

Miriam Myklebust Gjesdal

«Fryser verre enn is»

En kvalitativ studie om ikke-vanntilvente barns erfaringer av svømmeundervisningen på fjerde trinn

Masteroppgave i
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2019

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet fjerdeklassingers erfaringer under svømmeundervisning i skolen. Oppgaven søker å svare på problemstillingen: *”Hvordan erfarer elever som ikke er vanntilvente svømmeundervisningen på fjerde trinn?”*

Det er en oppgave med en kvalitativ tilnærming basert på observasjon fra bassengkanten og nærobservasjon av tre fjerdeklasser på tre ulike skoler, samt intervjuer med seks elever fra disse klassene. De har fortalt om sine opplevelser i svømmeundervisningen i semi-strukturerte intervjuer. Oppgaven er teoretisk forankret i hermeneutisk fenomenologi og Van Manens teori om eksistensialiteter, herunder levd rom, levd tid, levd kropp og levde relasjoner. Disse eksistensialitetene har lagt føringer for prosjektet. I tillegg har vannets egenskaper og føringer for undervisning i vann bidratt til ytterligere drøfting om elevenes opplevelser i svømmeundervisningen.

Studiens funn er presentert med sitater fra intervjuer, samt fenomenologiske anekdoter basert på observasjonene fra svømmetimen. Funnene er kategorisert i temaer som er inspirert av de ulike fasene fra vanntilvenning til svømmedyktighet. Dette har vært til hjelp for å fremheve elevenes opplevelser i svømmeundervisningen i lys av min problemstilling.

Det finnes ingen kort konklusjon på seks ulike barns opplevelser i svømmeundervisningen. Men noen erfaringer peker seg ut.

Alle elevene som ble intervjuet syntes det er gøy med svømmeundervisning og at tiden går fort. De liker å være i vannet, men mange synes det er ubehagelig å få vann i øynene og nesa, noe som hemmer dem når de for eksempel skal øve på å dykke. Å øve på vanntilvenning med lekpregede øvelser er et forslag på hvordan elevene kan øve på å få vann i ansiktet.

I undersøkelsen kommer det frem at opplevelsene i stor grad blir styrt av temperaturen på vannet og dybden på bassenget. Kaldt vann gjør at barna blir kroppsbevisste og tilbakeholdne. For at barna skal unngå å bli kalde, sier de det hjelper å svømme og ha

frilek. Er de varmere, føler de seg tryggere. Derfor bør svømmeundervisningen ha et høyt aktivitetsnivå.

Dypet gir elevene en skummel følelse av å være på et sted hvor de kan falle ned. De er redde for å drukne og sier at ting de klarer på grunt vann, klarer de ikke på dypt vann. Barna fremmer at det kan hjelpe å øve i det grunne vannet for så å gradvis svømme i dypere og dypere vann. Et annet alternativ for å bli bedre til å svømme på dypet, er å gi elevene konkrete oppgaver.

Relasjoner påvirker undervisningen. Elevene er opptatt av å hjelpe hverandre. De går ofte sammen og gir hverandre tips og støtte for å bli bedre svømmere. Elevene uttrykker seg mer om med-elevene og hvordan de hjelper hverandre enn hvordan instruktørene og lærerne hjelper dem.

Nøkkelord: Svømmeundervisning, elevperspektiv, erfaringer, vanntilvent, hermeneutisk fenomenologi, eksistensialiteter, vann, læreplan

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
FORORD	6
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	7
1.2 STUDIENS STRUKTUR	9
1.3 PROBLEMSTILLING	9
1.4 SENTRALE BEGREPER.....	10
2.0 KONTEKST	11
2.1 TIDLIGERE FORSKNING	11
2.2 SVØMMING I LÆREPLANEN	12
2.3 FØRSTE ÅRET MED FERDIGHETSPRØVEN	16
2.4 ELEMENTER SOM HAR BETYDNING FOR SVØMMEOPPLÆRINGEN	18
2.4.1 <i>Oppdriftskraft og tyngdekraft</i>	18
2.4.2 <i>Motstand og fremdrift</i>	20
2.4.3 <i>Trykk</i>	21
2.4.4 <i>Varmeledningsevne</i>	22
2.5 Å UNDERVISE I VANN	22
3.0 TEORI	25
3.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	25
3.2 FENOMENOLOGI	26
3.3 HERMENEUTISK FENOMENOLOGI.....	27
3.3.1 <i>Persepsjonens fenomenologi</i>	28
3.4 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING (VAN MANEN)	29
3.5 LIVSVERDEN	29
3.5.1 <i>Levd rom</i>	30
3.5.2 <i>Levde relasjoner</i>	31
3.5.3 <i>Levd tid</i>	33
3.5.4 <i>Levd kropp</i>	34
4.0 METODE	36
4.1 FORSKERENS ROLLE OG FORFORSTÅELSE.....	37

4.2 KVALITATIVE INNSAMLINGSTEKNIKKER.....	38
4.2.1 Observasjon.....	38
4.2.2 Nær observasjon (<i>Close observation</i>).....	40
4.2.3 Kvalitative intervjuer.....	40
4.2.4 Kvalitative intervjuer med barn.....	42
4.3 ERFARINGER GJENNOM DATAINNSAMLINGEN.....	45
4.4 ANALYSE AV KVALITATIVE DATA.....	52
4.4.1 Fenomenologisk analyse.....	53
4.4.2 Fenomenologisk anekdote.....	53
4.4.3 Transkribering.....	54
4.5 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET.....	54
4.6 ETISKE HENSYN OG VURDERINGER.....	57
4.6.1 Å inkludere barn som forskningsdeltakere.....	57
4.6.2 Frivillighet og informert samtykke.....	58
4.6.3 Konfidensialitet.....	59
4.6.4 Etiske refleksjoner gjennom forskningsprosjektet.....	60
5.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET.....	62
5.1 SKOLENE.....	62
5.2 ELEVENE.....	64
5.3 SVØMMEUNDERVISNINGEN.....	65
5.3.1 Rammebetingelser.....	65
5.3.2 Dykke.....	67
5.3.3 Flyte.....	70
5.3.4 Fremdrift.....	73
6.0 ANALYSE.....	74
6.1 LEVD ROM.....	74
6.2 LEVDE RELASJONER.....	78
6.3 LEVD TID.....	81
6.4 LEVD KROPP.....	83
7.0 DISKUSJON.....	86
7.1 OPPSUMMERING.....	99
7.2 VEIEN VIDERE.....	100
LITTERATURLISTE.....	102
VEDLEGG.....	113

Forord

Med denne masteroppgaven markeres slutten på min studietid ved Norges idrettshøgskole. Det har vært en fantastisk tid med mange gode klassekamerater gjennom tre ulike klasser. Her har jeg etablert vennskap jeg håper varer livet ut.

Det er mange som har bidratt positivt i arbeidet om å fullføre oppgaven. Den viktigste er min hovedveileder Kristin Vindhol Evensen. Tusen takk for at du alltid har vært der når jeg har hatt spørsmål om oppgaven. For at du spør hvordan det går og selv om jeg alltid svarer ”vet ikke” så finner du svaret på ditt eget spørsmål også. Du har lært meg så mye og vært en trygg havn når det var nødvendig.

Tusen takk til bi-veileder Bjørn Harald Olstad som gjorde meg interessert i svømming som fagfelt og var den viktigste mannen for at jeg valgte svømming som tema. Takk for faglige bidrag og ærlig kritikk.

Tusen takk til alle klassene på barneskolene som tok meg i mot med åpne armer. Takk til elevene som lot meg observere dem og ekstra stor takk til elevene som deltok i intervjuene. Tusen takk til alle lærerne som hjalp meg å tilrettelegge slik at observasjoner og intervjuer var mulig.

Tusen takk til mine foreldre som alltid støtter meg om jeg trenger korrekturlesing, trøst, et spark bak eller en tur hjem til ferdig middag og sunnmørsluft.

Tusen takk til min kjære Vegard som er der for meg når jeg trenger en pause, hjelper meg gjennom hverdagen og kan gi meg følelsen av lørdag på en tirsdag

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap som er skrevet ved Norges idrettshøgskole mellom høsten 2018 til sommeren 2019. Den har tilhørighet til seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Det overordnede temaet er ”Svømmeopplæring i skolen”, hvor jeg har gått dypere inn i elevers erfaringer med svømmeundervisningen på fjerde trinn. Studien er gjort med et kvalitativt studiedesign med kvalitative intervjuer og observasjon som metode. Målet med studiet er å øke fokuset på svømmeopplæring i Norge og gjennom en fenomenologisk tilnærming få frem erfaringer ikke-vanntilvente fjerdeklassinger har fra svømmeundervisningen. Dette er med hensikt å fylle kunnskapshull som finnes innenfor dette temaet.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Vann er en sentral del av landet vårt. Vi har en lang kystlinje og store antall fjordarmer, vann og vassdrag. På grunn av vannets sentrale rolle innen fremkomst er det viktig å kunne ferdes og oppholde seg ved vann og hav på en sikker måte. Vann gir også grunnlag for mange ulike aktiviteter som bading, padling, svømming og mer. Men vann er ikke trygt om en ikke kan takle farer og situasjoner som kan oppstå. Det er derfor viktig å inneha riktige ferdigheter slik en kan ta del i aktiviteter i og ved vann (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I 2018 var det 102 mennesker som mistet livet som følge av drukning (Redningsselskapet, 2018). Slike tall medfører at Norge ligger høyt oppe på drukningsstatistikken i forhold til befolkningsstørrelsen (Utdanningsdirektoratet, 2008). Oslo Kommune har tall som vitner om flere elever med svake svømmeferdigheter. Tall fra kommunerevisjonens rapport om svømmeundervisningen i Oslo-skolen i 2017, viser at hele 37,9% av elevene på 4. trinn ikke kan svømme 200 meter (Kommunerevisjonen, 2018). Dette er et høyt antall som synes spesielt godt dersom de sammenlignes med tall fra Svømmeforbundet som viser at det i Sverige og Danmark kun er mellom ti og tjue prosent av deres fjerdeklassinger som ikke kan svømme 200 meter (sitert av Elnan, 2013).

At store deler av Norges tiåringer ikke kan svømme har vært et problem i lang tid. I 2003 var det omtrent 50% som svarte at de ikke kunne svømme 200 meter (Norges svømmeforbund mfl, 2003). Siden den gang er det gjort en rekke tiltak for å forbedre svømmeferdighetene blant landets tiåringer. Blant disse er endringer i kompetansemålene. Utdanningsdirektoratet begrunnet endringene med *”behovet for å konkretisere kompetansemålene, og å vise progresjonen fra barnetrinnet til videregående opplæring på en tydeligere måte. Kompetansemålene henger nå klarere sammen med formålet, særlig med tanke på livslang bevegelsesglede og samhandling”* (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

I 2016 skrev jeg en fordypningsoppgave om de nye kompetansemålene for svømming på 4.trinn med problemstillingen:

”Hvordan opplever to lærere de nye kompetansemålene for 4.trinn og hvordan jobber de for å realisere de nye kompetansemålene?”.

Lærerne jeg snakket mente at de nye kompetansemålene var ganske krevende å nå. De mente det spesifikke kompetansemålet om å kunne hoppe, svømme, dykke og flyte var urealistisk å nå om ikke de valgte å fokusere hundre prosent på dette. Dette valgte de å ikke gjøre da de mente at gleden for faget kunne forsvinne.

Siden jeg skrev fordypningsoppgaven i 2016 har arbeidet med å få svømmedyktige elever fortsatt. Blant annet ble det opprettet en obligatorisk ferdighetsprøve for elever på 4.trinn i 2017. Denne ferdighetsprøven består av syv øvelser som elevene skal gjennomføre som en del av opplæringen. Det er en konkretisering av de to kompetansemålene vedrørende svømmedyktighet og vanntilvenning for 4.trinn. Ferdighetsprøven har som hensikt å styrke svømmeopplæringen, spesielt hos de yngre elevene, samt at den skal sikre at skolenes svømmeopplæring er i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne ferdighetsprøven skal bestå i løpet av de skoletimene en klasse har til rådighet for svømming. I følge Norges svømmeforbund tar det 40 timer for en elev å gå fra å bli vanntilvent til å kunne svømme 200 meter. Da blir det et enkelt regnestykke som viser at dersom en ikke får oppfølging hjemmefra, vil mange elever ikke klare å gjennomføre ferdighetsprøven og være svømmedyktige når

de går ut av 4.klasse. Ikke alle kan få hjelp hjemmefra til svømmeopplæring, dermed oppstår det ulike forutsetninger ut i fra sosial kapital. Derfor er det viktig at undervisningen elevene får er av god kvalitet og at elevene selv opplever den som nyttig og givende. Spesielt gjelder dette elevene som ikke er vanntilvente og derfor har en lenger vei å gå.

1.2 Studiens struktur

Temaet for studien er elevers opplevelser og erfaringer i svømmeundervisning. Jeg vil først skrive om konteksten for min undersøkelse. Dette innebærer historisk kjennskap til svømmingens rolle i læreplanen, elementer som er av betydning for svømmeundervisning, samt teori om å undervise i vann. Jeg anvender teori som baseres på hermeneutisk fenomenologi og Van Manens eksistensialiteter. Dette er gjeldende litteratur som bidrar til å danne et kunnskapsgrunnlag for min undersøkelse. Tilnærmingen til studien er fenomenologisk for å få frem elevenes erfaringer på best mulig måte. Videre presenterer jeg mine funn. Disse tematiseres med inspirasjon fra Utdanningsdirektoratets faser i progresjon for vanntilvenning. Til slutt analyseres resultatene fra forskningen opp mot konteksten og teorien for å besvare problemstillingen.

1.3 Problemstilling

”Hvordan erfarer elever som ikke er vanntilvente svømmeundervisningen på fjerde trinn?”

At vi får flere svømmedyktige barn er livsviktig. Jeg mener spørsmålet som blir stilt i problemstillingen er et relevant spørsmål å stille i arbeidet for å skape svømmedyktige elever. I og med at så mange barn ikke kan svømme når de er ti år, er det viktig å fokusere på at elevene får en god undervisning som gjør at de blir svømmedyktige. Grunnen til at jeg ønsker å intervju barna om deres opplevelser er fordi det er viktig å få frem deres stemme i arbeidet for svømmedyktige elever. Jeg mener dette kan føre til at en får en forståelse for hvor viktig det er for barn å kunne svømme.

I tillegg er barneperspektivet et perspektiv en sjeldent anvender når en fokuserer på svømmeundervisningen. Sammen med min bi-veileder fant vi ingen oppgaver med fokus på svømmeundervisningen fra elevperspektivet. Det er viktig å undersøke perspektivet til elevene som har en lenger vei å gå for å bli svømmedyktige. Det synes å være et kunnskapshull som jeg kan være med på å dekke. Tankene barna har om undervisningen kan bidra til å skape rom for nye, kreative idéer som kan påvirke svømmeopplæringen. Videre kan det berike forskningsfeltet som kan påvirke hvordan undervisningen utføres i praksisfeltet. Forhåpentligvis kan dette igjen bidra til å nå målet om å gjøre flest mulig elever svømmedyktige.

1.4 Sentrale begreper

Vanntilvenning

Vanntilvenning handler om å erfare og venne seg til vannets og kroppens egenskaper og samspillet mellom dem (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Ikke vanntilvente elever

Elever som ikke er vant til vannet og har et mindre godt samspill mellom kroppen og vannet. Medfører motoriske handlinger som er ugunstige når en skal lære å svømme (Madsen og Irgens, 2013). For eksempel når man vil ha hodet over vann, fordi det er skummelt å ha hodet under vann.

Svømmeundervisning

Med svømmeundervisning mener jeg svømme- og livredningsopplæringen som skolene organiserer i skoletiden.

Erfaring

Når vi reflekterer over noe vi har opplevd i en aktivitet eller handling, gjør vi opp en erfaring av opplevelsen. Erfaringer er noe vi har opplevd, og levde erfaringer har en viss essens, en ”kvalitet”, som vi kjenner igjen i ettertid (Van Manen, 1997).

2.0 Kontekst

Dette kapittelet består av kunnskap og forskning som er viktig for problemstillingen. Først presenterer jeg tidligere forskning om svømmeundervisning. Her presenteres to masteroppgaver som er med på å danne konteksten for oppgaven. Svømmeopplæring er et rammeplan-begrep som medfører at undervisningen er lovstyrt. Videre vil jeg derfor beskrive svømmeopplæringens plass i loven, før jeg forteller om svømmingens posisjon i læreplanen sett i et historisk perspektiv. Videre gjør jeg rede for tidligere forskning om elever i svømmeundervisningen, før jeg beskriver elementer som påvirker svømmeundervisningen og dermed konteksten.

2.1 Tidligere forskning

I 2017 skrev Ravn Berg en masteroppgave ved Norges idrettshøgskole som omhandlet ekstern arbeidskraft i svømmeundervisningen på norske barneskoler. Tittelen på oppgavene var: *"Bør svømmeundervisning outsources?"*. Totalt ble det gjennomført 18 intervjuer av skoleledere, svømmeinstruktører og lærere som deltok i svømmeundervisningen. Resultatene viste at skolene leier inn ekstern arbeidskraft grunnet mangel på kompetanse innad i skolen. Lærerne med kompetanse ble prioritert til andre fag. Mange mener outsourcing er tidsbesparende og fungerer bra. Den eksterne arbeidskraften skiller seg gjerne ut i positiv forstand med mer kompetanse, mer erfaring og større interesse for svømming. Oppgaven konkluderte med at hvordan en gjennomfører svømmeundervisningen avhenger av kunnskap, kompetanse, interesse og prioriteringer. Ved manglende kunnskap i skolen, kan ekstern arbeidskraft være en løsning. Eventuelt kan en ansette kvalifiserte lærere, sende lærerne på kurs og anvende tilgjengelig støttemateriell til svømmeundervisning (Berg, 2017). Oppgaven nevner i mindre grad ulempene ved ekstern arbeidskraft.

I 2018 skrev Harjo en masteroppgave ved Norges idrettshøgskole med problemstillingen: *"Hvordan opplever lærere svømmeopplæringen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.trinn?"*. For å svare på problemstillingen ble det intervjuet fem undervisere på fjerdetrinn, fra ulike skoler i Oslo. Funnene viste til delte meninger og holdninger til de reviderte kompetansemålene. Noen mente at konkretiseringen av målene var viktig og bra, samt at det førte til enklere kartlegging og

vurdering av elevenes svømmedyktighet. Andre mente målene var vanskelig å nå grunnet begrenset tilgang til basseng, tid i basseng og antall lærere per elev. Generelt kom det frem et ønske om mer ressurser i feltet. Funnene tyder på at skolelederne har gjort få tiltak for å heve svømmeundervisningens kvalitet. De viser også at lærerne ikke har vesentlig endret sin svømmeundervisning etter at de reviderte kompetansemålene ble innført. Likevel mente alle underviserne at de praktiserte svømmeopplæring i tråd med læreplanen. Ut i fra disse funnene er ressursenes tilgjengelighet mest avgjørende for lærernes opplevelse av arbeidet med å nå målene på en tilfredsstillende måte (Harjo, 2018).

2.2 Svømming i læreplanen

Læreplanen har en svært sentral rolle i skolen. All undervisning bygger på den. I loven står det at *”Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her”*. (Opplæringsloven § 2-3, 1998).

Hva som står i læreplanen er altså styrende for hva som undervises. Historisk har læreplanen endret seg. I kroppsøving, og mer spesifikt i svømming har planen for elever på 4.trinn gjennom årene gjennomgått store endringer.

I 1939 kom *Normalplanen*. Dette var den første planen med fastsatte minimumskrav i fagene som var bindende for alle skoler (Imsen, 2009). Målet for planene var at alle elever skulle få det nødvendige dannelsesgrunnlaget. Undervisningen skulle veksle mellom elevaktivitet, individualisering, gruppearbeid og samlet undervisning. Innenfor svømmeundervisning ble det fastsatt mål for elevene hvert år fra fjerde til syvende trinn. På fjerdetrinn var det fokus på både tørrsvømming og svømming i vann. I tørrsvømming skulle en evne å armsvømme og beinsvømme i takt, mens i vannet var det fokus på flyting, arm-, bein-, og ryggsvømming på den grunne delen av bassenget. Det var også fokus på bruk av sele (Undervisningsdepartementet, 1939).

I forsøksplanen for 9-årig skole på 1960-tallet, var svømming obligatorisk der det var muligheter for svømmeundervisning. Det ble fokusert på å få elevene svømmedyktige så fort som mulig og når de var det, skulle de lære om livreddende tiltak. På fjerde- til femtettrinn skulle elevene kunne bryst- og ryggsvømme med vendinger, leke i vannet,

stupe, dykke og kunstig respirasjon. I sommermånedene var svømming nedskrevet som en aktivitet som kunne utøves utendørs (Undervisningsdepartementet, 1960).

Frem til Mønsterplanen i 1974 (M74), hadde svømming vært en adskilt aktivitet mellom jenter og gutter. Nå ble det for første gang forsøkt å forene kjønnene i undervisningen, slik som det er vanlig i dag. Målene i mønsterplanen inneholdt svømming for første til niende trinn. Elevene skulle kunne hundesvømming og brystsvømming etter 3.trinn. Mellom 4. og 6. trinn skulle elevene ha fokus på svømmeøvelser i vannet, brystsvømming, brystcrawl, ryggcrawl, hopp- og stupøvelser, vending, dykking og undervannssvømming. Slik var målene nedskrevet, uten noe veiledning for hva dette innebar eller hvor langt en skulle svømme eller dykke (Undervisningsdepartementet, 1974). Mønsterplanen var nemlig en retningsgivende plan. Med dette søkte en muligheter for å trekke opp praktiske konsekvenser av de målene og intensjonene som loven og dens forarbeider hadde gitt for grunnskolen undervisning. Som en rammeplan ble skolestyre, skolen og den enkelte lærer tillagt større innflytelse på det faglige innholdet i timene og i skolen (Undervisningsdepartementet, 1974).

I 1987 ble mønsterplanen revidert og vi fikk ”*Mønsterplanen for grunnskolen: 1987*”, også kalt M87. I denne planen var svømming mindre omtalt enn i M74. Målene for 4.-6. trinn var: ”*Allsidige svømmeøvelser, distansesvømming, hopp og stup, vannpolo og fridykking*” (Undervisningsdepartementet, 1987). I tillegg var det kommet et eget avsnitt for livbergning i vann som sa at en i 4.-6. trinn skulle svømme med klær, ta av og på klær i vann, kunne overlevelsesteknikker i kaldt vann, kaste livline og andre hjelpemidler, sjekke for respirasjonsstans og munn til munn-metoden (Undervisningsdepartementet, 1987).

På 1990-tallet gikk skolene gjennom store reformendringer. I 1993 vedtok Stortinget at det skulle lages en felles generell læreplan for de fem ulike skoleslagene grunnskolen, videregående skole, fagopplæringen i arbeidslivet, voksenopplæringen og folkehøgskolene. I den generelle læreplanen ble det gitt et samlet uttrykk for de generelle visjonene for skoleslagene. Fokuset ble skjøvet fra skolenivå til individnivå da skolens oppgave ble formulert ut fra menneskenes egenskaper og funksjoner. Den generelle læreplanen ble en del av den nye reformen ”Reform 94” som kom i 1994.

Hadde en fullført norsk grunnskole fikk en nå rett til videregående opplæring. I tillegg ble grunnskolen utvidet fra ni til ti år. Nå skulle barna begynne på skolen når de var seks år (Imsen, 2009). Reformen ble altså fornyet og endringer i læreplanen ble gjort, men læreplanen for kroppsøving og svømming bestod frem til Læreplan97 (L97). Målet for elevene i svømmeundervisningen var å bli trygge i vann og kunne svømme slik at man kunne berge seg selv. Altså et veldig generelt mål som skolen kunne velge om skulle nås i tredje eller fjerde trinn (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). At dette var et generelt mål sto i stil med resten av planen da læreplanen i 1997 for første gang formulerte arbeidsformene i måltermer i motsetning til rammer som hadde vært i de 23 foregående årene (Imsen, 2009).

Etter at Reform 94 ble etablert, var det bred enighet om at de ytre rammene for skolen var satt. Nå skulle oppmerksomheten rettes mot den indre kvaliteten i skolen. Kunnskapsløftet, den reformen vi anvender i dag kom i 2006 (LK06) og ble derfor oppbygd på samme måte som L97. Den inneholdt en generell del, prinsipper og rammer for opplæringen og læreplaner for fag. Læreplanene var mer kortfattet enn i L97, men fortsatt formulert som måltermer. I tillegg var det ikke spesifikke mål for hvert trinn som i L97, men beskrivelser for hva elevene skulle mestre etter 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen. Synet på kroppsøving var nå endret da det nå ble vektlagt som et allmenndannende fag som skulle medføre at mennesket sanset, opplevde, lærte og skapte med kroppen. I tillegg skulle faget føre til at elevene opplevde glede, inspirasjon og selvforståelse ved å være i aktivitet med andre. Dette skulle også skje i svømming som var blitt en integrert del av kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Målene i LK06 var litt mindre spesifikke enn i L97 for at innholdet i skolen i større grad skulle bli bestemt av skoleeier på den enkelte skole (Imsen, 2009). I svømming var målet etter fjerde trinn relativt likt som i L97, da det sa at elevene skulle være vant med vann og svømmedyktige. I tillegg var det et mål med livreddende fokus som sa at *”ein skal kunne ferdast ved og på vatn og gjere greie for farane”* (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Slik var svømmingens rolle i læreplanen og kroppsøving frem til 2015. Da ble læreplanen revidert og vi fikk nye, spesifikke kompetansemål med hensikt å frembringe

flere svømmedyktige elever etter fjerde trinn. Målene som er gjeldende i dag er at elevene skal kunne:

- *”leike og utføre grunnleggjande øvingar med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn”*
- *”vere svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land”*
- *”ferdast trygt i, ved og på vatn og gjere greie for farane, og tilkalle hjelp”*
(Utdanningsdirektoratet, 2015d)

I dag (2019) er det fremdeles disse kompetansemålene som legger grunnlaget for svømmeundervisningen i den norske skolen. Den eneste formelle forandringen som er gjort siden 2015, er at det har blitt laget en obligatorisk ferdighetsprøve.

Ferdighetsprøven består av syv øvelser som elevene skal gjennomføre som en del av opplæringen. Øvelsene er en konkretisering av kompetansemålene innenfor svømmedyktighet og vanntilvenning for 4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Resultatene fra ferdighetsprøven blir dermed en pekepinn på svømmeferdighetene. Ferdighetsprøven består av følgende øvelser:

”Øvelse 1 – vanntilvenning

Eleven står på grunt vann (omtrent til navlen) og skal kunne sprute vann i ansiktet sitt 5 ganger eller øse vann over hodet 5 ganger.

Øvelse 2 – under vann og rytmisk pusting

Eleven står på grunt vann (omtrent til brystet) og trekker pusten, bøyer knærne og dupper seg helt under vann, puster (bobler) ut luft gjennom nese og munn, kommer opp og trekker pust, dupper seg ned igjen og gjentar øvelsen fem-ti ganger.

Øvelse 3 – hopp og dykk

Eleven skal kunne kombinere det å hoppe fra bassengkant/brygge – synke/dykke ned i ett – orientere seg under vann – hente 2 gjenstander til overflaten. Alt gjennomføres i ett. Gjenstandene bør ligge minst en halv meter fra hverandre.

Øvelse 4 – flyt og roter

Eleven skal kunne flyte på magen og dreie over på ryggen for å flyte og puste kontrollert i minst 15 sekunder på hver side.

Øvelse 5 - gli og fremdrift

Eleven skal kunne kombinere aktivitetene hoppe – flyte opp og puste – deretter senke seg ned under vann og sparke i fra veggen som en pil (linjeholdning) og gli minst 5 meter på magen under vann uten arm- og beinbevegelser – gli mot overflaten - puste - gjøre krålbeinspark med armene strukket frem og ansiktet ned i vannet i 4-5 meter - dreie over på ryggen – gjøre ryggbeinspark med armene langs siden eller over hodet i 4-5 meter.

Øvelse 6 – fremdrift

Eleven skal kunne hoppe/stupe uti på dypt vann – svømme 12,5 meter på magen – skifte retning – svømme 2–3 meter mot startstedet – stoppe – flyte i 30 sekunder (på magen, rull over, flyt på ryggen) – svømme på ryggen tilbake til utgangspunktet og ta seg opp på land. Alt gjennomføres i ett.

Øvelse 7 - svømmedyktig

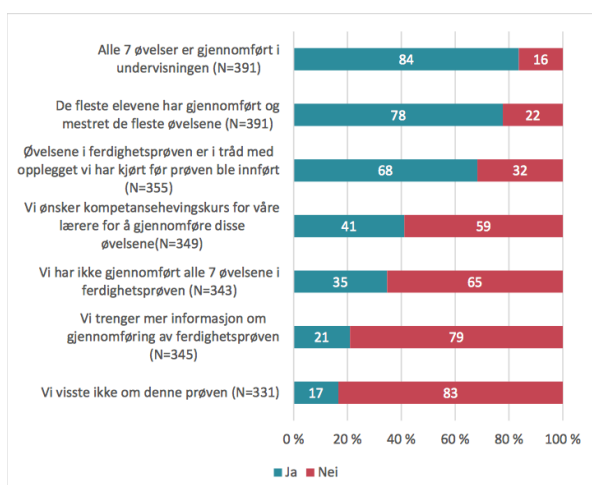
Eleven skal kunne falle uti på dypt vann, svømme 100 m på magen, og underveis dykke ned og hente en gjenstand med hendene, stoppe og hvile i 3 minutter (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg), så svømme 100 m på rygg og ta seg opp på land”. (Utdanningsdirektoratet, 2015c)

2.3 Første året med ferdighetsprøven

I august 2018 ble det publisert en rapport som var basert på spørsmål til skole-Norge om skoleåret 2017/2018. Undersøkelsene ble gjort av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning på vegne av Utdanningsdirektoratet (NIFU). Et av kapitlene omhandlet svømmeundervisning og videre spesifikt om ferdighetsprøven.

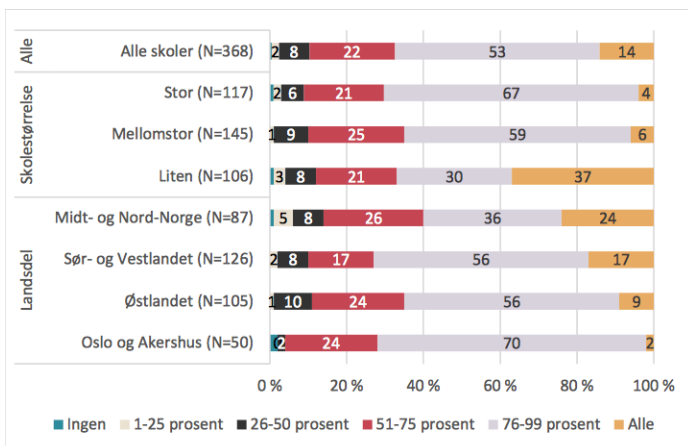
Det var skoleledere og skoleeiere i kommunene og fylkeskommunene som ble spurt om undervisningen og ferdighetsprøven. I følge rapporten har de fleste elevene gjennomført alle eller mange av øvelsene i ferdighetsprøven. Se figur 1. Disse øvelsene har i stor grad hatt en sammenheng til svømmeundervisningen før prøven ble innført. Nesten tre av fire sier at elevene har gjennomført og mestret de fleste øvelsene. I tillegg er det fire av ti som svarer at de ønsker et kurs for å heve kompetansen til sine lærere for å gjennomføre prøven (Waagene m.fl, 2018).

Mange eller nesten alle oppgir at dagens elever på 5.trinn er svømmedyktige. Nesten to av tre skoleledere svarer at 75 til 100 prosent av elevene var svømmedyktige. Bare én av ti skoleledere svarer at under halvparten av elevene ikke var svømmedyktige etter 4. trinn.



Figur 1: Avkrysning av viste påstander. Gjengitt fra Waagene m.fl. 2018

Figur 2 viser at Oslo og Akershus har den laveste skoleandelen hvor alle elevene kan svømme etter fullført 4.trinn med 2% (Waagene m.fl, 2018).



Figur 2: Hvor stor andel av 5. trinns elever var svømmedyktige etter 4. årstrinn ved din skole i skoleåret 2017/18? I prosent for alle skoler, etter skolestørrelse og landsdel. Gjengitt fra Waagene m.fl. 2018

2.4 Elementer som har betydning for svømmeopplæringen

I dette kapitlet vil jeg fremstille grunnleggende kunnskap om vannets egenskaper som har betydning for svømmeopplæringen. Hvordan elevene erfarer svømmeundervisningen påvirkes av hvordan de opplever vannet. Vann kan for noen være et uvant element da vannets egenskaper gjør det annerledes å bevege seg enn for eksempel luft på land. Dette skyldes blant annet vannets tetthet og viskositet. Tetthet defineres som masse delt på volum. Vann har omtrent 800 – 1000 ganger større tetthet enn luft (Kjendlie, 2007). Det betyr at vann har 800 – 1000 ganger flere partikler i samme volum som luft. Viskositet betyr at det finnes krefter mellom molekylene i væsken. Dette betegnes som væskens seighet. Uten de viskøse kreftene, kan ikke svømmeren skape fremdrift.

