



MASTEROPPGAVE

Livredningsopplæring i virkeligheten utendørs

- en studie om eksterne aktørers kunnskaper for svømme- og livredningsopplæring

Swimming and rescue lessons in the reality outdoors

- a study of external contractors' knowledge for swimming and lifesaving lessons

Daniel Strand

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI),

Institutt for idrett, kosthold og naturfag, MFAKS514

Torbjørn Lundhaug og Hege Randi Eriksen

Innleveringsdato: 15. september 2021

Forord

Ved starten på studiet visste jeg at jeg ønsket å undersøke utendørs opplæring. Friluftsliv har spilt en viktig rolle hele mitt voksne liv, men det siste året har jeg studert en praksis som har gitt meg nye perspektiver. Masteroppgaven representerer på en måte gleden i utendørs opplæring, selv om dette ikke er hensikten med undersøkelsen. Jeg kjenner en enorm fryd da jeg skriver dette og en lettelse jeg ikke tror jeg kan oppleve på nytt. Under arbeidet av denne masteroppgaven har jeg mistet motet opptil flere ganger, men på grunn av troen funnet motet på nytt. Denne masteroppgaven har vært en påkjenning for noen som helst vil være utendørs!

Jeg ønsker å takke alle informantene som har deltatt i prosjektet. De har stor interesse for prosjektet og var svært samarbeidsvillige i alle prosessene. Jeg ble tatt imot med åpne armer og invitert bak kulissene i en veldig spesiell opplæring.

Jeg vil takke veilederen min Torbjørn Lundhaug for svært gode samtaler og diskusjonen. Du har styrt meg på rett kurs hele veien. Jeg takker og Hege Randi Eriksen for veiledning av strukturen i oppgaven. Sammen med studenter og akademikere har jeg deltatt nesten ukentlig på digitale møter med forskningsgruppen som har vært god inspirasjon.

Jeg ønsker å takke min kone Ida som har hjulpet meg i mørke stunder. Uten deg ville oppgaven vært en katastrofe. Tusen takk til familien som har støttet meg gjennom hele prosessen. Sist, men ikke minst takker jeg mine venner Mats, Gustav og Håvard for korrekturlesing av oppgaven.

Håper oppgaven er spennende!

14.09.21, Bergen

Daniel Strand

Sammendrag

Masteroppgaven undersøker et opplæringstilbud der skoler samarbeider med en ekstern aktør for å gjennomføre opplæringen i tråd med kompetansemålene for kroppsøving. Opplæringstilbudet er laget for niende-klasser som valgfritt deltar.

Det teoretiske fundamentet består av John Deweys pedagogiske filosofi og experiential learning for å analysere hvordan instruktørene formidler kunnskaper gjennom erfaringsbasert undervisning. I tillegg brukes James A. Gibsons økologiske psykologi og affordance for å beskrive hvordan persepsjon og handling i omgivelsene spiller en viktig rolle for læring av livredning og selvberging. Problemstillingen er:

Hvordan kan eksterne aktørers kunnskaper bidra til svømme- og livredningsopplæring utendørs i samarbeid med skoler?

For å svare på problemstillingen er det intervjuet fire instruktører fra den eksterne aktøren og to lærere fra skoler som benyttet seg av tilbudet. I tillegg er det gjennomført observasjon av opplæringen.

Oppgaven stiller spørsmål til hvordan eksterne aktørers kunnskaper kan bidra i svømme- og livredningsopplæringen. Samarbeidet mellom den eksterne aktøren og skolene er viktig fordi det forteller mye om hvordan kunnskapene blir iverksatt i opplæringen.

Resultatene viser en ekstern aktør med en sterk tradisjon for arbeid med livredning, men viser også en aktør som er ganske ny innenfor svømme- og livredningsopplæring. Oppgavens funn viser et ressurskrevende opplæringstilbud med strenge tidsrammer som krever godt samarbeid mellom den eksterne aktøren og skolene som deltar. Den eksterne aktøren formidler sine kunnskaper gjennom instruksjon og erfaringsbasert læring i naturlige omgivelser for drukningsulykker. Instruktørenes kunnskaper til omgivelsene tilrettelegger en opplæring som er svært opptatt av hvordan objekter må oppfattes og benyttes i rednings-situasjoner. Instruktørene forklarer og benytter prosedyrer hvor elevene må bruke synssansen til å oppfatte objekter i omgivelsene som tilbyr helt spesielle formål i en redningssituasjon.

Nøkkelord: *affordance, experiential learning, eksterne aktører, kompetansemål, kroppsøving, livredning, svømmeopplæring*

Abstract

The master thesis investigates school's cooperation with one external contractor to teach an outdoor swimming and rescue program according to the curriculum for physical education. The lessons are offered by the external contractor, in which the schools voluntarily participate.

The theoretical foundation consists of John Dewey's philosophy of education and Experiential learning, which analyses how the instructors teach their knowledge through experience-based lessons. James A. Gibson's ecological psychology and Harry Heft's theory of affordances are used to describe how perception and actions in the environment play a significant role for learning rescue and self-rescue in open water. The research question is:

How can external contractors' knowledge contribute to outdoor swimming and rescue lessons in cooperation with schools?

To answer the research question four instructors and two teachers have been interviewed. In addition to interviews there was conducted observations of the lessons.

The thesis aims to answer questions about *how* the external contractor can contribute to outdoor swimming and rescue lessons. The cooperation between the contractor and the schools is important because it highlights how knowledge is utilized during the program.

The results show an external contractor with a strong tradition regarding *rescue*, but also an external contractor that is new to the discipline of education. The thesis shows a resource-intensive program with a strict time schedule which requires superior cooperation between the contractor and the schools that participate. The external contractor conveys knowledge through instruction and experiential learning in environments where drowning often happens. The instructor's knowledge about the environment facilitates a teaching lesson that is very concerned with how objects must be perceived and used for rescue. The instructors show and explain procedures where the pupils must use their visual perception to perceive how the environment offers distinct purposes for rescue situations.

Keywords: affordance, curriculum, experiential learning, external contractor, physical education, swimming-lessons

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag	3
Abstract	4
Kapittel 1: Introduksjon.....	8
1.1 Tidligere forskning.....	10
1.2 Begrepsavklaring	11
Kapittel 2: Teori	13
2.1 Deweys begreper og teori	13
2.1.1 Sammenhengen mellom situasjon og erfaring	14
2.1.2 Learning by doing	15
2.1.3 Deweys modell “reflective thought and action”	16
2.2 Experiential learning.....	18
2.3 Affordance	20
2.3.1 Potensielle og aktualiserte affordances	22
2.3.2 Potensiell affordance.....	23
2.3.3 Aktualisert affordance	23
Kapittel 3: Metode.....	24
3.1 Utvalg.....	25
3.1.1 Om informantene	25
3.2 Presentasjon av kontekst	27
3.2.1 Teoretisk undervisning på skolen.....	28
3.2.2 Praktisk undervisning	28
3.3 Intervju	29
3.3.1 Intervjuguide og forberedelser til intervju	30
3.3.2 Pilotintervju	30
3.4 Gjennomføring av intervju	31
3.5 Observasjon.....	32
3.6 Transkripsjon	33
3.7 Analyse	34
3.7.1 Analyse av feltnotater	35
3.8 Metodiske utfordringer og forskningskvalitet.....	35
3.9 Etske overveielser.....	37
Kapittel 4: Resultater.....	39
4.1 Presentasjon av undervisningen	39

4.1.1 Det praktiske undervisningsopplegget.....	40
4.1.2 Oppmøte og introduksjon	41
4.1.3 Varsling, førstehjelp og hjerte- og lungeredning.....	41
4.1.4 Utendørs aktiviteter	42
4.1.5 Øving på redning fra land	43
4.1.6 Avslutning av livredningsundervisningen.....	43
4.2 «Word cloud» basert på ordfrekvens i intervjuene	44
4.3 Refleksjoner rundt det teoretiske undervisningsopplegget.....	47
4.4 Refleksjoner rundt det praktiske undervisningsopplegget	48
4.4.1 Utstyr	49
4.4.2 Forventninger til læringsutbytte	50
4.4.3 Elevenes autonomi i undervisningen	51
4.4.4 Lærerens kritikk av undervisningen	52
4.5 Refleksjoner rundt svømming og livredning	53
4.5.1 Bakgrunnen til tilbudet.....	53
4.5.2 Instruktørene om svømmedyktighet.....	55
4.5.3 Hva mener lærerne om dagens svømmeopplæring?.....	56
4.5.4 Forskjellen på innendørs svømmeopplæring og utendørs livredningsopplæring	57
4.5.5 Å forstå livredning	59
4.6 Legitimering av tilbudet.....	60
4.6.1 Det spesielle med livredningsundervisningen.....	60
4.6.2 Vil skolene klare dette på egenhånd?	61
4.6.3 Kan skolene gjennomføre livredningsundervisning uten eksterne aktører?	62
4.6.4 Livredningsundervisning som en «happening».....	63
4.6.5 Råd til skolene	63
4.7 Liste over affordances i undervisningsopplegget utendørs	65
Kapittel 5: Diskusjon	67
5.1 Tidligere forskning og Water competence	67
5.2 Opplæringen i henhold til styringsdokumenter og lærerkompetanse	71
5.3 Ressurskrevende livredningsopplæring	74
5.4 Erfaringsbasert læring	76
5.5 Hvordan bruke omgivelsene i opplæringen	79
Kapittel 6: Konklusjon.....	83
6.1 Videre forskning	84
Litteraturliste.....	85
Vedlegg.....	91

Figurer

Figur 1: Deweys modell for reflective thought and action.....	16
Figur 2: Lewinian Experiential model.....	19
Figur 3: Modell for potensiell og aktualisert affordance.....	22
Figur 4: Word cloud av instruktørens ordfrekvens.....	45
Figur 5: Word cloud av lærernes ordfrekvens.....	46

Tabeller

Tabell 1: Informantenes rolle i svømme- og livredningsopplæringen.....	26
Tabell 2: Presentasjon av opplæringstilbudet.....	28
Tabell 3: Oversikt over det praktiske undervisningsopplegget.....	40
Tabell 4: Oversikt over affordances i den praktiske undervisningen.....	66

Kapittel 1: Introduksjon

Innføringen av læreplanen LK20 fremmer opplæring som er mer fremtidsrettet og har større relevans til endringene i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøvfaget skal derfor være mindre idrettsrettet, med trygge og bærekraftige naturopplevelser som sentrale temaer (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Nye kompetansemål krever at skolene gjennomfører deler av svømmeopplæringen utendørs med sikkerhet og livredning som viktige temaer.

De spesifikke kompetansemålene etter 10. trinn sier at elevene skal «*utføre varierte symjeteknikkar og kunne symje ein lengre distanse basert på eiga målsetjing*», «*forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen*», og «*forstå og gjennomføre livreddande førstehjelp*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette kan medføre at skoler uten erfaring med utendørs svømme- og livredningsopplæring må endre deler av sin undervisningspraksis (Gjølme & Grydeland, 2021a, s. 49). Skolen og undervisningspersonalet er pliktet etter opplæringsloven §2-3 å gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplanene (Opplæringslova, 1998). Derimot viser undersøkelser fra 2018 at kun 2% av skolene har svømmeopplæringen i elv eller sjø (Waagene et al., 2018).

Det er kjent at Bergen og Tromsø benytter lokale svømmeklubber i gjennomføringen av svømmeopplæringen (Norges Svømmeforbund, 2016; Tromsø badet, u.å.). Dette er snakk om innendørs svømmeopplæring, men i boken *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (2021b, s. 29) stiller Gjølme og Grydeland spørsmål til hva som skjer med kravet om utendørs opplæring ved disse stedene.

Utfordringen med svømmeopplæringen kan være manglende kunnskap og kompetanse på skolene, og det viser seg at eksterne aktører i slike tilfeller kan bidra i svømmeopplæringen (Berg, 2017). Et kjennetegn på eksterne aktører som tilbyr utendørs svømmeopplæring er systematisk arbeid etter prinsippet å forhindre drukningsulykker (Norges Livredningsselskap, u.å.; Norges Padleforbund, u.å.; Redningsselskapet, 2019). Mediebildet forteller om engasjementet for svømmeopplæringen: «*Elevene skal lære livredning ute – skolene må selv finne ut hvordan*» i NRK (Hafsaas, 2020), «*Tar svømminga i sjøen: – Det er jo sjelden man drukner i et basseng*» i NRK (Nordvåg, 2021). Media skriver engasjert om svømmeopplæringen, men det har blitt problematisert at skoler ikke gjennomfører opplæringen etter kravene i læreplanen (Veggeland, 2019). Samtidig finnes eksempler på skoler som

gjennomfører utendørs svømme- og livredningsopplæring uten hjelp av eksterne aktører (Gjølme & Grydeland, 2021b). Derfor er det aktuelt å stille spørsmål til hvordan eksterne aktører kan bidra til opplæringen.

Masteroppgaven er en del av Torbjørn Lundhaugs forskningsprosjekt «Lek og læring i skolens svømmetimer utendørs». Innenfor temaet «skolens svømmetimer utendørs», var behov for å utforske hvordan eksterne aktører bidrar i gjennomføringen av svømme- og livredningsopplæringen. Bidraget som utforskes i oppgaven eksisterer som et opplæringstilbud for ungdomsskoler i én kommune. Dette er et samarbeid mellom skole, kommune og eksterne aktører, der skolene selv velger å delta. Hensikten med masteroppgaven er å utforske utendørs svømme- og livredningsopplæring i dette samarbeidet. Med spesielt søkelys på kunnskapene til den eksterne aktøren, stilles det spørsmål til hvordan opplæringstilbudet gjennomføres. Problemstillingen er derfor:

Hvordan kan eksterne aktørers kunnskaper bidra til svømme- og livredningsopplæring utendørs i samarbeid med skoler?

I opplæringstilbudet skal elevene lære om livredning og selvberging. Deler av svømme- og livredningsopplæringen skal ifølge læreplanen foregå utendørs og det anbefales lærere med relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Nasjonalt senter for mat & Høgskulen på Vestlandet, 2020). Innholdet i opplæringen skal følge kompetansemålene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det argumenteres for at utendørs undervisning handler i stor grad om å utforske og prøve seg fram for å løse problemer (Lund & Henriksen, 2019). Det argumenteres for at oppdagende læring som undervisningsmetode kan være hensiktsmessig for utendørs svømme- og livredningsopplæring (Bjerke et al., 2021). Likevel vet vi lite om hvordan slik undervisning gjennomføres og hvilke kunnskaper som kreves.

For å svare på problemstillingen er det intervjuet både instruktører og lærere, men også gjennomført observasjoner av opplæringen. Sentralt i funnene er instruktørenes og lærernes uttalelser og refleksjoner rundt kunnskapene som behøves for god og forsvarlig svømme- og livredningsopplæring. I tillegg har observasjoner utforsket hvordan instruktørenes kunnskaper iverksettes i den praktiske undervisningen. De teoretiske perspektivene bidrar til drøfting av hvilke kunnskaper og hvordan informantene vektlegger disse i svømme- og livredningsopplæringen. Perspektivene til informantene omhandler eksempler fra deres egen

undervisningspraksis, men forstås som del av den generelle svømme- og livredningsopplæringen i skolen.

1.1 Tidligere forskning

De nye kravene for utendørs svømme- og livredningsopplæring stiller spørsmål til gjennomføring og ikke minst kompetanse blant lærerne. Det viser seg at svømme- og livredningsopplæring kan være krevende med tanke på rammefaktorer og manglende kompetanse på skolene (Ellingsen, 2017). Menneskelige ressurser, logistikk og økonomi er viktige faktorer for gjennomføringen av svømmeopplæringen (Berg, 2017). Eksterne aktører kan være en løsning hvis skolene ikke har forutsetninger til å gjennomføre opplæringen på egenhånd (Berg, 2017). I en undersøkelse fant Christiansen (2017) at kroppsøvingslærere ved skoler som benytter eksterne aktører i svømmeopplæringen opplevde manglende pedagogisk kompetanse blant instruktørene. Christiansen (2017) påpeker at hovedinnholdet av undervisningen var innlæring og terping av svømmeteknikk og foregikk utelukkende innendørs i basseng. Det argumenteres for at rammefaktorene endres ved å holde undervisningen utendørs og derfor tilrettelegge for representative lærings situasjoner. På denne måten kan svømmeopplæringen forbedres (Bjerke et al., 2021).

Langendorfer og Bruya (1995) introduserer begrepet *Water competence* som en oversikt over kompetanser i forskjellige aktiviteter i og på vann. *Water competence* for drukningsforebygging kan bli definert som tre overordnede ferdigheter: *risikoforståelse*, *selvberging* og *livredning* (Gjølme & Grydeland, 2021a). Drukningforebyggende *Water competence* innebærer spesifikke kompetanser for svømmeferdigheter, risikoforståelse og evnen til å gjenkjenne drukning (Gjølme & Grydeland, 2021a; Langendorfer et al., 2018; Stallman et al., 2017). Kompetansene i *Water competence* er blant annet pustekontroll i kaldt vann, svømmeferdigheter i åpent farvann, risikovurdering, evnen til å komme seg ut av vannet, og evnen til å redde andre (Langendorfer et al., 2018).

Svømmeundervisning med simulerte bølger reduserer ferdighetene betraktelig i forhold til flatt vann hos 11-åring (Kjendlie et al., 2013). Slike funn foreslår at det ikke forventes at barn utøver tilsvarende svømmeferdigheter i vann med bølgebevegelser. Stallman et al. (2008) mener at barn ikke får tilstrekkelig kompetanse til å håndtere drukningsrelaterte situasjoner.

Studiet analyserer 25 internasjonale svømmeopplæringsprogrammer som viser tegn på manglende sammenheng mellom opplæringsinnhold og drukningsforebygging (Stallman et al., 2008). Det viser seg at mennesker ikke nødvendigvis kan forutsi sine egne svømme- og overlevelsesferdigheter i vann (Moran et al., 2012). Studiet påpeker aktuelle forskjeller mellom menneskets *opplevde* og *reelle* kompetanse i svømming.

Det viser seg at utendørs undervisning byr på nye muligheter, men fører til utfordringer for risikohåndtering og sikkerhet (Olstad, 2021). Skolene burde gjennomføre et større og mer krevende forarbeid hvis opplæringen flyttes utendørs. Det anbefales å holde opplæringsråd gjennom hele opplegget, og det skal tilrettelegges for planer og kunnskap for ulykker eller uforutsette hendelser (Olstad, 2021). Skoleeier har ansvar for at skolene har tilstrekkelig ressurser for å oppnå kompetansemålene i læreplanen. Skoleeier har og ansvaret for at opplæringen gjennomføres trygt i henhold til sikkerhet og forsvarlighet (Nasjonalt senter for mat & Høgskulen på Vestlandet, 2020).

1.2 Begrepsavklaring

En rekke fagbegreper vil bli anvendt i denne oppgaven. I det følgende presenteres avklaringer for de mest sentrale begrepene.

Masteroppgaven benytter begrepet *ekstern aktør* flere ganger. Oppgaven undersøker én ekstern aktør som tilbyr svømme- og livredningsopplæring for skoler i en kommune. Undersøkelsene tar utgangspunkt i at opplæringen primært sett er skoleeiers ansvar, slik det er beskrevet i opplæringslova (1998). Eksterne aktører er derfor grupper, organisasjoner eller bedrifter som eksisterer utenfor skoleverket og samarbeider med eller tilbyr tjenester for skolene.

Begrepet *instruktører* referer til personer som er ansatt i eller innleid av den eksterne aktøren. Instruktørene jobber direkte med elevene i tilrettelagte undervisningsopplegg. Instruktørene samarbeider med lærerne for gjennomføringen av opplegget. Begrepene skiller mellom *instruktør* og *lærer* og referer til rollene som selvforklarende.

Begrepet *svømme- og livredningsopplæring* er hentet fra Rundskrivet fra 2008, som nå er utgått (Utdanningsdirektoratet, 2015). I dag er rundskrivet erstattet av *svommedyktig.no*, som den offentlige ressursen for lærere og instruktører i svømme- og livredningsopplæringen

(Nasjonalt senter for mat & Høgskulen på Vestlandet, u.å.-b). Svømmedyktig.no benytter begrepet *Svømme-, selvbergings- og livredningsopplæring*. Av praktiske årsaker er det valgt å benytte det kortere begrepet uten «*selvbergings*». *Selvbergings* er likevel en viktig del av svømme- og livredningsopplæring og forklares som evnen til å berge seg, for eksempel ved å komme seg i land etter uønsket fall i vannet (Gjølme & Grydeland, 2021b). *Livredning* handler om evnen til å redde andre (Nordseth, 2019). Livredning handler ikke kun om redning av personer som er i ferd med å drukne, men inkluderer personer som har druknet. Ved tilfeller der noen har druknet benyttes og *livreddende førstehjelp*, som blant annet innebærer hjerte- og lungeredning.

Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. For å undersøke problemstillingen benyttes teorier for erfaringsbasert læring. Erfaringsbasert læring er en kjent læringsteori for utendørs undervisning der elevenes erfaringer med omgivelsene og samfunnet står sentralt (Bentsen et al., 2009; Jordet, 2010; Priest & Gass, 2018; Vikene et al., 2016). Først presenteres John Deweys pedagogiske perspektiver som en helhetlig filosofi for erfaringsbasert læring. Erfaringsbasert læring vil forklare hvordan opplæringen ønsker å fremme sammenhengen mellom teori og praksis, og hvordan situasjoner fører til erfaringer (Dewey & Dewey, 1900; Vaage, 2000). Videre presenteres *experiential learning* av David A. Kolb (2015) som en kontemporær fremstilling inspirert av Deweys prosesser for læring. Teorien forklarer hvordan elevenes kroppslige erfaringer med omgivelsene er sentralt for læring. Til slutt presenteres *Affordances* som teori for hvordan omgivelsene spiller en viktig rolle i opplæringen utendørs (Gibson, 2015). Affordance-teorien forklarer hvordan objekter i omgivelsene inviterer til å brukes på ulike måter (Heft, 1988).

2.1 Deweys begreper og teori

John Deweys (1859-1952) pedagogiske filosofi fremmer et perspektiv på læring som støtter en rekke prinsipper i utendørs undervisning, som for eksempel hvordan praktiske førstehåndserfaringer fører til erfaringer (Jordet, 2010; Priest & Gass, 2018). Deweys verk har preget dagens skolesystem med sitt perspektiv på relasjonen mellom teori og praksis (Imsen, 2020). Perspektivet på utdanning handler ikke om forming og forberedelse av eleven utenfra, men om personlig og sosial vekst (Dewey, 2005). I følge Dewey lærer elevene gjennom erfaringer med omgivelsene eleven handler i, slik det er beskrevet i *The Child and the Curriculum* (Dewey, 1956, s. 34; Dewey & Dewey, 1900). Dewey kritiserte «den gamle skolen» hvor sammenhengen mellom elevenes erfaringsverden og skolens innhold var fraværende. Læreren var sentrum og elevene var mottakere av teoretisk kunnskap (Dewey, 2008).

Dewey har hatt stor innflytelse i reformpedagogikken internasjonalt, ofte kjent som den *pedagogiske progressivismen* (Tjeldvoll, 2018). I Norge har progressivismen tidligere hatt stor tilslutning, spesielt blant lærere, men i løpet av de siste 20 årene mistet tilslutning etter mer lærerstyrte undervisningsformer medført av Kunnskapsløftet i 2006, mener Imsen (2020, s. 163). Likevel er relasjonell tenking mellom det teoretiske og praktiske et viktig prinsipp i

dagens læreplaner og begrunnes under *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

2.1.1 Sammenhengen mellom situasjon og erfaring

Dewey mener at elever lærer gjennom handling i nære og personlige sosiale situasjoner (Dewey & Dewey, 1900, s. 63). I situasjonene møter mennesker hverandre, men her oppstår møter mellom mennesker, omgivelsene eller samfunnet. Dette fører til en naturlig avgrensning av ulike sider til situasjonen (Vaage, 2000, s. 28). Handlingene våre er knyttet til situasjoner som enten er vanemessige eller problematiske, hvor sistnevnte krever *refleksive handlinger* (Vaage, 2000). Deweys *situasjonsbegrep* gir en forståelse av at handlingene våre er situasjonsbestemte. En forståelse av situasjonen forteller oss hvordan handlingene fører til erfaringer og læring, mener Dewey (Dewey, 2008, s. 54).

Erfaringer skjer i samhandling med ulike situasjoner (Dewey, 2008). Situasjonene representerer rasjonelle og kontekstuelle aspekter for problemløsning (Vaage, 2000, s. 29). Det rasjonelle handler om fornuft og logikk og det kontekstuelle aspektet handler om spesielle situasjoner som forstås gjennom erfaring. Erfaringen er derfor ikke et bestemt fundament, men differensierte og pågående prosesser med problemløsningen som grunnlag (Vaage, 2000, s. 29). For svømme- og livredningsopplæring er det naturlig å presentere elevene ovenfor situasjoner som representerer redningssituasjoner (Bjerke et al., 2021). I slike situasjoner må elevene utføre handlinger som kan forhindre drukning. Redningssituasjonen kan karakteriseres som møtepunktet mellom elevene, lærerne og omgivelsene (Vaage, 2000). Situasjonene som presenteres for elevene i livredningsopplæringen må forstås i sin *kontekst* for at læring og erfaring skal oppnås. Samspillet mellom lærer og elev spiller en viktig rolle da elevene ikke nødvendigvis har forutsetninger til å forstå konteksten *livredning*.

Erfaringen utspiller seg på to måter, mente Dewey (1996). Et viktig poeng er at erfaringsbegrepet ikke skiller mellom mentale og fysiske aktiviteter. Den *aktive dimensjon* forklarer hvordan elevene handler aktivt med omgivelsene. Den *passive dimensjonen* betyr at elevene blir påvirket av omgivelsene og objektive faktorer. Erfaringer dreier seg om elevenes bevisste forhold til egne handlinger og hvordan omgivelsene utsetter eleven for ulike situasjoner. På denne måten ser vi koblingen mellom refleksjon og handling for at erfaringer skal oppnås (Jordet, 2010, s. 121). For svømme- og livredningsopplæringen utendørs kan dette bety at

elevene aktivt må handle i omgivelsene for at hensiktsmessig læring skal oppstå. Det kan for eksempel være bading i kaldt vann for å oppnå kuldesjokk. Erfaringens passive dimensjon forklarer hvordan elevene erfarer ulikt etter hvordan de handler i situasjonen. En elev som har erfart at hun burde kontrollere pusten og orientere seg i omgivelsene kan ha livsnødvendig kunnskap om hun selv havner i et slikt uhell.

Arne N. Jordet (2010) sin uteskoleteori støtter seg på den sosiale dimensjonen til Deweys læringsteorier. Erfaringen er sosial og forklares som om at elevene *handler* med omgivelsene, enten det er andre mennesker, fysiske steder eller samfunnet (Jordet, 2010). Lærerens rolle er viktig fordi ansvaret deres ligger i å finne sammenhengen mellom fag og situasjoner for elevene. I forbindelse med svømme- og livredningsopplæring er læreren viktig fordi hun kan bedømme hvordan eleven burde utføre livredning og selvberging på mest hensiktsmessig måte. I livredningsopplæringen er læreren viktig rolle for å styre undervisningen slik at eleven erfarer effektive og trygge metoder. På denne måten er Deweys filosofi mye mer enn «learning by doing». Lærerens rolle er å styre elevene til riktige «rom» hvor erfaringene (læringen) skjer gjennom representative situasjoner i omgivelsene (Jordet, 2010, s. 124-125).

