

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning
i kroppsøving**

Mai 2023

Danning i utendørs svømme- og livredningsundervisning i skolen

En kvalitativ studie av seks kroppsøvingslæreres forståelse og praksis av utendørs svømme- og livredningsopplæring.

Bildung in outdoor swimming and lifesaving education in school

A qualitative study of six physical education teacher`s understanding and practice of outdoor swimming and lifesaving education.

Linn Hegland



OsloMet – storbyuniversitet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne studien har vært min avsluttende del av masterprogrammet i skolerettetutdanningsvitenskap ved OsloMet – storbyuniversitet. Min fagfordypning i kroppsøvningsfaget har gitt meg muligheten til å forske på et tema som er med på å fremme en fysisk aktiv livsstil til elever i skolen. Studien retter seg mot utendørs svømming og livredning, med et forskningsteoretisk fundament innenfor danning. Det har vært en krevende og lang, men også veldig læringsrik prosess som jeg er takknemlig for. Jeg sitter igjen med en følelse av stolthet over at min studie har forsket på livsviktig kompetanse.

Jeg vil takke min veileder Marc Esser – Noethlichs som gjennom hele studien har hjulpet meg på rett kurs, gitt meg faglig innspill og gode råd. Dine gode tilbakemeldinger og kritiske blikk har gitt meg en betryggende følelse som har vært avgjørende for at jeg nå leverer en masteroppgave jeg kan være stolt av. En stor takk rettes også til mine intervjupersoner som stilte opp for å gjøre studien min mulig.

Til slutt vil jeg takke mine gode venner og medstudenter som har vært med på å gjøre timene på lesesalen lettere, mer innholdsrike og motiverende.

Etter arbeidet med masteroppgaven som har gitt meg dypere kunnskap innenfor kroppsøvningsfaget, er jeg klar for å anvende min kompetanse som lærer ute i skolen. Takk for meg!

Linn Hegland

Oslo, 14 mai 2023

Sammendrag

Svømme- og livredning er et sjeldent innhold i kroppsøvfingsfaget, og som introdusert i fagfornyelsen skal undervisningen også foregå utendørs. Eksisterende forskning viser til et tydelig kunnskapshull angående lite praksis, og tydeliggjør behovet for ytterligere forskning på feltet. På bakgrunn at kroppsøvfingsfaget har et overordnet dannende pedagogisk grunnsyn som skal fremme livslang bevegeleseglede og en fysisk aktiv livsstil, samt av egen interesse, har denne studien følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvfingslærere utendørs svømme- og livredningsopplæring på ungdomsskolen?*
- 2) *Kommer danning frem i undervisningen, eventuelt hvordan?*

Studien baserer seg på en kvalitativ metodisk tilnærming, og i den forbindelse er det blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer med seks kroppsøvfingslærere på ungdomstrinnet. For å sette studien i en overordnet pedagogisk vinkling er kompetansemålene i svømme- og livredning sammen med Klafki`s teoretiske dannelsesperspektiv blitt benyttet. Det teoretiske perspektivet er blitt anvendt for å kunne belyse ulike muligheter ved svømme- og livredningsopplæring, som har betydning for elevene nå og i fremtiden. Det skal også prege en lærers planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen.

Studiens funn indikerer en allerede påbegynt prosess i praktiseringen av svømme- og livredningsopplæring blant kroppsøvfingslærerne. Til tross for dette, peker resultatene også på pedagogiske utfordringer knyttet til kompetanse, tid og ressurser. Danningsperspektivet blir synlig til en viss grad, gjennom kroppsøvfingslærernes forståelse av ulike måter å arbeide med samarbeid, ansvar og refleksjon i undervisningen. Videre blir kompetanse og erfaring trukket frem som forutsetning for å praktisere opplæringen, i tillegg til at elevenes positive opplevelser ble vektlagt som motiverende faktor. Studien viser at en kan knytte danning til utendørs svømming og livredning. Likevel tyder studiens funn på at kroppsøvfingslærerne mangler forutsetning og bevissthet for å fremme dannelsesprosesser i undervisningen. Funnet i studien indikerer et behov for videre forskning på læreres kompetanse, samt hvordan en kan tenke dannelsesrettet i undervisningspraksis i svømme- og livredningsopplæring.

Nøkkelord: *Svømmeopplæring, livredningsopplæring, utendørs, kroppsøving, Klafki`s dannelsesteori, kompetansemål, undervisning og kompetanse.*

Abstract

Swimming and lifesaving are rarely included in the physical education curriculum, and as introduced in the new curriculum renewal, the teaching is to take place outdoors. The existing research points towards a clear gap regarding limited practice and concludes that more research is needed in the field. Based upon the fact that physical education has an overarching pedagogical perspective that is supposed to promote lifelong joy of physical activity and an active lifestyle, as well as personal interest, this study has the following research questions:

- 1) *How do physical education teachers understand and practice outdoor swimming and lifesaving education in middle school?*
- 2) *Does bildung emerges in the teaching process, and if so, how?*

The study is based on a qualitative methodological approach and in that context, semi-structured interviews have been conducted with six physical education teachers at middle school level. To place the study in an overall pedagogical context, the competence goals in swimming and lifesaving together with Klafki's theoretical bildungperspective have been employed. These theories have been applied to illuminate various possibilities in swimming and lifesaving education, which are significant for students now and in the future. In addition, the study aims towards influencing the teachers' planning, implementation and development of the education.

The study's findings present an already started process in the practice of swimming and lifesaving education among the physical education teachers. In contrast, the results also show pedagogical challenges related to competence, time and resources. The bildung perspective becomes visible to a certain extent, through the physical education teachers understanding of different ways of working with collaboration, responsibility and reflection in the teaching. Furthermore, competence and experience are highlighted as a prerequisite for practicing the instruction, in addition to emphasizing the positive experiences of the students as a motivating factor. This study demonstrates that bildung can be linked to outdoor swimming and lifesaving. However, the findings indicate that the physical education teachers lack the prerequisites and awareness to promote bildungprocesses in their teaching. The findings of the study indicate a need for further research on competence and how to adopt a bildung- oriented approach in swimming and lifesaving education.

Keywords: Swimming education, lifesaving education, outdoor, physical education, Klafki's theory of bildung, competency goals, instruction, competence.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| Forord | I |
| Sammendrag | II |
| Abstract | III |
| Innholdsfortegnelse | IV |
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for studien | 2 |
| 1.2 Problemstilling | 3 |
| 2.0 Tidligere forskning | 4 |
| 3.0 Kontekst | 7 |
| 3.1 Svømme, selvbergning og livredningsopplæring i skolen | 7 |
| 3.2 Water competence | 9 |
| 3.3 Danning i den norske læreplan og kroppsøving | 10 |
| 3.4 Bruk av ekstern aktør for svømme-, selvbergning og livredningsopplæring i skolen | 11 |
| 3.5 Hvorfor danning i utendørs svømme- og livredningsopplæring? | 11 |
| 4.0 Teoretisk perspektiv | 15 |
| 4.1 Hva er danning? | 15 |
| 4.2 Sentrale begreper i Klafki`s teoretiske dannelsesperspektiv | 16 |
| 4.2.1 Allmenndannelse | 17 |
| 4.2.2 Klafki`s sentrale dannelsesevner | 18 |
| 4.2.3 Dannelsesteori: Kategorial dannelse | 19 |
| 4.2.4 Kritisk konstruktiv didaktikk | 22 |
| 4.3 Didaktisk analyse | 23 |
| 4.4 Didaktisk analyse av utendørs svømme- og livredningsundervisning | 25 |
| 5.0 Metode | 31 |
| 5.1 Valg av metode | 31 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.2 | Vitenskapsteoretisk posisjonering | 32 |
| 5.3 | Kvalitative forskningsintervju som metode..... | 33 |
| 5.4 | Prosedyre for datainnsamling | 35 |
| 5.4.1 | Intervjuguide | 35 |
| 5.4.2 | Rekrutering og utvalg..... | 36 |
| 5.4.3 | Prøveintervju | 38 |
| 5.4.4 | Gjennomføring av intervjuene | 38 |
| 5.4.5 | Bearbeiding av datamateriale | 39 |
| 5.4.6 | Transkribering | 39 |
| 5.4.7 | Analyse av data | 40 |
| 5.5 | Kvalitetssikring..... | 43 |
| 5.5.1 | Reliabilitet | 43 |
| 5.5.2 | Validitet..... | 45 |
| 5.5.3 | Generalisering/overføring | 46 |
| 5.5.4 | Etiske betraktninger..... | 47 |
| 6.0 | Resultat..... | 49 |
| 6.1 | Presentasjon av intervjupersonene | 49 |
| 6.2 | Kategorisering av funn | 51 |
| 6.3 | Forståelse av kompetansemålene i utendørs svømming og livredning | 52 |
| 6.4 | «Det er litt det at man ser hvor spennende elevene synes det er da»..... | 53 |
| 6.5 | Hvordan anvendes utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring..... | 55 |
| 6.6 | Forståelse av elevutbyttet, i tråd med sentrale dannelsesdimensjoner | 61 |
| 7.0 | Diskusjon..... | 66 |
| 7.1 | Danningspotensialet i kompetansemålene..... | 66 |
| 7.2 | Opplevelser av elevenes læringsutbytte og reaksjoner | 70 |
| 7.3 | Utfordringer med utendørs svømme- og livredningsopplæring..... | 72 |
| 7.4 | Grunnleggende dannelsesdimensjoner i undervisningen | 75 |

| | |
|---|-----|
| 7.4.1 Selvbestemmelse og medbestemmelse..... | 75 |
| 7.4.2 Solidaritet | 77 |
| 7.4.3 Trygt læringsmiljø..... | 78 |
| 7.5 Svømming og livredningsundervisning i lys av Klafki`s dannelsesteori | 80 |
| 7.6 Kompetanse som forutsetning for å praktisere utendørs svømming og livredning..... | 84 |
| 7.7 Studiens styrker og svakheter..... | 85 |
| 8.0 Avslutning | 88 |
| 8.1 Konklusjon | 88 |
| 8.2 Studiens betydning for videre forskning | 90 |
| Litteraturliste | 91 |
| Vedlegg | 100 |
| Vedlegg 1- Intervjuguide | 100 |
| Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring | 103 |
| Vedlegg 3- Kvittering fra NSD | 106 |

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1: Modell som illustrere kompetansemål i Water Competence. Hentet fra Ness og Gjørme (2023). | 9 |
| Figur 2: Problembasert undervisningsmodell hentet fra Esser-Noethlichs (2019, s. 55)..... | 22 |
| Figur 3: Didaktisk analyse av utendørs svømme- og livredningsundervisning | 26 |

1.0 Innledning

Denne vitenskapelige studien er min masteroppgave i skolerette utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving, ved Oslomet – storbyuniversitet. Innledningsvis vil jeg vise til kunnskapshull, bakgrunn og studiens problemstilling. Kapitlet skal gi leseren en introduksjon med betydning for temaet, og engasjere for videre lesing om studien.

I Norge mistet 88 personer livet i drukningsulykker i 2022, ifølge tall fra Redningssselskapet (Redningssselskapet, u.å-b). De fleste drukningsulykker som forekommer er fall fra land, under bading eller fra båt. Svømme- og livredningskompetanse er derfor livsviktig praktisk kunnskap og erfaring som alle burde kunne. Aktiviteter som foregår i, ved og på vann gir barn og unge muligheten til å være sosial aktivitet i flotte omgivelser, og kan bidrar til livslang bevegelsesglede. En forutsetning for å kunne delta og være fortrolig med bade- og svømmeaktiviteter forutsetter at en kan håndtere utfordringene i vann (Gjølme & Grydeland, 2021, s. 15). I Norge fremgår det av loven og læreplanen i kroppsøvingfaget at skolen har ansvar for å utdanne elevene til å bli svømmedyktige livsbergere (Høgskulen på Vestlandet, u.å). Ifølge utdanningsdirektoratets undersøkelse var det kun to prosent av skolene som oppgav at de gjennomfører svømmeopplæring utendørs (Waagene et al., 2018). Det bekymringsfullt og utilstrekkelig at opplæringen av svømme- og livredning i så stor grad foregår innendørs, fordi dette ikke gjenspeiler forholdene man møter i virkeligheten utendørs.

Av det forutgående fremgår det et behov for forskning omkring praksisen av utendørs svømme- og livredningsopplæring i skolen, og en dypere forståelse for opplæringens kompetanseformidling. Denne studien har en kvalitativ tilnærming som undersøker seks kroppsøvingslærer på ungdomstrinnets forståelse og praksis av kompetansemålene i svømme- og livredning utendørs. På bakgrunn av at grunnopplæringen i skolen har et allmenndannende mål, og gjennom kroppsøvingfagets bevegelsesaktiviteter skal det skapes en felles danning og identitetsskaping i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020b), vil studiens teoretiske rammeverk baseres på Klafki's dannelsesteori. Videre i kapitlet presenteres bakgrunnen for studien og problemstilling.

1.1 Bakgrunn for studien

Diskusjonen om svømmeopplæring i skolen har foregått i lang tid. Høsten 2016 lanserte regjeringen konkrete tiltak for å stryke opplæringen, og i den nye fagfornyelsen ble det innført at elevene etter endt 10. trinn skal ha kompetanse om å ferdes trygg i, på og ved vann (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Norge har nå konkrete og ambisiøse kompetansemål for svømme- og livredningsopplæring, der undervisningen også skal foregå utendørs. (E. G. Gjølme & M. Grydeland, 2021).

Utendørs undervisning viser seg å by på nye muligheter, men fører også til utfordringer knyttet til risikohåndtering og sikkerhet (Olstad, 2021, s. 123). De ytre påvirkninger som oppstår når man oppholder seg utendørs utgjør større risiko, som medfører at det stilles større krav til lærernes egenferdigheter og forberedelser (s. 103). Det er viktig at elevene får en reell forståelse for krefter, omgivelser og ferdigheter knyttet svømming, selvberging og livredning. Kompetansemålene inngår i kroppsøvingsfagets allmenndanning, som skal stimulerer til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Den overordnet delen i skolen beskriver grunnsynet om at danning og utvikling av kompetanse, skal realiseres for alle elever. Det pedagogiske grunnsynet skal derfor prege lærerens planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). På den måten kan en lærers forståelse for dannelsespotensialet og viktigheten av utendørs svømming og livredningsopplæring knyttes sammen.

Jeg har alltid vært glad i å være i vann og det har vært en stor del av livet mitt. Oppveksten min ved sørlandskysten innebar mye tid i båt og vann, og jeg ble tidlig introdusert for svømmeopplæring. Det har gjort meg til en erfaren svømmer, noe jeg er svært takknemlig for. Jeg har hatt gleden av å være svømmetrener for Mandal svømmeklubb og NIH svømmeskole, og det har vært en fantastisk opplevelse å kunne lære barn og unge å svømme. Det har vært gøy å se hvor flinke de har blitt, og hvor mye nytte de vil ha av den kompetansen. Etter de nye kompetansemålene som krever at opplæringen skal foregå utendørs, vekket det min interesse. Jeg er helt enig i at det er viktig å lære svømming og livredning i de omgivelsene vi faktisk befinner oss i – utendørs. Gjennom min utdanning har jeg fått en bredere kompetanse, økt trygghet og mer erfaring med svømmeopplæring, men aldri fått muligheten til å praktisere dette ute. Jeg vil tro at en slik erfaring er utrolig viktig for en fremtidig kroppsøvingslærer. Som kroppsøvingslærere er jeg veldig for å jobbe med elevene ute i naturen og gi dem en opplevelse av glede og læring i fellesskap. De undervisningstimene elevene kan utfordre seg

selv, og føle på mestring er de gode opplevelsene jeg ønsker å skape for mine elever i fremtiden.

Gjennom de erfaringene jeg har fått har det gjort meg nysgjerrig på hva kroppsøvingslærer tenker, og hva de gjør når det kommer til utendørs svømmeopplæring. Opplever de seg trygg på å ta elevene med ut og har de nok kompetanse? Jeg ønsker å bidra til å gi en forståelse og vise til praksis rundt utendørs svømming og livredningsopplæring gjennom dette prosjektet. Kanskje kan min forskning bidra til å gi lærere ny innsikt og forskningsbasert kunnskap innenfor utendørs svømme- og livredningsopplæring.

1.2 Problemstilling

Silverman (2020) understreker viktigheten av en velformulert problemstilling i et forskningsprosjekt. I tillegg, fremhever han viktigheten i at tematikken er presis. Kroppsøvingsfaget har et overordnet dannelsesmål (Kunnskapsdepartementet, 2017a), og kompetansemålene i utendørs svømme- og livredningsopplæring ble nylig introdusert i fagfornyelsen. På bakgrunn av dette, i tillegg til begrenset eksisterende forskningen om læreres praksis rundt disse, er det et behov for å se nærmere på læreres praktisering rundt og forståelse for utendørs svømme- og livredningsopplæring. I min studie ønsker jeg å belyse det eksisterende kunnskapshullet ved å undersøke følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvingslærer utendørs svømme- og livredningsopplæring på ungdomsskolen?*
- 2) *Kommer danning frem i undervisningen, eventuelt hvordan?*

Jeg vil påpeke at med å praktisere, innebærer hvordan kroppsøvingslæreres beskriver egen praksis, og dette ses i tråd med deres forståelse av utendørs svømming og livredningsopplæring. I tillegg vil jeg undersøke om danning blir synlig i undervisningen.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg vise til tidligere forskning og relevant litteratur på feltet fordi det kan gi en dypere forståelse og sammenheng av hva studien undersøker. Kroppsøvfingsfaget er stadig i utvikling, og å identifisere tidligere funn sees på som relevant for utvikling og forbedring av praksisen (Persson, 2021). Det vil også bidra til å informere og styrke studiens funn og konklusjon, i tillegg bidra til en mer helhetlig forståelse for leseren. Kapitlet har gitt meg en oversikt over relevant litteratur for min studie, men jeg kan ikke påstå at jeg har inkludert all relevant forskning.

World Health Organization (2017) fremhever drukning som en alvorlig trussel mot folkehelsen, og for å forhindre drukning er det implementert intervensjoner både nasjonalt og lokalt omkring i verden. I Norge er det i kroppsøvfingsfaget lovpålagt at elevene skal få svømmeopplæring, og har som formål å fremme livslang bevegelsesglede og forebygge drukningsulykker (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Til tross for dette viser nyere forskning utført av Standal et al. (2020) at elevene opplever at svømming er noe som sjeldent er et innhold i undervisning, mens ballspill og styrke blir fremstilt som styrende i faget.

Ledende innenfor drukningsforebyggende arbeid internasjonalt er Langendorfer og Bruya (1995) som var først ut med å presentere kompetanseområdene innenfor feltet, «Water Competence». Kompetansen blir knyttet til både ferdigheter, kunnskap og holdninger for drukningsforebyggende arbeid (blir nærmere forklart i kapittel 3.0). Som tidligere nevnt omhandler min studie også om danningspotensialet kommer frem i utendørs svømming og livredning i skolen, og allmenndanning blir synlig når læring skjer innenfor et allsidig felt (Klafki, 2011). Water competence er oppsummert i R. K. Stallman et al. (2017) sin litteraturstudie som tar utgangspunkt i vannsikkerhetskunnskaper, holdninger og atferd, og har som formål å utfordre lærere i sin undervisning. De sammenfatter de 15 kompetanseområder som anses sentrale for å unngå drukning, opp mot relevant forskning. Funnene indikerer at opplæringen burde finne sted i varierte situasjoner, for eksempel i åpent vann, risikovurdering på stedet, høyrisikoaktiviteter og ulike miljøer. Det hevdes at vannsikkerhet er for viktig til å overlates til tilfeldighetene. Det konkluderes med et behov for mer forskning på alle kompetanseområdene, og at studien ikke er et forslag til pedagogisk undervisningsopplegg, men utfordrer lærerne til å utvide sin praksis på hvor og metoder for undervisningen.

WHO sin rapportering om retningslinjer for å forhindre drukning fremhever en vesentlig faktor om at drukningsforebyggende opplæring burde skje i nærområdene der barn bor

(World Health Organization, 2017). Dette gjenspeiles i Kjendlie et al. (2013) sin kvantitative studie som undersøker hvordan barns svømme, flyte- og inngangsferdigheter i vann blir påvirket mellom rolig vann og åpent stimulert vann med bølger. De støtter den generelle antagelsen om at å lære svømming i stabile, rolige omgivelser kan være misvisende når det gjelder å forhindre drukning. Deres empiriske funn viser at ytelsen til 11-åringene som svømte 200m i ustabile forhold reduserte med 8 %. I tillegg var flyte og inngangsferdighetene til vann mindre i ustabile forhold sammenlignet med rolige forhold. På samme måte som Kjendlie et al. (2013) hevder Guignard et al. (2020) i sin casestudie at samspillet mellom individet og miljøet er viktig. I deres posisjonspapir blir en økologisk dynamisk tilnærming studert for å fremme overføring av læring. Samspillet mellom at elevene øver og erfarer i ulike miljøer, påvirker utviklingen av ferdigheter og kompetanse. Når elevene ikke bare begrenses til å øve innendørs, gir det et spekter av muligheter for å skape best mulig læringssituasjon. Basert på disse studiene konkluderer forskerne med at individet trenger å øve i åpne vannmiljøer for å kunne forberede seg på uforutsigbare, kalde og krevende vannmiljøer.

Når vi ser på feltets forskning angående gjennomføring av svømmeopplæring, er Petrass et al. (2021) sin kombinasjon av kvalitativ og kvantitative studie synlig som eksempel på et pedagogisk program. Studien tar for seg en evidensbasert tilnærming for å evaluere et 10-ukers overlevelsessvømmeprogram (SSP) for barn mellom 10-12 år i Australia. Den inkluderte 204 elever, foreldre, skoleledere og lærere som svarte på skjemaer, samt praktiske tester av elevenes ferdigheter i svømming og vannsikkerhet. Programmet ble presentert med en elevsentrert tilnærming, hvor fokuset var rettet mot læringsutbyttet fremfor teknikk. Resultatene viste betydelig forbedring hos elevenes kompetanse innenfor svømmeferdigheter, evne til kommunikasjon og samarbeid, og selvtillit i vannaktiviteter etter deltakelse i SSP – programmet. Samlet sett viste funnene fra denne studien et velfungerende program med instruksjonsmateriale og ressurser som skoler kan ta i bruk i undervisningen, med positiv støtte fra lærere, foreldre og svømmeinstruktører.

En annen studie som forsker på feltet er Lundhaug og Eriksen (2022) sin case-studie, som viser hvordan undervisningspraksis av utendørs svømming og livredningsopplæring kan gjøres i skolen. De undersøkte hvordan en norsk barneskole organiserte en fire-dagers utendørs friluftslivlæring, med video observasjon og intervju. All undervisning ble gjennomført på en strand i nærheten av skolen, innen gangavstand. Elevenes vannkompetanse ble testet gjennom livredningsøvelser, vannleker, kano- kameratredning, samt sikkerhets

regler. Studien viste at rektors høye prioritering av utendørs undervisning og lærernes kompetanse var avgjørende faktorer for å oppnå en slik didaktisk praksis.

Forskning tilsier at drukkingsforebyggende arbeid er viktig, og høsten 2020 kom innføring av kunnskapsløftet i den norske skolen, der svømming og livredning opplæring skal skje utendørs. En kvalitativ case- studie gjort av (Strømme & Østerlie, 2021) til muligheten av omvendt undervisning som didaktisk tilnærming for livredningsopplæring. Det handler om å flytte undervisningen til utenfor skoletid, ved bruk av digitale ressurser som rammeverk. Det ble tatt i bruk appen «Water competence» som studentene skulle se på dagen før de skulle trene på de samme situasjonene. Resultatene hevder at gode øvingsbilder, som ble illustrert både over og under vann var til stor hjelp. Læreren uttrykte at studentene så ut til å være tryggere i læringssituasjonene, på bakgrunn av at kom forberedt til undervisningen. Det gjorde læringen effektiv, førte til motivasjon og la grunnlag av større mestring på kort tid.

Gjennom kroppsøvingsfaget skal elevene svømmedyktige bli svømmedyktige, og forskning viser at skoler bruker eksterne aktører i dette arbeidet. Olstad et al. (2021) belyser bruken av outsourcing i svømmeundervisning. Her gjennomførte de en kvalitativ studie der de intervjuet 18 skoleledere, kroppsøvingslærere og svømmeinstruktører for å undersøke bruken av å outsource svømmeopplæringen i grunnskolen. Resultatet viste at dette kan være en løsning for skoler som ikke har ansatte med tilstrekkelig kompetanse til å undervise i svømming og livredning. Funnene indikerer også behovet for lærerkurs, faglig utvikling og samarbeid for å forbedre svømmeopplæringen. Videre ble det pekt på at det er behov for mer svømming og livredningskompetanse i utdanningen (Olstad et al., 2021).

Det er riktig at tidligere forskning har understreket betydningen av varierte utendørs miljøer for å lære svømming og livredning. Selv om de i all hovedsak tar pedagogisk avstand fra danningprosessen i opplæringen kan disse studiene gi inspirasjon og veiledning, samt bidra til å knytte sammen tråder i forskningen på dette feltet. Innenfor danning i kroppsøvingsfaget ble det gjennom stortingsmeldingen *Fag- fordypning- forståelse- en fornyelse av kunnskapsløftet* i 2016 (Meld.St.28, 2015-2016) fremhevet momentene om at elevene skal stimuleres til å realisere sitt fulle potensial til å mestre eget liv og deltakelse i samfunnet. I kroppsøving skal ikke elevene bare være fysisk aktive for aktivitetens skyld, men for at læringen skal bidra til at eleven selv finner fysisk aktivitet meningsfullt hele livet (Borgen et al., 2017). Dette peker på skolens overordnede del om øke oppmerksomhet på grunnopplæringsdannelses oppdrag, om at elevene er i stand i å møte fremtiden på en best mulig måte (Meld.St.28, 2015-2016).

3.0 Kontekst

I dette kapitlet vil jeg legge frem hvordan utendørs svømming og livredning, samt dannelsesperspektivet, kommer frem i læreplanen i kroppsøvningsfaget på ungdomskolen. Danning i skolen skal gi elevene muligheten til å tenke kritisk, mestre eget liv og delta i felleskapet (Engebretsen, 2016, s. 92). Jeg vil derfor utforske og presentere det pedagogiske dannelsespotensialet utendørs svømming og livredning innehar.

3.1 Svømme, selvberging og livredningsopplæring i skolen

Det er gjort lite forskning på svømmeferdigheter i Norge og derfor må resultatene tolkes med forsiktighet. Gjølme og Norges livredningsselskap (2021) viser til undersøkelser som er gjort blant norske rektorer i småskolen. Samlet er det bare 14% av skolene som svarer at alle elever er svømmedyktige etter fjerde trinn (Waagene et al., 2018). Svømme, selvberging og livredningsopplæring i den norske skolen har vært et sentralt tema i lang tid, og i den nye fagfornyelsen LK20 legges det større vekt på utendørs svømmeopplæring, og hvordan man skal opptre når det gjelder fare i, på og ved vann (Kunnskapsdepartementet, 2020a). *Svommedyktig.no* er den offentlige ressursen for lærere og instruktører ved opplæring i svømming, selvberging og livredningsopplæring (Svømmedyktig., u.å-b). Der blir kravene i regelverket synliggjort, og det presenteres anbefalinger til skolen for å sikre trygg og forsvarlig opplæring ved vann, svømming, selvberging og livredning ute i naturen. Her tydeliggjøres også kompetansekrav til lærerne, som komplementeres av ulike eksempler på hvordan opplæringen kan gjennomføres.

Svømmeopplæring i skolen er en viktig arena for mange elever, for det skal gi dem et gratis tilbud til å lære seg å svømme. Det kan være foreldre har ikke råd eller muligheten til å sende elevene sine på svømmekurs, eller ikke har nok kunnskap til å lære dem selv. På den måten skal skolen være med på å minske store ulikheter og sosiale skiller, spesielt for utsatte elever fra andre kulturer (Meld.St.28, 2015-2016). Ved at opplæringen skjer i tillegg utendørs vil elevene få større repertoar for å være sosiale og aktiv sammen med venner og familie ute i naturen. For som vi ser i levekårsundersøkelsen 1997-214 (Vaage, 2015) blant barn og unge er det flere som svømmer utendørs enn innendørs i løpet av et år. Svømming kan ses på som en fritidsaktivitet like gjerne som en idrettsaktivitet (Vaage, 2015). Likevel foregår stort sett all opplæring innendørs.

Å være svømmedyktig i en reel situasjon ute stiller andre krav enn det gjør innendørs. Det er derfor naturlig at deler av opplæring av svømming, selvberging og livredning foregår ute i sjø, elv, strandlinje eller langgrunne. Den bruken av nærmiljøet ved variert vann er knyttet opp mot formålet med opplæringen i skolen og kompetansen elevene skal tilegne seg i løpet av 10 år på grunnskolen (Svømmedyktig., u.å-a).

Kompetansemålet etter endt 10. trinn viser til at elevene skal:

- *Forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen.*
- *Utføre varierte svømmeteknikker og svømme en lengre distanse basert på egen målsetting.*
- *Forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp.*

(Kunnskapsdepartementet, 2020a)

Det fremheves hvordan en skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter, når det gjelder å redde seg selv og andre. Å kunne svømme, berge seg selv og andre er en livsviktig ferdighet å kunne. Hensikten med de nye kompetansemålene er at elevene skal tilegne seg nødvendig kompetanse til å håndtere utfordringer som det å ferdes trygt utendørs, og gjøre dem svømmedyktig (E. Gjørme & M. Grydeland, 2021, s. 49) Det viser seg at utendørs svømmeopplæring byr på nye muligheter, men fører til mange nye utfordringer knyttet til risikohåndtering og sikkerhet (Olstad, 2021). Kompetansemålene er knyttet til kjerneelementene «Bevegelse og kroppslig læring» og «Uteaktiviteter og naturferdsel», og kan derfor ses i sammenheng med hverandre sammen med opplæring på tvers av fag.

I Norge har vi i forhold til kompetansemål i svømmeopplæring ressurser som støttmateriell for kroppsøvingslærere. En grundig innføring i fagfeltet er boken «Utendørs svømme- og livredningsopplæring» (Gjørme & Norges livredningsselskap, 2021) til Egil Galaan Gjøle, utviklet i samarbeid med Norges Livredningsselskap for å bidra til økt aktivitet og til å heve kompetansen i utendørs svømme og livredningsopplæring. I samarbeid med Borger Ness har Egil også utviklet nettsiden og appen «Water competence», som et læringsverktøy med tilgang til gode øvingsbilder, øvelser med progresjon og muligheter til variert undervisningsmetoder. I tillegg blir relevant kurs og foredrag som holdes i Norge, presentert på plattformen for å spre kunnskap. Redningsselskapet sin visjon er «Ingen skal drukne» og har derfor som et av satsingsområdene i det forebyggende arbeidet arrangerer de kurset «RS Trygg i vann» (Redningsselskapet, u.å-a). Kurset er koblet opp mot kompetansemålene i

læreplanen, og skoler kan derfor melde seg på. Det består av en teoretisk del, hvor elevene må ha bestått e-læringskurs for å kunne delta på den praktiske delen som skjer ved land og i sjø.

3.2 Water competence

Langendorfer og Bruya (1995) introduserer begrepet *Water competence* som en bredere forståelse av kompetanse i vann. I dette begrepet inngår 3 elementer; risikoforståelse, selvberging og livredning. På denne måten knytter de drukningsforebygging ikke bare til ferdighet, men også til kunnskaper og holdninger. De har derfor gitt forskning og studier et mer kompetent område å forske rundt. Utendørs svømming og livredning skal derfor bidra på å forhindre drukning, siden svømmeferdigheter som elever lærer innendørs ikke er tilstrekkelig for å forhindre drukning (R. Stallman et al., 2017). Det består av et bredt spekter av fysiske akvatiske kompetanser som også går på de kognitive og affektive kompetanser hos individet. Videre er de delt inn i 15 kompetansemål som henger sammen og anses som sentrale for å unngå drukning, illustrert i figuren:



Figur 1: Modell som illustrerer kompetansemål i Water Competence. Hentet fra Ness og Gjølme (2023).

Erfaring og eksponering for autentiske og ustabile situasjoner som oppleves i sjø, elv og innsjø bidrar til vannsikkerhet kompetanse mer dypgående enn svømmeferdigheter som undervises i rolig vann (Kjendlie et al., 2013). Ved at elevene tilegner seg en bred forståelse av kunnskap og ferdigheter innen svømming, selvberging og livredning, kan de trygt ta del i bevegelsesaktiviteter i, ved og på vann (Svømmedyktig., u.å-a).

