



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MDIP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MDIP550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	206
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	25325
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei

# MASTEROPPGÅVE

Eit self-study av constraintsbasert didaktikk i livredningsopplæring ute.

A self-study of Constraints-based didactis in outdoor lifesaving training.

**Ragnhild Myhre**

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI) / Institutt for pedagogikk, religion, samfunnsfag/ Master i didaktiske praksisar

Rettleiar: Jan Morten Loftesnes og Åge Lauritzen

Innlevering: 15. mai 2023



## SAMANDRAG

Denne masteroppgåva har vore oppteken av ein kroppsøvingslærer sine egne erfaringar i møte med constraintsbasert didaktikk knytt til livredningsopplæring ute.

Bakgrunnen for studien var basert på tre faktorar. Den eine var eit ynskje om personleg utvikling som lærar, den andre var interessa for den livredningsopplæringa som skal skje ute medan den siste faktoren er gjeldande læreplanverk og dei forventningar den har til undervisninga til kroppsøvingslæraren.

Målet med studien har vore å utfordre egne didaktiske mønster og å bidra til kunnskapsfeltet ved å undersøke bruken av constraints-basert didaktikk i konteksten av livredningsopplæring.

Self-study vart vald som metode og datamaterialet var egne notat som vart skrive undervegs i prosjektet. Ein refleksjonslogg vart skriven etter kvar økt, medan refleksjonsnotat vart skriven etter samtale med kritisk ven. I tillegg har også elevane i prosjektet bidrege gjennom å skrive læring- og erfaringslogg etter kvar time.

Funn frå studien viser at eg som lærar hadde meir behov for kontroll enn eg trudde. Eit anna funn var at den heilskaplege tilnærminga som constraintbasert didaktikk vektlegg, vart opplevd som essensiell for elevane sitt læringsutbyte. Eit anna funn viste at lærar opplevde det som lettare å individualisere oppgåvene til kvar elev gjennom å bruke den non-lineære undervisningssyklusen.

Det å kombinere self-study med å prøve ute ein didaktisk modell i emnet livredning ute har bidrege med auke i kunnskap om både eigen undervisningspraksis, ein ny didaktisk modell og nye undervisningserfaringar innan livredning.

## ABSTRACT

This master's thesis has focused on a physical education teacher's own experiences with the use of constraints-based didactics in the context of outdoor lifesaving education. The study was motivated by three factors: a desire for personal development as a teacher, an interest in outdoor lifesaving education, and the expectations set by the current curriculum and its requirements for physical education teachers. The aim of the study was to challenge existing didactic patterns and contribute to the field of knowledge by investigating the application of constraints-based didactics in the context of lifesaving education.

Self-study was chosen as the method, and the data consisted of personal notes written throughout the project. A reflection log was written after each session, and reflection notes were written after discussions with a critical friend. Additionally, the students in the project contributed by writing a learning and experience log after each session.

The findings of the study revealed that as a teacher, I had a greater need for control than anticipated. Another finding highlighted the essential role of the holistic approach emphasized by constraints-based didactics in enhancing students' learning outcomes. Furthermore, the study demonstrated that teachers found it easier to individualize tasks for each student by utilizing the non-linear teaching cycle.

Combining self-study with the implementation of a didactic model in the context of outdoor lifesaving education has contributed to increased knowledge about my own teaching practices, a new didactic model, and new teaching experiences in the field of lifesaving education.

## FØREORD

Same år som denne masteren vart skriven gjekk eg òg Birkebeinarrennet. Det å skrive ei masteroppgåve kan på mange måtar samanliknast med å gå dei 54 kilometrane frå Rena til Lillehammer, på litt bakglatte ski, men med god glid. Frå start sett ein av garde med friskt mot og mykje krefter. Så kjem motbakkane. Du er førebudd på dei, men likevel kjem dei overraskande på, og dei er vedvarande. Du går på trynet nokon gongar òg, men du kjem deg fort oppatt. På det mørkaste kjem tanken om å gje seg, men nei, ein får bite tenna saman å gjere så godt ein kan - dette skal ein klare. Når ein kjem inn i «sona» går det unna og fleire kilometer og ord blir tilbakelagt som ein leik. Med jamt mat- og veskeinntak går det eigentleg greitt, men dei siste motbakkane er seige. Så; inn mot slutten får ein plutseleg nye kreftar og ein ser lys i tunellen. Og plutseleg kjem ein inn på Birkebeinerstadion på Lillehammer og ein føler seg som ein vinnar. Det handla om så mykje meir enn berre å komme i mål og å få resultatet. Det var ei reise i så mykje meir.

Tusen takk til alle som har bidratt til at dette gjekk som det gjekk. Eg kom i mål og eg er stolt.

Sogndal, mai 2023

Ragnhild Myhre

# Innholdsliste

<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FØREORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1 INNLEIING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL .....	2
1.2 PROBLEMSTILLING.....	3
1.3 AVGRENSING OG AVKLARING .....	4
1.4 OPPGÅVA SI OPPBYGGING .....	5
<b>2 LITTERATURGJENNOMGANG</b> .....	<b>6</b>
2.1 CONSTRAINTSBASERT DIDAKTIKK .....	6
2.1.1 <i>Eit dynamisk økologisk syn på læring</i> .....	7
2.1.2 <i>Constraintsbasert didaktikk i praksis</i> .....	10
2.1.3 <i>Læraren si rolle i constraintsbasert didaktikk</i> .....	13
2.1.4 <i>Tidlegare forskning på dei constraintsbaserte didaktiske tilnærmingane</i> .....	14
2.2 ARBEID MED LÆRING OG UNDERVISNING I LYS AV STYRINGSdokUMENTA .....	15
2.2.1 <i>Tolking av aktuelt kompetansemål</i> .....	16
2.3 UTESYMJING OG LIVREDNINGSOPPLÆRING .....	19
2.3.1 <i>Symjedyktig og water competence</i> .....	19
2.3.2 <i>Tidlegare forskning på utesymjing i skulen</i> .....	22
2.4 SELF-STUDY OF PRACTICE.....	27
2.5 PEDAGOGISK TILNÆRMING .....	29
2.5.1 <i>Å undervise i kroppsøving</i> .....	29
2.5.2 <i>Korleis skal elevane lære?</i> .....	30
2.5.3 <i>Kva utfordringar har eg som kroppsøvlingslærer?</i> .....	30
2.6 BRUK AV PEDAGOGISK MODELL.....	31
2.7 FORVENTNINGAR KNYTT TIL PROSJEKTET .....	32
<b>3 METODE</b> .....	<b>34</b>

3.1	KVALITATIV METODE .....	34
3.2	DELTAKARAR I PROSJEKTET .....	35
3.3	PRAKTISK GJENNOMFØRING.....	36
3.3.1	<i>Pilotering</i> .....	38
3.3.2	<i>Tryggleik</i> .....	<b><i>Feil! Bokmerke er ikke definert.</i></b>
3.4	DATAINNSAMLING.....	39
3.4.1	<i>Refleksjonslogg</i> .....	40
3.4.2	<i>Refleksjonsnotat</i> .....	40
3.4.3	<i>Læring- og erfaringslogg - elevperspektivet</i> .....	40
3.5	ANALYSEPROSESSEN .....	41
3.6	STUDIEN SIN KVALITET .....	42
3.6.1	<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	43
3.7	ETISKE VURDERINGAR .....	45
<b>4</b>	<b>FUNN OG DRØFTING .....</b>	<b>46</b>
4.1	Å INDIVIDUALISERE GJENNOM MEDBESTEMMING .....	46
4.2	KONTROLL VERSUS KAOS .....	48
4.3	HEILSKAP OG KUNNSKAP .....	51
4.4	DEN NON-LINEÆRE UNDERVISNINGSSYKLUSEN .....	57
4.5	SELF-STUDY.....	61
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>63</b>
5.1	OPPSUMMERING.....	63
5.2	KONKLUSJON.....	64
5.3	VEGEN VIDARE .....	66
	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>67</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>76</b>



# 1 INNLEIING

Denne masteroppgåva utforskar bruken av self-study som metode og constraints-basert didaktikk innanfor et undervisningsrammeverk for livredningsopplæring. Formålet med denne studien er todelt: For det første, å fremme personleg utvikling som lærar, og for det andre, å bidra til kunnskapsfeltet ved å undersøke bruken av constraints-basert didaktikk i konteksten av livredningsopplæring.

Livredningsopplæring ute spiller ei avgjerande rolle i å utruste enkeltpersonar med essensielle ferdigheiter for å kunne handtere nødssituasjonar effektivt (Stallman et al., 2017), og vart innført som eit kompetansemål ved innføring av nytt læreplanverk i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Constraints-basert didaktikk tilbyr ein elevsentrert tilnærming som omfamnar å individualisere, problemløysing og utforsking innanfor realistiske ramar (Loftesnes & Hovdal, 2018) noko som også er sentrale punkt frå læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019c) i tillegg til å bli vektlagt i litteratur frå drukningsførebyggjande arbeid. Ved å prøve ut tilnærminga, forventast det at elevane kan oppleve ein meir engasjerande og effektiv læringsoppleving .

Denne studien vil nytte seg av self-study som den valde metodiske ramma, noko som tillèt forskaren å reflektere over og dokumentere personlege erfaringar og pedagogiske praksisar gjennom implementeringa av constraints-basert didaktikk i ein livredningsundervisningsintervensjon. Bruken av self-study vil leggje til rette for ein omfattande utforsking av forskarens undervisningsstrategiar og refleksjonar rundt den constraints-baserte tilnærminga.

Det overordna målet med studien er å fremme personleg vekst og utvikling som lærar gjennom sjølvrefleksjon og kritisk undersøking av undervisningspraksisar. I tillegg har forskinga som mål å bidra med ny kunnskap og innsikt i bruken av constraints-basert didaktikk inn mot livredningsopplæring.

## 1.1 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne oppgåva er basert på tre faktorar. Den første faktoren er relatert til mitt ynskje om å utvikle meg som lærar. Dette var òg utgangspunktet mitt for å starte på masterstudiet. I løpet av masterstudiet vart eg òg presentert for kartleggingsstudien *Når ambisjon møter tradisjon; ein kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget*, (Moen et al., 2018). Rapporten avdekkar blant anna at tradisjonelle undervisningsformer, som lærarstyrte instruksjonsmetoder framleis pregar kroppsøvingstimane (Moen et al., 2018). Ein anna ting som vart avdekket i kartleggingsstudien var at elevane berre unntaksvis fekk lov til å påverke undervisningssituasjonen gjennom innspel og medverknad (Moen et al., 2018). Med bakgrunn i funna i kartleggingsstudien begynte eg å reflektere over kven eg var som kroppsøvningslærar. Eg ynskja å forske på meg sjølv og fann metoden self-study som ein egna tilnærming for formålet om personleg utvikling.

Den andre faktoren er utesymjning og livredning ute. Dette er eit relativt nytt tema for kroppsøvningslæraren og meg, sidan det aktuelle kompetansemålet som inneberer at ein faktisk skal ut vart innført samtidig som gjeldande læreplanverk, Kunnskapsløftet 20, tredde i kraft. Samtidig er dette eit tema eg brenn for, både fordi det er viktig for samfunnet å få ned tal drukningsulukker, men òg fordi eg ser at det gjer noko med elevane og klassen når dei får utfordra seg ute i nye omgjevnadar. Det er lite forskning på det å undervise ute da både nasjonal og internasjonal symje- og livredningsopplæring stort sett har skjedd, og framleis skjer, inne (Gjølme, 2021; Kjendlie et al., 2013; Stallman et al., 2017). Men: nyare forskning indikerer at deler av undervisninga må skje ute for elevane skal få tilstrekkeleg kunnskap og ferdigheit, eller water competence (Stallman et al., 2017) som det heiter i fagmiljøet. Både i boka *Utendørs symje- og livredningsundervising* (Gjølme, 2021) og i fleire artiklar om drukningsførebyggjande arbeid blir omgrepet constraints og representative læringsmiljø drege fram som viktige, og der blir det argumentert for at undervisninga bør skje ute og ut frå eit dynamisk læringsteoretisk ståstad (Button et al., 2020; Guignard et al., 2020; Moran et al., 2018). Dette synet anerkjenner at kvart individ lærar ulikt sidan bevegelsar er eit resultat av tre constraints (rammefaktorar). Desse rammefaktorane er: individuelle faktorar, faktorar ved omgjevnadane eller miljøet og faktorar ved oppgåvene eller øvingane (Bjerke et al.,

2021). Basert på denne informasjonen vart eg nysgjerrig på undervisningsmodellen constraintsbasert didaktikk. Etter mi forståing la den constraintsbaserte didaktiske tilnærminga stor vekt på blant anna reelle læringssituasjonar, elevmedverknad og at undervisninga skulle vere elevsentrert. Dette ser eg i lys av overordna del i læreplanen som legg vekt på at eleven blant anna skal bli kritisk tenkande og reflekterande (Kunnskapsdepartementet, 2019c) og eg meiner derfor at denne modellen passet godt til formålet for oppgåva.

Den siste faktoren som ligg til grunn for denne oppgåva er gjeldande læreplanverk og kva forventningar den har til kroppsøvingslæraren. Gjeldande læreplanverk, Kunnskapsløftet 20 (Kunnskapsdepartementet, 2019c) og Læreplan for Kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019a), tredde i kraft i 2020. Og nokre av dei sentrale punkta frå overordna del var fokus på medbestemming, djupnelæring, kritisk tenking, skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Kunnskapsdepartementet, 2019c). I Læreplan for kroppsøving er dette konkretisert blant anna gjennom kompetansemåla og verba *undersøke, reflektere over, planleggje og gjennomføre og forstå* (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Formålet med denne oppgåva vil vere å utvikle eigen undervisningspraksis. Det ynskjer eg å gjere ved å sjå på eiga undervisning i møte med den constraintsbaserte didaktikken i bruk på eit undervisningsopplegg i livredning ute i fjorden. Gjennom mine erfaringar er det eit mål å kunne bidra med kunnskap om praktisk gjennomføring av livredningsopplæring ute.

## 1.2 Problemstilling

Hovudproblemstillinga for denne masteroppgåva er:

*Korleis erfarer ein kroppsøvingslærar å utvikle eigen undervisningspraksis gjennom å bruke undervisningsmodellen constraintsbasert didaktikk og self-study som metode?*

For å svare på problemstillinga best mogleg, har eg laga tre underproblemstillingar. Desse er nytta for å hjelpe meg som forskar da eg meiner dei vil spisse oppgåva meir.

Underproblemstillingane er:

- *Korleis opplev eg mi rolle som lærar ved bruk av constraintsbasert didaktikk?*
- *Korleis erfarer eg som kroppsøvlingslærar at elevane får vist kompetanse i livredning ved bruk av constraintsbasert didaktikk?*
- *På kva måte vil mi forskning, med bruk av constraintsbasert didaktikk og self-study som metode, vere relevant for kroppsøvlingslærarar?*

### *1.3 Avgrensing og avklaring*

Eg vil i det fylgjande gjere greie for nokre avgrensingar eg har gjort i oppgåva mi.

Denne oppgåva er avgrensa til faget kroppsøving med utgangspunkt i eitt kompetansemål for 10. trinn. Undervisningsopplegget er ikkje eit forsøk på å dekke heile kompetansemålet det er teke utgangspunkt i for denne oppgåva. Til det er fire økter for lite og kompetansemålet for stort og omfattande.

Constraintsbasert didaktikk, som er undervisningsmodellen denne oppgåva tek utgangspunkt i, er ein modell utvikla for bruk i kroppsøvlingsfaget. Modellen byggjer på dei same læringsteoriane som ETA- Ecological Task Analysis (Davis & Broadhead, 2007), CLA – Constraints-Led Approach (Renshaw et al., 2010) og Non-lineær pedagogi (Chow et al., 2007). Alle desse modellane liknar på kvarandre og har mange felles prinsipp og element. For å gjere det enklare for lesaren vil omgrepet constraintsbaserte tilnærmingar bli brukt vidare i oppgåva for å beskrive modellane som er nemnd ovanfor.

Omgrepet constraints er brukt i både tittel og problemstilling for denne oppgåva. Oversett til norsk handlar det om rammefaktorar eller avgrensingar innanfor ulike læringssituasjonar. Det engelske faguttrykket er innarbeid i fagmiljøet så eg har valt å halde på dette. Omgrepet blir meir forklart i avsnitt 2.1.

Det er eit poeng å få fram at denne oppgåva er skriva ut frå mi forståing av den constraintsbaserte didaktikken og at eg ikkje har noko erfaring med denne modellen frå

før. Eg gjer ikkje eit forsøk på å evaluere undervisningsmodellen. Det er mine erfaringar ved bruk av modellen i konteksten utesymjing som skal belyst.

Metoden self-study of practice er blitt brukt for å utvikle kunnskap til problemstillinga. Denne metoden, likeins med constraintsbasert didaktikk, er brukt ut frå mi forståing av det eg har lest.

#### *1.4 Oppgåva si oppbygging*

Denne oppgåva vil følgje ein tradisjonell struktur med tanke på innhald og rekkjefølgje. Etter introduksjonen og presentasjonen av problemstilling vil det i kapitel to bli presentert litteratur som er aktuell for oppgåva. I litteraturgjennomgangen vil eg fyrst ta føre meg litteratur som ligg til grunn for den praktiske undervisninga som denne oppgåva byggjer på. Det vil vere teori om constraintsbasert didaktikk, aktuelle styringsdokument og litteratur om utesymjing og livredningsopplæring ute. Deretter vil litteratur som ligg til grunn for self-study of practice bli presentert. I tredje kapitel vil det bli gjort greie for val av metode og korleis den praktiske gjennomføring av self-study vart gjort. Det vil og bli presentert korleis den praktiske undervisninga vart gjennomført. Til slutt i metodekapitelet vil forskingsprosessen bli presentert og eg vil sjå på studien sin kvalitet og kva etiske vurderingar eg har gjort. I kapitel fire vil funn frå datamaterialet bli presentert og diskutert opp mot teori og styringsdokument. Oppgåva vil bli avslutta med kapitel fem. Der vil det bli gjeven ei oppsummering av funn og drøfting frå kapitel fem før det blir sett på korleis erfaringane og kunnskapen som er erverva gjennom denne oppgåva kan bidra til utvikling i profesjonsfellesskapet.

## 2 LITTERATURGJENNOMGANG

I denne delen av oppgåva vil litteratur som er aktuell for denne oppgåva bli presentert. Eg vil starte med litteratur som ligg til grunn for den praktiske undervisninga som er gjennomført. Det vil vere den constraintsbaserte didaktikken som er det didaktiske utgangspunktet for undervisninga, gjeldande læreplan og kva føringar og forventningar den har til kroppsøvingslæraren. Avslutningsvis for den praktiske undervisninga vil eg presentere aktuell litteratur innan utesymjing. I siste del av litteraturgjennomgangen vil eg sjå på teori som ligg til grunn for self-study of practice som er metoden eg har valt for å sjå på eiga undervisning og utvikling av denne.

### 2.1 *Constraintsbasert didaktikk*

Constraintsbasert didaktikk er ein modell som er laga for kroppsøvingsfaget med hensikt å gå vekk frå den tradisjonelle lærarstyrte undervisninga som har dominert faget (Moen et al., 2018). Eit mål i den constraintsbaserte didaktikken er å skape sjølvstendige elevar som er aktive i eigen læringsprosess og som bidreg i undervisninga ved å vere med å utvikle aktivitetar og øvingar sjølve. Eit mål med dette er å auke eleven sin motivasjon mot kroppsøvingsfaget (Loftesnes et al., 2022).

Constraintsbasert didaktikk har sitt utspring i fleire didaktiske modellar. Modellen Ecological Task Analysis (Davis & Broadhead, 2007) er den modellen som CBD liknar mest på, da dei deler fleire element og prinsipp. Ein finn og fleire fellestrekk i Constraints-Led Approach (Renshaw et al., 2010) og Non-lineær pedagogikk (Chow et al., 2007). Desse didaktiske tilnærmingane, inkludert constraintsbasert didaktikk, har som felles utgangspunkt at dei ser på læring av bevegelsesferdigheiter som eit resultat av samspelet mellom individet, omgjevnadane og dei oppgåvene som dei står ovanfor (Brymer & Renshaw, 2010). I alle desse tilnærmingane er den lærande, altså eleven, og læringsprosessen skildra som eit komplekst system som ikkje er lineært, men non-lineært (Chow et al., 2016; Davids, 2010). Sagt på ein anna måte: læring skjer ikkje nødvendigvis samtidig eller proporsjonalt med undervisning.

I dei constraintsbaserte tilnærmingane vil perspektivet på læring ha ei forståing av at undervisning kan føre til både små og store endringar i eleven si utvikling, men samtidig kan undervisning også resultere i tilbakegang hjå den lærande (Chow et al., 2007; Davids, 2010).

Vidare er utgangspunktet for dei constraintsbaserte tilnærmingane at utvikling og læring skjer som eit resultat av eit dynamisk samspel mellom ulike constraints. Ein skil mellom constraints i miljø, individ og i oppgåve, og desse påverkar læringsprosessen. Constraints blir oversett til avgrensingar eller rammefaktorar, men kan òg sjåast på som dei moglegheitene som finst i miljøet, individet og i oppgåvene. Hovudprinsippet til læraren er å leggje til rette for lærings situasjonar gjennom å manipulere og justere ulike constraints (Davids, 2010; Loftesnes et al., 2022).

### 2.1.1 Eit dynamisk økologisk syn på læring

Dei constraintsbaserte tilnærmingane har basert si forståing på læring på teoriene økologisk psykologi og dynamisk systemteori (Chow et al., 2016; Davids, 2010). I dette perspektivet er eit viktig utgangspunkt at kvar elev deltar i ein aktivitet med utgangspunkt i sine føresetnadar. Dømer på dette kan vere fysiske, kulturelle, sosiale, psykologiske og/ eller emosjonelle føresetnadar (Brymer & Renshaw, 2010).

Ein føresetnad for dei constraintsbaserte didaktiske tilnærmingane er miljøet som bevegelsane skal skje i. Dette miljøet må vere realistiske slik at bevegelsane eller aktiviteten som skapast er realistiske. Dette kallar Chow (2013) for *representativt læringsdesign*. Med dette meiner Chow at læring må skje, og skjer, når den lærande er i ein kontekst kor læringsmiljøet og tileigning av kunnskap skjer som ein konsekvens av samspelet mellom den lærande og miljøet. Ved å bli plassert i realistiske situasjonar vil eleven lettare ta til seg nødvendig informasjon, noko som vil gjere det lettare for dei å ta gode avgjersler basert på kapasitetane til omverda. Ser ein dette i lys av drukning og livredningsopplæring, må denne opplæringa skje ute da drukningsulukkenene skjer ute (*Redningsselskapets drukningsstatistikk*, 2023). Dette er det også støtte for innan miljø som forskar på drukningsforebyggjande arbeid (Button et al., 2020; Kjendlie et al., 2013; Stallman et al., 2017).

