



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL460M Masteroppgave i
kroppsøving, grunnskolelærerutdanning 5-
10.trinn.

Semester: Vår

År: 2023

Forfatter: Aina Eike

Veileder: Atle Mjåtveit

Tittel på masteroppgaven: *Elevs opplevelser og erfaringer av et undervisningsopplegg i livredning*. En kvalitativ studie om elever på ungdomstrinnet sine opplevelser og erfaringer knyttet til et undervisningsopplegg i livredning.

Engelsk tittel: *Students perceptions and experiences of a lifesaving program*. A qualitative study of pupils experiences in secondary school related to a teaching program in lifesaving.

Emneord:

Livredning, vannkompetanse, dynamisk
systemteori, rammefaktorer,
svømmeopplæring

Antall ord: 25316

Antall vedlegg: 7

Stavanger, 29 mai 2023

Elevs opplevelser og erfaringer av et undervisningsopplegg i livredning.

En kvalitativ studie om elever på ungdomstrinnet sine opplevelser og erfaringer knyttet til et undervisningsopplegg i livredning.

Sammendrag

Denne studien søker å finne svar på hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg i livredning. Problemstillingen ble derfor:

Hvordan erfarer og opplever elever på ungdomstrinnet et undervisningsopplegg i livredning.

Som støtte til problemstillingen ble det formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på individuelle rammefaktorer knyttet til et undervisningsopplegg i livredning?
2. Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på endring i miljø fra innendørs til utendørs livredningsopplæring?
3. Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på rammefaktorer knyttet til oppgaver /øvelser i et undervisningsopplegg i livredning?

I studien ble det benyttet intervju og observasjon som kvalitativ metode for datainnsamling. Utvalget bestod av seks elever på 10.trinn, tre jenter og tre gutter, som alle hadde gjennomført livredning tidligere. Analytisk tilnærming til datamaterialet har vært tematisk analyse. Intervensjonen varte over to undervisningstimer, der en ble gjennomført innendørs og den andre utendørs.

Funn fra studien viser at elevene opplever livredningsundervisning som nyttig. Dette baseres på elevenes uttalelser om at ulykker kan skje når som helst, og at det derfor er viktig og nyttig å ha lært det. I tillegg viser funnene at livredning utendørs, og i andre vannmiljø, er noe elevene ønsker mer av. Resultatene viser også at elevene synes det er vanskeligere å gjennomføre de ulike øvelsene utendørs, enn innendørs. Basert på elevenes ønske om mer livredning i ulike miljø, blir det også diskutert hvordan man med utgangspunkt i ulike rammefaktorer kan legge til rette for representative læringssituasjoner. Det argumenteres også for at man gjennom refleksjoner kan gjøre elevene mer bevisste på blant annet risiko og egne ferdigheter. Samtidig er refleksjoner noe man er nødt til å sette av tid til, og funn fra denne studien viser at elevene har generelt liten tid i svømmeundervisningen. I tillegg viser også funnene at flere elever ikke ønsker å delta i livredningsundervisningen og svømmeundervisning generelt. Det blir derfor diskutert rundt hvordan man kan legge til rette livredningsundervisningen slik at også disse elevene får erfart et undervisningsopplegg i livredning.

Abstract

This study aims to investigate how secondary school students perceive and experience a lifesaving education program. Therefore, the research question is formulated as follows:

How do secondary school students experience and perceive a lifesaving program?

To support the research question, the following research question were formulated:

1. What experiences and perceptions do students have regarding the transition from indoor to outdoor lifesaving training?
2. What experiences and perceptions do students have regarding to the contextual factors related to task/exercise in a lifesaving education program?
3. What experiences and perceptions do students have regarding individual contextual factors related to a lifesaving education program?

Qualitative methods of interviews and observations were employed in this study for data collection. The sample consisted of six 10th-grade students, with an equal representation of three girls and three boys, all whom had previous experience in lifesaving training. Thematic analysis was used as the analytical approach for the data. The intervention lasted for two instructional hours, with one hour conducted indoors and the other conducted outdoors. The findings of the study indicate that students perceive lifesaving education as valuable. This perception is based on the students' statements that accidents can happen at any time, and therefore, it is important and useful to have acquired lifesaving skills. Additionally, the results show that students desire more outdoor and diverse water environment lifesaving training. The findings also reveal that students find it more challenging to preform various exercises outdoors compared to indoors. Based on the students expressed desire for increased lifesaving education in different environments, the study discusses how representative learning situations can be facilitated by considering various contextual factors. It is argued that reflection can enhance students' awareness of risk and their own skills. However, the study acknowledges that reflections require dedicated time, and the findings indicate that students generally have limited time allocated to swimming lessons. Furthermore, the findings also highlight that several students do not wish to participate in lifesaving education or swimming lessons in general. Therefore, the study explores ways to adapt the lifesaving education program to ensure that these students also gain experiences from the program.

Forord

Så var man endelig kommet i mål. 5 fantastiske år er gjennomført, og en milepæl er nådd. Arbeidet med oppgaven har både vært givende, men også til tider krevende. Innlevering av masteroppgave er nå et faktum, og i den anledning er det flere som har støttet og hjulpet meg som fortjener en stor takk.

Takk til min veileder Atle Mjåtveit for konstruktive og faglige innspill underveis i prosjektet. Takk for kloke ord, og god veiledning.

En takk må også rettes til de elevene som ønsket å delta i prosjektet. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Dere er helt rå! Selvfølgelig skal også læreren som åpnet opp klasserommet, og ønsket å delta i prosjektet takkes. Å se tilliten og respekten elevene hadde for deg var så fint! Din driv og lidenskap for utesvømming var inspirerende, og ikke minst avgjørende for undervisningsopplegget og oppgaven. Tusen takk!

Takk til mine fine medstudenter for oppmuntrende ord, i både med- og motgang. Uten dere hadde ikke lærerstudiet vært det samme. Takk for alle de gode samtalene, takk for all glede og latter. Til slutt vil jeg takke for det fine vennskapet jeg har fått gjennom disse årene, dette er noe jeg setter utrolig stor pris på!

Til slutt vil jeg gi en stor takk til familien som har vært en enorm støtte gjennom hele prosessen. Takk til min mor som har sørget for at kaffekoppen aldri var tom, for oppmuntrende ord og for motivasjon underveis. Takk til mine lillesøstre som har dratt meg med ut på ting når hjernen kokte og jeg trengte en pause. Takk til min far som alltid er støttende og oppmuntrende. Dere er fantastiske!

Aina Eike, 29 mai 2023

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
FORORD	V
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.4 BEGREPSAVKLARING	4
1.5 TEKSTENS OPPBYGGING.....	4
2.0 TIDLIGERE FORSKNING	5
3.0 TEORI	9
3.1 DYNAMISK SYSTEMTEORI.....	9
3.1.1 Individuelle rammefaktorer.....	10
3.1.2 Rammefaktorer knyttet til miljø.....	12
3.1.3 Rammefaktorer knyttet til oppgave.....	13
3.1.4 Representative lærings situasjoner	14
1.3 LIVREDNING I NORSK KROPPSØVINGSKONTEKS	16
1.3.1 Livredning i Kunnskapsløftet (LK20)	17
1.3.2 Trygg opplæring i svømming, selvberging og livredning i kroppsøving og ved bading i skolens regi.	19
4.0 METODE	20
4.1 FORSKERS UTGANGSPUNKT	20
4.1.1 Forskerrollen.....	20
4.1.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger	21
4.1.3 Forskningsmetodologi.....	21
4.2 DATAINNSAMLING.....	22
4.2.1 Utvalg.....	22
4.2.2 Intervensjonen	23
4.2.3 Undervisningsopplegget.....	23
4.2.3 Observasjon.....	25

4.2.4	<i>Intervju</i>	25
4.2.5	<i>Transkripsjon</i>	26
4.3	ANALYSE	27
4.3.1	<i>Tematisk analyse</i>	27
4.4	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	30
4.4.1	<i>Informert samtykke</i>	30
4.4.2	<i>Konfidensialitet og anonymitet</i>	31
4.4.3	<i>Konsekvenser av deltakelse</i>	32
4.4.4	<i>Sikkerhet og HMS</i>	32
4.5	FORSKNINGENS KVALITET	33
4.5.1	<i>Pålitelighet</i>	33
4.5.2	<i>Gyldighet</i>	33
4.5.3	<i>Overførbarhet</i>	34
5.0	RESULTATER	35
5.1.1	<i>Undervisningsopplegg innendørs</i>	35
5.1.2	<i>Undervisningsopplegg utendørs</i>	36
5.2	INDIVIDUELLE RAMMEFAKTORER	37
5.2.1	<i>Elevenes forhold til kroppsøving</i>	37
5.2.2	<i>Elevenes forhold til svømming</i>	37
5.2.3	<i>Elevenes tanker om egne ferdigheter</i>	38
5.2.4	<i>Risikovurdering</i>	38
5.2.5	<i>Nytteverdi</i>	39
5.2.6	<i>Elever som ikke deltar i svømmeundervisning</i>	39
5.3	RAMMEFAKTORER KNYTTET TIL MILJØ	40
5.3.1	<i>Overgangen fra et miljø inne-til utendørs</i>	40
5.3.2	<i>Ulik oppfatning av det kalde vannet</i>	41
5.3.3	<i>Livredning i ulike miljø</i>	42
5.3.4	<i>Ønsket om mer livredning utendørs</i>	43
5.4	RAMMEFAKTORER KNYTTET TIL OPPGAVER/ØVELSER	44
5.4.1	<i>Omfang av livredningsundervisning</i>	44
5.4.2	<i>Tid i svømmeundervisningen</i>	46
5.4.3	<i>Klær innendørs</i>	47
5.4.4	<i>Svømme med våtdrakt</i>	47

5.4.5 Ilandføring.....	48
5.4.6 Dukke under vann.....	49
5.4.7 Sikkerhet rundt opplegget.....	49
6.0 DISKUSJON	51
6.1 INDIVIDUELLE RAMMEFAKTORER	51
6.4.1 Elever som ikke deltok.....	53
6.2 RAMMEFAKTORER KNYTTET TIL MILJØ.....	54
6.3 RAMMEFAKTORER KNYTTET TIL OPPGAVER OG ØVELSER	56
6.4 IMPLIKASJONER FOR UNDERVISNING	59
6.5 STUDIEN SIN AVGRENSNING OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	62
7.0 OPPSUMMERING	65
8.0 LITTERATUR	67
VEDLEGG.....	75

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i kroppsovingsfaget på grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn ved Universitetet i Stavanger. Oppgavens tematikk er svømmeopplæring i skolen, med vekt på livredningsopplæring. Det finnes flere årsaker til at vi burde lære oss svømming og livredning. Landet vårt inneholder store mengder kyst, vann, sjø og elver. Vann finnes også i de aller fleste nærmiljøene vi beveger oss i, og kan invitere til fantastiske opplevelser. Vann gir dermed mulighet til aktivitet, men dette medfører også risiko. Statistikk fra Redningsselskapet (u.å), viser at 4068 mennesker mistet livet i drukningsulykker fra 1988 til 2023 i Norge. De fleste tilfellene viser at disse ulykkene dreier seg om fall fra brygge og land i elv, sjø eller vann (Redningsselskapet, u.å). Dette viser at de aller fleste av drukningsulykkene skjer utendørs (Redningsselskapet, u.å).

Den nye læreplanen for kroppsovingsfaget, gjeldende fra høsten 2020, beskriver at elevene ikke bare skal ha svømmeopplæring i basseng, men også i ulike vannmiljøer, både innendørs og utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I tillegg legger kompetansemålene etter 10. trinn i større grad vekt på livredning knyttet til svømmeopplæringen, der elevene blant annet skal kunne forklare og utføre livredning i, på og ved vann ute i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Opplæringen i livredning skal dermed gi elevene kompetanse, slik at de blir trygge i, ved og på vann (Svømmedyktig, u.å). I tillegg skal opplæringen i livredning foregå utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Å ta i bruk varierte vannmiljø gjennom opplæringen er knyttet opp mot formålet med svømme-og livredningsopplæring i skolen, og kompetansen elevene skal tilegne seg (Svømmedyktig, u.å). Det å skulle være svømmedyktig og redde noen i en reell situasjon utendørs, stiller andre krav til elevene enn å skulle gjøre det samme innendørs (Svømmedyktig, u.å). Derfor vil det også være relevant at undervisningen i livredning foregår utendørs.

Det er forbundet stor risiko ved å redde noen som holder på å drukne. Et søk gjort på ulykker som involverer inngripen av andre, kommer det flere artikler opp. Blant annet finner man den mye omtalte Romsåsulykken (Buan, 2010), der to brødre var ute og spilte fotball og den yngste bestemte seg for å ta en dukkert. Etter hvert fikk lillebroren problemer i vannet, og storebroren kom til for å hjelpe. Ingen av dem kunne svømme, og det endte med at begge druknet. I tillegg kan man lese om Jacob Opheim (37 år) som ofret sitt liv for å redde en ung gutt ved å drukne (Norheim et al., 2021). Dette viser at livredning er noe man er nødt til å øve

på, slik at liv ikke går tapt. Læreplanen er også tydelig på at både svømming, selvbergning og livredning er noe det skal øves på i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8).

Temaet for oppgaven er derfor livredningsopplæring, og oppgaven søker å finne svar på hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg i livredning. For å undersøke denne problemstillingen er det benyttet en kombinasjon av kvalitative metoder, som observasjon og intervju av elever. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er *dynamisk systemteori* (Newell, 1986), noe som vil bli presentert senere i oppgaven. Videre i dette kapitlet vil bakgrunnen for oppgaven, oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og en begrepsavklaring bli presentert.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utdanning av ferdigheter i svømming og livredning blant barn og unge, er av grunnleggende betydning (Brenner et al., 2003, s.214). Forskning viser derimot at ikke alle barn og unge får de ferdighetene de trenger, for å kunne ferdes trygt i, ved og på vann (Guignard, et al., 2020 s.). I følge Dujin et al. (2020) er variasjon i kompetanse knyttet til ferdigheter i vann blant unge mennesker kanskje å forvente, gitt at tilnærmingen til opplæring i vannkompetanse globalt også er ganske varierende (Duijn et al., 2021, s. 2). Faktorer som påvirker måten vannkompetanse undervises og læres inkluderer det fysiske miljøet og ressursene som er tilgjengelige. Blant annet kan dette være tilgang på svømmebasseng eller åpent vann, tilgjengeligheten av hjelpeutstyr, samt kulturell og historisk praksis og tradisjon. For eksempel vil det ikke være uvanlig å se barn i utviklede land lære å svømme i oppvarmede bassenger, med direkte instruksjon og hjelpeutstyr (Duijn et al., 2021, s.2). En undersøkelse gjort i Norge av Waagene et al. (2018), viste at kun 2% gjennomfører svømmeundervisningen utendørs i elv, sjø og/eller vann (Waagene et al., 2018, s.84). Samtidig er det viktig å bemerke at dette er tall fra noen år siden, så disse tallene kan være annerledes i dag.

Vanligvis lærer elevene å svømme i kontrollerte, komfortable og rolige vannmiljøer, og man vet lite om hvordan man overfører svømmeferdigheter fra disse miljøene til miljøet utendørs med bølger, strømmer og ustødig vær (Kjendlie et al., 2013, s.301). Hovedsakelig gjennomføres svømming ofte bare innendørs på bakgrunn av sikkerhet og logistikk (Guignard, et al., 2020, s. 939). Tilnærminger som dette gjør lite for å simulere de varierte miljøbegrensningene man kan støte på utendørs, som strømmer, tidevann, kalde temperaturer,

vær eller bølger (Guignard et al., 2020, s. 939). Samtidig vet vi også av tidligere undersøkelser at de fleste drukningsulykker skjer utendørs (Redningsselskapet, u.å.), noe som også kan støtte opp om at svømmeopplæringen i skolen også bør foregå utendørs.

Som nevnt tidligere legger også den nye læreplanen (LK20) klare føringer for at deler av svømme- og livredningsundervisningen skal foregå utendørs. Blant annet sier et av kompetansemålene etter 10.trinn at elevene skal «forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I følge Høgskulen på Vestlandet, i samarbeid med Svømmedyktig, er også trygg ferdsel ved vann, svømming og selvberging ute i naturen sentralt i faget (Høgskulen på Vestlandet, 2022, s.1). Svømming er også noe jeg selv har holdt på med siden jeg var liten. Jeg har selv sett verdien i å ikke bare ha svømming i basseng, men også å tilegne seg ferdigheter og kunnskap der de fleste drukningsulykker skjer (Redningsselskapet, u.å.), nemlig utendørs. Derfor kan det også tenkes at jeg går inn i dette prosjektet med en noe subjektiv holdning til hvordan elevene kommer til å oppleve og erfare undervisningsopplegget. Samtidig poengterer Postholm & Jacobsen (2018) at det også kan være en styrke om man har kjennskap til det man skal forske på (Postholm & Jacobsen, 2018, s.142). Derfor vil jeg gjennom hele oppgaven være så transparent som mulig, når det kommer til forskningsprosessen.

1.2 Problemstilling

Hensikten med oppgaven er å skape kunnskap om hvordan elever på ungdomstrinnet erfarer og opplever et undervisningsopplegg i livredning, både innendørs og utendørs. På bakgrunn av dette er det også hensiktsmessig å se på hvilke rammefaktorer elevene opplever som sentrale for at livredningsundervisningen skal ha relevans. Derfor har det i denne oppgaven blitt tatt utgangspunkt i Newells (1986) rammefaktorer, knyttet til individuelle rammefaktorer, rammefaktorer knyttet til miljø og rammefaktorer knyttet til oppgaver/øvelser, og hvordan elevene opplever og erfarer disse rammefaktorene. Denne kunnskapen kan være med på å gi støtte til lærere som underviser i livredningsopplæring. Jeg håper at dette prosjektet kan være med på å vise hvordan man kan legge til rette for et undervisningsopplegg i livredning inne- og utendørs, og på den måten være en inspirasjon for andre lærere som vil prøve noe lignende eller det samme undervisningsopplegget. Med bakgrunn i dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan erfarer og opplever elever på ungdomstrinnet et undervisningsopplegg i livredning.

Ut ifra denne problemstillingen har jeg også utformet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på individuelle rammefaktorer knyttet til et undervisningsopplegg i livredning?
2. Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på endring i miljø fra innendørs til utendørs livredningsopplæring?
3. Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på rammefaktorer knyttet til oppgaver /øvelser i et undervisningsopplegg i livredning?

1.4 Begrepsavklaring

Livredning

Livredning kan defineres som “*de ferdighetene du trenger for å kunne redde andre fra drukning*” (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22).

Opplevelse

Opplevelse er en persons subjektive erfaring, og inneholder blant annet ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser og motivasjon. Opplevelser kan dermed beskrives som sanseintrykk man får gjennom en handling.

Erfaring

Erfaring er informasjon et individ får gjennom sansepåvirkning (persepsjon) og handling.

1.5 Tekstens oppbygging

Videre i oppgaven vil det i kapittel 2 bli presentert tidligere forskning. Deretter vil oppgavens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel 3. Det vil deretter i kapittel 4 bli gjort rede for valg av metode og forskningsprosessen for oppgaven. I kapittel 5 vil resultatene presenteres før dette vil bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning videre i kapittel 6, hvor også studiens avgrensning og forslag til fremtidig forskning blir trukket frem. Avslutningsvis vil oppgaven oppsummeres i kapittel 7.

2.0 Tidligere forskning

I tidligere forskning blir ofte begrepet «*water competence*» brukt (Langendorfer & Bruya, 1995). Dette er et begrep som først ble brukt av Langendorf og Bruya (1995), og senere tilpasset for å forhindre drukning av Moran (2013, s.3). Moran (2013) har definert *water competence* som: «*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*» (2013, s. 4). Etter Newells modell om ulike rammefaktorer (1986) ble vannkompetanse ansett som en adaptiv atferd som oppstår fra interaksjon mellom tre faktorer: en svømmers individuelle egenskaper (alder, erfaring osv ...), den oppfattede svømmeoppgavens mål, til enhver tid (f.eks. trå vann, nedsenking, svømme så fort som mulig osv...); det fysiske eller sosiale miljøet (f.eks. dam, elv, røffe sjøforhold, været, konkurransepreget eller sosial gruppe osv ...) (Potdevin et al., 2019, s.176). Ifølge Langendorfer og Bruyas tilnærming (1995), er vannkompetanse basert på perseptuell motorisk ferdighet, relatert til evnen man har til å lykkes med å mestre oppgaver i en spesifikk motorisk oppgave. Samtidig handler også vannkompetanse om potensialet til å kunne takle nye utfordringer i ulike vannmiljøer. Derfor burde også svømmeopplæring av elever ta sikte på å forbedre deres kompetanse, ved å forbedre deres tilpasningsevne av ulike vannmiljøer og svømmeforhold (Potdevin et al., 2019, s.176). Stallman et al., foreslo i 2017 15 kompetanseområder, knyttet til vannkompetanse, som skulle være med på å forhindre drukning (Stallman et al., 2017, s.3). Stallman et al. mener vi burde lære om vannkompetanse der drukning skjer i tillegg til å kombinere flere ferdigheter i undervisningen (Stallman et al., 2017, s.3).



Figur 1. 15 kompetanseområdet tilhørende vannkompetanse av E.G. Gjølme & B. Ness.

[\(https://watercompetence.com/\)](https://watercompetence.com/)

Det er gjort en rekke studier som tar for seg de ulike faktorene innenfor vannkompetanse. I studien «*Can you swim?*» tok Moran et al. for seg kroppsøvingstudenters selvoppfattelse av svømme- og overlevelsesferdigheter, og deres faktiske ferdigheter (Moran et al., 2012, s.1). Studentene skulle blant annet vurdere deres ferdigheter til å flyte, distansesvømming, svømme på rygg, stupe, svømme under vann og dykking. Resultatene viser at studentene undervurderer deres egne ferdigheter i distansesvømming i tillegg til flyte-og dykkeevner. Samtidig viste resultatene også at studentene overvurderer svømmeferdigheter på rygg i tillegg til å stupe og svømme under vann. I tillegg fikk studentene fem scenarioer der de skulle bedømme risikoen som lav eller høy. Resultatene viste at flere jenter enn gutter vurdere risikoen som høy i alle fem scenarioene (Moran et al., 2012, s.12). Dette viser også igjen i en studie gjort av Rejman et al. (2020), som fant at jenter vurderer seg selv mer nøyaktig enn gutter, når det kommer til svømmeferdigheter. I en landsomfattende vannsikkerhetsundersøkelse blant ungdom i New Zealand, fant man ut at en tredjedel (35%) mente at de hadde noen redningsevne, og mer enn halvparten (59%) uttrykte tvil om deres evne til å utføre en dypvannsredning (Moran, 2008, s.117).

Ifølge flere artikler vil ikke elever kunne tilegne seg water competence av å kun ha svømmeopplæring innendørs (Button et al., 2020; Kjendlie et al., 2013). I studien «*Can you swim in waves?*» viser det seg at barn ikke har like gode ferdigheter under forhold som er ustabile (eks. bølger, strøm osv.) i en nødsituasjon som man har i et basseng og rolige forhold (Kjendlie et al., 2013, s.301). Undersøkelsen bestod av 200 meter svømming, flyte i tre minutter og entring i vann ved og enten hoppe og ved å rulle. Resultatene viste at de elevene som klarte å gjennomføre 200 meter under begge forholdene, sank prestasjonen med 8% ved de simulerte forholdene. I tillegg viste resultatene at 20% av elevene ikke klarte å fullføre 200 meter i rolig vann, og 41% fullførte ikke under simulerte forhold. Entering av vann ved å hoppe sank med 16% i de simulerte forholdene, entring av vannet ved rulling sank med 21% og flyting i tre minutt sank med 24%. Studien konkluderte dermed til slutt med at man ikke kan forvente at elevenes ferdigheter i rolig vann innendørs, kan overføres til et åpent vann der man gjerne har skiftende forhold (Kjendlie et al., 2013, s.301).