3.3 Danning i den norske læreplan og kroppsøving

Opplæringsloven er styrende lov som har betydning for innholdet i opplæring av grunnskolens og den videregående opplæringen i norsk skole. Av formålsparagrafen § 1-

1. Formålet med opplæringa står det:

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillitt, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Opplæringslova, 1998).

I overordnet del i skolens virksomhet er dannelse et sentralt prinsipp og opplæringen skal gjennom undervisning gi hver enkel elev muligheten til å utvikle sine evner (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det kommer til uttrykk gjennom at elevene skal dannes til hele mennesker, mestre eget liv, delta i arbeid og felleskap, tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst, medansvar og medbestemmelse. Danning tydeliggjøres som et didaktisk begrep i læreplanverket, og det har dermed betydning for undervisningens innhold og læringsmiljø (Engebretsen, 2016, s. 97). Den overordnede del av opplæringsloven er noe alle fag må forholde seg til, og dette gjelder da også i kroppsøving. I nyere rapport vises det til at kroppsøvingfaget, som et av de praktisk estetiske fagene i skolen skal bli styrket i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dannelsesbegrepet kommer tydelig frem gjennom fagets relevans og sentrale verdier:

Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Engebretsen (2016) trekker også frem de sentrale begreper som samsvarer med dannelsesperspektivet i kroppsøving som er fair play, gjøre hverandre gode, vise hverandre respekt og evne til samarbeid. Siden den norske læreplanen er så åpen, spiller det på lærerens autonomi til å velge innholdet selvstendig og ansvar for å begrunne valgene sine knyttet opp mot de overordnede pedagogiske grunnpremisser (Esser-Noethlichs, 2016, s. 123).

Dannelsesbegrepet er et komplekst og omfattende begrep som krever aktiv refleksjon over og bevisstgjøring av grunnleggende verdier (Engebretsen, 2016, s. 116). Jeg vil derfor presentere dannelsesperspektivet i lys av Klafki i teori kapitlet 4.0, for å vise hvorfor det utgjør et verdifullt og sentralt mål for skolen.

3.4 Bruk av ekstern aktør for svømme-, selvbergning og livredningsopplæring i skolen

Et problem i den norske skolen er at mange skoler bruker outsourcing for å gjennomføre svømme, selvbergning og livredningsopplæringen (Olstad et al., 2021). I outsourcing ligger det at en leier inn instruktører eller institusjoner til å gjennomføre svømme og livredning med skoleklasser. I skolens offentlige ressurs for å svømme, selvbergning og livredningsopplæringsskriv kommer det frem at et samarbeid mellom lærer, instruktører eller frivillige organisasjoner kan bidra positivt ved opplæringen for ferdsel ved vann, svømming, selvbergning og livredning (Høgskulen på Vestlandet, u.å). Dette går derimot imot kroppsøvingslærernes profesjon, som skal ha den pedagogiske kompetansen slik at opplæringen blir best mulig. Mangel på kompetanse, erfaring og interesse er ofte begrunnelsen for at skoler tar i bruk outsourcing (E. G. Gjørme & M. Grydeland, 2021, s. 28).

I første omtanke kan outsourcing være en midlertidig løsning, men på lang sikt burde kroppsøvingslærer praktisere svømmeundervisningen selv. Det ligger til grunn fordi ifølge lovverket skal alle som underviser ha en pedagogisk kompetanse i samsvar med kravene i rammeplanene for lærerutdanningen (Opplæringslova, 1998). Den enkelte lærer trenger kompetanse som innebærer forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenking. Av grunnskolelærer som underviser i kroppsøving viser nye tall at over halvparten av ungdomsskolelærere har 60 studiepoeng eller mer, mens kun 15 prosent av lærerne på småskolen (Statistisk sentralbyrå, 2023). Stallman (2019) hevder at mangel på kompetanse hos lærere kan gå ut over undervisningen i svømming og livredning, som i verste fall kan føre til flere drukningsulykker. Videre i studien vil det argumenteres for hvorfor det er kroppsøvingslærerne som burde undervise i svømme- og livredningsundervisningen.

3.5 Hvorfor danning i utendørs svømme- og livredningsopplæring?

Klafki sin dannelsesteori er med på å begrunne viktigheten av kroppsøvingsfagets plass i skolen. Gjennom det å ta vare på egen kropp, å tilegne seg variert fysiske-motoriske ferdigheter og allsidig bevegelseskompetanse som en viktig og naturlig del av helheten som utgjør dannelsesprosessen (Engebretsen, 2016, s. 107). I dette prosjektet vil derfor danning være en del av det teoretiske rammeverket, jeg vil trekke frem verdien og gi en bedre forståelse for hva en utendørs svømme, selvbergning og livredningsopplæring kan frembringe

til elevene. Det vil være i tråd med den overordnede delen av læreplanverket som knyttes til dannelse.

Danningsprosessen kan være med på å fremme selvstendig læring, hvor eleven aktivt opparbeider seg kunnskaper, ferdigheter og evner gjennom eksempler (Klafki, 2011, s. 176). Esser-Noethlichs (2014, s. 153) påpeker at læring av svømming kan ses på som viktige dannelsingsprinsipper som opplevelsesorientert læring, problemorientert læring, selvstendig læring og læring i samarbeid med andre elever. I følge Klafki henger disse prinsippene sammen med danning ved at eleven på den ene siden allerede har en interesse og evne, til den andre siden hvor objektive oppgaver og krav som eleven må analysere og ta stilling til for å kunne videreutvikle og utvikle sine evner (Klafki, 2011, s. 179). Det sentrale er at elevene skal utvikle evnen til å ta eget initiativ til å lære mer gjennom eksempler. Ved å gjennomføre undervisningen utendørs vil elevene kunne få muligheten til å bearbeide, erfare og oppleve ulike problemstillinger selvstendig. I tillegg skal undervisningen ta utgangspunkt i det individet gjennom bevegelseserfaring tar til seg og anvender det allerede lærte for å ta del i en mer overordnet målsetting som gir løsning/handlingsperspektiv som ikke har vært tilgjengelig tidligere (Klafki, 2011, s. 177). Dette henger i tråd med Jenssen (2014) som påpeker at for å skape gode lærings situasjoner som er realistiske i livet, trenger vi å stimulere elevenes læring, her utendørs som læringsarena. For å møte alle elever trenger vi også øvelser som legges vekt på samarbeid, åpen løsnings prosess og mestring (s. 115).

Utendørs undervisning gir muligheten til autentisitet, trygghet og opplevelser som stimulerer til forståelse og viten om hva individet kan gjøre med kunnskapen sin. Tar vi praktiske anvendelser til elevene inn i undervisningen vil de skape en bedre relasjon til hverdagen (Esser-Noethlichs, 2014, s. 154). Utendørs opplæring skal gi elevene økt sjanse til å håndtere situasjon og hvordan du skal handle hvis det skjer noe. Kompetansen som å kontrollere pusten i kaldt vann, svømme med klær og komme seg ut av situasjoner. Dannning gjennom praktiske utfordringer i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). En utendørs svømmeundervisning er annerledes enn vanlige kroppsøvingstimer i en gymsal. Det oppstår utfordringer knyttet til elevenes psykiske kompetanse. Øvelser og utfordringer som krever noe mer av de fleste elevene. Det handler om å lære å kjenne seg selv, som vil igjen gå på den helhetlige personlighetsutviklingen til hver enkel. Elevene læres opp til å være medmennesker når de lærer om hvordan en skal redde andre, som er et viktig kjerneelement i dannelse.

I skolesammenheng snakker vi om kompetansebegrepet som omhandler elevenes kompetanse, tenkning og praktiske ferdigheter både sosialt og emosjonelt. Som også gir elevene refleksjon,

kunne vurdere hva en situasjon eller oppgave krever, etisk forsvarlighet og konsekvensene av en handling (Bjerke et al., 2021, s. 58). Svømming skal derfor gi elevene den refleksjonen og kunnskapen som de kan ta med seg videre i livet. Strømme og Østerlie (2021) påpeker dette ved å trekke inn at når elevene opplever mestring i svømming og livredning, gir det elevene økt generell selvtillit. En trygghet og mestringsfølelse vil kunne bidra til at elevene ønsker å sette seg høyere mål. Dette kommer også til syne i den utvidet svømme og livredningskompetansen til Langendorfer og Bruya (1995) *Water Competent*. Vi skal utvikle elever til å erfare, oppleve og mestre det å ferdes ved, i og på vann. Den opplæringen som de ifølge kompetansemålene skal få, skal kunne gi dem dette. Ved dannelse får elevene en helhetlig personlighetsutvikling og svømmeopplæringen skal derfor ikke bare gi elevene en beherskelse av svømmearter, men å forstå og mestre vannelementer i vid forstand (Bjerke et al., 2021, s. 59).

Skal læring og dannelse finne sted, er en forutsetning at elevene erfarer noe nytt med undervisningen, og som er meningsfullt og gir gjenklang i eget liv (Sæle, 2020, s. 248). Ved å fremme tverrfaglig tema og aktiviteter i undervisningen vil det være med på å nå målsettingen om dannelse og dannelse, samtidig om å nå alle elever. Ved å ta i bruk naturens uteområder for variert bevegelse- og læringsarena, gjennom tverrfaglige temaer vil det gi elevene et større erfaringsrom. Friluftsliv blir trukket inn som måte å fremme dannelse. I naturen skjer læring gjennom personlige erfaringer, det gir også elevene muligheten til å mestre allsidige utfordringer på ulike nivåer, inkludering og sosialisering som skjer både på skolen og fritiden (Østrem, 2021, s. 23-24). Dette blir synlig ved å flytte svømme- og livredningsopplæring utendørs. Dannelse er en sentral dimensjon i friluftspedagogikken, og vil være med på å gi elevenes egne refleksjoner, sosiale ferdigheter, selvfølelse og identitet (Edlev, 2008, s. 27). Når svømming og livredningsopplæringen foregår i variert naturområder åpner det opp og gir elevene muligheten til å bruke områder selv i livet med ulike aktiviteter. Det kan være fiske, overnatting i telt, padling, båtkjøring osv. I undervisningssammenheng vil derfor det å benytte seg av nærmiljøene og kysten by på mange muligheter for læring. Å bruke fjæra, innsjø, foss og kysten som undervisningsrom danner et godt utgangspunkt for flerfaglig undervisning og tverrfaglig tema (Stenqvist Birkedal & Øvrevik, 2021, s. 150).

Nærhet til variert naturopplevelser utendørs som elevene oppnår gjennom livredningsundervisning utendørs, er trukket frem som avgjørende for senere holdninger og handlinger for natur – og miljøvern. Derfor er det viktig å gi dem opplæring som gjør dem trygg, gir forståelse, kunnskap og erfaring rundt det å være i naturen og vann (Hallås et al.,

2017, s. 308). Store globale spørsmål som bærekraft og klimaspørsmål anliggende på samfunnsnivå, men også ned på individnivå. I møte med naturens mangfold, kompleksitet og uforutsigbarhet, også med vann, vil elevene kunne utvikle personlig kompetanse, med et samspill med andre mennesker i samfunnet. Det kan skape forutsetninger for at elevene kan oppnå potensialet til å bli selvstendig samfunnsaktører.

Dannelsesperspektivet blir relevant både for eleven, men også lærerens profesjonelle utvikling. Læreren blir bindeleddet gjennom didaktiske grep i å planlegge og gjennomføre undervisning i møte med egenverdi og verdiorientering til elevene (Østrem, 2021, s. 24). På den måten vil dannelsesidealene som lærerne har og velger pedagogisk for å arbeide med utendørs svømming og livredningsopplæring være av betydning for elevene.

Ifølge Klafki (2011) inngår fysisk motoriske ferdigheter i allmenndannelse av enkeltmennesket. For at elevene kan utvikle sin bevegelse og ferdighetskompetanse, må det gjøres gjennom aktiviteter som stimulerer variert og spesifikke bevegelsesformer. I dette tilfellet vil svømming og livredning som aktivitet i ulike miljøer, med utstyr og landskap som utfordrer ulike bevegelseskvaliteter føre til en slik utvikling. Å gjennomføre undervisningen utendørs istedenfor inne vil man unngå å skape «falsk trygghet», for det gjøres i kalde, varierte og uforutsigbare omstendigheter. Dette henger i tråd med Ommundsen (2014) som påpeker at gjennom meningsskapende læringsprosesser i et fysisk, motorisk og psykososialt læringsfremmende miljø vil bevare motivasjon og bevissthet om seg selv til å bruke det i hverdags og fritidsliv på en god måte.

For å få en bedre forståelse for hva danning innebærer vil jeg i neste kapittel gi en oversikt av danning som teoretisk perspektiv. Jeg vil også vise til utendørs svømming og livredning sine konkrete undervisningselementer som tilegner seg danning. For å begrunne hvordan danning kommer frem vil jeg også vise eksempel på en didaktisk analyse av noen få momenter som gir danningspotensiale i utendørs svømming og livredningsopplæring i skolesammenheng.

4.0 Teoretisk perspektiv

For å konkretisere problemstilling og aspektet jeg er ute etter å undersøke, vil jeg i dette kapitlet presentere teori som ligger til grunn for studien. Jeg har valgt å bruke og redegjøre for Klafki sitt dannelsesperspektiv. Han fremtreder sin kritisk konstruktive didaktikk i skolen og jeg har derfor valgt ut noen sentrale begrep for å klargjøre det dannelsesteoretiske perspektivets betydning for kroppsøvingsfaget. Videre har jeg utformet et eksempel til en didaktisk analyse for å vise til hvordan danningspotensialet kan synliggjøres i utendørs svømming og livredningsopplæring. Dette er relevant for denne studien på grunn av at det kan være med på å belyse hvordan dannelsesprosessen kan forekomme og gir en sammenhengende forståelse mellom teori og praksis.

4.1 Hva er danning?

Danning eller dannelse er et filosofisk begrep som omhandler ideer og verdier om menneskelige eksistens og utvikling (Madsen & Aggerholm, 2020, s. 158). Dannelse betegnes som en prosess som mennesket gjennom erfaringer, forståelse, ferdigheter og kompetanse tilegner seg under sin oppvekst, og bygger seg opp gjennom hele livet (Rønholt, 2008a, s. 41). Begrepet har opphav i den tyske tradisjon, og stammer fra det tyske ordet "*Bildung*". Historisk sett har danning som pedagogisk refleksjon vært en omfattende historie, kultur, kunst og statsfilosofiske diskusjon i perioden 1770 til 1830 (Klafki, 2011, s. 27). I denne perioden var dannelsesbegrepet sentralt i tysktalende pedagogiske tenkning, hos blant annet Schleiermacher, Kant, Herbert og Humboldt (Klafki, 2011, s. 61). Deres tenkning inneholdt det som Kant betegnet som en individuell og samfunnspolitisk oppgave. I dette ligger individets rett og mulighet for å oppnå en selvbestemmelsesevne, og rett på en pedagogisk basert utfoldelse av alle muligheter mennesket har (Klafki, 2011, s. 61). I tysk litteratur er det er klart skille mellom oppdragelse (*Erziehung*) og dannelse (*Bildung*). Oppdragelse har som mål å formidle ferdigheter og evner, holdninger og kunnskaper som trengs for å drive med i vid forstand. Mens dannelse tar utgangspunkt i individets muligheter til å bli et fritt, selvstendig og kritisk tenkende individ i et demokratisk samfunn (Esser-Noethlichs, 2016).

Hensikten med dannelse er at enkeltmenneske skal tenke kritisk, fritt og selvstendig i et demokratisk samfunn, som bidrar til personlighetsutvikling. Dannelse sees derfor på som en livslang personlighetsformende prosess som er mer åpen enn oppdragelse (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). Danning slik vi kjenner den er utformet fremtidsorientert av den tyske

pedagogen Wolfgang Klafki. Han sin gjennomgripende begrunnelse for sin kritisk-konstruktive didaktikk og argumentasjon for dannelsesperspektivet, har en betraktelig innflytelse på sin vår samtid vil jeg ta for meg i teori kapitlet (Engebretsen, 2016, s. 93).

Dannelse er vanskelig å sette en definisjon på fordi den knytter seg til ulike kunnskaper, holdninger, verdier og praksiser som er gjeldende i samfunnet (Sæle, 2017, s. 14) og vil derfor orienterer seg etter utviklingsprosessen som skjer i samfunnet (Nabe-Nielsen, 2011, s. 66). *Store norske leksikon* beskriver dannelse eller danning som individets evne og plikt til å forme seg selv gjennom personlighet, oppførsel og moral (Hogstad, 2022). Dannelse tar på sikte å utvikle de evner og anlegg man har på best mulig måte (Føllesdal, 2011, s. 113). Sæle (2017, s. 14) trekker frem dannelse som en funksjon av både produkt og prosess. Det fremstilles som noe er allerede i våre tradisjoner, kultur og arv, men samtidig som det forbindes med noe nytt som blir skapt. «*Det vi sitter igjen med etter at vi har glemt det vi har lært*» som er hentet fra filosofen Ellen Kelly, gir uttrykk for forståelsen av det ubevisste planet av dannelse (Sæle, 2017, s. 15).

Vi kan se på dannelse som et didaktisk begrep og som vil i en utdanningskontekst gjelde didaktiske og pedagogiske valg som skal klargjøre for verdigrunlaget i undervisningen (Engebretsen, 2016, s. 93). En videre gjennomtenkning av dannelse i skolen er opptatt av hva som er det gode samfunn, og hvordan en skal klare å danne elevene til å bli gode samfunnsborgere (Sæle, 2017, s. 3). Dannelse skal fremme individer til å mestre eget liv, delta i felleskap, tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst (Engebretsen, 2016, s. 95). Dermed er skolen et sentralt sted for dannelse.

4.2 Sentrale begreper i Klafki`s teoretiske dannelsesperspektiv

Pedagogisk og didaktisk teorier er med på å gi retning på skolen virksomhet og elevenes læring (Engebretsen, 2016, s. 93). I det arbeidet er Klafki`s helhetlig syn på dannelse funksjonelt i kroppsøvingsfaget. Klafki hevder nemlig at dannelsesspørsmålet er samfunnsspørsmål. Med det mener han at individets dannelsesprosess er avhengig av samfunnets utvikling og må orienteres seg etter de kravene som fastsettes av utviklingsprosessene i samfunnet (Klafki, 2011). Dette kapitlet vil belyse hvordan hans didaktiske dannelsesperspektiv bidrar til å klargjøre verdigrunlaget for undervisning.

Grunnessensen i Klafki's kategorialdannelsesteori ser på den dialektiske¹ forståelsen av elevens subjektive personlighetsutfoldelse og undervisningens objektive dannelsesinnhold (Nabe-Nielsen, 2011, s. 17). Danningsperspektivet skal gi meningsfull pedagogisk virksomhet gjennom reflekterte valg av innhold, metode, lærerrolle og læringsmiljø (Engebretsen, 2016, s. 102). Elevene burde erfare danningperspektivens faktorer for å at det gir verdi. Jeg vil derfor kunne trekke dette inn i hvordan utendørs svømme og livredningsundervisning blir en sentral arena for å oppnå dannelses hos elevene.

4.2.1 Allmenndannelse

Klafki (2011, s. 39) tydeliggjør og gir sitt dannelsesbegrep betegnelsen allmenndannelse. Begreper peker på viktige problemer, handlinger og muligheter som han ønsker at skolen skal ivareta og manøvrere seg etter. Allmenndannelses sin dimensjon er den betegnelsen som blir brukt når han snakker om dannelsesbegrepet. For å fremme å en slik tilnærming til allmenndannelse må ifølge (Klafki, 2011, s. 70) bestemmes i en tredoblet betydning.

Første moment er *dannelse må være for alle*, hvor alle i samfunnet skal ha like muligheten til utdanning og selvrealisering. Dette er for å motvirke sjanseulikheter som samfunnet konstruerer, og er derfor en grunnrett for alle (Esser-Noethlichs, 2021, s. 150). Det kan sammenlignes med at alle elever skal få muligheten til å redde seg selv hvis de skulle havne uti vannet. Det vil si elever som ikke kan svømme skal få muligheten til å få denne opplæringen i skolen. I den forbindelse vil lærerens inkluderingsarbeid med tilhørende strategier avgjøre hvorvidt alle elever får tilgang til allmenndannelse i å svømme og livredning ved å utvikle selvbestemmelse, - medbestemmelse og solidaritetsevne.

Det andre retter seg mot *dannelse innenfor et allmenhets formidlende element*. Det legger vekt på prinsippene om solidaritet og medbestemmelse skal fungere som en felles kjerne, innfattet mangfoldet av en ytre verden. Det betyr i skolesammenheng at vi suppelever elevene med tidsaktuelle ferdigheter og kunnskaper for å håndtere tidstypiske nøkkelspørsmål (Klafki, 2011, s. 71). Ifølge Klafki (2011) vil læreplanens utvelgelse av temaer som representere tidsaktuelle ferdigheter og kunnskaper være definerings ved dannelsesspørsmålet til et samfunnsspørsmål.

¹ Ifølge Klafki sin dannelsese teori er dialektisk et uttrykk for at den menneskelige utviklingen er i en konstant vekselvirkning med de naturlige og kulturelle omgivelsene som mennesket befinner seg i (s. 14).

Sist moment må allmenndannelse forstås *innenfor alle grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner* (Klafki, 2011). Her skal allmenndanning være en grunnrett til selvrealisering og elevene har rett til fri utvikling av deres egen personlighet. I det ligger at dannelsen stimulerer til en lystbetont og ansvarlig omgang egen kropp og medmenneskelige relasjoner, samt evnen til å ta etiske og politiske avgjørelser og handlinger. Klafki (2011, s. 71) skriver også at allmenndannelse kan fremstilles som kognitive ferdigheter, samtidig som de sosiale, etiske, praktiske og tekniske ferdigheter.

Ut ifra Klafki`s forståelse av allmenndannelse, skal undervisningens læringsfokus bidra til at elevene tilegner seg kunnskap og erfaringer innenfor et allsidig felt, og ikke bare det kognitive. I kroppsøvningsfaget blir lek, spill, idrett og kroppslig bevegelse trukket inn (Engebretsen, 2016, s. 98). Kropp og fysisk motoriske ferdigheter må være faktorer i en nåtidig og fremtidig forståelse av dannelsen for alle (Klafki, 2011, s. 71). Kroppsøvningslærerne har et dannelsesansvar for alle elevene, og hvordan læreren formidler undervisningens mål og innhold er vesentlig innenfor dannelsesperspektivets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Engebretsen, 2016, s. 109). Konkrete målsettinger skal gi elevene læring av både kroppslige, kognitive, estetiske, etiske og sosiale ferdigheter og egenskaper. Disse egenskapene som oppnås gjennom evne til å samarbeide, kommunikasjon i gruppearbeid, bidra til positivt læringsmiljø og prestasjoner er viktige for å kunne fungere på en god måte i samfunnet (Engebretsen, 2016, s. 112).

Utendørs svømming og livredning skiller seg fra de vanligste konkurranseorienterte idretter som dominerer kroppsøvningsfaget (Standal et al., 2020). Klafki mener at slike aktiviteter skal bidra til utprøving og utforskning vil gi muligheten til å oppdage egenverdien av å være i aktivitet (Esser-Noethlichs, 2021, s. 153). Sett i lys av dannelsespotensialet kan utendørs svømme og livredning gi forutsetninger for elevene til å tenke, handle og utvikle seg kritisk, selvbevisst og solidarisk (Jank & Meyer, 2006, s. 171).

4.2.2 Klafki`s sentrale dannelsesevner

Ifølge Klafki (2011, s. 69) oppfattes dannelse som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Egenskapene henger godt sammen og hvert enkelt individ skal arbeide seg frem til og ta personlig ansvar for å oppnå dem. Selvbestemmelse handler om at du selv som menneske må ta personlig ansvar for å utvikle din evne til å bestemme over individuelle levekår som; meninger, religiøse valg og etiske

valg. (Engebretsen, 2016, s. 104). I medbestemmelse ligger at ethvert menneske har krav på muligheten og ansvar for å delta i utviklingen av samfunnets kulturelle, politiske og samfunnsmessige forhold. Skal disse egenskapene anerkjennes må de bli koblet til solidaritet. Solidaritetsevnen handler om å hjelpe mennesker som ikke har samme mulighet eller forutsetninger i et demokratisk samfunn. Det handler om å ta ansvar for alle i fellesskapet, for deres muligheter kan være begrenset av samfunnsmessige forhold, undertrykkelse, politiske begrensninger eller underprivilegering (Esser-Noethlichs, 2021, s. 149).

Overført til undervisningen skal de tre evnene åpne muligheten for å ytre egne meninger, påvirke fellesskapet, bli hørt og møtt med respekt. Kroppsøvingsundervisning har muligheten til å velge aktiviteter som bidrar til å lære å samarbeid og hjelpe elevene til å bli mer selvstendige. Prosessen frem mot læringsmålet er i lys av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet sett på som den viktigste delen (Engebretsen, 2016, s. 105). Livredning handler om å kunne ivareta egen sikkerhet, selvberging, redning og førstehjelp (Stenqvist Birkedal & Øvrevik, 2021, s. 153). Elevene slik det kommer frem i kompetansemålene «forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen», derfor må de erfare, øve og utfordre seg selv på hva som oppleves som trygt seg når det kommer til å være i kaldt vann, svømmeferdigheter og risikovurdering (Stenqvist Birkedal & Øvrevik, 2021, s. 153). I tillegg vil livredning gi muligheten til å øve på å ta gode valg ved å samarbeide sammen med andre, og ta ansvar for hverandre ved redning.

Videre vil det redegjøres for hva slags innhold Klafki mener er elementært at elevene møter for å kunne nå målsetningene om evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.2.3 Dannelsesteori: Kategorial dannelse

Klafki sin kategoriale dannelse er essensen i teorien av hans didaktikk (Straum, 2018). Her integreres elementene innenfor hans to hovedretninger, den materiale og den formale dannelse. Den materiale dannelse vektlegger det objektive innholdet som eksisterende kunnskap, kulturelle goder og viten (Klafki, 2011). Elever skal åpne seg opp, møte og lære bestemt kunnskap uavhengig av deres personlige preferanser (Madsen & Aggerholm, 2020). I utesvømming vil det materiale være det ytre som møter elevene, kaldt vann, bløte klær, livredningsbøye og disse faktorene kan elevene har lite erfaring med. Undervisningen vil være preget av at den er erfaringsbasert, og en elevmasse vil ha forskjellige erfaringer og kompetanse.

Den formale dannelse fokuserer på eleven subjektivitet i dannelsesprosessen (Klafki, 2011). Menneskelige ferdigheter og interesser blir her grunndimensjonen som skal gi fri utforming av ens personlighet (Esser-Noethlichs, 2021, s. 151). Kunnskapen åpnes opp slik at det kan overføre evner gjennom elevenes fysiske, intellektuelle og kognitive evner (Madsen & Aggerholm, 2020). Her vil det være elevens tidligere erfaringer som kommer til uttrykk, og alle elever vil gå inn i undervisningen med ulike erfaringer, tanker og holdninger.

Deres dialektiske forhold utvikler og sammenknytter evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, men alene vil de ikke gi helhetlig perspektiv og tilnærming til danning. Derfor intrigerer han det materiale og formale dannelsesperspektivet og utvikler det vi kaller for den kategoriale danning (Engebretsen, 2016, s. 94). Disse to kategoriene kommer sammen og til syne i arbeid med tidskritiske nøkkelproblemer, som ifølge Klafki kan denne prosessen komme frem i problemorientert undervisning (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54).

Den kategoriale danningen oppnås ved individet tilegner seg kategorier gjennom samfunnet og den kulturen den lever i (Nabe-Nielsen, 2011, s. 17). Det vil si at en åpner seg for verden og verden åpner seg for deg, som ifølge Klafki (2011) kalles den doble åpningen. Forståelsen av prosessen mellom subjektet og objektet skaper kunnskap, erfaringer og opplevelser av allmenn, det vil si kategorial (Straum, 2018). Elevene vil på denne måten åpne seg for det de skal lære, og lærestoffet åpner seg for individet som fører til en bedre mening og forståelse. Vi vil derfor utsette elever for det ukjente slik at de får erfaring og utfordre seg som skaper dannelsesprosess.

Hva som skal skape denne doble åpningen, trekker (Klafki, 2011) frem eksemplarisk undervisning. Hovedtanken i eksemplarisk undervisning og læring er at en ved de konkrete belyser noe generelt, overordnet og abstrakt (Straum, 2018). Dannende læring nås ikke gjennom reproduktiv overtagelse, men at individet ved utvalgte eksempler arbeider seg frem til aktivt allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger (Klafki, 2011, s. 176). Målet med dannelse realiseres i elevenes samhandling med faglig innhold. Derfor er det viktig at undervisningens objektive dannelsesmål er valgt ut fra dets betydning for elevenes subjektive liv, og skal kunne overføres til deres erfarings og problemstillingshorisont (Madsen & Aggerholm, 2020).

Ifølge Klafki (2011, s. 74) vil det være sentralt å videreformidle forståelse for og kunnskap om nåtidens globale hovedproblemer. For at undervisningen skal gi betydning for elevenes liv nå og i fremtiden, må kroppsøvingslæreren reflektere over Klafki`s typiske nøkkelproblemer

(Engebretsen, 2016, s. 109). Nøkkelprobemene blir en viktig faktor og bidrar til en helhetlig allmenndanning for elevene, og blir bestemt av de problemstillinger for mennesker og samfunn (Jank & Meyer, 2006, s. 191). De tidstypiske nøkkelpoblemer (Klafki, 2011):

1. Fredsspørsmålet
2. Miljøspørsmålet
3. Den samfunnskapte ulikheten
4. De tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmediene
5. Enkeltmenneskets subjektivitet og jeg/du – forhold

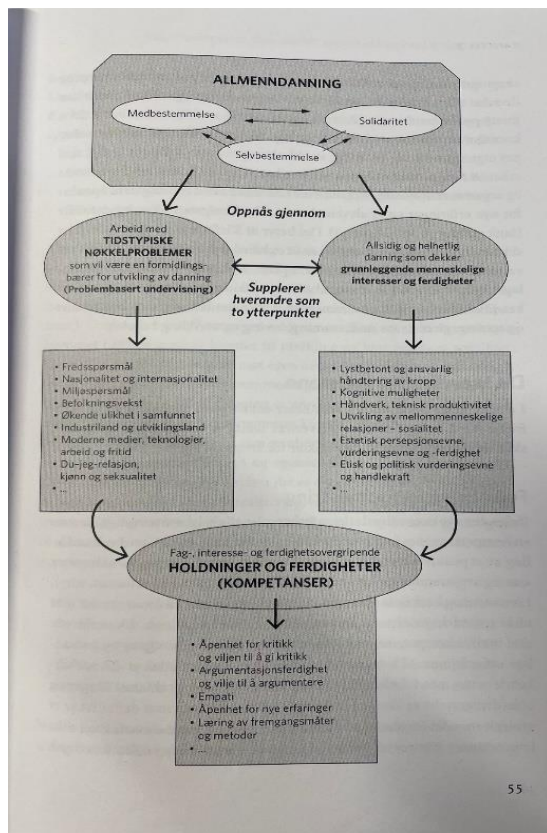
Allmenndanning i skolen betyr for Klafki (2011, s. 70) å skape bevissthet hos elevene gjennom handlinger, problemer, farer og muligheter i nåtid og i fremtiden. Her er alle nøkkelprobemene nevnt, men i utendørs svømming og livredningsopplæring anser jeg *miljøspørsmålet, ulikhet i samfunnet, og enkeltmenneskets subjektivitet* som mest relevant. Når det kommer til miljøspørsmålet som ifølge Klafki (2011) handler om å konsentrere seg om samfunnets fremtid. Vil svømming og livredning ute i variert miljø, være med på å gjøre elevene miljøbevisste, og gleden over å være i natur, sporløs ferdsel, normer og verdier som eksempler på emner som blir en del av undervisningen (Engebretsen, 2016, s. 111). Ulikheter i samfunnet vil komme til syne, med at alle skal ha muligheten til å delta i sosialt fellesskap ved bading, soling, båttur uten hindringer fra miljø, kultur og sosiale klasser, om opplæringen skjer i skolen. Jeg og du forholdet kommer tydelig til syne ved at elevene har muligheten til å utvikle medmenneskelig ansvar og anerkjennelse av andre mennesker, som skjer både ved livredning, men også å vite hvordan en skal oppføre seg i vann sammen med andre. Livredningsbiten handler mye om å stole på hverandre og samarbeide. I læreplanen for kroppsøving blir svømming og friluftsliv nevnt som en del av felles danning og identitetskapning i et samfunnsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Dannelsesprosessen vil være et samfunnsspørsmål som skolen har som pedagogisk ansvar å ivareta og arbeide målrettet mot slik at elevene kan være med å løse våre tidstypiske nøkkelspørsmål i samfunnet. På den måten skal undervisningen knytte til nøkkelprobemene for å motivere elevene til å realisere seg selv som kommer fellesskapet til gode (Engebretsen, 2016, s. 109). Dannelse bli evnen til å handle gjennom disse nøkkelprobemene, slik at eleven gjør opp sine egne argumentasjoner og meninger samtidig som en er åpen for kritikk til at det finnes alternativer til eget standpunkt (Klafki, 2011, s. 82). Ved å ta i bruk disse nøkkelprobemene vil det anses som et kreativt grep for knytte material og formal danning sammen (Jank & Meyer, 2006, s. 192).

