



# Høgskulen på Vestlandet

## MFAKS514: Masteroppgave

MFAKS514

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-05-2017 09:53	<b>Termin:</b>	2017 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2017 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Mastergradsoppgave	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>SIS-kode:</b>	MFAKS514 1 0		
<b>Intern sensor:</b>	Nina Grieg Viig		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 506

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min \*:**



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# **MASTEROPPGAVE**

**Fra Læreplan til praksis – En casestudie  
av undervisning i våtdrakt**

**From Curriculum to Practice - A case  
study of teaching in wet suits**

**Miriam Fanekrog Ellingsen**

**Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø**

**Avdeling for lærerutdanning**

**Torbjørn Lundhaug og Karin Anna Petersen**

**Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen**

**15. mai 2017**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

## Forord

Det er en glede å avslutte utdanningen min med en fordypning innenfor et tema som interesserer meg og som jeg synes det er viktig å sette fokus på, og derfor takker jeg Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen for muligheten til å skrive en masteroppgave i fysisk aktivitet i et skolemiljø.

I løpet av utdanningen er jeg blitt inspirert av både Lev S. Vygotsky, John Dewey, Arne N. Jordet og Gunnar Breivik sine tanker om opplæring. Jeg mener det er viktig å bruke naturen og friluftslivet i opplæringen i skolen for å gi elevene en helhetlig opplæring som inkluderer både hodet og kroppen, lek og læring. Det har derfor vært spennende å få et innblikk i hvordan man kan gjennomføre et undervisningsopplegg ute i en badevik, og elevenes tanker om dette. I den anledning vil jeg rette en stor takk til skolen, rektor, læreren og elevene som gjorde masterprosjektet mulig.

En stor takk rettes også til Torbjørn Lundhaug som har fungert som både veileder og samarbeidspartner i masterprosjektet, og en takk til veileder Karin Anna Petersen. Dere er dyktige forskere og veiledere som jeg har lært masse av dette året, og dere har vært gode støttespillere for meg i løpet av året.

Jeg vil også takke Kyrre Flotve fra Coasteering.no som stilte med utstyr og kompetanse på området.

Til slutt må jeg takke min gode mamma som korrekturleser og støttende stillas for meg gjennom skrivingen, og til gode venner og mastergjengen for oppmuntring.

Miriam Fanekrog Ellingsen

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, mai 2017

## Sammendrag

Masterprosjektet gir et innblikk i endringene i svømme- og livredningsopplæringen i Læreplanen i kroppsøving med virkning fra 1. august 2015, og kompetansemålet etter 7. trinn som sier at: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved på vann under varierte værforhold» (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Masterprosjektet er et case-studie som har som formål å få forståelse og innsikt. Med case-studie er det forsøkt å konstruere frem hvordan elevene opplever undervisningsopplegget i kroppsøving i badeviken om trygg ferdsel i, ved og på vann. Feltarbeidet er inspirert av Arne N. Jordet (2010) sin læreprosess i et utvidet læringsrom, som inkluderer forarbeid i klasserommet med elevmedvirkning, gjennomføring av undervisningsopplegget i badeviken, og etterarbeid med to fokusgruppeintervjuer. Datamaterialet er samlet inn gjennom pedagogiske teorier, styringsdokumenter, observasjon og fokusgruppeintervjuer for å svare på problemstillingen: Hva opplever elevene i undervisningsopplegget i kroppsøving om trygg ferdsel i, ved og på vann?

Hovedteori for å belyse problemstillingen er Lev S. Vygotsky (1978) med den proksimale utviklingssonen og Jerome S. Bruner (1976) og støttende stillas, John Dewey (1974) om erfaring, og Arne N. Jordet (2010) om et utvidet læringsrom.

Ut i fra dette masterprosjektet og caset har vi fått noe innsikt i opplæringen av trygg ferdsel og hvordan opplæringen og kompetansemålet kan gi elever faglig kunnskap gjennom refleksjon av autentiske erfaringer og opplevelser ervervet gjennom lek, fysisk aktivitet og praktiske aktiviteter. Dette kan gi elevene utfordringer i den proksimale utviklingszone med støtte og veiledning, og muligheter for mestringserfaring. Masterprosjektet belyser også utfordringer i forhold til måloppnåelse i læreplanen. Det kan være utfordringer i forhold til rammefaktorer og kompetanse, men masterprosjektet ser også muligheter i at skolen samarbeider med lokale aktører i samfunnet. I tillegg stiller masterprosjektet spørsmål om hvor store utfordringer man kan gi elevene samtidig som de er innfor styringsdokumentenes trygge rammer for utendørs bading, svømme- og livredningsopplæring. Masterprosjektet belyser også en konkretisering av kriteriene for kompetansemålet og begrepet trygg ferdsel i Læreplanen som viktig for å styrke opplæringen i trygg ferdsel i, ved og på vann.

## Summary

The masterproject provides an insight into the changes in swimming and life-saving training in the Physical Education Curriculum with effect from 1<sup>st</sup> of August. It focuses on the goal of achievement after seventh grade, which states that the student should be able to practice water safety in, around and on water under varied weather conditions (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

The masterproject is a case study that aims to gain understanding and insight. With the case study, it has been attempted to design how the students experience the teaching plan in physical education about water safety in, around and on water. The field work is inspired by Arne N. Jordet's (2010) learning process about outdoor education, which includes preparatory work in the classroom with student participation, implementation of the teaching plan outdoors, and after-work with two focus group interviews. The data material is collected through educational theories, management documents, observation and focus group interviews to answer the question: What do the students experience in the physical education training course about water safety in, around and on water?

The main theory to elucidate the problem is Lev S. Vygotsky (1978) and zone of proximal development and Jerome S. Bruner (1976) and scaffolding, John Dewey (1974) and experience, and Arne N. Jordet (2010) with outdoor education.

Based on this master project and the case, we have gained some insight in the training on water safety and how the education can provide students with academic knowledge through the reflection of authentic experiences and experiences acquired through play, physical activity and practical activities. This can give students challenges in the zone of proximal development with support and guidance, and opportunities for perceived self-efficacy. The master project also highlights challenges in relation to achievement of goals in the curriculum. There may be challenges in relation to framework factors and competence, but the master project also sees opportunities for the school to collaborate with local actors in society. The masterproject also emphasis the concretization of the criteria and the concept of water safety in the curriculum as important for strengthening the education in water safety in, around and on water.

# Innholdsliste

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Summary .....	iii
Innholdsliste .....	iv
Bilder og tabeller .....	viii
Bilder .....	viii
Tabeller .....	viii
1    Bakgrunn .....	1
1.1    Innledning .....	1
1.2    Drukningssulykker i Norge .....	1
1.3    Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse .....	2
1.4    Opplæringslova – Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen .....	3
1.5    Læreplanverket for Kunnskapsløftet .....	4
1.5.1    Generell del av læreplanverket .....	4
1.5.2    Prinsipper for opplæringen .....	5
1.5.3    Svømming og livredning i tidligere læreplaner og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet .....	6
1.6    Svømmepakken – For en bedre svømmeopplæring i skolen .....	8
1.6.1    Ferdighetsprøven .....	8
1.6.2    Sydensvømming: Tverrfaglig prosjekt med fokus på å skape trygghet i og ved vann ute. ....	9
1.6.3    Svømmeskolen Sandefjord kommune .....	9
1.7    Støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen i svømme- og livredningsopplæringen .....	10
1.8    Veiledning og anbefalinger om forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen .....	11
2    Teoretisk rammeverk .....	12
2.1    Den proksimale utviklingszone som forutsetning for utvikling .....	12
2.2    Støttende stillas for å nå den proksimale utviklingssonen .....	13
2.2.1    Albert Bandura og mestring over utfordringer .....	14
2.2.1.1    Mestringserfaringer og Cognitive activation theory of stress (CATS) .....	14

2.3	Vurdering FOR læring .....	15
2.4	Et aktivt og utfordrende uteliv for å investere i langsiktig beskyttelse .....	16
2.5	John Dewey og kvaliteten på erfaringer og opplevelser.....	17
2.5.1	Erfaring.....	17
2.5.2	Lek og arbeid.....	18
2.6	Merleau-Ponty og objekt som utvidelse av den kroppslige syntesen .....	19
2.7	Autentiske erfaringer i opplæringen .....	20
2.8	Utvidet læringsrom som metode for en helhetlig opplæring.....	20
3	Metode.....	23
3.1	Kvalitativ metode .....	23
3.1.1	Case-studie .....	23
3.2	Rekruttering og utvalg .....	24
3.3	Forarbeid – Presentasjon og førforståelse.....	25
3.4	Gjennomføringen – Observasjon.....	25
3.4.1	Observasjon og observasjonsrolle under gjennomføringen .....	27
3.4.2	Film, bilder og feltnotater.....	27
3.5	Etterarbeid – Fokusgruppeintervju .....	29
3.5.1	Planlegging av fokusgruppeintervju.....	29
3.5.2	Gjennomføring av fokusgruppeintervju .....	31
3.6	Dataanalyse.....	32
3.6.1	Triangulering.....	33
3.6.2	Analyse av observasjon .....	33
3.6.3	Analyse av fokusgruppeintervjuene .....	34
3.6.3.1	Transkribering.....	34
3.7	Etikk.....	35
3.7.1	Informert samtykke .....	35
3.7.2	Lagring av data.....	36
3.7.3	Film, bilder og lydopptak .....	36
3.7.4	Forskning på barn.....	37
4	Resultat.....	38
4.1	Forarbeid i klasserommet og første møte med elevene .....	39
4.2	Bilde av elevene oppstilt på stranden før gjennomføring av aktivitetene i sjøen.....	39

1.1.1	Elevenes bakgrunn og tidligere erfaringer .....	40
4.2.1	Elevenes refleksjon over utebading sin virkning på å lære å svømme.....	41
4.2.2	Elevene sine forventninger til undervisningsopplegget og å bade ute .....	41
4.2.3	Elevenes første møte med vannet .....	42
4.3	Bilde av elevene ute i vannet .....	43
4.3.1	Elevene og tilvenning av temperaturen i vannet .....	43
4.3.2	Elevenes motivasjon til å bade selv om det var kaldt.....	44
4.4	Bilde av elevene i full aktivitet.....	44
4.4.1	Bilde av elevene oppstilt versus bilde av elevene i full aktivitet .....	45
4.5	Samling av elevene ved stupebrettet.....	46
4.6	Bilde av to elever som kaster redningsline .....	47
4.7	Trygghet.....	48
4.8	Elevenes svar på hvorfor dette var gøy.....	49
5	Analyse av data .....	50
5.1	Kompetansemålet om trygg ferdsel i, ved og på vann.....	50
5.2	Utvidet læringsrom som læreprosess og undervisningsmetode.....	51
5.2.1	Badeviken – et utvidet læringsrom.....	51
5.2.2	Feltarbeidet som en læreprosess i et utvidet læringsrom .....	53
5.2.3	Oppgaver og aktiviteter som problemløsende, utforskende og praktiske .....	54
5.3	Læring gjennom utfordring .....	55
5.3.1	Proksimale utviklingszone og elevenes forutsetninger .....	55
5.3.2	Mennesker, utstyr og forskrifter som støttende stillas .....	56
5.3.3	Vurdering FOR læring .....	58
5.3.4	Mestring over utfordringer .....	59
5.4	Erfaring.....	60
5.4.1	Autentiske erfaringer.....	60
5.4.1.1	Sanser og kroppslig læring.....	61
5.4.2	Lek og læring .....	63
5.4.3	Refleksjon.....	64
6	Diskusjon.....	65
6.1	Overskygger fokuset på svømmeferdigheter betydningen av trygg ferdsel i, ved og på vann?.....	65



6.2	Er det et overdrevent fokus på sikkerhet ved utendørs bading og polstrer vi elevene til det punkt der det virker mot læreplanen sin hensikt? .....	70
6.3	Hva kan elevene lære av et undervisningsopplegg om trygg ferdsel i en badevik? ..	74
6.4	Hva fremmer og hemmer måloppnåelse av trygg ferdsel i badeviken? .....	79
7	Konklusjon og avsluttende ord.....	82
8	Litteraturliste .....	83
9	Vedlegg 1 - NSD .....	86
10	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykke .....	88
11	Vedlegg 3 – Intervjuguide .....	90
12	Vedlegg 4 – Skjema for feltnotater .....	92

# Bilder og tabeller

## Bilder

Bilde 1. Elevene oppstilt på stranden i badeviken før gjennomføring av aktiviteter i sjøen....	39
Bilde 2. Bilde av elevene ute i vannet etter noen minutter der de er i gang med aktiviteter og oppgaver .....	43
Bilde 3. Bilde av elevene i full aktivitet i badeviken .....	44
Bilde 4. Bilde en elev som kaster redningsline fra land ut til en elev som ligger i sjøen .....	47

## Tabeller

Tabell 1. Hovedfunn fra resultat.....	38
Tabell 2. Elevenes kriterier for kompetansemålet.....	39

# 1 Bakgrunn

## 1.1 Innledning

I 2015 ble det gjort endringer i Læreplanen i kroppsøving som omhandler svømme- og livredningsopplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dette masterprosjektet har sett på kompetansemålet i kroppsøving etter 7. trinn som sier at: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerhetsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Kompetansemålet er nytt i læreplanen og det er mange måter det kan tolkes på og dette masterprosjektet er et case-studie som har hatt som mål å innsikt i hvordan man kan tolke kompetansemålet, og hvordan man kan praktisere opplæringen for måloppnåelse i kompetansemålet. Denne oppgaven har sett på ett forslag til tolkning av kompetansemålet, og hvordan man kan gjennomføre et opplegg i kroppsøvingfaget som har dette som mål. Med case-studien forsøkes det å konstruere frem hvordan eleven opplever en spesifikk kroppsøvingstime i en badevik om trygg ferdsel, for å svare på problemstillingen: Hva opplever elevene i undervisningsopplegget i kroppsøving om trygg ferdsel i, ved og på vann? For å kunne svare på problemstillingen har jeg først måtte svare på forskningsspørsmålene: Hva er bakgrunnen for læreplanen? Hvordan virker læreplanen i praksis? Hva hemmer og fremmer måloppnåelse av læreplanen?

## 1.2 Drukningssulykker i Norge

Norge er et land med en lang kyst, fjorder, ferskvann og elver, og ulykker i, ved og på vann har skjedd. I 2013 meldte TV2 Nyhetene (2013) om en drukningsulykke i Re kommune der en 17-åring druknet på kassetur til Trollsvann (Christoffersen, 2013). Norsk Rikskringkasting (NRK) (2016) meldte i 2016 om dødsfall til to gutter på 12 og 14 år fra et asylmottak i Odda kommune (Sado et al., 2016). Guttene hadde badet i en elv i april måned, og de ble funnet på tre meters dyp i det kalde vannet, som folk beskrev som kaldt, med is på og sterk strøm (Sado et al., 2016). Norsk Folkehjelp har ført en landsomfattende månedlig drukningsstatistikk og de har laget oversikt over drukningsulykker i Norge siden 1988 og fram til 2016 (Kroksæter, 2017). Oversikten viser at Hordaland er et av fylkene som har flest drukningsulykker i 2015 og 2016, der hovedårsaken er fall fra land eller brygge i elv, sjø eller vann (Norsk Folkehjelp,

2016). De siste seks årene har det i gjennomsnitt skjedd 91 drukningsulykker totalt og dette er betydelig færre enn gjennomsnittet for 1990-tallet, da det i gjennomsnitt skjedde 155 drukningsulykker hvert år (Kroksæter, 2017). Siden antallet nå ligger stabilt på et relativt lavt nivå har Norsk Folkehjelp avviklet den månedlige oversikten over antall drukningsulykker i Norge, men de vil fortsette det forebyggende arbeidet av drukningsulykker som handler om svømmeferdigheter, trygghet i vann og trygg ferdsel ved og på vann (Kroksæter, 2017).

### 1.3 Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse

Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse, er utarbeidet for GjensidigeStiftelsen og Norges Svømmeforbud (Ipsos, 2013, s. 1), og er, per dags dato, de nyeste tallene vi har om 5. klassinger sin svømmedyktighet og forholdene rundt dette. Formålet med undersøkelsen var å kartlegge svømmedyktighet blant 5. klassinger og lærernes kunnskap om dette (Ipsos, 2013, s. 4). Slike undersøkelser ble også gjennomført i 2003 og 2009, og et av målene er å studere utviklingen over tid (Ipsos, 2013, s. 4). Målgruppen var 5. klassinger og deres lærere i svømming og kroppsøving, og utvalget var kvotert på fylker med 10-11 tilfeldige skoler i hvert fylke (Ipsos, 2013, s. 4). Elevene svarte på spørsmål om svømmeundervisningen, svømmehall og svømmedyktighet (Ipsos, 2013, s. 8-31). På spørsmål om de har svømmehall i nærheten svarer 67 % ja, noe som er en liten økning fra 2003 og 2009 (Ipsos, 2013, s. 14). Av elevene som svarer ja ser man at andelen er minst på Vestlandet (Ipsos, 2013, s. 15). Lærerne svarer på spørsmål om basseng og svømmehall, svømmeundervisningen og livredningskurs (Ipsos, 2013, s. 32-53). Mellom 26-30 % av lærerne svarer at de kjenner til Rundskriv 1-2008 om Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen, anser seg selv som en god svømmelærer, synes de når målene de setter for sine elever i svømmeopplæringen, synes det er lett å legge opp undervisningen etter kravene i Kunnskapsløftet, kjenner godt til svømmeforbundets pedagogiske modeller for svømmeundervisning og Utdanningsdirektoratets støttemateriell for svømme- og livredningsopplæringen (Ipsos, 2013, s. 47). Samtidig svarer lærerne at det ikke er svømmetimer som er den vanskeligste delen av kroppsøvingsundervisningen, at det er vanskelig å lære elevene å svømme eller at de har for dårlige kunnskaper til å undervise i svømming, og de føler seg ikke utrygg med tanke på sikkerhet eller at de kan nok om livredning (Ipsos, 2013, s. 47). I følge undersøkelsen er andel lærere som har deltatt på kurs i livredning i vann på 99 % i 2013, og i løpet av skoleåret 2011-2012 var det 60 % som hadde

tatt livredningsprøven i vann en gang og 33 % som hadde tatt den to ganger eller flere (Ipsos, 2013, s. 50-51). Videre svarer lærerne at 56 % hadde benyttet seg av tilbud om skoling eller kurs i svømming om de hadde blitt tilbudt det, og 35 % hadde kanskje benyttet seg av det (Ipsos, 2013, s. 52).

## 1.4 Opplæringslova – Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen

Opplæringslova handler om rettigheter og plikter ved opplæringen, og er lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Opplæringslova (2017) § 1-1 om grunnskolen og den videregående opplæringa står det blant annet at formålet med opplæringen er:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Opplæringslova (2017) § 1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats fokuserer på tilpasningar og elevenes forutsetningar ved at opplæringen skal tilpassast evnene og forutsetningane til den enkelte elev. Opplæringslova er lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, og forskrifter til Opplæringslova utfyller loven.

Forskrift om undervisvurdering i Opplæringslova (2016b) § 3-11 sier at undervisvurdering i fag skal brukast som et redskap i læreprosessen som grunnlag for å tilpasse opplæringen og bidra til at elevene øker sin kompetanse i fagene. Videre i forskrift til Opplæringslova (2016b) § 3-11 står det at undervisvurderingen skal bli gitt fortløpende og systematisk, kan vere muntlig og skriftlig, skal inneholde informasjon om kompetanse til eleven og gi veiledning om hvordan eleven kan utvikle seg vidare i faget.

Forskrift om tryggheten til elevene i Opplæringslova (2016b) § 12-1 handler om tryggheten til elevene og i tillegg til krav om forebygging av skade og ulykke som følge av andre lover og forskrifter, gjelder også:

- a) Når skolen er ansvarleg for tryggleiken til elevane, må tilsynet i praksis vere forsvarleg i forhold til risikoen for at skade eller ulykke kan skje.
- b) I situasjonar der skolen er ansvarleg for symjing og bading i grunnskolen, skal det alltid vere ein tilsynsansvarleg, vaksen person til stades. Dersom den gruppa skolen har ansvaret for, overstig 15, skal tilsynet aukast med ein vaksen tilsynsperson for kvar påbegynt gruppe på 15. Dei som fører tilsyn, må vere flinke til å symje og dykke, og må kunne livredning. Tilsynet må aukast ytterlegare når omsynet til tryggleik gjer det nødvendig. For vidaregåande skole gjeld her berre det generelle kravet om tryggleik, slik det er formulert i bokstav a.

Sammen med Læreplanverket for Kunnskapsløftet setter Opplæringslova og forskriftene til Opplæringslova de formelle rammene og styrer innholdet i opplæringen.

## 1.5 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag- og timefordelingen, og disse delene skal sees i sammenheng og inngå i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Læreplanverket for Kunnskapsløftet gir et helhetlig bilde av skolens oppdrag og alle delene i læreplanverket er forskrifter til Opplæringslova og en del av elevenes rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

### 1.5.1 Generell del av læreplanverket

Generell del av læreplanverket utdyper formålsparagrafen i Opplæringslova og fremhever skolens brede verdi-, lærings- og kunnskapssyn og føringene gjelder på tvers av fag og setter opplæringen i en bredere kontekst enn læreplanen i de enkelte fagene (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Generell del av læreplanverket (2015b) sier at:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv

og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. Kort sagt, opplæringsens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

Videre står det at læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når et individ selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10). Skolen skal gi elevene tilpasset opplæring ved å ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10). Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10). I tillegg til tilpasset opplæring skal god undervisning i skolen legge til rette for elevenes lærelyst:

Elevene kommer til skolen med lærelyst: med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. God undervisning viser omsorg for disse sider ved elevene – og for at ulike elever har ulike evner, behov og ulik motivasjon i ulike fag og faser. (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 12)

Videre i Generell del av læreplanen (2015b) står det at skolen skal gi en bred forberedelse for livet, ved at elevene gradvis får økt ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring og ved at skolen har blikket vendt mot det neste trinnet og mot forutsetningene til den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 11).

### 1.5.2 Prinsipper for opplæringen

Prinsippene bygger på Generell del og tydeliggjør at skoleeier har ansvaret for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, og må ses i lys av det samlede regelverket (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Prinsippene skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen og fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter, ved å bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring, læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, roller og kompetanse til lærere og instruktører, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet blir omtalt i Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016d). I denne oppgaven legges det vekt på hva prinsippene sier om elevmedvirkning, tilpasset opplæring og samarbeid med

lokalsamfunnet. Prinsipper for opplæringen (2015d) legger vekt på at fysisk aktivitet, faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheter for aktiv medvirkning, kan bidra til lærelyst og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter og dermed større motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Opplæringen skal oppmuntre elevene ved blant annet å klargjøre målene for den og legge til rette for varierte og målrettede aktiviteter. Elevene skal få, men også selv kunne velge oppgaver, som både utfordrer og gir mulighet til utforsking, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2015d)

Elevmedvirkning bidrar til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Prinsipper for opplæringen (2015d) sier også at alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Til slutt skriver Prinsipper for opplæringen (2015d) om samarbeid med lokalsamfunnet der de legger vekt på at et godt samspill mellom skolen og lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær for å øke elevenes evne og lyst til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

### 1.5.3 Svømming og livredning i tidligere læreplaner og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanen for fag gir rammer for innholdet i opplæringen til det enkelte fag, og de definerer kompetansen eleven skal ha tilegnet seg i faget etter ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Før vi ser nærmere på læreplanen lærere og skoler i Norge følger per dags dato, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, tar vi et tilbakeblikk på svømming og livredning som er beskrevet i tidligere læreplaner.

I Normalplanen for byfolkeskolen av 1939 (1957) var minstekravene i svømming ved utgangen av 7. klasse 20-25 meter brystsvømming uten hjelpemiddel, frigjøringstakene på land og kunstig åndedrett etter H.-N.-metoden (munn-til-munn(-nese-)-metoden) (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda, 1957, s. 194). I følge planen var svømming en god form for kroppsøving og opplæringen i svømming skulle gis ved alle skoler



som hadde adgang til badeplass, og der man ikke hadde tilgang til badeplass skulle man øve på svømmetakene i gymnastikksalen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda, 1957, s. 196). I læreplan for forsøk med 9-årig skole (Forsøksplan av 1959) (1960) står det at svømmeundervisningen er obligatorisk der det er forhold til det og når elevene er gode til å svømme skal alle lære hvordan man setter i gang kunstig respirasjon (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 265). Under overskriften «Aktiviteter utendørs» er svømming en av disse aktivitetene (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 266). Målet med svømming i Forsøksplan av 1959 (1960) er å lære elever å svømme så tidlig som mulig for så videre å rendyrke svømmeteknikken, og sier at gode svømmere aktiviseres med lekbetonte øvelser og med trening for de forskjellige ferdighetsmerker (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 283). Mønsterplan for grunnskolen av 1974 og 1987 (1986) begynner med tilvenningsøvelser i svømmeopplæringen og bygger videre på dette med ulike svømmeteknikker, distansesvømming og fridykking (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986, s. 259-261). Planen fokuserer også på overlevelses- og livredningsaktiviteter der elevene skal blant annet kunne flyte for å overleve, svømme med klær, svømme under vann, utføre forskjellige overlevelsesteknikker i kaldt vann, kaste ut line og munn til munn metoden (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986, s. 262). I Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) står det at elevene fra 5. til 7. trinn skal tilegne seg kunnskap om sjøvett, arbeide med å mestre livredningsaktiviteter i vann og trene på svømmeteknikker (270-271).

Læreplanen skoler følger per dags dato er Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I Læreplan i kroppsøving i Kunnskapsløftet (2015c) står blant annet svømmedyktighet sentralt i faget, der bevegelseskultur i form av svømming er en del av den felles dannelsen og identitetsskapelsen i samfunnet, og elevene skal lære å praktisere og verdsette trygg ferdsel og opphold i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1). Med endringene i faget om svømming som trådte i kraft 1. august 2015 ble svømming konkretisert i kompetansemålene og progresjonen i svømme- og livredning tydeliggjort (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Kompetansemålene om svømming og livredning etter 7. trinn sier at:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne utføre grunnleggjande teknikkar i svømming på magen, på ryggen, på sida, under vatn, og kunne berge seg sjølv i vatn.

