



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## «Kan vi ikke ha mer utesvømming?»

En kvalitativ studie av 7. trinnelevs erfaringer med å øve på selvberging i havet.

Oscar Olsen & Vegar Karde Valdermo

Masteroppgave i kroppsøvningsdidaktikk, LER-3906, mai 2024



# Forord

Arbeidet som har blitt lagt ned i denne masteroppgaven har vært spennende, lærerikt og krevende. Vi valgte å gjennomføre et undervisningsopplegg som har bidratt til at vi har lært mye rundt temaet utesvømming.

Vi ønsker å gi en stor takk til våre veiledere Linda Hjemgård Johansen og Kjersti Mordal Moen. Dere har vært til stor hjelp og vært positive hele veien, noe som har gitt oss motivasjon gjennom prosessen.

I tillegg ønsker vi å takke lærerne som lot oss få låne elevene sine og sette av tid til å hjelpe oss med å organisere utesvømmingsundervisningen samt elevene som deltok. Vi setter veldig pris på at dere tok imot oss og prosjektet vårt med åpne armer.

Til slutt vil vi takke familie som har bidratt inn mot masteroppgaven og støttet oss gjennom hele prosessen.

Tromsø, 15.05.2024

Oscar Olsen & Vegar Karde Valdermo.

## Sammendrag

Forskningsprosjektet vårt utforsker bruken av utendørsarenaen for svømmeundervisning og selvberging i havet blant elever på 7. trinn. Bakgrunnen for prosjektet er statistikk som viser at kun omtrent 50% av femteklassingene i Norge er svømmedyktige, sammenlignet med over 90% i land som Sverige og Island. Gjennom forskningsprosjektet ønsket vi å undersøke hvilke erfaringer elevene gjorde seg ved å øve på selvberging i havet. Vi gjennomførte tre undervisningsøkter i havet med elever på 7. trinn, der vi satte fokus på selvberging i vann - som er en viktig ferdighet for å være svømmedyktig. Dette med tanke på at det kan bidra til å redusere antall alvorlige ulykker ved og i vann - samt fremme trygghet blant elevene.

Læreplanen i kroppsøving legger til rette for bruk av naturen i undervisningen, noe som støtter ideen om å integrere svømmeundervisning utendørs. Gjennom en kombinasjon av teori, praktiske øvelser og tilrettelagte læremidler har vi undersøkt hvordan elevene erfarer å øve på selvberging i havet. Data ble samlet inn ved bruk av observasjon og intervju som metode, hvor vi intervjuet tolv elever fordelt på seks grupper.

Funnene indikerer generelt positive erfaringer ved utesvømming blant elevene, som opplevde aktivitetene som engasjerende, utfordrende og samtidig var klar over at deres sikkerhet ble ivaretatt. Andre funn var at tilgangen til nødvendige læremidler og fasiliteter, som forlenget arm og naust, var avgjørende for å skape autentiske læringsopplevelser og trygghet. Samarbeid i par viste seg å være effektivt for læring og sosial vekst, selv om det også var utfordringer knyttet til ulik deltakelse og konflikter. Lek ble identifisert som en viktig motivasjonsfaktor for læring og samarbeid. Dialog mellom elever ble sett på som fremmende for kognitiv utvikling. Videre ble betydningen av veiledning og tilrettelegging fra voksne veiledere understreket, for å skape et trygt og støttende læringsmiljø. Selvregulering ble også identifisert som en viktig faktor for personlig utvikling hos elevene, og betydningen av å sette spesifikke mål og gi positive tilbakemeldinger ble fremhevet. Studien peker også på kjønnsforskjeller i tilnærmingen til risiko, der guttene generelt var mer risikovillige enn jentene. Samlet sett så elevene verdien av å øve på selvberging i vann, noe de mente at de kunne få bruk for senere i livet. Studien viser at utesvømming og selvberging i havet er en verdifull undervisningsmetode som fremmer både læring og utvikling hos elever.

## Abstract

Our research project explores the use of outdoor environments for swimming instruction and self-rescue in the ocean, among 7th-grade pupils. The background for the project stems from statistics showing that only about 50% of fifth graders in Norway are proficient swimmers, compared to over 90% in countries like Sweden and Iceland. Through our research project, we aimed to investigate the experiences pupils gained from practicing self-rescue in the ocean. In our project, we conducted instructional sessions in the ocean, focusing on self-rescue in water as a crucial skill for swimming proficiency. This is because it can reduce the number of serious accidents in and around water and promote confidence among pupils.

The physical education curriculum includes the use of nature in teaching, which supports the idea of integrating outdoor swimming instruction. Through a combination of theory, practical exercises, and adapted teaching materials, we explored how pupils experienced practicing self-rescue in the ocean. Data were collected using observation and interviews, where we interviewed twelve pupils divided into six groups.

The findings generally indicate positive experiences with outdoor swimming among pupils, who found the activities engaging and challenging, and at the same time felt that their safety was ensured. Other findings were that access to necessary teaching materials and facilities, such as extended arm and a boathouse, was crucial for creating authentic learning experiences and confidence. Collaboration in pairs proved to be effective for learning and social growth, although there were also challenges related to unequal participation and conflicts. Play was identified as an important motivational factor for learning and collaboration. Dialogue between pupils was seen as promoting cognitive development. Furthermore, the importance of guidance and facilitation from adults was emphasized to create a safe and supportive learning environment. Self-regulation was also identified as an important factor for personal development among pupils, and the importance of setting specific goals and providing positive feedback was highlighted. The study also points out gender differences in risk approach, with boys generally being more risk-taking than girls. Overall, pupils recognized the value of practicing self-rescue in water, something they believed they could use later in life. The study shows that outdoor swimming and self-rescue in the ocean are valuable teaching methods that promote both learning and development among students.

# Innhold

|  |    |
|--|----|
| Forord .....   | 3  |
| Sammendrag .....   | 4  |
| 1 Innledning.....  | 1  |
| 1.1 Aktualitet .....   | 1  |
| 1.2 Problemstilling.....                                     | 2  |
| 1.3 Begrepsavklaringer .....                                 | 2  |
| 1.3.1 Svømmedyktighet.....                                   | 2  |
| 1.3.2 Selvbergning i vann.....                               | 3  |
| 1.4 Oppgavens oppbygging .....                               | 3  |
| 2 Tidligere forskning .....                                  | 4  |
| 2.1 Vannkompetanse .....                                     | 4  |
| 2.2 Lek og konkurranse i undervisningen .....                | 7  |
| 2.3 Samarbeidslæring .....                                   | 8  |
| 3 Teori .....  | 9  |
| 3.1 Banduras teori om selvregulering og mestringstro.....    | 9  |
| 3.2 Selvregulering.....                                      | 11 |
| 3.3 Vygotsky og den proksimale utviklingssonen.....          | 12 |
| 3.3.1 Lek i undervisningen.....                              | 15 |
| 3.4 Flytsonemodellen.....                                    | 17 |
| 4 Metode.....  | 19 |
| 4.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretiske perspektiv..... | 19 |
| 4.2 Undervisningen.....                                      | 21 |
| 4.3 Kvalitativ metode .....                                  | 25 |
| 4.3.1 Observasjon.....                                       | 25 |
| 4.3.2 Intervju .....   | 27 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 4.3.3 | Utvalg .....   | 29 |
| 4.3.4 | Pilotering .....   | 30 |
| 4.4   | Forskningens kvalitet og troverdighet .....                                    | 31 |
| 4.4.1 | Validitet .....  | 31 |
| 4.4.2 | Pålitelighet .....   | 33 |
| 4.4.3 | Forskningsetikk .....  | 34 |
| 4.5   | Analysemetode .....  | 35 |
| 4.5.1 | Gjør deg kjent med dataene dine .....  | 36 |
| 4.5.2 | Utvikle de første kodene .....   | 36 |
| 4.5.3 | Utvikle temaer .....   | 39 |
| 4.5.4 | Videreutvikle temaene .....  | 39 |
| 4.5.5 | Definere og temaers endelige navn .....  | 40 |
| 4.5.6 | Skriv forskningsoppgaven .....   | 40 |
| 5     | Funn .....   | 41 |
| 5.1   | Det var enklere å løse utfordringer med hjelpemidler .....                     | 41 |
| 5.2   | Samarbeidet førte til mestring og trivsel .....                                | 43 |
| 5.3   | Flere av elevene ble tryggere i vann .....                                     | 47 |
| 5.4   | Hensikten med utesvømming ble tydeligere for elevene etter gjennomføring ..... | 50 |
| 6     | Diskusjon .....  | 52 |
| 6.1   | Lekpregete aktiviteter fremmet elevenes motivasjon .....                       | 53 |
| 6.2   | Samarbeidet hadde innvirkning på elevenes erfaring med utesvømming .....       | 56 |
| 6.3   | Utesvømming kan videreutvikle elevenes ferdigheter i vann .....                | 60 |
| 6.4   | Utesvømming bidro til at elevene kunne øve på selvregulering .....             | 62 |
| 6.5   | Flere av elevene var innom flytsonen .....                                     | 63 |
| 7     | Avslutning og veien videre .....   | 66 |
| 7.1   | Avslutning .....   | 66 |
| 7.2   | Veien videre .....   | 68 |

|  |    |
|--|----|
| Referanseliste .....                         | 69 |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv foresatte ..... | 73 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide.....                | 74 |
| Vedlegg 3: Undervisningsplan .....           | 75 |
| Vedlegg 4: Notater observasjon .....         | 76 |
| Vedlegg 5: Godkjenning SIKT .....            | 77 |

## Tabelliste

|   |           |
|---|-----------|
| <i>Tabell 1 Koding av intervju.....</i> | <i>37</i> |
|---|-----------|

## Figurliste

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| Figur 1 Flytsonmodellen.....        | 18 |
| Figur 2 Vannkompetansemodellen..... | 22 |



# 1 Innledning

Norge er et av landene i verden med lengst kystlinje (Thorsnæs, 2024). Likevel viser en rapport fra Redningsselskapet og Norges svømmeforbund (2021) at det kun er omtrent 50% av alle femteklassingene i landet som er svømmedyktige. Derfor ønsket vi å se på muligheten til å bruke utearenaen for å øke antall svømmetimer for elever på barneskolen, slik at flere elever blir svømmedyktige. Gjennom forskningsprosjektet vårt har vi fokus på selvberging i vann. Å inneha kompetanse til å kunne berge seg selv og andre i vann bidrar til å redusere antall drukningsulykker og fremme trygghet (Svømmedyktig, u.å.). Ved å ta elever med ut og øve på livredning i havet, ønsket vi å forberede elevene på potensielle farer – og samtidig gi dem nødvendig kunnskap til hvordan å håndtere nødsituasjoner i vann.

Læreplanen i kroppsøving tar for seg tre kjerneelementer der det ene omhandler uteaktiviteter og naturferdsel. I kjerneelementet står det at elevene skal utforske naturen under vekslende årstider ved trygg ferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Det vil si at det legges til rette for å ta i bruk naturen og det naturen har å by på.

Formålet med vår masterstudie er å finne ut hvordan elever på 7. trinn erfarer å øve på selvberging i havet og få frem at flere lærere bør begynne å bruke utearenaen til svømmeundervisning. Vi ønsker å vise at terskelen for å drive utesvømming ikke trenger å være så høy, da en enkelt kan øve på helt grunnleggende ferdigheter som for eksempel å kontrollere pust og flyte.

## 1.1 Aktualitet

Forskningsprosjektet vårt er forankret i et læreplanmål etter 7. trinn, samt et av kjerneelementene i læreplanen for kroppsøving. Forskingen vår har en didaktisk vinkling, som vil si at vi underviser elevene i prosjektet vårt gjennom et planlagt undervisningsopplegg. Læreplanmålet vi har basert undervisningsopplegget vårt er etter 7. trinn; «vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre selvberging i vann» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7).

Som lærere i skolen er vi pliktig til å følge alle lover som kommer frem i opplæringsloven. Vi hadde fokus på hva opplæringsloven sier om tilpasset opplæring i undervisningsopplegget, da det er en lov som skal gi elevene læringsutbytte ut fra egne læreforutsetninger. Opplæringsloven

(1998, §1-3) skriver om tilpasset opplæring; «Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen, praksiskandidaten og lærekandidaten.»

Skolen har også et samfunnsmandat, gitt av regjeringen via kunnskapsdepartementet, som kommer frem gjennom læreplanen. Formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen har høye ambisjoner for grunnopplæringens ansvar for at elevene skal mestre sitt eget liv. Å beherske de grunnleggende ferdighetene, slik de kommer til uttrykk i kompetansemålene for fagene, er vesentlige for å lykkes med dette. Opplæringen legger vekt på at den skal gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Vi som lærere skal være med og utvikle fremtidens samfunnsborgere. Vårt forskningsprosjekt handler om å lære elevene å berge seg selv og andre i vann. Slike kunnskaper og ferdigheter kan potensielt være med på å forbygge fremtidige drukningsulykker. Et samfunn med svømmedyktige mennesker er forhåpentligvis et samfunn med færre vannrelaterte ulykker.

## 1.2 Problemstilling

Målet med forskningsprosjektet var å undersøke hvilke erfaringer elever i en syvendeklasse gjorde seg etter å ha øvd på selvbergning i havet gjennom et undervisningsopplegg som foregikk over fire økter - én i klasserommet og tre i havet. Problemstillingen vår er: *Hvordan erfarer elever på 7. trinn å øve på selvbergning i havet?*

## 1.3 Begrepsavklaringer

I denne masteroppgaven vil det bli gitt en grundig gjennomgang og forklaring av nøkkelbegreper som problemstillingen består av. Vi vil ta for oss nøkkelbegrepene som er relevante for temaet for denne oppgaven. Disse begrepene er; svømmedyktighet og selvbergning i vann. Videre, vil vi vurdere hvordan begrepene er definert og forstått av ulike forskere og teoretikere, og hvordan de vil bli brukt og forstått i kontekst av denne studien.

### 1.3.1 Svømmedyktighet

På Svømmedyktig sine hjemmesider, blir barnet vurdert som svømmedyktig når det kan falle uti på dypt vann, for så å svømme 100 meter på magen, og underveis dykke ned og hente en gjenstand med hendene, stoppe og hvile i 3 minutter (mens en flyter på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og så ta seg på land (Svømmedyktig, u.å). Sett i sammenheng med vårt prosjekt, har vi tolket og dratt ut viktigheten av det å kunne

flyte, orientere seg og svømme en gitt distanse i havet. Det vil si at vi har tatt i bruk momentene som å falle i vannet, stoppe, hvile og orientere seg før en tar seg til land i vårt undervisningsopplegg. Dette dekker ikke hele definisjonen i henhold til Svømmedyktig, men det er med å øve elevene på å bli svømmedyktige individer.

### **1.3.2 Selvberging i vann**

Svømmedyktig (u.å.) skriver på sine hjemmesider at en del av selvbergingsopplæringen innebærer at eleven får oppleve hvordan han/hun reagerer på et uforberedt møte med kaldt vann. Dette innebærer også hvordan klær påvirker opplevelsen av temperaturen og egen sikkerhet i vann. De skriver videre at formålet med svømmeopplæringen er å gi eleven kompetanse i å bli trygg i, ved og på vann - og i stand til å berge både seg selv og andre. I vår problemstilling er selvberging i vann sentralt, da vi forsker på hvordan elever erfarer å øve på selvberging i havet. Da vi formidlet formålet med forskningsprosjektet vårt til elevene som deltok, holdt vi oss hovedsakelig til delen av definisjonen som omhandler å kunne berge seg selv og andre i vann.

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Masteroppgaven begynner med en innledning som inkluderer aktualitet, problemstilling og begrepsavklaringer. Etter innledningen følger en gjennomgang av tidligere forskning, der ulike temaer som vannkompetanse, lek og konkurranse i undervisningen og samarbeidslæring blir presentert. Dette gir en kontekst for oppgaven og viser hva som allerede er kjent på feltet.

Deretter følger en teoridel, hvor ulike teoretiske perspektiver som Banduras teori om selvregulering og mestringsstro, motivasjonsteori, Vygotskys proksimale utviklingszone og Csikszentmihalyis flytsonemodell blir gjort rede for. Disse teoriene vil bli brukt i diskusjonen av våre funn. Metodedelen beskriver hvordan forskningen ble utført, inkludert forskningsdesign og datainnsamlingsmetoder. Den inkluderer også en diskusjon om forskningens kvalitet og troverdighet, med fokus på validitet, pålitelighet og forskningsetikk. Analysemetoden beskriver trinnene som ble fulgt for å analysere dataene, inkludert å gjøre seg kjent med dataene samt utvikle koder og temaer.

Funndelen presenterer de konkrete funnene fra forskningen. Diskusjonsdelen tolker funnene og diskuterer dem i sammenheng med tidligere forskning og teori. Den drøfter blant annet hvordan lekpregete aktiviteter fremmer motivasjon, samarbeidet mellom elevene, hvordan utesvømming

kan videreutvikle elevenes ferdigheter i vann, hvordan utesvømming var en faktor for at elevene kunne øve på selvregulering og at flere av elevene var innenfor flytsonen. Avslutningsvis oppsummerer vi masteroppgaven, svarer på problemstillingen og ser på behovet for videre forskning på området.

## 2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi presentere forskning innen vannkompetanse og svømmeopplæring i skolen. I tillegg vil vi presentere tidligere forskning innen lek i undervisningen og samarbeidslæring. Temaene er valgt ut etter å ha analysert data som vi har samlet inn.

### 2.1 Vannkompetanse

For å finne tidligere forskning rundt vårt tema gikk vi inn på Oria, som er UiTs nettbibliotek. Der søkte vi på «utesvømming» og fikk kun ett treff. Dette var en masteroppgave som ikke var så relevant for vår forskning. Dermed søkte vi på «ute svømming», hvor vi fikk 16 treff, hvorav 3 av disse var bøker. Den ene av disse var Utendørs svømme- og livredningsopplæring. Gjølme og Grydeland (2021, s. 22) skriver at all svømmeopplæring foregikk utendørs for noen generasjoner siden, men at vi gradvis har fjernet oss fra utendørs undervisning etter hvert som det ble bygd bassenger. Videre skriver de at gjennom utemiljøet kan en videreutvikle ferdighetene som ligger i å være svømmedyktig inne. I vårt forskningsprosjekt ønsket vi å gå bort fra innendørs svømmeopplæring, for å videreutvikle svømmeferdighetene som elevene har tilegnet seg inne i basseng.

Gjølme og Grydeland (2021, s. 46) skriver at vannkompetanse handler om evnen til å forutse og unngå uhell, og kunne berge seg selv og andr om en skulle havne i en druknings situasjon. I tillegg tar de for seg tre ferdigheter som er sentrale for å forebygge drukningsulykker. Disse er risikoforståelse, selvberging og livredning. Risikoforståelse handler om å kunne forstå og vurdere risiko, samt egen og andres kapasitet. Selvberging handler om å ha ferdigheter som å svømme i åpent hav, håndtere kuldesjokk, svømme med klær, komme seg ut i og opp av vannet på en trygg måte og å berge seg selv. Livredning handler om å forstå at noen har problemer i vannet og hvordan en skal handle i en kritisk situasjon for å redde og gi livreddende førstehjelp (Gjølme og Grydeland, 2021, s. 47). Vår studie vil være med på å rette et større fokus på selvberging.

En faktor som er viktig å ta i betraktning, er viktigheten av å øve på utendørssvømming. Bjerke et al. (2021, s. 56) skriver at opplæring i svømming og livredning utendørs innebærer andre læringsbetingelser enn i et basseng innendørs. Ytre faktorer, som for eksempel temperatur, vær, vind og bølgeførhold som ikke kan simuleres inne i basseng. Derfor er det viktig at elevene får erfare hvordan det å svømme ute påvirker kropp og tankegang. Å kunne kontrollere pust, orientere seg, flyte, svømme og komme seg i land inne i et basseng vil ikke kunne simulere hvordan det tilsvarende vil oppleves å være i vannet ute. Siden ytre faktorer påvirker kropp og tankegang, var vi nysgjerrige på i hvilken grad disse faktorene påvirket elevene i vårt prosjekt.

Det er utført tidligere forskning innen svømming i kroppsoving og rundt elevers erfaringer fra svømmeundervisning. Blant annet har Eggen og Sandmo (2023, s. 2) relativt nylig utført en studie av elevers erfaringer av utesvømming på ungdomsskolen. De fant ut at utendørs svømmeopplæring førte til en utvikling av elevenes vannkompetanse. De kom også frem til at opplevelsene med undervisningen endret elevenes forståelse for risikomomenter i, ved og rundt vann (Eggen & Sandmo, 2023, s. 32). I tillegg har Gjesdal (2019, s. 2-3) gjort en undersøkelse om fjerdeklassingers erfaringer av svømmeundervisning i skolen. Resultatene hun kom frem til var at kaldt vann gjør barn i denne aldersgruppen tilbakeholdne, elevers relasjoner påvirker undervisningen og at elever er redd for dypet.

I masteroppgaven til Dragseth (2022, s. 3) ble det forsket på elever på 8. trinn og deres opplevelser rundt råking i svømme- og livredningsopplæringen. Han gjennomførte en kvalitativ studie, hvor han intervjuet seks elever i etterkant av et gjennomført undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget hans hadde syv læringsmål; utfordre seg selv, håndtere kuldesjokket, finne roen i kaldt vann, svømme i kaldt vann med klær, redde seg opp på isen - med eller uten ispigge, skifte klær effektivt og gjenvinne varme og ta vare på seg selv og andre (Dragseth, 2022, s. 23). Flere av læringsmålene var også en del av fokuset i vårt forskningsprosjekt, hvor den eneste ulikheten er at vi gjennomførte vårt undervisningsopplegg i sjøen uten is.

Videre presenterte Dragseth (2022, s. 49) at elevene opplevde det å få igjen varmen som mindre problematisk enn først antatt. Elevene dro frem viktigheten av å ha en oppvarmet lavvo som de kunne varme seg i som hovedårsak, men at noen elever uansett syntes det var litt mer problematisk å skifte når klærne var våte. I vårt forskningsprosjekt benyttet vi oss av et naust som oppvarmet tilholdssted. Å få igjen varmen fortest mulig etter opphold i kaldt vann er kritisk, slik at ikke kroppstemperaturen faller ytterligere og kan føre til sykdom og/eller andre

helseplager. Å skifte klær og holde seg i bevegelse er sentralt for å hindre videre nedkjøling Varsom (u.å.).

Resultatene som blir presentert i masteroppgaven til Dragseth (2022, s. 49-50), viser også reflekterte elever som ser viktigheten av å ikke bare å øve på livredning inne i basseng, men også ute. De uttrykket i sine svar at utendørs svømmeopplæring, samt råking, var mer realistisk og derfor kanskje litt viktigere. Av den grunn er det viktig at elevene får erfare hvordan det å svømme ute påvirker kropp og tankegang. Elevene som ble intervjuet dro frem viktigheten av å erfare det å gå gjennom isen, da det dette kan bidra til at de kanskje blir mindre stresset dersom de en gang skulle være så uheldig å gå gjennom isen (Dragseth, 2022, s. 49). Å erfare en uheldig situasjon ved vann så autentisk som mulig var noe vi ønsket å legge vekt på i vårt prosjekt.

Vi brukte i tillegg Google Scholar for å gjøre et litt bredere søk rundt utesvømming og svømming i skolen. Ved å søke på “school swimming” kom vi over en rapport om drukningsulykker i Australia gjort av Royal Life Saving Society (2017).

Royal Life Saving Society (RLSS) er en organisasjon som driver med drukningsforebyggende arbeid samt å få enkeltindivider trygge i vann over hele verden (Royal Life Saving Society, u.å.). I 2017 utga de en rapport om drukningsulykker i Australia, der de påpekte viktigheten av å drive med utendørs svømming og hvordan det kunne redde liv. Der la de fram at en av hovedårsakene til at utendørs svømming var viktig, var den høye risikoen for drukning i slike omgivelser (Royal Life Saving Society, 2017, s. 3). Sammenhengen mellom rapporten og vårt prosjekt var viktigheten av å drive utendørs svømmeopplæring. For å forebygge drukningsulykker i havet er det derfor viktig at elever øver på å svømme ute. Barn og unge mangler ofte erfaring og kunnskap om vannsikkerhet, noe som kan føre til at situasjoner som i utgangspunktet virker trygge kan vise seg å bli til farlige situasjoner. For eksempel ved at en tror en har bedre ferdigheter enn det en har, eller at en har feilvurdert undervannsstrømmen eller dybden i vannet. Videre fremhever rapporten betydning av å kunne tilegne seg svømmeferdigheter for å håndtere ulike situasjoner i vannet, der det å svømme effektivt og trygt kan redde liv hvis en nødsituasjon skulle oppstå. Rapporten oppfordrer skoler til å tilby svømmeundervisning og opplæring i livredning i vann for barn og unge mennesker. I likhet ved å adressere betydningen av vannsikkerhet og svømmeferdigheter, fremhever også rapporten utfordringene knyttet til mangel på svømmebasseng og svømmeundervisning. Begrensede tilbud fører til at barn og unge ikke får muligheten til å tilegne seg vannkompetanse, som igjen

fører til økt risiko for alvorlige ulykker og i verste fall drukning (Royal Life Saving Society, 2017, s. 34).

Royal Life Saving Societys (2017, s. 34) rapport viser til at utendørs svømming også kan bidra til økt fysisk aktivitet, bedre helse og trivsel samt sosial interaksjon. Utendørs svømming kan gi en rekke helsefordeler som for eksempel økt muskelstyrke og bedre mental helse. I lys av rapporten er svømming i havet en verdifull aktivitet som barn burde øve på. Svømming i havet kan gi barn verdifulle ferdigheter og erfaringer som ikke bare vil forbedre deres svømmeferdigheter, men også øke deres selvtillit i vannet. Ved å gi barn muligheten til å utforske forskjellige svømmeområder og lære de trygg ferdsel i og ved vann, kan de tilegne seg ferdigheter som kan være med å redusere risikoen for alvorlige ulykker.