Flere studier har også sett på effekten av å gjennomføre svømmeundervisning med klær på. I studien «*Can you swim in clothes?*» tok Moran (2014) for seg svømming med klær (Moran, 2014, s.338). I denne studien deltok kroppsøvingstudenter, som først anslo sine egne

ferdigheter i vann, basert på de samme spørsmålene fra studien «*Can you swim*» (Moran et al., 2012, s.1). I likhet med studien «*Can you swim*», oppgir også jenter i denne studien høyest risiko, i denne sammenhengen ved at de er mer engstelige for å svømme i åpent vann, 83% av jentene mot 8% av guttene. Etter disse spørsmålene ble studentene testet i 25 meter sprint, fem minutter med svømming, i tillegg til å flyte i fem minutter, med badetøy. Etter en uke fullførte studentene den samme testen, denne gang med lette klær på. Dette resulterte i redusert svømmehastighet med 33% og utholdenhet med 28%. Resultatene viste også at det ikke var noen betydelig forskjell i flyting med klær (Moran, 2014, s. 338). I en studie gjort av Barwood et al. (2011) fant man at bruk av klær kan øke oppdrift, og at man derfor vil ha noe bedre evne til å flyte med klær på (Barwood et al., 2011, s.147). Disse studiene viser at eksponering for svømming i klær i livredning-og svømmeopplæring, kan hjelpe elever til å forstå den ekstra innsatsen som kreves og bedre ruste og forberede den på uventet nedsenking i kaldt vann (Duijn et al., 2021, s.11). Stallmann et al. (2017) foreslår i sin studie at klær bør introduseres tidlig i utviklingen av vannkompetanse, der man burde starte med lette klær for så å øke vanskelighetsgraden i oppgaven ved å ha på mer klær (Stallmann et al., 2017, s. 16).

Guignard et al. (2020) har sett behovet for et mer representativt læringsmiljø, og ser blant annet hvordan forskjellige oppgaver og miljøbegrensninger kan begrense fremveksten av funksjonell og selvregulerende atferd hos elevene (Guignard et al., 2020, s.938). I studien kommer det frem at man ikke bare må fokusere på å «lære å svømme», men også spesielt på relevante overførbare ferdigheter og selvregulerende atferd som anses som nødvendig for å fungere i dynamiske, utendørs vannmiljøer (Guignard et al., 2020, s.939). I tillegg forklarer Stallmann et al. (2017) i sin studie at utforskning i et utendørsmiljø ut ifra et drukningsperspektiv, vil legge vekt på utfordringer som simulerer overlevelsesforhold i istedenfor å bare vurdere svømmeprestasjon (f.eks. tid, distanse) (Stallmann et al., 2017, s.16). Levekårsundersøkelsene 1997- 2014 tyder også på at det er flere som svømmer utendørs enn innendørs (Vaage, 2015, s.23-63). Blant annet viser resultatene at blant barn i alderen 6-15 år oppgir 91% at de har badet utendørs siste år, mens 86% har svømt inne (Vaage, 2015, s.29-69). For voksne over 16 år viser resultatene at 2% oppgir å ha badet utendørs, mens 29% har svømt inne (Vaage, 2015, s.23-63).

Kjendlie et al. fant i sin studie ut at problemer med å puste eskalerte i grovt vann (Kjendlie et al., 2013, s.311). Personer som har overlevd drukningsulykker forklarer blant annet at den største trusselen var problemer med å puste (Stallmann et al., 2008, s. 377). Forhøyet

respirasjonsfrekvens og mulig hyperventilering, kan være en reaksjon på nedsenking i kaldt vann, og kan være en faktor som øker risikoen for drukning (Golden & Tipton, 2002; Barwood et al., 2013). I en studie av barn som tidligere hadde svømt 25 meter, rapporterte Junge et al., (2010) at 94% ikke klarte å stoppe å hvile på grunn av utilstrekkelig pustekontroll (Junge et al., 2010, s.332). Kjendlie et al. (2013) rapporterte også at pusteproblemer eskalerte i røft vann (Kjendlie et al., 2013, s.311). Oliveira et al. (2012) observerte barn som hadde mestret essensielle svømmeferdigheter, under en uventet (arrangert) kantring av en RIB. Videoanalysen viste at disse barna hadde problemer med å få tilbake pustekontrollen (Oliveira et al., 2013, s.7). Button et al. (2015) fant i sin studie ut at både den fysiologiske og atferdsmessige reaksjonen på nedsenking i kaldt vann ikke varierte nevneverdig mellom dyktige og mindre flinke svømmere (Button et al., 2015, s.254). Pustekontroll som en strategi kan være med på å forhindre eller lindre kuldesjokket (Croft et al., 2013, s.850). Croft et al. (2013) har også rapportert at forhåndsinformasjon om responsen i kaldt vann og trening før nedsenking i kaldt vann, kan forbedre pustekontroll og dermed oppnå en relativ normal puls (Croft et al., 2013, s.850). Forskning gjort av Bird et al. (2015) tyder også på at tilvenning i kaldt vann opprettholdes i flere måneder etter trening blant små barn (Bird et al., 2015, s.159).

Ut ifra den tidligere forskningen som jeg har klart å finne, sier den lite om elevers opplevelse og erfaringer av svømming utendørs. Som nevnt sier tidligere forskning derimot noe om elevenes ferdigheter når det kommer til svømming utendørs (Kjendlie et al., 2013, s.301). Derfor vil dette prosjektet se på elevers erfaringer og opplevelser ved et undervisningsopplegg i livredning ute- og innendørs.

3.0 Teori

Opplæring i svømming og livredning utendørs innebærer andre læringsbetingelser enn i et basseng innendørs (Bjerke et al., 2021, s. 56). Selv om noen basseng kan simulere noen funksjoner i åpne vannmiljøer (f.eks. bølgebasseng eller strøm), har det store flertallet av bassengene ikke slike dyre fasiliteter (Button et al., 2020, s.2). Derfor lærer de aller fleste å svømme i et miljø som er ganske annerledes, og ikke minst mer forutsigbart enn åpne vannmiljøer utendørs. Ifølge Stallman et al. (2008) kan faktisk det å lære å svømme innenfor bassengets skjermende rammer skape en feilplassert tillit til egen vannkompetanse som kanskje ikke kan overføres like godt til andre vannmiljøer (Stallman et al., 2008, s.10). Langendorf og Bruya (1995) har derfor foreslått at vannkompetanse oppstår som en konsekvens av tre typer begrensninger: individ (eks. alder, selvtillit og kondisjon), miljø (eks. temperatur, strømmer og bølger) og oppgave (eks. klær, flytende hjelpemidler og ønsket mål for aktiviteten). For å forstå hvordan læring i svømming og livredning kan forstås, vil det derfor bli tatt utgangspunkt i dynamisk systemteori som tar for seg disse begrensningene.

3.1 Dynamisk systemteori

Gjennom Thelen og Smiths (1994) arbeid med *“Dynamic Systems Approach to the development of cognition and action”*, ble teorien om “dynamisk systemteori” introdusert. Gjennom dette perspektivet på motorisk læring, vil man prøve å beskrive hvordan utvikling skjer, i tillegg til å lage en forklaringsmodell på årsakene til at denne utviklingen skjer (Mathisen, 2006, s.12). Grunnlaget for teorien finner vi hos Bernstein (1967), som tok for seg frihetsgrader, eller *“the degrees of freedom problem”*. *“The degrees of freedom”* handler om hvordan man kan koordinere alle mulige bevegelsesløsninger som mennesket består av (Mathisen, 2006 s.12). I forhold til dynamisk systemteori vil også persepsjon og handling henge nøye sammen (Gibson, 1979 via Mathisen, 2006, s.12). En konsekvens av teorien er at det vil være en sterk kobling mellom person og miljø via persepsjon, og dermed vil også informasjonen ha en stor innflytelse på hvilken bevegelsesløsning man velger (Mathisen, 2006, s.13).

På bakgrunn av Bernsteins (1967) dynamiske systemteori, utviklet Newell (1986) en modell som forklarer at læringsprosesser foregår i samspill med omgivelsene (Newell, 1986, via

Fjørtoft, 2016, s.186). Dynamisk systemteori legger vekt på samspillet mellom individ, oppgaven som skal gjennomføres og miljøet det foregår i (Newell, 1986). Dette vil si at ulike bevegelser ikke kun er avhengig av at kroppen skal bevege seg, men også kroppens interaksjon med både miljø og samspillet mellom indre og ytre rammefaktorer (Haga et al., 2016, s.37). Constraints, eller i denne sammenhengen oversatt til rammebetingelser, kan defineres som “*alle forhold som er med på å redusere antall frihetsgrader (degrees of freedom) i en bevegelse*” (Sigmundsson & Pedersen, 2000, via Haga et al., 2016, s.46) Dette vil si at ulike forhold kan være med på å redusere kompleksiteten i en bevegelse (Haga et al., 2016, s.46). Ulike rammebetingelser kan være med på å enten legge til rette for bevegelse, og redusere visse bevegelser i andre situasjoner (Haga et al., 2016, s.46). Selvorganisering er et begrep man bruker for å omtale denne prosessen (Haga et al., 2016, s.46). I tillegg forklarer Sæle & Hallås (2020) at man som kroppsøvlingslærer må legge til rette for en undervisning som bidrar til at elevene i større grad oppnår mestring og glede ved å utføre aktiviteter vi som lærere utsetter dem for (Sæle & Hallås, 2020, s. 266). Dette betyr at man som lærer også må gi elevene tid til å få praktisere og øve, i tillegg til at det bør skje i et tilpasset og allsidig bevegelsesmiljø (Sæle & Hallås, 2020, s.266).

Innlæring av nye bevegelser er avhengig av tre sentrale rammefaktorer: *Individuelle* faktorer, faktorer knyttet til *miljø* samt faktorer knyttet til *oppgaver/øvelser* (Bjerke et al., 2021, s.60). Disse rammefaktorene vil være med på å påvirke læringsprosesser både indirekte og direkte (Newell, 1986). På bakgrunn av dette vil det første steget i planleggingen av et undervisningsopplegg i for eksempel livredning, være å identifisere essensielle rammefaktorer som kan være med på å påvirke læringsutbytte til elevene (Bjerke et al., 2021, s.60). Videre vil derfor rammefaktorer knyttet til miljø, individuelle rammefaktorer og rammefaktorer knyttet til oppgaver/øvelser bli presentert.

3.1.1 Individuelle rammefaktorer

Individuelle rammefaktorer handler om ulike forskjeller hos mennesker, og da både psykiske, fysiske og sosiale forskjeller, som er med på å påvirke læreprosessen (Bjerke et al., 2021, s.60). Elevenes kroppsform, kondisjonsnivå, tekniske evner og psykologiske faktorer som angst og motivasjon er med på å påvirke hvordan elevene nærmer seg en bevegelsesoppgave (Brymer & Renshaw, 2010, s.34). Disse individuelle rammefaktorene kan sees på som en ressurs for hver enkelt elev, og påvirker hvordan elevene løser ulike oppgaver (Brymer & Renshaw, 2010, s.33). Ifølge Brymer og Renshaw (2010) vil derfor undervisningsteknikker

som er med på å fremme ideelle bevegelsesløsninger, som å modellere “perfekte” ferdigheter, ikke være hensiktsmessige (Brymer & Renshaw, 2010, s.34).

For svømme- og livredningskompetanse vil individuelle rammefaktorer ha noe å si for evnen man har til å kontrollere blant annet pusten, flyte, bevege seg i vannet og dykke (Bjerke et al., 2021, s.61). For eksempel vil menneskers masse og volum (tetthet) ha noe å si for hvilken evne man har til å flyte. I tillegg kan elevenes emosjonelle og kognitive inngang til vannbasert læring ha noe å si for læringsutbytte (Brymer & Renshaw, 2010, s.34). I en stor gruppe med elever, som man som regel har, vil man kunne se store individuelle forskjeller (Bjerke et al., 2021, s.61). For eksempel kan noen av elevene ha vannskrekk, mens noen elever har vært mye ute og svømt før. Dette kan igjen ha noe å si for hvordan elevene opplever og erfarer et undervisningsopplegg i for eksempel livredning.

Når det gjelder utendørs svømme- og livredningsopplæring kan man også se at kvinner og menn har ulike oppfatninger av deres kompetanse og risikovurdering (Dixon & Bixler, 2007; Moran et al., 2012). Ifølge Aven & Renn (2010) handler risikovurdering om å identifisere, utforske type, omfang og sannsynlighet for at en uønsket hendelse skal oppstå og konsekvensene av dette (Aven & Renn, 2010 via Olstad, 2021, s.107). Risiko kan ifølge Olstad (2021) defineres som «et verktøy for å samle og øke kunnskap om mulige hendelse og konsekvenser» (Olstad, 2021, s. 107). I en studie som er gjort av Stallmann et al. (2017) viser resultatene at unge menn ikke anser deres egen risiko for drukning og ulykker i vann til å være særlig høy og at de har gode svømmeferdigheter, i motsetning til kvinner (Stallmann et al., 2017, s.21). Samtidig vises det til at begge gruppene har like gode svømmeferdigheter, og kompetanse i livredning (Stallmann et al., 2017, s.21). Vurdering av egne ferdigheter og kompetanse kan være en rammefaktor som påvirker læringssituasjonen for elever (Bjerke et al., 2021, s.62). Ifølge Bjerke et al. (2021) stiller også enkelte forskere spørsmål ved hvorvidt foreldre og barn overvurderer barnas ferdigheter, og evnen deres til å vurdere risiko ved vann dersom barna har gjennomført svømmeopplæring i veldig ung alder (Bjerke et al., 2021, s.62). Dette støttes også i en studie gjort av Petrass & Blitvich (2014), der 135 ungdommer deltok i et program over 12 uker som hadde til hensikt å måle deres svømmeferdigheter, overlevelse og redningsevner i tillegg til sikkerhet i forbindelse med vann (Petrass & Blitvich, 2014, s.188). Resultatene fra studien viste at ungdommene hadde et lavt kunnskapsnivå om sikkerhet i forbindelse med vann før intervensjonen. Kunnskaper og ferdigheter ble signifikant forbedret etter intervensjonen, men holdningene til deltakerne forble de samme

(Petraß & Blitvich, 2014, s.188). Ulike vurderinger av egne evner og egen kompetanse kan derfor være en rammefaktor som kan være med å påvirke læringssituasjonen til elevene (Bjerke et al., 2021, s.62).

3.1.2 Rammefaktorer knyttet til miljø

Ifølge Fjørtoft (2016), vil landskapselementer spille en vesentlig rolle for bevegelseslæringen (Fjørtoft, 2016, s.190). Å lære med miljøet kan gi både autentisk, men også en meningsfylt læring. En slik læring kan for eksempel være «motorisk læring og utvikling gjennom et variert og utfordrende utemiljø» (Fjørtoft, 2016, s.189). Undervisning i svømming foregår ofte i basseng, mens de fleste drukningsulykker skjer utendørs. Rammefaktorer knyttet til miljø, regnes som ytre faktorer (Newell, 1986) Man skiller gjerne mellom fysiske rammefaktorer (vann, vind, vær osv.) og sosiokulturelle rammefaktorer (Chow et al., 2015, via Bjerke et al., 2021, s.64). De sosiokulturelle rammefaktorene kan for eksempel være normer, skikker og praksiser i kultur og samfunn, som igjen vil være med på å påvirke tanker, følelser og atferd hos innbyggere (Bjerke et al., 2021, s.64). Viktigheten av det å kunne svømme vil for eksempel gjerne være avhengig av både kultur og geografi. Samtidig er det viktig å være klar over at man ikke kan forvente at ferdigheter som er ervervet i et miljø kan overføres til et annet (Bjerke et al., 2021, s.65).

Når man snakker om ulike vannmiljøer, kan de være strukturelt veldig forskjellige. Åpne vannmiljøer kan tilby komplekse landskap med flere muligheter. For eksempel kan man finne strømmer som kan bevege en bort fra eller svømme mot kysten, bølger med forskjellige høyder som man kan unngå ved å dykke under, ulike temperaturer, lyst eller mørkt vann, varierende dybder, hindringer og farer (Guignard, 2020, s.947). I motsetning til dette vil svømmebasseng tilby et stabilt landskap med regulert temperatur og en rolig forutsigbar overflate. (Guignard, 2020, s.947). I tillegg til åpenbare forskjeller mellom et miljø utendørs og et miljø innendørs, virker også sosiokulturelle rammefaktorer inn på læringsprosessen (Bjerke et al., 2021, s.65). For eksempel når det kommer til ulike vannaktiviteter utendørs, vil det være veldig varierende kunnskap om lokale forhold, i tillegg til ulike holdninger knyttet til risikovurdering (Stallman et al., 2017, s. 21).

Med tanke på endringer i miljø, kan man også snakke om prinsippet om *overføring av læring* (Bjerke et al., 2020, s.68). Overføring av læring er i stor grad avhengig av i hvor stor grad treningen og konteksten har like elementer (Bjerke et al., 2020, s.69). Dette vil si at “*jo større*

grad av likhet i utførelse (bevegelsesmønster) og kontekst (miljø, og/eller situasjon), jo større grad av overføring av læring” (Bjerke et al., 2020, s.69). Her snakker man gjerne om sensoriske og perseptuelle elementer. De perseptuelle og sensoriske elementene overlapper også med kontekstuelle elementer (Bjerke et al., 2020, s.69). Kontekstuelle elementer er viktige for at elevene skal kunne få lære å oppdage ulike rammefaktorer som ligger i de ulike kontekstene (Bjerke et al., 2020, s.69). Ved å se på overføring av læring i basseng og utendørs kan man se at det er både forskjeller når det kommer til de kontekstuelle elementene, samt de perseptuelle og de sensoriske elementene. For eksempel vil et miljø utendørs ofte innebære andre temperaturer og bølger, og disse konseptuelle forskjellene vil også føre til andre perseptuelle og sensoriske elementer enn inne i et kontrollert miljø (Bjerke et al., 2020, s.69). Derfor vil undervisningsopplegg som tar for seg ulike elementer både i sjø og elver, gi elevene muligheter til å oppdage muligheter og begrensninger som ligger i de ulike rammefaktorene.

3.1.3 Rammefaktorer knyttet til oppgave

Rammefaktorer knyttet til oppgave innebærer blant annet målet for oppgaven, øvelser, i tillegg til utstyret som brukes (Brymer & Renshaw, 2010, s.35). I motsetning til de andre rammebetingelsene er det lettere for læreren å manipulere oppgavebegrensningene, for eksempel ved å sette grenser og mål (Brymer & Renshaw, 2010, s.35). Til og med små manipulasjoner kan føre til store endringer i elevenes atferd (Brymer & Renshaw, 2010, s.35). For eksempel vil det å endre det elevene har på seg under svømming, føre til endringer i elevenes atferd (Moran, 2015, s.1).

Brymer og Renshaw (2010) forklarer at oppgavebegrensninger ofte blir et stort fokus i undervisning av fysiske ferdigheter. Dette kan også sees igjen i livredningsopplæringen. I forhold til livredningskompetanse i vann er man ofte opptatt av hvilke øvelser og oppgaver som skal gjennomføres (Bjerke et al., 2021, s.62). Rammefaktorer knyttet til oppgaver og øvelser kan for eksempel være utformingen av selve øvelsen, utstyr (f.eks. flyteelementer og livbøye), regler (f.eks. å benytte en type svømmeteknikk) og målet med oppgaven (Bjerke et al., 2021, s.62). Betydningen av å endre rammefaktorer viser seg blant annet når man skal se på sammenhengen mellom ulike bestanddeler i utendørs livredningskompetanse. Hvis man for eksempel ser på svømmeferdigheter, vil dette i liten grad henge sammen med ferdighetene man har i å flyte, trå vannet eller å kontrollere pusten (Stallman et al., 2017, s.8). Med bakgrunn i at det er liten sammenheng mellom ulike ferdigheter, illustrerer dette betydningen

for å justere rammefaktorer, for å legge til rette for læring av ulike komponenter i utendørs livredningskompetanse (Seifert, et al., 2019, s.7).

Ifølge Bjerke et al. (2021) er det godt dokumentert at justeringer av rammefaktorer i øvelser er effektivt for å endre elevenes atferd, og dermed endre læringsutbyttet til den enkelte (Bjerke et al., 2021, s.63). For eksempel kan man simulere rammefaktorer som man finner utendørs, ved å la elevene svømme med variert bekledning (badedrakt eller vanlige klær). I tillegg vil formen på og mengden muntlig kommunikasjon også påvirke læringsprosessen. Her kan man også snakke om ytre-eller indre fokus (Wulf, 2013, s.77). Eksempel på ytre fokus vil være å ha fokus på resultatet eller effekten av bevegelsene, for eksempel ved å spørre elevene hva de fikk til. Ved indre fokus vil man legge vekt på spesifikt hvordan bevegelsene ble utført. I Norge har det vært en tradisjon for å legge vekt på indre fokus i svømmeopplæringen, der elevene skal gjennomføre svømmeteknikker på en korrekt måte (Bjerke et al., 2021, s.63). Derimot viser Wulf (2013) til at ytre fokus gir bedre læring, i og med at man ikke gir elevene “oppskriften” på hvordan man skal utføre gitte øvelser (Wulf, 2013, s.95).

3.1.4 Representative lærings situasjoner

Ved å ta utgangspunkt i de ulike rammefaktorene, vil den som skal stå for ansvaret for undervisningen både legge til rette for samt skape lærings situasjoner ved å fastsette og justere rammefaktorer (Bjerke et al., 2021, s.65). Denne justeringen av rammefaktorer benyttes for å skape det man betegner som *representative lærings situasjoner* (Bjerke et al., 2021, s.65). Dujin et al. (2021) forklarer også at jo mer realistisk og naturtro et lærings scenario er, desto større er sjansen for overføring og læring av vannkompetanse (Dujin et al., 2021 s.16). For å kunne oppnå kompetanse i vann må elevene inneha flere ulike ferdigheter i tillegg til å være svømmedyktige (Bjerke et al., 2021, s.66). Dersom elevene skal kunne beherske livredning i ulike miljøer, må også de relevante rammefaktorene være til stede i ulike lærings situasjoner (Bjerke et al., 2021, s.66). For eksempel må man justere rammefaktorer innendørs, slik at man kan skape kjente rammefaktorer som man finner utendørs.

Alle rammefaktorene kan hver for seg påvirke lærings prosessene og lærings utbytte for den enkelte elev, i arbeidet med å utvikle vannkompetanse (Bjerke et al., 2021, s.66). Når man skal lage representative lærings situasjoner må man derfor ikke glemme at all læring vil være en konsekvens av en samhandling mellom de ulike rammefaktorene (individuelle, oppgaver

og miljø) (Newell, 1986). For å legge til rette for representative lærings situasjoner ut ifra et dynamisk perspektiv, burde oppgavene være komplekse og dynamiske (Bjerke et al., 2021, s.66). Dette er slik at elevene skal finne ulike løsninger som passer dem. I tillegg burde oppgavene være tilpasset med mål som elevene kan mestre, og elevene må i tillegg få muligheten til å tilegne seg informasjon fra den situasjonen eleven befinner seg i (Davids et al., 2012). Læringsprosessene foregår i et samspill med omgivelsene, og det er derfor viktig ifølge Fjørtoft (2016) at også omgivelsene bevisst benyttes for å stimulere til læring (Fjørtoft, 2016, s.186). Læring foregår i en kontekst; i et samspill mellom individ, miljø og oppgave (Fjørtoft, 2016, s.186). Det er samtidig verdt å merke seg at ingen av rammefaktorene er gitt mer vekt enn de andre, og at en endring i en av rammefaktorene vil påvirke læring gjennom kobling til de andre rammefaktorene (Bjerke et al., 2021, s.66). Samtidig er det slik at det er individet som får læringsutbyttet, men resultatet av læringen er avhengig av miljøets muligheter og oppgavenes art (Fjørtoft, 2016, s.186).