4.2.4 Kritisk konstruktiv didaktikk

Klafki sin didaktiske teori supplerer også med et kritisk konstruktivt perspektiv. Ifølge Jank og Meyer (2006, s. 188-189) er Klafki`s kritisk konstruktive didaktikk opptatt av at undervisningen skal resultere i menneskelige evner i form av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Klafki peker på at tanken i den kategoriale dannelsen om menneskets relasjon til virkeligheten, representerer målsettingen i kritisk konstruktive didaktikk (Klafki, 2011, s. 120). Her blir fokuset rettet mer mot danningens hovedmål enn selve dannelsesprosessen (Straum, 2018). Hvor ønsket er å skape en relasjon mellom teori og praksis, som fører til at det kreves å undersøke og skaffe forutsetninger som trengs til å lykkes med undervisning (Esser-Noethlichs, 2021, s. 151).

Esser-Noethlichs (2019) har oversatt og tilpasset modellen fra Jank og Meyer (2006, s. 195) som overordnet oversikt av allmenndanning for undervisning, læring og utvikling i skolen. Denne modellen omhandler planlegging av problembasert undervisning, ved en sammenfatting av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som har mål om å fremme danning (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54).



Figur 2: Problembasert undervisningsmodell hentet fra Esser-Noethlichs (2019, s. 55)

Undervisningen skal resultere i menneskelige evner i form av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i både nå og fremtidsperspektiv. De menneskelige evner kan oppnås ved at eleven arbeider med nøkkelproblemer og utvikler de grunndimensjoner for menneskelig interesser og evner, samt kritisk refleksjonsevner. I den problemorienterte undervisningen vil den kategoriale dannelsesprosessen bli synlig gjennom åpningen eleven får til verden, og at verden åpner seg for elevene (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54). Her utvikles kompetansen ved bruk av et overordnet problemområde, slik at helhetsperspektivet blir ivaretatt. Klafki hevder også at det skal være elevorientert, med refleksjon og kritikk av undervisningen sammen med elevene (Jank & Meyer, 2006, s. 194). Drukningssulykker er et eksempel på et allment tema som inneholder nøkkelproblemer innskrevet i nåtidens virkelighet.

4.3 Didaktisk analyse

Den kritisk konstruktive didaktikken til Klafki (2011) tar for seg undervisningsplanleggingen sin almene mål og undervisningens grunnstruktur. Den tar utgangspunkt i dannelsesbegrepet og ser kritisk på skolen, læreplanen og undervisningen i sammenheng med vårt demokratiske samfunn (Esser-Noethlichs, 2021, s. 151). Kritisk refleksjon trengs for å avsløre barrierer og få forståelse som ligger i teorier, modeller og begrepsavklaringer, slik at vi kan utvikle undervisningspraksisen til den erfarne læreren. Et kjernebegrep i Klafki sin teori er allmenndanning som et overordnet mål for skolen (Esser-Noethlichs, 2021, s. 148). For å oppnå danning krever det at elevene opplever motstand, konflikt og dilemmaer som fremmer kritisk tenkning. Undervisningen skal ta opp problemer som kan kobles opp mot samfunn problematikk som kan oppstå utenfor skolen (Esser-Noethlichs, 2019, s. 66).

Det er viktig med en grundig didaktisk analyse i planleggingsarbeidet for undervisningen og ifølge Klafki, at problemstillingen kobles opp mot og har et dannelsespotensiale for elevene. Didaktisk analyse har til hensikt å avdekke dannelsespotensiale i dannelsesinnhold, som allerede er formulert i læreplanen.

Ifølge et kritisk- konstruktiv didaktikk skal kroppøving som dannelsesfag forankre sentrale nøkkelproblemer, og ut ifra nytt kompetansemål har vi utendørs svømming og livredning som tema. Innholdet i undervisningen blir bestemt av læreplanen mens dannelsespotensialet avdekkes i planleggingen av undervisningen. På den måten skal kompetansemålet være føring

for hva elevene skal lære i svømming og livredning, mens det er læreren sin oppgave å la det gjennomføres.

Klafki stiller 5 spørsmål som skal besvares i planleggingen, og som må forstås i lys av hverandre. De er laget for å hjelpe læreren til refleksjon:

1. Betydning her og nå
2. Betydning i fremtiden
3. Innholdets struktur
4. Eksemplarisk betydning
5. Tilgjengelighet

Spørsmålet om *nåtiden og fremtidens* skal gi elevene en mulighet til å forstå, bedømme og handle i deres nåværende liv, men også hjelpe til utviklingsmuligheter som kan oppstå i fremtiden. Undervisningens tema og mål skal begrunnes til elevenes nåtid og fremtid (Klafki, 2011, s. 320). Nåtiden omhandler hva elevene mener er betydningsfull og meningsfullt som de erfarer i hverdagen. Ut ifra samfunns og klassespesifikke sosialforutsetninger som preges av trosretning eller hvor de bor. Det vil derfor være stort mangfold, om du er gutt eller jente, vennene dine, interesser, kultur og hva elevene allerede sitter inne med.

På samme måte vil fremtiden være veldig forskjellig ut ifra hver enkel elevs synsvinkel. Deres sosiale bakgrunn og lærerens vurdering i henhold til elevens fremtid. Ifølge Klafki må undervisningen forstås som en interaksjonsprosess. Elevene har ukritiske, ureflekterte og overfladiske perspektiver av samfunnsmessige erfaringer. Det vil si at gjennom undervisningen skal slike perspektiver bli bearbeidet og få et høyere kunnskapsinnhold, som fører til mer bevisste og differensierte handlingsmuligheter hos elevene. Læreren skal derfor skape en motivasjon ved å begrense distansen mellom utgangspunktet og målet til et realistisk nivå (Klafki, 2011, s. 322).

Eksemplarisk betydning skal belyse noe generelt, overordnet og abstrakt. Eksemplene som blir brukt må gå utover seg selv og belyse noe grunnleggende og mer overordnet, som har overføringsverdi til andre ting i livet. Klafki skriver her at individet skal hjelpes til selvstendighet, kritisk erkjennelse, dømme og handlingsevne og dermed også evnen til videre læring ut fra eget initiativ (Straum, 2018). Aktivitetene skal bli levende og effektive utenfor skolens vegger og i hvilken forstand evnene kan eller bør bli betydelige (Klafki, 2006). Det gjøres gjennom at elevene skal utforske overføringsmulighetene som de skal lære i skolen, det kan trekkes opp mot tverrfaglige temaer eller andre fag i skolen. Eksempelvis hvordan det å

bruke naturen, innsjøer og vann kan være med på å skape god fysisk og psykisk helse for elevene. Dette vil bli beskrevet mer utdypende i min didaktiske analyse med eksempler. Det er her ifølge Klafki (2011) at den elevorienterte undervisningen blir tydelig.

Innholdets struktur skal dette spørsmålet besvares må det ses i forhold til de pedagogiske perspektivene; betydning nå og i fremtiden og eksemplarisk betydning. Under kritisk henvisning til innholdet samfunnsmessige grunnleggende forhåndsbestemmelse, som kan bidra til utvikling av selvbestemmelse og solidaritetsevnen. Gjennom eksemplariske emner skal elevene arbeide seg frem til forskjellige synsvinkler på et problem, en prosess eller en konflikt som gjør dem oppmerksom på alternative beslutninger og handlingsmuligheter. Klafki fremstiller disse som «metoder» i den betydning at elevene skal tilegne seg og til stilling til forskjellige typer løsningsmetoder. Temaet skal være i en historisk – samfunnsmessig virkelighet berørt med samfunnspolitiske, religiøse, kulturelle vurderinger og interesser (Klafki, 2011, s. 306). En kan ikke dedusere seg frem til undervisningsmetoden ut fra målsettinger eller bestemte temaer, men realiseres av elevenes abstrakte forskjells nivå med ulike forutsetninger, erfaringer og holdninger. Elevene igangsetter sin egen arbeidsprosess.

Tilgjengelighet Spørsmålet om tilgjengelighet skal ses på hvordan temaet kan struktureres slik at innholdet blir interessant, stimulerende, motagbart eller levende for elevene.

Inngangsvinkelen kan skapes av eleven selv når frem til en problemstilling, og anvende det lærte og nyansere det (Jank & Meyer, 2006, s. 167).

En didaktisk analyse vil være med på å gi et fruktbart møte mellom elevene og innholdet, og vil gi en pedagogisk betydning og struktur. I lys av utendørs svømming og livredning vil det være spesifikt situasjonsbetinget av klassen, ressurser og områder en lærer har til rådighet, men læreren skal ha konkrete emner/temaer som besvare kompetansemålet som er forankret i læreplanen (Klafki, 2006). Utarbeidelsen av dannelsespotensialet er en kreativ prosess, men vil være preget av fagets faglige basis (Rønholt, 2008a, s. 46).

4.4 Didaktisk analyse av utendørs svømme- og livredningsundervisning

Her har jeg laget en tabell som viser en grov didaktisk innholdsanalyse for å avsløre og kartlegge dannelsespotensialet i utendørs svømme, selvbergning og livredning i tråd med Klafki og læreplanen. Tabellen tar utgangspunkt i utendørs svømme-, og livredningsundervisningen i

skolesammenheng, og vil kun ta for seg noen få momenter som illustrerer danningspotensialet.

Figur 3: Didaktisk analyse av utendørs svømme- og livredningsundervisning

Tema/innhold:**Utendørs svømming, selvbergning og livredning**

Betydning for elevenes nåtid

Læring av livredning og svømming ute i variert vann- elementer er livsviktig kunnskap som kan redde liv til seg selv og andre. Elevene skal bli svømmedyktige og læring av teknikker, metoder, erfaring vil være med på å gi elevene allsidig og variert kunnskap. På den måten vil en kunne hvile, spare på og fordeler krefter både når du er ute i vannet, men også når du skal hjelpe andre. Det å bade er ofte en sosial interaksjon og vil derfor gi elevene muligheten til å være i aktiv bevegelse sammen med andre. Elevene står i en sårbar situasjon når det kommer til å vise kropp, enda mer enn vanlig. Tenk over plassering av skiftested, la elevene bade i t-skjorte, men det skal også være med på å fremme en forståelse for ulikheter og variasjoner i kropp. Deltagelse i felleskap skal gi forståelse for egen trygg kroppsidentitet og at oppmerksomheten på det som skal læres. Her er det viktig å være i dialog sammen med elevene.

Betydning for elevenes fremtid

Allsidig kompetanse innen svømming, selvbergning og livredning gir elevene muligheten for å bruke erfaringsrommet i, ved og på vann ute på en trygg og forsvarlig måte i samhold med andre. Elevene skal kunne anvende kunnskapen i kjente og ukjente situasjoner. I den forstand kan utendørs svømming og livredning bidra til å minske drukninger i fremtiden. En slik kompetanse vil også være med på å gi elevene livslang fysisk aktivitet og kroppslig læring, og er dermed knyttet til tema rundt folkehelse og livsmestring. Det vil derfor ikke lengre være en hindring å gå å bade, selv om det regner og det er kaldt ute. Kunnskapen til å forutse fare, vurdere risiko, en dannelsingsprosess hvor svømming ikke handler bare om hvor fort eller langt du klarer å svømme, men det å være trygg i vannet. Et annet eksempel kan være å vite hvordan du skal opptre hvis du faller uti med klær, i store bølger eller i kaldt vann. Er det flytelementet nær deg eller hvor langt er det til land. Det å oppholde seg i og rundt vann er en sosial og moro aktivitet, spesielt når du har tilgang på hoppestativ, båter, kanopadling, surfing, dykking, SUP osv. Læring om flo og fjære, hvordan farer ved vannet, fjøra og strandsoner kan medføre. Gi elevene en indikasjon på å vurdere egne evner og ferdigheter.

Innholdsstruktur

Temaet svømming, selvbergning og livredning omfatter informasjon og kunnskap. Den materiale og formale prosessen kommer til uttrykk, gjennom at elevene må lære kunnskap og

informasjon om hvordan det skal gjøres, for så å selv erfare, gjennomføre og evaluere. Det utfordrer elevenes fysiske og psykiske egenskaper. Kaste, hoppe, pusteteknikk, svømmeteknikk kan øves i ulike varianter og områder. Øvelser og lek utfordrer de koordinative egenskapene, men de ytre element av å være utendørs vil gi større utfordring. Nedkjøling er en reell risiko som kan oppstå ute i vann, men også når man skifter. Det er viktig med oppvarming både før og etter å ha vært i vannet, ikke ha for lange undervisningsopplegg i vannet og sørg for mye aktivitet (Eikje Andersen et al., 2021). Ved å utforske utendørs områder vil elevene erfare det å prøve ut ukjent vann, som vil gi dem en indikasjon på egne evner. Utendørs opplæring vil gi elevene et bredere spekter av ferdigheter for å kunne oppholde seg ved i, og på vann (Olstad, 2021, s. 102). Ved å diskutere og reflekter rundt elementer, krefter, miljø og situasjoner som oppstår ute i naturen. Elevene vil få et bredere spekter og kunnskap naturen har å by på. Videreføring av elevenes svømmeopplæring slik at elevene kan beherske utfordringer og den variasjonen de møter i ulike fysiske miljøer. Det vil ha betydning for elevens egen sikkerhet, som eks vite hva badevett reglene er kan bidra å skape trygghet. Danningsprosess kan integreres hos elevene med å bevisstgjøre de gjennom øvingsbilder på drukningsulykker. Drukning ser ofte ikke ut som en ser på film at en hoier og skriker, men det skjer ofte stille og svært raskt. Ved å gi et realistisk øvingsbilde av noen som holder på å drukne, vil gi elevene indikasjon på hva de skal være oppmerksomme på og realiteten av det. Det kan illustreres før elevene går ut i vannet, men også som «tørrtrening» i klasserommet. En slik didaktisk tilnærming skal bidra til å fremme en forståelse hvor viktigheten av å kunne gjennomføre livredning. Betydning i den forstand at elevene kan sette seg inn i situasjoner som de selv opplever.

Eksemplarisk betydning

Viktigheten av utendørs svømming og livredningsopplæring kan knyttes om hva som er vårt ansvar i samfunnet. Du som samfunnsborger er være avhengig av at alle andre har kunnskapen i livredning. Hvis du selv holder på å drukne eller havner i en vanskelig situasjon, stoler du på at din medborger har kunnskap og kompetanse til å kunne redde deg. Læring av gjensidig respekt. Vite hvordan en gjennomfører hjerte – lunge redning fordi det kan du komme ut for i flere situasjoner enn ved vann. Du har dermed en kompetanse som er fordelaktig til dine medborgere. Det å ta i bruk naturen og områder rundt vann som en læringsarena kan være med på å forebygge stress (Edlev, 2008, s. 127). Elevene vil ha muligheten til å ta seg til vannmiljøer for å være med venner, sole seg eller komme bort fra alt støy og sus som oppstår i en tidspresterende hverdag i byen. Det kan ha betydning for deres humør og helse, som også er knyttet opp til livsmestring. Ved kompetanse at du kan svømme og livredning vil elevene kanskje få muligheten til å dra uten en voksen tidligere i livet. Erfare og vite hvordan en skal opptre i vann sammen med andre mennesker. Knyttes opp til naturfag, ved at elevene lærer mekanismen om hvordan kroppen og vann fungerer sammen. Tyngdekraft, vannets krefter, vind og miljø vil elevene få erfare, og dette skjer ved at undervisningen skjer gjentatte ganger og gjerne forskjellige miljøer.

Tilgjengelighet

Dra til nærrområder som elevene gjerne oppholder seg i, gi elevene muligheten til å være med i overveielser om hvor. Sikkerhetsmessige perspektiver er viktig å snakke om, at like områder kan ha forskjellige faremomenter og om sikker, og fornuftig ferdsel. På den måten kan elevene realiserer det de har av nedlagt øving på hvordan de skal håndtere varierte og uforutsigbare situasjoner som kan oppstå rundt vann. Hvordan gruppen skal oppføre seg, hva er fornuftig av klær å ta med seg, hvor kan vi finne le osv. Hva synes elevene er interessant, er det mulighet for å dra et sted ved stupebrett, i elver osv. noe som vekker deres interesse. Ved undervisning i likhet mellom miljø og der man oppholder seg, vil gi en større overføring av læring.

Primært handler svømmeoppøring i skolen hvordan vi skal forebygge drukning, men gjennom danningspotensialet kan vi også se på andre viktige grunner som tilhører det å kunne svømme, gjennomføre livredning, selvberging og ferdes utendørs i og ved vann. Å lære å bli svømmedyktig handler om å få en forståelse og refleksjon rundt trygg ferdsel i, ved- og på vann, båtrett, isrett og sjørett. Beherske grunnleggende svømmeferdigheter, og ivareta egen sikkerhet og tilkalle hjelp hvis ulykker oppstår (Svømmedyktig., u.å-a). Svømming og livredning skal gi handlingskompetente elever, undervisningen bør være spennende og bestå av utforskende læring, samarbeid og oppgaveorientert. Elevene vil få både praktisk, historisk og kulturell tilknytning gjennom deltakelse. Ved enkle oppfordringer som; Ikke bad alene, alkohol og bading er en dårlig kombinasjon. Det har som intensjon om å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil.

Bjerke et al. (2021) indikerer at det og erfarer ulike situasjoner vil føre til at elevene lærer å oppdage og erfare på kroppen sin styrke og begrensninger. Større grad av likhet i utførelsen og kontekst, jo større er overføring av læring. En lært risikovurdering fra en situasjon kan ha overføringsverdi til en annen risikosituasjon. Siden målet med kompetansemålet er vannaktivitet ute, er det viktig at elevene lærer å oppdage i de kreftene og rammefaktorene de vil møte utendørs.

Kompetansemålet i folkehelse og livsmestring beskrives i læreplanen som kompetanse til å være forberedt på utfordringer elevene kan møte i livet. Livskvalitet og psykisk helse er sentralt knyttet til folkehelse. Ved kunnskap som elevene får ved svømming og livredning vil ha betydning for mestring av eget liv. Akkurat som danningsbegrepet ifølge Klafki (2011) handler om er sammensatt av en objektiv og en subjektiv side, inkluderer livsmestring innenfor svømming og livredning, ved den objektive siden (kunnskap, forståelse og holdning)

og den subjektive siden (ferdighet, bevegelseserfaring). Danning skal ivareta denne sammenhengen og egenverdien av å være et menneske (Esser-Noethlichs, 2019, s. 57). Det gir dermed muligheten til selvrealisering som fører til trygg identitet hos eleven. På den måten gjennom eksemplarisk undervisning vil elevene få den dobbeltsidige åpningen.

Ved bevisstgjøre elevene om at alle kommer inn i undervisningen med ulike forutsetninger, erfaring og kompetanse trekkes medborgerskap og solidaritetsbegrepet inn. Det er da viktig at elevene tar hensyn, hjelper hverandre og tar ansvar for både sin egen, men også andres læringsprogresjon (Esser-Noethlichs, 2019, s. 68). Respekt, ansvar, tillit og kommunikasjon er viktige sosiale egenskaper som skal legges til rettes i undervisningen. Undervisningen er risikofyllt, og derfor står elevene midt oppe i det når det gjennomføres. Solidaritet, det å tømme seg når det kommer til bading ikke er å tømme seg. En skal unngå unødvendig risiko.

Formålet med denne didaktiske analysen er å vise til dannelsespotensialet som utendørs svømming, selvberging og livredning oppnår, som det ikke kan gjøres innendørs. Ved å knytte utendørs svømming, selvberging og livredning opp mot tverrfaglig temaene livsmestring og folkehelse kan opplæringen bli gjennomført på tvers av fag. Det gir tilknytningsmuligheter til å drøfte samfunnsproblemer.

I kroppsøving skal det fokuseres både på læring og lyst. Det vil si at læringsprosessen skal være faglig, men også fremme aktiv deltakelse med passende utfordring som skal skape motivasjon og engasjement for hver enkelt elev (Rønholt, 2008b, s. 95). På den måten skal undervisningen gi et stort læringsutbytte til elevene, som utvikler vann-glede, vannsikkerhet og erfarer vann som naturressurs med mulighet som treningsrom, utfordrende, sosialt og ansvarsfulle opplevelser hvor vannet blir en respektfull medspiller (Dam & Madsen, 2008, s. 303). God undervisningspraksis støtter eleven til å styrke visjonen for egen utvikling, ved å oppnå bred kompetanse relatert til hva som kan skje når en er i og ved vann og utvikle forståelse for egen og andres relasjon til dette.

Den kroppslige aspekter hos elevene blir synlig, og det gir muligheten for å skape positivt selvbilde og en trygg identitet som er sentrale dannelsesmål (Sæle, 2020, s. 76). Ved å delta i samspill med andre utsettes elevene til ubehagelige og krevende situasjoner, men også oppnå glede og mestring sammen. Krevende undervisningssituasjoner forekommer, og vil være med på å utgjøre en viktig del av vår sosiale danning (Sæle, 2020, s. 80). Ser vi på utendørs svømming og livredningsopplæring vil også det være med på å styrke elevenes sosiale ferdigheter. Det gir muligheten til å involvere seg sosialt, og personlig. Kommunikasjon blir

en viktig del når det kommer til å hjelpe og minne på andre hva som skal gjøres på en støttende måte, eksempel ved kameratredning. Her kommer det også til syne viktigheten av å stole på hverandre. Det er viktig å gi uttrykk for at du vil lære, og gjøre det beste for den andre personen som du skal redde. Solidaritetsbegrepet er en viktig rolle fordi i begrepsforståelsen fremheves et ansvar eleven har til å hjelpe andre til å få frem sine egne valg og ønsker (selvbestemmelse) i lys av undervisningen vil motivasjon og gode råd fra andre medelever være med på at flere elver tørr å gjøre øvelsen.

Ved å oppholde seg i et variert, uforutsigbart miljø ved vann er muligheten for at indre tanker og følelser kommer til syne. Evne til å ta personlige motiverende og sosiale avstemte valg kan utvikles (Edlev, 2008, s. 78). Selvberging vil gi elevene en utvikling til å velge og erfare, prøve ut hvordan en skal lykkes med komme seg selv opp av et kaldt vann. Elevene kan finne ut ting de er gode på, og hva de må jobbe mer med. Svømmedelen er særlig noe som er utfordrende for mange, fordi de har lite erfaring med svømmeteknikk og uforutsigbart vann. Konseptet i allmenndannelse kommer frem her at elevene skal jobbe selvstendig til å finne løsninger og ulike variasjoner som kan oppstå ved en redningssituasjon.

5.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsprosjektet mitt, med en gjennomgang av metodiske og vitenskapeteoretiske overveielser i forskningen. Studiens overordnede problemstilling vil være styrende for den metodiske tilnærmingen, og jeg vil derfor argumentere for valg som gjøres i lys av vitenskapeteoretiske posisjon. Deretter vil jeg plassere studien i det vitenskapeteoretiske landskapet, før jeg stegvis beskriver fremgangsmåten for utvelgelsen. Videre er intervju, utvalg og gjennomføring av datainnsamling. Analysen vil ta for seg hvordan jeg som forsker har analysert datamaterialet som er samlet inn.

Avslutningsvis vil jeg rette et kritisk blikk mot egen forskningspraksis, ved å synliggjøre betraktninger jeg har gjort i forbindelse med kvalitetssikring og at de forskningsetiske prinsippene ivaretas.

5.1 Valg av metode

Proessen for valg av metode kom tidlig i prosjektet, fordi forskningsprosjektets metode tar utgangspunkt i tema eller spørsmål som man er interessert i. I mitt tilfelle var det et ønske om å få innblikk i kroppsøvingslærers praksis i utendørs svømme- og livredningsopplæring i skolen. Det ble tidlig utformet en skissering av problemstillingen, og den er retningsgivende for hvordan prosessen for studien har blitt gjennomført (Thagaard, 2018, s. 46). Det ble gjort noen endringer på problemstillingen, og det ble lagt til underspørsmål på bakgrunn av at jeg ville finne ut om dannelsesperspektivet kan komme frem i undervisningen. På bakgrunn av problemstillingen og formålet med forskningen min, ble det naturlig å anvende kvalitativ metode, i form av kvalitativt forskningsintervju. Metoden er egnet for å studere personlige livserfaringer, og som forsker vil det være viktig å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som en gjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

I forskningsprosjekter skiller det mellom kvalitativ og kvantitativ metode for å fremskaffe informasjon om samfunnet (Tjora, 2021, s. 26). Jeg ville utforske intervjupersonenes forståelse og komme nær dem om deres forståelse og praksis om utendørs svømme og livredningsundervisning med bakgrunn i et dannelsesperspektiv (Tjora, 2021, s. 54). I motsetning til kvantitativ metode der det er en distanse mellom forsker og informantene som deltar, eksempel gjennom spørreskjema eller undersøkelser. Der spørsmålene er lukkede, og gir begrensninger for utdypende svar (Tjora, 2021, s. 43). Hypotesene i kvantitativ metode blir laget for å formulere konsise spørsmål til en survey, mens i kvalitativ metode kan teori

ligge til grunn for hvordan spørsmålene i en intervjuguide er. I mitt tilfelle krevde spørsmålene en dyptgående avklaring og refleksjon, som ville blitt vanskelig å få gjennom kvantitativ forskning. På bakgrunn av Thagaard (2018) mener hovedmålet med forskning er å utvikle relevant kunnskap som bidrar til det eksisterende kunnskapsgrunnlaget, ble valget kvalitativ metode. Eksempler for å samle inn datamateriale er innenfor kvalitativ metode er gjennom intervju eller observasjon. I mitt prosjekt søkte jeg informasjon fra kroppsøvlingslærerne, med ønske om å gå i dybden på deres erfaringer og tanker. Intervju ble derfor valgt for å rette seg inn mot et subjekt – subjekt forhold mellom forskeren og intervjupersonen.

Jeg vil med å bruke kvalitativ metode ute i felt utvikle en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Pragmatiske hensyn som jeg har tatt ved valg av metode er at jeg som kroppsøvlingslærer-student allerede har et lite nettverk innenfor feltet jeg skal undersøke og kjennskap til å spørre lærere om aktuelle intervjupersoner. For slik Tjora (2021, s. 44) påpeker er vurdering av metode ofte knyttet til ressurser og hva slags tilgang forskeren allerede har på feltet og aktuelle informanter.

5.2 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Metoden som er valgt for prosjektet og dataen vi utvikler har liten betydning hvis vi ikke ser den i sammenheng med den forforståelsen vi tar med oss inn i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33). Med et ønske om å forstå hvordan kroppsøvlingslærere praktiserer og deres tanker rundt dannelsespotensiale i utesvømming, fører prosjektet meg i en retning om å forstå subjektive forståelse av et fenomen.

Siden jeg har benyttet meg av kvalitativt forskningsintervju vil det basere seg på et fenomenologisk perspektiv. Det vil være en inspirasjon når jeg prøver å forstå intervjupersonenes opplevelser og deres egne perspektiver av det sosiale fenomenet jeg undersøker (Kvale & Birkmann, 2015, s. 45). Jeg har sett på meningsinnholdet i det intervjupersonene forteller og videre analysert svarene inn i kategorier og knyttet de opp mot teori i analysedelen (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg benytter meg ikke fullstendig ut ifra et fenomenologisk perspektiv, som ifølge Ponty (1994) handler fenomenologi om å beskrive det gitte så fullstendig som mulig. Derimot har jeg utforsket kroppsøvlingslærernes subjektive opplevelser og søke etter meningsfull forståelse av deres forståelse av dannelsesfenomenet i utendørs svømming og livredning.

Gjennom intervjuguiden (se vedlegg nr.1) har jeg som forsker forsøkt å få en forståelse av intervjupersonens livsverden. Det har blitt stilt åpne spørsmål for å få reflekterende og beskrivende svar. Fordi et semistrukturert intervju søker etter å få forståelse for betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden, som innebærer både fakta spørsmål og mening spørsmål. Det sikter derfor ikke mot tall, men nyanserte beskrivelser av intervjuedes ord (Kvale & Birkmann, 2015, s. 47). Ved et slik utgangspunkt vil jeg få inntrykk av intervjupersonenes meningsdannelse, som vil være av betydning for prosjektet (Tjora, 2021, s. 27).

I arbeidet med å fortolke intervjupersonenes sine utsagn, erfaringer og praksis, retter metodelitteraturen seg mot hermeneutikken for å oppnå dette. Studien min søker et dypere meningsinnhold hos intervjupersonenes handlinger enn det som i første omgang er sett på som innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Dette vil ifølge Thurén (2009) være hermeneutikerens måte å forstå og ikke bare forklare, og jeg vil prøve å få rikelig beskrivelser av kroppsøvingslærernes fenomen på ulike nivåer. I et kvalitativt forskningsprosjekt vil transkripsjonen fra intervjuene være som en dialog mellom forsker og tekst, der jeg som forsker tolker meningen med det som blir sagt, som ifølge hermeneutikken er andre grad. Videre bygger studien min seg på et forsknings-teoretiske grunnlaget, som er Klafki's danningsteoretisk perspektiv. Gjennom tolkningen som bygger på intervjupersonenes egen forståelse av dannelsespotensialet vil det med bakgrunn i hermeneutikken også omhandle fortolkning av tredje grad (Thagaard, 2018, s. 38).

På bakgrunn av vitenskapelig tilnærming vil mitt prosjekts forskningsintervju gi tilgang til kroppsøvingslærernes forståelse og erfaringer i undervisningspraksis med utendørs svømming og livredning, samt om de er bevisst på dannelsesperspektivet.

5.3 Kvalitative forskningsintervju som metode

Tjora (2021, s. 26) peker på at forskningsområdet og problemstillingen legger føring for valg av metodisk tilnærming. Etersom mitt prosjekt søker å belyse kroppsøvingslærernes erfaringer og opplevelser av utendørs svømming og livredning i faget, vil det være nærliggende å rette seg mot en kvalitativ tilnærming som retter seg mot sosiale prosesser og fenomen (Silverman, 2020, s. 69). Kvalitativ metode er et felt som preges av spenning, intensitet og nye muligheter for fremtidig forskning (Thagaard, 2018, s. 11).

Med bakgrunn av at jeg ønsker å undersøke lærernes forståelse om dannelsespotensialet for elevene i en utendørs undervisning, er intervju en velegnet metode for å søke forståelse for intervjupersonene sin forståelse om fenomenet. Ifølge Tjora (2021, s. 53) vil det gjennom et kvalitativt forskningsintervju innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden som vi kjenner og møter i hverdagslivet uten at vi reflekterer eller teoretiserer over den. Med bakgrunn at jeg aktivt søker informasjon og ønsker å gå i dybden av kroppsøvingslærernes forståelse og erfaringer, vil det være avgjørende å få intervjupersonene til å fortelle mest mulig. Dermed er avveiningen for å ta i bruk intervju i at det intervjupersonene forteller er forankret i hendelser i deres liv og preger forståelsen de har av sine opplevelser (Thagaard, 2018, s. 89).

Den kvalitative forskningsprosessen kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg, der de ulike fasene til dels overlapper og kan påvirke hverandre (Thagaard, 2018, s. 28). Når det kommer til mitt prosjekt, mener jeg at en semistrukturert tilnærming til gjennomføring av studien er mest nærliggende for å belyse problemstillingen.

Semistrukturert intervju med en intervjuguide (se vedlegg nr.1) utformet med hovedspørsmålene på forhånd. Jeg som forsker går inn i prosjektet med en nysgjerrighet, og vil få personlige erfaringer som er av personavhengige aspekter, noe som jeg ikke ville fått i et spørreskjema (Tjora, 2021, s. 37). I et semistrukturert intervju benyttes åpne spørsmål som gir intervjupersonene muligheten til å gå i dybden, hvor meninger, holdninger og erfaringer trekkes godt frem (Tjora, 2021, s. 128). Den sosiale interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede vil være avgjørende for kunnskapen som kommer ut av forskningen (Kvale & Birkmann, 2015, s. 35). Min rolle som forsker vil ha stor betydning for utfallet av studien. Her er det viktig at jeg opptre profesjonelt. Intervjueren bør ha gode kunnskaper om temaet for intervjuet, mestre samtalende ferdigheter og forstå intervjupersonens språkstil for å produsere et kunnskapsrikt intervju (Kvale & Birkmann, 2015, s. 195). Ifølge Kvale og Birkmann (2015) kommer kunnskapen til forskningsintervjuet gjennom fleksibilitet, som kan gi prosjektet rikere med data. Selv om intervjuguiden er laget, vil utførelsen av intervjuet være preget av endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål avhengig av intervjupersonenes svar (Kvale & Birkmann, 2015, s. 157). Jeg vil gjennom et semistrukturert intervju prøve å skape den utviklingen av prosjektets fulle kunnskapspotensiale, og at det kan hjelpe til for kroppsøvingslærere ute i feltet.