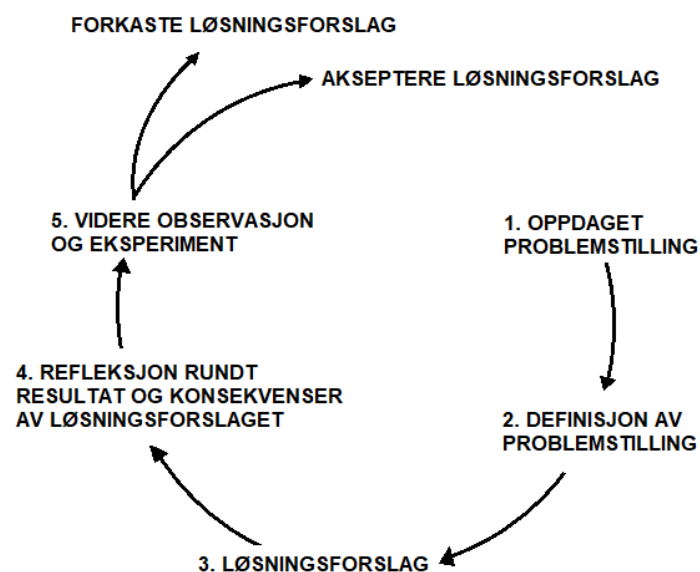
2.1.2 Learning by doing

«*Learning by doing*» er et kjent begrep innenfor pedagogisk tenking. Det er Dewey som står bak dette, men det referer kun til ett aspekt av hans pedagogiske tenking (Jordet, 2010). Deweys pedagogiske filosofi innebærer mange prinsipper som utgjorde hans bidrag til reformpedagogikken. «Learning by doing» blir ofte misforstått som at elevene blir satt til egenaktivitet. For at den fullstendige opplæringen skal skje må den teoretiske opplæringen ligge til grunn. Deweys teorier støtter at praktiske aktiviteter har et stort potensial, men at skolebøkens innhold fremdeles har en verdi. Det er gjennom de praktiske øvelsene at innholdet fra lærebøkene blir til erfaringer. Derfor er samspillet mellom teori og praksis sentral i Deweys filosofi (Dewey & Dewey, 1900, s. 74). Med Deweys beskrivelse av «learning by doing», i konteksten svømme- og livredningsopplæring, kan det argumenteres for at opplæringen burde ha en form for styring av tematikken. Et undervisningsopplegg basert på elevens egenaktivitet er trolig ikke det mest hensiktsmessige for elevenes læring, ifølge Dewey. Elevene burde lære teorien bak livredning i løpet av opplæringen, slik at de kan støtte seg på praktisk og teoretisk kunnskap for svømming og livredning.

Dewey fremmer at teoretisk arbeid i skolen må forstås i praksis (Dewey & Dewey, 1900). Elevenes forståelse av faget krever hjelp av bevisstheten for å lære faget, gjerne i kroppslige aktiviteter hvor sansene benyttes (Dewey, 2005). Særlig øynene og ørene fungerer som en kanal mellom den «ytre verden» og bevisstheten (Dewey, 2005)

2.1.3 Deweys modell “reflective thought and action”

Dewey var tilhenger av en allmenn vitenskapelig tenkemåte. Tenkemåten var systematisk og metodisk for kunnskapsforståelse og læring. Dewey mente den vitenskapelige tenkemåten ikke var ulik hvordan vi tilegner oss erfaringer i hverdagen. Deweys forståelse er ofte betegnet som «reflective thought and action» og beskrives i fem trinn: 1) *oppdaget problemstilling*, 2) *definisjon av problemstilling*, 3) *løsningsforslag*, 4) *refleksjon rundt resultat og konsekvenser av løsningsforslaget*, 5) *videre observasjon og eksperiment fører til forkasting eller aksept av løsningsforslag* (Dewey, 2011, s. 54).



Figur 1: Deweys modell for reflective thought and action inspirert av Miittinen (2000, s. 65)

- 1) *Oppdaget problemstilling.* Rutinemessige aktiviteter krever sjeldent mye refleksjon, men når utfordringer oppstår kreves handlinger for å løse problemet. Problemet skaper usikkerhet, beslutningsvegring og hindrer handlingens normale flyt. Her defineres kun at problemet eksisterer, men ikke hvordan det løses.
- 2) *Definisjon av problemstilling.* Problemløsningen starter med å studere tilstanden til hindringene. Oversikt over ressurser og hjelpemidler er viktig for å evaluere vanskelighetsgrad for eventuelle løsninger. En uferdig fremstilling av problemets vanskelighet defineres før neste steg.
- 3) *Løsningsforslag.* Her studeres situasjonen gjennom analyse av forholdene mellom problem og løsning. Både materielle og sosiale forhold blir definert som midler og ressurser. Kombinasjonen av disse forholdene er hypotesen.
- 4) *Refleksjon rundt resultat og konsekvenser av løsningsforslaget.* Refleksjon utdyper meningen bak hypotesen og sammenfatning av de ulike forholdene. Miettinen (2000) mener tankeeksperiment er viktig, og gjennom disse kan man evaluere om hypotesen er aktuell uten å faktisk gjennomføre den. Hvis tankeeksperimentet ikke godtar løsningen så reformuleres den og trinnet gjennomføres på nytt.
- 5) *Videre observasjon og eksperiment fører til forkasting eller aksept av løsningsforslag.* Hypotesen testes ved praktisk gjennomføring i forholdet mellom mennesket og omgivelsene. Omgivelsene er der hvor problemstillingen utfolder seg, for eksempel i en livredningssituasjon. Elementene av forhold, slik som midler og ressurser, må utfolde seg i en autentisk form for å rekonstruere situasjonen fra steg en. Deretter vil hypotesens validitet vise seg. Det er to potensielle utfall: Løsning av problemet og kontroll over situasjonen. Det andre utfallet vil være at hypotesen er invalid og må forkastes, men kan føre til ny forståelse til fremtidige problemløsninger (Dewey, 2011; Imsen, 2020; Vaage, 2000).

Vaage (2000, s. 29) mener at Dewey oppfordret til en lekende tilnærming til den vitenskapelige tenkemåten. Trinnene i løsningsorienteringen, slik som beskrevet ovenfor, kan overlape hverandre gjennom kreative løsninger i undersøkelsen (Dewey, 2011). Metoden forstås som en selvkorrigerende aktivitet og det definerte problemet og løsningene er tentative gjennom prosessen (Dewey, 2011). I forbindelse med svømme- og livredningsopplæring kan det

forklares med redningssituasjoner som representerer svært utfordrende problemstillinger. Læreren kan presentere problemstillinger ovenfor elevene ved å simulere redningssituasjoner. Elevene kan definere problemstillingen selv, eller sammen med læreren, og deretter komme med løsningsforslag. Et eksempel kan være hvordan de skal redde en person som er i ferd med å drukne. Elevene kan prøve ulike løsninger, både ved å bruke omgivelsene og hverandre. Sammen kan læreren og elevene diskutere utfallet av løsningsforslaget for deretter å akseptere eller prøve på nytt.

Metodens hensikt er selvforklarende gjennom paralleller til Deweys kunnskapssyn som forklarer at kunnskap ikke er konkret, men en prosess som fortolkes ulikt av individer (Jordet, 2010, s. 120). Kunnskapen vil alltid forandre seg ettersom nye erfaringer gjøres. Deweys pedagogiske filosofi, inkludert «*reflective thought and action*» er bunnet i naturalismen:

“Dewey’s approach is a naturalistic one. On the basis of Darwinian biological theory of evolution, it takes the adaptation of the organism to its environment as its starting point [...]. In adapting to the environment, individuals form habits-routine ways of doing things. When these habits do not function, a problem, uncertainty and a crisis emerges and calls for reflective thought and investigation into the conditions of the situation. As in experimental research in natural science, a hypothesis is formulated and tested in practice.” (Miettinen, 2000, s. 65)

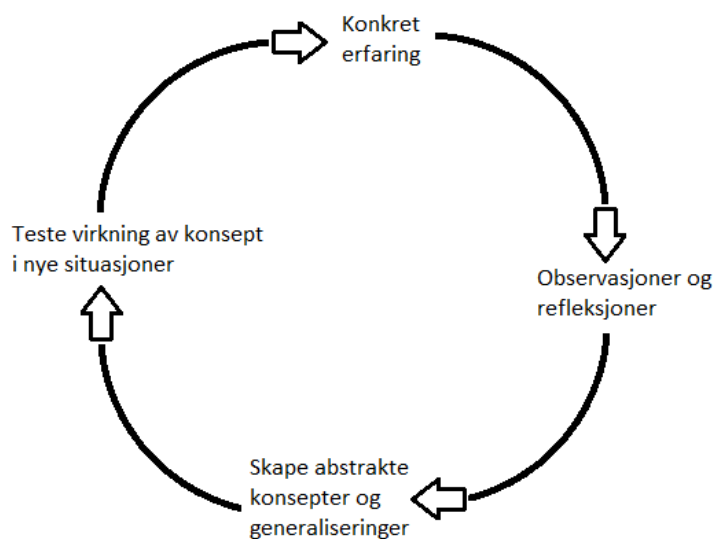
Deweys perspektiv på læring er ofte betegnet som *instrumentalisme* (Imsen, 2020). Den Darwinistiske forklaringen på «å tenke» er forklart som problemløsning, menneskets evne til selvbevisst resonnement (Vaage, 2000, s. 29). Tankene er derfor et instrument for problemløsning. Dewey forklarer disse prosessene som naturlige, både i hverdagen og som vitenskapelig metode (Dewey, 2011).

2.2 Experiential learning

Experiential learning-teori bygger på Deweys vitenskapelige tenkemåte, men er i tillegg bygget på perspektivene til blant annet Kurt Lewin (1890-1947) og Jean Piaget (1896-1980). Disse perspektivene gir grunnlaget for David A. Kolbs teori *Experiential Learning* (2015). *Experiential learning* beskriver en alternativ læringsteori, i forhold til behavioristiske læringsteorier basert på empirisk epistemologi eller tradisjonell undervisningsteori med bakgrunn i idealistisk eller rasjonell epistemologi. Ikke ulikt Deweys forståelse av læring fremmer *experiential learning* en helhetlig forståelse av læring som kombinerer erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd

(Kolb, 2015, s. 31). Teorien er relevant fordi hensikten med utendørs undervisning er at elevene lærer gjennom kroppslige erfaringer med omgivelsene (Jordet, 2010). Priest og Gass (2018, s. 36) baserer boken *Effective leadership in adventure programming* på at experiential learning er det viktigste grunnlaget for læring i friluftslivopplegg. I denne oppgaven vil teorien bidra som rammeverk til å forklare hvordan instruktørene legger opp undervisningen.

Experiential learning forklarer at læringsprosesser springer ut fra og endres gjennom erfaringer (Kolb, 2015). Ingen læringsprosess er identisk fordi individer erfarer ulikt (Dewey, 1956). Kolb presenterer flere modeller for experiential learning, men felles for disse er at *læring skjer gjennom prosesser hvor kunnskap skapes gjennom erfaringer* (Kolb, 2015, s. 37; Priest & Gass, 2018, s. 40). Definisjonen innebærer tre grunnleggende prinsipper: 1) experiential learning vektlegger læring som tilpassende prosess, 2) kunnskap er en transformativ prosess, som skapes og endres til en hver tid, 3) læring transformerer erfaring både som subjektive og objektive former (Kolb, 2015, s. 49-50). For å begrense utvalget av Kolbs modeller så presenteres den mest anerkjente: Lewinian Experiential Learning model.



Figur 2: the Lewinian Experiential Learning model, etter Kolb (2018, s. 32)

Kolbs teori er best kjent gjennom «Lewinian Model», en fire-steps modell for experiential learning. Denne modellen tar utgangspunktet for at læringen skjer gjennom 1) førstehånds-erfaringer og 2) innsamling av data og observasjoner om erfaringene. 3) datamaterialet blir deretter analysert og konklusjonen er da sendt tilbake til subjektet i erfaringsprosessen for å

4) justere atferden til subjektet og tilbake til 1) valg av nye erfaringer. Derfor forklarer modellen læring som en sirkulær prosess (Kolb, 2015).

Modellen har to viktige aspekt, hvor det første handler om «her-og-nå» erfaringen, som utgangspunkt i hvordan førstehåndserfaringer validerer og tester abstrakte konsepter. Personlig erfaring er viktig for læring fordi det gir subjektiv mening til abstrakte konsepter, samtidig om det gir konkrete referansepunkter for validiteten av idéene som oppstår i læreprosessen. Med tanke på at Kolb i stor grad baserer seg på Deweys forståelse av at erfaring i hverdagen ikke er ulik den vitenskapelige metoden, tar det andre aspektet for modellen utgangspunkt i aksjonsforskning og laboratoriumsarbeid som søker «*feedback processes*». Dette referer til Lewins praktiske bidrag til experiential learning gjennom metoder for aksjonsforskning (Kolb, 2015, s. 32-33).

Med hensyn til svømme- og livredningsopplæringen som utforskes i oppgaven kan Lewinian learning model forklare oss hvordan erfaringer skjer underveis i undervisningsopplegget. Et eksempel kan være hvordan elevenes forforståelse kan eksistere i form av 1) *konkrete erfaringer* med livredning. Slike erfaringer kan for eksempel være at man skal svømme ut til personen som har problemer. Dette vil trolig prege 2) *observasjoner og refleksjoner* av omgivelsene på lærestedet. Læreren kan stimulere til tankeeksperiment ved å stille spørsmål til elevene om hvordan de skal redde personen. Læreren kan for eksempel fortelle at elevene burde rekke ut til den som har problemer for å hale de inn, før de vurderer å svømme ut. Eleven skaper 3) *abstrakte konsepter og generaliseringer* for hvordan personen skal reddes, for eksempel ved at de finner lange gjenstander som kan rekke ut til den som drukner. Elevene får deretter 4) *teste virkningen av konseptet*, for eksempel hvordan bruke en lang planke for å rekke ut til noen som drukner. Elevene får 1) nye *konkrete erfaringer* om hvordan bruke lange gjenstander til å rekke ut som et alternativ til å svømme ut. Slik fortsetter modellen i en sirkel.

2.3 Affordance

Økologisk psykologi slik den er presentert av James Gibson (1904-1979) forklarer individets perseptive forhold til funksjonelle objekter i omgivelsene (Gibson, 2015). Gibsons teori lager et fundament for hvordan omgivelsene tilbyr eller inneholder *affordances*, både på godt og

vondt (Kyttä, 2006, s. 145). Omgivelsene tilbyr ulike affordances for individer, men ettersom individer har ulike forutsetninger vil alle oppfatte ulike bruksområder og meninger til objekter og ting (Heft, 1988). Affordance-teorien beskriver hvordan persepsjon har til hensikt å forstå *affordances* i omgivelsene. Gjennom sanseinformasjon, spesielt synet, oppfatter vi funksjoner og meninger til fysiske objekter (Gibson, 2015).

“Gibson [...] developed this concept to account for the fact that our perceptual experience includes not only awareness of the structure of objects and events in the environment, but also, and perhaps more fundamentally, an awareness of their functional significance, that is, their functional meaning.” (Heft, 1988, s. 29).

For eksempel kan en flytebrygge invitere til ulike nytteverdier. Flytebryggen inviterer til at du kan ligge å sole deg, eller den kan invitere til å leke «kongen på haugen». I en situasjon der noen faller utfor kaien kan flytebryggen oppfattes som den beste måten å klatre ut av vannet. Personen som falt uti vannet kan oppfatte bildekkene på kaien som en mulighet til å klatre ut av vannet, men først etter hun har prøvd å klatre på dekkene få oppleve at det er for krevende. Affordances oppfattes gjennom synssansen i aktiviteter med omgivelsene, og i løpet av aktivitetene skjer en konstant flyt av persepsjoner. Derfor er ikke affordance noe som oppfattes sporadisk (Kyttä, 2003, s. 44).

Harry Heft (1988, s. 30) foreslår hvordan spesifikke objekter i omgivelsene kan oppfattes gjennom enkle funksjoner de innbyr til. For eksempel kan formasjoner innby til å klatre på, gjemme seg bak, stå på eller bevege seg på. Heft sitt eksempel forteller oss hvordan *affordances* vil være ulikt for individer og hvordan forutsetningene spiller en viktig rolle. Eksemplet forklarer kanskje hvordan et lite barn forstår *affordances* på en lekeplass, mens barnets forelder, som har andre fysiske og kognitive forutsetninger, vil oppfatte *affordances* annerledes. En far vil kanskje se etter en benk å sitte på, mens barnet oppfatter benken som en passende utfordring å klatre på (Kyttä, 2003, s. 45).

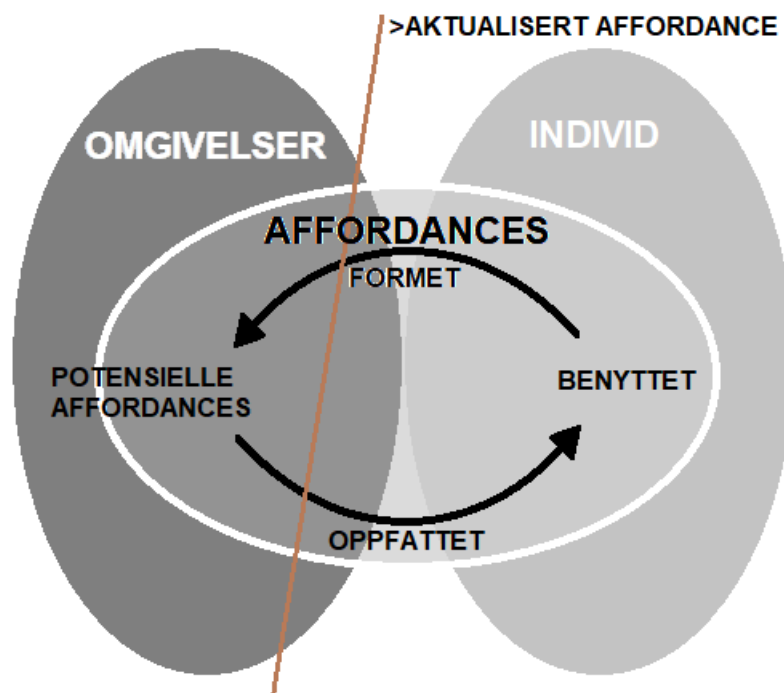
Harry Heft (1988) introduserer en måte å kartlegge *affordances* i omgivelsene. *Affordances* betegnes ikke først som gjenstanden den er kjent for å være, men som kvaliteten den inneholder. Eksempler på *affordances* kan forklares ved å analysere hvordan en gutt aktualiserer funksjoner i objekter han finner i omgivelsene (på engelsk): *climb-on-able-feature* (a tree), *jump-off-able-feature* (stone slab), *throw-able object* (rock or dirt clod) (Heft, 1988, s. 33). Forskeren for dette masterprosjektet mener at *affordances* som relateres til selvberging og livredning kan kartlegges på samme måte.

2.3.1 Potensielle og aktualiserte affordances

Affordances handler i stor grad om hvordan individers forutsetninger påvirker hvilke deler av omgivelsene som blir aktualisert (Kyttä, 2003). Forståelsen mellom individet og omgivelsene kan være hensiktsmessig perspektiver opp mot hverandre.

“The environment has to provide something that the individual can perceive as offering the potential for activity, but the perception emerges only when the different characteristics of the individual, such as his or her physical dimensions and abilities, social needs, and personal intentions, are matched with the environmental features.”
(Kyttä, 2006, s. 145)

I følgende modell forklares hvordan oppfattet, benyttet og formet affordance karakteriseres som *aktualisert affordance*, men at disse i utgangspunktet eksisterer som *potensielle affordances*. Modellen forklarer hvordan forming av benyttet affordance kan føre til nye *potensielle affordances*.



Figur 3 – Modell for potensiell og aktualisert affordance, inspirert av Kyttä (2003, s. 56)

2.3.2 Potensiell affordance

Det er utallige bruksområder i omgivelsene mennesker oppsøker. Potensielle affordances forklarer at fysiske objekter i omgivelsene inneholder kvaliteter som oppfattes gjennom persepsjon. Potensielle affordances forklarer at mulige kvaliteter er iboende i objektene og kan benyttes hvis mennesker oppdager hvordan de kan brukes. Derfor tar ikke potensiell affordance høyde for om kvalitetene benyttes eller ikke, og forklarer ikke hvordan. Potensiell affordance er ikke selve handlingen, men potensialet for handling (Kyttä, 2003, s. 48; 2006, s. 145). Potensielle affordances i omgivelsene til svømme- og livredningsopplæring er vanskelig å kartlegge, fordi når mennesket har oppfattet en affordance er de allerede aktualisert, som presentet i neste avsnitt.

2.3.3 Aktualisert affordance

Der mennesker har oppfattet, benyttet eller formet objekter i omgivelsene kalles de for aktualisert affordance. Individets forutsetninger, som kan være fysiske evner, eller forforståelse, bestemmer hvilke av de potensielle affordances som blir aktualisert. Sosial og kulturell bakgrunn kan bestemme hvordan affordance blir benyttet. Intensjonen til handlingen spiller en svært viktig rolle (Kyttä, 2003, 2006). Derfor er teorien nyttig å undersøke med tanke på svømme- og livredningsopplæring fordi handlingene i opplæringen kan prege hvilke affordances som blir aktualisert og gjennom analysen finne ut hvilken nytteverdi disse har i ulike situasjoner.

Kyttä (2003) forklarer at omgivelsene kan formes ved å endre affordances, eller oppdage nye. Det er ikke avgrenset til individuelle handlinger. Det kan innebære å skape affordances for andre personer. Det kan antas at mennesker kombinerer ulike affordances for å oppnå meningsfulle handlinger sammen. Et viktig poeng, ifølge Kyttä (2003, s. 55) er at potensielle, sansede, benyttede og formede affordances former en sirkel. Modellen forklarer hvordan individet er adskilt fra omgivelsene. Og at omgivelsene innebærer utallige potensielle affordances, men gjennom å forme, sanse eller benytte omgivelsene blir de aktualisert (Kyttä, 2003). Informasjon om affordances i svømme- og livredningsopplæring burde undersøkes ved hjelp av observasjoner fra undervisningen. På denne måten kan forskeren kartlegge hvordan læreren og elevene benytter persepsjon i omgivelsene for å aktualisere affordances knyttet til selvberging og livredning.

Kapittel 3: Metode

Masteroppgaven er bygget på en nysgjerrighet ovenfor friluftsliv og personer som jobber med faget. Gjennom friluftsliv får vi møte profesjonelle aktører og ildsjeler med kompetanse for ulike aktiviteter. Mange av disse velger å gjøre friluftsliv til yrke og jobber i turismen, for organisasjoner, eller i skoleverket. Den individuelle kunnskapen til slike aktører burde utforskes fordi det kan bidra med perspektiver på hvordan spesielle kunnskaper spiller en viktig rolle i utendørs opplæring.

Forskningsdesignet er basert på den kvalitative metoden som bringer forskeren tett på personene som undersøkes (Tjora, 2017, s. 15). Flere som underviser svømmeopplæring i skolen er verken lærere eller ansatt i skolen (Waagene et al., 2018). Metoden er valgt med hensikten å utforske eksterne aktørers bidrag for utendørs svømme- og livredningsopplæring. Forskeren ønsket at analyse materialet skulle preges av informantenes følelser og engasjement (Tjora, 2017, s. 15). Det var naturlig å velge den metoden som utforsket virkeligheten slik den oppleves av informantene. Masteroppgaven er karakterisert av sitt utforskende perspektiv og mangfoldet av tematikker i analyse materialet (Tjora, 2017, s. 133). Ettersom fenomenet er relativt lite utforsket, spesielt *eksterne aktørers* rolle i utendørs svømme- og livredningsopplæring, så er det lite tilgang på informasjon om praksisen deres.

Oppgaven utforsker et opplæringstilbud som gjennomføres på en spesiell måte av en bestemt gruppe personer, i dette tilfellet instruktører i samarbeid med lærere. Derfor var det hensiktsmessig med kvalitative intervju. Analyse materialet fra intervjuene består av informantenes beskrivelser og refleksjoner i konteksten utendørs svømme- og livredningsopplæring. De teoretiske perspektivene ble valgt basert på hva forskeren tolket som interessante funn i intervjuenes analyse materiale. Intervjuene undersøker fenomenet uten å være bunnet til en hypotese (Jacobsen, 2015, s. 29; Nyeng, 2012, s. 59). De teoretiske perspektivene er basert på tolkningen av informantenes beskrivelser og refleksjoner om svømme- og livredningsopplæring. Det er viktig å påpeke at det var forskerens egen tolkning av intervjuenes analyse materiale som bestemte teorien. Det er eksempler fra intervjuet der informantene referer til «*learning by doing*», men dette var ikke alene grunnlaget for å velge Dewey som teoretisk grunnlag. Først etter nøye analyse av intervjuene ble de teoretiske perspektivene bestemt. Forskeren oppsøkte deretter feltet på nytt ved *observasjon* av

praksisen med hensikten å utforske sammenhengen mellom de teoretiske perspektivene og den aktuelle undervisningen.

Den kvalitative intervjuetoden kan innebære en fenomenologisk tilnærming til forskning (Tjora, 2017, s. 45). Fenomenologien som filosofi søker innsikt i individuelle opplevelser og meninger gjennom handlinger i verden (Telford, 2020, s. 48). Fenomenologiske intervju gjennomføres med personer som har personlige erfaringer med spørsmålene i problemstillingen (Nyeng, 2012). Derfor stilte forskeren spørsmål om «*hva og hvordan?*», for deretter å avdekke meningen i det informanten uttrykket i svarene sine (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Forskeren har benyttet «*thick descriptions*» for å beskrive handlinger og fenomener med hensikten å bringe frem mening for leseren (Krumsvik, 2014, s. 160; Nyeng, 2012, s. 49). Masteroppgaven ønsker å fremme informantenes beskrivelser og refleksjoner tydelig for personer som ikke er kjent med konteksten. Informantenes beskrivelser og refleksjoner må ofte forstås i sammenheng med deres rolle i opplæringstilbudet.

3.1 Utvalg

Gjennom kontakter i eget nettverk fikk forskeren informasjon om ett spesielt opplæringstilbud for niende-klassinger. Utvalget ble bestemt etter disse kriteriene. Et *strategisk utvalg* ble gjennomført etter første kontakt med organisasjonen (Tjora, 2017, s. 131). Den første kontakten skjedde over telefon og den eksterne aktøren ønsket å delta umiddelbart.

Informantene ble valgt ut med sikte på størst mulig mangfold av roller og bakgrunn i opplæringstilbudet. Kriteriene var at de jobbet med opplæringen som instruktører eller lærere. En av informantene er fungerende leder for opplæringstilbudet, men er óg instruktør. Lederen har erfaring med utviklingen av opplæringstilbudet og besitter derfor spesiell kunnskap for *hvorfor* det eksisterer. På grunnlag av at opplæringstilbudet er et samarbeid mellom den eksterne aktøren og skolene som deltar, ble lærere inkludert i utvalget. Det var et krav at lærerne hadde gjennomført i opplæringstilbudet.

3.1.1 Om informantene

Utvalget kan deles i to grupper: instruktører og lærere. Instruktørene er kollegaer og jobber for den eksterne aktøren. Lærerne samarbeider med instruktørene ved å gjennomføre

teoretisk undervisningsopplegg på skolen i forkant. Det praktiske undervisningsopplegget gjennomføres på ett bestemt lærested i kommunen. Undervisningens innhold blir beskrevet i resultatdelen. Den eksterne aktøren gjennomfører opplæringen for flere ulike skoleklasser opptil flere ganger i uken gjennom vinterhalvåret.

