de retningslinjene som er gitt i læreplanen som kan knyttes til blant annet selvstendighet, valg og refleksjon. Min konklusjon er at: *Elevene erfarer at de får sjansen til å være selvstendige, men at erfaringene med liten valgfrihet strider mot deler av læreplanens intensjoner.*

For det første har flere av elevene erfart at det å kunne være selvstendige og styre sin egen trening har vært et positivt moment. Flere av elevene gjenkjenner også det jeg mener er deler av intensjonen med egentreningen, nemlig at det skal ruste dem til å møte samfunnet etter endt skolegang. Det som strider i mot læreplanens intensjoner på noen av skolene er det læreplanen sier om å møte elevene på deres egne premisser og at de skal ta valg basert på egne interesser og reflektere over konsekvensene av disse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På skole 1 får elevene svært få valgmuligheter og egentreningen ligner svært lite på det samfunnet de møter etter endt skolegang. Når en ser i hvilken grad elevenes erfaringer er i tråd med formålet for faget ser en at flere av elevene bemerker seg verdien av egentrening med tanke på å skape gode rutiner, men at de føler at egentreningen i liten grad gir de motivasjon til livslang bevegelsesglede. Dette bunner ned i at elevene erfarer at en slik motivasjon som skapes gjennom egentreningen er kortvarig. Det noen av elevene derimot erfarer er at de har fått sjansen til å finne aktiviteter som de trives med utenfor kroppsøvingen, så lenge de får nok valgmuligheter. I motsetning til dette viser det seg at når elevene har lite valgmuligheter blir de ikke utfordret til å tøye egne grenser med å for eksempel velge noe de kan utfordre seg selv med.

6.2 Praktiske konsekvenser for utvikling av egentrening i skolen

I denne delen av avslutningskapittelet ønsker jeg å legge frem hva slags praktiske konsekvenser denne studien kan bidra med til samfunnet. Å belyse de praktiske konsekvensene av et forskningsprosjekt er i følge enkelte pragmatikere noe av det med mest betydning for en studie (Giacobi, et al., 2005). Jeg ønsker derfor å legge frem sammenhenger i datamaterialet som kan gi oss en forståelse for hvilke faktorer som er viktig når en skal gjennomføre et egentreningsprosjekt i skolen og komme med normative forslag til praktiske konsekvenser av studien som kan påvirke utforming av egentrening i skolen i dag.

Når jeg nå skriver denne oppsummeringen av min masteroppgave har jeg studert egentrening som et fenomen i skolen i snart ti måneder. Jeg har observert, deltatt og intervjuet ni elever og jeg har derfor fått en god forståelse for hvordan egentrening gjennomføres ved tre forskjellige skoler. Det er ikke dermed sagt at jeg har fått en fullstendig forståelse for hvordan alle elever erfarer egentrening, men disse ni elevene har gitt meg forståelse for at noen fagdidaktiske endringer kan bli gjort. Det er i hovedsak tre momenter jeg mener er viktige for at egentreningen skal skape gode erfaringer hos elevene, og i tillegg være i tråd med læreplanens intensjoner:

For det første ønsker jeg å trekke frem viktigheten av frihet. Jeg ser et potensiale i egentreningen som en arena hvor en kan gi elevene en smakebit på det å være selvstendige under kontrollerte forhold. Mange av elevene driver med egentrening på fritiden og ønsker å utfordre seg selv på nye arenaer for å utvikle sine vaner enda mer. En innsnevring av frihet kan derfor føre til at de erfaringene de sitter igjen med er av liten verdi. Skolegangen skal ruste elevene til å bli selvstendige individer, til å møte arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver, og gi dem sjansen til å se praktiske konsekvenser av de valgene de tar og reflektere over disse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Mine studier tyder på at lite ekstern frihet ikke fører til at elevene får føle på denne selvstendigheten, og når valgene så og si allerede er tatt for dem, får de heller ikke følt på konsekvensene av det å ta valg, uansett om de valgene er bra eller dårlige. Det er tydelig at lite valgfrihet fører til at elevene får lite tilknytning til de valgene de tar slik at de "lurer seg unna". Jeg sitter med den forståelsen av at når læreren gir elevene

lite valgfrihet, er dette nettopp for å ha kontroll på at aktiviteten blir gjennomført, men det fører heller til det motsatte.