5.4 Prosedyre for datainnsamling

I dette kapitlet vil jeg gi en grundig beskrivelse av prosessen med intervju, utvalg og analyse av datainnsamlingen i studien. Jeg vil reflektere og vurdere, for å sikre at det som har blitt produsert var pålitelig og relevant for problemstillingen (Thagaard, 2018).

5.4.1 Intervjuguide

Intervju ses på som en aktiv interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen, som leder til sosiale forhandlende, kontekstbaserte svar (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 63). I mitt prosjekt har jeg valgt å bruke semistrukturert forskningsintervju, og har derfor operasjonalisert en intervjuguide (se vedlegg nr. 1). Utformingen av intervjuguiden var en utfordrende prosess, fordi jeg ville få inn tilstrekkelig med datamateriale for å besvare studiens problemstilling. Intervjuguiden henger sammen med studiens teoretiske grunnlag, danning. Det var derfor viktig at jeg la opp for at svarene kunne synliggjøre dannelsings og praksisen av utendørs svømming og livredning i svarene til intervjupersonene.

Intervjuguiden er delt inn i ulike temaer, slik at jeg får en oversikt og rød tråd i intervjuet. I utførelsen av intervjuguiden valgte jeg å ha korte og lettforståelige spørsmål, angående ordet «danning» da det er et avansert fenomen. Intervjuperson vet ofte ikke hvorfor man opptrer som man gjør, og dette kan da være et vanskelig spørsmål å svare på. Dette er for å fremme et positivt samspill som gjør at samtalen holdes i gang og intervjupersonen lettere kan svare med sine opplevelser og følelser (Kvale & Birkmann, 2015, s. 163). Da ordet «danning» kan forstås som et overordnet begrep som er vanskelig å definere og forklare hos den enkelte lærer.

Jeg har prøvd å finne en balanse mellom å stille forhåndsbestemte spørsmål og å stille oppfølgingsspørsmål som intervjupersonene kommer med av tanker. Første del av intervjuguiden omhandlet spørsmål om intervjupersonen fritid, interesser og hvor lenge de har vært kroppsøvingslærer. Det gjorde jeg for å bygge en trygg og rolig start. Spørsmålene som jeg ønsket å få svar på selve dannelsingsperspektivet, ble delt inn i; danning, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Målet med disse spørsmålene var å finne ut om kroppsøvingslærerne var bevisste på hvordan de legger til rette for dannelsingspotensialet. Et eksempel på spørsmål fra intervjuguiden er; *“Hvilke erfaringer/utbytte vil du at elevene skal sitte igjen med etter en utendørs svømmeundervisning?”* Dette er enkelt spørsmål som åpner for ulike svar, avhengig av hvordan den enkelt kroppsøvingslærer forstår begrepet

erfaring/utbytte som har i bakgrunn et dannelsespotensial formål. Slik også Klafki (2011) mener at undervisningen skal ha en verdi her og nå, men også betydningen den har for elevene i fremtiden. Det blir interessant å se om lærerne er bevisste på hvorfor vi har utendørs svømmeundervisning og hvilke betydninger det har for elevene. De sentrale spørsmålene er laget for å gi et overblikk på intervjupersonenes tanker, planlegging og gjennomføring av utendørs svømme og livredningsundervisningen.

Spørsmålene er hovedsakelig bygget opp av åpne spørsmål, som skal få intervjupersonen til å respondere med reflekterte beskrivelser, og jeg kan komme med oppfølgingsspørsmål. Det er blitt unnlattende å ta med spørsmål om «hvorfor», da dette ut fra et fenomenologisk perspektiv, er forskerens rolle i etterkant å vurdere intervjupersonenes svar (Kvale & Birkmann, 2015, s. 165). Derfor har jeg operasjonalisert spørsmålene rundt dannelsesperspektivet, og formulert dem slik at man får en konkret beskrivelse av fenomenet som jeg forsker på (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 47). De er av deskriptiv form med hovedsakelig *hva* og *hvordan* – spørsmål, slik at svarene blir forklarende og argumenterende. Eksempel på et spørsmål er: «*Hvordan legger du opp slik at elevene kan ta ansvar for egen utvikling når det gjennomføres utesvømming?*».

Hvert intervju tok utgangspunkt i samme intervjuguide (se vedlegg nr. 1). De spørsmålene jeg har utformet vil i utgangspunktet være retningslinje for intervjuet. Intervjuguiden er delvis delt inn to, med at noen av spørsmålene er forskjellig om intervjupersonene har gjennomført utendørs undervisning, eller ikke.

5.4.2 Rekruttering og utvalg

Med utgangspunkt at jeg søker etter erfaringer, forståelse og tanker knyttet til utendørs svømming og livredning, og bakgrunn av at tidligere forskning viser til lite utførelse anser jeg det som hensiktsmessig å foreta en strategisk utvelgelse. Strategisk utvalg vil si at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

Kvalitative studier kjennetegnes ved et begrenset antall personer, og derfor er det viktig at utvelgelsesprosessen er anvendt mest mulig hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Siden jeg skulle gjennomføre semistrukturert forskningsintervju for å undersøke hvordan kroppsøvingslærer gjennomførte utendørs svømmeopplæring, var det en selvfølge å kontakte kroppsøvingslærer som underviste i kroppsøving. Dette ligger til grunn for å få

intervjupersoner som gjennomfører utendørs svømmeopplæring i sin praksis, som problemstillingen min bygger på.

Ifølge Tjora (2021, s. 145) skal intervjupersonene velges på bakgrunn at de vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. For å skape fruktbare faktorer med utgangspunkt i problemstilling og studien teoretiske forankring er det blitt satt noen kriterier for utvelgelsesprosessen. Det første kriteriet er at intervjupersonen har utdanning i kroppsøvningsfaget, for å vise til deres formelle kompetanse, forståelse og praktisering av svømming og livredning. I tillegg om deres kompetanse er eller kan være med på forutsetning for forståelse av dannelsesprosessene i kroppsøvningsundervisning. Det andre kriteriet retter seg mot det nye kompetansemålet etter endt 10. trinn. Det vil derfor være relevant å intervjuere lærere som underviser på ungdomskolen. Det siste kriteriet vil være at jeg intervjuer kroppsøvningslærere som både har gjennomført utendørs svømmeopplæring og de som ikke har gjennomført det. Dette er for å få en indikasjon på hvorfor lærere ikke gjennomfører utendørs undervisningen, og hva forskjellen til de som gjennomfører er.

I prosessen med utvelgelse har jeg ikke satt noen begrensninger på geografisk utvalg. Det ligger til grunn for å få et bredere spekter, samt jeg vil se om utendørs svømming praktiseres annerledes på ulike ungdomskoler. I tillegg ligger det til grunn for at det ikke er så mange som praktiserer utendørs svømming og livredning (Waagene et al., 2018).

I arbeidet med å rekruttering ble først og fremst ble internett og sosiale medier brukt, jeg leste meg opp på artikler om skoler som gjennomførte utendørs svømming. Deretter tok jeg direkte kontakt med lærerne på e-post, med forespørsel om å delta på intervju og informasjonsskrivet med samtykkeerklæring. Jeg kontaktet først disse fordi jeg visste at de hadde egenskapene og kvalifikasjonene som passet mine kriterier. Her var håpet om å komme til en snøballeffekt, hvor de kvalifiserte personene vil gi meg navn på andre som har tilsvarende egenskaper for mitt prosjekt (Thagaard, 2018, s. 56). I dette tilfelle fikk jeg ikke oppnådd snøballeffekten.

Jeg sendte ut e-post direkte til fem skoleledere og ni kroppsøvningslærere. Av de som ble sendt ut til, fikk jeg svar med en gang av tre. Det førte til at jeg måtte ty til de «ildsjel» lærerne som gjennomfører det. En erfaring med å foreta personlig rekruttering, er at jeg opplevde det som tidskrevende, både når det gjaldt å finne personer, men også avtaling av tid som gjorde at datainnsamlingen gikk over en måneds tid. Når det er snakk om hvor mange intervjupersoner man skal intervjuer, skal antallet gi tilstrekkelig svar på problemstillingen, får frem erfaringer og meninger som er detaljert nok for analysen (Tjora, 2021, s. 158). I mitt tilfelle synes jeg

det var vanskelig å få intervjupersoner, men jeg fikk til slutt gjennomført seks intervjuer. Jeg opplevde en metning som holdt til mitt prosjekt, og det er disse intervjupersonene som danner grunnlaget for datamaterialet i studien.

5.4.3 Prøveintervju

For å utvikle selvtillit i intervjusituasjoner er det viktig å utføre prøveintervju, uansett hvor god erfaring en har (Thagaard, 2018, s. 94). I mitt tilfelle har jeg aldri intervjuet tidligere, og det vil derfor være en fordel å gjennomføre for å avdekke eventuelle uklarheter.

Prøveintervjuet ble gjennomført med en nyutdannet kroppsøvlingslærer på ungdomstrinnet. Jeg erfarte god nytteverdi av prøveintervjuet som stor fordel for meg som intervjuer. Underveis i prøveintervjuet merket jeg at noen av spørsmålene mine gikk inn i hverandre og at jeg fikk svar på det jeg lurte på ved et tidligere spørsmål. Derfor valgte jeg allerede i prøveintervjuet å ta vekk noen spørsmål, for å unngå gjentakelse. Jeg fikk gode tilbakemeldinger på at jeg virket interessert i det som ble sagt. En forutsetning for å lykkes med intervju er at man klarer å skape en avslappet stemning hvor intervjupersonen tørr å snakke åpent om personlige erfaringer (Tjora, 2021, s. 132). En erfaring jeg ble oppmerksom på, var at jeg tenkte på neste spørsmål før intervjupersonen var ferdig å snakke. Jeg tok meg selv i å gjøre det, og mot slutten var jeg veldig observant på å ikke gjøre det. På den måten ble jeg mer til stede når intervjupersonen snakket, og jeg kunne komme med eventuelle oppfølgingsspørsmål. I tillegg fikk jeg kontroll på det tekniske utstyret i en gjennomføring, som var lydopptak. Angående hvordan den fungerte og hvor jeg vil ha den når det gjelder å ta opp god lyd. Erfaringene jeg fikk etter prøveintervjuet var store, og jeg opplevde en større kontroll og trygghet.

5.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i oktober og starten av november 2022. På bakgrunn av at det ikke var satt geografisk begrensninger på utvalget, ble fire av intervjuene gjennomført på zoom. Før det første intervjuet på zoom gjennomførte jeg et til "prøveintervju" på en medstudent, for å finne ut hvordan jeg opprettet et «zoom møte» og hvor jeg skulle plassere lydopptaker med tanke på lyd kvalitet. De andre to intervjuene ble etter intervjupersonenes ønske gjennomført på skolen de jobbet på, i et rom uten forstyrrelser.

I møte med intervjupersonene ønsket jeg bevisst å skape en trygg og tillitsfull atmosfære. Intervjuene ble innledet med litt uformell prat, samtidig som jeg gikk igjennom rettighetene til intervjupersonene. Oppstarten av intervjuene opplevdes god og intervjupersonene fortalte fikk fortelle kort om seg selv og sine interesser. Intervjuguiden ble fulgt relativt likt i alle intervjuene fra starten av, men utover ble det litt endringer grunnet svarene. Enkelte ganger dukket det opp nye vinklinger som videre ble fulgt opp. Responsen omkring begrepene innenfor danning var noe varierende; noe som også var forventet. I intervjusituasjonen kunne spørsmål trekke opp litt samme tema som hadde blitt snakket om tidligere, som førte til flere tanker og forståelse rundt tema. Jeg prøvde å ikke stille spørsmål som tok opp igjen temaer som allerede hadde blitt besvart på, men enkelte ganger bidro det til å løfte frem sentrale poeng.

Det ble benyttet lydopptak fra fysisk diktafon lånt fra *Oslomet*. Ved bruk av lydopptaker kunne jeg rette full oppmerksomhet på intervjupersonen, og konsentrere meg om hva som ble sagt og hva jeg skulle spør om videre (Kvale & Birkmann, 2015, s. 205).

5.4.5 Bearbeiding av datamateriale

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere hvordan jeg har gått frem i databehandlingen og hvordan analysen ble tatt form. Her blir det gjort en forståelse, fortolkning og teoretisering over datamaterialet i prosjektet. Ifølge Kvale og Birkmann (2015, s. 215) er formålet med analyse å få frem forut antakelsene som ligger bak de store spørsmålene. På bakgrunn av intervjuene og transkriberingen mener jeg temaanalyse er mest hensiktsmessig for min analyse. I den forbindelse vil jeg ta utgangspunkt i analysen prosessen til Braun og Clarke (2019).

5.4.6 Transkribering

I arbeidet med transkripsjon er det viktig at jeg som forsker er bevisst på at transkripsjon av intervju medfører en rekke vurderinger og beslutning. De syv intervjuene ble transkribert relativt fort, enten samme dag eller dagen etter gjennomføringen. Transkribering vil si at det går fra muntlig til skriftlig form, og i mitt tilfelle både ved fysisk intervju og videosamtale. Ifølge Kvale og Birkmann (2015, s. 206) er hensikten med transkribering å strukturere intervjusamtalen slik at det egner seg bedre for analyse og er lettere å jobbe med. For å styrke

nøyaktigheten ble intervjuene transkribert av meg, og som gjorde at jeg lærte om egen intervjustil, og gjorde meg bevisst på viktige uttalelser som er relevant til analysen (Kvale & Birkmann, 2015, s. 207).

Lengden på intervjuene varte mellom 25 til 45 min, og dette ble transkribert til 38 maskinskrevne sider med tekst. Av hensyn til etiske betraktninger og prinsipper er intervjupersonene gitt fiktive navn for å sikre deres konfidensialitet. En utfordring som gjorde det vanskelig å transkribere ordrett, var intervjupersonenes dialekt og veldig muntlig språk med uferdige setninger. Det var også mye «*eh*» og «*hm*», som jeg valgte å skrive inn som «...» for å øke forståelsen av konteksten. Jeg spolte tilbake for å få full forståelse av det som ble sagt, og eventuelt avlede feil som omhandlet slutten av en setning eller pauser (Kvale & Birkmann, 2015, s. 211). Jeg tok tidlig valget om å transkribere til bokmål og en mer formell, skriftlig stil. Her unnlatt å ta med hvis vi kom veldig utenfor tema, og som ikke var relevant for studien. Fordelen med dette var at det ble mindre tidkrevende å transkribere, og at teksten var mer lettlest. Ulempen kan være at det får innvirkning på at intervjupersonenes dialekt kan ha særegne betydning, men i min studie trengte jeg ikke detaljert språklig eller konversasjonsanalyse (Kvale & Birkmann, 2015, s. 209). Lydkvaliteten på lydopptakene var svært god, og jeg gjorde mitt beste for at intervjupersonenes utsagn skulle ha sin fulle informasjon og mening til stede. Transkriberingen resulterte i fulle setninger, med god struktur som var nyttig for meg videre i analysearbeidet.

5.4.7 Analyse av data

I min analyseprosess har jeg valgt og baserer meg på Braun og Clarke (2006, 2019) sin tematiske tilnærming. Jeg hadde lite kunnskap om ulike analyseprosesser før jeg startet prosjektet mitt, men sammen med veileder og medstudenter ble jeg oppmerksom på tematisk tilnærming, og at det var en hensiktsmessig og rett frem prosedyre å bruke. Tematisk analyse er anbefalt for nye forskere med klare retningslinjer og anses å være fleksibel (Braun & Clarke, 2019). På bakgrunn av at min problemstilling søker etter å forstå kroppsøvlingslærernes refleksjoner, handlinger og at jeg er åpen for hva jeg skal finne ut. Anses tematisk analyse som hensiktsmessig for min studie når en søker å forstå menneskers meninger, erfaringer, tanker eller atferd på tvers av et datamateriale (Braun & Clarke, 2019). Braun og Clarke (2019) argumenterer for at metoden skal brukes til å fortelle, ikke finne «historier», der endelig analyse blir et produkt av et dyptliggende datamateriale. Hvor

kategorisering av materialene handler om å dele funnet data inn i kategorier, der hver av disse omhandler samme tema (Thagaard 2018, s. 172).

Analyseprosessen handler ifølge Braun og Clarke (2019) om forskerens reflekterende og gjennomtrengende engasjement. Det gir meg muligheten til å bevege meg frem og tilbake i materialet, og kan brukes i kombinasjon med andre teorier. Derfor, ved å ta i bruk tematisk analyse vil jeg kunne identifisere viktige temaer som kan besvare problemstillingen. På bakgrunn av at Braun og Clarke (2019) viser til valg og vurderinger en må ta stilling til når en gjennomfører tematisk analyse, ønsker jeg å vise til refleksjon og tanker rundt valgene mine knyttet til disse vurderingene.

På dette grunnlaget mener jeg at tematisk analyse er hensiktsmessig for meg å bruke for å gå i dybden på hvert tema, og utvikler en dypere forståelse av sammenhenger mellom temaene (Thagaard 2018, s. 171) Ved et slik utgangspunkt vil jeg få en bedre helhetlig forståelse for dataene i mitt masterprosjekt, som jeg kan bruke videre i drøftingen. For å komme frem til resultatene mine har jeg brukt de seks stegene som Braun og Clarke (2006) illustrerer.

Første steg leste jeg gjennom alle transkripsjonene og aktivt søkte etter meningsinnhold, for å få et helhetlig inntrykk og klar oversikt over datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg tok for meg et og et intervju, og jeg gjorde meg allerede her oppmerksom på stikkord om ideer for det videre arbeidet. Det gjorde meg oppmerksom på interessante aspekter, ulikheter og ting som gikk igjen ved hvert intervju. Jeg leste igjen gjennom intervjuene, men nå gjennom hver kategori som intervjuguiden var delt inn i. Dette var for å få en bedre forståelse for hva som kom frem som likheter, eller andre aspekter ved hvert tema i intervjuguiden.

Ifølge Braun og Clarke (2019) vil en blanding av deduktiv og induktiv tilnærming være nærmest unngåelig når vi skal analyserer dataen. En deduktiv tilnærming handler om at ideer og konsepter fra teori vil være styrende for hva som trekkes frem i kodingen. Jeg hadde dermed ut ifra kunnskap om og tilknytning til dannelsesperspektivet til Klafki (2011), i tillegg til intervjuguiden gjort meg oppmerksom på tema/koder som jeg kan ta med. Jeg var imidlertid åpen for å utforske andre relevante funn som gikk utover dannelsesteorien, som er i tråd med induktiv tilnærming. Med å gjøre en tematisk analyse kan jeg mulig få enda mer komplekst, rikt og detaljert data, og utvikle nye koder underveis (Braun & Clarke, 2006, s. 12). En induktiv tilnærming til datamaterialet, betyr at temaene dukker opp underveis når man blir kjent med datamaterialet. En kritikk mot temasentrert tilnærming er temaene som allerede er bestemt på forhånd, ligger i forskerens forståelse av det vi studerer og forståelsen fra

intervjupersonene kan derfor oppleves å ikke blir presentert i analysen (Tjora, 2021, s. 180). Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) viktig å få rikelig med skildringer av de fenomenet som skal kategoriseres, og det kan på den måte oppstå nye kategorier. I den sammenheng for å belyse begge tilnærmingene og gi full forståelse av utdypet meningsinnholdet har jeg endte opp med å ha ei blanding av deduktiv og induktiv strategi, altså abduktiv tilnærming. Alle intervjuene ble plassert i en tabell, for å organisere og få systematisk oversikt for videre analysearbeid.

Andre steg arbeidet jeg mer systematisk ved å utvikle koder som var relevante for hva intervjupersonene har sagt. Kodene identifiserte jeg ved et aspekt som jeg mente virket meningsfullt og spennende til prosjektet (Braun & Clarke, 2006). Dette ble notert i tabellen ved siden av utsagnet til intervjupersonen. «*Spesifikt i kompetansemålene*» er et eksempel på en kode som en intervjuperson mente var en måte for at en ikke lengre kommer unna ved å ikke gjennomføre svømming og livredning utendørs, mens «*Utfordringer*» var en kode som kom til syne hos flere av intervjupersonen som problematiserte ressurser, tid og kompetanse når det gjaldt gjennomføring av undervisningen. Andre eksempler på kode er: «*Todelt undervisning*», «*relasjonsbygging*» og «*klare grenser*».

Tredje steg ble å lete etter tema, her gikk jeg over kodene for å se om de kunne danne et bredere tema, og deretter sortere de aktuelle kodene under hvert tema. Jeg forsto det som at kodene er mer spesifikke mens temaene skulle være bredere og deretter sortere passende kode under hvert tema. Et eksempel på et tema er «*Elevutbytte*», som omhandler hva læringsutbytte av undervisningen skal gi til elevene. Kodene som kom under her ble: *livsmestrings*, *mestringsfølelse*, *nyte friluftsliv*, *gøy*, *ikke redd for å handle*, *mentaltrening* og *kroppspress*. Jeg samlet de forskjellige kodene under passende tema, det ble gjort med penn og papir. For å belyse transparens, var et tema allerede på et tidlig tidspunkt i analyseprosessen utviklet fra en deduktiv tilnærming. Temaet var basert på intervjuguiden og dannelsesperspektivets overordnet sine koder; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ble til temaet «*Dannelsesevner*». Koder som ble under det temaet; *egenvurdering*, *individuell tilpasning*, *medbestemmelse styrt av sikkerhet*, *bli bedre på medbestemmelse*, *frilek* og *ta initiativ selv*.

Steg fire ble gjennomført ved å gå kritisk gjennom temaene jeg har valgt. Her gikk jeg gjennom alle temaene og fant fellesnevner med dem. Dette førte til at flere temaer kunne gå inn under hverandre, mens noen egnet seg ikke som egne temaer. Her satte jeg temaene ved siden av hverandre og lagde et nærmest tankekart, ved å koble tråder til temaer som passet sammen. Det er her verdt å merke seg at tema som «*Outsourcing*» ikke passet som navn på

temaer og ble derfor endret. I slutten av fasen opplevde jeg at temaene gjenspeilet og var koblet til kodene som fikk frem de viktigste meningene hos intervjupersonene (Braun & Clarke, 2019).

Femte steg var å gi de ulike temaene navn og at essensen av datamaterialet kom frem på en god måte. Denne prosessen synes jeg egentlig var litt vanskelig for å ta med det som var mest relevant for studien. For å belyse egen forsknings validitet ble temaene revidert gjentatte ganger. Til slutt endte jeg opp med fire kategorier: «*Forståelse av kompetansemålene i utendørs svømming og livredning*», «*Det er litt det at man ser hvor spennende elevene synes det er da*», «*Hvordan anvendes utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring*», «*Forståelse av elevutbytte, i tråd med sentrale dannelsesdimensjoner*». Jeg håper disse kategoriene er presise, treffende og identifiserer essensen av intervjupersonenes utsagn på en god måte.

Siste steg var å finne de gode og endelige eksemplene av analysen slik at jeg får fortelle intervjupersonenes historie på en måte som overbeviser at kvaliteten på forskningen er tilstrekkelig (Braun & Clarke, 2006). Forhåpentligvis har denne analysen gjort at jeg har fått med det viktigste, og gitt en identifiserbar oversikt. Resultatene av analysen blir presentert i resultatkapittelet.

5.5 Kvalitetssikring

I dette kapitlet vil jeg rette oppmerksomheten til studiens metodiske kvalitet. Det innebærer at jeg ser på egen forskerpraksis med et kritisk blikk, og viser til fremgangsmåter og synliggjøre mine valg for å sikre kvalitet i forskningsprosjektet. I arbeidet med å representere en forståelse for fordeler og ulemper mine valg kan ha for forskningen, anses det som en oppmerksomhet på prosjektets troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). For å gi et oversiktlig bilde og refleksjon over vurderinger knyttet til studiens metodiske kvalitet, har jeg tatt utgangspunkt i tre sentrale begrep; *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*.

5.5.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet i et forskningsprosjekt, omhandler at forskeren skal være konkret og spesifikk i beskrivelsene av fremgangsmåtene som er benyttet (Thagaard, 2018, s. 188). Her ønsker jeg å vise til hvor pålitelig forskningen min er, og hvorvidt det er mulig å reproducere

forskningsresultatet i studien (Kvale & Birkmann, 2015, s. 276). I arbeidet med dette har jeg prøvd å argumentere for at forskningen er pålitelig med detaljert beskrivelse av gjennomføring av datainnsamling, analyse og tolkning, samt fremgangsmåten som er benyttet.

Etttersom jeg har intervju som metode i dette forskningsprosjektet, vil samspillet mellom forsker og intervjupersonene være avgjørende for å produsere kunnskap. Som nevnt tidligere benyttet jeg et strategisk utvalg, og valgte dermed kroppsøvingslærere som jeg antok hadde noe å bidra med til prosjektet. Dette innebar at jeg bevisst prøvde jeg å finne kroppsøvingslærerne jeg visste av erfaring praktiserte utendørs svømming og livredning, og dermed styrke påliteligheten.

Kvale og Birkmann (2015, s. 193) beskriver ulike kvalitetskriterier som fungerer som retningslinjer for en god intervjupraksis. De trekker frem at forskeren skal opptre profesjonelt og stille forståelige spørsmål, og det vil være avhengig av hvordan intervjusituasjonen legges til rette for at intervjupersonene kan gi gode svar. Dette fikk jeg erfare først i pilotintervjuet, for å sikre påliteligheten i studien med at det ble gjennomført med en kroppsøvingslærer. For at resultatene skal gi verdi til prosjektet, er det viktig at intervjupersonene forstår spørsmålene for å gi sitt svar. Jeg prøvde derfor å gi en trygghet til intervjupersonene slik at de kunne ta seg tid til å reflektere og tenke rundt, og gi ærlige svar om spørsmålene som ble stilt.

Som nevnt tidligere handler reliabilitet om andre forskere i etterkant kan reprodusere mine resultater. Med bakgrunn av at jeg har valgt semistrukturert intervju er det viktig at jeg er oppmerksom på at ledende spørsmål kan ha en innvirkende faktor på intervjuets reliabilitet (Kvale & Birkmann, 2015, s. 276). Det er imidlertid viktig å få med at spørsmålene som ble stilt var til en viss grad ledende. Intervjupersonene ville ikke ha svart på spørsmålene mine hvis jeg ikke stilte dem, og allerede ved at de takket ja til å stille til intervju ble de bevisste på hva svarene kunne bli. Intervjuene har gitt forskjellige svar, og jeg har videre valgt oppfølgingsspørsmål og etterspurt konkrete detaljer for å ikke få skjevt bilde på det intervjupersonene forteller (Fangen, 2010, s. 174).

Gjennom min studie har jeg diskutert min forskningsprosess i tråd og diskusjon sammen med veileder, som min nærmeste forskerkilde. Det har gjort at jeg har fått en kritisk evaluering av fremgangsmåtene i prosjektet, og gitt meg en helhetligforståelse for å finne ut av studiens problemstilling og hvorvidt det stemmer overens med det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning (Thagaard, 2018, s. 188). Dette har gjort meg mer trygg som forsker, og min skriveprosess lettere.

5.5.2 Validitet

Innenfor et forskningsprosjekt omhandler begrepet validitet hvorvidt metoden egner seg til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Birkmann, 2015, s. 276). Gjennom mitt prosjekt, som har kvalitativ tilnærming har jeg prøvd å gi en god beskrivelse av kontinuerlig prosessvalidering som synliggjøres gjennom alle stadier i forskningsprosjektet for å vise til sannheter, riktigheter og styrke (Kvale & Birkmann, 2015, s. 278). Min studies teoretiske grunnlag har vært med på å danne grunnlag for mine tolkinge i prosjektet, som ifølge Thagaard (2018) omhandler et gjennomiktig forskningsprosjekt.

Thagaard (2018, s. 189) peker på at vi må stille spørsmål til tolkningene vi kommer frem til, gjennom en kritisk analyseprosess, om de er gyldige i forhold til den viktigheten vi studere. For å vurdere egen tolkning har jeg gjort rede for hvordan analysen i prosjektet gir grunnlag for konklusjonene i prosjektet. På bakgrunn av dette har jeg vært kritisk til arbeide mitt i analyseprosessen og tolkningen av dataene.

For å sørge for validitet i transkripsjonene valgte jeg å transkribere selv, og jeg fikk derfor en god kontroll og oversikt på datamaterialet som skulle brukes i analysen. I resultatkapitlet viser jeg til intervjupersonenes sine utsagn på en måte som viser deres stemme, og ikke et resultat av tolkning basert på min forståelse. Validitet i resultatene jeg har kommet frem til med bakgrunn i intervjuene kan sees i lys av min tilknytning til miljøet som forskers (Thagaard, 2018, s. 190). På bakgrunn at jeg studere kroppsøvingsfaget, og har erfaring innenfor svømmeopplæring, vil min tilknytning til feltet være med på å påvirke min forståelse av intervjuene. En styrke ved dette er at jeg kan bekrefte den forståelsen som jeg forsker på, i samspill med intervjupersonene vil jeg klare å reflektere og sette meg inn i situasjonene deres. På en andre siden har det vært viktig å se til min tilknytning til miljøet påvirker objektiviteten i tolkningsarbeidet, slik at jeg ikke overser nyanser som skiller seg fra mine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Som et resultat, vil jeg si at min tilknytning til miljøet kan sees som styrke for en felles begrepsforståelse og praksis. I intervjuene var jeg oppmerksom på å unngå ledende spørsmål, eller indikere mine egne synspunkter og meninger.

Sammenhengen mellom problemstilling og valg av datainnsamling og teoretisk grunnlag burde tydeliggjøres for å styrke gyldigheten for forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 263). Som nevnt tidligere er denne studien av kvalitativ metode og semistrukturert forskningsintervju, på bakgrunn av studiens problemstilling og dannelsesperspektivet. Studien

utforsker kroppsøvlingslærernes tanker om egen erfaring og kompetanse om utesvømming og livredning.

5.5.3 Generalisering/overføring

Forutsatt at en har vurdert prosjektets pålitelighet og gyldighet, gjenstår spørsmålet om resultatene i prosjektet er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre situasjoner og kontekster (Kvale & Birkmann, 2015, s. 289). Både Thagaard (2018) og Kvale og Birkmann (2015) argumenterer for at vi får en form for overføringsverdi i kvalitative studier hvis vi setter søkelys på tolkningen av resultatene. Formålet med forskningen min var ikke å generalisere, men utgangspunktet er å forstå, i lys av danning om eventuelt resultatene kan ha en overføringsverdi til utendørs svømming og livredningsopplæring i skolen.

Feltet som jeg forsker på, har endret seg de to siste årene, i og med at de nye kompetansemålene er lagt frem og som ble tatt i bruk fra 2020. Kompetansemålet til ungdomstrinnet som omhandler svømming og livredning, skal nå også gjennomføres utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2020a). I tiden når kompetansemålene kom har samfunnet vært preget av covid restriksjoner, som har ført til lite gjennomføring av kompetansemålet siden det ikke lar seg gjennomføre digitalt. Dette viser også at skolen er i endringer, med nye fagfornyelser og samfunnet slik vi har erfart med covid fører til endringer, og dette påvirker studiens gyldighet og muligheter for generalisering.

I denne forskningen er utvalget relativt lite, seks kroppsøvlingslærere strategisk valgt med forskjellig erfaring og bakgrunn og derfor anses det for lite utvalg for at det kan generaliseres til alle kroppsøvlingslærerne i Norge. Utgangspunktet for forskningen ligger på teori og tidligere forskning, og hvis andre forskere bruker liknede kriterier som meg i sin forskning, kan de finne like funn som meg. Det er midlertidig viktig å tenke på om resultatene mine kan overføres i fremtiden. Kompetansemål er relativt nytt i skolen, om samme forskning ble gjennomført kan det være at endringer har skjedd ute i feltet og kroppsøvlingslærere har fått mer erfaring rundt kompetansemålet. Innenfor prosjektet vil det være vanskelig å reprodusere fordi jeg har sikret intervjupersonenes konfidensialitet, og det vil derfor være umulig å få samme svar. Siden jeg har valgt å strategisk utvelgelse er mine intervjupersoner karakteriserte med høyere utdanning i kroppsøvlings, og dermed er strategisk i forhold til min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

Min studie har ikke som formål å gi en stor overføringsverdi, som retter seg mot Tjora (2021, s. 267) sin antagelse om at et for sterkt fokus i kvalitativ forskning kan være uheldig. På bakgrunn av at min studie søker å belyse undervisningen i utendørs svømming og livredningsopplæring, gjennom kroppsøvingslærernes sine erfaringer og forståelser. Videre kan studien bidra til ny innsikt og videre forskning på feltet knyttet til muligheter og utfordringer i undervisningsarbeidet. En slik overføringsverdi vil være til andre kroppsøvingslærer som har erfaring og kompetanse på feltet, som kan kjenne seg igjen i studiens resultater (Thagaard, 2018, s. 195).