Her presenteres listen over anonymiserte informanter og deres rolle i opplæringen:

Tabell 1:

Utvalg	Falskt navn	Roller i svømme- og livredningsopplæringen
Instruktør	Tor Bjarne	Lederen i organisasjonen. Står bak utviklingen av opplæringstilbudet
	Arne	Koordinator. Ansvarlig for samarbeid og kommunikasjon med skolene
	Bendik	Innleid instruktør
	Nils	Innleid instruktør
Lærer	John	Avdelingsleder og kroppsøvlingslærer
	Jonas	Kroppsøvlingslærer

Tor Bjarne sier han står bak idéen som gjorde at organisasjonen startet med livredningsopplæring. Tor Bjarne har bakgrunn og utdanning fra forsvaret, men har ikke formell lærerkompetanse. Han bidrar også som instruktør i undervisningen og har livredningskompetanse i form av et kurs som er minimumskravet for alle instruktører. Kursholderen er anonymisert i masteroppgaven. Arne sier at livredningsopplæring av elever i skolen er nytt for organisasjonen.

Arne er prosjektkoordinator og hovedinstruktør. Arne har jobbet med prosjektet mindre enn ett år. Han har ikke formell kompetanse eller erfaring som lærer, men mange års erfaring med barn og unge fra et annet yrke. Arne sier at instruktørrollen er helt ny for han, men har på lik linje som de andre instruktørene gjennomført livredningskurs fra den anonymiserte kursholderen. Livredningsinstruktørkurset går over en rekke helger og gir tilstrekkelig kompetanse, påpeker han.

Organisasjonen leier inn instruktører fra et aktivitetsselskap i samme region. Bendik er ansatt i aktivitetsselskapet, men leies inn som instruktør av den eksterne aktøren. Han har formell kompetanse gjennom høyskoleutdanning i idrett og friluftsliv og refererer til kurs tilsvarende det Tor Bjarne og Arne har. Han er i ferd med å gjennomføre praktisk pedagogisk utdanning

for å bli faglærer i idrett og friluftsliv. Han forteller om flere års erfaring som instruktør og guide i vannaktiviteter.

Nils eier og drifter aktivitetsselskapet som leies inn av organisasjonen. Nils sier han har mye erfaring med friluftsliv. Han forteller om sin uformelle kompetanse for en rekke aktiviteter og viser til samme anonymiserte livredningsinstruktørkurs. Han viser stort engasjement for å bedre drukningsstatistikken og øke livredningskompetansen blant nordmenn. Nils har ikke formell utdanning som lærer.

John er lærer og avdelingsleder på en ungdomsskole i samme region. Han underviser blant annet kroppsøving og hadde tidligere ansvaret for skolens svømme- og livredningsopplæring i basseng. John har ingen spesiell kompetanse for utendørs livredningsundervisning, men var delaktig i gjennomføringen av opplæringen. Han har årsstudium i idrett som formell kompetanse for kroppsøvingfaget. John har ikke lenger hovedansvaret for svømmeundervisningen etter han begynte stillingen som avdelingsleder og kontaktlærer.

Jonas er en yngre kroppsøvingslærer som underviser ulike fag ved skolen, deriblant kroppsøving. Han kommuniserte med den eksterne aktøren og sto for den teoretiske livredningsundervisningen for fire skoleklasser. Jonas er utdannet kroppsøvingslærer (60 stp), men har ikke spesiell kompetanse for svømme- eller livredningsopplæring eller livredningskurs. Jonas forteller at han har undervist noe i friluftsliv, men ikke spesielt innenfor utendørs svømming eller bading.

3.2 Presentasjon av kontekst

De eksterne aktørene når ut til skolene gjennom en avtale med kommunen. Skolene blir kontaktet direkte og mottar forespørsel om å delta på undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget er laget for ungdomsskoler med sikte på kompetansemålene relatert til utendørs svømming og livredning i kroppsøvingfaget etter 10. klasse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Undervisningsopplegget består av en teoretisk del og en praktisk del. Undervisningsopplegget krever at lærerne er delaktige i hele gjennomføringen.

Her presenteres de to delene av opplæringstilbudet:

Tabell 2:

Teoretisk undervisning	<ul style="list-style-type: none">• gjennomføres på skolen i forkant av den praktiske undervisningen• temaet er livredning og drukning• skal gi elevene teoretisk kunnskap om temaet• nettverktøy fra den eksterne aktøren skal benyttes• lærerne er ansvarlige for gjennomføringen• instruktørene <u>er ikke</u> med på gjennomføringen• tidsbruk: 2-3 timer
Praktisk undervisning	<ul style="list-style-type: none">• gjennomføres på et bestemt lærested med tilgang til sjøen• temaet er livredning og drukning• skal gi elevene praktiske ferdigheter for selvberging, livredning og livreddende førstehjelp• involverer ulike aktiviteter på land og i vann• instruktørene er ansvarlige for gjennomføringen• lærerne <u>er</u> involvert i gjennomføringen• tidsbruk: ca. 2,5 timer

3.2.1 Teoretisk undervisning på skolen

I forkant av den den praktiske undervisningen skal læreren gjennomføre teoretisk undervisning sammen med elevene. Denne undervisningen gjennomføres med et nettverktøy som inneholder video, bilder og teori om livredning og drukning. Nettverktøyet er designet av den eksterne aktøren, men ingen representanter fra den eksterne aktøren er til stede under gjennomføringen. Det er derfor lærernes eget ansvar at dette planlegges og gjennomføres. Teorien skal gi elevene grunnleggende kunnskap om livredning og drukning som bygger opp til den praktiske undervisningen.

3.2.2 Praktisk undervisning

Den praktiske undervisningen gjennomføres på et fast lærested i regi av den eksterne aktøren. Her møter skoleklassene opp til en fysisk aktiv skoledag hvor de lærer om førstehjelp, livredning og selvberging. Den teoretiske undervisningen på skolen skal gi elevene forkunnskaper til denne dagen. Lærestedet ligger ved sjøen, med muligheter for aktiviteter i vannet. Den eksterne aktøren krever at hver skoleklasse følges av to lærere, en mann og en kvinne. Lærerne må delta som ekstra ressurser og er derfor involvert gjennom hele opplæringstilbudet. Skolene er selv ansvarlige for transporten til lærestedet. Den praktiske undervisningens innhold beskrives detaljert i resultatdelen (se: tabell 3, s. 40).

Den eksterne aktøren gjennomfører den praktiske undervisningen for to skoleklasser per dag: en på formiddagen og en på ettermiddagen. Dette inngår i en tverrfaglig dag om kystkultur. De resterende timene av dagen får skoleklassene undervisning i temaet kystkultur av en annen ekstern aktør (som ikke er beskrevet i masteroppgaven). De eksterne aktørene gjennomfører to adskilte undervisningsopplegg.

3.3 Intervju

For å utforske fenomenet er det valgt semistrukturerte intervju. Grunnen til dette var at det kunne komme opp nye temaer og dermed nye spørsmål i intervjuet som var ønskelig å utforske (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) foreslår at forskeren har temaer og forslag til spørsmål i et semi-strukturert intervju. Forskeren kan bringe inn bestemte spørsmål der det passer seg, men er åpen til nye tematikker og spørsmål.

Det ble bestemt å gjennomføre seks individuelle intervju av instruktører og lærere som var involvert i utendørs svømmeopplæring. Målet var å intervju personer med relevante roller i opplæringstilbudet. Informantene hadde mye å fortelle og seks intervju på omkring én time hver viste seg tilstrekkelig for å drøfte problemstillingen. Problemstillingen utforsker eksterne aktørers kunnskaper og hvordan de kan bidra i opplæringen. Slik undervisningen er lagt opp er lærerne involvert i viktige deler av undervisningen. Lærere er derfor inkludert i utvalget.

Begrepet semi-strukturerte intervju benyttes fordi det beskriver intervjusituasjonen og hvordan forskeren benyttet spørsmålskategorier fremfor faste spørsmål. Alle informantene er involvert i dette samarbeidet, men har ulike roller i opplæringstilbudet. Semi-strukturerte intervju var hensiktsmessig for å utforske de intervjuedes livsverden og deres opplevelser til fenomenet utendørs svømme- og livredningsopplæring (Krumsvik, 2014, s. 125). Streng struktur til intervju spørsmålene og temaet strider med målet om å utforske fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Semi-strukturerte intervjuer har derfor forslag til spørsmål som bringes inn i samtalen der det faller seg naturlig, en metode som ble fulgt gjennom samtlige intervjuer i masteroppgaven (Larsen, 2017, s. 99).

3.3.1 Intervjuguide og forberedelser til intervju

Siden utvalget involverer to ulike grupper: lærere og instruktører ble det valgt å lage separate intervjuguider. Intervjuguiden ble utarbeidet etter prinsippene for den kvalitative undersøkelsen, som var semi-strukturert. Forskeren hadde tilegnet seg noe bakgrunnsinformasjon om opplæringstilbudet og informasjon om kravene fra læreplanen og tidligere forskning. Det var designet separate intervjuguider for instruktørene og lærerne, men uten store forskjeller. Intervjuguidene inkluderte ulike kategorier av spørsmål. Spørsmålskategoriene var følgende:

1. Bakgrunnsspørsmål
2. Kjennetegn på utendørs svømmeopplæring
3. Samarbeidet mellom skolene og de eksterne aktørene
4. Forarbeid og planlegging
5. Gjennomføring og læringsutbytte
6. Sikkerhet og ledelse (kun for instruktørene)

Alle kategoriene bortsett fra *sikkerhet og ledelse* var inkludert for lærerutvalget. Spørsmålene om sikkerhet og ledelse ble ekskludert for lærerinformantene fordi det stort sett handlet om valgene for HMS og risikovurdering. Spørsmålene søkte informasjon om den eksterne aktørens kunnskaper.

I semi-strukturerte intervju må forskeren være klar for å stille oppfølgingsspørsmål hvis det behøves og kanskje konstruere nye spørsmål underveis (Jacobsen, 2015, s. 158). Dette var viktige poeng i designet av intervjuguiden og den mentale forberedelsen til forskeren. Tid og sted ble avtalt direkte med informantene, med premisset at det skulle være praktisk og gjennomførbart for informantene. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk med forhåndsregler for Covid-19.

3.3.2 Pilotintervju

Det ble gjennomført to pilotintervju av personer i egen omgangskrets. Pilotinformantene ble valgt på grunnlag av deres arbeidserfaring med friluftsliv i frivillige organisasjoner og private aktivitetsselskap. Begge pilotinformantene hadde erfaring med arbeid i skoleverket og erfaring med undervisning i eller på vann.

Pilotinformantene fikk en kort beskrivelse av masteroppgaven og rollen de skulle innta i pilotintervjuet. De kunne innta rollen som instruktør i førsteperson og improvisere frem en

arbeidssituasjon med utendørs svømme- og livredningsopplæring. Rollen var eksterne aktører «outsourcet» til utendørs svømme- og livredningsopplæring i skolen. Begge pilotintervjuene ble med fordel gjennomført som rollespill hvor de levde seg inn i rollen som instruktør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Ettersom de var godt kjent med tematikken var det ingen problem å improvisere intervjusituasjonen i førsteperson. Formulering av spørsmålene var den største kritikken fra pilotinformantene. Intervjuguiden ble derfor endret noe.

3.4 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført fysisk. Fire intervju fant sted på arbeidsplassen til informantene, hvorav to ble gjennomført rett etter undervisningsopplegget var avsluttet. Ett intervju var gjennomført hjemme hos informanten, ett annet ble gjennomført på en kafé. Det var ønskelig av forskeren at intervjuet var gjennomført i en naturlig setting. Derfor ble arbeidsplassen valgt for de fleste intervjuene (Jacobsen, 2015, s. 152). Derimot var to intervjuer gjennomført andre steder av praktiske årsaker, men uten betydning for intervjuets kvalitet. Intervjuet startet med at opptakeren ble slått på og lagt på bordet. De første minuttene er viktige for at informanten skal føle seg komfortabel med å snakke om sine personlige opplevelser til en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble oppnådd ved at forskeren begynte med «small-talk» for å gjøre situasjonen mindre formell. Dette var vellykket og førte til en sømløs overgang til engasjerte intervjusamtaler. Det var viktig at forskeren benyttet erfaringsnære begreper for å skape forståelige spørsmål (Gilje & Grimen, 1993, s. 147). De erfaringsnære begrepene kommer fra forskerens egen erfaring i profesjonelt arbeid med friluftsliv.

Jacobsen (2015, s. 156-157) mener at forskerens kroppsspråk og bekræftende «nikk» eller «m-m» er viktig for at informanten skal føle seg komfortabel og forstått. Dette henger sammen med den dynamiske dimensjonen, hvor intervjueren burde være forsiktig med direkte begrepsmessige spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Det var viktig under intervjuet at forskeren møtte informantene på deres nivå. Det ble benyttet enkle, korte spørsmål som ikke førte til ja/nei svar.

Likevel kan det oppstå ubalanse i maktforholdet mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren opplevde intervjuene som lite anstrengende for informantene.

Forskeren inntok rollen som «*undrende*» i prosessen og forsøkte å fremme at informanten er ekspert. Selv ved kritiske spørsmål så opplevdes informantene selvsikre og reflekterende.

3.5 Observasjon

Observasjonens hensikt er å dokumentere menneskelig aktivitet i den naturlige settingen de gjennomføres i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Her er den menneskelige aktiviteten i fokus, og forskeren bruker sine sanser til å forstå instruktørens og gruppens (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). I startfasen av masteroppgaven var planen å kun gjennomføre intervjuer, men observasjoner kan utfylle intervjuene med informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Hensikten med observasjonen var å kartlegge aktivitetene og hvordan instruktørene benytter omgivelsene i opplæringen. Gjennom intervjuene fikk informantene selv fortelle hvordan de gjennomfører sitt arbeid, men gjennom observasjonen fikk forskeren sin egen oppfattelse av gjennomføringen. Jacobsen (2015, s. 165) kaller dette «*Å registrere hva mennesker faktisk gjør [...]*». Med god tilgang på feltet var det naturlig å inkludere observasjon i masteroppgaven.

Det var viktig hvordan opplæringen benyttet fysiske objekter og deres praktiske funksjon for læringen. Det var bevisst ikke benyttet observasjonsskjema, da forskeren ville opprettholde det utforskende perspektivet i oppgaven. Informasjonen ble kartlagt i form av feltnotater som ble skrevet ad-hoc som stikkord på notatblokk med blyant. Feltnotatene beskrev hvilke aktiviteter, konkrete tidspunkt for aktivitetene og hvilke fysiske objekter som var benyttet. Feltnotatene besto til slutt av to A5 sider som etter analysen ble makulert.

Observasjonen ble gjennomført som *synlig*, som betyr at elevene, lærerne og instruktørene visste om forskerens rolle. Forskeren var ikke deltager i aktivitetene, men observerte undervisningen passivt. Tjora (2017) kaller denne typen observasjon for *interaktiv* og forklarer at synlig observasjon alltid vil innebære sosial interaksjon mellom forsker og de observerte. Under observasjonen måtte forskeren være oppmerksom på å se og høre hva som foregikk, men samtidig ikke være til bry for de observerte. Undervisningen foregikk på et kaianlegg, med risiko for å falle i vannet. Et eksempel der forskeren påvirket de observerte var da han fikk beskjed om å bruke redningsvest under observasjonen. Dermed var forskeren deltagende, men samtidig passiv. Tjora (2017) mener at forskeren selv i passiv observasjon, aldri har full

kontroll over situasjonen. Forskeren vil alltid prege situasjonen hvis de observerte er klar over at de observeres, men hvis forskeren har en ubetydelig rolle vil de fort bli oversett og glemt (Tjora, 2017). *Observatørseffekt* handler om at forskeren preger situasjonen og de observerte vil opptre unormalt (Jacobsen, 2015, s. 166). Det ble tolket som at undervisningen stilte store krav til deltagerens oppmerksomhet, derfor opplevde ikke forskeren å påvirke atferden til de observerte. I observasjonsmetoder må det tas høyde for *konteksteffekter* som handler om relevansen av situasjonen som forskeren observerer (Jacobsen, 2015, s. 168).

Deler av opplæringen foregikk i dypt vann med spesialutstyr. Under disse aktivitetene befant forskeren seg på land og observerte fra avstand for ikke være til bry for instruktørene.

Ettersom det ble valgt å undersøke én dag med to separate undervisningsopplegg (se tabell 3, s. 40). Det var viktig at det observerte opplegget ikke hadde store avvik fra et gjennomsnittlig undervisningsopplegg. Observasjonen ble gjennomført i etterkant av intervjuene. Feltnotatene fra det observerte undervisningsopplegget sammenlignet med informantenes subjektive beskrivelser av undervisningsopplegget fra intervjuene. På denne måten kunne forskeren avdekke avvik og eventuelt avklare gyldigheten i analysematerialet.

Det ble ikke filmet, gjort lydopptak eller innhentet sensitiv informasjon under observasjonen. Derfor var det heller ikke behov for spesiell godkjenning. Det ble naturligvis gjennomført avtaler og gitt informasjon om min rolle for de observerte. Informasjonen fra observasjonen kan ikke identifisere lærere, elever eller skolen de representerte. Det er ikke beskrevet hvilke instruktører som ble observert.

3.6 Transkripsjon

Dybdeintervjuer er anbefalt tatt opp med digital lydopptaker med fullstendig transkripsjon på datamaskin (Tjora, 2017, s. 173). Gjennom kommunikasjon med informantene før intervjuet, var forskeren innstilt på at intervjuene ville innebære mye informasjon. Derfor ble det kjøpt inn digital opptaker av høy kvalitet. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert verbatim. Transkripsjonen ble gjennomført i lydprogram med mulighet til å bremse hastigheten på lydopptaket.

Det var et viktig poeng at transkripsjonen skulle beskrive samtalens særtrekk. Sterkt ordspråk, utpreget stemmebruk og viktige intonasjoner er beskrevet i klammer (Kvale & Brinkmann,

2015). Hensikten med de transkriberte intervjuene var å finne sammenhenger og betydning fra informantene. Derfor kan ble det inkludert mange detaljer for å tolke en dypere mening (Tjora, 2017, s. 174). Samme prosedyre er gjennomført for alle intervjuene som førte til 106 sider transkripsjonsmateriale.

3.7 Analyse

Analysen begynte med systematisk gjennomgang av transkripsjonsfilene i dataprogrammet NVivo. Analyse med slike dataprogram gjør arbeidet lettere på grunn av funksjoner designet til formålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Programmet er tilrettelagt for koding av ord, setninger og lengre sitater. Flere funksjoner som notater, annotasjoner og importere andre filer inn i programmet benyttet. Store deler av analyseprosessen kan foregå i ett og samme program som systematiserer og forenkler prosessen.

Det ble benyttet en *åpen koding* som referer til *Grounded Theory* av Glaser og Strauss (Tjora, 2017, s. 197). Grounded Theory handler om en induktiv tilnærming til analysen og forsøker å trekke fram korte «stikkord» som beskriver handlingen og erfaringen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Første fase endte med 22 kategorier. Kodene ble deretter fordelt i overordnede kategorier inspirert av tematikkene i intervjuguiden:

1. Om informantene
2. Livredning og svømming
3. Opplæringstilbudet
4. Undervisningen
5. Legitimering (av tilbudet)
6. Utfordringen
7. Lek og læring

Disse kategoriene organiserte en raffinert mengde svar fra informantene, men under prosessen ble annotasjoner markert og lagret (annotasjoner er korte, men særegne bemerkninger). Det ble gjort notater under hele analyseprosessen som var kategorisert etter hver enkelt informant. Notatene benyttet ikke direkte sitater, men korte sammendrag om hva hver enkelt informantene uttaler om temaene. Hensikten med notatene var *meningsfortetning* av informantenes uttalelser. Dette handler om å komprimere spesifikke formuleringer og meningsytringer til eget språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Derfor fungerte notatene i NVivo som proto-resultater.

Den siste prosessen av analysen handlet om *meningsfortolkning* hvor forskeren har forsøkt å finne meningsstrukturer og betydningsrelasjoner i teksten, gjerne på tvers av informantenes individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Spørsmål om hva som var felles og hva som var ulikt mellom informantene var viktig. I NVivo var det benyttet *links* mellom koder, notater og annotasjoner. De ulike sammendragene ble sammenlignet, og kodene fra den tematiske analysen fungerte som verktøy til å lete frem direkte sitater. Til slutt utarbeidet forskeren mer omfattende sammendrag i tradisjonelle skriveprogram som ledet til arbeidet med resultatkapittelet. I Nvivo har det blitt benyttet funksjoner for å lage *word cloud-figurer*. Slike figurer visualiserer ordfrekvensen til informantene. Slike modeller kan reflektere hvordan fenomenet utendørs svømme- og livredningsopplæring forstås av informantene. En word cloud kan ikke alene svare på problemstillingen, men kan gi leseren en pekepinn på hvordan informantene verdsetter ulike ord for å beskrive og reflektere om tematikken.

3.7.1 Analyse av feltnotater

Analysen av feltnotatene foregikk først ved å transkribere det håndskrevne materialet over på datamaskin. Dette var en todelt prosess. Først ble undervisningens aktiviteter og tidspunkt skrevet over på datamaskin i form av tabell i Word. Analysen foregikk ved å sammenligne hvordan informantene beskriver det praktiske undervisningsopplegget i intervjuene for å avdekke eventuelle forskjeller. Dette var viktig for å få oversikt over, og å presentere innholdet i den praktiske undervisningen. Den andre delen handlet om å analysere hvordan instruktørene benyttet fysiske objekter i den observerte undervisningen. Disse ble analysert ved bruk av tabeller fra affordance-teorien som er presentert i resultatene.

3.8 Metodiske utfordringer og forskningskvalitet

Studier som benytter intervjuer har en risiko for at det skapes ubalanse i relasjonen mellom forsker, informant og problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Derfor må forskeren være bevisst på at han er forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) beskriver flere kvalitetskriterier for et godt intervju. På den ene siden handler det om hvordan forskeren fremstår profesjonelt og stiller forståelige spørsmål, men på andre siden hvordan intervjusituasjonen legges til rette for gode svar fra informanten. Forskeren var heldig i dette tilfellet da informantene var svært positive for å delta i

masteroppgaven. Den eksterne aktøren viste stort engasjement for masteroppgaven fra første kontakt. Likevel var det viktig at intervjuet ble gjennomført med korte spørsmål for innholdsrike svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Oppgaven sikter på en bedre forståelse av et spesielt fenomen, derfor er det viktig at informantene har kompetanse til å si noe om tematikken (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). Med disse prinsippene vil det være informantenes virkelighet som presenteres i oppgaven, og ikke forskerens (Jacobsen, 2015, s. 246). Slike spørsmål handler om oppgavens pålitelighet hvor forskeren må redegjøre for sin posisjon og engasjement i tematikken som undersøkes (Tjora, 2017, s. 231).

I kvalitative studier, og da spesielt i den fortolkende tradisjonen, er det innforstått at det er tilnærmet umulig å opprettholde en fullstendig nøytral posisjon hos forskeren (Tjora, 2017, s. 235). Derfor er det viktig at forskeren redegjør for sitt engasjement og partiskhet for å sørge for oppgavens pålitelighet (Jacobsen, 2015). I dette tilfellet er forskeren en tilhenger av utendørs undervisning. Forskeren har tidligere jobbet i aktivitetsselskap som naturguide, og vært engasjert i organisasjoner med barn og ungdom. Forskeren har en stor interesse for hvordan skolen kan benytte naturen i nærmiljøet for å gjøre skolehverdagen mer praktisk for elevene. Dette kan enkelt forklares med forskerens fasinasjon for uteskole, som fremmer samarbeid mellom eksterne aktører og skolen (Jordet, 2010).

Det det kan være mange fordeler og ulemper med å ha førstehåndskjennskap til et fenomen eller en organisasjon. Ulempen med forskerens engasjement for temaet er objektiviteten som må opprettholdes. Den kritiske avstanden til det som studeres kan være krevende å opprettholde og resultatet kan oppfattes som partisk (Jacobsen, 2015, s. 57). Fordelen med førstehåndskjennskapet er tilgang til kontaktpersoner og kjennskap til uformelle strukturer og språk som benyttes (Jacobsen, 2015, s. 56). Forskeren er ikke formelt involvert med organisasjonen eller nær bekjent av informantene, noe som gjorde at forskeren likevel undersøkte fenomenet som «en fra utsiden». Forforståelsen av friluftsliv, uteskole og eksterne aktører i undervisningssammenheng bidrar til en personlig *forståelseshorison*t som preger hvordan verden oppfattes (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Det er naturlig at denne forforståelsen (og *for-dommer*) har preget hva forskeren har sett etter og hvordan materialet er tolket.

Påliteligheten kan svekkes hvis prosjektet ikke viser transparens. På en annen side så kan forskerens forforståelse og kunnskaper føre til ny kunnskap om forholdsvis ukjente fenomener

(Tjora, 2017). Det var en forutsetning at forskeren er involvert i friluftslivsmiljøet for å oppdage dette opplæringstilbudet.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) presenterer to aspekter av *gyldighet: indre og ytre gyldighet*. Den indre gyldigheten handler om konklusjonene som trekkes i studien, hvorvidt de er gyldige for det oppgaven søker å finne svar på. Ytre gyldighet handler om resultatene i studiet er relevante for lignende settinger. Under analysen ble to av informantene kontaktet for å avklare uklarheter i analysematerialet. Dette er en måte å opprettholde indre gyldighet i studiet. Der informantene har fremmet at få skoler bedriver utendørs svømmeopplæring, så har forskeren referert til empiri som avdekker om dette stemmer eller ikke.

Generaliserbarhet handler om studiets relevans ut over de enhetene som er undersøkt (Tjora, 2017, s. 231). Oppgaven utforsker et eksempel på hvordan skoler kan gjennomføre utendørs svømming- og livredningsopplæring. Forskeren ønsker å bringe frem perspektiver på hvordan skoler kan gjennomføre opplæringen med henhold til læreplanen. Masteroppgaven vil også gi belyse utfordringer og utforske kritiske aspekter av opplæringstilbudet.

3.9 Etske overveielser

Det etiske prinsippet i forskning handler om forskerens ansvarlighet ovenfor forskningsdeltagere, undersøkelsen og forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). I kvalitativ forskning handler det etiske spørsmålene om hvordan forskeren håndterer *nærheten* til informantene og rollen i forskningsfeltet. Dette kan oppnås ved at forskeren opprettholder retningslinjene gjennom hele studiet (Krumsvik, 2014, s. 167). Nyeng (2012, s. 159) mener at forskningsetikken kan deles i to hovedområder: *interne* regler og normer for hvordan forskning skal gjennomføres og rapporteres, og *eksterne* vurderinger der forskerens rolle til informantene og vitenskapens rolle i samfunnet må tas i betraktning. Deltagerne har siden første kontakt blitt informert om frivillig deltagelse og mulighet til å trekke seg fra prosjektet hvis de måtte ønske. Informasjonsskriv om masteroppgaven ble tildelt informantene i forkant av intervjuene.