Tettheten medfører også at det er fire krefter som påvirker en person i vann; oppdrift, tyngdekraft, motstand og fremdrift. I tillegg opplever en trykk og en større varmeledningsevne enn på land (Kjendlie, 2007). Tettheten kan også gjøre det enklere å kontrollere bevegelser i vann enn på land (Halvorsen og Kahrs, 2008).

2.4.1 Oppdriftskraft og tyngdekraft

Oppdrift er den kraften en kjenner når en ligger i vannet med en følelse av vektløshet. Dette skyldes det hydrostatiske trykket som skjer når en vannmengde fortrenses

(Halvorsen og Kahrs, 2008). Det var Arkimedes som fant en forklaring på vannets oppdrift og videre utarbeidet Arkimedes lov:

”Blir et legeme senket i en væske, avtar det like mye i vekt som vekten av væskemengden den fortrenger” (Madsen og Irgens, 2013, s. 88)

Det vil si at jo mer vann et legeme fortrenger, jo større vil oppdriftskraften bli. Altså jo mer av kroppen elevene får under vann, jo lettere vil det bli å flyte. For å påvirke oppdriften kan en regulere mengden med luft i lungene eller plassere mer eller mindre kroppsvolum ned i vannet. Dette forklarer paradokset at en må dukke under for å flyte (Halvorsen og Kahrs, 2008).

Motsatt rettet av oppdriftskraften er tyngdekraften. Det er denne kraften som presser oss ned i vannet. Den påvirker oss hvor enn vi er på jorda og presser oss ned mot jordens sentrum. Tyngdekraften er omtrent like stor som oppdriftskraften (Madsen og Irgens, 2013). For å forenkle hvordan denne kraften påvirker kroppen, er det vanlig å forestille seg at kraften går gjennom et punkt i kroppen, tyngdepunktet. Tyngdepunktet er midtpunktet for kroppens masse. På samme måte har oppdriften et punkt i kroppen hvor kraften går gjennom. Dette punktet kalles oppdriftspunktet. Oppdriftspunktet er midtpunktet for kroppens volum.

De ulike kroppsvevene har ulik tetthet, som påvirker oppdriften ulikt. Knokkelvev har en tetthet på 1,5 kg/l, muskelvev har 1,05 kg/l og fettvev har en tetthet på 0,9 kg/l. Vevet med minst tetthet er lungevevet med tetthet mellom 0,5 – 2,5 kg/l når lungene fylles med luft. På grunn av dette ligger oppdriftspunktet nærmere hodet da vi har større volum og mindre vekt i denne regionen av kroppen. Beina som består hovedsakelig av knokler og muskler som veier mer i forhold til volumet. Tyngdepunktet er dermed lenger nede på kroppen enn oppdriftspunktet. Tyngdepunktet og oppdriftspunktet har motsatt effekt, noe som medfører at kroppen roterer rundt tverraksen når en ligger strakt i vannet. Beina synker. Denne rotasjonen vil fortsette inntil punktene ligger samlet. (Madsen og Irgens, 2013). Dette kan manipuleres ved å gjøre tiltak for å flyte bedre i linje i vannet, uavhengig av kroppssammensetningen. For eksempel ved å strekke godt ut samle beina og armene og gjøre seg så smal som mulig.

2.4.2 Motstand og fremdrift

Motstanden i vannet er et resultat av tettheten og deles inn i passiv og aktiv motstand. Passiv motstand oppstår grunnet kroppsform, størrelse, hastighet og dybden kroppen har i vannet. Det er de passive motstandskreftene som virker på kroppen når en slepes gjennom vannet uten å foreta noen svømmebevegelser. For eksempel når en glir gjennom vannet etter stup eller vending. Aktiv motstand er kreftene som påvirker kroppen når en utfører svømmebevegelser i vannet (Kjendlie, 2007). I og med at en har smalest bevegelser i vannet når en utfører crawl, er dette den svømmearten med minst aktiv motstand. Svømmearten med størst aktiv motstand er brystsvømming da store bevegelser utføres mot vannretningen. På grunn av dette er crawl den svømmearten en ofte lærer først i svømmeopplæringen. Jo mer økonomisk teknikk man har, jo mindre aktiv motstand har en. Dersom man har dårlig crawlteknikk, vil han/hun kunne ha stor aktiv motstand.

For å skape fremdrift, må en bekjempe motstandskreftene. Disse kreftene avhenger av vannets viskositet. Det er disse kreftene som bremser, men det er også disse krefter som gjør det mulig å skape fremdrift. For å gjøre svømmingen mest mulig effektiv handler det om å redusere motstandskraften mest mulig og til gjengjeld skape størst mulig fremdriftskraft (Madsen og Irgens, 2013). Aktiv og passiv motstand er summen av kreftene som virker motsatt av bevegelsesretningen. Motstanden kan ytterligere deles inn i *frontalmotstand og turbulens, bølgemotstand og friksjonsmotstand*.

Frontalmotstand og turbulens

Frontalmotstand oppstår fordi vannmassene må tre til side for at kroppen skal kunne komme seg fremover i vannet. Jo mer vinkelrett kroppen er ut i fra svømmeretningen, desto mer vannmasse må flyttes til siden. En vannrett håndflate glir bedre gjennom vannet enn en loddrett håndflate. Dette er fordi vannet ikke klarer å bøye seg rundt flatene det treffer. Som følge av dette, vil det dannes turbulens bak kroppen. Dette er vann som fyller vakuemet bak kroppen og blir synlig som virvelstrømmer i vannet (Kjendlie, 2007).

Bølgemotstand

Bølger henter energi fra det som beveger seg i vann. De oppstår når en beveger seg mellom vann og luft, og presser vannet opp foran kroppen. Bølgene dannes som en følge av vannet som bygger seg opp foran svømmeren og er et resultat av frontalmotstanden. Bølgemotstand bremser farten fordi det krever energi å løfte vannet opp fra vannflate-nivået som svømmingen medfører. Denne energien tar vannet fra svømmerens hastighet som fører til en bremsende effekt. Dette gir en fordel når en skal gli under vannet. Når hele kroppen er under vann, lages det ikke bølgemotstand, som medfører at fremdrift er lettere under vann (Kjendlie, 2007).

Friksjonsmotstand

Friksjon bremser hastigheten. Den skapes mellom vannet og huden/bekledningen når vannet glir over kroppen. Friksjonsmotstand er noe som oppstår når vannet strømmer tilnærmet parallelt med en overflate. I grensesjiktet vil hastighetsgradienten og vannets viskositet danne krefter som går i motsatt retning av vannstrømmen. Den totale friksjonen avhenger av overflatens beskaffenhet, strømningshastigheten, trykket og det samlede våte arealet (Kjendlie, 2007).

2.4.3 Trykk

Trykk kjennes mot hud og trommehinne når en dykker ned mot bunnen. Jo lenger ned, jo større trykk. Én meter under vannoverflaten tilsvarer trykket på kroppen som vekten av en meter vannsøyle. Trykket virker på hele kroppen, men spesielt i luftfylte hulrom som mellomøret, nesehulene og lungene. Særlig sensitivt er trommehinnen som skiller det indre øret fra det ytre. Vanntrykket presser trommehinnen innover, noe som gir oss informasjon om hvor dypt en befinner seg. Dette kan medføre øreskader om trykket blir for stort. Det er derfor viktig å kunne utjevne trykket fra utsiden ved å øke trykket på innsiden av trommehinnen. Dette er nødvendig når vi går dypere enn to meter. Grunnen til at vi opplever trykk er at luft lar seg presse sammen, i motsetning til vann og faste legemer. En annen virkning trykk har er at det senker hjertefrekvensen med seks til åtte slag. Trykket gjør at blodet strømmer lettere tilbake til hjertet, som gjør at det lettere fylles med blod. Da øker slagvolumet, altså mengden blod per hjerteslag, med omtrent 20% (Madsen og Irgens, 2013).

2.4.4 Varmeledningsevne

Kroppen har ulik varmeregulering i vann og på land. Vannets tetthet gir vannet en varmeledningsevne som er 25 ganger større enn i luft, noe som gjør at vi avkjøles raskere i vann enn på land. I tillegg skjer varmetapet i vann ved ledning og strømming. Dette avgir mer varme enn strålingen som foregår i omgivelsene på land.

Vanntemperaturen bør derfor være minst 28°C. Dersom en står i ro i vann kontra å stå i ro på land, vil vi avgi tre til fire ganger mer varme i vann enn på land i samme temperatur. Det er derfor viktig at aktivitetsnivået i vann er høyt med korte pauser. Det må også være aktivitet som beveger musklene slik at varmeproduksjonen øker. Dersom undervisningen er delvis på land og delvis i vann vil varmetapet øke ytterligere da dette medfører fordampning fra den våte kroppen. På grunn av dette bør en alltid ha med et håndkle å tørke seg med på land (Madsen og Irgens, 2013).

2.5 Å undervise i vann

Å undervise i vann medfører utfordringer som gjør at en må organisere opplæringen på måter som tar hensyn til elementet man oppholder seg i. Det er et annet sikkerhetsaspekt å ta hensyn til når undervisningen skjer i det våte element. Vann er et farlig element med risiko for drukning om vi ikke behersker det (Ydstebø m.fl., 2018). For å skape et best mulig grunnlag for læring er det viktig å finne en riktig balanse mellom problemstilling, organisering, forklaring, prioritering, instruksjon og intensitet. Organiseringen må ta utgangspunkt i hva problemstillingen er, målet for timen, i tillegg til sikkerhetsrutiner (Madsen og Irgens, 2013).

Sikkerhet er derfor den viktigste faktoren i svømmeopplæringen (Madsen og Irgens, 2013). Dette er fordi god sikkerhet reduserer risikoen for ulykker og farlige episoder (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den som er ansvarlig for svømmeopplæringen må påse at det skapes gode rutiner for elevene og at reglene etterfølges. Elevene og lærer må kjenne til bassenget og vite hvor det blir dypt. Sikkerhet innebærer også at en alltid har oversikt over alle elevene slik at en kan trå til om noe uheldig skulle inntreffe. Det er et krav om at en alltid har oversikt over alle elevene. Det skal derfor være kontinuerlig tilsyn med elevene, overflaten og bunnen av bassenget. For å ivareta oversikten og sikkerheten i skolen, er det et krav om *en* lærer på femten elever i bassenget og en for hver påbegynt femtende elev (Utdanningsdirektoratet, 2018). Derimot anbefaler Norges

Svømmeforbund og Norges Livredningsselskap fire til seks elever per instruktør for best mulig oppfølging. God sikkerhet, med gode regler og rutiner, kan gi større trygghet og større muligheter for selvstendighet blant elevene (Madsen og Irgens, 2013).

Under aktiviteten er det viktig å redusere ventetiden til et minimum slik at elevene kan være mest mulig i aktivitet. Det er derfor viktig at svømmelæreren evner å forklare kort og presist. Dette forutsetter gode forberedelser og en klar formening om hva som bør formidles. En viktig grunn for å holde elevene i stor aktivitet er varmeledningsevnen til vannet, i tillegg til at elevene lærer best gjennom aktivitet (Madsen og Irgens, 2013). Når elevene blir kalde, kan konsentrasjonen synke, som medfører et utfordrende utgangspunkt for læring. Dette er også en grunn for å holde intensiteten høy når undervisningen gjennomføres. Høy intensitet i undervisningen betyr at store deler av tiden brukes på læringsinnholdet, med aktive barn som får utfordre seg i ulike svømmerelaterte øvelser. I følge Madsen og Irgens (2013) bør øvelser som varer i rundt 20 sekunder repeteres omtrent åtte ganger med pauser som ikke bør være lengre enn 30 sekunder. Dette betyr at instruksjonen ikke bør overskride pausetiden, som igjen viser til at informasjonen og instruksjonen som gis bør være kort og konsis. For å klare dette, må man streve etter å gi kun én informasjon av gangen.

Videre er det viktig å tenke over hvordan en organiserer øvelsene for å kunne gi elevene best mulig tilbakemeldinger. At elevene for eksempel svømmer i firkant, gir instruktøren mulighet til å gi tilbakemeldinger hver gang en elev svømmer langs den ene siden av firkanten. At elevene får råd og motivasjon fra instruktøren er viktig for at elevene skal oppnå forståelse (Madsen og Irgens, 2013).

Progresjon:

Utdanningsdirektoratet har laget et støttemateriale for svømme- og livredningsopplæring. En viktig del av støttematerialet er kapittelet om svømming og livredning i kroppsøvningsfaget. Her er blant annet progresjonen i faget forklart. En kan ikke kaste barna i bassenget og forvente fremdrift fra første svømmetak når barna er ti år. I følge Utdanningsdirektoratet (2015) skal elevene bevege seg fra å bli vanntilvente til å bli svømmedyktige ved hjelp av en metodisk progresjon (Figur 3).



Figur 3: Ulike faser fra vanntilvenning til svømmedyktighet (Utdanningsdirektoratet, 2015c)

Trygghet i vann er dermed et utgangspunkt for videre læring. Vanntilvenningen skjer gjennom allsidig og lekpreget aktivitet som utvikler kjernefunksjonene dykke, flyte, gli og fremdrift. Behersker en disse kjernefunksjonene dannes grunnlaget for å være vanntilvente og ”trygge” i vann (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

I støttematerialet for svømme- og livredningsopplæring står det videre noen punkter som kan følges i begynneropplæringen:

- *”Ta utgangspunkt i noe kjent og noe elevene mestrer, og la dem bevege seg mot noe ukjent. De skal flytte grenser, ikke bryte dem”.*
- *”Vær tilbakeholden med bruk av flytemidler da dette kan hemme framskritt”.*
- *”La elevene oppdage selv. Bruk øvelser som muliggjør dette. Unngå forklaringer og unngå å fortelle på forhånd hva de skal oppdage og lære. Bruk gjerne kjente leker og øvelser fra land”.*
- *”Innled med øvelser som gjør elevene i stand til å beherske basisfunksjoner. Barn blir mye tryggere og lærevillige dersom de vet hvordan de skal flyte, sikre pustemuligheten, ta seg inn til et fast punkt, og berge seg selv”.*
- *”Legg vekt på allsidig opplæring som å dykke og hoppe, leke, flyte og svømme på magen og ryggen”.*

- *”Øvelsene bør variere i utførelse, utfordring og vanskegrad. Forsøk å unngå monoton repetisjon av den samme oppgaven”.*

(Utdanningsdirektoratet, 2015c).

3.0 Teori

Dette er en masteroppgave som med en fenomenologisk tilnærming hovedsakelig basert på Van Manens teorier. I dette kapittelet vil jeg forklare hva fenomenologi er og gå nærmere inn på Van Manens tilnærming til fenomenologi. Dette innebærer også fenomenet livsverden som jeg nærmere forklarer ved å ta for meg de fire eksistensialitetene. Det er dette som legger det teoretiske grunnlaget for min undersøkelse.

Når en forsker med en empirisk og hermeneutisk tilnærming, står forskeren selv i sentrum og skal forsøke å forstå andres opplevelser ut fra sine egne forutsetninger. ”Jeg” som forsker er derfor en viktig faktor. På grunn av dette vil dette teorikapittelet og metodekapittelet skrives med et personlig utgangspunkt og formuleres på en personlig, subjektiv måte. Dette vises for eksempel ved at førsteperson entall ”jeg” anvendes i teksten.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

En sannhet kan få ulike utfall dersom en ser på den med ulike teoretiske forståelser som innebærer forskjellige innfallsvinkler og tilnærminger (Halvorsen, 2008). Hvilken sannhet en søker avhenger av hvilket vitenskapelig paradigme en anvender. Det var Thomas Kuhn som presenterte begrepet paradigme. Det er usikkert hva han la i begrepet, men en kan tolke begrepet paradigme som en retning av en bestemt virkelighetsforståelse for hva som er akseptabel og viktig vitenskapelig kunnskap. Et paradigme viser til hva som oppfattes som gyldig mønster innenfor et forskningsfellesskap (Tjora, 2017). Hvilket paradigme en tilhører vil være styrende for valg av blant annet problemstilling, teorigrunnlag og analysemåter (Kleven m.fl, 2011). Vi skiller mellom klassisk, fortolkende og kritisk paradigme. Det fortolkende paradigme ønsker å forstå menneskers intensjoner og søker mening i menneskers valg. Gjennom

min problemstilling ønsker jeg å forstå hvordan elever erfarer svømmeundervisningen. Det er derfor naturlig med en fortolkende tilnærming for å gjennomføre forskningsarbeidet. Metodologien som er mest vanlig innenfor det fortolkende paradigme, er hermeneutikk (Loland og McNamee, 2016).

Hermeneutisk vitenskapstradisjon tar utgangspunktet i en intensjonalitet i menneskers livsmøter. Dette betyr at motiver blir realisert i handlinger, språk og gester (Olsson og Sørensen, 2013). På grunn av at det er forskjell på fysiske og sosiale fenomener, avviser hermeneutikken det naturvitenskapelige forskningsidealet som blant annet Karl Popper står for. Popper mente at teorier må være i prøvbar form og satt et kriterium om falsifiserbarhet. Det vil si at man må utvikle hypoteser som er i tråd med faktiske forhold, og angripe og falsifisere disse hypotesene for at antakelser skal bli vitenskap (Halvorsen, 2008). Min problemstilling avviker fra det naturvitenskapelige forskningsidealet og søker der i mot sanseerfaringer og individuelle meninger i relasjon til svømmeundervisningen. Jeg er opptatt av å søke en indre mening og oppnå en helhetlig forståelse. Dette tilsvarer et fortolkende vitenskapssyn som søker å finne ut av hvilke intensjoner som ligger bak en handling, altså tolkningslære ved fenomenologi og hermeneutikk. Jeg ønsker å utføre observasjoner uten å forsøke og falsifisere mine funn. Dette hadde vært absurd for Popper, men dette synes riktig for min problemstilling (Halvorsen, 2008).

I følge Thagaard (2013) finnes det flere måter å få forståelse for et fenomen på innenfor det fortolkende paradigmet. Som nevnt kan det fortolkes gjennom hermeneutikken. En prøver da å forstå hva forståelse er, samt hvordan en bør fremtre for å få forståelse for noe. Videre i dette kapitlet går jeg nærmere inn på fenomenologien, samt hermeneutisk fenomenologi.

3.2 Fenomenologi

Det er begrepet *fenomen* som danner utgangspunktet for fenomenologien (Duesund, 1995). Gjennom fenomenologi ønsker jeg å forstå og beskrive erfaringer barn som ikke er vanntilvente har i svømmeundervisningen. Med utgangspunkt i elevenes perspektiv vil jeg beskrive og forklare verden slik de erfarer den (Thagaard, 2013). Målet med fenomenologi er ikke å forklare et fenomen, men å beskrive det. En ønsker å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til deltakerne i forskningsprosjektet og

videre beskrive verden slik den erfares av dem. Dette bygger på en antakelse om at realitet er slik mennesker oppfatter den. Jeg studerer altså den meningen elever tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2013). Fenomenologi kan kalles for ”vesenvitenskap” i stedet for ”faktavitenskap”, da en ikke er opptatt av det målbare og kvantitative, men det kvalitative og erfarte. Det er det subjektivt, erfarende mennesket som står i sentrum (Duesund, 1995).

Det er Husserl som blir sett på som grunnleggeren av fenomenologien, og kalles for ”fenomenologiens far” (Van Manen, 1997). Han mente at den objektive virkeligheten egentlig er en subjektiv virkelighet (Postholm, 2010). Videre mente han at når en skulle undersøke et fenomen var en nødt til å legge vekk sine forforståelser og antakelser. En skulle altså tre ut av verden for å beskrive fenomenet uten forstyrrende tilegnede meninger (Evensen, 2018). Dette kalles fenomenologisk reduksjon. Altså at interessen rettes mot fenomenverden slik mennesket beskriver det, mens den ytre verden settes i skyggen (Thagaard, 2013). Å isolere fenomenet på denne måten og se det ovenfra var noe filosofen Martin Heidegger mente var vanskelig, om ikke umulig. Han var enig i at fenomenologisk reduksjon var viktig for å kunne utføre god, fenomenologisk forskning, men mente at det ikke var mulig å sette forforståelse og subjektive meninger i parentes. Heidegger mente at et fenomen burde studeres ved at en oppholder seg i livsverdenen for å forstå mennesker fra innsiden av verden (Evensen, 2018). Han fremmet en hermeneutisk fenomenologi som skulle være rettferdig mot fenomenologisk reduksjon ved å synliggjøre sin subjektivitet. Slik blir det klart for leseren hva som tilhører forskeren og hva som tilhører fenomenet (Evensen, 2018)

3.3 Hermeneutisk fenomenologi

I hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å forske på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart fremtredende. Ut i fra en hermeneutisk tilnærming kan fenomener tolkes på ulike nivåer og dermed eksisterer det ikke en egentlig sannhet. Meninger kan kun forstås i lys av den sammenheng som studeres, er en del av. Dette er prinsipp som hermeneutikken bygger på (Thagaard, 2013).

Hermeneutisk fenomenologi er fortolkende og beskrivende. Fenomenologien beskriver hvordan en orienterer seg til levde erfaringer. Hermeneutikk beskriver hvordan en tolker ”livets tekster”. Den formen for refleksjon som kreves i hermeneutisk fenomenologisk skriving om meninger og betydninger for et fenomen i dagliglivet, er fundamentalt i pedagogisk forskning (Van Manen, 1997). Jeg skal forsøke å få frem hvordan deltakerne erfarer en spesifikk opplevelse. Videre kan dette medføre en bedre forståelse av fenomenet menneske (Thorvaldsen, 2016).

Jeg ønsker å skape en relasjon til deltakeren for å finne meningen med en erfaring (Van Manen, 2007). Dette kan sees på som omtenkksomhet, som i følge Van Manen er det ordet som på best måte karakteriserer fenomenologi (Van Manen, 1997). Gjennom hermeneutisk fenomenologi ønsker jeg å møte mennesker i deres verden hvor de naturlig engasjerer seg.

3.3.1 Persepsjonens fenomenologi

Merleau-Ponty skapte en eksistensfilosofi som ble dannet på bakgrunn av Husserls og Heideggers tenking. Han tok utgangspunktet i at vår forståelse av verden dannes av våre kroppers forståelse av omgivelsene eller situasjonene de står i. Det vil si at vi mennesker sanser og opplever, før vi objektiverer opplevelsen og gjør den til erfaring gjennom språket. Denne prosessen fra opplevelse til erfaring forstås som en endring fra noe som er pre-objektivt erfart til det objektive erfarte. Vi erfarer gjennom kroppen (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994).

Merleau-Ponty mener kroppen ikke er noe fysisk objekt, men en enhet eller en syntese hvor kroppens deler står i et indre og helhetlig forhold til hverandre. Kroppen hører, føler, ser, lukter, smaker. Kroppen er intensjonal, ikke tilfeldig, og gir muligheter for mennesket. Vi er inkarnert i kroppen og undersøker verden og fenomener ut fra den. Persepsjon er en egenskap som medfører at mennesket har kontakt med seg selv, samt med fortid, nåtid og framtid og gir perspektiv på verden rundt. Den gjør at verden viser seg og blir tilgjengelig (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994).

3.4 Fenomenologisk tilnærming (Van Manen)

Fenomenologien ønsker å oppnå forståelse med utgangspunkt i en persons levde erfaring. Det gir ikke mulighet til å forklare eller kontrollere verden, men det gir en mulighet til å gi innsikt som kan medføre bedre direkte kontakt med verden (Van Manen, 2007). Dette er et avansert perspektiv da det kan være krevende å forstå og reflektere over hva noe er. Når en skal studere et fenomen er det ulike vinkler på hvordan fenomenologien tar for seg dette. Forskjellen er den allmenne strukturen av opplevelsen av fenomenet eller essensen av den levde erfaringen av fenomenet. Enten kan jeg fokusere på begrepet oppfølging av svømmeundervisning, eller hvordan noen erfarer svømmeundervisningen. Hvilken vinkling en tar avgjøres av om målet med fenomenologien er å beskrive det allmenne, eller om det skal fokuseres på deltakerens egne opplevelse (Thorvaldsen, 2016).

Van Manen (2014) forklarer hvordan fenomenologi søker meningen som oppstår i erfaringer. Dette til tross for at vi aldri kan fullstendig gripe levde erfaringer, da erfaringene kun kan reflekteres over i ettertid. Dette medfører at erfaringene ikke kan uttrykkes i sin helhet da de impliseres i livets totalitet. (Van Manen, 1997). Helheten er med andre ord større enn summen av delene. Likevel kan alt vi mennesker erfarer, om det er følelser, relasjon, ulykker, arrangementer eller lignende, bli tema for fenomenologisk forskning. Gjennom å forske på en erfaring, kan selv den mest ordinære erfaringen bli spesiell og interessant når den skilles ut fra det dagligdage og studeres med et fenomenologisk blikk.

I følge Van Manen er det viktig å kunne gi gode, konkrete beskrivelser på levde erfaringer, samt tolke disse beskrivelsene. Han mente at god fenomenologisk forskning kunne gi konkrete bilder på levde erfaringer, samt innsiktsfulle refleksjoner av meningen av opplevelsene (Van Manen, 2002). Beskrivelsene søker å kape essensen eller kvalitetene ved fenomenet slik at *livsverdenen* kommer frem. Da kan opplevelsen og betydningen til fenomenet bli synliggjort (Van Manen, 1997).

3.5 Livsverden

Fenomenologisk forskning utforsker i strukturen av menneskers livsverden; den konkrete, erfarbare virkeligheten til ulike mennesker (Van Manen, 1997; Duesund, 2003). Forskningen gjøres med et ønske om å beskrive og tolke menneskers levde

erfaringer for å frembringe deres komplekse verden. Vi har alle ulike livsverdener da disse bygger på hvert enkelt menneskes eksistens og realiteter (Duesund, 2003).

Verden fremstår som et perseptuelt felt hvor en oppfatter noe basert på tidligere erfaringer (Duesund, 2003). Det vil si at verden er et subjektivt resultat av sanseinntrykk og sanseoppfatninger. Dette kan vi se i de ulike oppfatningene og opplevelsene ulike mennesker har av verden og rom. For eksempel når en voksen tar med sitt barn på lekeland; barnet vil kanskje se sklier, baller, leker, fart og moro, den voksne vil kanskje se urenslighet, sykdom, skademuligheter og plast. Grunnen til at en har ulike opplevelser av verden kommer av hvilke erfaringer ulike mennesker har.

Sanseinntrykkene sammenlignes nemlig med informasjonen og erfaringene en har lagret i hjernen, som gir grunnlaget for hvilke opplevelser vi får (Van Manen, 1997). Kanskje en voksen husket at han så et barn brette armen i sklien en gang og ser derfor det farlige i lekelandet. Mens barnet har ikke opplevd dette enda og erfarer fart, lek og spenning i et fargerikt lekeland.

Erfaring er et viktig begrep innenfor fenomenologien. Levde erfaringer er med på å identifisere fundamentale tematiske strukturer, som sannsynligvis gjennomsyrrer alle menneskers livsverdener uavhengig av deres historiske, kulturelle eller sosiale situasjon. Disse temaene kan kalles for eksistensialiteter (Van Manen, 1997). Det finnes fire eksistensialiteter som synes å være fundamentet for den menneskelige eksistens. Dette er *levd rom*, *levd kropp*, *levd tid* og *levde relasjoner*. Dette er fire eksistensialiteter som ikke kan skilles da de ulike livsverdenene alltid vil være avhengig av de andre, men kan studeres som enheter (Conolly, 1995). Disse fire eksistensialitetene kan være veiledende for refleksjonen i en forskningsprosess (Van Manen, 1997).

3.5.1 Levd rom

Når en snakker om et rom er det vanlig å snakke om det matematiske, fysiske rommet som er så stort, så langt og så høyt. Skal en på en reise fra Drammen til Oslo kan en tenke på hvor mange kilometer det er mellom de to byene. Rom og plass blir da snakket om som noe fysisk. Men et rom er ikke bare et sted hvor vi er; et rom affekterer oss. Det vil si at levd rom er følt rom. For eksempel vil ett basseng ha lik objektiv størrelse for alle i bassenget, men opplevelsen av størrelsen kan være ulik fra person til person.

Det å oppholde seg på ulike steder og i ulike rom kan frembringe ulike følelser grunnet relasjonen mellom mennesket og rommet. Se for deg at du står under Empire State Building i New York og ser opp. Bygningen er diger, mens du selv føler deg liten. Du går inn i bygningen og videre inn i en heis full av mennesker. Det er trangt og en følelse av fangenskap dukker opp. Så er heisturen over. Alle i heisen går ut og sprer seg ut over en stor veranda. Plutselig står du og ser utover et stort, åpent landskap. Du kjenner en følelse av frihet sildre gjennom kroppen. Han ved siden av deg føler seg der i mot lammet og fanget. Det er jo så langt ned. Følelsene av det samme stedet, det samme rommet blir derfor forskjellig for de to observatørene; ulike erfaringer medfører ulike måter å se og oppleve verden på (Van Manen, 1997).

Ulike rom har også ulike kvaliteter som medfører at en oppsøker eller styrer unna dem når en er på søken etter spesielle opplevelser. For eksempel er det vanlig å oppsøke en god stol i et lunt rom når en skal kose seg med en bok (Van Manen, 1997). Det levde rommet kan da beskrives som et sted hvor en føler seg komfortabel, slik et lunt rom med en god stol kan være. Men for alle er ikke dette rommet komfortabelt. Dersom rommet opplevet som ukjent territorium, kan det medføre at en føler seg ukomfortabel. Et rom kan også oppfattes ulikt på grunn av utstyr og møblement som kan være med å påvirke rommet. For eksempel et rom som har en tannlegestol kan bli et helt annet rom med en helt annen følelse tilknyttet om tannlegestolen byttes ut med en massasjebenk. Et rom kan dermed oppleves annerledes med nye møbler (Van Manen, 2007).

Hvordan vi opplever et rom påvirker hvordan vi oppfører oss, snakker og tenker (Van Manen, 2007). For eksempel kan barn som ikke er glad i svømming reagere med dårlig humør av å være i et rom med badebasseng, en kan bli trass, late som man er syk og mye mer. Dersom en liker å svømme vil en kanskje oppføre seg på en helt annen måte. Være lydig, bli ivrig, bli konsentrert, bli ukonsentrert og mye mer.

3.5.2 Levde relasjoner

Levd relasjon er et uttrykk for opplevd og levd relasjon når en møter og er i samvær med ett eller flere mennesker. Relasjonene oppstår når mennesker åpner seg for hverandre og lar andre ta del i hvem de er. De dannes på grunnlaget av hvordan et

menneske fysisk presenteres gjennom sosialisering og kommunikasjon (Van Manen, 1997). Vi mennesker danner inntrykk av hverandre. Disse inntrykkene dannes på grunnlag av hvordan et menneske fysisk opptrer, men de kan også dannes basert på en telefonsamtale, en bok, samtaler over nettet og lignende. Når mennesker som er relaterte til hverandre møtes og kommuniserer, vil inntrykkene bekreftes eller avkreftes (Van Manen, 1997). Dermed skaper vi forhold til hverandre i hver vår livsverden. Her kan mennesker vise seg fra flere sider som kan skape inntrykk av hvordan man erfares av andre. Dette påvirker menneskers selvbilde, og hvordan vi oppfatter oss selv (Van Manen, 2007).

Vi utvikler ikke bevissthet om oss selv i isolasjon (Duesund, 2003). I samspill med andre blir jeg et *selv* (Schibbye, 2012). Vi danner vårt selvbilde i relasjon med andre ved å speile oss i hverandre. Vi ser hva andre gjør og sammenligner dette med hva vi selv gjør og hvordan vi selv er. Etter hvert evner man å innta seg selv og avgrense seg fra andre kropper. Da kan man se seg selv, men også gjennom andres øyne (Duesund, 2003). Forutsetninger for å utvikle selvet og relasjoner er en selvstendig identitet, samt behovet for tilknytning med andre og det å være i relasjon (Bae og Waastad, 1992). I følge Merleau-Ponty ser vi alltid verden fra hver vårt unike ståsted (Evensen, 2018). Når to mennesker opplever hverandre fra hvert sitt bestemte perspektiv, har de en disrelasjon, altså en distanse mellom seg. Denne distansen mellom hverandre kan gjøre det mulig å supplere hverandres perspektiver som igjen kan medføre en utvikling av selvet. Det er nemlig gjennom opplevelsen av forskjell vi lærer (Duesund, 2003). For eksempel kan et barn som ikke kan flyte supplere sin kunnskap om hvordan en kan klare dette fra for eksempel en svømmelærer, noe som kan medføre en utvikling hos eleven. Gjensidig kan eleven fortelle om hvorfor flyting oppleves så vanskelig, som kan supplere svømmelærerens forståelse av eleven og hvorfor mange opplever flyting som vanskelig. Dette kan være med å utvikle svømmelærerens selv som medmenneske og lærer.