Representative lærings situasjoner burde også ligne på hverandre. Bjerke et al. (2021) forklarer blant annet at det er en utfordring i ulike situasjoner der man har ulike rammefaktorer (Bjerke et al., 2021, s.67). Et eksempel på dette kan for eksempel være svømming innendørs og utendørs. Bjerke et al. (2021) mener at man ikke kan forvente en stor grad av overføringsverdi mellom ulike situasjoner som har veldig ulike rammefaktorer (Bjerke et al., 2021, s.67). Dette kan være på bakgrunn av at sammenhengen mellom de ulike rammefaktorene vil være forskjellig fra person til person, og at man derfor vil se store individuelle forskjeller (Bjerke et al., 2021, s.67). Samtidig er det også slik at man likevel kan finne et noenlunde likt ferdighetsnivå hos ulike personer som for eksempel gjennomfører en livredningsprøve, selv om disse personene gjerne velger ulike teknikker for å løse oppgaven (Bjerke et al., 2021, s.67). Representative lærings situasjoner vil være med på å åpne muligheter for utforskning, slik at alle elever kan få prøve ut den eller de bevegelsesløsningene som passer dem best (Bjerke et al., 2021, s.67). Hver enkelt elev vil kunne se ulike muligheter (eller begrensninger) i ulike situasjoner. I tillegg kan det være flere individuelle rammefaktorer som er med på å bidra til dette, blant annet erfaring, ferdighetsnivå, syn på egen kompetanse og selvtillit (Bjerke et al., 2021, s.67).

1.3 Livredning i norsk kroppøvingskonteks

Livredning handler ifølge Stallman et al. (2017) om å både kunne gjenkjenne og redde noen som holder på å drukne (Stallmann et al., 2017, s.22). Verdien av å kunne redde noen som holder på å drukne er identifisert i Global Report on Drowning som en av nøkkelkompetansene for å forhindre drukning i verden (WHO, 2014, s.13). Selv om de fleste drukningsulykkene kan forebygges, kan det kreves inngripen av andre. Under en slik inngripen fra andre kan det ifølge Stallman et al. (2017) i seg selv føre til tap av menneskeliv. Med bakgrunn i denne sannsynligheten for tap av menneskeliv under livredning, er det nødvendig å utdanne både elever, men også voksne, om hvordan man kan gjenkjenne noen som har problemer i vannet og trygge måter man kan hjelpe dem på (Stallman et al., 2017, s.22). Elever må også ifølge Gjørme & Grydeland (2021) ikke bare øve på å svømme, men øve seg på å ta gode valg ut ifra egne forutsetninger og rammebetingelser (Gjørme & Grydeland, 2021, s.22). Risikoen ved livredning kan reduseres ved kunnskap og erfaringer i hvordan man gjennomføre en kontrollert redning (Gjørme & Grydeland, 2021, s.23). Å redde noen som er bevisstløse er i utgangspunktet mindre risikofylt enn å redde noen som er ved bevissthet (Gjørme & Grydeland, 2021, s.43). I denne studien skulle elevene øve på å redde noen som var bevisstløse. Ifølge Gjørme & Grydeland (2021) er «livredderens slagord» viktig å formidle: rop – rekk ut – kast ut – ro ut – svøm ut (husk å ta med flyteelement!) og ilandfør (Gjørme & Grydeland, 2021, s.24). Dette slagordet bygger på prinsippet om å ivareta egen sikkerhet, før man redder noen andre. Ut ifra rekkefølgen på slagordet, kan man se at vanskelighetsgraden øker jo lengre man kommet ut i rekkefølgen. Skolen skal bidra til å legge grunnlaget for at barn skal være i stand til å redde andre. For å utvikle disse ferdighetene burde elevene få øve på dette, både inne i et basseng, men også i et vannmiljø utendørs (Gjørme & Grydeland, 2021, s.24).

I et historisk perspektiv er ikke betydning av det å lære å svømme og lære livredning noe nytt (Bjerke et al., 2021, s.56). Tidligere var det Centralforeningen, som er forløperen til Norges Idrettsforbund, som arbeidet for at alle skulle lære seg å svømme (Bjerke et al., 2021, s.56). Dette arbeidet startet så tidlig som i 1860 – årene. Undersøkelser gjort i Oslo i 1905 viste alarmerende tall, når det kom til svømmeferdigheter blant barn. Det viste seg nemlig at kun 30% av guttene og 12% av jentene kunne svømme, og dermed ble det satt i gang tiltak (Olastad & Tønnesson, 1987, via Bjerke et al., 2021, s.56). Ifølge Bjerke et al. (2021) ble det

også på 1900 – tallet etablert svømmeklubber, der fokuset var å instruere forhåndsdefinerte bevegelser, og i mindre grad utforskning (Bjerke et al., 2021, s.56). I Normalplanen ble det lagt vekt på hva kroppsøvingslæreren skulle si og hvordan man skulle formidle læringen (Bjerke et al., 2021, s.56). I de siste læreplanene, både Kunnskapsløftet og den nåværende læreplanen Fagfornyelsen, vektlegges det at undervisningen skal stimulere skaperglede, kreativitet og utforskertrang i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Ifølge den nye læreplanen for kroppsøvingsfaget skal også opplæringen av livredning ikke lenger bare skje i basseng, men også i ulike vannmiljøer, både innendørs og utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). En spørreundersøkelse gjort våren 2018 av Waagene et al. (2018), viste at kun 2% gjennomfører svømmeundervisningen utendørs i elv, sjø og/eller vann (Waagene et al., 2018, s.84). Samtidig er det viktig å tenke over at dette er en undersøkelse som er gjort for noen år siden, og det kan derfor være andre tall nå. I tillegg viser undersøkelsen at kun 11% inkluderer livredning ute i sjø, elv eller vann i svømmeundervisningen (Waagene et al., 2018, s.84). Videre viser undersøkelsen at 85 % har en alarmplan som alle er kjent med om det skulle oppstå en ulykke, og 81% inkluderer livredning i svømmeundervisningen (Waagene et al., 2018, s.95). En spørreundersøkelse gjort av Ipsos for Norges svømmeforbund og Redningsselskapet, viser det seg at 43% av elevene med svømmeundervisning mener det er for lite svømming på skolen (Ipsos, 2021, s.6). Samtidig mener også 86% av lærerne som var med i undersøkelsen at de skulle ønske det ble satt av flere timer til svømmeopplæringen (Ipsos, 2021, s.7).

1.3.1 Livredning i Kunnskapsløftet (LK20)

Læreplanen skoler følger per dags dato er Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Ifølge den nye læreplanen for kroppsøvingsfaget, som ble gjeldende høsten 2020, står det at deler av opplæringen i svømming skal foregå utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Trygghetsferdsel, ved vann, svømming, selvbergning og livredning utendørs er sentralt og beskrives i kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5-8). Livredning kan defineres som *“de ferdighetene du trenger for å kunne redde andre fra drukning”* (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22). Elevene skal dermed kunne redde noen som trenger hjelp, uten å sette seg selv i fare. Derfor må man også kunne vurdere hvilke redningsmetoder som egner seg best etter både i forhold til situasjonen, men også etter egne forutsetninger (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22). Læreplanen (LK20) står det blant annet at elevene skal *“forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Gjølme & Grydeland (2021) forklarer at for å kunne klare dette er man nødt til å øve, og at

det ikke bare må øves på å svømme (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22). Elevene må også kunne ta gode valg ut ifra egne forutsetninger og rammebetingelser (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22).

Arbeidet for å styrke svømmeopplæringen har pågått i flere år (Gjølme & Grydeland, 2021, s.16). Svømmeopplæringen har vært et tema for diskusjon på Stortinget flere ganger, og diskusjonen har omhandlet om svømmeopplæring i Norge er god nok (Gjølme & Grydeland, 2021, s.16). På bakgrunn av dette ble det i 2016 satt ned et utvalg som skulle utforme konkrete tiltak for svømmeopplæringen. Dette resulterte i en rekke ulike tiltak som skulle være med å heve svømmeopplæringen i Norge. Blant annet ble det gitt støtte som skulle gå til samarbeid mellom organisasjoner og skoler/kommuner. I tillegg ble det utarbeidet kurs i svømming og livredning for lærere (Gjølme & Grydeland, 2021, s.17). Våren 2017 ble det også lansert et nytt nettsted, Svømmedyktig.no, som skulle inneholde ressurser innenfor svømmeopplæring. Svømmedyktig er en del av regjeringens satsing på svømme - og livredningsopplæring i skolen (Svømmedyktig, u.å). Første gang ble nettsiden lansert basert på LK06, og siden den gang har nettsiden blitt oppdatert til LK20. Svømmedyktig tar også for seg informasjon om trygg og forsvarlig opplæring og bading i skolens regi, i tillegg til opplæring utendørs, organisering i basseng og lenker til undervisningsopplegg (Svømmedyktig, u.å).

I fagfornyelsen er det også uttrykt at fagene skal legge vekt på dybdelæring, som defineres som “å gradvis utvikle kunnskap og forståelse for begreper, metoder og sammenhenger i fag mellom fagområder, noe som innebærer å reflektere over egen læring og bruke det som er lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Dybdelæring i svømming kan ifølge Bjerke et al. (2021) forstås som en helhetlig tilnærming til forståelse, der det ikke kun er snakk om å beherske de ulike svømmeartene, men også mestre å forstå vannelementet i en videre forstand (Bjerke et al., 2021, s.59). Dette vil si at svømmeferdigheter ikke kun består av å kunne brystsvømming eller crawl, men også ferdigheter som evnen til å flyte, sikkerhet og risikoforståelse (Bjerke et al., 2021, s.59). Et viktig aspekt her er det klare skillet mellom å tilegne seg vannkompetanse og å kunne mestre en svømmeart: “den beste svømmeren av en gruppe elever er ikke nødvendigvis den mest “vannkompetente” (Guignard et al., 2020, s.943).

1.3.2 Trygg opplæring i svømming, selvbergning og livredning i kroppsoving og ved bading i skolens regi.

Som en erstatting til rundskriv 1-2008 - forsvarlig svømme-og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen, kom det i 2020 "en veileder til trygg opplæring i, ved og på vann og bading i skolens regi" utarbeidet av Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, Institutt for idrett, kosthold og naturfag (HVL) i samarbeid med Norges Livredningsselskap (NLS) og Utdanningsdirektoratet (Udir) (Høgskulen på Vestlandet, 2022, s.1). Formålet med veilederen er å synliggjøre kravene i regelverket, og gi anbefalinger til skoleeier og skolen som et profesjonsfellesskap for å sikre trygg opplæring i svømming, selvbergning og livredning (Høgskulen på Vestlandet, 2022, s.1).

Elevenes trygghet i opplæringen innebærer sikkerhet i henhold til forsvarlighetskravet, slik det fremkommer i §12-1 bokstavene a og b i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §12-1). Denne forskriften omfatter all opplæring i skolen i, ved og på vann, i tillegg til bading inne-og utendørs. For å ivareta sikkerheten skal det være minst en voksen på 15 elever, og for hver påbegynt gruppe på 15 elever skal det økes med en voksen. De voksne som skal være med må være gode til å svømme og dykke, i tillegg til at de må kunne livredning (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s.1). Samtidig står det også at tilsynet må økes dersom hensynet til trygghet sier det. Det er skoleeier som har ansvaret for at svømme- og livredningsopplæringen er i henhold til sikkerhet og forsvarlighet (Opplæringsloven, 2006, §13-10).

Tilsynspersonenes kompetanse skal ifølge veiledningen være "tilpasset elevmangfoldet, opplæringens egenart, risikoforhold og aktiviteter" (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s.5). Tilsynspersonene må ha god nok selvbergningsevne og livredningskompetanse, ut ifra den aktuelle tilsynsoppgaven. For å vite hvilke oppgaver hver enkelt tilsynsperson kvalifiserer til, og om dette er tilstrekkelig ut fra risikovurderingen som er gjort, må tilsynspersonene gjennomgå en livredningsprøve (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s.5). For denne studien har det vært viktig å følge de kravene som omfatter trygg opplæring i svømming, selvbergning og livredning. Valgene som er tatt rundt sikkerheten av opplegget vil bli belyst i metoddelen, under sikkerhet og HMS.

4.0 Metode

Innenfor forskning vil metode være den fremgangsmåten man benytter for å belyse valgt problemstilling. Formålet er å gi innsikt i hva, hvorfor og hvordan metoden har blitt utført, og alle valgene man tar vil være med på å påvirke forskningens kvalitet og resultat. Videre vil derfor mitt utgangspunkt som forsker, vitenskapelige betraktninger og forskningsmetodologi bli gjort rede for først. Deretter følger en forklaring av utvalg, undervisningsopplegget, og stegene som er gjort i forhold til intervju-, observasjon- og analyseprosessen.

Til slutt vil det også bli reflektert rundt troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet i tillegg til hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort.

4.1 Forskers utgangspunkt

Som forsker vil mitt utgangspunkt påvirke forskningen. Dette er derfor noe man er nødt til å være bevisst på. I denne studien er det elevenes opplevelser og erfaringer rundt et undervisningsopplegg i livredning som står sentralt. Det er derfor naturlig at jeg som forsker også presenterer mitt eget forhold til ferdsel i, på og ved vann. Mitt forhold til ulike vannaktiviteter er med på å påvirke mitt utgangspunkt, som igjen vil påvirke meg som forsker og forskningen. Videre presenteres derfor mitt forhold til vannaktiviteter og dermed mitt utgangspunkt som forsker i denne konteksten, samt som forsker generelt.

4.1.1 Forskerrollen

I forkant av undersøkelser vil man gjerne starte med visse ideer, eller en forståelse. Man møter alltid fenomen på grunnlag av ulike forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993, s.148). Forståelsen til en forsker omhandler sammenhenger mellom fortolkning, forståelse og den konteksten som forskeren skal fortolke i (Gilje & Grimen, 1993, s.153). I forhold til mine egne forutsetninger og forståelser i denne studien har jeg blant annet selv fått erfare gleden av å være i vann, både innendørs og utendørs. Jeg har i flere år som barn gått på svømmekurs, der hovedfokuset var å bli glad i å være i både basseng og ute i havet, og dermed ikke konkurranse. I tillegg har jeg fått erfare og gjennomføre opplæring i livredning både inne og utendørs. Valgt litteratur har også spilt en rolle for tematikk og spørsmål i intervjuguiden, i og med at både teori og tidligere forskning ble gjort rede for før intervjuene fant sted. På bakgrunn av dette ble tematisk analyse brukt som tilnærming til innhenting av datamaterialet, da egen forståelse ikke skulle få dominere forberedelsene. Ved å ta i bruk tematisk analyse

var det informantene sine opplevelser og erfaringer som stod i fokus, og som også har styrt studien.

Nærhet, som ofte kan være knyttet til datainnsamlingsmetoder som intervju og observasjon, er ifølge Postholm & Jacobsen (2018) nødvendig om forskeren ønsker å sette seg inn i informantenes meninger og tanker (Postholm & Jacobsen, 2018, s.107). Samtidig er det også viktig at man ikke blir “fanget inn” i virkelighetsbilde til de som er undersøkt, og dermed miste kritisk avstand (Postholm & Jacobsen, 2018, s.107). Avstand er også viktig for å sette oppfatningen inn i et videre perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s.107). Dermed har jeg som forsker i denne studien prøvd å veksle mellom nærhet og distanse.

4.1.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er *ontologi* læren om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.36), og *epistemologi* kan defineres som læren om kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.45). Disse to begrepene henger sammen og kan være vanskelig å skille (Postholm & Jacobsen, 2018, s.45). Mitt utgangspunkt som forsker kan tenkes å ligge innenfor et konstruktivistisk perspektiv. Ofte vil forskere som anvender kvalitativ metode definere seg selv innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm & Jacobsen, 2018, s.90). Med tanke på ontologi vil kvalitativ forskning dermed ta utgangspunkt i at virkeligheten skapes i samspill mellom forskeren og informantene som deltar i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.90). I min studie er jeg interessert i å finne ut av informantenes tolkninger på et spesielt tidspunkt, i en spesifikk kontekst. Mitt mål som forsker blir dermed å løfte frem informantenes livsverden og sine erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.90).

4.1.3 Forskningsmetodologi

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg i livredning. For å kunne tilnærme seg hva mennesker legger i en opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen, kan vi innenfor vitenskapsteorien se på fenomenologi, eller hermeneutisk fenomenologi (Postholm & Jacobsen, 2018, s.75). Fenomenologiske studier beskriver den meningen som mennesker legger i en opplevelse av et erfart fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). Hermeneutikk, som betyr *fortolkningslære*, drøfter våre fortolkninger av virkeligheten. Selv om vi som mennesker

forholder oss til den samme livsverdenen, vil vi oppleve og erfare den ulikt i og med at vi har ulike livshistorier (Sæle & Hallås, 2020, s.273). Ser vi på hermeneutisk fenomenologi vil forskeren i tillegg fortolke meningene knyttet til menneskers livserfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). Den kvalitative metoden vil bygge på nettopp fortolkning (hermeneutikk) og erfaringer (fenomenologi) (Sæle & Hallås, 2020, s.323). Ved å anvende kvalitativ metode vil man forsøke å finne ut av hvordan informantene opplever og erfarer et gitt fenomen. Det vil også være sentralt i kvalitative studier å finne ut av *hvorfor* mennesker handler som de gjør (Sæle & Hallås, 2020, s.324).

4.2 Datainnsamling

Datainnsamling er den metoden man bruker for å samle inn datamateriale. I dette prosjektet ble det benyttet ulike kvalitative metoder. I kvalitativ metode vil intensjonen være å forstå og beskrive hva mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening handlingen har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). Sentrale begreper innenfor kvalitativ metode vil være beskrivelse, forståelse og mening. Innenfor kvalitativ metode vil man forsøke å beskrive “den andre” (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95), gjennom å skrive “tykke beskrivelser” (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette prosjektet ble det benyttet en kombinasjon av observasjon og intervju som innsamlingsmetoder. En kombinasjon av både observasjon og intervju blir sett på som en styrke for oppgaven, da disse metodene vil utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier og gjensidig bidra med kontekstuell informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s.114). Videre vil det bli redegjort for valg av deltakere i tillegg til gjennomføring av observasjon og intervjuer.

4.2.1 Utvalg

Det er avgjørende å tenke gjennom hvilke informanter man skal ha med i masterprosjektet (Sæle & Hallås, 2020, s.18). Hvem eller hva som utgjør utvalget, er avhengig av problemstillingen man velger. Spørsmål man burde stille seg er: «hvordan kan du få svar på det du lurer på?» (Sæle & Hallås, 2020, s.18). For å få svar på problemstillingen ble det først valgt ut en ungdomsskole, i og med at problemstillingen tar for seg erfaringer og opplevelser gjort av elever på ungdomsskolen. Etter å ha valgt ut skole som skulle delta i prosjektet, ble informantene valgt ut. Det ble først laget en oversikt over inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier for utvalget, der inklusjonskriteriene var at de gikk i den aktuelle klassen på ungdomsskolen, og hadde gjennomført undervisningsopplegget. Krumsvik (2010) forklarer

at på masternivå, vil syv til ti informanter ofte være passende (Krumsvik, 2010, s.159). En annen regel for antall informanter som skal bli intervjuet, kan være at man avslutter når man opplever en metning som vil si at man ikke synes å komme frem til nye momenter i intervjuene (Tjora, 2021, s.158). På bakgrunn av dette var det ønskelig med mellom syv til ti informanter til intervjuene, av de elevene som hadde deltatt i undervisningsopplegget begge gangene, og som hadde krysset av på samtykkeskjemaet at de ønsket å både være med på undervisningsopplegget og intervjuene i etterkant. Dette viste seg å være noe vanskelig, da kun seks elever i valgt klasse ønsket å delta i både observasjon og intervju. Kun seks elever deltok i undervisningen både inne- og utendørs, og var aktuelle for intervju.

I denne studien ble informantene rekruttert ved at forskeren sendte en forespørsel til aktuell lærer for klassen. Jeg har tidligere vært i praksis på denne skolen og kjente derfor til læreren på forhånd. Derimot har jeg ikke hatt den klassen informantene tilhørte, og kjente ingen av elevene fra før. Elevene som deltok gikk på 10.trinn, og hadde hatt svømme-og livredningsopplæring på skolen. De hadde også gjennomført en undervisningsøkt i livredning utendørs rett etter sommerferien i 10.klasse. Elevene var også godt kjent i området hvor undervisningsopplegget utendørs skulle foregå. Området som er brukt, er et område som også har blitt brukt i undervisningssammenheng på den aktuelle skolen tidligere.

4.2.2 Intervensjonen

Intervensjonen ble gjennomført i januar 2023, og varte over to uker, med to undervisningstimer. En undervisningstime ble gjennomført innendørs og den andre utendørs. Undervisningen skjedde i regi av den samme kroppsøvlingslæreren som hadde klassen til vanlig. De to undervisningstimene som ble gjennomført var tilnærmet like, på bakgrunn av forskningsspørsmålene som ble formulert. Elevene gjennomførte dermed den samme «livredningsløypen» både innendørs og utendørs. Se vedlegg 6 og 7 for detaljerte undervisningsopplegg. I kommunikasjon med læreren ble det valgt ut hvilke øvelser som skulle være med. Det var også vesentlig at disse øvelsene hang sammen med begrepet vannkompetanse (Langendorfer & Bruya, 1995).

4.2.3 Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget bygger på kompetansemål etter 10 trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). I tillegg ble det laget læringsmål som ble formidlet til elevene før undervisningen

startet. Læringsmålene tok utgangspunkt i noen av kompetanseområdene som hører til begrepet vannkompetanse (Moran, 2013, s.3). Kompetanseområdene som er brukt i undervisningsopplegget, ble plukket ut med utgangspunkt i at elevene skulle kunne redde noen som er bevisstløse. I og med at undervisningsopplegget skulle være tilnærmet likt ute som inne, er kompetansemålene for de to øktene nesten like. Bakgrunnen for dette ligger i forskningsspørsmålene, som blant annet ser på hvordan elevene opplever og erfarer endring i miljø.

Kompetansemål:

- “Forstå og kunne gjennomføre livberging ute” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8)

Læringsmål økt 1 innendørs:

- Svømme innendørs med klær
- Svømme på rygg og mage
- Komme seg opp på bassengkant
- Gjennomføre et opptrekk av person
- Utføre et livredningshopp
- Svømme med en annen person
- Dukke under å hente opp en dukke

Læringsmål økt 2 utendørs:

- Svømme i kaldt vann med våtdrakt
- Håndtere kuldesjokk
- Svømme på rygg og mage
- Komme seg opp på bryggekant
- Gjennomføre et opptrekk av person
- Utføre et livredningshopp
- Svømme med en annen person
- Dukke under å hente opp en dukke

I forkant av undervisningsopplegget, fikk elevene en del informasjon. Blant annet dro jeg til skolen en uke i forkant for å presentere meg selv, og i tillegg gå gjennom hva som skulle skje de neste to ukene. Elevene har tidligere hatt svømming ute i det aktuelle området hvor

undervisningsopplegget skulle foregå. Før gjennomføringen ble det levert ut både informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2) som elevene og foreldrene måtte skrive under på. I tillegg fikk de informasjon fra lærer om ting de måtte huske å ha med, som klær de kunne ha på i bassenget inne, og noe til å ha under våtdrakt når de skulle være utendørs.

4.2.3 Observasjon

I kvalitativ forskning vil man gjennomføre observasjoner i naturlige situasjoner slik som de utspiller seg, og derfor blir gjerne observasjonen også kalt naturalistisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s.113). Under selve observasjonen er det viktig å være objektiv å saklig, å beskrive det som observeres slik som det faktisk er, uavhengig av det standpunktet man har. Derfor må man også på forhånd ta stilling til hvilken observatørrolle man skal innta. Hvilken observatørrolle man inntar vil påvirke situasjonen i tillegg til hva man som observatør registrerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.114). Under mitt prosjekt inntok jeg en deltakende rolle som observatør i både planlegging, forberedelser og gjennomføringen av undervisningsopplegget. Jeg var dermed med på å planlegge hele undervisningsopplegget, hvor det skulle gjennomføres og hvordan undervisningen skulle foregå. Før undervisningen var jeg med på å gjøre alt klart der undervisningen skulle foregå, blant annet å sette opp lavvoer og legge alt utstyr klart. Under selve gjennomføringen var jeg observatør, men fungerte også som en livredder i tilfelle noe skulle skje. Etter gjennomføringen av undervisningsopplegget laget jeg et notat over beskrivelser av selve gjennomføringen og observasjoner jeg hadde gjort meg underveis. Observasjonene dannet videre grunnlaget for intervju med informantene.