Masteroppgaven har anonymisert informantene og deres arbeidssted. Dette er gjennomført som en avtale mellom forsker og deltager, og formalisert med kontrakt og underskrift før intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiet omhandler undervisning av elever, derfor ble

deltagerne påminnet sin taushetsplikt slik at elevenes personopplysninger ble utelatt og all omtale av elever foregikk med generelle ordelag (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Beskrivelser av organisasjoner, bedrifter og spesifikk geografisk lokasjon for undervisningen er utelatt for å ivareta deltagerens anonymitet. Med disse betraktningene følger prosjektet Personopplysningsloven (2018). Formålet med Personopplysningsloven er å beskytte personopplysninger slik at de blir behandlet uten å krenke personers rettigheter. Prosjektet er derfor meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 4).

Det skal alltid vurderes positive eller negative konsekvenser for å delta i et forskningsprosjekt. Gjennom prosjektperioden har det vært viktig å unngå negative konsekvenser for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Prosjektet undersøker informantenes yrke og arbeidssted og deres rolle i svømme- og livredningsopplæringen. For flere av informantene er arbeidsplassen deres levebrød og derfor informert om at prosjektet ikke ønsker å sette noen i dårlig lys. Prosjektet er gjennomført, så langt det er mulig, med et objektivt syn på informantenes påstander og refleksjoner.

Kapittel 4: Resultater

Dette kapittelet inneholder resultatene fra seks intervju og observasjoner av den praktiske undervisningen. Resultatene er preget av oppgavens utforskende perspektiv, som dermed fører til et mangfold av tematikker fra intervjuene. Men hensyn til å gjøre oppgaven mer fokusert er resultater fra observasjonen inkludert i materialet. *Del en* presenterer undervisningen i sin helhet. Dette er for å gi leseren en oversikt over innholdet i opplæringstilbudet. *Del to* viser word cloud-figurer basert på ordfrekvens i intervjuene. Word cloud- figurene introduserer leseren for intervjuene. *Del tre og fire* presenterer informantenes refleksjoner rundt undervisningen i opplæringstilbudet. *Del fem* handler om informantenes påstander og refleksjoner rundt den generelle svømme- og livredningsopplæringen. *Del seks* handler om hvordan informantene legitimerer opplæringstilbudet. Her forteller informantene om hva som er spesielt med opplæringen deres og hvorfor skolene burde benytte et slikt tilbud. *Del sju* viser en liste over affordances som er observert i undervisningen.

4.1 Presentasjon av undervisningen

Undervisningen består av to deler: en teoretisk del som gjennomføres på skolene i regi av lærerne og en praktisk del som gjennomføres av instruktørene på et fast lærested. Den praktiske delen gjennomføres som en del av en tverrfaglig «uteskole-dag» hvor halve dagen handler om svømme- og livredningsopplæring, andre halvdel består av og kystkultur. Masteroppgaven handler kun om svømme- og livredningsopplæringen.

Intervjuene gir først et innblikk i hva informantene beskriver at opplæringen består av, og hvilke kunnskaper informantene påstår at den eksterne aktøren har. Observasjonen gir et bilde av hvordan undervisningen er strukturert fra utsiden. Samarbeidet er viktig fordi opplæringen involverer instruktører fra den eksterne aktøren og lærerne fra skolene som benytter opplæringstilbudet. Opplæringstilbudet eksisterer av to årsaker: å *forhindre drukningsulykker*, som et eget mål for den eksterne aktøren, og for å hjelpe skolene med kompetansemålene i kroppsøvingfaget etter 10. trinn: «*forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen*» og «*forstå og gjennomføre livreddande førstehjelp*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

4.1.1 Det praktiske undervisningsopplegget

Her presenteres innholdet i det praktiske undervisningsopplegget. Dette er resultater fra observasjonen av opplæringstilbudet.

Tabell: 3

Eksempel fra undervisningen: 22 elever, to instruktører og to lærere			
Tidspunkt	Innhold		
09:00 (13 min)	Skoleklasse 1 ankommer (22 elever) <ul style="list-style-type: none"> • Elevene får tildelt våtdrakt og utstyr 		
09:13 (4 min)	Introduksjon <ul style="list-style-type: none"> • Instruktørene introduserer seg selv • Agenda for dagen • Informasjon om våtdrakt og «hvordan skifte klær» 		
09:17 (33 min)	Varsling og førstehjelp innendørs <ul style="list-style-type: none"> • Deler skoleklassen i to grupper (gutter og jenter) • Førstehjelp, varslings-, hjerte- og lungeredning og sideleie (i separate grupper) 		
09:50 (17 min)	Skifte til våtdrakt <ul style="list-style-type: none"> • Utstyret inkluderer sko, hansker og redningsvest 		
10:07 (9 min)	Aktiviteter utendørs <ul style="list-style-type: none"> • Inndeling i to nye grupper (blandet kjønn) 		
10:16 (23 min)	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Aktiviteter i og på vannet (gruppe 1) <ul style="list-style-type: none"> • Risikovurdering • Introduksjon av «buddy systemet» • Kuldesjokk; ligge på ryggen og kontrollere pust • Forflytning i vann, orientering i vann • Selvberging i vann • Livredning i og på vann </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Aktiviteter på land (gruppe 2) <ul style="list-style-type: none"> • Livredning fra land • Bruk av forlenget arm og livbøye </td> </tr> </table>	Aktiviteter i og på vannet (gruppe 1) <ul style="list-style-type: none"> • Risikovurdering • Introduksjon av «buddy systemet» • Kuldesjokk; ligge på ryggen og kontrollere pust • Forflytning i vann, orientering i vann • Selvberging i vann • Livredning i og på vann 	Aktiviteter på land (gruppe 2) <ul style="list-style-type: none"> • Livredning fra land • Bruk av forlenget arm og livbøye
Aktiviteter i og på vannet (gruppe 1) <ul style="list-style-type: none"> • Risikovurdering • Introduksjon av «buddy systemet» • Kuldesjokk; ligge på ryggen og kontrollere pust • Forflytning i vann, orientering i vann • Selvberging i vann • Livredning i og på vann 	Aktiviteter på land (gruppe 2) <ul style="list-style-type: none"> • Livredning fra land • Bruk av forlenget arm og livbøye 		
10:39 (12 min)	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Aktiviteter på land (gruppe 1) <ul style="list-style-type: none"> • Livredning fra land • Bruk av forlenget arm og livbøye </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Aktiviteter i vannet (gruppe 2) <ul style="list-style-type: none"> • Risikovurdering • Introduksjon av «buddy systemet» • Kuldesjokk; ligge på ryggen og kontrollere pust • Forflytning i vann, orientering i vann • Selvberging i vann • Livredning i og på vann </td> </tr> </table>	Aktiviteter på land (gruppe 1) <ul style="list-style-type: none"> • Livredning fra land • Bruk av forlenget arm og livbøye 	Aktiviteter i vannet (gruppe 2) <ul style="list-style-type: none"> • Risikovurdering • Introduksjon av «buddy systemet» • Kuldesjokk; ligge på ryggen og kontrollere pust • Forflytning i vann, orientering i vann • Selvberging i vann • Livredning i og på vann
Aktiviteter på land (gruppe 1) <ul style="list-style-type: none"> • Livredning fra land • Bruk av forlenget arm og livbøye 	Aktiviteter i vannet (gruppe 2) <ul style="list-style-type: none"> • Risikovurdering • Introduksjon av «buddy systemet» • Kuldesjokk; ligge på ryggen og kontrollere pust • Forflytning i vann, orientering i vann • Selvberging i vann • Livredning i og på vann 		
10:51 (19 min)	Skifte tilbake til tørt <ul style="list-style-type: none"> • Skulle klær, utstyr og rydde 		
11:10 (17 min)	Pause og varm saft innendørs		
11:27 (3 min)	Avslutning ledet av hovedinstruktør <ul style="list-style-type: none"> • Oppsummering av dagen • Repetisjon av viktigste tiltak mot drukning 		
11:30 (15 min)	Skoleklasse 1 ferdig <ul style="list-style-type: none"> • Instruktørene gjør klart for gruppe 2 		
11:45-14:15	Skoleklasse 2 gjennomfører samme opplegg		

Den praktiske undervisningen gjennomføres på et fast lærested i regi av den eksterne aktøren. Her skal skoleklassene møte opp til en todelt tverrfaglig skoledag. Den eksterne aktøren gjennomfører undervisningsopplegget for to skoleklasser i løpet av dagen. Den praktiske undervisningen er del av en tverrfaglig skoledag som handler om kystkultur. Tor Bjarne er fornøyd med å tilby livredningsundervisningen i sammenheng med en tverrfaglig skoledag. Ved at skolene deltar på den tverrfaglige dagen så får «check» på *tverrfaglighet* i læreplanen, påstår han.

4.1.2 Oppmøte og introduksjon

Den praktiske undervisningen starter ved at elevene møter på lærestedet klokken 09:00 eller 11:45, avhengig av hvilken gruppe de hører til. Lærestedet ligger nært sjøen og er preget av tradisjonell kystkultur og er gjenkjennelig med skilt og bannere med logoen til den eksterne aktøren. Det første som skjer er at elevene får tildelt en kasse med våtdrakt, sko, hansker og redningsvest som skal brukes i vannaktivitetene. Bekledningen og utstyret blir valgt av instruktørene etter øyemål av hver elevs størrelse. Elevene har da ansvar for bekledningen og utstyret til slutten av opplegget. Etter elevene har mottatt utstyr samles gruppen innendørs for en introduksjon til dagen. Instruktørene presenterer sin arbeidsplass og forteller om redningsarbeidet de gjør utenom opplæringstilbudet. Deretter gjennomgår instruktøren agenda for dagen. Instruktøren viser hvordan utstyret skal brukes og forklarer hvordan elevene skal organisere tørre klær i kassen. Skifteprosessen etter badingen er kjølig og ubehagelig, og derfor viktig at elevene organiserer klærne i kassen etter hva som skal på kroppen først. Alle får instruksjon om hvordan våtdrakten og flytevest skal brukes. Etter dette deles gruppen inn i gutter og jenter.

4.1.3 Varsling, førstehjelp og hjerte- og lungeredning

Instruktørene leder hver sin gruppe, jenter eller gutter, og gjennomfører undervisning om varsling, førstehjelp og hjerte- og lungeredning i adskilte rom. Elevene sitter i hestekoformasjon rundt instruktøren som formidler kunnskap og erfaring. Elevene blir involvert i refleksjoner om hvordan situasjoner og ulykker kan håndteres. Ifølge Tor Bjarne skal teoridelen, som skal gjennomføres i forkant, gi elevene forkunnskaper slik at instruktørene kan legge opp til diskusjoner. I gjennomføringen diskuteres temaer og

situasjoner i dialog med elevene, slik Tor Bjarne forteller. Det er en glidende overgang fra diskusjon til praktiske øvelser med «anne dukke» hvor noen elever får gjennomføre førstehjelp med hjerte- og lungeredning uten innblåsinger på grunn av Covid-19. Nils sier undervisning i førstehjelp og hjerte- og lungeredning (HLR) har etablerte retningslinjer som må følges. Instruksjonen i HLR følger retningslinjene fra Norsk Resuscitasjonsråd (u.å.).

4.1.4 Utendørs aktiviteter

Fra observasjonen fikk forskeren et overblikk over strukturen i undervisningen. Utendørs møter elevene ferdig påkledd i våtdrakt. Den kjønnsdelte gruppen blandes og deles inn i to nye grupper. Instruktørene leder hver sin gruppe og viser hvordan og hvorfor det er viktig å orientere seg i omgivelsene for å kartlegge muligheter for å komme seg ut av vannet.

Tor Bjarne presiserer hvor viktig det er å kartlegge «exit» fra vannet før bading, altså letteste vei ut hvis noe skulle skje. I mange sammenhenger er stigen den beste utvei, gir han uttrykk for. Han stiller spørsmål til elevene om til omgivelsene de befinner seg i og elevene får svare etter beste evne. Hvis svarene er feil eller utilstrekkelige, forklarer instruktøren bedre alternativer og hvorfor. Før de går i vannet introduserer instruktøren «buddy-systemet», hvor elevene blir delt inn i makkerpar, hvor to-og-to har og alltid være sammen under aktivitetene i vannet. Bendik beskriver «buddy systemet» som det viktigste sikkerhetstiltaket i undervisningen. Elevene utfører kameratsjekk på sine makker før de går ut i vannet. Kameratsjekken går ut på at våtdrakt og redningsvest er tatt på riktig og glidelåser er lukket.

Instruktørene trer ut i vannet først og elevene følger etter. De legger seg ned og lar vannet sige inn i våtdrakten. Instruktøren ber elevene om å legge seg på ryggen, puste rolig og være helt stille. Dette foregår i noen minutter til alle elevene er komfortable etter kuldesjokket. Kulden er den viktigste grunnen til å ha livredningsundervisningen utendørs, som presiseres av både Tor Bjarne og Arne.

«[...] den ene aktiviteten er at de skal få dette kuldesjokket. Så de får ikke lov å stupe uti, vi skal gi dem det ubehaget å gå rolig uti for å kjenne at pust og puls øker og det er ubehag.» (Arne, Instruktør)

Etter at elevene har blitt vant til kulden så begynner de å svømme. Her får de prøve å svømme med hverandre, blant annet å svømme på ryggen i kjedeformasjon med beina under armene på hverandre. Området for undervisningen er et lite havnebasseng med kai og en liten strand.

Det er noe skjermet fra vind og bølger, men har til tider båttrafikk som gruppen må forholde seg til. Undervisningen i vannet handler i stor grad om hvordan man kommer seg ut av vannet, enten på land eller i båt. Her er det snakk om å bruke stiger, klatre på store lastebildekk eller benytte seg av hjelpemidler som finnes på en typisk kai. Elevene får i oppgave om å hjelpe hverandre ut av vannet.

4.1.5 Øving på redning fra land

I tillegg til å være i vannet så øver gruppen på å kaste livbøye fra land. Dette er et svært viktig læringsmoment mener instruktørene. Tor Bjarne er veldig klar på at det siste man skal gjøre er å svømme ut for å redde andre. Instruktørene forteller at å svømme ut til noen som drukner kan være veldig farlig. Elevene får derfor lære seg å bruke livbøye med kasteline. Her får elevene oppleve hvor tunge livbøyene er, men og hvordan de kan være kreative, blant annet lærer de å kaste «den andre enden» som veier mindre og kan kastes lengre. Livbøyer har som regel en line og en lineholder, som de bruker til øvelsen. Metoder for å rekke ut til personer i vannet blir presentert for elevene. For eksempel ved bruk av forlenget arm. Forlenget arm er gjenstander som man kan rekke ut til personer som er i ferd med å drukne for å dra dem til land eller båt, og kan for eksempel være en åre, livbøye, planke etc.

Instruktøren Bendik mener dette om livbøyer: *«De er livredde for å ta i dem. Og det må folk slutte med altså. Det er livsfarlig at folk ikke kan bruke dem.»*. Elevene blir oppfordret til å øve med livbøyene når de bader om sommeren, men Bendik presiserer hvordan de pakkes sammen og at de henges på samme plass. Instruktørene oppfordrer elevene til å være kreative, blant annet ved å kaste ut flytende objekter som for eksempel redningsvest. Elevene blir tipset om å kaste lineholderen på livbøyen, som er veier mindre. Andre temaer som gjennomgås på land er vanndybde og sikkerhet ved stuping. Øvelsene fra land presenterer ulike løsninger for redning og risikovurdering.

4.1.6 Avslutning av livredningsundervisningen

Elevene må vaske og rydde eget utstyr. Etter dette er en kort pause med varm saft og sosial samling. Under observasjonen ble det oppfattet som at stemningen i elevgruppen var positiv etter badingen. Lærere og elever snakker om aktivitetene og hvor kaldt det var, men det oppfattes som en morsom opplevelse for alle involverte. Pausen varer i ca. 15 minutter før

instruktørene ber om oppmerksomheten. Instruktørene gjennomfører en oppsummering av dagen. Instruktørene står foran skoleklassen og oppsummerer aktivitetene. De repeterer noen få, men viktige tiltak mot drukningsulykker.

I intervjuet sier Arne (instruktør) at undervisningen har såpass stramme tidsrammer at det ikke er mulig å gjennomføre en grundig refleksjon og vurdering av dagen sammen med elevene. Lærer John forteller også at det ikke ble gjennomført en grundig refleksjon og evaluering av dagen av de eksterne aktørene, men at de selv gjorde dette i etterkant på skolen. Intervjuet av lærer Jonas ble gjennomført før elevene hadde vært tilbake på skolen etter den praktiske undervisningen, men han planlegger for evaluering sammen med elevene. Etter undervisningen er over er skolen ansvarlig for transporten tilbake.

4.2 «Word cloud» basert på ordfrekvens i intervjuene

For å gi leseren en pekepinn på hvordan intervjuene benyttet ulike ord og uttrykk presenteres Word cloud-figurer som visualiserer de 50 mest brukte ordene fra intervjuene. Modellen rangerer ordfrekvensen i intervjuene fra mest brukt til minst brukt. Ordene som er mest brukt vil vises som størst i figuren. Det er benyttet samme begrensning av ord for begge figurene, som eksisterer i form av en liste som ekskluder irrelevante ord fra intervjuene. Hensikten med figurene er å innlede til intervjuenes hovedresultater. Leseren kan derfor legge merke til spesielle valg i hvordan informantene ordlegger seg i resultatene. Word cloud-figurene blir presentert fra neste side.



Figur 5: Word-cloud av lærernes ordfrekvens

Det er flere likheter i ordfrekvensen mellom instruktørene og lærerne. «vannet» blir også nevnt mye av lærerne, og blir brukt i beskrivelser av aktivitetene i vannet. «elevene» er et viktig ord og blir brukt i lignende sammenhenger som instruktørene. Den første forskjellen er hvordan lærerne bruker ordet «undervisningen» fremfor «kurs». Ordet «kurs» er kun nevnt tre ganger og derfor ikke med i figuren. Lærerne benytter ordet «basseng» i deres diskusjoner om erfaringer med innendørs svømmeopplæring. Ordet «utendørs» er naturlig for beskrivelsen om hva som er særegent i opplæringstilbudet. «kompetanse» er et viktig begrep for lærerne i refleksjoner om hvordan instruktørene bidrar skolene med kompetanse for å gjennomføre opplæringen. Begrepet «svømme» referer ofte til ferdigheten i svømme- og livredningsopplæringen. «situasjon» brukes da lærerne diskuterer hvordan instruktørene presenterer situasjoner i opplæringen, men ordet brukes også i eksempler om selvberging og livredning generelt. Ordet «opplegget» blir benyttet da lærerne forteller om opplæringsstilbudet de har vært med på.

Det er viktig å understreke at slike figurer ikke regnes som kjernen av resultatene. Figurene er inkludert for å veilede leseren inn i konteksten som presenteres videre i resultatene.

4.3 Refleksjoner rundt det teoretiske undervisningsopplegget

Prosjektkoordinator og hovedinstruktør Arne har jobbet med utviklingen av teoridelen og forteller hvor viktig lærerens rolle er for opplæringen:

«[...]formålet med e-kurset var jo at det settes opp også ønsker at de lærerne skal gjøre det større enn vi har greid å gjøre. At de tar det med i klasserommet har diskusjoner, snakke bredere om ting enn det som står spesifikt. Men det er, noen ganger treffer vi og det, men da er vi tilbake dette med engasjerte lærere. Hvis du møter denne (engasjerte) læreren så blir det e-kurset mye mye større enn det vi har klart å produsere. Men sammen med den engasjerte læreren så får vi et mye bedre produkt.»

Instruktørene mener teorien bak livredning og selvberging er viktig, men de har ikke tid og ressurser til å tilby dette på egenhånd. Derfor har lærerne ansvaret for gjennomføringen. Lærerne får hjelpemiddel i form av et *e-kurs* til den teoretiske undervisning, men Arne mener at kvaliteten blir preget av læreren som har ansvaret. Likevel tar han selvkritikk og sier e-kurset kunne vært bedre om de hadde mer penger til utviklingen av filmer og animasjoner for å gjøre det mer «levende». Lærerne John og Jonas skulle ønske at teoridelen ble gjennomført bedre, men at forbedringspotensialet er deres eget ansvar. Forbedringen kommer med erfaringene de har gjort og forståelsen av tidsbruk, mener de.

Teoridelen er en viktig del av kunnskapen om livredning og har en naturlig progresjon til den praktiske delen, forteller instruktøren Tor Bjarne. Her skal elevene prøve ut kunnskapen i autentiske omgivelser sier han. Lærerne fremmer en positiv opplevelse av undervisnings-tilbudet, men de opplevde utfordringer med gjennomføringen av den teoretiske delen. Utfordringene handlet om tidsbruk og ressurser på skolen de jobber ved. En av lærerne er spesielt fornøyd med den praktiske undervisningen, men opplevde følgende utfordringer med teorien:

«[...] det var litt sånn at den teoribiten som vi gjennomgikk på forhånd sant altså vi skulle gjerne hatt mere tid til å bearbeide den og vite hvor mye og hva som var viktigst å gå gjennom, hva skal vi bruke tid på [...]» (John, lærer).

Instruktør Arne opplever at de noen ganger ikke har kontroll over gjennomføringen av teoridelen. De sender et e-kurset til den ansvarlige læreren som skal undervise temaet for elevene. Denne metoden er basert på tillit til at lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen tilstrekkelig, påpeker Arne. Lærerne opplevde noen utfordringer, blant annet skulle de brukt mer tid og delt opp temaet i flere bolker. Lærer Jonas sier det var krevende å sette temaet i sammenhenger, og lærer John sier at de burde øvd mer på hjerte- og

lungeredning med «anne-dukke». Det er altså opp til hver enkelt lærer hvor mye tid og ressurser de legger i denne undervisningen. De sier at erfaringen de har fått vil gjøre teoridelen bedre neste år. Lærerne John og Jonas sier de forventer å delta neste år.

Instruktørene reflekterer rundt begrensningene ved teoridelen. Den er begrenset fordi de ikke har kontroll på hvordan og i hvilket omfang den gjennomføres. Dette er selv om lærerne får beskjed om å sette av 2-3 timer til gjennomføringen. Instruktør Arne sier at han nylig hadde en skoleklasse som kun brukte én time på teoridelen og kanskje mistet viktige momenter av opplæringen. Arne opplever at det er en sammenheng mellom engasjerte lærere og god gjennomgang av teoridelen. Annen selvkritikk handler om kvaliteten på e-kurset. Instruktør og leder Tor Bjarne forteller at en oppdatert versjon av e-kurset er under arbeid.

4.4 Refleksjoner rundt det praktiske undervisningsopplegget

Instruktørene fortalte i intervjuene at tekniske svømmeferdigheter ikke er et læremål for undervisningen. Målet er å forebygge drukning og oppnå læreplanmålet for utendørs livredningsopplæring, sier Tor Bjarne (leder og instruktør). Elevene gjennomgår et teoretisk undervisningsopplegg på skolen som gir forkunnskaper til den praktiske undervisningen på lærestedet til den eksterne aktøren. Masteroppgaven undersøker den eksterne aktørens kunnskaper. Viktige poeng kan komme frem i instruktørenes eksempler fra egen undervisning. Det er viktig å utforske informantenes mål for opplæringen. Et viktig mål for den eksterne aktøren er å forhindre drukningsulykkene i Norge, men hvilke andre mål preger det pedagogiske arbeidet som gjennomføres? For å undersøke dette ble informantene stilt spørsmål om undervisningsmetoden de benytter, og instruktøren Nils svarer følgende:

«det som vi gjør utendørs det er det de ikke kan gjøre på skolen. Sånn at den dagen har fokus på «hands-on» på en måte altså, praksisnært aktivitet bare sånn, ja. Taktilt som det heter så fint»

Nils synes det er svært viktig at undervisningen er praktisk og han mener at skolene ikke gjennomfører på samme måte. Han er veldig klar på at det er erfaring som er den viktigste veien for å mestre livredningen. Han anerkjenner at teorien er viktig, men under den praktiske undervisningen erfarer elevene å håndtere reelle situasjoner, mener han.

Nils (instruktør) viser stort engasjement til vannaktiviteter og kritiserer hvor dårlige nordmenn er til å svømme. Svømmedyktigheten henger sammen med at nordmenn er dårlige på å leke i

vannet, sier han. Han sier at gjennom lek har han tilegnet mye av sin kunnskap, og mener at mangelen på lek utendørs kan henge sammen med den høye drukningsstatistikken. Nils synes instruksjonsmetoden er best i undervisningen de tilbyr på grunn av den stramme tidsrammen: «*du har ikke tid til all undringen*», sier Nils og referer til veiledningsmetoden (veiledning med G) som anerkjent diskurs i den norske friluftslivspedagogikken (Bentsen et al., 2009; Leirhaug et al., 2019). Han sier at den norske friluftslivspedagogikken er ensformig og lærere burde benytte ulike metoder fra hele verden.

Tor Bjarne (instruktør og leder) beskriver undervisningsmetoden som en dialog med elevene. Han stiller spørsmål og elevene svarer etter beste evne. På denne måten så involveres elevene i læreprosessen, mener han. Hvis elevene ikke svarer godt nok, så vil han komme med fasiten. Uten å benytte samme pedagogiske faguttrykk, så forklarer Tor Bjarne at metoden hans veksler mellom styrende og demokratisk, som preges av aktiviteten og sikkerhetsrisikoen som fører med. Faguttrykkene referer til COLT-modellen av Priest og Gass (2018).

Lærer John opplevde at undervisningen handlet mye om «*learning by doing*». Elevene ble presentert ovenfor utfordringer i omgivelsene, som for eksempel å klatre fra vannet opp i en liten båt. Uten spesiell instruksjon fikk elevene prøve å klatre opp i båten, men etter noen minutter ble elevene stoppet av instruktøren som presenterte bedre løsninger. Dette ble og observert i undervisningen og samsvarte med John sin beskrivelse av «*learning by doing*».

Instruktør Arne forteller at undervisningen stort sett gjennomføres med samme aktiviteter og undervisningsmetoder. Den eksterne aktøren har som mål å tilby livredningsopplæringen til alle elevene lokalt, og har derfor brukt mye tid på å tilpasse undervisningen og utviklet et fast opplegg for 9-klassinger. Nils forteller at «*vi er helt nede på 30 sekunderen*» og referer til hvor stramt tidsskjemaet er. Nils og Bendik som er innleide instruktører forteller at de har gjennomført andre undervisningsopplegg mobilt, men for en annen ekstern aktør. De pakker tilhenger med utstyr og reiser fra område til område. Det er vanvittig mye jobb, men det lar seg gjøre, sier Bendik.

4.4.1 Utstyr

De eksterne aktørene uttrykker at utstyret er svært viktig for livredningsundervisningen. Utendørs livredningsundervisning uten våtdrakt blir knapt nok nevnt i intervjuene. Informantene mener at utendørs livredningsopplæring er svært krevende på grunn av kulden

og krever derfor våtdrakter. Det er og krevende med oppbevaring og vedlikehold av dette utstyret. Instruktørene Bendik og Nils har bidratt med råd til skoler som skal kjøpe våtdrakter og utstyr. De sier at utstyret er svært krevende å håndtere. Den eksterne aktøren benytter spesielle containere for oppbevaring og tørking av utstyr, noe som er nødvendig for å kunne gjennomføre livredningsundervisning, ifølge Arne (instruktør). Utstyret må tørkes mellom hver gang det brukes.