For det andre ser jeg klare tegn på at de fleste elevene jeg har fulgt i studien sitter med for lite kunnskap om treningsplanlegging og de generelle prinsippene for trening. Når jeg har forsøkt å avdekke hva slags tidligere erfaringer de har med kroppsøving bunner dette ned i praktiske timer gjennomført med lite fokus på teoretisk kunnskap. Jeg ønsker å poengtere de to kompetansemålene fra VG1 og VG2 om igjen, som jeg mener skal bidra til at elevene akkumulerer nok erfaring til å gjennomføre egentreningen i VG3 på en tilfredsstillende måte:

Elevene skal planlegge og gjennomføre oppvarming og uttøying før og etter ulike treningsaktiviteter.

Elevene skal planlegge, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse.

(Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.6-7)

Disse to kompetansemålene mener jeg det må jobbes eksplisitt med for å gjøre elevene rustet til å møte kompetansemålet i VG3 hvor egentrening er tema. For å oppnå en spiral av kompetanse og erfaringer som bygger på hverandre vil det være hensiktsmessig å eksempelvis gjennomføre et oppvarming- og uttøyningsprosjekt i VG1 i grupper hvor elevene kan planlegge og gjennomføre oppvarming for hverandre. Her vil elevene bli kjent med treningsplanlegging og reflektere over konsekvensene av de aktivitetene de velger. I VG2 kan elevene i grupper planlegge, gjennomføre og vurdere trening med valgfritt tema for å utvikle seg selv. En slik progresjon vil gi elevene mulighet til å erfare hvordan det er å vurdere seg selv og i tillegg få velge aktivitet på bakgrunn av interesse.

Det tredje momentet jeg vil trekke frem fra denne oppgaven er viktigheten av refleksjon i arbeidet med kompetansemål i kroppsøvingen. I min studie fikk jeg forståelse for at elevene har lite erfaring med det å reflektere over egne valg og erfaringer. For at læring skal oppstå er refleksjon over erfaringer nødt til å være til stede for å forstå hvordan aktivitet og konsekvens henger sammen (Dewey, 1916). Det kan tyde på at dette er en

arbeidsform som er lite brukt og som kan være hensiktsmessig for læreren å bruke i flere sammenhenger enn bare som en logg i egentreningen.

6.3 Forslag til videre forskning

Når jeg nå har presentert og belyst elevers erfaringer med egentrening i skolen ønsker jeg at neste steg er å skape større forståelse for hva slags hensikt egentreningen har i skoleverket i dag og hvordan en kan tilrettelegge for å skape gode erfaringer med egentreningen i skolen nå og i fremtiden. Selv om jeg har sett på tre ulike skoler med ulik form for frihet så er også disse tre skolene svært forskjellige i forhold til elevgruppene. Det er umulig å generalisere med disse erfaringene elevene sitter med, men det kan gi oss indikasjoner på hva som kan være viktige fagdidaktiske grep når en skal gjennomføre egentrening i skolen.

Jeg har underveis i arbeidet med mitt prosjekt tenkt at det ville vært interessant å fortsette på denne studien med en intervensjon hvor en kunne delt ulike klasser i to og gjennomført egentrening med stor valgfrihet i en halvdel og brukt den andre halvdel som kontrollgruppe med liten valgfrihet. Ved en slik metodisk tilnærming kan en som forsker få enda klarere indikasjoner på hva valgfrihet har å si for en mer heterogen elevgruppe.

For det andre kunne det vært interessant å gjennomføre en kvantitativ studie hvor bakgrunn, kjønn, interesser, aktivitet utenfor skolen og sosiale forhold blir målt opp mot de erfaringene elevene får med egentreningen i skolen. Dewey (1938) sier med sitt kontinuitetsprinsipp at alle erfaringer bygger på hverandre for å forstå de kommende utfordringene, og elevenes tidligere erfaringer kan ha stor innvirkning på hvordan de opplever det å velge og ha frihet som i et egentreningsprosjekt.