Balanse mellom nærhet og distanse i relasjon til mennesker er vesentlig for utviklingen av selvet. Mennesker, spesielt barn har behov for å være nært sammenbundet andre, men de har også behov for og bli selvstendige, samt å ha tro på sine egne muligheter for handling. I svømmeundervisning er elevene de mest sårbare i relasjon med svømmelærer. Å være et barn som har problemer med å svømme i et basseng de ikke

når bunnen i, kan være vanskelig. Da er relasjonens kvalitet mellom elev og svømmelærer av stor betydning for hvordan eleven får erfare seg selv, samt å få tro på egne muligheter (Råheim, 2001). Dersom en svømmelærer støtter og tilrettelegger for god undervisning for sine elever, kan det være til hjelp for elevers tro på seg selv, noe som kan være avgjørende for elevens opplevelse av seg selv som svømmer i bassenget.

3.5.3 Levd tid

Levd tid er den erfaringen et menneske har av tid. Det er dermed ikke en objektiv måling eller det klokken forteller at tiden er, men en subjektiv opplevelse av tiden (Van Manen, 1997). De fleste av oss kjenner seg igjen i at tiden renner fra oss når vi har det gøy, eller at tiden går sakte når vi gjør noe kjedelig. Da handler vi ut fra en subjektiv følelse. Graden av kroppens aktive involvering i handlingen avgjør hvordan vi opplever tiden (Van Manen, 2007; Duesund, 2003).

Dersom en kjører en strekning på hundre kilometer, kan de første femti kilometerne synes å være mye kortere enn de femti siste. Når vi ser på dette eksempelet, vises det at levd tid og levd rom kan blandes. Rommet er et aspekt av tid, mens tiden oppleves som rom. På grunn av dette snakker vi om hvor *lang* tid det tar å da for eksempel kjøre hundre kilometer (Van Manen, 2007).

Levd tid er også den tidsmessige måten en er i verden på – om en er et ungt menneske med livet foran seg, med en lys og åpen fremtid og rette nesen mot, eller om en er blitt eldre og ser tilbake på fortiden og minnene som ble skapt en gang før i tiden (Van Manen, 1997). Det handler om de ønsker, planene og målene vi har i livet. Levd tid kan bidra til å danne en grunnleggende forståelse av menneskers fundamentale motiv for sine handlinger og væremåte og videre menneskelige fenomener (Van Manen, 2007). Når en vil bli kjent med et menneske, kan en spørre om hans eller hennes personlige historie eller hvilken vei personen ønsker å ta i livet. De tidsmessige dimensjonene fortid, nåtid og fremtid utgjør horisonten i et menneskets tidsmessige landskap. Hendelser som har hendt blir med mennesker som minner, eller som nesten glemte erfaringer som likevel klarer å sette spor som er med på å forme mennesket. Det kan være vaner en har vendt seg til, språk, hvordan en uttrykker seg, hvordan en oppfører seg, også videre. Dette til tross kan press og påvirkning en utsettes for i dag likevel

endre fortiden. Mennesker utvikler seg. Og i denne utviklingen kan en på nytt tolke hvem en én gang var, og hvem en er nå. Gjennom håp og forventninger lager en seg et perspektiv på livet som kommer, og gjennom desperasjon samt manglende viljestyrke kan en miste perspektivet på livet (Van Manen, 1997).

3.5.4 Levd kropp

Levd kropp bygger på det faktum at en alltid er i den kroppslige verden (Van Manen, 1997). Dette betyr at vi erfarer verden gjennom kroppen. Levd kropp innebærer også at opplevelser setter seg i oss og vi husker dem. Det gjør at vi tar med oss erfaringer som vi reflekterer over i ettertid (Merleau-Ponty, 2012). Kroppen er ikke bare en objektiv ting bygget opp av celler og organer. Kroppen er følende, sansende og meningsøkende. Livet leves gjennom kroppen. Den er alltid sosial, samtidig som den står i et sirkulært forhold til verden (Duesund, 2003). Verden vi lever i blir derfor preget av den kroppslige eksistensen, samt måten en oppfatter verden på. At kroppen er sosial kommer av at den første referansen vi får av et annet menneske som vi møter i deres landskap eller verden, først og fremst kommer gjennom kroppen. Den er et objekt for omverdens oppmerksomhet. Det handler om menneskers erfaring av egen kropp, samt at hvordan verden erfares gjennom kroppen, preger vår kroppslige eksistens og påvirker vår livsverden (Van Manen, 1997; Duesund, 2003). At kroppen står i et sirkulært forhold til verden handler om at kroppen er både et subjekt og et objekt på samme tid både i forhold til seg selv og i forhold til andre. Vi hører og vi blir hørt. Vi ser og vi blir sett (Duesund, 2003).

Som mennesker med kroppslig tilstedeværelse er vi både et objekt for oppmerksomhet som avslører, samtidig som vi skjuler fysiske aspekt ved oss selv. Dette er ikke nødvendigvis bevisst, men heller på tross av oss selv. Når kroppen er et objekt for andres blikk kan den miste sin naturlighet, men også vokse i sin følelse av å være (Van Manen, 1997). Dette handler om at en viser sine følelser slik at de forsterkes for andre som ser og opplever dem. Dersom en opplever å bli stirret kritisk på, kan en reagere med å bli flau og opptre klumsete. Dersom en derimot opplever å få et beundrende blikk, kan kroppen overgå sin vanlige eleganse og vanlige evner (Van Manen, 1997).

Livsverden er full av tvetydighet da den verken er meningsløs eller meningsfull. Men i livsverdenen skjer det meningsløse og meningsfulle hendelser som møter mennesker. Når alle de ulike hendelsene skjer søker den fenomenale kroppen mening. Erfaringer en kropp gjør er ikke alltid synlige og en kan ikke alltid vite hva et menneske føler på innsiden av kroppen. Hvordan en kropp oppfører seg påvirker mennesker rundt. Hvordan barn opplever svømmeundervisning kan være ulik fra barn til barn og hvordan kroppene reagerer vil også være forskjellig (Van Manen, 1997).

Å lære nye kroppslige ferdigheter medfører en inkorporasjon av vår egne kroppslige historie. Dette er fordi en handler ikke bare ut fra det nåtidige, men også ut fra en kroppslig fortid som i taushet styrer våre prosesser. Når en lærer seg en ferdighet, husker kroppen denne og øker sin hukommelse. Det oppstår en kroppslig forandring som skjer gjennom det Merleau-Ponty kaller for en avleiringsprosess (Duesund, 2003). Kroppslig avleiring i den fenomenale kroppen er grunnleggende for læring av ferdigheter. Avleiring forsvinner nemlig ikke. Når kroppen har lært seg å svømme, glemmer en aldri dette. Evner og ferdigheter blir avleiret til vaner gjennom inkorporering, slik at kroppen utvikler automatiske, repeterende tendenser. Vanene blir da ureflekterte. Disse vanene er vanskelige å gjenkjenne da de forsvinner fra bevisstheten, kapslet inne i kroppen som noe vi tar for gitt, men som vi handler i verden med (Duesund, 2003).

Kroppen i svømmeundervisning

Hvis vi ser nærmere på kroppen i svømmeundervisning, handler det om at kroppen skal tilegne seg nye ferdigheter. I svømming lærer en seg regler for hvordan en skal bevege armer og bein, hvordan en skal puste, hvordan en skal holde kroppen rett og lignende. Kroppen tilegner seg forståelse for hvordan en skal utføre aktiviteten ved å observere en læremester. Når en skal tilegne seg kroppslige ferdigheter kan det faktisk være bedre å observere enn å ha en intellektuell forståelse av aktiviteten. Det er altså bedre å observere enn å få en verbal redegjørelse. Men likevel er ikke observasjon nok for å at kroppen skal tilegne seg ferdigheter. Egen utøvelse av aktiviteten er nødvendig for å kunne lære. I starten når en lærer en kroppslig ferdighet, i dette tilfelle å svømme, er en bevisst og konsentrert seg om alle bevegelser og regler en har lært for å kunne svømme. Men når en etter hvert lærer seg bevegelsene, forsvinner bevisstheten fra øvelsen og en

har ikke lenger et behov for å tenke over hva en gjør. Det vil si at under innlæringen av kroppslige ferdigheter, rettes bevisstheten mot handlingene og kroppens selv. Da blir kroppen nærværende. Gjerne på en plagsom måte. Med ett du mestrer aktiviteten, frigjøres du fra denne opplevelsen. Dette kalles inkorporasjon. Altså at ferdigheter blir kroppsliggjort. Plutselig *kan* en å svømme. Da vekkes bevisstheten og utvikles ved hjelp av kroppslig aktivitet. Dette påvirker opplevelsen av verdenen vi lever i. Sjøen ser annerledes ut nå som en kan å svømme. Plutselig byr den på flere muligheter (Duesund, 2003).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvilke fremgangsmåter jeg har anvendt for å belyse min problemstilling. Mitt studie om barns opplevelser av svømmeundervisningen baseres på kvalitativ forskning i form av observasjon av tre klasser, seks intervjuer med barn fra de tre ulike skolene, samt tre intervjuer med en lærer fra hver klasse jeg observerte.

Jeg vil i dette kapittelet gå nærmere inn på min rolle som forsker i dette prosjektet og forklare de kvalitative innsamlingsteknikkene jeg anvendte. Både generelt og i et fenomenologisk perspektiv. Videre forklarer jeg analyse av data før jeg skriver om viktigheten av de etiske forhåndsreglene jeg må følge. Til slutt forteller jeg om mine opplevelser jeg hadde da jeg skulle anvende metodene i felten.

Når en refererer til mennesker som er med i naturvitenskaplig forskning er det vanlig å anvende uttrykk som individer og deltakere når en skal referere til menneskene som er med i studien. Betegnelser som individer og deltakere kan ses på som ord som objektiverer de som deltar i studien. En person vil derimot referere til det unike mennesket som ikke er likt noe annet (Van Manen, 1997). På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke uttrykk som ”instruktøren”, ”barnet” eller ”eleven” når jeg omtaler de som er en del av studien.

4.1 Forskerens rolle og forforståelse

I følge Martin Heidegger kan en ikke kvitte seg med forforståelser når en bedriver kvalitativ forskning. Han mente det var viktig å gjøre seg selv synlig slik at en kan se hva som tilhører forskeren og hva som tilhører fenomenet (Evensen, 2018). Jeg vil derfor gi en kort innføring om min vei til denne oppgaven for å få frem mine forforståelser, mitt syn på verden og hvordan dette har påvirket forskningsprosessen. Jeg ønsker å reflektere rundt forståelsen jeg har til svømming, kroppsøving og arbeid med barn, da dette synes å være relevant for min oppgave.

Så lenge jeg kan huske har jeg vært glad i vann og bading. Jeg lærte å svømme da jeg var fire år gammel. Å evne og svømme har vært en viktig faktor for at jeg sitter igjen med bare gode opplevelser i bassenget under skolesvømmingen på barne- og ungdomsskolen. Pappa tok meg med i svømmehallen der vi tok de ulike svømmeknappene, men jeg har aldri bedrevet svømming som konkurranseidrett, og har dermed ikke trent for å utvikle god svømmeteknikk. Jeg hadde egentlig glemt hvor glad jeg var i å svømme da jeg startet på Norges idrettshøgskole (NIH). I løpet av det første studieåret på NIH hadde vi mange timer i bassenget. Her trente vi både på vanntilvenning og svømmeteknikk. Videre startet jeg på faglærerløpet på NIH og svømmeundervisningen dreide seg nå mer om å lære vekk svømming. Jeg syntes dette var interessant og spennende og valgte derfor å ta det et steg videre og bli instruktør på NIH Svømmeskole. På svømmeskolen hadde jeg stort sett fokus på barnehagebarn og arbeidet for å få dem vanntilvendte og ha det gøy i vannet.

Da jeg skulle skrive min bacheloroppgave ønsket jeg å finne et samfunnsnyttig tema som engasjerte meg. I dette året (2015) trådte de nye kompetansemålene i svømming i kraft, noe jeg mente var et godt utgangspunkt for en interessant problemstilling. Da jeg videre undersøkte nærmere om hvorfor kompetansemålene ble endret ble overrasket da jeg leste at 40% av barna i Oslo-området ikke kunne svømme 200 meter. Selv hadde jeg vokst opp i et miljø hvor ”alle” kunne svømme da de var ti år.

Mine tidligere erfaringer med svømming og bading påvirker mitt forskningsprosjekt. De medfører at jeg muligens har en annen tilnærming eller forståelse av svømming og svømmeundervisning enn hva studenter ville hatt. I tillegg påvirker mine erfaringer og

min bakgrunn forståelsen jeg har for hva elevene sier. Jeg tolker ut fra min forforståelse. Jeg har aldri vært redd for vann eller syntes at det har vært vanskelig å dykke, noe som gjør det utfordrende å sette seg inn i elevenes perspektiv. Jeg har selv merket hvordan denne forforståelsen har påvirket meg under prosjektet. På den positive siden har min interesse for svømming og svømmeundervisning har medført at jeg har hatt et godt grunnlag for å stille spørsmål og følge opp svarene fra elevene med nye, aktuelle spørsmål. Men min forforståelse har også ført til at jeg stilt elever ledende spørsmål. For eksempel spurte jeg en elev om hun følte seg vektløs i vannet, for det gjør jeg. Da svarte hun ja. I tillegg har min trygghet i vann medført jeg hatt stor tro på at elevene vil bli vanntilvante, noe som kanskje har gjort at jeg har oversett en del av Alvoret i hva elevene forteller og viser. Dette kaller Tjora (2017) for støy i prosjektet som kan påvirke resultatene. Forforståelsen danner en fortolkningsramme som jeg får hjelp av for å forsøke og forstå elevenes utsagn. I løpet av tolkningsprosessen blir det en tilbake- og framgang mellom å trenge inn i elevenes erfaringer for å forstå det innenfor mine egne referanserammer. Slik vil jeg gradvis få en bedre forståelse for elevenes erfaringer, samtidig som jeg beriker min egen forståelseshorisont (Kleven og Hjordemaal, 2018).

4.2 Kvalitative innsamlingsteknikker

4.2.1 Observasjon

Observasjon er kvalitative forskningsmetoders mor. Det er nemlig den tidligste og mest fundamentale formen for forskning (Laake, 2008; Postholm, 2010). Gjennom observasjon anvender jeg som forsker alle sanser; syn, hørsel, lukt, føle, smak og berøring. Slikt fører til mange inntrykk som påvirker forskerens opplevelse og videre observasjon. En forskers observasjoner er hensiktsmessige og medfører at inntrykkene en får systematiseres og gis retning ut i fra teorier en ønsker å forske på. I dette tilfellet er det altså opplevelsen av svømmeundervisningen opp mot Van Manens hermeneutiske fenomenologi. Teori er til hjelp for å rette blikket mot handlinger som utspilles i de ulike situasjonene, men det betyr ikke at jeg er bundet av forhåndsbestemte kategorier (Postholm, 2010).

I tillegg til teori vil mine erfaringer, opplevelser og individuelle teorier påvirke hvilke spørsmål jeg har før forskningsfeltet entres. Dette vil hjelpe meg til å forstå prosessene som medfører en konstant interaksjon mellom teori jeg leser og praksisen jeg

observerer. Slik kan jeg konstruere ny kunnskap gjennom praksisfelt og teori, samtidig som det forenes i en helhetlig forståelse (Postholm, 2010). Teori blir dermed belyst og utviklet samtidig som det kan bidra til å utvikle en forståelse av ulike bestemte deler av den komplekse praksisen som svømmeundervisning er. Dette fører til en interaksjonsprosess mellom antakelser og praksisfelt (Postholm, 2010).

Ved observasjonsstudier gir observasjoner av mindre enheter informasjon om generelle sammenhenger (Thagaard, 2013). Integrering av resultater fra ulike enkeltstudier kan gi innsyn i generelle kulturelle mønstre, samt knyttes til et interaksjonistisk perspektiv når en studerer samhandlingene mellom personer i forhold til det meningsinnholdet som de legger til hverandres handlinger. Altså kan jeg observere svømmeundervisningen for å få en forståelse av hvordan den er lagt opp, samt se på hvordan barn synes å oppleve svømmeundervisningen de tar del i.

Gjennom observasjonsstudier vil det bli skapt interaksjoner og samarbeid mellom meg som forsker og elevene. Det blir et samarbeid som påvirkes av distanse og nærhet (Thagaard, 2013). Nærhet er et fokusområde innen kvalitativ forskning for å forsøke og oppnå forståelse for de sosiale og kulturelle fenomenene. Jeg må derfor skape et nært nok forhold slik at jeg kan beskrive fenomenene og videre forøke å forstå hvordan elevene erfarer svømmeundervisningen. Men jeg som forsker presenterer også en faglig plattform med grunnlag for distanse i og med at personens situasjon må vurderes utenfra. En forsker i et felt er fremmed for et annet miljø enn det han kommer fra, noe som innebærer at jeg har et annet perspektiv og utgangspunkt enn hva elevene jeg observerer har (Thagaard, 2013). Innenfor hermeneutisk fenomenologi tar man ofte i bruk observasjon som en innsamlingsteknikk i tillegg til intervju. Dette er fordi kroppen også oppfattes som en kilde til å kunne forstå hvordan hendelsen er erfart (Postholm og Jacobsen, 2018; Van Manen, 2016).

Når jeg observerer oppstår det mange hendelser som jeg som forsker skal forstå. Observasjon handler nemlig ikke bare om å se, men jeg skal også bruke sansene for å oppfatte og forstå (Postholm og Jacobsen, 2018). Det er viktig å være klar over subjektiviteten jeg som forsker har når jeg observerer. Videre er det viktig å vite at empirisk materiale hvor elevenes meninger ikke tas i betraktning annet enn at det er

forskeren som observerer, ikke kan regnes som tilstrekkelig kvalitativ forskning innenfor et konstruktivistisk perspektiv. Ved å intervjuere elever i tillegg til å observere dem, kan en få en intersubjektiv kunnskap og forståelse som konstrueres mellom forsker og elevene. Observasjon kan gi utfyllende informasjon i et intervju og omvendt. Slik blir intervju og observasjon likeverdige, samt komplimentære datainnsamlingsstrategier (Postholm og Jacobsen, 2018).

4.2.2 Nær observasjon (Close observation)

For å få tilgang til barns erfaringer kan det være viktig å ta del i deres aktivitet. Close observation, oversatt til nær observasjon, genererer andre former for erfaringsmateriale enn hva jeg kan skaffe ved intervju (Van Manen, 1997). Gjennom nær observasjon forsøker jeg å unngå avstanden som skapes ved observasjon fra sidelinjen. Jeg tar da del i livsverdenen til elevene jeg studerer, for å få relevant materiale til min studie i stedet for å se på den gjennom et vindu. I følge Van Manen (1997) er den beste måten å ta del i et menneskes livsverden, å bli med inn i den. Dette gjelder særlig livsverdenen til barn eller alvorlig syke mennesker.

Ved nær observasjon må jeg innta en holdning hvor jeg forsøker å komme så nærme som mulig, samtidig som jeg beholder en hermeneutisk årvåkenhet slik at jeg alltid kan ta et steg tilbake fra situasjonen og reflektere over hva jeg har opplevd i elevenes livsverden (Van Manen, 1997). Jeg må være i stand til å delta og observere på samme tid. Da er det viktig at jeg klarer å reflektere uten å gripe inn i situasjoner hvor jeg mener noe gjøres feil. Min jobb er å ta del i elevenes livsverden slik den er og reflektere over den, ikke styre den. Jeg er en historieforteller som er på jakt etter hendelser jeg kan fortelle om (Van Manen, 2016).

4.2.3 Kvalitative intervjuer

Som et bindeledd og hjelpemiddel for å forstå hverandre er samtaler et grunnleggende virkemiddel og en stor del av vår menneskelige verden. En kan gi uttrykk for følelser, tanker, holdninger og intensjoner, samt svare på spørsmål og kommentere uttalelser og handlinger gjennom språk og samtale (Postholm, 2010). På bakgrunn av dette er kvalitative intervjuer en god innsamlingsteknikk for å få detaljerte data om menneskers forståelse av et fenomen. Det finnes ulike former for intervjuer som utgjør viktige

forskningsredskaper som jeg som forsker kan anvende i datainnsamlingen. Hvordan intervjuet fortøner seg og hensikten med forskningen har en sammenheng med hvilket teoretisk utgangspunkt jeg tar (Postholm, 2010).

I følge Van Manen (1997) kan intervju i fenomenologisk hermeneutisk forskning tjene to spesifikke formål: Det kan anvendes for å utforske og samle erfaringsfortellende materiale som kan brukes som kilde for å utvikle en dypere forståelse av et menneskelig fenomen. Eller så kan det anvendes som et verktøy for å utvikle en relasjon med mennesket som intervjues.

Når en anvender samtaleintervju er det viktig å innse at intervju er en prosess som må være disiplinert med utgangspunkt i det grunnleggende spørsmålet som førte til behovet for intervjuet i det første. En må altså ta utgangspunkt i problemstillingen. Det er en vanlig feil blant nye forskere at de anvender ustrukturerte intervjuer uten å tenke over hva som er essensen av intervjuet og hva en egentlig skal finne ut av. Det er viktig å være klar over at problemstillingen skal være styrende for datainnsamlingen og hvilken metode og form for intervju som skal anvendes (Van Manen, 1997).

Spørsmålene som stilles i intervjuene danner den første-ordenbeskrivelsen. Med dette menes den direkte beskrivelsen av personens erfaring. Med utgangspunkt i første-ordenbeskrivelsen, presenterer forskeren andre-ordenbeskrivelsen. For å få best mulig forståelse for fenomenet, er en fenomenolog opptatt av å stille ”hva” og ”hvordan”-spørsmål. En ønsker å finne ut hva som erfarer i personens bevissthet og hvordan er hendelsen eller fenomenet erfart (Postholm og Jacobsen, 2018).

Det er gjerne enklere å snakke om egne erfaringer i stedet for å skrive om dem. Jeg som intervjuer bør dermed gi eleven gode muligheter til å fortelle med åpne spørsmål og ta opp samtalen. Når en intervjuer mennesker om et spesielt fenomen, er det viktig å fokusere på hvordan den en intervjuer har opplevd og erfart fenomenet. Når jeg spør om en erfaring, kan det lønne seg å være konkret. Jeg må stille spørsmål som utfordrer personen til å tenke over spesielle hendelser, mennesker, situasjoner og lignende. Videre kan erfaringen utforskes ved enda mer konkrete spørsmål. Det er ikke alltid det er nødvendig å stille mange spørsmål.

Å være tålmodig er en dyd, men tålmodighet og stillhet kan være taktfulle måter for å påvirke et menneske til å fortsette å dele minner og fortelle historier. Dersom det synes vanskelig for personen å fortsette, kan det være lurt å repetere siste setning han eller hun sa i et tonefall som gjør at han eller hun vil fortsette å fortelle. Om det som fortelles blir for generelt, kan jeg be om eksempler på hvordan han eller hun opplevde dette (Van Manen, 1997).

4.2.4 Kvalitative intervjuer med barn

Barn er i en sensitiv utvikling- og læringsperiode. Erfaringer de gjør i denne perioden er med på å skape grunnlag for mestring, tilhørighet og livsmot. Men det kan også skape grunnlag for tilkortkommenhet, fremmedfølelse og desillusjon. Intervju med barn kan gi erfaringer som påvirker deres selvfølelse og identitetsdannelse. Identitetsdannelse handler hovedsakelig om å etablere seg i en kulturell og sosial kontekst og å se seg selv som et individ i denne sosiale sammenhengen. Gjennom refleksjon over egen posisjon, samt å få bevisstgjort sine egne synspunkter, kan barn anskaffe seg viktig råmateriale for sin identitetsdannelse (Eide og Winger, 2003). Dette skjer når barna forteller om sin livsverden. Å intervju et barn er å gi han eller hun muligheten til å uttrykke sine opplevelser og verdensoppfatninger (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993) Dette vil igjen gi meg en mulighet til å forsøke å se barnas verden gjennom deres øyne (Eide og Winger, 2003).

Når det skal fokuseres på kvalitative data som jeg gjør i min oppgave, er det halvstrukturerte eller åpne intervjuer som er naturlig å velge. I følge Eide og Winger (2003) er slike intervjuer best egnet for å skape kontakt med småskolebarn. Altså elever til og med fjerde trinn. Selv har jeg valgt å anvende halvstrukturerte intervjuer i mitt prosjekt. Det vil si at intervjuer har et utgangspunkt og en mening om hva intervjuet skal handle om, men bortsett fra starten blir intervjuet mer eller mindre til underveis i samtalen (Kleven og Hjordemaal, 2018). Ved et halvstrukturert intervju har jeg med meg en intervjuguide, altså spørsmål satt opp i en rekkefølge for hvordan en ønsker å tilnærme seg temaet, som er formulert med utgangspunkt i hvordan barn tenker (Eide og Winger, 2003). Når intervjuet er halvstrukturert er det viktig at jeg evner å rive meg løs fra spørsmålene jeg har satt opp, for å lytte til det eleven sier og spørre videre om dette.

Evnen til å fange opp de interessante momentene i samtalen er avgjørende for intervjuerens kvalitet som igjen avgjør kvaliteten på intervjuet (Kleven og Hjordemaal 2018). Dermed er halvstrukturerte intervjuer verken en fri konversasjon, men heller ikke et nøye strukturert spørreskjema. Dette gir barna både en rammestruktur, men også muligheter for undring og refleksjon (Eide og Winger, 2003).

Spørsmålene jeg stiller må være godt formulerte og gi barna store uttrykksmuligheter. For å klare dette må de være formulert slik at barna forstår dem. De må være utformet ut fra kjennskap til barnets måte å uttrykke seg på. Spørsmålene må altså ikke være vanskeligere enn hva barna kan forstå. Dette er lettere om jeg som intervjuer har en del kunnskap om barn. I tillegg må spørsmålene være akseptable og tilpasset elevenes emosjonelle og sosiale modenhet, samt deres familiebakgrunn og kulturelle bakgrunn (Eide og Winger, 2003).

Det er flere faktorer som er av betydning for å skape gode intervjuer med barn. Å få en god og åpen kontakt som gjør at barnet vil dele villig, er vel så viktig som formuleringen av spørsmålene. Dette gjelder både hos voksne og barn, men er kanskje ekstra gjeldende for barn. God kontakt kan medføre villighet til samarbeid, noe som er et grunnbehov for å få åpne barn som vil dele av sine erfaringer (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993).

Rammene for intervjuet er også viktige for å skape et godt og innholdsrikt intervju. Å sette av god nok tid er en viktig faktor. Det kan være vanskelig å vite hvor lang tid en skal avsette til intervjuet. Hvor lenge intervjuet varer avhenger av barnets alder, interessen og hvor delaktig barnet får være i intervjuet. Det er lurt å beregne god tid for å unngå en stressende følelse som kan smitte over på barnet (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993). Når jeg videre skal tilrettelegge for intervju av barn, er det viktig å velge et intervjusted hvor barnet kan konsentrere seg og oppholde seg uforstyrret. Dersom vi blir avbrutt av andre voksne eller barn som kommer inn i rommet, kan barnet reagere med stillhet eller det ønsker å fortelle den som kommer inn hva som skjer, noe som vil stykke opp intervjuet, som igjen kan medføre at en glemmer hvor en var og mister tråden (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993). Å velge et rom hvor barnet føler seg komfortabel er også viktig. Det å gi barnet mulighet til å være med på å velge rom,

kan medføre at han eller hun føler seg mer komfortabel da han eller hun oppholder seg i et kjent miljø, som dermed blir et forhold mindre å skaffe bekjentskap med. At barna får intervjues i sine naturlige omgivelser kan nemlig være med på å bygge en bro over barrierene mellom barn og voksne (Kvale og Brinkman, 2009).

Å planlegge hvilken tid som er mest gunstig for barnet å bli intervjuet, er noe som er lett å glemme av. Men når på dagen en ønsker å intervju et barn er ganske avgjørende for intervjuets kvalitet. Det er vanskeligere å skape god kontakt om barnet er sulten, sliten, avbrutt i lek og lignende. På bakgrunn av dette kan det være lurt at jeg har en god dialog med ansvarlige for barnet og barnet selv, for å finne ut når han eller hun vil ha de beste forutsetningene for å gjennomføre et intervju (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993).

Når vi så har kommet inn i det valgte rommet til den rette tiden, skal intervjuet igangsettes. Starten av et intervju blir sett på som en kritisk fase. I følge Eide og Winger (2003) er de fem første minuttene avgjørende for at intervjuet skal bli vellykket. Denne fasen er ladet av forventninger fra både barnet og intervjuer. Er forventningene svært ulike, samt vanskelig å kombinere, kan det oppstå en uholdbar situasjon. På bakgrunn av dette er det viktig å avklare hvilke forventninger jeg som intervjuer har og gjøre barnet klar over hva som skal skje i intervjuet, samt hva jeg ønsker at barnet skal gjøre. Barnet må også få anledning til å fortelle om sine forventninger. Det kan også være fint å minne barnet på at det er han eller hun som er eksperten. Ingenting er feil, jeg som forsker og intervjuer er bare interessert i hans eller hennes tanker og opplevelser. Stemningen blir gjerne satt i denne delen av intervjuet. Derfor er det av viktighet at jeg forsøker å skape en anerkjennende relasjon mellom meg som intervjuer og barnet (Eide og Winger, 2003). En viktig faktor for å skape kontakt med barnet, er å sitte på en måte som gjør at jeg klarer å opprettholde øyekontakt med han eller hun. I følge Van Manen (1993) kan et barn og en voksen umiddelbart bli kjent med hverandre. Dermed kan øyekontakt og et mildt, vennlig blick kan gi barnet tillitt og trygghet til å fortelle. For å beholde øyekontakten er det en fordel at jeg kan spørsmålene utenat, slik at jeg unngår å bryte opp i intervjuet ved å bla i papirene som kan skape distraksjon (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993). Dette selvfølgelig med måte.

Når barnet forteller er det viktig å gi han eller hun tid til å finne ut hva han eller hun vil si og at jeg ikke legger ord i munnen hans (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993). Van Manen (1993) mener taushet gir barnet tid til å finne ut noe av seg selv. Dermed er ikke taushet bare fravær fra tale, det er også tålmodig venting som er med på å skape nærvær i en ventende, tillitsfull og åpen atmosfære. Det er ikke bare det barnet sier i intervjuet som er viktig. Hvordan det oppfører seg, hvordan kroppsspråket er, mimikken og fakter en ikke får med seg ved å høre på intervjuet, bør skrives ned når intervjuet er over for å få med helheten. Dette gir et bedre tolkningsgrunnlag når intervjuene skal analyseres (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993).

Når intervjuet skal avsluttes må dette skje på en god måte. Spesielt når det er barn som er informanter. Barnet bør få mulighet til å oppsummere hva de synes om å ta del i intervjuet og få en sjanse til å fortelle om det er noe mer han eller hun har lyst fortelle om. Det er jo ikke alltid jeg som voksen klarer å stille gode spørsmål, så kanskje barnet har noen spørsmål han eller hun skulle ønske ble stilt. Uansett om det er det eller ikke, har jeg allerede brukt mye av barnets tid og han eller hun har måttet forholde seg til et tema som jeg hovedsakelig har bestemt på forhånd. Gjennom intervjuet involverer barnet meg i sine erfaringer, tanker og opplevelser og kan til en viss grad utlevere seg til meg. Det er da viktig at jeg viser takknemlighet og gir barnet en tilbakemelding. Av og til lurer barna på om de har mestret situasjonen og om de har gitt gode nok svar på spørsmålene de har blitt stilt. Da er det av viktighet at de får bekreftelse på at de har vært nyttige og gitt gode svar som vil være til stor hjelp for min oppgave. Jeg kan også poengtere at han eller hun har gitt meg mange interessante tanker. Det er meningsfullt at barnet opplever situasjonen som positiv, og at han eller hun føler seg sett og hørt, samt at han eller hun vet at fortellingene og svarene som kommer frem under intervjuet er av verdi for andre. Dette kan også ha positiv påvirkning på barnets identitetsdannelse (Eide og Winger, 2003).

4.3 Erfaringer gjennom datainnsamlingen

Jeg vil nå presentere litt om mine erfaringer gjennom datainnsamlingen. Jeg forteller om rekruttering, innhenting av samtykke, observasjonene, intervjuene og ulike utfordringer jeg møtte i denne prosessen. Navnene på skolene er fiktive for å ivareta anonymitet.