En faktor ved resultatene i forskningsprosjektet vårt var kjønnsforskjellene knyttet til risikotaking. Vi undersøkte hvilken tidligere forskning som var gjort rundt risikotaking og kom over et forskningsprosjekt gjort av Nordengen og Kvia (2019). For å spesifisere relevansen til vårt forskningsprosjekt, så vi på det de fant ut om generell risikotaking og forskjellene mellom kjønnene. Dette da det er universelt, og kan undersøkes uansett risiko som tas. Nordengen og Kvia (2019, s. 8-9) undersøkte om overmot er en forklaring på kjønnsforskjellene i risikotaking. Deres formål med oppgaven var å se på kjønnsforskjeller ved ulike risikobeslutninger, og se om det var selve risikoen som skapte holdningene, eller om det var personlighetskaraktistikker som overmot som dominerer når individer tar beslutninger. De kom frem til at kvinner var mindre risikosøkende enn menn ved like risikotakninger. Menn hadde generelt en tendens til å ta mer risiko enn kvinner, uavhengig av overmot (Nordengen & Kvia, 2019, s. 55). Vi ønsket ut fra vårt forskningsprosjekt å se om det var en sammenheng mellom det de fant ut i sin undersøkelse og våre observasjoner av jenter og gutter ved utesvømming og selvberging.

## **2.2 Lek og konkurranse i undervisningen**

Et sentralt element i masterprosjektet vårt var at aktivitetene elevene skulle gjennomføre for å øve på selvberging i havet var lekpreget. Ved et søk på Google Scholar om “play in development” kom vi over en forskningsartikkel skrevet av Guirguis (2018). Guirguis (2018, s. 43) skrev om viktigheten av lek i tidlig barndomsutvikling, og hvordan nåværende utdanningsreformer reduserer tiden for aktiv lek. Hun fremhever tre nøkkelutviklingsaspekter: språkutvikling, selvregulering og fremvoksende leseferdigheter.

Guirguis (2018, s. 45-46) skriver at barn lærer gjennom lek, og det optimale forholdet mellom læring og lek har blitt kategorisert som et komplekst fenomen. Lek tillater mange forskjellige typer utvikling og gevinster hos et ungt barn. Stillasbygging kan hjelpe til med å tilpasse læringsprosessen for tospråklige elever, og dermed redusere risikoen for språk- og sosiale problemer samt støtte akademisk prestasjon. Lek er avgjørende for utviklingen av muntlige språkferdigheter, leseferdigheter, selvregulering og akademisk prestasjon. Stillasbygd lek hjelper barn med å øve selvregulering, slik at de bedre kan fokusere på akademiske begreper. I aktivitetene elevene skulle gjennomføre måtte dem lære og bruke faguttrykk for å komme til et best mulig resultat. For eksempel lærte elevene hva begrepet hypotermi betydde, og brukte det når de skulle gjennomføre en risikoanalyse.

Videre i forskningen vår, kommer det frem at konkurranse i undervisningen motiverte elevene til å gjennomføre øvelsene som ble fremstilt. Måten vi fant forskning rundt konkurranse som motivasjonsfaktor, var ved å først søke opp «konkurranse og motivasjon» på Google Scholar. Her fant vi ingen relevante artikler eller tekster. Vi gikk deretter over til å søke på det internasjonale området. Her brukte vi søkeordene «effect of competition on play», hvor det kom opp flere resultater. Vi ovenfor en artikkel skrevet av Chen (2023) som omhandlet motivasjon. Chen (2023, s. 1823) skriver at elevers dårlige prestasjon på skolen kan forklares som mangel på motivasjon. Disse tilbakeslagene kan påvirke elevenes opplevelse av mestringsfølelse og selvværd, og det er viktig å ta hensyn til disse utfordringene i læringsmiljøet. I tillegg kom vi over Cagiltay, Ozcelik og Ozcelik (2015) sin studie, som utforsker påvirkningen av konkurranse på personers læringsprestasjon. Hovedfunnet i studien til Cagiltay et al. (2015, s. 38-40) er at konkurranse, motivasjon, prestasjonsmål og læringsresultater henger sammen. De kom frem til at ved å legge til konkurranse i aktivitetene ble læringsresultatene forbedret.

## **2.3 Samarbeidslæring**

Samarbeidslæring viste seg å være en relevant metode for vårt forskningsprosjekt, da vi lot elevene jobbe sammen med oppgaver som ble gitt under undervisningsøktene. Tidligere forskning på området, viser til en positiv effekt ved bruk av undervisningsmetoder som innebærer høy grad av samarbeid. Bjørke (2020, s. 14) skriver at samarbeidslæring er en metode der elever lærer med, av, fra og for hverandre i små grupper. Samarbeidslæring anerkjenner at elever må samhandle med hverandre på positive måter for å oppnå læringsmålene. Bjørke (2020, s. 74) skriver at elevenes opplevelser ble enda bedre når undervisningen inkluderte læring som elevene fant relevant og overførbart til andre sammenhenger.



Furulund (2019, s. 4) har forsket på effekten av samarbeidslæring i undervisningen. Han kom frem til at samarbeidslæring tydet på å ha bidratt til å utvikle et mer inkluderende læringsmiljø og at elevenes læring i større grad oppfylte kravene i grunnlagsdokumentene. Han fremhevet de ufrivillige elementene i samarbeidslæring som sentralt i resultatene sine; positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, prosessvurdering, utvikling av sosiale ferdigheter og at man jobber ansikt til ansikt. Han drar også frem økt fokus på læring, da spesielt sosiale ferdigheter og evnen til å samarbeide som tydelige funn. Videre konkluderer han at samarbeidslæring hadde, i tillegg til å øke fokus på kroppsøving som læringsfag, gitt elevene bedre kompetanse ved at det har skjedd læring innenfor flere områder. Han trekker frem formålet med faget som er «en varig aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede», og konkluderer med at ved bruk av samarbeidslæring, klarte de å oppfylle kravene som skal til for å oppnå dette målet (Furulund, 2019, s. 80-81). Når det gjelder relevansen opp til vårt forskningsprosjekt, så har vi praktisert deler av elementene som Furulund beskriver, som for eksempel sosiale ferdigheter og evnen til å samarbeide.

### **3 Teori**

I teorikapittelet vil vi gjøre rede for Banduras teori om mestringstro og selvregulering, samt Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen og lek i undervisningen. Her vil vi også koble på samarbeidslæring og indre og ytre motivasjon. I tillegg vil vi gjøre rede for Csikszentmihalyis flytsonemodell og dens viktighet for utvikling og motivasjon i undervisningen. Underveis i kapittelet vil vi knytte alle teoriene opp mot hverandre og knytte dem opp mot relevansen til vårt forskningsprosjekt.

#### **3.1 Banduras teori om selvregulering og mestringstro**

Vi kom frem til at Banduras teori om selvregulering og mestringstro var relevant i gjennomføringen av vårt forskningsprosjekt. Målet med prosjektet var at elevene skulle erfare hvordan det var å øve på selvbergning i havet. Dette er noe som kanskje kan virke litt skummelt for elever på 7. trinn.

Ifølge Bandura (1997, s. 78) innebærer selvregulering å overvåke sine egne handlinger, tanker og følelser, og deretter justere dem i henhold til å oppnå ønskede resultater. Denne prosessen påvirkes i stor grad av selvreguleringsoppfatninger, som er individers vurderinger av egne evner til å utføre oppgaver og oppnå mål. Videre fremhever Bandura at individer besitter den

kognitive evnen til å regulere egen atferd og motivasjon gjennom ulike prosesser. Selvregulering innebærer også bruk av kognitive strategier, som målsetting, selvovervåking, selvinstruksjon og selvforsterkning, som tjener til å lette oppnåelsen av ønskede resultater. Vi var forberedt på at elevene i vårt forskningsprosjekt kom til å måtte regulere følelser som kunne oppstå underveis i utesvømmeundervisningen.

Selvreguleringsoppfatninger påvirkes av fire hovedkilder til informasjon; mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, sosial overtalelse samt fysiologiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 1997, s. 109). Under gjennomføringen av forskningsprosjektet vårt la vi til rette for høy grad av selvregulering blant elevene. Oppgavene ble presentert slik at de skulle kunne gjennomføres på ulike måter, for å prøve å treffe flest mulig av elevene. Det som krevdes av elevene, var evne til å vurdere og selvregulere seg slik at de klarte å gjennomføre oppgavene. Etter gjennomføringa av første undervisningsøkt, fikk elevene mulighet til å sette seg nye mål som de visste at de kunne klare å nå.

Mestringsopplevelser spiller en avgjørende rolle i utviklingen av selvreguleringsoppfatninger, da individer trekker på sine tidligere suksesser og feil for å vurdere sine nåværende evner (Bandura, 1997, s. 80-82). Vi ønsket at elevene skulle erfare både hvordan det var å mislykkes i en aktivitet, men også hvordan det var å kjenne på suksess. Observasjon av andre som utfører oppgaver suksessfullt, vikarierende erfaringer, motta oppmuntring og tilbakemelding fra andre, sosial overtalelse, og håndtere fysiologiske og emosjonelle tilstander kan bidra til å styrke eller svekke selvreguleringsoppfatninger (Bandura, 1997, s. 94). I gjennomføringen av utesvømmingen observerte elevene hverandre og motiverte hverandre i form av positiv oppmuntring og tilbakemelding. Det bidro til å fremme elevenes mestringsopplevelser.

Bandura (1997, s. 110) hevder videre at selvregulering er en dynamisk og gjentatt prosess, der individer kontinuerlig vurderer sin fremgang mot mål, justerer sine strategier, og utøver innsatsen deretter. Etter første undervisningsøkt ble elevene i vårt forskningsprosjekt mer bevisste på hvilke utfordringer som ville møte dem neste gang. Det gjorde at de fikk muligheten til å justere sine strategier mot aktivitetene som skulle gjennomføres. Bandura (1997, s. 136) antyder at å sette spesifikke, utfordrende og nærliggende mål kan øke motivasjonen og prestasjonen, da de fremmer en følelse av hastverk og letter mobiliseringen av kognitive ressurser. Et eksempel fra undervisningsøktene vi gjennomførte, var at vi ga elevene i oppgave å sette seg egne mål etter hver økt. Dette slik at de alltid hadde noe å strekke seg etter. Det

regulerte de selv, slik at vi som forskere ikke skulle sette for høye krav, spesielt siden vi ikke hadde noen foregående relasjon og kjennskap til elevenes evner og kompetanse i vann. Vi satte fokus på mestringsfølelse, for at elevene skulle kjenne på så lite ubehag som mulig og ikke miste troen på at de skulle klare å gjennomføre undervisningen. Elevene satte egne mål ved å regulere utfordringer ut fra sine egne forutsetninger og tidligere erfaringer.

## **3.2 Selvregulering**

Bandura introduserer begrepet selvforsterkning, som refererer til de interne mekanismene der individer belønner eller straffer seg selv basert på deres prestasjon. Selvforsterkning foregår gjennom ulike midler, inkludert selvros, selvkritikk og selvadministrerte belønninger eller straffer, og tjener til å regulere atferden ved å påvirke individers oppfatninger av egen kompetanse og verdighet (Bandura, 1997, s. 184). For eksempel fikk elevene en liten belønning, i form av en kjeks etter hver gjennomføring av utesvømming, noe som kunne være med på påvirke adferden deres gjennom undervisningsløpet. Denne belønningen var ikke noe de visste om på forhånd. Bandura (1997, s. 208) antyder at individer med høy grad av evnen til selvregulering er mer sannsynlig å engasjere seg i selvforsterkende praksiser som er gunstige for måloppnåelse, som positiv selvsnakk og selvbelønning. Samtidig som de med lav grad av evne til selvregulering, er mer sannsynlig til å gi seg selv kritikk og straff - og dermed undergrave sin motivasjon og prestasjon. Slik er selvregulering og motivasjon intrikate, sammenkoblede prosesser som opererer synergisk for å lette målrettet atferd og tilpasningsdyktighet. I vårt prosjekt ønsket vi at elevene skulle kjenne på den positive siden ved selvregulering for å øke sin motivasjon til å øve på selvbergning i havet.

Banduras teori om selvregulering og motivasjon gir innsikt i de kognitive prosessene der individer utøver kontroll over sin atferd og motivasjon. Forankret i konseptet om selvregulering, sier Bandura at individer regulerer egen atferd ved å sette mål, overvåke sin fremgang, og bruke kognitive strategier for å forbedre sine effektivitetsoppfatninger (Bandura, 1997, s. 220). Flere av elevene hadde satt sine egne mål for hva de ønsket å oppnå i utesvømmingsundervisningen, der flere ble mer motiverte når de oppnådde målene sine. Videre understreker Bandura (1997, s. 220) det gjensidige forholdet mellom selvregulering og motivasjon, og fremhever rollen av selvforsterkning i å forme individers oppfatninger av egen kompetanse og verdighet. Gjennom å belyse mekanismene bak selvregulering og motivasjon, gir Banduras teori verdifulle innsikter i menneskelig handlingsevne og faktorene som bidrar til vellykket målfølgelse og prestasjon. I gjennomføring av utesvømmingsøktene i havet,

praktiserte vi Banduras teori om selvregulering og mestring. Det første vi gjorde, var å introdusere begrepet selvregulering ved at vi lærte elevene å identifisere og kontrollere egne handlinger og reaksjoner i vannet. Dette inkluderte å lære elevene å puste rolig og jevnt mens de er i vannet, og å kontrollere panikk og redsel ved å fokusere på teknikker for selvberging. Ved å forklare elevene hvordan selvregulering kan hjelpe dem med å opprettholde roen og handle effektivt i en nødsituasjon i vannet, anvendte elevene ubevisst teorien om selvregulering i praksis.

### **3.3 Vygotsky og den proksimale utviklingssonen**

Vygotskys (1978, s. 86) «zone of proximale development», oversatt til den proksimale utviklingssonen, er et grunnleggende konsept innen utdanningspsykologi som gir innsikt i lærings- og kognitiv utviklingsprosess. Videre foreslo Vygotsky den proksimale utviklingssonen som en teoretisk ramme for å forstå det dynamiske samspillet mellom et individs nåværende utviklingsnivå og potensialet for vekst med assistanse fra en «more knowledgeable other», vanligvis en instruktør eller jevnaldrende. I aktivitetene veiledet både vi elevene og medelevene hverandre. Den proksimale utviklingssonen avgrensner spekteret av oppgaver som en elev kan utføre med støtte fra noen som er mer dyktige enn seg selv, men ikke ennå kan klare selvstendig. Konseptet går ut på ideen om at læring ikke skjer i isolasjon, men gjennom sosiale interaksjoner og veiledning fra andre. Innenfor den proksimale utviklingssonen engasjerer elevene seg i samarbeidsaktiviteter og mottar stillasbygging, som refererer til den støtten som «more knowledgeable other» gir for å bygge bro mellom elevenes nåværende evner og det ønskede måle (Vygotsky, 1978, s. 86). Vi ønsket at elevene skulle bruke hverandre for å utvikle strategier og løsninger for hvordan en best mulig skulle gjennomføre en aktivitet. Gjennom stillasbyggingsprosessen internaliserer elevene gradvis kunnskapen og ferdighetene som er nødvendige for å utføre oppgaver selvstendig og dermed fremme deres kognitive utvikling (Daniels, 2016, s. 132). Elevene kunne for eksempel vise og veilede hverandre i gjennomføringen for å fremme deres kognitive utvikling og for å nå det ønskede målet.

Vygotsky (1978, s. 84-86) hevdet at alle barn har med seg en viss erfaring eller forståelse for oppgaver presentert i skolen. Når barnet kommer i møte med skolen, starter kartleggingen av utviklingssonen barnet befinner seg i. Undervisningen skal deretter tilpasses hver enkelt elevs utviklingsnivå. Vygotsky presiserer at en må minst finne ut to av barnets utviklingssoner. Den første innebærer barnets mentale nivå, altså barnets faktiske utviklingsnivå. Dette kan gjøres

ved hjelp av tester eller kartlegginger for å danne et bilde av hvor barnet står nivåmessig. Den andre sonen er den proksimale utviklingssonen. Her setter lærer sammen grupper hvor elevene har ulikt mentalt nivå, slik at de lærer av hverandre og kan hjelpe hverandre å nå utviklingsmål som de ikke hadde klart på egenhånd. Her spiller også lærerens veiledning inn. Læreren kan gå inn å starte tankeprosessen til elevene, men skal la diskusjonen gå i gruppene. I vårt prosjekt lot vi elevene diskutere i grupper, der de skulle finne mulige løsninger for å få kontroll på pusten på best mulig måte.

Den proksimale utviklingssonen er ikke et fast eller statisk konsept, men heller en dynamisk sone som utvikler seg etter hvert som individet får nye ferdigheter og kunnskaper. Når individene oppnår kompetanse i spesifikke oppgaver, skifter den proksimale utviklingssonen, og de kan takle mer komplekse utfordringer med passende støtte (Daniels, 2016, s. 133). Det vil si at den proksimale utviklingssonen ville endre seg for elevene i vårt forskningsprosjekt etter hvert som de mestret ulike momenter ved selvberging i havet. Vygotsky (1978, s. 86) understreket betydningen av lek og utforskning i den proksimale utviklingssonen, og viste hvordan disse aktivitetene gjør at barn kan eksperimentere med nye ideer og konsepter innenfor et støttende miljø. I stedet for å fokusere utelukkende på hva individene kan oppnå uavhengig, bør vurderinger også vurdere deres potensial for vekst med passende assistanse. Ved å vurdere elevene individuelt innenfor deres proksimale utviklingssone, kan lærere få verdifull innsikt i deres nåværende evner - og identifisere områder der ytterligere støtte kan være nødvendig for å fremme ytterligere fremgang. Etter hver gjennomføring av utesvømmeundervisning noterte vi oss hvilke elever som hadde behov for ytterligere støtte for å kunne oppnå fremgang i å tilegne seg kompetanse i selvberging i vann.

Videre understreket Vygotsky (1978, s. 86) betydningen av kulturelle og sosiale kontekster for å forme kognitiv utvikling og læring. Enkelt personer tilegner seg kunnskap og ferdigheter gjennom deltakelse i kulturelle praksiser og interaksjoner i deres sosiale miljø. For eksempel det å jobbe sammen i grupper når de gjennomfører selvberging i havet. Under gjennomføringen brukte elevene sitt sosiale miljø, klassemiljøet, for å gjennomføre og løse oppgavene på best mulig vis. Den proksimale utviklingssonen reflekterer ikke bare individets kognitive evner, men også de kulturelle verktøyene og sosiale interaksjonene som sørger for at læring finner sted (Wertsch, 1985, s. 71). I forskningsprosjektet vårt ønsket vi at elevene skulle bruke dialogen mellom hverandre for å øke sin kognitive læring.

Lærere kan dra nytte av den proksimale utviklingssonen for å utforme effektive instruksjonsstrategier som fremmer elevenes læring og utvikling. Ved å identifisere hver elevs proksimale utviklingszone, kan lærere tilpasse undervisningen for å gi passende nivåer av utfordring og støtte, og dermed maksimere læringsresultatene (Daniels, 2016, s. 133). Vi valgte å benytte oss av veiledet praksis der den ene av oss alltid var i havet og veiledet elevene, med hensyn til hva som var viktig å huske på når de øvde på ulike momenter ved selvberging i vann.

Ved å fremheve betydningen av samarbeidsbasert læring og stillasbygging, tilbyr den proksimale utviklingssonen verdifull innsikt for lærere som søker å støtte elevers kognitive utvikling og fremme meningsfulle læringsopplevelser (Vygotsky, 1978, s. 86). I vårt prosjekt gjennomførte vi selvbergingsaktivitetene i par eller grupper. Vi satte elevene i grupper på minst to personer for å praktisere Vygotskys teori om å fremheve betydningen av samarbeidslæring. Det vi observerte var en enklere overgang fra det vi så som frykt og redsel, til å faktisk våge å gjennomføre bading og selvberging i kaldt vann. Elevene støttet, motiverte og hjalp hverandre.

Vygotskys proksimale utviklingszone og samarbeid i undervisningen, kan kobles på den pedagogiske undervisningsmetoden samarbeidslæring. Grimsæth & Hallås (2013, s. 72) skriver at samarbeidslæring er en pedagogisk metode for små elevgrupper der elevene sammen hjelper hverandre til å mestre de oppgavene som skal utføres, slik at de lærer best mulig. Videre skriver de at samarbeid betyr aktiv involvering fra alle parter hele veien. Samarbeidslæring retter oppmerksomhet mot både faget, temaet og resultatet, men selve prosessen er også en svært vesentlig del og krever egne kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse hos alle involverte. Kommunikasjon, lytting, å lede, kunne være diplomatisk, håndtere konflikter, få frem et resultat, gi og ta er alle egenskaper som trenes i samarbeidslæring når den er planlagt godt (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 72). Gjennom vårt prosjekt la vi opp til flere aktiviteter der elevene måtte samarbeide for å sammen komme frem til mulige løsninger.

For at samarbeidslæring skal fungere, er det oftest fra to til fire elever i hver gruppe. Da sikres som regel mer engasjement og deltakelse hos alle. De enkelte gruppemedlemmene kan enten ha fått sine spesifikke oppgaver av læreren, eller gruppen kan ha valgt dem selv (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 73). I forskningsprosjektet vårt hadde vi grupper på to til tre elever, der de sammen i gruppa valgte hvordan de ville utføre de gitte oppgavene.

### 3.3.1 Lek i undervisningen

Vygotsky (1978, s. 96) introduserte begrepet lek i utdanningen som et avgjørende element i barns kognitive utvikling. Ifølge Vygotskys sosiokulturelle teori fungerer lek som en grunnleggende mekanisme der barn lærer og internaliserer kulturelle normer, verdier og ferdigheter. I sin teori la Vygotsky vekt på viktigheten av sosiale interaksjoner og kulturell kontekst for å forme barns kognitive prosesser. Han poengterte at påvirkningen av lek i utviklingen er enorm, og hevdet at lek ikke er en useriøs aktivitet, men snarere en sofistisert form for læring som påvirker barns kognitive vekst. Lek blir beskrevet som en prototype av hverdagsaktiviteter. Leken simulerer barnets læringsbehov, hvor det er mindre søkelys på prestasjon, men heller fokus på gleden av aktiviteten som lekes (Vygotsky, 1978, s. 101). For eksempel kan lek i vannet være med på å forbedre barns trygghet i vann. I vårt prosjekt prøvde vi å planlegge aktiviteter som kunne føre til sosiale interaksjoner.

Sentralt i Vygotskys teori om lek, er forestillingen om den proksimale utviklingssonen, som refererer til forskjellen mellom hva et barn kan oppnå selvstendig og hva de kan oppnå ved hjelp av et mer kunnskapsrikt individ, typisk en voksen eller jevnaldrende. Leken opererer innenfor denne sonen, og gir barn muligheter til å delta i aktiviteter som utfordrer deres nåværende forståelsesnivå, samtidig som den tilbyr den nødvendige støtten for å veilede og tilrettelegge læringen deres (Vygotsky, 1978, s. 90). Vi ønsket at elevene i vårt forskningsprosjekt skulle være innenfor den proksimale utviklingssonen og å kunne gi dem veiledningen de trengte for å komme dit.

Vygotsky (1978, s. 92) trekker også frem at lek ikke alltid fører til økt utvikling, og trekker frem to punkter; første grunn er at all lek ikke nødvendigvis er tilfredsstillende hos barna. Den andre grunnen begrunnes med at aktiviteten i seg selv ikke trenger å være gøy eller tilfredsstillende, da fokuset havner mer over på interessen av utfallet eller sluttresultatet. For eksempel hvis elevene skal svømme 100 meter bryst i havet, og de har mer fokus på å komme først over til andre siden enn å øve på selve svømmeteknikken. Da ville elevene vært mer fokusert på sluttresultatet enn selve prosessen mot sluttresultatet.

Vygotsky (1978, s. 102-104) skriver at lek i utviklingen bidrar til en bredere bakgrunn for endringer i behov og bevissthet. Handling i fantasien, skapelsen av frivillige intensjoner og dannelsen av virkelige planer og viljemotiver er en del av leken og gjør det til det høyeste nivået

av utvikling hos barn. Videre hevdet han at disse fantasifulle aktivitetene gjør det mulig for barn å utforske komplekse konsepter i et trygt og hyggelig miljø, og fremmer utviklingen av høyere tenkningsferdigheter som kreativitet, kritisk tenkning og perspektivtaking. Vi ønsket at elevene skulle bruke fantasien i noen av aktivitetene de skulle gjennomføre. For eksempel måtte de forestille seg at de var kommet til et ulykkessted der de skulle gjennomføre en risikovurdering og gjenskape en reell samtale med ambulanspersonell.

Videre fremhevet Vygotsky rollen til kulturelle gjenstander, som leker, spill og annet lekemateriell, i formidlingen av barns lekøplevelser. Disse kulturelle verktøyene former ikke bare innholdet og strukturen i leken, men fungerer også som symbolske representasjoner av samfunnsnormer, verdier og praksiser (Wertsch, 1985, s. 133). For eksempel brukte elevene livredningseffekter som lekemateriell under gjennomføring av forskningsprosjektet. Dette i form av å redde redningsvester som lå ute i vannet ved hjelp av ulike forlengede armer. Redningsvestene skulle simulere mennesker i vannet som trengte hjelp. Slik simulerte vi en reell situasjon ved hjelp av lekemateriell i formidlingen av barns opplevelser. Ved å engasjere seg med kulturelt meningsfylte lekemateriell internaliserer barn kulturell kunnskap og utvikler en dypere forståelse av deres sosiale verden (Vygotsky, 1978, s. 140).

I tillegg til lekens kognitive og sosiale fordeler, har lek også emosjonell betydning for barns utvikling, og gir dem muligheter for selvuttrykk, emosjonell regulering og mestring av stress. Gjennom lek kan barn utforske sine følelser, frykt og ønsker i en støttende og fantasifull kontekst, noe som fremmer emosjonell motstandskraft og velvære (Russ, 2004, s. 82). For eksempel kan elevene leke seg i vannet ute for å kjenne på sine begrensinger, og hva som kan jobbes med videre ut fra hva elevene opplever og erfarer gjennom lekaktiviteten. Vi observerte at da flere elever følte på frykt i møte med det kalde vannet, søkte de etter støtte fra oss forskere for emosjonell regulering. Vygotsky (1978, s. 115) understreket viktigheten av emosjonelt engasjement i lek, og la merke til at barns følelsesmessige opplevelser under lek bidrar til deres generelle utvikling.

Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 66) skriver at lekpregete aktiviteter og oppgaver er med på å styrke den indre motivasjonen hos elevene. Indre motivert læreatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Det beste læringsutbyttet får man når elevene er indre motivert. Indre motivasjon hos syvendeklassinger kan forekomme når de mestrer en ny ferdighet. Ved å mestre en ny ferdighet kan elevene føle



en indre glede og tilfredshet og oppleve personlig vekst og utvikling som for eksempel når de klarer å overvinne redsler eller usikkerhet i vann.

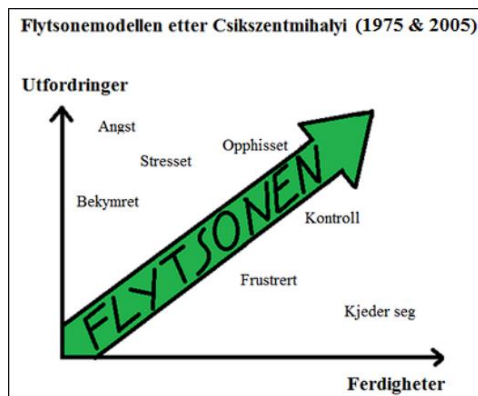
I pedagogisk sammenheng skriver Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 68) at læreren bør prøve å utvikle indre motivasjon hos elevene, da dette er den sterkeste drivkraften til skolearbeid som det er mulig å tenke seg. Samtidig skriver de at det ikke er realistisk å tro at alle elevene kan bli interessert i og ha glede av alle skolefagene. I teoriøkta vi hadde sammen med elevene i klasserommet ønsket vi at de skulle se verdien av å øve på selvberging i vann, både inne og ute i havet. I tillegg fikk vi dem til å forklare oss hva de hadde lært i oppsummeringen av hver utesvømmeundervisning, slik at de fikk satt ord på egne erfaringer

Ytre motivasjon er, i motsetning til indre motivasjon, ofte preget av en form for belønning etter endt fullførelse av aktiviteter og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 67). Den ytre motivasjonen kan for eksempel komme fra lærere, foreldre eller andre som oppmuntrer og støtter elever når de skal gjennomføre en aktivitet. For eksempel hadde vi belønninger etter hver økt vi gjennomførte med elevene, slik at de hadde noe å se frem til om de skulle synes opplegget var kjedelig eller dårlig. Etter endt prosjekt hadde vi en større belønning, slik at de kunne sitte igjen med gode minner og opplevelser etter forskningsprosjektet vårt. Vi har med andre ord stimulert både indre og ytre motivasjon hos elevene, gjennom lekpregete aktiviteter og belønninger.

### **3.4 Flytsonemodellen**

Elevene i vårt forskningsprosjekt skulle prøve å utfordre seg selv, ut fra egne forutsetninger og tidligere erfaringer. Hensikten med Csikszentmihalyis (2005) flytsonemodell er økt læringseffekt og å oppnå mestring, gjennom nødvendig tilpasset vanskelighetsgrad på oppgaver basert på elevenes ferdigheter. Flytsonemodellen kan brukes til å illustrere nødvendigheten av å ha nivåddifferensierte oppgaver i kroppsøvings- og svømmeundervisning. Modellen (figur 1) viser hva den ideelle sonen er for å oppnå flyt. Flyt, oversatt fra «flow», defineres av Csikszentmihalyi (2005, s. 188) som en best mulig opplevelse som oppstår i en positiv situasjon. Elever vil føle på en form for glede og engasjement når de befinner seg i flytsonen, hvor all oppmerksomhet blir rettet mot aktiviteten som gjennomføres. Videre understreker Csikszentmihalyi at hvis flytsonen skal oppstå i utdanningssammenhenger, må oppgavene være passe utfordrende, men likevel innenfor elevens ferdighetsnivå og evne til å klare oppgavene. I teoriundervisningen vi gjennomførte brukte vi tid for å finne ut hvilke tidligere erfaringer

elevene hadde fra utesvømming, for å legge en plan for hvor vi skulle legge nivået på undervisningen.



Figur 1 Flytsonemodell (Csikszentmihalyi, 2005)

Elever med lavt ferdighetsnivå i de gitte oppgavene, vil befinne seg i den nederste delen av flytsonen. Selv om oppgavenivået er tilpasset eleven, vil ikke eleven nødvendigvis oppleve den best mulige følelsen av flyt. Til tross for at oppgavene er tilpasset elevens egen flytzone, kan egne ferdigheter og oppgavens vanskelighetsgrad oppfattes som lav, og dermed vil eleven handle likegyldig til de gitte oppgavene (Csikszentmihalyi, 2005, s. 43-44). Det vil derfor være viktig å hjelpe elevene oppover i sonen, slik at de opplever en positiv opplevelse av arbeidsprosessen. Under arbeidsmetoder, kan en trekke inn Vygotskys (1978, s. 86) teori om proksimale utviklingszone, hvor elevene kan spille hverandre gode for å oppnå en positiv opplevelse gjennom samarbeid. Klarer en å oppnå en positiv opplevelse av undervisningsøkten, vil elevens mestringstro kunne øke i tråd med elevens progresjon i flytsonemodellen. Slik Bandura (1997, s. 94) beskriver mestringstro, så vil en høy grad av mestringstro kunne føre til økt motivasjon, utholdenhet og innsats for å overvinne hindringer. Med andre ord, har eleven troen på at den kan overvinne utfordringer som oppstår, vil eleven bli mer motivert og villig til å legge mer innsats i å løse de gitte utfordringene.

Viktigheten av å gi en positiv opplevelse av undervisningen poengteres som at oppgavene ikke må bli for utfordrende og vanskelige, da dette kan ha innvirkning på motivasjonen til elevene (Csikszentmihalyi, 2005, s. 188). Vi prøvde å tilpasse undervisningen til elevene som deltok i forskningsprosjektet, noe som ved første undervisningsøkt var vanskelig siden vi ikke visste hvilket nivå de var på i svømming. Videre skriver Csikszentmihalyi (2005, s. 188) at hvis elever opplever at oppgavene alltid er litt for vanskelige ut fra deres egne forutsetninger, vil det kunne resultere i at elevene blir motløse og gir opp. Derfor er det viktig å kartlegge elevene i klassen. Det er viktig å huske at det ikke bare er de svake elevene som trenger tilpassing. Elever med

over gjennomsnittlig ferdighetsnivå vil være i den øverste delen av flytsonen. Hvis elevene skal holde seg inne i flytsonen, er de avhengige av oppgaver som er utfordrende slik at de oppnår flyt. Er ikke oppgavene utfordrende nok, vil de fort kunne begynne å kjede seg, som igjen vil gå utover motivasjon og innsats. Elevene behøver utfordrende oppgaver, som tvinger dem til å øke innsats eller tilegne seg mer kunnskap. For hver økt som gikk ble det enklere å tilpasse aktivitetene, fordi vi fikk oversikt over hvilket ferdighetsnivå elevene hadde.

## **4 Metode**

I metodekapittelet presenterer vi metoden vi har brukt for å samle inn data i vårt forskningsprosjekt. Vi har valgt å bruke en kvalitativ tilnærming for å finne svar på problemstillingen vår. Vår studie som omhandler elevers erfaringer med å øve på selvberging i havet baseres på kvalitativ forskning ved bruk av tre undervisningsøkter i utesvømming sammen med elevene. Ved hjelp av et undervisningsopplegg på fire økter og observasjon og intervjuer av elever på 7. trinn på en skole i Tromsø har vi samlet inn data om elevenes erfaringer ved å øve på selvberging i havet. I kapittelet vil vi beskrive hvilke metodemessige valg vi har tatt, og reflektere over utfordringer knyttet til metoden og det vi har gjort.

### **4.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretiske perspektiv**

Vi deler en lik bakgrunn der begge er veldig interesserte i fysisk aktivitet og har bakgrunn fra idrett. Vi har også et positivt forhold til kroppsøving i skolen og har alltid vært ivrig i faget. For vår egen del ønsker vi å videreføre de positive holdningene til kroppsøvingfaget ved å være gode rollemodeller for elevene. Samtidig har vi begge alltid vært opptatte av viktigheten av å være svømmedyktig og evnen til å redde seg selv og andre i vann. Neumann og Neumann (2023, s. 17) skriver at fortiden plasserer forskere sosialt ved at de bærer med seg sin egen sosiale plassering inn i forskningen. Forskere bør derfor være klar over deres egen sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn. Vi har lest gjennom Kunnskapsløftet og lagt merke til at temaet svømming og selvberging kommer frem ved flere tilfeller i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Dette er også en av grunnene til at vi har valgt å forske på utesvømming i skolen. Vi har selv lite eller ingen erfaring med utesvømming, og ser derfor også verdien av å lære selv gjennom forskningsprosjektet vårt.

Vi har deltatt på et kurs som omhandlet “trygg i vann” gjennom Ishavskysten friluftsråd i studieløpet vårt. Kursets formål var å hjelpe oss til å lære hvordan vi som fremtidige lærere skal

organisere og gjennomføre trygg ferdsel i og rundt vann (Skoglund, 2023). Kurset ga oss interesse og motivasjon til å lære og forske videre innenfor ferdsel i og rundt vann, og da spesielt hvordan en kan øve på selvbergning i havet.

Vi har basert vårt forskningsdesign på liten N-studier. Liten N-studier viser til en type forskningsdesign der forskeren konsentrerer seg om et lite antall mennesker. I liten N-studier settes fenomener i sentrum og en har lite søkelys på konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74-75). Ved å ha valgt en liten N-studie begrenset vi logistikken og gjennomføringen av studien, noe som gjorde det enklere å samle inn data og analysere resultatene. Ved å benytte oss av forskningsdesignet liten N-studie fikk vi også muligheten for dypdykk og detaljert analyse av de få deltakernes erfaringer fra å ha øvd på selvbergning i havet. Det var gunstig for vår del, siden vi ønsket å utforske et spesifikt fenomen grundig. Selv om forskningsprosjektet vår inneholdt et begrenset utvalg informanter, ga det likevel verdifulle innsikter i unike perspektiver på hvordan elevene erfarte å øve på selvbergning og hva de opplevde som viktig i gjennomføringen av utesvømming. Det detaljerte innblikket ga oss muligheten til å grundig utforske enkeltelevens erfaringer ved å øve på selvbergning i vann.

Samtidig finnes det noen begrensninger og utfordringer ved å gjennomføre en liten N-studie. Ved å ha et lite antall deltakere er det vanskelig å generalisere funnene en får til en større populasjon. Ved få deltakere kan det også være begrenset variasjon i erfaringene og observasjonene som gjøres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Resultatene kan derfor bare gjelde for de få deltakerne i studien, og ikke trekkes til alle syvendeklassinger generelt. Det kan føre til at resultatene blir unøyaktige eller ikke representative for mangfoldet blant syvendeklassinger. Selv om funnene våre ikke kan generaliseres til en større populasjon, kan de bidra til å skape innsikt og teorier som senere kan testes i større studier.

Vi har basert forskningen vår på et fenomenologisk vitenskapssyn. Fenomenologien søker å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer ved å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til enkeltpersonen. Det fenomenologiske vitenskapssynet bygger på å beskrive fellestrekkene ved erfaringene til de som deltar i et forskningsprosjekt. Ved hjelp av fellestrekkene kan en danne en forståelse rundt det fenomenet en forsker på (Thagaard, 2018, s. 36). I vårt forskningsprosjekt ønsker vi å utforske hvilke erfaringer elever i en syvendeklasse danner seg etter å ha øvd på selvbergning ute i havet. Et fenomenologisk vitenskapsteoretisk

perspektiv tillater oss å dykke dypere inn i elevenes erfaringer etter å ha øvd på selvbergning i havet og å kunne forstå hvordan de opplevde gjennomføringen på en personlig og unik måte

Fenomenologi vektlegger betydningen av den konteksten der opplevelser oppstår (Thagaard, 2018, s. 36). Ved å bruke et fenomenologisk vitenskapssyn kan vi få en forståelse av hvordan elevene opplevde utesvømmingen i sammenheng med andre faktorer som blant annet værforhold, sosiale interaksjoner og fysiske rammer – som kan gi en mer helhetlig forståelse av erfaringene som elevene dannet seg.

## 4.2 Undervisningen

Stallman et al. (2017) har utarbeidet 15 vannferdigheter som anses som essensielle for å redusere risikoen for drukning (figur 2). For å forbedre overføringen av ferdigheter, foreslo de at noen av de vanligste årsakene til drukning bør forme måten vi lærer barn å håndtere vannmiljøer på. For eksempel å falle i havet fra båt og komme seg opp i båten igjen. I undervisningsopplegget som vi skal gjennomføre med elevene, utarbeidet i tråd med Svømmedyktig (u. å.), vil punktene 1-3, 6-7 og 14 praktiseres. Disse punktene som omhandler vannkompetanse, omhandler også kompetanse som en bør inneha for å berge seg selv og andre i vann.

Punkt 1: Vannets egenskaper. Omhandler forståelsen av vannets egenskaper, inkludert tetthet, oppdrift og trykk. Elevene skulle erfare hvilke krefter det var i havet med fokus på bølgekraft og undervannsstrømmer.

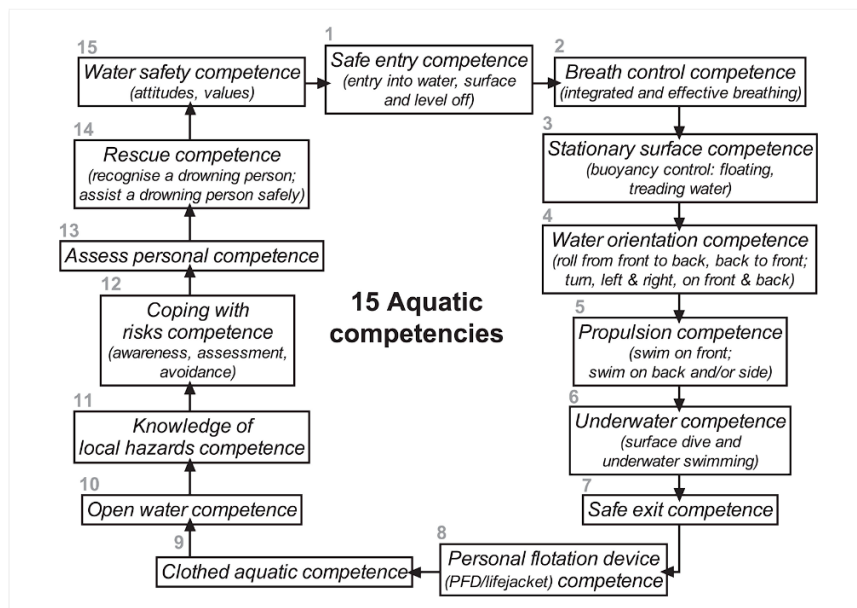
Punkt 2: Pustekontroll. Her skal elevene tilegne seg evnen til å kontrollere pusten og puste på riktig måte i vann. I vårt prosjekt ønsket vi at elevene skulle få kontroll på pusten i det kalde sjøvannet og puste rolig inn og ut.

Punkt 3: Flyt og oppdrift. Å kunne opprettholde flyt og oppdrift i vannet ved å bruke riktige teknikker. En del av det elevene skulle gjøre var å prøve å flyte i havet og finne roen.

Punkt 6: Kontroll under vann. Å kunne opprettholde kontroll og bevege seg på en trygg måte under vann. En del av undervisningsopplegget vårt var at elevene skulle våge å ha hodet under vann selv om det var svært kaldt.

Punkt 7: Sikker ut- og innstigning. Kunnskap om hvordan man går inn i og ut av vannet, inkludert trinn og metoder. En av aktivitetene elevene skulle gjennomføre var å slippe seg rolig ned fra et SUP-brett og komme seg derfra og trygt inn til land.

Punkt 14: Orientering og navigasjon. Å kunne orientere seg og navigere i vannet ved hjelp av ulike referansepunkter. Elevene måtte prøve å holde hodet under vann, for å så navigere hvordan de raskest mulig skulle komme seg i trygghet på land.



Figur 2 Vannkompetansemodellen (Stallman et al., 2017)

Hvis elevene skulle ha mulighet til å svare på spørsmålene vi stilte dem i intervjuene, var vi avhengige av at de hadde erfaring fra å gjennomføre utesvømming og selvberging i vann. Vi valgte derfor å gjennomføre fire undervisningsøkter med elevene. Hvorav én av dem ble gjennomført i klasserommet, mens de tre resterende øktene ble gjennomført i og ved havet. Vi startet med å gjennomføre en undervisningsøkt inne, der vi gikk igjennom hvem vi var og hva som var formålet med vårt prosjekt. I tillegg gjennomgikk vi hva selvberging er og hvordan vi skulle øve på det i de tre neste ukene.

De tre neste undervisningsøktene ute i havet ble gjennomført med en ukes mellomrom, altså én økt per uke. Vi gjennomførte et undervisningsopplegg utviklet av Svømmedyktig (Vedlegg 3), siden vi har lite erfaring med å gjennomføre utesvømming med elever. For hver undervisningsøkt ønsket vi å øke vanskelighetsgraden og legge til flere momenter der elevene fikk øve på selvberging i vann. Undervisningsopplegget som er lagt ved i masteroppgaven er en grovskisse av aktivitetene vi gjennomførte. Endringene vi gjorde var å øke

vanskelighetsgraden ved øvelsene og legge til momenter som skulle gjøre aktivitetene mer utfordrende. Vi gjennomførte ikke alle aktivitetene som var satt opp for hver utendørs undervisningsøkt. Noen aktiviteter unnlot vi å gjennomføre første gang og utsatte dem til de andre gangene. Felles for hver økt var risikovurderingen og at elevene skulle være i havet.

I første økt ønsket vi at elevene skulle bli kjent med kulden og få kontroll på pusten. Det var i utgangspunktet vanskelig for oss å vite hvilket nivå vi skulle legge undervisningen på, siden vi ikke hadde gjennomført svømmeundervisning med klassen før. Vi hadde fått informasjon av lærerne at de fleste elevene hadde et gjennomsnittlig nivå i svømmeferdigheter, men at noen elever var redde for vann. Vi ga derfor beskjed til elevene om å prøve å sette seg egne mål etter at de fikk vite hva vi skulle øve på når vi kom ned til havet. Hovedmålet vi hadde satt med øktene var at elevene skulle øve på ulike ferdigheter med selvberging i vann, der vi ønsket å utfordre dem mer og mer for hver undervisningsøkt. For å ivareta sikkerheten til elevene, var én av oss til enhver tid i havet sammen med elevene. I tillegg satte vi en grense på maksimalt to elever i vannet samtidig og hadde med oss en forlengende arm i form av en redningsvest, i tilfelle det skulle bli nødvendig. Siden vi kun hadde ett naust å skifte i, delte vi elevene inn i jente- og guttegrupper. Det vil si at vi gjennomførte samme opplegg to ganger – en for guttene og en for jentene. Dette gjorde vi for å få undervisningen til å gå mer sømløst og for å sørge for at ingen av elevene skulle stå ute å fryse mens de ventet på at noen andre skulle skifte.

I den første utesvømmingsøkta fikk elevene mulighet til å bli bedre kjent med vannet og dets egenskaper. Målet var at de skulle prøve å ha vann opp til skuldrene og prøve å få kontroll på pusten og klare å slappe av. Vi startet økta med å gjennomføre en risikoanalyse sammen med elevene, før de ble delt inn i par og øvde på å kaste forlenget arm mot hverandre. Da den ene av oss hadde skiftet ferdig, gikk elevene inn i naustet og gjorde seg klare for å gå i havet. Elevene beholdt de samme parene i selve gjennomføringen slik at vi hadde de i havet én og én eller to og to. Elevene fikk valget om de ønsket å bli fraktet ut på et SUP-brett eller gå selv fra land. Vi observerte at flertallet av elevene, da spesielt jentene, ville gå ut i vannet selv, mens mange av guttene ønsket å bli fraktet ut på SUP-brettet. Der vi hadde et ønske om at alle skulle klare å være ute med vann til skuldrene, merket vi raskt at flere av elevene var fornøyde med å kun ha vann opp til knærne før de løp inn til land igjen. Samtidig var det noen av elevene, de fleste gutter, som tok utfordringen og slapp seg ut i vannet fra SUP-brettet der de prøvde å få kontroll på pusten før de svømte inn til land igjen.

Mellom første og andre undervisningsøkt snakket vi masterstudentene sammen og diskuterte sammen med lærerne til elevene om hva vi burde gjøre for å få flere av elevene til å våge mer. Vi ble enige at den ene av oss som var på land skulle bli flinkere til å motivere elevene som skulle ut i havet. Det var viktig å minne dem på hva som var målet med selve selvbergingen i vann og få dem til å utfordre seg mer enn forrige gang. Den av oss som var i havet, skulle bli enda flinkere til å påpeke at elevene var i trygge omgivelser og at vi skulle sørge for elevenes trygghet hele tiden.

I den andre økta ønsket vi at elevene som kun var i vannet til knærne skulle prøve å ha vann til skuldrene, mens elevene som hadde øvd på å få kontroll på pusten skulle bli fraktet enda lengre ut og øve på å flyte i vannet før de svømte inn til land. I tillegg ønsket vi at de skulle prøve å ha hodet under vann for å orientere seg om hvordan de skulle komme seg inn til land igjen. Vi startet økta på samme måte som den forrige, der vi endret til at elevene selv skulle gjennomføre en risikovurdering i parene fra forrige økt, med litt veiledning fra oss forskere. Etterpå gikk elevene inn i naustet og kom ut i de samme parene. Vi opplevde at samtalen vi hadde hatt mellom øktene hjalp for selve gjennomføringen og at flere av elevene presset seg enda mer for å øve på og nå målet for økta. Vi var begge mer aktive i kommuniseringen med elevene, noe vi tror var en medvirkende faktor til at flere forsøkte å øve på de ulike momentene ved selvberging, som var planen for dagen. Vi observerte også at noen av guttene ikke var like ivrige som i første undervisningsøkt og plutselig ikke ville gå like langt ut i vannet som i økta før. Der alle jentene presset seg litt mer i andre økt sammenlignet med første økt, opplevde vi at noen av guttene stagnerte.

Etter økta diskuterte vi hvordan vi skulle sørge for at alle elevene skulle være aktivt med i siste undervisningsøkt. Vi diskuterte sammen med lærerne at noen av disse guttene ble motivert av å få en form for belønning. Derfor ga vi beskjed til elevene at etter siste undervisningsøkt, kom vi til å gi dem belønning i form av kos i klasserommet på slutten av dagen, med utdeling av et bevis for å ha øvd på selvberging i havet og vi kom til å servere varm saft og kjeks. Vi håpet at ved å påpeke at elevene skulle få belønning etter siste økt, ville så mange som mulig av elevene, og da spesielt flere av guttene, komme til å delta mer i selve undervisningen.

I siste økt la vi inn flere momenter og elevene fikk samtidig lov til å komme med ønsker om hva de helst ville øve på. I tillegg til å få kontroll i vannet og svømme litt, ønsket vi at de skulle prøve å redde hverandre ved å hive ut en forlenget arm og dra hverandre inn til land. Elevene



skulle i tillegg gjennomføre en risikovurdering uten hjelp fra oss, og måtte få det godkjent før de gikk i havet. Vi opplevde at flere av elevene virket veldig klare til å gjennomføre utesvømmingsøkta. Noen ønsket i tillegg å utfordre seg selv litt mer ved å prøve å være i vannet i 3 minutter sammenhengende, mens andre prøvde å stå på hender i havet. Flertallet av elevene fikk utfordret seg selv én siste gang - og vi ble positivt overrasket over hva elevene fikk til mens de var i vannet. Samtidig var det fortsatt noen av guttene som kun sto med vann til knærne. Vi avsluttet selve undervisningsdelen av prosjektet i klasserommet sammen med elevene med oppsummering og kosetime.

### **4.3 Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode har som formål å fange opp opplevelser og erfaringer som ikke kan måles eller tallfestes (Dalland, 2012, s. 112). For å finne svar på vår problemstilling har vi tatt i bruk kvalitativ metode ved hjelp av observasjon og intervju. Etter gjennomføring av opplegget gjennomførte vi dybdeintervju med noen av elevene som deltok i opplegget. Vi delte elevene inn i grupper på to elever per gruppe. Dybdeintervju ble valgt fordi det er en type intervju som kan skape en mer åpen samtale rundt tema som en ønsker å ta opp. Ved bruk av dybdeintervju er målet å få elevene til å reflektere rundt egne meninger i erfaringer (Tjora, 2017, s. 113 og 118). Intervjuene ble brukt for å innhente mer informasjon rundt hendelser som oppsto under gjennomføring, og for å finne ut av hvilke erfaringer elevene satt igjen med etter gjennomføring. Vi har også brukt observasjoner fra undervisningsøktene i intervjuene med elevene for å få svar på fenomener som oppsto underveis i undervisningen.

#### **4.3.1 Observasjon**

I vårt forskningsprosjekt brukte vi observasjon som utgangspunkt for samtale i intervjuene. Tilnærmingen i en kvalitativt orientert observasjon blir brukt når en ønsker å få et mer helhetlig bilde av det som skal studeres (Dalland, 2012, s. 190). Det var naturlig å bruke observasjon som metode når vi gjennomførte et undervisningsopplegg med elever. Observasjon som redskap ga oss muligheten til å fange opp hvordan elevene reagerte under undervisningen gjennom følelser og interaksjoner. Fordeler ved å bruke en kvalitativ orientert observasjon kan være at observasjonen retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker. Den ser på prosessen individet befinner seg i og prøver å forstå utviklingen til individet og innebærer bevissthet rundt forskerens rolle i selve observasjonen (Dalland, 2012, s. 190). I vårt forskningsprosjekt var relasjonen mellom de enkelte elevene og utviklingsprosessen til elevene

vesentlig for å finne ut av hvilke erfaringer de fikk etter å ha øvd på selvberging i havet. I tillegg var vi veldig bevisste over vår egen rolle som observatør.