4.2.4 Intervju

I et forskningsintervju vil hensikten være å utvikle ny kunnskap knyttet til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s.117). Innenfor et fenomenologisk perspektiv vil hensikten med intervjuet være å innhente informasjon om hvordan deltakerne har erfart og opplevd et fenomen eller hendelse (Tjora, 2020, s.128). I slike studier vil man gjerne ha 3-10 informanter (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). I denne studien er det 6 informanter som gjennomførte undervisningsopplegget, og som ønsket å delta på intervju. I tillegg burde det i følge Postholm & Jacobsen (2018) være en heterogen gruppe (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). For denne studien betyr det at det ble gjennomført intervjuer med 3 gutter og 3 jenter, der alle gikk i 10. klasse.

I forhold til strukturen på intervjuet, ble det i dette tilfellet gjennomført semi-strukturerte intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Et semi-strukturert intervju vil målsettingen være å forstå deltakernes perspektiv (Krumsvik, 2014, s.124). På forhånd vil forskeren ha temaer og forslag til spørsmål på forhånd, og derfor er det også blitt utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 3). Selv om det er laget spørsmål på forhånd, vil det også i semi-strukturerte intervju være mulighet for deltakerne å introdusere forskeren for andre temaer som ikke er tenkt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Derfor må jeg som forsker også være åpen for en kontinuerlig analyse, som vil bidra til at det kan stilles ulike spørsmål til det som kommer frem, og dermed gripe handlinger og tanker som kommet frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Intervjuene som ble foretatt ble også tatt opp på lyd. Å gjennomføre intervju med lydopptak gjorde at jeg som forsker ikke trenger å skrive notater underveis, men heller fokusere på å stille gode oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål i løpet av samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). I tillegg ble det på forhånd valgt ut et grupperom på skolen der elevene gikk, slik at elevene skulle oppleve situasjonen som trygg. Før selve intervjuet hadde jeg og deltakerne en uformell samtale, slik at deltakerne følte seg komfortable. Intervjuene ble gjennomført to dager etter gjennomføringen av undervisningsopplegget ute, da jeg ønsket at elevene skulle huske mest mulig av deres erfaringer og opplevelser med opplegget. Det at intervjuene ble gjennomført noen dager etter og ikke rett etter gjennomførelsen, kan bidra til at elevene får litt lengre tid til å tenke over hva de har opplevd og erfart. Intervjuene varte i ca. 15-30 min.

4.2.5 Transkripsjon

Transkripsjon er en viktig del av intervjuprosessen, da man omsetter tale til tekst (Krumsvik, 2014, s.131). Det er viktig å tenke gjennom at intervjuet mellom to mennesker går gjennom en prosess fra tale til tekst ved hjelp av transkripsjon. Her er det fort gjort å ikke få med seg alt, og det er derfor viktig å være nøye i transkripsjonen (Krumsvik, 2014, s.132). I tillegg må man unngå fortolkning når en transkriberer, da dette kommer senere i analysedelen (Krumsvik, 2014, s.132). Intervjuene som ble gjort i denne studien, ble tatt opp på lydopptak. På den måten kunne jeg som forsker og informantene tilnærme seg en mest naturlig kontekst under samtalen. Underveis i intervjuet ble det ikke tatt notater, da det blant annet kan ha en distraherende effekt, både for informantene og for forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er det viktig at forskeren er konsentrert underveis og at man er deltagende i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). Intervjuet ble tatt opp

gjennom Nettskjema-diktafon appen på mobiltelefon. Denne appen er anbefalt innsamling av data gjennom lydopptak ifølge Universitetet i Stavanger (Universitetet i Stavanger, 2021). For å kunne starte på selve analyseprosessen var jeg nødt til å transkribere intervjuene.

Transkripsjonen ble gjort for å strukturere datamaterialet i tekstform, slik at det ble lettere å få en oversikt over materialet i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Ifølge Brinkmann & Tahgaard (2010) kan det være lurt å transkribere intervjuene kort tid etter at intervjuene ble gjort, slik at man også klarer å huske hva som ble sagt (Brinkmann & Tahgaard, 2010, s.43). Derfor ble transkripsjonen av intervjuene gjennomført samme uke som intervjuene fant sted. I tillegg ble intervjuene oversatt til bokmål som skriftspråk, for å ivareta informantenes konfidensialitet og anonymitet.

I etterarbeidet av transkripsjonen, ble intervjuene hørt om igjen etter at de var skrevet om til tekst. Dette var for å sikre at jeg som forsker hadde fått med meg alt, og at jeg ikke hadde glemt noen ord eller setninger. Intervjuene varte til sammen 1 time og 42 minutter, noe som utgjorde 34 sider og 17364 ord i transkripsjonen. Transkripsjonen ble videre analysert gjennom dataprogrammet NVivo, og videre vil derfor analyseprosessen bli presentert.

4.3 Analyse

Videre i oppgaven vil prosessen bak å analysere datamaterialet belyses. Hensikten med kvalitative datainnsamlingsmetoder, er å først sortere datamaterialet som blir samlet inn slik at det blir forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). På mange måter kan man si at man leter etter et mønster, slik at man kan samle datamaterialet i kategorier og temaer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). Samtidig kan også slike analyseprosesser være omfattende, og det gjelder derfor å skaffe seg en god oversikt over datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). For denne studien ble det tatt i bruk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s.77), og videre vil derfor denne analysemetoden forklares nærmere.

4.3.1 Tematisk analyse

For å analysere datamaterialet er det i denne oppgaven valgt ta i bruk tematisk analyse. Denne metoden blir mye brukt for å analysere kvalitativ data (Braun & Clark, 2017). Tematisk analyse blir gjerne brukt som, som metoden antyder, å identifisere ulike temaer i datamaterialet, i tillegg til å beskrive og tolke meningen i datamaterialet. Denne måten å analysere datamaterialet, var en hensiktsmessig måte å tilnærme seg elevenes opplevelser og

erfaringer. Selve analyseprosessen bestod av seks trinn, der fem av dem vil bli presentert i delkapittelet under. Trinn nummer seks vil ikke bli presentert, da dette trinnet tar for seg det å skrive rapporten.

Fase 1:

I fase en av tematisk analyse, vil man først gjøre seg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.87). For å gjøre dette ble det lyttet til lydopptakene som ble gjort av intervjuene. Ifølge Braun & Clarke (2006) kan det være lurt å transkribere lydopptakene, da man får en enda grundigere forståelse av dataene (s.87). Det ble derfor lyttet gjennom opptakene flere ganger under transkripsjonen, hvor det også ble skrevet ned stikkord og notater underveis. Dette ble gjort for å kunne identifisere mulige mønstre som formes etter hvert som man leser gjennom (Braun & Clarke, 2006, s.87).

Fase 2:

I fase to starter man å lage de første kodene. Man skal her kunne se hva som er interessant å gå videre med fra datamaterialet, og organisere dataene i ulike koder (Braun & Clarke, 2006, s.88). For å lettere kunne organisere datamaterialet og ulike koder, ble programvaren Nvivo brukt. I denne programvaren kunne man bruke den transkriberte teksten inn i ulike koder. På denne måten fikk jeg en grundig oversikt over alle detaljene i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.262). Følgende er et eksempler på hvordan utdrag fra transkripsjonen ble til koder:

Utdrag fra transkripsjon	Kode
<i>[...] jeg mistet jo kontrollen på pusten min. Det var mye vanskeligere, og jeg kjente at hver gang spesielt oppe i brystet at det var mye vanskeligere å puste, og at alt følte mye tyngre. Akkurat som jeg hadde mye mer motstand når jeg var i vannet der.</i>	Kontrollere pust i kaldt vann
<i>Jeg personlig pleier å dusje i iskaldt vann, så jeg er jo vandt med det og klarer å kontrollere pusten i kaldt vann. Så da bare fokuserte jeg på å holde pusten sakte, og da gikk det ganske greit. [...] Jeg var vandt med å takle det.</i>	

<i>Ja, altså jeg tror ikke jeg hadde klart å gjennomføre den der livredningen i et sånt vann som beveger seg noe særlig. Jeg får det liksom greit til i stillestående vann, men når det liksom er bølger og sannsynligvis mer vind, og det er saltvann som svir, så er jeg ikke forberedt på det.</i>	Livredning i ulike miljø
<i>[...] hvis det oppstår en situasjon der jeg må ut å redde, så er det jo mer sannsynlig at det skjer det forholdene ikke er perfekte, enn det er i bassenget. [...] jeg tror egentlig det er viktigere å øve på dette ute.</i>	

Fase 3:

Etter at datamaterialet var kodet på tvers av datasett, startet fase tre. Fase tre innebærer å sortere de ulike kodene i mulige temaer (Braun & Clarke, 2006, s.89). Kodene blir analysert og man må vurdere hvordan forskjellige koder kan kombineres for å danne et overordnet tema (Braun & Clarke, 2006, s.89). Ifølge Braun & Clarke (2006) kan det her være lurt å systematisere og få oversikten over de ulike kodene, ved å sortere dem visuelt (s.89). De ulike gruppene ble derfor sortert i et tankekart, og videre satt inn i tabeller. Samtidig er det ikke slik at temaene er endelige i denne fasen, det er heller et forsøk på å plassere de ulike kodene i mulige temaer (Braun & Clarke, 2006, s.89). Følgende er et eksempel som kom frem i analysen, der tre koder er satt sammen til et større tema:

Koder	Tema
Kontrollere pust i kaldt vann	Rammefaktorer knyttet til oppgaver/øvelser
Ha på klær innendørs	
Ilandføring	

Fase 4:

I den fjerde fasen har man en gjennomgang av de ulike temaene, for å se om de trengte presiseringer eller justeringer (Braun & Clark, 2006, s.91). Her var det aktuelt å se om det var nok datamateriale til å støtte de ulike temaene, og at det var klare og identifiserbare skiller mellom temaene (Braun & Clarke, 2006, s.91). Etter å ha gått gjennom de ulike temaene, ble datamaterialet gått gjennom på nytt, dette for å kunne fastslå om temaene er representative i

forhold til datamaterialet. I tillegg ble datamaterialet gått gjennom for å kunne fange opp data som ikke hadde kommet med tidligere i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s.91).

Fase 5:

Den femte fasen blir temaene definert og navngitt. I denne fasen skal man definere og avgrense, altså identifisere essensen av hva temaene handler om (Braun & Clarke, 2006, s.92). Navnene som ble gitt de ulike temaene må ifølge Braun & Clarke (2006) være konsise, slagkraftige og umiddelbart gi leseren en følelse av hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006, s.93). Følgende overordnede tema ble identifisert og blir videre diskutert i diskusjonsdelen:

<i>Individuelle rammefaktorer</i>
<i>Rammefaktorer knyttet til miljø</i>
<i>Rammefaktorer knyttet til oppgaver /øvelser</i>

4.4 Forskningsetiske vurderinger

I studien måtte jeg som forsker ta hensyn til etiske problemstillinger, i tillegg til å ivareta disse gjennom hele prosjektet. De etiske prinsippene ble ivaretatt gjennom hele prosjektet og dra fra prosjektets start, i løpet av forskningsprosessen og i selve teksten som skrives med utgangspunkt i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.246). De etiske retningslinjene er gjennom hele studien forsøkt ivaretatt ved å blant annet melde prosjektet til overordnet regelverk (Sikt) (Vedlegg 1), vise respekt for medmennesker, samt å sikre deltakerne sin rett til selvbestemmelse (Thaagard, 2018, s.22). Gjennom Thaagard (2018) sine forskningsetiske prinsipper vil det videre bli gjort rede for informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse (Thaagard, 2018, s.22-27). I tillegg blir det også reflektert over sikkerhet og HMS rundt undervisningsopplegget.

4.4.1 Informert samtykke

I NESH (2021), under punkt 15 som gjelder samtykke og informasjonsplikt står det: «Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s.18). For å sikre dette ble det i starten av forskningsprosessen ble oppgaven vurdert av Sikt, for å sikre at det var i samsvar med

personregelverket (Norsk senter for forskningsdata, u.å) (Vedlegg 1). Når prosjektet var godkjent ble det deretter sendt ut et informasjonsskriv (Vedlegg 2), som informerte både foresatte og informanter om prosjektet. Dette skrivet ble utformet med bakgrunn av mal fra Sikt (Norsk senter for forskningsdata, u.å). Informasjonsskrivet, inneholdt blant annet informasjon om hensikten bak prosjektet, frivillig deltakelse og hvordan resultatene skulle brukes (Postholm & Jacobsen, 2018, s.248). På bakgrunn av dette informasjonsskrivet kunne informantene og foresatte vurdere om de ønsket å delta i prosjektet. I tillegg ble det informert om hva som skjer etter at forskningsprosjektet er avsluttet, og informantenes rettigheter gjennom studien. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er det også viktig at informantene er informert om at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan velge å trekke seg fra prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.248). Det ble også opplyst om at alle personopplysninger vil bli slettet om informantene valgte å trekke seg. Dette er også noe som ble informert om i informasjonsskrivet, i tillegg til at det gjentatte ganger ble informert muntlig om dette til elevene.

4.4.2 Konfidensialitet og anonymitet

Et annet forskningsetisk prinsipp er konfidensialitet (Thaagard, 2018, s.24). I NESH (2021) under punkt 20 står det: «Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det» (NESH, 2021, s.22). I forhold til dette punktet har blant annet alle data blitt anonymisert. For å ivareta dette blir informantene omtalt som Elev A, Elev B, Elev C, Elev D, Elev E og Elev F. Før og under intervjuene ble informantene informert om taushetsplikten, som igjen er med på å sikre fortrolighet og tillit gjennom intervjuet. Ifølge NESH (2021) skal også forskere behandle all innsamlet informasjon konfidensielt (NESH, 2021, s.23). For å ivareta dette ble kom ikke informantenes personopplysninger frem i gjennomføringen av intervjuet, og lydopptakene ble lagret på datamaskin med passord, i samråd med godkjenning fra Sikt. Ved notater fra observasjon ble ingen personopplysninger skrevet ned, for å ivareta anonymitet. Det var viktig å beskytte informantenes privatliv, og dermed også viktig at informantene ikke kunne identifiseres eller skolen de gikk på (Postholm & Jacobsen, 2018, s.250). Derfor ble det også nødvendig å fjerne noen av informantenes utsagn i bearbeidelsen av datamaterialet. I tillegg blir utsagn presentert i resultatdelen, skrevet på bokmål, slik at ingen elever blir identifisert.

4.4.3 Konsekvenser av deltakelse

Et annet viktig aspekt ved etiske retningslinjer, er at forskningsprosessen ikke skal påføre deltakerne “skade eller utsette dem for andre urimelige fysiske og psykiske belastninger [...]” (NESH, 2021, s.27). I forkant av studien ble det vurdert om svømming utendørs i januar kunne påføre et skademoment eller ha negative følger for informantene. For å komme dette i møte ble det derfor blant annet vurdert at elevene måtte bruke våtdrakt, og ikke bare klær, for å ivareta elevenes sikkerhet. I tillegg svarer informantene i etterkant at sikkerheten ble godt ivaretatt og at undervisningen var relevant og nyttig for dem. Vurderingen er dermed at det ikke er noe som tilsier at studien har ført til negative eller skadelige konsekvenser for informantene. I og med at denne studien stilte store krav til elevenes sikkerhet, og for at risikoen for å gjøre skade på individet skulle være så lav som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107), blir elevenes sikkerhet beskrevet videre.

4.4.4 Sikkerhet og HMS

Dette prosjektet stilte også krav til elevenes sikkerhet. For å kunne ivareta elevenes sikkerhet, og drive med trygg og sikker svømme- og livredningsopplæring, er man nødt til å forholde seg til opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). Sikkerheten, både innendørs og utendørs, må reflektere bevissthet rundt ulike momenter innenfor risiko og farer (Olstad, 2021, s.99). Med tanke på sikkerhet ble det utarbeidet en HMS-plan (Vedlegg 4), med en risikoanalyse, som var basert på svømmedyktig (u.å) sin risikoanalyse, og en alarmplan. I tillegg ble det forsikret at både forsker og lærer som gjennomførte undervisningsopplegget, hadde kompetanse til å undervise i svømming både inne-og utendørs. Hindmarch (2020) forklarer også at det av sikkerhetsmessige grunner er hensiktsmessig å organisere elevene i grupper slik at man får god oversikt (Hindmarch, 2020, s.151). I tillegg er det med på å hindre kødanning og da påfølgende nedkjøling av elevene (Hindmarch, 2020, s.152). Derfor ble elevene utendørs sendt ut tre og tre i to grupper, for å gjennomføre opplegget, slik at de slapp å stå i kø og vente så lenge. I tillegg hadde vi med nødvendig utstyr i tilfellet en ulykke skulle skje. Det var også avtalt i forkant at læreren som gjennomførte undervisningsopplegget skulle sitte på et SUP- brett, slik at han var tørr og klar til å hjelpe hvis noe skulle skje. Læreren hadde også våtdrakt på seg.

4.5 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet vil ikke utelukkende være knyttet til det resultatet man kommer frem til, men også hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219).

Forskningens kvalitet vil derfor bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219). Ofte vil man drøfte kvaliteten på forskningen ut ifra begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Videre vil derfor disse begrepene bli presentert.

4.5.1 Pålitelighet

Studiens pålitelighet kan knyttes til en kritisk vurdering av hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224). Pålitelighet omfavner også forskningsresultatenes konsistens, og dermed om resultatene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.318) En kvalitativ studie vil være umulig å gjenta, i og med at interaksjonen mellom forsker og deltaker i tillegg til forskerens subjektivitet ikke vil være den samme (Postholm & Jacobsen, 2018, s.). På bakgrunn av dette er det viktig at man som forsker reflekterer over egen subjektivitet, og hvordan denne påvirker resultatet.

For å styrke troverdigheten til studien, er det viktig å synliggjøre forskningsprosessen, slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224). På bakgrunn av dette har studien hatt som hensikt å ha en åpen og transparent tilnærming i metoddelen, til både fremgangsmåte og valg som er tatt underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2020, s.264). Dermed kan andre lesere også reflektere over valg som er gjort i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.228).

4.5.2 Gyldighet

Gyldighet handler om at forskningen undersøker det den skal undersøke (Tjora, 2021, s.260). For å styrke gyldigheten kan det være relevant å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen gjennom spørsmålene vi stiller, i tillegg til hvordan vi stiller disse spørsmålene med utgangspunkt i temaer som man vil utforske og finne kunnskap om (Tjora, 2021, s.260). Ved å redegjøre for valg som er tatt, for eksempel med tanke på datainnsamlingsmetode og teoretiske innspill i analysen, kan man invitere leserne inn til å kritisk ta stilling til studiens presisjon i tillegg til relevans (Tjora, 2021, s.260). Gjennom dette metodekapittelet er det

derfor forsøkt å gjøre rede for valg og gjennomføring av metode, i tillegg til deltakere. I tillegg er det begrunnet hvorfor det i denne studien er valgt å både observere samt intervjuere elevene om deres erfaringer og opplevelser, og hvorfor disse datainnsamlingsmetodene vil egne seg for forskningen. Det er også utarbeidet en intervjuguide i forkant, basert på forskning og teori, for å kunne få frem elevenes synspunkter i tillegg til å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Samtidig ga også intervjuguiden rom for oppfølgingsspørsmål, for mer utdypende svar. Intervjuguiden vil også gi leseren en mulighet til å vurdere om spørsmålene som er stilt er gode. Transkripsjonen som ble gjort i etterkant ble skrevet ned ordrett, også med pauser, for å gi et best mulig bilde av samtalene som er gjort. Resultatene i studien blir presenter som sitater, men også oppsummerende tekst av utsagn fra elevene. Dette kan gjerne ses på som en svakhet, da vi alle tolker forskjellig. De oppsummerende tekstene vil er fortsatt bestående av det samme meningsinnholdet, men kan i noen grad bli påvirket av forskerens tolkning.

4.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om i hvilken grad funn fra en gitt kontekst kan overføres (generaliseres) til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I forhold til skoleforskning vil dette handle om at praksis på en skole kan overføres til en annen skole (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). For å styrke overførbarheten er det viktig at forskeren skriver slik at leseren blir invitert inn i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne studien har jeg derfor hatt til hensikt å beskrive forskningen, og på den måten gjøre arbeidet transparent for leseren. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å kunne bidra med ny kunnskap på feltet svømme- og livredningsopplæring i skolen, og dermed gjerne inspirere andre lærere til å gjennomføre et lignende opplegg i deres undervisning. Samtidig er det også viktig å tenke på at det ikke vil være snakk om en direkte overføring av kunnskap, men heller en tilpasning av beskrivelsene i teksten til egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Det er opp til leseren å selv gjøre seg opp en mening om hvor sammenlignbar den konteksten som blir studert, er med egen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 241).

5.0 Resultater

Dette kapitlet vil ta for seg funnene som er gjort i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ut fra analysen som er gjort basert på datamaterialet gjennom intervjuene, vil resultatene bli presentert. Resultatene vil dermed baseres på det elevene forteller i intervjuene som ble gjort i etterkant av gjennomføringen av undervisningsopplegget, og mine observasjoner. Elevene vil bli benevnt med Elev A (gutt), Elev B (jente), Elev C (gutt) , Elev D (jente) , Elev E (gutt) og Elev F (jente), for å ivareta elevenes anonymitet. Utsagn i transkripsjonen som markerer pauser, relevante deler av setninger og tillagte ord, blir vist på følgende måte:

Tabell 1: Markering av utsagn i transkripsjonen

...= pause
() = ord lagt til som er forskeren sin tolkning
[...] = relevante deler av setninger er blitt brukt som sitat

Først vil undervisningsopplegget slik som det ble gjennomført bli presentert. Deretter vil resultatene presenteres ut ifra følgende hovedkategorier som ble identifisert i den tematiske analysen:

Individuelle rammefaktorer

Rammefaktorer knyttet til miljø

Rammefaktorer knyttet til oppgave/øvelser

5.1.1 Undervisningsopplegg innendørs

Undervisningsøkten innendørs foregikk i et svømmebasseng som tilhørte skolen. Her fikk elevene øve på øvelsene de skulle gjennomføre i undervisningsøkten ute. Elevene øvde på å svømme på både rygg og mage, ilandføring av person, opptrekk av person og hente opp en dukke under vann. Bassenget som ble brukt er 25 meter langt og 2,7 meter på det dypeste. Temperaturen i bassenget ligger på rundt 27 grader. Elevene svømte først en lengde der de vekslet mellom å svømme på rygg og mage. Deretter gjennomførte de et opptrekk av en

person, for så å ilandføre denne personen. Til slutt skulle de hente en dukke opp av vann, og for å gjøre det så likt som utendørs lå dukken på ca. brysthøyde under vann.

Innendørs var det også flere elever som deltok, som ikke ønsket å delta i prosjektet eller være med på intervju i etterkant. Det ble derfor ikke gjort noen observasjon av disse elevene.

Derfor ble elevene som ønsket å være med på prosjektet satt i gang først, slik at det kun var de som ble observert. På den måten hadde jeg som forsker også hele tiden kontroll på informantene. Undervisningstimen var på 50 minutt, med effektive ca.30 min i bassenget.

5.1.2 Undervisningsopplegg utendørs

På den aktuelle dagen hvor elevene skulle ha undervisningstime ute, var det 5 grader og overskyet. Vannet holdt ca. 4 grader, og i tillegg lå det et veldig tynt lag med is langs kanten av vannet. Området der elevene skulle gjennomføre livredning, bestod også av to lavvoer der elevene kunne skifte, samt et bål elevene kunne varme seg på. Ved å ha to lavvoer kunne guttene skifte i et telt, og jentene i det andre. I forkant var det også utarbeidet en HMS-plan (Vedlegg 4) som inneholdt en risikovurdering og en alarmplan, om en ulykke skulle oppstå. Dette ble gjennomgått før undervisningen startet, slik at både jeg og lærer visste hva vi skulle gjøre. Vi var også to voksne med erfaring fra svømming utendørs, og godkjent livredningskurs, som hele tiden hadde et overblikk over elevene. Når elevene var ute i vannet og gjennomførte runden de skulle ta, var også læreren som gjennomførte undervisning timen ute i vannet, med våtdrakt, på et SUP-brett (Stand Up Paddleboard). På den måten kunne læreren ha et godt overblikk over elevene, samtidig som at han kunne gi beskjeder til elevene underveis. SUP-brettet fungerte også som en "en forlenget arm" dersom elevene trengte hjelp eller om en ulykke skulle oppstå. Med en gang elevene ankom undervisningsstedet fikk de utlevert hver sin våtdrakt, med tilhørende sko, hette og hansker. Guttene (3 elever) hadde ikke på seg sko, i og med at disse ikke passet. Elevene gjennomførte tre og tre, guttene først og deretter jentene. Øvelsene var de samme som de hadde øvd på inne, og rekkefølgen på øvelsene var også den samme. Elever som ikke deltok hadde et annet opplegg, og var ikke til stede under øvelsen. Når elevene var ferdige styrte de seg selv, ved å skifte i lavvoene og varme seg på bålet. Elevene fikk dra hjem etter at undervisningstimen var over.