5.5.4 Etiske betraktninger

All vitenskapelig forskning krever at en følger etiske retningslinjer, for at forskningen skal være holdbart eller lovlig (Thagaard, 2018, s. 20). Derfor vil jeg videre beskrive mine vurderinger knyttet til etiske problemstillinger forskningen stiller.

De etiske retningslinjene skal bidra til refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet (NESH, 2021). I kvalitativ metode hvor forsker kommer i nær kontakt med intervjupersonene, som i dette prosjektet, får man oppgitt personopplysninger. All forskning og studentprosjekter som behandler personopplysninger skal bli meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (Thagaard, 2018, s. 22). I dette prosjektet angår det seks kroppsøvingslærer i den norske skolen, som det kan knyttes personopplysninger til. På bakgrunn av dette er prosjektet sendt inn til NSD for godkjenning med vedlagt informasjonsskriv (vedlegg nr. 2), som intervjupersonene også ble tilsendt.

For å sikre god og tilstrekkelig informasjon om prosjektet fikk alle intervjupersonene informasjonsskrivet i forkant av intervjuet. Intervjupersonene ble informert om prosjektets sitt formål og varighet, at det var frivillig å delta og samtykke med underskrift. Det ble informasjon om at valget om å trekke seg, kunne skje før, under eller etter intervjuet uten å oppgi årsak. Alle opplysninger om dem ville da bli slettet. Videre informerte jeg at det ikke skulle noen negative konsekvenser for dem som kroppsøvingslærere å delta, og heller ikke hvis valget ble å trekke seg. Godkjenningen ble mottatt etter relativt kort tid (se vedlegg nr. 3). Rett før starten av hvert intervju ble det igjen informert om at det var mulig å trekke seg uten å oppgi årsak.

Konfidensialitet handler om at all informasjon og data som blir samlet inn om deltakerne blir lagret på en forsvarlig måte, og bare de autoriserte har tilgang til (Thagaard, 2018).

Datamaterialet som kom inn i dette prosjektet var bare tilgjengelig for forskeren. Siden det ble gjort opptak på lydopptaker, ble dette slettet med en gang fra opptakeren etter det ble transkribert, og trengte derfor ikke lagre det noe sted. Respekt og omtanke er viktig for å unngå at personopplysninger blir misbrukt, derfor spurte jeg ikke om navnet eller hvilken skole intervjupersonene jobbet på. Intervjupersonen ble informert om forsikring av deres konfidensialitet gjennom hele studien. Dette var et bevisst valg for at intervjupersonene kunne slappe av og snakke fritt uten å bekymre seg for at informasjonen kunne slå tilbake på en. Intervjupersonene har fått fiktive navn for å beskytte deres identitet og konfidensialitet.

Ved spørsmål om studiens konsekvenser, skal forskningen ikke ha negative konsekvenser for deltakerne, verken fysisk, psykisk eller sosial skade (NESH, 2021). Jeg vurderer min forskning som lite risikabel for intervjupersonene da studiens tematikk i liten grad vil kunne oppleves sensitivt for den enkelte lærer. Likevel kan noen av spørsmålene som blir stilt trekke frem synspunkter hvor læreren kan avsløre kollegaer, eller skolen. Derfor har jeg prøvd gjennom hele forskningsprosessen å drive forsvarlig forskning ved å følge de etiske retningslinjene til NESH (2021). Den åpenheten jeg får fra intervjupersonene har hjulpet til å få verdifull data, og derfor har konfidensialitet av intervjupersonene vært viktig å informere om, og tilliten jeg har forsøkt å gi til intervjudeltakerne mine.

Jeg har utviklet et ROS- analyse skjema for å sikre konsekvensene av uønskede handlinger i prosjektet mitt. Her har jeg lagt opp sannsynligheten for at noe kan oppstå, og hvordan det på best mulig måte kan unngås. Det er gjort for å vise respekt ovenfor intervjupersonene, og gjøre det jeg kan for å ivareta informasjonen på en trygg og sikker måte. Jeg vil ta på meg rollen som ansvarsfull forsker og ved ROS- analysen har jeg vist at jeg tar ansvar i forskningen min.

6.0 Resultat

I dette kapitelet presenteres resultatene som følge av analyseprosessen. Ifølge Braun og Clarke (2019) er det et endelig produkt som er av mening, interessant og viktig for å svare på problemstillingen i studien. Jeg har valgt å dele resultatene og drøftingen inn i to kapitler for å få en bedre oversikt og struktur. På den måten vil resultatene komme synligere frem, og det teoretiske grunnlaget diskutert på et dypere plan. I dette kapitelet vil det bli gjort en kort presentasjon av intervjupersonene som deltok i studien. Videre vil det redegjøres for hvilken av kategoriene som ble produsert gjennom analysen. Målet med fremvisning av resultatene er at studiens problemstilling skal i neste kapittel drøftes og undersøkes.

6.1 Presentasjon av intervjupersonene

Her bli hver intervjuperson presentert for å beskrive deres bakgrunnskunnskaper for svømming og livredning. Som nevnt tidligere i kapitelet har hver intervjuperson fått et fiktivt navn, for å ivareta deres konfidensialitet. Intervjupersonene er utdannet kroppsøvlingslærere med forskjellige erfaringsbakgrunn, interessefelt og utdanningsnivå. Målet er å gi en klarhet i hvem som sier hva i analysen, og å oppnå en korrekt forståelse av resultatene. Dette vil også bidra til å se om deres bakgrunnskunnskap om temaet kan ha en sammenheng med hvordan de underviser i det.

«Tor»

Tor har jobbet i ungdomskolen i 23 år, med grunnskoleutdannelse i bunn. Han har jobbet som kroppsøvlingslærer lenge, men nå er han avdelingsleder. På fritiden er han glad i å gå på tur med hunden sin og er med på å drive et alpinanlegg. Tor ønsket å bli kroppsøvlingslærer fordi han selv alltid har vært aktiv. Han har ansvar og underviser i skolens svømme og livrednings undervisning, og har siden året 2000 gjennomført utendørs svømmeopplæring. Tor har ingen erfaring med utendørs svømming og livredning fra sin utdannelse, men har vært på ett kurs via kommunen. Selv har hans egen interesse for å prøve noe nytt ført til gjennomføringen av utendørs svømming og livredning på skolen han jobber.

«Leo»

Leo er nyutdannet med mastergrad i kroppsøving og jobber nå i en 100 prosent stilling på en ungdomsskole. Han har alle klassene fra 8-10 trinn i kroppsøving. Selv er han veldig glad i fysisk aktivitet, hvor fotball er hovedaktiviteten. Leo sitt ønske om å bli kroppsøvlingslærer

skjedde ganske tilfeldig på veien etter videregående, men han synes det er et gøy fag og stortrives. Han mener selv han ikke har noe inne i et klasserom å gjøre, men best inne i en hall eller ute. Leo har ingen erfaring med utendørs svømming og livredning fra utdanningen, men opplever seg selv kompetent til å gjennomføre det.

«Live»

Live er en engasjert sjel i kroppsøvingfaget og prøver å spre kunnskap og tips til faget gjennom plattformen «Facebook». Hun er veldig glad i å være i fysisk aktivitet, og utendørs aktivitet er hennes store lidenskap og interesse. Live valgte å bli kroppsøvingslærer fordi hun liker å spre læring og glede av det å være i bevegelse. Selv har hun en 3-årig bachelor i kroppsøving. Live har ingen erfaring med utendørs svømming og livredning fra sin utdanning, men har vært på 1-2 kurs nå de seneste årene.

«Oscar»

Oscar har jobbet som lærer siden 2017, med 6-årig utdanning i fagene matte, naturfag og kroppsøving. Han er oppvokst på bygda og derfor alltid hatt interesser for idrett, jakt, fiske og friluftsliv. Oscar valgte å bli kroppsøvingslærer fordi han liker å være fysisk aktiv og at det er noe han kan bidra med å lære bort til andre. Fra sin utdanning har han bare kompetanse med innendørs undervisning og bruker inspirasjon derifra når han gjennomfører undervisningen utendørs.

«Mats»

Mats jobber som kroppsøving, engelsk og KRLE lærer på en ungdomsskole. Han har veldig stor interesse for idrett, aktivt friluftsliv og svømming. Han isbader hele året rundt, men holder også på med musikk og «gaming». Etter noen år i jobb som engelsk, samfunnsfag og KRLE lærer så han nytten av å være sammen med elever både teoretisk og praktisk. Han tok 60 nye studiepoeng i kroppsøving, og på den måten kunne han se elevene i ulike settinger, og de som slet kunne mestre utenfor klasserommets fire vegger. I tillegg til at han opplever å få bedre relasjon til elevene, fordi de åpner seg lettere opp. Fra utdanning har Mats ingen erfaring med utendørs svømming og livredning, men som nevnt har han stor interesse og erfaring selv for aktiviteter som skjer utendørs.

«Tiril»

Tiril har en 3-årig utdanning i kroppsøving, samfunnsfag og utdannet PT. Hun jobber som 100% kroppsøvingslærer på en ungdomsskole, med fagene kroppsøving og valgfaget fysisk

aktivitet og helse samt MOT undervisning. Tiril er en aktiv person som liker å være sammen med ungdommer. Det samsvarer med utdanningen hennes, der hennes mål er at elevene skal oppleve mestring, glede, utforske og prøve nye ting. Fra utdanningen har Tiril lite erfaring med utesvømming og livredning, men i senere tid deltatt på kurs. Skolen hennes har et godt mål om svømming, og har tilgang på å låne utstyr.

6.2 Kategorisering av funn

I prosessen med analysen ble det utviklet frem fire hovedkategorier, som utgjør en sentral og tematisk innfallsvinkel i henhold til studiens problemstilling. Disse ble utformet gjennom Braun og Clarke (2019) sin tematiske analyseprosess, ved bruk av deres seks trinn som er nærmere beskrevet i metode kapitlet. Hver kategori presenteres hver for seg med direkte sitater fra intervjupersonene for å underbygge og illustrere kategoriens innhold.

Intervjupersonenes direkte sitater er fremstilt i kursiv, for å få en klarer oversikt. Jeg vil også påpeke at jeg som forsker er bevisst på fortolkningsaspektene i kvalitativ metode, og at det aldri vil være helt objektivt siden det er jeg som velger ut sitatene (Thagaard, 2018).

Kategoriene er: «*Forståelse av kompetansemålene i utendørs svømming og livredning*», «*Det er litt det at man ser hvor spennende elevene synes det er da*», «*Hvordan anvendes utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring*», «*Forståelse av elevutbytte, i tråd med sentrale dannelsesdimensjoner*». Kategoriene som jeg har kommet frem til er de som jeg mener er mest fordelaktig med tanke på å representere intervjupersonenes utsagn og som kan gi svar på studiens problemstilling.

Problemstillingen ønsker å undersøke hvordan lærerne reflekterer rundt kompetansemålet som omhandler livredning og svømmeopplæringen. Gjennom den første kategorien vil vi få en gjennomgående forståelse for kroppsøvingslærernes meninger, forståelse, av kompetansemålene. Kategori to vil se på motivasjonen lærerne har for å gjennomføre undervisningen. I den sammenheng er det også relevant å få innblikk i hvordan de underviser i emnet. Ut ifra analysen ble utfordringer sterkt knyttet til planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Kategori tre er derfor knyttet til hva disse utfordringene er, og hvordan kroppsøvingslærerne står i dem. Videre ønsker problemstillingen å undersøke om det eventuelt er dannelsespotensialet i utendørs svømme og livredningsopplæring. Den fjerde kategorien vil derfor inneholde om dannelsesevnene kommer til syne i deres didaktiske praksis og meninger.

I kapitlet vil det bli fremhevet det som er typisk og mest relevant, men også det som er ulikt. På den måten vil dette kapitlet ikke være et gjennomtreddende referat fra alle intervjupersonen, men det som fremtredende er mest relevant og viktig opp mot å svare på min problemstilling. Resultatet for hver hovedkategori er presentert under, som vil gjøre det lettere å diskutere teori opp mot intervjupersonenes meninger, forståelse og handlinger.

6.3 Forståelse av kompetansemålene i utendørs svømming og livredning

Overordnet del er en veiledende ramme som lærerne skal benytte som retningslinje for å planlegge og gjennomføre undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Som nevnt tidligere er den norske læreplanen åpen, og gir lærerens autonomi til å velge innhold og knytte valgene sine til de overordnede pedagogiske grunnpremisser (Esser-Noethlichs, 2016, s. 123). I intervjuene stilte jeg derfor spørsmål om deres tanker om kompetansemålene i svømming og livredning. Dette ble gjort for å få en innsikt i intervjupersonenes subjektive forståelse av emnet.

Analyseresultatene viser en generell enighet blant alle intervjupersonene om viktigheten av kompetansemålene. Live bekrefter:

Jeg synes det er veldig bra at det har kommet inn mer spesifikt og at en på en måte ikke kommer seg unna det å ha utesvømming og livredning.

Flere av intervjupersonene var også enig at det er positivt at fokuset er rettet direkte mot utendørs svømming og livredning, og stiller seg bak argumentasjonen om at det er utendørs drukningsulykker forekommer hyppigst. Tiril er enig i dette, og mener at:

Jeg synes det er veldig bra jeg at det er fokus på det og ikke bare basseng innendørs som er på en måte det de skal igjennom. For drukningen skjer jo oftest utendørs, det er der det skjer ulykker og der elevene ferdes kanskje mest på sommeren sammen med kompiser og venninner. Det at de lærer seg å være trygg i vann og redde andre, være obs på hvordan en fare kan starte og være obs på hvilke hjelpemiddel man kan bruke som er i nærheten, livbøye. Hva man kan gjøre hvis noen trenger hjelp da. Jeg synes svømming er en av de viktigste tingene de lærer på skolen. For hvis de ikke kan svømme er det veldig dramatisk for det som kan skje.

Her fremhever hun også at kompetansemålene forhåpentligvis kan være med på å redde liv, og at det er livsviktig kunnskap å ha. Tor støtter dette og retter seg mot betydningen av å

forstå kreftene som kan oppstå i utendørs miljøer. Selv er han bevisst og iver på at elevene skal erfare nye opplevelser og tar derfor med seg elevene ut både på høsten og vinteren. Han forteller om undervisning der elevene blir rodd 100 meter, og deretter må de svømme tilbake til land, men i de kaldeste forholdene bruker de vådrakter.

Et interessant aspekt som kommer til syne i tankene angående kompetansemålene, er Mats som uttrykker utfordringer knyttet til at kommunen ikke har nok ressurser. Selv sitter han i lektor-laget, og erkjenner problemet med avgjørelsen når pengesekken skal fordeles.

(...) Så utdanningsetaten kan jo sørge for å ansette flere lærere og legge til rette for å oppfordre skoler og klasser til å ha det som fokus og satsningsområde. Men det blir ofte bare ord. Skal jeg klare å svømme i elever og vann med elevene, trenger jeg å få med meg andre lærer har den kompetansen som trengs for å være med. For å kunne gjøre det på en trygg og forsvarlig måte etter forskriften om hvor mange som skal være uti. For å svare på spørsmålet ditt, jeg er bekymret for om vi har tid og ressurser til å gjennomføre det og også kompetanse i de som underviser når det gjelder de nye kompetansemålene.

Her blir det presentert et overordnet problem som angår både skolen og kroppsøvingslærerne som enhet. Dette kan også knyttes til kompetanse hos den enkelte lærere, slik som Mats problematiserer det når han er avhengig av å ha med seg andre læreren med relevant kompetanse.

6.4 «Det er litt det at man ser hvor spennende elevene synes det er da»

På bakgrunn av at forskning viser til lite gjennomføring av utendørs svømming og livredning i skolen, og at det kan være en utfordrende og krevende undervisningsoppgave. Er det derfor interessant å undersøke hva som motiverer kroppsøvingslærerne til å praktiser opplæringen. I analysen kommer det tydelig frem at kroppsøvingslærerens motivasjon for å gjennomføre undervisningen var knyttet mot kompetansemålet som skal følges i henhold til læreplanen. Noen av lærerne hadde gjennomførte utendørs undervisning før det kom konkret i kompetansemålene, men nå som det er definerte mål for elevenes læring, blir det enda mer prioritert. Flere av lærerne uttrykte at kravet i læreplanen var styrende for praksisene deres, slik som Live forteller:

Det er jo et krav om at vi må gjøre det, men jeg synes oppriktig at det er veldig viktig.

En felles tendens som synes å komme frem når det gjelder lærernes motivasjon, er elevenes reaksjon på undervisningen. Det synes gjennom intervjupersonenes svar, at elevenes positive reaksjon ofte innebærer at de synes det er spennende og gøy fordi de gjør noe som er utenom det «vanlige» i kroppsøvingstimene. Dette blir tydelig reflektert i Tors som forteller:

Det er litt det at man ser hvor spennende elevene synes det er da. De spør jo tusen ganger bare i fra vi går fra bassenget. Vi skrifter ved bassenget også går vi ut med våtdrakter, så de spør jo hele tiden. Det er vanskelig å gi dem en beskjed for de er helt oppslukt og kjempespent. Og synes det er kjempe stas, og flere av de vi ikke får med på svømming innendørs blir med ute for da har de våtdrakt, for da får de ikke det kroppsfokuset.

Mestringsfølelsen som oppstår hos elevene, er også en fellesnevner som kommer frem i analysen. Oscar forteller at hans motivasjon som lærer er å se at elevene har stort utbytte av undervisningen. Ut ifra det jeg tolker, forteller kroppsøvingslærerne at ikke alle elevene deltar i hver undervisningstime på grunn av ulike faktorer som kroppspress, menstruasjon, melding hjemmefra, manglende lyst eller frykt. Til tross for at slike situasjoner, opplever lærerne at flere elever etter hvert deltar i undervisningen.

Når jeg spurte Mats om hans motivasjon for å gjennomføre undervisningen, forteller han at det ligger bak livsmestringen som de skal formidle til elevene gjennom kroppsøvingsfaget:

Det er ikke nødvendigvis bare om å snakke om følelser, trene på ferdigheter for å kunne være med andre mennesker eller si ifra når ting oppleves ugreit eller ubehagelig. Det handler også om hva gjør man som menneske hvis man har den idrettslige type definisjonen av stress i kroppen. Som du ofte har hvis ting føles ubehagelig eller du skal prestere, du er litt engstelig og stresset, den stressen. Hva gjør man med den? Jo det er jo ofte noe fysisk da. Hvis man har et bredt spekter av strategier av hva man gjør, om det er å jogge seg en tur, ta en styrkeøkt, møte mennesker eller om det er å dra å bade da. Jeg vil da argumenter for at elementene da ikke er noe hindring og om det er kaldt eller varmt ute eller noe sånt da kan man faktisk også gå og bade. Å være ute gir da en slik indre glede og følelse at verden åpnes litt opp.

Det kommer, i tillegg frem, i analysen at utendørs svømming og livredningsopplæring er en setting lærerne kan føle seg usikre i. Dette indikerer Tiril, som sier at det har vært en «litt høy terskel» å gjennomføre det utendørs, og at det har vært en prosess å komme i gang. Hun

forteller at nå som hun er i gang, håper hun på å bli enda mer trygg og forbedre seg i denne settingen.

Et spørsmål som ble stilt i intervjuguiden var «*Tror du dine og læreres generelt sine interesser, bakgrunn og erfaringer påvirker svømmeundervisning?*» Fra analysen indikerer det på at alle lærerne var enig i at egenferdighet og erfaring er av stor betydning for utførelsen av undervisningen. Oscar uttalte:

Ja, altså det med å prøve nye ting er alltid skummelt. Men min egen erfaring er egentlig bare at man bør hive seg uti det også prøve. Vi er jo fortsatt også i en læringsprosess når det gjelder svømmeundervisning utendørs.

Selv om noen av lærerne er relativt nye i arbeidet med utesvømming, og andre har gjort det i flere år, understreker de viktigheten av å hele tiden utfordre seg selv som lærer. Mats påpeker den negative siden med kroppsøvingsfaget ofte er erfaringsbasert:

(...) Men dessverre så er det slik at mye av både idrettsleden og mulighetene elevene får til å utfolde seg i svømming og livredning er avhengig av kompetansen til læreren i det konkrete de skal undervise i. men også kompetansen til læreren til å manøvrere på skolen til å ressursene og tiden som trengs tror jeg. Det er vanskelig å komme inn som en vikar for eksempel på års vikariat og albue seg plass på å bruke mye tid på livredning, da må du være av en spesiell type person med mye gjennomslagskraft og som ikke er redd for å kreve og forvente noe.

Analysen forteller at læreren mener de har god nok kompetanse og egenferdighet for å gjennomføre utendørs svømme og livredningsundervisning. Samtidig viser det seg at de fortsatt er i en læringsprosess, og har ambisjoner om å få gjennomført det flere ganger.

6.5 Hvordan anvendes utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring

Etter å ha fått innblikk i lærernes fagkompetanse i emnet, ønsket jeg å få en oversikt over utendørs svømming og livredning i undervisningen deres. Det ble derfor stilt spørsmål angående planleggingsprosessen og undervisning. Ut ifra analysen innenfor rammefaktorer ble kroppsøvingsfagets omfang, tilgjengelighet, økonomiske begrensninger, planlegging og kompetanse løftet frem som mulige didaktiske utfordringer. Det ble også fremstilt hvordan intervjupersonene håndterer og praktiserer disse utfordringene.

Angående planleggingen av undervisning, ble det uttrykt at samarbeid mellom kollegaer og ledelsen er viktig for å kunne gjennomføre undervisningen. Live forteller at hennes skolen bidrar med ressurser, og deres engasjement blir synlig ved at hun måtte sende inn en risikoanalyse før hun skulle gjennomføre undervisningen. Tiril uttrykker betydning av samarbeid med kollega:

(...) skolen har legget til rette for at læreren som jeg samarbeider mest med er på samme trinn, og vi har fritimer samtidig så vi kan planlegge sammen.

Hun forklarer at tidligere hadde de forskjellig fritid, som gjorde det vanskelig å samarbeide. Men nå har ledelsen satt fritimene deres sammen, og som er resultat er at variasjonen og opplegget mer gjennomtenkt.

Oscar forteller at det er han og avdelingsleder som har tatt ansvaret for å gjennomføre utendørs undervisning for 10. klasse, videre sier han:

Målet er jo etter hvert at kroppsøvingslærerne på det tinnnet skal ha hovedansvar for å gjennomføre dette opplegget. Det er kanskje litt som vi snakket om i stad det krever litt og er litt skummelt å sette i gang. Men man må jo starte en plass.

Fra et annet synspunkt gir Mats tydelige indikasjon på at det er hans egen interesse og iver alene som gjør at han klarer å legge til rette og planlegge undervisningen. Han har klassene sine i kroppsøving, samfunnsfag og kle:

(...) jeg har disse klassene i veldig mange timer og jeg har spurt pent om de som lager timeplanen til lærerne, om jeg da kan ha kroppsøving etter lunsj samtidig som jeg også har et annet fag som er mitt i den klassen. Så det vil si at fra lunsj av, så har jeg klassen ut dagen. Dette er det ikke mulig at alle lærere som har kroppsøving har, mange er også bare faglærere og har da bare eks. Kroppsøving 11:45 til 13:00 også en annen klasse etter det igjen. Så det å da dra til et vann, få badet, sendt de tilbake og ta imot ny klasse det er ikke mulig. Så jeg må faktisk albue og kjempe meg frem for å argumentere for å få den tiden jeg trenger med klassene mine for å få det gjennomført.

Flere av lærerne gjennomfører utendørs svømme og livredningsopplæring en til to ganger i året for de samme elevene. Dette blir da hovedfokuset og gjort for alle elevene på trinnet, slik at skolens elever får oppnå kompetansemålet etter endt 10. trinn. En lærer som skilte seg ut var Mats, han prøver å gjennomføre det 5 ganger i halvåret med sine to klasser som han følger fra 8 til 10 klasse.

Jeg bruker hver eneste lille mulighet til å få elever til å bade og normalisere det å være ute i vann, i elv eller innsjø og havet. Fordi de trenger det. Ungdomsskolen handler om å finne ut hva elevene er gode på og hva de liker. Da må vi hvert fall gi de en reel mulighet til det, så de ikke går glipp av det.

Han forteller også at det er viktig å bare starte tidlig og trekker frem faktorer som spiller inn og hvordan vurdering ikke er noe å tenke på i første omgang;

(...) Fordi det er sårbart den biten med å skifte og være lettkledd. Du har alt fra spiseforstyrrelser til andre typer psykosomatiske tanker og følelser rundt det å vise seg frem. I tillegg til at folk kan være redde for å svømme eller synes det er for kaldt. Hvis du er den læreren som står og huker av, vurderer og skriver og elevene føler seg dømt når de driver med det. Da tror jeg du skyter deg selv i foten og får foreldrene på nakken. Hvis du vet det er et treårig løp, de skal ikke vurderes før de er ute av ungdomsskolen. Så tror jeg du kan senke skuldrene og si at det kommer nye muligheter til de som er forkjølet, de som er litt usikre og kanskje bare vil observere. Sakte men sikkert pusher du dem som sagt til å ha badetøy på under selv om de egentlig ikke har lyst, men kanskje de får lyst til å våge seg uti...Kanskje jeg har med meg 10-15 –20 maks den første gangen jeg møter en 8.klasse for å bade ute, og at jeg kommer over 20 i løpet av et år. Om det er å hoppe ut ifra brygga i januar eller å svømme så er det ikke alltid alle er med å bade i vann ute.

Mats poengter her at selv om ikke alle elevene deltar, vil de etter et treårig løp få muligheten til å delta i undervisningen. Han understreker viktigheten av å ta det steg for steg, og være oppmerksom på tema knyttet til kropp, forskjeller og variasjoner blant elevene. Erfaringer med kroppspress ble også indikert hos Tor, han erfarte at kropps fokuset ble mindre når de tok i bruk våtdrakter i undervisningen.

Intervjupersonen Leo skiller seg ut fra de andre fordi han ikke har gjennomført utendørs svømming og livredning, men sender elevene på «Sjøskolen». Det er et tilbud i regi av Oslo kommune der alle 9.klasser deltar på én kurs- dag med en kort gjennomgang av svømming, selvberging og livredning i vann. Til tross for at dette er et godt tilbud retter han bekymring rundt at han får sett elevene og usikker på om elevene klarer å oppfylle kompetansemålene.

På sjøskolen drar de med kontaktlæreren, så der har jeg null oversikt. Jeg får derfor ikke vurdert de på det, men etter de har vært på det kan jeg ha et livredningskurs bare på land for å se hva de har lært. Vi har dukker osv., så vi kan øve på den biten.

Jeg får som sagt ikke vurdert de og må bare stole på kontaktlæreren at de har gjennomført det. Det er dumt hvis en elev er syk, da går du glipp av den dagen og en har bare en mulighet.

For å få en bedre forståelse spurte jeg ham om hva han hadde gjort dersom han ikke hadde sendt elevene på sjøskolen, og han svarte:

Da hadde jeg nok hatt livredning med de ute i vann. Jeg hadde bare måtte organisert det, med å få med en til voksen Jeg regner med det hadde gått fint, måtte bare fått organisert det. Men jeg lener meg på sjøskolen hvertfall dette første året mitt her, så får vi se.

Innenfor didaktiske utfordringer på påpekte også kroppsøvlingslærerne ressurser og utstyr som avgjørende elementer for å få gjennomført undervisning. Tor utdyper dette:

Første hinder er ressurser og tidsressurs. Det tar lang tid med på og avkledning av utstyr. Det er dyrt med utstyr, en våtdrakt koster ca. 4 tusen per drakt også skal du ha et klasesett. Det er mange da som ikke har muligheten til å få det gjennomført med de to aspektene der. Økonomi og økonomi i kommunen med lite ressurser til skolen. Det er jo lovpålagt men lite ressurser. Det er veldig få skolen som driver på sånn som vi gjør med mye utendørs, selv om vi ikke har så mye har vi veldig mye mer enn alle naboskolene våre.

Tiril legger til at i år har skolen hun jobber på valgt å satse på utendørsvømming:

Vi har faktisk fått kjøpt inn 3 tørrdrakter til oss lærerne. Det er en drøm å ha det i år kontra i fjor. Du holder deg tørr da når du er uti der og plasker i lag med dem og viser, så kan du bare gå på land og er helt tørr og kan sette deg inn i bilen uten å stresse med å dusje.

Både Tiril og Tor sin skole satset på utendørs svømming, dette tolker jeg som om at det gjør det lettere for lærerne å gjennomføre undervisningen når de får den støtten og utstyr som trengs. Tor forteller også:

På 8 trinn så bruker vi SUP brett og på 9 trinn så bruker vi robåt. Da padler vi ut og lar dem ligge og kjenn på elementene eller svømme inn til land. Det er ikke noe sånn gå forsiktig uti men her blir alle blir frakta ut og må komme seg inn selv. De får det sjokket når de faller uti, fra SUP brettet eller hopper ut av robåten. Det første halvminuttet er ikke så kjempebehagelig med våtdrakt for kroppen varmes opp.

Her benyttes SUP- brett og robåt brukt som hjelpemiddel, og bruken av våtdrakt kan tillate elevene til å oppholde seg lengre i vannet. I den grad er det et godt hjelpemiddel, men som flere av kroppsøvlingslærerne forteller har ikke skolen ressurser til innkjøp av våtdrakter eller andre hjelpemidler. Live nevner appen «Water Competance» som et fint hjelpemiddel for å søke etter informasjon om hvordan undervisningen kan gjøres. Hun påpeker at tilgangen til slike læringsverktøy bidrar til å øke hennes egen trygghet som kroppsøvlingslærer.

Analysen fremhevet også at intervjupersonene mente tiden som er avsatt til kroppsøvlingsfaget, er en begrensning for utendørs undervisningen. Tiril forteller om utfordringene med logistikken og organiseringen av å få alle elevene til og fra undervisningstimen.

I år så har vi gjort fokus mest på 10.klasse. vi har hatt flere økter, startet i august holdt på helt til slutten av september. Vi er heldige som har ganske kort vei til sjø. Der vi underviser er en kilometer eller to unna. Så elevene på 10 trinn kan komme seg ned der selv. Så kan vi kjøre ned med utstyr og vester hvis vi skal bruke det eller våtdrakter til elevene. Så starter vi der også får de gå hjem eller opp til hallen for å dusje etterpå. For det er jo den logistikken med at etter vi har hatt 10 a.f.eks. skal du gå å ha en annen klasse på noe helt annet ute eller inne oppe på skolens område. Da er det liksom det å rekke å pakke sammen alt og komme seg, forflytte seg være klar til ny aktivitet som ofte kan ha vært litt stress før da. Fordi det er ikke bare elevene som må dusje, hvis du er kliss våt, sant må vi dusje selv også.

Tor knytter også tid som utfordring, da det er nødvendig å alltid sjekke undervisningsområdet før timen. Lærerne må være komfortable med området, og ha kunnskap om mulige farer som kan oppstå der:

Vi må alltid sjekke forholdene, er det undervannsstrømmer, har vi med utstyret vi trenger. Det er knallviktig, det er ikke bare å ta med den en klasse også at alle hopper uti samtidig.

Ut fra analysen, når det gjelder gjennomføring, forteller intervjupersonene at hovedfokuset er på sikkerheten, organiseringen, og at de aldri er alene med elevene. En fellesnevner for undervisningene er fokuset på vanntilvenning, og mindre på svømmeteknikker. Det kan synes som at intervjupersonene ønsker at elevene skal erfare utfordringene og lære hvordan de skal håndtere elementene ved å være ute i kaldt vann, kontra i et varmt basseng. Et eksempel på undervisning blir illustrert av Tiril;

De har hatt flere økter der med vanntilvenning også har vi bygget på med litt svømming, livredning og selvberging. At de klarer å komme seg opp, svømme ut i båt og klatre opp i båt. Ta livredning sånn ut fra båten. Med hodet over vann også har de svømt litt inn. Vi er en baseskole så hver gang de har kroppsøving er det 52 elever. For at vi skal få det til med å flyte med utesvømming så har vi delt i to. Hvor den ene halvdel har utesvømming og den andre orientering som vi har satt ut før eller med hjelp av fotspor-app eller andre måter. Så har vi hatt 2 lærer på 25 elever som er igjen. De har kommet tilbake også har vi registrert orienteringen, også er det neste gang bytte. Det har gjort at det flyter litt da, uten at vi har vært nødt til å sette inn ekstra ressurser i forhold til bemanning.