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerheitsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold (Utdanningsdirektoratet, 2015c)

## 1.6 Svømmepakken – For en bedre svømmeopplæring i skolen

19. august 2016 la Kunnskapsdepartementet frem nye tiltak for en bedre svømmeopplæring i skolen (Regjeringa.no, 2016). På grunn av fokuset i tiltakene blir den kalt for *Svømmepakken* [min kursiv]. Et av tiltakene er en obligatorisk Ferdighetsprøve for 1.-4. trinn fra høsten 2017, som skal deles opp i flere delprøver og inngå i et pedagogisk opplegg over tid (Regjeringa.no, 2016). I pressemeldingen (2016) sier Torbjørn Røe Isaksen: «Det er viktig at delprøvene inngår i et pedagogisk opplegg, som går over tid. Ved å teste barnas svømmeferdigheter underveis er det lettere for skolen å sette inn nødvendige tiltak så tidlig som mulig» (Regjeringa.no, 2016). Hensikten med Ferdighetsprøven er å teste barnas svømmeferdigheter underveis for å gjøre det lettere for skolen å sette inn nødvendige tiltak så tidlig som mulig (Regjeringa.no, 2016). Et annet tiltak er å tilby lærere kurs i svømming og livredning for å gi kroppsøvingslærere faglig fordypning på området (Regjeringa.no, 2016). Videre har Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet fått i oppdrag i å samle informasjon om god svømmeopplæring og opprette en nettside (Regjeringa.no, 2016). Nettsiden skal inneholde forslag til gode undervisningsopplegg som kroppsøvingslærere kan bruke og praktisk informasjon til skoler om hvordan de kan samarbeide med frivillige organisasjoner og andre kommuner (Regjeringa.no, 2016). Et annet tiltak gjelder en egen tilskuddsordning på 10 millioner kroner til svømmeopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever, der kommunene må søke om midler fra Fylkesmannen og velger selv hvordan svømmeopplæringen organiseres (Regjeringa.no, 2016).

### 1.6.1 Ferdighetsprøven

Et av tiltakene i Svømmepakken er en obligatorisk Ferdighetsprøve for 1.-4. trinn fra høsten 2017 (Regjeringa.no, 2016). Hensikten med Ferdighetsprøven er at den skal deles opp i flere delprøver for å teste elevenes svømmeferdigheter, og inngå i et pedagogisk opplegg over tid (Regjeringa.no, 2016). Testøvelsene handler om bruk av vest, selvberging, vanntilvenning, å dykke, å flyte, å gli, fremdrift, svømming, livredning inne og ute, og livreddende førstehjelp

(Odberg, 2017). Flere av testene handler om elevenes svømmeferdigheter. Testøvelse 9 – fremdrift (2017), sier at: «Eleven skal kunne stupe uti på dypt vann – svømme 12,5 m på magen – skifte retning – svømme 2-3 m mot startstedet – stoppe – flyte i 30 sekunder – svømme på ryggen tilbake til utgangspunktet» (Odberg, 2017). De fleste testøvelsene er lignende til testøvelsen 9, og inneholder det å kunne stupe og hoppe uti, dykke og orientere seg under vann, stoppe og trå i vannet, og svømme ulike distanser med forskjellige svømmeteknikker (Odberg, 2017). Andre testøvelser fokuserer mer på livredningsopplæringen. Slik som testøvelse 2 – bruk av vest (2017):

Helst utendørs. Ha på jakke, skjorte, langbukse og sko. Kunne ta på seg vest riktig. Kunne falle uti, gjenvinne kontroll og snu seg i ønsket stilling når de kommer til overflaten, og ta seg inn til et fast punkt (kant, land eller båt). (Odberg, 2017)

Denne testøvelsen handler om å forberede elevene på hvordan det er å falle uti vannet utendørs, og hvordan berge seg selv om det skjer.

### 1.6.2 Sydensvømming: Tverrfaglig prosjekt med fokus på å skape trygghet i og ved vann ute.

Sydensvømming er et tverrfaglig prosjekt i Meløy kommune i Nordland som driver med svømmeopplæring utendørs, hver dag i en uke (Olsen, 2017). Bakgrunnen for prosjektet er deres oppfatning av at barn som har vært på ferie i sydlige land møter tryggere og med bedre ferdigheter på skolesvømming (Olsen, 2017). Opplegget inneholder svømming ute i lokalmiljøet hver dag i en uke der de oppholder seg ved vannet hele dagen (Olsen, 2017). Rammebetingelsene for et slikt opplegg er gruppestørrelse, tid tilgjengelig, nærhet til vann, temperatur og vær og tilpasninger for den enkelte (Olsen, 2017). Sikkerheten har hovedfokus, blant annet temperatur, bunnforhold, dybde i vannet, synlighet, definerte områder, alarmplan og førstehjelpsutstyr, og tydelighet overfor elevene hvilken voksen de skal forholde seg til (Olsen, 2017).

### 1.6.3 Svømmeskolen Sandefjord kommune

I Sandefjord kommune drives svømme- og livredningsopplæringen for barneskolene av den kommunale Svømmeskolen i samarbeid med skolene (Setlo, 2017). Svømmeskolen ledes og organiseres av en person ansatt i skoleetaten og som samarbeider med kultur- og fritidsetaten

som drifter svømmehallen (Setlo, 2017). Dette samarbeidet legger rammefaktorer som transport og organisering til rette for skolene (Setlo, 2017). 7-8 svømmeinstruktører med erfaring og kompetanse er tilknyttet Svømmeskolen og der 3 av instruktørene bistår skolens medfølgende lærere og assistenter i alle timer etter en fast plan (Setlo, 2017). Skolens medfølgende personale og Svømmeskolens personale tar ansvar og gjennomfører undervisningen sammen (Setlo, 2017). I tillegg til tilbudet i svømmehallen, gir skolene elevene erfaringer med og opplæring i svømming, selvberging og livredning utendørs (Setlo, 2017).

## 1.7 Støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen i svømme- og livredningsopplæringen

Svømme- og livredningsopplæring, støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen (2015f) er rettet mot lærere og instruktører, og synliggjør hva som ligger i kompetansemålene og hva som kan bidra til å gjøre opplæringen i svømme- og livredningsopplæringen god og effektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 3). Støttmaterialet er utarbeidet av representanter fra Norges Svømmeforbund, Norges Livredningsselskap, Norges idrettshøgskole og Landslaget Fysisk Fostring i skolen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 3). Støttmaterialet vektlegger at skolen er viktig innenfor svømme- og livredningsopplæring siden tiltak i skolen treffer alle barn, og mener at gode ferdigheter gir den enkelte mulighet til å holde på med aktiviteter i, ved og på vann som en sosial aktivitet eller som idrett på fritiden (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 3). For å kunne berge seg selv og bli trygg i vann må elevene blant annet oppleve hvordan de reagerer på et ufrivillig møte med vannet som ofte er kaldt (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 12). Om trygg ferdsel og kompetansemålet på 7. trinn står det i støttmaterialet (2015f) at trygg ferdsel innebærer at elevene:

blir bevisste muligheter og farer (bølger, strøm, temperatur) og forstår når de trygt kan utnytte vann- og sjølivets gleder, når de bør ta hvilke forholdsregler og når de helst bør holde seg på land.

utvikle evner i å vurdere risiko og gjøre kloke valg under ulike værforhold (glatte svaberg, bølger og strøm, kaldt vann, trygg is, valg av utstyr) og ulike aktiviteter i, ved og på vann. (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 23-24)

## 1.8 Veiledning og anbefalinger om forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen

Rundskriv 1-2008 – forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen, handler om sikkerhetsmessige sider ved bading, og svømme- og livredningsopplæringen. Formålet med rundskrivet er å gi skoleeier og skolene veiledning og anbefalinger i hva som ligger i forsvarlighetskravet i § 12-1 i forskrift til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 1). Samtidig understrekes det at det er skolene som må vurdere hva som vil være forsvarlig praksis, og ha tenkt nøye gjennom og planlagt aktiviteten på en slik måte at den er forsvarlig, og risikoen for at en ulykke skal skje er så liten som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 1). Rundskrivet inneholder bading, svømme- og livredningsopplæring både inne og utendørs. Feltarbeidet i dette masterprosjektet ble gjennomført utendørs. Ved utendørs bading, svømme- og livredningsopplæring er det viktig at tilsynspersonen er oppmerksom på at risikoen for ulykker vil være enda større utendørs enn innendørs i svømme og badeanlegg (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 5). Utendørs vil omgivelsene være vanskelig å kontrollere og forholdene vil ha konsekvenser for hva som regnes som forsvarlig. Dermed er det viktig at den som har tilsynet har planlagt hvordan aktiviteten kan gjennomføres på en forsvarlig måte og tilpasset elevenes ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 5). «Utdanningsdirektoratet anbefaler at det alltid bør være minst to voksne til stede» (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 5). Badeområdet for opplæringen bør være kjent av hovedansvarlig, avgrenset og tydelig definert slik at tilsynet og sikkerheten til alle elevene blir best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 5). Kravet til tilsyn og tilsynspersoner er det samme som ved innendørs svømme- og livredningsopplæring, men tilsynet bør vurdere hvor mange elever det er forsvarlig å ha i vannet samtidig, rutiner for fordeling og koordinering av de forskjellige tilsynsoppgavene, og bekledning for en eventuell redningsaksjon og en mobiltelefon med dekning og oppbevart på et tørt sted (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 5).

## 2 Teoretisk rammeverk

I teoretisk rammeverk blir de pedagogiske filosofene og praksisene, som masterprosjektet og denne oppgaven bruker som bakgrunn for å svare på forskningsspørsmålene, presentert. Det er ut i fra disse teoriene at datamaterialet blir analysert og diskutert.

### 2.1 Den proksimale utviklingszone som forutsetning for utvikling

Lev S. Vygotsky regnes som grunnleggeren av kulturhistorisk psykologi og hans innflytelse i Vesten ble merkbar fra 1960-årene (Rodina, 2016). I denne masteroppgaven er det benyttet hans tanker om undervisning. Vygotsky (2001) sier at den eneste gode formen for undervisning er den som går foran utviklingen og trekker den med seg (Vygotskij et al., 2001, s. 167). Den proksimale utviklingszone definerer de funksjoner som ennå ikke er modnet, men er i modningsprosess og karakteriserer den fremtidige utviklingen (Vygotsky, 1978, s. 38).

*(...) the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, s. 38)*

Det vil si at den proksimale utviklingssonen er avstanden mellom det eleven kan gjøre på egenhånd og det eleven kan oppnå ved hjelp, veiledning og støtte fra en voksen eller i samarbeid med jevnaldrende. «... what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow» (Vygotsky, 1978, s. 38). Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan på egen hånd – men bare innenfor de grensene deres eget utviklingsnivå setter (Vygotskij et al., 2001, s. 166). Barnet er flinkest til å løse problemer som står nærmest dem det har løst på egen hånd; så blir det stadig vanskeligere helt til barnet ikke klarer mer på et visst kompleksitetsnivå, samme hvor mye hjelp det måtte få (Vygotskij et al., 2001, s. 166). Den proksimale utviklingssonen gir lærere et verktøy. Ved å bruke denne metoden kan vi ta hensyn til ikke bare syklusene og modningsprosessene som allerede er fullført, men også de prosessene som for tiden er i en formasjonsform, som begynner å modnes og utvikles (Vygotsky, 1978, s. 38). Dermed tillater den proksimale utviklingssonen oss å avgrense barnets umiddelbare fremtid og sin dynamiske utvikling, slik at det ikke bare er mulig for det som allerede er oppnådd utviklingsmessig, men også for det som er i ferd med å modnes (Vygotsky, 1978, s. 38).

## 2.2 Støttende stillas for å nå den proksimale utviklingssonen

Lev Vygotsky sin innflytelse i Vesten ble merkbar fra 1960-årene med blant annet Jerome S. Bruner (Rodina, 2016). Jerome S. Bruner, psykolog og professor, og regnes som en av pionerne for den kognitive revolusjon i psykologien (Raaheim, 2012). Han er særlig kjent for sine undersøkelser om tenkning og læring som en konstruktiv prosess (Raaheim, 2012). I denne masteroppgaven er Jerome S. Bruner sine tanker, samme med David Wood og Gail Ross, om opplæringen brukt sammen med Lev S. Vygotsky sin proksimale utviklingssone.

I følge David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross betyr opplæringsprosessen hvorvidt en voksen eller ekspert hjelper noen som er mindre voksen eller mindre ekspert (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 89). I skolen vil det si at eleven får hjelp, veiledning og støtte fra en voksen eller jevnaldrende som har større kompetanse på området. Videre sier David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross (1976) at intervensjon av en veileder i læringsprosessen kan innebære en slags «stillas»-prosess som gjør at et barn eller en nybegynner kan løse et problem, utføre en oppgave eller oppnå et mål som barnet ikke ville oppnådd uten støtte (Wood et al., 1976, s. 90). Dette stillaset består hovedsakelig av at den voksne "kontrollerer" de elementene i oppgaven som først er utenfor elevens kapasitet, og dermed tillater han å konsentrere seg om og fullføre kun de elementene som ligger innenfor hans kompetanseområde (Wood et al., 1976, s. 90). Det kan til slutt resultere i utviklingen av oppgavekompetanse hos eleven (Wood et al., 1976, s. 90). David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross (1976) sier også at elevene ikke har utbytte av stillaset med mindre de har en forståelse av løsningen, og kan gjenkjenne løsningen, før de selv prøver (Wood et al., 1976, s. 90). Man må gjenkjenne forholdet mellom midler og ender for å kunne dra nytte av kunnskapen av resultater (Wood et al., 1976, s. 90). David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross (1976) ser at det i noen tilfeller kan det være viktig at eleven gjør uventede funn, men de sier at som oftest må man være i stand til å se når og på hvilken måte man har oppnådd resultatet (Wood et al., 1976, s. 90). En «blind»-læringsprosess der elevene gjør uventede funn kan være en nødvendig forutsetning når eleven ikke bare skal oppdage det endelige målet, men også

måtene for å oppnå det, og dette krever ofte støtte i form av stillas (Wood et al., 1976, s. 90-91).

### 2.2.1 Albert Bandura og mestring over utfordringer

Albert Bandura, psykolog og professor, og kjent for et lærings- og sosialpsykologisk syn på menneskets personlighet (Svartdal, 2016). Et sentralt begrep hos Albert Bandura er «percieved self-efficacy» som i denne masteroppgaven oversettes til mestringserfaring. Albert Bandura (1994) skriver at «perceived self-efficacy» bestemmer hvordan folk føler, tenker, motiverer seg og oppfører seg (Bandura, 1994, s. 2). «Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives» (Bandura, 1994, s. 2).

Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 92-93). En sterk følelse av mestring forbedrer gjennomføring og trivsel, og mennesker med høy tro på sine egne evner ser på vanskelige oppgaver som utfordringer som skal mestres (Bandura, 1994, s. 2). Videre sier Bandura (1994) at slike mennesker setter seg utfordrende mål, har et sterk engasjement til utfordringene, og de øker og opprettholder sin innsats i møte med utfordringene (Bandura, 1994, s. 2). «They approach threatening situations with assurance that they can exercise control over them» (Bandura, 1994, s. 2). Videre sier Bandura (1994) at menneskers tro på egen mestring kan utvikles blant annet gjennom gode erfaringsopplevelser der suksesser over utfordringer som krever innsats bygger en solid tro på egen mestring (Bandura, 1994, s. 2-3).

#### 2.2.1.1 Mestringserfaringer og Cognitive activation theory of stress (CATS)

Cognitive activation theory of stress (CATS) er en kognitiv aktiveringsteori om stress som viser at vi reagerer ulikt på utfordringer basert på kva vi tidligere har erfart (uniResearch, u.å.). Den blir ofte brukt innenfor helse, men i denne oppgaven blir den sett i forhold til mestring av utfordringer i et undervisningsopplegg i en badevik. Mestring er den anskaffete forventningen om at de fleste eller de aller fleste svar fører til et positivt resultat, og dette fører til et redusert opphisset nivå (Ursin & Eriksen, 2004, s. 576). Som oftest dekker begrepet mestring enten handling eller resultatet, i CATS er det resultatet som teller (Ursin & Eriksen, 2004, s. 576). CATS sin definisjon av mestring er at mestring er en positiv respons av forventet resultat, og at individet etablerer en forventning om å mestre (Ursin & Eriksen,



2004, s. 576). I følge Holger Ursin og Hege R. Eriksen (2004) er det fire aspekter ved stress: stress stimuli, stress erfaring, stress respons og tilbakemelding fra stress respons (Ursin & Eriksen, 2004, s. 570). Hvorvidt en stimulus er hyggelig eller truende avhenger av individuell vurdering av situasjonen, som er basert på tidligere erfaringer og forventninger til utfallet (Ursin & Eriksen, 2004, s. 570).

## 2.3 Vurdering FOR læring

I følge Utdanningsdirektoratet (2016b) skal undervisvurderingen først og fremst hjelpe eleven videre i læreprosessen, samtidig som læreren kan få informasjon om hvor den enkelte elev befinner seg faglig, og dette innebærer at den skal være en kontinuerlig og integrert del av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 9). Formativ vurdering handler om å bruke vurderingen til å ta beslutninger videre i læringsprosessen for å fremme elevenes læring og utvikling (Black & Wiliam, 2009, s. 9). Begrepene formativ vurdering og undervisvurdering kan brukes til å beskrive vurderingens læringsfremmende formål i læringsprosessen, og kalles for vurdering for læring (Slemmen, 2012, s. 60). Tilbakemelding er et viktig element i formativ vurdering for å hjelpe elevene til å gjøre fremgang i læringsprosessen (Black, 2009, s. 520). I følge Utdanningsdirektoratet (2015a) er det fire prinsipper som er sentrale for en læringsfremmende undervisvurdering: 1) elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2) elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3) elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og 4) elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem må elevene arbeide med kompetansemål, kjennetegn og kriterier i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Dette arbeidet er en forutsetning for at elever får oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Elevens aktive rolle i undervisningen, elevmedvirkning, innebærer elevens deltakelse i beslutninger som gjelder elevens egen og gruppens læring, er viktig i vurdering for læring (Slemmen, 2012, s. 65). Å involvere elevene i arbeidet med å utarbeide kriterier for et arbeid, oppgave eller kompetansemål kan være en måte å bidra til at elevene forstår hva de skal lære og veien mot målet (Utdanningsdirektoratet, 2016c). I forskrift for Opplæringslova (2015) § 3-1 står det at eleven

skal være kjent med hva som er målet for opplæringen og hva som er grunnlaget for vurderingen i hans eller hennes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015).

## 2.4 Et aktivt og utfordrende uteliv for å investere i langsiktig beskyttelse

Gunnar Breivik er professor i samfunnsvitenskapelige fag der han ser på spørsmål om fysisk aktivitet og spenning blant barn, ungdom og voksne (Breivik, 2001, s. 6). Boken *Sug i magen* (2001) handler om barn og unges situasjon i forhold til den senere samfunnsutviklingen (Breivik, 2001, s. 6-7). Gunnar Breivik (2001) skriver om sine refleksjoner over hans egen lek utendørs da han vokste opp, og dagens barn og unge sin lek som i langt større grad er mer stillesittende og innendørs (Breivik, 2001, s. 12). Ved å leke ute blir du eksponert for all slags vær og vind, og som en del av leken lærer du å ta vare på deg selv og ta ansvar for egen situasjon (Breivik, 2001, s. 12-13). Når dagens barn og unge i større grad er inne betyr det at de ikke har den naturlige tilhørigheten og det forholdet til uterommet som gjør at de trives og skaper meningsfulle aktiviteter (Breivik, 2001, s. 13). Dette fører til at voksne skal tilrettelegge utendørsaktiviteter for dem og at utendørsaktivitetene blir flyttet til preparerte og bearbejdede utearealer (Breivik, 2001, s. 13). Videre trekker han blant annet frem barnehagen. I dag kan barn bli plassert i barnehagen allerede fra de er ett år gamle som vil si at barna er under tilsyn av andre voksne enn foreldrene, og det er de ansatte i barnehagene som har ansvaret for andre sine barn (Breivik, 2001, s. 15-16). Dette har ført til en forsiktigjøring av barnas lek og oppvekst med mindre utfordrende lek og aktiviteter, og desto mer forsiktighet, sikkerhet og kontroll, på grunn av at ansatte i barnehagen ikke kan risikere at andres barn skader seg mens de selv har ansvaret (Breivik, 2001, s. 16). Materiellet og utstyret i barnehager, i skolegården og på løkker, lekeplasser og utearealer har hatt en overgang fra naturlige materialer til apparatur laget av stål og plast, og flatt underlag av grus eller asfalt som gir mindre utfordringer (Breivik, 2001, s. 18). «Det blir vanskeligere å skaffe seg erfaringer om hvordan verden virkelig er. Filteret mellom oss og virkeligheten blir stadig større (...)» (Breivik, 2001, s. 20-21). Videre sier Gunnar Breivik (2001) at man utvikler en kapasitet til å takle prøvelser hvis man som barn har lært å kjenne på følelser og opplevd ubehag og motgang (Breivik, 2001, s. 55).

Jeg mener derfor at det er en barnerett å få fryse av og til, være sulten noen ganger, skrubbe seg og slå seg. (...) Å få kontakt med seg selv, sin egen kropp og sine egne følelser på slike direkte måter er en investering i langsiktig beskyttelse. (Breivik, 2001, s. 56)

Livet i det moderne velferdssamfunnet er i ferd med å bli et liv kontrollert av regler og påbud, av beskyttelse og sikkerhetstiltak (Breivik, 2001, s. 146). «Skal vi lære oss å mestre, må vi være villige til å utsette oss for mulige farer. Vi må være villige til å eksponere oss. (...). Vi må begynne i barneårene. Og vi må holde på hele livet. Det aktive liv er et godt liv» (Breivik, 2001, s. 147). En god investering vil derfor være å la barna og de unge ta del i et aktivt og utfordrende uteliv. Det vil øke sjansen for at man får en robust befolkning også på det psykologiske plan (Breivik, 2001, s. 33).

## 2.5 John Dewey og kvaliteten på erfaringer og opplevelser

John Dewey var professor i psykologi og pedagogikk, og hans teori har satt seg spor i pedagogiske praksiser over hele verden (Dewey & Wrang, 2005, s. 160). Han hadde en sterk tro på oppdragelsens muligheter og betydningen som et middel til å gi kunnskaper og som karakterdannende virksomhet med sosial tilpasning (Tranøy, 2009). I denne masteroppgaven blir John Dewey sine tanker om erfaring og refleksjon brukt for å belyse forskningsspørsmålene. I tillegg blir det sett på hans tanker om lek og arbeid.

### 2.5.1 Erfaring

Den tradisjonelle klasseromsundervisningen er et sted elever ofte gjør usammenhengende erfaringer (Dewey & Fink, 1974, s. 40). Alle elever gjør erfaringer i skolen og undervisningen og John Dewey (1974) sier at det ikke er fraværet av erfaringene som er problemet, men at erfaringene er usammenhengende i forhold til å tilegne seg nye erfaringer seinere (Dewey & Fink, 1974, s. 41). Det er ikke nok å si at erfaringer og opplevelser er viktige, og at det skal være erfaringer som er tilegnet aktivt, for alt avhenger av kvaliteten på erfaringene (Dewey & Fink, 1974, s. 41). Erfaringskvalitet er en umiddelbar lyst og den har innflytelse på senere erfaringer (Dewey & Fink, 1974, s. 41). Det er lærerens oppgave å formidle erfaringer som vil aktivisere elevene, både umiddelbar lyst og motivasjonen eller ønsket om fremtidige erfaringer og opplevelser (Dewey & Fink, 1974, s. 41). Erfaringer er med på å bestemme

holdninger, ønsker og mål, og utfordringen er å velge ut de øyeblikkelige erfaringene som vil leve fruktbart og skapende videre i fremtidige erfaringer (Dewey & Fink, 1974, s. 41 og 51). John Dewey (1974) sier at det er ikke det som det er bestemt at eleven skal lære på det gitte tidspunktet som er det viktigste, men det er det eleven i tillegg lærer som for eksempel holdninger som er det viktigste (Dewey & Fink, 1974, s. 60). Den viktigste holdningen elevene lærer er ønsket om å fortsette å lære, og den kosteligste evne er å kunne lære av deres egne erfaringer (Dewey & Fink, 1974, s. 60). To pedagogiske viktige konklusjoner, som John Dewey (2005) kommer med, er at erfaring er først og fremst et aktivt og passivt forhold, og graden av verdien av en erfaring består i graden av erkjennelsen av relasjoner og sammenhenger som den fører til (Dewey & Wrang, 2005, s. 158). John Dewey (2005) sier at elevene i skolen blir sett på som teoretiske tilskuere som skal tilegne seg kunnskap, og at ordet elev er blitt til å bety en som skal tilegne seg kunnskap og ikke en som er involvert i å skaffe seg fruktbare erfaringer (Dewey & Wrang, 2005, s. 161). Videre sier han at forberedelse er ment for å stille spørsmål for å minne elevene på egne erfaringer som vil være nyttige inn mot et nytt tema. Prosessen med å lære noe nytt vil bli lettere hvis relaterte erfaringer blir aktivert (Dewey, 1997, s. 202). John Dewey (1974) understreker betydningen av at den som skal lære deltar i utformingen av målene som styrer læreprosessen forløp, og dermed elevenes medvirkning (Dewey & Fink, 1974, s. 74). «Et gram erfaring er bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verificerbar betydning» (Dewey & Wrang, 2005, s. 161). En erfaring er i stand til å generere og bære enhver teorimengde, men en teori løsrevet fra erfaringen kan ikke definitivt begripes, heller ikke som teori (Dewey & Wrang, 2005, s. 161-162). Tenkning eller refleksjon er erkjennelsen av relasjonen mellom hva vi forsøker å gjøre, og hva som skjer som konsekvens av dette (Dewey & Wrang, 2005, s. 162). Refleksjon innebærer også en personlig interesse i en hendelses utfall, en bestemt deltakende identifikasjon mellom vår egen skjebne og resultatet av begivenhetsforløpet (Dewey & Wrang, 2005, s. 164).

### 2.5.2 Lek og arbeid

John Dewey (2005) sier at erfaringen har vist at når barn får mulighet til å dyrke fysiske aktiviteter som bringer deres naturlige impulser i spill er det å gå i skolen en glede, styringen av dem en mindre byrde og det blir lettere å lære (Dewey & Wrang, 2005, s. 211). Det er skolens oppgave å skape et miljø hvor lek og arbeid utføres med henblikk på å fremme den ønskede mentale og moralske vekst (Dewey & Wrang, 2005, s. 212). Det er ikke nok å

introdusere lek og spill, manuelt arbeid og manuelle øvelser, alt avhenger av den måten disse midlene brukes på (Dewey & Wrang, 2005, s. 212). Elevenes sanser er veien til kunnskap, på grunn av at de benyttes i en handling med et formål (Dewey & Wrang, 2005, s. 160). Videre sier John Dewey (2005) at alle metoder blir mekaniske når den innsnevrer den kroppslige aktivitet der kroppen adskilles fra bevisstheten (Dewey & Wrang, 2005, s. 160). Lek og fysisk aktivitet bør ikke være en avlast for barna i den daglige skolehverdagen (Dewey & Wrang, 2005, s. 211). Å utforske er av fundamental verdi og når aktiviteter og oppgaver inkluderer slike instinkter, og er en del av undervisningen, er hele eleven involvert i læreprosessen (Dewey & Wrang, 2005, s. 211). Kort sagt er grunnen til å inkludere lek og fysisk aktivitet en avgjørende plass i læreplanen av intellektuelle og sosial karakter og ikke et spørsmål om en midlertidig formålstjenlighet eller en forbigående behagelighet (Dewey & Wrang, 2005, s. 211).