5.2 Individuelle rammefaktorer

Det første forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på individuelle rammefaktorer knyttet til livredningsundervisning.* Her vil elevenes opplevelser av egne ferdigheter være sentrale. I tillegg vil elevenes forhold til svømming bli belyst.

5.2.1 Elevenes forhold til kroppsøving

I starten av intervjuene fikk elevene spørsmål om hva de synes om kroppsøvingfaget generelt. Resultatene viser at alle elevene liker kroppsøvingfaget. Noen svarer blant annet at det er fordi de liker å være i bevegelse. Noen trekker også frem at de liker faget, i og med at det ikke er så teoretisk. I tillegg svarer Elev C at hun liker kroppsøving fordi man får gjøre forskjellige ting. Følgende utsagn viser elevenes syn på kroppsøvingfaget:

Elev C: [...] jeg liker å være i fysisk bevegelse. [...] å så er det kjekt å gjøre forskjellige ting egentlig.

Elev D: [...] jeg liker ikke å sitte i ro lenge, så jeg synes det er gøy å bevege meg.

5.2.2 Elevenes forhold til svømming

Flere av elevene uttrykker at de svømmer av og til på fritiden, og at de da bader mest utendørs på sommeren i stillestående vann. Noen av elevene forklarer at de har gått på svømmekurs når de var yngre, men ingen av elevene oppgir at de gjør det akkurat nå. I tillegg liker alle elevene som deltok i studien å svømme. Elevene forklarer at de ikke svømmer så mye i svømmehaller, kun når de har svømming på skolen. De uttrykte også underveis i undervisningsopplegget at de trodde dette kom til å bli kjekt. Følgende utsagn støtter opp om elevenes positive holdninger til svømming:

Elev D: Jeg er ekstremt glad i å bade. [...] Jeg badet før når jeg var mindre, inne i svømmehaller.

Elev F: Jeg synes svømming er kjempegøy, fordi jeg elsker å bade.

5.2.3 Elevenes tanker om egne ferdigheter

Elevene hadde ulike erfaringer med å svømme innendørs sammenlignet med utendørs. Noen av elevene opplevde at svømmeferdighetene ble dårligere utendørs enn innendørs. Observasjonene som ble gjort støtter også opp under dette. Samtidig var det også noen av elevene som forklarte at de ikke merket så veldig stor forskjell, og at de klarte å gjennomføre de ulike øvelsene nesten like bra inne som ute. Som det fremgår av sitatene under har guttene høyre tanker om egne ferdigheter enn jentene. Under gjennomføringen av undervisningsopplegget ble det observert at jentene og guttene hadde tilnærmet like ferdigheter. Det ble også observert at elevene brukte ulike svømmeteknikker, og at de innendørs brukte mer crawl og utendørs brystsvømming.

Elev A: [...] inne så føler jeg at jeg har ganske relativt grei teknikk og liksom klarer å komme meg fram ganske greit, men når jeg var ute så ble jeg med en gang så ekstremt stiv [...] alt ble så vanvittig mye tyngre følte jeg. Så da følte jeg at jeg mistet teknikken å mer på det for og gjøre det mer behagelig på en måte.

Elev E: Jeg vet ikke om det er så stor forskjell. [...] Det var like greit ute som inne.

5.2.4 Risikovurdering

I forhold til risikovurdering i livredning, er dette noe det virker som elevene har delte synspunkter på. Blant annet vurderer jentene det som en høyere risiko å skulle redde noen der det er mer bølger, og forholdene ikke er perfekte. Samtidig vurderer noen av guttene at de kunne vært ute i vannet mye lengre, selv om det ble observert at de så kalde og slitne ut etter å ha kommet opp av vannet. Samtidig kan dette være vanskelig å observere, og at det godt kan stemme at disse elevene kunne vært ute i vannet lengre. Elev F trekker også inn at det er større sjanse for at man havner i en ulykke når man går i syvende/åttende klasse, enn når man går i tiende. Dette ser F i sammenheng med at når man blir eldre kjenner man grensene sine bedre. Utsagnene under viser noen av synspunktene elevene har på risikovurdering:

Elev F: Blant annet fordi når du går i tiende så er du blitt en del eldre, kjenner

kroppen, kjenner grensene dine. Så du vet liksom.. “nei jeg klarer ikke å svømme det, dette er for kaldt”. Men når du går i åttende så skal du tøffe deg litt, og så kjenner du ikke helt grensene dine, så da går du på en smell.

Elev B: *[...]Kunne vært uti mye lengre.*

5.2.5 Nytteverdi

Flere elever påpeker at de synes livredningsopplæring utendørs er nyttig og viktig å lære. Noen av elevene begrunner dette med at man ikke vet når man får bruk for livredning, og at det derfor er greit med litt erfaring i tilfelle en situasjon skulle oppstå. Følgende utsagn fra intervjuene illustrerer denne nytteverdien:

Elev A: *Jeg tror det er veldig nyttig, absolutt. Fordi jeg vet aldri når jeg kommer til å være i den situasjonen der jeg ser at noen drukner eller det er noen som trenger hjelp, og da er det greit å ha litt erfaring. [...] det var en veldig nyttig erfaring, for da vet jeg i hvert fall det til neste gang. [...] Og jeg vet hva som skjer med kroppen...*

Elev C: *[...] plutselig skjer det, og da kan det være relevant å viktig å ha lært det.*

5.2.6 Elever som ikke deltar i svømmeundervisning

Det var flere elever som ikke deltok i undervisningen, og det var flere som deltok innendørs enn utendørs. Det at få deltok var også noe blant annet elev C uttrykte, da hun nevnte at de ofte var få som deltok i svømmeundervisningen. Spesielt nevnte hun at det ofte var få jenter som deltok, men at det var flere gutter som var med. Dette ble også observert, da det var flere gutter enn jenter som deltok i undervisningsøkten innendørs.

Jeg vet spesielt i vår klasse så har det noen ganger vært at folk ikke gidder å ha svømming fordi det er kjedelig. Vi er jo ikke så mange som har svømming, flere ganger egentlig. [...]Guttene er ganske mange, men jentene er det ofte opp mot seks-åtte stykker som bare dropper det, og ikke gidder å ha svømming.

Elev C trekker også frem at noen elever ikke gidder å ha svømming, fordi det er kjedelig og at det ikke er noen variasjon i undervisningen:

[...] for eksempel i livredning då, det hadde vært greit og hatt det, og også noen ganger så kan det være sånn leker eller noe. Kan ha noe med hva folk har i oppfatning av svømming, for jeg vet spesielt i vår klasse så har det noen ganger vært at folk ikke gidder å ha svømming fordi det er kjedelig. Vi er jo ikke så mange som har svømming flere ganger egentlig.

5.3 Rammefaktorer knyttet til miljø

Det andre forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på endring i miljø fra innendørs til livredningsopplæring.* Her vil elevenes opplevelser knyttet til overgangen fra miljøet innendørs til miljøet utendørs være sentralt. I tillegg trekkes det inn elevenes tanker om ulike miljøer knyttet til livredning i svømmeundervisning.

5.3.1 Overgangen fra et miljø inne-til utendørs.

Elevene opplevde at det var en stor overgang fra et miljø innendørs til et miljø utendørs. Blant annet forklarer elevene at det var interessant å se hvor forskjellig det var å gjennomføre undervisningsopplegget innendørs, og så gjøre det samme utendørs. Noen av elevene forklarer at det var mye tyngre å gjennomføre opplegget utendørs, da mye på grunn av kulden og at det var vanskelig å orientere seg. Elevene trekker også frem at vannet var mye mer skittent utendørs enn innendørs, og at dette gjorde noe med sikten i vannet. Spesielt opplevde elevene at det var vanskeligere å hente opp dukken utendørs, på bakgrunn av det grumsete vannet. Det ble også observert at elevene hadde vanskeligheter med å hente opp dukken utendørs. Generelt opplevde alle elevene at det var annerledes å svømme innendørs inne i en svømmehall enn å svømme ute. Dette oppsummeres av elev F:

[...]det var jo kaldere ute. [...] i vannet generelt så legger du merke til at det er skittent (utendørs) og at det er kaldt. [...] Det er jo noe helt annet å svømme inne i en hall, enn å svømme ute. [...] Det var mye hardere enn det var å være inne i et varmt basseng.

Elev B opplever også selve vannet som annerledes fra inne til ute. Han forklarer at inne i et basseng er det rent og at det smaker klor, og motsatt ute er det skittent vann og at det er mørkt. Eleven trekker også inn navnet på vannet som ble brukt i undervisningen. For å sikre anonymitet vil derfor dette vannet benevnes med X:

Det er jo litt sånn annerledes. Vannet ... altså X, er jo litt sånn skittent vann, det smaker jo sånn myrvann. Mens inne smaker det klor. Og så er det jo mørkt (utendørs) så du ser ikke bunn. Og jeg vet ikke om det er en fordel, men for meg har det egentlig ikke noe å si, mens for andre så er det gjerne litt mer skummelt.

5.3.2 Ulik oppfatning av det kalde vannet

I forhold til erfaringene elevene gjør med det kalde vannet, er de noe forskjellige. Guttene opplevde at det ikke var noe særlig kaldt, og synes ikke at det kalde vannet gjorde noe med deres svømme- og livrednings ferdigheter. På den andre siden opplevde jentene som gjennomførte at vannet hemmet dem, og at det var mye lettere å svømme innendørs. Samtidig viser observasjonene som er gjort at alle elevene klarte å gjennomføre øvelsene bedre innendørs. I tillegg trekker elevene frem at de opplevde at kroppen stivnet, og at de derfor ikke klarte å gjennomføre alle de ulike øvelsene like bra. Øvelsene elevene trekker frem som vanskeligst, med tanke på det kalde vannet, var ilandføring og opptrekk. Noen av elevene nevner også at å dukke etter dukken var noe utfordrende, da man fikk mye kaldt vann ned i våtdrakten. Elev D trekker også frem at dette er noe som kan styrke ham senere i livet, i og med at han har erfart hvor kaldt det faktisk kan være:

Det var litt annerledes, blant annet på grunn av kulden, som gjør at du..som gjør meg...tenker kan styrke meg senere i livet med å tenke hvor kaldt det faktisk kan være.

Noen av elevene opplevde også å miste kontroll over pusten. Elevene forklarer blant annet at de ikke var forberedt over hvor kaldt det faktisk kom til å være, og at de derfor ikke klarte å kontrollere pusten i det kalde vannet. Elevene opplever at det ble mye tyngre å svømme når de ikke klarte å kontrollere pusten. Elev E forklarer også at han begynte å hyperventilere litt. Observasjonene underveis viste også at flere av elevene hadde vanskeligheter med å

kontrollere pusten. Blant annet forklarer Elev A at hun mistet kontroll på pusten, og at det derfor føltes tyngre ut:

[...] jeg mistet jo kontroll på pusten min. Det var mye vanskeligere, og jeg kjente at hver gang, spesielt oppe i brystet, at det var mye vanskeligere å puste, og at alt føltes mye tyngre. Akkurat som jeg hadde mye mer motstand når jeg var i vannet der.

Samtidig var det en elev som forklarte i intervju at han ofte dusjer i kaldt vann, og at han på bakgrunn av dette opplevde at han ikke hadde noen problemer med å kontrollere pusten. Observasjonene støtter Elev D sitt utsagn, da det ble observert at han klarte å holde seg rolig ved å kontrollere pusten:

Jeg personlig pleier å dusje i iskaldt vann, så jeg er jo vant med det å klare å kontrollere pusten i kaldt vann. Så da bare fokuserte jeg på å holde pusten sakte, og da gikk det ganske greit. Selv om jeg kjente jeg var kald, så fikk jeg ikke noe sånn ... å begynne å puste ekstremt fort eller få noe krampeanfall, for jeg var vant med å takle det.

5.3.3 Livredning i ulike miljø

Noen av elevene reflekterer også over hvordan det kunne vært å svømme i ulike miljøer, blant annet i et miljø der man for eksempel har mer bølger, strøm og saltv. Noen av elevene trekker frem at de ikke tror de hadde klart å gjennomføre det samme opplegget i et miljø bestående av for eksempel bølger og strøm. Her forklarer blant annet elev C at det hadde vært utfordrende i et annet miljø med bølger og strøm, fordi man går fortere tapt for energi, og at man derfor blir kaldere. Også et sitat fra elev A bygger opp om elevenes syn på å skulle redde noen i andre miljø:

Ja, altså jeg tror ikke jeg hadde klart å gjennomføre den livredningen i et sånt vann som beveger seg noe særlig. Jeg får det liksom greit til i stillestående vann, men når det liksom er bølger og sannsynligvis mer vind, og det er saltvann som svir, så er jeg ikke forberedt på det.

Elevene reflekterer også over hvorfor det er viktig å ha livredning i ulike miljø. Her trekker elevene frem at ulykker også kan skje der forholdene ikke er perfekte, og i et miljø med mer

bølger og strøm. Noen trekker også frem at det er viktigere å øve på dette utendørs, i og med at det er der ulykker ofte skjer. Dette er noe Elev A forklarer i følgende utsagn:

*[...] hvis det oppstår en situasjon der jeg må ut å redde, så er det jo mer sannsynlig at der skjer der forholdene ikke er perfekte, enn det er i bassenget.
[...] jeg tror egentlig det er viktigere å øve på dette ute.*

Elevene opplever også at det var greit å ha gått gjennom det de skulle gjøre utendørs, innendørs først. Dette blir forklart ved at man da vet hva man skal gjøre før man kommer ut. Blant annet Elev E trekker frem at det blir lettere å huske hva man skal gjøre når man er kaldt, hvis man har gått gjennom det man skal gjøre innendørs først:

Du får jo gått litt mer gjennom det først. Da er det lettere å huske hva du skal gjøre når du er kald.

5.3.4 Ønsket om mer livredning utendørs

Elevene poengterer også at det kunne vært enda mer livredning og undervisning utendørs. De trekker også frem at livredning utendørs er nødvendig og noe de burde gjort mer av. Blant annet forklarer Elev A at en situasjon kan oppstå der forholdene ikke er perfekte, slik som det er i basseng innendørs. I tillegg trekker også Elev C frem at man lærer litt om seg selv om sine grenser ved å gjennomføre et undervisningsopplegg utendørs. Følgende utsagn fra elevene støtter opp om ønsket om å ha mer undervisning utendørs:

*Elev A: Jeg ser nå at det er veldig nødvendig, og at vi absolutt burde gjort mer av det.
[...] hvis det oppstår en situasjon der jeg må ut å redde, så er det jo mer sannsynlig at det skjer der forholdene ikke er helt perfekte, enn det er i basseng. Jeg tror det er viktigere å øve på dette ute. Og nå hadde vi jo liksom gått gjennom det inne, og så var det interessant å se hvor forskjellig det var. Kanskje gjort det flere ganger ute. [...] Jeg tror jeg ville visst bedre hva jeg skulle gjort denne gangen enn forrige gang.*

Elev D: Jeg har lyst på mer svømming utendørs, fordi det er lærerikt. [...] du

får kjent en del på temperaturforskjellene, og hvor mye du klarer å være ute og ikke. Og da kjenner du litt på det, men også hvor mye du selv klarer. Å kjenne litt om deg selv og dine grenser tenker jeg.

Elevene forklarer også at ved at man øver der ulykker skjer vil man få reelle erfaringer. Elev C påpeker også at ved å for eksempel øve utendørs eller med klær innendørs, vil man få reelle erfaringer:

Måten vi gjennomførte det på, for eksempel at inne var med klær. Så fikk vi på en måte oppleve hvordan det var å hoppe uti å ta opp en dukke utendørs også. Så det var litt sånn reelle erfaringer vi har fått.

5.4 Rammefaktorer knyttet til oppgaver/øvelser

Det tredje forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på ulike rammefaktorer knyttet til oppgaver/øvelser i livredningsundervisning.* Her vil elevenes opplevelser og erfaringer med de ulike oppgavene som ble gitt i undervisningsopplegget bli belyst. I tillegg trekkes elevenes erfaringer knyttet til rammebetingelser rundt svømmeundervisningen generelt også frem.

5.4.1 Omfang av livredningsundervisning

Elevene trekker frem at de har hatt mye teknikk i svømmeundervisningen, og lite livredning. Noen av elevene opplever dette som dumt, og skulle ønske svømmeundervisningen var mer variert. Blant annet Elev C opplever at de ofte gjør det samme i svømmeundervisningen. At elevene har hatt lite livredning og mye fokus på svømmeteknikk kommer tydelig frem utsagn fra Elev B og Elev F:

Elev B: Nei, det varierer. Ulike svømmeteknikker, dukke og sånne ting. [...]i svømmingen så øver vi mye mer på, spesielt i åttende, så er det jo kun ulike svømmeteknikker. Det er jo ingenting livredning.

Elev F: Vi hadde noen lærere der det bare var svømming på en måte. Der vi ikke lærte noe, det var bare sånn: svøm frem og tilbake. Og det var det. Men nå er det litt variert hva vi har om, og hva vi gjør i svømmingen. Og det synes jeg er gøy.

Elevene sier også at de ikke har hatt så mye livredning i undervisningen frem til nå. Samtidig påpeker de at de har hatt en del livredning i 10.klasse. Dette kommer frem av Elev C:

[...] jeg føler ikke vi har hatt så veldig mye fokus på det før nå.

Av sitatene under kan de se ut til at elevene ønsker mer livredning i svømmeundervisningen, i og med at de ikke har hatt så mye fokus på det tidligere. Det ser også ut til at elevene ønsker å ha livredning allerede fra lavere trinn, og at livredning er noe elevene mener er viktig å øve på. Elev B og C forklarte dette på følgende vis:

Elev B: Det er jo noe som ikke blir lagt så mye vekt på som det burde, det er jo veldig viktig å lære det.

Elev C: Jeg tror vi kunne hatt mye mer av det i for eksempel åttende. Jeg synes det er ganske viktig. I hvert fall ha det i en alder sånn at du forstår det på en måte. Vi starter jo med svømming i tredje eller fjerde klasse, det er kanskje litt tidlig å ha det da, men på en måte lært de grunnleggende tingene da.

Det ser ut til at elevene opplever at lite livredningsundervisning fører til usikkerhet rundt hva man skal gjøre hvis noen trenger hjelp. Noen av elevene poengterer at ulykker kan skje tidligere enn tiende klasse, og at det derfor kan være lurt å legge til rette for livredning tidligere enn ungdomsskolen. Det kommer også frem i intervjuene at elevene ofte er ute og bader med venner. Dette er noe blant annet Elev C og Elev D trekker frem i sine intervjuer:

Elev C: Det er jo litt dumt egentlig, fordi folk er jo ute og bader hele tiden. Å det kan alltid skje noe. [...] hvis du ikke er lært opp til det så hva skal du gjør da? Da står du der og vet ikke hva du skal gjøre.

Elev D: Det er i grunnen litt seint, fordi jeg personlig har vært mye ute og badet med kompiser på ungdomsskolen. [...] det kan fort skje noe før.

Noen av elevene forklarer også at man ikke vet når man kan havne i en situasjon der man trenger og redde noen. Blant annet Elev A forklarer at man ikke vet når man havner i en situasjon der man er nødt til å redde noen, og at det derfor er greit å ha øvd på det på forhånd:

[...] Jeg vet jo aldri når jeg kommer til å være i den situasjonen der at jeg ser at noen druknet eller at det er noen som trenger hjelp, og da er det absolutt greit å ha litt erfaring.

Elevene poengterer også at man burde øve mer på livredning, i og med at man blir bedre på ting man øver på. Noen forklarer også at de gjerne hadde visst bedre hva de skulle gjøre, om de hadde fått gjennomført opplegget en gang til. Elev A og elev B trekker frem viktige poeng ved å ha livredning oftere i svømmeundervisningen:

Elev A: Kanskje gjort det flere ganger ute. [...] Jeg tror jeg ville visst bedre hva jeg skulle gjort denne gangen enn forrige gang.

Elev B: Siden da repeterer du det. Og når de gjør ting om og om igjen så blir du bedre på det.

5.4.2 Tid i svømmeundervisningen

Elevene forteller at de skulle ønske tiden de hadde til svømmeundervisning var lengre. Flere av elevene poengterer at tiden som blir brukt i vannet er veldig kort, og at de ikke får nok tid til å gjennomgå alt de skal. Under undervisningsøkten innendørs ble det observert at elevene kun fikk tid til å øve de ulike momentene i undervisningsopplegget en gang hver.

Undervisningstimene i svømming var 50 minutter, der elevene var ca. 30 minutter i bassenget. Det ble også observert at læreren i forkant av undervisningen gikk gjennom de ulike øvelsene som elevene skulle gjennomføre. Blant annet Elev A gav uttrykk for at de får for liten tid i bassenget generelt til å gjøre det de skal, og i tillegg snakke om det de skal gjøre:

[...]Vi har for liten tid i forhold til alt vi burde fått gjort. [...]Når vi har femti minutters time, der vi først skal dusje og så komme oss inn, og så skal vi dusje før vi skal til timen igjen. Da blir tiden vi har i bassenger ganske knapp egentlig. Og veldig sjelden har vi tid til å sånn skikkelig snakke om hva vi skal gjøre. [...]Når du i tillegg skal gjøre mange forskjellige ting så blir det veldig

lite av hver ting. Du får liksom gjort litt av dette, litt av dette, men du får aldri liksom gått grundig gjennom. [...] Hvis det tar litt lengre tid for å få teknikken så har du ikke så mange forsøk på en måte.

5.4.3 Klær innendørs

Elevene har litt ulike opplevelser med å svømme med klær innendørs. Noen av elevene trekker frem at klærne ikke hemmer dem så mye, og at det går helt fint å svømme med klær i bassenget. Noen synes til og med at det var behagelig å svømme med klær, og at det er noe de kunne gjort oftere i svømmeundervisningen. Et par av elevene erfarer også at klærne faktisk er med på å gi dem litt oppdrift. Samtidig er det også påpekte også noen av elevene at det er mye tyngre å svømme med klær, og at det er litt ukomfortabelt. Elev C trekker også frem at det er lurt å øve med klær på, i og med at man gjerne ikke har tid til å ta av seg alle klærne hvis man ser noen drukne:

Det er jo mye tyngre. [...]Men jeg føler at det er jo litt øving til hvis det en gang skjer, du har jo ikke tid til å kanskje hive av seg alle klærne hvis du ser noen drukne. Så kanskje lære seg det med en gang. At du ikke sann.. “oi jeg visste ikke at det skulle bli så tungt”.. når det først skjer.

Elev A har også et litt annet perspektiv på det å ha på klær innendørs. Hun trekker frem at hun føler seg mer komfortabel i bassenget når hun har på klær, og begrunner dette med at hun ikke er så redd for hvordan hun ser ut:

Med badedrakt så må jeg vanligvis passe på at jeg er sann rett, men når du har klær på føler du deg liksom mer komfortabel på et merkelig vis. Selv om det er litt tyngre blir det lettere i måten på at du liksom ikke er så veldig redd for hvordan du ser ut.

5.4.4 Svømme med våtdrakt

Elevene fikk også spørsmål om hvordan de opplevde å svømme med våtdrakt utendørs. Alle elevene synes det var greit å ha på våtdrakt, selv om noen synes den var litt ukomfortabel å ha på i og med at den var litt stram. Noen forklarer også at i og med at drakten var litt stram, så påvirket det også svømming ved at de ikke svømte like fort. Elevene trekker også frem at man

fikk en del oppdrift av våtdrakten, og at de derfor klarte noen av oppgavene utendørs lettere, som for eksempel å få noen opp på land og det å skulle utføre et livredningshopp. I tillegg forklarer også Elev C at hun tror det var mye lettere å svømme med våtdrakt enn å ikke ha den på:

Den påvirket ikke svømmingen min noe negativt. Og jeg var veldig glad jeg hadde den, det hadde vært ganske kaldt hvis ikke. [...] Men det var definitivt mye lettere enn det hadde å ikke ha våtdrakt på.

