

Endre Ueland Dragseth

Råking i svømme- og livredningsopplæringen

En kvalitativ studie av hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg med selvberging på is

Masteroppgave i Kroppsøving

Veileder: Egil Galaaen Gjølme

Juni 2022

Endre Ueland Dragseth

Råking i svømme- og livredningsopplæringen

En kvalitativ studie av hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg med selvberging på is

Masteroppgave i Kroppsøving
Veileder: Egil Galaaen Gjølme
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i kroppsøvningsfaget på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved NTNU. Oppgavens tematikk er svømme- og livredningsopplæring, og oppgaven undersøker hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg med selvberging på is, en øvelse jeg har valgt å kalle “råking”. For å undersøke problemstillingen er det benyttet en kombinasjon av kvalitative metoder. Det ble gjennomført og observert et undervisningsopplegg med selvberging på is. Etter undervisningen ble elever intervjuet om deres opplevelser og erfaringer fra opplegget. Det teoretiske rammeverket er John Deweys teori om erfaring og utdanning, teori om representative læringssituasjoner og teori om omvendt undervisning.

Resultatene viser at elever synes det er viktig med utendørs svømme- og livredningsopplæring, fordi det er mer realistisk enn inne. Likevel blir innendørs opplæring sett på som viktig, fordi man der lærer og forbereder seg på det man skal gjøre ute. Det diskuteres om elever kan ha forutsetninger og behov for utendørs svømmeopplæring allerede på barneskolen. Elevene synes selvberging på is var realistisk og ga dem viktig lærdom. Til tross for det er det ikke sikkert øvelsen ga elevene det ønskede læringsutbyttet. Elevene gir nemlig uttrykk for at vannet ikke var så kaldt, at det ikke var så vanskelig å redde seg opp, og at den varme lavvoen gjorde det enkelt å skifte. Oppgaven diskuterer hva dette kan innebære, og hvordan lærere med utgangspunkt i å justere rammefaktorer (constraints) kan legge til rette for mer representative og educative erfaringer. Resultatene viser også at forberedelsene før undervisningen var nyttig, og spesielt videoene som viste hva elevene skulle gjøre trekkes frem. Videoene kan tenkes å senke terskelen for deltakelse og virke positivt på elevenes motivasjon og læring.

Abstract

This is a master's thesis in physical education subject in primary school teacher education at NTNU. The topic of the thesis is swimming and lifesaving, and the thesis examines how students in 8th grade experience a teaching program with self-rescue on ice, an exercise I have chosen to call "råking". A combination of qualitative methods has been used to investigate the problem. A teaching program with self-rescue on ice was performed and observed. After the lesson, the students were interviewed about their experiences from the program. The theoretical framework is John Dewey's theory of experience and education, theory of representative learning situations and reverse teaching.

The results show that students think it is important with outdoor swimming and lifesaving, because it is more realistic than indoors. Nevertheless, indoor training is considered important because you learn and prepare for the outdoors. It is discussed whether students may have the prerequisites and need for outdoor swimming lessons already in primary school. The students think self-rescue is realistic and gave them important experience. Despite this, it is not certain that the exercise gave the students the desired learning outcome. The students express that the water was not so cold, that it was not so difficult to rescue themselves, and that the warm lavvo made it easy to change. The thesis discusses what this may entail, and how teachers based on adjusting framework factors (constraints) can facilitate more representative and educational experiences. The results also show that the preparations before the lesson were useful, and especially the videos that showed what the students were to do are highlighted. The videos may lower the threshold for participation and have a positive effect on students' motivation and learning.

Forord

Jeg vil benytte anledningen til å takke de som har støttet og hjulpet meg gjennom mitt arbeid med denne oppgaven.

Takk til min veileder, Egil Galaaen Gjølme.

Takk til elevene og lærerne, som deltok.

Takk til mine medstudenter og venner, spesielt bordtenniskameratene.

Takk til de som har tatt seg tid til en prat.

Takk til de som har lest korrektur.

Takk til familie og kjære, som alltid støtter og hjelper meg.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Figurer og bilder	vi
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring	3
1.5 Tekstens struktur	4
2 Tidligere forskning	5
3 Teori	7
3.1 Erfaringslæring	7
3.1.1 Mis-educative og non-educative erfaringer	7
3.1.2 Educative erfaringer	8
3.2 Representativ erfaring	9
3.3 Omvendt undervisning	10
3.3.1 Appen “Water competence”	11
4 Metode.....	12
4.1 Forskerens utgangspunkt	12
4.1.1 Mitt forhold til aktivitet ved, på og i vann.....	12
4.1.2 Ontologi og epistemologi - sosialkonstruktivisme og postpositivisme	13
4.1.3 Forskningsmetodologi - fenomenologi.....	13
4.2 Datainnsamling - kvalitativ	14
4.2.1 Observasjon	15
4.2.2 Intervju.....	15
4.2.3 Valg av deltakere	16
4.3 Analyse	17
4.3.1 Tematisk analyse	17
4.4 Etikk.....	18
4.4.1 Informert samtykke.....	19