## 2.6 Merleau-Ponty og objekt som utvidelse av den kroppslige syntesen

Maurice Merleau-Ponty var en fransk filosof og i hans erkjennelsesteoretiske posisjon spiller kroppen en avgjørende rolle (Tranøy, 2011). Maurice Merleau-Ponty (1994) sier at menneskekroppens forhold til verden er at den eksisterer, og han ser kroppen som en enhet der alle delene står i indre forhold til hverandre ved at kroppen er en enhet som er rettet mot noe (Merleau-Ponty, 1994, s. 8). Maurice Merleau-Ponty (1994) skriver at enhver vane er motorisk og perseptuell på samme tid fordi den befinner seg mellom eksplisitt oppfatning og den faktiske bevegelsen av denne grunnleggende funksjonen, som på samme tid avgrenser vårt synsfelt og vårt handlingsfelt (Merleau-Ponty, 1994, s. 109). Når et objekt er blitt et fortrolig redskap blir den en forlengelse av armen, gjenstandsverdenen begynner ikke ved armen, men ved enden av objektet eller redskapet (Merleau-Ponty, 1994, s. 109-110). Objektet blir et vedheng til kroppen og en utvidelse av den kroppslige syntesen (Merleau-Ponty, 1994, s. 110)

## 2.7 Autentiske erfaringer i opplæringen

Autentisitet handler om hva som føles som virkelig for hver enkelt: hvem vi er, hvor vi er, hvem vi er med, hva vi gjør og hvem vi gjør det med (Beames & Brown, 2016, s. 51). Hva som er autentisk er som oftest det med høyest standard, og autentiske erfaringer er de som vi må investere tid og energi i, vise engasjement, og hvor vi har en viss kontroll over prosessen og utfallet (Beames & Brown, 2016, s. 51). Siden Simon Beames og Mike Brown (2016) sier at autentisitet handler om det som er virkelig, vil det si at autentisitet i utdanningen/opplæringen handler om at læring skjer i den ekte verdenen og som kan brukes i hverdagen (Beames & Brown, 2016, s. 51). «This applies to the setting, the content, the methods and the learning outcomes» (Beames & Brown, 2016, s. 51). Konteksten, metodene og målet med læringen bør være virkelig i den forstand at elevene vil ha nytte av den i hverdagen.

## 2.8 Utvidet læringsrom som metode for en helhetlig opplæring

Arne N. Jordet er professor ved Høgskolen i Hedmark ved avdeling for Lærerutdanning og naturvitenskap (Skoven i skolen & udeskole.dk, 2015). Han er forsker på uteskole og i blant annet Danmark har han hatt stor betydning for utvikling av uteskole (Skoven i skolen & udeskole.dk, 2015). Arne N. Jordet sier at å gjøre autentiske erfaringer i en fysisk og sosial virkelighet er viktig for alle mennesker, og at det faglige innholdet i skolen må ha en eller annen forankring i barnets egne erfaringer for å bli forstått full ut (Jordet, 2010, s. 19).

Uteskole er en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser (Jordet, 2010, s. 32). Uteskole avviser ikke klasserommet som læringsarena, men det utvider perspektivet på læring og dannelse ved at å ta i bruk et *utvidet læringsrom* (Jordet, 2010, s. 33).

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet. (Jordet, 2010, s. 34)

Ifølge Arne N. Jordet (2010) er kjernepunkter i utepedagogisk tenkning at to forutsetninger må være til stede for at det skal være meningsfylt å bruke begrepet uteskole: 1) Skolens omgivelser brukes som læringsarena, og 2) skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde (Jordet, 2010, s. 35). I denne oppgaven er det fokusert på å bruke skolens omgivelser som læringsarena. Skolen har tilgang til mange forskjellige «klasserom» i sine nære omgivelser som kan brukes som læringsarena (Jordet, 2010, s. 37). Ulike typer naturmiljø som brukes som læringsmiljø har ikke vegger og tak, og det gir en annen opplevelse av hva som er bråk og forstyrrelser (Jordet, 2010, s. 37-38). Videre gir det helt andre premisser for aktivitetene og for kommunikasjon og sosial samhandling, som gir læreren et større handlingsrom og flere muligheter (Jordet, 2010, s. 37-38).

Uteskole gir også muligheter for å utvikle tettere samarbeid med aktører i lokalsamfunnet, ved å ta i bruk lokalsamfunnet som ressurs i opplæring og utnytte de mange læringsmulighetene som kan ligge i dette samarbeidet (Jordet, 2010, s. 35 og 40). «I det lokale (...) foreninger ligger det kilder til læring som kan berike skolens opplæring (Jordet, 2010, s. 40). Ved å møte representanter fra ulike virksomhet på deres banehalvdel, i en autentisk kontekst, får elevene tilgang til kunnskaper og kompetanser skolen selv ikke er i besittelse av (Jordet, 2010, s. 40).

Utenfor klasserommet ligger forholdene til rette for problemløsende, utforskende og praktiske oppgaver som gir gode betingelser for utvikling av den enkelte elevs innovative evner og å være kreative, skapende, oppfinnsomme og å bruke sin fantasi (Jordet, 2010, s. 41). *Det problemløsende* innebærer at elevene stilles overfor konkrete problemstillinger eller utfordringer som de har med seg ut, og som de skal finne svar eller løsninger på gjennom ulike typer aktiviteter, som regel sammen med andre (Jordet, 2010, s. 41). *Det utforskende* knytter seg til oppgaver hvor elevene skal lete etter, observere og undersøke objekter eller fenomener i omgivelsene, for eksempel med sikte på å oppdage og finne, for så å kunne sortere og klassifisere (Jordet, 2010, s. 41). *Det praktiske* innebærer at elevene skal bygge, konstruere eller forme, eller de skal gjennomføre handlinger, gjerne med et element av manuelle «hands-on»-operasjoner, hvor de forholder seg til og manipulerer med konkrete objekter (Jordet, 2010, s. 41).

Utenfor klasserommet, i skolens fysiske omgivelser, er kropp og sanseapparatet ved at elevene forholder seg til konkrete objekter og fenomener gjennom kropp og sanser og gjennom praktiske og handlingsrettede aktiviteter (Jordet, 2010, s. 43). De kroppslige og multisensoriske impulsene skaper minnespor og assosiasjonsbaner som gjør at elevene får flere knagger å henge kunnskapene på (Jordet, 2010, s. 43). I tillegg gir variert fysisk aktivitet i naturmiljø elevene erfaringer med å bli slitne, de kjenner at hjertet slår ved å måle pulsen, og de kjenner at de blir svette (Jordet, 2010, s. 357). Lek har også en naturlig plass i uteskole og kan brukes som metode i undervisningen for å realisere faglige mål (Jordet, 2010, s. 358). Arne N. Jordet (2010) legger også til at leken er en naturlig og viktig funksjon med egenverdi og er dermed et mål i seg selv, som en måte å lære på, som en inngangsport til sosial samhandling med andre barn og som en kulturbærer (Jordet, 2010, s. 358). «Dette åpner også et stort rom for lek, hvor lek og læring glir over i hverandre» (Jordet, 2010, s. 42).

Samspillet mellom uteskole og klasserommet kan legge til rette for en læreprosess med tre hovedelementer, forarbeid inne, uteaktivitetene og bearbeiding inne (Jordet, 2010, s. 46). Forarbeid inne innebærer at elevene arbeider med teoretisk og generell kunnskap inne i klasserommet, der elevene forbereder seg på hva og hvorfor de skal gjøre uteaktivitetene (Jordet, 2010, s. 46). Uteaktivitetene innebærer at elevene gjennomfører planlagte og praktiske aktiviteter ute der de må bruke sanser, utforske omgivelsene, observere, er fysisk aktive og samarbeider (Jordet, 2010, s. 46). Tilbake i klasserommet starter elevene med bearbeiding inne som inneholder å bearbeide materialet de har med seg, både innsamlede objekter og observasjoner, de diskuterer og i samhandling med andre møter den enkelte elev de andres opplevelse av virkeligheten (Jordet, 2010, s. 46). I skolens lærings- og dannelsesarbeid vil det imidlertid være *relasjonen* mellom det som foregår på disse to hovedarenaene, og *kvaliteten* på dette arbeidet, som er det avgjørende (Jordet, 2010, s. 36). Læringspotensialet øker om læreren lykkes i å etablere en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer i og utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 47). Ute- og inneundervisningen er komplementære tilnærminger som ikke kan ses uavhengig av hverandre, men hvor ute- og inneaktiviteter er vevd sammen i en helhetlig opplæring i det didaktiske arbeidet (Jordet, 2010, s. 47). Arne N. Jordet (2010) legger også til at ikke alt som skjer i uteskole må eller skal følges opp eller ha direkte sammenheng med det som skjer inne i klasserommet, og at alt elevene arbeider med i klasserommet skal ha direkte relevans for uteskole (Jordet, 2010, s. 47). Det viktige er samspillet mellom undervisningen i



klasserommet og utenfor, der uteskole skal inngå som en del av lærernes pedagogiske verktøykasse slik at det regelmessig kan hentes fram i skolehverdagen (Jordet, 2010, s. 36).

## 3 Metode

### 3.1 Kvalitativ metode

For å svare på forskningsspørsmålet i dette masterprosjektet ble det valgt en kvalitativ metode for å få forståelse og innsikt. Dette er ikke den eneste metoden for å svare på forskningsspørsmålet og det er valgt vekk andre metoder som kan gi svar. Dette masterprosjektet er en deskriptivt case-studie som kan være nyttig for å presentere informasjon om temaet (Postholm, 2010, s. 51). Med case-studien forsøkes det å konstruere frem hvordan eleven opplever en spesifikk kroppsøvingstime i en badevik om trygg ferdsel. I masterprosjektet er det brukt pedagogiske filosofer og praksisen er reflektert gjennom Lev S. Vygotsky, Jerome S. Bruner, Arne N. Jordet, Gunnar Breivik, John Dewey, Albert Bandura og Maurice Merleau-Ponty. Data er samlet inn gjennom pedagogiske teorier og praksiser, styringsdokumenter, observasjoner og fokusgruppeintervjuer for å konstruere frem disse opplevelsene til elevene om dette undervisningsopplegget i en badevik om trygg ferdsel i, ved og på vann.

#### 3.1.1 Case-studie

For å svare på forskningsspørsmålene og for å få en forståelse og innsikt i elevenes opplevelser med undervisningsopplegget i badeviken, er det valgt et case-studie. Et Case-studie er definert som utforskning av et bundet system i tid og sted (Postholm, 2010, s. 50). Fokus i en slik studie kan være en aktivitet, en institusjon eller, i dette tilfellet, en kroppsøvingstime. Undervisningsopplegget trygg ferdsel i, ved og på vann i kroppsøving er knyttet til et bestemt tidsrom, det startet kl. 10.10 og ble avsluttet kl. 12.30. Det er også bundet til sted, da undervisningsopplegget foregikk hovedsakelig i en badevik i nærområdet til den utvalgte skolen. Dermed er dette undervisningsopplegget bundet til tid og sted, og case-studie er derfor en passende tilnærming. I tillegg retter case-studiet fokuset mot konteksten til caset og kan avdekke interaksjonen mellom ulike karakteristiske faktorer for dette caset i denne settingen (Postholm, 2010, s. 50). Slik kan case-studie gi en helhetlig

beskrivelse av det som studeres. En viktig faktor i prosjektet er omgivelsene og konteksten. Case-studie gir muligheter for å studere fenomen i sine naturlige omgivelser (Postholm, 2010, s. 51). Beskrivelsene og kunnskapen som case-studier bidrar med blir tolket og brukt i praksisfeltet, og på denne måten kan studien tjene som utgangspunkt for videre teoribygging om lignende case eller setting som er studert (Postholm, 2010, s. 51). Case-studie spiller en viktig rolle i å fremme kunnskapen på et felt og har vist seg å være nyttig innenfor utdanning og pedagogikk for den kan gi forståelse på prosesser, problemer og programmer som videre kan bedre praksis (Merriam, 2009, s. 51). Vi har et behov for en generell forståelse av hvordan man kan oppnå dette kompetansemålet og elevenes opplevelser av gjennomføre et slikt undervisningsopplegg, og føler vi kan få innsikt i forskningsspørsmålet ved å studere dette caset. Først og fremst studerer vi et kasus for å forstå akkurat dette kaset, og videre kan case-studie være medvirkende til å forstå noe annet (Stake, 1995, s. 3-4).

## 3.2 Rekruttering og utvalg

Utvalgsriterier for skolen var at det skulle være en barneskole, den skulle ligge i en utvalgt kommune, og skolen skulle være positiv til utvikling av praksis og positive til bruk av uteskole som metode. Utvalgsriteriet for elevene var at det var en klasse på mellomtrinnet. Rett etter sommerferien i 2016 fikk jeg kontakt med en barneskole som var interessert i prosjektet. Forespørselen ble sendt til rektor ved skolen som henviste meg videre til avdelingsleder. Etter hvert fikk jeg svar fra en lærer som hadde fått informasjon av avdelingslederen. Læreren var interessert i prosjektet og ville ha med seg 7. klassen som han underviste i kroppsøving. Det ble opprettet en dialog for videre planlegging av rammefaktorer og organisering. Dermed ble utvalget en 7. klasse på en barneskole der 18 elever gav samtykke til prosjektet, og deres kroppsøvingslærer.

Feltarbeidet foregikk i tre faser etter inspirasjon av Arne N. Jordet (2010) sin læreprosess (Jordet, 2010, s. 46), og ble delt inn i forarbeid inne i klasserommet, gjennomføring av undervisningsopplegget i badeviken og etterarbeid med fokusgruppeintervjuer i klasserommet.

### 3.3 Forarbeid – Presentasjon og førforståelse

Torsdag 1. september, tre uker før gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken, besøkte jeg skolen, læreren og klassen, og gjennomførte forarbeid av feltarbeidet. I forarbeidet startet jeg med å presentere meg selv for elevene for å skape en viss relasjon mellom elevene, meg og prosjektet. Elevene sitt førsteinntrykk av meg var viktig siden elevene kan ha opplevd meg som en fremmed (Dalland, 2012, s. 191). Jeg valgte å kle meg i friluftlivsklærene som jeg gikk med under gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken for at elevene identifiserte meg med friluftsliv og kroppsøving. Siden det første møtet med elevene var uker før gjennomføringen i badeviken valgte jeg en turbukse med sterk blåfarge slik at elevene ville kjenne meg igjen på grunn av buksen selv om de ikke husket navnet mitt. Hammersley & Atkinson sier at en persons ytre fremtreden kan være et viktig moment (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 112), og buksen vil hjelpe elevene med å kunne plassere meg (Dalland, 2012, s. 191).

Etter presentasjonen av meg selv ble prosjektet og kompetansemålet presentert. Det ble gitt kort informasjon om når undervisningsopplegget skulle gjennomføres, området vi skulle være og at vi skulle bade. Videre snakket jeg om kompetansemålet i kroppsøving etter 7. trinn som sier at: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurdering i, ved og på vann under varierte værforhold» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Jeg snakket noe om hva trygg ferdsel betyr og delte elevene inn i fire grupper slik de satt. I gruppene diskuterte elevene sammen om hva kompetansemålet betyr og hva de måtte øve på og kunne for å oppnå dette kompetansemålet. Gruppene skrev ned noen kriterier på hvert sitt ark som ble lest opp høyt og samlet inn. Til slutt ble samtykkeskjema for prosjektet kort forklart og delt ut. Elevene ble bedt om å gi samtykkeskjemaene og informasjonsskrivet til foreldre eller foresatte, og returnere det med eventuell underskrift.

### 3.4 Gjennomføringen – Observasjon

Torsdag 22. september ble gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken av feltarbeidet gjennomført. Først møtte vi rektoren og forklarte kort planen for undervisningsopplegget i badeviken. I tillegg spurte rektoren spørsmål om sikkerheten til elevene ved undervisningsopplegget i badeviken, og han ville være med å observere i

badeviken i de første minuttene av undervisningsopplegget. Under gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken var læreren til klassen, en fagkonsulent, prosjektveileder og jeg til stede hele tiden. Læreren til klassen fungerte som en støtte og trygghet for elevene, og han var med på sidelinjen gjennom hele opplegget for å støtte elevene og lære av prosjektet. Fagkonsulenten bidro med utstyr og kompetanse på området, og prosjektveileder ledet undervisningsopplegget. Min rolle under gjennomføringen var å observere elevene og undervisningsopplegget i kroppsøvfingsfaget om trygg ferdsel i, ved og på land. Jeg snakket med elevene i gymsalen og på vei ned til badeviken, og hjalp de med bekledning og utstyr i gymsalen i begynnelsen og på slutten av dagen. Under selve opplegget trakk jeg meg litt unna og stod på land. Jeg tok bilder, skrev feltnotater og hjalp der det var nødvendig. I tillegg ble undervisningsopplegget i vannet filmet med et GoPro-kamera fra hjelmen til prosjektveileder.

Vi møtte elevene i gymsalen på skolen og deres der fikk de informasjon om bekledningen og utstyret. Fagkonsulenten gav informasjon og viste hva de skulle ha på seg. Kasser med hjelm, sko, hansker, redningsvester, shorts og vådrakter ble lagt på en rekke på gulvet, og elevene fikk i ansvar i å hente det de trengte. Elevene fikk hjelp med å finne riktig størrelse. Mange elever trengte hjelp med bekledningen og utstyret, og fikk hjelp av medelever og oss andre som var til stede. Dette tok lang tid, men da alle var klare stilte de seg på en linje inntil veggen for å få informasjon om hva som skulle skje. Prosjektveilederen gav informasjon om undervisningsopplegget i badeviken, snakket litt om været og temperaturen ute, og snakket om kompetansemålet for timen. Kriteriene for kompetansemålet som elevene skrev ned i forarbeidsdelen ble gjentatt, i tillegg til at instruktøren presenterte noen flere. Vi gikk samlet til badeviken i nærområdet til skolen. Badeviken lå en kort spasertur unna skolen til elevene. Den var skjermet fra bilvei og boliger av trær og små fjell. I badeviken var det en strand, et lite naust, stupebrett, og berg og store steiner. Bak stranden var det en bred bakke dekket av gress og strå, og ytterst i badeviken kunne man også se en innhegning til fiskeoppdrett.

Nede i badeviken ble elevene samlet på stranden for å repetere kriteriene og oppgavene elevene skulle gjennomføre i sjøen. Oppgavene elevene praktiserte i badeviken var å kunne slappe av i vannet, løfte en redningsdukke fra grunt vann, berge seg selv fra sjøen og opp i båt og på land, hoppe ut i sjøen fra båt, land og eller stupebrett, berge en medelev opp fra sjøen med redningsline fra land, og måle temperatur i sjøen og dybden i sjøen fra stupebrettet.

Undervisningen i vannet var i store deler uorganisert og elevene fikk selv ansvar for å praktisere oppgavene, mens prosjektveileder var med dem i vannet og fungerte som en veileder. Å måle temperaturen i sjøen og dybden i sjøen fra stupebrettet ble gjennomført med gruppen samlet på land ved stupebrettet. Etter omtrent en time i vannet ble undervisningsopplegget avsluttet på stranden med en oppsummering fra gjennomføringen i sjøen.

### 3.4.1 Observasjon og observasjonsrolle under gjennomføringen

Min rolle under gjennomføringen var å observere elevene og undervisningsopplegget i kroppsøvingfaget om trygg ferdsel i, ved og på land. Under selve gjennomføringen av undervisningsopplegget i sjøen, trakk jeg meg litt tilbake ved at jeg sto på land og observerte, skrev feltnotater og tok bilder. Ved observasjonen av elevene i vannet fra land ønsket jeg en mer helhetlig observasjon der jeg var relativt åpen og ønsket et fullstendig bilde, og dermed var observasjonen kvalitativt orientert (Dalland, 2012, s. 190). I følge Olav Dalland (2012) er karakteristiske aspekter ved kvalitativ observasjon at den søker å oppnå en helhetsforståelse av det som observeres, den retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner, er prosessorientert ved at den ser på den prosessen individet befinner seg i og prøver å beskrive utviklingsprosesser for å få dybde og forståelse for de fenomenene som studeres (Dalland, 2012, s. 190). Som en kvalitativ forsker var jeg opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige setting, i dette tilfellet å observere elevene i kroppsøvingundervisningen om trygg ferdsel i, på og ved vann (Merriam, 2009, s. 117; Postholm, 2010, s. 55). Observasjonen gir grunnlag for intervjuene, og disse utfyller hverandre. Observasjonen fokuserer på den autentiske praksisen som informanten er i og som intervjuet kanskje ikke fanger opp (Krumsvik, 2013, s. 143). Ved å observere elevene i undervisningsopplegget i kroppsøving om trygg ferdsel i, ved og på vann kan jeg se med egne øyne hvordan elevene handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til det fysiske miljøet i badeviken (Dalland, 2012, s. 186).

### 3.4.2 Film, bilder og feltnotater

I gjennomføringen ble det filmet gjennom GoPro-kamera fra hjelmen til prosjektveileder, tatt bilder fra land og skrevet feltnotater fra observasjoner av elevene og undervisningsopplegget i

sjøen fra land. En av fordelene ved å samle inn data i form av bilder, lydopptak eller video er at det lar barna stå levende frem for forskeren (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 153). Ved å bruke film, bilder og feltnotater blir elevene observert på forskjellige måter og dette gir en komplett forskning, der våre subjektive følelser og meninger blir holdt tilbake så mye som mulig. I tillegg kan lydopptakene fra fokusgruppeintervjuene, og bilder og film fra gjennomføringen hjelpe meg til å gjenskape samtalen med elevene og undervisningsopplegget når jeg arbeider med analysen.

GoPro-kamera på hjelmen til prosjektveileder filmet hele undervisningsopplegget i badeviken. Ved å bruke film kan man høre alt som blir sagt, og man kan se aktører, handlinger og samhandling, i alle fall i den delen av rommet som fanges inn av kameraet (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s.139). GoPro-kamera på hjelmen gjør at kameraet blir mindre iøynefallende for elevene og minsker risikoen for at kameraet påvirker elevene. Ulempen med GoPro-kameraet er at det er retningsbestemt i forhold til hvor og hva Prosjektveileder ser på. Filming med GoPro-kamera kan fange opp og bevare informasjon som kan være til hjelp for å beskrive settingen som observeres, og for å få med seg alt (Postholm, 2010, s. 62). Dermed kan filmen kvalitetssikre at feltnotatene fra observasjonen er objektive beskrivelser.

Bildene som ble tatt fra land hadde avstand til undervisningen som foregikk ute i vannet og gav et helhetlig bilde av undervisningsopplegget i sjøen. Ut fra det handlingsrommet som et miljø tilbyr er bilder godt egnet som dokumentasjon i en slik studie der både det fysiske og psykiske miljøet, aktiviteten og samhandlingene elevene er involvert i er fokuset (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 140).

For å beskrive observasjonene som blir gjort under undervisningsopplegget i badeviken brukte jeg feltnotat (vedlegg 6). Feltnotater er relativt konkrete beskrivelser av hva som synes relevant til forskningsprosjektets problemstilling, og hovedformålet er å identifisere og utvikle det som synes å være de best egnede kategoriene å analysere (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 203). Gjennom gode beskrivelser i feltnotatene gjør jeg de første tolkningene for videre

analyse. «Jo mer arbeid vi legger i beskrivelsene, desto bedre grunnlag har vi for å begrunne vår tolkning» (Dalland, 2012, s. 203).

### 3.5 Etterarbeid – Fokusgruppeintervju

Grunnen til at fokusgruppeintervju ble brukt i dette masterprosjektet var for å få et innblikk i elevenes tanker, opplevelser, erfaringer og meninger, og dermed deler av en annens persons liv som ikke kunne observeres (Postholm, 2010, s. 68), i tillegg til at de kan gi svar på spørsmål som observasjonen ikke gir svar på (Dalland, 2012, s. 206). Det var elevstemmen som skulle frem i fokusgruppeintervjuene og det var elevene som hadde kunnskapen om emnet som ble undersøkt. Dermed var meningen med intervjuet å skape en fruktbar samtale med elevene, der de var trygge på å fortelle hva de mente om det gjennomførte opplegget. Fokusgruppeintervjuet med elevene ga dem mulighet til å gi uttrykk for sine egne opplevelser fra kroppsøvingsundervisningen vi hadde med dem ute i sjøen på høsten (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009, s. 157; Merriam, 2009, s. 88). Dermed var målet med fokusgruppeintervjuet å få frem forskjellige synspunkter, elevenes tanker og erfaringer om dette undervisningsopplegget i kroppsøving (Kvale et al., 2009, s. 162; Postholm, 2010, s. 72). Dette undervisningsopplegget i kroppsøving som de gjennomførte med oss, der elevene ble tatt med ut til en badevik iført vådrakter for å bade i september, var nytt for disse elevene. Dermed kunne fokusgruppeintervjuet skape en livlig, kollektiv ordveksling med spontane og emosjonelle synspunkter fra elevene (Kvale et al., 2009, s. 162). Samtidig kunne slike fokusgruppeintervju redusere moderatorens kontroll på intervjuet, men denne kontrollreduksjon kunne likevel være fruktbar om forskeren var observant på dette (Kvale et al., 2009, s. 162; Postholm, 2010, s. 73). Fokusgruppeintervjuene besto av halve klassen om gangen, og på grunn av sykdom var det 17 elever til stede som utgjorde to fokusgrupper med 8-9 elever per fokusgruppe.

#### 3.5.1 Planlegging av fokusgruppeintervju

I forkant av fokusgruppeintervjuene så vi igjennom filmen fra GoPro-kameraet som hadde filmet hele undervisningsopplegget i badeviken fra prosjektveileder sin hjelm. Ut i fra denne filmen ble det laget 4 stillbilder. Disse stillbildene representerte problemstillingen og var god visualisering av temaene vi ville snakke med elevene om i fokusgruppeintervjuene.

Fotografier og lyd- og videoopptak har til felles at vi regner dem som en eksakt registrering av det visuelle og auditive sanseinntrykket forskeren kan ta inn på stedet (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 137). Det var observasjonene som var blitt observert, sammen med stillbildene, som var utgangspunkt for spørsmålene i fokusgruppeintervjuene. Bildene har et potensial til å formidle den meningen som vi er ute etter å utforske og egner seg godt som dokumentasjon av fenomener som utfolder seg i rommet (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 138 og 140). I dette tilfellet gjelder det sjøen og badeviken elevene har undervisning i, aktivitetene som de gjør, og opplevelsene og erfaringene de gjorde av aktivitetene. Elisabeth Backe-Hansen og Ivar Frønes (2012) sier at i slike tilfeller er det ikke bildet i seg selv man ønsker å uttrykke, men hva det kan hjelpe eleven med å uttrykke (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 146). Siden fokusgruppeintervjuene ble gjennomført noen uker etter gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken, ble stillbildene brukt for å gjenkalle minnene til elevene om situasjonene vi ville snakke om.