Elev D trekker frem at han våtdrakten gjorde det lettere å flyte. I tillegg sier Elev D at det er greit å få litt hjelp til flytingen og ikke bruke så mye energi, når det er så kaldt i vannet:

[...] fordelene ute var jo at da hadde du våtdrakt, så du flyter jo litt mer. Og når det er kaldt så er det greit å bruke minst mulig energi på det, men heller gjøre det du skal.

5.4.5 Ilandføring

Med tanke på oppgaven med å ilandføre, synes elevene dette var tyngre å gjennomføre utendørs. Det ble også observert at elevene klarte å ilandføre en person bedre innendørs, enn utendørs. Noen elever trekker frem at det var vanskeligere å ilandføre en person utendørs i og med at det var vanskelig å orientere seg i vannet. I tillegg forklarer alle elevene at det kalde vannet påvirket deres evne til å gjennomføre oppgaven, og at dette gjorde det mye tyngre. Samtidig trekker Elev D frem at han fikk mer oppdrift av å ha på våtdrakt og at det derfor ikke var så stor forskjell i å ilandføre noen innendørs enn utendørs. Elev C forklarer også at hun opplevde et større ansvar for den hun skulle ilandføre utendørs enn innendørs, og forklarer dette med at hun følte det var mer alvorlig utendørs. Elevenes opplevelser og erfaringer med å ilandføre en person kan oppsummeres ved et utsagn fra Elev A:

Det var mye verre ute, det var helt grusomt ute. [...] Når jeg skulle svømme med noen selv så var det litt, liksom sånn ... da hadde jeg plutselig ikke armene til å gjøre meg varm lengre. Det ble plutselig mye tyngre å få fremdrift med føttene, og jeg synes det var mye mer ubehagelig å være på ryggen i vannet enn det var i bassenger. Fordi i bassenger så treffer du bare en

bassengkant, men de vet jo ikke hva du treffer på ute i vannet. [...] Jeg gjorde dette med den samme personen og hun følte mye tyngre når jeg var ute i det kalde vannet.

5.4.6 Dukke under vann

Elevene reflekterer også rundt deres opplevelser av å dukke etter en dukke, både innendørs og utendørs. Resultatene viser at elevene opplevde forskjellen som stor, med tanke på å skulle hente opp dukken fra et miljø innendørs til utendørs. Noen elever opplever at det er vanskeligere å hente dukken under vann utendørs. Dette begrunner elevene med at man ikke kunne se noe under vann når de var utendørs. Utendørs var dukkene også festet til et tau, og noen av elevene erfarte at de måtte følge tauet for å kunne finne dukken. Elevene reflekterer også over at det hadde vært vanskeligere om dukken lå dypere, i og med at dukken lå på ca. brysthøyde. Elevenes opplevelser av å hente opp en dukke kan oppsummere i et utsagn av Elev F:

Det var mye vanskeligere å dukke under vann utendørs, fordi da måtte jeg ha hodet under vann, og det var jo kjempekaldt. [...] Den dukken var jo på grunnen, så hvis det hadde vært dypt så hadde det vært ganske mye forskjell, fordi ute kan du jo ikke se. Jeg kunne bare kjenne dukken å så plukke den opp, men hvis jeg faktisk måtte svømme ned og hentet den og ikke kunne se, da tror jeg det hadde vært ganske mye mer forskjell.

Elev A trekker også frem trykk som en utfordring med å hente opp dukken. Hun forklarer at ofte har de vært nødt til å hente opp dukken dypere i bassenget, og at trykket gjør det vanskelig. Videre forklarer hun at trykket er verre enn om det er varmt eller kaldt:

[...] nå var det ikke så langt ned som det ofte har vært i bassenget, så da får du ikke det samme trykket og da er det egentlig mye lettere. Jeg føler egentlig at når det er trykk så er det verre enn om det er varmt eller kaldt.

5.4.7 Sikkerhet rundt opplegget

Flere av elevene reflekterer over sikkerheten rundt opplegget. De fleste trekker da frem sikkerheten spesielt utendørs, og forklarer at sikkerheten var god blant annet fordi læreren satt

på et SUP-brett. SUP- brettet er noe nesten alle elevene trekker frem når de blir spurt om sikkerheten rundt opplegget, og flere forklarer at det var beroligende at læreren var ute i vannet med dem hele tiden. Elevene opplevde at de kunne ta tak i SUP-brettet om de skulle få panikk, eller om de måtte ha en pause. Observasjonene viste at ingen av elevene trengte hjelp av læreren, og ingen brukte SUP-brettet for å ta en pause. Det ble også observert at læreren hele tiden ga elevene kommentarer underveis og fulgte dem under de ulike øvelsene. Elevene ble sendt ut i grupper på 3 og læreren holdt dem samlet gjennom hele gjennomføringen. Elevenes opplevelser av sikkerheten rundt undervisningsopplegget kommer frem i følgende utsagn fra Elev C og Elev B:

Elev C: Det at læreren var på det paddleboardet (SUP brett) var egentlig ganske beroligende. [...] Det var jo et tau som gikk fra bryggen og over til den ene lavvoen, det var ganske greit å vite hvis det var krise på en måte så kunne du ta tak i det. Og læreren var jo ved siden av oss hele tiden.

Elev B: Ute var jo svømmelæreren på SUP brett med redningsvest klar til å eventuelt hoppe uti, eller at vi kunne gå på SUP-brettet hvis vi slet. Så jeg synes det har vært bra sikkerhet rundt det.

På spørsmål om sikkerheten rundt undervisningsopplegget trekker også Elev F frem et viktig moment innenfor sikkerhet, da hun forklarer at det er mer oversiktlig inne i en svømmehall, blant annet fordi man kan se alt under vann:

Det er veldig oversiktlig i en svømmehall. Du kan jo se alt det som skjer under vann og du kan se alt som skjer på land.

6.0 Diskusjon

I dette kapittelet blir studien sin problemstilling: *Hvordan erfarer og opplever elever på ungdomstrinnet et undervisningsopplegg i livredning*, diskutert i lys av forskningsspørsmål, tidligere fremlagt teori, tidligere forskning og studien sine resultater. Kapittelet struktureres ut ifra hovedkategoriene som er fremstilt i resultatene fra studien. Til slutt vil dette kapittelet ta for seg implikasjoner for undervisning, studiens avgrensning og forslag til videre forskning.

6.1 Individuelle rammefaktorer

Resultatene fra denne studien viser betydelig variasjon i elevenes erfaringer og oppfatninger når det gjelder deres egne ferdigheter. Noen av guttene uttalte at de ikke opplevde vannet som spesielt kaldt, og mente at deres ferdigheter var like gode både innendørs og utendørs. Imidlertid ble det observert at disse guttene gjennomførte øvelsene bedre innendørs enn utendørs, i tillegg til at de uttalte underveis i gjennomføringen at det var kaldt. Jentene derimot forklarte at de ikke var særlig flinke i omgivelsene som var utendørs. Dette indikerer en klar forskjell i oppfatningen av egne ferdigheter mellom jenter og gutter. Tidligere forskning (Dixon & Bixler, 2007; Petrass et al., 2012) støtter dette funnet, der gutter vurderer deres egen kompetanse til å være høyere enn den egentlig er (Stallman et al., 2017, s.21). Elevenes vurdering av egne ferdigheter og kompetanse kan være en rammefaktor som påvirker lærings situasjonen for ulike elever (Bjerke et al., 2021, s.62). I et undervisningsopplegg som dette hadde det derfor vært interessant å snakke enda mer med elevene om både risiko og vurdering av egen kompetanse, i tillegg til verdier og holdninger (Stallman et al., 2017, s.3). Det kan derfor tenkes at elevene hadde gjort seg enda flere erfaringer om dette undervisningsopplegget hadde vart over lengre tid.

Det ble også observert at informantene hadde et tilnærmet likt ferdighetsnivå, selv om de brukte ulike teknikker for å løse oppgavene. Dette er også noe Bjerke et al (2021) poengterer, da man kan finne noenlunde likt ferdighetsnivå hos personer selv om de bruker ulike teknikker for å løse oppgaver (Bjerke et al., 2021, s.67). Dette understreker viktigheten av å tilby representative læringsmiljø som gir elevene mulighet til å løse oppgaver på en måte som er hensiktsmessig for dem, basert på deres egne bevegelsesmønstre (Bjerke et al., 2021, s.67). Derfor kan det tenkes at det blir viktig for lærere i et undervisningsopplegg å ikke legge for klare føringer når det kommer til hvilke teknikker som skal bli brukt, men legge til rette for

læringssituasjoner som er åpne og med muligheter for at elevene kan utforske. Det å erfare ulike situasjoner vil føre til at elevene lærer seg å oppdage og erfare sine styrker og begrensninger i en gitt læringssituasjon (Bjerke et al., 2020, s.70). Det er derfor sentralt at elevene lærer seg en utførelse og koordinasjon i forhold til de spesifikke rammefaktorene som man møter i den gitte konteksten (Bjerke et al, 2020, s.70).

Til tross for at elevene har ulike oppfatninger av egne ferdigheter, kan dette ha innvirkning på hvilke valg de tar når det gjelder livredning. Å redde andre i en nødsituasjon kan medføre en risiko både for den som holder på å drukne, men også den som prøver å hjelpe (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22). Derfor er det viktig at elevene har realistisk oppfatninger av egne ferdigheter (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22), og at dette er noe som blir tatt opp underveis i undervisningen. Erfaringene som elevene gjør seg underveis, og etter undervisningen, er noe de kan ta med seg, dersom de skulle stå i en situasjon der de er nødt til å redde noen i en drukningsulykke. Dette er også noe elevene selv påpeker, da de mener at undervisning i livredning kan være med på å redde liv. Det blir derfor viktig at man i livredningsundervisning, og svømmeundervisning generelt, setter av tid til å snakke om risikoen ved å redde noen og elevenes egne forutsetninger. Med kjennskap til risikoen ved å redde andre, samt tidligere drukningsulykker knyttet til dette (Bauan, 2010; Norheim et al., 2021), må elevene være klar over konsekvensene. Som elevene også påpeker, kan det være lurt å ta opp dette tidlig, i og med at man ikke vet når man havner i situasjoner der man må redde noen. Samtidig er det ikke noe forskning som indikerer når man burde starte med livredningsopplæring. Samtidig kan man i Levekårsundersøkelsene 1997-2014 se at hele 91% i alderen 6-15 år oppgir at de har badet utendørs siste år (Vaage, 2015, s.29-69). Dette viser gjerne behovet for livredning i denne aldersgruppen. I læreplanene (LK20) er dette noe som først kommer under kompetansemål etter 10 trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). I tillegg viser også forskning (Bjerke et al., 2021; Petrass & Blitvich, 2014) at noen foreldre og barn kan overvurdere barnas ferdigheter og evnen til å vurdere risiko, dersom barna har fått opplæring i for ung alder. Spørsmålet blir derfor når det er hensiktsmessig å starte med livredningsopplæring, og dette er noe som kunne vært aktuelt for videre forskning.

Elevenes emosjonelle og kognitive inngang til vannbasert læring, kan ha noe å si for deres læringsutbytte av undervisningen (Brymer & Renshaw, 2010, s.34). Under intervjuene uttrykker alle elevene som deltok at de liker svømming, og at de svømmer noe på fritiden. I tillegg forklarer alle elevene at de liker kroppøvningsfaget generelt. Det kan derfor tenkes at

elevenes tidligere erfaringer med vannbasert aktiviteter har påvirket læringsutbytte av undervisningen. Samtidig vil man i en stor gruppe med elever kunne se store individuelle forskjeller (Bjerke et al., 2021, s.61). I og med at det kun var seks elever som ønsket å delta i studien, som også liker svømmeundervisning, kan det tenkes at man ikke får frem erfaringene og opplevelsene til elever som gjerne ikke er så glad i svømme- og livredningsundervisning. Derfor vil det videre bli diskutert rundt elevene som ikke deltok.

6.4.1 Elever som ikke deltok

Det er viktig å påpeke at de elevene som ble undersøkt og intervjuet, er de elevene som også ønsket å være med på undervisningsopplegget. Disse elevene hadde også positive erfaringer knyttet til aktiviteter som bading utendørs, og de uttrykte generelt en positiv holdning til svømmeundervisning. Samtidig var det flere elever som ikke deltok i undervisningsopplegget, av varierende grunner, og dermed var det også få elever som samtykket til å delta i intervjuer. Det er derfor rimelig å anta at elevene som ikke deltok kunne hatt andre opplevelser og erfaringer, sammenlignet med de elevene som deltok i studien. Det er mulig at disse ulike erfaringene kan ha vært medvirkende til deres beslutning om å ikke stille til intervjuer (Tjora, 2021, s.147). Det er vanskelig å si noe om hva disse elevene eventuelt kunne ha tilført oppgaven, og om hvilke konsekvenser utelatelsen av disse medfører.

Det blir vanskelig å si konkret hvorfor elevene ikke ville være med på undervisningsopplegget, men slik som elev C sier er det ofte flere elever (spesielt jenter) som ikke deltar i svømmeundervisningen. Dette er også noe som ble observert blant annet ved gjennomføringen av undervisningsopplegget innendørs. Her var det flere gutter enn jenter som deltok. Kanskje kan noen rammefaktorer knyttet til oppgavene (Newell,1986) ligge utenfor komfortsonen til de elevene som ikke ønsket å delta i undervisningsopplegget utendørs. Elev B påpekte også at det skitne og mørke vannet utendørs kan være en faktor som noen opplever som skremmende i forbindelse med livredning. Som nevnt tidligere kan det være store individuelle forskjeller i en stor gruppe elever (Bjerke et al., 2021, s.61), for eksempel i form av vannskrekk hos noen og omvendt, tidligere erfaringer med mye bading hos andre. Det er derfor viktig å kjenne elevenes individuelle forskjeller for å tilrettelegge undervisningen i livredning på en måte som tar hensyn til disse forskjellene. I tillegg, som Sæle & Hallås (2020) forklarer, må kroppsøvingslærere legge til rette for undervisning som øker elevenes mestring og glede ved å delta i aktiviteter som lærere introduserer for dem (Sæle & Hallås, 2020, s. 266). Dette innebærer at lærere må gi elevene tid og mulighet til å

øve, samt skape et tilpasset og variert bevegelsesmiljø (Sæle & Hallås, 2020, s.266). Det kan være nødvendig for lærere å identifisere hva elevene mestrer, slik at man kan legge til rette for en undervisning som gir elevene motivasjon og glede. Kanskje må man også gå nøye gjennom alle sikkerhetstiltak som er gjort i forkant, slik at elevene også føler seg trygge.

6.2 Rammefaktorer knyttet til miljø

Livredning representerer en essensiell ferdighet som potensielt kan redde liv i situasjoner der mennesker er i fare for drukning eller alvorlig skade. Imidlertid påvirkes evnen til å redde liv også av flere faktorer. En betydningsfull rammefaktor som kan ha innvirkning på et undervisningsopplegg i livredning, er det omkringliggende miljøet. Tidligere nevnte funn fra denne studien indikerer at elevene har et ønske om å praktisere livredning i ulike miljøer, for eksempel i omgivelser med mer bølger og vind. Elevenes ønsker henger også sammen med begrepet vannkompetanse, ved at vannkompetanse også tar for seg evnen til å håndtere nye utfordringer i varierte vannmiljøer (Langendorfer, 2015, s. 3). Derfor bør livredningsopplæringen av elever ha som mål å forbedre deres kompetanse, ved å styrke tilpasningsevnen deres i ulike vannmiljøer og svømmebetingelser (Potdevin et al., 2019, s.176).

Kravene som stilles til elevene når det gjelder evnen til å redde noen i en faktisk situasjon utendørs, er betydelig annerledes enn å skulle øve på det samme innendørs. Resultatene fra denne studien indikerer at undervisningsopplegget ble gjennomført utendørs i et vannområde som elevene vanligvis benytter til bading, gjerne om sommeren. I tillegg forklarer elevene at det er annerledes å skulle redde noen utendørs. Følgelig er det naturlig at deler av livredningsopplæringen utføres utendørs, gjerne i nærområdet der elevene ofte oppholder seg (Svømmedyktig, u.å). Denne tilnærmingen henger også sammen med det Newell (1986) kaller for lokale farer. Et kjennetegn ved lokale farer, er at de representerer det Newell (1986) beskriver som “dynamiske begrensninger”, som representerer endringer i krav basert på skiftende forhold mellom individ, oppgave og miljøet. Disse dynamiske begrensningene påvirker også en persons vannkompetanse (Langendorfer, 2015, s. 3). Tydelige eksempler på dynamiske egenskaper ved lokale farer kan være endringer i kystmorfologien til bukter, nes og havner på forskjellige tidspunkt i tidevannsstrømmen. Sesongmessige variasjoner i vær (eks. vind og kulde), er også dynamiske begrensninger som kan være med på å påvirke ens kompetanse og vannsikkerhet. Dette er også noe elevene reflekterer over, da blant annet elev

A forklarer at det gjerne hadde vært annerledes om de skulle gjort det samme om det var bølger og saltvann. Basert på dette hadde det vært interessant om elevene også fikk prøve det samme opplegget i andre vannmiljø, med andre begrensninger som for eksempel med mer vind og bølger. Disse miljøbegrensningene kunne bidratt til å gi elevene ytterligere erfaringer og opplevelser knyttet til deres vannkompetanse. Det er imidlertid viktig å merke seg at gjennomføringen av et slikt opplegg også krever kompetanse og erfaring hos læreren. I tillegg viser undersøkelser at det er mange skoler som ikke gjennomfører svømmeundervisning utendørs, og at dette da særlig er knyttet til læreres kompetanse (Waagene et al., 2018, s.95). For å kunne gjennomføre et undervisningsopplegg som er i tråd med læreplaner som sier at deler av undervisningen skal foregå utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8), er det derfor viktig at lærere får den kompetansen de trenger.

Elevenes praktisering av livredning i ulike miljøer, kan også ha en betydelig innvirkning på deres evne til å vurdere risiko (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22). Gjennom deltakelse i livredningstrening i et representativt miljø, kan elevene opparbeide seg en forståelse og erfaring av hvordan en reell nødsituasjon kunne vært (Bjerke et al., 2021, s.66). Dette perspektivet kan på sin side bidra til å forebygge drukningsulykker, ettersom elevene blir kjent med sine egne grenser og vet hvordan de skal håndtere situasjoner der de må redde noen (Gjølme & Grydeland, 2021, s.67). Evnen til å erkjenne sine egne begrensninger er også noe elevene i denne studien opplever på en subjektiv måte, noe som forsterker deres bevissthet om viktigheten av å trene og utvikle sine ferdigheter innen livredning. En slik refleksjon er av avgjørende betydning for elevenes evne til å vurdere risiko i ulike vannmiljøer, og dermed styrke deres evne til å handle hensiktsmessig i slike situasjoner (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22).

Samtidig som at elevene skal ha svømmeundervisning utendørs, er det også viktig å tenke på de ytre faktorene som ikke eksisterer inne i et basseng. Disse ytre faktorene stiller større krav til forberedelser og ferdigheter hos lærere (Olstad, 2021, s.103). Blant annet må man tenke over forskjeller i temperatur, og at de ytre påvirkningene kan føre til at elevene blir fort kalde. Derfor må man også planlegge hvor lenge man skal oppholde seg utendørs, i tillegg til at man må ha tiltak slik at elevene gjenvinner varmen fort (Olstad, 2021, s.103). I denne studien ble det satt i gang en rekke tiltak med tanke på miljøet og sikkerheten til elevene. Blant annet hadde elevene våtdrakter slik at de ikke ble for kalde, det ble laget bål og læreren var med elevene ut i vannet på et SUP-brett ute på vannet. Elevene som deltok opplevde at sikkerheten

var god, og trekker spesielt frem det at læreren var med dem ut på SUP-brett som betryggende. For lignende opplegg kan dette derfor være en faktor som trygger elevene.

6.3 Rammefaktorer knyttet til oppgaver og øvelser

I et utendørs vannmiljø, hvor de fleste drukninger skjer (Redningsselskapet, 2020) vil vannkompetansen sannsynligvis bli påvirket av ulike faktorer, som for eksempel bekledning (Moran, 2015, s1). Observasjoner fra undervisningsopplegget og intervjuer i etterkant, ga interessante innsikter i elevenes erfaringer og opplevelser med å svømme med klær. Forskning indikerer at klær blant annet kan bidra til økt oppdrift, og dette er det også noen av elevene som opplever. Imidlertid opplevde ikke alle elevene den samme følelsen av økt oppdrift, noe for eksempel elev F uttrykker ved at hun føler at klærne tynger. Dette kan gjerne knyttes til når elevene svømmer og er i bevegelse med klærne på, da dette ifølge tidligere forskning er med på å redusere hvor fort og langt man klarer å svømme (Moran, 2015, s.1). Det at elevene har fått erfare og oppleve hvordan det er å svømme med klær kan hjelpe elever til å forstå den innsatsen som kreves, og samtidig ruste og forberede dem på uventet nedsenking i vann (Duijn et al., 2021, s.11). Begrepet «forstå» er også noe som gjenspeiles i kompetansemålet etter 10.trinn der elevene skal:” forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Ved å la elevene ha på seg klær, kan de gjøre seg erfaringer som at klærne enten tynger eller gir dem ekstra oppdrift. Dette er også noe elev C påpeker, da hun opplevde det som en reell erfaring å blant annet ha på seg klær innendørs for å kjenne på hvordan det var å svømme med klær på. Samtidig viste også funn fra studien at elever kanskje synes det kan være behagelig å ha på klær innendørs, i og med at man slapper mer av. Dette er noe blant annet elev A forklarer, da hun syntes det var mer komfortabelt å ha på klær, og at hun ikke tenkte over hvordan hun så ut. Derfor kan det være hensiktsmessig å vurdere å inkludere bruk av klær oftere generelt i svømmeundervisning.

Elevene gjorde seg også erfaringer med å ha på våtdrakt. Selv om det å ha på seg våtdrakt gjør at man holder seg varm lengre, opplevde flere av elevene at det ble kaldt etter hvert, og at med en gang vannet kom ned i nakken så ble det kaldt. Det kan derfor tenkes at selv om elevene har hatt på våtdrakter, har de likevel fått erfaringer og knyttet til nedsenking i kaldt vann og hvordan det påvirker pusten og resten av kroppen (Croft et al., 2013, s.850). Samtidig opplevde flere av elevene å få bedre oppdrift da de hadde på seg våtdrakten. Her kan det

tenkes at elevene har gjort seg urealistiske erfaringer, i forhold til hvis de en gang må ut å redde noen og ikke har på seg våtdrakt. Kanskje må man derfor gjennomføre et lignende opplegg senere på året der elevene får prøvd seg uten våtdrakt. I tillegg vil våtdrakten gi noe varme og elevene vil derfor gjerne ikke kjenne hvor kaldt vannet faktisk er. Samtidig vil det ta noe tid før vannet i våtdrakten varmer seg opp, og elevene får derfor likevel kjent noe på kulden. Elevene uttrykte også at kulden påvirket dem, noe som har gitt elevene erfaringer og opplevelser med det kalde vannet.

Det å kunne håndtere dybde, trykk og redusert sikt er en essensiell del av tilegnelse av vannkompetanse (Stallman et al., 2017, s.11), og ifølge Langendorf og Bruya (1995) er dette noe som bør øves på tidlig i læringsprosessen. Dette er også noe elevene påpeker selv, da blant annet elev C forklarer at vedkommende gjerne kunne hatt opphenting av for eksempel dukke på lavere trinn. Også elev A forklarer at de kunne lært mer om trykk, da dette var det verste med å dykke spesielt inne i bassenget. I forhold til livredning er dette også noe man burde øve på, i og med at man kan havne i en situasjon der man er nødt til å hente opp noen som har havnet på bunnen, enten i basseng eller utendørs. Også her kan det være relevant å trekke inn risikovurdering, da det er forbundet risiko med å hente opp en person. Derfor kan det være viktig at elevene får oppleve og erfare deres egne ferdigheter under kontrollerte forhold. Under et slikt undervisningsopplegg kan også elevene få kjenne på sine egne grenser, og hva de er i stand til å klare og ikke.