«Og, det ene er at skoler kan kjøpe våtdrakter, la oss si de gjør det. Så er det fint og flott det, men av min arbeidsdag, der det er 8-16 jeg jobber, så har jeg kanskje aktivitet i to timer. Resten av dagen er ordning av utstyr, så 75% av stillingen min vedlikehold, legge fram, henge opp, tørke, sy sammen utstyr.» (Bendik, instruktør)

Bendik sier at utstyrshåndteringen kanskje er det mest krevende. Hvis skolene skal utføre dette må de ansette en eller to personer i 100% stilling for å kunne vedlikeholde utstyret.

Lærer Jonas utfordrer tanken om at livredningsundervisningen behøver spesielt utstyr. Han skulle og ønske at noen elever fikk prøve å bade uten våtdrakter, selv på vinteren. Det er mulig å gjennomføre uten våtdrakter, sier han, men redningsvester er minimum for sikkerheten. Han sier at store deler av den praktiske livredningsopplæringen kan gjennomføres uten å være i vannet, som for eksempel øvelser med livbøyeøvelsene. Lærer John forteller at utstyrs-håndtering på skolen hans fungerer utmerket i andre aktiviteter. Han sier at vedlikehold av våtdrakter ikke er umulig for en skole. Skolen må bare sette av et areal for oppbevaring og delegere ansvaret, mener han.

4.4.2 Forventninger til læringsutbytte

Det var sentralt å undersøke hva slags læringsutbytte informantene forventet av elevene. Bendik tenker seg godt om da forskeren stiller spørsmål om hans forventninger til dette. Han forteller følgende:

«Jeg forventer jo at de har en tanke og en refleksjon rundt de elementene vi akkurat snakket om. At de har et bilde av en god måte å gjennomføre en redning på, og vite hva de bør unngå. Jeg forventer at de har et sunt forhold til det å ikke utsette seg selv for fare. At de klarer å identifisere «nå bør jeg ikke gå ut i vannet og hente opp en person, men heller finne en annen måte å gjøre det på». At vi ikke har to drukninger istedenfor en. Også har jeg ikke en forventning, men det er et ønske i alle fall om at dette blir et samtaleemne rundt middagsbordet. At de deler sine erfaringer i etterkant, med små søsken og foreldre. Kanskje foreldrene bare: «ja, det var lurt», og får noen tanker rundt det.»

Hvis elevene sprer kunnskapen om livredning opplever Bendik at elevene har fått et læringsutbytte. Arne (instruktør) forventer at elevene har gjennomgått en gøy dag med utfordringer. Gjennom mestring har de oppnådd læring, sier han.

Jonas (lærer) synes elevene oppnådde mestring, det tolket han ut fra stemningen i gruppa, hvor elevene uttrykte stor glede og engasjement til undervisningen. Han oppfattet at elevene snakket om aktivitetene etter undervisningen var slutt, selv om undervisningen foregikk siste skoledag før ferien. Læreren John forventer at elevene har lært noe om prosessen rundt livredning. Han sier at det er viktig at elevene forstår hva de skal prioritere hvis det skulle gå galt. Det er óg viktig at de vet forskjellen mellom hva de ikke skal gjøre, og hva de skal gjøre. Han mener at «å hoppe uti» ikke er det første og beste.

4.4.3 Elevenes autonomi i undervisningen

John beskriver at elevene var inkludert i undervisningen ved at instruktørene stilte spørsmål om hvordan de kan løse ulike situasjoner:

«De var veldig flinke til [...] å lytte og få innspill fra elevene på hva de tenkte var riktige løsningsmetoder og [...] hva som var riktig å gjøre der, sant? Eh, og i de tilfellene de var helt på jordet så synes jeg de samtidig var flinke til å anerkjenne det at det er naturlig å tro det de tror. Men og flinke [...] til å si ifra [...] og forklare hvorfor ikke det var sånn.»

Lærer Jonas deltok på undervisningen i vannet. Her gir han en forklaring på metoden som instruktøren benyttet for å lære vekk hvordan elevene skulle benytte omgivelsene for å komme seg ut av vannet på enkleste måte. Jonas sier at instruktøren var flink til å inkludere elevene ved å stille spørsmål om omgivelsene de befinner seg i. Jonas (lærer) forklarer at drukningsulykkene ofte skjer i tilsvarende omgivelser, og forklarer at det ofte skjer få meter fra stiger eller andre måter å komme seg ut av vannet. En av lærerinformantene gir et eksempel på læringsmetoden til instruktørene:

«Og da så vi det som var veldig interessant [...] at før de svømte uti vannet så snakket de om «hvor er stigen?». Eh, «hvor ser vi stigen rundt om her?» også pekte de på en [stige], på den ene bryggen de senere skulle opp på, men akkurat det når der er uti vannet og svømmer bort til brygga så svømmer første mann opp og går opp på land uten den stigen på den bryggen. Istedenfor å svømme til stigen som er lettest å komme opp, men [eleven] tok den korteste veien til brygga. Og da fulgte hele gjengen og gikk opp samme, til og med jeg som er lærer [...] fulgte jo og, [Daniel ler] etter der de gikk opp.» (Jonas, lærer)

Instruktør Bendik sier at elevenes autonomi avhenger av hvilke aktiviteter de holder på med og hvilken lederstil han jobber ut ifra. Bendik har formell friluftslivsutdannelse og forklarer om ulike lederskapsstiler som *autokratisk* (ren instruksjon), *demokratisk* (inkluderer elevene) og *abdikratisk* (lar elevene styre). Instruktøren referer til lederskapsteorien COLT (conditional outdoor leadership theory), utdypet av Priest og Gass (2018). Lederskapsstilene veksler naturlig, og det bestemmer hvor mye elevene kan være med å styre aktivitetene. Bendik sier han ofte begynner i den autokratiske fasen slik at elevene «*har fått et innblikk i hva jeg synes er greit*». Deretter vil han åpne opp for diskusjon med elevene hvor elevene tar del i avgjørelser.

Eksempel fra observasjon:

Instruktørene ber elevene om å orientere seg og finne den enkleste måten å komme seg på land. Instruktøren viser til eksempler på kaianlegget og peker ut en stige på flytebryggen. Deretter forklares hvorfor det er livsviktig å orientere seg og relaterer det til drukning som ofte skjer få meter fra land. Elevene får så beskjed om å holde sammen og svømme i «lenke» bort til flytebryggen som de skal komme seg opp på. Elevene benytter ikke stigen og bruker krefter på å klatre opp på flytebryggen. Instruktøren trekker frem eksemplet og presiserer at elevene har «glemt» stigen. Instruktøren kan derfor gjenta poenget med å kartlegge omgivelsene. Instruktøren repeterer viktigheten av å benytte stiger for å komme seg ut av vannet. Elevene har en del frihet til å teste å prøve ulike metoder og instruktøren gir korreksjoner for hvordan gjøre bedre. Instruktøren skryter frem elevene da de utfører smarte og effektive løsninger for å klatre ut av vannet.

4.4.4 Lærerens kritikk av undervisningen

Lærerne gir et uttrykk for å være fornøyd med tilbudet. Det har blitt gjennomført med stor suksess og det var både spennende og en sårt trengende ekskursjon, ifølge Jonas (lærer). Lærer John ser likevel en begrensning ved å benytte eksterne aktører for dette, nemlig at de eksterne aktørene ikke har et tilbud til de elevene som ikke kunne delta den dagen. Det være seg på grunn av sykdom eller andre utfordringer. Han uttrykker et ønske om at elever som mistet muligheten burde få komme tilbake og gjennomføre slik at de får med alle elevene.

Jonas (lærer) uttrykker ingen negative opplevelser i den praktiske undervisningen, men reflekterer rundt utfordringene med koronasituasjonen for planleggingen av ekskursjonen til

lærestedet. Han opplevde enkelte utfordringer med teoridelen fordi e-kurset ikke fungerte, men dette ble ordnet da han fikk tilsendt en annen versjon av e-kurset rett før undervisningen var i gang. Både Jonas og John synes at teoridelen kunne vært bedre hvis de hadde mer erfaring og tid.

4.5 Refleksjoner rundt svømming og livredning

Instruktørene viser et stort engasjement og ansvar for livredningsopplæringen. Den eksterne aktøren jobber aktivt innen redning og drukningsulykker i Norge og har derfor utvidet sitt arbeid med forbyggende tiltak. Livredningsopplæringen er en viktig del av de nye tiltakene til den eksterne aktøren, sier leder og instruktør Tor Bjarne. Målet er å forhindre drukningsulykker sier Bendik, og her har den eksterne aktøren «*dratt en veldig hard linje*» sier han videre, og sikter til visjonen om å forhindre alle drukningsulykker. Tilbudet for skolene skal være i tillegg til ordinær svømmeopplæring i basseng. Tor Bjarne som er leder i den eksterne aktøren sier at tilbudet deres ikke handler om svømming, fordi det er jobben til svømmeinstruktørene. Den eksterne aktøren har valgt ut en nisje, og det er livredningsopplæring, sier Tor Bjarne.

Arne (instruktør) mener at elevene ikke behøver gode svømmeferdigheter for å delta i livredningsundervisningen deres. Med våtdrakt og redningsvest så er det tilnærmet umulig å drukne sier han. Livredningsundervisningen handler om å presentere situasjoner til elevene så nært det som oppleves i virkeligheten. Undervisningen må derfor være utendørs, helst om vinteren for at elevene skal få en «smakebit» av kuldesjokket, mener Arne.

4.5.1 Bakgrunnen til tilbudet

Leder og instruktør Tor Bjarne forteller at utviklingen av prosjektet kom som en idé da den eksterne aktøren ønsket forebyggende tiltak mot drukningsulykker. Et prosjekt for kompetanseheving av elever i skolen ble satt i gang. Tor Bjarne reflekterer rundt målet med livredningsopplæringen de tilbyr:

«[...] bakgrunnen er at det drukner flere i året enn det dør i trafikken, men det investeres mye mindre midler til drukning. Så bakgrunnen er [anonymisert ekstern aktør] visjon «drukning skal ikke skje». Da må vi gjøre ett eller annet. Dette er ett av tiltakene for at ingen skal drukne. Det er et forebyggende tiltak for at de skal kunne redde seg selv og andre.»

Den eksterne aktøren undersøkte muligheten for å tilby livredningskurs i basseng, men det var andre eksterne aktører med høyere kompetanse som tilbydde dette. Tor Bjarne støtter den tradisjonelle svømmeopplæringen i basseng og mener det er viktig for vanntilvending. Hvis den eksterne aktøren skal tilby livredningsopplæring, måtte de gjøre det annerledes enn den eksisterende opplæringen. Derfor ble utendørs undervisning med vådrakter en realitet, forteller han. Det var viktig med opplæring i et autentisk miljø i forhold til der drukningsulykkene vanligvis skjer, sier Tor Bjarne videre.

Han forteller at opplæringstilbudet startet i 2016. Det som identifiserte de første deltagerne var skoler med lærere som var «ildsjeler», derfor var det personavhengig hvem som benyttet tilbudet. Tor Bjarne sier det var skoleklasser som aktivt drev friluftsliv og reiste på ekskursjoner. Dette var typisk før kompetansekravet for utendørs livredningsopplæring kom i den nye læreplanen (LK20), forteller han. Den eksterne aktøren var avhengige av et godt rykte og et robust tilbud som var effektivt å gjennomføre. Det viktigste var å gi opplæring til så mange elever som mulig i regionen, et personlig mål for Tor Bjarne. Da den eksterne aktøren fikk mulighet til å «lyse ut» tilbudet gjennom kommunen økte etterspørselen drastisk. I dag tilbyr den eksterne aktøren 100 kurs i løpet av året og når de fleste 9. klassene lokalt, forteller Tor Bjarne.

Tor Bjarne sier at den eksterne aktøren er den første og eneste som tilbyr organisert utendørs livredningsopplæring til skoler. Utendørs livredningsopplæring, slik den eksterne aktøren gjennomfører det, handler om å tilby noe annerledes enn svømmeopplæringen i bassenget. Tor Bjarne mener de oppnår dette ved å bringe inn faremomenter fra omgivelsene der drukningsulykkene oftest skjer.

Tor Bjarne forteller om sine personlige mål med livredningstilbudet. Han ønsket først og fremst å tilby dette til alle elevene i kommunen, men på sikt utvide til hele landet. Han ønsker at livredningsopplæring i samarbeid med eksterne aktører bør bli pålagt skolene. Tor Bjarne er usikker på om den eksterne aktøren han er ansatt i blir den valgte leverandøren alle steder, men ønsker at det blir tilfellet.

Bendik er en av de mest aktive instruktørene. Selv om han er innleid instruktør så formidler han samme motivasjon for utendørs livredningsopplæring. Han forklarer at drukningsulykker oftest skjer fra kai, brygge eller båt i nærheten av land. Det er ofte rett i nærheten av trygg

redning, sier han, og gjerne få meter fra stiger eller andre måter å komme seg ut. Derfor må alle elever få kompetanse på hvordan de skal redde seg selv og andre i autentiske omgivelser der ulykkene skjer. De naturlige farene utendørs skaper viktige læremomenter ifølge instruktør Bendik.

Instruktørene fra den eksterne aktøren og de innleide instruktørene er enige om at drukningsstatistikken i Norge er forferdelig. Den viktigste grunnen for at tilbudet eksisterer er at de ønsker å forhindre ulykkene.

4.5.2 Instruktørene om svømmedyktighet

Instruktørene forstår svømmedyktighet som evnen til å ta vare på seg selv i vannet. De forstår begrepet som evnen å bevege seg i vannet på egenhånd, men svømming forstås også som selvbergning, altså ferdigheter for å komme seg ut av vannet. Det kom ikke frem at den eksterne aktøren har etablert en felles forståelse av begrepet svømmedyktighet, og svarene kan oppfattes som informantenes personlige refleksjoner. Bendik som har mye erfaring rundt vannaktiviteter og livredningsopplæring knytter svømmedyktighet til evnen å vurdere egne ferdigheter:

«[...] for meg å være svømmedyktig det innebærer til at du er i stand til å vurdere dine egne evner opp imot utfordringen står ovenfor. Eh ... så hvis vi legger til grunn til at man kan svømme på «allmennspråket» at du klarer å svømme 25 meter i basseng, hvis du da i tillegg klarer å vurdere at det er «min» maksgrense og at du ikke utsetter deg for situasjoner som vil kreve mer av deg enn det som er din maksgrense, så vil jeg si at du er svømmedyktig [...]»

Bendik knytter risikovurdering av egne ferdigheter da han reflekterer rundt spørsmålet. Han trekker frem et annet poeng senere i intervjuet hvor selvinnsikt er svært viktig. Han kobler svømmedyktighet til selvinnsikt om egne ferdigheter. Han presiserer med å si «Å vite hvor egne grenser går».

For instruktøren Tor Bjarne så handler svømmedyktighet om å komme seg ut av vannet på en trygg måte. Informanten gir ingen spesifikk forklaring på svømmelengde eller om personen i vannet benytter hjelpemidler som redningsvest. Forklaringen hans handler om selvbergning, altså evnen til å redde seg selv, og det spiller ingen rolle hvordan det gjøres.

Nils (instruktør) er veldig klar på hva svømmedyktig betyr. Men det handler ikke om å kunne svømme distanser på 200 meter i varmt basseng, forteller han. Nils kritiserer bassenget for å

skape unødvendig trygge rammer for å mestre «*elementet vann*». Nils uttrykker bestemt at svømmedyktighet handler om å mestre vannet på ulike måter i forskjellige omgivelser. Han trekker frem egne erfaringer fra utlandet hvor befolkningen allerede som barn mestrer ulike vannaktiviteter hvor svømmedyktigheten må ligge til grunn. Svømmeferdigheter handler om helt grunnleggende teknikker for å bedrive vannaktiviteter. Senere i intervjuet sier Nils at de fantastiske mulighetene for vannaktiviteter i Norge ikke utnyttes fordi nordmenn har for lav vannkompetanse. Han trekker paralleller fra andre aktiviteter, for eksempel at skikurs i skianlegg ikke gir god friluftslivskompetanse for vinterfjellet. Han kritiserer den norske svømme- og livredningsopplæringen ved å si at svømming som ferdighet er en svært liten del av kompetansen som kreves for å overleve i vann.

Arne (instruktør) har lignende oppfattelse av svømmedyktighet som Tor Bjarne, men knytter det til teknisk svømmeferdighet. Det handler om å overleve i vannet ved hjelp av benytte svømmetak over korte distanser. Han sier at svømmedyktighet forhindrer at noen synker til bunns under korte distanser.

4.5.3 Hva mener lærerne om dagens svømmeopplæring?

Lærer John har ingen konkret refleksjon rundt begrepet svømmedyktighet, men gjennom flere års erfaring som kroppsøvingslærer reflekterer han rundt svømmeopplæringen. Han sier først og fremst at svømmeopplæringen er todelt – den som foregår på barneskolen og den på ungdomsskolen. John opplever at svømmekompetansen blant elever har gått ned. Flere elever begynner på ungdomsskolen uten å være svømmedyktige. Svømmeinstruktørene må drive mer grunnleggende svømmeopplæring enn før.

Lærer Jonas mener svømmeopplæringen handler om læren om å ta seg gjennom vannet. Denne opplæringen er ikke eksklusiv til skolens undervisning, men alle former for bading og svømming er en form for svømmeopplæring. Det er viktig at elevene bedriver svømming på fritiden uten formelle svømmeinstruktører eller lærere. Det er viktige for elevenes svømmedyktighet, mener han.

Lærer John mener at det er naturlig at skolene har ansvaret for svømme- og livredningsopplæringen. Men er kritisk til hvordan myndighetene har håndtert det:

«[...] det blir litte granne for enkelt også bare legge det på skolene og si at de skal håndtere det, sant, [...] du [må] ha økning av kompetansen blant personalet hvis vi skal håndtere det og det er jo mye kursing [...]»

Læreren forteller at svømmeopplæringen er krevende fordi de ikke har basseng i nærheten av skolen. Skolen har tilgang til ett svømmebassenget én gang i uken, dette er på tvers av tre klassetrinn. Det er 9-klassingene som har svømmeundervisning, sier han og de er nede på et minimumsnivå. Han forteller hvordan de føler på utilstrekkeligheten med ressurser, økonomi, lærerkompetanse og logistikk for å gjennomføre svømmeopplæringen. Uansett hvor mye skolen søker midler så blir ikke totalpakken god nok for å øke opplæringen for elevene på skolen.

Lærer Jonas jobber på en annen skole i samme region, men er noe usikker på om skolene burde ha ansvaret for utendørs livredning. Han reflekterer rundt temaet og kommer fram til at skolen er den eneste institusjonen som samler alle barn på ett sted, og derfor naturlig at de står for opplæringen. Men ansvaret må medføre økte midler for å kunne gjennomføre det, mener han. Jonas sier at skoleeieren må tilrettelegge for økonomi og kompetanseheving hos lærerne slik at skolen kan samarbeide med eksterne aktører.

4.5.4 Forskjellen på innendørs svømmeopplæring og utendørs livredningsopplæring

Informantene anerkjenner at det er forskjeller mellom på bassenget og omgivelsene utendørs. Det handler rett og slett om at rammefaktorene i bassenget er så fjerne fra omgivelsene utendørs at det ikke gir god nok opplæring. Nils (instruktør) reflekterer over forskjellene mellom bassenget og utendørs livredningsopplæring og trekker en analogi:

«[bassenget] mangler omtrent like mye fra vann og den store vannkompetansen som, som en skøytehall mangler til fjellet. Det er en innendørs totalt kontrollert kunstig sfære som skaper masse trygghet og som sånn sett er en fantastisk arena for å lære de første tingene som handler om vann, men som blir en veldig dårlig arena for å trene virkeligheten.»

Utsagnet fra instruktøren Nils gir oss et innblikk i hvordan instruktørene sammenligner sin undervisningspraksis med tradisjonell svømmeundervisning i basseng. Utsagnet beskriver hvilke begrensninger bassenget har, men sikter og til kvalitetene i omgivelsene utendørs.

Han sier videre at bassenget er en god arena på å trene på svømmeteknikk fordi det fjerner en del av faktorene som temperatur, bølger, drift og vær. Men han påstår videre at samfunnet

burde benytte utendørs svømming i mye større grad. Han sier at mange skoler i dag ikke har muligheten til svømmeopplæring fordi skolene ikke har basseng tilgjengelig, men hvis skolene hadde benyttet sjøen, elver og ferskvann så ville en mye større andel skoler kunne oppnådd kompetansemålene. Nils forteller om bølgebasseng som etterligner farene utendørs, men gjentar begrensningene: «*det basseng mangler det er ikke spesifikt bølger, men det er virkeligheten*». Han sier at utendørs livrednings opplæring ikke trenger være krevende med bølger og strømmer. For elevene er det krevende nok å håndtere kulden i vannet, legge seg på ryggen og kontrollere pusten, forteller han.

Disse perspektivene støttes av instruktøren Bendik som synes bassenget er bra for ren teknikktraining, men mangler naturlige elementer for å gi nødvendig livredningsopplæring. Det er utendørs folk drukner, så derfor burde livredningsopplæringen være ute, sier han. Bendik viser til drukningsstatistikken. Drukningulykkene skjer ofte få meter fra trygg redning, sier han. Grunnen til at de likevel drukner er at de får panikk. Livredningsundervisningen handler derfor om å ha kontroll på kroppen hvis man faller i vannet, forteller han.

En av de største forskjellene mellom bassenget og utendørs er kuldesjokket, sier instruktør og leder Tor Bjarne. Han forteller at kuldesjokket er det aller viktigste elementet og grunnen til at undervisningen foregår på vinterhalvåret. Våtdrakten vil naturligvis gi et mildere kuldesjokk, men når den fylles med vann så kommer «*kuldeeffekten*». Dette oppleves ikke i et oppvarmet basseng, sier han. Tor Bjarne forklarer videre at utendørs livredningsopplæring slik de gjennomfører det ville vært krevende uten våtdrakt. Lærer Jonas skulle derimot ønske at noen elever fikk prøve å svømme uten våtdrakt på slutten av dagen for å demonstrere hvor kaldt det faktisk var. Instruktør Arne forteller at temperaturen om vinteren er viktig for kuldesjokket, men at våtdrakten demper ubehaget. Han forklarer at elevene får en «*smakebit*» av ekte kuldesjokk.

Det er viktig at opplæringen benytter naturlige elementer som vær, strøm, bølger og flo og fjære i sjøen. Samtlige av instruktørene nevner dette, men et poeng som kommer fram flere ganger er at elevene må forstå hvorfor disse elementene gjør det så krevende å komme ut av vannet. Vannet er svært farlig hvis man faller uti og det er slik mange drukner, forteller instruktørene. Bendik forklarer at det er de autentiske omgivelsene, gjerne urbane, som er viktige at elevene får kjennskap til. Han viser til kaiene som har store bildekk, rustne stiger og båter som elevene må forholde seg til. En viktig del av livredningsundervisningen er når

instruktørene forklarer hvordan man orienterer seg i omgivelsene og bruker hjelpemidler for å komme seg ut av vannet. Selvberging er en viktig del livredningsopplæringen. Bendik forteller at det gode lærestedet legger til rette for autentisk livredningsopplæring, hvor elevene må benytte de hjelpemidlene som finnes. Bendik sier at bassenget er rimelig statisk med stiger på samme sted, men utendørs så varierer disse faktorene.

Instruktør Nils har opplevd spørsmål fra lærere om å utsette livredningsundervisningen til våren fordi det blir varmere temperatur utendørs, han ler og forklarer at vannet om våren kan være mye kaldere enn på høsten. Han forteller at utendørs livredning i større grad handler om erfaringen i det vannelementet man oppholder seg i, ikke nødvendigvis tekniske ferdigheter og derfor er det viktig å øve i naturlige omgivelser.

Lærer Jonas synes utendørs livredningsundervisning var mye nærmere realiteten enn bassenget. Han var selv delaktig i badingen, som en unik mulighet instruktørene vanligvis ikke tillater. Han forteller at temperaturen i tillegg til bølger og strøm gjør utendørs livredningsopplæring unikt i forhold til svømmebassenget. Mangelen på trygghet var viktig. Jonas opplevde ikke et normalt kuldesjokk, men noe mer realistisk opplevelse enn i oppvarmet basseng. Han nevner at tryggheten som oppleves i bassenget ikke eksisterer utendørs. Han presiserer at livredningsopplæringen ikke alltid trenger å være utendørs, men en kontinuitet i utendørs opplæring er viktig, og gjerne oftere enn én gang i året. Han forteller at bassenget legger rammene for mer gjennomførbar undervisning med tanke på lærerkompetanse og ressurser. Det krever store ressurser for å sende en hel klasse ut i sjøen, legger han til.

4.5.5 Å forstå livredning

I kompetansemålet for livredningsundervisning heter det at elevene ikke bare skal gjennomføre livredning utendørs, men de skal og «*forstå*» livredning. I intervjuet ble lærerne stilt spørsmål om hva de tolker meningen med «*å forstå livredning*» og de kom med følgende refleksjoner:

Lærer John synes det er bedre å gjennomføre livredningsundervisningen utendørs. Han synes det er viktig at elevene skal forstå livredning. Det «*å forstå*», som det heter i kompetansemålet etter 10. klasse, handler om at elevene må forstå hvilke situasjoner som er farlige, sier han. Det er tilfeldig hvem som ender opp i slike situasjoner og derfor er det viktig at «*alle kan noe*»,

påpeker han. Han skiller denne undervisningen fra svømmeopplæringen fordi det handler om å redde liv, og derfor må elevene forstå enkle metoder og kjennetegn på farer.

Lærer Jonas tolker «å forstå livredning» som å forstå teorien og kunnskapene for å gjennomføre livredning. Å forstå livredning er annerledes enn å gjennomføre det i praksis, sier han. Det er vanskelig å si hvordan slike livredningssituasjoner blir i virkeligheten, forteller han.

4.6 Legitimering av tilbudet

En viktig del av masteroppgaven handler om å undersøke hvordan de eksterne aktørene legitimerer sitt arbeid. Spesielt med tanke på hvorfor skolene burde benytte dem som ekstern aktør. Det ble presentert for informantene at spørsmålene kunne handle om dette. I tillegg er lærernes refleksjoner på hvorfor andre skoler burde benytte seg av eksterne aktører.

4.6.1 Det spesielle med livredningsundervisningen

Et spørsmål om hva som er spesielt med akkurat denne undervisningen ble stilt for å undersøke hva informantene mener er unikt. Tor Bjarne er lederen for den eksterne aktøren og reflekterer om spørsmålet: «Jeg tror at det spesielle er at [...] de får lov å ta og føle på det. Vi tar det praktisk.». Etterpå sier han at den eksterne aktøren er den eneste i landet som tilbyr et slikt kurs rettet mot skoleverket, og derfor er tilbudet unikt.

Instruktør Bendik sier at undervisningen er spesiell fordi den er konsekvent på livredning og selvbergning, samtidig som at det er et stort element av lek i aktivitetene. Han sier at elevene uttrykker stor glede når undervisningen er slutt. «Det har vært en av de beste skoledagene de har hatt noen gang.», fortsetter han. Han forteller at det er viktig å inkludere elevene i beslutninger ved å stille spørsmål hele veien. Bendik sikter til elevstemmen i undervisningen (autonomien).

Nils (instruktør) mener at det spesielle med undervisningen er «virkeligheten». Han referer til det han sa tidligere i intervjuet om at utendørs undervisning ikke handler om spesifikke elementer som bølger eller temperatur, men fenomenet han kaller *virkeligheten*. Videre forteller han at det spesielle med livredningsundervisningen er at det fungerer som ferdig system som skolene kan velge å delta på. Nils forteller at det ikke er noen problem å nå frem til skolene hvis du kan tilby et gratis opplegg:

«Jeg kan si at den enkleste [måten å] nå frem til skolene på er å ringe til en skole og si at dette koster dere ingenting. Altså det vil si at det største argumentet i nesten i enhver sammenheng på aktiviteter du skal levere til skolesystemet så er det at skolen har ingen penger.»