For det tredje ser jeg for meg at det ville vært interessant å sett mer på Goodlads tredje og fjerde nivå: den oppfattede og den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Jeg har belyst hvordan elevene erfarer den gjennomførte læreplanen, men hvordan erfarer læreren planleggingen og gjennomføringen av egentreningen? Hva tenker de, hvordan tolker de læreplanen og kompetansemålene, hvordan gjennomfører de egentreningen og hvilke tanker har de om dette, og sist, men ikke minst, hvordan vurderer de egentrening

og hvilke erfaringer får de ved å gjennomføre et egentreningsprosjekt? Jeg tror en slik tilnærming kunne gitt oss en forståelse for en annen dimensjon av egentreningen i skolen.

Litteratur

- Aarskog, E. (2014). *"Jeg Vil Velge Selv" : Et Kvalitativt Aksjonsforskningsprosjekt Med Elevers Valgmulighet I Kroppsøving.*
- Arnold, P. J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum.* London: The Falmer Press.
- Bruner, J. (1975). *Om å lære* (Vol. 33, Perspektiv-bøkene). Oslo: Dreyer.
- <http://www.nb.no/nbsok/nb/38f69c1084fec9090ec65d6b0f57c41b.nbdigital?lang=no#0>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education.* London and New York: Routledge.
- Dahle, S. (2005). *Ungdommen Og Kroppsøvingfaget I Moderne Tid : "en Kvantitativ Og En Kvalitativ Analyse" Av En 15 Ukers Intervensjonsstudie Gjennomført I Den Videregående Skolen, III, 92.*
- Dale, E. (2001). *Om utdanning : Klassiske tekster.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum.* Chicago & London: The University of Chicago Press

<https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft#page/n5/mode/2up>

Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D.C.Heath & Co. Publishers

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan.

<https://archive.org/stream/democracyandedu00dewegoog#page/n10/mode/2up>

Dewey, J. (1922). *Human nature and Conduct*. New York: Henry Holt and Company

<https://archive.org/stream/humannatureandco011182mbp#page/n93/mode/2up>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi

Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.

Giacobbi, P. R. Jr., Poczwadowski, A. & Hager, P. F. (2005) *A Pragmatic Reasearch Philosophy for Applied Sprot Psychology. Kinesiology, sport studies an physical education faculty publications*. (Paper 80.)

http://digitalcommons.brockport.edu/pes_facpub/80

Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry : The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forl.

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

Lonsdale, C., Sabiston, M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C. & Sum, K. W. (2009) *Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods*. Preventive Medicine, 48, 69-73.

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.

Lågeide, K. (2016). *Breddeidrett- fra ideologi til praksis: En kvalitativ studie av oppfatninger, gjennomføringer og erfaringer i det valgfrie programfaget breddeidrett*.

Neumann, C. & Neumann I.B (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Næss, H., & Norges idrettshøgskole (2012). *Running with Dewey: An Alternative Running Program in 2. Year High School Physical Education*.
- Medic, A., & Norges idrettshøgskole. (2012). *Egentrening vs. Lærerstyrt Undervisning: En Kvantitativ Undersøkelse Av Elevers Motivasjon I Kroppsøvingsfaget - Sett I Lys Av Selvbestemmelsesteorien*, 79.
- Morgan, D. (1993). *Successful focus groups : Advancing the state of the art* (Vol. 156, Sage focus editions). Newbury Park, Calif: Sage.
- Roberts, J. W. (2011). *Beyond learning by Doing: Theoretical Currents in experiential education*. London: Routledge
- Skagestad, P. (1978). *Vitenskap og menneskebilde : Charles Peirce og amerikansk pragmatisme* (Vol. 5, Tankekors). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet, 2012. *Informasjon om endring i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet: 23.02.2017
- <https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet, 2015a, *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 17.02.2017

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=nob>

Utdanningsdirektoratet, 2015b. *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet: 17.02.2017

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet, 2015c. *Prinsipper for opplæringen*. Hentet: 23.02.2017

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet, 2015d. *Kroppsøving – veiledning til læreplanen*. Hentet: 17.02.2017

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide pre-intervju og undervisintervju

Vedlegg 2: Intervjuguide gruppeintervju

Vedlegg 3: Infoskriv med samtykkeerklæring til elevene

Vedlegg 4: Infoskriv med samtykkeerklæring til Rektor/fagansvarlig

Vedlegg 5: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 1, Intervjuguide pre-intervju og underveisintervju:

Pre-intervju			
Tema	Forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innledning	Redegjørelse for prosjektet	<input type="checkbox"/> Tema for samtalen <input type="checkbox"/> Hva skal intervjuet brukes til? <input type="checkbox"/> Taushetsplikt og anonymitet <input type="checkbox"/> Informanten kan trekke seg når som helst <input type="checkbox"/> Tilsendt transkribert materialet <input type="checkbox"/> Er noe uklart? <input type="checkbox"/> Kan vi starte opptak?	
Innledning	Hvem er informanten?	Kan du fortelle litt om deg selv?	Hva gjør du på fritiden? Driver du med organisert idrett? Vil du si at du har en interesse for trening og idrett?
Meninger om faget	Hva mener eleven om kroppsøvingsfaget i dag?	Hva synes du om kroppsøving?	Trives du i kroppsøvingen? Hvordan føler du at du gjør det i kroppsøvingen?
Tidligere erfaringer med kroppsøving	Hvilke tidligere erfaringer har eleven med kroppsøving?	Kan du fortelle litt om dine tidligere erfaringer med kroppsøving fra barneskolen og til nå?	Ble kroppsøving annerledes når du byttet skole/trinn? Har kroppsøvingen forandret seg etter hvert som du har blitt eldre?

Tidligere erfaringer med egentrening	Hva tenker eleven om begrepet egentrening?	Hva er egentrening for deg?	Har du gjort noe form for egentrening før? Har dere hatt egentrening på skolen før?
Forventninger til egentrening og refleksivitet	Hva ser eleven for seg at hun/hun skal gjennomføre?	Hva har du tenkt til å gjøre i din egentreningsperiode?	Hvor har du tenkt til å gjøre dette? Har du satt deg noe mål for perioden? Hvor ofte skal du gjøre dette? Hvorfor har du valgt dette? Hvem skal du gjøre dette med?
Forventninger til egentrening	Hvilke forventninger har eleven til at han/hun skal ha lært etter egentreningen?	Hva tror du at du lærer gjennom en egentrening?	Hva håper du at du skal få mer kunnskap om? Tror du at egentreningen kan endre ditt syn på fysisk aktivitet?
Tidligere erfaringer med egentrening	Hva synes eleven om egentrening?	Hva synes du om egentrening?	Hvorfor liker du/liket du ikke egentrening? Hva er det du liker/ikke liker?
Læreren	Hva forventer eleven av læreren under egentreningen?	Hva blir lærerens jobb når du skal ha egentrening?	Skal læreren hjelpe deg å velge? Skal læreren hjelpe deg å planlegge? Skal læreren observere deg? Skal læreren delta?
Tidligere erfaringer med valgfrihet	Har eleven opplevd valgfrihet i undervisning før?	Hender det at dere får velge selv hva dere skal gjøre i andre fag?	Hvordan synes/tror du det er? Synes du at elevene burde bestemme mer/mindre?
Avslutning	Har eleven mer å bidra med om temaene?	Vil du legge til noe mer om temaene vi har snakket om?	Kroppsøvfaget? Egentrening? Valgfrihet?
Underveis-intervju			
Tema	Forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål

Innledning	Redegjørelse for prosjektet	<ul style="list-style-type: none"> • Tema for samtalen • Hva skal intervjuet brukes til? • Taushetsplikt og anonymitet • Informanten kan trekke seg når som helst • Tilsendt transkribert materialet • Er noe uklart? Kan vi starte opptak?	
Innledning	Hva har eleven gjennomført til nå?	Kan du fortelle litt om hvordan egentreningen har vært frem til nå?	Hva har du gjort? Hvor har du gjort det? Hvem har du gjort det sammen med? Har det vært gøy? Har det vært lærerikt?
Valgfrihet	Har eleven opplevd valgfrihet i kroppsøvingen før?	Har du hatt noen lignende oppgaver med valgfrihet/gruppearbeid i kroppsøvingen før?	
Valgfrihet	Hvilke valg stod eleven ovenfor før egentreningsperioden?	Hva kunne du velge mellom å gjøre i din egentreningsperiode?	Ønsket du flere/færre valg?
Valgfrihet	Hva tenkte eleven når han/hun skulle velge?	Kan du fortelle litt om hva du har valgt å gjøre?	Hvorfor valgte du akkurat dette? Har læreren hjulpet deg i valget ditt? Er du fornøyd med valget ditt i ettertid?
Læreren	Hvilken rolle har læreren hatt til nå i prosessen?	Hva gjør læreren når du har egentrening?	Observerer læreren? Deltar læreren? Er læreren til stedet?
Planlegging	Har eleven laget planer før?	Har du planlagt din egen trening før?	Skrev du ned planen? Har du laget periodeplan/øktplan?