I og med at jeg visste ganske tidlig at jeg ønsket en problemstilling med fokus på barns opplevelser, var jeg tidlig ute med å starte det ekstra arbeidet som skulle til når en anvender barn som informanter. Jeg søkte NIH etiske komité om tillatelse for mitt prosjekt, samt Norsk Senter for Forskningsdata [NSD]. Mens jeg ventet på tillatelse fra NIH etiske komité og NSD begynte jeg å kontakte skoler for å høre om de var interesserte i å være med i mitt prosjekt. Jeg sendte mail til omtrent 30 barneskoler. Disse mailene inneholdt litt informasjon om mitt prosjekt og spørsmål om det var av interesse for skolen å delta på et masterprosjekt om barns erfaringer i svømmeundervisningen. Jeg fikk fire svar. Ett negativt, tre positive.

Det tredje positive svaret kom 13. september 2018. Det kom enten fra en inspektør på skolen, eller så hadde mailen min blitt videresendt til en svømmeansvarlig på skolen eller en kontaktlærer i en klasse. På den tiden hadde jeg ikke godkjenning fra NSD eller NIHs interne etisk komité for å kontakte elever. Jeg måtte derfor fortelle skolene at jeg var i en prosess med å få tak i denne godkjenningen for prosjektet og så fort den kom skulle jeg komme tilbake til dem med mer informasjon om prosjektet og samtykkeskjema. 16. november 2018 fikk jeg grønt lys fra NIH etiske komité og NSD. Da godkjenningen var i boks, sendte jeg en ny mail til de tre skolene for å høre om de fremdeles var interessert i å ta del i prosjektet, noe de var. Jeg sendte alle kontaktlærerne en ny mail med info om mitt prosjekt og samtykkeskjemaene. I tillegg sendte jeg en forespørsel med et ønske om å få møte klassene for å gi dem informasjon selv. Jeg tenkte det var en god idé at elevene hadde et ansikt og visste litt hvem jeg var før jeg startet å observere dem i svømmingen. Alle lærerne var positive til at jeg fikk komme på besøk.

På Tipp skole ble jeg hentet av to elever inn til klasserommet. Der satt en spent gjeng og lurte på hva jeg hadde å si. Jeg spurte om hva elevene hadde hørt om meg. En jente rakk opp hånden og sa at de var blitt fortalt at jeg er en forsker som skal forske på svømming. Jeg sa dette var riktig. Elevene så ivrige ut. Mange rakk opp hånden og hadde spørsmål. Jeg lurte på om de synes det var gøy med svømming. De fleste ropte ut et rungende ja. Andre var ikke like ivrige. Jeg spurte videre om de hadde hatt svømming før. De svarte at de startet i tredje klasse, og at de nå svømte på fredager. Så fortalte jeg dem om at jeg ønsket å være med i deres undervisning. Jeg fortalte at jeg ønsket å observere fra

kanten, men også å være med dem i bassenget. Videre ytret jeg ønsket om å snakke med et par av elevene om svømmeundervisningen. Så delte jeg ut informasjon- og samtykkeskrivene. Elevene lurte på hvordan de kunne svare ja for å delta i prosjektet. Jeg fortalte dem om at det første arket var laget for elevene, og arkene etter dette var til foreldrene så de kunne samtykke. Jeg understreket at kryss i boks betydde ja, og at ikke kryss i boks betydde nei, og at begge deler var helt greit. Da sa læreren at hun håpte elevene hadde god grunn om de ikke svarte ja, for det kunne ødelegge forskningen. For å unngå at elevene følte at de ble presset til å si ja, presiserte jeg nok en gang at det var helt greit å si nei. Etter dette spurte jeg om det var noe de lurte på. De lurte på min alder og om hvordan de svarte ja på skjemaet. Så takket jeg for at jeg fikk være med dem i undervisningen.

På Dole Skole ble jeg vist til klasserommet av en inspektør. I klasserommet satt en litt trøtt gjeng elever i et julepyntet klasserom. Jeg introduserte meg selv som en forsker som skulle skrive en stor skoleoppgave om hvordan barn har det i svømmeundervisningen. Jeg fortalte at jeg lurte på hva barna synes er gøy, hva som er mindre gøy, hvordan de liker å lære, osv. Disse elevene var mindre informert på forhånd enn elevene på Tipp Skole. Derfor ble de mer urolige når det kom en ukjent inn og fortalte dem om et svømmeprojekt. Kontaktlæreren til klassen understrekte at jeg var der for å se på at de svømte, og at jeg ikke ville være et forstyrrelsesmoment. Slik fikk de vite hvorfor det satt en fremmed og så på at de svømte. Videre fortalte jeg dem litt om planene om å observere fra siden, og å være med dem i bassenget. Da informasjonen var gitt delte jeg ut skjemaene for samtykke. Jeg forklarte at kryss i rutene betydde ja, og håpet at flest mulig ville si ja til å bli observert og eventuelt intervjuet i senere tid. Også her ytret læreren at han mente at alle burde krysse av ja, da det var til hjelp for forskningen og at det gjorde ingenting at jeg satt og så på. Jeg måtte nok en gang presisere at nei var et like godt svar som ja. På denne skolen hadde elevene også spørsmål om samtalen. Men det de lurte mest på var om de kom til å miste svømmetid ved å si ja til dette prosjektet. Da roet læreren dem ned og forsikret om at de ikke kom til å miste hverken svømmetid eller garderobetid. Møtet kom til å bli satt i en matematikk- eller norsktid så han videre. Dette så elevene ut til å være enige i. Så takket jeg for at jeg fikk bruke litt av deres tid.

Den siste skolen, Toppen skole, hadde vikar den dagen jeg skulle møte elevene. Jeg fikk dermed aldri møtt kontaktlæreren til denne klassen. Denne klassen hadde fått utdelt godkjenningsskjema på forhånd. Noen av elevene hadde med seg skjemaene den dagen, andre hadde allerede gitt dem til læreren som var borte. Jeg visste ikke hvor mye informasjon elevene hadde fått av læreren på forhånd. Derfor tok jeg en runde og gikk gjennom prosjektet til disse elevene også. Jeg fortalte dem at jeg ønsket å vite hvordan de erfarte svømmingen og hvordan de hadde det når de hadde svømmeundervisning. Jeg informerte om at jeg ønsket å se på dem fra sidelinjen, samt delta i svømmingen. Videre informerte jeg om intervjuene jeg ønsket å gjennomføre. Elevene så interesserte ut, men det var ikke mange som hadde spørsmål. De hadde ikke fått delt ut samtykkeskjemaet som elevene selv skulle svare på. Jeg delte derfor disse ut og forklarte nok en gang hva boksene betydde. Denne gangen var det ingen lærer som fortalte elevene hva de burde gjøre. Så skulle elevene fortsette timen og jeg gikk min vei.

Å få tilbake samtykkeskjemaer fra barn er ikke alltid like lett. En gjentakende utfordring var at elevene glemte skjemaene i sekken slik at foreldrene ikke fikk dem. I klassen fra Tipp skole var kontaktlæreren flink å følge opp elevene og foreldrene. Da svømmetimen var i gang, hadde jeg fått tilbake skjemaene fra alle elevene fra hennes klasse. På Dole skole var det vanskeligere å få tilbake skjemaene. Læreren fulgte opp elevene og sendte meldinger til foreldrene, men likevel var det bare litt over halvparten av skjemaene som lå på kontoret når jeg skulle hente dem før første svømmetimen. For å løse dette, satt læreren ved siden av meg under svømmeundervisningen og forsikret seg at de elevene jeg skrev om hadde levert skjema. Dersom det var elever jeg ikke hadde fått tilbake skjemaene fra som var interessante for observasjonen, sendte læreren melding til foreldrene slik at jeg fikk en midlertidig godkjenning før jeg fikk samtykkeskjemaet til neste svømmetime. På Toppen skole hadde elevene fått gamle godkjenningsskjemaer hvor jeg hadde glemt å skrive at de måtte skrive på navnet til eleven. Der fikk jeg heller ikke inn alle skjemaene på en gang og kontaktlæreren var ikke tilstede. Dette gjorde meg litt nervøs. Det var ikke lett å tolke underskriftene til foreldrene for å finne ut hvilke barn som hadde fått godkjenning. Men i denne klassen forsto jeg tidlig at det var hovedsakelig to elever jeg trengte godkjenning fra. Disse elevene var ikke vanntilvente og hadde ofte adskilt undervisning. Det viste seg at jeg var heldig da disse to elevene var de eneste to foreldrene som hadde selv skrevet på

navnet til eleven til de hadde skrevet godkjenning for. Senere fikk jeg inn samtykke fra alle elevene i klassen, som medførte at jeg kunne observere fritt også i denne klassen.

Under observasjonene skrev jeg ned notater på min datamaskin. Jeg noterte og noterte, men hadde lite system. Notatene ble strukturert ut i fra hvilken skole jeg observerte og dato. Ellers skrev jeg fritt. Dersom jeg fant elever jeg studerte ekstra nøye, skrev jeg om dem under kallenavn. Disse kallenavnene belaget seg stort sett på hva elevene hadde på seg. For eksempel hadde den ene eleven en badehette fra svømmemerket Zoggs.

Dermed ble hun kalt ”Zoggs” i mine observasjonsnotater.

Å observere en hel klasse i svømmeundervisningen er en krevende oppgave. I observasjonsnotatene fra de første timene ble gjøremålene til *hele* klassen vektlagt. Det var interessant å observere hvordan svømmeøktene ble lagt opp, og sammenlikne dette med min egen organisering som. Men dette fokuset medførte at hensikten med studiet kom i skyggen av mine interesser for den generelle svømmeundervisningen. Etter å ha observert en økt begynte jeg derfor å selektere ut enkeltelever som skulle inngå i oppgaven og følge med på hva de gjorde, hvordan de reagerte og hva de sa. Det siste viste seg krevende på grunn av romklangen og distansen mellom elevene og meg som lytter. Store deler av observasjonene tar derfor utgangspunkt i hva jeg så. Fenomenologi ser på bevegelse som fullverdig kommunikasjon (Evensen, 2018). Bevegelse er en alternativ måte å uttrykke hva en mener på. Jeg ble dermed i større grad skjerpet mot det kroppslige hos elevene. Dette gjaldt hovedsakelig da jeg gjorde passiv observasjon fra siden.

I tillegg valgte jeg å være med på to svømmeøkter i bassenget for å observere på nærmere hold. Under disse observasjonene kom jeg nærmere elevene. De ble mer nysgjerrig på meg og jeg følte relasjonen ble bedre med en gang. Under nærobservasjonen fikk jeg med meg litt andre aspekt enn når jeg observerte fra distanse. Elevene relaterte seg mer til meg, om det bare var med blikk, så la de mer merke til meg. I tillegg kunne jeg nå høre hva de snakket om, noe som ga meg mer forståelse for hvordan elevene var og for hvorfor de gjorde det de gjorde. Det som var vanskelig nå, var å huske alt jeg hadde opplevd for å skrive det ned. Til tross for dette, er det nok disse notatene som er mest omfattende, da inntrykkene ble sterkere.

Etter observasjonen, ble elever rekruttert til intervju. Seks elever inngår i min oppgave. I følge Postholm og Jacobsen (2018) deltar det vanligvis mellom 3-10 deltakere i kvalitative intervjuer. Disse bør være en relativt heterogen gruppe som er utvalgt ut i fra de samme kriteriene, altså at de har erfart ut fra den samme konteksten. Elevene ble valgt på bakgrunn av observasjonene som ble gjort i svømmetimedene, samt samtaler med lærere. Samtalene med lærerne gikk hovedsakelig ut på om elevene som ble valgt ville være komfortabel med intervjusettingen og det å snakke med meg. Hovedkriteriet for elevseleksjonen, var at elevene skilte seg ut fra resten av klassen i forhold til nivået på svømmingen. Det var elever som brukte litt mer tid enn andre på dykking, elever som oppholdt seg mer på den grunne delen av bassenget, elever som var mye nærmere kanten, og elever som ikke likte å få vann i ansiktet. Kanskje de holdt seg for nesa, eller lagde grimaser og trakk seg litt når de fikk vann i fjeset. I den ene klassen var det vanskeligere å finne disse elevene enn i de to andre, da de i større grad var med i den ordinære undervisningen enn elevene jeg intervjuet på de andre skolene.

Elevene ble rekruttert til intervju etter den siste svømmeøkten til hver av klassene. Elevene ble spurt om de husket hvorfor jeg var til stede under timene. I tillegg fortalte jeg pånytt litt om prosjektet. Deretter ble elevene spurt om de ville være med på et intervju. Dette gjaldt for alle elevene med unntak av to elever som ikke var til stede siste svømmetime. For disse to formidlet kontaktlærer spørsmålet om å delta på intervju og samtykkeskjemaet.

Å få tilbake samtykke om intervju var litt vanskeligere. Noen foreldre trodde de allerede hadde samtykket til dette i forrige samtykkeskjemaet, da skjemaene var like i utformingen. Etter hvert fikk jeg dårlig tid med å intervju og måtte derfor sende flere e-poster til kontaktlærerne og mase. Etter samtale med veileder ble vi enige om at det var godt nok at foreldrene samtykket på mail dersom jeg visste at de hadde fått skrevet. Når jeg møtte opp på den ene skolen, manglet jeg fremdeles skriftlig samtykke fra den ene eleven, men kontaktlærer hadde fått godkjenning. For å være på den sikre siden ringte jeg moren til eleven, som ga meg sitt samtykke.

Jeg spurte syv elever om de kunne tenke seg å intervjues. Godkjenningen gikk i boks med av seks elevene. Hos den siste eleven ga ikke foreldrene sitt samtykke.

Kontaktlærer forsøkte å overtale foreldrene om at dette ikke var noe farlig for deres barn, men til ingen nytte.

Intervjuene med barna ble gjennomført på diverse grupperom og klasserom på de ulike skolene. Dette fungerte stort sett greit. Bare under ett intervju ble vi avbrutt av en elev som skulle hente et sjakkbrett. Da trengte jeg ett minutt på å ta opp igjen den tapte tråden, men det påvirket ikke intervjuet nevneverdig.

Under alle intervjuene satt jeg og eleven/læreren på hver vår side av et bord. Båndopptaker og PC med intervjuguiden inngikk i standardoppsettet for intervjuene. Under intervjuene fulgte jeg intervjuguiden, men ga også elevene spørsmål som oppfølging utfra hva elevene sa. Å stille barn spørsmål som gir dem mulighet til å utfolde seg var utfordrende. Som en pilot var et prøveintervju med en elev utført i en svømmetime. Prøveintervjuet resulterte i noen små justeringer og to tillagte spørsmål. Etter de to første intervjuene ble antall spørsmål utvidet til i større grad innbefatte teorien som ble anvendt om levde erfaringer. Spesielt levd tid og levd rom var noe jeg fikk mer informasjon om i de fire siste intervjuene.

Et intervju som ble gjort ble preget av at eleven ikke syntes å være så komfortabel med situasjonen. Jeg merket at jeg mistet litt min trygghet og uten at jeg tenkte over det, stilte mange ja/nei-spørsmål og var ledende i måten jeg spurte på. For eksempel: ”Føler du deg vektløs i vann?”. Etter transkriberingen av dette intervjuet, tenkte jeg mer over hvordan jeg formulerte meg, som førte til at jeg stilte mer åpne spørsmål.

Å intervju barn opplevde jeg som givende og koselig. Jeg intervjuet seks vidt forskjellige elever med ulike opplevelser og erfaringer. De fleste var lette å snakke med. De smilte, var høflige, stort sett tålmodige og svarte så godt de kunne på mine spørsmål. Selv om jeg hadde seks fine intervjustunder, må jeg si at jeg opplevde det å intervju barn som krevende. Selv om jeg stilte åpne spørsmål, fikk jeg gjerne korte svar. ”Hvorfor liker du å svømme?” ”Det er gøy” ”Hvorfor er det gøy da?” ”Jeg liker å

dykke”. Jeg var derfor bekymret for at jeg ikke hadde klart å få ut det beste av elevene og at jeg kom til å være i mangel på materiale. Men etter å ha analysert både observasjonene og intervjuene, så jeg at elevene hadde delt mye om hvordan de erfarte svømmeundervisningen.

4.4 Analyse av kvalitative data

Det finnes flere måter å systematisere og analysere innsamlet data på etter en kvalitativ innsamlingsprosess. Blant annet ved personlige og systematiske dagbøker, retrospektivt nedskrevne intervjuer, opptak av intervjuer og nedskrevne fortellinger. Det er mye materiale som innhentes når en bedriver kvalitativ forskning. Et kvalitativt forskningsintervju på omtrent én time gir omtrent 20-25 transkriberte sider med tekst, noe som tilsier at en får mye data. Å analysere dataene skjer både etter og gjennom innsamlingsprosessen. Formålet med analysen er å skape orden i alle disse dataene, og sette dem i lys av temaet og problemstillingen forskningen handler om (Grimen og Ingstad, 2008).

Gjennom dataanalysen får en mening ut av dataene. I denne prosessen blir helheten plukket i biter for å bli analysert. Slik kan jeg få forståelse av de enkelte delene som kan gi en dypere og mer helhetlig forståelse av svømmeundervisningen og barna som deltar i forskningen. Analysen er en toveis prosess. Dataene som samles inn vil gjennom innsamlingen prege helhetsoppfatningen som en har gjennom hele prosessen. Videre blir denne helhetsoppfatningen betydningsfull for hvordan det neste innsamlede datamaterialet tolkes (Postholm, 2010).

I analysen vil det komme frem hvor viktig instrument forskeren er i kvalitativ forskning. Mine opplevelser og erfaringer, og subjektive, individuelle teorier som jeg har med meg, vil prege analyseprosessen når jeg skal fortolke materialet. Mine perspektiver vil dermed prege dataanalysene. Likevel må forskeren ha et åpent sinn i møte med materialet for å kunne få frem og vise flest mulig sider av saken (Postholm, 2010). Da er erfaring en nøkkel. Gjennom erfaring og refleksjon vil en forsker også klare å finne de riktige analyseformene for seg selv og sitt prosjekt. Etter hvert kan forskeren analysere forskningsfeltet med utgangspunkt i det unike, og dermed tilpasse møtet med forskningens hensikt (Postholm, 2010).

4.4.1 Fenomenologisk analyse

En tematisk analyse innenfor hermeneutisk fenomenologi er en kompleks og kreativ prosess for å analysere erfaringer. Å skape og formulere en tematisk forståelse for en tekst, er ikke en regelbundet prosess (Van Manen, 2016). Men tema og innsikt kan frembringes ved tre ulike tilnærminger:

1. En helhetlig lesetilnærming: Forskeren leser hele teksten og former deretter en setning med mål om å dekke meningsinnholdet.
2. En selektiv lesetilnærming: Forskeren leser teksten mange ganger. Dette gjøres for å finne essensielle uttalelser eller uttalelser som beskriver erfaringen eller fenomenet. Disse uttalelsene kan danne et utgangspunkt for skrivingen av teksten og oppgaven.
3. En detaljert lesetilnærming: Forskeren ser nøye på hver setning eller grupper av setninger for å finne ut hvordan disse setningene kan uttrykke om fenomenet eller erfaringen som skal beskrives. En forsøker å finne og identifisere tematiske uttrykk, uttalelser eller narrative paragrafer som kan frembringe meninger knyttet til erfaringen eller fenomenet (Van Manen, 2016; Postholm og Jacobsen, 2018).

På bakgrunn av dette kan et fenomen eller en erfaring beskrives av en forskningsdeltager og som tas opp og videre transkriberes. Erfaringene som er beskrevet er grunnlaget for å skrive anekdoter som igjen blir bearbeidet gjennom helhetlige, selektive eller linje-for-linje-tematiseringer. Dette danner utgangspunktet for forskerens skriving (Van Manen, 2016; Postholm og Jacobsen, 2018).

4.4.2 Fenomenologisk anekdote

En fenomenologisk anekdote er en gjennomlevd beskrivelse eller fortelling som dannes på grunnlag av for eksempel observasjoner eller fenomenologiske intervjuer. Det er viktig at anekdotene har et poeng eller en slagkraft som knyttes opp mot hva en undersøker. Uten et poeng, blir anekdotene bare løse ord (Van Manen, 1997).

Anekdoter kan brukes som kraftfulle eksempler for å beskrive et fenomen (Van Manen, 2014). Van Manen (2014) viser til syv retningslinjer for skriving av anekdoter. Han sier at anekdoter:

1. Er korte og enkle historier.
2. Beskriver enkelte hendelser

3. Tar utgangspunkt i et sentralt øyeblikk i en opplevelse
4. Inkluderer konkrete, viktige detaljer
5. Inneholder ofte sitater
6. Er fort ferdige etter klimakset i hendelsen som beskrives
7. Har ofte en slagkraftig avslutning

4.4.3 Transkribering

Å transkribere intervju gjør materialet i intervjuene mer tilgjengelig. Tjora (2017) anbefaler at en gjør lydopptak av dybdeintervjuer og transkriberer materialet fullstendig. I følge Kvale (1997) eksisterer det ikke noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og på grunn av dette må en vurdere hvordan en skal gjøre transkripsjon med tanke på hva som er nyttig i den situasjonen en er i (sitert av Tjora, 2017). Men en vet ikke alltid hva som er relevant og hva som ikke er relevant for det man undersøker. Derfor kan det være smart å transkribere litt nøyere enn hva en i utgangspunktet mener er nødvendig, for eksempel ved å synliggjøre usikkerhet, eller skrive når eleven har problemer med å ordlegge seg. Det er ikke sikkert dette vil være av betydning i analysen, men da kan det eventuelt droppes når en skriver om utdrag av intervjuet (Tjora, 2017).

I tillegg til hva elevene sier, kan hva elevene viser være av viktighet. Deres kroppslige språk. Hvordan en ter seg kan fortelle mye om hvordan elevene reagerer på temaet det snakkes om. Derfor er det av viktighet at informasjon om stemningen legges ved i transkriberingen. For selv om en husker hvordan stemningen var når en leser gjennom intervjuet, vet ikke den som leser uten å ha vært til stede hvordan stemningen var. Det kan medføre at viktig informasjon utelates om en ikke beskriver kroppsspråk og lignende som igjen kan være av betydning i analysen (Tjora, 2017).

4.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Forskningens kvalitet bestemmes hovedsakelig ut fra hvordan kunnskapen er produsert. For å bedømme kvaliteten må forskeren beskrive hvordan kunnskapen som kommer frem i forskningsteksten er konstruert. Dette må gjøres på en kritisk måte. Kunnskapen som presenteres i min master vil være funn. Det er min forståelse utviklet gjennom settinger og situasjoner som er studert ut fra min problemstilling. Forskningen er

dermed ikke en søken etter en universal, objektiv kunnskap. Forskeren kan ikke bli helt objektiv når det gjelder egen subjektivitet. Dette må jeg som forsker være bevisst på. Kunnskapen som presenteres er heller ikke helt subjektiv. Derfor knyttes teori og tidligere forskning sammen med forskningen. Slik skapes ny kunnskap (Postholm og Jacobsen, 2018).

Avgjørende for kvaliteten på forskningen er begrepene validitet og reliabilitet. De er metodens største kritikere (Grimen og Ingstad, 2008). Krav om validitet og reliabilitet er tradisjonelt sett mest anvendt i kvantitativ forskning, men slike krav bør også stilles i kvalitative undersøkelser. Slike krav til kvalitet er nødvendige når en skal anvende intervjuer i den pedagogiske hverdagen i skolen (Eide og Winger, 2003). Validitet eller gyldighet, handler om hva slags konklusjoner en kan trekke ut fra dataene som er samlet inn i studien. I kvalitativ forskning er validitet en pågående prosess hvor jeg validerer fortolkninger og begreper. Dette er hovedsakelig en dialogisk prosess, hvor en må finne passende analytiske begreper som belyser de forholdene som problemstillingen krever at belyses (Grimen og Ingstad, 2008).

En deler validitet inn i to kategorier: Indre og ytre validitet. Indre validitet handler om at konklusjonene som trekkes er gyldig for det som er studert (Postholm og Jacobsen, 2018). Har jeg anvendt riktig måleinstrument for å på best mulig måte få svar på min problemstilling? Mitt måleinstrument er min intervjuguide. Denne må være av høy kvalitet slik at oppgaven min kan belyse det jeg vil den skal belyse, nemlig barns erfaringer med svømmeundervisningen. Da bør spørsmålene være utformet slik at de faktisk kan besvare min problemstilling på en god måte. Dette viser til viktigheten den dialogiske prosessen hvor begrepene spiller en viktig rolle i belysningen av problemstillingen. Ytre validitet handler om overførbarhet. Dette relaterer seg til i hvor stor grad en kan overføre resultatene fra studien til andre kontekster enn det som er studert. Altså kan erfaringene til elevene jeg intervjuer være de samme hos andre elever (Postholm og Jacobsen, 2018).

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet. Dette vises i den graden studien kan reproduseres. Holder forskningsresultatene konsistensen om andre forskere reprodusere forskningen på andre tidspunkt (Postholm og Jacobsen, 2018). Den ultimate testen er det som kalles en "Test-retest". Da gjentar en hele studien på et annet tidspunkt, og ser

om resultatene blir like. Dette er spesielt viktig i objektive, stabile virkeligheter som er målbare, men mindre viktig i atferds- og samfunnsvitenskap hvor fenomenene endrer seg raskt og er subjektive. Dermed skyldes ikke manglende overensstemmelse i resten nødvendigvis lite troverdig måling, men endringer i situasjonen. Når en har fokus på menneskers erfaringer, vet en også at ingen mennesker erfarer alt likt. Derfor blir det umulig å reprodusere slik forskning som denne og få identiske resultater (Postholm og Jacobsen, 2018). Dette fører til at en i kvalitative studier som denne, heller knytter reliabilitet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Dermed må jeg som forsker reflektere over min påvirkning, samt synliggjøre forskningsprosessen slik at andre kan reflektere over den (Postholm og Jacobsen, 2018). Det må arbeides med nøyaktighet i arbeidsoperasjoner og den virkelige situasjonen som blir undersøkt må vise (Grimen og Ingstad, 2008). For min oppgave er det for eksempel viktig at jeg har gjort en nøye jobb i transkriberingen. Dersom jeg slurver, unnlater ord, kan jeg miste poenger og helheten i intervjuet. Da vil datamaterialet bli lite verdt.

Å kunne generalisere med bakgrunn i resultatene fra en studie, er en form for et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskning. Men det finnes prosjekter hvor generaliserbarhet blir sett bort i fra. Prosjekter som dette prosjektet søker heller å gå dypt inn i et problemområde. Som tidligere nevnt, tolker og forstår jeg kun på bakgrunn av hva enkelte elever forteller meg om deres erfaringer i svømmeundervisningen. Jeg kan dermed ikke statistisk generalisere noe, men få en forståelse av hvordan enkelte elever erfarer svømmeundervisningen (Tjora, 2017). Det betyr at jeg ikke vil kunne komme frem til noen ensidig sannhet. For mitt prosjekt vil det da være mer relevant å snakke om overførbarhet. Dette handler om i hvilken grad funnene fra mitt prosjekt kan overføres. I dette tilfellet handler det om naturalistisk generalisering. Altså om beskrivelsene blir gjenkjennbare for andre i samme situasjon. For å få til dette er det viktig at jeg legger frem grunnlaget for egne analyser og tolkninger i teksten. Videre er det viktig at jeg evner å skrive på en måte som gjør at den som leser får en opplevelse av å være med på forskningsprosessen. Da må forskningen beskrives og gjøres transparent (Postholm og Jacobsen, 2018).

4.6 Etske hensyn og vurderinger

4.6.1 Å inkludere barn som forskningsdeltakere

Å inkludere barn som forskningsdeltakere, studere deres verden og opplevelser, er viktig og verdifullt. Barn tilhører en sårbar gruppe, som igjen betyr at ekstra hensyn må tas. Barns interesser og behov må ivaretas på andre måter enn voksnes interesser og behov, da barn er individer i utvikling. En må behandle nærheten en får til forskningsfeltet og barna med ydmykhet og respekt da man er avhengig av at barna åpner seg og gir av sin livsverden (Thun, 2014). Som forsker med fokus på barns opplevelser, må jeg da kunne tilpasse metode og innholdet i forskningen til barna som er med i prosjektet. For eksempel må jeg tenke godt over hvordan jeg formulerer spørsmålene til intervjuene, slik at det blir forståelig for barna. Men før intervjuer, observasjoner eller lignende kan starte, må barna ha fått alderstilpasset informasjon. De må forstå at de må samtykke frivillig for å være med i prosjektet og at det er helt greit å ikke bli med i prosjektet og dermed ikke samtykke. Barn har en tendens til å vise større grad av villighet for å adlyde autoriteter enn hva voksne har, samt at de opplever at de ikke kan protestere. Det er derfor viktig å poengtere at dette er et prosjekt de frivillig kan være med på og at de likeså godt ikke kan være med om de ikke vil (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016).

Barn under 15 år kan ikke samtykke alene. Da må også foreldre eller foresatte samtykke for dem, da de har bedre mulighet for å forstå fordelene og ulempene i prosjektet. Likevel skal barna behandles som selvstendige individ. Barneloven sier at barn som er over syv år eller er i stand til å danne seg egne meninger, skal bli informert og få muligheten til å uttrykke sitt ståsted i saken (Barneloven, 1982). Derfor er det en nødvendighet at ikke bare de foresatte samtykker, men at barna også får mulighet til å akseptere eller avslå sin deltakelse (NESH, 2016).

Når det skal forskes på barn er det også et krav om konsesjon fra datatilsynet eller et personvernombud. I tillegg krever NIHs etske komité at dersom en har et forskningsprosjekt knyttet til Norges idrettshøgskole hvor det er med deltakere som ikke har samtykkekompetanse, må også komitéen gi sin godkjenning for at prosjektet kan fullføres (NIH.no, 2019). Dette for at barnas sikkerhet skal ivaretas på best mulig måte. En annen måte barnas sikkerhet bevares på, er kravet om konfidensialitet. Dette

kravet er spesielt gjeldende når det forskes på barn. Det går ut på at jeg som forsker har taushetsplikt og skal anonymisere slik at barna ikke kan bli gjenkjent. Likevel er det viktig å vite at dersom det kan oppstå situasjoner som medfører at en blir etisk eller juridisk pliktig å videreføre taushetsbelagte opplysninger. For eksempel om jeg som forsker får kjennskap til at barn utsettes for mishandling (NESH, 2016).

4.6.2 Frivillighet og informert samtykke

For å inkludere mennesker i forskning er det et krav at en har innhentet samtykke. Informert samtykke handler om at deltakerne skal vite at de er med i prosjektet på et frivillig grunnlag og at han eller hun skal være klar over hvilke gevinster eller farer deltakelsen i prosjektet kan medføre (Postholm og Jacobsen, 2018). Ved å anvende informerte samtykke respekterer en deltakernes rett til bestemmelse over eget liv, samt at en har kontroll på hvilke opplysninger som deles med andre (Thagaard, 2013). Det stilles ulike krav til et informert samtykke og fire viktige hovedkomponenter er *kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse*.

Kompetanse

Kompetanse innenfor informert samtykke omhandler at den som undersøkes er i stand til å selv bestemme om han vil delta i prosjektet. Mange er kompetente nok til dette, da de selv klarer å avgjøre hvordan ulempene og fordelene vil påvirke dem selv. Men det er ikke alle som har disse evnene. For eksempel barn. Når barn skal undersøkes må foreldre eller foresatte samtykke for dem. Det settes da strenge krav til at resultatene en får fra prosjektet kan være til nytte for de som blir undersøkt, samt at det ikke er noe fare for negative konsekvenser (Postholm og Jacobsen, 2018). Det er viktig å være klar over at også barna selv skal samtykke selv dersom de er gamle nok til å gjøre det (Kleven og Hjordemaal, 2018).

Frivillighet

Den som deltar i prosjektet skal altså gjøre dette på et frivillig grunnlag. Det vil si at det skal ikke være noe som presser vedkommende til å ta del i prosjektet eller ikke. For eksempel kan en få en følelse at en *bør* delta fordi alle andre i klassen skal delta, men har man ikke lyst, har man ikke lyst (Postholm og Jacobsen, 2018).

Full informasjon

For å kunne samtykke, må en ha inneha full informasjon om prosjektets hensikt, fordeler og ulemper, hvordan data skal innsamles, hvordan data skal benyttes og lignende. Dette er i praksis ikke mulig, da det vil være alt for mye informasjon til deltakerne. For mye informasjon medfører gjerne at en ikke får med seg alt. Det kan også hende at forsker ikke kan oppgi all informasjon da det kan påvirke handlingene og interaksjonene i feltet og dermed forskningen. Som forsker skal en derfor være åpen, men ikke så presis at det påvirker forskningen. En kan derfor si at deltakerne må få tilstrekkelig informasjon. Dette innebærer prosjektets hovedhensikt, samt hvordan resultatene benyttes (Postholm og Jacobsen, 2018).