Vi hadde en deltakende tilnærming i vår observasjon av elevene. Deltakende observasjon er når forskeren samhandler med fenomenet den forsker på, og der forskeren har en rolle i det sosiale systemet som blir utforsket (Halvorsen, 2008, s. 134). Samtidig som vi observerte elevene, var begge aktive veiledere, der den ene av oss var i havet til enhver tid. I tillegg til det sikkerhetsmessige grunnlaget ved å ha en av oss i vannet hele tiden, ønsket vi å også å fange opp det elevene sa da de var i vannet. Ved å ha en av oss i vannet fikk vi muligheten til å kjenne på det samme som elevene, og ville da kunne få en dypere forståelse av elevenes perspektiv. En av fordelene ved deltakende observasjon er at forskeren selv er til stede når begivenheten skjer, dermed blir forskeren en førstehåndskilde. På den andre siden, kan individers adferd bli endret når de vet at de blir observert. I tillegg kan en deltakende observasjon føre til at forskeren må gå inn i andre roller enn å kun være observatør. (Halvorsen, 2008, s. 135-136). Vi måtte bruke oss selv som lærere i utesvømmeundervisningen, noe som gjorde at vi måtte bytte roller fra å være observatør til å være instruktør.

Siden vi var usikre på hvordan elevene ville erfare det å øve på selvberging i havet, bestemte vi oss for å benytte ustrukturert observasjon. Ved ustrukturert observasjon velger ikke forskeren bestemte aktiviteter som skal observeres. Ustrukturert observasjon brukes når forskeren ikke har en spesifikk plan eller struktur på hva de skal se etter eller hvordan data skal registreres. Denne typen observasjon kan være nyttig for å fange uventede eller uforutsigbare hendelser som kan oppstå (Dalland, 2012, s. 194). Vi var ikke helt sikre på hva vi kunne forvente av elevene og ville derfor ikke bestemme på forhånd hva vi ønsket å observere. Når elevene øvde på selvberging i havet, kunne det oppstå uventede situasjoner eller utfordringer som kunne gi verdifull innsikt i deres erfaringer. I tillegg førte den ustrukturerte observasjonen til at vi ble mer fleksible, slik at vi kunne tilpasse oss endrede omstendigheter og utforske ulike aspekter ved elevenes erfaringer etter hvert som de utspilte seg.

Måten vi gjennomførte våre ustrukturerte observasjoner på, var at den ene som ikke var i vannet observerte undervisningssekvensen og noterte ned på telefon (Vedlegg 4). Vedlegget er fra et av notatene som ble gjort under undervisningsøktene med elevene. For hver gjennomføring lagde vi et nytt notat der vi noterte ned elevenes kommentarer og handlinger. Vi husket på hvilke elever som ikke deltok, slik at vi kunne prøve å motivere disse elevene ved neste

gjennomføring. Etter gjennomføring hadde vi en samtale rundt observasjoner gjort fra land, for så å sammenligne med observasjoner gjort av den som var i vannet. For eksempel var det vanskelig for den på land å høre hva elevene som var i havet sa. Den som var i havet, kunne derfor rapportere til den som sto på land hva elevene hadde sagt når elevene var ferdige i havet.

### **4.3.2 Intervju**

I arbeidet med andre mennesker er samtalen det viktigste redskapet en har. Intervju har som formål å både si noe om den enkelte personen og også hva en person tenker eller mener om et fenomen. Intervjuet innebærer derfor å innhente beskrivelser av informantens livsverden, for i etterkant analysere og tolke hvilken betydning den har for den som blir intervjuet (Dalland, 2012, s. 151-152). Formålet med intervjuet vårt var å kunne innhente elevenes erfaringer etter å ha gjennomført selvberging i havet tre ganger. Ved å ta i bruk intervju som redskap fikk vi tilgang til data som kan svare på elevenes erfaringer ved å øve på selvberging i vann ute. Ved å stille åpne spørsmål og la elevene utdype svarene sine, ønsket vi å kunne avdekke underliggende faktorer som påvirket elevenes erfaringer i utesvømmingen.

Da vi skulle intervjuene elevene, delte vi de inn i grupper på 2 elever per gruppe. Ved å gjennomføre gruppeintervju kan samtalen få frem nye tanker rundt et tema. Dynamikken mellom de som blir intervjuet kan også bli forsterket siden en får impulser fra flere personer og ikke kun fra forskeren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80-81). Vi ønsket at elevene kunne bruke hverandre på gruppa for enklere å huske hva de hadde gjort og hvilke erfaringer de hadde fått.

I dagene etter undervisningsopplegget gjennomførte vi intervjuer av elevene for å samle inn hvilke erfaringer elevene hadde dannet seg fra å ha øvd på selvberging i havet. I sammenheng med dybdeintervjuene var også intervjuene våre semistrukturerte. Semistrukturerte intervjuer er en type intervju der en formulerer spørsmål på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene kan varieres ettersom hvordan intervjuet utvikler seg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Ved å bruke semistrukturerte intervjuer, uten å legge vekt på spørsmålsrekkefølgen, ønsket vi at elevene skulle dele sine personlige erfaringer, oppfatninger og følelser knyttet til å øve på selvberging i vann ute. Siden vi ikke visste hvilken retning intervjuene våre kunne ta, var det fordelaktig å ha formulert spørsmålene på forhånd og bruke de som støtte hvis intervjuene stoppet opp. I motsetning til strukturerte intervjuer som kan begrense svarene elevene kunne kommet med, ga semistrukturerte intervjuer muligheter for elevene til å uttrykke seg mer rundt fenomener som oppsto i undervisningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Det vil si at intervjuene våre var

semistrukturerte dybdeintervjuer som skulle skape en mer åpen samtale, uten å legge vekt på rekkefølgen på spørsmålene.

Før vi gjennomførte intervjuene, laget vi en intervjuguide med spørsmål som vi ønsket at elevene skulle svare på (Vedlegg 2). Intervjuguiden var delt opp i ulike temaer som skulle gjøre det enklere for oss som forskere å systematisere dataene vi samlet inn, og for å holde orden på spørsmålene. Disse temaene var undervisningsopplegget, før gjennomføring, etter gjennomføring og nytteverdi. Starten av intervjuguiden var såkalte oppvarmingsspørsmål for å få elevene til å begynne å tenke gjennom hva de hadde gjort i utesvømmeundervisningen. I intervjuene brukte vi også observasjonene våre fra undervisningsøktene for å utdype spørsmålene samt spørre om det vi ville vite mer om. Eksempel på dette var hvorfor elevene støttet hverandre da de var i vannet, og hva elevene tenkte at støtten kunne gjøre med medelevene sine. Ved hjelp av intervjuguiden hadde vi en oversikt over hva vi ønsket at elevene skulle svare på. Vi kunne enkelt endre på rekkefølgen etter hvert som intervjuet ble gjennomført. Intervjuguiden besto av åpne spørsmål som prøvde å få elevene til å forklare hva de har gjort og hvordan de erfarte utesvømmingen.

Kunnskapen som utvikles gjennom intervju kan være påvirket av relasjonen mellom informant og intervjuer. Når informant og intervjuer ikke har en relasjon kan det føre til at informanten ikke våger å dele all informasjon den innehar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87). For å sikre at elevene skulle dele erfaringene og tankene sine valgte vi å gjennomføre intervjuene i grupper på to personer. Grunnen var at vi ønsket at elevene skulle føle seg tryggere ved å være sammen med noen de hadde gode relasjoner til, for på den måten å kunne åpne seg mer enn hvis de hadde vært alene sammen med oss. Samtidig hadde vi, gjennom å ha gjennomført fire undervisningsøkter med elevene, kunnet bygget relasjoner slik at de hadde fått mer tillit til oss.

For å være sikre på at elevene husket undervisningen vi hadde gjennomført, gjennomførte vi intervjuene i dagene rett etter siste undervisning. En faktor som kan påvirke intervjuforløpet er tid og sted (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89). Vi valgte å gjennomføre intervjuene tidlig i skoledagen fordi vi tenkte at elevene var mer opplagte og at de fort er mer slitne mot slutten av en lang skoledag. Intervju på slutten av dagen kunne føre til at de ville bli ferdige med intervjuene så fort som mulig – i stedet for å bruke tid på å tenke gjennom spørsmålene før de svarte på dem.

Hvor intervjuene gjennomføres kan også ha noe å si for hvilke svar elevene gir. En informant som intervjues på rom de kjenner til kan ofte føle seg mer trygg og avslappet enn en elev som intervjues på et ukjent rom (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89-90). Vi valgte derfor å gjennomføre intervjuene på et grupperom som elevene var kjente med - for å gjøre hele intervjuprosessen så avslappet og hverdagslig som mulig.

Det kan oppstå noen utfordringer ved å gjennomføre intervju. Dette kan for eksempel være spørsmål som individet som blir intervjuet ikke forstår, spørsmål dem ikke vil svare på, eller at intervjueren går for fort videre uten at den gir informanten tid til å svare ordentlig på spørsmålet som blir stilt (Thagaard, 2018, s. 102). Da vi gjennomførte intervjuene ble vi oppmerksomme på at vi måtte gjennomføre et par intervjuer før vi kunne løsrive oss mer fra intervjuguiden. Etter hvert som vi ble mer løsrivne fra intervjuguiden, fokuserte vi mer på hvilke svar elevene ga på spørsmålene, slik at vi kunne ta tak i svarene for å få elevene til å utfylle svarene sine mer. I tillegg ble vi mer tålmodige etter hvert, noe som gjorde at vi ventet lengre etter vi hadde stilt spørsmålene. Dette gjorde at elevene fikk tid til å tenke seg om før de svarte på spørsmålene. I de første intervjuene gikk vi direkte videre til neste spørsmål hvis vi følte at elevene brukte lang tid på å svare, eller der det virket som om de ikke forsto hva vi spurte dem om. Intervjuene varte rundt 20-30 minutter per intervju og de ble tatt opp på telefon ved å bruke Nettskjemas diktafon.

### **4.3.3 Utvalg**

Utvalg handler om å velge ut hvem eller hva en ønsker å samle inn data om. Vi gjennomførte et ikke-sannsynlighetsutvalg. Gjennom et ikke-sannsynlighetsutvalg er elevene ikke tilfeldig valgt ut, og en kan derfor ikke generalisere dataen en samler inn fra utvalget til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Siden vi ønsket å forske på elevers erfaringer ved å øve på selvberging i vann, valgte vi å trekke ut et 7. klassetrinn som informanter. Vi valgte å gjennomføre forskningsprosjektet med et klassetrinn som den ene av oss hadde kjennskap til. I tillegg visste vi at skolen hadde ressurser som gjorde det enklere for oss å få gjennomført undervisningen. Dette var for eksempel utstyr som elevene kunne bruke for å øve på selvberging i vann og et oppvarmet naust som kunne brukes som garderobe, og samtidig være et sted hvor elevene enklere kunne få varmen i kroppen igjen. Med tanke på tidsperspektivet, fikk vi ikke tid til å gjennomføre forskningen med mer enn ett klassetrinn. Syvendeklassen vi forsket på inneholdt 32 elever, der klassen var jevnt fordelt med tanke på kjønn.

Når vi skulle intervjuere elevene var utvalget vårt alle de som hadde fått godkjenning fra foreldrene om å kunne delta på intervju. Det vil si at vi til slutt endte opp med 12 elever, hvorav seks av disse var gutter og de seks andre jenter. Ved å gjennomføre seks intervjuer med elevene parvis ønsket vi å sikre kvaliteten på datamaterialet. Det var samtidig også interessant å få flere ulike meninger på spørsmålene i intervjuet. For å sikre at elevene var på gruppe med noen de hadde gode relasjoner til, avtalte vi gruppene sammen med lærerne til elevene.

#### **4.3.4 Pilotering**

Når en skal intervjuere noen har både intervjueren og den som blir intervjuet forventninger til møtet. Et vellykket intervju er avhengig av at den som intervjuer er godt forberedt og at intervjueren klarer å drive intervjuet fremover (Dalland, 2012, s. 165-166). I arbeidet med å forberede oss til intervjuene valgte vi å gjennomføre et pilotintervju. På denne måten ønsket vi å sikre at spørsmålene i intervjuguiden var forståelige samt finne en rekkefølge på spørsmålene som gjorde at intervjuet hadde en logisk sammenheng. Det piloterende intervjuet ble gjennomført med en medstudent som tidligere har gjennomført utesvømming og gjort noen av de samme øvelsene som vi gjorde med elevene.

Gjennom piloteringsintervjuet ble det oppdaget utfordringer ved noen av spørsmålene der det stoppet opp i forklaringen til medstudenten. Vi tenkte at to av grunnene kunne være at medstudenten ikke hadde gjennomført den spesifikke øvelsen, og at medstudenten ikke kjente til miljøet rundt skolen. Vi bestemte oss likevel for å beholde spørsmålene. Vi var bevisste på at mange av spørsmålene åpnet opp for at elevene måtte forklare hva de opplevde og hvordan de erfarte selvbergingen i havet. Likeledes kom vi frem til at ordet "hvorfor" kom til å bli mye brukt, fordi spørsmålene skulle fremstå som så ikke-ledende som mulig. Det mest positive ved piloteringsintervjuet var at både vi som forskere og medstudenten følte at det var "en rød tråd" i intervjuet. Samtidig var det viktig at medstudenten ikke følte at den var en del av et avhør, men heller en samtale der den fikk muligheten til å dele sine erfaringer. I tillegg var varigheten av intervjuet god. Pilotintervjuet varte i omtrent 40 minutter. Vi tenkte at intervjuene med elevene mest sannsynlig ville bli litt kortere, fordi medstudenten brukte lang tid på å skildre svarene den ga på flere av spørsmålene.

## **4.4 Forskningens kvalitet og troverdighet**

Det er ulike faktorer som spiller inn på en forsknings kvalitet og troverdighet. Målet ved forskning er å kunne presentere kunnskap som er nyttig for noen. Et resultat fra en forskning kan være nyttig i dag, men kan bli utfordret av ny kunnskap i fremtiden ved hjelp av andre perspektiver og metoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Dette innebærer at det vi finner ut i vår forskning kan bli utfordret av noen andre i fremtiden. Validiteten og påliteligheten til forskningen er avgjørende for å sikre at kunnskapen som produseres er pålitelig og kan være tillitvekkende for både fagmiljøet og samfunnet som helhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Videre i masteroppgaven vår vil vi drøfte styrker og svakheter knyttet til vårt forskningsprosjekt.

### **4.4.1 Validitet**

Validitet i kvalitativ forskning kan sikres ved å være pålitelig og saklig i bruk av metodene for datainnsamling og analyse av dataene. Validitet kan tenkes som hvor troverdige dataen en samler inn er (Halvorsen, 2008, s. 72). I metoddelen av masteroppgaven har vi prøvd å være så detaljert som mulig for å bedre validiteten i forskningsprosjektet. For å kunne sikre god validitet er viktig at det er god sammenheng mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner. Innenfor validitet skiller en mellom indre og ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229 og 238).

#### **4.4.1.1 Indre validitet**

Indre validitet handler om i hvor stor grad konklusjonene som trekkes er gyldige for det som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). For å samle inn data har vi brukt intervju og observasjon som innsamlingsmetode. For å kunne sikre god validitet er det derfor viktig at spørsmålene som stilles i intervjuene omhandler problemstillingen og belyser hva som er elevenes erfaringer ved utesvømming. Vi lagde en intervjuguide med spørsmål og rekkefølge som skulle fungere som et hjelpemiddel i intervjuene (Vedlegg 2). I tillegg gjennomførte vi pilotintervju for å undersøke hvilke spørsmål som var gode og hvilke som var overflødige og ikke hadde noe med forskningsprosjektet å gjøre. Et annet grep vi valgte å gjøre for å sikre god, indre validitet var å intervjuer både gutter og jenter uavhengig av hvor motiverte de var når de gjennomførte utesvømmingen. Dette førte til at dataene som ble samlet inn varierte fra gode til dårlige opplevelser.

I intervjuene ønsket vi å være sikre på at elevene fikk sagt det de ønsket å si. En negativ faktor ved å gjennomføre gruppeintervjuer er at enkeltpersoner kan overkjøre andre og det kan være vanskelig for den andre personen å komme til ordet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Noe som kan svekke den indre validiteten i vår forskning er at elevene kanskje ikke fikk sagt det de ville si fordi de ikke stolte på oss eller på den de havnet på intervju sammen med. Det kunne føre til at viktig data gikk tapt fordi elevene ikke ville dele informasjon som de så på som sensitiv.

Ved å gjennomføre ustrukturert observasjon kan viktig data gå tapt. Dalland (2012, s. 194) skriver at inntrykkene en gjør seg ved ustrukturert observasjon bør skrives ned med én gang. Siden vi opererte som både forskere og lærere var det ikke alltid vi klarte å notere ned observasjoner og sitater med én gang de skjedde. For eksempel var det umulig for den som var i havet å notere ned hva elevene sa og gjorde, noe som førte til at den måtte huske hva den observerte og hørte. Dette kunne føre til at noe data ble unøyaktig gjenfortalt til den av oss som sto på land og noterte ned observasjoner.

I forskningsprosjektet vårt har vi brukt observasjon og intervju for å samle inn data. Et grep for å styrke validiteten i et prosjekt er å benytte seg av ulike metoder for datainnsamling. Ved å bruke en form for metodetriangulering kan en sikre at informasjonen som en kommer fram til, er mest mulig korrekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Ved å kombinere observasjon og intervju fikk vi en mer helhetlig forståelse av hvilke erfaringer elevene fikk ved å øve på selvberging i vann, der vi kunne bruke observasjonene våre som utgangspunkt i noen av intervjuene. I tillegg kunne vi trekke frem observasjoner der vi var usikre på om elevene erfarte det samme som vi observerte, for at resultatet av datainnsamlingen skulle bli mest mulig valid.

Elevene ble kjønnsdelt i forskningsprosjektet vårt. Dette som følge av et forslag fra elevenes lærere, siden vi kun hadde ett naust som vi kunne bruke til å skifte i. Har en skole kun tilgang til én garderobe, kan det være et argument for å gjennomføre kjønnsdelt kroppsøvingundervisning (Opplæringsloven, 1998, §8-2). En kan drøfte at å dele elevene inn i kjønnsdelte grupper førte til økt deltakelse. Dette fordi elever kunne føle seg mer komfortable med å delta når de ikke var bekymret over å bli vurdert av det motsatte kjønn. Samtidig kan elevene gå glipp av muligheten til å samarbeide og kommunisere effektivt med det motsatte kjønn. Det kunne være at flere elever i vårt forskningsprosjekt samarbeidet bedre med elever av det motsatte kjønn, noe som kunne hatt innvirkning på erfaringene de gjorde seg.



#### **4.4.1.2 Ytre validitet**

Ytre validitet handler om generaliserbarheten av resultatene. Hvis det er en høy, ytre validitet innebærer det at funnene i masteroppgaven er representative for den virkelige verden, og kan generaliseres til andre populasjoner og situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Siden vår forskning tar for seg noen elevers erfaringer av å øve på selvbergning i havet på 7. klassetrinn, er det ikke slik at erfaringene er representative for alle syvendeklasselever. I tillegg er mennesker unike individer som vil ha ulike oppfatninger av én og samme situasjon. Det vil si at det én elev opplevde som lærerikt, kunne en annen elev opplevd som kjedelig.

#### **4.4.2 Pålitelighet**

Pålitelighet er en viktig faktor for å sikre troverdigheten og kvaliteten til forskningsresultatene i en masteroppgave. Et pålitelig forskningsprosjekt innebærer at prosjektet kan gjenskapes under lignende betingelser. Påliteligheten av et forskningsprosjekt kan påvirkes av ulike faktorer som for eksempel datainnsamlingsmetode og analysemetode (Thagaard, 2018, s. 187-188).

En måte å sikre en god pålitelighet på er ved å være klar og presis i beskrivelsen av metodene som brukes i et masterprosjekt, slik at andre forskere kan gjennomføre samme type studie og oppnå like resultater. I et kvalitativt prosjekt kan det være vanskelig å gjenskape et prosjekt fordi forskere bringer med seg ulike subjektive meninger og alle forskningsdeltakere er ulike individer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Noe som kan påvirke troverdigheten i vårt forskningsprosjekt er tid og sted. Miljømessige endringer kan påvirke resultatene på ulike steder. Da vi gjennomførte vårt prosjekt, var det snø på bakken og minusgrader i luften. Tidspunktet for gjennomføringen hadde en innvirkning på selve prosjektet og dataen som ble samlet inn. Hvis en annen forsker hadde gjennomført et lignende prosjekt på sommeren kunne det være at de ville oppnå andre resultater.

Mennesker tilpasser sin adferd ut fra hvilken situasjon de befinner seg i. I en intervjusituasjon er det mange faktorer som kan påvirke forskningsdeltakerne. For eksempel vil intervjuerens kjønn, alder og stemmebruk kunne føre til at forskningsdeltakerne kan tilpasse sin adferd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I forskningsprosjektet vårt fikk vi muligheten til å bygge relasjoner med elevene gjennom undervisningen vi gjennomførte sammen med dem. Ved å bruke undervisningen som mulighet til å bygge relasjoner, og få elevene til å bli bedre kjent

med oss, håpet vi at de skulle våge å være åpne under intervjuene – slik at dataen vi samlet kunne bli mer valid.

En annen faktor, er om forskningsdeltakerne har kompetanse til å svare på spørsmålene de skal svare på. Hvis en skal intervju mennesker som har lite kompetanse på fenomenet som skal undersøkes, vil det føre til at en ikke får svar på det en ønsker å få svar på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). For å sørge for at elevene i vårt forskningsprosjekt hadde kompetanse til å svare på spørsmålene vi stilte dem i intervjuene, sørget vi for at de forsto fenomenet utesvømming – og viktigheten av hvorfor en burde øve på selvberging i havet. I undervisningsøkta vi gjennomførte i klasserommet, kartla vi hva elevene kunne om selvberging i vann og fortalte hvorfor det er en ferdighet de burde øve på.

I forskningsprosjektet vårt ønsket vi å intervju så mange som mulig av elevene, men var avhengige av at de fikk samtykke fra sine foresatte for å delta i intervjuene. Forskning representerer et utsnitt av virkeligheten og dataen en samler inn vil derfor komme fra et utvalg av alle som det kunne vært interessant å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). I vårt forskningsprosjekt fikk rundt halvparten av elevene samtykke fra sine foresatte om å kunne delta på intervju. Selv om elevene som vi fikk samtykke til å intervju var på forskjellige faglignivå i svømming, skulle vi gjerne sett at vi fikk intervjuet flere av elevene. Å kun intervju halvparten av elevgruppa kunne føre til at viktig data gikk tapt, fordi noen av elevene vi ikke intervjuet kunne ha gjort seg viktige refleksjoner rundt deres erfaring fra å øve på selvberging i havet.

#### **4.4.3 Forskningsetikk**

For at vi skulle sikre at resultatene vi fikk var valide var vi avhengige av tillit fra elevene. Det betyr at elevene som deltok i forskningsprosjektet følte at deres privatliv ble ivaretatt. Etske overveielser handler ikke kun om å følge etiske regler, det handler også om at forskeren må tenke gjennom hvilke etiske utfordringer som kan oppstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). For å verne om informantenes privatliv laget vi fiktive navn til elevene når vi henviser til det de sa i intervjuene. De fiktive navnene vi har gitt elevene er Ada, Bård, Inger, Jasmin, John, Kari, Knut Maria, Mohammed, Thomas, Tuva og William.

I tillegg har vi lagret intervjuene vi gjennomførte i den sikre tjenesten Nettskjema, der kun oss forskere har tilgang. Nettskjema har et høyt sikkerhetsnivå, der en trygt kan lagre fortrolige

data. Nettskjema er godkjent av Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) og kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) til å samle inn strengt fortrolige data, og er den sikreste plattformen for å lagre blant annet taleopptak (Universitetet i Oslo, 2024). Gjennom Nettskjema har vi hatt muligheten til å høre gjennom intervjuene flere ganger.

Før vi startet datainnsamlingen søkte vi godkjenning fra Sikt (Vedlegg 5). Sikt er et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet og har som formål å sørge for at undersøkelsesopplegg oppfyller kravene til å ivareta personvernet til mennesker som deltar i en undersøkelse (Dalland, 2012, s. 101). Siden vi forsket på elever som var under 18 år, måtte vi sende ut et informasjonsskriv til deres foresatte, der de sammen med elevene måtte skrive under på at barnet deres kunne delta i forskningsprosjektet (Vedlegg 1). I informasjonsskrivet sto det blant annet hvem vi var og hva vi ønsket å forske på. I tillegg sto det hva det innbar for elevene å delta i forskningsprosjektet, og at det ikke fikk konsekvenser dersom de ikke ønsket å delta, eller om de trakk seg underveis etter de hadde deltatt på intervju. Siden forskningsprosjektet vårt baserte seg på et kompetansemål som omhandlet selvberging som elevene skal oppnå etter 7. trinn, var det viktig å påpeke at alle elevene skulle være med i selve undervisningsdelen av prosjektet. Dette da det var ansett som en del av deres ordinære undervisning - mens å delta på intervju var frivillig

Elevene i vårt forskningsprosjekt fikk belønning i form av en kjeks etter hver gjennomførte utesvømming. Læreren til elevene ønsket å gi dem en premie, fordi han visste at elevene opplevde utesvømmingen krevende og utfordrende. En kan diskutere om noen av elevene kun gjennomførte aktivitetene fordi de visste at de kom til å få belønning etter hver økt. Chen (2023, s. 1824) skriver at elever kan utvikle belønningsavhengighet hvis lærere kontinuerlig bruker belønninger i undervisningssammenheng. Før hver gjennomføring var ikke elevene i vårt prosjekt klare over at de kom til å få belønning etter de hadde vært i havet. Hvis vi hadde vært lærerne til elevene hadde vi ikke belønnet de etter hver økt, fordi vi ønsket at de skulle ha en indre motivasjon til å delta i utesvømmingsundervisning.