Eleven, eller mennesket, i dynamisk systemteori er sett på som eit aktivt søkande vesen der interaksjonen eller samhandlinga mellom rammefaktorane individ, miljø og oppgåve blir sett på som avgjerande for utvikling og læring (Chow, 2013; Davids et al., 2005; Davis & Broadhead, 2007). Dei nemnde rammefaktorane vil påverke den individuelle prosessen for læring og vere med å setje ei ramme for lærings situasjonen, som vil kunne oppfattast ulikt frå individ til individ. Dette heng blant anna saman med at mennesket oppfattar ulike tilbod ulikt og vil sjå ulike utfordringar i til dømes ei oppgåve. Koplinga mellom persepsjon og handling er sentral her, og blir sett på som sentral i dynamisk systemteori. Denne koplinga vart først gjort av Gibson og uttrykt gjennom setninga: «We must perceive in order to move, but we must also move in order to perceive” (1979, s. 223). Noko enklare forklart: for å skape ein bevegelse må eleven eller individet oppfatte og ta til seg alle inntrykk før ei handling av bevegelse blir utført, samstundes krevst det ein bevegelse for at ein kan oppfatte noko. Overført til utesymjing eller livredning ute, kan ein sjå for seg at eleven som livreddar vil få ny persepsjon dess lengre hen kjem ut i vatnet. Stadige endringar i korleis eleven oppfattar informasjonen eller kjensla frå vatnet vil endre eleven si oppfatning av omgjevnadane og korleis hen handlar. Slik vil ein alltid veksle mellom å oppfatte persepsjon og handling.

Samanvevd med omgrepa persepsjon og handling finn ein omgrepet affordances. Med affordances meinast den koplinga som oppstår mellom eit individ og eit objekt basert på korleis personen oppfattar handlingsrommet ein som individ har (Brymer & Renshaw, 2010; Loftesnes et al., 2022; Renshaw et al., 2010). Ser personen til dømes moglegheiter eller avgrensingar? Her spelar både konteksten, individet sine tidlegare erfaringar og kroppslege føresetnadar inn. Eit sup-brett (stand-up padle board) vil til dømes oppfattast ulikt av ein surfar og ein som aldri har sett eit slikt brett før. Lærar sin rolle blir her å justere rammefaktorane slik at ein opnar opp for at personen sjølv får utforske og finne løysingar som passar best for ein sjølv. Individet vil òg tilpasse seg omgjevnadane rundt seg gjennom ein form for sjølvorganisering (Davids, 2010). Gjennom sjølvorganisering vil individet søke ein stabil tilstand til ein kvar tid, men denne tilstanden kan gjerast ustabil ved å endre på omgjevnadane eller oppgåvene gjennom manipulering av constraints (Loftesnes et al., 2022). Individet vil da, i følgje dynamisk systemteori, søke etter ein ny

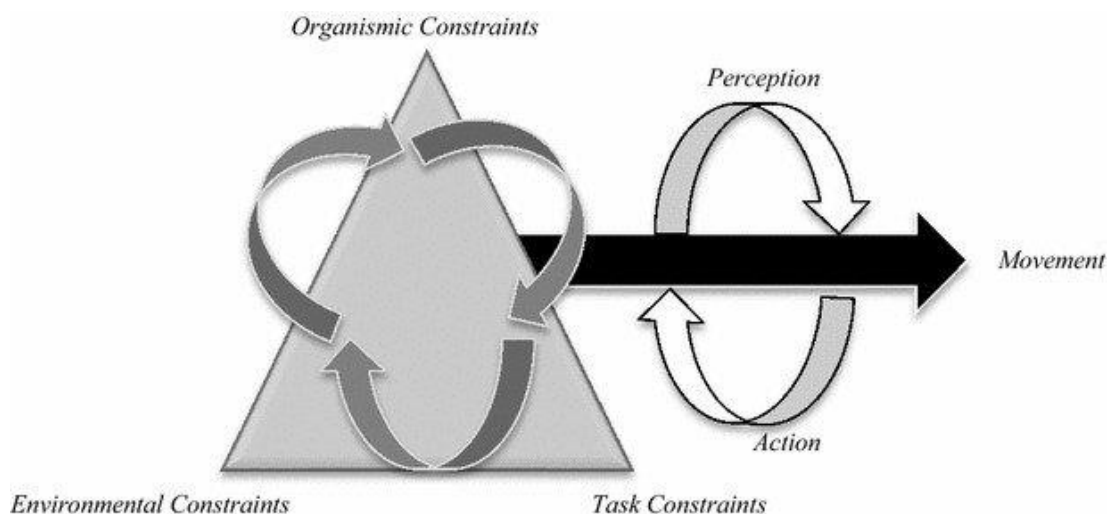


stabil tilstand ved å endre bevegelsesmønster og eller bevegelsehandlingar. Dette kan illustrerast ved ein elev sine bevegelsar i vatn med og utan straum. I roleg vatn vil bevegelsane vere rolege og store, medan om ein kjem inn i eit område med meir og meir straum, vil ein endre bevegelsane og dei vil bli raskare og mest sannsynleg kortare. Individet blir med andre ord tvinga til sjølvorganisering (Davids, 2010).

Constraints definerast som «*..boundaries or features that shape the emergence of behavior by a learner seeking a stable of organization*” (Chow et al., 2007, s. 262).

Oversett frå engelsk til norsk betyr constraints avgrensingar, men i dynamisk systemteori ser ein også moglegheiter som kan skape og utvikle ferdigheiter fordi individet strever mot ein stabil tilstand. Moglegheitene eller avgrensingane kan ein finne både i individet, og i omgjevnadane ved oppgåva som individet skal gjennomføre (Brymer & Renshaw, 2010; Chow et al., 2007; Davids et al., 2005). Constraints kan med andre ord verke inn på ein læringssituasjon ved å endre dei slik at dei passar til individet, for det er viktig å påpeike at kvart individ kan handtere same constraints på ulikt vis (Chow et al., 2016; Newell & Ranganathan, 2010).

Gjennom Figur 1 har ein prøvd å illustrere at den mest hensiktsmessige bevegelsen kan sjåast som eit resultat av den dynamiske samhandlinga mellom constraints i individet, constraints i oppgåva og constraints i miljøet (Chow et al., 2007).



Figur 1: Newells modell av interaksjonen mellom constraints i individet, i omgjevnadane og ved oppgåvene samt koplinga mellom persepsjon og handling (Davids, 2010, s. 5)

Constraints i individet kan beskrivast som den kapasitet kvart enkelt individ har ut frå fysiske og psykiske føresetnadar som vil påverke læringsprosessen (Davids, 2010). Saman vil desse føresetnadane vere med å forme korleis ein rørsle blir utført (Chow, 2013; Davids, 2010). Desse individuelle faktorane delast opp i strukturelle og funksjonelle karakteristikkar (Chow et al., 2016). Dei strukturelle karakteristikane som er relevante i ulike læringssituasjonar er knytt til fysiske og fysiologiske karakteristikkar, medan høgde, lengd, kroppsmasse osv. er alle faktorar som er med på å påverke korleis ein person beveger på seg i vatn. Dei funksjonelle karakteristikane er knytt til personen sin kognitive og kjenslemessige (emosjonelle) tilnærming til læringssituasjonen, som kan ha stor betydning for læringsutbyttet (Brymer & Renshaw, 2010). Ein person med lite sjølvtilitt vil til dømes ha andre føresetnadar enn ein med god sjølvtilitt, eller ein som har tendens til vasskrekke vil ha ei anna tilnærming til undervisninga enn ein som er glad i vatn.

Constraints ved omgjevnadane eller miljøet påverkast av to faktorar. Den første faktoren er det fysiske miljøet. Døme på det er: temperatur i vatn, vassdjupne, ver, temperatur, underlag osv. (Chow et al., 2016). Den andre faktoren er den sosiokulturelle faktoren som kan eksemplifiserast gjennom læringsmiljøet i gruppa gjennom sosiale normer, kulturelle føresetnadar og eller samarbeidsklime (Chow et al., 2007).

Constraints ved oppgåva eller øvinga inkluderer reglar, storleik på bana, kva utstyr som er tilgjengeleg, storleiken på grupper berre for å nemne nokre. Som lærar har ein noko meir påverknadskraft til å manipulere oppgåva og/ eller øvinga enn på dei to andre rammefaktorane (Chow et al., 2016). Ein kan også manipulere constraints ved oppgåva ved hjelp av munnlege instruksjonar eller spørsmål (Newell & Ranganathan, 2010).

### *2.1.2 Constraintsbasert didaktikk i praksis*

Den constraintsbaserte didaktikken er fyrst og fremst retta mot individet og er i så måte elevsentrert (Chow, 2013). Det er vidare viktig å anerkjenne at eleven skal ha moglegheit til å lære seg bevegelser ut frå den situasjonen eller konteksten hen er i. Dette gjerast ved at kroppøvlingslæraren skapar læringssituasjonar gjennom å kjenne att

nøkkelconstraints som vert manipulert slik at eleven sjølv kan oppdage og finne løysingar ved å sjølvorganisere seg (Chow, 2013; Loftesnes et al., 2022).

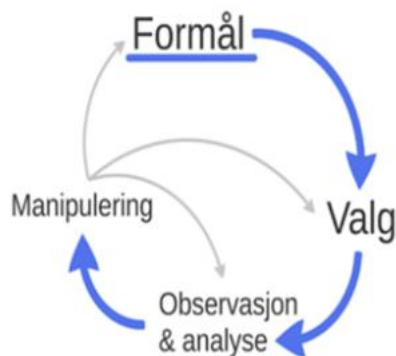
Ved å bruke constraints som pedagogisk verktøy må ein i godta fire føresetnadar som ein som kroppsøvingslærer må ta omsyn til i både planlegging og gjennomføringa av undervisninga (Loftesnes et al., 2022). Desse føresetnadane er henta frå Ecological Task Analysis -modellen til Davis og Broadhead (2007), samstundes har dei også tydelege parallellar til prinsippa til Chow (2013) i den non-lineære pedagogikken. Føresetnadane er:

- 1) Heilskapen skal vere utgangspunkt for aktivitetane, og ikkje delane.
- 2) Resultatet er viktigare enn utføringa av bevegelsen. Det spelar til dømes ingen rolle korleis ein person sym med forlenga arm ved ilandføring, så lenge ilandføringa blir utført. Resultat er viktigare enn at bevegelsen gjerast «korrekt» mekanisk.
- 3) Lærer må ha kunnskap for å hjelpe eleven til å finne den beste og mest essensielle løysinga for seg.
- 4) Lærer må leggje til rette for at det er ei direkte kopling mellom rammefaktorane og aktivitetens heilskap som utgangspunkt for handlinga som skal utførast.

I tillegg til desse føresetnadane er den nonlineære syklus sentral for utføringa av den constraintsbaserte didaktikken. Den nonlineære syklusen inneheld fire trinn som læraren må ta utgangspunkt i gjennom undervisning- og læringsprosessen. Desse trinna; formål, val, observasjon og manipulering, skal vere retningsgivande da det er eleven sitt ferdigheitsnivå som skal vere utgangspunkt for kva trinn læraren tar i bruk (Loftesnes et al., 2022). Dei fire trinna i den nonlineære syklusen vil bli presentert i det fylgjande avsnittet.

Trinnet formål er det første trinnet og det som er viktig er at det i starten av ein læringsaktivitet definerast eit klart *formål* med undervisninga (Loftesnes et al., 2022). Eit formål må ikkje vere for statisk, men ein må kunne endre på desse for best mogleg utvikling, i følgje Loftesnes (Loftesnes et al., 2022). Kva type mål som blir bestemt vil vere

avhengig av fleire faktorar, men gruppestorleik og nivå og kva constraints som er tilgjengelege vil vere avgjerande (Loftesnes et al., 2022). I andre trinn er val viktig. Det er eleven som skal oppleve å ta val i korleis dei vel å løyse ei oppgåve. Dei skal sjølv prøve å finne gode løysingar. Dette er sentralt innan nonlinear didaktikk, og læraren må leggje til rette for dette. Det tredje trinnet er observasjon: for læraren skal kunne hjelpe eleven er det viktig å kunne observere. Først da kan ein gå over til trinn fire som er manipulering. Ein føresetnad for god observasjon og manipulering er læraren sin kunnskap om emnet (Loftesnes et al., 2022) slik at ei rask analyse av situasjonen eller bevegelsen gjerast og ein kan gå over til neste trinn som er manipulering. Manipulering skjer i all hovudsak ved å endre på rammefaktorane oppgåve og miljø (Loftesnes et al., 2022). Desse manipuleringane vil føre til at eleven må ta nye val for å løyse den nye utfordringa som hen har fått. I praksis vil trinna 2, 3 og 4 bli repetert gjennom heile økta eller perioden. Trinna er også dynamiske og overgangane vil vere noko flytande (Loftesnes et al., 2022) sjølv om dei har vart presentert kronologisk. Dei fire trinna er forsøkt framstilt i modellen nedanfor.



Figur 2: Den non-lineære undervisningsyklus og dei fire rinna i constraintsbasert didaktikk (Loftesnes & Hovdal, 2018)

Det siste eg vil ta for meg i den praktiske bruken av nonlinear didaktikk er fokuset på fasane introduksjon i, kunnskap om og ferdigheit i (Loftesnes & Hovdal, 2018).

I *introduksjon i* – fasa skal eleven få erfare heilskapen. I denne fasa skal ein også etablere seg nokre mål for undervisninga. Desse måla kan endrast i løpet av perioden ettersom ein

ser at dei blir nådd eller at ein av andre grunnar må endre dei. Kanskje var dei litt ambisiøse også?

I *kunnskap om*-fasa skal både lærar og elev vere aktive. I denne fasa er det eleven sin kunnskap om aktiviteten som er utgangspunkt for undervisninga. Dette kjem til uttrykk ved at eleven sjølv får moglegheit til å oppdage kva dei sjølv vil arbeide med å forbetre og velje seg læringsmål. I siste fase, *ferdigheit* i-fasa vil undervisninga ha fokus på utvikling og ferdigheitslæring i den gitte aktiviteten med utgangspunkt i eleven sin ståstad, altså der eleven «er».

Både Chow (2013) og Loftesnes et al. (2022) påpeikar at constraintsbaserte didaktiske tilnærmingar ikkje er oppskrifter som skal følgjast til punkt og prikke, men at ein må tilpasse undervisninga til den aktuelle aktiviteten og dei elevane som skal undervisast.

### *2.1.3 Læraren si rolle i constraintsbasert didaktikk*

I overordna del av læreplanen står det at læraren skal skape meningsfulle moglegheiter som vil skape aktivt søkande og engasjerte elevar (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Det er også utgangspunktet for den constraintsbaserte tilnærminga.

Læraren si rolle i denne tilnærminga vil vere å leggje til rette for at eleven kan oppdage og erfare dei funksjonelle og individuelle løysingane for bevegelse (Davis & Broadhead, 2007; Loftesnes et al., 2022). Fordi eleven skal bli øvd i å ta val sjølv for å kunne oppdage og erfare, skal læraren unngå å vere ein instruktør som gjer direkte instruksjonar. Det er eleven sin individuelle ståstad som skal vere utgangspunktet for eleven si læring derfor skal læraren unngå å bruke ord som rett og feil (Loftesnes et al., 2022). Eit utgangspunkt ein også har i kroppsøvingfaget da eleven skal vurderast ut frå sine føresetnadar. Dette er òg i tråd med tilpassa opplæring som gjeld for alle elevane i skulen.

Ein føresetnad for å klare denne tilpassinga til kvart individ er observasjon viktig (Loftesnes et al., 2022). Læraren må vere tett på eleven og vere ein dyktig observatør som raskt ser kva kvalitetar og utfordringar dei ulike elevane har slik at hen kan byggje vidare på desse. Dette krev at læraren er fagleg sterk slik at hen lettare kan manipulere

constraints for at eleven lettare oppdagar den meste hensiktsmessige løysinga for seg (Davis & Broadhead, 2007).

#### 2.1.4 Tidlegare forskning på dei constraintsbaserte didaktiske tilnærmingane

I boka *Motor Learning in Practice A Constraints-led approach* (Renshaw et al., 2010) blir det presentert fleire artiklar der ein har forska på effekten av ei constraintsbasert tilnærming. Eg vil her presentere eit utval av dei. Det som det til dømes har vore forska på er: interaksjonen mellom constraints og arm- og beinteknikk innan symjing (Seifert et al., 2010). Denne studien hadde fokus på korleis dei ulike constraintsane kunne betre forståinga av koordinasjonen i bryst- og armtak på. I konklusjonen deira trakk dei fram at modifisering av oppgåve constraints saman med enkle instruksjonar var ein effektiv måte for å auke symjaren sin koordinative utvikling i armtak. Ei undersøking gjort av Brymer (2010) på ferdigheitsutvikling i kano og kajakk konkluderte han med at den constraintsbaserte tilnærminga, som er veldig individsentrert, er effektiv for ulike læringssettingar. Vidare var også denne måten å fasilitere undervisninga på ein fin måte å arbeide med til dømes samarbeid og leiarskap på (Brymer, 2010).

Forskinga som er gjort med denne didaktiske tilnærminga er i hovudsak gjort på erfarne utøvarar og ikkje elevar i kroppsøving (Chow, 2013). I ein intervensjonsstudie gjort på kroppsøvingselevar, samanlikna dei læringsutbyttet av nonlinear versus lineærpedagogikk i tennis på nybyrjarnivå (Lee et al., 2014). Intervensjonen gjekk over fire veker og dei fann at utviklinga av dei tekniske ferdigheitene i dei to gruppene stort sett var like. Ein ting dei så skilnad på, var korleis dei løyste ulike oppgåver ulikt. Elevane i den non-lineære gruppa var blant anna meir effektiv til å flytte på seg og betre til å dekke tennisbana.

Ei masteroppgåve har sett på korleis læraren erfarte bruken av modellen opp mot kartlesing i orientering (Clarín, 2019). Noko som vart heva fram i oppgåva hennar var den non-lineære undervisningssyklusen som ein moglegheit til å involvere elevane i eigen læringsprosess. Bruken av constraints vart også trekt fram som eit positivt verktøy. Den

heilskaplege tilnærminga modellen har, vart trekt fram som positiv for elevane sitt utbytte av undervisninga (Clarín, 2019).

## 2.2 *Arbeid med læring og undervisning i lys av styringsdokumenta*

Det er læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Læreplan for kroppsøving som både vart innført skuleåret 2020/2021 (Kunnskapsdepartementet, 2023) som er sentrale styringsdokument for kroppsøvingslæraren. Den overordna delen og Læreplan for fag skal sjåast i samanheng og er rettleiande for meg som utøvande lærar. Læreplanen er i tillegg forskrift til den norske opplæringslova og som lærar er ein plikta til å rette seg etter han.

Læreplanverk blir med jamne mellomrom endra og dette kan sjåast i samanheng med dei endringar og utfordringar som samfunnet står ovanfor (Andreassen & Tiller, 2021). Eit døme på det er dei nye tverrfaglege emna, folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap og berekraftig utvikling. Desse peiker alle på utfordringar vi ser i samfunnet vårt i dag (Andreassen & Tiller, 2021). Også innanfor kroppsøving ser ein òg at «samfunnets problemer blir skolens læreplan» (Engelsen, 2015, s. 17) ved til dømes innføring av kjerneelementa og kompetansemålet om livredning som er utgangspunktet for denne oppgåva.

Både i overordna del og i læreplan i kroppsøving er det fokusert på at elevane skal vere bevisst sin eigen læringsprosess og at dei skal lære å lære. I læreplan for kroppsøving er dette blant anna spesifisert i delen *om faget* i læreplanen for kroppsøving og vidare gjennom verba *utforske, reflekter, planleggje, forstå, bruke og vurdere* som er brukt i kompetanemåla for faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Desse verba sett nokre premiss for korleis undervisninga skal leggjast til rette, og ein kan tolke det dit hen at dei tek eit skritt vekk frå den tradisjonelle måten å undervise på. Dette er aktuelt for mi oppgåve da den constraintsbaserte didaktikken legg opp til stor grad av sjølvorganisering og medbestemming og er også ein av grunnane til at eg ville prøve ut den modellen.

Symjeopplæring har lenge vore ein viktig del av kroppsøvingsfaget. Eit ansvar som er lagt til skulen fordi skulen når alle. Eitt av motiva med å ha symjing er å kunne redde seg sjølv

og andre viss det skulle vere nødvendig. Dette er høgst aktuelt da det i 2022 var 88 menneske i Noreg som drukna (*Redningsselskapets drukningsstatistikk, 2023*). Symjeopplæringa, slik ho er i dag, er skildra gjennom kompetansemål, og har ein gradvis progresjon frå 2. tinn til 10. trinn. Det er til saman 8 kompetansemål som er spesifikke på symjing og livredning (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I vidaregåande er det ingen kompetansemål som presiserer symjing eller livredning i, ved eller på vatn (Kunnskapsdepartementet, 2019b). For mange elevar er den opplæringa dei får i grunnskulen den einaste symje – og livredningsopplæringa får, noko som seier sitt om kor viktig denne opplæringa er. Frå førre læreplan (Kunnskapsløftet 2006) til gjeldande læreplan, Kunnskapsløftet 2020, er det ein ting som skil seg ut og det er at i siste kompetansemål er ordet *ute* nytta.

Som eit resultat av ny læreplan med endra kompetansemål og ei symjeopplæring med breiare fokus på drukningsførebygging og livredning ute, har det kome endringar knytt til reglement for sikkerheit. I dokumentet *Trygg opplæring i svømming, selvbergning og livredning i kroppsøving og ved bading i skolens regi (2020)*, er krava som gjeld innanfor regelverket beskrive. Dokumentet gir også anbefalingar til skuleeigar og skulen som profesjonsfelleskap for å sikre ei trygg og forsvarleg opplæring i symjing, sjølvbergning og livredning. Dokumentet erstattar Rundskriv Udir1-2008 2008, og det er Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, Institutt for idrett, kosthald og naturfag, HVL, i samarbeid med Norges Livredningsselskap (NLS) og Utdanningsdirektoratet som har utarbeida det (Leveresen, 2020). Dette reglementet har eg forholdt meg til i utarbeidinga av mitt undervisningsopplegg, og det er også derfor eg har det med her.

### 2.2.1 *Tolking av aktuelt kompetansemål*

Det er læreplanen i fag med kompetansemåla som sett premissane for kva læraren skal formidle og undervise til sine elevar. I undervisningsopplegget som ligg til grunn for denne oppgåva er kompetansemålet; *forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vatn ute i naturen* (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Kva inneberer dette for meg som lærar? Dette kompetansemålet kan tolkast på ulike måtar og ein kan leggje mykje eller mindre i det. Eg vil i det fylgjande gjere greie for korleis mi forståing av dette kompetansemålet.