Stillbildene var i tillegg til dette utgangspunktet for intervjuguiden (vedlegg 5) som ble forberedt for å strukturere intervjuforløpene. Hvert stillbilde representerte et hovedtema som elevene skulle snakke om, og i tillegg ble det planlagt og gjort en formening om hvordan man kunne stille spørsmål for å få utdypende svar angående hovedtemaene. Temaene i intervjuguiden fungerte som en tematisk dimensjon med hensyn til produksjon av kunnskap, og var relatert til forskningstemaet og den etterfølgende analysen av intervjuet (Kvale et al., 2009, s. 144). Intervjuspørsmålene som ble planlagt i forhold til temaene og oppfølgingsspørsmålene underveis i intervjuet, fungerte som en dynamisk dimensjon for å fremme en god intervjuinteraksjon med et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere intervjupersonen til å snakke (Kvale et al., 2009, s. 144). Før intervjuet ble oppfølgingsspørsmålene forberedt og planlagt for å kunne være lett forståelige for elever på syvende trinn. Dermed var intervjuene planlagte halvstrukturerte intervju. Strukturerte intervju vil innhente presise data som forklarer det som undersøkes, mens ustrukturerte intervju vil heller forstå enn forklare det som undersøkes (Postholm, 2010, s. 73). Det halvstrukturerte intervjuet inneholder mer eller mindre av strukturerte spørsmål som brukes fleksibelt der største delen av intervjuet følger hovedtemaene i intervjuguiden, men det er ingen bestemt rekkefølge (Merriam, 2009, s. 89).



### 3.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

27. oktober møtte vi læreren og elevene i klasserommet deres. Intervjuet bør foregå i en setting som skjermer deltakerne for forstyrrelser og derfor ble klasserommet valgt som sted for fokusgruppeintervjuene (Postholm, 2010, s. 82). Møtet startet med en med en brifing og introdusering med hele klassen. I tilfelle noen av elevene hadde glemte hvem vi var, presenterte vi oss enda en gang, blant annet hvem vi var og at det var vi som var med dem i badeviken 22. september. Videre snakket vi om hvorfor vi var her, hva vi ville snakke med dem om og hvordan vi ville organisere fokusgruppeintervjuene. Vi presiserte her at det var deres tanker, opplevelser og erfaringer fra gjennomføringen av opplegget vi var interessert, og åpnet opp for eventuelle spørsmål fra elevene. Da vi hadde snakket ferdig meg klassen og det ikke var noen spørsmål, delte læreren klassen i to grupper. Det var en tilfeldig inndeling, der han delte klasserommet i to slik de satt. Den ene gruppen gikk ut av klasserommet og til gymsalen for å ha kroppsøving, mens den andre gruppen satt igjen. Vi lagde en sirkel av stolene slik at alle kunne se hverandre. Da omtrent halvparten av den tilgjengelige tiden var gått gikk gruppen som begynte med fokusgruppeintervju opp i gymsalen og sendte den andre gruppen tilbake til oss i klasserommet.

Både prosjektveileder og jeg var tilstede og deltok i fokusgruppeintervjuene. Jeg ledet intervjuet, viste stillbildene og startet samtalen om temaet til bildene. Hvis samtalen stoppet opp stilte prosjektveileder oppfølgingsspørsmål og på denne måten utfylte vi hverandre og holdt samtalen i gang. Til begge fokusgruppeintervjuene hadde vi med to lydopptakere slik at elevene og det de sa skulle få vår fulle oppmerksomhet og vi kunne være til stede i samtalen med elevene, samtidig som samtalen ble bevart til analysen (Merriam, 2009, s. 109; Postholm, 2010, s. 82). Begge fokusgruppeintervjuene ble startet med en forklaring av hva lydopptakerne var og hvorfor vi hadde dem med.

Videre i intervjuet ble hvert tema startet med et stillbilde i A3-format fra gjennomføringen. Stillbildene i fokusgruppeintervjuene ble en del av dialogens dynamikk (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 146). Stillbildene avbildet konkrete motiver av situasjoner elevene var i, og dermed konkretiserte bildene temaer der ordene i mange tilfeller abstraherer og generaliserer (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 146). Bildene ble sett på sammen med elevene i

fokusgruppen og gav mulighet for å lette kommunikasjonen og gav alle et felles utgangspunkt i samtalen.

Det var elevenes perspektiver om kroppsøvingsopplegget som skulle komme fram og min rolle som forsker var å lytte til det som ble sagt og passe på at de ulike hovedtemaene ble dekket i intervjusituasjonen (Postholm, 2010, s. 79). I dette masterprosjektet ville vi både forstå og få en større forståelse. Spørsmålene var kjernen i intervjuet og for å få meningsfulle data av intervjuene må forskere stille gode spørsmål som gjør at elevene forstår hva det blir spurt om (Merriam, 2009, s. 104). Oppfølgingsspørsmål er en strategi for å gå i dybden av samtalen i et intervju, og oppfølgingsspørsmålene, i disse intervjuene, skulle brukes for å utdype elevenes opplevelser, følelser og reaksjoner, og for å få mer detaljerte svar fra elevene, og dermed bedre kunne forstå elevenes meninger (Postholm, 2010, s. 80-81). I tillegg var det viktig at spørsmålene ble forstått av elevene og at vi brukte et språk som de forsto (Merriam, 2009, s. 95). Andre spørsmålstyper som ble brukt var erfaring- og atferds spørsmål om elevenes erfaringer og handlinger, menings- og verdispørsmål om elevenes meninger om kroppsøvingsopplegget som ble gjennomført, kunnskapsspørsmål om elevenes kunnskap før og etter kroppsøvingsopplegget, og bakgrunnsspørsmål om elevenes tidligere erfaringer med blant annet svømming og bading ute (Merriam, 2009, s. 96-97). Ideelle posisjonsspørsmål skulle også brukes. Slike spørsmål får frem informasjon og mening, både positive og negative, og er god å bruke i evalueringsstudier som var ett av våre mål med intervjuene (Merriam, 2009, s. 98).

Da fokusgruppeintervjuene var avsluttet, ble transkriberingen av fokusgruppeintervjuene startet så fort som mulig slik at eventuelle observasjoner som lydopptakeren ikke tar opp, var ferskt i minne.

### 3.6 Dataanalyse

Dataanalyse er prosessen man bruker for å analysere datamaterialet og svare på problemstillingen. «Data analysis is the process of making sense out of the data» (Merriam, 2009, s. 175). Dette er en prosess og handler om å tolke hva elevene har sagt og hva som er

blitt observert (Merriam, 2009, s. 175-176). Disse tolkningene resulterer i funnene i prosjektet (Merriam, 2009, s. 176). Det vil si at det praktiske målet med dataanalyse er å finne svar på problemstillingen. Disse svarene resulterer i kategorier eller tema (Merriam, 2009, s. 176). Dersom ett kasus står i fokus for forskningen, slik som det er i dette prosjektet, vil analysene gjøres av data knyttet til dette ene kasuset (Postholm, 2010, s. 53). En beskrivelse representerer også en analyse i og med at enkelte deler er valgt ut av forskeren for å presentere hele forskningssettingen (Postholm, 2010, s. 53).

### 3.6.1 Triangulering

Data ble analysert flere ganger i løpet av feltarbeidet. Etter gjennomføringen av undervisningsopplegget og observasjonen, ble data fra film, bilder og feltnotater analysert og diskutert for videre arbeid med intervjuguide og fokusgruppeintervju. Videre etter fokusgruppeintervjuene ble svarene til elevene analysert opp mot observasjonen fra gjennomføringen og teori. Sharan B. Merriam (2009) sier at den foretrukne måten å analysere er å analysere data samtidig man samler inn data (Merriam, 2009, s. 171). Det endelige produktet vil da være formet av dataene som samles inn og analysen som følger med hele prosessen (Merriam, 2009, s. 171). I dette prosjektet er det blitt brukt flere metoder. Både observasjon og fokusgruppeintervju, samt feltnotater, bilder, film og lydopptak. Dette kalles metodetriangulering og, ved å anvende flere metoder, kan vi finne ut om resultatene av disse er overensstemmende eller ikke (Howe et al., 2005, s. 21). Det dreier seg om en form for kvalitetssikring som kan gi data størst mulig troverdighet, gyldighet og pålitelighet (Howe et al., 2005, s. 21).

### 3.6.2 Analyse av observasjon

Under gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken ble umiddelbare tolkninger av det som ble observert, skrevet ned. Rett etter at gjennomføringen var avsluttet ble feltnotatene reinskrevet og de umiddelbare tolkningene under observasjonen analysert. På neste veiledning etter gjennomføringen, ble observasjonene, feltnotatene, bildene og filmen tolket og analysert gjennom samtale med prosjektveileder. Filmen fra GoPro-kameraet og bildene ble sammenlignet med observasjoner og feltnotater. Ut i fra denne samtalen ble fire stillbilder fra filmen valgt ut og temaer for fokusgruppeintervjuene bestemt.

### 3.6.3 Analyse av fokusgruppeintervjuene

Like etter gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene startet transkriberingen av lydopptakene og analysen av fokusgruppeintervjuene og elevsvarene. Gjennom transkriberingen ble jeg kjent med elevsvarene og så flere temaer som kunne sammenlignes med analysen fra observasjon, og videre diskuteres.

#### 3.6.3.1 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. Lyd har den fordel at det fanger all aktivitet i 360 graders omkrets og er ikke begrenset av retning og utsnitt slik som synet (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 144-145). Denne informasjonsrikdommen kan til gjengjeld gjøre at det kan være vanskelig å skjelne de lydene vi har brukt for å høre fra bakgrunnsstøy (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 145). I tillegg snakket elevene av og til lavt og utydelig, og i munnen på hverandre. Like etter at begge intervjuene var gjennomført, begynte jeg transkriberingen av intervjuet slik at eventuelle observasjoner som ikke kunne høres gjennom diktafonen, fremdeles var frisk i minne. Ved transkriberingen av intervjuet er det flere valg som må tas. Når det muntlige intervjuet transkriberes til skriftlig tekst starter analysen og man får oversikt og struktur over intervjuet (Kvale et al., 2009, s. 188). I denne studien ble det valgt å transkribere ordrett med alle gjentakelser, pauser og «eh»-liknende lyder. Språket ble omgjort til bokmål, men med hermetegn rundt viktige, særegne dialektord. I tillegg ble følelsesuttrykk og observasjoner som nikking og risting med hodet, hender i luften, latter og smil, skrevet i kursiv. Slike elementer vil alltid ha et element av tolkning i seg, og de kan aldri bli helt dekkende, men det kan være nyttig å notere seg påfallende avvik fra jevn dagligtale, og non-verbale uttrykk som kommer som respons på det som skjer rundt samtalen som er tatt opp (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 146).

Gjennom mange timer med å lytte på lydopptaker og transkribere fokusgruppeintervjuene til tekst ble jeg godt kjent med datamaterialet. Transkriberingen ble et verktøy for å tenke, tolke og analysere datamaterialet. Gjennom dette arbeidet ble temaer etablert og disse temaene ble sammenlignet med temaene fra analysen av observasjonen. Dette arbeidet ble et søkt etter

mønstre for å forstå datamaterialet og prosjektet (Stake, 1995, s. 78). I det videre arbeidet ble temaene vurdert i forhold til problemstillingen og analysert opp mot teori.

## 3.7 Etikk

I dette prosjektet ble det ikke samlet inn direkte personopplysninger som kan identifisere skolen eller elevene, men det ble samlet inn bakgrunnsopplysninger om skole og klassetrinn. Disse personopplysningene publiseres anonymt og datamaterialet anonymiseres.

Forskningsetikk handler om å tenke igjennom hvilke etiske utfordringer prosjektet medfører og ivareta menneskene som bidrar til prosjektet (Dalland, 2012, s. 95). I prosjektet ble det brukt film, bilder og lydopptaker og det ble gitt skriftlig informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene og foreldre/foresatte. Prosjektet ble meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Database, NSD.

### 3.7.1 Informert samtykke

Dagen før forarbeid og første møte med elevene ble foreldre informert om prosjektet av kroppsøvingslæreren på foreldremøte. I løpet av forarbeid i klasserommet fikk elevene informasjon om prosjektet og med seg et informasjonsskriv med samtykkeskjema (se vedlegg 3 og 4), som de skulle ta med hjem til foreldre og foresatte. Informasjonsskrivet inneholdt hvem vi var og hva vi ville gjøre, hensikten med prosjektet, at elevene ble filmet og sikkerheten til elevene i prosjektet. I informasjonsskrivet sto det at sikkerheten til elevene ble ivaretatt på en god måte ved at badingen foregikk på avgrenset område innerst i en badevik og at de to prosjektdeltakerne som var i vannet med elevene var utdannet instruktører i Norges padleforbund. I tillegg sto det hva informasjonen skulle brukes til og hvordan den skulle behandles. Det ble informert om at det ble hentet inn opplysninger om skole, klassetrinn, videofilming av øvelsene og intervju med elevene, og at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt og bli slettet etter at databehandlingen var avsluttet. I tillegg ble det presisert at andre personopplysninger ikke ble samlet inn, deltakerne kunne ikke gjenkjennes i publikasjoner og at video ikke var en del av publikasjonen. Informasjonsskrivet informerte også om at det var frivillig å delta i studien, de kunne trekke seg når som helst og at alle opplysninger ble anonymisert eller slettet hvis de trakk seg fra prosjektet. Alle elevene bortsett fra en elev, samtykket til å delta i prosjektet.

### 3.7.2 Lagring av data

Prosjektet ble meldt inn til Personvernombudet for forskning ved Norsk Senter for Forskningsdata, NSD, som vurderer forsknings- og studentprosjekter som behandler personopplysninger (Norsk Senter for Forskningsdata, u.å.). Prosjektet ble godkjent 4. juli 2016 (vedlegg 1), og all lagring av data er gjort i henhold til retningslinjene til NSD. NSD har sitt mandat i Personopplysningsloven (2015) og § 1 sier at formålet med loven er å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger.

### 3.7.3 Film, bilder og lydopptak

Det ble meldt inn til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste at vi skulle bruke film, bilder og lydopptak av elevene. Bruk av film, bilder og lydopptak fører til større gjenkjennelighet som må ivaretas i hensyn til personvern og etikk på en profesjonell og ryddig måte for ivareta elevenes og skolens rett til anonymitet (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 153). I løpet av feltarbeidet og under analysen av datamaterialet ble identitetene til elever kjent igjen, men det er arbeidet med å aidentifisere identitetene i arbeidet. I selve masteroppgaven er identitetene, personopplysninger og bildene anonymisert. Identitetene er anonymisert ved hjelp av at filmingen med GoPro-kamera hadde ingen mikrofon som vil si at vi hadde ingen lydopptak fra filmen av elevene og det ble ikke tatt opp noen eventuelle private samtaler under gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken. Fra filmen er det bare brukt bilder. Identiteten til elevene i bildene er anonymisert ved hjelp av retusjering av elevenes ansikter og avstand. Lydopptaket fra fokusgruppeintervjuene er anonymisert i transkriberingen og slettet etter endt databehandling. I begynnelsen av begge fokusgruppeintervjuene ble hensikten med lydopptakeren forklart og lydopptakeren ble plassert på gulvet.

Filmingen ble, som sagt, gjort av et GoPro-kamera, bildene fra et kamera og lydopptakene fra diktafoner. Det vil si at vi ikke brukte teknologi tilknyttet internett. Transkriberingen av lydopptaket ble skrevet på en datamaskin uten at det ble tatt med navn, kjønn eller alder hos elevene. Datamaterialet ble lagret på verktøyene som ble brukt for å samle inn datamateriale, og datamaterialet som skulle deles mellom prosjektveileder og meg ble lagt inn i en godkjent

forskerserver til datalagring ved Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen. All datamaterialet ble slettet etter fullført oppgave.

### 3.7.4 Forskning på barn

Elever og foreldre eller foresatte måtte gi skriftlig samtykke og frivillig deltakelse i prosjektet. Både elev og foreldre eller foresatte måtte signere på samtykkeskjema, men er det frivillig deltakelse når prosjektet gjennomføres i obligatorisk undervisning i skolen? Elevene fikk tilpasset, muntlig informasjon om prosjektet og samtykke. Elevene kan føle at de ikke kan si nei til en organisasjon slik som skolen og det kan være lettere for prosjektet å gå samtykke og deltakelse av elever gjennom skolen. Derfor ble det prøvd å rette forespørselen på en slik måte at elevene ikke opplevde press om å delta.

Fokuset i prosjektet er elevstemmen og deres erfaringer og opplevelser om dette kompetansemålet og undervisningsopplegget i badeviken. Produksjon av samfunnsvitenskapelig kunnskap om barn og unge bidrar til å rettferdiggjøre beslutninger som har direkte betydning for deres dagligliv og dere framtidsutsikter (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 20).. Derfor er det også viktig å reflektere over hvordan barn og ungdom og deres oppvekst studeres, og hvordan deres posisjon i selve kunnskapsproduksjonen påvirker både problemstillinger, metoder og resultater (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 20). Gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken var vellykket, og fokusgruppeintervjuene gav utelukkende positive elevsvar om gjennomføringen. Dermed bør vi stille spørsmål om det er en grunn for dette. Forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet (Kvale et al., 2009, s. 52). Selv om det var elevenes stemme som skulle komme fram i fokusgruppeintervjuet, innebærer fokusgruppeintervjuet en asymmetrisk maktrelasjon ved at det er forskeren som har definert intervjusituasjonen, bestemt tema for intervjuet, stiller spørsmålene og bestemmer hvilke svar som skal følge opp (Kvale et al., 2009, s. 52). Det asymmetriske maktforholdet kan være enda sterkere når forskeren er en voksen og intervjupersonene er barn. I dette tilfellet vil det si to voksne og elever i 7. klasse. Som reaksjon på forskerens makt kan elevene holde tilbake informasjon (Kvale et al., 2009, s. 53) og dette kan bety at elevene ikke fortalte alle sine meninger, opplevelser og erfaringer om undervisningsopplegget i badeviken. Samtidig så kan dette forholdet ha blitt noe jevnere på

grunn av min forholdsvis unge alder ved at jeg kan lettere skjønne og snakke elevene sitt språk, i tillegg til at jeg hadde møtt de flere ganger enn prosjektveileder. Det er allikevel ikke et mål å eliminere det asymmetriske maktforholdet fra forskningsintervjuet, men å være klar over og reflektere over rollen det asymmetriske forholdet kan ha (Kvale et al., 2009, s. 53).

## 4 Resultat

I dette kapitlet blir resultatet av datamaterialet fra forarbeidsdelen, observasjon av gjennomføringen og elevsvarene fra fokusgruppeintervjuene presentert. Først blir resultatet fra forarbeidsdelen og kriteriene elevene lagde presentert. Deretter følger vi gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken gjennom fokusgruppeintervjuene. Resultatet er først og fremst delt inn i stillbildene som ble brukt i fokusgruppeintervjuene og de forskjellige temaene det ble snakket om til hvert stillbilde. I tillegg er det noen avsnitt som ikke går under stillbildene og som det ikke ble snakket om i fokusgruppeintervjuene, men som er datamateriale fra observasjon.

I tabellen (tabell 1) er det listet opp hovedfunn fra de tre delene av feltarbeidet. Tabellen er delt inn i resultatet fra forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Disse hovedfunnene vil bli analysert videre i neste kapitel.

*Tabell 1. Hovedfunn fra resultat*

Resultat av forarbeid	Resultat av gjennomføring	Resultat av etterarbeid
Kriteriene elevene lagde	Elevene la til nye kriterier Eks. vannet var skittent og forurenset av båter og det kunne være farlig å svelge vannet: Kjenne området	Redde seg selv og andre, kjenne området, hva som kunne vært farlig og hvorfor de følte seg trygge
Medvirkning	Uorganisert og selvstyrt undervisning	«Vi fikk bestemme selv» (elev) Kontroll over egen læringsprosess
	Praktiske oppgaver	«Da fikk vi erfare» (elev)
	Observerte latter og smil	«Det var gøy» (elev)

*Tabell 1 viser kort hovedfunnene fra datamaterialet som utdypes i resultatet*



## 4.1 Forarbeid i klasserommet og første møte med elevene

I forarbeid ble elevene forberedt på undervisningsopplegget i badeviken ved at de ble presentert for kompetansemålet i kroppsøving etter 7. trinn som sier at: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurdering i, ved og på vann under varierte værforhold» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Kompetansemålet var et nytt mål for elevene, og gjennom å diskutere kriterier i grupper ble elevene forberedt på gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken. Kriteriene gruppen skrev ned ble samlet inn, og det de skrev er fremstilt i tabell 2:

Tabell 2. Elevenes kriterier for kompetansemålet

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
Kunne svømme	Du må kunne ro	Slappe av i vannet	Må vite hvordan man redder seg selv og andre
Bli vant til kaldt vann	Du må kunne svømme	Svømme	
Balanse	Du må kunne tåle kulde	Klatre opp i en båt	Må vite om det er haier eller hvaler der
Styrke i armene			
Ikke ha fiskeskrek	Du må ikke ha vannskrek		

Tabell 2 viser kriteriene til kompetansemålet som elevene skrev ned i grupper.

## 4.2 Bilde av elevene oppstilt på stranden før gjennomføring av aktivitetene i sjøen



Bilde 1. Elevene oppstilt på stranden i badeviken før gjennomføring av aktiviteter i sjøen

Det første bildet vi viste elevene i fokusgruppeintervjuet var et bilde av dem der de hadde på seg våtdrakt og utstyr, og bilde 1 tilsvarer bildet vi viste elevene. På bildet var de oppstilt på stranden før de skulle ut i sjøen, der de så og hørte på prosjektveileder som forklarte og viste. Den første gruppen begynte å le av bildet, og prøvde å finne seg selv, mens den andre gruppen hadde ikke like stor respons til bildet. Dette var en merkbart forskjell på gruppene under hele intervjuet. Den ene gruppen startet med fokusgruppeintervju. Den gruppen snakket mye, det var få pauser i fokusgruppeintervjuet og de lo av bildene. Den andre gruppen hadde kroppsøving først, mens den første gruppen snakket med oss, og de snakket mindre, det var flere lange pauser i fokusgruppeintervjuet og de hadde ikke like stor respons til bildene som den første gruppen.

Ut i fra dette bildet (bilde 1) snakket vi med dem om hva de tenkte da de sto her, hva de ville gjøre denne dagen og hva de ville lære av dette undervisningsopplegget. I tillegg ville vi vite mer om elevenes bade- og svømmebakgrunn, hvor de har badet, når på året de har badet, og hvem de har badet med.

### 1.1.1 Elevenes bakgrunn og tidligere erfaringer

Elevene har vært i denne badeviken før. De fortalte at de hadde hatt sommeravslutning, feiret sankthans, leitet etter krabber, grillet og noen hadde badet der før. Elevene hadde ikke hatt utendørs bading, svømme- og livredningsopplæring ute eller et tilsvarende undervisningsopplegg i en badevik slik som i dette masterprosjektet. De fortalte også om andre steder de hadde badet. De fleste elevene hadde badet ute i Norge før, men bare noen få hadde badet ute i Norge seint på høsten. Noen fortalte at de hadde badet i vann i nærheten, mens andre hadde badet i nærheten av hyttene sine eller på ferier. Elevene fortalte at de hadde badet med både familien og venner. En elev fortalte at han hadde badet på trening i et vann rett ved treningsanlegget og en annen elev fortalte at hun driver med svømming som en organisert idrett i en svømmeklubb. En annen elev fortalte at hun hadde hatt vondt i ryggen denne dagen, men ville likevel delta i undervisningsopplegget i badeviken. Til slutt ville vi vite om det var noen av elevene ikke kunne svømme. Dette var et sensitivt og vanskelig spørsmål og derfor la vi det frem på en forsiktig måte. I den første fokusgruppen var det én elev som rekket opp hånden på dette spørsmålet, mens i den andre fokusgruppen var det ingen som rekket opp hånden.

### 4.2.1 Elevenes refleksjon over utebading sin virkning på å lære å svømme

Etter kartleggingen av elevenes erfaring med å bade ute og deres svømmeferdigheter, var vi interessert i elevene sine tanker om utebading sin virkning på svømmeferdigheter. Elevene svarte at:

Elev: Du kjenner at du blir mye tryggere i vann, og at du, når du har alle de redningsvestene og vådraktene og alt det, da kjenner du at da blir du litt tryggere, litt bedre kanskje

Elev: Du lærer å stole på det utstyret som skal være med å redde deg

Elev: I båt, selv om du kan svømme når du er i båt så er det lurt å ha redningsvest på for du har jo aldri prøvd å svømme med klærne på. Det er jo mye tyngre

Elev: Du blir sikkert litt mer, eller, du vet litt mer om hva som skjer om du faller uti

Elevene sa at ved å ha et slikt undervisningsopplegg ble de tryggere i vann og de lærte å stole på utstyret, og dette mente de ville være med å styrke svømmeferdighetene deres.

### 4.2.2 Elevene sine forventninger til undervisningsopplegget og å bade ute

Flere av elevene sa at de gledet seg til å komme ut i vannet for å gjøre oppgavene og kriteriene for denne dagen, og for å ha det gøy.

Miriam: Hvis dere klarer å tenke tilbake til når dere var her, hva tenkte dere da? Hadde dere noen tanker om det som skulle skje?

Elev: Jeg gledet meg bare til jeg kom meg ut i vannet

Miriam: Du gledet det til du kom ut i vannet, hvorfor det da?

Elev: Fordi jeg hadde lyst til å ha det gøy

Elevene sa at de gledet seg til å komme ut i vannet. Under påkledning og på veien fra skolen til badeviken, ble det observert smil og latter i gruppen. Dette ble også observert under gjennomføringen. Når elevene svarte på hva de ville lære denne dagen, viste de til kriteriene vi hadde snakket om og som elevene hadde vært med å bestemme.

Elev: Jeg hadde lyst til å lære å redde noen som holdt på å drukne og kaste ut sånn derre eh, rednings, eh, tau.

Elev: Å komme seg opp i en båt

Elev: Å hjelpe andre

### 4.2.3 Elevenes første møte med vannet

Elevene gledet seg til å gå uti, men de visste også at det ikke var sommer lenger og at det kunne være kaldt i vannet. Da vi spurte elevene om hvordan det føltes første gangen de gikk ut i vannet, kom det mange hender i luften.

Elev: Det føltes kaldt.

Elev: Det føltes veldig gøy og med en gang jeg kom uti så var det akkurat som om jeg fikk kjempe mye energi, men det var litt kaldt og

Elev: Det var kaldt og så føltes det så rart ut for den våtdrakten gikk liksom helt inntil kroppen

Elev: Det var veldig gøy, men da vannet strømmet inn i våtdrakten var det en sånn ekkel følelse

Elev: Det var veldig kaldt, men også litt spennende også

Elev: Det var ikke kaldt med våtdrakt på, men det var kaldt når det gikk inn i ermet

Under gjennomføringen ble elevenes oppførsel da de gikk ut i vannet første gang observert. Noen elever løp ut i, mens andre var nølende og tok seg bedre tid. Fra elevene ble det hørt skrik og latter, og det ble observert noe skjelving hos elevene.

### 4.3 Bilde av elevene ute i vannet



*Bilde 2. Bilde av elevene ute i vannet etter noen minutter der de er i gang med aktiviteter og oppgaver*

Det andre bildet vi viste elevene i fokusgruppeintervjuet (bilde 2) var av elevene etter at de hadde vært uti vannet i noen minutter. De var i små grupper som var lå spredt i vannet, og holdt på med forskjellige aktiviteter og oppgaver. Noen øvde på å bli trygge i vannet ved å slappe av, mens andre løftet opp redningsdukken.