## **4.5 Analysemetode**

Kvalitativ metode innen forskning referer til en tilnærming som fokuserer på å forstå og tolke fenomener og kontekster i dybden. Analyse er en tidkrevende prosess fordi kvalitative data foreligger som ustrukturert informasjon (Halvorsen, 2008, s. 210). Vi har valgt å bruke refleksiv

tematisk analyse for å analysere dataene i vår forskning. Ifølge Braun & Clark (2022, s. 4-6) er reflektiv tematisk analyse en analysemetode som brukes for å undersøke og forstå komplekse fenomener eller sosiale problemer. I reflektiv tematisk analyse er analytikeren bevisst over egen rolle og hvordan egne forutsetninger og verdier kan påvirke tolkningen av dataene og utarbeidelsen av temaene. Analysemetoden er nyttig hvis en ønsker å se på temaer og mønstre i kvalitative data, som for eksempel intervjuer. Reflektiv tematisk analyse brukes for å systematisk bearbeide data, for å kunne utvikle koder og temaer, som igjen kan gi svar på en problemstilling. Videre sier de at reflektiv tematisk analyse kan deles inn i 6 steg. Vi skal nå gå gjennom de ulike stegene og fortelle hvordan vi gikk frem for å analysere observasjonene og intervjuene.

#### **4.5.1 Gjør deg kjent med dataene dine**

Det første steget i 6-trinnsmodellen til Braun & Clark (2022, s. 35) er å gjøre seg kjent med dataene en har samlet inn. Vi transkriberte dataene våre selv. Når en har transkribert data, fra for eksempel et intervju, må en være forberedt på å lese teksten flere ganger. Ved hjelp av nøye og gjentatte gjennomlesinger kan vi danne oss en oppfatning av hvilke fenomener teksten kan gi en forståelse av. Å lese en tekst analytisk vil si at en både vurderer hva dataene kan gi forståelse av og at en begrunner hva en mener teksten prøver å uttrykke (Thagaard, 2018, s. 152-153). I vårt forskningsprosjekt leste vi gjennom transkriberingen fra intervjuene og observasjonsnotatene flere ganger hver for oss, der vi noterte ned hvilke fenomener vi fikk en forståelse av ut fra hva elevene delte med oss. Vi begynte i denne fasen å markere avsnitt som kunne være vesentlige for resten av analyseprosessen for å huske hvilke fenomener som kunne være vesentlige for vår forskning. Vi arbeidet systematisk gjennom transkripsjonene der begge transkriberte intervjuene sammen. Vi visste at det ville føre til at vi brukte mye mer tid på å transkribere intervjuene ved å gjøre dette sammen, men ønsket å være så grundig som mulig i startfasen av analysen før vi gikk videre til neste steg.

#### **4.5.2 Utvikle de første kodene**

Neste steg i modellen er å utvikle de første kodene basert på datamaterialet en har samlet inn. For å kunne gjøre dette må forskeren ha satt seg grundig inn i datamaterialet. Forskeren må identifisere data som potensielt kan være med på å svare på problemstillingen (Braun & Clark, 2022, s. 35). Vi bestemte oss for å kode dataene semantisk. Det innebærer å kode dataen eksplitt ut fra hva elevene har sagt i intervjuet (Braun & Clark, 2022, s. 35). I tillegg har vi hatt en induktiv tilnærming til å utvikle de første kodene. En induktiv tilnærming vil si at en samler

inn og analysere konkrete data eller observasjoner før en trekker konklusjoner (Braun & Clark, 2022, s. 56). Siden vi ønsket å utforske et tema der vi ikke helt visste hva vi skulle forvente, bestemte vi oss for at en induktiv tilnærming passet best til formålet vårt. Nedenfor er en tabell som viser et eksempel for hvordan vi arbeidet med kodingen fra intervjuene:

| Koder   | Intervju  |
|---|---|
| Kontroll på pusten<br>Sjokk av kulden<br>Kaldt<br>Mer behagelig etter hver gang | Spørsmål: Hvilke ferdigheter føler dere at dere har lært etter å ha gjennomført selvbergning i vann?<br><br>John: Jeg føler jeg har lært hvordan jeg skal få kontroll på pusten, spesielt når vannet er kaldt. Første gangen jeg gikk ut i vannet fikk jeg sjokk fordi det var så kaldt, men de neste gangene var det mer og mer behagelig.                                 |
| Kontroll på pusten<br>Komme seg opp på brett<br>Slappe av<br>Flyte              | William: Jeg har også lært hvordan jeg skal få kontroll på pusten. I tillegg har jeg øvd på å komme meg opp på et flytebrett og å kunne slappe av og bare flyte i vannet.   |
| Ikke gjennomføre<br>Kaldt<br>Heiet på av medelever<br>Oftere utesvømming        | John: Jeg var egentlig veldig sikker på at jeg ikke kom til å gjøre undervisningen etter jeg hadde kjent på vannet den første gangen siden det var så kaldt, men jeg følte at alle de andre heiet på meg i det jeg skulle prøve på nytt og da bestemte jeg meg for at jeg måtte prøve en gang til. Nå skulle jeg egentlig ønske at vi kunne gjennomføre utesvømming oftere. |

Tabell 1 Koding av intervju

Eksempelet fra kodingen er på spørsmålet om hvilke ferdigheter elevene føler de har lært etter å ha gjennomført selvberging i havet. Kodingen er et eksempel på en enhetlig koding av elevenes svar. Det viser både den spesifikke ferdigheten elevene har lært, og hva som foregikk i hodet til elevene når de gjennomførte utesvømmingen. En slik koding gjør det enklere å sammenligne og analysere de ulike elevenes ferdigheter innenfor selvberging i vann. Det gir oss et grundigere innblikk i hvilke ferdigheter elevene lærte innenfor selvberging og kan hjelpe å indentifisere hvilke eventuelle utfordringer elevene møtte på, eller behov elevene hadde. Vi hadde som formål i analyseprosessen å identifisere så mange koder som mulig, selv om de kanskje ikke var relevante sett i sammenheng med problemstillingen vår. Dette fordi vi ønsket å få oversikt over alt datamateriale og sørge for at vi ikke mistet viktige data. Vi ble enige om å sette opp svarene fra intervjuene i skjema som i tabellen over, men utarbeidet koder hver for oss. Da begge var ferdige med å utarbeide koder fra alle intervjuene, gikk vi sammen for å undersøke om vi hadde like og eventuelt ulike koder på svarene som elevene ga oss. Det var en tidkrevende prosess der vi brukte flere timer på å gå gjennom og sammenligne kodene vi begge hadde utarbeidet. Etter å ha slått sammen kodene endte vi til slutt opp med 212 koder, fordelt på observasjonene og de seks intervjuene vi hadde gjennomført. Under flere av svarene hadde vi ulike koder, men bestemte oss for å beholde kodene som begge hadde laget, for å ikke miste noe som kunne være viktig i fortsettelse av analyseprosessen.

Et eksempel der vi tolket data på forskjellig måte var spørsmålet der elevene skulle svare på hvordan det var å gjennomføre utesvømming i havet. En elev svarte at den synes det var kjempegøy å svømme ute, det var kaldt i vannet og litt bølger, men det var verdt det fordi eleven elsker å svømme i havet. Den ene av oss tolket sitatet som at eleven hadde en positiv opplevelse med utesvømming. Eleven beskrev opplevelsen som kjempegøy og uttrykket at den elsker å svømme i havet. Selv om eleven nevner det kalde vannet og bølgene, virker det ikke som om det påvirket den overordnede opplevelse negativt. Den andre av oss så sitatet fra et litt annet perspektiv. Den tolket sitatet som en mer nyansert opplevelse. Selv om eleven syntes det var kjempegøy å svømme ute, nevner den også utfordringene ved å gjennomføre utesvømming, som det kalde vannet og bølgene. Den andre av oss mente at disse faktorene kunne påvirket opplevelsen til eleven, men eleven beskriver likevel at det var verdt det på grunnlag av å kunne svømme i havet. Ved å få både den nesten utelukkende positive tolkningen av sitatet og tolkningen som vektlegger utfordringene eleven nevnte, viser det at vi som forskere må være bevisst på våre egne subjektive oppfatninger og ta hensyn til mulige alternative tolkninger når vi analyserer data.

### 4.5.3 Utvikle temaer

Det tredje steget handler om å utvikle temaer basert på kodene en har laget. Hvor kodene vanligvis fanger opp en spesifikk mening, fanger temaene opp en litt bredere tilnærming til et sett med meninger eller oppfatninger (Braun & Clark, 2022, s. 35). Det vil si at flere koder kan inngå under samme tema. Da vi hadde satt opp en liste med de ulike kodene vi laget fra intervjuene, prøvde vi å se om vi kunne slå sammen kodene til flere ulike tema. Vi fant ut at flere av kodene var like, noe som gjorde at vi inkluderte 162 av kodene når vi skulle lage temaer. For eksempel var det flere koder som handlet om kulden i luften og vannet. Det var koder som kulde, fryse, kuldesjokk og kaldt. Disse synes vi var like og omhandlet det samme, noe som gjorde at vi ikke inkluderte alle i prosessen da vi skulle utvikle temaer. Mange av kodene vi identifiserte kunne blitt plassert under flere av temaene vi laget. Det førte til en prosess der vi måtte revidere temaene flere ganger for å prøve å skille dem fra hverandre. For eksempel var kodene “få kontroll på pust”, “flyte”, “svømme til land” og “komme seg opp på brett” koder som vi plasserte inn under et tema som omhandlet kompetanse som elevene hadde øvd på. Vi endte til slutt opp med følgende temaer; støtte fra medelever for å klare gjennomføring, viktigheten av godt planlagt undervisning, læremidler som hjelpemiddel, mestring for økt trivsel blant elevene, øve på ferdigheter for å bedre vannkompetanse, økt selvtillit blant elevene og elevene så hensikten med utesvømming.

### 4.5.4 Videreutvikle temaene

Neste trinn i modellen handler om å videreutvikle temaene en har laget. For å kunne videreutvikle temaene bør en gå tilbake til de originale dataene for å sjekke om temaene reflekterer dataene nøyaktig. Videreutviklingen av temaene innebærer også å sjekke om temaene henger sammen og gir mening ut fra kodene en laget i den tidligere analysefasen. Temaer kan også utvikles ved å se etter motsetninger eller avvik i dataene, som kan indikere viktige aspekter som bør utforskes nærmere. Til slutt er det viktig å vurdere temaenes relevans og betydning i sammenheng med den overordnede problemstilling, der en kan spørre seg om temaene kan bidra til å besvare problemstillingen eller gi innsikt i fenomenet som studeres (Brown & Clark, 2022, s. 35). Da vi diskuterte temaene vi hadde laget prøvde vi å se på muligheten til å slå sammen noen av disse, for vi så at flere av disse hang sammen. For eksempel diskuterte vi at temaene “mestring for økt trivsel blant elevene” og “økt selvtillit blant elevene” var to temaer som hadde en sammenheng med hverandre, fordi mestring kunne føre til at elevene fikk mer selvtillit. Vi bestemte oss for å slå sammen disse to temaene i funndelen fordi

de bygde på hverandre. I tillegg diskuterte vi om temaet “viktigheten av godt planlagt undervisning” var et tema som var vesentlig med tanke på hva vi ønsket å forske på. Formålet med forskningsprosjektet vårt var å forske på elevenes erfaringer ved å øve på selvberging i havet. Derfor endte vi opp med å gå bort fra temaet som handlet om selve planleggingen av undervisningen. På dette tidspunktet i analysen hadde vi utviklet følgende temaer; utesvømming ga elevene økt selvtillit, utfordringer ble løst med hjelpemidler, mestringsfølelse førte til økt samarbeidsevne og trivsel, elevenes vannkompetanse ble påvirket av utendørs svømmeopplæring og hensikten med utesvømming ble tydeligere.

#### **4.5.5 Definere og temaers endelige navn**

Det nest siste trinnet er å definere temaene og gi de endelige navn. For å kunne gi temaene endelige navn, som forteller den overordnede analytiske historien, kan en stille spørsmål om hva er det en ønsket at temaet skal si noe om - eller hvordan temaet passer inn med forskningsprosjektet og problemstillingen en har laget. De endelige temaene skal henviser til mulige svar på problemstillingen (Braun & Clark, 2020, s. 36). Problemstillingen vår omhandler hvordan elever på 7. trinn erfarer å øve på selvberging i havet. For å finne temaer som kunne være med på å svare på hvilke erfaringer elevene hadde gjort seg prøvde vi å slå sammen noen av temaene vi – i tillegg til å gjøre temaene enda tydeligere. For eksempel handlet temaene “utesvømming ga elevene selvtillit” og “vannkompetansen ble påvirket av utendørs svømmeopplæring” om tilnærmet det samme, og vi kunne derfor slå de sammen til ett tema. Vi endte til slutt opp med følgende fire hovedtemaer; det var enklere å løse utfordringer med hjelpemidler, samarbeidet førte til mestring og trivsel, flere av elevene ble tryggere i vann og hensikten med utesvømming ble tydeligere for elevene etter gjennomføring.

#### **4.5.6 Skriv forskningsoppgaven**

Siste steget i sekstrinnsmodellen handler om å skrive frem den analytiske historien og velge ut sitater som kan være med på å underbygge funn. Hovedpoenget med refleksiv tematisk analyse er å få frem den kompliserte historien til datamaterialet en har samlet inn. Ved å gå gjennom analysen steg for steg, prøver en å overbevise leseren om påliteligheten og gyldigheten til analysen (Braun & Clark, 2022, s. 36). I funn- og diskusjonsdelen av masteroppgaven legger vi frem våre funn fra forskningsprosjektet, og diskuterer funnene opp mot tidligere forskning og teorien vi har valgt for denne masteroppgaven.



## 5 Funn

Vi har delt funnene i fire underkapitler som reflekterer data som er samlet inn og analysert. Underkapitlene skal svare på hvordan elever på 7. trinn erfarte å øve på selvberging i havet. Underkapitlene er som nevnt over; det var enklere å løse utfordringer med hjelpemidler, mestringsfølelsen førte til økt samarbeidsevne og trivsel, flere av elevene ble tryggere i vann og hensikten med utesvømming ble tydeligere for elevene.

### 5.1 Det var enklere å løse utfordringer med hjelpemidler

Vår studie viser at elevenes erfaringer med undervisningsopplegget vi gjennomførte generelt var positive.

Det var litt gøy å sitte i vannet ute. Jeg ble liksom stolt av meg selv. Jeg var litt spent når vi gikk gjennom hva vi skulle gjøre, men det var ikke så ille faktisk. Jeg trodde aldri jeg skulle klare å sitte i vannet så lenge (William).

I undervisningsopplegget ble det lagt til rette for at hver enkelt elev kunne utfordre seg selv innenfor deres egne forutsetninger. Noen var mindre vågale enn andre, men hadde progresjon i de tre gjennomføringene. Elevene satte pris på at vi tilrettela for at de kunne velge vanskelighetsgrad selv, som førte til mindre press på å øve på selvberging i havet, noe de var veldig ukomfortable med. Likevel fortsatte de å utfordre seg selv litt mer for hver gang vi gjennomførte undervisning sammen med dem.

Jeg synes det var fint å kunne bestemme selv hvor langt jeg skulle gå ut i havet første gangen, selv om dere prøvde å presse meg til å gå lengre ut. Jeg var litt redd for at vannet skulle være veldig kaldt, noe som det faktisk var. Derfor var det greit å starte enkelt (Ada).

Videre kom det frem i analysen at viktigheten av å ha med læremidler som kunne brukes som en del av undervisningen. For å gjøre de ulike situasjonene så autentiske som mulig, visste vi at vi var avhengige av å ha ordentlig utstyr slik at vi kunne simulere realistiske situasjoner der elevene fikk øve på ulike momenter ved selvberging i havet. Elevene erfarte at læremidlene bidro til deres læring. Under intervjuene snakket flere av elevene om de ulike læremidlene vi hadde med oss, der de påpekte at de var nyttige for å gjøre undervisningen så god og realistisk som mulig.

Det var artig å kunne sitte på det surfebrettet og bli tatt så langt ut som mulig. Jeg prøvde å ikke være borti vannet helt frem til da jeg skulle hoppe uti og prøve å komme meg selv tilbake til land. Jeg har ikke prøvd et slik brett før, men har sett det i reklamer og på TV. Det var en fin ting å kunne bruke som hjelp meg til å øve på å redde meg selv, for da følte jeg at hendelsen ble mer ekte (Mohammed).

I tillegg var det flere som snakket om det å kaste forlenget arm for første gang, og lære hvordan man bruker den som en nyttig del av det å kunne berge andre i vann. Vår analyse av observasjon samt analyse av intervju viser at elevene fikk mer kompetanse rundt hvordan de kan bruke hjelpemidler for å redde seg selv og andre.

Det er første gang jeg har prøvd en sånn livredningsring. Jeg har sett sånn flere ganger for eksempel i Telegrafbukta, men aldri skjønt hvordan den fungerer. Hvordan skal man liksom bli reddet når det ikke er noe tau der? Nå når jeg har prøvd å kaste en sånn flere ganger skjønner jeg hvordan den fungerer og hvordan jeg skal bruke den. Jeg synes den var veldig tung, så jeg klarte ikke å kaste den så langt. [...]. Da var det enklere å kaste de dere hadde med. Det gjorde at jeg skjønnte at man kan bruke flere ting som forlenget arm (Thomas).

En annen ressurs, som var vesentlig for at elevene fikk gode erfaringer med utesvømming, var tilgangen til et naust for å kunne skifte raskt før og etter undervisningen. Tilgangen til et naust med varmelamper gjorde det at elevene raskt kunne få varmen i kroppen igjen etter å ha vært i havet, og at de slapp å stå ute å vente på hverandre – mens medelevene var i havet.

[...] spesielt det å kunne skifte så nært havet var veldig fint. Det hadde vært dumt om vi måtte skifte i garderobene på skolen for å så måtte springe ned til fjæra, og når vi da var ferdige måtte springe opp igjen i de våte klærne våre for å skifte tilbake oppe på skolen. Naustet gjorde at vi raskt kunne få tilbake varmen i kroppen og gjorde også at vi slapp å stå ute i kulda og vente på at de andre skulle bli ferdige i havet (Kari).

Ved å ha et naust til disposisjon kunne alle de som ikke var i aksjon vente i naustet til det var deres tur. Dette gjorde at begge vi forskerne var tilgjengelig, i og ved vannet, noe som førte det til at vi enklere kunne motivere og veilede elevene og observere dem når de var i havet. Vi unngikk å bruke én av oss som ressurs for å holde dem i aktivitet slik at de kunne holde på varmen - og kunne fokusere utelukkende på selve prosjektet vårt. I tillegg bidro det til å øke tryggheten ved gjennomføringen av utesvømmingen, i tilfelle noe uforutsett skulle oppstå.

## 5.2 Samarbeidet førte til mestring og trivsel

Selvberging i vann er en viktig ferdighet som ikke bare handler om å lære å svømme, men også om å kunne overleve og trives i vannmiljøer. I analysen utviklet vi et tema som viser at elevenes mestring med utesvømming førte til økt samarbeidsevne og trivsel blant elevene når de gjennomførte selvberging i havet.

Elevene rapporterte om økt selvtillit og motstandskraft etter å ha mestret ulike selvbergingsteknikker i vann. Noen elever kjente på så mye mestring, at de helst skulle gjennomført et lignende undervisningsopplegg flere ganger.

Ja, kan vi ikke ha mer utesvømming? Jeg tror jeg skal spørre lærerne om vi kan gjøre det igjen. Jeg hadde endelig begynt å klare ting, som for eksempel å slappe av i vannet og komme meg opp på brettet (Kari).

Mestring og trivsel er nært knyttet sammen. Dette gjelder spesielt ved utfordrende situasjoner som for eksempel selvberging i havet kan være. For elever i 7. trinn kan det å føle seg trygg og kompetent i vann være avgjørende for deres trivsel og generelle velvære. Elevene som mestret selvbergingsteknikker, opplevde økt selvtillit og selvfølelse, noe som igjen førte til trivsel. Det å lære av hverandre var noe elevene påpekte som en mulighet til å utforske ulike teknikker ved å øve på selvberging i havet.

Det var fint å kunne observere [de andre guttene] når de gjennomførte selvberging i vann, fordi det gjorde at vi kunne se hva de gjorde og gjøre det samme etterpå. Ved å observere de andre guttene kunne jeg se at flere gjorde ting litt forskjellig og prøve å finne ut selv hva som fungerte best for meg. Jeg synes også det var fint å kunne motivere og heie på hverandre mens vi så på. Det tror jeg gjorde opplevelsen mer positiv for de fleste (Mohammed).

Analyse av observasjonsdata og intervju viser samtidig var det noen elever som ikke satte pris på å bli observert av medelevene sine. Det førte til at elevene mistet muligheten til å kunne observere og lære av hverandre.

Jeg skulle ønske at jeg ikke ble observert av medelevene mine når jeg var i havet. Det gjorde at jeg følte at de sammenlignet meg med dem selv og at det ble en konkurranse mellom oss om hvem som var tøffest. Jeg merket at jeg underveis i aktivitetene mistet litt fokus på det jeg skulle gjøre, og hadde mest fokus på at de andre ikke skulle flire av meg hvis jeg gjorde noe dumt. Den ene gangen når vi gjennomførte utesvømming ventet

jeg til alle var ferdige og jeg visste at de satt i naustet, slik at jeg ikke ble observert av så mange (Maria).

Et annet funn var at elevenes samarbeid med hverandre var vesentlig for å fremme læring og ferdighetsutvikling i selvberging. Vi observerte at da elevene gikk sammen i par, viste de motivasjon og engasjement. I tillegg så vi at de fleste gruppene prøvde å samarbeide så godt de kunne for å oppnå målene begge elevene på gruppa hadde satt seg.

Jeg opplevde å samarbeide i grupper som en positiv og fin opplevelse. Jeg synes egentlig at det var veldig fint å kunne bli delt inn i to store grupper der guttene var på den ene gruppa og jentene på den andre. Det er fordi jeg føler meg tryggere sammen med jentene og fordi guttene ofte har noen småkommentarer om hvordan vi oppfører oss (Jasmin).

I par var elevene i stand til å støtte og oppmuntre hverandre, og bygge en følelse av kameratskap og tillit - som ble overført til forbedret innsats i havet. Vi observerte at de utvekslet tilbakemeldinger, delte strategier og jobbet sammen for å overvinne utfordringer, og skapte et dynamisk læringsmiljø preget av samarbeid og gjensidig støtte. Samarbeidet oppmuntret elevene til å påta seg forskjellige roller og ansvar, og fremmet en følelse av delt eierskap og ansvarlighet for læringsresultatene deres. Mens de navigerte gjennom simulerte redningsscenarier overtok elevene rollene som veileder og oppmuntrer, og øvde på kommunikasjon med hverandre.

Når vi var i havet, byttet jeg og den jeg var sammen med på å støtte hverandre og å gjennomføre aktiviteten. Jeg ble mer motivert til å prøve å få kontroll på pusten når Jasmin pratet med meg og minnet meg på å holde meg rolig. Det gjorde at det var enklere å få kontroll på pusten (Inger).

I sammenheng med samarbeidet mellom elevene, var også samarbeidet mellom elevene og oss en faktor for vellykket undervisning - samt mestring og trivsel blant elevene. Noen elever snakket om viktigheten av å ha oss som veiledere og instruktører i vannet med dem til enhver tid.

Jeg synes det var fint at dere var i vannet hele tiden mens vi var ute i havet. Jeg var veldig spent på hvordan det skulle gå, og det at dere var i vannet med oss hele tiden gjorde meg tryggere. Så synes jeg dere var flinke til å motivere meg, jeg var kanskje litt feig første gangen (Jasmin).

Vi opplevde at fordelene med samarbeid ikke bare var begrenset til å utvikle ferdigheter i selvberging, men det medvirket også til emosjonell og sosial utvikling. Elevene utviklet sterkere medmenneskelige ferdigheter og lærte å samarbeide mot et felles mål. Følelsen av prestasjon og tilfredsstillelse ved vellykket gjennomføring av oppgaver sammen, økte elevenes selvtillit og trivsel, og bidro til deres generelle personlige vekst. Det var flere av elevene som måtte samarbeide med medelever som de ikke var så mye med ellers i hverdagen, noe som fungerte overraskende bra.

Jeg synes også det var fint å kunne bli delt inn i en liten gruppe sammen med én til. Jeg havnet sammen med en jeg ikke er så mye med på fritiden, men synes vi samarbeidet veldig godt. Vi hjalp hverandre med å være raske i å bytte klær etter å ha vært i det kalde havet og jeg synes også vi var flinke til å motivere hverandre når den andre var i havet (Ada).

Suksessen med samarbeid i par var imidlertid ikke uten utfordringer. Analysen vår avdekket tilfeller av konflikt, frustrasjon og ulik deltakelse blant par, og fremhevet viktigheten av effektiv tilrettelegging og støtte fra lærere. Vi observerte noen grupper som ikke fikk samarbeidet til å fungere og enkeltelever som heller ville være med en annen gruppe.

Jeg var ikke helt fornøyd med den jeg havnet på gruppe med. Vi er veldig ulike, og det var vanskelig å samarbeide fordi han bare tullet hele tiden. Jeg skulle ønske jeg kunne være på gruppe med noen andre, det kunne jo føre til at jeg fikk til ting litt bedre (John).

Elevene som opplevde mestring, hadde en tendens til å være mer engasjerte og motiverte i læringssituasjonen. Funnene våre antyder at det å legge til rette for mestringserfaringer i en slik kontekst kan være avgjørende for å fremme elevenes trivsel og selvfølelse. Elevene uttrykte hvordan deres evne til å håndtere en potensiell fare i vannet har gitt dem en følelse av kontroll og selvsikkerhet i ulike situasjoner. Samlet sett kan mestring av selvbergingsferdigheter knyttet til vannsikkerhet, bidra til økt trivsel hos elevene. Samtidig som det også gir elevene viktige selvbergingsferdigheter for fremtiden.

[...] Etter hvert som jeg kom lenger ut i havet, så jeg at bunnen var full av kråkeboller. I starten ville jeg ikke tråkke på bunnen fordi jeg ikke ville tråkke på en kråkebolle og få pigger i foten. Andre gangen jeg var i havet, var jeg ikke like redd for kråkebollene, fordi jeg visste at de ikke var farlig. Jeg kunne derfor fokusere mer på de tingene dere sa jeg skulle gjøre (Knut).

Flere elever var skeptiske ved den teoretiske gjennomføringen i forkant av forskningsprosjektet. Selv om konseptet utesvømming i november hørtes skummelt ut, valgte de å prøve - og fikk erfare mestring når de innså at de klarte å gjennomføre aktivitetene som var planlagt. Dette førte til økt trivsel underveis og i etterkant av gjennomføringene.