Lærer John synes undervisningen var spesiell fordi det var en teoridel som ble gjennomført på skolen som de kunne bygge videre på. I den praktiske gjennomføringen så var det spesielt at elevene ble satt i en situasjon hvor de fikk føle det på kroppen og hvor krevende det er å gjennomføre livredning og selvberging i kaldt vann uten bassengets hjelpemidler. Det som elevene før enkelt klarte i bassenget var plutselig krevende selv om man er svømmedyktig.

Lærer Jonas synes undervisningen var skreddersydd til en ungdomsskole. Han synes instruktørene la gode rammer for at elevene fikk være seg selv og drive frilek underveis. Han opplevde undervisningen som svært trygg på grunn av den høye instruktørkompetansen og lærerne som observerte fra land.

4.6.2 Vil skolene klare dette på egenhånd?

Begrepet «ildsjeler» kommer fram flere ganger i intervjuene, både instruktørene og lærerne nevner personer som «brenner» for ulike aktiviteter i skolen. Skolen trenger ildsjeler for å kunne gjennomføre utendørs livredningsopplæring, sier Arne (instruktør). Han mener det henger sammen med at skolen må ha penger og plass til utstyret, og ikke minst interesserte lærere. Lærerne må utdanne seg som instruktører, sier han. Ildsjelene er de lærerne som har interesse og tilegner seg spesiell kompetanse fordi de ønsker å undervise spesielle aktiviteter. Skolen der lærer John jobber er spesielt gode på dansing. Grunnen er at skolen har en lærer som er dyktig i dansing og brenner for aktiviteten. Derfor har skoler som gjennomfører utendørs livredningsopplæring på egenhånd trolig en ildsjel som ansatt. Han legger til at svømming og dansing er de eneste aktivitetene som nevnes spesifikt i læreplanen. Instruktør Nils forteller om ildsjeler i skolen:

«Skolene ... har ... ildsjeler, men vi kan ikke ha et skolesystem som er basert på ildsjeler. Så det vil si sånn som det er nå så har man på en måte noen læreplanmål som det er litt for tilfeldig hvem som oppnår.» (Nils, instruktør)

Nils mener at kompetansemålet vil være krevende for skolene å gjennomføre på egenhånd. Han reflekterer rundt mulighetene for å skape kunstige situasjoner i bassenger for å simulere virkeligheten, men han er skeptisk. Bassenget mangler virkeligheten uansett.

Lærer John tror det er mange skoler som kan gjennomføre utendørs livredningsundervisning, men det handler om at skolen må ha lærere som er gode på det. Skolen hans har lærere som er gode på friluftsliv og svømming, men utfordringen er å finne gode områder for livredningsopplæringen. John mener at investeringene må være til stede med tanke på spesiell kompetanse og utstyr. John forklarer at selv om kompetansen ligger til grunn, så må skolene ha egnet lærested og nødvendig utstyr. Den strenge sikkerhetsmarginen vil føre til at *«mange [lærere] vil sette seg på bakbeina»*. Økonomien er svært krevende, men det er teoretisk mulig at skolene gjennomfører på egenhånd. *«Ingenting er umulig»*, sier lærer John.

4.6.3 Kan skolene gjennomføre livredningsundervisning uten eksterne aktører?

Kravet for utendørs livredningsundervisningen kommer i læreplanen (LK20) og sier følgende: *«forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen»* (Utdanningsdirektoratet, 2019c). De eksterne aktørene i prosjektet har tilbydd livredningsundervisning for niendeklassinger siden 2016. Da var målet å drive drukningsforebyggende livredningsopplæring, sier Tor Bjarne (instruktør). Innføringen av den nye læreplanen startet høsten 2020, og de eksterne aktørene støtter seg på kompetansemålet når de tilbyr seg for skolene.

Bendik (instruktør) mener først at drukning er en stor utfordring i Norge. Han referer til statistikken som sier at ulykkene skjer utendørs. Senere i intervjuet så siterer han kompetansemålet etter 10. trinn tilnærmet ordrett og fortsetter: *«Så elevene må ut og de må ut i sjøen og de må lære. Det er for å hjelpe og assistere skolene for å nå det målet rett og slett»*. Bendik uttrykker to grunner til at livredningsundervisningen er viktig, det handler om å forhindre drukningsulykkene etter visjonen til den eksterne aktøren og det er for å hjelpe skolene å nå kompetansemålet. Kompetansemålet er svært krevende for skolene å oppnå på grunn av manglende lærerkompetanse og utstyrskriteriene, påstår han.

Arne (instruktør) mener først at myndighetene har gitt en umulig oppgave til skolene: *«Per dags dato så er det bare blitt satt opp et kompetansemål som er helt umulig for skolene å nå. Hvis de ikke begynner å ta sjanser rett og slett.»* Arne tenker seg om og forklarer at skolene kan gjennomføre det på egenhånd likevel, men at risikoen for at noe går galt er svært høy. Han mener de ikke bare gjør det enklere for lærerne, men at sikkerheten er ivaretatt på en måte som er tilnærmet umulig ellers. Lærerkapasiteten er svært viktig i slike undervisningsopplegg. John sier at han ville mistet kontrollen hvis han hadde 15 elever alene, noe han ikke

har i livredningsundervisningen da det alltid står minst en lærer på land og observerer. Ingen lærere burde ta med seg 30 elever ut i vannet samtidig, sier han. Hvis det skulle skje en ulykke, så er det læreren som er ansvarlig. Han tenker seg om nok en gang, og forklarer at det ikke er realistisk at skolene kan gjennomføre utendørs livredningsundervisning under forsvarlige omstendigheter.

4.6.4 Livredningsundervisning som en «happening»

I et spørsmål til informantene om hva de gjør for å sørge for at skolene ikke behandler livredningsopplæringen som en «happening» så svarer instruktør og leder Tor Bjarne følgende: *«Nå tror jo ikke jeg at dette bare blir en happening for nå når vi jo fagplanen. Så de har fått «check» på fagplanen [...]»*. Han viderefører problemstillingen og forteller han ønsker å gi lærerne kompetanse for å gjennomføre badeaktiviteter på skolen, men gjennom et eget opplæringstilbud. Han tror mange lærere gruer seg til å gjennomføre utendørs vannaktiviteter.

Instruktør Bendik mener at skolen kan forholde seg til livredningsopplæringen ved å fatte hvor krevende det er: *«De må ... de må se på sine budsjetter. Rett og slett. For det er så trist at det skal koke ned til økonomi, men det er det det gjør.»* Han sikter til at skolene må jobbe med de lokale myndighetene ved å *«sparke oppover i systemet»*. Han forteller at finansieringen må ligge til grunn for at utendørs livredningsopplæring skal bli en realitet. Den eksterne aktøren er heldig med eksterne bidragsyttere som stiller med finansieringen av opplegget, sier han. Bendik mener skolene må skaffe midler for at livredningsundervisningen ikke gjennomføres som en tilfeldig «utedag».

4.6.5 Råd til skolene

Alle informantene er enige om at livredningsundervisning vil være krevende for skolene å gjennomføre. Det har blitt dokumentert hvorfor de mener dette er tilfellet. Ekspertrollen er viktig for de eksterne aktørene, og de støttes av lærerne som har erfaring med tilbudet deres. Store deler av intervjuet handlet om hva som er utfordringen for skolene, men det var viktig å utforske hva informantene mener skolene bør gjøre. Rådene som informantene kommer med gjelder ikke bare for skolene som allerede benytter seg av opplæringstilbudet, men også skoler utenfor regionen der den eksterne aktøren jobber.

Instruktør Bendik synes det er krevende at eksterne aktører stadig må oppsøke skolene for å drive salgsarbeid. Det er svært mange arbeidstimer som går til dette, sier han. Bendik ønsker at skolene burde være mer proaktive. Skolene burde finne ut hvem som jobber innenfor livredning og hvem som har kompetansen. Skolene må også være bevisste på den økonomiske investeringen som fører med. Bendik argumenterer for sin fire års lange utdanning og hvor mye penger han har benyttet på personlig utstyr: *«profesjonelle aktører gjør ikke disse tingene her på dugnad. Så enkelt.»*

Instruktør og leder Tor Bjarne fraråder at skolene gjennomfører utendørs livredningsopplæring på egenhånd. Han anbefaler at skolene går i samarbeid med eksterne aktører, gjerne den eksterne aktøren han jobber for, og dermed finne en løsning. Han råder skolene til å samarbeide, gjerne på tvers av flere kommuner, noe den eksterne aktøren allerede gjør, forteller han. Tor Bjarne synes skolene og kommunene burde dele på kostnadene, og dermed kan den eksterne aktøren reise ut (fra regionen) og gjennomføre opplegg. Det eneste er at slike «mobile» løsninger er avhengige av strøm og ferskt vann for rengjøring av utstyr, forteller han.

Nils (instruktør) sier av erfaring at innkjøp av utstyr ikke løser utfordringen for skolene. Han mener at skolene må vite hva innkjøpet medfører av andre utfordringer. Det er spesielt utstyrshåndteringen han er kritisk til og stiller retoriske spørsmål: *«Hvem skal ha ansvaret for det? Hvem skal henge det opp? Hvem skal ta vare på det? Hvem skal reparere det?»*. Skolene må ha kunnskap om totalbildet av kostnaden, sier Nils.

Instruktør Arnes råd handler om sikkerheten. Han mener at skolene må vite om konsekvensene hvis det skulle gå galt. Han sikter til livredningsundervisningen de tilbyr og sier at skolene må vite hvor omfattende det er. Arne rådfører skolene til å vite hva som kreves i forhold til utstyr og hvilket lærested som er trygt nok. Han sier at skolene ikke må ta unødvendige sjanser med elevenes liv. Skolene må ikke overvurdere sine evner. Hvis han selv jobbet i skolen, ville han aldri begynt med utendørs livredningsundervisning på egenhånd.

Lærer John rådfører andre skoler til å benytte seg av eksterne aktører hvis de får muligheten. Han sier at verdien av å være med var veldig stor og det er noe skolene burde prioritere. Så lenge tilbudet er tilgjengelig for skolen, så vil de benytte det. De har ingen bedre alternativer

sier han. John har likevel noen tanker om hvilke deler av undervisningen de kunne gjennomført på egenhånd, og sikter til aktivitetene som ikke foregår i vannet utendørs.

Lærer Jonas sier at skolene burde benytte seg av et slikt tilbud. Han mener at opplegget er «ferdig» og «skreddersydd» for en ungdomsskole. Jonas skryter av instruktørens kompetanse og sier at erfaringen deres med slik undervisning er viktig. Instruktørene kjenner til situasjonene og har opplevd mye, sier han.

4.7 Liste over affordances i undervisningsopplegget utendørs

Under observasjonen ble tatt en rekke notater om hvordan den eksterne aktøren benytter objekter i omgivelsene. Omgivelsene fremstår som et kaianlegg med en liten strand. Omgivelsene hadde flere ulike objekter som ble benyttet i undervisningen. Dette var for eksempel stiger, flytebrygger og fortøyde båter. Instruktøren sammen med elevene brukte persepsjon for å observere flere av disse, for deretter å bruke dem i aktivitetene. Feltnotatene beskrev hvilke aktiviteter som benyttet ulike objekter på kaianlegget. Derfor var det nødvendig å lage en tabell med bestemte affordances relatert til livredning og selvberging og hvilke objekter som disponerte ulike kvaliteter. Av praktiske årsaker er det valgt å benytte engelsk språk i beskrivelsen av affordances. Liste over affordances er presentert på neste side.

Her presenteres liste over aktuelle affordances som ble observert i undervisningen:

Tabell 4:

Eksempler på affordances i den praktiske undervisningen utendørs	
Inspirert av Harry Heft (1988, s. 33)	
Affordance (english)	Objekt
climb-out-of-water-able features	<ul style="list-style-type: none"> • Båt • Bryggekonstruksjon • Flytebrygge • Stige • Store bildekk
hold-on-able features	<ul style="list-style-type: none"> • Båt • Flytebrygge • Stige
reach-out-with-able objects	<ul style="list-style-type: none"> • Livbøye • Planke • Åre
throw-able floating objects	<ul style="list-style-type: none"> • Lineholderen (del av livbøyen) • Livbøye • Redningsvest
stand-on able surfaces	<ul style="list-style-type: none"> • Brygge • Båt • Flytebrygge • Kaiområde
jump-into-water-able feature	<ul style="list-style-type: none"> • Båt • Flytebrygge • Kai
float-able objects	<ul style="list-style-type: none"> • Livbøye • Redningsvest • Våtdrakt

Kapittel 5: Diskusjon

Oppgaven stiller spørsmål til hvordan eksterne aktørers kunnskaper kan bidra i svømme- og livredningsopplæringen. Samarbeidet mellom den eksterne aktøren og skolene er viktig, fordi det forteller mye om hvordan kunnskapene blir iverksatt i opplæringen. Masteroppgaven har undersøkt en ekstern aktør med en sterk tradisjon for arbeid med livredning, men viser og en aktør som er ganske ny i svømme- og livredningsopplæringen. Resultatene viser et opplæringstilbud for 9. klasser som krever godt samarbeid mellom skoler og eksterne aktører. Opplæringstilbudet krever mye ressurser både av instruktører, lærere og utstyr. Den eksterne aktøren forsøker å nå så mange 9. klassinger som mulig i en kommune med strenge rammer for tidsbruk og økonomi. Selve opplæringen er delt opp i to undervisningsopplegg: lærerne er ansvarlige for gjennomføringen av teoridelen, som inngår som halvparten av timeantallet i opplæringstilbudet. Instruktørene hevder de har lite kontroll over kvaliteten på denne gjennomføringen. Undervisningen utendørs er preget av praktiske øvelser basert på erfaringsbasert læring og instruksjon. Elevene får opplæring i hvordan man kan gjennomføre livreddende førstehjelp. Utendørs handler opplæringen om å kartlegge og å bruke de fysiske omgivelsene for selvberging og livredning. Følgende diskusjon handler om hvordan de eksterne aktørenes kunnskaper kan forklares med teori for erfaringsbasert læring og affordance. Det er viktig å diskutere forholdet mellom instruktørenes kunnskaper i opplæringen og Water competence, og ikke minst i hvilken grad opplæringen treffer kompetansemålene. Målet med diskusjonen er å finne perspektiver på hvordan eksterne aktører kan bidra i opplæringen.

5.1 Tidligere forskning og Water competence

Fra skolen og skoleeiers perspektiv kan opplæringstilbudet regnes som *outsourcing* av svømme- og livredningsopplæringen. Outsourcing handler om foretak eller offentlig sektor som setter deler av sin produksjon til underleverandører (Vikøren & Pihl, 2020). Outsourcing av svømmeopplæringen har blitt undersøkt i masteroppgaven *Bør svømmeundervisning outsources? : En kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving* (Berg, 2017). Berg finner ut at skolene som outsourcer svømmeopplæringen ofte mangler ressurser for å gjennomføre på egenhånd. Kunnskap, kompetanse, interesse og prioriteringer er det som avgjør hvorvidt svømmeopplæringen blir gjennomført (Berg, 2017). Bruk av eksterne aktører

kan være en løsning hvis skolene ikke har kunnskapen selv. En annen løsning er at skolene ansetter kvalifiserte lærere (Berg, 2017). Utfordringer med kompetanse og rammefaktorer er og kjent i utendørs livredningsundervisning (Ellingsen, 2017). Dette studiet viser tegn på lignende utfordringer, og blir godt oppsummert av læreren John: «[...] *utilstrekkeligheten med ressurser, økonomi, lærerkompetanse og logistikk*». Informantene forteller at ressurser, både økonomiske og menneskelige, lærerkompetanse og kunnskap er utfordringer hos skolene for å gjennomføre utendørs svømme- og livredningsopplæring på egenhånd. Resultatene samsvarer med tidligere forskning på spørsmålene rundt skolenes utfordringer med manglende kunnskaper, kompetanse og ressursmessige rammefaktorer.

Innholdet i opplæringen treffer flere av kompetanseområdene fra *Water competence* (Stallman et al., 2017). Informantene forteller i intervjuene at opplæringen ikke handler om vanntilvenning eller svømmeteknikk. Svømmeteknikk over og under vann, og svømming med klær derimot sentrale kompetanser i *Water competence*. Disse kompetansene var ikke del av den observerte undervisningen fordi elevene benytter flytemidler som våtdrakt og flytevest som gjorde svømmingen svært enkel. Derfor må det diskuteres hvordan opplæringen innebærer temaer og praktiske øvelser i forhold til drukningsforebygging. De tre drukningsforebyggende ferdighetene er:

1. **Risikoforståelse**: *Vurdere og forstå risiko samt egen og andres kapasitet*
 2. **Selvberging**: *Berge seg selv og ha ferdigheter som å svømme i åpent farvann, håndtere kuldesjokk, svømme med klær og komme seg uti og opp av vannet på en trygg måte.*
 3. **Livredning**: *Forstå at noen har problemer i vannet og kunne handle i en kritisk situasjon, redde og gi livreddende førstehjelp.*
- (Gjølme & Grydeland, 2021a, s. 47).

De tre drukningsforebyggende ferdighetene forklares som en trafikklysmoell: grønt handler om å forebygge uhell, gult handler om å berge seg selv og rødt handler om å gjenkjenne drukning og redde andre (Gjølme, 2021, s. 47).

Risikoforståelse som tema er sentralt i aktivitetene innendørs og utendørs, særlig da instruktørene snakket om og stilte spørsmål til elevene om omgivelsene. Diskusjonen med elevene handler om egen sikkerhet ved livredning, men og hvordan bruke risikovurdering av omgivelsene før bading. *Buddysystemet* er et tiltak som instruktørene introduserer og benytter i aktivitetene i og på vannet. *Buddysystemet* handler om at to og to individer blir paret for å passe på hverandre i farlige situasjoner (Merriam-Webster, u.å.). Elevene blir

oppfordret til å bruke buddysystemet når de bader på fritiden. Hvordan bruke omgivelsene for å komme seg ut av vannet var sentralt i risikovurderingen, og diskuteres grundigere i kapittel 5.5.

Selvberging som tema kommer frem i aktivitetene der elevene skal komme seg ut av vannet på egenhånd. Aktivitetene handler om å klatre ut av vannet på best mulig måte ved hjelp av objekter de finner i omgivelsene. *Selvberging* i water competence innebærer også svømme-teknikk, men er verken et mål for den eksterne aktøren eller observert i undervisningen. Kompetansene *svømming på mage, rygg og siden; svømming over og under vann; og svømming med klær* blir beskrevet som sentrale kompetanser for water competence (Stallman et al., 2017). Instruktørene legger til rette for at undervisningen er om vinteren for at elevene skal oppleve kuldesjokket, men dette krever at elevene bruker våtdrakter for å holde varmen. Sammen med flytevest gir dette en unaturlig flyteevne, som instruktørene argumenterer for å være et sikkerhetstiltak under opplegget. Instruktørene er klare på at opplæringstilbudet ikke stiller krav til at elevene må være svømmedyktige, men informantene forteller og at opplæringen handler om *selvberging*. Det kan være at informantene definerer *selvberging* annerledes, eller at de bevisst ekskluderer viktige aspekt i ferdigheten slik at det passer til undervisningsopplegget. Det må og diskuteres i hvilken grad *selvberging* er del av kompetansemålene. Denne diskusjonen tas opp i kapittel 5.2.

Livredning handler om å forstå at noen har problemer i vannet, handle i kritiske situasjoner og gi livreddende førstehjelp (Gjølme & Grydeland, 2021a, s. 47). *Livredning* i den praktiske undervisningen blir først introdusert som livreddende førstehjelp. Instruktøren går gjennom tradisjonelle prosedyrer for førstehjelp: varsling, hjerte- og lungeredning, og sideleie. Utendørs skjer livredning fra land i form av diskusjoner for hvordan rekke ut eller kaste ut flytemidler til noen som drukner. Dette gjennomføres som kasting av livbøye. *Livredning* på vannet handler om å løfte noen ut av vannet, for eksempel opp på flytebrygge eller i båt. *Livredning* i vannet skjer i form av å svømme med hverandre og hjelpe hverandre opp av vannet.

Det er gode indikasjoner på at de drukningsforebyggende ferdighetene *risikoforståelse* og *livredning* er inkludert i opplæringen. Derimot finnes tegn på mangler for ferdigheten *selvberging*. Opplæringstilbudet ekskluderer «*svømming*» (uten flytemidler), «*svømme under vann*», samt «*svømme med klær*», er viktige egenskaper for *selvberging* slik water

competence er presentert av Gjørme og Grydeland (2021a, s. 47-48). Det kan tolkes som at opplæringstilbudet ekskluderer slike ferdigheter på grunn av hvordan den eksterne aktøren har tolket læreplanen.

Den eksterne aktøren viser kunnskap om hva svømme- og livredningsopplæring burde innebære. Slik Gjørme og Grydeland (2021a) presenterer Water competence og de tre drukningsforebyggende ferdighetene, vises mangler i selvbergings aktivitetene slik de gjennomføres. Derimot er det ingen tvil om at den eksterne aktøren kan bidra med førstehåndskjennskap med faget og organisere opplæring som treffer de andre av kompetansene for water competence (Stallman et al., 2017). Det er viktig å presisere at studiet ikke vet hvor godt elevene lærer water competence. Oppgaven undersøker kun hvordan opplæringen har kjennetegn på water competence. Det er og vanskelig å si hvordan tematikkene i water competence er inkludert i den teoretiske undervisningen som ikke ble observert.

Læreren Jonas forteller at utendørs livredningsopplæring fjerner tryggheten fra bassenget. Grunnen er mangelen på kulde, bølger og strøm. Det kan være en sammenheng mellom opplevd trygghet og krevende bølger. Det kan være mer krevende å svømme i bølger (Kjendlie et al., 2013). Vi vet bare litt om hvordan utstyret faktisk påvirket svømmeferdighetene i opplæringen som er undersøkt. Våtdrakt og flytevest gir en unaturlig flyteevne. Blant annet sier instruktør Arne at det er tilnærmet umulig å drukne fordi det er så mye oppdrift i utstyret som brukes. Elever som ikke kan svømme kan uten store problemer delta i opplegget, mener instruktøren. Det kan derfor stilles spørsmål til hvor autentisk opplæringen faktisk er ettersom svømmedyktighet er essensielt for selvberging (Gjørme & Grydeland, 2021a). Likevel forteller instruktør og leder Tor Bjarne at opplæringstilbudet ikke handler om svømmeopplæring, fordi det finnes andre aktører som har bedre kompetanse, hvor han referer til svømmeklubbene. Instruktørene er veldig tilhengere av at eksterne aktører skal stå for opplæringen.

Instruktørene avviser ikke bassengets kvaliteter, men de mener den er best for vanntilvending og teknisk svømmetrening. Svømme- og livredningsopplæringen burde og skal foregå i varierte omgivelser, deriblant utendørs (Gjørme & Grydeland, 2021b; Nasjonalt senter for mat & Høgskulen på Vestlandet, u.å.-c). Nils forteller om bølgebasseng som kan brukes i opplæringen, men det vil uansett mangle «*virkeligheten*». Nils bruker begrepet *virkeligheten* som et samlebegrep for fysiske og sosiale faktorer for virkelighetsnær opplæring. Denne

forståelsen er ikke ulik uteskoleteorien som fremmer opplæringens relevans mellom teori og praksis (Jordet, 2010). Det viktigste for instruktørene, er at opplæringen foregår i omgivelser der drukningsulykkene skjer. Tall fra Redningsselskapet viser at ingen av drukningsulykkene i 2020 var i basseng (Redningsselskapet, 2020). Endringene i svømme- og livredningsopplæringen kan kreve mer virkelighetsnær opplæring. Dette vitner om en positiv endring fra svømmeopplæringsprogrammer som tidligere manglet relevans til drukningsforebygging (Stallman et al., 2008).

5.2 Opplæringen i henhold til styringsdokumenter og lærerkompetanse

Informantene forteller at opplæringstilbudet tilsvarer kompetansemålene i læreplanen. Men opplæringstilbudet eksisterte før innføringen av den nye læreplanen (LK20). Instruktør og leder Tor Bjarne forteller at tilbudet deres for livredningsopplæring har eksistert siden 2016, altså før kravene til utendørs opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Før disse kravene var det skoler med spesielt engasjement og interesse som deltok. Det er flere kompetansemål som kan relateres til svømming og livredning i kroppsøvfaget. Den eksterne aktøren hevder å sikte på kompetansemålene etter 10-trinn. Kompetansemålene etter 10-trinn lyder som følgende (Utdanningsdirektoratet, 2019b):

1. *utføre varierte symjeteknikkar og kunne symje ein lengre distanse basert på eiga målsetjing*
2. *forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen*
3. *forstå og gjennomføre livreddande førstehjelp*

Den eksterne aktøren sier at deres opplæringstilbud ikke handler om svømmeteknikk, dermed kan det antas at det første kompetansemålet ikke regnes som et mål i opplæringstilbudet. Ettersom undervisningen i vannet foregår med våtdrakt og flytevest så oppnår elevene en unaturlig flyteevne. Aktiviteter i vannet uten flytemidler er ikke del av opplæringstilbudet. Det kan diskuteres om «varierte symjeteknikkar» kan tolkes som å bevege seg gjennom vannet med hjelpemidler. Det argumenteres for at svømmedyktighet er den viktigste ferdigheten for selvbergning (Gjølme & Grydeland, 2021a).

Livreddende førstehjelp foregikk innendørs, men på grunn av smittesituasjonen (Covid-19) så kunne ikke alle elevene prøve hjerte- og lungeredning på anne-dokke. Elevene var likevel delaktige i diskusjon om redning, varsling og sideleieøvelser på hverandre.

Et kjennetegn ved opplæringen er et sterkt fokus på livredning og førstehjelp. Det andre kompetansemålet handler om livredning og foregår som bading «i vannet», med båt og flytebrygge «på vannet», og fra land med forlenget arm og livbøyekasting «ved vannet». Gjennom hele opplegget benytter instruktørene kommunikasjon og samtaler ved å stille spørsmål som referer til omgivelsene – slik forsøker de å fremme dypere forståelse om temaet. Det siste kompetansemålet om livreddende førstehjelp foregår innendørs med «anne-dukke». Livreddende førstehjelp gjennomføres som instruksjon av etablerte rutiner for drukningsulykker (Norsk Helseinformatikk, 2021).

Kuldesjokket er grunnen til at opplæringstilbudet foregår på vinterhalvåret. Kulden fremstår som en essensiell faktor i opplæringen. Det finnes derimot ingen krav til kulde eller kuldesjokk i læreplanen. Det finnes få eller ingen anbefalinger for at opplæringen skal foregå på vinteren på *svommedyktig.no* (Nasjonalt senter for mat & Høgskulen på Vestlandet, u.å.-b). «*Pustekontroll*» er inkludert som en av kompetanseområdene i *water competence* og kan relateres til å håndtere kaldt vann (Stallman et al., 2017). Kuldesjokket er viktig for undervisningsopplegg i selvberging og livredning på islagt vann (Augestad, 2021). At opplæringstilbudet foregår på vinteren kan oppfattes som et didaktisk valg av den eksterne aktøren. Kuldefaktoren kan oppfattes som implisitt i utendørs svømme- og livredningsopplæring ettersom vann utendørs normalt oppleves kaldere enn basseng. Det kan være en sammenheng mellom den eksterne aktørens forståelse av at opplæringen er krevende, blant annet med komplekst utstyr, og at det foregår på vinterhalvåret. Skoler kan selv velge å gjennomføre opplæringen rett etter skolestart når vannet fremdeles er varmt etter sommeren. Spørsmålet er da om elevene i det hele tatt trenger våtdrakter? Lærer Jonas utfordrer tanken om at utendørs svømme- og livredningsopplæring må gjennomføres i våtdrakter. Han mener at elevene frivillig skal få bade uten våtdrakter mot slutten av opplegget. Det er ingen tvil om at kuldesjokket er en dødelig faktor ved uønsket fall i vann (Walpoth & Daanen, 2006). Det er tydelig at opplæringstilbudet er lagt til vinterhalvåret av den grunn, men det finnes ikke offentlige krav til dette.