#### 4.3.1 Elevene og tilvenning av temperaturen i vannet

Vi observerte at de ble roligere etter hvert. Etter at alle hadde vært uti vannet en stund, ble de roligere og begynte på forskjellige oppgaver. På spørsmål om hva de gjorde på dette bildet, svarte elevene at noen lekte seg i vannet, og de fleste prøvde å venne seg til vannet og være rolige. Videre fikk elevene spørsmål om det var noe spesielt de måtte gjøre med kroppen for å slappe av.

Miriam: Er det noe spesielt dere må gjøre med kroppen for å slappe av?

Elev: Ligge på ryggen

Miriam: Ligge på ryggen ja, noe mer?

Elev: Puster rolig inn og ut

### 4.3.2 Elevenes motivasjon til å bade selv om det var kaldt

En av oppgavene elevene utfører på bildet (bilde 2) er å løfte opp redningsdukken fra grunt vann. Siden redningsdukken ble lagt på grunt vann, ble det observert at de ikke trengte å ta hodet under vann for å hente opp redningsdukken. Noen elever forteller at de hadde hodet under vann i løpet av dagen, selv om det ikke var nødvendig for å klare en oppgave. Elevene forteller videre at det var kaldt å ha hodet under vann. Videre spør vi om det var elever som tenkte at dette var for kaldt og at de ikke ville mer. Det er en pause der elevene rister på hodet. Videre spør vi elevene om hvorfor de fortsatte selv om det var kaldt. Elevene svarer:

Elev: Det var gøy

Elev: At det var fristende å gjøre det, å stå på

Elev: Gøye ting som vi skulle gjøre

Elev: Det var verdt det fordi du kommer til å huske det seinere og da har det vært et godt minne

Det var kaldt i vannet, og elevene hadde fortalt at de fleste ikke hadde badet i kaldt vann ute i Norge tidligere. Selv om elevene sa at de syntes det var kaldt så ble det ikke observert at det var noen som gikk opp på land eller som ikke deltok på aktivitetene.

### 4.4 Bilde av elevene i full aktivitet



Bilde 3. Bilde av elevene i full aktivitet i badeviken

Dette bildet (bilde 3) skapte mye latter hos den første fokusgruppen. Bildet ble tatt da elevene holdt på med aktiviteter og oppgaver. I bakgrunnen av bildet kan man se elever som holder på med ulike oppgaver. Fremme i bildet kan man se en båt der elever er på vei opp i båten, på vei ut av båten, sitter i båten og henger på siden av båten. Båten ble først satt på grunt vann slik at elevene kunne stå i vannet. Her klarte alle elevene å komme seg opp i båten. Noen elever gav uttrykk for at de ville prøve på dypere vann og dermed ble båten etter hvert flyttet. Da båten ble flyttet ut på dypet slik at elevene ikke kunne stå i vannet ble øvelsen vanskeligere, men det var allikevel mange elever som klarte å komme seg opp i båten.

#### 4.4.1 Bilde av elevene oppstilt versus bilde av elevene i full aktivitet

Etter å ha snakket om hva som skjedde på dette bildet, satte vi bildet av elevene oppstilt (bilde 1) og bildet av elevene i full aktivitet (bilde 3) opp mot hverandre. Vi spurte elevene om hva som var forskjellen på de to bildene.

Elev: På det bildet (*peker*) så er vi litt mer seriøs, mens på det andre bildet så ler vi

Elev: Der ser vi ganske sure ut og der ser det ut som om vi har det gøy (*peker*)

Elev: På det bildet er vi tør og på det andre er vi våt (*peker*)

Elev: På det ene er vi konsentrert og på det andre har vi det gøy

Vi observerte at elevene var mer engasjerte da de selv fikk prøve enn da de stod og lyttet på beskjeder. Videre spurte vi elevene om hvor prosjektveilederen var og hva hans rolle på disse to bildene var. Om bildet der elevene er oppstilt (bilde 1) sier en elev at han forteller hvordan de skal gjøre oppgavene og om sikkerheten. Om bildet der elevene var i full aktivitet (bilde 3) kom elevene på at han hadde filmkamera på hjelmen og dermed sto han ved siden av båten og filmet de, samtidig som han passet på i tilfelle det skjedde noe.

Videre snakker vi med elevene hvor de lærte best av de to situasjonene.

Torbjørn: Hva tenker dere om, hvis en lærer hadde kommet ned og så sett at her sitter alle og jeg står og snakker, okei, da, det er en situasjon, og så ser en lærer dette her. Her er alle barna, noen elever ligger her ute, noen hopper, og noen klatrer oppi og båten er snart full av vann. Hvordan ser det ut, de to situasjonene, for en som skal være lærer i de to situasjonen?

Elev: Det ser ut som om vi følger med og sitter konsentrert i timen der, og der ser det ut som om vi bare har det gøy og hopper rundt og ødelegger timen

Torbjørn: Hvor lærer man best av disse to tingene tror dere?

*Elever peker på det bildet der elevene er i full aktivitet*

Alle elevene mente at de lærte best i situasjoner der de fikk prøve selv slik som på bildet der elevene var i full aktivitet (bilde 3), enn når de står i ro og hører på en lærer fortelle. De fortalte at grunnen til det var at da fikk de erfare. Siden elevene sa at de lærte mest i situasjoner med aktivitet der de fikk prøve selv, lurte vi på hva en lærer må kunne for å få til sånne situasjoner.

Elev: Kunne lære på måten vi lærer

Elev: Jeg tror at læreren må lære seg å forstå hvordan barna vil, klare å lære mest. At hvis du lærer inni i en lek, en mattelek som er kjempe gøy så lærer du mer når du har det gøy enn når du bare sitter og hører på hva du skal gjøre og når du gjør en kjedelig oppgave.

Elev: Man lærer bedre når man har det gøy enn når man bare sitter i ro

Til slutt spurte vi om det var dette de følte de fikk gjort denne dagen. Elevene nikkete bekræftende på spørsmålet og mente at de fikk prøvd ut egne løsninger i undervisningsopplegget i badeviken denne dagen.

## 4.5 Samling av elevene ved stupebrettet

Etter hvert ble elevene samlet på land på berget med stupebrettet. Her snakker prosjektveilederen og elevene om hva de har gjort til nå i undervisningsopplegget, og hvilke oppgaver som gjenstod å praktisere. I løpet av tiden i vannet hadde elevene også merket at vannet var skittent og forurenset av olje fra båter. Sammen med prosjektveilederen snakket de om at dette kunne være farlig og elevene ble bedt om å ikke svelge vannet fra sjøen.

En av oppgavene elevene ikke hadde gjennomført var å måle temperaturen i vannet. Denne oppgaven gjorde elevgruppen samlet. Elevene tippet temperaturen og prosjektveileder la en termometer i vannet. Termometeren ble liggende i vannet mens gruppen fortsatte med en annen oppgave. Etter at de hadde gjort den oppgaven og før elevene fortsatte med



andre praktiske oppgaver på egenhånd, ble temperaturmåleren i vannet sjekket, og den viste 15 grader celsius i sjøen.

Den andre oppgaven elevgruppen gjorde sammen var å måle dybden i sjøen fra stupebrettet. En elev gikk ut på stupebrettet med en redningsline for å måle dybden ved å senke redningslinen i vannet under stupebrettet, men redningslinen var for lett til å synke ned i vannet. De andre elevene foreslo å feste en stein til redningslinen. Prosjektveilederen festet en stein til redningslinen og eleven på stupebrettet prøvde enda en gang. Steinen og redningslinen sank ned i vannet og da steinen traff bunnen fikk elevene i oppgave i å finne ut hvor dypt det var i sjøen. Eleven på stupebrettet dro opp redningslinen og holdt rundt der linen var våt. Med veiledning fra prosjektveileder kunne elevene se at redningslinen var lengre enn eleven som sto på stupebrettet og som sa hun var omtrent 160 centimeter. Prosjektveilederen spurte om redningslinen i sjøen kunne være dobbelt så lang. Dette var elevene enig i og regnet i hodet at redningslinen da var 320 centimeter. Eleven på stupebrettet dro opp redningslinen til omtrent denne lengde. Gruppen kunne fremdeles ikke se steinen og konkluderte med at dybden var mer enn 320 centimeter og dermed var det trygt å hoppe fra stupebrettet.

#### 4.6 Bilde av to elever som kaster redningsline



Bilde 4. Bilde en elev som kaster redningsline fra land ut til en elev som ligger i sjøen

Det siste bildet (bilde 4) som ble valgt ut til fokusgruppeintervjuet var det bare den siste fokusgruppen som fikk tid til å snakke om, på grunn av at den første fokusgruppen snakket mye rundt de andre bildene. På dette bildet var det to elever som praktiserte å kaste ut redningsline. Den ene eleven lå og fløt i vannet. Den andre eleven sto på land og prøvde å kaste ut redningslinen til eleven som lå i vannet. Elevene fortalte at de skulle kaste ut redningsline for å lære hvordan de kunne redde den andre fra å drukne. Noen elever nikket bekræftende på spørsmålet om de fikk til å redde den andre. Det ble observert at det var litt vanskelig for elevene å kaste langt nok og å treffe den som lå i vannet. Dette gjorde at eleven i vannet måtte ligge der en stund. Dermed spurte vi elevene om hva som skjer når personen ligger lenge uti vannet.

Miriam: Hva skjer når personen ligger lenge uti vannet?

Elev: Han blir kald

Fort at eleven ikke skulle bli liggende lenge spurte vi om elevene hadde forslag til andre måter å løse denne oppgaven.

Elev: Det hadde jo vært kjekt om det var sånn livbøying tau, da hadde det jo gått litt kjappere og da hadde det jo litt bedre for da hadde det ikke vært noe som veide så lite som flyr gjennom luften, noe som veier litt mer det hadde vært enklere å kaste syns nå jeg

## 4.7 Trygghet

Kompetansemålet for denne undervisningstimen i kroppsøving handlet om trygg ferdsel og dermed det å være trygg i vann. På slutten av fokusgruppeintervjuene spurte vi elevene om de følte seg trygge den tiden de var i vannet.

Elev: Jeg følte meg veldig trygg for den drakten vi hadde på oss den fløt og så hadde vi redningsvest og så var det voksne til stede

Elev: Jeg følte meg veldig trygg for det var så mange rundt meg. At hvis det hadde skjedd noe så hadde det kommet noen uansett

Elevene følte seg trygge på grunn av utstyret og bekledningen, og alle menneskene rundt. Videre spurte vi elevene om det var noe denne dagen som kunne ha vært farlig eller utrygt.

Elev: Hvis det kom en brennmanet. Så kunne det vært litt farlig for hvis noen kom over den

Elev: Hvis du kastet tau og hvis for eksempel hvis den på land kastet litt hardt og den andre ikke fulgte med og fikk den rett på seg. Hvis man hadde truffet feil så kunne det blitt alvorlig

Elev: Vi kunne sklidd på det glatte berget og slått seg

Elev: Noe av utstyret kunne ha vært, kunne ikke vært ikke sånn som det skulle og da kunne det plutselig midt utpå der og så fått problemer

Elev: Det kunne skjedd for eksempel at vi hoppet ut av båten og at noen sklei, så hoppet de med fjeset først ned

Elev: Vi kunne veltet båten, sånn at den hadde ligget over den andre sånn at den hadde vært under der

Elev: Hvis du, hvis på det stupebrettet hadde hoppet oppå hverandre

Elev: Hvis vi hadde satt oss fast under vann

Ved stupebrettet og avslutningen på land snakket elevene også om at det kunne vært farlig å svelge vannet fra sjøen på grunn av at de så det var forurenset av båter.

## 4.8 Elevenes svar på hvorfor dette var gøy

Helt til slutt i fokusgruppeintervjuene spurte vi elevene om de syntes det var kjekt å ha gjennomført dette undervisningsopplegget i kroppsøving med oss, og hvorfor.

Elev: Vi fikk lære på en helt ny måte

Elev: Vi fikk gjøre ting vi ikke har gjort, før

Elev: Vi fikk bestemme selv

Elev: Vi fikk lære noe som vi syntes var viktig, og noe vi syntes vi burde klare og vi satte oss et mål om å klare det

Elev: Vi var den eneste klassen som gjorde det

Elev: Jeg synes det var veldig gøy for du fikk på en måte liksom nesten på en måte gjøre hva du ville uti der

Elev: At vi fikk lov å bade

Elev: Vi lærte på en annerledes måte

Elev: I stedet for å bare liksom sitte, og så snakke om det så fikk vi heller oppleve det

Elevene fortalte at de fikk gjøre ting de ikke hadde gjort før, som å bade ute og ha undervisning i sjøen. I tillegg fortalte elevene at de lærte de på en annen måte enn når de sitter i klasserommet eller har svømmeundervisning i basseng, ved at de blant annet fikk bestemme selv og gjøre egne opplevelser. Avslutningsvis spurte vi elevene om de hadde hatt lyst til å gjøre et slikt undervisningsopplegg igjen. Til svar fikk vi et enstemmig og høyt ja.

## 5 Analyse av data

I analysen vil resultatet fra datamaterialet bli analysert i forhold til de pedagogiske teoriene som ble presentert i teoretisk rammeverk.

### 5.1 Kompetansemålet om trygg ferdsel i, ved og på vann

I prosjektet fant vi at kompetansemålet er et nytt mål og ikke implementert i praksis ved skolen som deltar i masterprosjektet. Svømme- og livredningsopplæringen foregikk innendørs i svømmebasseng selv om skolen har sjø og vann i nærområdet. Historikken til svømme- og livredningsundervisningen i læreplanen viser at svømmeferdigheter har vært hovedfokuset og at det har vært en tradisjon å ha undervisningen i svømmebasseng. Svømming- og livredningsundervisning i læreplanene i kroppsøvingshistorien begynte med tørrsvømming av svømmeteknikker i gymnastikksalene der man ikke hadde tilgang på badeplass i Normalplanen for byfolkeskolene av 1939 (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda, 1957, s. 194 og 196), og videre til utvikling av at elevene fra 5. til 7. trinn skal tilegne seg kunnskap om sjøvett, arbeide med å mestre livredningsaktiviteter i vann og trene på svømmeteknikker i Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (Det kongelige kirke- utdannings og forskningsdepartementet, 1996, 270-271). Skoler og lærere følger nå Lærerplan i kroppsøving i Kunnskapsløftet (LK06). Med endringene i faget om

svømming med virkning fra 1. august 2015 ble svømming konkretisert i kompetansemålene og progresjonen i svømme- og livredning tydeliggjort (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Kompetansemålene om svømming og livredning etter 7. trinn sier at:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne utføre grunnleggjande teknikkar i svømming på magen, på ryggen, på sida, under vatn, og kunne berge seg sjølv i vatn.

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerheitsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold (Utdanningsdirektoratet, 2015c)

Det første kompetansemålet handler om grunnleggende svømmeteknikker og svømmeferdigheter. Det andre kompetansemålet, som er fokuset i dette masterprosjektet, handler om å bli bevisste muligheter og farer, og forstå når de trygt kan utnytte vann- og sjølivets gleder, når de bør ta forholdsregler og når de helst bør holde seg på land (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 24). I tillegg handler kompetansemålet om å utvikle evner i å vurdere risiko og gjøre kloke valg under ulike værforhold og ulike aktiviteter i, ved og på vann (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 24). For å oppnå kompetansemålet, vil det si at elevene må praktisere og få erfaring med hvordan de kan bli trygg i, ved og på vann, og det vil si at undervisningen må foregå ute i, ved og på vann.

## 5.2 Utvidet læringsrom som læreprosess og undervisningsmetode

### 5.2.1 Badeviken – et utvidet læringsrom

Vi opplevde at uteskole ikke var en integrert del ved skolen i prosjektet. Vi fikk en oppfatning om at skolen og kroppsøvingslæreren var mer komfortabel med å ha svømme- og livredningsundervisningen i svømmebasseng. Rektoren spurte blant annet spørsmål om sikkerheten ved undervisningsopplegget og sikkerheten til elevene i sjøen. I tillegg ville han være med ned i badeviken i de første minuttene av undervisningsopplegget. Dette oppfattet vi som at han ville kontrollere at sikkerheten til elevene ble ivaretatt. Likevel var skolen positive til prosjektet vi inviterte dem med på. Vi hadde hovedansvaret for gjennomføringen og samarbeidet godt med skolen i prosjektet. Samarbeidet ble oppfattet som positivt og vi opplevde at skolen så muligheter i å gjennomføre et slikt undervisningsopplegg ute, spesielt i samarbeide med lokalsamfunnet. Et utvidet læringsrom handler om å utvide perspektivet på læring og dannelse ved å flytte deler av undervisningen ut av klasserommet (Jordet, 2010, s.

32-34), i dette tilfellet fra svømmehallen til badevik. I følge Arne N. Jordet (2010) er det to forutsetninger som må være til stede for at det skal være meningsfylt å bruke begrepet utvidet læringsrom: skolens omgivelser brukes som læringsarena og skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde (Jordet, 2010, s. 35). I dette prosjektet brukes badeviken i skolens nærmiljø som læringsarena i stedet for å bruke skolens nærmeste svømmebasseng. Badeviken ligger en kort spasertur fra skolen til elevene og den er skjermet fra boliger og bilvei som ligger like ved. Badeviken inneholder en strand, et naust, et stupebrett, berg og store steiner. Bak stranden er det en bred bakke av gress og ytterst i badeviken ligger en merd eller notpose til fiskeoppdrett. Undervisning i badeviken gir andre premisser for aktivitetene og for kommunikasjon og sosial samhandling (Jordet, 2010, s. 37). Badeviken åpner for andre muligheter for undervisning ved å ta i bruk andre arbeidsmåter og undervisningsformer som ikke egner seg i svømmebassenget i svømmehallen. Rommet har ikke vegger og tak, og grensene må defineres. Bunnen er dekket av steiner og tang, og rundt er det en strand av steiner og glatte berg. I motsetning til svømmebassenget i en svømmehall med flisbelagte gulv i og rundt, og med stige opp fra svømmebassenget. Dermed gir badeviken større muligheter for å oppnå kompetansemålet med tanke på å praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold enn svømmebassenget i svømmehallen.

I prosjektet deltok også prosjektveileder som representant fra Høgskolen på Vestlandet, avdeling Bergen, og en fagkonsulent fra lokalsamfunnet. Denne deltakelsen gjorde at alle rammefaktorene som utstyr og kompetanse ble lagt til rette for skolen. Arne N. Jordet (2010) sier at å ta i bruk lokalsamfunnet som ressurs i opplæringen innebærer at man åpner opp for de mange læringsmulighetene som ligger i å samarbeide med aktører i eget lokalsamfunn ved at elevene får tilgang til kunnskaper og kompetanse som skolen ikke er i besittelse av (Jordet, 2010, s. 35 og 40). Ved at elevene fikk undervisning i badeviken av eksperter på sitt fagområde, får de tilgang til kunnskaper og kompetanser som skolen selv kanskje ikke er i besittelse av. «I det lokale (...) foreninger ligger det kilder til læring som kan berike skolens opplæring» (Jordet, 2010, s. 40). Både prosjektveileder og fagkonsulent bidro med kompetanse på området. I Prinsipper for opplæringen (2015d) sier at et godt samspill mellom skolen og lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen mer konkret og virkelighetsnær for å øke elevenes evne og lyst til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2015d)

### 5.2.2 Feltarbeidet som en læreprosess i et utvidet læringsrom

Feltarbeidet startet med forarbeid inne i klasserommet der prosjektet og kompetansemålet ble presentert, og begrepet trygg ferdsel og kriteriene ble diskutert av elevene. I forarbeid fikk elevene medvirkning i undervisningsopplegget i badeviken. I gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken utførte elevene planlagte aktiviteter for å oppnå kompetansemålet, skape gode erfaringer og opplevelser. Undervisningen vekslet mellom instruksjon og egenstyrt aktivitet. Feltarbeidet avsluttet med fokusgruppeintervju inne i klasserommet der elevene bearbeidet undervisningsopplegget ved å svare på spørsmål om deres opplevelser og erfaringer om undervisningsopplegget i badeviken. Feltarbeidet er inspirert av Arne N. Jordet (2010) sin læreprosess der samspillet mellom uteskole og klasserommet legges til rette gjennom tre hovedelementer, forarbeid inne, uteaktiviteter og bearbeiding inne (Jordet, 2010, s. 46). I forarbeid inne skal elevene forberede seg på hva de skal gjøre og hvorfor de skal gjøre uteaktivitetene (Jordet, 2010, s. 46), og er ment for å aktivere elevenes egenrelaterte erfaringer som vil være nyttig inn mot det nye temaet (Dewey, 1997, s. 202). I Prinsipper for opplæringen (2015d) at med elevmedvirkning i arbeidet med fagene blir elevene mer bevisst sine egne læringsprosesser som gir større innflytelse på egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015d). John Dewey (1974) understreker også betydningen av at den som skal lære deltar i utformingen av målene som styrer læreprosessens forløp, og dermed elevenes medvirkning (Dewey & Fink, 1974, s. 74). Generell del av læreplanen (2015b) sier at læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når et individ selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10). Videre skal elevene arbeide med praktiske aktiviteter ute, der de må bruke sanser, utforske omgivelsene, observere, er fysisk aktive og samarbeider (Jordet, 2010, s. 46). Bearbeiding inne i klasserommet er det siste elementet i læreprosessen. I følge Arne N. Jordet (2010) vil dette si å bearbeide materialet de har med seg, både innsamlede objekter og observasjoner, å diskutere og i samhandling med andre møte andre sine opplevelser av virkeligheten (Jordet, 2010, s. 46). Ved at feltarbeidet var inspirert av læreprosessen til Arne N. Jordet (2010) fikk elevene en mer komplett tilnærming til trygg ferdsel i, ved og på vann og en mer helhetlig opplæring, og han sier at læringspotensialet øker om det er en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer inne i og utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 47).

### 5.2.3 Oppgaver og aktiviteter som problemløsende, utforskende og praktiske

I badeviken lå forholdene til rette for problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger for å oppnå trygg ferdsel i, ved og på vann. Kriteriene elevene var med å bestemme la grunnlaget for oppgaver og aktiviteter som krevde problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger. I Forarbeid fikk elevene problemstilling om hva er trygg ferdsel og hvordan bli trygg i, ved og på vann, som elevene diskuterte sammen i grupper. Ett av kriteriene var å redde seg selv og elevene fikk i oppgave om å redde seg selv ved å komme seg fra vannet og opp i en båt og fra vannet og opp på land. Hvordan elevene skulle komme seg fra vannet og opp i båten og hvor det var best å komme seg fra vannet og opp på land måtte elevene avgjøre selv. Disse oppgavene krevde at elevene var problemløsende. Det problemløsende innebærer at elevene stilles overfor konkrete problemstillinger eller utfordringer som de tar med seg ut og skal finne svar på gjennom aktivitetene i gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken (Jordet, 2010, s. 41). I forarbeid fikk elevene i oppgave å diskutere i grupper hva trygg ferdsel innebærer, hvordan bli trygg i, ved og på vann og kriterier for kompetansemålet. Gjennom oppgavene i undervisningsopplegget i badeviken fikk elevene utfordringer der de måtte bruke problemløsende tilnærminger. Ett annet kriterium, som handlet om å bli kjent med området, ble lagt til av elevene underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Elevene fikk i oppgave i å finne roen i sjøen, måle temperaturen i sjøen og måle dybden i sjøen fra stupebrettet. I tillegg oppdaget elevene at vannet var forurenset og skittent av oljesøl. Alle disse elementene og elevenes svar på hva som kunne ha vært farlig, som brennmaneter og glatte berg, ledet dem til kriteriet om å kjenne området. For å kunne bli kjent med et område må man utforske området. Det utforskende knytter seg til oppgaver hvor elevene skal lete etter, observere og undersøke objekter eller fenomener i omgivelsene (Jordet, 2010, s. 41). Da elevene var samlet på land med stupebrettet fikk de i oppgave i å måle dybden i vannet. I fellesskap ble det bestemt å bruke redningslinen som ble senket ned i vannet. Da redningslinen var for lett og ikke ville synke ned i vannet, var det elevene som foreslo å feste en stein til redningslinen. Elevene fikk mulighet til å være kreativ og oppfinnsom, og i fellesskap fant de fram til løsninger på oppgaven. Den praktiske tilnærmingen innebærer blant annet at elevene skal gjennomføre handlinger hvor de forholder seg til og manipulerer med konkrete objekter (Jordet, 2010, s. 41).



## 5.3 Læring gjennom utfordring

### 5.3.1 Proksimale utviklingssone og elevenes forutsetninger

Elevene fortalte at de hadde vært i denne badeviken før og er kjent med stedet, men bare noen få hadde vært der for å bade. Bade- og svømmebakgrunnen til de fleste elevene var at de hadde badet ute i Norge før, og ett par av elevene hadde badet ute i kaldt vann seint på høsten. Det var en elev som rakk opp hånden på spørsmålet om det var noen som ikke kunne svømme. Det vil si at, hvis alle elevene som ble intervjuet var ærlige, var det bare én elev i denne 7. klassen som ikke kunne svømme. Dermed besto elevgruppen av elever med ulike badeerfaringer og ulike svømmeferdigheter og vi måtte tilpasse undervisningsopplegget til elevenes forskjellige forutsetninger. Dette er også et mål i Generell del av Læreplanen som sier at undervisningen må tilpasses fag, stoff, alderstrinn, utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10). Målet i undervisningsopplegget i badeviken var å tilpasse utfordringer til elevenes forskjellige forutsetninger. Vi hadde ikke kunnskap om elevenes bade- og svømmeferdigheter på forhånd. Dermed, uavhengig av elevenes svømmeferdigheter, hadde elevene på seg redningsvest og aktivitetene i undervisningsopplegget startet på grunt vann. Dette var noe av utgangspunktet til elevene før gjennomføringen i badeviken. På grunn av kompetansen prosjektveilederen hadde på området kunne han tilpasse oppgavene og aktivitetene underveis i vannet. På denne måten fikk elevene utfordringer i sin proksimale utviklingssone og videre veiledning og støtte i utførelsen av oppgaven. Lev S. Vygotsky (2001; 1978) sier at den eneste gode formen for undervisning er den som går foran utviklingen og trekker den med seg og fokuserer på funksjoner som er i ferd med å modnes, og kaller det for den proksimale utviklingssone (Vygotskij et al., 2001, s. 167; Vygotsky, 1978, s. 38). Den proksimale utviklingssonen er avstanden mellom det eleven kan gjøre på egenhånd og det eleven kan oppnå ved hjelp, veiledning og støtte fra en voksen eller i samarbeid med jevnaldrende. «... what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow» (Vygotsky, 1978, s. 38). Undervisning med fokus på eleven sitt proksimale utviklingsnivå krever at læreren tilpasser undervisningen. Ved å bruke denne metoden kan vi ta hensyn til ikke bare syklusene og modningsprosessene som allerede er fullført, men også de prosessene som for tiden er i en formasjonsform, som begynner å modnes og utvikles (Vygotsky, 1978, s. 38). Undervisningsopplegget i badeviken må tilpasses slik at elevene får utfordringer som de ikke kan klare på egenhånd, men vil klare med veiledning og støtte. Generell del av opplæringen sier også at skolen må i sin virksomhet ha blikket vendt mot det neste trinn

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 11). På denne måten vil undervisningen bidra til at elevene stadig strekker seg og er i utvikling. For de fleste elevene i denne gruppen er den proksimale utviklingszone å praktisere trygg ferdsel og redningsøvelser for å utvikle evner i å gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann.