Både Live og Mats forteller om undervisning der elevene har på seg klær for å oppleve kreftene som oppstår i vannet. Mats sier:

Så vi bader forresten mye med klærne på når jeg har de i elva her. Det å prøve å svømme ut i vannet med klær på og prøve å trå vannet mens du tar av plagg, det er viktig. Det synes de er veldig gøy, kjempekult. Det å prøve å blåse opp luft i en tett vevd bomulls t-skjorte eller en teknisk t-skjorte å sjekke om du klarer å lage et flyteelement av det for eksempel.

Oscar kommer med eksempler på øvelser som blir gjort i undervisningen:

Vi starter med å ha en samtale på land om sikkerhet før vi tar alle sammen ut i vannet. Holder oss litt på grunna med å kjøre vanntilvennings øvelser, at alle prøver å flyte. At de legger seg sammen som en ball og prøver å sprette opp og ned, for å kjenne på oppdrift. Vi har hatt stafett med bordtennisball, der de blåser ballen bortover vannet. Ja litt ulike sånne aktiviteter. Videre har vi hatt svømmelengder der de svømmer i ulike grad av hastigheter, hvor målet egentlig er å komme seg fremover. Også at de skal komme seg opp på land uten hjelp, der man ikke klarer å stå. Så har vi en øvelse mot slutt at de kan få hoppe uti og komme under med hodet. Litt valgfritt om de faller bakover, stuper eller bare hopper også kom seg opp uten hjelp. Å sjekker at de klarer det. Til slutt kan det være litt fritt ute i vannet.

I tillegg kommer det frem, at kroppsøvingfaget trenger engasjerte kroppsøvingslærere for at midler skal komme igjennom til faget, og i denne sammenheng svømming og livredningsopplæring. Mats uttaler:

Les læreplanen godt, bruk den for å begrunne opp mot ledelsen viktigheten av å ta tak i det. Ikke argumenter for at jeg trenger i undervisningen min, men si at vi trenger å utruste barn og ungdom til å kunne ta vare på seg selv og sine medmennesker. Til å nyte friluftsliv og hva livet har å tilby oss, spesielt når det kommer til psykisk helse. Bruk livsmestring inn for alt det er verdt.

6.6 Forståelse av elevutbyttet, i tråd med sentrale dannelsesdimensjoner

Her ligger spørsmålet om det kom frem informasjon fra datamaterialet som kan gi fortolkningsgrunnlag om hvordan intervjupersonene tenker danning og utesvømming. Ut ifra analysen kommer dannelse til syne i svarene hos intervjupersonene som har hatt utendørs undervisning. Når jeg stilte spørsmål om hvordan de legger opp til at elevene kan ta ansvar for egen utvikling, svarte flere direkte til utendørs svømming og livredningsundervisningen. Tor uttaler at de ikke har tid for å klare å ha den utviklingen, når han som avdelingsleder er den som arrangerer undervisningen for alle klassene på skolen. Men han prøver å legge opp til et løp som gjør elevene tøffere og tøffere for hver gang. Live forteller at hun vil bli bedre på den progresjonsdelen og håper videre;

At de får progresjon ut ifra der de er og det er fint for dem å få reflekterer rundt det selv om hva de ønsker å bli bedre på.

På den andre siden trekker Mats frem mer kroppsøvfaget generelt, og snakker litt om hvordan «lekser» i et slik fag forekommer. Ut ifra det han snakket synes det som om han snakker med elevene og inspirerer dem til å drive med fysisk aktivitet hjemme også, med en individuell tilpassing og veiledning ut ifra hva elevene ønsker å bli bedre på. På den måten kan elevene som har konkrete mål for hva de vil ha av karaktersnitt, uten at han gir konkrete lekser i faget.

Så hvis jeg sier at du har muligheten til å oppnå høyere og bedre kompetanse ved på for eksempel å svømme mer. Gå ut å bade, få med deg familien prøv å pushe litt på, vis dem konkret om hvordan de kan gjøre for å bedre seg innenfor området som vi lærere ser på da. Så ja jeg snakker om det. Jeg er tydelig på at når elever kommer til meg og lur på hvorfor jeg får den karakteren, også den andre den karakteren. Da kan jeg ikke snakke om andres karakterer, men det å få dem til å gi seg selv en egenvurdering.

Tiril forteller at hun bruker spørreskjema etter en endt periode i faget, der eleven blant annet vurderer seg selv. Dette gir elevene muligheten til å reflektere over undervisningen, samtidig som det gir Tiril en god indikasjon på elevenes meninger og reaksjoner.

(...) vi har skjema som de svarer på. Følte du mestring, hva lærte du, hva fikk du igjen for det, hvorfor tror du vi gjorde dette her. Har du følt det er nyttig også på samarbeid, litt sånne ting. Da har vi fått masse tilbakemelding på at de synes det var gøy og at det var litt annerledes. De skriv at det var en annerledes kroppsøvingstime, for selv om en prøver at det ikke skal bli så standardisert, men at det er litt nytt. Det tror jeg de synes er litt gøy mange har følt på mestringsfølelse (...)

Videre trekker intervjupersonene frem gode holdninger, oppførsel og samarbeid for å fremme et trygt og sosialt læringsmiljø. Oscar forteller at før hver økt snakker de om holdninger og hvordan en ikke skal oppføre seg i en slik undervisning. Mats uttrykker noe av det samme:

Hvis jeg går først og har 30 andunger som følger etter meg og stopper opp for å gi en beskjed, halvparten av klassen har falt av og er langt bak så vet de at vi ikke kommer til å dra på tur på en stund. Så enkelt også så stramt må det regimet være fordi vi skal være ved vann. Det er snakk om liv og død også har jeg selvfølgelig alltid vært på de stedene før.

Her fremhever han at elever i ungdomsalderen agerer ofte i gruppedynamikk, og det er veldig tydelig for dem hvis han sier «stopp», skal de stoppe. På den måten legges ansvaret på elevene for å ta valget om å ikke tulle eller dytte hverandre på i vannet.

Elevmedvirkning er en del av det overordnet læreplanverket og en av de sentrale evnene som utgjør allmenndannelse. Da intervjupersonene skulle svare på i hvilken grad de legger til rette for medbestemmelse i undervisningen, var det flere som mente det var utforende å implementere. En fellesnevner var utfordringer knyttet til risikovurdering som må ivaretas når en ferdes ute i ulike vannmiljøer. Da jeg spurte Tor om medbestemmelse, svarte han at det er begrenset tid for det på grunn av nødvendigheten av å holde undervisningen innenfor sikkerhets rammer for elevene. Live påpekte at undervisningsplanen var laget på forhånd, i henhold til risikoanalysen, med la også til:

Jeg var borti ved vannet vi skulle til og tok noen bilder i forkant og viste til elevene hvordan det så ut der. Vi snakket med dem om opplegget, hvordan det skulle være og

regler, hvor mange som skulle være i vannet. Så vi tok den runden på sikkerheten, men ja litt forbedringspotensialer i det å inkludere dem i prosessen.

Ut ifra analysen indikerer det at flere av intervjupersonen ønsker å ta med seg medbestemmelse videre i sitt arbeid. I den grad handler det om kroppsøvingslærernes egen trygghet i undervisningen, og deretter elevenes medbestemmelse komme mer til syne. Oscar svarte at medbestemmelse blir en del av frileken de har på slutten av undervisningen.

Mats arbeider med medbestemmelse i den grad at elevene kan være med å påvirke undervisningen i noen grad:

Ja, jeg vil påstå det. Men det er oftere slik at jeg eller jeg er nødt til i forkant å fortelle hva rammen for medbestemmelsen er. Jeg prøver også å fortelle hvorfor de får medbestemmelse. Hvis man ikke setter rammer, jeg har brent meg på det før. Så kommer elevene med en del ønsker om ting de ikke kan bestemme også blir deres forslag skutt ned og alltid "feile".

Det har jo resultert konkret at elevene ønsket at vi skulle bade med klær en gang jeg ikke hadde tenkt det, fordi de synes det var trygt. Da kunne man gå uti vannet med litt klær på også ta de av, også beholde t-skjorten på uten at noen lurte på hvorfor du badet med t-skjorte. Fordi de ikke ville vise seg i bare bikini eller badedrakt.

Han ga et konkret eksempel på hvordan elevene fikk medbestemmelse i undervisningen. Under en isbading- aktivitet mente jentene at det var kort tidsfrist for å skifte klær. De foreslo å samle jentene først mens guttene spiste lunsj bortenfor. På denne måten kunne jentene hoppet uti en og en, mens de andre sto klar med håndkle til dem, slik at de fikk skiftet raskt. Dette gav jentene muligheten til å være med på å bestemme og gi innflytelse i undervisningen.

Tiril indikerer at elevmedvirkning er en fin måte å skape gode relasjoner med elevene. Hun uttaler;

Etter hvert når også de blir trygge kan de utforske og kanskje være med i prosessen med å lage neste økt selv. At det blir elevmedvirkning. De vil gjerne hoppe eller «dødse» osv. men jeg er ikke så fan av det med at de er med på å bestemme området eller innholdet. Det tror jeg er veldig bra å få elevene med, for på den måten kan en lage god relasjonsbygging.

I analysen kommer det frem, at flere av intervjupersonene virker enige om at undervisningen bygger på solidaritetsprinsippet. Under intervjuet det stilt et spørsmål om hvordan elevene lærer å hjelpe hverandre, og Tor svarte følgende:

Det blir i form av livredningsbiten, med å støtte og hjelpe. Det er i hele biten i fra påkledning, til å støtte ute og være med å psyke opp eller psyke ned. Det er greit ivaretatt. Vi er helt avhengig av at noen elever går foran og "backer" andre. Det er veldig stor variasjon i elevmassen.

Dette var et gjennomgående fellestrekk også blant de andre lærerne, at samarbeidet og hjelpen elevene gir hverandre i livredningsaktivitetene er avgjørende for at de skal lykkes i undervisningen. Mats belyser at kroppsøvingfaget er godt egnet for å hjelpe hverandre, og samarbeid, da elevene ofte har ulik kompetanse, spesielt i arbeidet om livredning i vann. Han forteller at elevene lærer mye av å observere på hverandre, og at de kan minne hverandre på hva læreren har sagt. Når han gir positiv tilbakemelding til en elev, følger de andre opp med det samme. Mats uttaler:

Så ved å faktisk belønne eller kommentere god utførelse av teknikker så vil elevene lære av hverandre, også uten at jeg konkret går inn å veilede.

På den måten blir elevene mer aktiv i læringsprosessen selv, og kan dermed lære bort til andre samtidig som de lærer selv. I tillegg til å kunne øve på å ta gode valg sammen handler livredning også om å forstå faremomenter og risiko ved å oppholde seg i, på og ved vann. Tiril snakker med elevene sine om dette:

Vi snakker om hva som kan skje i vann og uoppfordret. En kan få hjertestans, og det kan skje hvor som helst når som helst. Det vil man jo ikke skal skje, det er min størst skrekk at noen får det i et basseng eller når vi har utesvømming, fordi det skjer lydløst og fort. Men det kan jo skje, så vi snakker om det. At det er viktig at de har blikket med seg. Vi snakker om at hvis noen oppfordrer seg annerledes enn man vanligvis gjør må man være obs og bør man da kanskje gå opp fra vannet.

Videre spør jeg hvilke erfaringer de vil at elevene skal sitte igjen med etter en svømming og livredningsundervisning, som foregår utendørs. Lærerne trekker inn ulike aspekter, men analysen forteller at alle lærerne var forholdsmessig enig i at fellesnevner var trygghet og kompetanse.

Tiril fremhever tydelig kunnskap om egen kompetanse, trygghet og handle hvis de ser noen som trenger hjelp som viktige elementer. Tiril uttaler;

Jeg håper at de føler seg trygg i vann, at de vet hvordan de skal kontrollere pusten og at de ikke skal få panikk. Hvis de kommer i ukjente situasjoner, vi snakket om at de kan falle ut av en båt eller det kan være andre ting som skjer at de må beine ut i sjøen og svømme over eller sånt. At de på en måte har kompetanse på både svømming, holde seg flytende og klare å berge seg selv. Men også det at de får til å berge og redde andre uavhengig av kroppssammensetning.

Disse erfaringene er gjennomgående i hos flere av intervjupersonene. Live trekker frem at det er livsviktig kunnskap, i tillegg forteller hun;

Jeg tenker også, nå skal jeg ikke undervurdere det mentale treningen. Det at en pusher seg i situasjoner som er ubehagelige. Det er overførbart til livet, og det å kjenne på at man kan hjelpe andre og med den kunnskapen kan man faktisk redde noen.

Leo derimot stiller seg kritisk til hva elevene kommer til å huske av undervisning som de lærer på skolen.

Som alt man lærer på skolen er det noen som viser interesse også noen som ikke gjør det. Elevene vil nok huske hvis de må ut i et kaldt vann, med våtdrakter osv., men jeg husker lite fra ungdomsskolen. Hvis elevene tar det til seg og får repetert det i senere år er det bra, men jeg tror godt mulig mange glemmer.

Et annet aspekt som kommer frem som er knyttet til friluftsliv, er Mats som presenterer:

En slags ydmykhet ovenfor vann, og ikke minst ovenfor temperatur. Vi kan ofte si at drukning er den store stygge ulven, og det kommer vi ikke bort fra. Samme i biltrafikken hvis vi kan bruke noen millioner for å spare liv så bygger vi autovern, så det vil alltid være tap av liv som på en måte gjør at det er viktig å drive svømmeopplæring, men det er større sannsynlighet for at noen virkelig blir skikkelig fryse og forkjølet og ikke vet hvordan de skal være ute og ikke ha noe glede av å være ute fordi de ikke vet hvordan å kle seg, å nyte friluftsliv. Det er vel det at de har en glede av å være ute, men at tryggheten og sikkerheten er der.

7.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere studiens teoretiske forankring og tidligere forskning i lys av resultatene som kom frem i analysen. Diskusjonen bli gjort i samsvar med temaene som er presentert i resultater, for å gi en klar struktur. Studien tar utgangspunkt i Klafki`s dannelseseoretiske perspektiver og blir derfor gjennomgående i hele prosessen sammen med tidligere forskning på feltet. Videre vil jeg sammenfatte alle temaene og sette lys på utendørs svømming og livredning ut ifra Klafki`s allmenndannelse. Til slutt vil studiens styrke og svakheter bli synlig som en oppsummering på diskusjonskapitlet.

Jeg vil igjen minne på studiens problemstilling:

- 1) *Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvingslærer utendørs svømme- og livredningsopplæring på ungdomsskolen?*
- 2) *Kommer danning frem i undervisningen, eventuelt hvordan?*

Studien ønsker, og gjennom analysen søker etter en forståelse for hvordan intervjupersonene praktiserer utendørs svømming og livredning, og om deres forståelse og refleksjon er med å gi en forutsetning for dannelsesprosess til elevene.

7.1 Danningspotensialet i kompetansemålene

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017a) skjer danning gjennom opplevelser og praktiske utfordringer, på egen hånd og i samarbeid med andre. Kompetansemålene i utendørs svømming og livredning er:

- *Forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen.*
- *Utføre varierte svømmeteknikker og svømme en lengre distanse basert på egen målsetting.*
- *Forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp.*

(Kunnskapsdepartementet, 2020a).

Disse kompetansemålene skal være med på å forebygge drukning i fremtiden (Høgskulen på Vestlandet, u.å; Svømmedyktig., u.å-a). Sett ifra et dannelsesperspektiv er det viktig at lærere er bevisste på kompetansemålene og deres didaktiske grep i planlegging for å bidra til elevenes dannelsesprosess. Dette blir også fremhevet i overordnet del av læreplanen, og det er lærernes arbeid å sikre en helhetlig tilnærming i planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

For å få en innsikt i intervjupersonenes subjektive forståelse om utendørs svømming og livredning, er det inngående at de sees i lys av kompetansemålene som skal oppnås i emnet. Det kommer frem i resultatene at alle intervjupersonene stiller seg bak argumentene for kompetansemålene, og at det er en viktig og riktig pekepinn å gjennomføre opplæringen utendørs. Argumentasjonen til kompetansemålene henviser til drukning statistikken i Norge som viser at drukning skjer utendørs, fra båt, under bading eller fall fra land (Redningsselskapet, u.å-b), som også bli nevnt i resultatene fra intervjupersonene.

Intervjupersonen Live forteller: *(..) det er veldig bra at det har kommet inn mer spesifikt og at en på en måte ikke kommer seg unna det å ha utesvømming og livredning.* Det samsvarer med kravene som nå innebærer at undervise skal skje både inne og ute, i tillegg retter seg mot forskningen sin generelle antagelse om at innendørs svømmeopplæring i stabile omgivelser, kan være misvisende (Guignard et al., 2020; Kjendlie et al., 2013). På den andre siden retter Mats oppmerksomheten på at: *«(...) jeg er bekymret for om vi har tid og ressurser til å gjennomføre det også kompetanse i de som underviser når det gjelder de nye kompetansemålene.»* Viser til utfordringer om kompetanse og trygghet hos den enkelte lærer, det samsvarer med tidligere forskning at kompetanse hos lærere er avgjørende for gjennomføringen.

I forbindelse med at intervjupersonene stiller seg bak kompetansemålene, er det nærliggende å se om kompetansemålene i utgangspunktet møter danning, som er det forskningsteoretiske fundamentet som undersøkes i problemstillingen. Nevnt tidligere i studien kommer dannelsbegrep synlig frem gjennom kroppsøving i fagets relevans og sentrale verdier, der elevene skal dannes til å mestre eget liv og delta i felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2020b). E. Gjølme og M. Grydeland (2021, s. 49) opplyser at kompetansemålene handler om at skolene skal ta ansvar for å gi elevene kompetanse i å være svømmedyktige, i tillegg til å håndtere krav og utfordringer for å ferdes trygt utendørs.

I kompetansemålene i utendørs svømming og livredning blir det presisert at elevene skal *forstå og gjennomføre.* En forståelse sammenfatter Klafki's danningstenkning som fremhever refleksjon og kritisk tenking. Det samsvarer med Langendorfer og Bruya (1995) som fremhever at en forståelse og refleksjon omkring det å kunne svømme, er vesentlig for å unngå drukning. Elevenes refleksjon skal føre til dypere forståelse av formålet med svømming og livredning, som ifølge Klafki den objektive siden (kunnskap, forståelse og holdning) fremheves. En elev som kun deltar fysisk, kan ikke gi forutsetning for å oppnå

dannelsespotensiale, ettersom det er behov for refleksjon og forståelse for å fullføre dannelsesprosessen (Klafki, 2011).

I resultatene blir det nevnt at forståelse er i sammenheng med elevene vurderer egen risiko i situasjoner tilknyttet til vann. Akkurat som en dannelsesprosess er elevenes subjektive forståelse om egne ferdigheter og begrensinger, en forutsetning for å kunne anvende egen kompetanse og vurdere konsekvensene av egne handlinger. Tiril forteller at elevene liker aktiviteter som involverer spenning, som å hoppe eller «dødse». Et hoppetårn, store bølger, kaldt vann, usikker vei opp fra vannet er det objektive som kan påvirke elevenes opplevelse basert på omgivelsene. Derfor er elevenes bevissthet/forståelse om egne begrensninger og kompetanse knyttet til å motvirke og forebygge trusler mot seg selv, og andre. Dette er også i tråd med folkehelse og livsmestring, som sikter mot utvikling av ansvar for egen kropp og eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ved å øve og erfare situasjoner som innebærer spenning, kan elevene lære å håndtere og mestre å være i vannet i ulike situasjoner (E. Gjølme & M. Grydeland, 2021, s. 45). Som i neste rekke gir elevene en mulighet til selvrealisering, som inngår i momentet til allmenndannelse *innenfor alle grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner* (Klafki, 2011). I det ligger at elevene skal ta gode avgjørelser og utføre hensiktsmessige handlinger, som kan bidra til å utvikle en trygg identitet. Dette gjenspeiles i Langendorfer og Bruya (1995) sin forståelse av risiko i «Water competence», som betegner både egne og andres kapasitet i vannaktiviteter. R. K. Stallman et al. (2017) henviser til Baker et al. (1992) som fant ut at evnen til å kunne svømme, kan øke selvtilliten til å svømme i farlige strømmer, gitt denne muligheten er det viktig å gjøre elevene oppmerksom på risikoene knyttet til spenning og konsekvenser i vannmiljøer.

I resultatene kommer dette frem av Tor som forteller om en praksis der elevene skal gjennomføre det kalde vannet en sen høstdag: «... Det er ikke noe sånn gå forsiktig uti, men her blir alle fraktet ut og må komme seg inn selv.» Han påpekte at alle elevene skal faktisk gjennomføre, og at dagens ungdom har godt av å utfordre seg selv. Det er i samsvar med kompetansemålets gjennomføre som gjenspeiler bevegelsesmønsteret som omhandler menneskelig ferdigheter, som ifølge Klafki bare omhandler den subjektive siden hvor enkeltindividet utvikler evner, anlegg eller ferdigheter. I svømming og livredning vil en ikke komme unna ferdigheter fordi evnene til å svømme er avgjørende for å unngå drukning. I den Norske skolen skal også en ferdighetsprøve gjennomføres i løpet av 1-4 trinn. (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

I skolesammenheng snakker man nå mer om kompetansebegrepet enn ferdighetsbegrepet. I svømming og livredning handler kompetansebegrepet derfor om en kombinasjon av kunnskap og utvidet forståelse av svømmeferdighet (Bjerke et al., 2021). Dette samsvarer med essensen i Klafki`s kategoriale danningsteori og didaktikk, nemlig at danningprosessen er en tosidig prosess mellom elevens forståelse og innholdet som skal føre til en dobbeltsidig åpning (Straum, 2018). Om begrepene forstå og gjennomføre gjenspeiles i undervisningen, vil det møte Klafki`s kategoriale dannelse, men en forutsetning er at læreren er bevisst i sitt arbeid og at det blir lagt til rette for i undervisning.

I lys av Klafki (2011) skal undervisningen ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, samtidig som erfare og arbeide seg frem til kunnskap, evner og holdning. Slik at elevene gjennom bevegelseserfaringer tar til seg og anvender det allerede lærte i det som ikke har vært tilgjengelig tidligere. I intervjuet til Tiril fremgår det at hun ønsket at det elevene skulle erfare i hennes undervisning, er forutsetning for å mestre kompetanse om å kontrollere pusten og ikke få panikk hvis de kommer i ukjente situasjoner. Her fremhever hun å falle ut av en båt eller andre situasjoner. En slik tankegang ser vi i kompetansemålene for svømming og livredningsopplæring, at elevene skal ha progresjon ved å forstå og gjennomføre vanntilvenning og livredning ute i naturen fra 4. trinn til endt 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Dette henger i tråd med Jenssen (2014) som påpeker at vi trenger å stimulere elevenes læring i realistiske læringsituasjoner. Det peker også på Klafki`s kategoriale dannelse, der undervisningens innhold skal ha betydning for elevens livserfaring. I det drukningsforbyggende arbeidet skal elevene få evnen til å forstå og forutsi farer, risikovurdering og ha bevissthet som sine egne begrensninger (E. Gjølme & M. Grydeland, 2021, s. 40).

Et av kompetansemålene handler også om evnen til å utføre livreddende førstehjelp, «*Forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp*». I resultatene blir ikke førstehjelp nevnt av noen, og jeg tolker det som om det er mest fokus på å redde seg selv og andre i vannet. Det kan være at intervjupersonene slår sammen kompetansemålene fordi gjennom eksempler av undervisningen forteller at fokuset er på å håndtere kaldt vann, kameratredning og kunne berge seg selv. Det ser ut som intervjupersonene mener at elevene bør lære om sin egen kompetanse og ha trygghet i å vite hvordan de skal handle hvis de ser noen som trenger hjelp. Dette kan knyttes til at livredning handler om å ta gode valg og ta ansvar for hverandre, som er egenskapene som kommer frem i solidaritetsevnen (Klafki, 2011).

Kompetansemålene gir forutsetninger for at dannelsesprosesser kan oppnås i svømming og livredningsopplæring. I den forstand at elevene opplever en subjektiv forståelse og kompetanse i svømming og livredning. For den enkelte er dannelsesbegrepet overordnet et stort og komplekst begrep, og dermed ser studien innsnevret på kunnskap og forståelsen i svømming og livredningsundervisning. Selv om ifølge Meld.St.28 (2015-2016, s. 30) henger grunnleggende ferdigheter sammen med forutsetning for allmenndannelse, for å kunne delta i samfunnet. I didaktiske analysen (se kapittel 4.4) fremhever jeg at utendørs svømming og livredning gi transparent kompetanse som kan anvendes i andre situasjoner i livet.

7.2 Opplevelser av elevenes læringsutbytte og reaksjoner

Ifølge Esser-Noethlichs (2016, s. 137) sin uttalelse om at det ukjente i kroppsøvingsfaget, vekker interesse og nysgjerrighet hos elevene, kan det sees i sammenheng med svømming og livredningsundervisning. Når undervisningen er elevorientert vil, ifølge Klafki, danning skje med at eleven arbeider seg frem til aktivt allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger (Klafki, 2011, s. 176). I resultatene kan vi trekke paralleller mellom lærernes motivasjon til å praktisere svømme og livredning, og elevenes opplevelser i undervisningen. Når intervjupersonene snakker om undervisning i svømming og livredning som blir elevenes opplevelse nevnt gjennomgående hos flere av intervjupersonene. Tor beskriver det slik: «(..) *Det er vanskelig å gi dem en beskjed for de er helt oppslukt og kjempespent.*». Det kan derfor virke som om undervisningen er spennende, utfordrende og annerledes enn vanlige kroppsøvings timer. Dette kan ses i samsvar med at en forutsetning for å kunne forhindre drukning, er at svømme og livredningsopplæring blir praktisert i skolen.

Resultatene viser at elevene uttrykket engasjement, positivitet og kom med gode tilbakemeldinger i utendørs svømming og livredningsundervisning. Det tyder på at elevenes opplevelser er viktige motivasjonsfaktor for intervjupersonene, fordi de forteller verdien av undervisningen blir synliggjort. Som fører til at intervjupersonene vil legge ned ekstra arbeid med utendørs svømming. I denne studien er det først og fremst lærernes tolkning og erfaring med utendørs svømming og livredningsopplæring i skolen som blir synliggjort. Elevenes erfaringer blir bare synlig gjennom det intervjupersonene forteller.

Første moment i allmenndannelse ifølge Klafki (2011), er at danning skal være for *alle* og overført til undervisningen er det en lærer sitt ansvar at alle elevene får tilgang til dannelsesprosessen. I resultatene kommer dette til syne når intervjupersonene snakket om

elevenes læringsutbytte, og at undervisningen fremmer stor deltakelse hos elevene. Det kan tenkes at når flere elever deltar i undervisningen, desto større forutsetning for å utvikle danning hos elevene. I resultatene fremkommer det at ikke alle elevene vil delta, men at de gradvis pushes til å bli med i undervisningen. Samsvar med danning er deltakelse gjennom praktiske utfordringer, en forutsetning for å oppnå helhetlig personlighetsutvikling.

Intervjupersonen Tor opplever at flere elever i svømmeundervisningen som er utendørs, kontra innendørs fordi kroppsfokuset blir minsket når de bruker våtdrakter. Det kan gi en indikasjon på at elevene opplever mindre kroppspress, når de ikke må vise seg i badetøy.

Slik som Esser-Noethlichs (2016, s. 137) påpekte at det ukjente i kroppsøvingfaget, kan spenningen i utendørs svømming og livredning gjøre at elevene fokuserer mer på seg selv enn hva andre tenker om dem. På den ene siden når elevene fokuserer mer på seg selv, kan innholdet åpne seg mer opp for elevene. En slik didaktisk metode gjør at elevene faktisk gjennomfører undervisningen, fordi fokuset går vekk fra egen kropp og at vannet er så kald, som Tor forteller om. På bakgrunn av det, kan elevene få nye erfaringene og kompetanse som de kan ta med seg videre i livet. På den andre siden ville kanskje ikke elevene deltatt når undervisningen uansett er kroppsfokusert, og dermed ingen forutsetning for å oppnå dannelsespotensialet. Resultatene som kommer frem her kan samsvares med at Engebretsen (2016) peker at planlegging og bevisstgjøring til kroppsøvingslærere får en struktur og retning som gjør at elevene lærer det vi har til hensikt at de skal lære. For mer deltagelse hos elever kan en derfor argumentere for å gjøre en didaktisk analyse (se kapittel 4.4) før undervisningen, for å formidle danning i undervisningen.

Mats uttrykker at svømme og livrednings undervisning handler om å normalisere det å være ut i vann, ikke om vurderingsbiten som kommer utfra kompetansemålene. Med andre ord, at elevene får muligheten til å reflektere og få overføring fra konkrete erfaringer til en større kontekst i livet deres. Dette kan igjen trekkes tråd til læreplanens overordnet mål som handler om at elevene skal dannes til å mestre eget liv og delta i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a), samt prinsippet for opplevelsesorientert læring som skal stimulere til forståelse og viten om hva eleven kan gjøre med kunnskapen i hverdagslivet (Esser-Noethlichs, 2014). Satt opp mot argumenter i tidligere forskning at utendørs svømming og livredning gir mer læring til elevene som ikke bare knyttes til ferdigheter, og kan føre til kroppsøvingfaget essens om å gi bevegelsesglede og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Samsvarer Mats sin forståelse om at elevene skal utforske og erfare mulighetene vi har med aktiviteter i, ved og på vann.

Gjennom det intervjupersonene forteller om sin praksis, tolker jeg det som at det er gjennomførbart å undervise svømming og livredning utendørs i kroppsøving. Det er i samsvar med E. G. Gjølme og M. Grydeland (2021) som hevder at det er fullt anvendelig å innfri læreplanens kompetansemål i kroppsøving. Det er viktig igjen å merke seg at disse intervjupersonene ikke representerer alle kroppsøvingslærere på ungdomsskolen, da de ble strategisk valgt fordi jeg ønsket å undersøke hvordan opplæringen kunne undervises, men viser til at undervisningen en mulig å gjennomføre.

7.3 utfordringer med utendørs svømme- og livredningsopplæring

Svømming og livrednings undervisning forekommer sjeldent i kroppsøving, og spesielt gjennomføringen utendørs (Standal et al., 2020; Waagene et al., 2018). På bakgrunn av den eksisterende forskning viser resultatene av analysen at det er hindringer og barrierer for å satse på utendørs svømming og livredningsopplæring. Det samsvarer med Olstad (2021) som hevder at det fører til nye utfordringer knyttet til risikohåndtering og sikkerhet ved utendørs svømmeopplæring. utfordringer som bli trukket frem er knyttet til planlegging og gjennomføring, økonomiske begrensninger, tid, ressurser og kompetanse. Med bakgrunn i danningperspektivet vil det være relevant å få en forståelse for hvordan intervjupersonene anvender disse utfordringene.

I resultatene kom det frem «*litt høy terskel*» å skulle undervise utendørs, og at det kan være «*skummelt*» å gjøre noe nytt. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning fra redningsselskapet sin undersøkelse, som viser at 37 % av lærerne er enige at det er vanskelig å lære elever å svømme (Norges Svømmeforbund, 2021). På bakgrunn av at intervjupersonene nevner dette, tolker jeg det som om at de mener undervisning i svømming og livredning krever ekstra innsats sammenlignet med andre emner i kroppsøving. Selv om det er tilfellet, viser resultatene av analysen en indikasjon på at intervjupersonene fortsatt er i en læringsprosess, og har ambisjoner om å øke sin kompetanse.

Intervjupersonen Tor knytter utfordringen med tid angående at området og forholdene alltid må sjekkes samme dag som undervisningen. Det retter seg bak om å ta i bruk områder som både Bjerke et al. (2021) og R. Stallman et al. (2017) nevner at elever trenger å forstå og mestre læring i variert vannmiljøer. Tor sin uttrykkelse rettes mot lærers profesjonelle ansvar når elevene skal bli med ut i områder knyttet til risikofaktorer. Det kobles til at skolen har ansvar for en trygg og forsvarlig opplæring i trygg ferdsel med vann, svømming, selvberging

og livredning, og det blir beskrevet i veilederen på Svømmedyktig. (u.å-b). Her blir det beskrevet viktigheten av å følge regelverket for å sikre at opplæringen foregår på en forsvarlig måte.