Instruktørene definerer svømmedyktighet noe ulikt. Det tolkes som personlige refleksjoner for hvordan begrepet defineres. Den offentlige definisjonen av svømmedyktighet eksisterer som et kompetansemål etter 4. trinn:

«vere symjedyktig ved å falle uti på djupt vatn, symje 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg), så symje 100 meter på rygg og ta seg opp på land» (Utdanningsdirektoratet, 2019b)

Instruktørene tolker svømmedyktighet som evnen å ta vare på seg selv i vannet. Den offentlige definisjonen kommer fra kompetansemålet etter 4. trinn, da elevene i utgangspunktet skal være svømmedyktige. Derimot viser det seg at kun 14% av skolene i 2018 svarer at alle elever er svømmedyktige (Waagene et al., 2018). Instruktøren Nils mener svømmedyktighet ikke oppnås i varmt basseng som mangler viktige faktorer for å «mestre elementet vann». Instruktøren tolker svømmedyktighet som å mestre vann på ulike måter i forskjellige omgivelser som ikke samsvarer med den offentlige definisjonen.

Det kommer ikke frem i intervjuene at instruktørene eller lærerne vet hvem som har det juridiske ansvaret for elevene i opplæringen. Ifølge Opplæringslova §13-10 (1998) er det skoleeier som har ansvaret for opplæringen selv i et samarbeid med eksterne aktører (referert i Nasjonalt senter for mat og helse og fysisk aktivitet & Høgskulen på Vestlandet, 2020). Informasjonsdokumentet *Trygg opplæring i svømming, selvbergning og livredning i kroppsøving og ved bading i skolens regi* (Nasjonalt senter for mat & Høgskulen på Vestlandet, 2020) anbefaler at profesjonsfelleskapet, som da består av alle partene som har ansvar for opplæringen inkludert skoleeier, lærere og instruktører, har ansvar for å følge internkontrollforskriften. Et interessant funn er at instruktørene mener skolene må anskaffe spesiell kompetanse for å gjennomføre utendørs svømme- og livredningsopplæring. Arne mener at lærerne må utdanne seg til instruktører for å drive opplæringen på egenhånd. Det anbefales at tilsynsansvarlig i opplæringen er flinke til å svømme og dykke, og må kunne livredning (Nasjonalt senter for mat & Høgskulen på Vestlandet, 2020). Derimot finnes ikke hjemmel for at lærerne må utdanne seg som instruktører med mindre det fremkommer som krav i skolens internkontroll. Kursing av kroppsøvingslærere er derimot anbefalt (Nasjonalt senter for mat & Høgskulen på Vestlandet, u.å.-a).

Instruktørene viser at de har kunnskaper om kompetansemålene. Undervisningen gjennomføres med aktiviteter som samsvarer to av kompetansemålene etter 10. trinn. De praktiske livredningsaktivitetene gjennomføres «i, på og ved vann» slik som det beskrives i læreplanen. Alle elevene som deltok i den praktiske undervisningen i vannet gjennomførte livredning med sine makkere (buddy systemet), i tillegg gjennomførte alle elevene i opplegget

livredning på og ved vann. Elevene gjennomførte livreddende førstehjelp med restriksjoner for smittevern. Derimot vet vi ikke om elevene *forstår* det de har gjennomført. Læreren John savner at den eksterne aktøren har et tilbud for de elevene som ikke kunne delta i opplæringen, som kan reflektere en svakhet i å benytte eksterne aktører. Skolen ville kanskje hatt større frihet i å gjenoppta opplæringen for de som ikke kunne delta den første gangen. Den eksterne aktøren støtter seg på kompetansemålene i valget av aktiviteter, men og for å legitimere opplæringstilbudet. En av instruktørene bruker betegnelsen «check» om hvordan opplegget treffer kompetansemålene og læreplanen. Det kan tolkes som at læreplanen fungerer som et springbrett for å rekruttere skoler til opplæringstilbudet.

5.3 Ressurskrevende livredningsopplæring

En utfordring som nevnes av instruktørene gjelder lagring og vedlikehold av utstyr for utendørs svømmeopplæring. Instruktørene forteller at utstyrshåndteringen er tidkrevende og krever kunnskap. Priest og Gass (2018, s. 121-122) beskriver utstyrshåndtering og vedlikehold som en av mange *hard-skills* for ledere i friluftslivsaktiviteter. Utstyrshåndtering slik den er problematisert av den eksterne aktøren handler om en økonomisk og ressursmessig rammefaktor. Ressursmessige rammefaktorer handler om hvilke midler skolen har tilgjengelig og hvorvidt skolen har økonomi til å skaffe disse (Imsen, 2020). Instruktørene mener og at utstyrshåndteringen er svært krevende med tanke på kompetanse. De forteller at utstyr okkuperer mye plass og krever vedlikehold. Læreren John er derimot uenig og forteller om vellykket utstyrshåndtering på sin skole. Læreren Jonas reflekterer rundt muligheten for utendørs livredningsopplæring uten vådrakter. Vådrakter og redningsvester koster penger og må vedlikeholdes. Instruktørene tar sine argumenter fra erfaringer med egen praksis som inkluderer alle elevene i en kommune gjennom vinterhalvåret – et opplegg som foregår flere dager i uken. De har spesielle containere for tørking av utstyret. Gjølme og Grydeland (2021b) mener det er fullt mulig at skolene kan gjennomføre utendørs svømme- og livredningsopplæring og referer til skoler som underviser utendørs svømming og livredning uten eksterne aktører. Dette er opplæring med kompetente lærere og enkle hjelpemidler (Gjølme & Grydeland, 2021b). Den eksterne aktøren presenterer utstyret som en stor utfordring. Det kan ikke utelukkes at skoler med kompetente lærere og god organisering kan håndtere utstyr godt nok. Det burde stilles spørsmål til argumentasjonen til den eksterne aktøren.

Argumentasjonen reflekterer egen praksis, ett opplæringstilbud de har valgt å gjøre på vinterhalvåret med våtdrakter og flytevest. Kombinasjonen av svært mange elever, og derav stor mengde utstyr, sammen med tørkefasiliteter krever spesielle kunnskaper om rutiner og vedlikehold. De eksterne aktørene bruker anekdotiske bevis for at skolene ikke kan håndtere utstyret på egenhånd.

Instruktørene er overbevist om at opplæringen burde gjennomføres i samarbeid med eksterne aktører. Lærerne har hovedansvaret for den teoretiske undervisningen, men er heller passivt involvert i gjennomføringen av den praktiske opplæringen. Lærerne sto eller satt for det meste under den praktiske gjennomføringen, og var noe delaktig i å følge elevene mellom aktivitetene. Instruktørene forteller at lærerne fungerer som et sikkerhetstiltak under badingen hvis noe skulle skje. Det burde vurderes om opplæringen kan benytte flere av lærernes kunnskaper i den praktiske opplæringen.

En av instruktørene mente det var umulig for skolene å gjennomføre opplæringen etter kravene i læreplanen uten at det går på bekostning av sikkerheten. Vi vet at Huseby ungdomsskole, Levanger ungdomsskole og skoler i Meløy kommune har gjennomført utendørs svømme- og livredningsopplæring, tilsynelatende uten eksterne aktører (Bodø i Vinden, 2016; Nordvåg, 2021; Sae-Khow & Grande, 2019). Vi vet at lærerstudenter og praktiserende lærere kan få spesiell kompetanse og etterutdanning for denne typen opplæring (Høgskulen på Vestlandet, u.å.; NRK, 2019; NTNU, u.å.; Strømme, 2019; Universitetet i Agder, u.å.). Det må stilles spørsmål til gyldigheten i instruktørenes utsagn om skolenes umulighet for å gjennomføre god og trygg opplæring utendørs. Under intervjuet nevner lederen Tor Bjarne at de på sikt ønsker å utvikle kurs for lærere, noe som potensielt kan bidra til kompetanseheving av lærerne. Det kan ikke utelukkes at mange skoler i tiden etter kravene i læreplanen tilegner seg tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre opplæringen på egenhånd.

Det kan virke som den eksterne aktøren driver salgsarbeid av opplæringstilbudet da de argumenterer for hvorfor skolene ikke kan gjennomføre opplæringen på egenhånd. Det kan og være de ikke kjenner til skolene som har gjennomført opplæringen på egenhånd. En annen mulighet kan være at den eksterne aktøren referer til skolen som offentlig institusjon generelt vil mislykkes i måloppnåelsen for utendørs svømme- og livredningsopplæring.

5.4 Erfaringsbasert læring

Læringsmetoden i svømme- og livredningsopplæringen handler mye om å stille spørsmål til elevene. Spørsmålene handler ofte om kontekstuelle problemstillinger, det vil si at elevene må forstå konteksten. Konteksten er livredning og selvberging. Tor Bjarne sier at elevene er delaktige i læringen gjennom spørringen, og forkunnskapene kommer fra den teoretiske undervisningen. Forkunnskaper fra teori og lærebøker er sentral i Deweys filosofi (Dewey & Dewey, 1900). Instruktørene presenterer situasjoner for elevene og stiller spørsmål om hvordan de burde løses. Spørsmålene kunne lede til handlinger, hvor elevene handlet fysisk for å løse problemet istedenfor å svare. På denne måten skapes situasjoner som leder til erfaring og læring ifølge Dewey (2008). Opplæringen legger til rette for læring i det sosiale samspillet mellom elever og instruktør, det er gjennom spørsmål, samtaler og diskusjoner. Elevene lærer i nære og personlige sosiale situasjoner (Dewey & Dewey, 1900).

Erfaring kommer i to dimensjoner: passive og aktive (Dewey, 1996; Jordet, 2010). Den passive dimensjonen kommer fram i omgivelsene som opplæringen foregår i. Forskjellen mellom opplæring i basseng sammenlignet med opplæring utendørs kan lettest karakteriseres ved at elevene blir utsatt for spesielle faktorer i naturen. Dette være seg kulde, bølger, strømmer og menneskeskapte objekter på kaianlegget der undervisningen foregår. Instruktøren Bendik mener dette er naturlige faremomenter som skaper viktige læringsmomenter. Dette kan betegnes som erfaringens passive dimensjon som representerer konsekvensene av å holde opplæringen utendørs (Dewey, 1996). Å drive livredning utendørs kan på papiret være svært likt som i et oppvarmet basseng, men *erfaringens passive dimensjoner* utendørs vil føre til at eleven blir påvirket på en annen måte (Jordet, 2010). Informantene vektlegger at utendørs svømme- og livredningsopplæring gir livsviktige erfaringer med de objektive faktorene som eksisterer i naturen. Instruktørene beskriver disse objektive faktorene som medvirkende årsaker til drukningsulykker. Instruktørenes innsikt i statistikken og kunnskaper om hvordan kroppen håndterer slike faktorer preger hvordan opplæringen er lagt opp. Den *aktive erfaringsdimensjonen* forklarer erfaringene elevene får av aktive handlingene i omgivelsene (Dewey, 1996). Den aktive dimensjonen fører til erfaringer som er formet av de passive, som for eksempel kulden. Et eksempel på dette er hvordan instruktørene bruker kuldesjokket i undervisningen. Kulden eksisterer uavhengig av elevenes handlinger. Men først da instruktøren ber elevene gå sakte ut i vannet, legge seg på ryggen og puste rolig, erfarer elevene hvordan de kan håndtere kulden på en trygg måte. Uønsket fall i vannet kan føre til

panikk, derfor er pustekontroll og evnen til å beholde roen livsviktige egenskaper (Handley, 2006). Hvordan instruktørene påpeker viktigheten av dette kan karakteriseres som spesielle kunnskaper.

Instruktørene ber ofte elevene om å løse oppgaver som krever spesifikke forkunnskaper. Dette er kunnskaper som forstås av personer med erfaring med faget. Rasjonelle aspekter for problemløsning kan føre til løsninger av oppgaven, men ofte krever oppgavene en kontekstuell forståelse (Vaage, 2000). Det var tegn på at aktiviteten var elevstyrt da elevene prøvde å løse oppgavene de fikk presentert. Det ble observert tilfeller der elevene slet med å løse oppgavene de fikk tildelt. Etter litt tid brøyt instruktøren inn og forklarte hvordan problemet burde løses. Instruktøren presenterte *kontekstuelle* løsningsforslag. Konteksten kan forstås som ulike faktorer som påvirker oppgaven som for eksempel kulde, kroppens fysikk, bruk av hjelpemidler eller persepsjon; observasjon av de fysiske omgivelsene som høydeforskjell eller lengde. Elevene får informasjon om konteksten og erfarer på nytt med større forutsetninger for å klare oppgaven. Dette er et kjennetegn ved erfaringsbasert læring (Dewey, 2008). Aktivitetene som ble gjennomført med denne metoden var: å komme seg på land, klatre i båt, redde andre ut av vannet, livbøyekasting og spørsmålsrunden før aktivitetene i vannet.

Opplæringstilbudet innebærer refleksjon og handling, men kan den forklares med Deweys modell for «reflective thought and action» (Dewey, 2011)? Forskeren ser noen likheter i hvordan instruktørene presenterer og definerer en problemstilling, deretter kommer elevene med løsningsforslag. Forskjellen kan være da instruktøren styrer den reflekterende samtalen med elevene og selv kommer med forslag til bedre løsninger. Instruktørene fremstår som eksperter og styrer elevene til løsningsforslag som i mange tilfeller er forutbestemt. Instruktørene forteller at metodene og innholdet ikke forandres noe særlig fra skoleklasse til skoleklasse.

Det første elevene blir presentert for er teorien bak livredning og drukning. Denne undervisningen gjennomføres av lærerne i forkant av det praktiske undervisningsopplegget. Dewey (1900) ønsket ikke klasseromsundervisningen og lærebøkene fjernet, men at deres funksjon skulle endres. Bøkene skulle være kilder til kunnskap og være supplement til elevenes personlige erfaringer med fagene (Dewey & Dewey, 1900). Erfaringene kommer i form av en «*journey*» hvor hendene, sansene og hele kroppen er kildene til informasjon (Dewey & Dewey,

1900). Dewey (1900, s. 74) kaller dette «*Learning by doing*». Begrepet er forstått av informantene som praktisk læring i utendørs omgivelser. En av instruktørene karakteriserer undervisningen som «*taktil*». *Taktil* defineres som opplevelser gjennom sanseintrykk, for eksempel med berøringssansen (Mørstad, 2021). Målet for den eksterne aktøren er at elevene får kompetanse gjennom erfaringer i et praktisk undervisningsopplegg. Teorien skal ligge til grunn, forteller informantene. Undervisningsopplegg i friluftsliv der deltagerne i forkant presenteres for pensum eller bestemt lærestoff betegnes som deduktive (Bentsen et al., 2009).

Et viktig prinsipp for experiential learning er at læringsprosesser kommer fra og endres gjennom erfaringer (Kolb, 2015). I et eksempel fra undervisningen i vannet så ble elevene presentert for situasjoner de måtte løse. Instruktørene presenterte problemstillinger ved å fortelle hva elevene skulle løse, men ikke hvordan. En slik problemstilling var for eksempel å klatre opp i en liten båt. Problemstillingen ble forsøkt løst, og i flere tilfeller vellykket, før instruktøren brøt inn og ga tips for hvordan en kan løse oppgaven mer effektivt. En av løsningene som elevene brukte var å hjelpe hverandre. Det viste seg i observasjonen av undervisningen at elevene hadde forutsetninger for å klatre i båten uten spesielle instruksjoner. Disse forutsetningene kommer fra kroppslige erfaringer, ifølge Kolb (2015). Elevene har personlige førstehåndserfaringer, for eksempel hvordan kroppens fysikk fungerer i vannet; hvordan benytte styrke til å løfte seg opp, eller hvordan benytte hjelpemidler. Elevene observerer omgivelsene og objektene som er involvert i problemstillingen, som for eksempel at båten er lavere i akterenden. De prøver og tester ut hvordan de kan klatre på båten. Elevene får beskjeder fra instruktøren om å teste nye konsepter, som for eksempel å hjelpe hverandre på nye måter. Elevene oppnår derfor nye førstehåndserfaringer. Eksemplet fra den praktiske undervisningen kan analyseres og forklares etter Lewinian model (Kolb, 2015). Det er klare tegn på at læringen innebærer experiential learning.

En av instruktørene bringer frem lederskapsteori som referer til COLT-modellen (Priest & Gass, 2018). Hvis opplegget baserer seg på erfaringslæring, eller *experiential learning*, så betyr det at elevene er medbestemmende i aktiviteten. Funnene viser at dette i størst grad handler om løsning av problemer elevene blir presentert for. Samtidig viser det seg at undervisningen i stor grad er preget av tidspress, som kom fram i intervjuene og observasjonen. Utendørs undervisning med sterkt fokus på elevsentrert oppdagelseslæring kan kritiseres for å være

tidkrevende og retningsløs (Bentsen et al., 2009, s. 88-89). Men opplæringstilbudet ble karakterisert i to pedagogiske ytterpunkter av informantene: på en side som elevsentrert læring med «learning by doing», og på andre siden som deduktivt undervisningsopplegg med instruksjon og styring. Bentsen et al. (2009) definerer friluftslivspedagogikkens motsetninger som *proces- og selvutviklingsdiskurs* og *mål og styrkingsdiskurs*. Hensikten med disse posisjonene er ikke å kategorisere undervisningsopplegg, men heller å forstå det idealistiske spenningsfeltet slike undervisningsopplegg rører ved (Bentsen et al., 2009). På denne måten forstås svømme- og livredningsopplæringen som kompleks, med kjennetegn på styring i form av instruksjon, tidspress og kompetansemål, men samtidig tegn på prosess og selvutvikling der elevene får oppdage og forme undervisningskonteksten.

Masteroppgaven benytter Dewey og Experiential learning til å forklare sammenhengen mellom teori og praksis, men og for hvordan instruktørene bevisst, men begrenset inkluderer elevene i opplæringen med situasjoner presentert i omgivelsene. Didaktiske tilnærminger med sterkt fokus på mål og styring kan forhindre oppdagende læring hvor elevene bruker kreative og individuelle løsninger i situasjonene (Lund & Henriksen, 2019). I hvilken grad dette påvirker elevenes opplæring er usikkert, men det kan argumenteres for at god tid kan tilrettelegge for mer oppdagende læring der instruktøren i mindre grad styrer hvordan elevene løser oppgaver. Det finnes tegn på erfaringsbasert læring i opplæringstilbudet, men ingen konklusjon om at dette er den eneste metoden.

Opplæringen bærer preg av dårlig tid, fastsatt opplegg og instruksjon. Opplæringstilbudet handler også til dels om å reprodusere kunnskapene og ferdighetene til instruktørene, istedenfor læring gjennom subjektive erfaringer. Dette vises spesielt i eksemplet der instruktøren bryter inn og forteller elevene hvordan de skal løse oppgaven. Vi vet lite om elevenes måloppnåelse og hvordan det kan bli preget av metoden som brukes i opplæringen. Instruktør og leder Tor Bjarne mener at de ikke får vite resultatene fra opplæringen før om mange år, kanskje i form av en positiv endring i drukningsstatistikken.

5.5 Hvordan bruke omgivelsene i opplæringen

Kaianleggets omgivelser inneholder funksjonelle elementer som kan hjelpe personer som ufrivillig faller i vannet. Instruktørene beskriver blant annet stiger, bildekk, båter og

flytebrygger som viktige midler for selvberging og livredning. Affordances handler om hvordan omgivelsene har iboende kvaliteter som inviterer til enkle funksjoner (Gibson, 2015). Det er ikke tilfeldig at den eksterne aktøren har valgt å legge opplæringen til et kaianlegg. De forklarer at mange av drukningsulykkene nettopp skjer ved kaianlegg, og gjerne rett ved stiger eller andre midler for å komme seg trygt ut av vannet. Den eksterne aktøren mener at elevene må lære å vurdere omgivelsene for å ferdes trygt. Instruktørene bruker derfor tid på risikovurdering og observasjon av kaianlegget før badingen.

Opplegget er tilrettelagt slik at elevene orienterer seg i omgivelsene, og sammen med instruktørene finner og oppfatter bestemte objekter. Lærings situasjonen består av at instruktøren stiller spørsmål, elevene svarer, og sammen peker de ut stiger, flytebrygger og andre relevante objekter. Persepsjon er nøkkelen til å aktualisere affordances og er relativt i forhold til individets forutsetninger (Heft, 1988). Ved å bruke sansene får elevene oversikt over ulike objekter på kaianlegget (se: tabell 4, s. 66). Instruktørene beskriver ikke nødvendigvis funksjonen til objektene, hvorav noen objekter har selvforklarende affordances, som for eksempel stigen som er et hjelpemiddel for å klatre ut av vannet. Etter orienteringen av omgivelsene begynner selve badingen, hvor elevene i vannet skal finne, benytte og forme affordances i situasjoner presentert av instruktøren.

Et godt eksempel på hvordan instruktørene benytter affordances kommer frem i Jonas sin beskrivelse av undervisningen. Som nevnt ovenfor benyttet instruktøren tid på land for å kartlegge omgivelsene sammen med elevene, en distinkt aktivitet som forskeren la merke til under observasjonen. Gruppen peker på stigen som inviterer til å klatre ut av vannet. Den ene stigen ledet opp på flytebryggen. Etter det gikk gruppen ut i vannet og gjennomfører aktiviteten med kuldesjokket, og får deretter beskjed om å svømme bort til flytebryggen og klatre på den. Ingen av elevene benyttet stigen. Elevene benyttet ikke stigen potensielle affordance. Instruktøren kunne derfor gjenta poenget ved å kartlegge omgivelsene på nytt. Elevene stilles til veggs med spørsmålet om hvorfor de ikke benyttet stigen og instruktøren får repetere viktigheten av å bruke stigen i selvberging. På denne måten sikrer instruktøren seg at elevene oppfatter og benytter stigen resten av undervisningen i vannet. Affordances oppfattes ulikt etter individets kroppslige forutsetninger (Kyttä, 2006). Elevene har gode nok fysiske forutsetninger for å bruke stigen, men det tolkes som at de ikke har forutsetninger til å forstå viktigheten av stigen i en redningssituasjon. Stigen eksisterer som en potensiell

affordance for å komme seg ut av vannet uavhengig om den brukes av elevene (Kyttä, 2003). Det er derimot svært viktig for instruktørene at slike affordances blir aktualisert i en redningssituasjon. Det er viktig for instruktørene at eleven bruker tid på orientering av omgivelsene under bading og ved uforutsette fall i vannet. Instruktørene simulerer situasjoner hvor affordances bringes inn flere ganger i løpet av dagen, trolig for at elevene skal terpe på disse. I 2020 var halvparten av drukningene forårsaket av uønsket fall fra land (Redningsselskapet, 2020).

Et interessant læringsmoment fra observasjonen var da instruktøren oppfordret elevene til å benytte lineholderen på livbøyen som kasteobjekt. Grunnen til dette er at livbøyen ofte er tung og veier flere kilo. Lineholderen er som regel laget i plastikk som gjør den lett og hendig. Etersom lineholderen er koblet til andre enden av tauet kan denne kastes svært langt, men likevel fungere til å hale inn personer i vannet. Instruktøren manipulerer livbøyen og aktualiserer en annen funksjon, da lineholderens opprinnelige funksjon er å pakke tauet. Elevene kan da kaste linen lengre. En annen affordance til livbøyen er at den kan benyttes som forlenget arm for å rekke til noen nært land.

Forskjellen på potensielle og aktualiserte affordances kan forklares med hvordan omgivelsene ble benyttet i opplæringen. Ifølge (Kyttä, 2003, 2006) er det utallige potensielle affordances i omgivelsene, blant annet flere i ett og samme objekt, slik som livbøyen. Aktualiserte affordances i svømme- og livredningsopplæringen handler om hvordan objekter utnyttes og manipuleres for effektiv selvberging og livredning. Hvordan de blir utnyttet eller formet avhenger av individets forutsetninger (Kyttä, 2003). Forutsetningene til instruktøren er naturligvis større enn elevenes. Når instruktøren deler sine kunnskaper, får elevene bedre forutsetninger til å aktualisere affordances. Fra observasjonen og intervjuene kom det fram en rekke tegn på hvordan instruktørene og elevene aktualiserer affordances i omgivelsene. I tabell 4 presenteres affordances fra undervisningen og hvordan ulike objekter har de forskjellige kvalitetene. Dette inkluderer og affordances uten direkte relasjon til livredning og selvberging som for eksempel at flytebryggen og båten inviterer til å stå på – det blir en venteplass og samlingspunkt, før elevene får hoppe ut i vannet igjen; som og defineres som affordance(n) *jump-into-water-able feature*.

Aktualiserte affordances i undervisningen innebærer ikke nødvendigvis at de blir brukt, fordi det forklarer og oppfattede affordances (Kyttä, 2003). Dette er affordances som instruktørene

nevnte og diskuterte i undervisningsopplegget, men ikke benyttet. Dette var typisk i undervisningen som foregikk på land hvor instruktøren forklarer hvordan lange objekter inviterer til å «rekke ut med» som forlenget arm. Elevene fikk ikke benytte disse i praktiske øvelser. På en annen side kan det ikke argumenteres for at de er aktualisert for elevene da masteroppgaven ikke undersøker hva elevene faktisk lærte.

Et viktig poeng for den eksterne aktøren er hvordan de forteller at bassenget ikke har de samme kvalitetene som utendørs. Det kan tolkes som at informantene mener bassenget mangler affordances som reflekterer virkeligheten. En av instruktørene kritiserer bassenget som har stigen på samme plass, hvor et kaianlegg kan ha nedrustede stiger som er ubrukelige og krever andre løsninger for selvbergning. Et uønsket fall i vannet utendørs krever at individet orienterer seg i omgivelsene, og kartlegger hvordan komme seg ut av vannet. Affordances inviterer oss, og «trigger» oss til spontane handlinger (Heft, 1988). Men i en selvbergingssituasjon, slik den er presentert i opplæringstilbudet, handler det om beholde roen og ta riktige valg. Informantene argumenterer for at svømme- og livredningsopplæring bør foregå utendørs, fordi omgivelsene tilbyr affordances for reelle selvbergings- og livredningssituasjoner.

Instruktørene viser god kjennskap til hvordan omgivelsene på godt og vondt påvirker en redningssituasjon. Omgivelsene er avgrenset til et kaianlegg med en liten strand og innebærer en rekke affordances som inviterer til å bli brukt på ulike måter. Instruktørene forteller hvor affordances befinner seg i miljøet og hvordan de kan benyttes. Hvordan elevene aktualiserer affordances påvirkes av deres fysiske og kunnskapsmessige forutsetninger.