Forståelse

At deltakerne skal forstå informasjonen er et krav som ikke er lett å vite om er oppfylt. Men det er viktig å presentere prosjektet så tydelig som mulig slik at samtykket er gyldig. Jo større fare det er for at undersøkelsesresultatene kan være til skade for den som undersøkes, jo viktigere er det at kravene som stilles for et informert samtykke oppfylles. Det finnes ingen regler for hva som er lov og hva som ikke er lov, det eneste som kreves er at det skal være en kritisk tankeprosess når en lager et informert samtykkeskjema (Postholm og Jacobsen, 2018).

Mine samtykkeskjemaer

Da jeg skulle lage samtykkeskjemaer tok jeg utgangspunkt i en mal laget av NSD. Dersom en fulgte denne malen på en god måte, ville en automatisk oppfylle kravene for et informert samtykkeskjema. Jeg valgte å lage fem ulike samtykkeskjemaer. Et om observasjon og mulighet for diskusjon av elevene med lærer som foreldre skulle godkjenne, et om observasjon og mulighet for å nevnes i intervjuene av elevene som læreren skulle godkjenne, et for kvalitativt intervju som ble gitt til foreldrene til elevene som ble bedt til intervju, et for kvalitativt intervju med svømmelæreren og et skjema til barna slik at de kunne samtykke på å bli observert og være med på et intervju med meg.

4.6.3 Konfidensialitet

Gjennom forskningsprosjektet vil det innhentes mye informasjon i ulike former. Denne informasjonen må behandles konfidensielt. Konfidensialitet går ut på at tilgjengelighet

for informasjonen som innhentes begrenses til de som er autorisert til å ha den. Jeg som forsker må behandle informasjonen på en måte som ikke skader personene det forskes på. Det vil si at materialet må anonymiseres, og at det er strenge krav om hvordan opplysninger og lister med navn skal oppbevares og destrueres. Enkelt personer skal ikke kunne identifiseres, og det er jeg som forsker som har ansvaret for at dette kravet innfris (Thagaard, 2013).

For å følge prinsippet om konfidensialitet må deltakerne anonymiseres når resultatene av forskningen presenteres. Det vil si at jeg for eksempel setter det fiktive navnet Pia på en av elevene jeg intervjuer og omtaler henne som dette gjennom hele oppgaven. I tillegg vil "Pia" og hennes foreldre ha krav på å kunne kontrollere hvilken sensitiv informasjon som kan publiseres. Dette er for å vise respekt og verne om hennes privatliv. Hennes ekte navn samt andre identifiserbare opplysninger må ikke komme frem på forskerens datamaskin (Thagaard, 2013).

Konfidensialitet har i tillegg til den beskyttende faktoren, også en forskningsmessig betydning. Dette fordi resultater av den kvalitative forskningen skal medføre forståelse for sosiale fenomen. Når jeg benytter meg av pseudonymer og dermed ikke knytter navn til deltakerne, vil den som leser om forskningsprosjektets resultat få et bedre grunnlag for å bli oppmerksom på generaliserbare mønstre som kommer frem i resultatene (Thagaard, 2013).

Det er viktig å være klar over at det kan dukke opp dilemmaer mellom hensyn til å fremstille resultat som oppfyller krav til å være pålitelige og etterprøvbare, og hensyn til deltakeres anonymitet. Å presentere deltakeren slik den fremstår for forskeren er riktig metodisk sett, men etisk sett er det viktig å skjule hans eller hennes identitet. Dette kan spesielt være vanskelig om en forsker på små miljøer. For eksempel en liten skole med bare en fjerdeklasse. Her prioriteres krav om konfidensialitet fremfor tilrettelegging for etterprøvbarhet (Thagaard, 2013).

4.6.4 Etske refleksjoner gjennom forskningsprosjektet

Gjennom prosjektet har det skjedd ulike hendelser som har krevd refleksjon fra min side, for å gjøre riktig valg ut i fra situasjonen. En av de første situasjonene jeg

reflekterte over var da jeg skulle ut til de ulike klassene og gi dem informasjon og informasjonsskriv. Da jeg hadde fortalt elevene om mitt prosjekt og forklart hvordan man ga sitt samtykke og hva dette betydde, var det to lærere i to av klassene som gjorde et poeng av at dette var noe alle burde si ja til. Med en gang lærerne sa dette, tenkte jeg over hva vi hadde lært om etikk. At det var viktig å poengtere at dette var et frivillig prosjekt å delta i, og at ingen, spesielt ikke barn, skal oppleve å føle seg presset. Jeg poengterte derfor overfor elevene at det selvfølgelig hadde vært bra med mange elever som ønsket å bidra, men det var helt greit om de ikke ønsket det, da prosjektet var frivillig. I etterkant tenker jeg at jeg burde vært i forkant av lærerne, selv om de bare ville mitt beste. Jeg burde forklart dem at det var viktig at vi ikke sa noe om hva man burde og ikke burde, da barna er mer påvirkelige til å gi etter om de opplever press.

Å velge en sårbar gruppe som barn er har medført at jeg har tenkt nøye over ulike valg jeg gjorde. For eksempel da jeg skulle delta i svømmeundervisningen i bassenget med elevene. Hvordan jeg skulle forholde meg i garderoben? Jeg kom til svømmehallen omtrent samtidig som elevene og det var bare en jentegarderobe. I garderobene hadde lærerne eget skifterom, men ikke egen dusj. I de fleste klassene måtte jeg gjennom dusjen for å komme inn til svømmehallen. Da gikk jeg alltid med blikket ned for å vie minst mulig oppmerksomhet til barna som dusjet. Da jeg også skulle dusje selv, måtte jeg tenke over hvordan jeg selv skulle opptre i dusjen med elevene. Jeg hadde ikke lyst å vise meg naken for elevene, men reglene er klare på at man skal dusje uten badetøy, med såpe før man går i bassenget. Jeg veiet dette dilemmaet til og fra, men kom frem til at den dagen var det best å være et dårlig forbilde og dusje med svømmetøyet på.

En annen etiske refleksjon som ble gjort, var da foreldrene til en av elevene sa nei til at barnet deres kunne intervjues. Dette barnet var et åpent og spørrende barn som viet meg en del oppmerksomhet i svømmeundervisningen. En dag spurte denne eleven meg om det var noen som ikke fikk være med i prosjektet. Eleven forsto ikke hvorfor hun ikke skulle kunne være med. Årsaken var at foreldrene hadde nektet eleven deltagelse. Læreren var enig med meg at eleven var en egnet kandidat for prosjektet og var uenig i foreldrenes avgjørelse, da hun mente at manglende oppfattelse av hva prosjektet målsetning var, var årsaken til deres holdning. Det var derfor fristende å forsøke å kontakte foreldrene en siste gang for å forklare nærmere, men jeg kom frem til at dette

var et frivillig prosjekt. Da foreldrene ikke ga sin godkjenning, måtte jeg respektere dette.

5.0 Presentasjon av datamaterialet

Dette kapittelet starter med en presentasjon av skolene og de ulike elevene. Jeg gir et bilde av hvordan de ulike skolene organiserer svømmeundervisningen basert på hva lærerne fra de ulike skolene har fortalt meg i intervju. Så forteller jeg om de ulike elevene. Jeg forteller om deres svømmebakgrunn, samt hva de synes om svømming og bading med utgangspunkt i av hva de fortalte i intervjuene. Generelt synes alle elevene det var gøy å bade og de likte svømmeundervisningen. Alle elevene kan svømme litt, men ingen er trygge svømmere. Ingen av disse elevene besto ferdighetsprøven etter ti klokke timer med svømmeundervisning.

Videre presenterer jeg dataene som er kommet frem i intervjuene og observasjonene. For å få innsikt og bedre forståelse av materialet, har jeg valgt å presentere sitater fra intervjuer, samt fenomenologiske anekdoter basert på observasjonene jeg har gjort i svømmetimen. Observasjonene kan være av andre elever enn de som er intervjuet. Jeg har gjennom arbeidet med materialet kommet frem til hovedtemaer som er inspirert av de ulike fasene fra vanntilvenning til svømmedyktighet. Disse temaene er: *rammebetingelser, dykke, flyte og fremdrift*. Gjennom disse temaene ønsker jeg å fremheve elevenes oppfatninger, erfaringer og meninger i svømmeundervisningen, i lys av min problemstilling. For å gjøre tekstbildet oversiktlig er direkte sitater skrevet i hermetegn i kursiv. Anekdoter er skrevet med innrykk, fet skrift og kursiv. Uansett hvordan elevene snakket, har jeg skrevet sitatene på bokmål. For å ivareta anonymiteten til elevene og lærere har de fått fiktive navn. Det har også skolene og bassengene.

5.1 Skolene

Dole skole

På Dole skole har elevene svømming kun på fjerde trinn. Da er svømmingen delt i to perioder. Den første perioden varer i ti uker, med en klokke time i uka, i et halvt basseng delt på langs. Undervisningen er med klassens to kroppsøvingslærere med svømmekompetanse. De har ansvaret for undervisningen av de 28 elevene. I tillegg er

det mange assistenter til stede i undervisningen. Disse sitter som regel på land, men skal ha med seg svømmetøy slik at de kan bli med i bassenget om dette ses på som nødvendig. Kontaktlærer er også tilstede på kanten av bassenget og har oversikt på klassen derfra. Etter ti uker med svømming organisert av skolen selv, har de et opphold i et par uker før de har ti uker, 20 skoletimer, med svømming organisert av en institusjon som utdanner faglærere i kroppsøving. Her er det faglærerstudentene som har ansvaret for undervisningen.

Undervisningen på skolen legges opp etter at elevene sammen med foreldrene har fylt ut et skjema om elevenes svømmeerfaring. Deretter legger lærerne opp til en praktisk kartlegging av elevene i de to første timene. Der observerer de hvordan elevene reagerer på vann og dykking. Videre gjennomføres undervisningen med en progresjon fra vanntilvenning til fremdrift. I de to siste timene forsøker elevene seg på ferdighetsprøven. Læreren presiserer at de prøver å skjule at det er en test, ved å heller gjøre det til en øving. Etter dette, skrives det en rapport på klassen som gis videre til skoleledelsen og institusjonen med faglærerstudentene, slik at de får en oversikt over hvilke elever som er sterke, og hvilke som trenger mer oppfølging i for eksempel dykking.

Toppen skole

Også på Toppen skole har elevene svømming bare på fjerde trinn. Klassen som har svømming har da et helt basseng på 25x12,5m en gang i uka, i tretten uker. I tillegg er det et par ekstra timer som blir fordelt på de som trenger ekstra undervisning for å bli svømmedyktige. Dermed får disse elevene i omtrent 20 klokke timer i bassenget. Undervisningen ledes av en innleid instruktør, sammen med en svømmelærer som selv har drevet aktivt med svømming (Anders). I tillegg er det en assistent med livredningskurs som ofte er på kanten. Det er den innleide svømmeinstruktøren som har hovedansvaret for hvordan timene legges opp, men han planlegger sammen med Anders. Anders har et ekstra øye med de som trenger litt ekstra oppfølging. I år (2018/19) blir elevene på Toppen skole kartlagt mens de er i bassenget. De ansvarlige ser hvor nivået ligger, hvem som trenger ekstra undervisning og lager opplegg deretter. Undervisningsopplegget følger stort sett progresjonskurven som Utdanningsdirektoratet

har delt, men de bruker litt mindre tid på vanntilvenning og dykking da de fleste elevene kan dette fra før.

Tipp skole

På Tipp skole har elevene ti klokketimer i året med svømming i både tredje og fjerde klasse. Klassen oppholder seg på et offentlig bad, hvor de har et lite, varmt, grunt basseng, samt omtrent 12x25 meter av et stort, dypt basseng. Også her ledes undervisningen av en innleid instruktør, mens kontaktlæreren er med i bassenget som en assistent. Kontaktlæreren har studiepoeng i kroppsøving. Det er den innleide svømmeinstruktøren som lager opplegget til elevene, uten særlig samarbeid med kontaktlæreren til klassen. Timene preges av lek for å få vanntilvente elever og for at de skal lære seg basisferdighetene flyte, dykke og fremdrift. I de siste timene ble klassen delt i to, hvor den ene delen hadde frilek i det grunne bassenget, mens den andre halvdelen gjennomførte ulike tester i det dype bassenget. Målet med undervisningen er at alle elevene skal kunne mestre å svømme på et basisnivå. Dersom de ikke mestrer dette, vil elevene få tilbud om ekstra undervisning på ettermiddagstid, hvor en lærer vil følge elevene til bassenget og sørge for at de lærer å svømme. De kan også få et tilbud og svømming på femte trinn.

5.2 Elevene

Daniel

Daniel begynte å bade og svømme da han var seks år. Da tok faren og brødrene han med til ulike svømmebasseng. Han har aldri gått på noe svømmeskole, men svømmer litt når han er på ferie i andre land. Daniel liker å svømme ”vanlig” og i pil, men han liker ikke å svømme på dypet, for der kan man drukne.

Sofie

Sofie begynte å lære å svømme på skolen. Hun husker ikke når dette var. Hun har vært med i en svømmegruppe i det lokale badebassenget, men dette var kun en sommer. Sofie svømmer ikke mye på fritiden, men av og til er hun med en venninne til et badeland. Hun er glad i å bade fordi vannet er varmt og deilig. Det hun ikke liker er å få vann i øynene for det gjør vondt.

Rita

Rita har vært på svømmekurs både på Rhodos og i Norge. Hun sier hun ikke har svømt så mye, men litt hver sommer når hun kjører seilbåt og den er på grunt vann. Av og til tar faren hennes med henne til et lokalt svømmebasseng. Rita husker ikke når hun begynte å prøve seg på å svømme, men hun tipper det var da hun var liten. Hun er glad i å bade, men synes det er vanskelig å svømme fordi hun er redd for å drukne.

Pia

Pia er glad i å bade og svømme. Hun drar ofte sammen med venner og familie til et lokalt bad i nærheten av der hun bor. Hun har gått på svømmeskole på flere steder i byen. Da hun var liten bodde hun i et annet land med tilgang til svømmebasseng gjennom barnehagen hun gikk i. I tillegg brukte hun og familien å dra til stranda nesten hver helg da hun bodde der. Pia liker ikke å være på dypt vann og er litt tilbakeholden i kaldt vann.

Peter

Peter begynte å lære og svømme da han var fire år. Da sa faren at det var på tide å gå i vannet. Det var han som lærte Peter å svømme. Som yngre var Peter mye på stranda. Han er av og til i Syden og der har han ofte tilgang til basseng og bader der. Han har ikke gått på noen svømmeskole, men er av og til på badeland eller i svømmehallen. Peter trives i vannet og synes det er deilig å være der.

Ina

Ina startet innlæring av svømmeferdigheter med foreldrene sine i besteforeldrenes leilighet i Syden. Hun var omtrent tre år da hun begynte å lære seg å svømme. Hun har ikke gått på noe svømmeskole og svømmer stort sett bare når det er undervisning i klassen. Ina liker å bade og svømme, men vet ikke helt hvorfor.

5.3 Svømmeundervisningen

5.3.1 Rammebetingelser

Svømmehallen

”Kan du beskrive svømmehallen for meg?” var et spørsmål jeg stilte noen av elevene. Sofie svarer: ”Jeg vet ikke hva det er”. Jeg forklarer at det er slike steder som Solbadet

der hun lærte å svømme. Da sier hun: *”Em... Solbadet er et sted man kan em... svømme, og det er en sklie der”*.

Svømmehallen kan frembringe ulike følelser. Peter sier: *”Jeg får litt sjokk når jeg ser svømmehallen”* ”Gjør du det?” spør jeg da. Han svarer: *”Ja, jeg får litt sånn der, jeg begynner å få litt sånn der sjokk fordi det er så lenge siden liksom noen ganger fordi det er så lenge siden jeg har vært der, og det er svømmehall, hallo. Svømmehall det er ikke så vanlig at jeg ser lenger. Og da bare. Ja, da fikk jeg litt sjokk”*. Jeg spør han om hva han får sjokk av. Han svarer: *”Svømmehallen, vannet og alt mulig. Fordi det var lenge siden sist. Og da fikk jeg litt sjokk når jeg kom inn der. For da, for vannet så helt pent ut og det var, jeg hadde egentlig bare lyst å hoppe uti. Fordi jeg var ikke på svømminga forrige uke der en gang, jeg var syk. Og da hadde jeg veldig sjokk når jeg kom dit den gangen fordi da var det lenge siden, så da hadde jeg glemt litt hvordan det så ut og sånt”*.

Vannet

Når jeg spør Peter om han hva han tenker om vann, sier han at det er deilig. Videre forteller han: *”Ja. Noen ganger er det det, og noen ganger er det litt kaldt”*. Hvordan temperaturen i vannet oppleves er noe elevene snakker mye om.

Pia sier: *”Ja, men jeg synes ikke det er gøy med sånt kaldt vann, jeg liker bedre å bade i varmt vann. Så jeg liker bedre varmt vann enn kaldt vann. Også, jeg kan bade i kaldt vann, men da må jeg først være litt sånn med kanten av bassenget i starten, så kan jeg begynne å svømme når jeg blir varm”*. Hun er kanskje den som snakker mest om temperaturen på vannet og gjør seg en oppsummering på temperaturene til ulike basseng: *”Jeg synes at på Glassbadet er det varmt, på Trimbadet er barnebassenget veldig varmt, men voksenbassenget er veldig kaldt. Også på Solbadet husker jeg ikke, der er det så lenge siden jeg har vært. Også det er de fleste, også der hvor vi har svømmeundervisning nå da, der er det litt sånn varmt, men litt kaldt. De siste to gangene har det vært ganske kaldt. Men de første gangene var det veldig varmt”*. Hun mener at temperaturen preger henne spesielt mye når hun skal ut i bassenget: *”Ja, også er det alltid vanskeligst med første hoppet inn i bassenget, for da er det alltid så vanskelig. Fordi på Trimbadet så pleier jeg å gå ned med stige i voksenbassenget, i*

barnebassenget kan jeg bare gå fra kanten. Men på svømmeundervisningen bare gjør vi den "hopp uti som" for å komme inn i bassenget og sånt". Daniel er enig med Pia om at temperaturen er utfordrende i starten av timen: "Når man starter er det kaldt, etterpå blir det varmere".

Sofie snakker også om varme når hun skal svømme. Hun sier: "Jeg synes det er varmt og deilig å svømme". Videre forteller hun følgende om hvilke følelser vannet gir henne: "Emm. På emm... Emm.. Jeg synes trygg og redd. På storebassenget er jeg litt redd uten briller, og på lillebassenget da føler jeg meg trygg og varm".

At temperaturen preget elevene var også synlig under observasjon. Jeg så mange elever med armene i kryss, knærne sammen, med heler som pekte utover og tenner som hakket. Når elevene ga slike uttrykk, ble mange også litt mer passive i undervisningen.

Neste test er flyting på mage og rygg. Elevene stiller seg med rompen inntil kanten i bassenget. Vannet rekker dem omtrent til brystet. De snakker og veiver med armene. Spruter og ler. Læreren blir stående og vente. Rita står helt stille inntil kanten med et smil i munnviken. Hun ser seg litt rundt og venter på at læreren skal starte testen. Jo lenger tid det går, jo mer urolig blir kroppen hennes. Hun legger armene i kryss og gnir opp og ned på overarmene. Fortere og fortere jo lenger tid som går. Etter hvert begynner hun å hakke tenner. Så legger alle elevene seg ut for å flyte. Hun nøler litt. Bruker litt lenger tid enn de andre, før hun legger seg i vannet med magen ned.

5.3.2 Dykke

Å klare og dykke

Gjennomgående i intervjuene og observasjonene var barnas interesse for å dykke. Det er noe som bringer frem mange følelser hos barna og de snakker mye om dette temaet.

Sofie sier: "Emmm... Gøyeste er, er den dere alle er i storebassenget og em, læreren tar de der pinnene og synker ned og vi prøver å ta dem". Hun får støtte av Rita som sier: "Jeg liker veldig godt å dykke ned til ringer". Å hente ringer eller andre synkeleker er noe barna jeg intervjuet øvde mye på. Dersom de ikke var med resten av undervisningen, hendte det at de fikk hver sin ring som de selv skulle øve på å hente.

Hvorfor elevene liker å dykke er av ulike grunner. Rita sier: *”Fordi da kan man se flere ting under vann”*. Peter er enig. Han sier: *”Når jeg skal se under vann, fordi hvis jeg skal på badeland og i tilfelle jeg glemmer noen svømmebriller, da har jeg i hvert fall lært meg å ha øynene åpne, så da kan jeg se ting uansett”*. For noen elever var det som var gøy med å kunne dykke, sikkerheten og tryggheten denne evnen gir. Daniel svarer følgende på hvorfor han liker så godt å dykke: *”Da kan man lære seg å hente en barn og barn faller lett og om du er badevakt kan du hjelpe de som klarer ikke å svømme som dykker ned. Ja”*.

Å ikke klare å dykke

Men det er ikke alt ved dykkingen elevene er komfortable med. Å få vann i ansiktet, spesielt i nesen eller øynene, er noe elevene snakker en del om. Uten at jeg har stilt spørsmål starter Sofie å fortelle om hva hun ikke liker med svømmingen. Hun sier: *”Det jeg ikke liker er å få vann i øynene, det gjør vondt”*. Ikke bare gjør det vondt, Sofie sier flere ganger at hun synes det er skummelt å få vann på øynene. Hun sier for eksempel at *”Jeg er redd for vannet hvis det kommer på øynene”*. Hun begrunner dette med at hun da mister litt kontrollen. Dette har hun en løsning på: *”...men hvis jeg har svømmebriller, da jeg er ikke redd”*. Videre forklarer hun *”Og hvis jeg har på brillene, kan jeg se under vann, så jeg kan se beina, så da kræsjer jeg ikke”*. På spørsmål om hun er redd for å kræsje sier hun: *”Ja, da stopper jeg opp og da synker jeg ned”*. Peter er heller ikke glad i å få vann på øynene. Han mener det er irriterende. *”Emm. Når man får vann i øynene kan man svi litt og det irriterer litt i øynene. Hvert fall i saltvann. Da svir det skikkelig”*.

Andre elever snakker om problemene de har med å få vann i nesa når de har hodet under vann. Ine sier: *”Jeg liker ikke å få vann i nesa. Fordi hvis jeg får vann i nesa, det gjør skikkelig vondt”*. Daniel er enig i at det er vondt å få vann i nesa. *”Ja, når jeg får vann i nesa stopper jeg, tar ut vannet, så fortsetter jeg. Så bare svir det i nesa”*

Elevene skal prøve seg på dykketesten. De skal hente en synkeleke på bunnen i det dype bassenget. Daniel starter. Han setter pannen i vannet og bykser med beina. Med den ene armen tar han svømmetak, med den andre holder han

hardt i kanten. Han spreller. Vannet spruter. Så kommer han opp igjen. Instruktøren sier at han må huske å blåse ut luften. ”Jeg klarer ikke” sier Daniel. Han gjør flere forsøk før han går opp av bassenget. Øynene er blanke og munnen ser ut som en strek. Han setter seg ned på kanten med beina i vannet. Han trekker skuldrene opp mot ørene. Blåser litt i nesa og ser på den neste som prøver seg på testen.

Å bli bedre på dykking

For å bli bedre til å dykke, har Sofie to løsninger: ”Jeg klarer det med hjelp, men jeg klarer ikke det fordi hvis jeg prøver å gå ned, jeg flyter opp”. Hun åpner også for at det kan være en god idé å øve i det grunne bassenget: ” (...). Jeg vet hvordan, men da jeg må stå. Men jeg tørr ikke på det dype bassenget helt å prøve å gå ned. Det tørr jeg ikke. Men jeg tørr på det lille bassenget som jeg står på det, med vannet. Stå og gå ned”.

Å starte på det grunne var det flere elever som gjorde. Her er et eksempel på når Rita startet på det grunne:

”I dag skal vi ha ulike tester” sier instruktøren. Elevene titter på hverandre. Noen får store øyne, noen begynner å trippe, noen ser ned. I den første testen skal elevene hoppe fra kanten på den dype delen av bassenget, og plukke opp en ring. Rita reagerer på det hun hører ved å krysse armer og ben. Blikket veksler mellom å se i gulvet og på instruktøren. Instruktøren forteller at han i første test vil at alle hopper på dypet. Han sier han tror alle klarer det, men hvis ikke, går man grunnere. Rita mumler ”jeg vil på grunna”. Instruktøren reagerer ikke på dette. Han ser litt på elevene før han sier at de usikre stiller seg bakerst. Ut i vannet hopper elev etter elev. Rita blir stående så lenge hun kan på kanten. Hun heier og jubler for de som får det til. Mange får det til, men det er også mange som ikke rekker bunnen når de skal svømme nedover. Når det er Rita sin tur sier hun pent nei og at hun vil på grunna. Instruktøren gir henne en ring, og sier hun kan kaste den ut hvor som helst og klare det der. Hun tar med seg ringen til den grunne delen av bassenget, kaster den ut, og henter den uten problem. Hun går tilbake til de andre.

- Klarte du det? spør instruktøren.

- Ja, svarer Rita.

- Da kan du bare fortsette dypere og dypere til du ikke lenger klarer mer.

Rita fortsetter å kaste ringen i vannet og plukker den opp. Hun går dypere og dypere. Til slutt ender hun opp med å klare det bare en meter unna der hun i utgangspunktet skulle klare det.

5.3.3 Flyte

Evnen til å flyte er varierende hos elevene. Noen flyter bra med en gang de får tilsyn av en instruktør eller svømmelærer, noen synes det er vanskelig å flyte, noen sier de kan flyte, men holder seg likevel i kanten.

”Jeg klarer noen triks” utbryter Sofie, før hun følger opp: ”Jeg klarer å flyte på magen, flyte på ryggen og flyte også klarer jeg å flyte som en pil”. Når jeg spør henne hvorfor hun klarer å flyte svarer hun: ”Emm fordi, emm, jeg er en stjerne”.

Dette er en observasjon jeg gjorde da Sofie skulle øve på å flyte til en test:

Sofie skal øve seg på å flyte. ”Jeg er redd” sier hun. Leppene er stramme og blikket hardt. Men hun prøver. Først på magen. Hun tar tak i kanten med godt mellomrom mellom hendene. Beina spres og halsen strekker seg slik at hodet er så langt unna vannet som det kan være. Hun ligner en sjøstjerne. En sjøstjerne med en lang hals. Så tar hun et godt åndedrag før hun legger fjeset i vannet. Hun har fremdeles et godt tak i kanten. Plutselig slipper hun i et halvt sekund før hun griper kanten igjen og drar kroppen inn mot land. Så skal hun flyte på ryggen. Hun legger armene og bakhodet opp på kanten, sprer beina og fyller magen med luft så den ser ut som en liten ballong. Her ligger hun og hviler en stund, før hun snur seg og setter beina i kanten. Og smiler.

Jeg spør Ina om hun husker hvordan hun lærte å flyte. Da sier hun: *”Emm. Jeg flyter ikke helt ordentlig så jeg må bruke noen svømmetak for å holde meg oppe”.* Hun forteller videre at hun liker saltvann best og begrunner det med: *”Fordi jeg føler jeg flyter bedre i saltvann”.* I samtalen med henne kommer det frem at jo bedre du er til å

flyte, jo tryggere er man i vannet. Dette støttes av Rita som sier: ”Emm, jeg føler at hvis jeg flyte på vannet og føle meg tryggere da kan jeg gå ut på dypet”.

Ina skal nå prøve å flyte i fire minutter. Hun svømmer bort til den nærmeste kanten og stopper en armlengde unna den. Hun forsøker å legge seg bakover. Halsen strekker seg, mens hun bøyer hodet fremover. Kroppen skråer i vannet. Hun veiver litt med armene før hun setter beina i bunnen. En venninne prøver å vise henne hvordan hun kan gjøre det. Rolig legger hun seg ned i vannet. Hun sprer armer og ben og hviler hodet i vannet. Det ser ut som hun ser på TV i taket. Ina skal prøve å gjøre det samme. Hun sprer armer og ben og legger seg rolig bakover. Men det ser ikke ut som om Ina ser på TV i taket. Ina ser etter venninnen som ligger og flyter ved beina hennes. Halsen blir lang og kroppen blir liggende skrått i vannet. Ina setter beina i bunnen igjen og reiser seg opp. Hun prøver ikke igjen.

Dypet

Dypet er noe elevene forbinder med utrygghet. Mange fortalte om ubehag på dypet i intervjuene, men det var også tydelig at kroppsspråket til noen elever endret seg når de skulle svømme på dypere vann. Noen elever svømte med flere, små bevegelser, noen fikk en strammere muskulatur, noen viste uttrykk som så redde ut, noen stoppet når de kom til dypet.

Klassen skal nå svømme 25 meter crawl til den andre siden av bassenget. Jo lenger de kommer, jo dypere blir det. De stiller seg opp inntil kortsiden av bassenget. Rita og Pia bruker litt lenger tid enn resten. De er opptatt med å leke litt med hverandre i vannet. Så stiller også de seg opp. Pia hiver litt vann over hodet før hun bøyer seg ned, åpner munnen så haka går i vannet. Hun ser ut som en liten flodhest i sumpen, men trekker haken fort opp igjen og reiser seg opp. Læreren sier at elevene kan stoppe der de ikke lenger føler seg trygge. Før de starter å svømme, øver de litt på armtak der de står. Begge jentene skjærer grimaser når vannet treffer dem i ansiktet fra uventet hold. Så skal de starte å svømme. Rita tar bein og armer fatt og begynner å crawle. Det er armer og ben overalt, men fremover går det. I ca åtte meter, hvor grunnen

begynner å skrå nedover. Der stopper hun opp og svømmer tilbake til kanten. Pia skal starte i heat to. Hun også starter med godt mot. Masse armer, masse ben, masse energi. Etter åtte meter ser hun opp og ser at Rita har satt seg på kanten. Pia ser seg videre omkring, før hun svømmer bort til henne. Jentene blir igjen på grunna og begynner å leke mens resten av klassen svømmer. De begynner å svømme på tvers av bassenget på grunna. De er nå helt avkoblet fra undervisningen til hoveddelen av klassen.

Rita forteller: ”Jeg tror ikke jeg hadde vært så mye med de andre fordi jeg liker ikke så godt å være på det som er alt, alt for dypt (...) Fordi at noe kan bli litt sånn, det blir sånn jeg blir redd for at det blir så dypt også tenker jeg at hvis jeg glemmer og svømme nå så vil jeg falle bare rett ned. Så derfor synes jeg det er litt skummelt”. Dette viser også at når man ikke klarer å være på det dype, kan det være vanskelig å følge undervisningen med resten av klassen. At Rita og Pia ikke holder følge med resten av undervisningen synes ikke å være noe problem for Pia som sier: ”Det er ganske gøy (å øve med Anders på grunna) siden jeg liker meg ikke så godt, på Trimbadet er det i voksenbassenget fra 1.20 til 2 meter. Da liker jeg ikke å være på sånn 1,80 og 2 meter. Jeg kan hoppe ut i 1,80, men jeg kan liksom ikke svømme der på det dypeste. Så svømminga tror jeg er 1,80 og da blir jeg litt stressa hvis jeg svømmer der, så jeg synes det er litt, jeg synes det er ganske mye bedre å være der (med Anders), så synes jeg det er gøy fordi vi får gjøre litt andre ting”. Rita sier at hun også liker å svømme med Anders, men hun legger til at det er ”Ganske gøy, men jeg hadde også likt å være litt sånn på, svømme litt dypere”.

Daniel synes heller ikke at det er så gøy å være i den dype delen av bassenget. Det er noe av det han liker mindre med svømmingen. Når jeg lurer på hvorfor sier han: ”Man kan drukne”. Videre sier han at han er redd for å drukne, og at han tror at det viktigste for at han skal bli en bedre svømmer, er å svømme på dypet. Peter støtter opp om dette. På spørsmål om hvorfor han tror elever ikke er trygge i vannet svarer han: ”Fordi man tørr ikke å gå på det dype. Eller man tør ikke å svømme på det dype. Man er redd for at man skal drukne”.

5.3.4 Fremdrift

"Hva er det viktigste for å kunne svømme?" var et spørsmål jeg stilte noen av elevene. Rita er klar i sitt svar og sier: "Å føle at du er trygg og at det ikke er farlig i det hele tatt". Videre svarer hun: "Jeg tror det er litt fordi jeg er så redd for å drukne". på spørsmål om hvorfor det er vanskelig å svømme.

Men hvordan skal en lære seg å svømme? I følge Peter må en fokusere på følgende: "Først kan man lære seg hvordan bena skal være og hvordan kroppen skal se ut når man skal begynne å svømme. Også kan man lære armene hvordan de skal slå i vannet og sånt. Fordi de skal ikke hardt ned, da blir man alt for sliten. Og man skal ikke føle seg utrygg i vannet. Da blir det bare mye verre". Er det noe Peter ikke liker, så er det å svømme frem og tilbake. Det synes han er kjedelig og sier: *Det er mye gøyere å gjøre ting som er aktiviteter så man kan lære ting. Svømme frem og tilbake lærer man egentlig ikke så mye av. Det er bare frem og tilbake*". Videre sier han: "Jeg har svømt frem og tilbake mange ganger, så jeg trenger egentlig ikke å øve noe mer. Men ja".