Planlegging	Hvordan har eleven planlagt sin egentrening?	Kan du fortelle litt om hvordan du har planlagt egentreningsperioden din?	Hvorfor har du planlagt nettopp sånn? Har du laget noen planer? HVORDAN SYNES DU DET HAR VÆRT Å PLANLEGGE? Føler du at du har planlagt perioden godt nok til nå?
Gjennomføringen	Har eleven gjennomført det han/hun har planlagt?	Har du fulgt planen din?	Hvorfor/hvorfor ikke? Har noe ikke gått som planlagt? Har du gjort noen justeringer? Må du gjøre noen justeringer fremover?
Gjennomføring	I hvilke rom har elevene gjennomført egentreningen?	Hvor har du gjennomført egentreningen?	Hvorfor på skolen/ikke på skolen?
Vurdering	Hvordan synes eleven at egentreningen har vært til nå?	Hvordan synes du at egentreningen har vært til nå?	Hva har vært det beste og det verste til nå? Hva synes du om din egen innsats? Hvilken karakter ville du gitt deg selv frem til nå? Kunne noe vært gjort bedre?
Læringsutbytte	Har eleven hatt noe læringsutbytte frem til nå?	Har du lært noe nytt etter du startet med egentreningen?	Øvelser? Fysiologi? Planlegging? Anatomi?
Eventuelt fra observasjon	Er det noe som er observert som forskeren ønsker et svar på?	Hvorfor gjorde du...? Hva mente du med...?	

Vedlegg 2: Intervjuguide gruppeintervju

Tema	Forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingspørsmål
Innledning	Redegjørelse for prosjektet	<ul style="list-style-type: none"> • Tema for samtalen • Hva skal intervjuet brukes til? • Taushetsplikt og anonymitet • Informanten kan trekke seg når som helst • Tilsendt transkribert materialet • Er noe uklart? • Kan vi starte opptak? 	
Innledning	Hva har elevene gjort?	Kan dere fortelle litt om hva dere har gjort?	Hvor gjorde du det? Hvem har du gjort det med? Hvorfor gjorde du det sånn? Har dere gjort noe skriftelig arbeid? Hvordan var det?
Valgfrihet	Hvordan har elevene opplevd det å kunne velge selv hva de skal gjøre?	Hvordan har det vært å velge selv hva dere skal gjøre?	Er det noe dere ville gjort annerledes?
Valgfrihet	Hva er bakgrunnen for valgene til elevene?	Hva tenkte dere når dere skulle velge tema selv?	Hvorfor har dere valgt akkurat disse temaene? Ville dere gjort noe annerledes hvis dere skulle velge tema igjen?
Tidligere erfaringer	Har elevene gjennomført noe lignende oppgaver i	Har dere hatt noen lignende oppgaver før?	Prosjekter? Elevstyrte timer?

	kroppsøving før?		Valgfrihet? Planlegge selv?
Planlegging	Hvordan har elevene erfart å planlegge egentreningen sin?	Hvordan har det vært å planlegge egentreningen?	Innleveringer Øktplaner Rapporter Vanskelig?
Planlegging - deltagere	Har elevene gjort noen justeringer underveis?	Er det noe som ikke har gått som dere trodde?	Hvorfor gikk det ikke som du trodde? Hvordan trodde du det skulle gå? Hva gjorde du da? Gjorde det at du endre noe på planene dine?
Gjennomføring	Hvordan har gjennomføringen vært?	Hvordan har øktene deres gått?	Hva var bra? Hva har vært dårlig? Har dere gjennomført alle øktene? Hvordan har det vært å være overlatt til seg selv?
Indre/ytre vilkår	Har de ytre vilkårene samhandlet med de indre?	Hva synes dere om den undervisningssituasjonen dere har vært i under perioden?	Er det noe dere synes kunne vært gjort annerledes? Hva likte dere? Hva likte dere ikke?
Refleksjon	Har elevene reflektert over det de har gjort?	Hvordan har det vært å skrive logg?	Husket dere å gjøre det? Hva reflekterte dere over?
Vurdering	Hvordan har elevene erfart å vurdere seg selv?	Dere skal jo ha vurdert dere selv i denne perioden, hvordan har det vært?	Har dere vurdert dere selv? Hvilken karakter ville dere gitt dere selv på egentreningen? Er dere fornøyd med vurderingen dere har fått?