Kapittel 6: Konklusjon

Denne oppgaven har undersøkt et samarbeid mellom en ekstern aktør og skoler i en kommune. Det har blitt undersøkt hvordan den eksterne aktørens kunnskaper kan bidra til svømme- og livredningsopplæring utendørs. Det er blitt gjennomført intervju av instruktører og lærere, og observasjon av den praktiske undervisningen. Tidligere forskning og teori har bidratt til diskusjonen av aktuelle funn.

Masteroppgaven viser at den eksterne aktøren har kunnskaper til å skape et solid og trygt opplæringstilbud for svært mange elever i kommunen. Opplæringstilbudet handler om drukningsforebyggende ferdigheter som søker å oppnå to av kompetansemålene i kroppsøvingsfaget etter 10. trinn. Den eksterne aktøren ser opplæringens tilknytning til kompetansemålene som et viktig argument for å rekruttere skoler til sitt tilbud. Opplæringstilbudet handler ikke om svømmeteknikk til tross for at litteraturen argumenterer for at svømmedyktighet er den viktigste ferdigheten for ikke å drukne. Ingen av instruktørene definerer svømmedyktighet slik som den offentlige definisjonen i kompetansemålet etter 4. trinn. Den eksterne aktøren har kunnskaper til å drive opplæring som stiller et stort krav til utstyr og vedlikehold, noe de mener skolene ikke kan gjøre på egenhånd. Lærerne har ansvaret for gjennomføringen av teoridelen, som skal gi elevene forkunnskaper til den praktiske undervisningen. Derimot er lærerne passive deltagere i gjennomføringen av den praktiske undervisningen.

Opplæringstilbudet defineres som erfaringsbasert læring av instruktørene og lærerne. Det finnes gode tegn på at experiential learning er inkludert i opplæringen. De eksterne aktørens kunnskaper tilrettelegger opplæringen slik at elevene kan erfare i naturlige omgivelser, erfare hvordan kroppen håndterer kuldesjokk og hvordan gjennomføre livredning i, på og ved vann utendørs. Kuldesjokket argumenteres for å være svært viktig, til tross for at våtdrakten ikke gir den autentiske opplevelsen. Opplæringen viser tegn på målrettet instruksjon og styring, som et bevisst valg av instruktørene. Elevene blir avbrutt i sine aktiviteter slik at instruktøren kan styre hvordan de løser oppgavene. Dette er trolig for at elevene skal erfare de mest hensiktsmessige metodene for livredning og selvbergning. På en annen side kan dette tolkes som en faktor av at opplegget preges av dårlig tid, hvor *utforskende læring* må begrenses.

Instruktørens kunnskaper til omgivelsene på kaianlegget tilrettelegger for en opplæring som er svært opptatt av hvordan hensiktsmessige objekter må oppfattes og benyttes i rednings-

situasjoner. Instruktørene tok med seg elevene på prosedyrer hvor de bruker synssansen til å oppfatte objekter som tilbyr spesielle formål i en redningssituasjon. På denne måten fikk elevene bedrive risikohåndtering ved å orientere seg i omgivelsene, og dermed aktualisere affordances i forhold til sine kroppslige forutsetninger.

Svakheter i oppgaven er at den ikke undersøker hva elevene faktisk lærer. Oppgaven har ikke observert hvordan lærerne gjennomfører den teoretiske undervisningen, som er halvparten av opplæringstilbudet tidsmessig. Teorien gir elevene viktige forkunnskaper til den praktiske undervisningen, ifølge informantene. Datainnsamlingen kunne undersøkt flere lærere fordi deres refleksjoner viste seg å være svært verdifulle. Det utforskende designet i oppgaven resulterte i svært mange perspektiver fra intervjuene. Oppgaven kunne med fordel vært mer fokusert på ett enkelt tema, men ville da forhindret mangfoldet i analysematerialet. Informantene var svært motiverte for å utdype et mangfold av tematikker i intervjuene.

6.1 Videre forskning

Videre forskning burde fortsette å undersøke hvordan skolene gjennomfører opplæring for å oppnå kompetansemålene for utendørs svømme- og livredningsopplæring. Dette er fordi samfunnet er tjent med forskning som kan relateres til drukning. Med tanke på læring burde videre forskning undersøke elevenes kompetanse før og etter opplæringen. Dette kan si noe mer om kvaliteten på opplæringen. Det er også interessant med undersøkelser av de ressursmessige faktorer i slik undervisning. Mangel på økonomi og kompetanse kan hemme kvaliteten på svømme- og livredningsopplæringen. Flere kvantitative studier som kartlegger hvilke valg skolene tar i gjennomføringen av svømme- og livredningsopplæring ville vært hensiktsmessig for utviklingen av opplæringen. Affordance-teorien burde blitt utforsket mer i sammenhengen med uteskole og friluftsliv generelt, fordi det kan fortelle oss mye om hvordan sansene spiller en viktig rolle for hvordan vi handler i omgivelsene.

Litteraturliste

- Augestad, T. (2021). Selvbergning og livredning på is - et praktisk eksempel. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 159-165). Universitetsforlaget.
- Bentsen, P., Andkjær, S. & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv : natur, samfund og pædagogik*. Munksgaard Danmark.
- Berg, P. R. (2017). *Bør svømmeundervisning outsources? : En kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving* [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole]. NIH Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2447695>
- Bjerke, Ø., Aune, T. K. & Lorås, H. W. (2021). Læring av svømming og livredning. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 55-77). Universitetsforlaget.
- Bodø i Vinden. (2016, 23.06). *I Nord-Norge hopper elevene i havet for å lære seg livredning*. Bodø i Vinden. https://www.bodo.no/hopp_i_havet/
- Christiansen, T. S. (2017). *Innføring av nye kompetansekrav i svømming : erfaringer fra skoleledere, lærere og elever* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2502962>
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum ; The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : Klassiske tekster* (s. 53-66). Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.; 1. utg.). Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse* (H. Fink, Overs.; 2. utg.). Reitzel.
- Dewey, J. (2011). *How We Think*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/ebooks/37423>
- Dewey, J. & Dewey, E. (1900). *Schools of to-morrow*. Dent & Sons.
- Ellingsen, M. F. (2017). *Fra Læreplan til praksis – En casestudie av undervisning i våtdrakt* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481377>
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception : Classic Edition*. Psychology Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G. (2021). *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.

- Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021a). Drukingsforbyggende arbeid og water competence. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 35-54). Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021b). Utendørs svømme- og livredningsopplæring. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 15-33). Universitetsforlaget.
- Hafsaas, S. L. (2020, 29.10). *Elevene skal lære livredning ute – skolene må selv finne ut hvordan*. NRK. <https://www.nrk.no/vestland/norske-elever-far-utendørs-livredningskurs-pa-timeplanen-1.15215935>
- Handley, A. (2006). Survival and Self-Rescue. I J. J. L. M. Bierens (Red.), *Handbook on Drowning : Prevention, Rescue, Treatment* (1. utg., s. 235-238). Springer-Verlag. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F3-540-29656-5.pdf>
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29-37. <https://www.jstor.org/stable/41514683>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å.). *Undervisning og sikkerhet for ferdsel i, ved og på vann*. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/utendørs-vannkompetanse/>
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kjendlie, P.-L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K. & Stallman, R. K. (2013). Can You Swim in Waves? Children's Swimming, Floating, and Entry Skills in Calm and Simulated Unsteady Water Conditions. *International journal of aquatic research and education*, 7(4), 301-313. <https://doi.org/10.25035/ijare.07.04.04>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (2. utg.). Pearson Education.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts : Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness* [Doktorgradsavhandling, Helsinki University of Tehncology]. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/27515816_Children_in_Outdoor_Context

[s Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness](#)

- Kyttä, M. (2006). Environmental child-friendliness in the light of the Bullerby Model. I C. Spencer & M. Blades (Red.), *Children and their Environments: Learning, Using and Designing Spaces* (s. 141-158). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511521232.010>
- Langendorfer, S., Moran, K. & Stallman, R. (2018). Guiding Principles: Applying Water Competence to Drowning Prevention. *International journal of aquatic research and education*, 11(2). <https://doi.org/10.25035/ijare.11.02.22>
- Langendorfer, S. J. & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic readiness : developing water competence in young children*. Human Kinetics.
- Larsen, A. K. (2017). *En Enklere Metode : Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode, 2. utgave* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E., Haukeland, P. I. & Faarlund, N. (2019). Friluftslivsveiledning som verdidannende læring i møte med fri natur. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (1. utgave. utg., s. 15-32). Cappelen Damm akademisk.
- Lund, T. & Henriksen, A. (2019). Ferdighetslæring i friluftsliv - didaktiske tilnærminger. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (1. utgave. utg., s. 83-100). Cappelen Damm akademisk.
- Merriam-Webster. (u.å.). Buddy system. I *Merriam-Webster.com dictionary*. Hentet 09.09.21 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/buddy%20system>
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education*, 19(1), 54-72. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/026013700293458>
- Moran, K., Stallman, R. K., Kjendlie, P.-L., Dahl, D., Blitvich, J. D., Petrass, L. A., McElroy, G. K., Goya, T., Teramoto, K., Matsui, A. & Shimongata, S. (2012). Can You swim? An Exploration of Measuring Real and Perceived Water Competency. *International journal of aquatic research and education*, 6(2), 122-135. <https://doi.org/10.25035/ijare.06.02.04>
- Mørstad, E. (2021, 14.04). Taktil. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/taktil>
- Nasjonalt senter for mat, h. o. f. a. & Høgskulen på Vestlandet. (2020, 06). *Trygg opplæring i svømming, selvberging og livredning i kroppsøving og ved bading i skolens regi*. <https://svommedyktig.no/globalassets/dokumenter/trygg-opplaring-i-svomming-selvberging-og-livredning.pdf>
- Nasjonalt senter for mat, h. o. f. a. & Høgskulen på Vestlandet. (u.å.-a). *Kurs og tilbud*. <https://svommedyktig.no/kurs-og-tilbud/>

- Nasjonalt senter for mat, h. o. f. a. & Høgskulen på Vestlandet. (u.å.-b). *Svømme-, selvberging- og livredningsopplæring i grunnskolen*. <https://svommedyktig.no>
- Nasjonalt senter for mat, h. o. f. a. & Høgskulen på Vestlandet. (u.å.-c). *Svømme-, selvberging- og livredningsopplæring i skolen*. <https://svommedyktig.no/om-opplaringen/>
- Nordseth, T. (2019, 17.07). Livredning. I *Store Norske Leksikon*. <https://sml.snl.no/livredning>
- Nordvåg, H. B. (2021, 29.03). *Tar svømminga i sjøen: – Det er jo sjelden man drukner i et basseng*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/ungdomsskole-har-svommeundervisning-utendørs--skal-gjore-barn-og-unge-tryggere-i-vannet-1.15434840>
- Norges Livredningsselskap. (u.å.). *Skoler og utdanningsinstitusjoner*. <https://www.livredning.no/skoler>
- Norges Padleforbund. (u.å.). *Livredning ute*. <https://www.padling.no/vaattkort/hva-er-vaattkort/de-ulike-kursene-i-npf-vaattkort/livredning-ute/>
- Norges Svømmeforbund. (2016). *Svøm Bergen : Et samarbeid mellom Norges Svømmeforbund og Bergen kommune*. <https://svomming.no/wp-content/uploads/2016/04/Sv%C3%B8m-Bergen-Kompetansehelga.pdf>
- Norsk Helseinformatikk. (2021, 07.07). *Drukning*. <https://nhi.no/forstehjelp/ulykke/drukning-forstehjelp/>
- Norsk Resuscitasjonsråd. (u.å.). *Hjerte-lunge-redning*. <https://nrr.org/no/hjertestarter-5a>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Barnehage- og skoleforskning*. NSD. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- NRK. (2019, 03.05). *Distriktsnyheter Midtnytt : Vil ha utendørs svømmeopplæring*. <https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-midtnytt/201905/DKTL99050319/avspiller>
- NTNU. (u.å.). *Forskning – Institutt for lærerutdanning : Water Competence*. <https://www.ntnu.no/ilu/water-competence>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olstad, B. H. (2021). Helse, miljø og sikkerhet i svømme- og livredningsopplæring. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 99-126). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Justis- og beredskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Priest, S. & Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3. utg.). Human Kinetics.
- Redningsselskapet. (2019, 22.11). *Norges Svømmeforbund og Redningsselskapet: Får vi et svømmeløft?* <https://www.redningsselskapet.no/nyheter/norsk-svomme forbund-og-redningsselskapet-far-vi-et-svommeloft/>
- Redningsselskapet. (2020). *Redningsselskapets drukningsstatistikk*.
<https://www.redningsselskapet.no/drukning/>
- Sae-Khow, N. & Grande, H. K. (2019, 27. mai). *Onkelen druknet – nå håper Helin å kunne redde andre*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/elever-ved-huseby-skole-far-svommeundervisning-ute--rektor-onsker-a-forhindre-drukningssulykker-1.14565623>
- Stallman, R. K., Junge, M. & Blixt, T. (2008). The Teaching of Swimming Based on a Model Derived from the Causes of Drowning. *International journal of aquatic research and education*, 2(4), 372-382. <https://doi.org/10.25035/ijare.02.04.11>
- Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L. & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International journal of aquatic research and education*, 10(2).
<https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03>
- Strømme, S. H. (2019, 19.08). *Vil forebygge drukning ved å gi skoleelever svømmeopplæring utendørs*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/norge/i/qLezJz/vil-forebygge-drukning-ved-aa-gi-skoleelever-svoemmeopplaering-utendoers>
- Telford, J. (2020). Phenomenological approaches to research in outdoor studies. I B. Humberstone & H. Prince (Red.), *Research Methods in Outdoor Studies* (1. utg., s. 47-56). Routledge.
- Tjeldvoll, A. (2018, 10.09). Pedagogikk. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/pedagogikk>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tromsø badet. (u.å.). *Skolesvømming*.
<https://www.tromsobadet.no/informasjon/skolesvomming>
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Svømme- og livredningsferdigheter utendørs : Etter- og videreutdanning*. <https://www.uia.no/studier/evu/svoemme-og-livredningsferdigheter-utendoers>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen Udir-1-2008*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-1-2008-Forsvarlig-svømme--og-livredningsopplæring-i-grunnskoleopplæringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?* (KRO01-05).
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsøving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetansemål og vurdering* (KRO01-05).
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05).
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og dannning*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Veggeland, A. (2019, 02.10). *Elever skal mestre svømming ute, men skolene dropper det*. Stavanger Aftenblad. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/opBw4m/elever-skal-mestre-svoemming-ute-men-skolene-dropper-det>
- Vikene, O. L., Vereide, V. & Hallandvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! : friluftsliv : pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 107-128). Fagbokforlaget.
- Vikøren, B. M. & Pihl, R. (2020, 01.12). outsourcing. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/outourcing>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Walpoth, B. & Daanen, H. (2006). Immersion Hypothermia. I J. J. L. M. Bierens (Red.), *Handbook on Drowning : Prevention, Rescue, Treatment* (1. utg.). Springer-Verlag.
<https://link.springer.com/book/10.1007%2F3-540-29656-5>
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. & Federici, R. A. (2018). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2018* (2018:19). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1608777/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide for instruktører

Vedlegg 3: Intervjuguide for lærere

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lek og læring i skolens svømmetimer utendørs»?

Dette er et spørsmål om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan eksterne aktører kan bidra med svømme- og livredningsopplæring av elever i grunnskolen. Nedenfor vil det bli beskrevet formålet til prosjektet og hva dette innebærer for deg.

Formål

Vi skal utforske utendørs svømme- og livredningsundervisning i skolen. Forskningsspørsmålene er: hva kjennetegner svømmeopplæringen som er utendørs; hvilken rolle har instruktøren; hvordan lærer elevene å svømme utendørs; hva kjennetegner instruktørens ledelse, forarbeid og gjennomføring av utendørs svømmeundervisning? Vi ser på hvilke hensyn som blir tatt med tanke på sikkerhet og hvordan samarbeidet foregår mellom de eksterne aktørene og skolene?

Denne delen av forskningsprosjektet er en masteroppgave på studiet Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø og inngår i et forskningsprosjekt på doktorgradsnivå.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å snakke med deg fordi du er en ekstern aktør som tilbyr utendørs svømmeundervisning i skolen, eller du er lærer ved skolen som benytter seg av tilbudet.

Hva innebærer det at du skal delta?

For deg vil dette bety at du deltar i ett eller flere intervju med lydopptak hvor du blir stilt spørsmål om utendørs svømme- og livredningsundervisning arrangert av eksterne aktører. Intervjuene vil være på 30-60 min. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert og det kan bli tatt notater underveis i intervjuet. Vi skal også intervju noen lærere hvor de kan uttale seg om deres erfaringer med undervisningen.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta. Dersom du velger å delta kan du når som helst uten begrunnelse trekke deg fra prosjektet. Skulle du velge å trekke deg vil all informasjon om deg og din virksomhet bli slettet og det

vil heller ikke inkluderes i oppgaven. Opptaket fra intervjuet vil også slettes. Det vil ikke følge noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som blir samlet i intervjuet vil kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrivet. Opplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De eneste som får tilgang til dataene er masterstudenten og prosjektansvarlig Torbjørn Lundhaug
- Dataene blir først transkribert, deretter slettet.
- Transkripsjonen og eventuelle notater vil bli lagret på en skybasert nettlagringstjeneste av høy kvalitet. Denne er passordbeskyttet. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet av en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra annet datamateriale. Datamaterialet vil bli lagret inne på Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver, innelåst og kryptert.

Hva vil skje med personopplysningene etter oppgaven er avsluttet?

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.21. Deretter vil prosjektansvarlig Torbjørn Lundhaug overta ansvaret for datamaterialet til bruk i sitt PhD-prosjekt som etter planen leveres 01.08.22.

Personopplysninger og lydopptak blir oppbevart i 5 år etter PhD-prosjektslutt for validering og blir deretter slettet.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvilke forhåndsregler tar vi når vi skal behandle dine personopplysninger

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller du ønsker å bruke dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Daniel Strand, på epost daniel.strand90@gmail.com eller telefon 472 82 618
- Høgskulen på Vestlandet ved Torbjørn Lundhaug på epost torbjorn.lundhaug@hvl.no eller telefon 977 44 755
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen på epost Trine.Anikken.Larsen@hvl.no eller telefon 55 58 76 82
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Torbjørn Lundhaug
Prosjektansvarlig

Daniel Strand
Mastergradsstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lek og læring i skolens svømmetimer utendørs» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1. august 2022.

(signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide for instruktører

Intervjuguide

Før intervjuet:

1. Gå gjennom samtykkeerklæringen sammen med informanten
2. Informer om lærerens taushetsplikt ovenfor elever
3. Læreren eller instruktøren kan ikke dele personopplysninger om nåværende eller tidligere elever som kan identifiseres direkte eller indirekte
4. Læreren eller instruktøren kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte
5. Sammen med informanten er jeg ansvarlig for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen
6. Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter
7. Informanten må gi samtykke ved å signere samtykkeerklæringen

Problemstilling: Hvordan planlegger og gjennomfører eksterne aktører utendørs svømme- og livredningsundervisning?

1. Bakgrunnsspørsmål
 - Faglig bakgrunn
 - Antall år i yrket
 - Pedagogisk bakgrunn
 - Erfaring med kroppsøving og friluftsliv
 - Kompetanse/bakgrunn på svømming/livredning
2. Kjennetegn på utendørs svømmeopplæring
 - Hva betyr det for deg å være «svømmedyktig»?
 - Hva legger du i begrepet svømme- og livredningsundervisning?
 - Hva er forskjellen på innendørs og utendørs svømmeundervisning?
 - Hva «mangler» innendørs basseng for å kunne gi elever optimal svømmekompetanse?
 - Hvilke faktorer gjør at svømmeundervisning burde holdes utendørs?
 - Hva er spesielt med svømmeundervisningen dere tilbyr?
3. Samarbeidet mellom skolene og de eksterne aktørene
 - Kan du si noe om bakgrunnen for tilbudet deres?
 - Hvordan oppsto idéen til deres undervisningstilbud?
 - Hvordan når dere frem til skolene/aktørene?
 - Hvilke skoler benytter seg av undervisningstilbudet?
 - Hvordan kan eksterne aktører bidra med kompetanse?
 - Tror dere at skoler kan gjennomføre lignende undervisning internt?
 - Hvilken kompetanse har instruktørene?

- Hvordan legitimerer dere at skolene burde ha undervisningen ute?
- Hvordan involverer dere skolene i planleggingsfasen av opplegget deres?
- Har dere noen råd til skoler som ønsker å ha utendørs svømmeopplæring?

4. Forarbeid og planlegging

- Kan du fortelle om planleggingen som skjer før opplegget?
 - o Lang tid i forveien, dagen før, rett før
- Hva er et godt lærested for svømmeundervisning?
- Kan dere fortelle litt om hva slags utstyr som er nødvendig i undervisningsopplegget?
- Kan du fortelle hvem som har ansvar og vedlikeholdet av utstyret?
- Kan du fortelle om logistikken? (transport av elever)
- Hvordan setter dere opp mål for undervisningen?
 - o Personlige, lokale og overordnede

5. Gjennomføring og læringsutbytte

- Hvilke aktiviteter består undervisningen av?
- Hvor lenge varer undervisningen?
- Hvordan vil du beskrive undervisningsmetoden dere bruker?
- Hva slags læringsutbytte forventer du at elevene får av undervisningen?
- Hvor viktig er lek i gjennomføringen av undervisningen?
- Elevgrupper har ulike forutsetninger. Hvordan tilpasser dere undervisningen til den enkelte elev?
 - o Hva med elever med spesielle behov?
- Hvordan legger dere opp til progresjon i undervisningen?
- Hvordan legger dere opp til elevens autonomi i undervisningen?
- Hvordan er læreren involvert i undervisningen?
- Hva kjennetegner et vellykket undervisningsopplegg?
- Praktiserer dere en form for vurdering og oppsummering etter undervisningsopplegget?
- Hva skal skolene gjøre for at dette ikke bare blir en «happening»?

6. Sikkerhet og ledelse

- Hvilke formelle rutiner har dere for HMS og risikovurdering?
- Hvor viktig er valget av sted for å opprettholde sikkerheten til et slikt opplegg?
- Hva er de viktigste sikkerhetsreglene for elevene?
- Hva er konsekvensene hvis elevene bryter sikkerhetsreglene?
- Hvor mange elever kan dere ta imot i et undervisningsopplegg?
 - o Hvor mange instruktører er til stede?
- Hvilke lederegenskaper er viktig når man skal holde slik undervisning?
- Hvilke situasjoner opplever du deg selv som en støttende veileder?
- Hvilke situasjoner opplever du deg selv som en styrende veileder?
- Har dere alternative undervisningsopplegg?
- Hvordan tilpasser dere undervisningen til vær og forhold?

Vedlegg 3: Intervjuguide for lærere

Intervjuguide – lærere

Før intervjuet:

8. Gå gjennom samtykkeerklæringen sammen med informanten
9. Informer om lærerens taushetsplikt ovenfor elever
10. Læreren eller instruktøren kan ikke dele personopplysninger om nåværende eller tidligere elever som kan identifiseres direkte eller indirekte
11. Læreren eller instruktøren kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte
12. Sammen med informanten er jeg ansvarlig for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen
13. Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter
14. Informanten må gi samtykke ved å signere samtykkeerklæringen

Problemstilling: Hvordan planlegger og gjennomfører eksterne aktører utendørs svømme- og livredningsundervisning?

7. Bakgrunnsspørsmål
 - Faglig bakgrunn
 - Antall år i yrket
 - Pedagogisk bakgrunn
 - Erfaring med kroppsøving og friluftsliv
 - Kompetanse/bakgrunn på svømming/livredning
8. Kjennetegn på utendørs svømmeopplæring
 - Hva betyr det at elevene skal forstå livredning?
 - Hva legger du i begrepet svømmeundervisning?
 - o Hva med livredningsundervisning?
 - Hva er forskjellen på innendørs og utendørs livredningsundervisning?
 - Hva «mangler» innendørs basseng for å kunne gi elever optimal livredningskompetanse?
 - Hvilke faktorer tilsier at denne undervisning burde holdes utendørs?
 - Hva er spesielt med undervisningen samarbeidspartneren deres tilbyr?
9. Samarbeidet mellom skolene og de eksterne aktørene
 - Kan du si noe om hvordan du fikk vite om dette tilbudet?
 - Hva tror du er grunnen til at kravet om utendørs livredningsundervisning oppsto?
 - Hvordan tror du skolene kan nå frem til disse aktørene?
 - Hvilke skoler benytter seg av undervisningstilbudet?
 - Hvordan kan eksterne aktører bidra med kompetanse?

- Tror dere at skoler kan gjennomføre lignende undervisning internt?
- Hvilken kompetanse har instruktørene som ikke lærerne har?
 - o Og hva kan lærerne som ikke instruktørene kan?
- Hvordan legitimerer disse aktørene at skolene burde ha slik undervisning utendørs?
- Hva er din opplevelse av planleggingsfasen av dette opplegget?
- Har dere noen tips til skoler som ønsker å ha utendørs svømmeopplæring?

10. Forarbeid og planlegging

- Kan du fortelle om forarbeidet som skjer før opplegget?
 - o Lang tid i forveien, dagen før, rett før
- Hva var den største utfordringen med å planlegge?
 - o Timeplan, ressurser og logistikk
- Kan du fortelle om logistikken? (transport av elever)
- Hva tror du er et godt lærested for utendørs livredningsundervisning?
- Kan dere fortelle litt om hva slags utstyr som er nødvendig i undervisningsopplegget?
- Hvor krevende er det å vedlikeholde utstyret tror du?
- Hvordan setter dere opp mål for undervisningen?
 - o Personlige, lokale og overordnede

11. Gjennomføring og læringsutbytte

- Hvilke aktiviteter besto undervisningen av?
- Hvor lenge varte undervisningen?
- Hvordan var sikkerheten ivarettatt i løpet av undervisningstimen i vannet?
- Hvordan vil du beskrive undervisningsmetoden som ble brukt?
- Hvor viktig var lek i gjennomføringen av undervisningen?
- Elevgrupper har ulike forutsetninger. Hvordan tilpasset dere undervisningen til den enkelte elev?
 - o Hva med elever med spesielle behov?
- Hvordan var det lagt opp til progresjon i undervisningen?
- Hvordan la dere opp til elevens autonomi i undervisningen? (elevenes personlige meninger)
- Hvordan var du involvert i undervisningen i vannet?
- Hva slags læringsutbytte forventet du at elevene fikk av undervisningen før opplegget?
- Synes du at undervisningsopplegget var vellykket, i så fall hvorfor?
- Praktiserte dere en form for oppsummering og vurdering etter undervisningsopplegget?
- Hva må til for at skolene gjennomfører utendørs livredningsopplæring på egenhånd?
- Hva er den viktigste grunnen til at skolene ikke kommer til å gjennomføre utendørs livredningsopplæring på egenhånd? (altså ved hjelp av eksterne aktører)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lek og læring i skolens svømmetimer utendørs

Referansenummer

583292

Registrert

25.09.2020 av Daniel Strand - 584824@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torbjørn Lundhaug, torbjorn.lundhaug@hvl.no, tlf: 97744755

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Daniel Strand, daniel.strand90@gmail.com, tlf: 47282618

Prosjektperiode

01.10.2020 - 01.08.2021

Status

29.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

29.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i

meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2020 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021. Data med personopplysninger oppbevares deretter internt ved behandlingsansvarlig institusjon frem til 01.08.2026, dette grunnet forskning.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)