Pia er enig i at det er tungt å svømme frem og tilbake. Jeg spør henne om hva hun synes om hjelpen hun får til å bli bedre i svømming. Da svarer hun: "Jeg synes det er ganske bra. Men noen ganger blir jeg ganske sliten av å svømme alt for lenge fram og tilbake. Så i stedet for å svømme den veien av bassenget *drar hendene over pulten på langs*, svømmer vi den veien i bassenget *drar hendene over pulten på kortsiden*. Så da tror jeg kanskje at det er litt slitsomt, men det er ganske bra for å hjelp".

Når jeg spør om hvordan elevene liker å svømme, er det stor enighet om at crawl er en vanskelig måte å svømme på. Jeg spør Peter om han kan svømme alle typer svømming. Da svarer han: "Emm, ja. Med armene også med bena. Jeg kan egentlig alle. (...)Unntatt en tror jeg. Den her. Også opp og sånt. *Viser crawlta*" Han sier også følgende om ryggsvømming: "Ja, og det er også en ting jeg sliter med. På ryggen. Svømme på ryggen og slik. Det sliter jeg med. (...) Jeg synes det er så vanskelig å bare. Jeg skjønner ikke hvordan man får fart. Jeg får ikke noe fart. Jeg får bare sånn bitte litt fart". Også Rita gir uttrykk for at det er vanskelig å svømme både på mage og rygg. På spørsmål om hvorfor svømmingen er vanskelig sier hun: "Fordi at når jeg svømmer på magen og på ryggen blir jeg fort ganske sliten og jeg synes det er veldig vanskelig". Pia

har følgende og si om saken: *”Også øver vi mer på crawl enn på bryst som jeg har litt vanskeligere med. Eller jeg kan bryst under vann, men ikke med hodet over vann. Fordi det er bare slik det er”*.

Forskjellen på å svømme over og under vann er noe Sofie også snakker om. *” Emm. Jeg synes det er gøy, det er gøy å lære å svømme. Fordi jeg lærte. Jeg kan litt svømme. Sånn her under vannet *viser brysttak*, men jeg klarer ikke å gjøre det over og kanskje to svømmer sånn her, da jeg faller ned”*. Hun presiserer at hun klarer to svømmetak med hodet over vann før hun fortsetter: *”Men nede under vann da jeg gjøre det mye lengere”*. Når jeg spør henne om hvorfor det er slik mumler hun: *” Emm. Vet ikke”*.

6.0 Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg analysere funn og resultater fra studien ved å bruke Van Manens eksistensialiteter som analytisk verktøy. Jeg vil presentere relevante funn i forhold til de ulike eksistensialitetene og analysere og kategorisere funnene ut i fra levd rom, levd tid, levde relasjoner og levd kropp. Selv om jeg presenterer analysen tematisk ut i fra de fire eksistensialitetene, er det viktig å være klar over at man kan differensiere de fire eksistensialitetene, men de kan ikke separeres (Van Manen, 1997). Enkelte funn kunne derfor blitt analysert under flere av temaene, men grunnet oppgavens omfang blir de ikke det.

6.1 Levd rom

Levd rom er følt rom. Levd rom er opplevd rom (Van Manen, 1997). Rommene jeg observerte elevene i var svømmehaller. Fra disse svømmehallene kommer de fleste erfaringene som elevene beskrev. Av og til snakket de om andre svømmehaller, badeland eller vann/hav de har badet i, men de fleste av beskrivelsene er på bakgrunn av erfaringer fra svømmehallene hvor skoleundervisningen fant sted.

Det er spennende å høre hvor ulikt barna beskriver svømmehallene i forhold til hvordan jeg opplever dem. For eksempel når Ina beskriver bassenget. Hun sier: *”Det er et stort basseng også er det på en måte et gjerde, bare at det er ikke noe under vannet, det er*

bare oppå vannet og flyter. Som liksom, sånn at det blir to svømmebasseng på en måte". Et gjerde av røde og blå plastkuler på et tau som perler på en snor, som danser med bevegelsene på vannflaten. Også Peter ser på bassenget med baneskiellet som to bassenger. Han fremstår som et bestemt barn når han beskriver bassenget: *"Masse vann og det er to, fordi det er ikke bare en badebasseng. Det er flere. To badebasseng"*. I følge Van Manen (1997) kan et rom oppfattes ulikt på grunn av utstyr og møblement som kan være med å påvirke rommet. At det er to basseng kommer mest sannsynlig av funksjonen baneskiellet har og måten dette påvirker rommet på. Flytende plastikkuler på et tau får en funksjon som et gjerde eller en vegg som ikke skal krysses da det er en annen klasse i det *"andre bassenget"*. Dette kommer av hvilke opplevelser elevene tidligere har hatt med dette baneskiellet. Et spørsmål en kan stille på bakgrunn av dette er om Ina og Peter opplever rommet som mindre når de deler opp bassenget som de gjør. Eller kanskje de opplever bassenget (bassengene) som rom i rommet?

Det å oppholde seg på ulike steder og i ulike rom kan frembringe ulike følelser grunnet en relasjon mellom mennesket og rommet (Van Manen, 1997). Når jeg spør Daniel om hva han føler når han går inn i svømmehallen sier han: *"Eh, kult"*. I bassenget er Daniel en gutt som liker å tulle og leke med vennene sine. Han bruker mye tid på å utfolde kroppen, tøyse med vennene og teste egne grenser. Spesielt i det varme, grunne bassenget. Han klatrer på ryggene til kompisene, han hopper fra kanten, han ser hvor mye av kroppen han får under vann og bruker mye energi på å sprute og veive med armer og ben. Kanskje dette kan ha noe med hvorfor Daniel opplever svømmehallen som kul.

Peter har en litt annen tilnærming til svømmehallen: *"Jeg får litt sjokk når jeg ser svømmehallen"*. Når jeg spør han om hvordan han opplever svømmehallen sier han: *"Emm. Litt rart noen ganger. Fordi man er ikke vant til det. Man pleier ikke å være der så ofte. Sånn som denne skolen, vi pleier ikke å være her akkurat veldig ofte noen ganger"*. Van Manen (1997) sier at rom som oppleves som ukjent territorium kan medføre at man føler seg ukomfortabel, noe Peter kanskje viser til når han sier han synes det er litt rart og at han opplever at han får litt sjokk. Peter sammenligner også svømmehallen med det å være hjemme. Han sier: *"Fordi vi har et hjem som er kanskje vårt hjem. Vi har jo et hjem liksom alle sammen. Det er ikke alle som har et hjem, men*

det ikke alltid man er vant til å være i en svømmehall heller. Det er det jeg tenker". I følge Rush (2012) styres menneskers opplevelser av hjem av ulike krefter som påvirker menneskers oppfattelse av hva et hjem er. Det finnes ingen mal på hva et hjem er. Det er ikke alltid noe en kan ta på, men det er noe en kan føle. For at noe skal bli et hjem, må en gjennomgå prosesser som blander følelser og gjenstander. Hvordan mennesker danner opplevelser av et hjem skjer dermed ved erfaringer gjennom kroppen. Samtidig er et hjem noe som er med på å innramme hverdagslivet. Det er et sted hvor en kan utføre aktiviteter, oppleve, ha spillerom for følelser, og er et sted hvor man kan utføre de dagligdagse gjøremålene. I tillegg har et hjem en egen tidsrytme. Ut i fra dette kan vi anta at Peter ikke opplever svømmehallen som noe hjem. Svømmehallen er ikke sted hvor en gjør de dagligdagse gjøremålene. Det er et rom med et helt annet møblement som Peter sier, han ikke er vant med. Det er jo ikke vanlig at han ser så mye vann. I tillegg gir svømmehallen han andre følelser enn de han får hjemme. Han opplever at det er rart, og at han får litt sjokk. Dette er gjerne ikke innrammet i hverdagslivet. Peter snakker også om at han ikke bruker like mye tid i svømmehallen som i sitt hjem. Så hvordan kan han være vant til det da?

Dypet i rommet

En annen viktig opplevelse elevene hadde i svømmehallen, var opplevelsen av dypet. Dette var en faktor de selv trakk frem da de svarte på åpne spørsmål om svømmeundervisningen.

"Også skulle vi svømme lengder og det var litt vanskelig hvis man ikke vil være på dypet"

"Jeg tror ikke jeg hadde vært så mye med de andre fordi jeg liker ikke så godt å være på det som er alt, alt for dypt"

"Men jeg tørr ikke på det dype bassenget helt å prøve å gå ned. Det tørr jeg ikke. Men jeg tørr på det lille bassenget som jeg står på det, med vannet. Stå og gå ned".

Flere av elevene jeg intervjuet mener den dype delen av bassenget er utrygg og at det er vanskeligere å anvende sine ferdigheter der. De har bygget seg opp en annen relasjon til

dypet enn til den grunne delen av bassenget. De tilegner dypet egenskaper som gjør at det blant annet blir vanskelig å flyte, dykke og svømme på det dype. På dypet kan de nemlig "falle" ned. Dette kan være et uttrykk for en eksistensiell frykt for drukning og døden. Derfor kan vi anta at mange av elevene jeg observerte valgte å unngå den dype delen av bassenget, men ikke alle. Å unngå dypet gjorde ikke Daniel. Også han synes det er skummelt med dypet for han er redd for å drukne, men sier likevel når jeg spør om hva som er det viktigste for at han skal bli bedre til å svømme: *"Å svømme på dypet"*.

Slik er det ikke med Rita. Hun var kanskje ikke klar for å øve seg på dypet. Hun valgte for eksempel å snu så fort bunnen begynte å skrå nedover. Peter mener det er en god idé å øve seg på den grunne delen av bassenget før de begynte å svømme på det dype. Litt slik som Rita gjorde da hun snudde. Han sier: *"Hvis du er utrygg kan du være inne på det, noen ganger pleier folk å være der det ikke er dypt og øve der hvis de er utrygg. For hvis de faller der, eller hvis de detter ned i vannet så er det ikke noe dypt da. Da kan de bare trække ned. Det er lett. Så da øver de seg liksom på det grunne. Og når de har øvd seg nok, går de på det dype"*. Et problem med å være mye på den grunne delen av bassenget er at det står i strid med kompetansemålene og ferdighetsprøven i svømming. Der står det spesifikt at elevene skal være svømmedyktige ved å falle på dypt vann, osv. (Utdanningsdirektoratet, 2015d). At elevene skal kunne være på dypt vann var kanskje det som gjorde at ingen av elevene besto ferdighetsprøven, da den krever at du skal falle i dypt vann. Dette preger elevenes opplevelse av svømmeundervisningen da svømmeundervisningen legges opp etter kompetansemålene i alle klassene jeg observerte.

Temperaturen

Å holde varmen er viktig for elevene. Sofie forteller: *" (...) på lillebassenget da føler jeg meg trygg og varm"*. Den ene klassen er i en svømmehall med to bassenger hvor det ene bassenget er grunt og varmere enn det andre. Mange av elevene søker dette bassenget så fort de kan, når de er ferdige med diverse tester i det kaldere, dype bassenget. Ansiktsuttrykkene og kroppsholdningen er en helt annen i dette bassenget. Her smiler og leker de mer. Kroppene glir i vannet som glassmaneter med myke bevegelser. Det ser ut som om de glemmer kroppene sine. I kontrast til dette forteller

Daniel om ubehaget det er ved å være kald. Han sier at han: ” *Fryser verre enn is*”. Barna blir fortere kalde i vannet da vann har en større varmeledningsevne enn luft har (Madsen og Irgens, 2013). De kalde kroppene har andre bevegelsesmønstre enn de varme. De er mer hakkete og glir ikke like lett gjennom vannet. Det var synlig at elevene som frøs fikk en annen tilnærming til timen enn de som ikke tenkte over temperaturen. For eksempel da jeg observerte Rita med armene i kryss og forsøkte å finne varmen som var litt mer avventende enn de andre elevene når hun skulle gjøre flytetesten, i motsetning til de andre elevene som kastet seg ut i vannet. Det kan synes som om Rita da opplever rommet og kroppen sin som litt mer utrygg, som gjør henne litt tilbakeholden. Det ser ut som om hun blir oppmerksom på kroppen sin når hun fryser. Det samme gjaldt andre kalde elever jeg observerte med armene i kryss og trippende på land i søken om varme. Som Merleau-Ponty sier opplever man verden og rommet gjennom kroppen, og når vannet gjør at kroppen fryser, blir elevene bevisst på den. Videre vil hvordan elevene opplever rommet og vannet med kroppen påvirke hvordan de oppfører seg, snakker og tenker (Van Manen, 2007). Kanskje det er derfor elevene er tilbakeholdne og avventende?

6.2 Levde relasjoner

Levd relasjon er et uttrykk for hvordan en opplever en relasjon når en møter mennesker og er i sammen med dem. Relasjonene oppstår når mennesker åpner seg for hverandre og lar andre ta del i hvem de er. De dannes på grunnlaget av hvordan et menneske fysisk presenteres gjennom sosialisering og kommunikasjon (Van Manen, 1997).

Elev-lærer-relasjon

De ulike skolene hadde gjort ulike valg når det kom til hvem som var svømmelærere. På Toppen skole hadde en innleid svømmeinstruktør ansvaret, i tillegg til at han fikk hjelp fra Anders, en svømmelærer fra skolen som tok seg av de som trengte litt ekstra hjelp. Tipp skole hadde også ansatt svømmeinstruktør. Hos dem var kontaktlæreren med i vannet som støtte og oppsyn i det bassenget hvor instruktøren ikke var. Dole skole hadde to kroppsøvlingslærere som hadde ansvaret for svømmeundervisningen. Å se hvordan elevene forholdt seg til instruktørene og lærerne sine var noe jeg ikke tenkte så mye over før jeg skulle analysere mine data. Det var nemlig forskjellig hvordan elevene forholdt seg til de som var ansvarlige for svømmingen. Elevene fra Toppen skole var

delvis nysgjerrige på svømmeinstruktøren. Dette viste de ved å stille han spørsmål om hvorfor han var svømmeinstruktør og lignende. På Tipp skole viste ikke elevene mye interesse for instruktøren. Her hørte elevene på hva han hadde å si om svømming, men de søkte ellers ikke så mye kontakt ellers og var lite spørrende. Med mindre de trengte hjelp. I klassen på Dole skole med kroppsøvingslærere, virket elevene trygge og kjent med lærerne fra før. Der søkte de lærerne når de hadde spørsmål og lærerne søkte i større grad elevene ved å bruke navnene deres og hjelpe dem i vannet. Jeg har i notatene mine skrevet flere ganger skrevet om lærere som går bort til elever som trenger hjelp enn på de øvrige skolene som benyttet svømmeinstruktører.

Når barna i intervjuene forteller om svømmeundervisningen snakker de om hvordan de føler seg, hva de gjør, hva de liker, hva de ikke liker, vennene sine, men få snakker om instruktøren eller svømmelæreren, med mindre de blir spurt om han. Kun Pia nevner svømmelæreren, som en svømmelærer med ekstra ansvar for henne og de mindre vanntilvente i klassen, nemlig Anders. Hun sier: *”Jeg synes det er gøy med frilek også det vi ofte gjør jeg og Rita sammen med Anders, vi får lov til å, i stedet for å gjøre sånn, siden de svømmer jo frem og tilbake og fordi vi ikke kan gjøre det så får vi leke med sånne ringer og sånt sånn at man kaster dem ut og øver på å dykke og sånt”*. Pia var mye sammen med Anders i svømmetimen. Når timene startet med at elevene skulle hoppe ut i vannet som ulike dyr og lignende, stilte alltid Pia og Rita seg på kanten ved den grunne delen av bassenget. Dette vil si hvor elevene kan stå. Dit bort gikk også Anders og holdt et øye med dem. Var det noe de to lurte på, søkte de Anders. Men Anders søkte også jentene. For eksempel når Pia stoppet opp, viste triste ansiktsuttrykk eller lignende kom han bort til henne. Relasjoner oppstår når mennesker åpner seg for hverandre og lar andre ta del i hvem de er (Van Manen, 1997). For Pia er det nok viktig å kunne åpne seg for Anders og vise at hun trenger hjelp. Ved å fortelle Anders at noe er vanskelig viser hun sårbarhet og åpenhet for Anders. Da gir Pia Anders mulighet til å hjelpe henne til å utvikle sine svømmeferdigheter og sitt selv. Kvaliteten på relasjonen til Anders er avgjørende for hvordan Pia erfarer seg selv (Råheim, 2001). Å vise sårbarhet for et menneske kan være et tegn på at Pia har en god relasjon til Anders, som kan hjelpe henne til bedre rammer for å lære seg å svømme. Her er en liten observasjon jeg gjorde da Pia og Rita øvde sammen med Anders:

Nå har Pia og Rita fått hvert sitt flytebrett som de legger nede ved lårene når de skal øve på beinspark i ryggsvømmingen. Rita holder pusten med store kinn som ser ut som to ballonger mens hun sparker alt hun kan liggende på ryggen. Så skal de snu seg og ta beinspark på magen. Beina sparker fort for å komme seg i land, mens hodene er under vann og kroppene er lange med flytebrettene foran seg. Jentene smiler og stiller spørsmål til Anders. Han har en vennlig tone med elevene og utstråler trygghet i vannet. Det virker som om dette smitter over på jentene. Det synes som om dette er akkurat det disse jentene trenger. De blir plutselig litt tryggere når han er der og passer på.

Det ser ut som om Anders tilgjengelighet og åpenhet utvider Pias og Ritas komfortsone, og påvirker tryggheten deres slik at de tørr å utfordre seg for å bli bedre svømmere.

Når det kommer til forholdet mellom elevene og de innleide instruktørene, var det litt annerledes. Det var tydelig at de kom utenfra og ikke kjente elevene like godt som lærerne. Instruktørene kom inn i timene, satt rammer, bestemte aktiviteter og sørget for at elevene gjorde det de skulle. De hadde litt over 20 elever de skulle organisere og holde i aktivitet. Dette syntes å bli vektlagt mer enn utvikling av relasjoner med elevene. De snakket heller til elevene enn med dem. For eksempel ved å forklare hva de skulle gjøre, hysje på dem eller skryte av dem. Jeg tror ikke elevene ble nevnt med navn av instruktørene noen av de gangene jeg observerte. Kanskje dette er et symbol for relasjonen? Likevel er elevene positive når jeg spør dem om hva de synes om instruktøren. Når jeg spør Daniel sier han: "Emm bra". før han utdyper hvorfor: "Han er ikke streng". Også Sofie satt pris på instruktøren. Hun var opptatt av at han hjalp henne. Jeg spurte om hva instruktøren hadde gjort for å lære Sofie å svømme. Da sa hun: "Em, han har lært meg å ta pinnen, så han hjelper meg, også hjelper han meg å flyte på ryggen og magen også pil, og pil på ryggen og ja".

Relasjoner med med-elever

Elevenes relasjoner til hverandre syntes å være viktig for gode læringsmiljøer og trivsel. Medelevene var også viktige for læringskurven. De snakket ikke mye med instruktørene når de trengte hjelp, men klassekameratene var ofte til god hjelp for å diskutere og lære hverandre om svømming. Jeg spurte Sofie om hvordan hun øvde på triks. Da sa hun:

”Jeg øvde litt på frilek, vi lekte, en venn kan ikke svømme så da vi også lærer. Men hvis vi har frilek vi lærer litt. Også hjelper vi noen ganger hverandre”. Jeg observerte mange ganger at Sofie var sammen med venner som hjalp hverandre. Spesielt når elevene hadde tester fant Sofie og en venninne en egen del av bassenget hvor de øvde på for eksempel å dykke.

Maria og Sofie stiller seg ikke opp i køen på land sammen med læreren og de andre elevene. Jentene går ned stigen og ut i det dype bassenget. De tar et godt tak i kanten og drar seg bort til midten av kortsiden hvor det ikke er andre elever. ”Skal vi øve på å dykke?” foreslår Maria. Hun tar et godt tak om nesen og lemper hodet forsiktig under vann og kommer opp igjen med øynene godt lukket. Sofie gjør det samme. ”Hva om vi prøver å dykke uten å holde oss?” utfordrer Maria videre. Så øver de på det. De observerer hverandre og passer på. De låner hverandre svømmebriller og gir hverandre utfordringer.

Mange elever likte å vise hverandre hva de kunne og mange elever forsøkte å lære av hva andre kunne. For eksempel da Ine skulle øve på å flyte med vennene sine. Også Sofie fortalte at hun likte å øve på å flyte i det varme bassenget sammen med en venninne. Sofie strakk frem sine hender så venninnen kunne legge seg ned på den. Av og til slapp hun en hånd slik at hun måtte konsentrere seg om å holde kroppen flytende i vannet uten støtte. Sammen supplerte de hverandres perspektiver med opplevelser de fikk gjennom øving. Dette er i tråd med hva Merleau-Ponty sier om at jentene alltid ser verden fra hver sitt unike ståsted, og supplerer hverandres perspektiv som igjen utvikler selvet. (sitert av Evensen, 2018).

6.3 Levd tid

Levd tid er den erfaringen et menneske har av tid. På grunn av at mennesker opplever forskjellig, erfarer vi også tid ulikt. Tiden avhenger av hvor involvert og inkorporert kroppen er i handlingen og i dette tilfellet svømmeundervisningen. Jo morsommere vi har det, jo fortere går tiden. Jo mer man kjeder seg, jo saktere går tiden (Van Manen, 2007; Duesund, 2003). Jeg spurte fire av elevene om tiden gikk fort eller sakte når de hadde svømmeundervisning. Alle var enige om at tiden gikk fort når de hadde svømmeundervisning. Daniel begrunnet det med: *”Fordi vi svømmer i stedet for å se på*

klokka. Og når vi har, når jeg kom fra storbadet, det var frilek, vi hadde bare femten minutter igjen". Da jeg spurte Peter hvorfor han trodde det var slik at tiden gikk fort, svarte han: *"Fordi man har det gøy. Og noen ganger når det går veldig sakte er det fordi man ikke har det så gøy sikkert"*. For alt i svømmeundervisningen var ikke så gøy. Peter fortalte at han synes det noen ganger var gøy å svømme frem og tilbake, og at andre ganger var det kjedelig. Når jeg spurte han om hvorfor det var slik svarte han: *"Fordi, noen ganger, sånn som, man blir så sliten noen ganger i bena og armene og det er noen ganger, det er ikke så gøy å bare svømme frem og tilbake. Det tar jo bare lang tid. Og da sløser man bare med tiden man bruke på å gjøre andre ting"*. Slik jeg tolker det blir det å svømme frem og tilbake for slitsomt og ensidig for Peter. Det er en form for aktivitet som i høyeste grad involverer kroppen i handlingen, men å svømme er kanskje ikke en bevegelsesform som er inkorporert for han. Det vil si at bevegelsene som skal til for å svømme ikke er automatiserte bevegelser og at kroppen til Peter ikke husker de motoriske ferdighetene som inngår i svømming. Gjennom svømmeundervisningen er han i gang med en avleiringsprosess hvor kroppslige forandringer skjer, slik at kroppens hans utvikler automatiske, repeterende tendenser som medfører at Peter ikke behøver å reflektere gjennom bevegelsesmønstrene og vanene sine (Duesund, 2003). Kanskje når svømming er inkorporert og implisert, vil han oppleve at tiden gå fortere når han svømmer frem og tilbake.

Van Manen (1997) forteller om dimensjonene fortid, nåtid og fremtid som utgjør horisonten i et menneskets tidsmessige landskap. Hendelser som har hendt blir med mennesker som minner, eller som nesten glemte erfaringer som likevel klarer å sette spor som er med på å forme mennesket. Det vil si at det som har skjedd i fortiden, preger nåtiden. Sofie forteller: *"Jeg bare sånn, går under vannet og da tar jeg hendene også drar opp. Men jeg får masse vann i nesa så jeg får vondt. Så jeg pleier ikke å gjøre det"*. Her forteller hun om at hun i fortiden har tatt hodet under vann med hendene opp og fått vann i nesa. Dette medførte at Sofie opplevde smerte som gjør at hun i nåtid holder seg for nesa når hun skal dykke.

Også Pia forteller om hvordan fortiden påvirket nåtiden. Hun sier: *" Ja, også er jeg ikke så veldig god til å flyte. Fordi jeg bare synker rett til bunns når jeg prøver å flyte. Så da*

synes jeg det også er litt vanskelig fordi hvis jeg for eksempel plutselig må flyte eller når vi får beskjed om å flyte på dypet så blir det vanskelig siden jeg kan ikke flyte”.

Hun synes altså det var vanskelig å flyte fordi hun har sunket mot bunnen når hun har forsøkt dette tidligere. Dette påvirker nok Pia til å velge den grunne delen av bassenget når hun skal øve på å flyte. Jeg tolker dette som at jentenes tidligere erfaringer preger nåtiden og fremtiden og videre hvordan de opplever svømmeundervisningen. Kroppene føles nemlig fremmed når den ikke innfrir forventningene Pia og Sofie har til dem. For eksempel når jentene opplever at nesa svir når det kommer vann i den eller når kroppen synker i stedet for å flyte (Duesund, 2003).

6.4 Levd kropp

Levd kropp bygger på det faktum at vi alltid er i den kroppslige verden (Van Manen, 1997). Dette betyr at vi erfarer verden gjennom kroppen. Levd kropp innebærer også at opplevelser setter seg i oss og vi husker dem. Det gjør at vi tar med oss erfaringer som vi reflekterer over i ettertid (Merleau-Ponty, 2012). Det er interessant å se og høre om hvordan elevene opplever svømmingen gjennom kroppen. Kroppsøving og herunder svømming er et kroppslig fag hvor bevegelse og kroppen står i sentrum. I følge læreplanen skal kroppsøving *”medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015b)”*.

Sofie forteller om hvordan hun opplever vannet på kroppen. Hun sier: *”Vann er som en våt slim”* *”Vannet liksom presser, presser så jeg går litt sakte”*. Når Sofie forteller om elementet vann forteller hun ubevisst om hvordan hun opplever vannets egenskaper som påvirker kroppen hennes og videre hennes opplevelser i svømmeundervisningen. Det er ikke sikkert at hun vet at vann har en tetthet som er 800-1000 ganger større enn hva luft har. Det er heller ikke sikkert at hun vet at det er mange flere partikler i vann enn i luft med samme volum (Madsen og Irgens, 2013). Likevel forteller hun som sin opplevelse av disse egenskapene vann har og forklarer det som om vannet presser på huden hennes. Videre forteller hun om opplevelsen av å være langsom i vannet. Vannets tetthet medfører at motstanden blir større når hun skal bevege armer og ben. Dette gir Sofie en opplevelse som gjør at hun forteller at hun blir tregere, spesielt når hun løper i vannet.

En utfordring Sofie opplevde med kroppen var det å svømme nedover. *"Jeg kan ikke synke ned, det er vanskelig å synke ned. Hvis man holder pusten man flyter opp, hvis man ikke holder pusten man synker ned.* Madsen og Irgens (2013) sier at bevisst bruk av pust er et viktig virkemiddel for å regulere kroppens oppdrift, og dermed kroppens evne til å flyte. Slik opplever også Sofie det. Jo mer luft hun puster inn, jo vanskeligere er det å synke ned. Å bruke kroppen for å anvende virkemiddelet kontrollert pust opplever hun som utfordrende. Hun sier: *"Og jeg vet egentlig at hvis jeg ikke holder pusten, da jeg synker ned, men jeg klarer ikke det. Det er vanskelig"*. Dette medfører på en måte et paradoks for Sofie. Hun vil dykke ned, men når hun skal dykke mot bunnen hvor det ikke finnes oksygen vil hun ha mest mulig luft i lungene. Men all luften i lungene gjør dem til to ballonger som vil dra henne opp mot overflaten. Men å skulle søke bunnen uten disse to ballongene fulle av luft er nok enda skumlere for Sofie. Hun sier selv at det viktigste hun må lære i svømmeundervisningen er *"Emm, holde pusten, så jeg drukner ikke"*. Dermed er det naturlig for Sofie å holde pusten for å unngå å drukne. Også når hun skal dykke.

Levd kropp innebærer blant annet at opplevelser setter seg i oss og vi husker dem. Det gjør at vi tar med oss erfaringer som vi reflekterer over i ettertid (Merleau-Ponty, 2012). Å bruke kroppen og pusteteknikk er tydeligvis noe Sofie har tenkt over, og dermed påvirker hennes tanker om dykking som er en viktig del av svømmeundervisningen. At Sofie tenker over dette kan også være et tegn på at dykking er noe nytt for Sofie. Duesund (2003) sier at når Sofie utfører nye øvelser er hun i større grad kroppslig bevisst enn når hun har lært en øvelse og dermed ikke behøver å anstrenge seg så mye. Sofie tenker ikke bare over at hun ikke klarer å dykke. I tråd med hva Duesund sier, tenker hun også over hva som skjer med kroppen når det blir vanskelig og hva som skal til for at det skal bli mindre vanskelig. Når hun klarer å inkorporere dykking vil hun i mindre grad bli kroppslig bevisst når hun skal dykke.

Rita som objekt for oppmerksomhet

Kroppen er sentral som kilde til subjektiv erfaring. Kroppen er også et objekt for vår egen og andres oppmerksomhet. Gjennom kroppen viser vi våre opplevelser for verden. Kroppen kan reagere på andres blikk ved å miste sin naturlighet, eller vokse i sin følelse

av å være (Van Manen, 1997). Det var spennende å observere hvordan blikk fra instruktøren forandret kroppsspråket til Rita:

Den siste øvelsen for dagen er at elevene skal hoppe ut på dypet, svømme valgfritt på magen til midten, flyte på rygg i 30 sekunder, og svømme rygg til andre siden. Noen jenter i klassen skubber Rita fremst i køen. Hun ser seg litt rundt før hun hopper ut i den dype delen av bassenget. Hun starter å svømme. Svømmetakene er anspent og hun minner om en liten valp som svømmer mot midten av bassenget. Der skal hun legge seg over på rygg. Kroppen er spent og gir vannet motstand i stedet for å gli med bevegelsene i vannet. Etter noen sekunder snur hun seg over på magen og svømmer inn til kanten og setter seg ved siden av meg.

- Er det vanskelig? spør jeg.

- Ja, jeg synes det, svarer hun.

- Hvorfor?

- Det er så vanskelig å svømme.

- Jeg tror du får det til. Det er helt sikkert greit at du stiller deg bakerst i køen og prøver en gang til.

- Ok, sier Rita og tripper bort til startblokkene.

Mens hun venter i køen kommer Anders bort til meg og lurert på hvordan det går og om hun henger med. Jeg sier at hun har klart alt hittil, hun trenger bare et par ekstra forsøk. Anders løfter øyenbrynene mot hårfestet og smiler.

"Så bra!" Sier han. Rita hopper ut i vannet igjen. Hun hundesvømmer seg til midten av bassenget før hun prøver å komme seg over på ryggen. Hun vakler litt, før hun setter et målrettet blikk mot kanten. Da kommer instruktøren svømmende bort til henne. "Dette klarer du. Legg deg på ryggen" sier han. De ansente bevegelsene blir plutselig bevegelser i ett med vannet. Hun stirrer i taket og konsentrerer seg om å bli flytende mens kroppen beveger seg med bevegelsene i vannet. Plutselig sier instruktøren: "Nå kan du svømme videre". Så baner han vei slik at hun skal klare å ryggsvømme hele veien bort til enden av bassenget. Det klarer hun.

Det ser ut som om Rita responderer bra på å bli presset, eller at det er voksne i nærheten som ser på henne. Kanskje det gjør at hun føler en trygghet som gjør det lettere å prøve? Som Van Manen (1997) sier, kan beundrende blikk gjøre at kroppen overgår sin vanlige eleganse og evner, og det ser ut som det er det som skjer her med Rita som først ikke klarer å flyte og gir opp, til at hun opplever støtte og hjelp som gir kroppen hennes et helt annet uttrykk og tydeligvis en større selvtillit.

7.0 Diskusjon

Forskningsprosessen for denne masteroppgaven er over. Jeg skal nå diskutere sentrale funn som har kommet frem i arbeidet med oppgaven. De sentrale funnene skal bidra til å svare på min problemstilling:

”Hvordan erfarer elever som ikke er vanntilvante svømmeundervisningen på fjerde trinn?”

I denne avsluttende delen av oppgaven diskuteres barnas erfaringer og mine funn opp mot nytteverdien erfaringene og funnene har for svømmeundervisningen i kroppsøvingsfaget. Funn symboliseres med sitat fra elever som svar på problemstillingen. Videre diskuteres funn opp mot teori og hvilke implikasjoner funnene kan ha for videre organisering av svømmeundervisningen.

Kaldt

”Ja, men jeg synes ikke det er gøy med sånt kaldt vann, jeg liker bedre å bade i varmt vann. Så jeg liker bedre varmt vann enn kaldt vann. Også, jeg kan bade i kaldt vann, men da må jeg først være litt sånn med kanten av bassenget i starten, så kan jeg begynne å svømme når jeg blir varm”.