### 5.3.2 Mennesker, utstyr og forskrifter som støttende stillas

I fokusgruppeintervjuet snakket elevene om at de følte seg trygge under undervisningsopplegget i sjøen. «Jeg følte meg veldig trygg for det var så mange rundt meg. At hvis det hadde skjedd noe så hadde det kommet noen uansett» (Elev). Da elevene snakket i fokusgruppeintervjuene om bildet der de var i full aktivitet, kom de fram til at prosjektveilederen sto og holdt i båten mens elevene øvde på å berge seg selv opp i en båt. Elevene sier at prosjektveilederen sto der for å hjelpe dem opp i båten og for å passe på at ingen ble skadet. Undervisningsopplegget i badeviken var i store deler uorganisert der elevene fikk ansvar i sin egen læringsprosess mens prosjektveileder fungerte som en veileder og støtte. I følge David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross betyr opplæringsprosessen hvorvidt en voksen eller ekspert hjelper noen som er mindre voksen eller mindre ekspert (Wood et al., 1976, s. 89). Intervensjon av en veileder i læringsprosessen kan innebære en slags «stillas»-prosess som gjør at et barn eller en nybegynner kan løse et problem, utføre en oppgave eller oppnå et mål som eleven ikke ville oppnådd uten støtte (Wood et al., 1976, s. 90). Målet med stillas-prosessen er at det til slutt skal resultere i at utviklingen av oppgavekompetanse hos eleven skal være uten et stillas (Wood et al., 1976, s. 90). Prosjektveileder fungerte som et støttende stillas for elevene i badeviken. David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross (1976) sier også at elevene ikke har utbytte av stillaset med mindre de har en forståelse av løsningen, og kan gjenkjenne løsningen, før de selv prøver (Wood et al., 1976, s. 90). Man må gjenkjenne forholdet mellom midler og ender for å kunne dra nytte av kunnskapen av resultater (Wood et al., 1976, s. 90). David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross (1976) ser at det i noen tilfeller kan det være viktig at eleven gjør uventede funn, men de sier at som oftest må man være i stand til å se når og på hvilken måte man har oppnådd resultatet (Wood et al., 1976, s. 90). Elevene visste målet for undervisningsopplegget og oppgavene de skulle gjennomføre, og læreprosessen var i store deler selvstyrt der elevene fikk ansvar for egen læring. En slik undervisning krever et støttende stillas i

form av en voksen veileder som støtter og rettleider elevene når det er nødvendig. Medelevene var også et viktig stillas i vannet.

Det var ikke bare menneskene rundt som gav trygghet og støtte i undervisningsopplegget i badeviken. «Jeg følte meg veldig trygg for den drakten vi hadde på oss den fløt og så hadde vi redningsvest og så var det voksne til stede» (Elev). Utstyret som redningsvestene og våtdraktene, fungerte som støtte i oppgaven om å bli trygg i vann. Dette stillaset består hovedsakelig av at den voksne "kontrollerer" de elementene i oppgaven som først er utenfor elevens kapasitet, og dermed tillater han å konsentrere seg om og fullføre kun de elementene som ligger innenfor hans kompetanseområde (Wood et al., 1976, s. 90). Fagkonsulenten gav informasjon og viste hva de skulle ha på seg. Kasser med hjelm, sko, hansker, redningsvester, shorts og våtdrakter ble lagt på en rekke på gulvet, og elevene fikk i ansvar i å hente det de trengte.

I tillegg til menneskene rundt og utstyret som ble brukt, ble læreplaner, forskrifter, lover, rundskriv og støttemateriell brukt i planleggingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken, og kan tolkes som et støttende stillas til undervisningsopplegget. Opplæringslova (2017) er lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, og handler om rettigheter og plikter ved opplæringen. Forskrifter til Opplæringslova (2016) utfyller loven og sammen med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2015b) setter Opplæringslova og forskriftene til Opplæringslova de formelle rammene og styrer innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Rundskriv 1-2008 (2015e) handler om sikkerhetsmessige sider ved innendørs og utendørs bading, svømme- og livredningsopplæringen, og gir skoler veiledning og anbefalinger i forsvarlighetskravet §12-1 i forskrift til Opplæringslova (Utdanningsdirektoratet, 2015e). I tillegg finnes det støttemateriell for lærere og instruktører i grunnskolen, som synliggjør hva som ligger i kompetansemålene og hva som bidrar til at svømme- og livredningsopplæringen blir god og effektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Lov, forskrifter, læreplan, rundskriv og støttemateriell fungerer som et stillas rundt undervisningsopplegget i badeviken gjennom å sette rammer, gi veiledning og støtte. Intervensjon av en veileder i læringsprosessen kan

innebære en slags «stillas»-prosess som gjør at et barn eller en nybegynner kan løse et problem, utføre en oppgave eller oppnå et mål som eleven ikke ville oppnådd uten støtte (Wood et al., 1976, s. 90).

### 5.3.3 Vurdering FOR læring

Kriteriene som elevene var med å bestemme ble diskutert i løpet av undervisningsopplegget i badeviken. Sammen med veileder diskuterte de hva de hadde gjort og hva de følte at de kunne. På denne måten vurderte de sin egen kompetanse underveis i undervisningen. I fokusgruppe intervjuene fortalte elevene hva de ville lære denne dagen. «Jeg hadde lyst til å redde noen som holdt på å drukne og kaste ut sånn derre, eh, rednings, eh, tau» (Elev). «Å komme seg opp i en båt» (Elev). «Å hjelpe andre» (Elev). Her viste elevene til kriteriene om å redde seg selv og andre, som de selv var med å lage. Å involvere elevene i arbeidet med å utarbeide kriterier for et arbeid, oppgave eller kompetansemål kan være en måte å bidra til at elevene forstår hva de skal lære og veien mot målet (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Elevens aktive rolle i undervisningen, elevmedvirkning, innebærer elevens deltakelse i beslutninger som gjelder elevens egen og gruppens læring, er viktig i vurdering for læring (Slemmen, 2012, s. 65). En måte man kan gjennomføre elevmedvirkning er at elevene er med på å utforme kriteriene for kompetansemålet slik som det ble gjort i dette prosjektet. Formativ vurdering handler om å bruke vurderingen til å ta beslutninger videre i læringsprosessen for å fremme elevenes læring og utvikling (Black & Wiliam, 2009, s. 9). Begrepene formativ vurdering og underveisvurdering kan brukes til å beskrive vurderingens læringsfremmende formål i læringsprosessen, og kalles for vurdering FOR læring (Slemmen, 2012, s. 60). I følge Utdanningsdirektoratet (2016b) skal underveisvurderingen først og fremst hjelpe eleven videre i læreprosessen, samtidig som læreren kan få informasjon om hvor den enkelte elev befinner seg faglig, og dette innebærer at den skal være en kontinuerlig og integrert del av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 9). I læringsfremmende underveisvurdering skal elevene forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, få råd om hvordan de kan forbedre seg, og være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ved stupebrettet i badeviken samlet prosjektveileder elevgruppen og sammen snakket de om hva de hadde gjort og lært så langt i undervisningsopplegget, og prosjektveileder gav tilbakemeldinger om hva han hadde observert av elevene. Tilbakemelding er et viktig element i formativ vurdering for å hjelpe

elevene til å gjøre fremgang i læringsprosessen (Black, 2009, s. 520). For at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem må elevene arbeide med kompetansemål, kjennetegn og kriterier i opplæringen. Dette arbeidet er en forutsetning for at elever får oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Forskrift til Opplæringslova (2016a) § 3-11 sier at undervisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen og skal inneholde info om kompetansen til eleven, være grunnlag for tilpasset opplæring og gi veiledning om hvordan eleven kan utvikle seg videre i faget.

#### 5.3.4 Mestring over utfordringer

Elevgruppen besto av eleven som ikke kunne svømme og resten av klassen som var svømmedyktige. Målet var å tilpasse undervisningen for alle elevene og gi de utfordringer i deres proksimale utviklingszone. En av aktivitetene i undervisningsopplegget i badeviken, og et av kriteriene elevene skrev, var at elevene skulle redde seg selv opp i en båt. Båten ble først satt på grunt vann der elevene kunne stå i vannet. Her klarte alle elevene å komme seg opp i båten, både eleven som ikke kunne svømme og elevene som kunne svømme. Noen elever gav uttrykk for at de ville prøve på dypere vann. Her har elevene opplevde en mestringserfaring. Perceived self-efficacy bestemmer hvordan folk føler, tenker, motiverer seg og oppfører seg (Bandura, 1994, s. 2). Perceived self-efficacy kan oversettes med mestringserfaringer, og mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 92-93). Elevenes mestringserfaring om at de klarte å komme seg opp i båten fra grunt vann gav dem en forventning om mestring og mot til å gå løs på større utfordringer som, i dette tilfellet, å komme seg opp i båten på dypt vann. En av elevene som gav mest uttrykk for å flytte båten ut på dypet gav uttrykk for å ha tidligere erfaringer fra idrett og fysisk aktivitet. Det ble observert at hun var bestemt på å ha båten på dypere vann for å utfordre seg selv for hun hadde tro på egen mestring. En sterk følelse av mestring forbedrer gjennomføring og trivsel, og mennesker med høy tro på sine egne evner ser på vanskelige oppgaver som utfordringer som skal mestres (Bandura, 1994, s. 2). Slike mennesker setter seg utfordrende mål, har et sterkt engasjement til utfordringene, og de øker og opprettholder sin innsats i møte med utfordringene (Bandura, 1994, s. 2). Videre sier Albert Bandura (1994) at mennesker tro på egen mestring kan utvikles blant annet gjennom gode erfaringsopplevelser der suksess over utfordringer som krever innsats, bygger en solid tro på egen mestring (Bandura, 1994, s. 2-3). CATS sin definisjon av mestring er at mestring er en positiv respons

av forventet resultat, og at individet etablerer en forventning om å mestre (Ursin & Eriksen, 2004). Elever som har forventninger om mestring har større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når de møter problemer. Albert Bandura (2005) er opptatt av at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg (Bandura, 1994, s. 2). Lev S. Vygotsky (1978) er opptatt av at elevene må få oppgaver innenfor deres nærmeste utviklingszone og at for vanskelige oppgaver vil føre til mangel på mestring og mangel på forventning om mestring (Vygotsky, 1978, s. 38). Konklusjonen blir da at elevene må gis oppgaver som de har forutsetning for å mestre, men som samtidig gir utfordringer. Dette stiller store krav til tilpasning av undervisningen til elevenes forutsetninger.

## 5.4 Erfaring

### 5.4.1 Autentiske erfaringer

En elev sin tanke om et slikt undervisningsopplegg sin virkning på svømmeferdigheter var: «Du blir sikkert litt mer, eller, du vet litt mer om hva som skjer om du faller uti» (elev). Ved å ha gjennomført dette undervisningsopplegget ute i sjøen, gjorde elevene autentiske erfaringer og meningsfulle opplevelser. Eleven er mer forberedt hvis uhellet er ute ved seinere anledninger. Dette handler om at eleven har tro på at de har hatt nytte av undervisningsopplegget, og at det de erfarte og lærte denne dagen kan de ha bruk for seinere i lignende situasjoner. Det betyr at badeviken var et autentisk miljø og elevene gjorde seg autentiske erfaringer i undervisningsopplegget i badeviken som har overføringsverdi til seinere og lignende situasjoner. Hva som er autentisk er som oftest det med høyest standard, og autentiske erfaringer er de som vi må investere tid og energi i, vise engasjement, og hvor vi har en viss kontroll over prosessen og utfallet (Beames & Brown, 2016, s. 51). Siden Simon Beames og Mike Brown (2016) sier at autentisitet handler om det som er virkelig, vil det si at autentisitet i utdanningen/opplæringen handler om at læring skjer i den virkelige verdenen og som kan brukes i hverdagen (Beames & Brown, 2016, s. 51). «This applies to the setting, the content, the methods and the learning outcomes» (Beames & Brown, 2016, s. 51). Konteksten, metodene og målet med læringen bør være virkelig i den forstand at elevene vil ha nytte av den i hverdagen. «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre » (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Kompetansemålet i kroppsøving etter 7. trinn sier at: «Mål for opplæringa er at eleven

skal kunne praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Støttmateriellet for lærere og instruktører i grunnskolen (2015f) sier at trygg ferdsel innebærer at elevene blir bevisste muligheter og farer, og utvikler evner til å vurdere risiko og gjøre kloke valg under ulike værforhold og ulike aktiviteter i, ved og på vann (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Dette krever undervisning i autentiske og realistiske omgivelser og forhold, det vil si ute i naturen. Undervisningsopplegget i badeviken kan ses som en autentisk opplæring der elevene lærer i et autentisk miljø og gjør seg autentiske erfaringer som de kan ha nytte av neste gang de skal være i, ved eller på vann. Dette vises også i en elev sitt svar i fokusgruppeintervjuet: «Vi fikk lære noe som vi syntes var viktig, og noe vi syntes vi burde klare og vi satte oss et mål om å klare det» (elev). Eleven mente at det å ha et undervisningsopplegg i en badevik med fokus på trygg ferdsel i, ved og på vann var viktig for dem. En annen elev sin tanke om et slikt undervisningsopplegg sin virkning på svømmeferdigheter var: «Du blir sikkert litt mer, eller, du vet litt mer om hva som skjer om du faller uti» (elev). Ved å gjennomføre dette undervisningsopplegget ute i sjøen, gjør elevene autentiske erfaringer og meningsfulle opplevelser/læring. Eleven er mer forberedt hvis uhellet skjer ved seinere anledninger.

John Dewey (1974) sier at den tradisjonelle klasseromsundervisningen er et sted elever ofte gjør usammenhengende erfaringer (Dewey & Fink, 1974, s. 40). Erfaringene må føre til en helhet og erfaringskvaliteten er en umiddelbar lyst og innflytelsen den har på senere erfaringer (Dewey & Fink, 1974, s. 40-41). Videre sier John Dewey (1974) at det er lærerens oppgave å formidle erfaringer som vil aktivisere elevene til umiddelbar lyst og motivasjon om fremtidige erfaringer, og at utfordringen er å velge ut de øyeblikkelige erfaringer som vil leve fruktbart og skapende videre i fremtidige erfaringer (Dewey & Fink, 1974). Elevene forteller at ved å gjennomføre et slikt undervisningsopplegg kjenner de at de blir tryggere i vann, de lærer å stole på utstyr som skal redde dem og gjøre dem trygge i vann og de vet litt mer om hva som kan skje om uhellet er ute ved seinere anledninger. Elevene har her gjort seg gode erfaringer som kan overføres til andre situasjoner seinere.

#### 5.4.1.1 Sanser og kroppslig læring

I undervisningsopplegget i badeviken brukte elevene blant annet utstyr som redningsline og redningsvest. Redningsvesten hadde elevene på seg hele tiden og er et utstyr de har brukt før.

Redningslinen var ikke et kjent utstyr for elevene, men som vi brukte tid på å praktisere ved å redde en annen i sjøen. Maurice Merleau-Ponty (1994) sier at når et objekt er blitt et fortrolig redskap blir den en forlengelse av armen, gjenstandsverdenen begynner ikke ved armen, men ved enden av objektet eller redskapet (Merleau-Ponty, 1994, s. 109-110). Redningslinen som elevene arbeidet med i badeviken ble et fortrolig redskap etter hvert som elevene praktiserte å bruke det. Når redningslinen er blitt et fortrolig redskap blir den en forlengelse av armen, gjenstandsverdenen begynner ikke ved armen, men ved enden av redningslinen (Merleau-Ponty, 1994, s. 109-110). Redningsvesten var kjent med fra før. Maurice Merleau-Ponty sier videre at objektet blir et vedheng til kroppen og en utvidelse av den kroppslige syntesen (Merleau-Ponty, 1994, s. 110). Redningsvesten kan ses på som et fortrolig redskap som er blitt et vedheng til kroppen og en utvidelse av den kroppslige syntesen (Merleau-Ponty, 1994, s. 110). Ved å praktisere bruken av utstyret gjorde elevene kroppslige erfaringer om at redningsvest og redningsline er viktig for trygg ferdsel i, ved og på vann.

Kanskje den største utfordringen for elevene denne dagen, var at det var kaldt i sjøen. I fokusgruppeintervjuet nevnte de fleste elevene at de opplevde vannet som kaldt. «Det var veldig kaldt, men også litt spennende også» (Elev). Å bruke våtdrakt var en ny opplevelse for elevene, og de fortalte at: «Det var ikke kaldt med våtdrakt på, men det var kaldt når det gikk inn i ermet» (Elev). Arne N. Jordet (2010) sier at kunnskap tas inn via kropp og sanseapparat, og videre skaper de kroppslige og multisensoriske impulsene minnespor og assosiasjonsbaner som gjør at elevene får flere knagger å henge kunnskapen på (Jordet, 2010, s. 43). Elevene gjorde seg her erfaringer om bruk av våtdrakt i kaldt vann. Støttmateriell (2015f) sier at elevene må oppleve hvordan de reagerer på et ufrivillig møte med vannet som ofte er kaldt (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 12). I fokusgruppeintervjuet spurte vi elevene om hva som skjer hvis en person som skal bli berget fra sjøen ligger lenge uti kaldt vann. Elevene svarer at personen vil da bli kald. Elevenes sanser er veien til kunnskap, på grunn av at de benyttes i en handling med et formål (Dewey & Wrang, 2005, s. 160). Videre sier Dewey (2005) at alle metoder blir mekaniske når den innsnevrer den kroppslige aktivitet der kroppen adskilles fra bevisstheten (Dewey & Wrang, 2005, s. 160). På tross av det kalde vannet var det ingen elever som valgte å gå opp på land, men det ble observert at de etter hvert fant roen i vannet. I fokusgruppeintervjuet spurte vi elevene om det var noe spesielt de måtte gjøre med kroppen for å slappe av. En elev svarer at de måtte ligge på ryggen og



puste rolig inn og ut for å slappe av i det kalde vannet. Generell del av læreplanen (2015b) sier at opplæringens mål er å ruste elevene til å møte livets oppgaver og gi kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Å vite hvordan kroppen reagerer på kaldt vann og hva de må gjøre for å slappe av i kaldt vann er viktige erfaringer elevene tar med seg videre. Elevene lærer hvor kaldt, kaldt vann er.

### 5.4.2 Lek og læring

Det første bildet vi viste elevene i fokusgruppeintervjuet, bildet av elevene oppstilt (bilde 1), kan representere tradisjonell undervisning der elevene er i ro og tar imot læring. John Dewey (2005) mente at elevene i skolen blir sett på som teoretiske tilskuere som skal tilegne seg kunnskap ved å motta kunnskap (Dewey & Wrang, 2005, s. 161). Om dette bildet, sa elevene at de så seriøse ut, konsentrerte og sure ut. De mente at i denne situasjonen ser det ut som om de er konsentrerte og følger med i undervisningen. Bildet av elevene oppstilt (bilde 1) ble satt ved siden av bildet av elevene i full aktivitet. Om bildet av elevene i full aktivitet (bilde 3) sa elevene at på dette bildet ler de og det ser ut som om de har det gøy, og de mente at det ser ut som om de bare har det gøy og ødelegger timen. Dette ble oppfattet som om elevene mente at det å ha det gøy og det å ha undervisning er to forskjellige aktiviteter. Det å ha det gøy kan videre tolkes til det å leke og undervisning kan forbindes med å lære. Mener elevene at det er forskjell på å lære og å leke? Vi oppfattet at undervisningsopplegget i badeviken inneholdt både lek og læring. Arne N. Jordet (2010) sier at utenfor klasserommet ligger forholdene til rette for lek, der lek og læring naturlig glir over i hverandre (Jordet, 2010, s. 42). Når elevene blir spurt om i hvilken av disse to situasjonene de lærer best, peker samtlige elever på bildet der elevene er i full aktivitet og som elevene sa at det så ut som om de hadde det gøy. Alle elevene mente at de lærte best i situasjoner der de fikk prøve selv og var i aktivitet. Om hvorfor de mener dette svarer en elev at:

Jeg tror at læreren må lære seg å forstå hvordan barna vil, klare å lære mest. At hvis du lærer inni i en lek, en mattelek som er kjempe gøy så lærer du mer når du har det gøy enn når du bare sitter og hører på hva du skal gjøre og når du gjør en kjedelig oppgave. (Elev)

Eleven mener at de lærer best i en lek og når de har det gøy, som motsetning til å sitte i ro, ta imot kunnskap og gjøre en kjedelig oppgave. Videre sier Arne N. Jordet (2010) at lek kan brukes som metode i undervisningen for å realisere faglige mål, men at leken

også har egenverdi og er et mål i seg selv og som en måte å lære på (Jordet, 2010, s. 358). I dette undervisningsopplegget ble lekpregede aktiviteter brukt som en metode i undervisningen for å oppnå kompetansemålet. Et av resultatene av dette var at elevene hadde det gøy som kan ses på som en egenverdi til lek. Om bildet der elevene er i full aktivitet, er det en annen elev som sier at det ser ut som de ødelegger timen, en annen nevner at det ser ut som om de har friminutt. John Dewey (2005) sier at lek og fysisk aktivitet ikke bør være en avlaster for elevene i skolehverdagen, men at når opplæringen inkluderer lek er hele eleven involvert i læreprosessen (Dewey & Wrang, 2005, s. 211). Kort sagt er grunnen til å inkludere lek og fysisk aktivitet en avgjørende plass i læreplanen av intellektuelle og sosial karakter, og ikke et spørsmål om en midlertidig formålstjenlig eller en forbigående behagelighet (Dewey & Wrang, 2005, s. 211). John Dewey (2005) legger også til at når barna får mulighet til å dyrke fysisk aktiviteter som bringer deres naturlige impulser i spill, er det å gå i skolen en glede og det blir lettere å lære (Dewey & Wrang, 2005, s. 211).

### 5.4.3 Refleksjon

Elevene reflekterte over et slikt undervisningsopplegg med utebading sin virkning på svømmeferdigheter når de fortalte at de ble tryggere i vann, de lærte å stole på utstyret og de vet litt mer om hva som skjer hvis de faller uti. De reflekterte over kroppens reaksjon på kaldt vann og hva de måtte gjøre med kroppen for å slappe av ved å fortelle at det var som å få kjempe mye energi og for å slappe av måtte de ligge på rygg og puste rolig inn og ut. De gjør også refleksjoner når de snakker om at de lærer best i situasjoner som bildet med elevene i full aktivitet og forteller at selv om det ser ut som om de har det gøy og ødelegger timen så er det når de leker og er i aktivitet at de lærer. Disse refleksjonene som elevene har gjort er målet med kompetansemålet om trygg ferdsel i, ved og på vann. Elevene skal bli bevisst muligheter og farer (Utdanningsdirektoratet, 2015f). I fokusgruppeintervjuet snakket elevene om hva som kunne vært farlig og utrygt denne dagen. Elever nevner blant annet de kunne sklidd på det våte berget, fra stupebrettet kunne de ha hoppet oppå hverandre, de kunne ha veltet båten over en annen elev eller de kunne satt seg fast under vann. Under undervisningsopplegget i badeviken ble elevene oppmerksom på at vannet var skitten og forurenset av oljesøl, og sammen med prosjektveileder reflekterte de over faren ved å bade i slikt vann. Dette samsvarer med kravet om at elevene skal også utvikle evner i å vurdere risiko og gjøre kloke valg under ulike værforhold og ulike aktiviteter i, ved og på vann (Utdanningsdirektoratet,

2015f). Elevene reflekterte også over utstyret sin virkning på trygghet i, ved og på vann. «Jeg følte med veldig trygg for den drakten vi hadde på oss den fløt, og så hadde vi redningsvest, og så var det voksne til stede» (Elev). Redningsvesten hjalp elevene med å flyte over vannet, mens våtdrakten gjorde det kalde vannet mer behagelig å bade i. Slike erfaringer er unike for slike situasjoner. Elevene hadde sannsynligvis ikke gjort seg disse erfaringene med teoriundervisning på land. John Dewey (2005) definerer refleksjon som erkjennelsen av relasjonen mellom hva vi forsøker å gjøre, og hva som skjer som konsekvens av dette (Dewey & Wrang, 2005, s. 162). John Dewey (2005) sier at et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, fordi det først er i erfaringen at enhver teori oppnår en vital og verifiserbar betydning (Dewey & Wrang, 2005, s. 161). Samtidig hadde ikke elevene oppnådd den gode kompetansen hvis de ikke hadde fått reflektert over de erfarte erfaringene. John Dewey (2005) legger til at en erfaring er i stand til å generere og bære enhver teorimengde, men en teori løsrevet fra erfaringen kan ikke definitivt begripes, heller ikke som teori (Dewey & Wrang, 2005, s. 161-162). Refleksjon innebærer også en personlig interesse i en hendelses utfall, en bestemt deltakende identifikasjon mellom vår egen skjebne og resultatet av begivenhetsforløpet (Dewey & Wrang, 2005, s. 164).

## 6 Diskusjon

### 6.1 Overskygger fokuset på svømmeferdigheter betydningen av trygg ferdse i, ved og på vann?

I dette masterprosjektet er det gitt uttrykk for at kompetansemålet om trygg ferdse i, ved og på vann ikke er godt nok implementert i undervisningen, og at begrepet trygg ferdse er et nytt begrep i skolen. I løpet av de tidligere læreplanene i kroppsøving har svømmeteknikker og svømmeferdigheter vært i fokus. Etter hvert har fokuset på livredning og overlevelsesteknikker kommet mer og mer fram i læreplanene i kroppsøving. Sjøvett kom inn og fikk en liten plass med L97 (Utdanningsdirektoratet, 2012), men først med endringene og konkretiseringene av svømming- og livredningsopplæringen i læreplanen i kroppsøving ble begrepet trygg ferdse tatt i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Samtidig som begrepet trygg ferdse har fått en plass i læreplanen, er svømmeferdighet godt forankret gjennom de tidligere læreplanene. I tillegg blir svømming løftet ytterligere frem og konkretisert i endringene i 2015. Dermed stilles det i masteroppgaven spørsmål om fokuset på

svømmeferdigheter overskygger betydningen av trygg ferdsel i, ved og på vann? For å få en forståelse av denne tanken kan man se nærmere på svømming- og livredningshistorikken i læreplanene, og belyse forskningsspørsmålet: hva er bakgrunnen for læreplanen?