Da jeg hørte at vi skulle bade i havet på vinteren var jeg veldig spent og usikker. Så hadde vi en time i klasserommet der jeg fikk vite litt mer hva vi skulle gjøre og sånt. Da jeg visste hvilke aktiviteter vi skulle gjøre ble jeg litt tryggere fordi det ikke virket så skummelt lengre. Jeg synes de tingene vi skulle gjøre virket som ting jeg kom til å få til, og derfor var jeg kanskje ikke like redd når vi faktisk skulle bade i havet (Inger).

Flere av elevene påpekte at utesvømmingen gjorde noe med motivasjonen deres. Et av funnene våre var at noen elever så på utesvømming som en form for belønning da de slapp å være i klasserommet og ha klasseromsundervisning.

Jeg synes det var fint når jeg fikk vite at jeg ikke skulle ha undervisning i klasserommet, fordi jeg liker best å være ute. Når dere sa at vi skulle ha utesvømming og ikke være i klasserommet ble jeg gira og fikk lyst til å vise at jeg kunne klare det dere ville at vi skulle lære (John).

Utesvømmingen opplevdes i utgangspunktet skummelt eller utfordrende, noe som hadde innvirkning på mestringsfølelsen hos elevene. Mange hadde en positiv opplevelse av selve gjennomføringen og utfordringene som forekom. For de fleste var tilfellet at de gruet seg før første utesvømming, for så å oppleve at det ikke var så ille som de hadde sett for seg. Samtidig var det noen som opplevde undervisningsøktene mindre positivt.

Jeg likte ikke å bade i havet, jeg synes det var for kaldt. Det gjorde at jeg fokuserte mer på kulda enn på hva jeg skulle gjøre. Jeg hadde ønsket å bade inne på Tromsøbadet, det er gøyere og varmere (Maria).

Da vi reflekterte over resultatene av forskningen vår, ble det tydelig at å legge til rette for mestring og samarbeid spilte en sentral rolle i å forme elevenes erfaringer og resultater i utendørs svømmeopplæring i havet. Ved å utnytte kraften i samarbeid kunne vi skape læringsmiljøer som fremmet engasjement, motivasjon og ferdighetsutvikling samt gi elevene mulighet til å bli selvsikre, kompetente og sikre i vannet.

### 5.3 Flere av elevene ble tryggere i vann

Våre analyser viser at elever som hadde deltatt i utendørs svømmeopplæring hadde en betydelig økning i sin vannkompetanse. For hver økt som gikk, prøvde vi å bryte ned aktivitetene slik at de passet hver enkelt elevs behov. I tillegg minnet vi dem på hva de fikk til forrige gang, og hva vi ønsket at de skulle øve på den neste gangen. Vi observerte at for hver økt som gikk ble elevene mer bevisste på vannets farer, lærte seg å unngå å få panikk og kunne reagere raskere i nødsituasjoner. Gjennom observasjon så vi også at elevene var mye roligere fra første til siste undervisningsøkt. I tillegg hadde vi elever som ville bli fraktet så langt ut som mulig den siste gangen, slik at de kunne svømme hele veien inn for å berge seg selv. Det var også noen elever som prøvde å slappe av så lenge som mulig og andre elever som ble så trygge at de hadde lyst til å stå på hendene under vann.

Når vi var i havet siste gangen sa jeg til dere at jeg ville bli dyttet så langt ut som mulig på brettet, slik at jeg måtte svømme lengst mulig før jeg kom meg inn til land. Jeg hadde lyst til å gi meg selv en «challenge» siden jeg fikk til alt det andre. I tillegg klarte jeg den siste gangen å stå på hodet under vann (William).

Videre observerte vi at elevene som deltok i utendørs svømmeopplæring generelt ble sikrere i vann. De var mer komfortable i havet og våget å utforske nye utfordringer og aktiviteter.

Jeg var veldig spent før første undervisningsøkt fordi jeg ikke har badet så mye i havet før. Jeg har vært mye på Tromsøbadet, men det er jo litt forskjellig å bade i basseng og i havet. I havet finnes det jo mange ulike dyr og tang og sånt. Jeg liker ikke når jeg ikke vet hva som er i havet fordi jeg ikke kan se det. Når vi kom ned til fjæra den ene gangen snødde det mye og det var derfor vanskelig å se hva som var på bakken i vannet. Det gav meg en trygghet å kunne bruke sko, men jeg følte også at jeg ble tryggere for hver gang som gikk (Thomas).

Et annet funn var den betydelige forbedringen i elevenes evne til å vurdere risiko og ta gode beslutninger i vannmiljøer. Gjennom eksponering for ulike vannforhold og simulerte nødsituasjoner lærte de å gjenkjenne potensielle farer, for eksempel hindringer under vann, og tilpasse atferden deretter.

Det var fint å kunne gjøre en sånn risikovurdering flere ganger. Nå føler jeg meg tryggere hvis jeg plutselig er i fjæra og ser noen som trenger hjelp. Jeg har for eksempel

lært at det første jeg skal gjøre er å ringe sykebil, og så se hva jeg kan gjøre for å hjelpe den som er i vannet. Det var enklere å lære hva jeg skulle si og gjøre etter å ha gjort det med dere lærere først, og så kunne gjøre det samme med medelev. Jeg lærer bedre av å kunne gjøre ting selv (Inger).

Utendørs svømmeopplæring strakte seg imidlertid langt utover utviklingen av tekniske ferdigheter. Elevenes erfaringer fremmet også følelsesmessig vekst og psykologisk motstandskraft. Flere av elevene sa at de fikk følelser av myndiggjøring og selvtillit da de overvant frykt. «Etter første gangen fikk jeg lyst til å skrike for jeg var så kald, men etter hvert forsto jeg at det ikke var så ille og at jeg fort fikk varmen i kroppen igjen (Tuva)». Gjennom erfaringsbasert læring og utforskning tilegnet elevene seg ikke bare viktige ferdigheter, men utviklet også en dyp respekt for vannet og dets mulige farer.

Det er imidlertid viktig å påpeke at resultatene ikke var ensidig positive. Noen elever erfarte utfordringer og motstand i forbindelse med utendørs svømmeundervisning, særlig når det kom til å utfordre egne grenser og omfavne nye ferdigheter. Noen elever rapporterte om angst og ubehag i havet, samt motvilje mot å delta i enkelte øvelser. «Jeg var ikke gira på å bade ute uansett, så det at dere prøvde å få meg til å bade hjalp ikke så mye, jeg gjorde det egentlig fordi jeg måtte, bare for å gjøre det. (Maria).» Dette kan tyde på at utendørs svømmeopplæring ikke opplevdes like relevant for alle elevene, og at individuelle tilpasninger og støtte var nødvendig for å sikre en positiv opplevelse og læring for alle.

Noe som kom frem under analyse av observasjonsdata var at guttene tok større risiko enn jentene i starten av undervisningsløpet, men at dette jevnet seg ut for hver økt som ble gjennomført. For eksempel observerte vi at mange av guttene begynte første økt ved å gjennomføre alle aktivitetene vi hadde planlagt, samtidig som jentene hadde nok med å bli kjent med vannet og dets egenskaper.

Innen utendørs svømmeopplæring og selvberging, viste integreringen av lek seg å virke positivt på elevenes erfaring. Gjennom erfaringsbasert læring og utforskning tilegnet elevene seg ikke bare viktige ferdigheter, men utviklet også en dyp respekt for vannet og dets mulige farer. Vi observerte at elevenes lekne tilnærminger i undervisningen hadde kraften til å styrke læringsutbyttet, og fikk elevene til å tørre å teste egne grenser samt skapte en følelse av vannsikkerhet. Samlet sett var lek et godt virkemiddel i utviklingen av elevenes vannkompetanse. Leken ga dem ikke bare ferdigheter, men også en positiv holdning til utesvømming.



Noe av det jeg synes var artigst, var den der leken når vi skulle kaste forlenget arm og prøve og treffe redningsvestene. Jeg så på leken som konkurranse, noe som gjorde at jeg ble mer motivert til å vinne over de andre (Jasmin).

Lek i svømmeundervisningen har mange former. Noe vi opplevde i analysen av intervjuene, var at konkurranse var noe som ble sett på som lek. Konkurranse bringer inn et nytt moment i undervisningen, og kan oppleves som lek når du er sammen med andre elever som gjennomfører samme aktivitet. Lek er noe alle barn har et forhold til, og alle har leker de liker. Analysen vår viser at lek i undervisningen er en metode som styrker opplevelsen og erfaringen av undervisningen hos elevene. Det drar inn en mer avslappet og gøy faktor, som igjen er med på å øke vannkompetansen.

Vi var usikre på om å øve på selvberging i havet med elevene tre ganger var nok. Etter tredje gjennomføring skjønnte vi at vi skulle hatt mer tid, slik at vi kunne hatt enda flere undervisningsøkter med elevene og øvd på flere momenter. Elevenes erfaringer med å øve på selvberging i havet var svært positive. Noen av elevene uttrykket at de var på god vei til å mestre ulike momenter ved selvberging, der de gjennom eksponering for utendørs svømming hadde lært å få kontroll på pusten.

Det var gøy å ha utesvømming med dere og jeg kunne gjerne gjort det igjen, spesielt når jeg skjønnte at det ikke var så ille likevel. Jeg hadde endelig begynt å få til de første tingene dere sa vi skulle gjøre (Ada).

Flere av elevene hadde begynt å kjenne på en mestringsfølelse allerede etter kun tre undervisningsøkter. Elevenes ønske om å gjenta utesvømmeundervisningen flere ganger antyder en høy grad av tilfredshet og interesse for å øve på selvberging i havet. Samtidig ble temperaturen trukket frem som en faktor som var med på å påvirke opplevelsen til elevene.

Jeg er litt enig og litt uenig med Ada. Jeg kunne også gjort utesvømming igjen, men da skulle jeg hatt på meg sånn drakt, for jeg synes det var altfor kaldt. Jeg kunne kanskje gjort det igjen hvis vi gjorde det på sommeren, for da er det jo varmere i vannet. Likevel syntes jeg det var bra å ha utesvømming fordi jeg liker å ha svømming og synes egentlig vi har hatt altfor lite svømming (Tuva).

Vi fikk forståelsen av at så og si alle gjerne ville ha mer utesvømming, der flere påsto at de var veldig glade i svømmeundervisning og mente de generelt hadde hatt for lite

svømmeundervisning til nå. Flere av elevene uttrykte et ønske om å gjennomføre utesvømming flere ganger, der de til og med hadde planer om å foreslå dette for lærerne. Det viser at elevene var blitt motiverte og at de ønsker å holde på den positive opplevelsen. Utendørs svømmeopplæring hadde vært en verdifull erfaring for elevene.

Gjennom hele forskningsprosjektet vårt ble vi konfrontert med den tøffe virkeligheten med vinterens grep, med lufttemperaturer som stupte til rundt 10 minusgrader. Etter hvert som vi analyserte dataene, begynte et nyansert bilde å dukke opp. I motsetning til våre første bekymringer, avskrekket ikke kuldegradene elevenes entusiasme eller engasjement i undervisningsøktene. I stedet så det ut til å tenne en følelse av motstandskraft og besluttsomhet i dem. Til tross for bitende kulde, tok elevene ivrig på seg ullundertøy og bega seg ut i det iskalde vannet, uforstyrret av den iskalde luften.

Overraskende nok så de ekstreme temperaturene ut til å øke elevenes fokus og konsentrasjon, skjerpe sansene og øke bevisstheten deres om omgivelsene. Vi observerte at de tilpasset seg kulden med bemerkelsesverdig letthet, og demonstrerte et nivå av komfort og selvtillit i vannet som motsier de iskalde forholdene.

“Jeg følte ikke så stor forskjell på temperaturene egentlig, var jo kaldt uansett. Jeg gjorde bare det jeg skulle. Var liksom bare å være innstilt på at det skulle bli kaldt, så tok jeg det bare som det kom egentlig (Kari)”.

Den iskalde luften påvirket elevene på den måten at den fremmet motstandskraft og besluttsomhet. Videre viser analysen at nesten alle elevene som deltok i intervjufasen føler de har fått utbytte av svømmeundervisningen. Flere har uttrykt at de har lært nye ferdigheter rundt det å berge seg selv i vann og fått bedre selvtillit. Samtidig har likevel noen få elever erfart utfordringer som har gjort at de har mistet motivasjon og lysten til å kunne fortsette å gjennomføre utesvømming i fremtiden.

## **5.4 Hensikten med utesvømming ble tydeligere for elevene etter gjennomføring**

Analyse av datamaterialet, viser at elevene fikk en tydeligere forståelse for hensikten med utesvømming og hvorfor det var viktig å erfare slik type undervisning. Flere av elevene la vekt på viktigheten av å kjenne påvirkningen av ytre faktorer, noe de var bevisste på at de ikke kunne oppleve ved innendørs undervisning i basseng.

Hvis vi kun øver inne, blir vi ikke vant til kulde. Hvis det er ute, kan du øve på å ikke få panikk [...] det er vanskeligere å svømme ute i kulda, for at du får sjokk av kulda. Også blir det vanskeligere fordi du har lyst til å gå opp. Det ble bare gøyere og gøyere når man får det til (Inger).

Betydningen av å kunne beholde roen og kontrollere pust kom også frem som viktige aspekter. I analysen så vi at noen hadde en relasjon til båt og fiske. Elevene viste til tidligere erfaringer på båt, og så sammenhengen mellom det å være ute med båt og det å øve på selvbergningsteknikker i utesvømmingen på skolen.

Så er det litt sånn at hvis man faller ut fra en båt når man er ute på havet, så klarer man å holde seg flytende. Dette har min pappa sagt til meg, vi bruker å være ute å fiske. Han falt i vannet når han var liten (Knut).

Det å kunne føle seg tryggere alene, eller uten badevakt til stede, var et annet poeng som kom frem i analysen og som ble dratt frem som en hensiktsmessig ferdighet elevene kunne lære seg ved selvbergningstrening i havet.

Man lærer å berge seg selv når det ikke er badevakt til stede, for det er ikke inne i et basseng hvor det er en badevakt som alltid passer på. Man føler seg mer trygg i et basseng, derfor er det viktig å øve så mye at man føler seg trygg i havet også (William).

Flere av elevene skjønnte hvorfor det å øve på selvbergning i havet var en viktig ferdighet å øve på, og at det var viktig å kunne mestre i tilfelle de skulle møte en slik situasjon senere i livet. Etter tredje og siste gjennomføring av utesvømmingen, ga elevene tilbakemeldinger i intervjuene på at de så viktigheten av å ha øvd på de ulike selvbergningsteknikkene, og dro frem flere faktorer i intervjuene i etterkant.

Jeg synes opplegget deres var veldig nyttig og viktig for hvordan jeg kan føle meg tryggere i vannet. Nå vet jeg hva jeg skal huske på om jeg skal ut å bade eller er uheldig og faller i vannet. Jeg kommer spesielt til å huske hvilket nummer jeg skal ringe og hvordan jeg skal kontrollere pusten (John).

Selv om flertallet av elevene som deltok på intervjuene så hensikten med utesvømming, og kom med gode resoneringer, var det noen som ikke så den hensikten. Poeng som at man kan lære seg å svømme inne og at det er mer behagelig inne på Tromsøbadet, var noe som ble dratt frem av de som ikke så viktigheten av å ha svømmeundervisningen ute. Disse så ikke viktigheten av

å kjenne på de ytre påvirkningene som eksisterer ved utesvømming, men heller hvordan de enklest og mest behagelig kunne lære seg selvbergingsteknikker.

«Jeg liker å ha svømming inne på Tromsøbadet, fordi jeg synes det er mer behagelig når det er varmt. Jeg skjønner kanskje man må øve ute, men jeg liker best å være inne på Tromsøbadet. Man lærer seg jo å svømme inne også (Bård).»

Funnene våre viser at de aller fleste elevene reflekterte over og så hensikten med å øve på selvberging i havet. Elevene kunne også knytte læringsutbyttet opp mot hendelser som kan oppstå senere i livet, og så derfor verdien av prosjektet vi gjennomførte med dem.

## 6 Diskusjon

Vår studie har som formål å undersøke hvilke erfaringer elevene på et 7. trinn gjorde seg etter å ha øvd på selvberging i havet. Vi ønsket å få frem både hvordan elevene erfarte selve undervisningen, hvilke refleksjoner de gjorde seg i etterkant - og hva de syntes var viktig for dem selv i gjennomføringen. I diskusjonskapitlet vil vi trekke frem våre funn og drøfte de opp mot vårt teoretiske rammeverk samt tidligere forskning. Vi har derfor valgt å dele inn diskusjonskapitlet i fem delkapitler. Disse delkapitlene er; lekpregete aktiviteter fremmet elevenes motivasjon, samarbeidet hadde innvirkning på elevenes erfaringer med utesvømming, utesvømming kan videreutvikle elevenes ferdigheter i vann, utesvømming bidro til at elevene kunne øve på selvregulering og flere av elevene var innom flytsonen.

Som nevnt i innledningen, er kun rundt 50% av norske elever etter 5. trinn svømmedyktige (Redningsselskapet og Norges svømmeforbund, 2021). Selvberging har fått et eget punkt i læreplanen i kroppsøving gjennom kompetansemålet etter 7. trinn; «vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre selvberging i vann» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Ved å eksponere elevene for et utfordrende miljø gjennom tre økter med utesvømming ønsket vi å gi dem verdifulle erfaringsmuligheter for å fremme vannkompetanse og sikkerhet i og ved vann. Ved å bruke kompetansemålet som et utgangspunkt for forskningsprosjektet ønsket vi å gjennomføre utesvømmeundervisning, der vi la opp til aktiviteter som førte til at elevene fikk øve på kompetansemålet.

## 6.1 Lekpregete aktiviteter fremmet elevenes motivasjon

I dette delkapittelet vil vi diskutere elevenes erfaringer etter å ha øvd på selvbergning i havet, med fokus på aktiviteter som fremmer motivasjon - med vekt på Vygotskys teori om lek. Vi vil også diskutere funnene våre om belønning som ytre motivasjon.

Et funn i vår studie som bidro til å fremme elevenes motivasjon i aktivitetene, var muligheten for lek og utforskning. Vygotskys (1978, s. 102-104) teori om lek understreker viktigheten av å skape et stimulerende og utfordrende miljø, der elevene kan utforske og eksperimentere med ulike ferdigheter og konsepter. I denne sammenhengen så vi hvordan lek kunne være en motivasjonsfaktor for læring, da elevene opplevde glede og engasjement i aktivitetene. Funnene våre viser at elevene erfarte øvelsene med selvbergning i vann som både utfordrende og givende. Flere av elevene sa i intervjuet at de ble motiverte av lek og konkurranse i svømmeundervisning, samtidig som de var bevisste på at de lærte noe nyttig underveis. Cagiltay et al. (2015, s. 38-40) skriver at konkurranse, motivasjon, prestasjonsmål og læringsresultater henger sammen. Ved å legge til konkurranse i aktivitetene ble læringsresultatene forbedret. Elevene i vårt prosjekt trakk fram aktivitetene de hadde gjennomført sammen med oss, der de i intervjuene beskrev en økning i selvtillit og mestring etter å ha deltatt i øvelsene. Mange uttrykte stolthet over å ha øvd på, og lært viktige ferdigheter for å kunne redde seg selv i vannet. Dette tyder på at aktiviteter som fremmer praktiske ferdigheter og selvbergning kan ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon og selvfølelse.

Syvendeklassingene oppfattet leken som en integrert del av læringsprosessen. Det var for eksempel flere av elevene som snakket om leken som en del av å lære seg selvbergning - og da særlig den ene aktiviteten som handlet om å kaste forlengede arm. Elevene sa selv underveis, og i intervjuene, at de så på kasteøvelsene som en lek. De syntes det var gøy å konkurrere mot hverandre for å se hvem som var flinkest til å treffe målet. Samtidig forsto de viktigheten av å øve på dette selv om de hadde det gøy. Vygotskys (1978, s. 96) skriver at leken bidrar til barns kognitive utvikling og at leken simulerer barnets læringsbehov, samt gir mulighet til sosiale interaksjoner. I sammenheng med det å øve på selvbergning i havet, ga lekpregete aktiviteter elevene muligheter til å engasjere seg i meningsfulle, sosiale interaksjoner og erfare utesvømming og selvbergning gjennom felles opplevelser.

Leken har også innvirkning på barns emosjonelle utvikling (Russ, 2004, s. 82). I vårt forskningsprosjekt erfarte elevene hvordan det var å være innom mange ulike følelser knyttet

til å gjennomføre selvberging i havet. Det var noen elever som var redde og skeptiske til å gå i vannet, mens andre var spente og motiverte. Vygotsky (1978, s. 115) mente at barns opplevelser av lek bidrar til deres generelle utvikling, og at det var viktig at elevene hadde et emosjonelt engasjement i leken. Et funn i vår studie var vår observasjon av elevenes frustrasjon, frykt og usikkerhet i møte med det kalde vannet og aktivitetene som skulle gjennomføres. Gjennom lekende eksperimentering og utforskning observerte vi at de utviklet motstandskraft og selvtillit. Dette førte til at de etter hvert var i stand til å gjennomføre aktivitetene med en ro som viste at de behersket de ulike momentene som aktivitetene inneholdt. Lek tillater mange forskjellige typer utvikling og gevinster hos et ungt barn (Guirguis, 2018, s. 45-46). For eksempel var det noen av elevene som gikk fra kun å ha vann opp til knærne ved første gjennomføring, til å kunne stå på hendene i vannet ved siste gjennomføring. Flere av elevene sa også i intervjuene at de turte å utfordre seg selv mer ved siste gjennomføring, enn ved første.

For mange elever var opplevelsen av flyt knyttet til følelsen av mestring og selvtillit. Å kunne utføre selvbergingsferdigheter effektivt og trygt styrket elevenes tro på egne evner, og bidro til en positiv opplevelse av mestring. Dette støtter Banduras teori om selvregulering og mestringstro. Han antyder at å sette spesifikke, utfordrende og nærliggende mål kan øke motivasjonen og prestasjonen, da de fremmer en følelse av hastverk, øker innsatsen, og letter mobiliseringen av kognitive ressurser (Bandura, 1997, s. 136). Mange elever delte i intervjuene at de opplevde en følelse av mestring da de klarte å nå sine egne mål knyttet til selvberging i vann. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 66) blir indre motivert læreatferd utført fordi aktiviteten oppleves som interessant og arbeidet gir glede og tilfredstillelse. Det virker som elevene syntes at å øve på selvberging i havet var interessant, og opplevde en form for tilfredstillelse av å nå egne mål. Elevenes egne mål varierte fra å kunne svømme en bestemt distanse, til å føle seg trygge nok til å utføre ulike selvbergingsteknikker uten hjelp og til å klare å holde seg lengst mulig rolig i vannet. Det var tydelig at disse individuelle målene var sterkt knyttet til elevenes personlige forventninger og ambisjoner i vannmiljøet. I likhet med funnet fra forskningen til Eggen og Sandmo (2023, s. 26) opplevde også vi at elevene i vårt forskningsprosjekt satte pris på å påvirke egen læring ved å sette sine egne mål.

Et av funnene våre var at flere av elevene ble mer motiverte til å gjennomføre aktivitetene når så på undervisningen som en form for belønning. Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 67) skriver at ytre motivasjon ofte er preget av en form for belønning etter endt fullføring av aktiviteter eller oppgaver. Vi observerte at elevene i vårt forskningsprosjekt ble motiverte av ulike typer

belønning. Bandura (1997, s. 184) skriver at mestringstro forekommer gjennom ulike midler, for eksempel gjennom belønninger som kan påvirke individers oppfatninger av sin egen kompetanse og verdighet. Noen av elevene nevnte at de gledet seg til å ha undervisning utenfor klasserommet, mens andre sa at de ble motiverte av de positive tilbakemeldingene de fikk - og så på dem som en form for belønning.

Samtidig som elevene var veiledere og motivatorer for hverandre, var også vi som veiledere samt klasselæreren en viktig faktor for at elevene skulle oppleve mestring. Elevene nevnte at de følte seg tryggere ved å ha oss til stede i vannet og på land, noe som bidro til at de i større grad våget å gjennomføre aktivitetene vi hadde planlagt. Vygotsky (1978, s. 86) legger vekt på at innenfor den proksimale utviklingssonen har enkeltindividet behov for veiledning - og referer til støtten som den kunnskapsrike andre. I tråd med Vygotskys teori fungerte vi som forskere og klasselæreren som den kunnskapsrike andre, som var med å bygge stillas for elevenes læringserfaringer. Ved å bruke en tilretteleggende tilnærming ønsket vi å gi elevene muligheten til å selv ta eierskap over læringsmulighetene deres. Dette ved at de selv kunne utforske og øve på selvberging på deres eget initiativ, med oss som motivatorer på sidelinjen.

Læring skjer mest effektivt når elevene er innenfor den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86). I sammenheng med utendørs svømmeundervisning ga den proksimale utviklingssonen oss et rammeverk for hvordan vi kunne øke enkeltelevens selvbergingsferdigheter ved hjelp av interaksjon med medelevene. Forskningsfunnene våre tyder på at veiledningen og støtten elevene fikk fra oss forskere og klasselæreren, var viktige faktorer for at elevene fikk gode opplevelser i vannet. Vygotsky (1978, s. 86) skriver at elever har behov for stillasbygging fra en instruktør eller lærer for å nå deres potensielle utviklingsnivå. Gjennom strukturerte aktiviteter, demonstrasjoner og instruksjoner og tips hjalp vi å bygge stillas rundt elevene. Ved å kunne bryte ned enkeltaktiviteter til håndterbare trinn, og tilby støtte ved behov, ønsket vi å bedre elevenes progresjon innenfor enkeltelevens proksimale utviklingszone – slik at de kunne tilegne seg ny kunnskap og ferdigheter gjennom et støttende miljø. Ved å gi elevene tilbakemeldinger før de gikk i vannet, og når de var ferdige i vannet, ønsket vi å bygge bro mellom deres nåværende evner og ønsket læringsutbytte. Før hver elev gikk i vannet, minnet vi dem på hva de utførte og mestret ved forrige undervisningsøkt - og hva vi ønsket at de skulle øve på når de kom ut i vannet. Gjennom gradvis frigjøring av ansvar, ønsket vi å gi elevene mulighet til å ta på seg mer utfordrende oppgaver og ansvar for å fremme uavhengighet og selvtillit i vannet.