## *Forstå og gjennomføre*

Det første eg vil gjere er å på dei to verba forstå og gjennomføre. Verbet å forstå blir i læreplanen for kroppsøving definert på fylgjande vis: *Å forstå er å oppfatte meininga med noko, skjønne kva som blir kommunisert eller korleis noko heng saman*

(Kunnskapsdepartementet, 2019b). Eg ser dette i samanheng med det som står i overordna del om kompetanse der forståing blir knytt opp mot at elevane skal bli reflekterte og kritisk tenkande (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Ein del av det å bevege seg ved vatnet er til dømes å vurdere risiko, noko som krev både evne til refleksjon og kritisk tenking. Ser eg på verbet å gjennomføre er det definert som: *å setje i verk, utføre og fullføre, for eksempel ei oppgåve, ei undersøking eller eit planlagt arbeid*

(Kunnskapsdepartementet, 2019b). Eg oppfattar her ei sterk oppmoding om at elevane skal gjere noko fysisk. Det er til dømes ikkje «nok» å snakke om HLR eller ilandføring med forlenga arm, men eleven må faktisk fysisk kunne gjennomføre det. Det gjerast her eit skilje mellom knowing how/ ferdigheit i og knowing that/ kunnskap om som er to hovudtypar kunnskap ein skil mellom i kroppsøvfingsfaget, i fylgje Ryle i Birch et al. (2019). Ved Knowing how blir kompetansen vist gjennom praksis, medan knowing that blir vist gjennom refleksjon. Det er kunnskapen eleven innehar ved å faktisk gjere ting i praktisk, altså den praktiske kunnskapen eller knowing how. Eg forstår med andre ord at både ei teoretisk forståing og ei praktisk gjennomføring ligg til grunn for kompetansemålet.

Eit mål for læraren må vere at eleven har både teoretisk og praktisk kunnskap og at hen kan sjå det ein lærar i ein større samanheng. Da viser eleven djupnelæring som er eit overordna mål med opplæringa til eleven (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Knytt til symjing og livberging vil det ikkje vere nok å kunne dei ulike symjeartane for å kalle det djupnelæring, men ein må forstå og meistre elementet vatn i vid forstand, sett opp mot omgrepet Water competence (Bjerke et al., 2021).

Eit omgrep er ser som sentralt i denne samanheng er kroppsleg læring, som er nemnt som eit av kjerneelementa i gjeldande læreplan. Kroppsleg læring er knytt til handlingar som vert uttrykt gjennom kroppen i bevegelse (Standal, 2019). Det er ei subjektiv erfaring å vere i bevegelse og kvar elev vil oppleve og erfare ulikt. I konteksten utesymjing så vil kvar elev oppleve og erfare ulikt. Eit døme er korleis dei handterer det kalde vatnet.

Nokon vil ikkje ha noko problem, medan andre vil ha ei heilt anna kroppsleg erfaring ved at dei til dømes blir kort pusta og får eit fysisk ubehag. Desse vil få eit anna syn på det enn hen som ikkje hadde same erfaring. Det er subjektive erfaringar.

Det er eleven sin kompetanse som er essensiell for meg som lærar. I LK20 finn ein:

*Kompetanse er å kunne tileigne seg og nytte kunnskapar og ferdigheiter til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i kjende og ukjende samanhengar og situasjonar. Kompetanse inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking*  
(Kunnskapsdepartementet, 2019c)

Den kunnskapen den einskilde eleven innehar skal eg på ulike måtar utfordre slik at eleven får ny og auka kunnskap. Kunnskap i livredning innfattar til dømes kva ei forlenga arm er og kvifor det er viktig å bruke det

### *Livredning*

Vidare er det som elevane skal forstå og gjennomføre livredning. Med livredning meinast *dei tiltak som må til for å berge eit liv som står i fare* (Gjølme & Grydeland, 2021b, s. 22), og i dette tilfellet gjeld det fare for drukning. Tiltak som kan nemnast da er varsling, trygg ilandføring og hjarte- og lungeredning som dei viktigaste momenta. Eg som lærar må dermed leggje til rette for at denne kunnskapen og kompetansen skal lærast.

Undersøkinga gjort av Apeland (Nipe, 2021) tok også for seg spørsmål som gjaldt livredning, noko som er relevant for denne oppgåva. 72% av dei spurde i alderen 15-16 år seier ja til at dei har lært seg livredning. Det er da ikkje spesifisert kva som ligg i livredning. 7% av dei spurde veit ikkje om dei har hatt det. Vidare seier 63% av dei 257 spurde 13-16åringane at dei har lært sjølvberging, 15% av dei har svart *veit ikkje*, noko som kan antyde at dei ikkje veit kva sjølvberging er. Å kunne sjølvberging er eit av kompetansemåla til sjuande trinn.

Når det kjem til hjarte- og lungeredning, som er ein livreddande aktivitet, svarar 62% av dei spurde 15-16-åringane at dei har lært dette, medan 43% av 13-14-åringane har lært hjarte- og lungeredning, i følgje undersøkinga gjort av Apeland (Nipe, 2021). Livredning er spesifisert som kompetansemål til 10.trinn. Tala som vart presentert i siste avsnitt går meir spesifikt på kompetansemålet til 10.trinn, det same kompetansemålet som ligg til

grunn for undervisninga for forskingsprosjektet for denne oppgåva. Tala kan tolkast dit hen at ein er på god veg til å innføre dei nye kompetansemåla.

### *I, på og ved vatn*

I kompetansemålet er det brukt tre preposisjonar for å beskrive kor ein skal kunne utføre livredning, og desse er i, på og ved. Det leggjast med andre ord til grunn for at ein må vere i stand til å redde eller hjelpe nokon om ein er både i, på eller ved vatn. Døme på kva situasjonar ein kan hamne i vatn på er ved bruk av SUP-brett, kano, kajakk, båt av ulike artar og flytebryggje, eller ved fall frå bryggje for å nemne noko. Til slutt vil eg òg påpeike at i Noreg finst elementet vatn i fleire ulike formar. Døme på dette er: hav, fjord, innsjø, tjern, elv, bekk og foss. Kunnskap om alle desse er ikkje like aktuelt, men fleire av dei kan vere det. Det kjem an på lokale forhold. I tillegg kjem faktoren med årstider som gjer at ein også får vatn i form av is, noko som legg ein ekstra dimensjon til det. Det er ikkje spesifisert i læreplanen korleis ein skal tolke kompetansemålet.

Som eg har prøvd å få fram her er det eit komplekst kompetansemål som er laga for 10. trinn. Kva tid ein lærar eller skule skal seie seg fornøgd med å ha nådd målet, finst det nok ingen fasist på.

## *2.3 Utesymjing og livredningsopplæring*

I denne delen vil eg fyrst sjå på forskning gjort på utesymjing og undervisning. Eg har valt å sjå på norsk forskning fyrst for deretter å sjå på internasjonal forskning. Til slutt vil eg presentere omgrepa symjedyktig og water competence. Desse omgrepa er aktuelle for alle lærarar som skal drive både symje- og livredningsopplæring da dei seier noko om den kunnskap og ferdigheit som elevane skal strekkje seg mot. Dette er med andre ord kunnskap og ferdigheit som læraren òg bør ha.

### *2.3.1 Symjedyktig og water competence*

Symjedyktig og water competence er to omgrep som viktige når ein driv med opplæring av symjing og livredning, både inne og ute. Spesielt det siste omgrepet er aktuelt for

denne oppgåva fordi det er essensielt for å forstå kva elevane må lære for å kunne bli og for å kunne vere gode livreddarar.

### Symjedyktig

Det er eit ferdigheitsmål for 4. trinn at eleven skal vere symjedyktig. Det har vore mange meiningar om kva som ligg i dette omgrepet. Funn frå rapporten *Kartlegging av organisering og tilrettelegging av svømmeopplæring* (Høvik, 2007), der 387 skuleleiarar frå både store og mindre skuler deltok, viser at det var fleire definisjonar av omgrepet. Dei fleste meinte det var å symje 25 meter og å kunne flyte, medan nokon mente det var å kunne flyte og andre at ein måtte kunne symje 200 meter bryst og rygg. I 2015 vart ei gruppe ulike fagpersonar frå ulike miljø oppretta og dei utarbeida forslag til definisjonen, og forslaga vart sende på nasjonal open høyring i 2015 (Gjølme & Grydeland, 2021b). Definisjonen, som vart vedteken med brei einigheit vart:

*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* (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

I ei landsomfattande undersøking gjort på 10 år gamle born sin symjedyktigheit i 2021 svarte 41% at dei klarer å symje 200 meter (IPSOS, 2021). Å symje 200 meter er ein del av ferdigheitsprøven som er lagt til eit kompetansemål for fjerde klasse (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Tall frå ei undersøking gjort for Utdanningsdirektoratets spørjeundersøking i 2018 (Waagene et al., 2018), viser at 53% av skuleleiarane meinte at 76-99% av deira elevar var symjedyktige etter 4. trinn. Tall frå same undersøking tre år etter viste noko nedgang. Da meinte 30% av skuleleiarane at 76-99% av deira elevar var symjedyktige etter 4. trinn (Bergene et al., 2021). Det skal nemnast at dette året satt koronaepidemien sine spor i heile verda, også i symjeundervisninga i Noreg. I ei undersøking gjort av Apeland i samarbeid med Redningselskapet og Norges svømmeforbund i 2021, viser at av 39% av dei 144 spurde barna i alderen 6-8 år, altså born i 1.- 3. klasse, meiner dei kan symje utan hjelpemiddel, men 43% av desse meiner og at dei ikkje klarer å symje meir enn 25 meter (Nipe, 2021). Same undersøking viser at symjeferdigheitene aukar med alderen. 99% av dei 137 spurde i alderen 15-16 år meinte dei kunne symje utan hjelpemiddel, berre 4% av desse klarte

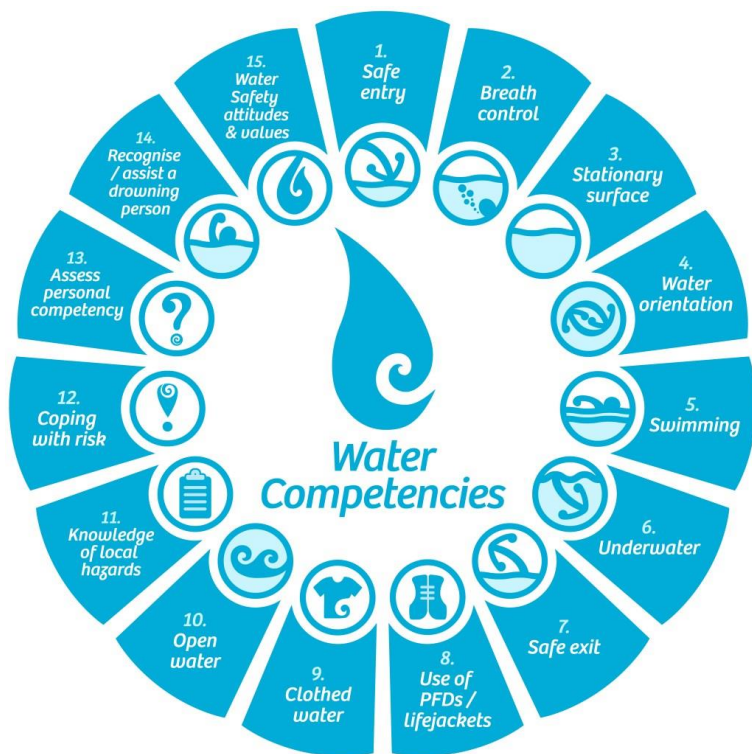
ikkje meir enn 25 meter. 32% av dei spurde 15-16-åringane meinte dei kunne symje over 1000 meter.

### Water Competence

Eit omgrep som har fått sterkt fotfeste dei siste åra innan drukningsførebyggjande arbeid er water competence. Omgrepet vart lansert første gong i 1995 av professor Stephen J. Langendorfer og professor Lawrence D. Bruya (1995). I 2013 la Kevin Moran drukningsførebygging til omgrepet ved å definere water competence til:

*the sum of all personal aquatic movements that help prevent drowning, as well as the associated water safety knowledge, attitudes, and behaviours that facilitate safety in, on, and around water» (Moran, 2013).*

På norsk vart dette til «*summen av bevegelser i vann som hjelper til å forhindre drukning, samt kunnskap, haldningar og adferd som letter sikkerheten i, på og rundt vann*» (Gjølme & Grydeland, 2021a). Nokre år seinare, i 2017, var det presentert 15 delferdigheiter, som blir sett på som sentrale for å unngå drukning. Det var Stallman, Moran, Quan og Langendorfer som lanserte desse 15 delferdigheitene i sin artikkel «*From Swimming Skill to Water Competence: Towards a more Inclusive Drowning Prevention Future*» (Stallman et al., 2017). Bak kvar og ein av desse delferdigheitene ligg det forskingsbevis som det visast til i artikkelen. I artikkelen er òg Stallman et al. tydeleg på at desse delferdigheitene ikkje skal sjåast som ein lærestige, men at alt skal sjåast i ein samanheng da ein eller fleire av ferdigheitene er samanvevd med kvarandre og skal bidra til ei heilskapleg forståing av omgrepet (Stallman et al., 2017). Desse 15 delferdigheitene, Figur 3, er viktige for alle som skal undervise elevar i skulen til å bli trygge i vatn og for å bli trygge livreddarar. Dette fordi dei femten delferdigheitene seier noko om både kunnskapen og ferdigheitene ein må ha for å vere i stand til å kjenne att ein potensiell drukningssituasjon og for å kunne handle om det oppstår ein nødssituasjon.



Figur 3: Ein illustrasjon av kompetanseområdene som til saman utgjer omgrepet «Water competence». Henta frå: [watersafe.org.nz](http://watersafe.org.nz)

Det er ingen god norsk oversetting på omgrepet water competence, men Gjølme og Grydeland beskriv det som «evnen til forutse og unngå uhell og kunne berge seg selv og andre om man havner i en drukningsituasjon» (2021a, s. 46). I omgrepet ligg det meir enn ferdigheiter, også risikoforståing, risikovurdering og evne til å kjenne att ein situasjon kor andre eller ein sjølv er i fare for drukning, er viktig for god water competence.

### 2.3.2 Tidlegare forskning på utesymjing i skulen

Det er ikkje mykje norsk forskning å finne på det å undervise i symjing og livredning utandørs. Dette er ikkje rart med tanke på at ei undersøking gjort i 2021 viser at 96% av dei spurde berre har hatt symjeundervisning innandørs (Nipe, 2021). Det er med andre ord ikkje så mange som har hatt undervisning ute, enno. Det er sannsynleg at fleire har hatt utesymjing no etter innføring av nytt kompetansemål, men dette er det ikkje tal på.

I studien *Can you swim in waves*, som er ein norsk studie gjort av Kjendlie et al. (2013) testa dei 66 11-åringar i å symje 200 meter, flyte og å entre vatnet ved å stupe og å rulle. Testen ble gjort i både i rolege forhold og i forhold som vart simulert til forhold som skulle vere lik dei ein kan finne ute. Eit hovudfunn var at det var 8 % auke på kor lang tid dei brukte på 200 meter når relativt små bølger (30cm) ble introdusert. 20% av dei 66 11-åringane, fullførte ikkje distansen på 200 meter i rolege forhold, og 41% av dei fullførte ikkje i dei simulerte forholda. Også evna til å flyte gjekk ned. Målingar viste at det var 66% reduksjon i kor lenge dei klarte å flyte i uroleg vatn kontra roleg. I korleis dei entra vatnet med stup og rulle såg dei ein nedgang med 16% og 21%. Konklusjonen i artikkelen var at ein ikkje kan forvente at ein kan reprodusere dei same ferdigheitene ute i uroleg vatn som ein hadde i roleg vatn inne, spesielt ikkje i ein situasjon der ein var i naud. Basert på studien sin kom dei med ei klar anbefaling om å inkludere ei stor dose med trening i simulerte forhold for å betre kunne førebu symjaren til dei forholda som møter hen i dei meir krevjande forholda som ein finn ute. Dei avslutta med at i opplæringsprogram framover, det vil vere logisk å fokusere på den kunnskap og haldning som er nødvendig for å overleve i ulike forhold ute.

I artikkelen *How does a primary school organize outdoor swimming and water safety lessons?* av Lundhaug og Eriksen (2022), skriv dei om korleis ein norsk barneskule organiserte ei veke med friluftslivsaktivitetar der fokus på utesymjing og sikkerheit rundt vatn var ein av hovudaktivitetane. Ein rektor og to lærarar var med i undersøkinga og alle elevane frå 3. til 6. klasse deltok. Artikkelen går ikkje djupt inn på didaktikken, men dei skriv at den didaktiske tilnærminga var at undervisninga skulle leggje vekt på erfaringsbasert læring og at elevane skulle få utfordre seg ved å sjølv vere med å bestemme kor langt dei ville «tøye strikken». Eit døme her var kor langt ut i vatnet dei kunne gå. Bevisstheit rundt risiko var også eit tema. Ein av konklusjonane etter intervju med lærarane var at ei slikt opplegg var krevjande med tanke på planlegging, men absolutt mogleg å få til. Ein av suksessfaktorane som vart trekt fram var at både leiing og lærarane var ivrige på å få dette til, og at det var tilstrekkeleg mange lærarar med kompetanse.

I boka *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (Gjølme, 2021) blir det brukt eit heilt kapittel på læring av symjing og livredning. Der vert det fokusert på oppdagande læring og det argumenterast for eit dynamisk læringsteoretisk ståstad i opplæringa. Det peikast spesielt på bruk av constraints gjennom oppgåve, miljø og individ og representative læringssituasjonar. I tillegg har dei med kor viktig det er med overføring av læring, spesifisitet og progresjon i opplæringa (Bjerke et al., 2021).

Det har òg blitt skriva nokre masteroppgåver om temaet utesymjing på ulike vis. Harjo (2018) undersøkte korleis lærar opplevde symjeundervisninga med reviderte kompetansemål for 4. klasse. Fem lærarar vart intervjuet og resultatet frå hennar forskning var at mangel på ressursar var hemmande for å nå måla. Eit anna funn var at lærarane ikkje hadde endra si symjeundervisning i særleg grad etter revideringa av kompetansemåla, samtidig som dei meinte at dei praktiserte ei opplæring i tråd med lærarplanen.

Eit anna oppgåve undersøkte korleis implementering av dei nye kompetansemåla i symjeopplæringa blir oppfatta av fylkesmann, skuleeigarar og -leiar (Pedersen, 2018). Eit funn i denne oppgåva var at dei nemnde aktørane var positive til endringane, men det var utfordrande med rammene for undervisninga. Det kom òg fram i studien at dei ulike aktørane òg fråskreiv seg delar av ansvaret for symjeopplæringa og flytta ansvaret over på andre styringslinjer.

Ekeberg (2020) undersøkte i sin master korleis studentar sin kompetanse innan symjing og livredning påverkar deira vurdering av didaktiske utfordringar i symje- og livredningsopplæringa. Intervju av 13 lektorstudentar ved eit kroppsøvingstudium vart gjennomført, og funn frå forskinga til Ekeberg viste at studentane var uroa for at symjeundervisninga medførte store utfordringar knytt til rammefaktorar, innhald, elevføresetnadar og læringsaktivitetar (uavhengig av deira bakgrunn). Vidare viste det seg at studentar med erfaring innan symjing hadde meir utbyte av utdanninga og kjente seg tryggare på å undervise i symjing kontra dei som ikkje var erfarne.



Ei anna masteroppgåve skriven same år (Johansen, 2020) undersøkte korleis tidlegare erfaringar, kompetanse og sosiale omgjevnader gjer at nokre lærarar gjennomfører symjeundervisning ute, medan andre ikkje gjer det. Funn i denne studien viste at eigen oppvekst, forståing av aktiviteten, sikkerheit og praktisering har innverknad på læraren si gjennomføring. Oppgåva fann ikkje samanheng i læraren si utdanning og om undervisninga vart gjennomført eller ikkje. Ei oppgåve skrive året etter, av With (2021), støttar funna til Johansen om at læraren si kompetanse, tidlegare erfaring, interesse og kunnskap er avgjerande for kva opplæring som vert gjeven. With intervjuar to lærarar om symjeopplæringa på fjerde trinn.

Ser ein på internasjonal forsking er det meir å finne. I artikkelen *The teaching of swimming based on a model derived from the causes of drowning* (Stallman et al., 2008), har dei sett på drukningsstatistikk, intervjuar folk som har overlevd drukning og sett på 25 ulike symjeprogram frå 18 ulike land. I artikkelen heva dei fram fire hovudårsakar til drukning. Det første det vart peika på var at offera ikkje kjende igjen faren, den andre faktoren var at det skjedde noko i forkant som gjorde at dei hamna i vatnet eller at dei, i det dei traff vatnet, opplevde noko uventa (som å miste pusten, skade etc.), den tredje faktoren var at offeret opplevde noko uventa i det dei falt uti vatnet (til dømes at dei fekk problem med å komme opp til overflata att, kleda vart tunge etc.). Den siste årsaka for drukning var at offera ikkje hadde gode nok ferdigheiter for å overleve (døme som vart nemnt: evne til å snu seg, flyte/ kvile, symje i bølger etc.). I artikkelen vert det vidare peika på at born ikkje blir trena nok på dei ferdigheitene dei treng viss dei opplev eit plutselig fall i vatnet. I følgje dei har symjeopplæringa i stor grad fokus på ferdigheita å symje og å ta «korrekte» symjetak og for lite fokus på drukningsførebyggande tiltak. I artikkelen vart det referert til professor Fred Lanoue (1963) som sa: *people don't drown primarily because they can't swim, but because they can't get air*. Og med det meiner han at det er mange ferdigheiter ein må kunne for å unngå drukning, og at å symje i seg sjølv ikkje er nok.

Guignard et al. (2020) argumenterer i artikkelen *Education and transfer of water competencies: An ecological dynamics approach* for eit økologisk dynamisk læringsståstad med prinsipp frå non-lineær pedagogikk knytt til symjeopplæring. I denne

artikkelen leggast det vekt på at for å beherske varierende formar for vatn, som til dømes basseng, elver, hav osv., må eleven få eit vidt repertoar av løysingsmoglegheiter i desse ulike miljøa. Ved å bli utsett for ulike miljø og utfordringar vil eleven bli meir sjølvregulerande. I artikkelen skriv dei at oppfatninga av å styrke symjeferdigheitene inne ved å la elevane erfare varierte læringssituasjonar som kan bli overført til miljøet ute er misvisande. For å få til overførbare situasjonar må i tilfelle likskapen vere stor til verkelegheita. Til dømes er det stor skilnad på å dykke i vatn i basseng kontra i sjøvatn som er grumsete. Dei dreg fram at viktighet av representative læringsdesign er stor. Den økologisk dynamiske læringsståstaden baserer seg på bruk av constraints, særleg gjennom oppgåve og miljø, for framvekst av funksjonelle løysingar. Dei vektlegg også at oppgåvene må vere sjølvregulerande og meiner at ei slik tilnærming blant anna vil fremme læring med eleven sin ståstad som utgangspunkt. Eit landskap rikt av moglegheiter blir framsnakka for at eleven skal få mange moglegheiter for ulike bevegelsesløysningar. Ein annan ting som blir skriven fram i artikkelen er at lærarar og instruktørar ikkje berre må fa fokus på ferdigheita å symje, men på ferdigheiter som er overførbare og relevante for å meistre ulike vassmiljø ute.

I artikkelen *Teaching Foundational Aquatic skills in open water* (Button et al., 2020) såg dei på kunnskapen og ferdigheitene til 98 born frå New Zealand i alderen 7-11 år før, rett etter og tre månadar etter eit tredagars intensivt opplæringsprogram. Testen bestod av 6 moment: kunnskap, evne til sikker nedstiging i vatnet saman med evna til å flyte og trygg oppstigning, dukking, ei hinderløype, redning og framdrift. På pre-testen nådde mindre enn 50% det høgaste nivået. Rett etter programmet hadde kunnskapen og ferdigheita i dei seks områda dei vart testa på, auka med 80% av dei som fullførte. Tre månadar etter at opplæringsprogrammet var avslutta var ferdigheitene anten bevart eller dei hadde auka. Konklusjonen på studien deira gav innleiande bevis på at opplæring i water safety ferdigheiter i utemiljø kan vere ein effektiv måte å utvikle grunnleggande water competence.