- Pia

Vi lever i en kroppslig verden hvor vi erfarer gjennom kroppen. Gjennom kroppen erfarer mange av elevene at de blir kalde i svømmeundervisningen. De skjelver, hakker tenner og *”fryser verre enn is”* som Daniel sa. At elevene fryser kan være fordi vannet

er for kaldt for dem. I følge Madsen og Irgens (2013) bør temperaturen på vannet være minst 28°C. Jeg sjekket aldri den faktiske temperaturen i bassengene, men ifølge nettsidene til svømmehallene er temperaturene mellom 28°C og 32°C. I bassenget som var 32°C sa Sofie at hun følte seg trygg og varm. Hvorfor forbinder Sofie varme med trygghet? Kan det være kulturelt betinget? ”*Nå må du ikke fryse*” er vel en kommentar de fleste barn har hørt mange ganger fra foreldre som passer på at barna skal holde seg varme. Kanskje dette kan være med på å gi et signal om at det er utrygt å fryse? Men sannheten er at tynne, små barn fryser lettere i vannet enn større mennesker med mer fett på kroppen. Barn har større overflateareal i forhold til masseforhold, de har mindre underhudsfett og er derfor mer utsatt for å fryse og hypotermi (Klein & Kennedy, 2001; Stocks, Taylor, Tipton, et al., 2004). Dermed er barna tryggere når de er varme. På bakgrunn av dette er det viktig at læreren tenker over hvilke tiltak som kan iverksettes for at barna skal holde seg mest mulig varme.

Hadde elevene vært på land i 28°C, hadde de nok ikke opplevd å bli like kalde. Men svømming skjer i vann og vann har 25 ganger større varmeledningsevne enn luft (Madsen og Irgens, 2013). Dermed blir kroppene fortare kalde i vannet. Elevene snakket om to ting som hjalp på å fryse: Å svømme og ha frilek. Når læreren ga beskjed om at det var frilek, eksploderte energinivået. Elevene løp for å finne de beste lekene, hoppet ut i vannet og sto aldri stille. Hakkende tenner og armer i kryss fantes ikke lenger. Under frilek var armene frie og kroppene små maskiner som dukket opp og ned i vannet, klatret på andre kropper, hoppet fra kanten og mye mer. Elevene elsket det. Til tross for mine observasjoner, fraråder Madsen og Irgens (2013) frilek. Dette fordi det er noe som er populært for de mest aktive elevene, men det kan medføre at elever som tar mindre initiativ blir passive. Dette stemte ikke med mine observasjoner. Observasjonen viste at *alle* elevene brukte kroppene sine aktivt under frileken. Barna lekte sammen, de øvde på det de hadde lært, de ropte og de smilte. Under frileken var vannet alltid i bevegelse, et tegn på at elevene var i bevegelse. De som var mer passive i undervisningen brukte denne tiden til å utforske og leke.

Lek og svømming fører til bevegelse av musklene, som medfører at varmeproduksjonen øker. Jo høyere aktivitet, jo større utfoldelse av kroppen, jo mer varme produseres. Dermed er det viktig å unngå lav intensitet når en skal lede svømmeundervisningen. Å

stå stille gir lav intensitet. I følge Madsen og Irgens (2013) må en forsøke at elevene unngår å stå i kø. Et spesifikt eksempel er ved stafetter. Da er det viktig å tenke over størrelsen på lag, om det finnes noen aktiviteter elevene kan gjøre mens de venter i køen og andre ting som kan hjelpe varmeproduksjonen. I tillegg til å unngå kø, må man unngå ventende elever. Noe som for eksempel kan skje når læreren skal instruere. Madsen og Irgens (2013) sier instruksjon bør være kort og konsis. Jeg observerte flere ganger at elevene fikk lange pauser i vente på instruksjon. Pausene ble gjerne lange da lærerne ventet på at ivrige elever skulle bli stille. Derfor er det viktig å ha en god struktur på elevene, med klare regler. Jeg tror få elever vet at konsekvensen av å stå og vente i vann gjør at en fryser fortere enn på land. Å lære elevene om vannets ledningsevne fra starten av svømmeundervisningen og poengtere viktigheten av å høre på læreren slik at beskjeder kan gis så kort som mulig, kan være nyttig for å unngå kalde elever. I tillegg er det viktig at store deler av kroppen brukes når de er i aktivitet. Vanntilvenning er ofte øvelser som preges av lav intensitet. For eksempel å sprute vann i ansiktet, flyte og dukke. Dette kan medføre at de som øver på slike øvelser har lettere for å fryse. Derfor er det viktig å variere øvelsene og intensiteten slik at elevene får brukt de store muskelgruppene med jevne mellomrom for å holde varmen.

Til tross for viktigheten av at elevene bør holde et høyt aktivitetsnivå for å unngå og fryse, er ikke dette nevnt i Utdanningsdirektoratets støttemateriale for svømme- og livredningsopplæring. Dette er et støttemateriale for lærere og instruktører som skal bidra til at svømmeopplæringen blir god og effektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Elevene erfarte at å fryse gjør dem mindre trygge og mer tilbakeholdne. På bakgrunn av dette vil jeg påstå at et høyt aktivitetsnivå er viktig for at svømmeopplæringen skal bli god og effektiv. På et høyere nivå vil jeg tro at å poengtere viktigheten av høyt aktivitetsnivå i støttematerialet for svømme- og livredningsopplæring kan medføre at lærerne legger større vekt på høy intensitet. Dette kan bidra til varmere elever som i større grad utfolder seg i undervisningen og dermed lærer mer. Dette gjelder for elever som ikke er vanntilvente, så vel som elever som trives i vann.

Andre tiltak for å unngå varmetap er for eksempel tørre håndklær på land, varm drikke på kanten eller våtdrakt. Våtdrakt er et hjelpemiddel jeg selv har gode erfaringer med gjennom et par år som svømmeinstruktør. Jeg ser også at dette er et hjelpemiddel flere

og flere barn tar i bruk på svømmeskolen jeg jobber på, for å lengst mulig bevare kroppstemperaturen på et behagelig nivå. Det er også lurt å unngå å gå mye opp og ned av bassenget, da kroppen blir bruke energi på fordamping. Skal det utføres øvelser på land, bør disse gjøres i starten av timen for å unngå å være oppe av vannet for en lengre tid.

Dypet og læreplanen

”Jeg tror ikke jeg hadde vært så mye med de andre fordi jeg liker ikke så godt å være på det som er alt, alt for dypt (...) Fordi at noe kan bli litt sånn, det blir sånn jeg blir redd for at det blir så dypt også tenker jeg at hvis jeg glemmer og svømme nå så vil jeg falle bare rett ned. Så derfor synes jeg det er litt skummelt”.

- Rita

Dypet var et annet gjentakende tema blant elevene. De syntes dypet var et skummelt sted, for der kunne de falle ned. De var rett og slett redde for å drukne og dø. Under observasjon var det tydelig at ikke alle elevene var fortrolige med dypet. Jeg observerte elever som snudde 180 grader når de opplevde vannet for dypt. Rommet ble skummelt. Tryggheten forsvant med underlaget som ble dypere og dypere i vannet. Til slutt hadde elevene ingen trygg, fast grunn å stå på og snudde.

I følge læreplanen skal elevene kunne falle ut på dypt vann (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Hvorfor er dette så viktig? Det er fordi barn skal kunne ta seg til land dersom de havner på dypt vann, for å ikke drukne. Svømming er den eneste aktiviteten en kan dø av ikke å kunne (Kjendlie, 2007). Dersom en ikke håndterer å være på dypt vann, vil en falle rett ned som elevene frykter. Dypet kan være farlig, og jeg tror ikke riktig løsning er å ufarliggjøre det, men å skape trygge rammer og elever med gode nok ferdigheter til å mestre og svømme på dypet.

Det er et stort gap mellom de ikke- vanntilvendte elevenes erfaringer og de ufravikelige kravene kommunisert gjennom de nye kompetansemålene. Her ligger det en pedagogisk utfordring i at dypet erfares som skummelt samtidig som dypet er noe elevene må beherske. Hvordan kan undervisningen legge til rette for at elevene får tilnærme seg

dypet på en måte som er balansert mellom det å oppleve trygghet og det å strekke seg mot det som er ukjent, ukontrollerbart og "farlig"?

Funn i studien viser at elevene opplever at de innehar ferdigheter på grunt vann som de mister når de kommer til dypet. For eksempel i anekdoten på side 71 som viste at Rita svømte åtte meter ut i bassenget, men der ble det dypere svømte hun tilbake. Hun *svømte* tilbake. Man svømmer jo på samme måte om man er på grunt eller dypt vann. Så hvorfor kunne ikke Rita bare svømt over? Jeg tror det er viktig at elevene tar med seg tryggheten de har i ferdighetene sine på grunt vann til dypt vann. Da må svømmelærerne/instruktørene snakke om og tydeliggjør overførbarheten mellom det som beherskes på grunt vann og det som beherskes på dypt vann.

Daniel sa at det viktigste for å bli bedre til å svømme er å svømme på dypet. Da jeg spurte om hvorfor han klarte å svømme på dypet sa han: *"Eh... Emm.. Eh.. Jeg vet ikke. Fordi jeg hadde oppgaver å gjøre. Å gjøre pil nedover og rygg"*. Slik jeg forstår Daniel vil det bli lettere for han å svømme på dypet om han får en klar oppgave om at han må gjøre det. Kanskje klare, målrettede oppgaver er en løsning for at elevene skal komme seg ut på dypet?

I motsetning til Daniel mente Peter at en først måtte øve i det grunne vannet, før en kunne bevege seg ut i det dype vannet. I støttematerialet for svømme- og livredningsopplæring står det at det er en selvfølge med lek og bevegelse på grunt vann. Videre står det at etter hvert som elevene behersker å dykke, samt å flyte på mage og rygg, kan aktivitetene utføres på dypere vann om det er sikkerhetsmessig forsvarlig (Utdanningsdirektoratet, 2015c). En løsning på dette kan være en gradvis overgang mellom grunt vann til og dypt vann med heve- og senkebunn i bassenget. Da kan bassengbunnen stilles på et passende nivå for aktivitet og elever, for så å gjøre bassenget dypere når elevene må utfordres. Men det er de færreste basseng som har heve- og senkebunn i Norge. Derfor kan der foreløpig være lurt å følge Utdanningsdirektoratets (2015c) anbefaling om å først bli trygg på den grunne delen av bassenget.

Slik var svømmeopplæringen lagt opp i klassene jeg observerte. Men nivået på elevene spriket innad i klassene. Hva elevene må gjennom i timene er satt i læreplanen. Lærerne forsøker så godt de kan å bidra så barna når kompetansemålene. Men hva skjer når 20 barn klarer å dykke og flyte og to ikke? Det var de to elevene jeg snakket med. Det var de som ikke var så god til å flyte og dykke. Det var de som syntes dypet var skummelt. Mens resten av klassen måtte videre i progresjonen for å fullføre ferdighetsprøven, hang de to siste etter og trengte hjelp. I masteroppgaven til Harjo (2018) kom det frem at lærere syntes det var vanskelig å nå kompetansemålet blant annet grunnet mange elever per lærer. Dette var den ene svømmelæreren ved Dole skole enig i. Han fortalte at han syntes det var vanskelig å gi god nok oppfølging til elevene som var vesentlig svakere. Dette ga han en følelse av at han ikke strakk til, da han mente disse elevene trengte oppfølging én til én.

Også elevene ytret et ønske om tett oppfølging. Rita fortalte følgende da jeg spurte henne om hva som måtte bli bedre for at hun skulle svømme på dypet: *”Kanskje hvis noen sier sånn at det er ikke så farlig og gå også få være så kan vi prøve, også kan vi være på grunna også kan han si nå går vi litt lenger ut, så går vi litt lenger ut også helt til vi er på dypet”*. Slik jeg tolker Rita mener hun at hun trenger noen som passer på henne. Noen som betrygger henne om at det ikke er farlig, noen som sier at nå kan vi gå nærmere dypet helt til man er der; ekstra oppfølging. Som det kom frem i analysen var Rita i ferd med å gi opp den ene testen før instruktøren kom bort til henne og ga henne støtte og trygghet. Men tett oppfølging er vanskelig å få i bassenget. Det sier sitt når undervisningen allerede gjøres av innleide instruktører, at det er mangel på kompetanse for å hjelpe barna til å bli svømmedyktige.

Samarbeid og relasjoner

”Jeg øvde litt på frilek, vi lekte, en venn kan ikke svømme så da vi også lærer. Men hvis vi har frilek vi lærer litt. Også hjelper vi noen ganger hverandre”.

- Sofie

Elevene utvikler sine levde relasjoner til hverandre ved å åpne seg for hverandre og ta del i hverandre, for eksempel når de samarbeider. Elevene liker å hjelpe hverandre. I

frileken fant venner sammen for å finne ut av utfordringer de hadde opplevd i undervisningen, og under undervisningen gikk elevene sammen for å løse oppgavene som ble gitt. I følge Boud, Cohen og Samspon (2001) er det flere fordeler av elever som arbeider sammen. Det kan bedre elevenes prestasjoner, elevene får trent sine sosiale ferdigheter som de får bruk for senere i arbeidslivet, samt at elevsamarbeid kan redusere lærerens arbeidsmengde (sitert av Kivle, 2015).

Funn i mitt studie viser til mye samarbeid som elevene selv tar initiativ til. De viser at elever på like og ulike ferdighetsnivå arbeider sammen om å nå mål. Anekdoten om Ina på side 70 viser hvordan hun sammen med venninner som kan flyte, selv øver seg på å flyte. På den andre siden viser anekdoten om Sofie og Maria på side 81 at elever med et likere ferdighetsnivå går sammen for å lære i svømmeundervisningen. Dette viser til at elever søker samarbeidende læring. I følge Topping (2005) viste tidligere forskning at gruppearbeid i større grad var opptatt av læring mellom elever hvor en elev var sterkere faglig enn den andre. Da kunne den sterkere eleven gi god lærehjelp. Nå har synet endret seg. Studien til Topping (2005) viser at læring blant likere elever også gir gode læringsvilkår for begge parter.

Samarbeidende læring fungerer som en strategi for at elevene skal nå læringsmål, utvikle høyere ordenstenking, utvikle sosiale ferdigheter og akseptere ulikheter mellom mennesker. Det er også en fordel for læreren å dele klassen i grupper hvor elevene hjelper hverandre og lærer når klassen består av ulike individer med ulike evner (Cohen, 1994). En viktig faktor for samarbeidende læring er relasjoner. I følge Utdanningsdirektoratet er relasjoner mellom elever en avgjørende faktor for læringsmiljøet i skolen. Elevenes læring og utvikling av faglige, sosiale og personlige forhold påvirkes av blant annet elevenes relasjoner til hverandre og kultur for læring blant elevene. På den andre siden av skalaen kan dårlige relasjoner mellom elevene være hemmende og medføre en stor risiko for negativ fungering og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Rita fortalte følgende om hvorfor hun ikke ville være på dypet: *”Det er fordi jeg er litt redd for å være på det som er for dypt og fordi at en i klassen min er litt sånn slem”*. Da ser vi motsetningene mellom hva gode relasjoner gjøre, kontra dårlige. Sofie og Maria bruker hverandre for å lære, Rita unngår en i klassen og dypet som gjør det vanskeligere å lære og være på dypet.

I følge Madsen og Irgens (2013) stimulerer elever hverandre. De liker å ha noen å jobbe med, noen de kan måle utviklingen mot og konkurrere med. Derfor er det viktig å legge opp til undervisning der elever får gjort dette. Samarbeid er et viktig prinsipp i svømmeopplæringen. Dette prinsippet innebærer at elevene arbeider i fellesskap mot et felles mål, enten om elevene arbeider med samme oppgave, eller at de setter sammen enkeltbidrag til en helhet. Som ansvarlig i svømmeundervisning er dette viktig å huske på. For å legge til rette for samarbeid må en tenke over at aktivitetene skal stimulere til samarbeid. Dette kan for eksempel være sansemotoriske aktiviteter eller lekaktiviteter. For eksempel leker som skattejakt hvor elevene skal samle flest mulig leker sammen og legge i skattekisten sin, eller når elever skal rope ord under vann og de andre komme frem til hvilket ord som blir ropt. Et annet forslag for å stimulere til samarbeid, er å organisere konkurranser. Gjennom konkurranser vil elevene fastsette egne ferdigheter i svømming eller det en konkurrerer i. Både i tilknytning til egen utvikling, men også i forhold til de andre elevenes utvikling og framgang. Dette kan bidra til at elevene utvikler respekt for hverandre og seg selv (Brattenborg og Engebretsen, 2007), for eksempel ved stafetter eller vannpolo.

Jeg tror ikke at å fastsette elevenes nivå gjennom konkurranse vil bidra til positiv utvikling for de ikke-vanntilvante elevene. Når redsel er det som er hemmende for ferdighetsutvikling er det viktigere å gi eleven et fokus på å forbedre seg selv ut i fra egne ferdigheter, ikke fordi han eller hun har målt sine egenskaper opp mot andre som ikke er redd for vann. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) kan konkurranse og sosial sammenligning bidra til nedsatt selvsverd dersom en fremstår som dårligere enn andre. Av den grunn er det viktig å fokusere på mestring fremfor konkurranse og sosial sammenligning. Til tross for at ikke alle elever liker konkurranser og at det kan fremme splid og misunnelse som kan medføre ekskludering og dårligere læring, mener Brattenborg og Engebretsen (2007) at dersom en klarer å få konkurransen til å handle om respekt og akseptering, kan konkurranse være positivt for sosialiseringprosesser og læringsprosesser.

Hva Brattenborg og Engebretsen (2007) eller Madsen og Irgens (2013) sier om konkurranse samsvarer ikke med hva elevene trekker frem. Ingen av elevene nevnte

konkurranse under intervjuene. Dette viser til ulikhet i hva didaktisk og svømmerelatert faglitteratur fremhever som gode tiltak for å stimulere til samarbeid og hva elevene sier. Som Sofie sier bruker hun frilek og andre åpne muligheter til å søke hjelp hos en venninne som sammen blir enige om å øve. Elevene trekker frem lek for å bedre relasjonene. De snakker om å leke sammen med vennene og hjelpe hverandre, ikke konkurrere.

Det er ikke bare samarbeid mellom elevene som er viktig for læring. Samarbeid elev-lærer er minst like viktig. Et godt samarbeid bygger på gjensidig tillitt og er en forutsetning for gjennomføringen av svømmeundervisningen (Madsen og Irgens, 2013). Elevene fortalte ikke mye om lærerne eller instruktørene sine. Da jeg spurte dem om instruktøren eller læreren, var de kortfattet og positive. I følge Hughes og Chen (2011) er gode relasjoner mellom elevene og lærer vesentlig for god læring i skolen. Læreren er den med størst makt i klassen, noe som medfører at det blir stilt krav til hans væremåte ovenfor elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016b). To av klassene hadde innleide instruktører i svømmeundervisningen. Deres væremåte ovenfor elevene var annerledes enn væremåten lærerne hadde ovenfor elevene. Lærerne og elevene kommuniserte på en helt annen måte enn instruktørene og elevene. Instruktørene fremstod som aktivitetsledere som hadde i oppgave å lære elevene å svømme, bare det. I følge Ravn Berg (2017) velger skoler å leie eksterne instruktører på grunn av mangel på kompetanse innad i skolene. Instruktørene har god kompetanse i svømming og er erfarne svømmere. Dette var tydelig i klassene med svømmeinstruktør. Slik jeg så det hadde de mye kunnskap om svømming og var gode svømmere, men manglet noen pedagogiske kvaliteter i forhold til lærerne. Jeg vet ikke hvordan elevene erfarte å bli pekt på av en stakk og bli kalt ”du” av en instruktør, men dette var noe den ene klassen opplevde en time. Jeg hørte aldri instruktørene bruke elevenes navn. I følge Drugli (2012) vil bruk av navn forsterke relasjonen mellom lærer og elev, da eleven i større grad føler seg sett.

Det var en annen dynamikk når det var lærere som var ansvarlige i svømmetimen. Det var et bedre samspill mellom elevene og lærerne hvor elevene søkte lærerne og lærerne søkte elevene. For eksempel var Anders alltid tilgjengelig for Pia og Rita på den grunne delen av bassenget. De gikk bort til han med en gang noe ble vanskelig. Det var også

tydelig på Dole skole at lærerne hadde hatt mer tid med elevene og kjente dem. For eksempel brukte de å dele opp klassen i grupper der de visste hvilke elever som var egnet til å hjelpe svakere elever, fordi de kjente elevenes egenskaper. De kunne også navnene på alle elevene og dersom en elev forstyrret, kunne læreren si navnet til eleven og gi et strengt blikk. Da ble eleven stille. Dette er eksempler som viser til at elevene får mer igjen av å ha utdannede lærere i svømmeundervisningen. Jeg er enig i at instruktører har mye kunnskap om svømming og hvordan undervise dette, men de manglet en pedagogisk dimensjon og relasjon til elevene, for eksempel ved å ikke kunne deres navn. Elevene trenger gode samarbeid med sin underviser, og samarbeid bygger på tillitt (Madsen og Irgens, 2013). Det er lite tid til tillitsbygging når instruktør og elever møtes ti ganger i løpet av et par måneder.

God relasjon mellom lærer og elever mener jeg er enda viktigere for elevene som ikke er vanntilvante. Det som kommer frem i Ravn Berg (2017) sin oppgave er at svømmingen outsources på grunn av at lærerne og skolelederne mener at instruktørene har bedre kompetanse, erfaring og større interesse. I tillegg er skolene gjerne resultatorienterte. Skolelederne mener at instruktører ofte stiller med sterkere hjelp for at elevene skal nå kompetansemålene. Men Ravn Berg nevner aldri hvilke ulemper outsourcing har for *elevene*. Relasjoner er heller ikke noe som blir lagt vekt på og hvilken betydning dette har for svømmeundervisningen. Men som det kommer frem i denne oppgaven, er relasjoner av betydning for elevene.

Gøy og utfordrende

”Emm. Jeg synes det er gøy, det er gøy å lære å svømme. Fordi jeg lærte”.

- Sofie

Alle elevene sa at svømmeundervisning er gøy. De synes det er gøy å dykke under vann etter pinner og synkinger, de synes det er gøy å leke i vannet, de synes det er gøy å være med vennene og de synes det er gøy å lære. Selv om elevene ikke er vant til vann, betyr ikke det at de ikke liker å være i vann og ha svømmeundervisning. Det var mange smil, energirike kropper og gledeshyl. Generelt bar undervisningen preg av trivsel, trygghet og glede, i pakt med det som står støttematerialet for svømmeopplæring

(Utdanningsdirektoratet, 2015c). Til tross for at elevene erfarte svømmeundervisningen som gøy, ble de påvirket av å ikke være vanntilvente. I følge Madsen og Irgens (2013) vil barn som ikke er vanntilvente få uønskede kroppslige reaksjoner. Disse reaksjonene skyldes livsviktige reflekser og medfører motoriske handlinger som er ugunstige når en skal lære seg å svømme. Dette kom tydelig frem når både Daniel og Sofie snakket om faren for å drukne. Det samme gjelder anekdoten om Daniel på side 69 hvor han svømmer nedover og holder seg fast i kanten på samme tid.

Vanntilvenning handler om å gradvis mestre og være i vann. Dette skjer ved å utvikle de fire kjernefunksjonene; dykking, flyte, gli og fremdrift, gjennom lek og øvelser (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Gjennom arbeidet med oppgaven har det kommet frem at innlæring av disse kjernefunksjonene skaper utfordringer hos elevene. Spesielt ga elevene uttrykk for at det var utfordrende å dykke og flyte.

I følge Madsen og Irgens (2013) er forbedring av dykkeferdigheter det sentrale målet i vanntilvenningen. Dersom elevene er trygge under vann kan de unngå lærevansker når de andre kjernefunksjonene skal mestres. Det er for eksempel vanskelig å lære seg å flyte om en er redd for at man skal havne under vann i innlæringsprosessen. Noe elevene trakk frem som hemmende for dykkingen, var å få vann i øynene og nesa. De syntes det var så vondt at de valgte å stoppe opp og ta en pause. For å unngå dette, holdt de seg for nesa, knep igjen øynene og unngikk å bringe hodet under vann i det hele tatt. Noen brukte også svømmebriller. Sofie sa: *"Men ikke på, jeg er redd for det store bassenget, men hvis jeg har svømmebriller, da jeg er ikke redd"*. Gjennom et par år som svømmeinstruktør har jeg sett hvor stor forskjell det er på kroppsspråket når elever tar på seg svømmebriller. Den største endringen er at mange elever blir mer avslappet. Kanskje frykten forsvinner når brillene kommer på, slik som Sofie opplever det? Å ha øynene åpne under vann er viktig for å se egne bevegelser og å orientere seg. Dersom en har briller er dette lettere og kanskje dermed tryggere som Sofie sier. For dersom en er i vannet uten svømmebriller, blir alt mer utydelig. Om en faller i vannet og ikke har øvd seg uten briller, kan situasjonen bli vanskeligere enn den trenger å være (Madsen og Irgens, 2013). Derfor er det viktig å lære seg å åpne øynene under vann.

Selv om elevene ikke liker å få vann i øynene eller i nesa, er dykking etter ringer og synkeleker noe de trekker frem som gøy. Gjennom god undervisning kan elevenes ubehagelige opplevelser med opphold i vann nøytraliseres. Dette kan gjøres ved å omsette kjente bevegelser, spill og leker fra land til vann (Madsen og Irgens. 2013). Når elevene får et mål å dykke etter, ser det ut til å hjelpe dem. Jeg så flere elever som strevde etter å hente ringer, men med en gang de fikk det til, vokste det frem store smil, før de kastet ut ringen på nytt. Når elevene skal hente ringer på bunnen, kan de trekke paralleller til andre ting de kan hente på bunnen. Daniel sa det var viktig å lære seg å dykke og begrunnet det slik: *”Da kan man lære seg å hente en barn og barn faller lett og om du er badevakt kan du hjelpe de som klarer ikke å svømme som dykker ned”*.

Lek og undervisning

”Ja, vi lekte. Det var gøy”

- Sofie

Elevene elsker å leke. Lek og frilek var noe de fleste elevene trakk frem som gøy. Alle timene jeg observerte var preget av lek. Enten var det 15 minutter med frilek på slutten, eller så forsøkte lærerne å ha med lekpregede øvelser. Når lek var på agendaen var elevene ivrige til å sette i gang, og hadde vansker for å stoppe og lytte. Jeg tror lekpreget undervisning kan være med på å skape aktive barn, samtidig som barna lærer. Dette er i henhold til læreplanen som sier at barna skal: *”leike og utføre grunnleggjande øvingar med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn”*(Utdanningsdirektoratet, 2015d). Men er det egentlig mulig å bruke lek som et virkemiddel for læring? I følge Sundsdal og Øksnes (2015) kan lek beskrives som en del av deltakelsen i hverdagslivet som har en egenverdi da lek er for barnets forlystelse, moro og fornøyelse for egen skyld. Leken er spontan. Ser man lek fra dette perspektivet er det ikke lek når en lærer organiserer den. Da er det heller organisert aktivitet. Når lek er et mål i seg selv bidrar det til kreativ utfoldelse og eksperimentering på barnas egne premisser (Smedberg, 2018).

På den andre siden kan man se på lek som noe som kan bli organisert og ikke behøver å være spontan. Da kan en planlegge lek og anvende det som et verktøy for læring som

bidrar til å nå kompetansemål. Sundsdal og Øksnes (2015) har skrevet en artikkel om barns spontane lek i småskolen. Her kommer det frem at det blir mindre og mindre lek i skolen, og for å begrunne at lek har en plass i utdanningsinstitusjonene, er det nødvendig å knytte leken opp mot erfaringer som er relevante for læring eller en form for pedagogisk utvikling. Lek blir dermed ikke bare for lekens skyld. Lek blir da brukt til noe som skal bidra til at elevene når kompetansemålene. Noe som speiles i at lek er knyttet til kompetansemålet for at barna skal lære om svømming. Smedberg (2018) har nylig skrevet en masteroppgave om hvordan leken kommer til syne i kroppsøving. Funnene samsvarer med hva Sundsdal og Øksnes (2015) sier om at leken i større grad blir anvendt som et verktøy for å nå et mål og at lærerne i mindre grad fokuserte på bruk av lek som et formål i seg selv. Hun skriver også at lærerne hadde problemer med å definere hva som er lek og hva som ikke er lek, noe som kan vise til at lærerne ikke vet når de organiserer lek for å nå kompetansemålene (Smedberg, 2018).

På tross av at leken er organisert, opplever barna mange av øvelsene de har i svømmeundervisningen som lek. For eksempel sier de at de leker når de skal hente synkinger på bunnen av bassenget. Denne oppgaven handler om barnas erfaringer, og jeg tror at så lenge elevene selv opplever at de leker, blir noe gjort riktig. Jeg mener det handler om å finne de riktige lekøvelsene som tilpasses elevene. Spesielt de som ikke er vanntilvante. Jeg tror at om en kler øvelsene i lekedrakt, kan elevene bli ”lurt” til å lære. De ”tror” de leker og de lærer. Det er nok derfor Utdanningsdirektoratet (2015d) sier lek skal ha en sentral plass i undervisningen. Ved lek gir læreren elevene anledning til å tilpasse aktiviteten til seg selv. Opplæringen blir dermed tilpasset basert på elevenes kjennskap til eget potensiale.

Det står ikke mye om forslag til leker i støttematerialet for svømme- og livredningsopplæring. Men som lærer mener jeg det er viktig å være kreativ og selv komme på idéer tilpasset elevenes behov og hvem de er. Et godt utgangspunkt for hjelp er Svommedyktig.no. Svommedyktig er en del av regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring i skolen og er et nettsted med aktivitetsbanker og tips til organisering av svømmeundervisningen. Oppdraget for å lage nettsiden ble gitt av Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, fra Kunnskapsdepartementet, via Utdanningsdirektoratet (Svommedyktig.no, u.å.).

7.1 Oppsummering

Dette er en kort oppsummering av oppgavens sentrale funn. I og med at dette er en kvalitativ studie basert på seks elevers erfaringer, kan det ikke trekkes noen konklusjoner på bakgrunn av denne oppgaven. Men forhåpentligvis er noen av funnene gjenkjennbare og setter ord på flere barns erfaringer i svømmeundervisningen. Etter min mening har det kommet frem viktige funn som burde påvirke svømmeundervisningen i fremtiden.

Det kommer frem at elevene fryser en del i undervisningen, som gir dem en følelse av å være utrygge. På bakgrunn av dette bør svømmeundervisning legge til rette for at elevene ikke fryser ved for eksempel høy aktivitet, våtdrakt eller lite undervisning på land om de allerede har vært i vannet.

Videre kommer det frem at elevene er redd for dypet. Dette kan være kjent problematikk i svømmeundervisningen som kan påvirkes ved for eksempel målrettede oppgaver eller gradvis overgang fra grunt vann til dypt vann. Som ansvarlig for svømmeundervisningen er det viktig å sørge for god oppfølging og tydeliggjøring av overførbarheten mellom det som beherskes på grunt vann og det som beherskes på dypt vann.

Svømmeundervisningen preges av relasjoner. Både mellom elevene og mellom elevene og læreren. Elevene liker å samarbeide med hverandre og leke med hverandre. Dette hjelper dem til å lære. Et godt samarbeid med læreren er også viktig for elevenes læring. Kvaliteten på relasjonen til læreren er avgjørende for hvordan eleven erfarer seg selv (Råheim, 2001). Gode relasjoner kan gi bedre rammer for å svømmeopplæring.

Elevene erfarer svømmeundervisningen som gøy. De føler tiden går fort, spesielt når de leker. At undervisningen preges av lek, syntes å være noe elevene liker og lærer av. Men det er viktig å tenke over hvordan leken organiseres og om den i det hele tatt burde organiseres.

7.2 Veien videre

Som en avslutning på denne masteroppgaven vil jeg formidle noen tanker om hvordan temaet svømmeundervisning kan ta del i videre forskning.

Jeg har i denne oppgaven undersøkt ikke-vanntilvente elevers erfaringer i svømmeundervisningen på fjerde trinn. Videre kan det være interessant å høre om de vanntilventes erfaringer om svømmeundervisningen. Får de den oppfølgingen de trenger? I arbeidet med min bacheloroppgave snakket jeg med lærere som kuttet ned på antall svømmetimer for de vanntilvente for i stedet å gi timene til de som ikke var vanntilvente. Er dette en god løsning? Hvordan påvirker dette elevene?

Nå som ferdighetsprøven har blitt innført er det også spennende å se påvirkningen denne har på undervisningen, både resultatmessig, men også for hvordan elevene og lærerne opplever den. Jeg opplevde selv et ulikt fokus og forhold til ferdighetsprøven blant de ulike klassene og lærerne. Dette hadde vært interessant å undersøke nærmere. I tillegg hadde det vært interessant å vite mer om hvordan elever som ikke klarer ferdighetsprøven og kompetansemålene følges opp. Får de videre undervisning? Kreves det mer fra foreldrene?