Norge er et land med en lang kyst, fjorder, ferskvann og elver, og det skjer ulykker i, ved og på vann. I 2013 meldte TV2 Nyhetene (2013) om en drukningsulykke i Re kommune der en 17-åring druknet på klassesetur til Trollsvann (Christoffersen, 2013). Norges Rikskringkasting (NRK) (2016) meldte i 2016 om dødsfall til to gutter på 12 og 14 år fra et asylmottak i Odda kommune (Sado et al., 2016). Guttene hadde badet i en elv i april måned, og de ble funnet på tre meters dyp i det kalde vannet (Sado et al., 2016). Dette er to eksempler på drukningsulykker i Norge de siste årene. Norsk Folkehjelp har ført en landsomfattende månedlig drukningsstatistikk og de har laget oversikt over drukningsulykker i Norge siden 1988 og fram til 2016 (Kroksæter, 2017). Oversikten viser at Hordaland er et av fylkene som har flest drukningsulykker i 2015 og 2016, der hovedårsaken er fall fra land eller brygge i elv, sjø eller vann (Norsk Folkehjelp, 2016). De siste seks årene har det i gjennomsnitt skjedd 91 drukningsulykker totalt på landsbasis og dette er betydelig færre enn 1990-tallet, da det i gjennomsnitt skjedde 155 drukningsulykker hvert år (Kroksæter, 2017). Siden antallet nå ligger stabilt på et relativt lavt nivå har Norsk Folkehjelp avviklet den månedlige oversikten over antall drukningsulykker i Norge, men de vil fortsette det forebyggende arbeidet av drukningsulykker som handler om svømmeferdigheter, trygghet i vann og trygg ferdsel ved og på vann (Kroksæter, 2017).

Svømming- og livredningsundervisning har alltid hatt en plass i læreplanene i kroppsøving. At barn og unge må lære å svømme for å være trygg i, ved og på vann er allmennkunnskap i samfunnet og opplæringen i skolen. I Normalplanen for byfolkeskolene av 1939 (1957) var svømming en god form for kroppsøving og opplæringen i svømming skulle bli gitt ved alle skoler som hadde adgang til badeplass (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda, 1957, s. 196). Ved utgang av 7. klasse skulle elevene blant annet lære brystsvømming uten hjelpemidler, frigjøringstak på land og livredning som munn-til-munn(-nese-)-metoden, og hvis man ikke hadde tilgang til badeplass måtte man øve på svømmetakene i gymnastikksalen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda, 1957, s. 194 og 196). De så på svømmeferdigheter som viktig, men

mente at man kunne lære seg teknikken gjennom å praktisere det på land hvis man ikke hadde tilgang til badeplass. Etter hvert ble svømming obligatorisk for alle elever. I Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Forsøksplan av 1959) (1960) sto det at gode svømmere aktiviseres med lekbetonte øvelser og med trening for de forskjellige ferdighetsmerker, og svømmeopplæringen var først og fremst å lære å svømme så tidlig som mulig for så å rendyrke svømmeteknikken (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 283). Under overskriften «Aktiviteter utendørs» var også svømming inkludert (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 266). I Mønsterplan for grunnskolen av 1974 og 1987 (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986) var svømmeteknikker og distansesvømming fremdeles viktig, i tillegg til at det ble fokusert på overlevelses- og livredningsaktiviteter og overlevelsesteknikker i kaldt vann (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986, s. 259-262). Med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (1996) het det at elevene fra 5. til 7. trinn skulle tilegne seg kunnskap om sjøvett, arbeide med å mestre livredningsaktiviteter i vann og trene på svømmeteknikker (Det kongelige kirke- utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s. 270-271). Selv om livredning og kunnskap om sjøvett, etter hvert har fått en plass i læreplanene, så kan man observere at svømmeferdigheter og svømmedyktighet har vært hovedfokuset og målet for svømmeopplæringen i kroppsøvingsfaget.

Skolen er arenaen som når ut til alle barn og unge, og dermed en viktig arena for forebygging av drukningsulykker med fokus på svømmeferdigheter, trygghet i vann og trygg ferdsel ved og på vann. Læreplanen som skoler og lærere følger per dags dato er Kunnskapsløftet. I Generell del av læreplanen (2015b) står det at opplæringens mål er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre, og den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Landskapet i Norge inneholder store mengder av kyst og sjø, vann og elver. Å ha svømmeferdigheter og å være trygg i, ved og på vann er kompetanse og erfaringer eleven må lære for å kunne ta hånd om seg selv. Skolen er en arena som når ut til alle barn og unge, og dermed er skolen en god læringsarena for å gi barn og unge disse ferdighetene og denne kompetansen. I Læreplanen i kroppsøving Kunnskapsløftet (2015c) står svømmedyktighet sentralt i faget der bevegelseskultur i form av svømming er en del av den felles dannelsen og idrettsskapelsen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1). Elevene skal også lære å praktisere og verdsette trygg ferdsel og opphold i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s.

1). Med virkning fra 1. august 2015 kom det endringer i læreplanen i kroppsøving som konkretiserte svømming- og livredningsopplæringen i kompetansemålene og tydeliggjorde progresjonen gjennom grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det ene kompetansemålet om svømming og livredning etter 7. trinn handler om grunnleggende svømmeteknikker og svømmeferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 24). Det andre kompetansemålet, som er fokuset i dette prosjektet, handler om å bli bevisste muligheter og farer, og å forstå når man trygt kan utnytte vann- og sjølivets gleder, når man bør ta forholdsregler og når man helst bør holde seg på land, og å utvikle evner i å vurdere risiko og gjøre kloke valg under ulike værforhold og i ulike aktiviteter i, ved og på vann (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 24). Dette kompetansemålet legger vekt på at svømmeferdigheter ikke er nok for å forebygge drukningsulykker. Svømmeferdigheter og livredning inngår i begrepet og er en naturlig del av kompetansemålet, men begrepet trygg ferdsel omfatter mer enn det. Trygg ferdsel innebærer blant annet det å kjenne området for aktivitetene, å ha kompetanse om muligheter og farer ved bølger, strøm og temperatur i vannet, og vurdere forholdene og gjøre kloke valg (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 23-24). I tillegg innebærer kompetansemålet å vurdere risiko og gjøre kloke valg ved vann (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 23-24). Dette handler blant annet om å vite om det er glatte svaberg, om bølger kan treffe deg på land og om man bør ha redningsvest på. I tillegg til å være en dyktig svømmer må elevene utvikle kunnskaper om muligheter og farer ved blant annet bølger, strøm i vannet, temperatur i luft og vann, og bekledning. Ved at elevene praktiserer dette i tillegg til å utvikle svømmeferdigheter kan elevene få nødvendig kompetanse for å kunne ta gode vurderinger og valg som kreves for å ferdes og utføre vannaktiviteter i, ved og på vann på en trygg måte. Alle disse elementene har en rolle i forebyggingen mot drukningsulykker.

Med endringene i kompetansemålet la Kunnskapsdepartementet (2016) også frem nye tiltak for en bedre svømmeopplæring i skolen (Regjeringa.no, 2016). På grunn av fokuset i tiltakene blir den kalt for Svømmepakken. Svømmepakken inneholder tilbud om kurs i svømming og livredning til kroppsøvingslærere for å gi faglig fordypning på området, Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet arbeider med en nettside som skal inneholde gode undervisningsopplegg i svømmeopplæringen og det skal innføres en tilskuddsordning på 10 millioner til svømmeopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever (Regjeringa.no, 2016). Undersøkelsen om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse (2013) viste at andelen

lærere som deltok på kurs i livredning i vann lå på 99 % i 2013, og 56 % av lærere svarte at de hadde benyttet seg av tilbud om kurs i svømming om de hadde blitt tilbudt det (Ipsos, 2013, s. 50-52). Selv om lærerne meldte at det ikke var vanskelig å lære elevene å svømme eller at de hadde dårlige kunnskaper om svømming, livredning og sikkerhet (Ipsos, 2013), var det en stor andel som sa de hadde deltatt på et slikt kurs som Svømmepakken tilbyr. I undersøkelsen var det også en lav andel av lærere som underviste i svømming som kjente til Rundskriv 1-2008 om Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen, og som syntes det var lett å legge opp undervisningen etter kravene i Kunnskapsløftet, som kjente godt til svømmeforbundets pedagogiske modeller for svømmeundervisning og Utdanningsdirektoratets støttemateriell for svømme- og livredningsopplæringen (Ipsos, 2013, s. 47). Det vil si at i den faglige fordypningen som kurset i Svømmepakken tilbyr, bør inneholde opplysning og informasjon om veiledning og støttemateriell for lærerne som skal undervise i svømming og livredning. Kurset i Svømmepakken kan fungere som et støttende stillas for kroppsøvingslæreren som gjør at han eller hun kan legge til rette for en god svømme- og livredningsopplæring, inkludert trygg ferdsel, for å oppnå måloppnåelse av kompetansemålet (Wood et al., 1976, s. 90). Rundskriv 1-2008 om Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen og Utdanningsdirektoratets støttemateriell for svømme- og livredningsopplæringen gir veiledning og støtte til undervisningsopplegg i svømmeopplæringen.

Et annet tiltak i Svømmepakken er en obligatorisk ferdighetsprøve for 1.-4. trinn som blir innført fra høsten 2017 (Regjeringa.no, 2016). Ferdighetsprøven skal deles opp i flere delprøver og inngå i et pedagogisk opplegg over tid for å teste elevenes svømmeferdigheter (Regjeringa.no, 2016). Store deler av Ferdighetsprøven handler om elevenes svømmeferdigheter. Testøvelse 9 – fremdrift, sier at: «Eleven skal kunne stupe uti på dypt vann – svømme 12,5 m på magen – skifte retning – svømme 2-3 m mot startstedet – stoppe – flyte i 30 sekunder – svømme på ryggen tilbake til utgangspunktet» (Odberg, 2017). De fleste testøvelsene er tilsvarende til testøvelsen 9, og inneholder det å kunne stupe og hoppe uti, dykke og orientere seg under vann, stoppe og trå i vannet, og svømme ulike distanser med forskjellige svømmeteknikker (Odberg, 2017). Disse testøvelsene peker på svømmeferdigheter og tar stor plass i Ferdighetsprøven. Samtidig er det noen av testøvelsene som fokuserer på livredning. Slik som testøvelse 2 – bruk av vest: «Helst utendørs. Ha på jakke, skjorte, langbukse og sko. Kunne ta på seg vest riktig. Kunne falle uti, gjenvinne

kontroll og snu seg i ønsket stilling når de kommer til overflaten, og ta seg inn til et fast punkt (kant, land eller båt)» (Odberg, 2017). Denne testøvelsen handler om å forberede elevene på hvordan det er å falle uti vannet utendørs, og hvordan berge seg selv dersom det skjer.

Ved å se på bakgrunnen for læreplanen kan vi få innsikt i bakgrunnen til svømme- og livredningsopplæringen. Gjennom denne innsikten kan vi se at svømmeferdigheter har vært godt forankret i læreplanene, og videre blitt styrket gjennom konkretiseringene med endringene i læreplanen i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I kompetansemålet om svømmeferdigheter står det beskrevet i detaljer hva eleven skal kunne. Etter 7. trinn står det at eleven skal utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen, på siden, under vann og kunne berge seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Oversikten over drukningsulykker viser at hovedårsakene til drukningsulykker er fall fra land eller brygge i sjø, elv eller vann (Norsk Folkehjelp, 2016). Dermed er bra at trygg ferdsel i, ved og på vann har fått en plass i læreplanen med endringene i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Likevel viser Kunnskapsdepartementet med Svømmepakken at styrking av svømmeferdigheter er hovedfokuset (Regjeringa.no, 2016). Å fokusere på svømmeopplæringen og ferdighetsprøve i svømmeferdigheter kan overskygge betydningen av viktigheten med at elevene praktiserer trygg ferdsel og gjør risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann. Kompetansemålet om trygg ferdsel sier at eleven skal praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Hva er trygg ferdsel, og hva vil det si å praktisere trygg ferdsel? Burde trygg ferdsel være mer presisert i kompetansemålet? Og hadde det vært mer fokus på trygg ferdsel hvis dette kompetansemålet var like detaljert som kompetansemålet om svømmeferdigheter?

## 6.2 Er det et overdrevent fokus på sikkerhet ved utendørs bading og polstrer vi elevene til det punkt der det virker mot læreplanen sin hensikt?

Analysen i dette masterprosjektet viser at utfordrende oppgaver i elevenes proksimale utviklingszone som elevene kunne mestre med støtte og veiledning var en god undervisningsmetode for måloppnåelse av kompetansemålet. Samtidig ble det gjort erfaringer med skolens og samfunnet sine forventninger og krav til sikkerhet. Før rekruttering ble



sikkerhetsforhold vurdert for at prosjektet skulle være og fremstå som gjennomtenkt, profesjonelt og forsvarlig å gjennomføre med en skoleklasse. Likevel stilte skolen spørsmål om sikkerheten ved prosjektet. Prosjektet fulgte Forskrift til Opplæringslova §12-1 Tryggleik for elevane, anbefalingene fra Rundskriv 1-2008, og veiledningen fra Støttmateriell i svømme- og livredningsopplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015e, 2015f). I tillegg var utstyret elevene brukte også en del av sikkerheten. Elevene brukte våtdrakt, hansker og sko på grunn av temperaturen i sjøen. Redningsvest og hjelm er gjerne ikke utstyr som elevene til vanlig bruker når de skal bade i en badevik, og som ikke er nødvendig for grunt vann og strand, og aktivitetene elevene gjennomførte. Fører det til at man tar vekk spenningen og utfordringene i elevenes proksimale utviklingszone? Er det et overdrevent fokus på sikkerhet ved utendørs bading, og polstrer vi elevene til det punkt der det virker mot læreplanen sin hensikt for måloppnåelse i kompetansemålet? For å belyse denne problematikken kan vi se nærmere på noen rammer rundt kompetansemålet og hvordan læreplanen virker i praksis.

Når man tar med seg elever utendørs for å ha svømme- og livredningsopplæring stilles det krav til sikkerheten og tryggheten til elevene. Forskrift til Opplæringslova §12-1 (2016) handler om tryggheten til elevene og sier at når skolen er ansvarlig for tryggheten til elevene, må tilsynet i praksis være forsvarlig i forhold til risikoen for at skade eller ulykke kan skje. Skoler og lærere kan finne veiledning for utendørs svømme- og livredningsopplæring i Rundskriv 1-2008 Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen som tar utgangspunkt i Forskrift til Opplæringslova §12-1 (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Det anbefales at det alltid bør være minst to tilsynspersoner til stede som er flinke til å svømme, dykke og utføre livredning (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 5). I tillegg gir undervisning utendørs andre premisser for aktivitetene, kommunikasjon og sosial samhandling (Jordet, 2010, s. 37). Uteområdet har ikke vegger og tak, og dermed ikke definerte og naturlige grenser. Underlaget kan være av stein, sand, tang og glatte berg, og værforholdene kan ikke kontrolleres. Det anbefales at tilsynspersonene bør vurderer hvor mange elever det bør være i vannet samtidig, at de har rutiner for fordeling og koordinering av tilsynsoppgavene og de bør ha planlagt hvordan aktiviteten kan gjennomføres på en forsvarlig måte tilpasset elevenes ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 5). I Sydensvømming i Meløy kommune (2017) foregår opplegget ute i lokalmiljøet hver dag i en uke der de oppholder seg ved vannet hele dagen (Olsen, 2017). Her har sikkerheten fokus med tanke på temperaturen i vannet og luften,

bunnforhold, dybde i vannet, synligheten av elevene, definerte områder, alarmplan og førstehjelpsutstyr og tydelighet overfor elevene om hvilken voksen de skal forholde seg (Olsen, 2017).

Redningsvesten og hjelmen, som elevene var iført er ikke nødvendig for grunt vann og strand, og aktivitetene elevene gjennomførte. I følge Småbåtloven (2015) redningsvest påkrevd i båt, men når man ferdes på land ved vann, sjø eller elv er ikke redningsvest nødvendigvis en selvfølge. De fleste drukningsulykkene skjer ved fall fra land eller brygge og i sjø, vann eller elv (Norsk Folkehjelp, 2016). Virker da bruken av redningsvesten i undervisningsopplegget i badeviken mot sin hensikt, siden elevene sannsynligvis ikke bruker den når de ferdes ved vann? Polstrer vi elevene til det punkt der det virker mot kompetansemålet sin hensikt?

Gunnar Breivik (2001) sier at livet i det moderne velferdssamfunnet er i ferd med å bli et liv kontrollert av regler og påbud, av beskyttelse og sikkerhetstiltak (Breivik, 2001, s. 146).

Grunnen til at vi valgte å bruke redningsvesten kan være påvirket av samfunnets forventninger om sikkerhet. Vi kom som utenforstående til denne skolen der vi spurte om lov av skolen, foreldre og elever til å ta dem med ut i en badevik i september. Vi tok elevene ut av det trygge skoleområdet og hadde ansvar for en elevgruppe i sjøen. Sammen med skolen, hadde vi ansvar for tryggheten og sikkerheten til elevene, og det vil si at vi hadde ansvar for andre sine barn. Gunnar Breivik (2001) viser til at når andre voksne enn foreldrene har ansvar og tilsyn for barn, har det ført til at materialet og utstyret har hatt en overgang fra naturlige materialer til apparatur laget av stål og plast, og flatt underlag av grus eller asfalt som gir mindre utfordringer (Breivik, 2001, s. 13-16). Når man ikke kan risikere at andre sine barn skader seg mens man har ansvaret for dem, har det ført til en forsiktigjøringen med mindre utfordrende lek og aktivitet, og mer forsiktighet, sikkerhet og kontroll (Breivik, 2001, s. 16). Generell del av opplæringen (2015b) sier at elevene kommer til skolen med en trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler, og at god undervisning viser omsorg for disse sidene ved elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 12). Lev S. Vygotsky (2001;1978) sier at elevene må få utfordringer i den proksimale utviklingssonen som er den delen av opplæring som modnes og er i utvikling (Vygotskij et al., 2001, s. 167; Vygotsky, 1978, s. 38). I følge David Wood, Jerome s. Bruner og Gail Ross (1976) og Lev S. Vygotsky (1978) er dette utfordringer som eleven ikke kan klare på egenhånd, men som han eller hun kan klare ved støtte og veiledning fra en veileder (Vygotsky, 1978, s. 38; Wood et al., 1976, s. 89). Prinsipper for opplæringen (2015d) sier at alle elever skal i arbeidet med

fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Når elevene får slike utfordringer i opplæringen kan de oppleve mestring. Albert Bandura (1994) sier at mestring og mestringserfaringer kan gi elevene stor tro på egne evner, og utvikles gjennom gode erfaringsopplevelser med at suksess over utfordringer krever innsats (Bandura, 1994, s. 2-3). John Dewey (1974) sier at erfaringer er med på å bestemme holdninger, ønsker og mål, og det er kvaliteten på erfaringene som er viktig (Dewey & Fink, 1974, s. 41). Dette kan elevene ta med seg videre i utviklingen. Når elevene ser på vanskelige oppgaver som utfordringer som skal mestres, kan de i fremtiden sette seg utfordrende mål, ha et sterkt engasjement til utfordringene, og øke og opprettholde sin innsats i møte med utfordringene (Bandura, 1994, s. 2-3). A Cognitive Activation Theory of Stress (CATS) (2004) sier at mestring er en positiv respons av forventet resultat, og når eleven har gjort denne positive mestringserfaringen vil eleven etablere en forventning om å mestre (Ursin & Eriksen, 2004, s. 576). Det er viktig at læreren legger forholdene til rette for at alle elever gjøre disse gode erfaringene under stressende forhold hvor de utfordrer seg selv og opplever mestring. Ifølge CATS (2004) vil mestring i stressende forhold etablere en forventning om mestring i stressende forhold ved seinere anledninger (Ursin & Eriksen, 2004, s. 576). Men ifølge Gunnar Breivik (2001) vil det da si at skal vi lære oss å mestre, må vi være villige til å utsette oss for mulige farer og vi må begynne i barneårene (Breivik, 2001, s. 147). At elevene får ta del i et aktivt og utfordrende uteliv vil være en god investering og øke sjansen for at man får en robust befolkning også på det psykologiske plan (Breivik, 2001, s. 33).

Gjennom Forskrift til Opplæringslova §12-1 Tryggleik for elevane (2016), Rundskriv 1-2008 Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen (2015e), og Støttmateriell i svømme- og livredningsopplæringen (2015f) kan skolen og læreren finne krav, anbefalinger og veiledning for sikkerheten og tryggheten til elevene ved utendørs bading, svømme- og livredningsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015e, 2015f). Når andre voksne enn foreldrene har ansvar og tilsyn for barn kan det ha ført til en forsiktiggjøring av lek, aktivitet og opplæringen, og dette går på bekostning av utfordringer (Breivik, 2001, s. 13-16). Når fokuset på trygghet og sikkerhet går på bekostning av utfordringer, får ikke elevene utfordringer i den proksimale utviklingssonen og muligheter til gode mestringserfaringer som kan etablere en tro på egen mestring over utfordringer (Bandura, 1994, s. 2-3; Ursin & Eriksen, 2004, s. 576; Vygotsky, 1978, s. 38). For at elevene skal utvikle evne til å takle

prøvelser og utfordringer bør de, under trygge omgivelser og med mulighet for mestring, få kjenne på følelser av ubehag, motgang, innsats og suksess. «Skal vi lære oss å mestre, må vi være villige til å utsette oss for mulige farer» (Breivik, 2001, s. 147).

### 6.3 Hva kan elevene lære av et undervisningsopplegg om trygg ferdsel i en badevik?

I fokusgruppeintervjuet svarte elevene at gjennom undervisningsopplegget i badeviken fikk de gjøre noe de ikke hadde gjort før og de fikk lære på en ny og annerledes måte. Elevsvarene og analysen av dette masterprosjektet viser at elevene har gjort seg opplevelser og erfaringer i gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken, og i fokusgruppeintervjuene reflekterte de over disse opplevelsene og erfaringene. Feltarbeidet var inspirert av Arne N. Jordet (2010) sin læreprosess som inneholder forarbeid i klasserommet, gjennomføring av aktiviteter ute og etterarbeid i klasserommet (Jordet, 2010, s. 46). For å svare på hva elevene kan lære av et undervisningsopplegg om trygg ferdsel i en badevik kan vi svare på forskningsspørsmålet som ser på hva elevene opplever gjennom undervisningsopplegget i kroppsøving i badeviken om trygg ferdsel i, ved og på vann.

Når læreprosessen legges til rette slik som feltarbeidet i prosjektet, får elevene en helhetlig opplæring i trygg ferdsel i, ved og på vann gjennom forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Læreprosessen og det utvidete læringsrommet legger forholdene til rette for problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger for å oppnå trygg ferdsel i, ved og på vann. I forarbeid stilles elevene overfor en konkret problemstilling som de må finne svar på gjennom uteaktivitetene i gjennomføringen, og dette krever en problemløsende tilnærming (Jordet, 2010, s. 41). Kompetansemålet som har vært bakgrunnen for dette prosjektet, sier at etter 7. trinn er: «Mål for opplæringa at eleven skal kunne praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerheitsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Trygg ferdsel handler om å være trygg i, ved og på vann. Det innebærer å forebygge at ulykker kan skje, hvordan man håndterer og handler hvis ulykken skjer og dette inkluderer både svømmeferdigheter og kompetanse i livredning. Støttmateriellet (2015f) sier at trygg ferdsel innebærer å bli bevisst muligheter og farer ved bølger, strøm og temperatur i vannet, og utvikle evner i å vurdere risiko og gjøre kloke valg under ulike værforhold og ulike

aktiviteter i, ved og på vann (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 23-24). I tillegg handler kompetansemålet om å kjenne området for aktivitetene, både landskapet ved vann og bunnforhold i vann. I forarbeidet inne skal elevene forberede seg på hva de skal gjøre og hvorfor de skal gjøre uteaktivitetene i gjennomføringen (Jordet, 2010, s. 46). John Dewey (1997) sier at forberedelse er ment for å minne elevene på egne erfaringer, fordi prosessen med å lære noe nytt vil bli lettere om det relateres til tidligere erfaringer (Dewey, 1997, s. 202). John Dewey (1974) understreker også betydningen av at den som skal lære medvirker i utformingen av målene (Dewey & Fink, 1974, s. 74). I forarbeidet kan eleven få medvirkning i undervisningsopplegget og deres egen læring i gjennomføringen ute. Elevmedvirkning i læreprosessen kan fremme indre motivasjon, og gjøre elevene bevisst sin egen læringsprosess som kan gi større innflytelse på egen læring (Deci, Ryan & Williams, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142; Utdanningsdirektoratet, 2015d). Elevene kan få et eget forhold til det som skal læres i læringsprosessen og det kan gjøre det lettere for dem å se behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger om målet.

Videre sier Generell del av læreplanen (2015b) står det at skolen skal gi en bred forberedelse for livet, ved at elevene gradvis får økt ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring og ved at skolen har blikket vendt mot det neste trinnet og mot forutsetningene til den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 11). Det viktige er å gi hver enkelt elev og den sammensatte gruppe tilpasset undervisning til deres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10). For videre utvikling ut i fra elevenes forutsetninger bør utfordringer ligge i elevenes proksimale utviklingszone. Lev S. Vygotsky (2001; 1978) sier at god undervisning går foran utviklingen og trekker den med seg og fokuserer på det som er i ferd med å modnes i elevenes utvikling (Vygotskij et al., 2001, s. 167; Vygotsky, 1978, s. 38). Lev S. Vygotsky (1978) sier at når eleven får utfordrende oppgaver innenfor sin proksimale utviklingszone som han eller hun kan mestre med støtte og veiledning oppnår man gode erfaringer for videre utvikling (Vygotsky, 1978, s. 38). Målet med støtten og veiledningen er at det skal resultere i at utviklingen av oppgavekompetansen hos eleven skal være uten støtte (Wood et al., 1976, s. 90). Når eleven mestrer utfordrende oppgaver innenfor sin proksimale utviklingszone med støtte og veiledning, kan eleven oppleve mestringserfaring. Mestringserfaringer øker forventning om å mestre tilsvarende oppgaver, og utvikles gjennom gode erfaringsopplevelser der mestring over utfordringer, gjerne etter innsats og anstrengelse, bygger en tro på egen mestring (Bandura, 1994, s. 2-3). A cognitive activation theory of stress, CATS, er en

stressteori som handler om at hvordan man reagerer på utfordringer er basert på tidligere erfaringer der mestring er en positiv respons av forventet resultat som etablerer en forventning om mestring (Ursin & Eriksen, 2004, s. 570 og 576). Skolen bør la elevene gjøre erfaringer og lære gjennom utfordringer, og når skolen gjør det er det viktig å legge forholdene til rette slik at alle elevene gjør gode erfaringsopplevelser og mestringserfaringer under stressende forhold. Elever som setter seg utfordrende mål, har et sterkt engasjement til utfordringer, og de øker og opprettholder sin innsats i møte med utfordringene (Bandura, 1994, s. 2). Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10).