For å summere opp det forskning seier, er det mest vanleg, både nasjonalt og internasjonalt, å ha symjeundervisning inne (Button et al., 2020; Guignard et al., 2020; Stallman et al., 2008), men fokuset på at ein må flytte noko av undervisninga ut er

tydeleg. Realistiske læringssituasjonar blir trekt fram som essensielt. Vidare framhevast det at å symje ikkje er nok, men at ein i tillegg ha kunnskap og haldningar som gjer at ein kan unngå ulukke, eller sjå at ulukke er i ferd med å skje.

#### *2.4 Self-study of practice*

I fylgjande delkapitel vil eg gjere reie for kva som ligg til grunn for self-study. Eg vil òg prøve å gjere greie for korleis dette treff meg og denne oppgåva. I kapitel 4 der eg skriv om metode, vil eg gå nærare inn på korleis self-study vart gjort i praksis.

Self-study of practice er ein kvalitativ forskingsmetode der hovudfokuset er å sjå på sjølv et og praksisen til sjølv et i ein samanheng (Casey et al., 2018; Hauge, 2021; LaBoskey, 2004). Eit døme på dette kan vere sjølv et i relasjon til elevar, kollegaer eller sjølv et i praksis (Butler & Bullock, 2022). I denne oppgåva vil eg sjå på sjølv et i praksis ved å sjå på mi utvikling av eigen praksis i møte med constraintsbasert didaktikk. Målet med self-study er betre forståing av eigen praksis som igjen kan føre til forbetring av profesjonell praksis (Hauge, 2021; LaBoskey, 2004; Smith, 2022). Dette er også eit mål for meg med denne oppgåva. Fordi praksis kan vere avhengig av kontekst og situasjon og kan vere avhengig av kulturelle vilkår, kan det vere vanskeleg å definere kva som er rett praksis. Det gjer heller ikkje denne oppgåva eit forsøk på å gjere.

Self-study kjenneteiknast av at ein som forskar har tilgang på følgjande tre føresetnadar: Profesjonelt fellesskap, rett haldning og ynskje om forbetring (Ovens & Fletcher, 2014). Desse kan også sjåast i samanheng med kva som krevst for at profesjonell utvikling skal skje (Sæle & Hallås, 2020). Vidare skjer utøving og utvikling av eigen profesjonalitet i individet, men i også i fellesskap med andre i eit profesjonelt fellesskap (Sæle & Hallås, 2020). Det er derfor er ein føresetnad at ein ved bruk av self-study har tilgang på eit profesjonelt fellesskap og er samhandlande med dette fellesskapet. Som ein del av det profesjonelle fellesskapet kan kritisk ven vere ein viktig medspelar (Russell, 2022). Den kritiske venen si rolle er å heve fram både kvalitetar ved undervisninga, men også å hjelpe til med å identifisere utfordringar. Den kritiske venen kan også hjelpe til med å leite etter

årsaker og løysingar på ulike problem (Russell, 2022). Eg vil presentere min kritiske venn og mitt profesjonelle fellesskap i metodekapitelet.

Den andre føresetnaden for self-study er haldning, og det er haldninga til eigen praksis det er fokus på. Haldninga må vere spørjande og nysgjerrig og samtidig kritisk til korleis ein tenkjer, kva ein veit og korleis ein handlar i ulike situasjonar (LaBoskey, 2004). Også her spelar det profesjonelle fellesskapet ein viktig rolle. I denne oppgåva forskar eg på eigen praksis og bakgrunnen for det er å utvikle eigen praksis. Eg håper at kritisk ven kan hjelpe meg i å vere kritisk og konstruktiv.

Den siste føresetnaden for self-study er ynskje (LaBoskey, 2004). Det kan og beskrivast med det som kallast den indre driv. For å drive med self-study er det viktig å ha eit ynskje om å utvikle seg og bidra til profesjonell utvikling. For å oppnå denne utviklinga må ein løfte blikket slik at det ein forskar på har ei verdi utover det å vere ei nyttig erfaring for ein sjølv (Smith, 2022). Eg har gjennom denne oppgåva eit ynskje å forbetre og utvikle min eigen forståing for eigen undervisningspraksis samt å bidra med eventuell ny kunnskap ved bruk av constraintsbasert didaktikk knytt til livredningsopplæring.

Det siste som vil bli presentert om self-study er fem retningslinjene som LaBoskey (2004) hevar fram for god praksis av metoden. Dei vil berre bli presentert her og utdjupa i metodekapitelet der eg ser på korleis eg har gjort det i praksis. Eg har sjølv oversett retningslinjene frå artikkelen *The Methodology of Self-Study and Its Theroretical Underpinnings* (LaBoskey, 2004).

1. Self-study er sjølvinitiært og sjølvfokusert.
2. Self-study av praksis er fokusert på forbetring.
3. Self-study forskning er interaktiv/ samhandlande.
4. Forskarar som bruker self-study bruker fleire kvalitative metodar og kjelder.
5. Forskinga blir validert basert på tillit og truverd det til forskaren.

## 2.5 Pedagogisk tilnærming

Ein viktig faktor ved self-study er at ein er villig til å gå inn i eiga pedagogisk tenking og eigne mønster og handlingar (Hauge, 2021; LaBoskey, 2004). Dette ser eg òg på som ein føresetnad for å kunne forbetre praksis som er ein av retningslinjene eg presenterte ovanfor. Eg vil i dei fylgjande avsnitta presentere mine pedagogiske tankar. Eg har valt å leggje dette under litteraturkapitelet fordi det vil vere aktuelt å sjå mi pedagogiske tilnærming i lys av dei funn eg vil presentere i kapitel 4.

### 2.5.1 Å undervise i kroppsøving

Eg har vore lærar i over ti år og er ingen «fersking» lenger. I løpet av desse åra har eg gjort meg mange erfaringar og eg veit etter kvart kva eg har trua på og ikkje. «I believe ..», skreiv John Dewey i 1987 da han lanserte omgrepet pedagogisk credo. Credo betyr «eg trur» på latin og pedagogisk credo handlar om kva den enkelte lærar har trua på og brenn for i sin lærarprofesjon (Sæle & Hallås, 2020, s. 198).

Undervisninga mi er no i stor grad er basert på kva eg trur på. To ting eg trur på som eg vil trekkje fram er meistring og motivasjon. Desse to heng saman og eg meiner desse er utruleg viktig for elevane si læring. Dette finn eg støtte for i forskning også (Jordet, 2020). Ein annan ting eg trur på er variasjon, både i innhald og i val av metode. Eg har ikkje brukt ein bestemt undervisningsmodell, men har teke utgangspunkt i det eg har tru på vil gje best mogleg utbyte for eleven si utvikling og læring. Å vere i dialog med eleven er også noko som er viktig for meg i undervisning mi. Eg ynskjer at elevane skal ha medbestemming og påverknad på eiga undervisning. Vidare ynskjer eg at elevane i kroppsøving skal oppleve, erfare og trekkje lærdom av det dei gjer. Mitt syn på læring slik eg beskriv det passar inn i eit sosialkonstruktivistisk syn på læring. Eit slik syn på læring tek utgangspunkt i at eleven sjølv skal skape sine eigne forståingar av verkelegheita basert på erfaring og informasjon som dei har tileigna seg (Sjøberg, 2009). Vidare prøver eg å dempe fokuset på prestasjon og heller ha fokus på gleda ein har i aktiviteten uavhengig av korleis ein presterer. Samarbeid og lagånd er også noko eg sett høgt og det heng i stor grad saman med at eg ynskjer å ha eit læringsklima der ein godtek kvarandre slik ein er. Dette er også framheva i eit kompetansemål for faget (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Eg ynskjer at elevane skal oppleve at dei får framgang viss dei berre jobbar med det som

er utfordrande utan å gje opp, men ved å gjere så godt dei kan. Personleg framgang og å tøyne egne grenser i samarbeid med andre er òg viktig for meg.

### *2.5.2 Korleis skal elevane lære?*

Kroppsøving er eit praktisk fag, og for meg er dei erfaringane elevane gjer seg viktig. Dette vere seg erfaringar i korleis dei tek i mot ein ball, korleis det er å oppleve å få ros eller korleis det kalde vatnet kjennast på kroppen og korleis ein taklar det. For at elevane skal få rike erfaringar må undervisninga vere variert både i innhald, men også ved at eg bruker varierte undervisningsmetodar. Eg vil at mi rolle i størst mogleg grad skal vere ein som legg til rette for ulike situasjonar for læring og ein som hjelper elevane med å erfare og bygge kunnskap på sine erfaringar og opplevingar i kroppsøvingfaget. Kunnskap i kroppsøving meiner eg skapast gjennom kroppsleg læring og bevegelse samt refleksjon rundt det ein gjer eller har gjort.

### *2.5.3 Kva utfordringar har eg som kroppsøvingslærer?*

Eg har, som eg har prøvd å få fram ovanfor, nokre ynskjer og tankar om kven eg ynskjer å vere og kva eg set høgt som lærar. Men får eg det til? Nei, eg gjer ikkje alltid det. I dette avsnittet vil eg sjå på kva eg synes er utfordrande i mi lærargjerning. Dette er aktuelt for denne oppgåva fordi eg har nokre forventningar om at ved å bruke modellen constraintsbasert didaktikk og self-study at eg kanskje kan utvikle meg i korleis eg møter desse utfordringane eg opplev at eg har.

Ein ting som eg finn utfordrande som lærar er å få elevar som er aktive i eigen læring. Ofte opplev eg at dei ynskjer å bli styrt og fortalt kva dei skal gjere. Dette er eit «problem» i forhold til ny læreplan som bruker verb som planleggje, gjennomføre, forstå, vurdere og utforske om kva elevane skal (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Desse verba, slik eg tolkar dei, legg opp til at elevane sjølv skal vere aktive og ta del i sin eigen læringsprosess, noko som ein også kan sjå i lys av overordna del som skriv at elevane skal bli danna til å bli sjølvstendige individ som kan ta gode val for seg sjølv i framtida (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Ofte, når eg legg opp til økter der elevane sjølv skal ta ansvar og val, opplev eg at elevane blir fort ferdige og passive, akkurat som om dei ventar

på at eg skal fortelje dei kva dei skal gjere vidare. Sagt med andre ord eg opplev at dei gjer ting for å bli ferdig med det, altså dei «gjere for å gjere», i staden for å «gjere for å lære». «Løysinga» eg ofte tyr til når eg står i utfordringa eg skildrar ovanfor, er at eg gir elevane løysinga. Eg «står ikkje i det» for at elevane skal finne ei løysing. Eg kan nok vere for rask til å gje elevane «svara» eller idear til kva dei kan gjere.

Ei anna utfordring eg føler eg har, som heng saman med den ovanfor, er at eg synes det er vanskeleg å motivere dei som er umotiverte for faget. Det eg tek meg sjølv i å gjere da er at eg ofte har for stort fokus på det negative framfor det positive. Dette kjem til uttrykk ved at eg ikkje er flink til å oversjå negativ åtferd, og eg handterer det ofte dårlegare enn eg ynskjer. Eit døme på det er at eg veit at eg kan bli «irritert» viss dei er passive. Eg ynskjer i større grad enn eg gjer, å vere ein som vektlegg det positive. Eg veit jo at ungdomsskulealderen er ein vanskeleg alder, og at det er viktig å kunne løfte hovudet å sjå stort på ting når eg står i ulike situasjonar.

## *2.6 Bruk av pedagogisk modell*

Eg har valt å skrive eit avsnitt om å bruke ein pedagogisk modell da det er det eg gjer i denne oppgåva gjennom constraintsbasert didaktikk. Som ein del av mi utvikling meiner eg at det vil vere naturleg at eg diskuterer dette avslutningsvis i oppgåva.

Ein pedagogisk modell består av eit rammeverk som seier noko om korleis læring, undervisning, fagstoff og kontekst skal være (Casey, 2016). Ein kan sjå på det som ei heilskapleg tilnærming til undervisninga som gjev retningslinjer for kva elevane skal lære, korleis dei skal lære det og sette dette inn i ein kontekst. Det er utvikla mange ulike pedagogiske modeller og ettersom dei ulike modeller har ulike tilnærmingar til læringsutbytte og læringsprosess er det viktig at val av modell er basert på mottakaren sin alder og at modellen passer med verdiane som er satt gjennom læreplanverket (Kirk, 2013).

Å bruke modell basert undervisning har vore ein diskusjon i fagfeltet i mange år, og har vore sett på som ein måte å erstatte den tradisjonelle undervisningspraksisen. Samtidig har det vist seg at denne måten å undervise på ikkje har revolusjonert faget. Casey (2014) peikar på at det kan vere fleire grunnar til dette. Ein grunn er at det krev mykje av læraren

som må sette seg inn i modellen og overføre dette til eigen praksis og at det må jobbast med over tid. Manglande kunnskap og kompetanse om kva elevane skal lære kan òg være ein anna årsak til at ein ikkje kjem i gong med ein slik modell, hevdar Casey (2014).

Å bruke ein pedagogisk modell som utgangspunkt for undervisning krev at lærarar torer og er villige til å bruke tid på å sette seg inn i modellen, skriv Casey (2014). At ein vil bli frustrert ved oppstart av ein ny modell, er også naturleg og Casey skriv at dette kan overkommast ved å jobbe aktivt med modellen over tid. Ei anna utfordring som både Casey og Kirk (2016, 2013) peiker på når det gjeld å implementere ein modell, er at kroppsøvlingslærarar synes det er unødvendig å endre på noko som fungerer godt, og som er populært hjå elevane. Det er med andre ord trygt å halde seg til det ein kjenner.

Ein som har bidrege med norsk kunnskap inn i dette feltet er Mads Hordvik. Gjennom å peike på både nasjonal og internasjonal forskning, viser han til korleis bruk av modell basert undervisning kan bidra til å imøtekomme nokre av dei utfordringane som kroppsøvlingsfaget står ovanfor. Han peiker blant anna på at bruk av modell basert undervisning går vekk frå eit lærarstyrt og idrettsbasert fokus over til å vere meir elevsentrert og temabasert (Hordvik & Aaring, 2021).

## *2.7 Forventningar knytt til prosjektet*

I dette avsnittet vil eg sjå på kva forventningar eg har hatt til dette prosjektet. Eg har valt å leggje det inn i litteraturgjennomgangen, på same måte som mi pedagogiske tilnærming fordi eg vil sjå dette i lys av dei funna eg vil presentere og drøfte i kapitel fire.

Eg har valt å teste ut constraintsbasert didaktikk med ei forventning om at den kunne hjelpe meg med nokre av dei utfordringane eg har som kroppsøvlingslærar sett i lys av korleis eg les læreplanen og dei utfordringane som er knytt til å imøtekomme den. Ved å bruke den constraintsbaserte didaktikken håper eg at mine elever kan blir meir ansvarlege og aktive i sin eigen læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Dette er sentralt for gjeldande læreplan og noko eg er bevisst på, men noko som eg synes er utfordrande å få til. Ved at elevane må ta egne val håper eg at dei kan bli flinke til å argumentere for dei vala dei må ta. Dette vil òg bidra til at dei blir meir kritisk tenkande og reflekterte.



Ved å bruke ein pedagogisk modell hadde eg òg ei forventning om at eg ville bli meir bevisst eigne val knytt til korleis eg hjelpte elevane til å bli meir sjølvstendige i eigen opplæring. Ved å bruke den non-lineære undervisningssyklusen inn mot elevane håper eg at eg kan sjå ei positiv endring på dette området. Dette heng òg saman med forventninga om at elevane ville få meir reell medbestemming enn kva eg føler eg har fått til tidlegare. Eg håper meir enn forventar at modellen kunne bidra til å få dei som ikkje er så ivrige i faget kanskje ville bli litt meir motivert blant anna ved at eg la så stor vekt på medbestemming undervegs som eg gjorde.

Eg har òg nokre forventningar til bruken av self-study som metode. Den største forventninga eg har går på dei vala eg tek som eg nemnte ovanfor. Eg ynskjer i større grad å bli ein lærar som grunngjev vala mine i teori. Eg trur eg gjer mange gode val når det kjem til min undervisningspraksis, men eg håper at eg gjennom self-study og å bruke ein modell kan ha større fokus på å grunngje det eg gjer i teori. Dette gjeld også dei vala eg gjer i forhold til elevane når eg underviser. Vidare ynskjer eg å vere ein som motiverer for læring og aktivitet, men det er ikkje alltid eg får dette til. Kanskje kan eg, gjennom self-study, bli merksemd på om det er noko ved mi undervisning som gjer at dei ikkje er så motiverte?

## 3 METODE

I dette kapitlet vil det bli gjort greie for dei vala eg som forskar har gjort for å komme fram til mine funn. Eg vil starte med å plassere prosjektet vitskapleg. Eg gjorde greie for self-study i førre kapitel. I dette kapitlet vil eg presentere korleis det vart gjort i praksis. Eg har valt å ikkje ha eit eige avsnitt om self-study, men flette det inn det er naturleg. Dette gjer eg for å hindre at det blir for mykje gjentakning. Eventuelle svakheiter ved oppgåva vil bli kommentert fortløpande.

### 3.1 Kvalitativ metode

Eg har valt å sjå på eigne erfaringar og opplevingar knytt til mi rolle som lærar i møtet med ein didaktisk modell. Det kan sjåast opp mot den kvalitative tilnærminga som kjenneteiknast ved at søker ei forståing av sosiale fenomen og å gå i djupna på det som undersøkast (Johannessen et al., 2021). I denne oppgåva vil det sosiale fenomenet vere kroppsøvlingslæraren i samspel med klassen og elevane i undervisning. Eg som forskar vil vere i nærkontakt med det som skal undersøkast, noko som òg nemnast som eit kjenneteikn på kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2021).

Denne oppgåva søker å utvikle kunnskap til ein kroppsøvlingslærar sine erfaringar med bruke constraintsbasert didaktikk i eit undervisningsopplegg i livredningsopplæring ute. Dette kan sjåast i lyst av den fenomenologiske læra som legg vekt på «å *utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen*» (Johannessen et al., 2021, s. 167). I denne oppgåva vil det vere eg som lærar som er subjektet, det vil seie det er mine opplevingar og erfaringar det skal forskast på, medan fenomenet som det rettast lys mot er den constraintsbaserte didaktikken. Mitt vitskapsteoretiske grunnsyn er derfor fenomenologi.

Vidare i dette kapitlet vil eg gjere greie for ulike val eg har teke i forbindelse med metode. Eg vil fyrst sjå på kven som har vore deltakarane i prosjektet.

### 3.2 Deltakarar i prosjektet

Ein av føresetnadane for self-study er at ein skal ha tilgang på eit profesjonelt fellesskap (LaBoskey, 2004). Dette ser eg også i samanheng med tredje retningslinja eg presenterte om at ein som forskar innan self-study skal vere samhandlande i forskning av self-study (Butler & Bullock, 2022; LaBoskey, 2004). Det profesjonelle fellesskap eg hadde tilgang til i arbeidet med denne oppgåva bestod av gode kroppsøvingsskollegaer på eigen arbeidsplass i tillegg til fleire venner som også arbeider både innafor pedagogikk, og innanfor symjing og livredningstematikken. For å styrke mitt profesjonelle fellesskap og truverdet til oppgåva inngjekk eg òg ei avtale med Miriam Grønvold om at ho skulle være min kritiske ven (Russell, 2022; Wennergren, 2016). Miriam har over ti år med erfaring som kroppsøvingslærer i ungdomsskulen, ho har vore praksislærer i mange år og er utdanna rettleiar. Ho er i tillegg ei god venninne. I dette prosjektet skulle hennar spesifikke oppgåve vere å tore å stille dei kritiske spørsmåla til meg (Griffin & Fletcher, 2018). Miriam hadde ikkje kjennskap til modellen constraintsbasert didaktikk før ho vart min kritiske ven, men ho las seg opp på teori og den praktiske gjennomføringa før eg starta på prosjektet slik at ho hadde innsikt i modellen. Ein ting som kan sjåast på som ein svakheit for mitt samarbeid med Miriam er at ho ikkje var til stades på nokre av mine gjennomføringar slik at ho fekk observert meg. Ho tok derfor alltid utgangspunkt i mine opplevingar og erfaringar og det eg sa.

Med self-study som utgangspunkt for metoden min er det eg som er hovudsobjektet i denne masteroppgåva da det er meg det forskast på. Fordi eg forskar på meg sjølv som undervisar, måtte eg ha nokon å undervise. Det vart mest hensiktsmessig for meg å rette fokuset på eigen skule og elevar eg hadde ein relasjon til frå før. Deltakarane som har vore med går i 10. klasse og det er 3 klassar som har vore deltakande i prosjektet. Eg hadde alle klassane i symjing, inne, da dei gjekk i åttande klasse (11 økter pr klasse). I niande klasse hadde eg berre ei av dei (også 11 økter). Symjing inne er ikkje lagt til 10. klasse.

Prosjektet gjekk som ein del av ordinær undervisning, men det var frivillig å vere deltakar i min studie. I klasse X vart det 17 elevar som vart med. I klasse Y var det 15 som vart med

og i klasse Z var det 21 elevar som vart med. Dei tre klassane har ein elevmasse på mellom 24 og 27 elevar i kvar klasse. Elevane fekk med seg eit informasjonsskriv (vedlegg 1) om prosjektet heim. I informasjonsskrivet, som også var eit samtykkeskjema, vart det informert om prosjektet sitt innhald, kva det ville seie å delta, kva rettar deltakarane hadde og informasjon om anonymitet. Samtykkeskjemaet vart returnert med underskrift frå både elev og ein føresett. Ei av klassane vart trekt ut for å vere pilotklasse. Dette vil eg gå nærare innpå i eit eige avsnitt.

### *3.3 Praktisk gjennomføring*

For at lesaren skal få eit betre innblikk i den praktiske gjennomføringa av prosjektet vil det i dette avsnittet bli gått gjennom kva som er blitt gjort. Ei skisse av undervisningsopplegget ligg med som vedlegg 2.

Forskningsprosjektet gjekk over fire undervisningsøker. Det vart til saman 12 økter for meg da eg gjennomførte opplegget på tre klassar. Den eine klassa vart, som tidlegare nemnd, brukt som pilotklasse. Opplegget gjekk over to veker med ei veke pause mellom økt to og tre. Den første veka var det strålende vær med 16 gradar i vatnet og mellom 20-22 gradar på land. Den siste veka var hausten kome og det var 10 gradar i vatnet og mellom 10 - 12 gradar på land. Grunnen for ei veker pause var ein klassesetur.

All undervisning vart gjort som ordinær undervisning og vart gjennomført på same plass. Dette er ein kjend badeplass for elevane og er ein offentlig badeplass i kommunen som ligg cirka 15 minutt med gåing frå skulen.