Elevene opplever også at det var stor forskjell i å hente opp dukken innendørs til utendørs. Dette kan henge sammen med det Bjerke et al (2021) sier om at man ikke kan forvente en stor grad av overføringsverdi mellom ulike situasjoner som har veldig ulike rammefaktorer (Bjerke et al, 2021, s.67). Elevene trekker frem at det var vanskelig å hente opp dukken, i og med at man ikke så noe under vann utendørs. Motsatt erfarte elevene at det var nokså enkelt å hente opp dukken innendørs, da det innendørs var klart vann. Opplevelsen de fleste elevene satt igjen med var at det hadde vært vanskeligere om man skulle hente opp dukken uten at den hadde tau, og om det var dypere. På bakgrunn av elevenes opplevelser kan man si at det ikke er en stor overføringsverdi mellom det å hente opp en dukke innendørs til å hente den opp utendørs. Med dette i tankene kunne det vært relevant å endre noe på rammefaktorene, slik at overføringsverdien blir større. Slik som Bjerke et al. (2021) sier, vil overføring av læring i stor grad være avhengig av i hvilken graf treningen og konteksten har like elementer (Bjerke et al., 2021, s.69). For eksempel kunne man i dette undervisningsopplegget bedt elevene ikke

bruke svømmebriller innendørs, og på den måten gjøre det vanskeligere for dem å se under vann. Dette vil da gjerne ligge nært til det elevene også opplever, nemlig at man ser dårligere under vann utendørs.

Noe elevene påpeker i denne studien er at de føler at undervisningstimen gikk for fort, og at de fikk liten tid til å øve eller å snakke underveis. Tidsrammen er også noe de sier er generelt for svømmeundervisningen. De korte undervisningstimen gjør at det blir liten tid til refleksjoner både før, under, og etter undervisningen, og som gjør at elevene ikke får delt sine erfaringer og opplevelser knyttet til for eksempel risiko i et undervisningsopplegg i livredning. I tillegg gir de korte timene liten tid til repetisjon av ulike øvelser, noe også elevene påpeker selv. Det at elevene får øvd å repetere de ulike øvelsene er også noe som blir poengtert av både elev A og B, da begge ønsker at man går gjennom de ulike øvelsene flere ganger. Dårlig tid i svømmeundervisningen kan derfor være en rammefaktor som gjør at elevene ikke får øvd på de ulike øvelsene like mye som de ønsker, og som igjen er med på å påvirke læringsutbyttet til elevene. Undersøkelser viser også at lærere ønsker at man har lengre og flere timer til svømmeundervisning (Ipsos, 2021, s.7). I tillegg viser også samme undersøkelse at også elevene mener det er for lite svømming på skolen (Ipsos, 2021, s.6). Med dette i tankene burde gjerne undervisningstimen i svømming være noe lengre, slik at elevene får øvd nok, i tillegg til at man får satt av tid til refleksjoner både før og etter undervisning. Samtidig viser som nevnt tidligere også resultatene fra denne studien at flere elever ikke deltar. Det høye antallet av elever som ikke deltar generelt i svømmeundervisningen, samsvarer dermed ikke helt med funnene fra tidligere undersøkelser (Ipsos, 2021, s.6-7). Derfor hadde det vært interessant å finne ut mer om hvilke elever som ønsker mer tid til svømming i skolen.

Noen av elevene opplever at de ikke klarer å roe ned pusten. Blant annet sier elev A at dette er en øvelse man burde øve mer på. Forskning viser også at flere ulykker skjer der man ikke klarer å roe ned pusten (Stallmann et al., 2008, s. 377). På bakgrunn av dette kunne det vært relevant å forklare elevene i forkant hva som er lurt å gjøre for å roe ned pusten.

Forhåndsinformasjon er også noe Croft et al. (2013) rapporterer kan forbedre pustekontroll (Croft et al., 2013, s.850). På den andre siden kan man igjen trekke inn at elevene ofte har dårlig tid i svømmeundervisningen, og at dette er en rammefaktor som spiller inn på hvor mye refleksjoner man setter av tid til. Samtidig er pustekontroll en strategi som kan være med på å forhindre eller lindre kuldesjokket (Croft et al., 2014, s.859), og burde derfor være en viktig

del av undervisningen som man burde sette av tid til. I tillegg er det slik at man ikke kan forvente at elever som er dyktige i svømming er flinkere til å kontrollere pusten, slik som Button et al. (2015) fant i sin studie (Button et al., 2015, s.254). Derfor er dette noe alle elevene burde øve på, slik at man gjerne kan hindre ulykker. Pustekontroll er også noe man vinner igjen i Moran et al. (2013) sitt drukkingsforebyggende arbeid med vannkompetanse (Moran et al., 2013, s.3). Forskning viser også at tilvenning i kaldt vann opprettholdes i flere måneder etter trening blant små barn (Bird et al. 2015, s.159). Dette er også noe man kan se igjen hos elev D, som forklarer at han ofte dusjer i kaldt vann og derfor opplevde å klare seg fint i det kalde vannet utendørs, noe som også ble observert under gjennomførelsen utendørs.

Med tanke på øvelsen der elevene skulle ilandføre hverandre, synes elevene dette var vanskeligere utendørs. Blant annet trekker de frem kulden som avgjørende, og at det var vanskeligere å få fremdrift. Her vil rammefaktorer knyttet til miljøet elevene befinner seg i, henge sammen med hvordan elevene utfører oppgaven (Newell, 1986). For eksempel opplevde noen elever at omgivelsene rundt gjorde det vanskeligere å orientere seg utendørs, og at det derfor var lettere å ilandføre noen innendørs. Samtidig opplevde også noen av elevene at de fikk oppdrift av våtdrakten, og at det derfor var enklere å holde personen over vann ved ilandføring. Under observasjon kunne man se at elevene klarte å ilandføre en person kjappere innendørs, enn utendørs. Her vil også elevenes evne til å flyte ha noe å si for hvordan de utfører oppgaven. Kanskje opplevde noen elever at de gjennomførte oppgaven bedre utendørs, i og med at de ikke trengte å tenke så mye på å flyte fordi de fikk oppdrift av våtdrakten.

6.4 Implikasjoner for undervisning

Forskning argumenterer for livredningsopplæring utendørs, men sier derimot lite om når elevene burde få denne opplæringen. I læreplanene finner vi først på ungdomsskolen at elevene skal ha svømmeopplæring utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.11). Noen av elevene påpeker i intervjuene at de opplever at de har hatt lite svømmeopplæring utendørs, og at dette er noe de ønsker de hadde øvd mer på. Blant annet opplever elev C at det er lite fokus på svømming utendørs, og at man kanskje burde legge mer vekt på livredning i ulike miljøer. Flere av elevene uttrykker også i intervjuene at de er glade i å bade, og de fleste av dem forklarer at de bader mer ute enn inne. På grunnlag av dette burde også elevene få livredning-

og svømmeopplæring der de faktisk oppholder seg. Forskning viser at man ikke kan forvente at kompetanse man har tilegnet seg i et miljø, kan overføres til andre omgivelser (Bjerke et al., 2021, s.65). Blant annet finner man at det ikke er en direkte overførbar kompetanse fra et miljø innendørs, der bassenget er avgrenset, stabilt og forutsigbart, til et miljø utendørs som er ustabil, åpent og uforutsigbart (Guignard et al., 2020; Kjendlie et al., 2013). På bakgrunn av dette burde lærere legge til rette for representative læringsmiljø, slik at elevene kan tilegne seg den kompetansen de trenger for å ferdes i et miljø utendørs. Samtidig viser funn fra studien at noen av elevene opplevde at øvelsene som ble gjort innendørs hjalp når elevene skulle gjennomføre det samme utendørs. Dette begrunnes med at det gjorde det lettere og vite hva man skulle gjøre utendørs. På bakgrunn av dette kan det tenkes at elevene kan ta med seg noe av det de lærer innendørs til et miljø ute, men at det ikke er en direkte overførbar kompetanse (Guignard et al., 2020; Kjendlie et al., 2013).

Som det fremgår av resultatene ønsker elevene mer livredning i svømmeundervisningen, men også at dette burde bli introdusert på lavere klassetrinn. Noen av elevene begrunner dette blant annet med at ulykker kan skje før man går på ungdomsskolen. Funnene fra denne studien viser at opplever at lite livredningsundervisning fører til usikkerhet rundt hva man skal gjøre hvis noen trenger hjelp, og at i forhold til å øve på livredning er dette noe elevene ser på som viktig. Blant annet viser resultatene at det er flere av elevene som ønsker mer livredning, i og med at det kan være med på å redde liv. Som det fremgår av tidligere forskning kan man ikke bare øve på å svømme, men også på å ta gode valg ut ifra egne forutsetninger og rammebetingelser (Gjølme & Grydeland, 2020, s.22). Ut ifra trafikklys-prinsippet forklarer Gjølme og Grydeland (2020) at livredning havner under rødt, og at livredning dermed har en stor risiko (Gjølme & Grydeland, 2020, s.47). Ved at elevene får øve seg på ulike øvelser innenfor livredning, kan det være med på å redusere risikoen ved livredning i og med at elevene får kunnskap og erfaringer i hvordan man kan gjennomføre en kontrollert redning (Gjølme & Grydeland, 2021, s.23). Dette er også både elev A, B og D reflekterer over, da alle fikk en bedre forståelse av hvordan kroppen reagerer og hvordan det kjennes ut å redde noen i kaldt vann. Det kan derfor tenkes at disse elevene har fått erfaringer som er med på å redusere risikoen ved livredning, i og med at de har fått kunnskap og erfaringer om hvordan man skal gjennomføre en kontrollert redning. Dette henger også sammen med kompetansemålet etter 10.trinn, der elevene blant annet skal kunne "Forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Samtidig kunne det også vært

relevant for elevene å gjennomføre et undervisningsopplegg der man for eksempel kastet en livline fra kant, slik at de fikk erfare hvordan det også er.

Funnene i studien tyder også på at elevene opplever å ha mye fokus på teknikk i svømmeundervisningen. Dette er også noe elevene synes det har vært litt mye av, og skulle ønske de heller hadde mer fokus på livredning. Ifølge tidligere forskning kommer det også frem at men ikke bare må fokusere på å “lære å svømme”, men at man også må øve på relevante overførbare ferdigheter og selvregulerende atferd, som er nødvendige for å kunne oppholde seg i dynamiske vannmiljø (Guignard et al., 2020, s.939). For et undervisningsopplegg i livredning kan det tenkes at man derfor ikke bare burde ha fokus på teknikk, men også ferdigheter man trenger for å kunne redde en annen person. Samtidig kan man også diskutere om god teknikk kan være med på å gjøre det lettere for elevene å utføre livredning.

Som det fremgår av resultatene er det flere elever som ikke ønsket å delta i undervisningen, både innendørs og utendørs. Dette er også noe man i en undervisningssituasjon må legge til rette for. For læreren blir det derfor viktig å legge til rette for elevenes individuelle forskjeller. Kanskje noen av elevene som absolutt ikke ønsker å hoppe ut i vannet kan øve på å kaste livline fra land, som også er et viktig moment innenfor livredning (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22). I tillegg kan de elevene som står på land få i oppgave å reflektere rundt risiko og deres egne holdninger og verdier knyttet til vannaktiviteter, som også er en del av begrepet vannkompetanse (Stallmann et al., 2017, s.3). Det er viktig at læreren legger til rette og tilpasser undervisningen, slik at flere elever ønsker å delta. I og med at kompetansemål etter 10 trinn sier at elevene skal forstå og gjennomføre livredning utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8), er det viktig at elevene også får denne erfaringen. Samtidig ville dette også vært et spennende tema for videre forskning. Å få frem hvorfor elever ikke ønsker å delta i livredning og svømming utendørs kan være verdifull informasjon for hvordan man som lærer kan legge til rette for undervisning utendørs.

I LK20 er dybdelæring et sentralt begrep (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Dette handler blant annet om å gradvis utvikle kunnskap og forståelse, og at man skal kunne se sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). I forhold til livredningsundervisning kan dette forstås som en helhetlig forståelse, der man ikke kun skal legge vekt på de ulike svømmeartene, men også mestre blant annet livredning i ulike miljø

(Bjerke et al., 2021, s.59). Dette vil si at man i livredningsundervisning, og svømmeundervisnings generelt, ikke bare må undervise i å mestre den beste teknikken i de ulike svømmeartene. Derfor må man også legge til rette for øvelser som flyte, sikkerhet og risikoforståelse (Bjerke et al., 2021, s.59). I forhold til begrepet dybdelæring, kan man også se klare fellestrekk med begrepet vannkompetanse (Langendorfer, 1995, s.3). Blant annet handler vannkompetanse om potensialet til å kunne håndtere nye utfordringer i ulike vannmiljøer (Potdevin et al., 2019, s.176). Dette ser vi også igjen i begrepet dybdelæring, der man skal bruke den kunnskapen og forståelsen man har i andre sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Livredningsundervisningen burde derfor også gjennomføres i ulike vannmiljøer, der elevene kan ta med seg det de har lært innendørs, til et miljø utendørs. Samtidig er det viktig å tenke på at det er liten overføringsverdi fra et miljø innendørs til et miljø utendørs (Kjendlie et al., 2013; Bjerke et al., 2021). Det at det er annerledes å gå fra et miljø innendørs til et utendørs, er også noe elevene opplever og erfarer i denne studien. Derfor vil det være viktig å endre rammefaktorer, spesielt med tanke på øvelser, slik at man kan legge til rette for at elevene kan ta med seg det de lærer i et miljø innendørs til et miljø utendørs, for eksempel ved å la elevene ha på klær eller svømme uten svømmebriller innendørs.

Et av målene med svømmeopplæringen i skolen er nettopp å forhindre drukningsulykker (Svømmedyktig, u.å). Lærerens oppgave blir derfor å legge til rette for læringsmiljøer som optimaliserer elevenes læring og tilpasningsevne ved å justere ulike faktorer som påvirker undervisningen (Bjerke et al., 2021, s.65). Ved å tilby realistiske og autentiske læringsscenarioer, øker sjansen for overføring av kunnskap og utvikling av vannkompetanse (Dujin et al., 2021, s.16). Det er imidlertid viktig å understreke at livredning innendørs også spiller en vesentlig rolle i livredningsopplæringen. Dette poenget fremheves også av elev E, som forklarer at det er enklere å huske hva man skal gjøre når man er kald utendørs, hvis man allerede har trent på det innendørs først. En kombinasjon av undervisning både innendørs og utendørs gir derfor elevene en helhetlig og variert opplæring som styrker deres vannsikkerhet og evnen til å handle i ulike situasjoner.

6.5 Studien sin avgrensning og forslag til videre forskning

I denne studien har elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til et undervisningsopplegg i livredning, blitt studert. Studien har et relativt kort tidsomfang, i tillegg til et lite utvalg fra

kun en skole. Samtidig som studien synliggjør elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til livredning i svømmeundervisningen, er det fortsatt behov for videre forskning. I og med at denne studien er gjennomført på ungdomsskolen, kunne det for eksempel for videre forskning også vært interessant å gjennomføre et lignende opplegg på barneskolen.

I min studie var det flere elever som ikke ønsket å delta i undervisningen, og som elevene også påpeker er dette ofte realiteten i svømmeundervisningen. På bakgrunn av dette kunne det for videre forskning vært interessant å forske på elever som ikke ønsker å delta i svømmeundervisning, både innendørs og utendørs. Hva er det som gjør at spesielt jenter ikke ønsker å delta, og hvordan kan man legge til rette for at flere elever ønsker å delta i svømmeundervisningen? Eksempelvis kunne man gjennomført en større kvantitativ undersøkelse basert på spørreskjema til elevene, eller så kunne det vært interessant å få frem elevenes opplevelser og erfaringer i en kvalitativ undersøkelse i en fokusgruppe. I tillegg kunne man spurt elevene hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for slik undervisning, for deretter å gjennomføre et opplegg basert på svarene. Samtidig kan det hende det for en slik studie vil være vanskelig å finne informanter som ønsker å delta.

Fra funnene i studien kom det også frem at elevene ønsker at de øvde mer på livredning, og at det hadde vært interessant å gjennomføre et slikt opplegg i andre vannmiljøer (eks. strand, bølger osv...). I og med at denne studien har et relativt kort tidsomfang, kunne det for videre forskning vært relevant å se på et opplegg i livredning over lengre tid, som også tok for seg ulike vannmiljøer. I denne studien blir det også tatt utgangspunkt i begrepet vannkompetanse (Langendorfer & Bruya, 1995, s.3). Tilhørende begrepet vannkompetanse er 15 kompetanseområder, hvor bare noen av disse er tatt utgangspunkt i for denne studien. På bakgrunn av dette kunne det for videre forskning vært interessant å gjennomføre en intervensjonsstudie, som tok for seg flere eller alle de ulike kompetanseområdene.

Denne studien tar kun for seg elevenes opplevelser og erfaringer med et undervisningsopplegg i livredning. Derfor kunne det vært interessant å få frem lærerens perspektiv i et slikt opplegg. Hvordan opplever og erfarer lærere å gjennomføre et slikt opplegg i livredning utendørs? Undersøkelser viser at flere ikke gjennomfører livredning utendørs (Waagene et al., 2018, s.84). Dermed hadde det vært interessant å få frem læreres opplevelser og erfaringer med livredning utendørs.

I min studie uttrykker elevene at de blant annet på barneskolen har hatt lite livredning. På bakgrunn av dette kunne det vært informativt å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse for å finne ut av hvor mye livredning ulike skoler i landet har. I tillegg kunne man funnet ut av når skolene startet med å introdusere livredning for elevene, og da hvilke øvelser og oppgaver lærere som underviser i svømming og livredning legger vekt på. Man kunne også gjerne se dette opp imot begrepet vannkompetanse og de 15 kompetanseområdene som hører til.

I denne studien viser resultatene at elevene opplever det som vanskelig å gjennomføre ilandføring, spesielt utendørs. I forhold til den forskningen jeg har funnet, sier den lite om effektive måter å ilandføre noen på. Kanskje kunne det for videre forskning vært interessant å se på spesifikt hvordan elever gjennomfører ilandføring, med ulik bekledning som våtdrakt og klær. Her kunne man også dratt inn elevenes opplevde ferdigheter, kontra elevenes faktiske ferdigheter.

7.0 Oppsummering

I denne studien har hensikten vært å svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer og opplever elever på ungdomstrinnet et undervisningsopplegg i livredning*. Videre ble det formulert tre forskningsspørsmål som skulle være til hjelp for å belyse tematikken:

- Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på individuelle rammefaktorer knyttet til livredningsundervisning.
- Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på endring i miljø fra innendørs til utendørs i livredningsopplæring.
- Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene med tanke på ulike rammefaktorer knyttet til oppgaver i livredningsundervisning.

For å kunne svare på problemstillingen har det blitt gjennomført seks kvalitative forskningsintervju med elever på ungdomstrinnet. Sentralt i studien var elevenes egne opplevelser og erfaringer knyttet til livredning i undervisningen. Dataene fra intervjuene ble videre analysert og diskutert i lys av relevant teori og tidligere forskning. Det kommer frem i resultatene at elevene opplever og erfarer svømme- og livredningsopplæring både inne- og utendørs som viktig og nyttig. Elevene forklarer i intervjuene at det er viktig med opplæring i et utendørs vannmiljø, og trekker også frem at det burde vært opplæring i ulike vannmiljøer med for eksempel bølger. Samtidig trekker noen av elevene også frem at man inne i et basseng øver på det man skal gjøre utendørs. Å øve på livredning i ulike vannmiljøer er noe man kan knytte til begrepet vannkompetanse, men også dybdelæring som man finner igjen i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1), da elevene skal bruke det de har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner. I tillegg trekker elevene frem at de skulle ønske de hadde mer livredning i undervisningen, gjerne fra lavere klassetrinn. Dette er noe man gjerne kan ta med inn i planleggingen av livredningsundervisningen. Samtidig er det ingen forskning som sier noe om når man burde starte med livredning.

Vannkompetanse representerer komplekse interaksjoner (begrensninger (Newell, 1986)) mellom elevenes personlige egenskaper, mål og krav, oppgave og de generelle forholdene knyttet til ulike vannmiljøer (Langendorfer, 2010, s.3). Det er diskutert hvordan man med utgangspunkt i ulike rammefaktorer, kan legge til rette for representative læringsituasjoner.

Samtidig er det viktig å tenke på de ulike forberedelsene man er nødt til å gjøre i forkant, da et undervisningsopplegg utendørs krever god sikkerhet (Høgskulen på Vestlandet, 2022, s.1). Det argumenteres også for at man gjennom refleksjoner kan gjøre elevene mer bevisste på blant annet risiko og egne ferdigheter. Samtidig er refleksjoner noe man er nødt til å sette av tid til, og som elevene sier så har de generelt liten tid i svømmeundervisningen. Selv om elevene opplever at de har liten tid i svømmeundervisningen, sier allikevel forskning at det er viktig at elevene får reflektert over den risikoen det er knyttet til å redde andre i en nødsituasjon (Gjølme & Grydeland, 2021, s.22), noe man også da må ta høyde for i undervisningen.

Studien har også sine svakheter. Blant annet var det flere elever som ikke ønsket å delta i undervisningen. Det er viktig å få frem at elevene som sa ja til å delta i studien, også er elever som ønsket å være med på livredning utendørs. Resultatene viser at disse elevene også liker å svømme, i tillegg til kroppsøvningsfaget generelt, og noen har også gått på svømmekurs når de var yngre. Det er grunn til å tro at elevene som ikke deltok kunne hatt andre opplevelser og erfaringer, enn de elevene som deltok i studien. Samtidig blir det vanskelig å si noe om hva disse elevene hadde tilført oppgaven. Derfor hadde det for videre forskning vært informativt å vite hvorfor disse elevene ikke deltar, og hvordan man kan legge til rette for deltakelse.

I denne studien har også begrepet vannkompetanse vært sentralt. Vannkompetanse handler blant annet om potensialet til å kunne håndtere nye utfordringer i ulike vannmiljøer (Potdevin et al., 2021, s.176). Resultatene fra denne studien viser at elevene ønsker å øve på livredning i ulike miljøer, med for eksempel bølger og strøm, i og med at elevene oppholder seg i ulike vannmiljøer også på fritiden. Dette viser at det er viktig at elevene mestrer ulike vannelementer, og at individuelle rammefaktorer, rammefaktorer knyttet til oppgaver/øvelser og rammefaktorer knyttet til miljøet må sees i en sammenheng. Derfor burde man også legge til rette for representative læringssituasjoner der oppgavene er komplekse og dynamiske (Bjerke et al., 2021, s.66). På den måten kan elevene finne løsninger som passer dem, der det ikke bare er fokus på teknikk. Dette velger jeg å se i sammenheng med det Guignard et al. (2020) sier: “den beste svømmeren av en gruppe er ikke nødvendigvis den mest vannkompetente” (Guignard et al., 2020, s.943).