Videre i læreprosessen arbeider elevene med praktiske aktiviteter ute der de må bruke sanser, utforske omgivelsene, observere, er fysisk aktive og samarbeider (Jordet, 2010, s. 46). Uterommet i det utvidete læringsrommet inneholder objekter og fenomener som elevene må utforske for å kunne bli kjent med området (Jordet, 2010, s. 41). I tillegg får elevene mulighet til å være kreativ og oppfinnsom ved å bruke utstyr for gjennomføre handlinger (Jordet, 2010, s. 41). Ved å bruke redningsvest i undervisningen for å gjennomføre kompetansemålet om trygg ferdsel i, ved og på vann kan elevene gjøre en kroppslig erfaring om at redningsvesten gjør dem trygg når de ferdes ved vann. Redningsvesten har i de seinere årene blitt en selvfølge i båt, og Småbåtloven (2015) sier at i fritidsbåt mindre enn åtte meter skal alle ha på seg egnet flyteutstyr ved utendørs opphold i båten når båten er i fart. Elevene hadde brukt redningsvest før prosjektet «Undervisning i våtdrakt» og de stilte ikke spørsmål om hvorfor de måtte ha redningsvest på. Tall fra Norsk Folkehjelp (2016) viser at de fleste drukningsulykkene skjer ved fall fra brygge eller land i elv, sjø eller vann (Norsk Folkehjelp, 2016, s. 1). Når redningsvesten er et fast utstyr ved ferdsel ved vann i undervisningen i skolen kan elevene gjøre kroppslig erfaring om at redningsvesten gjør dem trygg i tilsvarende situasjoner utenom undervisningen i skolen. Ifølge Maurice Merleau-Ponty (1994) sin tenkning kan redningsvesten bli sett på som et fortrolig redskap som er blitt et vedheng til kroppen og en utvidelse av den kroppslige syntesen (Merleau-Ponty, 1994, s. 110). Når elevene får utfordrende oppgaver i den proksimale utviklingssonen kan elevene oppnå denne kroppslige erfaringen og syntesen. Gjennom et utvidet læringsrom der en badevik brukes som læringsarena gir det muligheter for å gjøre autentiske erfaringer om trygg ferdsel i, ved og på vann. Simon Beames og Mike Brown (2016) sier at autentisitet i opplæringen handler om at læring skjer i den virkelige verden og som kan brukes i hverdagen (Beames & Brown, 2016).

Når elevene har undervisning i en badevik om trygg ferdsel i, ved og på vann gjør de autentiske erfaringer som har overføringsverdi til lignende situasjoner som elevene vil komme i senere. Elevene i prosjektet mente at ved gjennomføring av et slikt undervisningsopplegg i badeviken var viktig og at de var blitt mer forberedt dersom det skulle skje en ulykke ved en senere anledning. Autentisitet sammen med bruk av kropp og sanser vil også gi elevene flere knagger å henge kunnskapen på. John Dewey (2005) sier at elevenes sanser er veien til kunnskap på grunn av at de blir brukt i en handling med et formål (Dewey & Wrang, 2005, s. 160). I dette prosjektet fikk elevene føle på kroppen hvordan det er å bade i kaldt vann med våtdrakt og hva de må gjøre med kroppen for å slappe og finne roen i det kalde vannet. Gunnar Breivik (2001) mener det er en barnerett å få kontakt med sin egen kropp og sine egne følelser på en slik måte for elevene utvikler en kapasitet til å takle prøvelser hvis man får lærer å kjenne på følelser og ubehag som å fryse i vann (Breivik, 2001, s. 55-56). At elevene får kjenne på følelsen av å mestre å finne roen i kaldt vann gir dem en mestringserfaring i å takle en stressende situasjon, og denne mestringserfaringen kan de overføre til andre situasjoner (Ursin & Eriksen, 2004, s. 570 og 576).

Etterarbeid er bearbeiding av materialer og opplevelser fra uteaktivitetene sammen med andre (Jordet, 2010, s. 46). Elevene reflekterte over et slikt undervisningsopplegg med utebading sin virkning på svømmeferdigheter når de fortalte at de ble tryggere i vann, de lærte å stole på utstyret og de vet litt mer om hva som skjer dersom de faller uti. De reflekterte over kroppens reaksjon på kaldt vann og hva de måtte gjøre med kroppen for å slappe av ved å fortelle at det var som å få kjempe mye energi og for å slappe av måtte de ligge på rygg og puste rolig inn og ut. De gjør også refleksjoner når de snakker om at de lærer best i situasjoner som bildet med elevene i full aktivitet og forteller at selv om det ser ut som om de har det gøy og ødelegger timen så er det når de leker og er i aktivitet at de lærer. Disse autentiske erfaringene må videre bearbeides gjennom refleksjoner. Arne N. Jordet (2010) sier at når kunnskap blitt tatt inn via kropp og sanseapparat, skaper de kroppslige og multisensoriske impulsene minnespor og assosiasjonsbaner som gjør at elevene får flere knagger å henge kunnskapene på (Jordet, 2010, s. 43). Opplevelser og erfaringer elevene gjorde er slike knagger som de kan hente frem ved senere anledninger og lignende situasjoner. For at elevene skal få en helhetlig opplæring kan de autentiske erfaringene bearbeides gjennom refleksjon. Siste element i læreprosessen til Arne N. Jordet (2010) er bearbeiding inne der det elevene opplevde og erfarte i arbeidet med aktivitetene ute, blir bearbeidet gjennom refleksjon, diskusjon og

samhandling med andre (Jordet, 2010, s. 46). Arne N. Jordet (2010) sier at utenfor klasserommet ligger forholdene til rette for lek, der lek og læring naturlig glir over i hverandre (Jordet, 2010, s. 42). Ordet «gøy» om undervisningsopplegget i badeviken ble mye brukt av elevene. Lek ble en naturlig del av undervisningen, og det var en oppfatning om at elevene ikke koblet lek som læring. De oppfattet lek som pause fra undervisning, men gjennom refleksjonen koblet elevene leken til læring ved å koble erfaringene fra leken til læring. John Dewey (2005) sier at lek og fysisk aktivitet ikke bør være en avlast for elevene i skolehverdagen, men å inkludere lek i opplæringen involverer hele eleven i læreprosessen (Dewey & Wrang, 2005, s. 211). En del av kompetansemålet er at elevene skal gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Å gjøre vurderinger krever refleksjon over erfaringene som er praktisert. John Dewey (2005) sier at refleksjon er erkjennelse av relasjonen mellom hva vi forsøker å gjøre, og hva som skjer som konsekvens av dette (Dewey & Wrang, 2005, s. 162). For å kunne lære seg å gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger må elevene praktisere mulige løsninger for så å reflektere over erfaringene som ble gjort og hva konsekvensene av løsningene var. Ved å gjøre slike erfaringer og reflektere over dem kan elevene videre utvikle evner i å vurdere risiko og gjøre kloke valg, og refleksjonene viser hva elevene har lært gjennom opplevelser, erfaringer og mestring.

I dette masterprosjektet ble det ikke gjennomført noen tester eller metoder for å måle elevenes ferdigheter og kunnskaper om emnet før, under eller etter selve undervisningsopplegget. Likevel kan vi få en forståelse og innsikt i hva elevene har lært gjennom deres opplevelser, erfaringer og refleksjoner. I forarbeidet opplever elevene å bli inkludert i planleggingen av undervisningsopplegget gjennom medvirkning i kriteriene for måloppnåelse. I tillegg reflekterte elevene, under forarbeidet, over målet med kompetansemålet ved hjelp av deres egne forutsetninger og erfaringer om begrepet trygg ferdsel. I gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken opplevde elevene å lære på en annerledes måte gjennom lek og praktiske aktiviteter som krevde bruk av kropp sanser. Her fikk mange av elevene oppleve utfordringer. Videre fikk flere av elevene oppleve mestring over utfordringer gjennom tilpasninger, støtte og veiledning. Gjennom fokusgruppeintervjuene fikk vi innsikt i elevenes opplevelser ved deres refleksjoner om deres erfaringer om hvordan være trygg i, ved og på vann. Som avslutning på fokusgruppeintervjuene ble elevene spurt om dette var noe de kunne tenkt seg å gjøre igjen. Det var et enstemmig og høylytt «JA!» vi fikk til svar.



Prinsipper for opplæringen (2015d) legger vekt på at fysisk aktivitet, faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheter for aktiv medvirkning kan bidra til lærelyst og en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter, og dermed større motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Den viktigste holdningen elevene lærer er ønsket om å fortsette å lære, og den viktigste evne er å kunne lære av deres egne erfaringer (Dewey & Fink, 1974, s. 60)

## 6.4 Hva fremmer og hemmer måloppnåelse av trygg ferdsel i badeviken?

Ut i fra dette masterprosjektet og dette caset, har vi fått mer innsikt og forståelse for at opplæringen om trygg ferdsel kan gi elevene gode kunnskaper i å være trygg i, ved og på vann, men masterprosjektet synliggjør også hvilke erfaringer og utfordringer som ble gjort i forhold til gjennomføring av undervisningsopplegget. Ut i fra det som er blitt diskutert frem til nå i denne oppgaven, skal vi se litt nærmere på hva som hemmer og fremmer måloppnåelse av læreplanen.

Statistikken til Norsk Folkehjelp (2016) viser at hovedårsaken til drukningsulykker er fall fra land eller brygge i sjø, elv eller vann (Norsk Folkehjelp, 2016). Dermed er det positivt at begrepet trygg ferdsel, siden endringene i 2015, har fått en plass i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Når elevene i skoleopplæringen må praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold (Utdanningsdirektoratet, 2015c), kan det være med å forebygge drukningsulykker i fremtiden. Samtidig er det skuffende at trygg ferdsel ikke blir konkretisert på en like klar og god måte som svømmeferdigheter i Læreplanen, og at Kunnskapsdepartementet (2016) sitt tiltak for en bedre svømmeopplæring, Svømmepakken, fokuserer på svømmeferdigheter (Regjeringa.no, 2016). Misforstå meg rett, det er bra at endringene, Svømmepakken (2016) og de nye kompetansemålene (2015), vil forbedre svømmeferdighetene, men betydningen av trygg ferdsel i, ved og på vann er også en viktig del av svømme- og livredningsopplæringen i skolen for å forebygge drukningsulykker (Regjeringa.no, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016a). I kompetansemålet om svømmeferdigheter står det beskrevet i detaljer hva eleven skal kunne. Etter 7. trinn står det at eleven skal utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen, på siden, under vann og kunne berge seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Kompetansemålet om trygg ferdsel sier at eleven skal praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko-

og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Hva er trygg ferdsel, og hva vil det si å praktisere trygg ferdsel? Burde trygg ferdsel være mer presisert i kompetansemålet? Og hadde det vært mer fokus på trygg ferdsel dersom kompetansemålet var like detaljert som kompetansemålet om svømmeferdigheter? Kriteriene for kompetansemålet om trygg ferdsel bør konkretiseres ytterligere og hva det innebærer bør forklares nærmere, både i Læreplanen og Svømmepakken.

Å ha undervisning med elevene ute i, ved og på vann, slik som i dette masterprosjektet, og å ha ansvar for andre sine barn i slike situasjoner krever kompetanse og kunnskap om sikkerhet slik at tryggheten til elevene ivaretas på en god og hensiktsmessig måte. Forskrift til Opplæringslova §12-1 (2016), Rundskriv 1-2008 (2015e) og Støttmateriell i svømme- og livredningsopplæringen (2015f) viser krav, anbefalinger og veiledning for sikkerhet som skolen og læreren skal og bør følge (Utdanningsdirektoratet, 2015e, 2015f). Tryggheten og sikkerheten til elevene er viktig. Likevel har jeg spurt om det er et overdrevent fokus på sikkerhet. Kravene, anbefalingene og veiledningen, sammen med Gunnar Breivik (2001) sin uttalelse om at det moderne velferdssamfunnet er kontrollert av regler og påbud, beskyttelse og sikkerhetstiltak (Breivik, 2001, s. 146), kan gi et overdrevent fokus på sikkerhet hvis det går på bekostning av elevenes muligheter for lek, aktiviteter og opplæring med utfordringer. En god form for undervisning skjer når elevene får utfordringer i sin proksimale utviklingssone med støtte og veiledning som gir muligheter for gode mestringserfaringer, som videre kan etablere en tro på mestring over utfordringer (Bandura, 1994, s. 2-3; Vygotskij et al., 2001, s. 167; Vygotsky, 1978, s. 38; Wood et al., 1976, s. 89). Det handler om hvor trygge elevene kan være samtidig som de får utfordringer i sin proksimale utviklingssone. Eller om hvor store utfordringer elevene kan få i opplæringen samtidig som de er innenfor trygge rammer. Bør skoler og rektorer, innenfor regelverket, våge å utfordre elevene mer? Masterprosjektet har vist at en metode skolene kan bruke for å legge til rette for elevenes utfordringer samtidig som sikkerheten blir ivaretatt, er å samarbeide med aktører i lokalsamfunnet. I Sandefjord kommune drives svømme- og livredningsopplæringen for barneskolene i kommunen av den lokale Svømmeskolen i samarbeid med skolene (Setlo, 2017). Alle rammefaktorene, som transport, organisering og svømmeinstruktører med erfaring og kompetanse, legges til rette for barneskolene (Setlo, 2017). Prinsipper for opplæringen (2015d) legger vekt på at et godt samspill mellom skolen og lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær for å øke elevenes evne og lyst til å lære

(Utdanningsdirektoratet, 2015d). Å samarbeide med skoler og kommuner slik som det er gjort i dette masterprosjektet og i Sandefjord kommune, er en måte man kan samarbeide for å oppnå måloppnåelse. Dette samarbeidet kan legge til rette rammefaktorene, som utstyr og kompetanse, for opplæringen. Arne N. Jordet (2010) sier at ved å samarbeide med aktører i lokalsamfunnet kan man bruke lokalsamfunnet som en ressurs som beriker skolens opplæring ved at elevene får tilgang til kunnskaper og kompetanse som skolen ikke har (Jordet, 2010, s. 40).

I dette masterprosjektet ble det ikke brukt metode for å teste elevenes måloppnåelse, og dermed kan vi ikke si hva elevene lærte av undervisningsopplegget. Likevel har vi fått innsikt i hva elevene kan lære, gjennom deres opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Elevene opplevde inkludering og erfarte medvirkning når de lagde kriteriene for kompetansemålet som bidro til å bestemme aktivitetene i undervisningsopplegget. Fra selve gjennomføringen av undervisningsopplegget i badeviken, opplevde elevene tilpassede utfordringer som de kunne mestre gjennom støtte. Flere av elevene opplevde mestringserfaringer under stressende forhold som de kan utvikle videre og etablere en tro på sine egne evner i møte med utfordringer som skal mestres. Elevene erfarte også viktigheten av å kjenne området for å være trygg i, ved og på vann. I tillegg erfarte elevene å bruke kroppen ved kroppslig arbeid og ved bruk av sansene, der de gjorde blant annet autentiske erfaringer om temperaturen i vannet. Elevene må oppleve hvordan de reagerer på et ufrivillig møte med kaldt vann (Utdanningsdirektoratet, 2015f) I fokusgruppeintervjuene reflekterte elevene over sine opplevelser og erfaringer. Gjennom fokusgruppeintervjuene fikk vi innsikt i blant annet elevenes refleksjoner om å lære gjennom lek, og å gjøre autentiske erfaringer som kan gjøre dem mer forberedt om en ulykke skulle skje.

Ut i fra dette masterprosjektet og dette caset, har vi fått mer innsikt og forståelse for at opplæringen om trygg ferdsel kan gi elevene gode kunnskaper i å være trygg i, ved og på vann. Masterprosjektet gir også erfaringer om utfordringer i forhold til gjennomføring av undervisningsopplegget. Caset gir inntrykk av at kompetansemålet, bruk av et utvidet læringsrom og begrepet trygg ferdsel ikke er implementert i skolen. Kriteriene for kompetansemålet er ikke i stor nok grad konkretiserte og gjennomføringen kan være avhengig av eksterne ressurser som for eksempel aktører i lokalsamfunnet. I tillegg viser

masterprosjektet at gjennomføringen innebærer en krevende lærerrolle som bør ha kompetanse og ferdigheter i svømming og livredning. Samtidig bør lærerrollen kunne tilpasse undervisningen for hver enkelt elev med tanke på forutsetninger og utfordringer i den proksimale utviklingssonen, og med støtte kunne oppnå mestring over utfordringer og gjøre gode mestringserfaringer.

## 7 Konklusjon og avsluttende ord

Denne oppgaven er en case-studie som belyser en måte man kan gjennomføre kompetansemålet i læreplanen som handler om trygg ferdsel. Dette prosjektet viser noen av mulighetene med kompetansemålet og utbytte elevene kan ha, og med case-studie som metode har vi konstruert elevstemmen. Masterprosjektet belyser viktigheten med læring gjennom lek i autentiske omgivelser, og at elevene får utfordrende oppgaver i sin proksimale utviklingssone med støtte og veiledning som kan gi mestring over utfordringer. Elevene lærer trygg ferdsel ved å utfordre seg selv! Dette viser også betydningen av en krevende lærerrolle og forbedringspotensialer i Læreplanen som må styrkes for god gjennomføring og måloppnåelse i kompetansemålet.

Masterprosjektet har også sine svakheter og er ikke den eneste metoden for å svare på problemstillingen. Elevene gav utelukkende positive svar og kommentarer om prosjektet som gjør at vi må se kritisk på elevenes frivillighet. Elevene kan føle seg presset til deltakelse i prosjektet når prosjektet rekrutterer gjennom skolen. De kan også unngå å gi oss kritiske svar i fokusgruppeintervjuene på grunn av det asymmetriske maktforholdet. Prosjektet og emnene som drøftes kan fungere som inspirasjon for videre forskning, og som sluttord oppfordrer jeg til videre forskning om emnet, gjerne med andre forskningsmetoder, for å utvikle mer kunnskap om betydningen av trygg ferdsel i svømme- og livredningsopplæringen i skolen for å styrke dens plass i Læreplanen.

## 8 Litteraturliste

- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy In VS Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81: New York: Academic Press.
- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous Learning : A Pedagogy for a Changing World* (Adventurous Learning): Taylor and Francis.
- Black, P. (2009). Formative Assessment Issues across the Curriculum: The Theory and the Practice. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 43(3), 519-524.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: Tiden.
- Christoffersen, J. F. (2013, 04.06.2013). Ungdomsskoleelev omkom i drukningsulykke. *TV2 Nyhetene*. Hentet fra <http://www.tv2.no/a/4057798>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (Metode og oppgaveskriving, 5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90013-8
- Det kongelige kirke- utdannings og forskningsdepartementet. (1996). *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, N.Y: Dover Publ.
- Dewey, J. & Fink, H. (1974). *Erfaring og opdragelse* (Experience and education). Oslo: Dreyer Christian Ejlers' Forl.
- Dewey, J. & Wrang, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (Democracy and education). Århus: Forlaget Klim.
- Forskrift til opplæringslova. (2016). *Forskrift til opplæringslova FOR-2017-01-25-80. § 12-1*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#KAPITTEL\\_14](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_14)
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Forsøk og reform (trykt utg.), Bind nr 5). Oslo: I kommisjon hos Aschehoug.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (Ethnography principles in practice, 2. utg. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Howe, A., Høium, K., Kvernmo, G., Knutsen, I. R., Askerøi, E., Kokkersvold, E. & Kvernmo, G. A. (2005). *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk* (Læremidler for profesjonsutdanning (trykt utg.), Bind 4/2005). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Ipsos. (2013). RAPPORT: Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse - 2013. Hentet fra [http://svømming.no/wp-content/uploads/2016/02/Unders%C3%B8kelse\\_sv%C3%B8mmedyktighet\\_2013.pdf](http://svømming.no/wp-content/uploads/2016/02/Unders%C3%B8kelse_sv%C3%B8mmedyktighet_2013.pdf)
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kroksæter, I. (2017). Norsk Folkehjelp avvikler sin drukningsstatistikk. Hentet fra <https://www.folkehjelp.no/Nyheter/Nyhetsarkiv/2017/Norsk-Folkehjelp-avvikler-sin-drukningstatistikk>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*)

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (Phénoménologie de la perception). Oslo: Pax.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (Jossey-Bass higher and adult education series, [3rd] rev. and expanded ed. utg.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1986). *Mønsterplan for grunnskolen* (Rev. og mellombels utg. 1985, nynorsk. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen [1939]* (3. opplag. utg.).
- Norsk Folkehjelp. (2016). *Oversikt over drukningsulykker i Norge i 2015 og 2016*. Hentet fra <https://www.folkehjelp.no/Presse/Drukningstatistikk>
- Norsk Senter for Forskningsdata. (u.å.). Norsk Senter for Forskningsdata.
- Odberg, A.-H. (2017). *Velkommen*. Paper presentert på: "Svømmepakken"; Universiteter og høyskoler i Norge. Gardermoen, Norge
- Olsen, E. H. (2017). *Sydensvømming: Tverrfaglig prosjekt med fokus på å skape trygghet i og ved vann ute*. Paper presentert på: "Svømmepakken"; Universiteter og høyskoler i Norge. Gardermoen, Norge
- Personopplysningsloven, LOV-2000-04-14-31*. (2015). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Raaheim, K. (2012). Jerome S. Bruner. *Store norske leksikon*.
- Regjeringa.no. (2016). Bedre svømmeopplæring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-svommeopplaring-i-skolen/id2509337/>
- Rodina, K. (2016). Lev Semjonovitsj Vygotskij. *Store norske leksikon*.
- Sado, F., Moe, T. A. & Pettersen, E. (2016, 10.04.2016). Fortsatt kritisk for brødrepar etter drukningsulykke. Hentet fra <https://www.nrk.no/hordaland/to-brodre-hentet-opp-fra-elv-1.12892881>
- Setlo, T. (2017). *Svømme- og livredningsopplæring. Svømmeskolen Sandefjord kommune*. Paper presentert på: "Svømmepakken"; Universiteter og høyskoler i Norge. Gardermoen, Norge
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skoven i skolen & udeskole.dk. (2015). Arne Nikolaisen Jordet er blevet professor i pædagogik.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Svartdal, F. (2016). Albert Bandura. *Store norske leksikon*.
- Tranøy, K. E. (2009). John Dewey. *Store norske leksikon*.
- Tranøy, K. E. (2011). Maurice Merleau-Ponty. *Store norske leksikon*.
- uniResearch. (u.å.). CATS stressteori. Hentet fra Lokalisert 13. mai 2017, på <http://uni.no/nb/uni-helse/cats-stressteori/>
- Ursin, H. & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567-592. doi: 10.1016/S0306-4530(03)00091-X
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra

- [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskap\\_sloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Fire prinsipper for god underveisvurdering.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av Læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra [http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett\\_visning](http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Rundskriv 1-2008 - Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen*. Hentet fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2008-Forsvarlig-svømme--og-livredningsopplaring-i-grunnskoleopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015f). *Svømme- og livredningsopplæring. Støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svømme-og-livredningsopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Individuell vurdering Udir-5-201. Her finner du merknader til regelverket om vurdering i forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier.
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale* (Myslenie i reč'). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction Between Learning and Development. I Guavain & Cole (Red.), *Readings on the Development of Children* (s. 34-40). New York: Scientific American Books.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

## 9 Vedlegg 1 – Kvittering NSD

Torbjørn Lundhaug

Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen

Postboks 7030

5020 BERGEN

Vår dato: 09.08.2016

Vår ref: 49174 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49174	<i>Kroppsøvingsundervisning og trygg ferdsel i, på, og ved vann</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torbjørn Lundhaug</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.10.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering



## 10 Vedlegg 2 – Prosjektvurdering



### Personvernombudet for forskning

#### Prosjektvurdering – Kommentar

---

Prosjektnr: 49174

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er greit utformet. Det kan med fordel også utarbeides et informasjonsskriv tilpasset elevene/barna.

Foreldre samtykker for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved filmopptak og utfylling av spørreskjema i skoletiden eller skolesammenheng. Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 20.10.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres

ved å:

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

## 11 Vedlegg 3 – Informasjonsskriv med samtykke

### *” Kroppsøvingsundervisning og trygg ferdsel i, på, og ved vann”*

#### Bakgrunn og formål

Hensikten med studien er å teste ulike undervisningsmåter i svømmeundervisningen. De som skal delta i prosjektet er elever på mellomtrinnet (ca 30 elever). Utvalget er gjort på bakgrunn av alder og geografisk nærhet.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Aktiviteten elevene skal gjøre er utendørs bading med øvelse på redning, ilandstigning og risikovurdering av turer langs sjø. Det innebærer at eleven må bade i sjøen. De vil få tildelt våtdrakt og redningsvest som de skal benytte under gjennomføringen. Aktiviteten vil bli gjennomført i august/september. Øvelsen vil bli filmet og elevene vil bli intervjuet i etterkant om sine erfaringer og opplevelser fra aktiviteten.

Elevenes sikkerhet er ivaretatt på en god måte. Badingen vil foregå på avgrenset område innerst i en badevik. To av prosjektets medlemmer er utdannet instruktører i Norges padleforbund. De vil være på vannet sammen med elevene. I tillegg vil en prosjektdeltaker være på land. Alle prosjektdeltakere har godkjent livreddingsprøve i vann.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vedrørende deltakerne vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli slettet etter at databehandlingen er avsluttet. Informasjon som blir hentet inn er; skole, klassetrinn, videofilming av øvelsene og intervju med elevene og lærerne. Andre personopplysninger vil ikke bli samlet inn. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner, og video er ikke en del av publikasjonene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. oktober 2018. Alle opplysninger og videoopptak vil da bli slettet.

#### Frivillig deltakelse

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

## 12 Vedlegg 4 – Samtykkeskjema

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Torbjørn Lundhaug (Høgskolen i Bergen)

Førstelektor idrett

97744755/ 55585820

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

-----  
(Signert av foresatte)

# 13 Vedlegg 5 – Intervjuguide

## INTERVJUGUIDE

---

### **1. tema: Mål**

Jeg(elev) kan praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann, under varierte værforhold.

Vurderingskriteriene som ble valgt

Autonomi

### **2. tema: Forutsetninger**

Turerfaringer

Erfaring med friluftsbading; badestrand i nærmiljø, sydenbading, utebasseng, kajakk, kano.

'Viktige' andre / rollemodeller

### **3. tema: Læring**

Faglig læring

Erfaringer

Personlig læring

Stedsbasert læring

Situasjonsbestemt læring

Praksisfellesskapet/samarbeid

### **4. tema: Metode**

Instruksjon og veiledning

Støtte eller styring

Ansvarliggjøring

## **DEMOGRAFISKE DATA**

Kjønn

Klassetrinn

## 14 Vedlegg 6 – Skjema for feltnotater

### Skjema for feltnotater

**Sted:**

**Dato:**

**Tid:**

**Problemstilling:**

**Beskrivelse av området:**

**Min rolle:**

<b>Observasjonsbeskrivelse (tema)</b>	<b>Tolkning</b>
<p><u>Oppnåelse av kompetansemål:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Faglig læring</li><li>• Erfaringer</li><li>• Samarbeid</li></ul> <p><u>Undervisningsmetode:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Instruksjon og veiledning</li><li>• Støtte eller styring</li><li>• Elevstyrt undervisning</li></ul> <p><u>Sikkerhet:</u></p> <p><u>Elevenes møte med vannet:</u></p> <p><u>Annet:</u></p>	