**Veke 1:** Økt 1 og 2 vart gjennomført med ein dags mellomrom. Det var fint vær med sol begge dagane. Temperaturen i vatnet var 16 gradar og temperaturen på land varierte mellom 18 og 22 gradar. Det var ingen eller lite vind.

Økt 1: Elevane vart introdusert for kompetansemålet som låg til grunn for undervisninga. Denne økta var og ein del av introduksjon i-fasa der eleven skal få erfare heilskapen for så å etablere seg individuelle mål (Loftesnes et al., 2022; Loftesnes & Hovdal, 2018). Vi

snakka litt om kva dei burde lære og forventningar til kvarandre. Klassa vart så delt i grupper med både dei som skulle ut i vatnet og dei som ikkje skulle uti. Så fekk dei utdelt casar (vedlegg 3) som dei skulle spele ut. Casen var beskriven på eit ark. Korleis dei løyste han var heilt opp til dei. Utstyr som sup-brett, redningsline, redningsbøye, flytevest med meir var tilgjengeleg. Alle gruppene såg på kvarandre si gjennomføring før vi tok ei felles oppsummering- og refleksjonsrunde og avslutta med skriving av Læring- og erfaringslogg.

Økt 2: Vi starta med ei oppsummering av kva vi gjorde sist og kva vi hadde erfart og lært. Fokus på denne økta var: Kva må du / gruppa di øve på framover for å vere ein god livreddar? Utstyr var tilgjengeleg og elevane fekk i stor grad gjere det dei sjølv ville. Tida i vatnet vart i liten grad styrt av lærar da det var god temperatur både på land og i vatnet. Det som styrte dette var sikkerheita i forhold til kor mange som var i vatnet, kva dei gjorde og kvar dei var. Vi avslutta med oppsummering- og refleksjonsrunde og skriving av Læring- og erfaringslogg.

Mellom veke ein og to, eller økt 2 og 3 var det ei veke med opphald.

**Veke 2:** Økt 3 og 4 vart gjennomført på same vis som i veke 1, med ein dag mellomrom mellom øktene. Veret denne uka var grått og overskya. Temperaturen i vatnet var 10 gradar og på land var det mellom 10 og 12 gradar. Det var ingen eller lite vind. Øktene i denne veka var noko meir lærarstyrt da temperaturen både på land og i vatnet tilsa at ein måtte skunde seg noko meir både når det gjaldt bading og skifting.

Økt 3: Før elevane gjekk ut i vatnet skulle dei velje ein eller fleire av følgjande øvingar; a) komme seg trygt i vatnet / handtere det kalde vatnet, b) symje ein valfri distanse, prøve på både rygg og mage, c) prøve å dra nokon med ei forlenga arm (her: redningsbøye) og å bli dratt/ henge på og til slutt d) prøve å dukke på ein valfri djupne. Denne gongen var det maks to eller tre elevar uti av gongen og med ein gong dei kom opp att var fokuset å få på seg tørre kle og få i seg varmen att. Økta vart avslutta med oppsummering og refleksjon på heile opplegget og skriving av Læring- og erfaringslogg.

I økt 2 og 3 var vi i kunnskap om-fasa og ferdigheit i-fasa som er beskriven i litteraturgjennomgangen. I desse fasane, som går om kvarande, er fokuset på å auke kunnskap og ferdigheit (Loftesnes et al., 2022; Loftesnes & Hovdal, 2018).

Økt 4: «Ringen» vart slutta med case. Informasjon om at dei skulle møte ein case var gjeven i klasserommet på førehand. Dei visste altså at dei skulle møte på ein case, men ikkje kva det var. Klassa vart delt i to slik at og slik at det var folk som hadde med seg kle til å vere ute i vatnet i begge grupper. Første gruppe vart heldt tilbake for at eg, som var casen, skulle gjere meg klar. Grappa som ikkje var med observerte før dei skifta rolle. Rett etter kvar case og at dei som hadde vore uti vatnet hadde fått på seg tørre klede hadde vi ein gjennomgang av kva vi hadde gjort og erfart. Økta vart avslutta med oppsummering og refleksjon på heile opplegget og skriving av Læring- og erfaringslogg.

### *3.3.1 Pilotering*

Eg valde å bruke ei av dei tre klassane eg hadde tilgjengeleg som ei pilotklasse. Hensikten med denne piloteringa var å teste ut undervisningsopplegget i forkant for å sikre at alt gjekk sånn nokolunde slik eg hadde sett det føre meg, både med tanke på sikkerheit og gjennomføring. Erfaringa med piloten var at eg ikkje trengde å gjere store endringar på dei planlagde øktene. Ei erfaring eg gjorde meg var at det ikkje var mogleg å ta refleksjonsnotat undervegs, verken i form av skriftleg notat eller som lydfil, det vil seie å spele inn refleksjonar undervegs. Dette var det ikkje tid til. Sjølv om eg hadde ei pilotklasse var det ikkje til å unngå at det vart noko variasjonar i gjennomføringane i dei to andre klassane. Det handla blant anna om kor mange som skulle uti vatnet den dagen, storleiken på grappa, korleis dei responderte på undervisninga og vêr for å nemne nokre faktorar.

### *3.3.2 Sikkerheit*

Ein viktig del av all aktivitet i, på og ved vatn er sikkerheit. I det følgjande avsnittet vil eg gjere greie for korleis eg tok vare på sikkerheiten til elevane gjennom opplegget.

Eg brukte dokumentet *Trygg opplæring i svømming, selvberging og livredning i kroppøving og ved bading i skolens regi* (Leversen, 2020) i forkant av dette opplegget for

å sikre at alt det formelle var i orden. Det er utarbeida ein alarmplan og ei risiko- og sikkerheitsanalyse for aktivitet utanfor skulen sitt område, der inngår også symjing ute. Eg brukte også eit avkryssingsskjema i forkant av kvar økt. Dette skjemaet vart brukt for å sikre at alle nødvendige tiltak var gjort og at alt nødvendig utstyr var med. I alle undervisningsøktene hadde eg med meg minimum ein vaksen med godkjent livredningsprøve, i tillegg til meg sjølv. Det var òg ein lærarar til stades som kjente elevane godt både med tanke på symjeferdigheit, men òg med tanke på andre ting som kunne spele inn på ein litt uvant undervisningssituasjon. Vi vaksne hadde på førehand snakka saman om kva ulike rollar vi hadde. Eg hadde også redningsutstyr tilgjengeleg viss det skulle skje noko. Dette utstyret vart også brukt i undervisninga. Rektor var informert om aktiviteten.

Elevane fekk som utgangspunkt lov til å velje om dei skulle bruke redningsvest, men i nokre tilfelle oppmoda eg sterkt til bruk av dette og det vart følgt. Dei to siste øktene, da det var kaldt i vatnet, var det påbod om redningsvest for alle, i tillegg til at dei svømte i par og med forlenga arm som eg hadde eit tynt tau på slik at eg kunne dra dei inn om nødvendig. Eg tilpassa også kor djupt dei svømte i forhold til temperatur i vatn og symjeferdigheiter. For å unngå å bli kalde, måtte dei skifte rett etter at dei hadde vore i det kalde vatnet. Dei hadde blitt oppmoda til å ta med ekstra varme kle til å ta på seg når vi var ferdige.

### *3.4 Datainnsamling*

I dei fylgjande avsnitta vil det bli gått gjennom kva eg har brukt for å hente inn data til mi forskning. Eg vil også seie noko om korleis eg har gjort det og korleis det gjekk føre seg. Eg valde å bruke tre metodar for å samle inn data til denne oppgåva. Det vart refleksjonsloggar frå undervisningsøktene mine, refleksjonsnotat i forbindelse med samtalar med kritisk venn, samt Læring- og erfaringsloggane elevane skreiv etter kvar undervisningsøkt. Denne trianguleringa er eit forsøk på å styrke kvaliteten på oppgåva (Postholm & Jacobsen, 2022). Eg vil komme attende til dette i avsnitt 3.7 da eg ser på studien sin kvalitet.

At eg har valt tre metodar for innsamling til data, kan ein sjå i lys av den fjerde retningslinja for self-study som seier at i self-study leggjast det opp til å bruke fleire kvalitative metodar (Hauge, 2021; LaBoskey, 2004). For å unngå såkalla recall bias, eller minnebias (Staff, 2015), prøvde eg å skrive ned alle loggar og notat så fort det let seg gjere. Det skjedde rett etter undervising. I staden for namn brukt eg bokstavar som X og Y i både refleksjonslogg og refleksjonsnotat. Pronomenet hen er også brukt konsekvent da kjønn ikkje har vore eit poeng å få fram i denne oppgåva. Eg vil i det fyljande beskrive kva eg gjorde i praksis.

#### *3.4.1 Refleksjonslogg*

Ein refleksjonslogg vart skriven rett etter kvar undervising. Da var tankane og erfaringane mine var ferske. På forhand hadde eg laga meg nokre punkt som eg ville reflektere rundt, men eg skreiv også ned andre tankar. Eg prøvde å vere så detaljert som mogleg og refleksjonsnotata ber preg av at eg har vore bevisst på kva eg skal bruke dei til da dei er utfyllande og ganske beskrivande. Det vart 12 refleksjonsloggar til saman.

#### *3.4.2 Refleksjonsnotat*

I gjennomføringsfasen og i etterkant av undervisninga hadde eg jamne samtalar med kritisk venn, MG, i tillegg til ikkje-strukturerte samtalar med kollegaer og andre eg har sett på som gode sparringspartnarar i dette prosjektet. Etter kvar samtale har eg skrive på eit eige refleksjonsnotat. Dette refleksjonsnotatet vart brukt til å skrive meir generelle tankar og idear etter kvart som dei dukka opp. Her har tankar og idear blitt skriven inn etterkvart som dei kom i motsetning til refleksjonsloggen som vart skrive rett etter kvar økt. Eg fekk fire refleksjonsnotat, eit notat etter første økt med alle klassene, eit notat etter andre økt med alle klassene osv.

#### *3.4.3 Læring- og erfaringslogg*

Etter kvar time vart elevane bedne om å svare på nokre refleksjonsspørsmål (vedlegg 4) om undervisninga som var gjennomført. Denne refleksjonsloggen vart kalla læring- og erfaringslogg. Denne loggen vart gjort anonymt og vart gjennomført som det siste dei



gjorde rett etter at undervisningsøkta var over. Dei skreiv svara rett inn på ark med spørsmål som eg hadde med. Elevloggen er meint som ei stemme utanfrå og som eit perspektiv for å utvikle innsikt i lys av dei funna som blir gjort i det datamaterialet eg sjølv har produsert. Eg ser på det som ei styrke for oppgåva å ha dette med.

### 3.5 *Analyseprosessen*

Før eg starta på undervisningsperioden hadde eg utarbeida problemstilling og underproblemstilling, og eg visste at det var utvikling av eigen praksis og erfaringar knytt til møtet med constraintsbasert didaktikk, som eg skulle forske på. Dette påverka datainnsamling ved at eg var nøysam i mine beskrivingar og tankar da eg skreiv refleksjonsnotat og refleksjonslogg.

Sjølve analysen av innsamla datamateriale starta eg på med ein gong. Dette skjedde i første omgang ved at eg noterte ned ei stjerne, eit utropsteikn eller liknande ved ting eg meinte eg måtte merkje meg. Dette gjaldt spesielt ting som hadde blitt opplevd som positive eller utfordrande i løpet av økta, eller som annleis. Eit kjenneteikn ved kvalitativ metode er at den innsamla data gjennomgår ei form for analyse også medan den aktuelle data vert samla inn (Grønmo, 2004). Fordi eg hadde jobba kontinuerleg med materialet, var eg derfor godt kjent med innsamla data da all innsamling var ferdig. For å få litt avstand til materialet og for lettare å kunne ta på dei objektive forskarbrillene valde eg å la datamaterialet ligge ei stund før eg tok fatt på analysen.

Analyseprosessen vart starta med å sortere materialet. Det første som vart gjort var kategorisere funn som gjekk på lærarrolla og funn som gjekk på korleis eg hadde opplevd læring. Funna vart med andre ord delt inn i to hovudkategoriar. Fordi eg jobba med ein konkret modell og kvalitetar og utfordringar er erfarte ved denne, vart det mest hensiktsmessig i neste steg å sortere i det eg såg på som kvalitetar og utfordringar. Ei overstrykingspenn vart brukt, ei farge på kvalitetar og ei farge på utfordringar. I tredje fase prøvde eg å kategorisere materialet i underkategoriar. Eg prøvde her å sjå på samanhengar i meiningsinnhaldet i både refleksjonslogg, refleksjonsnotat og i samanfatinga frå elevloggane. Her vart materialet lest mange gonger. Eg valde å

kategorisere i stikkord ut frå litteraturgjennomgangen min. Tilnærminga eg hadde i mitt arbeid med innsamla data viser til ei deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018). Eg valde kategoriane: heilskapleg tilnærming, manipulering av constraints, medbestemming og elevsentrert undervisning.

Funna frå analysen vil bli presentert i kapitel fire, men fyrst vil eg sjå på studien sin kvalitet.

### *3.6 Studien sin kvalitet*

Omgrepet kvalitet blir brukt for å seie noko om truverda til ei forskingsstudie. Dette masterprosjektet er designa som eit self-study der det er brukt kvalitative datainnsamlingsmetoder. Desse metodane er det blitt gjort reie for tidlegare i dette kapitlet. Eit av kriteria i self-study er at forskaren har truverd hjå lesaren. Det er, i følgje LaBoskey (2004), lesaren sjølv som avgjer om han kan ha tillit til det arbeidet som er gjort og presentert. Dette truverdet håper eg å opprette blant anna ved å vere transparent i mitt forskingsarbeid gjennom gode beskrivingar av kva eg har gjort og korleis eg har gjort det, og ved å vise til litteraturen eg har støtta meg på.

Johannessen et al. (2021) trekkjer fram fortolking som essensielt for forskning innan kvalitativ metode og skriv fram forskaren som eit viktig «instrumentet» i forskarprosessen. I denne oppgåva vil eg ha ei dobbeltrolle da eg er både forskar og objektet det forskast på. Denne dobbeltrolla problematiserast i litteratur der forskaren har ei aktiv rolle i eigen praksis (Casey et al., 2018; Riese, 2016; Smith, 2022). Ved å forske i eigen praksis må eg som forskar vere ekstra bevisst på mi rolle. Til dømes kan egne førforståingar, oppfatningar og tankar kring undervisninga påverke meg som forskar noko som kan føre til såkalla «researcher-bias». Med dette som eit bakteppe må eg som forskar vere ekstra bevisst på mi rolle i forskarprosessen og eg håper at lesaren har forståing for dei krav som self-study stiller til meg som forskar i min ambisjon om å vere truverdig.

### 3.6.1 Validitet og reliabilitet

Synonymt med ordet validitet er gyldighet. Det handlar om at ein har forska på det ein har sagt ein skal forske på og at ein som lesar kan stole på at det som er skrive er sant. I retningslinjene til self-study blir forskinga validert basert på tillit og truverda til forskaren (LaBoskey, 2004). Vidare skil ein mellom intern og ekstern validitet (Johannessen et al., 2021).

Eg vil fyrst ta for meg intern validitet som beskrivast som den samanheng mellom det som det forskast på og dei data som er samla inn (Johannessen et al., 2021). Har funna rot i den verkelege verda? For å auke truverda trekk Lincoln og Cuba (1985) i Johannessen et al. (2021) fram to teknikkar: vedvarande observasjon og triangulering. Med vedvarande observasjon meinast at ein skal kjenne til feltet slik at ein som forskar kan skilje mellom relevant og ikkje-relevant informasjon. Før eg starta på mitt forskingsprosjekt brukte eg tid på å lese meg opp på den constraintsbaserte didaktikken og eg snakka med folk som hadde brukt modellen, men eg var på ingen måte erfaren innan bruken av didaktikken. Dette ser eg på som ein svakheit i oppgåva mi. Med tanke på triangulering, som går ut på at ein bruker fleire metodar for å komme fram til resultatet (Johannessen et al., 2021), valde eg å bruke fleire former for datainnsamling. Dette er også ein av retningslinjene som var presentert i litteraturgjennomgangen for self-study (LaBoskey, 2004). Metodane har eg nemnd før, men eg gjentek at eg har brukt refleksjonslogg, refleksjonsnotat og læring- og erfaringslogg frå elevane. Eg valde også å bruke fleire klasser i prosjektet noko som og blir sett på som ei styrke med tanke på triangulering (Johannessen et al., 2021). Eg valde å ikkje bruke elevintervju i prosjektet. Dette kunne vore med å styrke trianguleringa og validiteten i oppgåva, og eg ser på det som ein svakheit at dette ikkje er med. For å styrke oppgåva si validitet i denne delen av oppgåva burde eg òg hatt nokon som gjekk gjennom datamaterialet mitt saman med meg og bekrefta mine funn (Griffin & Fletcher, 2018; Johannessen et al., 2021). Dette har eg diverre ikkje hatt tilgang til, men eg har diskutert funn både med rettleiarar og kritisk venn, noko som har vore ein styrke for meg som forskar og oppgåva.

Den eksterne validiteten handlar om at forskingsprosjektet som er gjort kan overførast til andre samanhengar (Johannessen et al., 2021). Kan til dømes andre kroppsøvingslærarar kjenne seg att i det som er skildra og dei funna som er gjort? Dette er eit spørsmål det må vere opp til lesaren å avgjere, men eg håper og meiner at mine funn og skildringar kan vere noko det skal vere mogleg å kjenne seg at i også for andre lærarar.

Reliabilitet i kvalitativt forskingsarbeid hanglar om at ein har vore open og ærleg om kva ein har gjort, og at ein har studert det ein faktisk har sagt at ein skal studere (Johannessen et al., 2021). I kvantitativ forskning er det vanleg med retesting eller internreliabilitet, men dette er ikkje like vanleg, eller let seg ikkje like lett gjennomføre, i kvalitativ forskning (Grønmo, 2004). Innan kvalitativ forskning nyttast ikkje-strukturerte innsamlingsteknikkar, noko ein kan sjå att i denne oppgåva der mine refleksjonsloggar og -notat samt Læring- og erfaringslogger til elevar er brukt. Vidare peikast det på at observasjonar som er gjort i kvalitativ forskning alltid vere subjektive, sjølv om ein strever etter å vere objektiv, eller som Johannesen et al. (2021) skriv så vil dei vere verdilada og kontekstavhengig. Til slutt peikar Johannesen et al. på at ingen har lik bakgrunn som forskaren, og ingen kan tolke på same måte som han (Johannessen et al., 2021). Av det som kjem fram her er alle kvalitative oppgåver personlege og unike. Denne oppgåva du no les er lik eins og kanskje enno meir spesiell fordi det er ei oppgåve som baserer seg på personlege tankar og erfaringar. Fleire faktorar kan påverka meg utan at eg har vore bevisst på det og det er mange ting eg nok ikkje har klart å oppfatte medan eg underviste. Dette kan sjåast som såkalla «researcher-bias» (Befring, 2020).

Eit siste punkt som er aktuelt å sjå på er ordet objektivitet. Dette er høgst aktuelt i denne oppgåva og heng saman med alt som er gjort. God forskning skal vere nøytral og upartisk, i følgje Johannessen et al (2021). Eg har etter beste emne prøvd å vere objektiv i mitt arbeid med den data eg samla inn. Og eg har etter beste evne beskrive dei avgjersler som eg meiner har vore av interesse for lesaren slik at lesaren kan følgje og vurdere dei.

### 3.7 Etiske vurderingar

Etiske vurderingar og refleksjonar er ein viktig og nødvendigdel i all forskning, òg i dette prosjektet. God forskingsetikk handlar om gode rutinar, eller normer, som skal bidra til å ivareta både kvaliteten på det det forskast på og omsynet til dei det forskast på (Befring, 2020). I fylgjande avsnitt vil eg gjere reie for etiske omsyn eg har teke i dette prosjektet.

Konfidensialitet, eller fortrulegheit, er eit viktig etisk prinsipp og alle deltakarar i eit forskingsprosjekt har krav på *at alle opplysningar av personlege forhold blir behandla konfidensielt* (Befring, 2020, s. 33). Prosjektet mitt er ikkje meldt inn til Norsk senter for forskingsdata, NSD. Grunnen for at dette ikkje vart gjort er at eg ikkje har samla inn personopplysningar i mitt forskingsprosjekt. Læring- og erfaringsloggen elevane leverte inn var anonym. Etter å ha studert HVL sin nettstad om forskingsetikk (*Forskingsetikk*, 2018) og NSD sin rettleiar (NSD, u.å.) var derfor mi vurdering at det ikkje var nødvendig for meg å melde forskingsprosjektet til NSD da eg ikkje har behandla personopplysningar i dette prosjektet. Dette var også mine rettleiarar samde med meg i.

I forkant av forskingsarbeidet mitt utarbeida eg eit samtykkeskjema (vedlegg 1) som vart delt ut. Dette er eit viktig krav innan forskingsetikk og skal innehalde grundig informasjon om bakgrunnen for prosjektet, kva det inneber å vere deltakar og kva som skjer med informasjonen som blir innhenta og kva rettar deltakaren har. Samtykkeskjemaet vart delt ut etter at eg hadde presentert prosjektet mitt framfor ei og ei klasse. Eit informert samtykke skal sikre fortrulegheit mellom forskar og deltakar før datainnsamling startar.

## 4 FUNN OG DRØFTING

I denne delen av oppgåva har eg teke på forskarbrillene og prøvd å distansere meg frå meg sjølv som lærar. Eg vil no presentere funna mine og drøfte dei opp mot teori og litteratur eg presenterte i litteraturgjennomgangen. Eg har fire hovudfunn eg tykkjer det er verdt å gå nærare inn på. Det første er mi oppleving av at det vart lettare å individualisere undervisninga gjennom mitt fokus på medbestemming. Det andre er at eg er ein meir kontrollerande lærar enn kva eg trudde eg var. Det tredje funnet går på mi oppleving av den non-lineære undervisningssyklusen og manipulering av constraints. Til sist vil eg sjå på korleis eg har opplevd å bruke self-study og kva erfaringar eg har dratt frå det. Eg har valt å skrive utdrag frå datamaterialet mitt i kursiv og i staden for namn bruker eg bokstavane X og Y.

### 4.1 *Å individualisere gjennom medbestemming*

Medbestemming er ein sentral del både i overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2019c) og i læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019b), og noko eg sett høgt som kroppsøvingslærar. Grunnen for det er blant anna at eg veit det kan ha mykje å seie for motivasjonen til elevane eg meiner at kjensla av medbestemming òg kan ha noko å seie for elevane sitt læringsutbytte ved at dei får vere med å påverke eigen læringsprosess. Vektlegginga eg oppfatta at den constraintsbaserte didaktikken hadde på medbestemming var òg ein av grunnane til at eg valde å prøve meg på denne modellen.

Funn frå datamaterialet mitt syner at eg, ved å gje elevane moglegheit til å vere med å bestemme aktivitet og eigne grenser, opplevde det som lettare å tilpasse oppgåvene til kvart enkeltindivid enn kva eg har opplevd å gjere tidlegare. Dette vil eg sjå nærmare på i dette delkapitelet.