Ifølge Engebretsen (2016, s. 102) er viktig at undervisningen er av meningsfull pedagogisk virksomhet gjennom reflekterte valg av innhold, metode og læringsmiljø. Dette kom til syne i studiens resultater, hvor fellesnevner for undervisningene ble uttrykket at elevene skulle oppleve vanntilvenning og i mindre grad rettet mot teknikk. På den ene siden vil en ikke komme unna ferdighet i svømming, siden det er avgjørende for å kunne svømme. På den andre siden kan fokuset rettes på flere elementer som er avgjørende for å få progresjon og til slutt at elevene kan mestre selvberging og livredning. Dette understøttes i Tiril sitt arbeid der hun startet de første øktene med vanntilvenning. I vanntilvenning ligger det at en blir fortrolig med vannet og erfarer de kreftene som påvirker kroppen når en befinner seg i vann (Svømmedyktig., u.å-c). Det er forutsetning og viktige elementer for å kunne fortsette progresjonen for å gå videre i arbeidet mot Water Competence.

Individet, oppgaven og miljøet spiller inn på graden av risiko for drukning, og fall i vann. Stallman et al. (2017) hevder at risikoen for drukning øker også av dårlig teknikk, manglende kontroll på vann eller hva som er under vannet. Når elevene har erfart, mestret og forstått elementene bidrar det til lærelyst videre. Tiril forteller så at hun har øvelser hvor elevene skal komme seg opp av vannet, også bygger på at de må gjøre det ut ifra en båt. Dette er i samsvar med at når elever opplever på mestring, gjerne gjennom samarbeid og tillit til andre medelever, bidrar det positivt til læringsprogresjonen. Samme så vi i Petrass et al. (2021) sin studie om en elevsentrert tilnærming der læringsutbyttet til elevene er hovedfokuset, og vanntilvenning var en viktig del. Elevene øver på å entre vannet, flyte og puste, og praktiserer også svømming med klær på.

Som nevnt tidligere i diskusjonen ser det ut som å bruke våtdrakt i undervisningen har positiv effekt i forhold til at elevene deltar og tenker mer på seg selv enn kroppspresstet. Derimot blir ressurser tydelig fremhevet som utfordringer blant intervjupersonene. I resultatene forteller Mats og Live om en undervisning som ikke benytter seg av dyr ressurser, men at elevene bruker egne klær ute i vannet. Laakso et al. (2018) gjengitt i Gjølme og Norges livredningsselskap (2021) viste at 10- åringer som kunne svømme 200 meter i bassenget, ikke klarte å gjøre det samme med klær. Analysen antyder at elevene opplever å svømme med klær som noe de liker, og dette støtter ideen om utforskende undervisning. Dette skaper en eksemplarisk undervisning der elevene kan erfare å ta av klærne i vannet, men også slik Mats

forteller om å prøve å lage flyteelementer. Det samsvarer også med et av elementene i Water Competence til Langendorfer og Bruya (1995); R. K. Stallman et al. (2017). På den måten skal undervisningens dannendemål som er basert på elevenes subjektive liv kunne overføres til deres erfarings og problemhorisont (Madsen & Aggerholm, 2020).

Resultatene i analysen viser at intervjupersonene har forskjellig kompetanse, og erfaring med svømme- og livredningsundervisning. Dette kan ses i samsvar med tidligere forskning som viser at outsourcing av svømming er et vanlig fenomen i skolen, og på den måten fraskriver læreren seg arbeidet både med å oppnå kompetansemålene, men også dannelsespotensialet i undervisningen. På lik linje kommer bruk av outsourcing frem hos en av intervjupersonen, Leo som velger å sende elevene på «Sjøskolen». Leo innrømmer imidlertid at han ikke får sett elevene selv og er derfor usikker på om elevene oppnår de konkrete kompetansemålene. For Leo var valget basert på at han er en ny faglærer på skolen, og prioriterte ikke utendørs svømmeundervisning dette året. På den ene siden viser Olstad (2021) sin studie til at outsourcing er positivt i den forstand at det en enkel, tidssparende og trygg måte å sikre at svømmeopplæringen blir ivaretatt. Det gjaldt skoler hvor lærerne ikke tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre opplæringen selv. Satt opp mot Utdanningsdirektoratets undersøkelse (Waagene et al., 2018) svarte 30% at de brukte instruktører uten tilknytning til skolen og at 14% bruker svømmeinstruktør fra klubb/frivillig organisasjon. På den andre siden ligger ansvaret hos læreren som skal følge gjeldende lover og forskrift ved opplæringen i tråd med læreplanverket, der også danning er et sentralt element. Derfor vil spørsmålet om ved bruk av en ekstern aktør føre til at det pedagogiske overordnet målet blir oppfylt. Dette dilemmaet introduserte Blair og Capel (2011) som gjorde en bevisst på eksterne aktørers læreplankunnskaper, samt at deres evne til å omsette disse i praksis ikke ble tilstrekkelig slik det skal i en kroppsøvingstime. Det kan tolkes som at Leo er bevisst over valget sitt i praksis, og det kan ses som et steg i riktig retning med tanke på å være en reflektert og ansvarsbevisst lærer, som er i tråd med dannelsesperspektivet som handler om lærerrollen, læringsmiljø og ta reflekterte valg (Engebretsen, 2016, s. 102). Det kan derfor utelukkende ikke komme dannelsesprosess bevisst frem i undervisningen når det blir undervist av eksterne aktører, som ikke har pedagogiske grunnpremisser og kompetanse. Når en forutsetning er at de trenger kunnskap, dyktighet, forståelse og ekspertise for å utføre spesifisert arbeid (Blair & Capel, 2011, s. 488).

7.4 Grunnleggende dannelsesdimensjoner i undervisningen

Prosessen mot læringsmålet blir sett på som den viktigst delen for å utvikle dannelsesevnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Engebretsen, 2016, s. 105). Det kommer frem i resultatene at intervjupersonene arbeider på forskjellige måter med dannelsesevnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i undervisningen. Overført til undervisningen er det lærerens arbeid at alle elevene får tilgang til dannelsesprosessene i svømming og livredning. Ved å skape undervisning som legger vekt på refleksjon, kritisk tenkning og diskusjon kan ha et potensial for å bidra til elevenes dannelse (Klafki, 2011). Her vil jeg derfor snevre inn og diskuterer om dannelsesevnene blir synlig i intervjupersonenes praksis, på grunnlag av at disse ble direkte stilt spørsmål om i intervjuet.

7.4.1 Selvbestemmelse og medbestemmelse

I sine forklaringer av hvordan intervjupersonene praktiserer selv- og medbestemmelse er egenvurdering og bestemmelse av innhold arbeidsmetoder de fremhever. Dette er i samsvar med Engebretsen (2016) som påpeker at med- og selvbestemmelse kan erfares ved at elevene har innflytelse ved å delta i planlegging, vurdering av egen innsats og undervisning. At svømming og livredning kan imøtekomme selv- og medbestemmesaspektet, stemmer overens med at opplæringen i skolen skal gi elevene muligheten til å forstå hva som ligger i enkeltmennesket frihet, selvstendighet, ansvar og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Det er i tråd med Klafki (2011) sin forståelse at dannelse har til hensikt å utvikle evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Tiril knytter egenvurdering og det å forstå seg selv til selvbestemmelsesbegrepet. Hun praktiserer vurderingsskjema etter en periode med svømming og livredning, for å få tilbakemelding fra elevene om undervisningen og deres egen innstas. En slik praksis understøttes i arbeidet av dannelse, med at elevene aktivt reflekterer og gjør opp sine egne argumenter og meninger (Klafki, 2011). Samtidig berører det at når elevene uttrykker opplevelse av mestrer og refleksjon over egen faglig utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det kan virke som om Mats legger vekt på å engasjere elevene sine i egen læring og utvikling ved å knytte egenvurdering til deres ønsket karakter. Han bruker fysisk aktivitet som et middel til å inspirere elevene til å ta ansvar for egen fysisk aktivitet hjemme. Dette kan sees som en anvendelse av Klafki's syn på selvbestemmelse, hvor elevene får mulighet til å utvikle

seg og ta ansvar for egen læring. Mats praksis kan også relateres til fagets relevans om å fremme livslang bevegelsesglede som skal føre til høyere fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Ved å gjøre fysisk aktivitet meningsfullt og relevant for elevenes liv, kan det føre til at de fortsetter å være aktive også etter skolen (Sæle, 2020, s. 248). Ungkan3 - undersøkelsen indikerer at fysisk aktivitetsnivå blant barn og unge reduseres med økende alder, og at de ikke oppfyller WHO sine anbefalinger om en time med moderat til hard fysisk aktivitet hver dag (Steene-Johannessen et al., 2018). Derfor er det viktig at kroppsøvningsfaget skal være med og gi elevene muligheten til å drive med aktiviteter på egen hånd.

Ifølge Klafki (2011) skal, medbestemmelse, rettet inn mot undervisning gi elevene muligheten for å ytre egne meninger og påvirke felleskapet. Funn i resultatene tyder på at medbestemmelse kan være mer utfordrende å legge til rette for i utendørs svømming og livredning undervisning, kontra vanlig undervisning. Som Tor påpeker, blir medbestemmelse begrenset, siden trygghet og sikkerhet alltid må være største prioritet med risikable aktiviteter i vannmiljøer. De spesifikke risikofaktorene som er til stede i denne type undervisning, utendørs krever en mer strukturert og sikkerhetsfokusert tilnærming. En slik praksis samsvarer med studien til Standal et al. (2020) der elevene oppgir at det er ofte læreren som bestemmer innholdet. Hvis med- og selvbestemmelse skal ha dannende effekt må det reflekteres og planlegges med utgangspunkt i undervisningen, noe som dermed ikke ble gjort av Tor.

På den andre siden blir medbestemmelse synlig av Mats om å gi elevene en viss grad av autonomi innenfor rammer og begrensninger. Han trekker frem at klare retningslinjer er avgjørende slik at elevene ikke blir skuffet når det de forslår ikke kommer igjennom. Det samsvarer med dannelse om at elevene skal bli møtt med respekt, og at de må akseptere at ikke alt blir som de ønsker, men erfarer gjennom å argumentere kan de nå frem med deres ønsker (Engebretsen, 2016, s. 103). I likheter med Esser-Noethlichs (2019) påpeker at medbestemmelse ikke handler om at elevene kan bestemme helt fritt, men fremme selv- og medbestemmelse som en demokratisk prosess som innebærer ansvar for andre. Ved å sette rammer, vil elevene kunne erfare ansvaret med å delta i beslutninger om hvor undervisningen skal være, eller hvordan undervisningen kan legges til rette på deres premisser. Spesielt i svømming og livredning, slik flere av intervjupersonene understreker betydningen av å følge sikkerhets-rammene. Medbestemmelse kan være med på å øke elevenes engasjement og motivasjon, samtidig som man opprettholder et trygt og sikkert læringsmiljø. En slik positiv

erfaring kan ha overføringsverdi til lignende arenaer i samfunnet, og at det de mener har betydning for livet også utenfor skolen (Engebretsen, 2016, s. 103).

Mats forteller om en gang han var ute med elevene sine, og de spurte om å få lov til å bade med klær på, fordi de synes det var trygt. Dette var noe Mats ikke hadde tenkt på, men var åpen for elevenes ønske og behov og tillot dem å bade med klærne på. Dette viser viktighetene av å være åpen for elevenes ønsker og ideer, og tilpasse aktivitetene til deres komfortnivå for å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø. Ved å tillate elevene å bade med klærne på, resulterte det i at elevene kunne føle seg mer komfortable uten å måtte vise seg i bare bikini eller badedrakt. På den måten elevene sine interesser og subjektivitet utformes, og det gir derfor betydning for elevene i en kontekst de omgås med i hverdagen. En slik praksis understøttes både av Klafki (2011) og i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) gjennom sosial læring og utvikling. Når elevene får selv- og medbestemmelse i undervisningen vil det bidra til elevene lærer å samarbeide sammen med andre, og bidra til et godt fellesskap.

7.4.2 Solidaritet

Solidaritetsansvaret kommer til syne når selv- og medbestemmelse innebærer frihet til å ta eget ansvar for læring og gi aktiv medvirkning til fellesskapet (Esser-Noethlichs, 2016, s. 119). Samarbeid er et viktig element i forståelsen for hva selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet betyr i praksis (Engebretsen, 2016). Kroppsøvingsfagets er sentral arena for at samarbeid og ansvar er viktige faktorer for læringsprogresjon. Å innse at samarbeid er nødvendig i utendørs svømming og livredningsopplæring for at redningen skal lykkes, henger sammen og kan spille en sentral rolle i å utvikle elevenes samarbeidsferdigheter.

Livredningsøvelser blir pekt på som fremtredende som en god mulighet for å lære om samarbeid, i svarene til intervjupersonene. Tiril beskrev hvordan elevene, når de jobbet i grupper under livredningen, kunne de både hjelpe hverandre og gi konstruktive tilbakemeldinger. Dette er i tråd med det Engebretsen (2016) påpeker at, gjennom samarbeid, gir det muligheten til at elevene reflekterer over hva som skal til for å gjøre hverandre gode og bidra til at en oppgave blir løst på best mulig måte (s. 105-106). Overført til eksemplarisk betydning må elevene vurdere situasjonen, løse den på en god måte, individuelt eller i samspill med andre. Livredning handler om selvberging, sikkerhet, redning og førstehjelp (Stenqvist Birkedal & Øvrevik, 2021). Redningssituasjoner krever at man ivaretar egen

sikkerhet samtidig som det krever samarbeid mellom to personer. Livreddernes slagord «Rekk ut, kast ut, ro ut og svøm ut» understreker viktigheten av å få oversikt over situasjonen og unngå å utsette seg selv for fare. Der siste utvei blir å svømme ut til personene i nød. En slik forståelse blir fremhevet som en av kompetanseområdene i Water Competence (E. Gjørme & M. Grydeland, 2021, s. 47-48)

Ifølge Esser-Noethlichs (2019) vil det i samarbeidsøvelser være tydelig når man ikke tar ansvar for hverandre. Livredning krever at to eller flere personer samarbeider, og det blir fort synlig og avgjørende for å redde liv i nødsituasjoner. Gjennom samarbeid vil elevene lære å kommunisere effektivt, arbeide mot et felles mål, vise omsorg og respekt for hverandre. Tor bemerket at elevene viste støtte og hjelp hverandre gjennom hele prosessen, fra påkledning til aktivitetene i vannet. Fellestrekk som kom til syne var, at elevene, gav hverandre tilbakemeldinger under de forskjellige øvelsene. På den måten gjennom samarbeid i livredning, lærer de å stole på hverandre og bygge opp tillit. Den tilliten og respekten elevene utvikler for hverandre kan være nyttig og ha overføringsverdi i andre situasjoner i livet.

Engebretsen (2016, s. 105) belyser at noen elever må kunne påta seg ansvaret i større grad enn andre medelever. Et slikt ansvar fremstiller Mats med at de elevene som har mer kompetanse hjelper hverandre, og lærer av å se på hverandre. I den forbindelse gir det gode muligheter for å utvikle solidarisk atferd, i et felleskap (s. 105). På den måten kan det bidra til å fremme en positiv og inkluderende holdning i undervisningen, som er en forutsetning for å oppnå dannelsespotensialet for elevene.

7.4.3 Trygt læringsmiljø

Danningsperspektiv fremhever at et trygt og sosialt læringsmiljø være med på å gi en meningsfull pedagogisk virksomhet (Engebretsen, 2016, s. 102). Det kommer tydelig frem i læreplanen for kroppsøving, at arbeidet med respekt, samarbeid og gjøre hverandre gode er sentrale begrep som svarer med dannelsesperspektivet (s. 97). Å skape et konsentrert og trygt læringsmiljø er viktig i svømming og livredning, for å øve seg i en aktivitet som krever respekt, ansvar og tillit, og kan ha alvorlige konsekvenser. Samarbeid ble også i resultatene trukket frem som avgjørende for å skape et trygt og sosialt læringsmiljø.

Livredningssituasjoner kan oppleves som stressene og følelsesladet, og på den måten kan elevene utvikle emosjonell intelligens. Sammen kan elevene lære og håndterer følelser som

angst og frykt. Å lære å kommunisere og støtte hverandre gjennom stressende situasjoner, vil de lære og respekterer hverandres forskjeller og at det er avgjørende for å nå felles mål.

I resultatene blir god oppførsel, samarbeid og respekt viktig for å fremme et godt læringsmiljø. Å lære elevene til å ta ansvar for sine handlinger og vise respekt for andre, kan hjelpe dem å forstå verdien av å arbeide sammen. Oscar praktiserer en slik forståelse, når han snakker med elevene om holdninger og oppførsel før hver undervisning. Gjennom å lære elevene gode vaner og rutiner for å holde seg trygg i vannet, kan det føre til at elevene handler på en trygg og ansvarlig måte. I en større sammenheng kan det hjelpe dem med å utvikle en demokratisk forståelse og lære elevene å ta hensyn til andre i samfunnet. Mats uttrykker sin forståelse for gruppedynamikk og betydningen av holdninger og oppførsel som skal ivaretas ved turaktiviteter. Han kommuniserer tydelig til elevene om viktigheten av å inkludere alle og ta ansvar for egen oppførsel. Han formidler at dersom noen ikke viser respekt eller ikke tar situasjonen på alvor, kan det medføre negative konsekvenser for hele klassen. Det kan føre til at de ikke vil kunne dra på tur eller delta i undervisning som foregår utenfor skolens område, dersom ikke alle følger reglene og bidrar til positiv gruppedynamikk. Oscar og Mats sin vektlegging av god oppførsel og samarbeid blant elevene, kan ses i likheter med R. Stallman et al. (2017) anbefalinger om å fremme positive holdninger til vannsikkerhet, både for seg selv og andre. Som er i likhet med det Engebretsen (2016, s. 195) uttaler at det er viktig å bevisstgjøre elevene på sosiale egenskaper som respekt, ansvar, tillitt og kommunikasjon. Dette kan ses i sammenheng med ulikheter i samfunnet, når elevene lærer at alle skal kan ta del i det sosiale fellesskapet ved bading. På den måten vil elevene utvikle medmenneskelig ansvar og anerkjennelse av andre mennesker. Samtidig berører det at allmenndannende læring gjennom praktiske, kroppslige og sosiale erfaringer kan også bidra til å styrke motivasjonen for læring og øke bevisstheten om hvordan elevene kan anvende det man har lært i ulike situasjoner (Ommundsen, 2014).

For å skape trygghet og mulighet for selvrealisering i undervisningen er en didaktisk tilnærming som presenteres i Strømme og Østerlie (2021) sin omvendte undervisning. Her ble realistiske situasjoner og gode øvingsbilder ble presentert før praktiseres i vann, for å gi en forforståelse. Dette kan bidra til elevenes bevissthet og handlingskompetanse i møte drukning, i tillegg føre til trygghet før undervisningen og mestring på kortere tid. Læring basert på likheter i utførelse og kontekst, som beskrevet av Bjerke et al. (2021), er synlig i kompetansemålet som omhandler vannaktiviteter utendørs. Når elevene oppdager og erfarer egne styrker og begrensninger på en konkret måte, og dermed oppnår innsikt, mestring og

selvrealisering i egen kompetanse, kan bidra til å forebygge og motvirke drukningsulykker. I tillegg kan en lært risikovurdering ha overføringsverdi til andre risikosituasjoner som kan oppstå i livet. Drukning skjer ikke på samme måte som vi ser på film, og som redningsselskapet uttrykker at dersom en person holder på å drukne på å drukne bruker all energi på å prøve å holde hodet og nese over vann, og klarer derfor ikke rope om hjelp (Redningsselskapet, u.å-c). Tiril diskuterer dette med elevene, og understreker viktigheten av å være oppmerksom og kunne forutsi og forså faresituasjoner fordi det kan være annerledes enn man tenker.

Om evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skal ha et dannelsespotensial, skal det utvikles samtidig og ikke hver for seg ifølge Klafki (2011). Det kan derfor ses på en negativt at når det arbeides med en evne i større grad enn de andre i undervisningen.

7.5 Svømming og livredningsundervisning i lys av Klafki`s dannelsesteori

Klafki sin pedagogiske tenkning omhandler allmenndanning som et overordnet mål for skolen (Esser-Noethlichs, 2021, s. 148). Danning er representert som en kjerneverdi i læreplanen og opplæringen skal gjennom undervisning, her utendørs svømming og livredning, skal ha fokus på tidsaktuelle ferdigheter og kunnskap ut ifra et overordnet dannelsesperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Intervjupersonen Live snakker om mentale treningen hvor elevene «*pusher seg i situasjoner som er ubehagelige*». Det er i samsvar med didaktiske analysen (se kapittel 4.4) som fremhever at elevene skal kunne anvende kunnskapen i kjente og ukjente situasjoner, og som gjerne føles ubehagelige. På den måten kan elevene lære både kroppslige, kognitive, etiske, estetiske og sosiale ferdigheter og egenskaper. Disse egenskapene er viktig for å kunne fungere på en god måte i samfunnet, og blir gjennom et allsidig felt evne til å samarbeide, kommunikasjon i gruppearbeid, bidra til positivt læringsmiljø og prestasjoner (Engebretsen, 2016, s. 112).

Et kjerneelement i Klafki`s dannelsesteori er forståelsen av elevenes subjektive personlighetsutfoldelse og undervisningens objektive dannelsesinnhold (Nabe-Nielsen, 2011, s. 17) På den ene siden ved det dialektiske forholdet som kategoriale danning omhandler, er elevenes subjektive møte ved undervisning i utendørs vannmiljø. Vannmiljøene er kalde, mye bølger og kan oppleves som ubehagelige. For noen elever kan det å få vann i øynene, ørene og nesa skummelt og føles annerledes i kaldt vann. I resultatene blir det synlig gjennom at

elevene ikke vil delta i undervisningen, menstruasjon eller skriv hjemmefra om fritak av timen.

Det kan tenkes at selv om elevene får valget om å hoppe uti, eller bare «*kjenne*» på vannet, kan det være underliggende elevenes individuelle forutsetninger som gjør at elevene ikke vil ta del i undervisningen. Denne motstanden som elevene møter det objektive (kaldt vann) i undervisningen kan, under visse forutsetninger og tilrettelegginger gi anledning for læring og dannelse (Klafki, 2011). For at den doble åpningen skal oppnås, er en forutsetning at elev er villig til å lære. Det er avgjørende at lærerne skaper et læringsmiljø der elevene får erfare hvordan kaldt og variert vann påvirke kroppen på en trygg og forsvarlig måte. Her handler det om å holde roen, kontrollere pusten og at det gjennomføres innenfor trygge rammer (Stenqvist Birkedal & Øvrevik, 2021, s. 154). Gjennom disse erfaringene vil elevene få en dypere forståelse, og åpne seg opp for verden, og verden åpner seg for elevene.

I resultatene blir et interessant utsagn nevnt, som går imot essensen av dannelse, og hovedtanken i eksemplarisk undervisning. Der undervisningen handler om å skape en tosidig åpning, der elevens forståelse og undervisningens pedagogiske innhold går sammen og gir innsikt i elevenes posisjon i livet (Madsen & Aggerholm, 2020). Intervjupersonen forteller; «*Hvis elevene tar det til seg og får repetert det i senere år er det bra, men jeg tror godt mulig mange glemmer*». Intervjupersonen stiller seg kritisk til at undervisningens læringsmål blir ivaretatt i elevenes liv. Slik det kommer frem i dannelsesperspektivet som Klafki (2011) påpeker viktigheten at undervisningen gir mening for elevene, og at undervisningsmetoder bidrar til å forsterke elevenes læring og minne. Videre forteller intervjupersonene at noen opplevelser eller aktiviteter kan være mer minneverdige enn andre, som for eksempel å være ute i kaldt vann. Dette er derimot i tråd med dannelsesperspektivets ubevisste plan, slik Sæle (2017, s. 15) henviser til Ellen Kelly om at erfaringer eller kunnskap vi har fått fra tidligere påvirker hvordan vi tar beslutninger eller ser på verden, selv om vi ikke husker spesifikt fra erfaringene som førte til den forståelsen. Derfor er viktig å legge opp undervisning som tar hensyn til dette, og at elevene skal få en forståelse for hvorfor det de lærer nå vil være verdifullt senere i livet. I forhold til potensialet for dannelse i utendørs svømming og livredningsopplæring, skal elevene utvikle et indre ønske om å handle hvis situasjoner om å redde seg selv eller andre.

Esser-Noethlichs (2021) påpeker at ulike aktivitet som bidrar til utprøving og utforskning skal gi muligheten til å oppdage egenverdien av å være i aktivitet. Blant intervjuperson skiller Mats seg ut fordi han snakker mye om hva utendørs svømme undervisning kan frembringe i

til elevene, sett fra et danningsperspektiv. Han trekker inn og snakker gjennomgående om livsmestring som argumentasjon og mulighetene i utendørs undervisning, og fremhever at å gi elevene et bredt spekter av aktiviteter og muligheter vil skape en indre glede og følelse av at verden åpner seg. Det samsvarer med didaktiske analysen (se kapittel 4.4) om betydningen for elevenes fremtid, i den forstand kompetanse om å dra ut å bade, selv om det er kaldt. Dette er i tråd med det Klafki syn på at undervisningen skal hjelpe elevene til selvstendighet, kritisk erkjennelse, handlingsevne og dermed føre til læring basert på eget initiativ (Straum, 2018). Mats belyser at lærerne ikke skal argumentere for hva de trenger i undervisningen sin, men at en skal utruste elevene til å kunne ta vare på seg selv og sine medmennesker. Han sitt utsagn «(..) *Til å nyte friluftslivet og hva livet har å tilby oss, spesielt når det kommer til psykisk helse. Bruk livsmestring inn for alt det er verdt.*» kan sees i tråd med E. G. Gjølme og M. Grydeland (2021) som forteller om at opplæringen kan inngå i tverrfaglige undervisningsopplegg. Folkehelse og livsmestring er et av de tre tverrfaglig tema i skolen som elevene skal, gjennom ulike fag, se sammenhenger, gjennom kunnskap og samarbeid finne løsninger på aktuelle samfunnsutfordringer i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ifølge Klafki skal nettopp elevene få erfare hvordan de kan være med på medvirkning om sentrale problemstillinger som omhandler samtiden og fremtiden (Klafki s. 74). På den måten å fremme viktigheten av livsmestring sentralt arbeid som kommer til syne gjennom hans nøkkelproblemer overordnet menneskelige og samfunnsskapte utfordringer.

Ifølge Klafki (2011) er det sentralt å videreformidle forståelsen for elevenes liv nå og i fremtiden, gjennom de tidstypiske nøkkelproblemene. Disse er med som en viktig faktor som bidrar til elevenes helhetlige allmenndannelse, og innenfor svømming og livredning utendørs blir miljøspørsmålet trukket frem. Dette kommer til syne av intervjupersonene Mats, som utdyper elevenes betydning for fremtiden i sammenheng med friluftsliv. På den ene siden erkjenner han betydningen av å gi opplæring i svømming og livredning for å forebygge drukningsulykker. Samtidig på den andre siden understreker han viktigheten av å ha respekt for vannet, opplevelser i situasjoner som kan være ubehagelige og kle seg riktig for å kunne nyte naturen på en trygg måte. Dette kan være med på å gi elevene glede og sikkerhet under utendørsaktiviteter. Ulike nærområder gir godt utgangspunkt for tverrfaglig undervisning i kroppøving. Dette kan ses i lys av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som skal gjøre elevene i stand til å møte samfunnets utfordringer og bli aktive medborgere i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ingen av de andre

intervjupersonene nevner friluftsliv. I lys av forskning stiller både Button et al. (2020) og R. K. Stallman et al. (2017) seg bak at ulike vannmiljøer som tilbyr et bredt spekter av læringsmuligheter er avgjørende for svømming og livrednings-opplæring. På lik linje med Edlev (2008) som hevder at å kunne benytte seg av naturen blir en mulighet for felles aktivitet, samvær og utvikling av sosiale ferdigheter. Dette henger i tråd med kategoriale dannelses, som gjør at naturen og uteområder åpner seg opp som mulighet for elevene. Et av kompetansemålene etter endt 10.trinn, handler om å gjennomføre friluftaktivitet og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Som fremhevet i min didaktiske analyse (se kapittel 4.4) kan en knytte kompetansemålene, uteaktiviteter og tverrfaglige læringsarena sammen som mulighet for å gjennomføre utendørs svømming og livredning. Dette kommer også til syne i Lundhaug og Eriksen (2022) sin studie, der en skole gjennomførte en uke med friluftlæring, inkludert livredning. Forskning viser at de som er minst aktive, er blant ungdommer som vokser opp i familier med begrensede sosioøkonomiske ressurser og innvandrerbakgrunn (Gurholt et al., 2020). Med andre ord er skolen en viktig og sentral rolle for barn og unge, når det kommer til å fremme muligheten til å erfare og oppleve naturen og friluftsliv.

Videre uttrykker Mats at elevene trenger å få muligheten til å finne ut av hva de liker, og derfor understreker at det er viktig at skolen og lærere gir elevene muligheten til det. Innenfor allmenndanning vil det bidra til å fremme individuelle interesser, ta personlige ansvar og hjelpe elevene til å bli mer selvstendige. Gilbertson (2006) hevder at gjennom utendørs læring kan elever utvikle seg fysisk, emosjonelt, kognitiv og sosialt. Og mener derfor det er en kombinasjon av læring i og gjennom naturen som definerer utendørs læring. Fremhevet i fagfornyelsen (Meld. St. 18 (2015-2016)) er det viktig og organiserte turer i nærmiljøet for å introdusere barn og unge for friluftslivet. Kroppsøvingsfaget kan i å fremme deltagelse i friluftaktiviteter, gi verdi for sosiale møteplasser for elever også på fritiden. Dette stiller Mats seg bak når han snakker om å utruste barn og unge til å nyte friluftslivet. I det mener han det er viktig å utnytte ressursene i elevenes nærmiljø, og på den måten for å kunne ta vare på seg selv og sine medmennesker.

Å arbeide med Klafki (2011) kritisk konstruktive didaktikk skal kroppsøving som dannelsesfag forankre sentrale spørsmål i planleggingen, for å oppnå rikt møte mellom elevene og innholdet. Et bevisste valg gjennom didaktisk analyse være med på å avdekke dannelsespotensiale i undervisningen Esser-Noethlichs (2021). Et eksempel som lærere kan bruke i sin undervisning er å finne i min didaktiske analyse som er redegjort for tidligere i

oppgaven (se kapittel 4.4). Det kan dermed også bidra som et kreativt grep på hvordan undervisningen i praksis kan gjennomføres. Her fremhever jeg at undervisningen kan legge til rette for grunnleggende interesser og ferdigheter.

7.6 Kompetanse som forutsetning for å praktisere utendørs svømming og livredning

Utendørs svømme og livredningsundervisning kan tilsynelatende gi forutsetning for å gi dannelsespotensialet for læring hos elevene. Det blir avdekket i min studie både i den didaktiske analysen (se kapittel 4.4) og gjennom noen av resultatene fra intervjupersonene. Selv om det blir uttrykket i en viss grad dannelsesevne i intervjupersonenes praksis, er spørsmålet om intervjupersonene er ubevisste eller bevisste på dette.

En kan tenkes at intervjupersonenes kompetanse i danning og kroppsøving kan sees i samsvar med deres forståelse. Ingen av intervjupersonene hadde erfaring med utendørs svømming- og livredning fra sin utdanning, men noen hadde deltatt på kurs. Selv om intervjupersonene mente de var kompetente til å gjennomføre undervisning, er dette i motsetning til forskning som viser at lærere ofte har begrenset formell kompetanse i kroppsøving i grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2023). En kan trekke paralleller til dette med at begrenset kompetanse i svømming og livredning er grunnen for at skoler bruker outsourcing, som nevnt tidligere. En refleksjon som jeg har tenkt i etterkant, er om hvis hadde stilt intervjupersonene om deres kompetanse innenfor danning, om svarene hadde handler mer om dannelsesperspektivet. Men jeg ser på det som styrke at lærerne ubevisst skal reflekter over deres undervisning uten at jeg som intervjuer nevnte det. Det ligger til grunn for at den overordnet del i skolen, skal dannelses synliggjøres gjennom undervisningen og gi hver enkel elev mulighet til å dannes til å mestre eget liv og delta i felleskap gjennom undervisning, som betyr at enhver lærer skal være bevisst på det (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det kan tolkes som om intervjupersonene er bevisste ved noen sider av dannelsesprosessen i sin undervisning, og at danningsevnene blir synliggjort. Når hoved-essensen i undervisningen er at elevene skal erfare og lære seg kunnskap om å redde seg selv og andre som kan oppstå ved drukning. Dermed kan det virke som om intervjupersonene kanskje mangler en helhetlig forståelse av hva dannelsesprosessen innebærer. Som i denne studien omhandler en større forståelse enn ferdigheter i svømming og livredningsopplæring.