Formålet for faget	Har egentreningsperioden påvirket elevene til å ville holde seg mer fysisk aktive i fremtiden?	Kommer dere til å fortsette med egentrening?	Hvorfor/hvorfor ikke? Gjøre noe annerledes?
Formålet for faget	Har elevene lært noe om seg selv?	Har dere lært noe om dere selv?	Har dere lært noe om hvor mye dere tåler? Hvor går grensene deres? Hva liker dere? Høy intensitet/lav intensitet? Lenge/kort?
Kunnskap	Sitter elevene igjen med noe kunnskap om egentrening?	Har dere lært noe ellers da?	Hva slags utbytte har egentreningen gitt dere? Metoder? Fysiologi? Anatomi? Prinsipper? Forskning?
Vurdering av gjennomføringen av egentrening	Hva synes elevene om egentrening?	Hva synes dere om egentrening i skolen egentlig?	Hva er bra? Hva er dårlig? Hvordan kan vi gjøre det bedre? Hvordan kan vi gjøre det morsommere? Hvordan kan dere trives bedre?
Læreren	Hvordan erfarer elevene læreren i egentreningen?	Hva var lærerens jobb?	Hva kunne læreren gjort annerledes?

Formålet for faget	Hva mener elevene om formålet for faget	Formålet for faget sier at vi som lærere skal bidra til at dere får en opplæring som bidrar til livslang bevegelsesglede? Hvordan er egentreningen med på å påvirke dette?	Hvorfor bidrar det ikke? Hvordan kan læreren bidra til livslang bevegelsesglede ?
Refleksjon over deltakelse i studien	Hvordan har elevene opplevd å delta i prosjektet?	Hvordan har det vært å være med på dette masterprosjektet?	Hva har vært positivt? Hva har vært negativt? Hva kunne vært annerledes?

Vedlegg 3: Infoskriv med samtykkeerklæring til elevene

Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

“Egentrening i skolen – Hvordan erfarer elever på studiespesialisering VG3 egentrening i kroppsøving?”

Bakgrunn og formål

Raymond Bommen er masterstudent på seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole og vil i denne sammenheng skrive en masteroppgave som skal stå ferdig sommeren 2017. I denne masteroppgaven ønsker han å skrive om elevers erfaring med egentrening i kroppsøving på studiespesialisering VG3 og ønsker derfor å innhente data om nettopp dette.

Du forespørres derfor om å delta i prosjektet som informant fordi du treffer forskerens målgruppe. Datainnsamlingen vil forgå over den perioden dere har egentrening, og vil være bestående av to intervjuer av ca. 20 minutter, et gruppeintervju, samt en deltakende observasjon.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Dersom du ønsker å delta i studien vil du gjennomføre 2 intervjuer av ca. 20 minutter under din egentreningstid. Du vil gjennomføre et intervju før du starter med perioden og et intervju underveis. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker. I tillegg til dette ønsker forskeren å delta i en av øktene underveis i perioden, og dette er ønskelig å gjennomføre samme dag som underveis-intervjuet. Etter endt egentreningstid ønsker også forskeren og samle alle informantene fra deres skole til et gruppeintervju. Spørsmålene kommer til å omhandle hvordan du som elev planlegger, gjennomfører, vurderer og erfarer din egentrening. Hvis du ønsker innsyn i intervjuguide for å se hva spørsmålene omhandler så kan dette bli tilsendt etter forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle dine personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og datamaterialet vil til enhver tid være oppbevart på en data med passordbeskyttelse og/eller i et låst skap. De eneste som vil ha innsyn i dine opplysninger vil være forskeren, Raymond Bommen, og hans veileder Kenneth Aggerholm. Etter prosjektet er avsluttet vil alle dine personopplysninger bli anonymisert og opptakene bli destruert. Studien er meldt til, og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Deltakelsen i forskning-prosjektet er frivillig og du kan til enhver tid velge å trekke deg ut av prosjektet uten begrunnelse. Velger du å trekke ditt samtykke til å delta i prosjektet vil også alle opplysninger om deg bli anonymisert og forskeren vil ikke benytte seg av dette datamaterialet i prosjektet.