I den constraintsbaserte didaktikken kjem eleven sine val til uttrykk ved at det er eit av trinna i den non-lineære undervisningssyklusen (Loftesnes et al., 2022). Det skjer i form av dei vala eleven eller gruppa tek med utgangspunkt i det dei har lyst til å utvikle vidare ut frå sine føresetnadar eller ståstad. Det er sentralt i dei dynamiske økologiske læringsteoriane at kvar elev deltek i ein aktivitet med utgangspunkt i eine fysiske, sosiale,

psykososiale, kulturelle og emosjonelle føresetnadar som alle skapar rammer for læring (Brymer & Renshaw, 2010). Ei av oppgåvene til læraren er å leggje til rette for desse vala som eleven skal ta. Ein føresetnad for å kunne gjere denne tilrettelegginga er at ein som lærar er tett på eleven slik at ein kan observere og oppdage elevane sine ferdigheiter og kunnskapar (Loftesnes et al., 2022). Også i læreplan for faget er læraren oppfordra til å tilpasse oppgåver ut frå den enkelte elev sine evner, ferdigheiter og interesser (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Funna eg har er i hovudsak henta frå økt 2. I denne økta fekk elevane sjølv lov til å velje kva dei ville øve vidare på ut frå kva dei hadde erfart og observert frå økt 1 da vi hadde casar. Da var elevane i introduksjons-fasa i den constraintsbaserte modellen (Loftesnes et al., 2022) og vart presentert for mange ulike drukningsscenario. Det vart relativt store skilnadar i kva elevane ville gjere. Nokon hadde som mål å handtere det kalde vatnet, medan andre ville prøve å hente ein person på Sup-brett å få personen inn på land. Dette skriv ein elev om å få så stor fridom i kva dei skulle gjere: *det var fint at vi fekk bestemme kva vi skulle gjere sjølv. Da kunne vi liksom starte der vi ville og var trygge.*

Utgangspunktet mitt med tanke på elevane sine val var at dei lagde seg mål og oppgåver der dei fekk testa ferdigheitene og kanskje grensene sine, men at dei samtidig meinte dei ville meistre det dei ville teste ut. Ut frå kva eleven ovanfor skriv kan det sjå ut som at eg har treft på min forventning. Mitt utgangspunkt var at eg, ved å bruke den non-lineære undervisningssyklusen (Loftesnes et al., 2022) og manipulering av constraints, kunne hjelpe elevane vidare i deira utvikling.

*Det var tydeleg at elevane i desse øktene la seg på eit nivå som var rett for dei. Eg opplevde ikkje at nokon overvurderte egne evner, men heller at dei relativt raskt klarte måla sine (refleksjonsnotat, økt 2).*

Eg peiker her på at alle dei tre klassane gjennom økt 3 har lagt seg på eit nivå der dei relativt lett klarte måla sine. Dette kan sjåast i lys av at det i den constraintsbaserte didaktikken leggjast vekt på at eleven i si ferdigheitsutvikling vil søkje ein stabil tilstand gjennom å sjølvorganisere seg (Davids, 2010). Oppgåva til læraren blir da å endre på oppgåvene eller miljøet slik at dei kjem ut av denne stabile tilstanden for at eleven på ny skal finne ein stabil tilstand (Davids, 2010; Loftesnes et al., 2022). Utdraget nedanfor, frå

refleksjonslogg frå økt 2, kan ein tolke dit hen at eg har klart denne balansegangen det er å manipulere constraints på ein slik måte:

*«Hugs at du er bevisstlaus» sa eg til X som vart ilandført av Y.*

Y var her i ein stabil tilstand fordi X hjelpte litt til med å halde seg flytande, men ved å gje X ein kommentar fekk Y ei ny utfordring fordi resultatet vart at X slutta å hjelpe til med beina. Gjennom min kommentar vart resultatet at Y vart tvinga til å gjere endringar for å vere i ein stabil tilstand. X vart tvinga til å ta større og kraftigare beintak. Vidare i refleksjonsloggen frå same økt har eg skrive dette om situasjonen: *det var topp å ta utgangspunkt i den oppgåva dei sjølv hadde laga. Da var det berre å endre litt og litt til eg følte eg hadde strekt strikken langt nok.* Ein føresetnad for å klare dette, er i følgje Loftesnes et al., observasjon som igjen krev at ein er tett på eleven (2022). Det kan synes som at eg har klart dette. Dette var også viktig for meg da eg planla. Vidare i refleksjonsnotat etter økt 2 har eg og skrive at *det var kjekt å «ta elevane i å gjere noko bra.* Også dette sitatet syner til at eg har klart å sjå eleven der hen «er» og å jobbe vidare ut frå hen sine føresetnadar og at elevane har meistra ut frå sine føresetnadar. Eg har da klart å leggje til rette for ei inkluderande og tilpassa opplæring i faget.

#### 4.2 Kontroll versus kaos

Det neste funnet eg ynskjer å presentere er eit direkte resultat av at eg har brukt self-study som metode. Funnet er at eg som lærarar har meir behov for kontroll, og er meir kontrollerande enn kva eg trudde eg var. Funnet har kome fram etter analyse av refleksjonsnotat og refleksjonslogg. Elevperspektivet er ikkje med her.

Det første eg vil vise til er korleis eg har opplevd økt 2 opp mot økt 3. Eg skriv dette i refleksjonslogg etter økt 2:

*Det var god aktivitet og god stemning i dag. Elevane har erfart masse og det har vore mykje læring. Men eg hadde ikkje heilt kontroll på kva fokus dei hadde med tanke på læring. Mange gjorde ulike ting.*

I dette utdraget kjem det fram at eg som lærar kjenner på at eg ikkje har hatt kontroll. Det er ikkje situasjonen som er ute av kontroll. Frustrasjonen er retta mot at eg som lærar



ikkje har kontroll på kva dei lærar eller erfarer, ikkje at elevane gjer noko dei ikkje skal. Casey (2014) påpeiker at å prøve ut ein pedagogisk modell kan opplevast som frustrerande fordi ein kan ha utfordringar med å tilpasse seg ein ny situasjon, noko det kan tyde på at eg har hatt i dette tilfellet. Samtidig så «står eg i det» og klarer å sjå at det er mykje god aktivitet og eg klarer, på tross av frustrasjonen eg har, å gje slepp på den kontrollen eg gjer utrykk for at eg ynskjer å ha. Eg tolkar det dit hen at eg her har klart å bryte ut av eit reaksjonsmønster eg kanskje tyr til, og det var også eit av måla med å prøve ut ein didaktisk modell. Dette var også eit mål eller forventning eg hadde til å teste ut modellen. Frustrasjonen som skildrast kjem nok som eit resultat av eg som lærar er mest vand med å leggje opp til undervisning der eg har meir kontroll. Og bevisst eller ikkje, så eg har eg teke tilbake denne kontrollen i økt 3 da elevane ikkje har like stor valfridom i kva dei skal gjere. Det var fleire grunnar for denne omorganiseringa, men de to første eg vil presentere handlar begge om mitt behov for kontroll og heng tett saman med kvarande. Den første grunnen var at eg rett og slett ville ta tilbake noko av kontrollen eg følte eg mista i økt 2. Den andre grunnen for endringa var at eg følte at elevane sitt fokus på livredning vart borte i økt 2. Frå økt 2 satt eg att med ei kjensle av at dei hadde hatt det moro, og at dei hadde gjort seg mange nye erfaringar, men at det kanskje vart litt mykje leik og moro. Eg hadde med andre ord ikkje kontroll på kva dei lærte. Den siste grunnen til endring var at det no var blitt mykje kaldare i vatnet (frå 16 til 12 gradar) og det var lågare temperatur i lufta, noko som gjorde at eg av sikkerheitsgrunner følte eg ikkje kunne ha like mange ute i vatnet samtidig og at dei ikkje kunne vere i vatnet for lenge. Også her handlar det om kontroll, men meir kontroll på sikkerheita, noko eg tek på alvor.

I økt tre skulle alle elevane gjer den same oppgåva. Det var å entre vatnet på ein trygg måte, symje valfri distanse på mage og rygg, symje ein valfri distanse med partnaren sin ved bruk av forlenga arm og til slutt skulle dei dukke. Det var valfritt korleis dei løyste oppgåvene innanfor desse rammene, og eg var tydeleg på at dei måtte kjenne kor deira grenser gjekk med tanke på kor langt dei ville symje og kor lenge dei var i vatnet. Gjennom utdraget frå refleksjonsloggen kjem det litt fram korleis desse øktene vart opplevd frå mi side:

*Det var lettare å ha fokus på det faglege i dag enn sist økt. Det var færre i vatnet og eg visste kva dei skulle gjere.*

Slik eg tolkar loggen har eg i økt 2 strevd meir med å vere i «kaoset» som eg sjølv skapte i økt to ved å la dei få stor valfridom i kva dei gjorde. I samtale med kritisk venn har eg skrive dette etter økt to: *eg måtte jobbe med meg sjølv for å halde meg positiv til vala dei tok. Eg klarte å gjere dette.* Kritisk venn spurte etter økta kva eg erfarte og det kan oppsummerast som funn i to kategoriar; det positive og det utfordrande. Det eg såg som positivt ved økta var *god aktivitet, mange i aktivitet, mykje moro, fint ver, blide elevvar, mykje latter, mykje samhandling mellom elevane, god kontakt med elevane og positiv kontakt med elevane.* Den andre kategorien går på det eg trekk fram som meir utfordrande: *opplevde lite fokus på læring og eg måtte anstrenge meg for å vere positiv til nokre av vala deira i forhold til kva målet med økta var. Det var mykje leik og moro.* Slik eg ser det med forskarbrillane kjem det her tydeleg fram at eg har behov for kontroll, men samstundes så klarer eg å sjå at det skjer mykje positivt blant elevane og er ser at sannsynleg skjer mykje læring også.

Det andre eg vil gjere for å «bevise» mitt funn om at mitt behov for kontroll er større enn eg trudde, er å sjå på korleis eg i mitt forsøk på å manipulere constraints ubevisst har fått elevane til å gjere det eg som lærar nok har tenkt var den beste løysinga for dei. I utdrag frå refleksjonslogg frå økt 2 kjem dette fram:

- *Eg prøvde å ha fokus på at elevane skulle ha eit val heile tida. Dette gjorde eg ved å gje dei ei utfordring eller stille spørsmål til korleis dei gjorde ting. Eit døme på det er når X sto på sup-brettet og fekk det ganske godt til også spurde eg om hen ville prøve å stå på ein fot. Det gjekk som det måtte gå og hen datt i vatnet ganske fort.*
- *Kva skjer om du forsøker å halde enden på kastelina langs med vatnet? Er det lettare å kaste langt da?*
- *Nå kan du prøve å symje resten på ryggen (til elev som ilandfører ein person med livredningsbøye)*

Desse tre utdraga kan tolkast dit hen at eg som lærar hadde fokus på å ikkje vere instruerande, men å manipulere constraints ved å vere spørjande og rettleiande. Dette er i tråd med den constraintsbaserte didaktikken og korleis ein lærar skal forhalda seg til

elevane (Davis & Broadhead, 2007; Loftesnes et al., 2022). Samtidig kan det verke som at eg har vanskeleg for å ikkje gje instruksjonar. Dette seier eg med bakgrunn i det fokuset eg har på det i notata mine. Dette kan tolkast som at det å gje instruksjon er noko eg er relativt vand med å gjere sidan eg må ta meg saman for å ikkje gjere det. Eg er ikkje overraska over dette da ein av utfordringane mine lærar, som vart presentert i litteraturgjennomgangen, var at eg fort kunne komme med «løysingane» til elevane i frustrasjon over at dei vart passive. Eg gjev med andre ord ikkje alltid elevane tid nok til å finne løysingar eller utfordringar til seg sjølv. Dette ser ein også på måten eg til dømes har utfordra eleven til å stå på ein fot i utdraget ovanfor. I staden for å spørje om hen kan stå på ein fot sånn som eg gjer kunne eg heller ha spurt: «Kva du du gjere no for å utfordre balansen din på sup-brettet». Da måtte eleven sjølv vore mykje meir aktiv i eigen læringsprosess og val og hen ville også blitt meir kognitivt utfordra ved at hen måtte tenkje på utfordringar til seg sjølv. Eleven har lite handlingsval når eg spør om hen klarer å stå på ein fot eller «kva skjer viss du sym på ryggen»?.

Det kan virke som at eg, i min iver etter å skape tenkande og reflekterte elevar, som jo er viktig for meg, i stor grad leiar elevane i den retninga eg ynskjer ved måten eg stiller spørsmåla mine på.

Funnet som er gjort er eit viktig funn for meg som lærar. Ved å ha meir fokus på dette kan eg forhåpentlegvis bruke dette som eit verktøy når eg ser det er behov for det. Samtidig tenkjer eg det er viktig at eg øver meg på å sleppe opp slik at eg også får utvikla det «verktøyet» det vil vere å gi elevane enno meir ansvar og fridom. I neste delkapitel vil eg sjå på korleis eg forholdt meg til den heilskaplege tilnærminga som constraintsbasert didaktikk vektlegg.

### *4.3 Heilskap og kunnskap*

Ein av føresetnadane for undervisninga i constraintsbasert didaktikk er at ho skal ta utgangspunkt i den heilskaplege aktiviteten (Chow, 2013; Davis & Broadhead, 2007). Vidare er samspelet mellom den lærande og miljøet sett på som viktig for den kunnskapen som blir skapt for kvar elev. Den lærande i dette tilfellet var 10.trinn eleven

og miljøet eleven skulle erfare og lære i var fjordvatn som haldt ein temperatur på mellom 12 og 16 gradar.

Eg vil presentere to funn frå datamaterialet mitt. Det første viser korleis mi forståing av kva heilskapleg tilnærming med livredning som undervisningsutgangspunkt er, har endra seg gjennom dei fire undervisningsøktene eg hadde med kvar klasse. Det andre funnet eg vil presentere er at det var gjennom den heilskaplege tilnærminga som constraintsbasert didaktikk har, at eg opplevde at elevane fekk tileigna seg mest ny erfaring og kunnskap gjennom desse fire undervisningsøktene. Eg ser på mi forståing av heilskapleg tilnærming fyrst.

For å fasilitere for det eg oppfatta som ei heilskapleg tilnærming, som er første av dei fire føresetnadane i constraintsbasert didaktikk (Loftesnes et al., 2022), valde eg å bruke case i økt 1. Denne økta var også ein del av det eg såg på som introduksjon i – fasa (Loftesnes et al., 2022; Loftesnes & Hovdal, 2018) der elevane blir introdusert for heilskapen og skal etablere seg individuelle mål for bruk seinare. I denne økta vart dei delt inn i mindre grupper der elevane fekk tildelt ein case (sjå vedlegg 3 for ulike casar) som dei skulle dramatisere. Dei valde sjølv korleis dei skulle dramatisere det og utfallet av casen, men alle casane innebar at ein eller fleire i gruppa skulle ut i vatnet på ulike vis. Ingen instruksar vart gjevne, men lærar gjekk rundt og prøvde å stille opne spørsmål til gruppene. Frå ein refleksjonslogg frå økt 1 skriv eg dette om casane:

*Casane fungerte ganske godt. Her var det fleire gode og engasjerte skodespelarar. Elevane som ikkje var «in-action» følgde med og fekk observert mykje.*

*Det gjekk sånn passe bra med casane. Mange var engasjerte, men fleire var omtrent ikkje-deltakande noko som gjekk utover gjennomføringa. Eg valde etter nokre gjennomføringar å lese opp case-instruksane før kvar gjennomføring slik at dei som såg på skulle ha litt betre føresetnad for å forstå det dei såg på slik at det var lettare å reflektere rundt det dei såg.*

Det blir her referert til same økt, men med to ulike klasser og eg har to ulike erfaringar. I refleksjonsnotat 1, etter samtale med kritisk ven har eg skrive dette om casane:

*M lurte på om eg hadde brukt casar med elevane før etter at eg refererte til litt varierende innsats og engasjement på skodespelar-innsatsen. Eg har ikkje det, og eg ser no i ettertid at det kan vere ein medverkande årsak til at innsatsen var under pari på ganske mange. Dei verka ganske usikre på kvarandre, spesielt den eine klassa var ikkje veldig ivrige. Eg opplevde ikkje at dei gjorde det av vond vilje og ikkje ville gjere noko. Eg kunne nok ha framstilt dette med heilskapen på ein anna måte enn med casar ser eg no i ettertid. Samtidig så var det ein fin måte å få elevane inn i tematikken på. Dei fekk sett mykje og måtte reflektere. Og eg som lærar fekk snakka med alle medan dei planlagde casen sin.*

Dei ulike utdraga frå refleksjonsloggen viser ulike erfaringar ved bruk av same casar som tilnærming til heilskapen. Eg som lærar er både nøgd og misfornøgd med mi organisering. Krittisk venn hjelper meg til å reflektere over at elevane faktisk ikkje er øvd på det eg ber dei om å gjere. Det er eit poeng. Det at dei ikkje er øvd kan ha gjort dei både utrygge og usikre på kva eg «eigentleg» forventar av dei. Dette kan ha ført til låg meistringsglede og motivasjon for elevane og lågare elevdeltaking.

Det var ut frå ei forståing av at elevane måtte få eit realistisk læringsbilete av *heile* drukningsscenario at case vart brukt i økt 1. Etter økt 2 og 3 har eg endra syn på kva ein kan leggje i den heilskaplege tilnærminga. Det kjem fram i utdraget frå refleksjonsnotat etter samtale med krittisk venn etter økt 3.

*Etter samtale med M har eg begynt å tenkje på om også økt 2 og 3 kan gå under heilskapleg tilnærming. Og det kan det, trur eg. På grunn av det kalde vatnet og at vi er i fjorden der ulukkene skjer, gjer det til at elevane heile tida får erfare heilskapen. Dei har spesielt etter økt 3 verkeleg fått kjenne på kreftene vatnet har eg og har inntrykk av at mange pusher litt grenser. Spesielt kanskje etter økt 3 der oppgåva var meir lukka, forholda var tøffare ved at det var kaldare både i vatnet og på land, og ved at eg stilte litt meir krav til dei. Eg trur til dømes mange symde lenger enn det dei normalt ville ha gjort fordi eg «pusha» dei litt ekstra. Men mange var og veldig nøgde med seg sjølv.*

I utdraget viser eg til det kalde vatnet og at vi er ute i sjøen der ulukkene skjer som eit argument i seg sjølv for at det er heilskapleg læring. Den heilskaplege tilnærminga er ikkje definert i den constraintsbaserte didaktikken så det var mi forståing at det måtte vere ein

case for å få fram heilskapen. No ser eg den heilskaplege tilnærminga meir i lys av det forskarar innan feltet drukning kallar representativt læringsdesign (Button et al., 2020; Gjølme, 2021; Guignard et al., 2020; Kjendlie et al., 2013; Stallman, 2017). I deira artiklar er det gjennomgåande at opplæringa må skje i representative læringsmiljø da dei meiner at berre ved å vere i det reelle miljøet vil elevane får ei betre forståing av kva kunnskap og ferdigheit som trengs for å unngå drukning. Altså ved å vere ute i vatnet vil ei heilskapleg og realistisk ramme for undervisninga bli skapt nærmast av seg sjølv.

Det er tydeleg at eg har vore i ein prosess her og har utvikla mi forståing av omgrepet heilskapleg tilnærming ved bruk av constraintsbasert didaktikk. Det har med andre ord skjedd ei utvikling hjå meg, og gjennom samtale med kritisk venn har eg gjort ei oppdaging som har gjort at eg har fått ny innsikt eller kunnskap om omgrepet heilskapleg tilnærming. Det neste eg vil sjå på er korleis den heilskaplege tilnærminga har bidrege til kunnskapsutvikling hjå elevane.

Det andre funnet eg ville presentere i forbindelse med den heilskaplege tilnærminga som den constraintsbaserte didaktikk vektlegg, er at det kan virke som om at det var gjennom denne tilnærminga at elevane i størst grad fekk utvikla sin kompetanse mot å bli livreddarar. Dette kommer til uttrykk ved at både eg som lærar og elevane synes å ha lagt vekt på i størst grad er kva ein har erfart og opplevd medan ferdigheit er vektlagt i liten grad.

Som nemnt i litteraturgjennomgangen så legg kompetansemålet det er teke utgangspunkt i for denne oppgåva opp til at elevane både skal forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vatn (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det er altså ei forventning om både kunnskap og ferdigheit. Dette hevar også forskarar innan symjing og drukningsførebyggjande arbeid hevar fram som nødvendig (Kjendlie et al., 2013; Stallman, 2017). Gjennom casane i første økt vart det lagt opp til at elevane skulle få eit heilskapleg bilete av ulike drukningsbilete. Det vart lite ferdigheitsøving og læring denne økta, men på trass av det fekk elevane etablert eit forståing for kva ferdigheiter og kunnskap som var nødvendigå inneha for å kunne unngå drukning eller for å vere ein livreddar. Elevane nemnde sjølv blant anna: *ein må kunne hjarte -og lungeredning, ein må kunne å symje, å dukke kan vere nødvendig, å få nokon på land og at ein må kunne skjønne når nokon*

*treng hjelp og kunne vite kva ein skal gjere da. Også må ein varsle andre og ringe 113. Det er bra å flyte viss en blir sliten.* Elevane her viste at dei allereie etter økt 1 har kome langt på veg i å opparbeide seg water competence (Stallman et al., 2017). Det var i økt 2 og 3 elevane fekk øvd på ulike ferdigheiter sjølv om det skal seiast at ingen av øktene la opp til repeterande øvingar i nokon særleg stor grad.

Nokre utdrag frå refleksjonsloggen frå økt 1 på spørsmål om kva dei har erfart/lært:

- *«Det var gøy at vi på ein berre vart kasta inn i det sjølv om vi ikkje klarte alt like bra. Da lærte vi jo masse».*
- *«Me fekk jo sett kva som kan skje og kva me må kunne for å redde nokon»*
- *«Den eine gruppa gløynde å ringe, men kom på det etter kvart. Da fekk dei andre med seg det og gjorde ikkje same feilen».*
- *HLR var slitsamt.*
- *«Me såg at det ikkje var noko lett å få ein bevisstlaus person inn på land»*
- *«Det var mykje tyngre å symje med kle og ute i sjøen enn inne».*

Elevane refererer her både til kva dei har gjort og erfart og ein kan tolke det dit hen at fleire synes det var motiverande og meningsfullt å få prøve seg på den heilskaplege tilnærminga eg organiserte gjennom case. Som hen sa: *«me fekk jo sett kva som kan skje»*. Det som er verdt å merkje seg her, er at fleire av utsegna går på kva dei har observert. «Effekten» av observasjon eleven gjer av andre blir ikkje omtalt i den constraintsbaserte didaktikken, men det kan sjå ut som at i møte med case i første økt så fekk majoriteten av elevane størst læringsutbytte gjennom den observasjonen dei gjorde og dei klarer å reflektere over kva dei såg. Den constraintsbaserte didaktikken legg opp til at eleven skal oppdage og lære ved sjølv å vere i aktivitet. Det fekk dei gjort i liten grad i økt 1, men det var mi organisering av case og mi første tilnærming til heilskapleg tilnærming som var grunnen til det. Men på trass av lite ferdigheitstrening vil eg argumentere for at dei fekk utvikla sin water competence gjennom økt 1.