8.0 Litteratur

- Barwood, M.J., Bates, V., Long, G., & Tipton, M. J. (2011). "Float First:" Trapped Air Between Clothing Layers Significantly Improves Buoyancy on Water After Immersion. *International Journal of Aquatic Research and Education (Champaign, Ill.)*, 5(2). <https://doi.org/10.25035/ijare.05.02.03>
- Barwood, Corbett, J., Green, R., Smith, T., Tomlin, P., Weir-Blankenstein, L., & Tipton, M. J. (2013). Acute anxiety increases the magnitude of the cold shock response before and after habituation. *European Journal of Applied Physiology*, 113(3), 681–689. <https://doi.org/10.1007/s00421-012-2473-y>
- Bird, F., House, J., & Tipton, M. J. (2015). Adaptation of the Cold Shock Response and Cooling Rates on Swimming Following Repeated Cold-Water Immersions in a Group of Children Aged 10–12 Years. *International Journal of Aquatic Research and Education (Champaign, Ill.)*, 9(2), 149–161. <https://doi.org/10.1123/ijare.2014-0081>
- Bjerke, Ø., Aune, T.K. & Lorås, H.W. (2021). Læring av svømming og livredning. I E.G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. (s.55-77). Universitetsforlaget.
- Braun, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenner, R. A., Saluja, G., & Smith, G. S. (2003). Swimming lessons, swimming ability, and the risk of drowning. *Injury Control and Safety Promotion*, 10(4), 211–215. <https://doi.org/10.1076/icsp.10.4.211.16775>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog*. Reitzel.
- Brymer, E. & Renshaw, I. (2010). An introduction to the constraints-led approach to learning in outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(2), 33–41. <https://doi.org/10.1007/BF03400903>

- Buan, N.H.V. (2010, 30.juni). Brødre (9) og (12) druknet i Oslo. To barn druknet i Svarttjern ved Romsås i Oslo. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/7057W/broedre-9-og-12-druknet-i-oslo>
- Button, C., Croft, J. L., Cotter, J. D., Graham, M. J., & Lucas, S. J. (2015). Integrative physiological and behavioural responses to sudden cold-water immersion are similar in skilled and less-skilled swimmers. *Physiology & Behavior*, *138*, 254–259. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2014.10.024>
- Clarke, & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Croft, Button, C., Hodge, K., Lucas, S. J. E., Barwood, M. J., & Cotter, J. D. (2013). Responses to Sudden Cold-Water Immersion in Inexperienced Swimmers Following Training. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, *84*(8), 850–855. <https://doi.org/10.3357/ASEM.3522.2013>
- Dujin, T.V., Ng, J.L., Burnay, C., Anderson, N., Uehara, L., Cocker, K. & Button C. (2021). The Influence of Equipment and Environment on Children and Young Adults Learning Aquatic Skills. *Frontiers in Psychology*, *12*, 733489-733489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733489>
- Dixon, H.E, & Bixler, R. D. (2007). Failure to Learn to (Really) Swim: Inflated Self-Efficacy? *Recreational Sports Journal*, *31*(1), 14–20. <https://doi.org/10.1123/rsj.31.1.14>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2023-01-05-18). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fjørtoft, I. (2016). Læring i kontekst: omgivelsenes betydning for læring av bevegelser. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s.180 -196). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gjølme, E.G. & Grydeland, M. (2021). Drukningforebyggende arbeid og water competence.

- I E.G. Gjørme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. (s. 35-54). Universitetsforlaget.
- Gjørme, E.G. & Ness, B. (u.å). *Water Competence*. Water Competence. Hentet 4. April 2023. <https://watercompetence.com/>
- Golden, F. St.C., & Tipton, M.J. (2002). *Essentials of sea survival*. Champagne, IL: Human Kinetics.
- Guignard, 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>
- Haga, M., Trana, L. & Sigmundsson H. (2016). Teoretiske perspektiver på utvikling og læring. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. (s.36-53). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høgskulen på Vestlandet. (2022). En veileder til trygg opplæring i, ved og på vann og bading i skolens regi. (2. utgave). <https://svommedyktig.no/globalassets/dokumenter/veileder2022.pdf@>
- Ipsos. (2021). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5.klasse*. Norges svømmeforbund & Redningsselskapet. https://www.redningsselskapet.no/content/uploads/2021/08/Undersokelse-om-svommedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse_NSF-og-RS.pdf
- Irwin, C.C., Pharr, J., Layne, T., & Irwin, R. (2019). An Investigation of Youth Swimming Skills and Method of Instruction. *International Journal of Aquatic Research and Education (Champaign, Ill.)*, 11(3). <https://doi.org/10.25035/ijare.11.03.03>
- Junge, M., Blixit, T. & Stallman, R. (2010). The construct validity of a traditional 25m test of swimming competence. I P-L. Kjendlie, R., Stallman R., & J. Cabri (Red.) *Proceedings of the XI Int. Symposium of Biomechanics and Medicine in Swimming*. (s.331-332). Norwegian School of Sports Science, Oslo.

- 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*. <http://hdl.handle.net/11250/171232>
- Krumsvik, R.H. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- ei innføring* Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langendorfer, S., & Bruya, L. (1995). *Aquatic readiness: Developing water competence in young children*. Human Kinetics.
- Langendorfer, S.J. (2015). Changing Learn-to-Swim and Drowning Prevention Using Aquatic Readiness and Water Competence. *International Journal of Aquatic Research and Education (Champaign, Ill.)*, 9(1), 4–11. <https://doi.org/10.1123/ijare.2014-0082>
- Mathisen, G. (2006). *Teorier om læring av motoriske ferdigheter : utvikling og konsekvenser (Vols. 11–2006, s.22)*. Eureka forlag.
- Moran, K. (2008). Will They Sink or Swim? New Zealand Youth Water Safety Knowledge and Skills. *International Journal of Aquatic Research and Education (Champaign, Ill.)*, 2(2). <https://doi.org/10.25035/ijare.02.02.04>
- Moran, K., Stallman, R. K., Kjendlie, P.-L., Dahl, D., Blitvich, J. D., Petrass, L. A., McElroy, G. K., Goya, T., Teramoto, K., Matsui, A., & Shimongata, S. (2012). Can You swim? An Exploration of Measuring Real and Perceived Water Competency. *International Journal of Aquatic Research and Education (Champaign, Ill.)*, 6(2). <https://doi.org/10.25035/ijare.06.02.04>

- Moran, K. (2013). *Defining “swim and survive” in the context of New Zealand drowning prevention strategies: A discussion paper*. Auckland: WaterSafe Auckland.
<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. (2014). Can You Swim in Clothes? An Exploratory Investigation of the Effect of Clothing on Water Competency. *International Journal of Aquatic Research and Education (Champaign, Ill.)*, 8(4), 338–350. <https://doi.org/10.1123/ijare.2014-0060>
- NESH. (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Newell, K.M. (1986) Constraints on the development of coordination. I: M. Wade & H.T.A. Ahiting (Eds), *Motor development in children: aspects of coordination and control* (341-360). Dordrecht: Martinus
- Norheim, H.J., Tveit, J.B.N. & Villalobos, R.I. (2021, 10. november). Jacob (37) døde etter å ha reddet åtteåring opp fra vannet: - Han er en superhelt. *NRK*.
<https://www.nrk.no/rogaland/jacob-opheim-dode-etter-a-ha-reddet-barn-opp-fra-vannet-1.15724489>
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.). Fyll ut meldeskjema for personopplysninger.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Oliveira, L., Aranha, A., Resende, R., Cardoso, E., Pimenta, N., & Garrido, N. (2013). Can we test swimming lessons skills in drowning prevention? *British Journal of Sports Medicine*, 47(10), e3–e3. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2013-092558.18>
- Olstad, B.H. (2021). Helse, miljø og sikkerhet i svømme- og livredningsopplæring. I E.G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. (35-54). Universitetsforlaget.

- Olstad, F. & Tønnesson, S. (1987). Norsk idretts historie: Forsvar, sport, klassekamp, 1861-1939. *Vol. B. 1* (p. 344). Aschehoug.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Petrass, L.A., Blitvich, J. D., McElroy, G. K., Harvey, J., & Moran, K. (2012). Can You Swim? Self-Report and Actual Swimming Competence Among Young Adults in Ballarat, Australia. *International Journal of Aquatic Research and Education (Champaign, Ill.)*, 6(2). <https://doi.org/10.25035/ijare.06.02.05>
- Petrass, L. A., & Blitvich, J. D. (2014). Preventing adolescent drowning: Understanding water safety knowledge, attitudes and swimming ability. The effect of a short water safety intervention. *Accident Analysis and Prevention*, 70, 188–194. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2014.04.006>
- Potdevin, F., Jomin-Moronval, S., Pelayo, P., & Dekerle, J. (2019). What is the best swimming stroke to master for beginners in water safety tests? *European Physical Education Review*, 25(1), 174–186. <https://doi.org/10.1177/1356336X17713665>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen. Cappelen Damm AS.
- Redningsselskapet. (u.å). Redningsselskapets drukningsstatestikk. <https://rs.no/drukning/>
- Rejman, M., Kwaśna, A., Chrobot, M., Kjendlie, P.-L., & Stalman, R. K. (2020). Perceived Versus Real Swimming Skills of Adolescents under Standard and Challenging Conditions: Exploring Water Competencies as an Approach to Drowning Prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3826. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113826>
- Seifert, L., Papet, V., Strafford, B. W., Gogliani, A., & Davids, K. (2018). Skill transfer, expertise and talent development: An ecological dynamics perspective. *Movement & sport sciences*, 102, 39–49. <https://doi.org/10.1051/sm/2019010>

- Stallman, R.K., Junge, M. & Blixit, T. (2008). The teaching of swimming based on a model derived from the causes of drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4), 372-382 <https://doi.org/10.25035/ijare.02.04.11>
- Stallman, R.K., Moran, K., Quan, L., & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10(2), 1-35 <https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03>
- Svømmedyktig. (u.å). *Svømme-, selvbergings- og livredningsopplæring i skolen*. Hentet 5.mai 2023. <https://svommedyktig.no/om-opplaringen/>
- Sæle, O.O. & Hallås, B.O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Universitetet i Stavanger. (2021). *Nettskjema*. <https://www.uis.no/nb/undervisning-ogoppgaveskriving/nettskjema>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Vaage. (2015). *Fritidsaktiviteter 1997-2014: Barn og voksnes idrettsaktiviteter, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene*. Statistisk sentralbyrå <https://hdl.handle.net/11250/3010318>

Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. & Frederici, R. A. (2018). Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018 (NIFU rapport 2018:19). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/2565301/NIFUrapport2018-19.pdf?sequence=1>

World Health Organization. (2014). *Global report on drowning: preventing a leading killer*. World Health Organization.

Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: a review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 77–104. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.723728>

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Samtykkeskjema til elever og foresatte

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Vedlegg 5: HMS-plan

Vedlegg 6: Undervisningsopplegg innendørs

Vedlegg 7: Undervisningsopplegg utendørs

Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Undervisningsopplegg i livredning](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
540918

Vurderingstype
Standard

Dato
19.12.2022

Prosjekttittel

Undervisningsopplegg i livredning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Atle Mjåtveit

Student

Aina Eike

Prosjektperiode

09.01.2023 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elever øver på livredning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente kunnskap om hvordan elever på ungdomstrinnet erfarer og opplever et undervisningsopplegg i livredning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å innhente kunnskap om hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg i livredning inne-og utendørs. Livredning, både ute- og innendørs, er nedfelt i læreplanen ved at elevene skal «forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen».

Med bakgrunn i hensikten med prosjektet er det formulert følgende problemstilling: «Hvordan erfarer og opplever elever på ungdomstrinnet et undervisningsopplegg i livredning». I tillegg søker studien å få svar på hvilke erfaringer og opplevelser elevene har med tanke på endring i miljø fra innendørs til utendørs svømme- og livredningsopplæring.

Først vil jeg delta i planlegging av undervisningen sammen med lærer. Under selve gjennomføringen vil jeg observere elevene gjennomføre undervisningsopplegget. Elevene vil ha på seg klær både innendørs og utendørs. Det vil bli gjennomført et undervisningsopplegg inne og ett ute. Deretter vil jeg intervjuere elevene, ca. 10 stk., om deres erfaringer og opplevelser av undervisningen. Intervjuene vil ta fra 15-30 minutter, og det vil også bli tatt lydopptak og notater.

Elvenes sikkerhet vil også bli ivaretatt gjennom hele prosjektet. Undervisningen vil bli planlagt og gjennomført i henhold til lov om trygg og forsvarlig opplæring. Dette innebærer dermed at alle voksne som er med på opplegget har den kompetansen som er nødvendig for å sikre at elevenes sikkerhet er ivaretatt. På forhånd vil også område der undervisningen skal gjennomføres, bli sjekket. Sikkerhetsutstyr, som redningsvest og førstehjelpsutstyr vil være tilgjengelig under gjennomføringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder Atle Mjåtveit og Student Aina Eike, ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene i studien er elever på ungdomsskolen. Det er ønskelig med informanter fra en klasse. Eleven er blitt forespurt å være med i studien, da læreren for klassen i kroppsøving har sagt ja til å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis barnet ditt deltar i prosjektet innebærer dette at:

- De får oppleve og erfare et undervisningsopplegg i livredning
- De vil bli observert under gjennomføringene inne- og utendørs, elevene vil ha på seg klær både inne og ute.
- Etter endt gjennomføring vil noen kunne bli tatt ut til å være med på et intervju, som varer omtrent 15-30 min, om elevens opplevelser og erfaringer
- Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak og notater

Foreldre/foresatte kan få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun veileder fra behandlingsansvarlig institusjon, Atle Mjåtveit og student Aina Eike som vil ha tilgang til opplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil det bli gjort en del tiltak. Blant annet vil samtykkeerklæring og notater vil låses inne. Personopplysninger vil jeg erstatte med kodersom lagres på en egen navnelisteadskilt fra øvrig data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver.

Deltakeren vil ikke på noen som helst måte kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. I begynnelsen av juni. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med opplysningene anonymiseres.

-

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har SIKT vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

-

Dine rettigheter

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

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

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

· Universitetet i Stavanger ved Atle Mjåtveit, 51833465

· Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

· Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Atle Mjåtveit
(Forsker/veileder)

Aina Eike
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.
Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(signert av foresatte, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

- Uformell prat med deltaker
- Forklare formålet med intervjuet

Anonymitet

- Ingen vil få lytte til lydopptaket
- Ingen vil bli gjenkjent

Innledningsspørsmål

- Hvilke forventninger hadde du til undervisningen?
- Svarte de forventningene til den opplevelsen du hadde?
- Har du gjennomført noe lignende tidligere?
- Svømmer du mye på fritiden? Både innendørs og utendørs?
- Hva synes du om forberedelsene til timen? Var det noe som kunne blitt gjort annerledes?

Opplevelser og erfaringer knyttet til vannet

- Hvordan opplevde du vannet?
- Hvordan reagerte kroppen da du hoppet/gikk ut i vannet?
- Opplevde du noe forskjell i hvordan kroppen reagerte på vannet fra innendørs til utendørs? I så fall på hvilken måte?
- Hvordan opplevde du å ha på våtdrakt?

Opplevelser og erfaringer knyttet til svømming

- Hvordan opplevde du å svømme utendørs?
- Hvordan var det å svømme utendørs vs innendørs?
- Hvordan opplevde du å svømme med klær, både innendørs og utendørs?
- Hvordan opplevde du å svømme under vann utendørs vs innendørs?
- Hvordan opplevde du egne svømmeferdigheter innendørs vs utendørs?

Opplevelser og erfaringer knyttet til livredning

- Hvordan opplevde du å gjennomføre livredning utendørs?
- Var det annerledes å gjennomføre livredning utendørs vs innendørs? I så fall på hvilken måte?
- Hvordan opplevde du å svømme med en annen person innendørs vs utendørs?

Opplevelser og erfaringer knyttet til sikkerhet

- Hvordan synes du sikkerheten under undervisningsopplegget var?
- Følte du deg trygg? Hvis nei hva kunne blitt gjort annerledes?

Opplevelser og erfaringer knyttet til det generelle undervisningsopplegget.

- Hvilke tanker gjør du deg angående gjennomføringen av et slikt opplegg?
- Hvilke erfaringer og opplevelser sitter du igjen med etter undervisningen?
- Er det noe du tenker kunne blitt gjort annerledes? I så fall hva?
- På hvilken måte føler du at denne typen undervisning er relevant for deg?
- Kunne du tenkt deg å gjennomføre et lignende opplegg igjen?
- Har du noen tanker angående svømming utendørs som du ikke hadde tidligere?

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Utførelse av ulike øvelser	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6
Svømme med klær/våtdrakt						
Komme seg opp på land						
Svømme på rygg/mage						
Opptrekk av person						
Livredningshopp						
Ilandføring						
Hente opp dukke						
Uttalelser fra elevene underveis i undervisningsopplegget						

Vedlegg 5: HMS - plan

HMS-plan livredning utendørs

Dato:

Skole:

Klasse:

Været den aktuelle dagen:

- Temperatur:
- Nedbør:
- Temperatur i vannet:

Ting som skal være med:

- Lavo
- Ved til bål + fyrstikker
- Tau
- SUP brett
- Våtdrakter + hetter/hanske/sko
- Førstehjelpsskrin

Bilde av området:



Risikoanalyse (Mal hentet fra Svømmedyktig):

	Hendelse	Årsak	Sannsynlighet (liten, middels, stor)	Konsekvens (liten, middels, stor)	Tiltak
1	Elev kommer bort fra gruppen/klassen	Liten kapasitet, dårlig organisering, dårlig oversikt over elevene	Liten	Stor (alvorlig, skade, mulig død)	<p><u>Forebyggende tiltak:</u> Voksen som er ute i vannet sammen med elevene og en med oversikt på land.</p> <p><u>Skadebegrensende tiltak:</u> Telle elever</p> <p>Kunne gjennomføre livredning, HLR, alarmplan</p>
2	Ulykke ved transport	Krysse veier, ferdsel langs vei	Liten	Liten/middels/stor	<p><u>Forebyggende tiltak:</u></p> <p>Elevene kjenner til transportveien</p>
3	Drukning	Får hodet under vann, og vann i lunger	Liten	Stor (alvorlig, skade, mulig død)	<p><u>Forebyggende tiltak:</u></p> <p>Ha med redningsline, redningsvester og SUP brett som forlenget arm</p> <p>Kunne gjennomføre livredning, HLR, alarmplan</p>
4	Generell nedkjøling eller hypotermi	Eksposering av lave temperaturer	Liten	Middels	<p><u>Forebyggende tiltak:</u></p> <p>Lavvoer elevene kan skifte i, bål de kan varme seg ved, har på seg</p>

					våttrakter, bil i nærheten
5	Elevene kan skade seg	Tråkke på noe, skrape seg, kutte seg/sår, skli/falle og vrikke/fallskad e	Middels	Liten	<u>Forebyggende tiltak:</u> Bil lett tilgjengelig, førstehjelpsskrin er med

Alarmplan:

1. Ring 113
2. Ivareta den skadde (starte HLR om nødvendig)
3. En må møte ambulansen
4. En får alle opp av vannet og ivareta elevene
5. Varsle foresatte

Rutiner for turer med elever ved den aktuelle skolen:

TURAR VED VATN:

- Lærer skal ha oppdatert livredningskurs.
- Lærer skal ha med kasteline og førstehjelpsutstyr
- Det skal merkast opp område for bading.
- Det skal vera maks 15 elevar i vatnet samtidig.

VED UNDERVISNING I VATN (LIVREDNINGSKURS UTE):

- Same reglane som over gjeld, og det skal alltid vera ein lærar med våttrakt i vatnet.

VED ULUKKE PÅ TUR:

- Ved alvorlege situasjonar - ring [113](#)
- Ved mindre alvorlege ulukker, ring føresette og leiinga ved skulen
- Andre nyttige telefonar er:
 - Legevakta- 116 117
 - Giftsentralen [22 59 13 00](#)
- Ein av dei vaksne tar seg av den skadde, dei andre tar seg av dei andre elevane.

Vedlegg 6: Undervisningsopplegg 1: innendørs

Navn: Aina Eike

Kompetansemål:

- Forstå og kunne gjennomføre livberging ute

Konkret læringsmål:

- Svømme med klær
- Svømme på mage/rygg
- Komme seg opp på bassengkant
- Gjennomføre et opptrekk av person
- Utføre et livredningshopp
- Svømme med en annen person (ilandføring)
- Dykke under å hente opp en dukke.

Målgruppe: 10.klasse

Elevenes forutsetninger og erfaringer: Vanlig skoleklasse. Elevene har hatt noe livredning fra før.

Andre ramme faktorer:

- 50 minutter time, Utstyr: livredningsdukke, klær (elevene har med selv)

Faglig begrunnelse for dine valg: Livredning er en viktig del av svømmeopplæringen. Jeg har lagt til rette for øvelser som er viktig innenfor livredning, blant annet svømme på mage/rygg, opptrekk av person, ilandføring og dykke etter livredningsdukke. Disse øvelsene er også plukket ut i samråd med lærer som gjennomførte opplegget.

Mål	Innhold	Tid	Metode	Prediksjon
Innledning				
Bli varme og øke motivasjon	Elevene har en kort oppvarming før selv gjennomføringen av livredningsopplegget . Her velger lærer selv noen øvelser.	5-10 min	Induktiv metode - oppgavestyrte læring	
Forklare de ulike øvelsene	I og med at elevene har hatt noe livredning før, vil kun de ulike aktivitetene i «livredningsløypen» bli introdusert	5 min		Elevene får ikke til de ulike øvelsene i opplegget: - Lærer må støtte, veilede og motivere elevene
Hoveddel	Elevene skal gjennomføre en «livredningsløype» bestående av	15 min	Organisering: - Bruke hele bassenget - Jobbe	Elevene har ikke noen å være med : - Lærer deler inn - Noen kan være flere enn

<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Svømme på mage/rygg - Komme seg opp på bassengkant -Opptrekk av person -Ilandføring -Dukke etter livredningsdukke (I denne rekkefølgen) <p>Refleksjon: Kort oppsummering av timen. Videre refleksjoner vil bli gjort i intervjuene etter endt undervisning utendørs.</p>	<p>2 min</p>	<p>sammen to og to</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruke livredningsdukke - Elevene har på seg klær gjennom hele gjennomføringen 	<p>to</p> <p>Elever som ikke ønsker å delta i studien:</p> <ul style="list-style-type: none"> -De elevene som ikke ønsker å delta i studien, men vil være med i undervisningen, vil gjennomføre sist.
--------------------------	---	--------------	---	--

Vedlegg 7: Undervisningsopplegg 2:utendørs

Navn: Aina Eike

Kompetansemål:

- Forstå og kunne gjennomføre livberging ute

Konkret læringsmål:

- Svømme med våtdrakt
- Svømme på mage/rygg
- Håndtere kuldesjokk
- Komme seg opp på bryggekant
- Gjennomføre et opptrekk av person
- Utføre et livredningshopp
- Svømme med en annen person (ilandføring)
- Dykke under å hente opp en dukke.

Målgruppe: 10.klasse

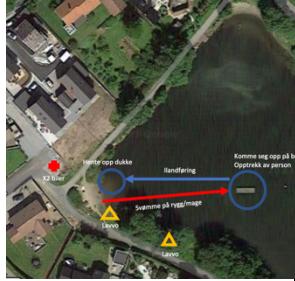
Elevenes forutsetninger og erfaringer: Vanlig skoleklasse. Elevene har hatt noe livredning fra før, også en gang utendørs.

Andre rammefaktorer:

- 50 minutter time, Utstyr: livredningsdukke, tau, Sup brett, førstehjelpsutstyr, tepper, ved til bål,

Faglig begrunnelse for dine valg: Livredning er en viktig del av svømmeopplæringen. Jeg har lagt til rette for øvelser som er viktig innenfor livredning, blant annet svømme på mage/rygg, opptrekk av person, ilandføring og dykke etter livredningsdukke. Disse øvelsene er også plukket ut i samråd med lærer som gjennomførte opplegget.

Mål	Innhold	Tid	Metode	Prediksjon
Innledning	Finne og ta på våtdrakter, med tilhørende sko, hansker og hette.	10 -15 min	Induktiv metode - oppgavestyrte læring	
Forklare de ulike øvelsene	Forklare hvordan «livredningsløypen» skal gjennomføres utendørs. Denne gjennomføres tilnærmet likt som innendørs.	5 min		Elevene får ikke til de ulike øvelsene i opplegget: - Lærer må støtte, veilede og motivere elevene Elevene har ikke noen å være med: - Lærer deler inn - Noen kan være flere enn to
Hoveddel	Elevene skal gjennomføre en «livredningsløype» bestående av	15 min	Organisering: - Avgrenset område, se bilde i vedlegg 3	Elever som ikke ønsker å delta i studien:

<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Svømme på mage/rygg - Komme seg opp på brygge -Opptrekk av person -Ilandføring -Dykke etter livredningsdukke (som henger fast i et tau) (I denne rekkefølgen) <p>Her vil først guttene gjennomføre runden, deretter jentene. Dette på grunn av sikkerhet.</p>  <p>Refleksjon: Kort oppsummering av timen. Videre refleksjoner vil bli gjort i intervjuene etter endt undervisning utendørs. Elevene må få tid til å skifte fra våtdrakter og gjenvinne varme.</p> <p>Etter endt undervisning får elevene gå hjem.</p>	<p>5 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jobbe sammen to og to eller tre og tre - Bruke livredningsdukke - Elevene har på seg våtdrakter gjennom hele øvelsen - 2stk lavvoer til å skifte 	<p>-De elevene som ikke ønsker å delta i studien, men vil være med i undervisningen, vil gjennomføre sist.</p>
--------------------------	--	--------------	---	--