Dersom du synes dette høres spennende ut og du ønsker å delta i studien eller har flere spørsmål, ta gjerne kontakt med masterstudent Raymond Bommen på telefon 40616227 eller på mail raymond.bommen@gmail.com

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av informant med dato og sted)

Vedlegg 4: Infoskriv med samtykkeerklæring til rektor/fagansvarlig

Informasjonsskriv til rektor/fagansvarlig

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

“Egentrening i skolen – Hvordan erfarer elever på studiespesialisering VG3 egentrening i kroppsøving?”

Bakgrunn og formål

Raymond Bommen er masterstudent på seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole og vil i denne sammenheng skrive en masteroppgave som skal stå ferdig sommeren 2017. I denne masteroppgaven ønsker han å skrive om elevers erfaring med egentrening i kroppsøving på studiespesialisering VG3 og ønsker derfor å innhente data om nettopp dette.

Det forespørres derfor om å gjøre datainnsamlinger til prosjektet ved deres skole fordi elever hos dere treffer forskerens målgruppe. Datainnsamlingen vil forgå over den perioden klassen gjennomfører egentrening, og vil være bestående av to intervjuer av ca. 20 minutter, et gruppeintervju, samt en deltakende observasjon.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Elevene som ønsker å delta i studien vil gjennomføre 2 intervjuer av ca. 20 minutter under sin egentreningstid. De vil gjennomføre et intervju før de starter med perioden og et intervju underveis. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker. I tillegg til dette ønsker forskeren å delta i en av øktene underveis i perioden, og dette er ønskelig å gjennomføre samme dag som underveis-intervjuet. Etter endt egentreningstid ønsker også forskeren og samle alle informantene fra deres skole til et gruppeintervju. Spørsmålene kommer til å omhandle hvordan du som elev planlegger, gjennomfører, vurderer og erfarer din egentrening. Hvis du ønsker innsyn i intervjuguide for å se hva spørsmålene omhandler så kan dette bli tilsendt etter forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og datamaterialet vil til enhver tid være oppbevart på en data med passordbeskyttelse og/eller i et låst skap. De eneste som vil ha innsyn i elevenes opplysninger vil være forskeren, Raymond Bommen, og hans veileder Kenneth Aggerholm. Etter prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger bli anonymisert og opptakene bli destruert. Studien er meldt til, og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Deltakelsen i forskning-prosjektet er frivillig og elevene kan til enhver tid velge å trekke seg ut av prosjektet uten begrunnelse. Velger eleven å trekke sitt samtykke til å delta i prosjektet vil også alle opplysninger om eleven bli anonymisert og forskeren vil ikke benytte seg av dette datamaterialet i prosjektet.

Dersom du synes dette høres spennende ut og du ønsker at din skole skal delta i studien eller har flere spørsmål, ta gjerne kontakt med masterstudent Raymond Bommen på telefon 40616227 eller på mail raymond.bommen@gmail.com

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjon om studien, og godkjenner at studien kan gjennomføres ved min skole.

(Signert av fagansvarlig/rektor med dato og sted)

Vedlegg 5: Kvittering og godkjenning fra NSD



Øyvind Førland Standal
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 28.06.2016

Vår ref: 48858 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48858	<i>Egentrening i skolen - Hvordan erfarer elever på studiespesialisering VG3 egentrening i kroppsøvingsslaget?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øyvind Førland Standal</i>
Student	<i>Raymond Bommen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Formålet er å avdekke mer kunnskap om hvordan egentrening erfarer av elever.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Utvalget er ifølge meldeskjema elever i tredje trinn på videregående nivå, som alle er fylt 18 år.

Ombudet tar høyde for at det vil behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Norges idrettshøgskole sine regler for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, skal dette følge de regler og retningslinjer vedtatt av Norge idrettshøgskole.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale opptak