Utdrag frå elevloggar etter økt 2 viser også korleis det er det reelle som blir dregen fram på spørsmål om kva dei har erfart/ lært:

- *At det vart litt stressande å kaste den tingen mot X da hen begynte å rope at vi måtte skunde oss.*
- *At det er vanskeleg å få nokon opp på sup-brettet viss dei ikkje hjelper til*

*- At det er vanskelegare å symje ute enn inne*

Det er ingen av elevane som refererer til at dei har lært seg ein bevegelse eller ein ferdigheit. Dei referere til kva dei har erfart gjennom eigen kropp. Dette er i kontrast til økt ein da flest hadde lært ut frå kva dei observerte, men denne gongen er det dei som faktisk har gjennomført noko som er mest aktive. Også i økt tre var det det eleven hadde erfart sjølv som var fokuset i læring og erfaringsloggen:

- *Eg hadde problem med å puste i starten, men det gjekk fint etter kvart.*
- *Det var verre å symje på ryggen enn magen.*
- *Da eg vart dratt med forlenga arm var det eigentleg ikkje så kaldt lenger.*
- *Det hjelpte meg veldig å ha fokus på at eg skulle puste roleg. Da fekk eg ganske fort kontroll på pusten og vatnet, og da gjekk det lettare å symje også.*

Alle utdraga ovanfor er basert på kva dei har erfart gjennom eigen deltaking. Ingen av dei som deltok refererte til kva dei observerte. Den heilskaplege tilnærming har bakgrunn i dei økologiske læringsteoriane som seier at læring skjer i samspel mellom elev og omgjevnadane. Hensikta, som eg meiner kjem fram her, er at det gjennom realistiske læringssituasjonar gjer til at eleven opprettar eller opprettheld koplinga mellom persepsjon og handling (Chow, 2013). Som forskar og lærar ser eg òg utdraga til elevane opp mot omgrepet kroppsleg læring som ein finn i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Her har elevane gjort seg erfaringar gjennom å bruke kroppen sin og fått ny innsikt i sine grenser og kva dei kan. De har på mane måtar fått meir innsikt enn om eg valde å starte med ulike deløvingar eller øvd på andre grunnferdigheiter. De har også gjennom refleksjonar med bakgrunn i kroppslege erfaringar også fått ny kunnskap som er nødvendig for å unngå å komme i drukningssituasjonar eller for å kunne berge nokon frå ein drukningssituasjon.

Dette kjem også fram i mitt refleksjonsnotatet etter at eg og kritisk ven har reflektert rundt i kva grad det har skjedd læring i løpet av mine fire økter med kvar klasse.

*Eg meiner at elevane har gjort seg mange erfaringar knytt til temaet livredning. Både dei som har erfart ved å vere i vatnet, men òg dei på land. Det er diverre stor skilnad på i kva grad elevane er deltakande, både fysisk deltakande, men òg i refleksjon og samtale undervegs i øktene og før vi avsluttar kvar økt. Det er dei*



*som har vore aktivt deltakande som og er dei som er mest aktive i slutten av øktene når vi summerer opp kva vi har gjort, erfart og lært.*

Ordet erfaringar frå utdraget over knyter eg til læring, noko også den constraintsbaserte didaktikken gjer ved at elevane sjølv skal erfare kva som er beste løysing for seg (Loftesnes et al., 2022). I utdraget ovanfor refererer eg at det er dei elevane som har vore aktive i undervisninga som òg er dei som har vist mest refleksjon i samtalar og som har vore mest aktive i oppsummeringsdelen på slutten av kvar økt. Dette ser eg i lys av at dei som har vore aktive har gjort seg fleire kroppslege erfaringar som dei lettare kan reflektere ut av.

Gjennom den heilskaplege tilnærminga i løpet av dei fire undervisningsøktene dei var med på vil eg påstå at dei fekk lite auke i ferdigheit med tanke på livredning. Dette var heller ikkje målet. Det den heilskaplege tilnærminga har gjort er å bidra til å auke elevane sin innsikt i kva ferdigheiter som trengs for å vere ein livreddar. Dei har med andre ord fått meir kunnskap om, noko som og gjer at eg vil påstå at dei har fått auka sin water competence.

#### *4.4 Den non-lineære undervisningssyklusen*

Den non-lineære undervisningssyklusen kan på mange måtar sjåast på som metoden i constraintsbasert didaktikk ved at det i stor grad er verktøyet til læraren - det er det læraren gjer i praksis ved å heile tida bruke dei fire trinna formål – val - observasjon/ analyse og manipulering inn mot eleven (Loftesnes et al., 2022). I dette delkapitlet vil eg sjå på korleis eg har opplevd å bruke den non-lineære undervisningssyklusen som verktøy.

Det første funnet eg vil presentere er at eg opplevde at det var trinna observasjon/ analysering og manipulering av constraints som eg vektla mest ved bruk av undervisningssyklusen. Det andre funnet eg vil presentere er at eg gjennom å ha eit positivt fokus på elevane sine val opplevde eg at eg klarte å få fleire elevar meir aktiv i eigen læringsprosess.

Utgangspunkt for funna eg har i dette delkapitlet vil vere frå undervisningsøkt 2 og 3. Det første eg vil presentere er utdrag frå refleksjonsnotat etter samtale med kritisk ven etter økt 3. Her samanliknar eg økt 2 og 3:

*Slik øktene vart opplevde eg det som lettare å gje tilbakemelding og manipulere constraints i økt 3 enn i økt 2. I økt 3 hadde eg berre 3 elevar i vatnet samtidig og ingen på land som gjorde noko. I økt 2 var det vel 8 elevar i vatnet på det meste samtidig som det var mange elevar i aktivitet på land. Det var med andre ord mykje meir travelt i økt 2. Fordi det var fleire elevar i aktivitet samtidig, gjorde det òg til at eg fekk meir tidsproblem i denne økta enn i økt 3.*

Eg peiker i dette utdraget på tal elevar som ein faktorar for mi oppleving av den non-lineære undervisningssyklusen. Sjølv om eg organiserte desse øktene ulikt la eg i begge øktene opp til at eg ville vere tett på elevane slik at eg kunne bruke den non-lineære undervisningssyklusen aktivt for å hjelpe elevane vidare i deira utvikling. For å vere tett på eleven la eg blant anna inn avgrensingar på kor langt ut dei kunne symje. Det kan virke som tal elevar ble avgjerande for korleis eg opplevde øktene. Hadde det vore lite deltakarar i økt 2 ville eg nok ikkje hatt den same kjensla av travelheit som eg hadde i denne økta, for som eg skriv vidare i refleksjonsnotatet: *eg kunne brukt mykje meir tid på kvar elev i økt 2, men det var det ikkje tid til.* Med tanke på tid er det også eit poeng at dei som var uti vatnet berre var det ein gong, i økt to var dei riktig nok lenger uti enn i økt 3 grunna varmare vatn og temperatur på land.

*Det var lite dialog mellom meg og eleven eg hadde fokus på. Dette er jo ikkje så rart med tanke på både det kalde vatnet og at eg heile tida prøvde å utfordre dei vidare. Og fordi elevane berre var ein gong uti vatnet i løpet av økta hadde vi ikkje moglegheit til å saman endre måla undervegs, det gjorde på ein måte eg ved å rettleie dei. Eg visste heller ikkje alltid kva målet deira var da eg mista litt fokus på det, men eg trur eg fatta det ganske bra ut frå kva dei gjorde, i alle fall i økt 2.*

Det kjem tydeleg fram at å forvente å ha ein dialog med ein elev som utfordrar seg sjølv i kaldt vatn ikkje var lett. Dermed vart trinnet observasjon og analyse i tillegg til manipulering av constraints det eg hadde fokus på. Gjennom å observere eleven sine val prøvde eg å gje tilbakemeldingar heile tida. Som eg påpeikte opplevde eg dette som travelt, spesielt i økt 2 da det var så mange i aktivitet og fordi eg ynskja å gje alle elevane tilbakemelding, også dei som var på land og var aktive. I økt 3 var det berre dei som var i vatnet som var aktive, dei andre såg på, så da var det lettare å halde fokus på dei tre som var i vatnet.

I refleksjonsnotat etter samtale med kritisk venn etter at eg er ferdig med økt 2 på alle dei tre klassene har eg skrive dette:

*Ut frå vala dei tok var det lett for meg å tilpasse korleis eg manipulerte dei ulike constraintsa til kva elev. Men det var vanskeleg nokon gonger å vite korleis eg skulle manipulere ulike constraints. Eg hadde heller ikkje god tid til å tenkje meg om, men måtte finne på noko i farten. Trur det gjekk bra, men det var lettast på dei som hadde heilt tydlege ting dei sleit med.*

Også her kjem det fram at valet eleven sjølv teke har gjort det lettare for meg å tilpasse oppgåva slik eg skreiv om tidlegare. Samtidig kjem det òg fram at det kan vere krevjande for læraren å manipulere constraints. Ein grunn for det kan være at læraren har kort tid på seg frå trinnet observasjon og analyse til manipulering. Det er her berre snakk om sekunder med tid til å tenke seg om og å bestemme kva manipulering ein skal gjere. Gjennom å vere fagleg sterk og øvd i tematikken ein underviser i vil dette dette vere lettare (Davis & Broadhead, 2007), men denne øvinga har ikkje eg, enno. Eg som kroppsøvlingslærer har ikkje mykje erfaring i å undervise ute sjølv om eg har gjort det noko og eg har heller ikkje erfaring i å manipulere constraints.

Det andre funnet frå datamaterialet mitt er at det kan virke som om elevane vart meir aktive i eigen læringsprosess ved at dei måtte stå til ansvar for dei vala dei gjorde. Før eg starta på denne forskingsperioden bestemte eg meg for å ha ekstra fokus på medbestemming og elevanes val og at eg skulle tole dei vala dei gjorde. Det kan virke som om at mitt fokus har bore frukter.

Ei av utfordringane som eg presenterte i litteraturgjennomgangen var at eg synes det kan vere vanskeleg å motivere dei umotiverte og at eg kan ha ein tendens til å bli fortare irritert på desse elevane. I refleksjonslogg frå økt 2 har eg skrive: «*Klarte å oversjå at X ....., og klarte i staden å ha fokus på Y (som jobba i par med X) og å utfordre hen vidare ved å manipulere constraints*». Det kan verke som at eg ved å jobbe med modellen har klart å oversjå ting eg normalt kanskje ville ha teke tak i. Eg ser dette i lys av det fokuset eg har hatt på val, spesielt i økt 2 der dei nærast fekk velje aktivitet heilt fritt. Da

var det også lettare for meg å ta utgangspunkt i valet deira sjølv om eg kanskje ikkje var einig i valet. Dette kjem fram i ein refleksjonslogg etter økt 2:

*Eg prøvde å ta utgangspunkt i måla som kvar elev hadde satt seg og dei vala som kva enkelt elev hadde gjort, enten elevane var uti vatnet eller ikkje, og å spele vidare på det. Det å gje dei val og å spele på at dei ikkje har teke nokre val eller at dei kanskje hadde teke «enkle» val følte eg var ein fin måte å leggje ansvaret meir over på elevane.*

I utdraget kjem det fram at eg har vore elevsentrert ved å ta utgangspunkt i elevane sine val. Eg har også prøvd å inkludere dei i sin eigen læringsprosess gjennom den non-lineære undervisningssyklusens første trinn ved å få dei til å lage seg egne mål for så å ta val for å nå måla sine. Dette er eit døme på korleis eg bevisst brukte elevane sine val for å gjere eit poeng av at vala deira meinte noko, og at dei måtte stå til ansvar for desse vala:

*Spurde X kva mål hen og Y hadde for økta i dag ettersom X ikkje hadde skifta. X spurde om dei måtte uti. Eg svarde at eg ikkje kunne eller ville tvinge nokon uti, at det var deira val, men at kompetansemålet (som dei er kjend med) seier at dei skal forstå og gjennomføre. Ergo var det ei klar oppfordring til elevane. Eg ville sjølv sagt sjå det som positivt at dei prøvde seg uti.. (frå refleksjonslogg, økt 2)*

Dette dømet resulterte i to elevar som først hadde som mål å komme seg uti vatnet, men ved at eg med litt forsiktig press enda dei med å ikkje berre kome seg uti vatnet, men med å dra kvarandre opp på sup-brettet, stå på sup-brettet og falle uti og å dra sup-brettet etter seg medan ein person låg opp på. Eg har med andre ord ei positiv oppleving med å ta vala deira på alvor, men samtidig gjere dei klar over kva vala kan bety for dei. Eg opplevde vidare at dette virka ganske bra for å få dei litt meir aktive, spesielt rett etter at eg hadde snakka til dei om det. Eg seier ikkje dette har bidrege til auka motivasjon, men det var tydeleg for meg at elevane ved å bli stilt til ansvar tok meir ansvar også. Dei vart på mange måtar meir aktive i eigen læringsprosess. At elevane er aktive i eigen læringsprosess, er eit mål i overordna del i læreplanverket også.

#### 4.5 Self-study

Eit mål for denne studien var å utfordre min eigen didaktiske tilnærming i møte med constraintsbasert didaktikk. Metoden eg valde for å sjå på dette falt på self-study. Det var eg sjølv som tok initiativ til å sjå på eigen undervisningspraksis for å utvikle meg sjølv som lærar. Dette er i tråd med to av retningslinjene til LaBoskey (2004) som påpeiker at self-study skal vere sjølvinitiert og fokusert på forbetring.

Ein av føresetnadane for self-study er at ein har tilgang på eit profesjonelt fellesskap (LaBoskey, 2004; Smith, 2022). For meg har det profesjonelle fellesskapet vore ein suksessfaktor for den utviklinga eg har oppnådd gjennom denne prosessen. Det har bidrege med konstruktive og gode innspel. Spesielt for kritisk ven har eg måtte «stå til ansvar» for det eg har gjort. Miriam har verkeleg fått meg til å måtte tenkje over vala mine. Undervisninga mi i denne perioden har ikkje vore basert på kva eg trur på, men på teori bak constraintsbasert didaktikk og gjeldande læreplanverk, LK20. Dette er i tråd med kva self-study skal vere ved at sjølv må artikulere relasjonen mellom undervisning og læring (Smith, 2022).

Ein av mine forventningar til self-study var at eg skulle bli meir bevisst til korleis eg tok val medan eg underviser. Eit funn eg har gjort gjennom arbeid med datamaterialet mitt er korleis eg har stilt spørsmål til elevane. Dette har blitt drøfta tidlegare i dette kapitelet, men framover vil eg ta med meg at eg i større grad kan utfordre eleven ved å spørje hen korleis hen kan utfordre seg sjølv i staden for at eg legg opp til smash. Eg vil prøve å unngå spørsmål som kva skjer viss du sym på rygg, som jo er ei klar oppfordring til at eleven skal symje på rygg.

Eit anna funn eg meiner å ha gjort er at eg har blitt meir bevisst på korleis eg handterer situasjonar der eg blir utfordra som lærar og der eg har følt at eg har reagert for fort. Gjennom undervisningsperioden var eg veldig merksam på dette noko som også kjem fram i refleksjonsnotat og logg. Eg skriv blant anna:

*Vanlegvis ville eg nok ha vore raskare med å bestemme meg, men denne gongen tok eg fem magadrag med luft for å samle tankane, og rakk å tenkje meg litt om før eg bestemte meg.... Det var kjekt at dette fungerte.*

Her kan det sjå ut som eg har teke meg tid til å tenkje meg om før eg har bestemt meg. Dette skjedde fleire gongar gjennom prosjektet, med hell. Det fokuset på val som eg la til dei constraintsbaserte tilnærmingane gjorde at eg òg vart ekstra merksam på mine val gjennom undervisningsperioden. Dette kjem også fram i refleksjonsnotata mine:

*Vi (eg og kritisk ven) har gode samtalar om dette med at eg kan vere litt rask og utolmodig mot dei som ikkje er aktivt med i undervisninga. Eg er blitt meir merksam på at eg kan bli flinkare til å gje elevane tid til sjølv å ta initiativ til handling/ å gjere noko i staden for at eg skal kome til dei.*

Desse elevane som er mindre deltakande i undervisninga har vore eit tilbakevendande tema i samtale med kritisk ven. Eg presenterte det òg som ei utfordring (2.5.3) eg har som kroppsøvlingslærer at eg ikkje veit korleis eg kan motivere dei for meir aktivitet. Denne utfordringa finst det ingen konkret svar på, men både eg og kritisk ven var samde i at å jobbe med utgangspunkt i meistring og motivasjon, blant anna ved å få lov til å vere med å bestemme, kunne vere noko eg kunne jobbe vidare med. Eg prøvde å gjere dette i løpet av dei fire øktene eg hadde, men eg såg ikkje nokon særleg endring på elevane i løpet av desse øktene, til det trengs det nok mykje meir tid og elevane må bli vand med den måten å jobbe på.

Ein svakheit for både eiga utvikling og denne oppgåva er at eg ikkje hadde med nokon som observerte undervisninga. Denne personen kunne i større grad gjort meg merksam på ting eg ikkje er merksam på sjølv og som eg heller ikkje oppfatta gjennom refleksjonslogg og refleksjonsnotat. Kritisk ven hadde rolla som kritiskar, og det fungerte godt, men eg føler meg trygg på at nokre av samtalanene våre ville blitt annleis om ho hadde observert meg som undervisar også.

Self-study var ein meningsfull og spanande metode å bruke for å utvide eigen praksis. Gjennom refleksjon og samtale med kritisk ven har eg fått ny innsikt i kven eg er som lærar, og fått fleire verktøy å bruke inn mot elevane.

## 5 AVSLUTNING

I denne siste delen av masteroppgåva vil eg samle trådane frå funn og drøfting og sette dei i saman med spørsmåla frå innleiinga. Vidare vil eg sjå på kva konklusjonar ein kan dra frå studien. Avslutningsvis vil eg seie noko om kva som kan vere naturleg å sjå på med tanke på vegen vidare i lys av denne oppgåva.

### 5.1 Oppsummering

I denne masteroppgåva har eg utforska egne erfaringar med ein undervisningsmodell som var ny for meg. Ved å la mine erfaringar få møte ein ny praksis har eg fått tilgang til ny innsikt om eigen undervisningspraksis som er verdifull for meg og som eg vil dra nytta av i mitt arbeid som lærar. Eg har gjennom denne oppgåva teke på alvor at kroppsøvingfaget er i endring ved å ha fokus på lærarrolla og at den ikkje skal vere ein klassisk følg-meg rolle slik den tradisjonelt har vore, men vere meir som ein rettleiar eller guide. Elevane skal sjølv få undre og undersøke, oppdage og reflektere over det dei har erfart og gjort.

Constraintsbasert didaktikk er ei tilnærming til læring og undervisning som tek omsyn til individets fysiske, psykiske og sosiale føresetnader, samt miljøet sine avgrensingar og moglegheiter. I kroppsøving kan denne tilnærminga sjåast i lys av gjeldande læreplan i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019b), som legg vekt på at elevane skal lære å meistre ulike fysiske aktivitetar og utvikle sin kompetanse både med tanke på ferdigheit i og kunnskap om eit tema. Den constraintsbaserte didaktikken har fleire kvalitetar ved seg knytt til livredningsopplæring utandørs. Ein kvalitet som har utmerka seg i denne studien er kor mykje egne val elevane sjølv fekk ta og det viste seg at elevane var flinke til sjølv å finne sitt nivå som utgangspunkt. Når eleven sjølv fekk velje var det lettare for meg som lærar å manipulere ulike constraints ut frå deira ståstad og ferdigheitsnivå noko som kan sjåast opp mot forventninga om tilpassa opplæring. Det er sjølv sagt meir rom for elevinvolvering med tanke på medbestemming ved at dei til dømes i enno større grad blir teke med også i planlegginga. Dette er tidkrevjande og kan vere vanskeleg å få til i praksis, men kan nok opplevast som meningsfullt og motiverande for elevane, og kanskje også forpliktande ovanfor elevane.

Ein anna kvalitet ved den constraintsbaserte diadaktikken er det fokusert som er på at opplæringa skal gjennom ein heilskapleg og realistisk tilnærming. Dette gjorde at elevane fekk betre føresetnadar for å få ei breiare forståing av tematikken noko som igjen gjer større føresetnadar for å oppnå djupnelæring som er eit mål for læringa i Kunnskapsløftet 20. Å jobbe med ein didaktisk modell vart opplevd som ein fin måte å strukturere undervisninga.

Funna i denne oppgåva er dei eit resultat av mine subjektive observasjonar og erfaringar gjennom eiga undervisning som vart skrive ned i refleksjonslogg rett etter undervisning og refleksjonsnotat knytt til samtale med kritisk venn eller andre gode samtale partnarar. Det er naturleg å tru at andre sider ved undervisningsopplegget ville blitt løfta fram om andre hadde gjort observasjonane eller analysen og drøftinga, eller om eg til dømes hadde hatt ein annan kritisk venn, profesjonsfelleskap osv. Kunnskapen eg har tileigna meg gjennom self-study som metode må også seiast å vere personleg og kontekstualisert, noko både Smith (2022) og La Boskey (2004) poengterer. På tross av dette håper eg at mine erfaringar kan overførast til andre og at fleire kan få nytte av desse erfaringane. Eg har i tillegg, ved å bruke self-study som metode, blitt meir bevisst eigen undervisningspraksis og mine kvalitetar og utfordringar som kroppsøvlingslærer. Dette var også eit personleg mål for meg ved å skrive denne masteroppgåva.

## *5.2 Konklusjon*

Hovudhensikta med dette masterstudiet og denne masteroppgåva har vore å utvikle eigen undervisningspraksis og meg sjølv som lærar for å kunne bidra med ny kunnskap inn i profesjonsfelleskapet. Eg valde å prøve constraintsbasert didaktikk på eit undervisningsopplegg i livredning ute ved sjøen. Det er vanskeleg å konkludere basert på fire undervisningsøkter pr klasse, så eg vil heller sjå på kva tendensar ein kan sjå på gjennom funn frå datamaterialet.

Ved å ha fokus på val og medbestemming opplevde eg som kroppsøvlingslærer gjennom desse øktene å ta elevane sine val på alvor. Ved å gjere dette opplevde eg at elevane sjølv



vart meir bevisste på sine val og konsekvensane av dei. Det ein òg såg da var at elevane vart noko meir aktive i eigen læringsprosess som ein konsekvens av at dei måtte gjere reie for vala sine. Gjennom eigne val i korleis dei løyste ei oppgåva vart det opplevd som lettare å individualisere eller tilpasse oppgåvene til kvar elev. Dette skjedde også gjennom at dei fekk ta eigne val.

Ved å bruke constraintsbaserte didaktikk erfarte eg at mi rolle som lærar i større grad gjekk frå å vere ein instruktør til ein rettleiar. Fokuset eg hadde på kva elev og det valet eleven hadde gjort gjorde det også lettare for meg å ta utgangspunkt i deira individuelle ståstad og tilpasse korleis eg manipulerte constraints for deira vidare utvikling. Den constraintsbaserte didaktikken har vist seg å fungere godt i ynskje om å imøtekomme nokre av dei utfordringane eg hadde som lærar. Spesielt vil eg trekkje fram den non-lineære undervisningssyklusen med trinna formål – val- observasjon/analyse og manipulering av constraints som eit handfast verktøy i møte med eleven. Gjennom denne syklusen var det lett å ta utgangspunkt i eleven sitt val.