Sett i lys av resultatene, uttrykker det enighet om at intervjupersonenes egne interesser og erfaringer spiller en avgjørende rolle for praktisering av undervisningen, siden ingen har formell kompetanse fra utdanningen sin. Mats fremhever betydningen og mulighetene elevene får til å utfolde seg i svømming og livredning, er avhengig av lærernes idrettsglede og interesser. Det er i likhet med Sæle (2020) som påpeker at lærere planlegger undervisningen basert på sin kompetanse og erfaring. Og ut ifra et dannelsesperspektiv skal undervisning i kroppsøving handle om mer enn å mestre et innhold, men også om holdninger, verdier og fellesskap (Sæle, 2020). Overordnet del i skolen stiller seg bak studiens teoretiske grunnlag hvor lærerne ha et helhetlig syn på dannelse i utvikling, planlegging og gjennomføring av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Undervisningens mål skal være basert på kritisk refleksjon av læreren, som skal gi forutsetning for at elevene kan oppnå dannelse, som nevnt tidligere ved den kritisk konstruktive didaktikken.

Det fremstiller i resultatene at sammenhengen mellom kompetanse og erfaring er forutsetning for å praktisere utendørs svømming og livredning. Det er i samsvar med forskning som tyder på at vi trenger kompetente lærere som tilrettelegger og bevisstgjør meningsfull læring fremfor aktivitet (Borgen et al., 2017; Engebretsen, 2016). I lys av dannelsespotensialet i undervisningen, er det en forutsetning for at elevene skal bli selvbevisste og tenke kritisk ved svømming og livredning, at lærerne som planlegger undervisningen selv er bevisste på hva det kan være med på å gi til elevene. I midlertidig er det viktig å være bevisst på at dannelse ikke er noe som lett kan måles i en undervisning, men som fremkommer ubevisst for elevene over tid (Klafki, 2011; Sæle, 2017). Ifølge (Klafki, 2011) vil en refleksjon over nøkkelproblemer og didaktisk analyse være en redskap å ta i bruk for å avdekke dannelsespotensialet i undervisningen. På den måten kan mine funn sammen med tidligere forskning vise til at det stilles høy kompetanse til kroppsøvingslærere.

7.7 Studiens styrker og svakheter

Sentralt i forskning som denne studien, er å vise til gjennomgående transparent, for styrke forskningens kvalitet og overføringsverdien viktig (Thagaard, 2018, s. 200). Jeg har tidligere nevnt for metodiske beslutninger, redegjort for fremgangsmåter og det teoretiske utgangspunktet som gir grunnlag for mine tolkninger. Det vil uansett bli nevnt metodiske styrker og svakheter i dette delkapittelet for å vise til en slik transparent.

Ut ifra en metodisk tilnærming på prosjektets tema og problemstilling, kunne en argumentert for at en kombinasjon av intervju og observasjon ville gitt mer variert datamateriale. Som min problemstilling er formulert med «*Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvlingslærere utendørs svømming og livredningsopplæring på ungdomsskolen?*» er en svakhet at jeg ikke fysisk får se hvordan intervjupersonene mine praktiserer sin undervisning. Som ifølge Fangen (2010, s. 172) vil en kombinasjon utfylle hverandre og gi grunnlag for større datamateriale med direkte tilgang til fenomenet som undersøkes. For å se om det intervjupersonene forteller, stemmer overens med deres praksis, og innenfor danning ville jeg fått en klarere retningslinjer for pedagogisk tilnærming som ble planlagt til undervisningen. Dette er likevel ikke tatt i bruk da tidligere forskning viser til lite praksis av utendørs svømming i norske skoler. Det blir også gjerne gjennomført tidlig høst eller våren, som gjør at jeg ikke har tid til å få datamateriale inn på grunn at jeg hadde lagt opp til datainnsamling i månedsskifte oktober/november.

Observasjon er også en metode som er tidskrevende og derfor ville det vært tidskrevende og utfordrende for meg som forsker å gjennomføre tilstrekkelig med observasjoner.

Tidsperspektivet kan også trekkes frem som en svakhet ved studien, hadde jeg inkludert større antall intervjupersoner kunne prosjektets validitet styrket. På bakgrunn av at observasjon ikke er gjennomført i studien kan jeg ikke argumentere for hva som er et godt undervisningseksempel å gjøre i utendørs svømming og livredningsopplæring. Selv om observasjon ikke er gjort, får jeg tydelig eksempler gjennom intervjupersonene utsagn om hvordan de praktiserer utendørs svømming, og det blir sett i lys av teori i drøftingen.

En svakhet som er viktig å nevne er at selv om jeg har gjort mitt beste for at intervjupersonene skulle oppleve trygghet og tillit i intervjusituasjonen, er det ingen garanti for at intervjupersonene alltid er ærlige. Min problemstilling ønsker å søke om hvordan kroppsøvlingslærere praktiserer, derfor kan det tenkes at intervjupersonene kan ha et ønske om å svare «riktig» og kan oppleves som ydmykende hvis de ikke praktiserer kompetansemålene i svømme- og livredning. Ifølge Thagaard (2018, s. 108) refleksjon rundt dette er at intervjupersonen vil svare og fremstiller seg i lys av et ønske om å gjøre et godt inntrykk til meg som forsker. Jeg har derfor reflektert rundt at svarene deres kan også være påvirket av usikkerheten rundt temaet, at de er på utstilling som en som representerer skolen eller at de ønsket å fremstå i et godt lys. For å styrke intervjupersonenes tillitt ble det muntlig nevnt at de kunne få tilsendt studien i etterkant, for å være sikre at deres anonymitet ble ivaretatt.

En styrke ved å gjennomføre intervju peker Thagaard (2018) at det oppleves som nyttig for intervjupersonene, fordi det gir innsikt i egen situasjon. Som forsker ønsket jeg å oppleves

som en interessert lytter, for å skape en trygghet som gjorde at intervjupersonene kunne reflektere om sin egen undervisning. Jeg erfarte intervjuene over zoom som fordelaktig med tanke på trygghet for meg som ny forsker, i tillegg til at det anses som fordelaktig når spørsmålene er rettet mot konkrete handlinger (Thagaard, 2018, s. 111).

Studien baserer seg kun på seks kroppsøvlingslærer sine erfaringer og tolkninger. Det er viktig å være bevisst på at de intervjupersonene som er blitt med er kroppsøvlingslærerne som tolker elevenes erfaring av deres praksis. For å få en bedre forståelse og indikasjon på hvordan undervisningen er meningsfull for elevene, kunne det styrket studien ved å undersøke hva elevene selv mener. Når det ifølge Klafki (2011) skal fremtre dannelse bør innholdet i undervisningen berøre individet for at den skal ha en dannende verdi. På den måten kunne et dypere forståelse for deres tanker om kroppsøvlingslærernes tilnærming og undervisningsmetode, og hvordan disse påvirker deres forståelse av viktigheten av utendørs svømming og livredningsundervisning.

En styrke i min studie er min utforming av en didaktisk analyse (se kapittel 4.4) av utendørs svømming og livredning, som illustrerer momenter av danning i undervisningen. Arbeidet med å utforme den didaktiske analysen har gitt meg en bedre forståelse for danningperspektivet og hvordan det kan knyttes til undervisning i kroppsøvlingsfaget. Forhåpentligvis kan min didaktiske analyse være til pedagogisk hjelp for andre kroppsøvlingslærere i skolen for å skape et fruktbart møte mellom elevene, innholdet og danning. For kroppsøvlingsfaget har unik mulighet som skiller seg fra det vanlige klasserommet, som kan være med på å gi realistisk kompetanse elevene kan ta med seg videre livet (Esser-Noethlichs, 2019, s. 70).

Til slutt kan en argumentere for styrke med min studie er at resultatene kan sammenlignes med funn gjort av andre (Thagaard, 2018, s. 200). I diskusjonskapitlet kan enkelte av mine funn og tolkninger indikere samsvar med tidligere forskning og Klafki sitt danningperspektiv i skolen.

8.0 Avslutning

Gjennom denne studien som har en kvalitativ tilnærming, har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling:

- 1) *Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvlingslærere utendørs svømme- og livredningsopplæring på ungdomsskolen?*
- 2) *Kommer danning frem i undervisningen, eventuelt hvordan?*

I denne studien har jeg gjennomført semistrukturerte intervju med seks kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet. Intervjuene ble analyserte til ulike kategorier, som gir forløpet for diskusjonen i tråd med Klafki`s dannelsesperspektiv og tidligere forskning. Som nevnt i innledningen har skolen som ansvar å bidra til dannelse, og aktiviteter som foregår i, ved og på vann som gir mulighet for et sosialt fellesskap og livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Kompetansemålene i utendørs svømme- og livredning er nylig introdusert i fagfornyelsen og eksisterende forskning viser til lite praksis rundt opplæringen. Hensikten med denne studien har dermed vært å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere forstår og praktiserer utendørs svømme- og livredningsopplæring. I tillegg har studien undersøkt hvorvidt deres kunnskap, forståelse og refleksjon viser om danning kommer frem i undervisningen.

8.1 Konklusjon

Funnene i studien viser at alle intervjupersonene støtter fagfornyelsens nye kompetansemål i svømme- og livredningsopplæring, og ser viktigheten av at det skal gjennomføres utendørs. Dette samsvarer med forskning om at elevene burde erfare og få en reel forståelse og kompetanse i omgivelser knyttet til utendørs vannmiljøer (Guignard et al., 2020; Svømmedyktig., u.å-a). Videre viser resultatene at fem av seks av intervjupersonene praktiserer utendørs svømme- og livredningsopplæring i deres praksis. Det blir fremstilt variasjon i praktisering med eksempler som vanntilvenning, livredning og erfaring med kaldt vann. Funnene indikerer også at elevenes positive reaksjoner på undervisningen vektlegges som en stor del av motivasjonen for å praktisere utendørs svømme- og livredningsundervisning. Selv om resultatene viser at det blir praktisert, knyttes det store didaktiske utfordringer til kompetanse, tid og ressurser. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser til pedagogiske utfordringer og lite praktisk gjennomføring.

Studiets funn viser at intervjupersonene i en viss grad arbeider ut ifra dannelsesaspektet. Dette blir synlig gjennom deres forståelse av at svømme- og livredningsundervisning gir god mulighet for samarbeid, mulighet til å ta ansvar, aktiv refleksjon og god oppførsel, som er viktige faktorer for læringsprogresjonen. Videre kommer det frem at noen er mer bevisste på å se sammenheng mellom ferdighetene og kompetanse i svømming og livredning til andre dannende aspekter i livet. Intervjupersonen Mats skiller seg litt ut fra de andre fordi han bygger undervisningen på livsmestring og friluftsliv, og er klar på at kompetansen ikke bare handler om å forebygge drukningsulykker, men om å normalisere å være aktiv og åpne opp elevenes verden. Etersom danning er blitt synliggjort i store deler av resultatene, er en forutsetning at intervjupersonene selv er bevisste og tenker danning i arbeidet med undervisningen. Funnene viser derimot at danning ikke blir synlig forstått av alle intervjupersonene, når resultatene viser til praksis med fokus på ferdighetsmål og til outsourcing. En vesentlig oppsummering er at intervjupersonene mener at elevene skal lære seg livsviktig kompetanse, som kan være med på å redde seg selv eller andre.

Studien illustrerer at innholdet i kroppsøvingfaget kan gi overordnet pedagogisk vinkling, som ikke bare ser på ferdigheter. Funnene kan i lys av teori og min didaktiske analyse (se kapittel 4.4) argumentere for at danning kan forekomme i utendørs svømme- og livredningsopplæring. I tillegg kan det å knytte utendørs svømme- og livredningsopplæring opp mot allmenndannelse, bidra til ny kunnskap og styrke verdien av opplæringen, der praktiske ferdigheter fremmes sammen med verdier og holdninger som er viktig for personlig og sosial utvikling. Dette er i samsvar med at undervisningen kan være med på å gi elevene, slik Klafki (2011) vil, en forståelse og overordnet kompetanse som kan knyttes til og er relevant å bruke i andre situasjoner i livet.

Funnene indikerer en allerede påbegynt prosess i praktiseringen av svømme- og livredningsopplæring blant intervjupersonene. Resultatene viser at kompetanse og erfaringer hos den enkelte kroppsøvingslærer er viktige forutsetninger for å kunne praktisere utendørs svømme- og livredning. Likevel kan det tyde på at kroppsøvingslærerne mangler forutsetninger for å fremme danning i utendørs svømme- og livredning. Dette knyttes ikke bare til denne undervisningen, men også som pedagogisk tankegang i kroppsøvingfaget generelt. Ut ifra tidligere forskning og min studie antydes det at kroppsøvingslærere generelt trenger mer kompetanse og bevissthet for å fremme dannelsesprosesser i undervisning. For videre forskning er det derfor viktig å undersøke kompetansen til lærerne og utforske hvordan de kan tenke mer dannelsesrettet i sin undervisningspraksis.

8.2 Studiens betydning for videre forskning

Jeg håper at denne masteravhandlingen vil være til inspirasjon til skoler og kroppsøvingslærere som enda er i startfasen i å undervise i svømming og livredning utendørs. Kompetansen elevene skal lære er viktig for å forebygge drukning, men min studie viser at undervisningen kan være med på å gi dannelsespotensiale til elevene som har betydning for deres liv også i andre situasjoner. Forhåpentligvis vil min nyskapende sammenheng mellom dannelsespotensialet og utendørs svømme- og livredning, være med på å gi emnet sin fortjente plass i skolen, og en drivkraft for kroppsøvingslærer til å anvende praksisen.

I tillegg vil denne studien oppfordre til enda mer forskning på hvordan skolene gjennomfører opplæringen, samt på metodene som anvendes for å oppnå kompetansemålene i utendørs svømme- og livredningsopplæring. Studiens problemstilling er noe vid, og derfor kan den gi et grunnlag for å gå dypere inn på tematikken for videre forskning. Det er også interessant å undersøke om de ressursavhengige faktorene, som mangel på økonomi og kompetanse, kan begrense kvaliteten på svømme- og livredningsopplæringen i skolen. For å avdekke eventuelle misforståelser mellom kroppsøvingslærernes intensjon og elevenes forståelse, kan det forskes kvalitativt på elevenes opplevelser av utendørs svømme- og livredningsopplæring.

På bakgrunn av at det er viktig med god kompetanse for å skape trygghet hos lærerne, vil det vært nyttig å forske på hvor stor grad lærerutdanningen bidrar til å forberede og støtte fremtidige lærere i arbeidet med svømme- og livredning utendørs. Videre er det interessant å utforske hvordan utdanningen gjør studentene bevisste på pedagogiske tilnærminger som kan fremme bevegelsesglede for elevene ved å ta i bruk naturen og vannmiljøer. Generelt sett er det viktig å fortsette og utforske drukningsforebyggende opplæring i skolen, og å se på hvordan man kan integrere danningseffekter i opplæringen på en mer målrettet måte.

Litteraturliste

- Baker, S. P., O'Neill, B. & Ginsburg, M. J. (1992). *The injury fact book*. Oxford University Press, USA.
- Bjerke, Ø., Aune, T. K. & Lorås, W. H. (2021). Læring av svømming og livredning IE. G. Gjøvlme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. (s. 55-77). Universitetsforlaget
- Blair, R. & Capel, S. (2011). Primary physical education, coaches and continuing professional development. *Sport, Education and Society*, 16(4), 485-505.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589645>
- Borgen, J., Hallås, B., Løndal, K., Moen, K. & Gjøvlme, E. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». Skolen endres—debatten uteblir. *Bedre skole*, 4, 20-27.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kroppsoving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel.
- Button, C., Button, A. J., Jackson, A.-M., Cotter, J. D. & Maraj, B. (2020). Teaching foundational aquatic skills to children in open water environments. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 13(1), 1.
<https://doi.org/10.25035/ijare.13.01.01>

- Dam, J. & Madsen, L. (2008). Vandidræt. I B. Peitersen & H. Rønholt (Red.), *Idrætsundervisning : en grundbog i idrætsdidaktik* (s. 297-311). Institut for Idræt.
- Edlev, L. T. (2008). *Natur og miljø i pædagogisk arbejde* (2. utg.). Munksgaard.
- Eikje Andersen, C., Houe Wielandt, K. & Haug, T. (2021). Skole ved elva og vannet IK. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (1. utg., s. 114- 147). Cappelen Damm Akademisk.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 93- 114). Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2014). "Svømmingens fysikk"- et tverrfaglig undervisningsprosjekt. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 154-176). Gyldendal akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2016). Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving? I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 115-142). Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv IE. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utg., s. 50-72). Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2021). Inkludering i lys av allmenndanning og den kritisk-konstruktive didaktikken. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave. utg., s. 145-165). Cappelen Damm akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforl.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I G. Ognjenovic & B. Hagtvat (Red.), *Dannelse : tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 105-121). Dreyers forl.
- Gilbertson, K. (2006). *Outdoor education : methods and strategies*. Human Kinetics.

- Gjølme, E. & Grydeland, M. (2021). Drukningforebyggende arbeid og water competence IE. Gjølme (Red.), *Utendørs svømming- og livredningsopplæring* (s. 35-54). Universitetsforlaget
- Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021). Utendørs svømming og livredning IE. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømming- og livredningsopplæring* (s. 15-33). Universitetsforlaget
- Gjølme, E. G. & Norges livredningsselskap. (2021). *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Guignard, B., Button, C., Davids, K. & Seifert, L. (2020). Education and transfer of water competencies: an ecological dynamics approach. *European Physical Education Review*, 26(4), 938-953. <https://doi.org/10.1177/1356336X20902172>
- Gurholt, K. P., Torp, I. H. D. & Eriksen, J. W. (2020). Studie av friluftsliv blant barn og unge i Oslo: Sosial ulikhet og sosial utjevning.
- Hallås, B. O., Sæle, O. & Løtveit, K. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet; ved, på og i sjø. *VANN*, 52, 11.
- Hogstad, K. H. (2022, 13. desember). *Dannelse* Hentet 10. januar 2023 fra <https://snl.no/dannelse>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å). *En veilder til trygg opplæring i, ved og på vann og bading i skolens regi.* . <https://svommedyktig.no/globalassets/dokumenter/trygg-opplaring-i-svomming-selvbergning-og-livredning.pdf>
- Jank, W. & Meyer, H. L. (2006). *Didaktiske modeller : grundbog i didaktik*. Gyldendal.
- Jenssen, R. A. (2014). Fag i uterom. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 114- 133). Gyldendal akademisk.

- Kjendlie, P.-L., Pedersen, T., Setlo, T., Moran, K. & Stallman, R. (2013). Can You Swim in Waves? Children's Swimming, Floating, and Entry Skills in Calm and Simulated Unsteady Water Conditions. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 7, 301-313. <https://doi.org/10.25035/ijare.07.04.04>
- Klafki, W. (2006). Didaktik analysis as the core of the preparation of instruction. I *Rethinking Schooling* (s. 126-144). Routledge.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3. udg., Bd. 14). Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnoppleringen* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Regjeringens svømmepakke. Skal gjøre det lettere å gi god svømmeopplæring til elevene.* <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/nyheter/2017/skal-gjore-det-lettere-a-gi-god-svommeopplaring-til-elevne/id2555978/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang.* <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i Kroppsøving.* (KR001-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Om faget- Fagets relevans og sentrale verdier* (KRO01-05). Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kvale, S. & Birkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.

- Langendorfer, S. & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic Readiness: Developing Water Competence in Young Children*. Human Kinetics Publishers.
- Laakso, B., Horneman, E., Grimstad, R. & Stallman, R. (2018). Decrement in Swimming Performance with Added Burden of Outer Clothing. *The Open Sports Sciences Journal*, 11, 60-68. <https://doi.org/10.2174/1875399X01811010060>
- Lundhaug, T. & Eriksen, H. R (2022). How does a primary school organize outdoor swimming and water safety lessons? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 37-50. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3050>
- Madsen, K. L. & Aggerholm, K. (2020). Embodying education - a bildung theoretical approach to movement integration. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 157-164. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1710949>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv—Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima-og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Meld.St.28. (2015-2016). *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Nabe-Nielsen, B. (2011). Introduksjon til den danske udgave. . I *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. (3. utg., s. 9-20). Århus: Forlaget Klim.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no>
- Ness, B. & Gjøvlme, E. G. (2023). *Water Competence*. Hentet 12. mai 2023 <https://watercompetence.com/>

- Norges Svømmeforbund. (2021). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse* (April - mai 2021). Ipsos, Norges svømmeforbund & Redningssekskapet.
<https://flyte.no/file/2undersokelse-om-svommedyktighet-blant-elever-i-5-kllassensf-og-rs.pdf>
- Olstad, B. H. (2021). Helse, miljø og sikkerhet i svømme og livredningsopplæring. . I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. (s. 99- 123). Universitetsforlaget.
- Olstad, B. H., Berg, P. R. & Kjendlie, P.-L. (2021). Outsourcing Swimming Education— Experiences and Challenges. *International journal of environmental research and public health*, 18(1), 6. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010006>
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvingsfaget II. M. Vingdal & J. E. Birch (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 96- 113). Gyldendal akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa § 1-1. Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? : en praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Petrass, L. A., Simpson, K., Blitvich, J., Birch, R. & Matthews, B. (2021). Exploring the impact of a student-centred survival swimming programme for primary school students in Australia: the perceptions of parents, children and teachers. *European Physical Education Review*, 27(3), 684-702.
<https://doi.org/10.1177/1356336X20985880>
- Redningssekskapet. (u.å-a). *Kurs i selvberging og livredning i sjø for 9.klassetrinn*. Hentet 10. april 2023 <https://rstryggivann.no/>

- Redningsselskapet. (u.å-b). *Redningsselskapets drukningsstatistikk*. Hentet 25.april 2023
<https://rs.no/drukning/>
- Redningsselskapet. (u.å-c). *Slik gjenkjenner du en drukningsulykke*. Hentet 10.april 2023
<https://rs.no/sikker-til-sjos/gjenkjenn-en-drukningssulykke/>
- Rønholt, H. (2008a). Dannelse og kompetence. I B. Peitersen & H. Rønholt (Red.),
Idrætsundervisning : en grundbog i idrætsdidaktik (s. 41-53). Institut for Idræt.
- Rønholt, H. (2008b). Undervisningskompetance og didaktisk refleksion IB. Peitersen & H.
Rønholt (Red.), *Idrætsundervisning : en grundbog i idrætsdidaktik* (s. 88- 108).
Institut for Idræt.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6 utg.). SAGE.
- Stallman, R. (2019). Crises in the Aquatic Profession. *International Journal of Aquatic
Research and Education*, 11. <https://doi.org/10.25035/ijare.11.04.07>
- Stallman, R., Moran, K., Quan, L. & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to Water
Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International
Journal of Aquatic Research and Education*, 10.
<https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03>
- Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L. & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to
Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future.
International journal of aquatic research and education (Champaign, Ill.), 10(2).
<https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»?–ei
undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg.
Journal for Research in Arts and Sports Education, 4(1).
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

Statistisk sentralbyrå. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen Hovedresultater 2021/2022*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.ssb.no/utdanning/>

Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E., Ekelund, U. & Dalene, K. E. (2018). *Nasjonalt overvåkingsystem for fysisk aktivitet og fysisk form. Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge, 2019*. Norges idrettshøyskole og Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf

Stenqvist Birkedal, T. & Øvrevik, G. (2021). Skole ved kysten. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk

Straum, O. K. (2018). 2 Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget Oslo.

Strømme, A. & Østerlie, O. (2021). Omvendt undervisning i svømme- og livredningsopplæring i skolen. I E. Gjølme (Red.), *Utendørs svømming- og livredningsopplæring* (s. 79- 98). Universitetsforlaget

Svømmedyktig. (u.å-a). *Formålet med opplæringen*. Hentet 10. desember 2022 fra <https://svommedyktig.no>

Svømmedyktig. (u.å-b). *Trygg opplæring i svømming, selvberging og livredning i kroppsøving og ved bading i skolens regi*. Hentet 5. januar 2023 fra <https://svommedyktig.no>

Svømmedyktig. (u.å-c). *Vanntilvenning og svømming*. Hentet 23. mars 2023 fra <https://svommedyktig.no>

Sæle, O. R. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Fagbokforl.

- Sæle, O. R. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1.utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Vaage, O. F. (2015). *Fritidsaktiviteter 1997-2014: Barn og voksnes idrettsaktiviteter, friluftsliv og kulturaktiviteter*. Resultater fra Levekårsundersøkelsene.
https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/229040
- World Health Organization. (2017). *Preventing drowning: an implementation guide*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241511933>
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. H. & Federici, R. A. (2018). *Spørsmål til Skole-Norge : Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2018*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2565301/NIFUrapport2018-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Østrem, K. (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1- Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Før intervjuet starter

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på spørsmålene i dette prosjekter, og at du vil bidra til å belyse utendørs svømme- og livredningsopplæring.

Fortell kort om hva studien innebærer, og spør om de ønsker å se informasjonsskrivet igjen. Presiser at jeg ønsker så ærlige og personlige svar som mulig, og at det ikke finnes noen fasitsvar. Minn dem om anonymitet og at det er helt frivillig å delta, og at det er lov å trekke seg fra studien når som helst.

Innledende spørsmål

- Fortell litt om deg selv
Alder, hvilken stilling har du, fritid og interesser. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Du har valg å bli kroppsøvingslærer, hva er grunnen til det?
- Hvilken utdanning har du i kroppsøving?

Svømmeopplæring utendørs

- Har du erfaring med utesvømming i din utdanning?
- Har du kompetanse i svømmeopplæring utendørs, fra kurs eller private?
Hva var fokuset på kurset? Hva synes du var det største utbytte for deg? Skulle du ønske hadde vært på kurs?
- Hva tenker du rundt de nye kompetansemålene i svømming og livredning?
Kan du utdype det.

Undervisningsspørsmål

- Har du gjennomført svømme og livredningsopplæring utendørs?
Hvor, hvor mange ganger.
Hvis NEI – hopp til «nei».

- Hva er grunnen til at du begynte du med utendørs svømmeundervisning?
- Hva motiverer deg som lærer til å gjennomføre utendørs svømmeopplæring?
- Hvordan pleier du å planlegge utendørs svømmeundervisning?
Må du ty til andre lærere eller ressurser for å gjennomføre det?
- Hvordan gjennomfører du utendørs svømmeundervisningen?
Kan du komme med konkret eksempel.
Hva er viktig i oppstarten av økten? Hvilken læringsatmosfære vil du utvikle?
Øvelsene du gjennomfører, hva er hensikten med dem? Hvilke egenskaper vil du at elevene utvikler?
- Hvordan reagerte elevene på en slik undervisning? *Elevene deltar sammen i undervisningen, hva mener du elevene må gjøre for å lykkes?*

Danning

- Hvilke erfaringer/utbytte vil du at elevene skal sitte igjen med etter en utendørs svømmeundervisning?

Selvbestemmelse

- Hvordan legger du opp slik at elevene kan ta ansvar for egen utvikling når det gjennomføres utesvømming?
Innsats, deltakelse, vurdering
- Legger du opp til at elevene kan velge selv hvilke øvelser de vil være med på?

Medbestemmelse

- På hvilken måte legger du til rette for at elevene opplever medbestemmelse i undervisningen?
Innhold, egne mål, ansvar.

Solidaritet

- Hvordan legger du til rette for at elevene lærer å hjelpe hverandre?
- Utendørs svømmeundervisning har utfordringer knyttet til faremomenter. På hvilken måte arbeider du med dette sammen med elevene?
Elev- elev, lærer – elev, kan du fortelle om en situasjon der en elev var usikker og redd.

Ikke gjennomført utendørs svømmeopplæring

- Hva vil du si er grunnen til at du ikke har gjennomført svømmeopplæring utendørs?
Er det flere grunner? Føler du ansvaret ligger på skolen? Føler du at du har for lite kompetanse?
- Har du tenkt på å gjennomføre utendørs svømmeopplæring?
Legger skoleledelsen til rette for at du kan gjennomføre det?
- Hvordan ser du for deg at planleggingen av en slik undervisning vil være?
Hvordan vil utførelsen foregå? Hvilken læringsatmosfære vil du utvikle?
- Hva må til for at du gjennomfører svømmeopplæring utendørs?
Hvis de outsource, hva vil du si er fordelene og ulempene med det?
- Nå som det er blitt et kompetansemål, hva tror du er hensikten med utendørs svømme og livredningsopplæring?
- *Sikkerhet, trygghet, kompetanse. Hvilke kunnskap og egenskaper vil du si elever kan utvikler i en utendørs svømmeundervisning?*
- Hvilke erfaringer og muligheter vil du si elever vil få ut av en utendørs svømmeundervisning?
- I kroppspøving skal vi utvikle elever til livslang bevegelsesglede, og fremme samarbeid, respekt og forståelse for hverandre. Hvordan vil du si en utendørs svømmeundervisning gir denne kunnskapen til elevene, både nå og i fremtiden?

Utfordringer

- Tror du dine og læreres generelt sine interesser, bakgrunn og erfaringer påvirker svømmeundervisning?
- Hva mener du er de største hindrende for lærer å gjennomføre utendørs svømmeopplæring?
Hva må til for at enda flere lærere kan gjennomføre utendørs svømmeopplæring i fremtiden? Hva er dine beste tips til andre lærere?

Avrundende spørsmål

- Har du noe mer å tilføye?
- Er det noe du lurer på?

Tusen takk for at du stilte til intervju!

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsmål om deltakelse i forskningsprosjekt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læreres kompetanse og erfaring med utendørs svømme- og livredningsopplæring med utgangspunkt i dannelsesperspektivet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Linn Hegland, og jeg studerer kroppsøvingslektor ved Oslomet. Jeg holder for tiden på med en masteroppgave knyttet til utendørs svømming og livredningsopplæring.

Etter det nye kompetansemålet som kom i 2020 om at elevene skal redde seg selv og andre utendørs er det interessant å se hvordan dette blir gjennomført i praksis. Jeg vil derfor gjennomføre intervju hvor jeg får detaljer om hvordan du som lærer gjennomfører/ ikke gjennomfører undervisning.

Prosjektet mitt går ut på å få mest mulig informasjon om hvordan lærerne planlegger, utfører og evaluerer en slik utendørs svømme og livrednings opplæring. Gjennom dette prosjektet håper jeg at vi vil få en bedre forståelse for hvordan kroppsøvingslærer kan gjennomføre en utendørs svømme- og livredningsopplæring. Prosjektet ønsker å få en god diskusjon og refleksjon rundt praksisen. Dine begrunnelser, erfaringer og innspill i forhold til muligheter, utfordringer og eventuelle begrensninger vil kunne gi verdifull kunnskap om kroppsøvingslærerens praksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet er ansvarlig for prosjektet. Veileder på dette prosjektet er Marc Esser-Noethlichs.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet der forsker stiller spørsmål som krever utdypende svar. Det vil ta ca. 30-45 min avhengig av intervjubesvarelsene. Intervjuet vil innebære spørsmål om din hvordan din utdanningsbakgrunn, din erfaring med, realisereringen av målene om utendørs svømme- og livredningsopplæring og dannelsespotensialet for elevene Jeg tar lydopptak fra intervjuet, som vil bli transkribert, anonymisert, og til slutt slettet.

Det er frivillig å delta

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noe negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din rolle som kroppsøvingslærer eller ditt forhold til arbeidsgivere på noen som helst måte.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg som student sammen med veileder Marc Esser-Noethlichs vil ha tilgang til opplysningene. Navnet og opplysningene som gir vil bli erstattet med en kode. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttet/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen slutten av mai 2023. Lydopptaket vil da bli slettet, men masteroppgaven vil bli publisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet ved Institutt for har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Linn Hegland på s348522@oslomet.no eller 45465632.
- Marc Esser-Noethlichs på marno@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen på personvernombud@oslomet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no.

Med vennlig hilsen

(Forsker/student)

Linn Hegland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstår informasjon om prosjektet *Utendørs svømming og livredningsopplæring*. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. slutten av mai 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3- Kvittering fra NSD

12.05.2023, 16:38

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Utendørs svømme og livredningsopplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

| | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Referansenummer 377254 | Vurderingstype Standard | Dato 19.08.2022 |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|

Prosjekttittel
Utendørs svømme og livredningsopplæring.

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

Prosjektansvarlig
Marc Esser-Noethlichs

Student
Linn Hegland

Prosjektperiode
08.08.2022 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personver regelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlig, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!