Det er også viktig å anerkjenne at veien mot å nå egne mål ikke var uten utfordringer og tilbakeslag for mange elever. Flere elever rapporterte om perioder med frustrasjon og usikkerhet når de støtte på vanskeligheter, eller ikke oppnådde de forventede resultatene umiddelbart. Chen (2023, s. 1823) skriver at elevers dårlige prestasjon på skolen kan forklares som mangel på motivasjon. Disse tilbakeslagene kan påvirke elevenes opplevelse av mestringsfølelse og selvvverd, og det er viktig å ta hensyn til disse utfordringene i læringsmiljøet. Vi observerte at enkelte elever ikke ville delta i utesvømmingen og tolket dette som at de manglet motivasjon til å delta. I intervjuene sa disse elevene at å øve på selvberging i havet var kjedelig, og at de derfor ikke hadde lyst til å delta. At noen elever velger å ikke delta kan være en stor utfordring fordi andre elever fort kan miste motivasjonen når de skjønner at de har et valg - å delta eller ikke. Dette kan føre til at en mister flere elever og at de ikke utnytter muligheten til å tilegne seg en viktig ferdighet for deres egen og andres sikkerhet, i og ved vann. For å sørge for at disse elevene deltok mer aktivt inn mot egen læring burde vi hatt en dialog med disse for å finne ut hvorfor de ikke ønsket å delta i utesvømmeundervisningen. Dette var noe vi tenkte på i ettertid, som vi ser på som en svakhet i gjennomføringen av vårt prosjekt.

## **6.2 Samarbeidet hadde innvirkning på elevenes erfaring med utesvømming**

I dette delkapittelet vil vi diskutere erfaringene elevene gjorde seg rundt samarbeidet med medelevene sine. Samarbeidet mellom elevene var en av faktorene som førte til at elevene klarte å gjennomføre aktivitetene i utesvømmeundervisningen.

Et av funnene i forskningsprosjektet vårt var at elevene håndterte utfordringer sammen. I et av kjerneelementene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), legges det vekt på samarbeid mellom elevene; deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Her står det at elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Ved å benytte seg av den proksimale utviklingssonen som arbeidsmetode og fremgangsmåte i møte med arbeidsoppgaver, vil elevene sammen jobbe mot et felles mål, gjennom å selv regulere etter sine forutsetninger, få veiledning og støtte av medelever, for så til slutt fullføre arbeidsoppgavene og oppnå mestring (Bandura 1997, s. 78). Elevene sa i intervjuene at det var fint å kunne observere og lære av hverandre. Vi observerte på de tre utesvømmingene at elevene gjennom samarbeid med hverandre, støttet hverandre og klarte å løse utfordringer sammen.



I likhet med funnet over, spilte samarbeidet mellom elevene en betydelig rolle i å gi dem erfaringer og øke deres læringsutbytte etter å ha øvd på selvberging i havet. Vygotsky (1978, s. 86) viser til viktigheten av sosial interaksjon og samarbeid i læringsprosessen. Gjennom samarbeidsaktiviteter og tilbakemeldinger fra sine gruppedeltakere, var elevene i vår studie i stand til å forbedre sin forståelse av ulike selvbergingsteknikker og forbedre sine ferdigheter i vannet. Samarbeidstilnærmingen gjorde det også lettere å tilegne seg ferdigheter som fremmet sosial og emosjonell utvikling, og egenskaper som empati og kommunikasjon for elevene. Bjørke (2020, s. 14) skriver at samarbeidslæring forutsetter at elevene må samhandle med hverandre på positive måter for å oppnå læringsmål. Noe vi observerte var at elevene i par diskuterte og fant mulige løsninger for hvordan de skulle gjennomføre en aktivitet. Elevene samarbeidet for å komme frem til et felles mål. For eksempel observerte vi at det var én gruppe elever som bestemte seg for å holde dialog med hverandre når de skulle prøve å få kontroll på pusten i det kalde havet. Elevene sa at de valgte å prøve å holde en dialog for å unngå å tenke på hvor kaldt det var i vannet. Gjennom å utvikle egne strategier for hvordan en bedre kan få gjennomført en aktivitet, fikk elevene tilegnet seg kompetanse for hvordan en kunne øve på å berge seg selv i vann. På dette grunnlaget ser vi en sammenheng mellom det Russ (2004, s. 82) skriver om kognitiv utvikling, og det vi observerte elevene gjøre i selve undervisningen. Dialogen mellom elevene fremmet den kognitive veksten i form av delt kunnskap, der elevene lærte gjennom hverandre ved å veilede og dele idéer for å få et best mulig resultat. Samarbeidet blant elevene la til rette for deling av kunnskap og ferdigheter. For eksempel da de jobbet sammen for å forstå og gjennomføre selvredningsteknikker, som å kontrollere pusten i det kalde vannet eller bruke livredningsbøyer effektivt. Gjennom samarbeidet utnyttet de hverandres ekspertise, og utvidet dermed sine kollektive evner.

Våre funn i utendørs svømmeundervisning fremhever også samspillet mellom samarbeid og stillasbygging i utendørs svømmeundervisning. Læring skjer gjennom interaksjoner og veiledning fra andre (Vygotsky, 1978, s. 86). Gjennom aktivitetene støttet ikke bare elevene hverandre, men drev også med stillasbygging for hverandre ved å gi hverandre tilbakemelding, modellere atferd og tilby hjelp når det var nødvendig. Wertsch (1985, s. 71) legger vekt på at sosiale interaksjoner er en faktor som sørger for at læring finner sted. Den gjensidige utvekslingen av støtte forbedret elevenes læringserfaringer, og fremmet deres utvikling innenfor selvberging i vann. Elever får gjennom stillasbygging muligheten til å internalisere kunnskap og ferdigheter som er viktige for å nå målet som er satt og fremme deres kognitive utvikling (Daniels, 2016, s. 132). Et av funnene våre var at elevene var gode forbilder for

hverandre, noe som bidro til at de greide å få ut potensialet i hverandre. For eksempel var mange av elevene gode motivatorer for elevene de var på gruppe med. Dette gjorde at elevene som var litt usikre i møtet med det kalde vannet likevel gjennomførte, og øvde på ulike momenter ved selvberging i vann.

I tillegg til å oppleve mestringsfølelse som et resultat av å nå egne mål, ble det tydelig at denne følelsen spilte en rolle i å opprettholde elevenes motivasjon og engasjement gjennom hele læringsprosessen. Flere elever beskrev i intervjuene at de positive tilbakemeldingene de mottok fra oss som instruktører og andre medelever etter å ha oppnådd sine mål, fungerte som en drivkraft for å fortsette å utforske og forbedre sine ferdigheter i vannet. Dette støttes av det Bandura forklarer om observasjon av andre som utfører oppgaver suksessfullt. Vikarierende erfaringer, motta oppmuntring og tilbakemelding fra andre, sosial overtalelse, og håndtere fysiologiske og emosjonelle tilstander kan bidra til å styrke eller svekke selvreguleringsoppfatninger (Bandura, 1997, s. 94). Mange elever var flinke til å gjøre hverandre gode, samt lære av hverandre. Det er interessant å merke seg at mange elever uttrykte at oppnåelsen av disse målene ikke bare representerte en fysisk prestasjon, men også en følelsmessig triumf. For noen elever representerte det å mestre selvberging i havet en seier over frykt og usikkerhet. Det understreker viktigheten av å anerkjenne den subjektive og emosjonelle dimensjonen av mestringsfølelse i denne konteksten. Samtidig viser våre funn at noen grupper ikke var flinke nok til å motivere hverandre, noe som førte til at samarbeidet ikke fungerte bra. Det kunne være at vi burde endret på gruppene slik at vi visste at alle elevene kunne samarbeidet med den de var på gruppe med, men vi ønsket at elevene skulle kunne samarbeide med hvem som helst i klassen. Tilfellet ved vårt forskningsprosjekt var at det resulterte i en styrket selvreguleringsoppfatning blant elevene.

Det gode samarbeidet mellom elevene førte til at de sammen utviklet kompetanse innen utesvømming og selvberging i havet. Samarbeidslæring kan gi elevene muligheten til å praktisere ferdighetene kommunikasjon, lytting og å få frem et resultat sammen (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 72). Vi observerte at elevene sammen i par, eller grupper på tre, kommuniserte og lyttet til hverandre for å diskutere hvordan de skulle bevare roen i vannet. Furulund (2019, s. 80-81) kom frem til at samarbeidslæring hadde bidratt til å utvikle et mer inkluderende læringsmiljø. Det var også noe vi mener ble bekreftet av elevene i vårt forskningsprosjekt. Vi observerte at de fleste gruppene arbeidet sammen om et best mulig utfall. I tillegg var det flere elever som nevnte at de samarbeidet godt med gruppepartneren sin, til tross for at de kanskje

ikke var bestevenner. At elevene kunne samarbeide med hvem som helst i klassen kan en knytte mot skolens samfunnsmandat. Opplæringen skal legge vekt på å gi alle barn og unge holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre arbeids- og samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Når mennesker kommer ut i arbeidslivet er de nødt til å samarbeide med mennesker de ikke nødvendigvis går godt sammen med. Det var derfor gledelig å se at elevene kunne samarbeide med hvem som helst i klassen – og ikke bare sine beste venner.

Den proksimale utviklingssonen baserer seg på jevnbyrdig interaksjon og støtte. Elever gir konstruktiv kritikk og oppmuntring til hverandre under øvingssesjoner, noe som fremmer en felles tilbakemeldingsløkke som akselererer læringen utover individuelle kapasiteter (Vygotsky, 1978, s. 86). Et av funnene våre var at elevene i vårt forskningsprosjekt viste til det Vygotsky forklarer om jevnbyrdig interaksjon, hvor de sammen i par og grupper observerte, instruerte og lærte av hverandre. Det elevene opplevde, var en følelse av mestring av utfordringer de i utgangspunktet ikke hadde sett for seg å gjennomføre. Vi observerte at fenomenet ble opplevd hos de fleste underveis i undervisningsøktene, noe som også ble bekreftet av flere i intervjuene gjort i etterkant av de praktiske gjennomføringene. Flere av elevene uttrykte i intervjuene at frykten for å ikke klare utfordringene ble mindre når de samarbeidet med medelever.

Et av funnene våre var at noen elever ikke likte å bli observert av medelevene sine i frykt for å ikke mestre aktivitetene. Selv om elevene virket å oppnå den proksimale utviklingssonen i vårt forskningsprosjekt, er det viktig å ta hensyn til eventuelle utfordringer som oppstår. Når elever oppnår kompetanse i spesifikke oppgaver, endrer den proksimale utviklingssonen seg og de kan takle mer komplekse utfordringer (Daniels, 2016, s. 133). Ferdighetsforskjeller og ulikheter i svømmeferdigheter blant elevene var en av utfordringene som skapte en hindring for effektivt samarbeid. Noen elever hadde mye svømmeerfaring, der andre manglet eller hadde lite svømmeerfaring. Dermed utvidet gapet mellom elevene seg og hindret muligheten for å oppnå den proksimale utviklingssonen. Noen av elevene ville ikke være på gruppe med de andre medelevene sine og ventet til alle andre var ferdige før de gikk i havet. Dette kunne føre til at de mistet potensielt læringsutbytte.

### 6.3 Utesvømming kan videreutvikle elevenes ferdigheter i vann

I dette delkapittelet vil vi diskutere viktigheten av å øve på selvberging i havet og ikke kun inne i basseng. Å lære seg selvberging i havet er en livsviktig ferdighet, som alle elever burde øve på og mestre. Hvorfor kan en ikke bare øve på selvberging i et basseng? Opplæring i svømming og livredning utendørs innebærer andre læringsbetingelser enn i et basseng innendørs (Bjerke et al., 2021, s. 56). Havet kan gi ulike utfordringer som både kan stimulere og utfordre sansene til elevene, og fremme en dypere forståelse av hvordan naturen fungerer. Det krever mer av elevene å tilegne seg vannkompetanse når de er i havet, fordi svømming i hav som oftest innebærer kaldere temperaturer, bølger og uoversiktlig underlag med steiner og tang – som for noen oppleves ekkelt. I tillegg byr det ofte på flere farer enn svømming i basseng.

Et av funnene våre var at elevene erfarte hvorfor det var viktig å øve på å svømme ute i havet og ikke kun inne i et svømmebasseng. Rapporten fra Royal Life Saving Society (2017, s. 34-36) understreker viktigheten av å erfare utesvømming der elevene må øve seg på å vurdere risiko og ta beslutninger basert på omgivelsene. Ved å øve på å svømme ute, kan elevene bli mer proaktive når det gjelder å identifisere mulige farer og redusere risikoen for vannrelaterte ulykker. I tillegg lærer de seg andre pusteteknikker samt hvordan de skal forholde seg i kaldt vann. I Royal Life Saving Societys (2017, s. 34) rapport står det også at det er en økende bekymring for at stadig flere barn og unge ikke kan svømme godt nok. Flere av elevene nevnte i intervjuene at det var viktig å øve på å være i kaldt vann fordi en til slutt ville føle seg tryggere. Gjølme og Grydeland (2021, s. 22) skriver at gjennom utemiljøet kan en videreutvikle ferdighetene som ligger i å være svømmedyktig inne. Gjennom intervjuene virket det som om elevene forsto sammenhengen mellom å øve på ferdigheter som de allerede mestret ute, fordi de ble bevisste på at utesvømming innebar andre faktorer. Gjølme og Grydeland (2021, s. 46) skriver at en del av de sentrale ferdighetene for å forebygge drukningsulykker er risikoforståelse. Vi observerte at elevene brukte mindre tid på å gå ut i vannet ved siste gjennomføring, der de ved første gjennomføring sto en stund i vannkanten og vurderte om de skulle våge seg ut i vannet eller ikke. Vi tolket dette som at elevene hadde tilegnet seg en bedre risikoforståelse og erfaringer fra de første øktene, fordi de var mer bevisste på hvilken risiko de tok ved å gå ut i havet og ikke lengre anså kulden som et problem. Elevene sa også i intervjuene at de var mer bevisste på hva de skulle gjøre hvis de kommer ut for en ulykke i vann.

Undervisningsdelen av forskningsprosjektet vårt baserer seg på vannkompetansemodellen, som skisserer de essensielle komponentene som er nødvendige for at enkeltindivider skal tilegne seg

vannkompetanse (Figur 2). Punkt én i vannkompetansemodellen går ut på at en skal få en bedre forståelse av vannets egenskaper (Stallman et al., 2008). I forskningsprosjektet ønsket vi at elevene skulle bli bevisst på hvilke forskjeller det er ved å øve på selvberging i havet, sammenlignet med selvberging i et basseng. For eksempel er det vanskelig å simulere ytre faktorer som vær, vind og bølger - samt eventuelle farer på havbunnen i et basseng (Bjerke et al., 2021, s. 56). Det vil si at en må oppleve disse faktorene ute. Et av våre funn var at de ytre faktorene ikke påvirket elevenes motivasjon til å øve på selvberging i havet. Elevene i vårt forskningsprosjekt fikk virkelig oppleve på de ytre faktorene når de gjennomførte utesvømmingen. Kalde temperaturer i luften, snøstorm og kaldt vann var flere av faktorene elevene snakket om i intervjuene når de skulle trekke frem hvordan de erfarte å øve på selvberging i havet. Disse faktorene hadde også en påvirkning på elevene når de skulle gjennomføre aktiviteter som inneholdt flere av de andre punktene i vannkompetansemodellen. Ifølge vannkompetansemodellen til Stallman et al. (2017) er det ulike ferdigheter som individer bør øve på og kunne for å minske risikoen for drukning. Noen av punktene vi implementerte i undervisningsopplegget vårt var pustekontroll, flyt og oppdrift, sikker ut- og innstigning samt orientering og navigasjon. Csikszentmihalyi (2005, s. 188) skriver at elever vil føle på en form for glede og engasjement når de befinner seg i flytsonen. Til tross for de kalde temperaturene i været og vannet, observerte vi at elevene var engasjerte og motiverte når de øvde på ulike momenter ved selvberging.

Spørsmålet er om de ytre faktorene hadde noe å si for resultatene eller ikke? Selv om mange av elevene var skeptiske og nervøse før første gjennomføring, observerte vi at de fleste prøvde så godt de kunne ut fra egne forutsetninger. Selv om temperaturen var en faktor, observerte vi at elevene var målbevisste og fokuserte på arbeidsoppgavene sine. Flere av elevene understreket i intervjuene at de ikke fokuserte så mye på kulden, men bare på å få gjennomført aktivitetene de skulle gjennomføre. I forskningen til Gjesdal (2019, s. 2-3) kom hun frem til at barn ble mer tilbakeholdne av å være i kaldt vann. Det kalde vannet hadde innvirkning på elevene i vårt forskningsprosjekt, men på langt nær like stor innvirkning som vi hadde trodd. I starten var de engstelige for kulden, men etter hvert som undervisningsøktene ble gjennomført, observerte vi at elevene klarte å tilpasse seg den kalde temperaturen. Elevene sa at de ble mer og mer komfortable med det kalde vannet, og i siste undervisningsøkt følte ikke vannet like kaldt som i første. Dessuten er vi av den oppfatning at utemiljøet byr på en rekke muligheter for sanseopplevelser som førte til at mange av elevene ble distraheret fra kun å fokusere på kulden. Sammenlignet med funnet til Eggen og Sandmo (2023, s. 33), der elevene i deres forskning ble

mer kompetent til å takle farer og risikosituasjoner som kunne oppstå etter hvert som undervisningsøktene foregikk, ble også elevene i vårt forskningsprosjekt mer selvsikre desto flere ganger de øvde på ulike momenter med selvbergning.

Som tidligere nevnt så elevene i vårt forskningsprosjekt etter hvert viktigheten av å øve på selvbergning i havet. Dragseth (2022, s. 49-50) viser til at elevene i hans prosjekt skjønnte hvorfor de måtte øve på livredning ute. I likhet med elevene i forskningen til Dragseth, klarte elevene i vårt prosjekt å se verdien av å tilegne seg selvbergingsferdigheter, og at disse kunne kommet til nytte senere i livet. Bjørke (2020, s. 74) fant ut at elevenes opplevelser ble enda bedre når undervisningen inkluderte læring som elevene fant relevant og overførbar til andre sammenhenger. Vi observerte at elevene i vårt prosjekt var ivrige etter å tilegne seg ny kunnskap, noe som kan komme ut av at elevene fant undervisningen relevant og overførbar til andre sammenhenger. For eksempel var det elever som sa at de nå visste hva de burde gjøre hvis de havner i vannet, eller hvordan de skulle prate med ambulansepersonell hvis de skulle komme ut for, eller stå ovenfor en ulykke. Likevel var det noen unntak der enkelte elever ikke så nytten av å øve på selvbergning ute, og ønsket at de kunne gjøre det samme i basseng inne.

## **6.4 Utesvømming bidro til at elevene kunne øve på selvregulering**

I dette delkapitlet vil vi utforske og analysere elevenes personlige utvikling, og hvordan elevene erfarte sin egen utvikling fra første til siste gjennomføring av utesvømmingen. Vi vil diskutere hvordan elevenes erfaringer av å svømme i naturlige omgivelser, og å øve på selvbergning i havet, kan påvirke elevenes utvikling. Diskusjonen vil bli støttet av Banduras teori om selvregulering.

Banduras (1997, s. 78) teori om selvregulering forklarer at individets evne til å regulere egne handlinger, og oppføre seg i tråd med mål og verdier, er avgjørende for personlig utvikling. Utesvømming ga elevene i vårt forskningsprosjekt en mulighet til å praktisere og styrke selvreguleringsferdighetene på flere nivåer. Et av funnene våre var at elevene opplevde utvikling av deres egen vannkompetanse. I svarene til elevene, kom det frem at de likte muligheten til selv å regulere vanskelighetsgraden til enhver tid. Dette førte til at elevene hadde en progresjon fra første økt til endt gjennomføring av forskningsprosjektet. For eksempel observerte vi at elevene ble tryggere i vann ved at de tok på seg større utfordringer – der noen elever klarte å finne roen og være i havet i tre minutter sammenhengende. Noen elever kjente

derimot på følelsen av angst og ubehag i møte med det kalde vannet, og klarte derfor ikke å fokusere på arbeidsoppgavene sine. Dette førte til at disse elevene justerte målet sitt til først å overvinne frykten de hadde til å være i kontakt med det kalde vannet, før de satte seg nye mål.

Som nevnt måtte elevene gjennom utesvømmingen sette seg konkrete mål, og gjennomføre gitte øvelser ut fra egne forutsetninger og mål. Dette krever en grad av selvregulering og disiplin for å oppnå ønskede resultater og sikre sikkerhet under utesvømmingen. Det vi observerte under gjennomføringen, var syvendeklassinger som viste en god evne til å selvregulere ut fra egne forutsetninger. Elevene satte seg konkrete mål, som de klarte å gjennomføre på hver økt. Det gjorde at de oppnådde flytsonen, som defineres av Csikszentmihalyi (2005, s. 188) som en modell som skal gi økt læringseffekt og oppnå mestring. Dette gjennom nødvendig tilpasset vanskelighetsgrad på oppgaver basert på elevenes ferdigheter. Vi observerte en økende grad av mestringsfølelse og selvtillit, i tråd med utviklingen over de tre undervisningsøktene. Elevene fikk gradvis mer troen på seg selv og våget å utfordre seg selv mer og mer for hver undervisningsøkt. Da elevene gjennomførte vellykkede utesvømmingsoppgave opplevde de en følelse av mestring og selvtillit, som flere av elevene bekreftet i intervjuene. Det at de gradvis fikk mer troen på seg selv og våget å gjøre mer, kan kobles opp mot Vygotskys proksimale utviklingszone (1978, s. 86), der oppgavene ble mer og mer tilpasset enkeltelevens ferdighetsnivå. Vi observerte at én av elevene våget å stå på hodet under vann i siste undervisningsøkt, selv om eleven selv sa i intervjuet at den synes det å skulle ha hodet under vann var litt skummelt. Vi tolket dette som om at eleven var i flytsonen og hadde fått en økende grad av selvtillit og tiltro til egne ferdigheter.

Oppsummerende, basert på våre observasjoner og elevenes tilbakemeldinger, vil vi konkludere med at det å overvinne utfordringene knyttet til å svømme i åpent, kaldt sjøvann, forsterket elevenes tro på egne evner og økte deres selvtillit. Det bidro til mange av elevene erfarte en positiv spiral av selvregulering, der økt selvtillit førte til større motivasjon og innsats i utfordringene de opplevde. Samtidig var noen av elevene mer tilbaketrukne i møtet med det kalde vannet, der de nevnte i intervjuene at de opplevde angst og ubehag.

## **6.5 Flere av elevene var innom flytsonen**

Etter å ha gjennomført analyse av elevenes erfaringer, er det tydelig at det eksisterer forskjeller mellom elevene når det gjaldt å være i flytsonen under undervisningen.

Et gjennomgående funn i vår studie er at mange elever rapporterte om opplevelser av flyt under øvelsene og gjennomføring av utesvømmingen. Flyt, oversatt fra «flow», defineres av Csikszentmihalyi (2005, s. 188) som en best mulig opplevelse som oppstår i en positiv situasjon. Elever vil føle på en form for glede og engasjement når de befinner seg i flytsonen, hvor all oppmerksomhet blir rettet mot aktiviteten som gjennomføres. I vår kontekst ble flyt opplevd når elevene følte en harmoni mellom sine evner og de utfordringene de møtte under utesvømmingen. I tråd med flytsonemodellen opplevde elevene flyt når de møtte passende utfordringer i forhold til deres ferdighetsnivåer. For eksempel opplevde elever med lite erfaringer og trygghet i vannet, større flyt når de ble introdusert for mer tilpassede selvbergingsøvelser. Elever med mer erfaring opplevde flyt når de mestret mer utfordrende oppgaver og mål de satte seg selv. Viktigheten av å gi en positiv opplevelse av undervisningen poengteres som at oppgavene ikke må bli for utfordrende og vanskelige, da dette kan ha innvirkning på motivasjonen til elevene. Opplever de at oppgavene alltid er litt for vanskelige ut fra deres forutsetninger, vil det kunne resultere i at elevene blir motløse og gir opp. Han understreker at dersom flytsonen skal oppstå i utdanningssammenhenger, må oppgavene være passe utfordrende, men likevel innenfor elevens ferdighetsnivå og evne til å klare oppgavene Csikszentmihalyi (2005, s. 188). Basert på våre observasjoner indikerer funnene fra vår studie at guttene i forskningsprosjektet viste en tendens til å ta større risiko enn jentene under øvelsene. Guttene var mer tilbøyelige til å utfordre seg selv, og prøve mer dristige eller risikofylte teknikker, selv når de ble instruert om å følge sikkerhetsprosedyrer nøye. Dette mønsteret var tydelig i både individuelle øvelser og gruppeøvelser, og det var konsistent over tid gjennom hele forskningsperioden.

Vi observerte at guttene var en gjeng som var ivrige og spente på hva som skulle skje under første gjennomføring av forskningsprosjektet. Guttene hoppet i utfordringene uten å tenke seg noe om, der mange fikk en form for sjokk i møte med det kalde vannet. Over de neste to øktene var guttene mindre ivrige på å hoppe ut i det kalde vannet, noe vi syntes var interessant siden de var så ivrige ved første gjennomføring. Dette førte til en dalende kurve i innsatsen til guttene, da de var mindre villige til å teste grensene sine over de to neste gjennomføringene. Det kan diskuteres om guttene kanskje havnet inn under kategorien som Csikszentmihalyi (2005, s. 188) beskriver som for lite utfordrende, og dermed kanskje mistet motivasjon til å utvikle seg. Dette kan kobles opp mot at guttene var for tøffe ved første gjennomføring, og kanskje dermed møtte en «vegg» som fikk dem til å ikke ville utfordre seg i de påfølgende øktene. De møtte utfordringene på et nivå som de kanskje ikke var klare for, og fikk muligens skrekk med tanke



på å prøve det samme igjen eller ta det neste steget. Samtidig kan det være at vi la nivået på aktivitetene for lavt, og var for dårlige til å øke vanskelighetsgraden etter første økt. Vi ser på det som en svakhet ved forskningen vår at vi ikke visste hvilket nivå vi skulle legge undervisningen på, og hvordan vi eventuelt skulle øke vanskelighetsgraden ved aktivitetene for elevene som mestret dem.