Det kan være utfordrande å implementere nye måtar å undervise på, og kanskje spesielt heile modellar da det er tidkrevjande og krev støtte frå eit profesjonelt fellesskap slik at ein i fellesskapet kan utnytte erfaringar. Eg som lærar opplev at eg treng meir tid for å bli øvd i modellen, medan elevane i større grad må bli øvd i å vere sjølvstendige i eigen læringsprosess. Eg tenker da spesielt på val av aktivitet og det å vere i aktiviteten ei stund.

Den heilskaplege tilnærminga den constraintsbaserte didaktikken har, som også bli heva fram i litteratur i drukkingsførebyggjande arbeid, viste seg som veldig god for å heve eleven sin kompetanse i livredning. Denne kompetansen består av både kunnskap og ferdigheiter og dette fekk elevane moglegheit til å utvikle ved å vere i det representative læringsmiljøet som det kalde fjordvatnet var. Spesielt viste det seg at elevar som hadde vore aktivt deltakande i undervisninga og hadde kroppslege erfaringar var meir deltakande i refleksjonsrunden vi avslutta med kvar økt.

Gjennom tett samarbeid med kritisk ven gjennom undervisningsperioden og skrivning av refleksjonsnotat etter kvar samtale i tillegg til refleksjonslogg etter kvar undervisningsøkt,

har self-study vist seg som ein god metode for å bevisstgjere mine styrker i undervisninga og kva utfordringar eg har. Spesielt å få jobbe tett på nokon å «måtte svare for sine val» har vore lærerikt og utfordrande. Eg vil påstå at eg har utvikla meg positivt ved bruk av self-study som metode. Eg har fått ny kunnskap om både undervisning i livredning ute og ein ny didaktisk modell som eg vil ta med meg vidare inn i mi lærargjerning og som eg vil bruke inn mot mitt profesjonsfellesskap.

### *5.3 Veggen vidare*

Denne masteroppgåva har teke for seg eit felt det er lite forska på da eg har sett på eigen utvikling gjennom å bruke constraintsbasert didaktikk i eit undervisningsopplegg i livredning ute. Gjennom å bruke self-study har eg personleg kome lengre i å utvikle forståing for eigen læring, men eg er ikkje ferdig. Veggen vidare for meg personleg vil vere å halde fram med å nysgjerrig og spørjande til eigen undervisning samt å bidra inn i mitt profesjonsfellesskap med den nye kunnskapen eg har fått. Eg vil anbefale self-study som metode både for større og mindre prosjekt og for både personleg utvikling og for utvikling av det profesjonelle fellesskap ein er ein del av som lærar.

Med tanke på vidare forskning hadde det vore interessant å halde fram med constraintsbasert didaktikk for at både elevar og lærar skulle blitt meir trena i modellen. Eg trur det kunne utvikla elevane i enno større grad inn mot å bli ansvarlege og trygge i egne val og aktive i eigen læringsprosess.

## REFERANSELISTE

- Andreassen, S.-E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Denisova, E., Steine, F. S., & Vennerød-Diesen, F. F. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021* (2021:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2837634/NIFUrapport2021-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T., & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving—Utfordringer for kroppsøvingslæreren. I *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjerke, Ø., Aune, T. K., & Lorås, H. W. (2021). Læring av svømming og livredning. I *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Brymer, E. (2010). Skill development in canoeing and kayaking An individualised approach. I *Motor Learning in Practice A constraints-led Approach*. Routledge.
- Brymer, E., & Renshaw, I. (2010). An introduction to the constraints-led approach to learning in outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 14(2), 33–41. <https://doi.org/10.1007/BF03400903>
- Butler, B. M., & Bullock, S. M. (2022). The Complications of Collaboration in Self-Study. I B. M. Butler & S. M. Bullock (Red.), *Learning through Collaboration in Self-Study: Critical Friendship, Collaborative Self-Study, and Self-Study Communities of Practice* (s. 1–11). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-2681-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2681-4_1)

- Button, C., Button, A., Jackson, A.-M., Cotter, J., & Maraj, B. (2020). Teaching Foundational Aquatic Skills to Children in Open Water Environments. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 13(1). <https://doi.org/10.25035/ijare.13.01.01>
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Casey, A. (2016). Models-based practice. I *Routledge Handbook of Physical education*. Routledge.
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L., & Gleddie, D. (2018). *Conducting practitioner research in physical education and youth sport—Reflecting on practice*.
- Chow, J. Y. (2013). Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest*, 65(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.807746>
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2016). *Nonlinear pedagogy in skill acquisition an introduction*. Routledge.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/003465430305615>
- Clarín, A.-K. (2019). *Kartlesing i kroppsøvingsfaget: En studie av et undervisningsopplegg i kartlesing gjennom en intervensjon med constraintsbasert didaktikk* [Masteroppgåve]. [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2636965/Clarín\\_Anna-Karin.pdf?sequence=1](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2636965/Clarín_Anna-Karin.pdf?sequence=1)
- Davids, K. (2010). The constraints-based approach to motor learning: Implications for a non-linear pedagogy in sport and physical education. I *Motor Learning in Practice A constraints-led approach*. Routledge.
- Davids, K., Chow, J. Y., & Shuttleworth, R. (2005). *A Constraints-based Framework for Nonlinear Pedagogy in Physical Education.*: EBSCOhost. <https://web-p-ebsohost-com.galanga.hvl.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d67337c5-8343-4ffc-811c-dcfcb92feb14%40redis>

- Davis, W. E., & Broadhead, G. D. (2007). *Ecological Task Analysis and Movement*. Human Kinetics.
- Ekeberg, M. (2020). *Svømme- og livredningsopplæring i skolen* [Masteroppgåve, NTNU].  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784476>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? : Arbeid med læreplaner—Hva, hvordan, hvorfor: Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Forskningsetikk*. (2018, november 26). Forskningsetikk.  
<https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition* (2. utg.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- Gjølme, E. G. (Red.). (2021). *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G., & Grydeland, M. (2021a). Drukningforebyggende arbeid og water competence. I *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G., & Grydeland, M. (2021b). Utendørs svømming og livredning. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 15–33). Universitetsforlaget.
- Griffin, C., & Fletcher, T. (2018). Using self-study of practice to examine pedagogies that promote meaningful participation. I *Conduction practioner research in physical education and youth sport* (s. 109–118). Routledge.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guignard, B., Button, C., Davids, K., & Seifert, L. (2020). Education and transfer of water competencies: An ecological dynamics approach. *European Physical Education Review*, 26(4), 938–953. <https://doi.org/10.1177/1356336X20902172>
- Harjo, M. (2018). «Hvordan opplever lærere svømmeundervisningen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.årssteget?»: En kvalitativ studie om konsekvenser av læreplanrevisjon for lærere som underviser i svømming på 4.trinn. [Masteroppgåve].  
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2504149>

- Hauge, K. (2021). Self-study Research: Challenges and Opportunities in Teacher Education. I *Teacher Education in the 21st Century—Emerging Skills for a Changing World*. Intechopen.
- Hordvik, M., & Aaring, V. (2021). Modellerbasert praksis—En visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 191–222). Cappelen Damm akademisk.
- Høvik, S. (2007). *Kartlegging av organisering og tilrettelegging av svømmeopplæring* (s. 71). Opinion. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/rapport\\_kartlegging\\_av\\_svommeopplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/rapport_kartlegging_av_svommeopplaring.pdf)
- IPSOS. (2021). *Undersøkelse-om-svommedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse\_NSF-og-RS.pdf*. [https://www.redningsselskapet.no/content/uploads/2021/08/Undersokelse-om-svommedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse\\_NSF-og-RS.pdf](https://www.redningsselskapet.no/content/uploads/2021/08/Undersokelse-om-svommedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse_NSF-og-RS.pdf)
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Johansen, D. R. (2020). *Det store skrittet ut i sjø og vann* [Masteroppgåve, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784493>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- 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). <https://doi.org/10.25035/ijare.07.04.04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>

- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving KRO01-05*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- LaBoskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Red.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (s. 817–869). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21)
- Langendorfer, S., & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic readiness: Developing water competence in young children*. Human Kinetics.
- Lanoue, F. R. (1963). *Drownproofing: A new technique for water safety*. Prentice-Hall.
- Lee, M. C. Y., Chow, J. Y., Komar, J., Tan, C. W. K., & Button, C. (2014). Nonlinear Pedagogy: An Effective Approach to Cater for Individual Differences in Learning a Sports Skill. *PLOS ONE*, 9(8), e104744. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0104744>
- Leveresen, I. (2020). *Trygg opplæring i svømming, selvberging og livredning i kroppsøving og ved bading i skolens regi* (s. 4). Høgskulen på Vestlandet, Svømmedyktig og Nasjonalt senter for mat, helse og fysiskaktivitet.  
<https://svommedyktig.no/globalassets/dokumenter/trygg-opplaring-i-svomming-selvberging-og-livredning.pdf>
- Loftesnes, J. M., & Hovdal, D. O. (2018). *PETE student's preferences and experiences with Constraints-bases Didactics*. AIESEP 2018 World Congres, Edinburgh.

- Loftesnes, J. M., Sanderdud, J. R., & Vikene, O. L. (2022). ETA som didaktisk modell i kroppsøving. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (2. utg., s. 197–222). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundhaug, T., & Eriksen, H. R. (2022). How does a primary school organize outdoor swimming and water safety lessons? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, .  
<https://doi.org/10.23865/jased.v6.3050>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Rapport: Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <https://mhfa.no/nar-ambisjon-moter-tradisjon-en-nasjonal-kartleggingsstudie-av-kroppsovingsfaget-i-grunnskolen-5.-10.-trinn>
- Moran, K. (2013). *Defining 'swim and survive' in the context of New Zealand drowning prevention strategies: A discussion paper, July 2013*. <https://www.dpanz.org.nz/wp-content/uploads/2019/06/Water-competency-in-the-context-of-New-Zealand-drowning-prevention-strategies-Kevin-Moran-120713.pdf>
- Moran, K., Stallman, R. K., & Langendorfer, S. J. (2018). Guiding Principles: Applying Water Competence to Drowning Prevention. *International Journal of Aquatic Research & Education*, 11(2), 1–3. SPORTDiscus with Full Text.
- Newell, K. M., & Ranganathan, R. (2010). Instructions as constraints in motor skill acquisition. I *Motor Learning in Practice a constraints-led approach*. Routledge.
- Nipe, M. (2021). *Nordmenns svømmeferdigheter og risikovurderinger i forbindelse med vann/sjø* (s. 66). Apeland. [https://rs.no/content/uploads/2021/08/Svømmeferdigheter-og-risikovurdering\\_RS-og-NSF.pdf](https://rs.no/content/uploads/2021/08/Svømmeferdigheter-og-risikovurdering_RS-og-NSF.pdf)
- NSD. (u.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. NSD. Henta 29. januar 2023, frå <https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>



- Ovens, A., & Fletcher, T. (2014). *Doing Self-Study: The Art of turning Inquiry on Yourself*. I *Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer.  
<https://www.springer.com/series/7072>
- Pedersen, K. H. (2018). *Implementering av de nye kompetansekravene i svømmeopplæringen – fra sentralt til lokalt forvaltningsnivå* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet/ Western Norway University of Applied Sciences]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2503144>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Redningsselskapets drukningsstatistikk*. (2023). Redningsselskapet. <https://rs.no/drukning/>
- Renshaw, I., Davids, K., & Savelsbergh, G. J. P. (Red.). (2010). *Motor Learning in Practice A constraints-led approach*. Routledge.
- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Russell, T. (2022). Understanding and Improving Professional Practice Through Critical Friendship. I B. M. Butler & S. M. Bullock (Red.), *Learning through Collaboration in Self-Study: Critical Friendship, Collaborative Self-Study, and Self-Study Communities of Practice* (s. 15–24). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-2681-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2681-4_2)
- Seifert, L., Button, C., & Brazier, T. (2010). Interaction constraints and inter-limb co-ordination in swimming. I *Motor Learning in Practice A constraints-led approach*. Routledge.
- Sjøberg, S. (2009). Fag og kunnskap i dagens skole. I *Lektor—Adjunkt—Lærer: Artikler for studiet i praktisk pedagogisk-utdanning*. Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2022). Selvstudier—Verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I *Å forske på egen praksis—Aksjonsforskning og andre tilnærming til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.

Staff, A. (2015). *Bias*. Bias.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/#:~:text=For%20%C3%A5%20gi%20mening%2C%20m%C3%A5%20ordet%20%E2%80%9Dbias%E2%80%9D%20koples,i%20spr%C3%A5kr%C3%A5d%20fra%20Tidsskriftet%20den%20norske%20legeforing%20%28www.tidsskriftet.no%29.>

Stallman, R. K. (2017). From Swimming Skill to Water Competence: A Paradigm Shift. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10(2). <https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.02>

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). <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>

Standal, Ø. F. (2019, november 10). *Fagartikkel: Kva kroppsleg læring eigentleg er*.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>

Sæle, O. R. O., & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave.). Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Wennergren, A.-C. (2016). Teachers as learners – with a little help from a critical friend.

*Educational Action Research*, 24(2), 260–279.

<https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1058170>

With, S. (2021). Svømmeopplæring i skolen—En viktig arena [Masteroppgåve, OsloMet -

Storbyuniversitetet]. I 103. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2789364>

Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. H., & Federici, R. A. (2018). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018. I 118. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2565301>

## VEDLEGG

Vedlegg 1	Samtykkeerklæring
Vedlegg 2	Skisse undervisningsplan
Vedlegg 3	Casar økt 1
Vedlegg 4	Læring- og erfaringslogg elever

## Vedlegg 1

### **Førespurnad om deltaking i masterprosjektet: Undervisning i kroppsøvningsfaget i emnet livredning på ungdomsskulen.**

Mitt namn er Ragnhild Myhre. Eg er masterstudent ved masterprogrammet *Master i didaktiske praksisar* ved Høgskulen på Vestlandet og lærar. I mitt studieløp har eg no kome til masteroppgåva og forskingsprosjektet mitt. I prosjektet ynskjer eg å gjennomføre eit undervisningsopplegg i faget kroppsøving knytt til kompetansemålet for 10. trinn der det står: *eleven skal forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vatn*. Det eg skal forske på er korleis eg som underviser opplever å bruke ein non-lineær undervisningsmetode i livredning. Modellen går i enkle trekk ut på at kvar elev/elevgruppe skal vere med å finne ut kva dei må øve på for å auke kunnskap og ferdigheit. Eg ynskjer å be deg om å vere med på å gi tilbakemelding på kva du tykkjer om undervisninga i livberging. Di deltaking og ditt inntrykk av undervisninga er viktig då di stemme vil bidra til auka kunnskap om undervisningsmetoden og bidra til at eg og andre lærarar kan utvikle vår undervisning.

#### **Kva vil det innebere for deg å delta i prosjektet?**

Prosjektet vil bli gjennomført som fire ordinære undervisningstimar der eg underviser din klasse. Etter kvar time skal du som elev til å skrive ein kort logg der du svarar på eit par spørsmål rundt dine opplevingar av undervisninga. Dette vil gjerast anonymt.

#### **Ditt personvern - korleis eg oppbevarer og bruker dine opplysningar**

Det vil ikkje bli samla inn personopplysningar og du vil ikkje bli identifisert i datamaterialet. Ingenting skal kunne sporast til deg som deltakar av prosjektet. Dine svar og observasjonar vil bli behandla og brukt heilt anonymt slik at det ikkje vil vere mogleg for nokon å vite kven som har sagt kva. Dei opplysningane som blir innhenta vil berre bli brukt til det eg har fortalt om i dette skrivet. Eg vil behandle opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

Datamaterialet som blir samla inn vil berre bli handtert av meg og rettleiarane mine.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil seie at du når som helst kan trekke deg og dine svar frå intervjuet. Du treng heller ikkje å gi opp nokon grunn for det og det vil ikkje få negative konsekvensar for ditt forhold til meg eller skulen om du skulle velje å trekkje deg.

#### **Dine rettar**

Du har rett til:

- Innsyn i kva for nokre personopplysningar som er registrert om deg
- Å få retta personopplysningar om deg.

- Få sletta personopplysningar om deg.
- Få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportalitet)
- Sende ei klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kor kan eg få meir informasjon?**

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å bruke rettane dine, ta kontakt med:

- Meg som student på e-post: [Ragnhild.Oren.Myhre@sogndal.kommune.no](mailto:Ragnhild.Oren.Myhre@sogndal.kommune.no) /telefon: 916 41 123
- Rettleiarar:
  - Jan Morten Loftesnes: [jan.loftesnes@hvl.no](mailto:jan.loftesnes@hvl.no)
  - Åge Lauritzen: [Age.Lauritzen@hvl.no](mailto:Age.Lauritzen@hvl.no)

Med vennleg helsing

---

Ragnhild Myhre

### **Samtykkeerklæring**

Namn - deltakar: \_\_\_\_\_

Namn - føreset: \_\_\_\_\_

Eg har motteke og forstått informasjonen om masterprosjektet *Undervisning i kroppsøvningsfaget i emnet livredning på ungdomsskolen*. Eg har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til at mitt barn kan delta i studien.

---

(Signert av føreset, dato)

## Vedlegg 2

### Undervisningsskisse

<b>Kompetansemål:</b> forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vatn ute	
<p><b>ØKT 1:</b></p> <p><b>Formål for elevane:</b></p> <p>Erfare og observere ulike drukningssituasjonar</p> <p>Introdusere dei for heilskapen i form av casar</p> <p><b>Planlagt aktivitet:</b></p> <p>Kvar gruppe får ein case som dei skal spele ut.</p> <p><b>Mål for lærar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Stille spørsmål- ikkje instruere</li><li>•</li></ul>	<p><b>ØKT 2:</b></p> <p><b>Formål for elevane:</b></p> <p>Lage seg mål ut frå kva elevane observerte sist økt og øve på dette.</p> <p><b>Planlagt aktivitet:</b></p> <p>Elevane vel i grupper kva dei vil øve på. Dei må lage seg eit eller fleire mål for økta.</p> <p><b>Mål for lærar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Få elevane til å jobbe sjølvstendig – vere aktive i eigen læring</li><li>• Bruke undervisningssyklusen aktivt</li><li>• Vere tett på eleven</li><li>• La elevane få velje sjølv</li></ul>
<p><b>ØKT 3:</b></p> <p><b>Formål for elevane:</b></p> <p>Oppdage og utfordre kor deira begrensingar går i fht symjing – ilandføring og dukking.</p> <p>Formål:</p> <p><b>Planlagt aktivitet:</b></p> <p>Livredningsprøven -light (entre vatnet på ein trygg måte – symje X meter på mage, snu symje X meter på rygg, symje med ein person ved hjelp av forlenga arm/ bli dratt – dukke etter gjenstand (stein) på botn-.</p> <p>Alle elevane har redningsvest på (grunna kaldt vatn)</p> <p>To elevar sym saman med livredningsbøye som</p> <p><b>Mål for lærar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bruke undervisningssyklusen aktivt</li><li>• Vere tett på eleven</li><li>• La elevane få velje sjølv</li></ul>	<p><b>ØKT 4:</b></p> <p><b>Formål for elevane:</b></p> <p>Bruke kunnskapen og ferdigheitene dei har øvd og lært seg i ein «reell situasjon».</p> <p><b>Planlagt aktivitet:</b></p> <p>Ein person ligg i vatnet og treng hjelp. Elevane må gjere det som er nødvendig (varsle, ilandføre, HLR om nødvendig, stabilt sideleie, gje varme ol)</p> <p><b>Mål for lærar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La elevane få organisere ei redning</li><li>• Manipulere constraints i oppgåvene</li></ul> <p>Case 1: person ligg i vatn, cirka 15 meter frå land, treng hjelp</p> <p>Case 2: bevisstlaus person ligg i vatn, cirka 15 meter frå land, HLR</p>

## Vedlegg 3

### Case 1:

Tre venner er ute å svømmer saman. Dei ler og pratar. Plutselig blir den eine vennen stille og blir hengjande etter dei to andre. Dei to andre legg ikkje merkje til det med ein gong, men da dei snur seg ser dei at vennen har lagt hovudet bak og står og trør vatnet. Dei to vennane må hjelpe kameraten sin.

**Oppgåve:** Dramatiser scenarioet der det er med ei løysing på problemet. Kva kan ha skjedd?

### Case 2:

To/tre venner går tur i strandkanten. Plutselig høyrer dei nokon som skrik. Dei ser rundt seg og ser ein person i vatnet som vinkar og skrik. Personen har flytevest på seg, men treng tydeleg hjelp.

**Oppgåve:** dramatiser scenarioet der det er med ei løysing på problemet. Kva kan ha skjedd?

### Case 3:

To venner går på tur i strandkanten, og ser noko ligg ute eit stykke uti vatnet. Ved nærare ettersyn ser dei at det er ein person som ligg heilt i ro (personen er bevisstlaus).

**Oppgåve:** dramatiser scenarioet der det er med ei løysing på problemet. Kva kan ha skjedd?

### Case 4:

Tre venner er på stranda saman. To av dei finn ut at dei skal svømme seg ein tur. Sistemann vil slappe av på stranda. Det tek ikkje lang tid før vennen på stranda høyrer at eine vennen ropar og treng hjelp. Han/ ho ser at dei treng hjelp.

**Oppgåve:** dramatiser scenarioet der det er med ei løysing på problemet. Kva kan ha skjedd?

### Case 5:

Tre venner er på stranda. Med seg har dei eit sup-brett. Dei finn ut at dei skal ta seg ein tur på brettet. Eit stykke uti dett ein/to av dei uti..

**Oppgåve:** dramatiser scenarioet der det er ei løysing på problemet. Kva kan ha skjedd?

### Case 6:

To venner går tur. Plutselig kjem det ein person springande mot dei og seier at vennen er borte. Han/ ho som er borte skulle kjøle seg ned medan vennen låg og slappa av på stranda. Da vennen ser opp etter ei stund ser han ingenting til vennen sin (vennen, ei dukke, ligg på botn på ca. 1 meter djupne).

**Oppgåve:** dramatiser scenarioet der det er med ei løysing på problemet. Kva kan ha skjedd?

### Oppgåve 7:

To/tre venner er på tur på eit sup-brett. Plutselig høyrer dei nokon skrike frå standa. Då dei snur seg ser dei at ei mor fortvila spring attmed kanten og har panikk. Ho skrik at sonen hennar er borte. Dei tre venene padlar mot ho og ho fortel at sonen hennar var ute og svømde. Ho såg at han la seg på rygg og at han plaska litt med armene, og så var han vekk. Dette var på ca. 1.5 meters djupne.

**Oppgåve:** dramatiser scenarioet der de har med ei løysing på problemet. Kva kan ha skjedd?



## Vedlegg 4

### Læring- og erfaringslogg

Økt: 1 – 2 – 3 – 4 (set ring)

Kva var målet ditt for økta i dag:

Kva vil du seie du erfarte/ lærte i dag?

På kva måte fekk du lov til å vere med å bestemme / ta eigne val i dag?

Er det noko du har sett meir eller mindre pris på ved måten læraren din har undervist på i dag?

Noko anna?