Ut i fra oppgavens funn er det interessant å se hvordan et varmere basseng kan påvirke elevene. Jeg synes det er fremtredende hvor mye elevene fryser i undervisningen og at de påvirkes av dette. Det hadde derfor vært interessant å undersøke mulige løsninger for å unngå kalde elever. Oppgavens funn viser også at dypet er hemmende for elevene som ikke er vanntilvente. Jeg nevner heve- og senkebunn som en mulig løsning for dette, men dette finnes lite forskning om. Interessante spørsmål kan derfor være: Hvilken betydning har bassengdybden for svømmeopplæringen og hvordan kan heve- og senkebunn påvirke undervisningen?

Det finnes mange flere spørsmål en kan stille for å undersøke svømmeundervisningen i skolen og flere metoder en kan anvende for å få frem ulike perspektiver i svømmeundervisningen. Arbeidet for å få frem flere svømmedyktige elever stopper ikke her. Det er fremdeles en lang vei å gå for å gjøre flest mulig elever svømmedyktige. Jeg

anser det derfor som verdifullt å styrke forskningsfeltet innenfor svømmeundervisning i skolen, uansett hvordan en vil belyse det.

Litteraturliste

- Bae, B. & Waastad, J.E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barneloven (1982). *Lov om barn og foreldre: Trådt i kraft 01.01.1982, sist endret 01.01.2019*. Hentet 08.01.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Brattenborg, S. Og Engebretsen B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. (2.utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Connolly, M. (1995). *Phenomenology, Physical Education, And Special Populations*. Human Studies, 18, 25-40
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, Kunnskap og selvoppfatning* (Vol. 18, SP: spesialpedagogikk) Oslo: Universitetsforlaget AS
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden. selvoppfatning* (Vol. 40, skapande vetande) Linköping: Linköpings universitet
- Eide, B.J. og Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel – intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

- Elnan, C. (2013). *Halvparten av landets tiåringer kan ikke svømme*. NRK. Hentet 03.05.18 fra <https://www.nrk.no/livsstil/halvparten-av-tiaringene-kan-svomme-1.11092030>
- Ertesvåg, F. (2015). Her er svømmekravene til norske elever. *Verdens Gang*. Hentet 07.05.18 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/her-er-svoemmekravene-til-norske-elever/a/23459800/>
- Evensen, K.V. (2018). *Give me a thousand gestures: Embodied meaning and severe, multiple disabilities in segregated special needs education*.
Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet 15.03.19 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2488514/Vindhol%20Evensen%2028.02.2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grimen, H. og Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B. R. Olsen og H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 321-349). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Akademisk
- Halvorsen, T., Kahrs, N. og Norges Svømmeforbund (2008). *Fra lek i vann til svømming: om svømmeopplæring og funksjonsnedsettelse*. Bergen: Bodoni
Norges Svømmeforbund

- Harjo, M. (2018). «*Hvordan opplever lærere svømmeundervisningen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.årssteget?*»: En kvalitativ studie om konsekvenser av læreplanrevisjon for lærere som underviser i svømming på 4.trinn. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet 12.09.18 fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2504149/HarjoM%20v2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278–287.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (4.utg. ed.). Universitetsforlaget, Oslo.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet 02.11.18 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#5>
- Kivle, L.H. (2015). *Elevsamarbeid*. Masteroppgave ved Universitetet i Agder, Kristiansand. Hentet 18.05.19 fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/300651/masteroppgave%20Lise%20H.%20Kivle.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kjendlie, P. (2007). *Lær svømming – lær livredning*. Kompendium utgitt ved Norges idrettshøgskole. 3.utgave. Oslo.

Klein, J.R., & Kennedy, B.C. (2001). Children in the wilderness. In P.S. Auerbach (Ed.), *Wilderness medicine* (4th ed.). St. Louis: Mosby.

Kleven, T.A. Hjardemaal, F.R. og K.Tveit (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget

Kleven, T.A. og Hjardemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (4.utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kommunerevisjonen (2018). *Svømmeopplæring i barneskolen*. Rapport fra Oslo Kommune. Hentet 03.05.18 fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13274820-1522054960/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Budsjett%2C%20regnskap%20og%20rapportering/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen%202018/01-2018%20Svømmeopplæringen%20i%20barneskolen.pdf>

Laake, P., Olsen, B., R. & Benestad, H., B. (2008). *Forskning i medisin og biofag*. (2.utg. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Loland S. Og McNamee M. (2016). *Philosophical reflections on the mission of the*

European College of Sport Science: Challenges and opportunities. Hentet 4.februar, 2019 fra

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17461391.2016.1210238>

Madsen, Ø., Irgens, P. og Norges Svømmeforbund (2013). *Slik lærer du å svømme.* (3.oppl. ed.). Bergen: Bodine forlag, Norges Svømmeforbund

Merleau- Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi.* Oversettelse til dansk ved Bjørn Nake. Innledning ved Dag Østerberg. Oslo: Pax Forlag A/S.

Merleau-Ponty, M., Landes, D., Carman, T., & Lefort, C. (2012). *Phenomenology of perception.* London: Routledge.

Den Nasjonale Forskningsetiske Komité For Samfunnsvitenskap Og Humaniora, NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitéene. Hentet 08.01.2019 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

NIH.no (2019). *NIHs etiske komité.* Hentet 08.01.19 fra

<https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/etikk/nih-etisk-komite/>

NSD.no (u.å). *Hva må jeg informere om?* Hentet 16.05.18 fra

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Olsson H. & Sørensen S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: Trådt i kraft 01.08.1999, sist endret 17.08.2016*. Hentet 09.10.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. og Jacobsen D. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ Metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Pramling, I. og Doverborg-Östberg E. (1993). *Å forstå barns tanker: En metodikk om å intervju barn*. (2.utg. ed). Oslo: Pedagogisk forum

Redningsselskapet (2018) *Drukningstatistikk 2018*. Laget av Retriever for Redningsselskapet. Hentet 25.02.19 fra https://www.redningsselskapet.no/content/uploads/2019/01/Drukningstatistikk_RS_Desember-2018-1.pdf

Rush, A. V. (2012). *Hjem er mer enn et hus – et studie av hjemfølelse på et bokollektiv for eldre*. Masteroppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Råheim, M. (2001). *Kvinnens kroppserfaring og livssammenheng: En fenomenologisk-hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter*. (Doktorgradsavhandling), Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen: Bergen.

Schibbye, A.L.L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Smedberg, L. (2018). *Hvis jeg ikke skulle kjørt lek i kroppsøving, så hadde det blitt et utrolig trist fag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet 18.05.19 fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2574876/Smedberg%20v2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. I: K.Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s.101-120). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Stocks, J.M., Taylor, N.A., Tipton, M.J., & Greenleaf, J.E. (2004). Human physiological responses to cold exposure. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 75(5), 444–457.

Sundsdal, E. Og Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. S.1-11. Hentet 09.05.18 fra

<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/89/732>

Svommedyktig.no (u.å.). *Svømme- og livredningsopplæring i grunnskolen*. Hentet 09.05.19 fra <https://svommedyktig.no>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.*, (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget

Thun, S. (2014) *Hvilke tiltak forebygger mobbing i barnehagen? - En studie rettet mot den pedagogiske lederens erfaring om hva som må til for å forebygge mobbing i barnehagen*. Masteroppgave ved NTNU, Trondheim.

Hentet 08.01.19 fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280288/Solveig%20Thun.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*. 25, 2005

Hentet 18.05.19 fra <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

Undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.

Hentet 17.10.18 fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbf3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#0>

Undervisningsdepartement (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug. Hentet 17.10.18 fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?lang=no#0>

Undervisningsdepartement (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug. Hentet 17.10.18 fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cfff91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>

Undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 02.11.18 fra

<http://data.udir.no/kl06/KRO1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen*. Hentet 09.01.19 fra

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-1-2008-Forsvarlig-svomme--og-livredningsopplaring-i-grunnskoleoppleringen>

Utdanningsdirektoratet (2015b) *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet

04.05.18 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012>

Utdanningsdirektoratet (2015c) *Svømme- og livredningsopplæring*. Hentet 09.01.19 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2015d) *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 25.05.18 fra

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 25.05.18 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet (2016b). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 09.05.19 fra

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=110406>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Metodehåndbok for tilsyn*. Hentet 14.01.19 fra

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=127314>

Van Manen, M., & Thorbjørnsen, K. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (Caspars pedagogiske bibliotek). Nordås: Caspar forl. og kursvirksomhet.

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). London, Ont: Althouse Press.

Van Manen, M. (2002). *Writing in the dark*. London Ontario: The Althouse Press

Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (Developing qualitative inquiry).
London, England ;.

Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. og Federici, R. (2018). *Spørsmål til skole-Norge*.

(Rapport: NIFU: Online utg: 2018:19). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet

25.09.18 fra:

<https://www.udir.no/contentassets/e995a2eb53544758b79a9559bed760e8/sporsmal-til-skole-norge-2018.pdf>

Ydstebø, H. Myklebust, A. og Kepple, K. (2018). ”Bare i vannet er jeg normal”.

Tidsskrift for psykisk helsearbeid nr. 01/2018. Hentet 01.11.18 fra

https://www.idunn.no/tph/2018/01/bare_i_vannet_er_jeg_normal

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barna

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte om observasjon

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte om intervju

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til lærere og ansvarlige i svømmeundervisningen

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærere og ansvarlige i svømmeundervisningen om intervju og å bli omtalt som tredjeperson av elever

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 8: Godkjenning fra NIH etiske komité

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Bakgrunn	<i>Hva er objektets erfaring med svømming?</i>	Fortell om dine erfaringer med bading og svømming
Husker du når du lærte å svømme? Har du gått på svømmeskole eller lignende? Hvordan har det vært med svømming og bading hjemme? Hva er det gøyeste med å kunne svømme? Kan du fortelle om et svømmeminne?		Liker du å bade og svømme? Hvorfor, hvorfor ikke?
		Hvor lenge har du vært aktiv i vann?
Opplevelse	<i>Hvordan opplever elevene ut i fra eksistensialitetene?</i>	Kan du beskrive svømmehallen?
		Hvordan er rommet?
		Kan du fortelle meg om hva dine opplevelser med vann er?
		Synes du tiden går fort eller sakte når dere har undervisning? Hva går fort, hva går saktere?
		Hvordan føler du deg når du er i bassenget? Er det forskjell fra svømmeundervisning til sydensvømming, lignende?
Undervisningen	<i>Hvordan opplever elevene undervisningen?</i>	Hvor mye svømming har du hatt til og med 4.klasse?
Hva er det gøyeste med svømmeundervisningen?		Hva synes du om svømmetimen?
		Hva tror du skal til for at du skal bli en bedre svømmer?
		Er det noe du synes er vanskelig når du har svømming? Hva, hvorfor?
		Hva liker du best med svømmeundervisningen, hvorfor?
		Hvem tror du er viktigst for at du blir bedre til å svømme? Hvorfor?
Ferdighetsprøven	<i>Hvordan opplever elevene ferdighetsprøven?</i>	Hvordan opplevde du å skulle hoppe på dypt vann, svømme 200 meter, dykke etter en ring, flyte og komme deg opp på land selv? Hva var lett, hva var vanskelig?
		Hva skal til for at en skal klare en slik utfordring?
Oppfølgingen	<i>Hvordan opplever elevene oppfølgingen?</i>	Hva skal til for at du lærer å svømme?
Hva er bra med hjelpen du får? Er det noe som kunne vært bedre?		Synes du at skolen gjør en god jobb for at du skal lære deg å

Er det noe du savner i svømmeundervisningen?	svømme? Hva gjør de? Hva burde vært bedre?
	Hvordan opplever du oppfølgingen du får?
	Er det noe mer du vil fortelle meg?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barna

Svømming

Hei!



Mitt navn er Miriam Myklebust Gjesdal. Jeg er student ved Norges idrettshøgskole, og skriver nå en stor oppgave om svømming. Oppgaven handler om hvordan barn som ikke er så vant i vann har det i svømmetimedene, og hva de synes er gøy og mindre gøy i undervisningen.



Jeg synes det er kjempeinteressant hvordan undervisningen er i deres klasse, og har derfor lyst å se på timene dere har i svømmehallen. Dette vil jeg gjøre fra land, men jeg vil også være med dere i vannet slik at jeg forstår bedre hvordan dere har det i vannet. Videre håper jeg at noen som ikke er så vant til vann har lyst å snakke med meg om dette og hvordan undervisningen er, slik at jeg skal forstå bedre hvordan dere har det.

Jeg håper dere vil hjelpe meg i min oppgave, slik at jeg kan hjelpe med å gjøre svømmetimedene best mulig for flere elever. Ingen vil vite hvem dere er.

Hilsen

Miriam 😊

Jeg synes det er greit

- at Miriam ser på meg og klassen i svømmingen
- At Miriam har en samtale med meg om svømmingen

Navn: _____



Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte om observasjon

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Barns opplevelser i svømmeundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nærmere om barns erfaringer og opplevelser av svømmeundervisningen, med et fokus på elever som ikke er vanntilvente. I dette skrevet gir vi deg som foresatt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Jeg arbeider med et mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole som omhandler svømmeundervisningen på 4.trinn.

I 2015 ble kompetansemålene i svømming revidert til:

- *leike og utføre grunnleggende øvinger med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn*
- *være svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ~~en~~ gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land*
- *ferdast trygt i, ved og på vatn og gjøre greie for ~~farane~~, og tilkalle hjelp*

Som en følge av dette, stilles det nå høyere krav til både elever, lærere og skolen for å kunne prestere slik at de nye målene nås.

Progresjonen når man skal lære å svømme er:

1. Vanntilvenning
2. Dykking
3. Flyte
4. Framdrift

At elevene er vant til vann er en forutsetning for at de skal lære seg å svømme. Å være vanntilvent handler om å erfare og venne seg til vannets og kroppens egenskaper og samspillet mellom dem. Når svømmeundervisningen gjennomføres i fjerde klasse starter elevene med ulike utgangspunkt og forutsetninger. For de elevene som ikke er vanntilvente, er det en lenger vei å gå for å nå de nye kompetansemålene.

På bakgrunn av dette lurer jeg på:

”Hvordan opplever elever på fjerde trinn som ikke er vanntilvente oppfølgingen de får i svømmeundervisningen?”.

Med dette spørsmålet som utgangspunkt, ønsker jeg å observere tre ulike klasser på tre ulike skoler i sin svømmeundervisning. Videre ønsker jeg å plukke ut elever for et kvalitativt intervju for å lære mer om deres opplevelser og erfaringer. Formålet med observasjonen vil være å få en bedre oversikt over hvordan undervisningen fungerer slik at jeg bedre kan forstå opplevelsene og erfaringene til elevene i undervisningen. Opplysninger som da registreres er hvordan undervisningen legges opp, hvordan

elevene reagerer på de ulike øvelsene, hvordan elevene ytrer at de har det i vannet, og på hvilket nivå elevene er i forhold til progresjonen som er gitt for å lære å svømme. Under observasjonen vil jeg legge merke til hvilke elever som øver mer på vanntilvenningsøvelser som å få vann i ansiktet, dukke hodet under vann og lignende og deretter diskutere disse elevene med lærer for å bli enige om hvem som kan bli spurt om intervju. Det læreren vil bidra med i denne samtalen, er å fortelle litt om progresjonen eleven har hatt, hvordan eleven er i undervisning, samt om dette er en elev som vil være komfortabel med en intervjusituasjon. Videre vil det gjøres en vurdering på om kun forsker eller forsker og lærer skal, dersom samtykke er gitt, ta en samtale med utvalgte elever om de kan tenke seg å være med på intervju, før man blir enige om en tid for intervju sammen med lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Miriam Myklebust Gjesdal, student på Norges Idrettshøgskole med veileder Kristin Vindhol Evensen, universitetslektor ved Norges Idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Elever med svømmeundervisning på fjerde trinn på høsten blir bedt om å delta for observasjon for å innhente data om undervisningen. Videre vil enkelte elever som er mindre vanntilvante i faget bli kontaktet med en forespørsel om et kvalitativt intervju for få frem deres erfaringer og opplevelser.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

For ditt barn innebærer deltakelsen at han eller hun er til stede i svømmeundervisningen og deltar som vanlig. Her vil Miriam som forsker sitte på siden og observere og skrive notater om undervisningen, samt delta i undervisningen i deltakende observasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du gir tillatelse til ditt barn å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis en ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Dersom du ikke gir tillatelse for observering av ditt barn, får jeg informasjon av lærer om hvem det gjelder, og det vil det ikke registreres noen opplysninger eller notater om han eller henne.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til opplysningene som innhentes er forsker Miriam Myklebust Gjesdal, samt veileder Kristin Vindhol Evensen og bi-veileder Bjørn Harald Olstad. Alle med tilhørighet til Norges Idrettshøgskole.
- Informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og makuleres fem år etter prosjektslutt. Informasjonen ivaretatt i fem år grunnet etterprøvnbarhet av prosjektet. Notatene fra observasjonen vil oppbevares på en ~~passordbeskyttet~~ PC i en ~~passordbeskyttet~~ mappe.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai. Da vil notatene lagres for etterprøvnbarhet i fem år, før de makuleres. Ingen personopplysninger hentes for observasjon.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges idrettshøgskole ved Miriam Myklebust Gjesdal, miriammg@student.nih.no, eller veileder Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Kristin Vindhol Evensen

Student

Miriam Myklebust Gjesdal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om [prosjektet "Barns opplevelser i svømmeundervisningen"](#), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker:

- for mitt barn til å delta i observasjon
- at lærer kan diskutere mitt barn med forsker

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019 og videre ødelegges

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Navn på barn: _____

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte om intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Barns opplevelser i svømmeundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nærmere om barns erfaringer og opplevelser av svømmeundervisningen, med et fokus på elever som ikke er vanntilvente. I dette skrivet gir vi deg som foresatt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Jeg arbeider med et mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole som omhandler svømmeundervisningen på 4.trinn.

I 2015 ble kompetansemålene i svømming revidert til:

- *leike og utføre grunnleggende øvingar med vassstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn*
- *vere svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land*
- *ferdast trygt i, ved og på vatn og gjere greie for farane, og tilkalle hjelp*

Som en følge av dette, stilles det nå høyere krav til både elever, lærere og skolen for å kunne prestere slik at de nye målene nås.

Progresjonen når man skal lære å svømme er:

1. Vanntilvenning
2. Dykking
3. Flyte
4. Framdrift

At elevene er vant til vann er en forutsetning for at de skal lære seg å svømme. Å være vanntilvent handler om å erfare og venne seg til vannets og kroppens egenskaper og samspillet mellom dem. Når svømmeundervisningen gjennomføres i fjerde klasse starter elevene med ulike utgangspunkt og forutsetninger. For de elevene som ikke er vanntilvente, er det en lenger vei å gå for å nå de nye kompetansemålene.

På bakgrunn av dette lurer jeg på:

”Hvordan opplever elever på fjerde trinn som ikke er vanntilvente oppfølgingen de får i svømmeundervisningen?”

Med dette spørsmålet som utgangspunkt, ønsker jeg å observere tre ulike klasser på tre ulike skoler i sin svømmeundervisning. Videre ønsker jeg å plukke ut elever for et kvalitativt intervju for å lære mer om deres opplevelser og erfaringer. Formålet med observasjonen vil være å få en bedre oversikt over hvordan undervisningen fungerer slik at jeg bedre kan forstå opplevelsene og erfaringene til elevene i undervisningen. Opplysninger som da registreres er hvordan undervisningen legges opp, hvordan

- De som vil ha tilgang til opplysningene som innhentes er forsker Miriam Myklebust Gjesdal, samt veileder Kristin Vindhol Evensen og bi-veileder Bjørn Harald Olstad. Alle med tilhørighet til Norges Idrettshøgskole.
- Informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og makuleres fem år etter prosjektslutt. Informasjonen ivaretatt i fem år grunnet etterprøvnbarhet av prosjektet.
- Taleopptakene vil lagres i passordbeskyttet mappe på passordbeskyttet PC
- Navn vil erstattes med fiktive navn i transkriberingen.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai. Da vil notatene og innhentet informasjon lagres for etterprøvnbarhet i fem år, før det makuleres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges idrettshøgskole ved Miriam Myklebust Gjesdal, miriammg@student.nih.no, eller veileder Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Kristin Vindhol Evensen

Student

Miriam Myklebust Gjesdal

være å få en bedre oversikt over hvordan undervisningen fungerer slik at jeg bedre kan forstå opplevelsene og erfaringene til elevene i undervisningen. Opplysninger som da registreres er hvordan undervisningen legges opp, hvordan elevene reagerer på de ulike øvelsene, hvordan elevene ytrer at de har det i vannet, og på hvilket nivå elevene er i forhold til progresjonen som er gitt for å lære å svømme. Under observasjonen vil jeg legge merke til hvilke elever som øver mer på vanntilvenningsøvelser som å få vann i ansiktet, dukke hodet under vann og lignende og deretter diskutere disse elevene med lærer for å bli enige om hvem som kan bli spurt om intervju. Det læreren vil bidra med i denne samtalen, er å fortelle litt om progresjonen eleven har hatt, hvordan eleven er i undervisning, samt om dette er en elev som vil være komfortabel med en intervjusituasjon. Videre vil det gjøres en vurdering på om kun forsker eller forsker og lærer skal, dersom samtykke er gitt, ta en samtale med utvalgte elever om de kan tenke seg å være med på intervju, før man blir enige om en tid for intervju sammen med lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Miriam Myklebust Gjesdal, student på Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet, med veileder Kristin Vindhol Evensen, universitetslektor ved Norges Idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Gjennom observasjon av svømmeundervisningen har jeg sett meg ut enkelte elever for et kvalitativt intervju for å få frem deres opplevelser og erfaringer med svømmeundervisningen. Jeg ønsker å intervju barn som synes vann er litt mer skummelt enn de andre, og innhente informasjon om hvordan dette og undervisningen erfarer. Ditt barns opplevelser av den videre oppfølgingen etter ordinær svømmeundervisning er viktige erfaringer. Jeg håper det er interesse for at han/henne vil svare på noen spørsmål for å få frem hans/hennes opplevelser av oppfølgingen.

Hva innebærer det for barnet å delta?

For barnet som deltar, vil det bli organisert et kvalitativt intervju på 30-45 minutter med båndopptak på mobil. Intervjuet har som mål å samle inn informasjon om elevens erfaringer for å få en bedre forståelse av hans/hennes opplevelse av svømmingen og oppfølgingen. Det innebærer også at eleven blir diskutert sammen med forsker av lærer for å få et godt bilde av eleven.

Foresatte kan få se intervjuguiden på forhånd ved å sende en mail til Miriam (miriammg@student.nih.no)

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du tillater ditt barn å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Barns opplevelser i svømmeundervisningen", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker:

- For mitt barn å delta i intervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019, og videre ødelegges 5 år senere.

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Navn på barnet: _____

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til lærere og ansvarlige i svømmeundervisningen om observasjon

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Barns opplevelser i svømmeundervisningen"?

Dette er et spørsmål til deg som underviser i svømmeundervisningen om du kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nærmere om barns erfaringer og opplevelser av svømmeundervisningen, med et fokus på elever som ikke er vanntilvente. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg arbeider med et mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole som omhandler svømmeundervisningen på 4.trinn.

I 2015 ble kompetansemålene i svømming revidert til:

- ~~leike og utføre grunnleggende øvinger~~ med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn
- ~~vere~~ svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ~~en~~ gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land
- ~~ferdast~~ trygt i, ved og på vatn og ~~gjere~~ greie for ~~farane~~, og tilkalle hjelp

Som en følge av dette, stilles det nå høyere krav til både elever, lærere og skolen for å kunne prestere slik at de nye målene nås.

Progresjonen når man skal lære å svømme er:

1. Vanntilvenning
2. Dykking
3. Flyte
4. Framdrift

At elevene er vant til vann er en forutsetning for at de skal lære seg å svømme. Når svømmeundervisningen gjennomføres i fjerde klasse starter elevene med ulike utgangspunkt og forutsetninger. For de elevene som ikke er vanntilvente, er det en lenger vei å gå for å nå de nye kompetansemålene.

På bakgrunn av dette lurer jeg på:

"Hvordan opplever elever på fjerde trinn som ikke er vanntilvente oppfølgingen de får i svømmeundervisningen?".

Med dette spørsmålet som utgangspunkt, ønsker jeg å observere tre ulike klasser på tre ulike skoler i sin svømmeundervisning. Videre ønsker jeg å plukke ut elever for et kvalitativt intervju for å lære mer om deres opplevelser og erfaringer. Formålet med observasjonen vil være å få en bedre oversikt over hvordan undervisningen fungerer slik at jeg bedre kan forstå opplevelsene og erfaringene til elevene i undervisningen. Opplysninger som da registreres er

hvordan undervisningen legges opp, hvordan elevene reagerer på de ulike øvelsene, hvordan elevene ytrer at de har det i vannet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Miriam Myklebust Gjesdal, student på Norges Idrettshøgskole, med veileder Kristin Vindhol Evensen, universitetslektor ved Norges Idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har ansvar i svømmeundervisningen. Jeg ønsker å observere svømmeundervisning på fjerdetrinn på høsten og ber derfor om å få observere deg og din klasse for å innhente data om undervisningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer deltakelsen at du er til stede i svømmeundervisningen og underviser på vanlig måte. Her vil jeg som forsker sitte på siden og observere og skrive notater om undervisningen, samt delta i undervisningen i deltakende observasjon. Under deltakende observasjon vil jeg studere fra barnas perspektiv, og vil ikke kunne brukes som er ressursperson.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene som innhentes er forsker Miriam Myklebust Gjesdal, samt veileder Kristin Vindhol Evensen og bi-veileder Bjørn Harald Olstad. Alle med tilhørighet til Norges Idrettshøgskole.
- Informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og makuleres fem år etter prosjektslutt. Informasjonen ivaretatt i fem år grunnet etterprøvbarehet av prosjektet. Notatene fra observasjonen vil oppbevares på en passordbeskyttet PC i en passordbeskyttet mappe.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai. Da vil notatene lagres for etterprøvbarehet i fem år, før de makuleres. Ingen personopplysninger hentes for observasjon.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges idrettshøgskole ved Miriam Myklebust Gjesdal, miriammg@student.nih.no, eller veileder Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Kristin Vindhol Evensen

Student

Miriam Myklebust Gjesdal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om [prosjektet "Barns opplevelser i svømmeundervisningen"](#), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker for:

- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019 og videre ødelegges

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærere og ansvarlige i svømmeundervisningen om intervju og å bli omtalt som tredjeperson av elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Barns opplevelser i svømmeundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg som underviser i svømmeundervisningen om du kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nærmere om barns erfaringer og opplevelser av svømmeundervisningen, med et fokus på elever som ikke er vanntilvente. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg arbeider med et mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole som omhandler svømmeundervisningen på 4.trinn.

I 2015 ble kompetansemålene i svømming revidert til:

- *leike og utføre grunnleggende øvingar med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn*
- *vere svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ~~ei~~ gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land*
- *ferdest trygt i, ved og på vatn og giere greie for ~~farare~~, og tilkalle hjelp*

Som en følge av dette, stilles det nå høyere krav til både elever, lærere og skolen for å kunne prestere slik at de nye målene nås.

Progresjonen når man skal lære å svømme er:

1. Vanntilvenning
2. Dykking
3. Flyte
4. Framdrift

At elevene er vant til vann er en forutsetning for at de skal lære seg å svømme. Å være vanntilvent handler om å erfare og venne seg til vannets og kroppens egenskaper og samspillet mellom dem. Når svømmeundervisningen gjennomføres i fjerde klasse starter elevene med ulike utgangspunkt og forutsetninger. For de elevene som ikke er vanntilvente, er det en lenger vei å gå for å nå de nye kompetansemålene.

På bakgrunn av dette lurer jeg på:

“Hvordan opplever elever på fjerde trinn som ikke er vanntilvente oppfølgingen de får i svømmeundervisningen?”.

Med dette spørsmålet som utgangspunkt, ønsker jeg å observere tre ulike klasser på tre ulike skoler i sin svømmeundervisning. Videre ønsker jeg å plukke ut elever for et kvalitativt intervju for å lære mer om deres opplevelser og erfaringer, samt lærere for å få en bedre forståelse for ungervisingen. Formålet med observasjonen vil være å få en bedre oversikt

over hvordan undervisningen fungerer slik at jeg bedre kan forstå opplevelsene og erfaringene til elevene i undervisningen. Opplysninger som da registreres er hvordan undervisningen legges opp, hvordan elevene reagerer på de ulike øvelsene, hvordan elevene ytrer at de har det i vannet, og på hvilket nivå elevene er i forhold til progresjonen som er gitt for å lære å svømme. Under observasjonen vil jeg legge merke til hvilke elever som øver mer på vanntilvenningsøvelser som å få vann i ansiktet, dukke hodet under vann og lignende og deretter diskutere disse elevene med lærer for å bli enige om hvem som kan bli spurt om intervju. Det læreren vil bidra med i denne samtalen, er å fortelle litt om progresjonen eleven har hatt, hvordan eleven er i undervisning, samt om dette er en elev som vil være komfortabel med en intervjusituasjon. Videre vil det gjøres en vurdering på om kun forsker eller forsker og lærer skal, dersom samtykke er gitt, ta en samtale med utvalgte elever om de kan tenke seg å være med på intervju, før man blir enige om en tid for intervju sammen med lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Miriam Myklebust Gjesdal, student på Norges Idrettshøgskole med veileder Kristin Vindhol Evensen, universitetslektor ved Norges Idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har ansvar i svømmeundervisningen. Dine opplevelser av svømmeundervisningen er viktige erfaringer. Jeg håper det er interesse for at du vil svare på noen spørsmål for å få frem dine opplevelser rundt undervisningen og oppfølgingen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli organisert et kvalitativt intervju på 30-45 minutter med båndopptak på mobil. Intervjuet har som mål å samle inn informasjon om dine erfaringer for å få en bedre forståelse av din opplevelse av undervisningen og oppfølgingen som ansvarlig. Det kan også hende at elevene som intervjues nevner deg som en tredjeperson. Dette vil anonymiseres.

Du kan få se intervjuguiden på forhånd ved å sende en mail til Miriam (miriammg@student.nih.no)

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til opplysningene som innhentes er forsker Miriam Myklebust Gjesdal, samt veileder Kristin Vindhol Evensen og bi-veileder Bjørn Harald Olstad. Alle med tilhørighet til Norges Idrettshøgskole.
- Informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og makuleres fem år etter prosjektslutt. Informasjonen ivaretatt i fem år grunnet etterprøvnbarhet av prosjektet.
- Taleopptakene vil lagres i passordbeskyttet mappe på passordbeskyttet PC
- Navn vil erstattes med fiktive navn i transkriberingen.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai. Da vil notatene og innhentet informasjon lagres for etterprøvbarehet i fem år, før det makuleres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges idrettshøgskole ved Miriam Myklebust Gjesdal, miriammg@student.nih.no, eller veileder Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Kristin Vindhol Evensen

Student

Miriam Myklebust Gjesdal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om [prosjektet "Barns opplevelser i svømmeundervisningen"](#), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å bli omtalt som tredjeperson av elever i intervjuer

Jeg samtykker til at mineopplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019, og videre ødelegges 5 år senere.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

18.05.2019, 15.22



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barns erfaringer med oppfølging av svømmeundervisning

Referansenummer

661381

Registrert

10.09.2018 av Miriam Myklebust Gjesdal - miriammg@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Miriam Myklebust Gjesdal [REDACTED]

Prosjektperiode

10.08.2018 - 31.05.2019

Status

16.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

16.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 16.11.2018. Behandlingen kan starte.

about:blank

Side 1 av 3

Vedlegg 8: Godkjenning fra NIH etiske komité

Kristin Vindhol Evensen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

OSLO 13. november 2018

Søknad 78 -111018 – Barns erfaring med oppfølging av svømmeundervisning

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv, innsendt melding til NSD, vurdering fra NIHs etiske komite datert 22.10.2018 og oppdatert søknad med vedlegg mottatt 30.10.2018.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, har komiteen konkludert med følgende:

Vurdering

Komiteens vurdering er at innholdet i revidert søknadsskjema nå er tilfredsstillende.

Videre er nye informasjonsskriv for elever, informasjonsskriv /samtykkeerklæring for foreldre og informasjonsskriv/samtykkeerklæring for skoleledere utarbeidet i henhold til mal fra NSD.

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *At oppdaterte samtykkeskriv vurderes av NSD og at vilkår fra NSD følges*
- *At prosjektplanen oppdateres mht endringer i søknadsskjemaet*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Komiteen gjør for også oppmerksom på at reell anonymisering forutsetter at det ikke er mulig å tilbakeføre informasjon til personer, hverken direkte (fordi koblingsnøkkel er slettet), eller indirekte.