På den andre siden var jentene generelt mer tilbakeholdne når det gjaldt å ta risiko i vannet. De viste en tendens til å følge instruksjonene nøye, og unngå handlinger som kunne føre til potensiell fare eller usikkerhet. Selv når de opplevde mestring av teknikker, viste jentene forsiktighet og vilje til å unngå å overskride egne grenser. Jentene støttet seg på oss som lærere og veiledere under alle tre gjennomføringer. Ved første gjennomføring var det få som turte å gå ut i vannet slik at hele kroppen kom under vann. Vi tenkte at dette var en naturlig reaksjon ved første møte med det kalde vannet. Dette resulterte i en særdeles god utvikling blant jentene, og innsatsen steg betraktelig i tråd med stegene de tok for å utfordre seg selv. I motsetning til guttene, kan vi se sammenhengen mellom Csikszentmihalyis flytsone og det jentene opplevde. Jentene startet lavt og gikk gradvis opp i utfordringsgrad over de tre øktene. Dette kan støttes direkte på det Csikszentmihalyi (2005, s. 188) skriver om passende utfordrende oppgaver, som er innenfor elevens ferdighetsnivå og evne til å klare oppgavene. Da jentene praktiserte dette, observerte vi motiverte, engasjerte og læringsvillige elever. Dette funnet var spesielt gøy å observere og intervju i etterkant, da jentene selv opplevde å være i flytsonen, og ga uttrykk for det etter gjennomføringene. En av jentene ga uttrykk for at hun ønsket å gjennomføre utesvømming flere ganger fordi hun etter siste undervisningsøkt endelig begynte å mestre de ulike momentene hun øvde på ved selvberging. Jentenes erfaringer fra å øve på selvberging i havet kan tyde på at de kjente på mestring, fordi de klarte å gjøre øvelser som for dem var passe utfordrende.

Hvorfor har det seg slik at guttene da ikke bare gjorde som jentene og tok utfordringene i et tempo som passet dem? Nordengen og Kvia (2019, s. 55) undersøkte om overmot er en forklaring på kjønnsforskjellene i risikotaking. Det som kom frem i deres undersøkelse, var at kvinner var mindre risikosøkende enn menn ved like risikotakninger. Menn hadde generelt en tendens til å ta betydelig mer risiko enn kvinner, uavhengig av overmot. Det kan være ulike faktorer som spiller inn i forståelsen av forskjeller i risikotaking mellom gutter og jenter. Det er viktig for lærere og instruktører å være oppmerksomme på forskjellene, og tilpasse undervisningsmetoder og tilbakemeldinger for å imøtekomme behovene til både gutter og jenter. Dette kan inkludere å tilby ulike typer utfordringer og støtte for å fremme et trygt og

positivt læringsmiljø for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 16). Prosjektet vårt viser at flere av guttene tok større risiko i starten, selv om de var utrygge. Samtidig tok jentene større risiko etter hvert som de ble mer trygge. Det kan diskuteres om undervisningsopplegget var bedre egnet til å treffe jentene og at vi da burde gått videre og gitt guttene flere utfordringer ved neste undervisningsøkt. Samtidig kan det virke som at undervisningsopplegget begynte litt for utfordrende for jentene, der vi burde ha forenklet noen av aktivitetene for å så øke vanskelighetsgraden etter hvert.

## **7 Avslutning og veien videre**

I avslutningsdelen vil vi legge frem en oppsummering av vårt masterprosjekt hvor vi svarer på problemstillingen; hvordan erfarer elever på 7. trinn å øve på selvberging i havet? I tillegg vil vi drøfte veien for videre forskning rundt temaet utesvømming.

### **7.1 Avslutning**

Vår forskning har utforsket hvilke erfaringer elever på 7. trinn har gjort seg rundt å øve på selvberging i havet. Dette gjennom en kombinasjon av teoretisk gjennomgang før prosjektet, praktiske øvelser og tilrettelagte læremidler. Våre funn indikerer at elevenes erfaringer med selvberging i havet var generelt positive. De opplevde øvelsene som engasjerende og utfordrende, samtidig som de følte seg trygge og støttet av lærere og medelever.

Elevene erfarte at tilgangen til nødvendige læremidler, som forlengede armer og simuleringsutstyr, var avgjørende for å skape autentiske og meningsfulle læringsopplevelser. Naustfasiliteter bidro til praktisk gjennomføring av aktivitetene, samtidig som de sikret elevenes komfort og sikkerhet - under og etter øvelsene. Videre viste elevenes erfaringer at samarbeid i par var en effektiv måte å fremme læring og ferdighetsutvikling på, samtidig som det bidro til sosial og kognitiv vekst hos elevene. Gjennom samarbeid fikk elevene mulighet til å støtte og oppmuntre hverandre, dele strategier samt utforske ulike roller og ansvar. Selv om samarbeid hadde klare fordeler, var det også utfordringer knyttet til ulik deltakelse og konflikter mellom noen par. Forskningen vår viser at veiledning og støtte fra voksne veiledere var avgjørende for elevens opplevelse av mestring og trygghet under utesvømming.

Et annet sentralt funn i vår studie var elevenes erfaringer med betydningen av lek som en motivasjonsfaktor for læring. Elevene opplevde glede og engasjement i aktivitetene, samtidig som de var bevisste på at de lærte viktige ferdigheter. Lekpregete øvelser ga dem muligheten

til å utforske og eksperimentere i et stimulerende miljø, noe som økte deres motivasjon og selvtillit.

Læringsmiljøet og omgivelsene spilte en avgjørende rolle for elevenes læring. Utesvømming ga elevene unike muligheter til å oppleve og forstå vannets egenskaper. Denne studien viser at å eksponere elever for ulike værforhold og farer i kaldt sjøvann fremmer deres forståelse av vannsikkerhet og risikovurdering. Elevene erfarte, gjennom selvbergningsteknikker under varierte forhold, hvordan de utviklet ikke bare praktiske ferdigheter, men også evnen til å tilpasse seg og reagere på ulike situasjoner.

Selvregulering spiller en sentral rolle i elevers personlige utvikling under utesvømming. Elevene erfarte at de gjennom å sette og oppnå egne mål, tilpasse vanskelighetsgraden og regulere sin egen innsats, utviklet de ikke bare egne svømmeferdigheter, men også sin selvtillit og tro på egne evner.

En gjennomgående erfaring blant elevene var følelsen av flyt, hvor de opplevde harmoni mellom sine ferdigheter og utfordringene de møtte under utesvømmingen. Våre funn peker på klare forskjeller i tilnærmingen til risiko mellom kjønnene, med guttene generelt sett mer tilbøyelige til å ta større risiko enn jentene. Guttene viste seg å være mer risikovillige og tilbøyelige til å utfordre seg selv, selv om dette noen ganger førte til en nedgang i motivasjonen når oppgavene ble for lite utfordrende. Jentene, derimot, viste en mer forsiktig tilnærming, men opplevde også flyt når de gradvis utfordret seg selv og oppnådde personlige mål. Disse forskjellene i risikotaking har implikasjoner for undervisning og praksis innen vannsikkerhet.

Videre viser våre funn betydningen av å gi elevene positive tilbakemeldinger som en form for belønning for å opprettholde motivasjonen og engasjementet. Elevene erfarte hvordan de positive erfaringene kan bidra til å styrke deres selvreguleringsoppfatninger og oppmuntre seg selv til å fortsette å utforske og utvikle sine ferdigheter.

Oppsummerende har forskningen vår undersøkt erfaringer og opplevelser til syvendeklassinger med selvbergning i havet. Dette gjennom teoretisk gjennomgang, praktiske øvelser, og tilrettelagte læremidler. Funnene våre indikerer at elevene hadde positive erfaringer med øvelsene, følte seg trygge og støttet av lærere og medelever, og fant samarbeid i par effektivt for læring og sosial vekst. Lek ble oppfattet som en motivasjonsfaktor, og læringsmiljøet spilte en avgjørende rolle. Veiledning fra voksne var viktig for mestring og trygghet, mens selvregulering bidro til personlig utvikling. Forskjeller mellom kjønnene i risikotaking var også

en faktor, med guttene var mer risikovillige enn jentene i starten. Elevene erfarte at positive tilbakemeldinger og belønninger var avgjørende for å opprettholde motivasjonen deres.

## 7.2 Veien videre

En potensiell vei for videre forskning er å undersøke hvordan bruk av ulike undervisningsmetoder og tilnærminger på selvberging i vann kan skape læring og mestring for elevene. Dette kan inkludere å sammenligne studier mellom tradisjonelle undervisningsmetoder og mer innovative tilnærminger, for eksempel bruk av simulerte redningsscenarier. Ved å utforske hvordan ulike undervisningsmetoder påvirker elevers motivasjon, engasjement og ferdighetsutvikling, kan forskningen bidra til å identifisere de mest effektive tilnærmingene til å undervise i selvberging i vann.

En annen interessant retning for videre forskning er å undersøke betydningen av lærerstøtte og veiledning i fremming av elevers læring og mestring av selvberging i vann. Dette kan innebære å utforske hvordan lærere kan tilpasse undervisningen for å imøtekomme individuelle elevbehov, samt hvordan de kan støtte og oppmuntre elever under læringsprosessen. Videre forskning kan også se på hvordan lærer-elev-relasjoner påvirker elevers opplevelser, og hvordan lærere kan bidra til å skape et støttende og inkluderende læringsmiljø.

Videre forskning kan også utforske hvordan kulturelle, sosiale og økonomiske faktorer påvirker elevers erfaringer med selvberging i havet. Dette kan inkludere studier som undersøker hvordan ulike samfunnskontekster påvirker tilgangen til vannsikkerhetsopplæring og ressurser, samt hvordan kulturelle normer og verdier påvirker elevers oppfatninger av vannaktiviteter og risiko. Ved å forstå disse faktorene bedre, kan forskningen bidra til å utvikle mer målrettede og inkluderende tilnærminger til å fremme vannsikkerhet blant ulike samfunnsgrupper.

En annen retning for videre forskning er å utforske hvordan selvberging i havet kan integreres i skolens læreplan og undervisningspraksis på en meningsfull måte. Dette kan innebære å undersøke hvordan opplæring i selvberging kan knyttes til eksisterende fagområder som naturfag og samfunnsfag, samt hvordan det kan integreres i tverrfaglige prosjekter og aktiviteter.

Dette er temaer og retninger vi overlater til andre å forske på. I den forbindelse kan vi bare ønske lykke til!

## Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bjerke, Ø., Aune, T., K. & Lorås, H.W. (2021). Læring av svømming og livredning. I E.G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. (s. 55-77). Universitetsforlaget.
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change. Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage
- Cagiltay, N., E., Ozcelik, E. & Ozcelik, N., S. (2015). *The effect of competition on learning in games*. *Computers & Education*, 87, 35-41.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.001>
- Chen, Z. (2023). *The Influence of Schools' Reward systems on Student's Development*. University of California. s. 1822-1827.  
<https://www.researchgate.net/publication/368383934>  
[The Influence of School's Reward Systems on Students' Development](#)
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Dragseth, E. U. (2022). *Råking i svømme- og livredningsopplæringen*. NTNU.
- Eggen, J. & Sandmo, A., B. (2023). *Jeg trodde læreren var gal: En kvalitativ studie om elevers opplevelse av utendørs svømmeopplæring*. [Masteroppgave]. NTNU
- Furulund, J., E. (2019). «Kan vi fortsette å jobbe i små grupper, det føles mye tryggere å engasjere seg der»: En aksjonsforskningsstudie der samarbeidslæring blir innført som ny forskningsbasert pedagogisk modell. [Masteroppgave]. UiT.

- Gjesdal, M. M. (2019). *Fryser verre enn is»: En kvalitativ studie om ikke-vanntilvente barns erfaringer av svømmeundervisningen på fjerde trinn.*
- Gjølme, E., G. & Grydeland, M. (2021). Drukningforebyggende arbeid og water competence. I E.G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring.* (s. 35-54). Universitetsforlaget.
- Gjølme, E., G. & Grydeland, M. (2021). Utendørs svømming og livredning. I E.G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring.* (s. 15-34). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis.* Cappelen Damm akademisk.
- Grimsæth, G., & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen.* Gyldendal akademisk.
- Guirguis, R. (2018). International journal of education and practice. *Should we let them play? Three key benefits of play to improve early childhood programs.*  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209975.pdf>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg., p. 316). Cappelen akademisk forlag.
- Ipsos. (2021). *RAPPORT: Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse.* Oslo.  
[https://rs.no/content/uploads/2021/08/Undersokelse-om-svømmedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse\\_NSF-og-RS.pdf](https://rs.no/content/uploads/2021/08/Undersokelse-om-svømmedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse_NSF-og-RS.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (St.meld. nr. 31).* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Det kongelige kunnskapsdepartementet 2008.  
<https://www.regjeringen.no/contentasset/s/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Neumann, C., B. & Neumann, I., B. (2023). *Forskeren i forskningsprosessen* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Nordengen, K. & Kvia, H., M. (2019). *Kjønnforskjeller i risikotaking: er overmøt en forklaring?* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Royal Life Saving Society. (2017). *Royal life saving national drowning report 2017*.  
[https://www.royallifesaving.com.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0007/32686/RLS\\_NDR2017\\_ReportLR.pdf](https://www.royallifesaving.com.au/_data/assets/pdf_file/0007/32686/RLS_NDR2017_ReportLR.pdf)
- Royal Life Saving Society. (u.å.). *Who are we?* Hentet 9. januar 2024 fra  
<https://www.rlss.org.uk/Pages/Category/who-are-we>
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, Sidsel. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, Sidsel. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg., p. 327). Universitetsforlaget.
- Skoglund, S. (2023, 10. Oktober). *Trygg I vann – kurs i utesvømming og livredning – 30. oktober 2023*. Ishavskysten friluftsråd. <https://www.ishavskysten.no/trygg-i-vann-kurs-i-utesvoemming-og-livredning-30-oktober-2023.6624676-490298.html>
- Stallman, R.K., Dahl, D., Moran, K., & Kjendlie, P.L (2010). *Swimming ability, perceived competence and perceived risk among young adults*. In P-L. Kjendlie, R.S. Stallman & J. Cabri (Eds.) *Proceedings of the XIth International Symposium on Biomechanics and Medicine in Swimming* (pp. 377-379). Oslo: Norwegian School of Sport Sciences.
- Svømmedyktig. (u.å.). *Formålet med opplæringen*. Svømmedyktig.  
<https://svommedyktig.no/om-opplaringen/formalet-med-opplaringen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222). Fagbokforlaget.

Thorsnæs, G. (2024, 13. februar). *Norges geografi*. Store norske leksikon.

[https://snl.no/Norges\\_geografi](https://snl.no/Norges_geografi)

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Universitetet i Oslo. (2024, 16. april). *Hva er Nettskjema*. Hentet fra

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Kroppsøving (KRO01-05). Kjerneelementer. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05).

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Varsom. (u.å.). Isskolen - Redning. Hentet 7. februar 2024 fra

<https://www.varsom.no/is/isskolen/redning/>

Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.



# Vedlegg 1: Informasjonsskriv foresatte

## Vil du delta i forskningsprosjektet?

Hvordan erfarer elever på 7. trinn å øve på selvberging ute ved hjelp av svømmedyktigs undervisningsopplegg?

### Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å forske på elevers erfaringer med selvberging ute, hvor vi deretter vil gjennomføre intervjuer av deltakende elever for å innhente deres meninger og erfaringer.

- Statistikk viser at nesten halvparten av elever ikke er svømmedyktige, etter svømmedyktig.no sine krav for svømmedyktighet, etter 4. trinn. Formålet med vårt masterprosjekt er å se nærmere på elevers erfaringer i vann, både ute og inne, for så å komme med tips til hvordan man kan bli tryggere i vann gjennom undervisning sekvenser planlagt av oss selv.
- Formålet er å få flere elever tryggere i vann og bli kjent med hvilke tiltak en må gjøre i planleggingsfasen og underveis når en gjennomfører utesvømming.
- Dette er et forskningsprosjekt som gjennomføres som en del av vår mastergradsoppgave ved UIT.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Du er i den aktuelle aldersgruppen som vi ønsker å forske på.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### Alle skal delta i gjennomføring, men ikke ved intervju

Siden prosjektet omhandler et kompetansemål som elevene skal øve på, skal **alle elevene delta**. Det er **frivillig** om eleven ønsker å delta i observasjon og intervju. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. For å sikre at barnet ditt ikke blir tatt notater av ved intervju, hvis h\*n ikke vil delta, kommer vi til å henvende oss til kontaktlærere for å sikre at kun elever som deltar blir tatt notater av. I intervjuet vil vi spørre om hvordan eleven opplevde utesvømmingen og erfaringer eleven har gjort seg etter undervisningsopplegget.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Vi vil observere deg mens du gjennomfører et undervisningsopplegg og ta notater. Disse notatene vil vi senere bruke i et intervju av deg.
- Vi vil ta opp intervjuet og lagre det i en sikker IT-tjeneste som heter **EUTRO**.
- I intervjuet er vi kun ute etter å samle inn dine opplevelser fra gjennomføringen av undervisningsopplegget og trenger derfor ikke navnet ditt eller andre personopplysninger.
- Foreldre kan be om å få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd.

### Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

### Med vennlig hilsen,

Studenter  
Oscar Olsen & Vegar **Valdermo**

Veileder  
Linda Hjemgård Johansen

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (sett inn tittel), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli tatt notater av ved observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Samtykke forelder

## Vedlegg 2: Intervjuguide



### Intervjuguide

1. Hvilke år hadde dere svømmeundervisning på skolen?
  2. Har du vært mye i vann tidligere? (Basseng/hav)
    - Føler du deg trygg og sikker når du er i vann (og rundt vann)? Hvorfor/hvorfor ikke
  3. Jeg regner med dere har lært mye i svømmeundervisningen på skolen, hvilke ferdigheter tenker dere er de viktigste dere har lært?
  4. Dere sier at .... er de viktigste ferdighetene dere har lært så langt, har de bidratt til å gjøre dere tryggere og mer komfortabel i vannet, hvorfor?
  5. Hadde dere undervisning både ute i havet og inne i basseng?
    - Om både ute og inne, husker dere hva dere synes om undervisningen? Hva foretrekker du og hvorfor foretrekker du det?
  6. Dere på 7. trimm har hatt svømming i noen år nå, kan dere reflektere over opplevelser rundt svømmeundervisningen? Noe gøy dere husker? Eventuelt hva?
  7. Har du noen tips eller råd til hvordan svømmeundervisningen i skolen kunne blitt enda bedre?  
Om frilek bidrar til å gjøre deg tryggere i vann?  
.....
  9. Vi har pratet en del om selvberging de siste tre ukene, husker du hva selvberging er?
  10. Hvordan har du øvd på og gjennomført selvberging i disse øktene?
  11. Når dere har svømming ute i havet, kan dere fortelle litt om hva dere gjør da? Hvordan opplever du det dere har gjort?
    - Mener du at utesvømming bør gjennomføres oftere?
- Hvordan følte du deg før, under og etter utesvømming i forhold til din egen komfort og trygghet?
- Hvilke deler av undervisningen om selvberging i åpent vann mener du var mest verdifulle for din personlige sikkerhet?
12. Hva slags ferdigheter har du lært i forbindelse med selvberging i vannet? Føler du deg trygg i å bruke disse ferdighetene?
  13. Hvordan opplevde du at kroppen din reagerte når du kom i vannet?
  14. Hva var det beste/verste med å gjennomføre selvberging i vann?

15. Hva synes du at du har lært med opplegget med utesvømming? Evt. Hva (trygghet, risikounderretning, selvberging)
16. Nå har vi gjennomført et opplegg med utesvømming, hva synes du om det?
  - Har det gjort noe med hvordan du tenker og opptrer ved vann?
17. Føler du deg tryggere i havet etter å ha gjennomført utesvømming flere ganger, hvorfor/hvorfor ikke?
18. Hvilke andre ferdigheter (ting kan man lære) kan man få hvis man øver på svømming i havet i stedet for å kun øve på svømming i basseng inne.
  - Hva synes du er de viktigste forskjellene i det man lærer ved utesvømming sammenliknet med svømming inne?
19. Hvordan påvirket utesvømming i skolen din holdning til svømming og aktivitet i vann?
20. Har elevgruppa noe å si for hvordan du opplevde utesvømminga, hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan opplevde du å samarbeide i smågrupper?
21. Liker dere svømmeundervisningen best inne eller ute? o Hvorfor?

# Vedlegg 3: Undervisningsplan

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

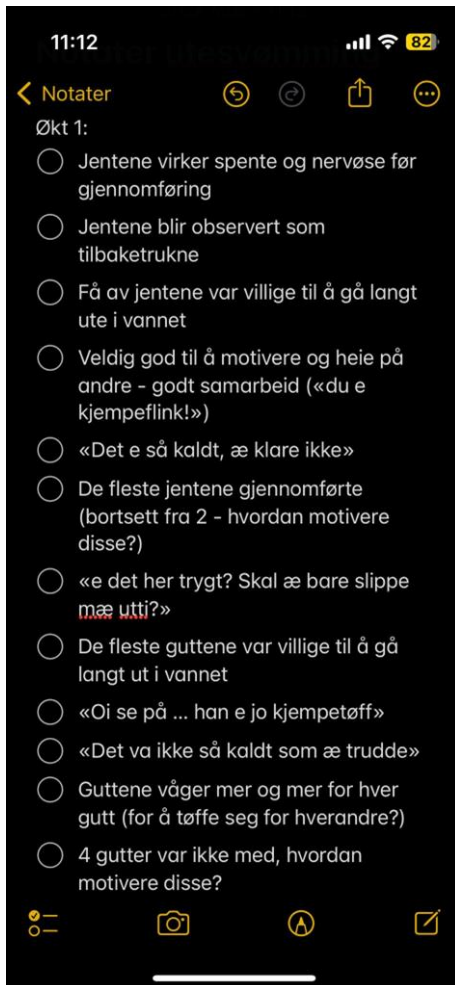
## Undervisningsplan

Skissen nedenfor viser hvordan en undervisningsplan kan settes opp.

| Studenter: Oscar Olsen & Vegar Valdermo   |  |                       |                                     |             |                        |
|---|--|-----------------------|-------------------------------------|-------------|------------------------|
| Årstrinn: 7. trinn  |  |                       |                                     |             |                        |
| Dato og tidsramme for økta: 2 undervisningstimer, der den første går til teoretisk gjennomgang, mens den andre går til selve gjennomføringen  |  |                       |                                     |             |                        |
| Tema: Selvberging, utesvømming  |  |                       |                                     |             |                        |
| Mål for opplegget: Tilegne seg kunnskap og prøve seg på selvberging i vann ute. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg forstår hvorfor jeg må øve på livredning i vann</li> <li>- Jeg kan kaste en forlengende arm</li> </ul> |  |                       |                                     |             |                        |
| Tid   | HVA (skal du gjøre)  | HVORDAN               | HVORFOR                             | LÆREMIDLER  | NOTAT                  |
| Spesifisert tidsplan for opplegget  | Oppstart, motivasjon, presentasjon av tydelig læringsmål, innhold, arbeidsmåter, arbeidsoppgaver, vurdering, avslutning med oppsummering | Beskrivelser av "HVA" | Begrunnelser for "HVA" og "HVORDAN" | Utstyr m.m. | Praktiske ting å huske |

|        |  |  |   |                 |  |
|--------|--|--|---|-----------------|--|
| 30 min | Introduksjon om prosjektet og selvberging  | Teoretisk gjennomgang av hva selvberging innebærer. Går gjennom ved at vi kommer med ulike påstander om hva som er viktig og lurt/ikke lurt ved ferdsel i og ved vann. | For å bevisstgjøre elever av viktigheten ved selvberging i vann. Det grunnleggende teoretiske og regler må være på plass før vi tar med elever ut i vannet.   | Påstander       |  |
| 15 min | Risikovurdering ved vannet   | Gjennomgang av hva som er viktig å bemerke seg og tenke på når man ferdes ved vann.  | Vi tar oss tid til å gjøre dette for å repetere det som ble gjennomgått i teoretisk, slik at de får se det i praksis også. Knytte teori og praksis sammen.  |                 |  |
| 30 min | Komme seg til et fast punkt/land   | Vi tar med elevene ut i vannet, får de til å kjenne på ytre påvirkninger. Deretter er oppgaven å komme seg i land/til et fast punkt for å berge seg selv.              | Vi gjør dette for at elevene skal bli kjente med hvordan kroppen påvirkes av de ytre omgivelsene som kommer ved å være ute i åpen sjø/vann. Vi fokuserer på å kun komme seg til trygghet, også kjent som å berge seg selv, i første omgang. Dette for å minimere antall arbeidsoppgaver og det elevene må huske i starten, slik at de føler de mestrer selvberging. | SUP-brett?      |  |
| 30 min | Lære å bli reddet av livbøye/kastelinje/brett eller annet flyteelement (forlengt arm). | Her går vi litt bort fra selvberging og over til et viktig tema: Berge andre.  | For å forhindre og forebygge drukningsulykker, er det viktig at elevene lærer og får prøve ut hvordan man redder andre i nød, ved hjelp av forlengt arm.  | Forlengende arm |  |
| 10 min | Oppsummering   | Felles oppsummering i klasserommet   | Avslutte undervisningen for å se om vi er på god vei mot å nå målene og for å høre om hvordan elevene opplevde utesvømmingen.   |                 |  |

## Vedlegg 4: Notater observasjon



# Vedlegg 5: Godkjenning SIKT



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

196216

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

05.10.2023

**Tittel**

Masteroppgave utesvømming og selvberging

**Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi

**Prosjektansvarlig**

Linda Hjemgård Johansen

**Student**

Vegar Karde Valdermo

**Prosjektperiode**

09.10.2023 - 15.05.2024

**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 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt 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 personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

**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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