4.4.2	Krav til privatliv	19
4.4.3	Krav til korrekt gjengitt data	19
4.4.4	Elevenes sikkerhet	19
4.5	Forskningens kvalitet	20
4.5.1	Pålitelighet	20
4.5.2	Gyldighet	21
4.5.3	Overførbarhet.....	21
5	Resultater.....	23
5.1	Beskrivelse av undervisningsopplegget.....	23
5.3	Utendørs svømme- og livredningsopplæring er viktig	25
5.4	Erfaringer fra råkingen.....	28
5.4.1	Vite hvordan man håndterer situasjonen	28
5.4.2	Ikke så kaldt i vannet	30
5.4.3	Ikke så vanskelig å klatre opp på isen	32
5.4.4	Ikke så vanskelig å skifte.....	33
5.5	Videoene var nyttige	35
5.6	Elevene som ikke gjennomførte.....	37
6	Diskusjon.....	38
6.1	Utendørs svømme- og livredningsopplæring.....	38
6.2	Educative og representative erfaringer fra råkingen.....	40
6.2.1	Være i kaldt vann med klær.....	41
6.2.3	Skifte og gjenvinne varme	44
6.3	Omvendt undervisning i form av video	45
6.4	Refleksjon før, under og etter råkingen	47
6.5	Samme didaktiske grep i utendørs svømme- og livredningsopplæring i sjø, vann og elever.....	47
6.6	Elevene som ikke deltok	48
7	Avslutning	49
	Litteraturliste	51
	Vedlegg	57

Figurer og bilder

<i>Figur 1: Modellen er tilpasset denne oppgaven, og illustrerer hvordan rammefaktorene (constraints) påvirker en erfaring.</i>	<i>9</i>	
<i>Figur 2: Oversiktsbilde med skisse av området.</i>	<i>Figur 3: Hullet i isen.</i>	<i>24</i>

1 Innledning

Dette er en masteroppgave i kroppsøvningsfaget på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved NTNU. Oppgavens tematikk er svømme- og livredningsopplæring, og oppgaven undersøker hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg med selvberging på is, en øvelse jeg har valgt å kalle "råking". For å undersøke problemstillingen er det benyttet en kombinasjon av kvalitative metoder. Det ble gjennomført og observert et undervisningsopplegg med selvberging på is. Etter undervisningen ble elever intervjuet om deres opplevelser og erfaringer fra opplegget. Det teoretiske rammeverket er Deweys teori om erfaring og utdanning, teori om representative læringsdesign og teori om omvendt undervisning. Videre i dette kapittelet presenteres bakgrunnen for oppgaven, oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål og en begrepsavklaring.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Skolen blir sett på som viktig i arbeidet med å gjøre befolkningen svømmedyktig (Nipe, 2021; World Health Organization, 2017). Svømme- og livredningsopplæringen i kroppsøving i grunnskolen har to formål: (1) Opplæringen skal gi livbergende kompetanse ved, på og i vann (Svømmedyktig, u.å.). (2) "Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnader" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Vann er fascinerende og innbyr til fritidsaktiviteter og glede. Formålene henger tett sammen - livbergende kompetanse ved, på og i vann er et godt utgangspunkt for vannaktivitet og glede (Svømmedyktig, u.å.).

Med bakgrunn i en undersøkelse som viste at nordmenn hadde svake svømmeferdigheter, samt høye drukningstall, ble det i 2015 iverksatt et arbeid for å gi svømme- og livredningsopplæring en tydeligere plass i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette ble videreført og konkretisert i den nye læreplanen i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norge har nå blant de mest konkrete og ambisiøse kompetansemålene for svømmeopplæringen i hele verden (Gjølme & Grydeland, 2021). Det er forankret i læreplanen at svømme- og livredningsopplæringen på ungdomstrinnet også skal foregå utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å være svømmedyktig i en reell situasjon utendørs stiller

andre krav til elevene enn innendørs i et basseng. Det er derfor naturlig at opplæringen også foregår utendørs i nærmiljøet hvor elevene ferdes (Svømmedyktig, u.å.).

Spesielt med Norge er at flere ferdes på islagt vann (Nipe, 2021; Statistisk sentralbyrå, 2020). Vinteren 2020-21 omkom 9 personer etter å ha gått gjennom isen (Varsom, u.å.). Dette vitner om et behov for å øke befolkningens kompetanse knyttet til ferdsel på is. Zaferes og Hendrick (1999) hevder at opplæring av isredning ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet, sammenlignet med for eksempel brannøvelse og bruk av bilbelte og redningsvest. De peker på et behov for å heve folks kompetanse, og hevder skolen kan ha et ansvar, spesielt i områder med islagt vann (Zaferes og Hendrick, 1999). Et kompetansemål etter 10. trinn sier at elevene skal “forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Augestad (2021) hevder isredning kan knyttes til dette kompetansemålet (Augestad, 2021). Til sammenligning har de et opplæringsprogram i Australia hvor barn og unge øver på å mestre spesielle strømmer langs strendene (Bjerke m.fl., 2021).

Bøkene “Utendørs svømme- og livredningsopplæring” (Gjølme & Norges livredningsselskap, 2021) og “Barn i naturen” (Vingdal og Hollekim, 2017) eksemplifiserer hvordan man kan gjennomføre et undervisningsopplegg med isredning. Eksemplene bygger i liten grad på forskning. Stallmann m.fl. (2017) har gjort en review av internasjonal forskning knyttet til svømming og vannmiljø, skrevet fra 1970 til 2015 (Stallmann, m.fl., 2017). Datamaterialet omhandler ikke ferdsel på islagt vann. Dette kan vitne om et behov for forskning på dette området. Etter revideringen av svømme- og livredningsopplæringen har noen masteroppgaver undersøkt svømmeopplæringen. Informanter er ofte skoleledere, rektorer og lærere. Utfordringer med organisering av svømme- og livredningsopplæring, og outsourcing av opplæringen, er ofte knyttet til menneskelige ressurser og mangel på kompetanse (Berg, 2017). Det er altså et behov for å øke læreres kompetanse. Abelsen & Leirhaug (2017) har gjort en review av forskning knyttet til elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole. De hevder å kunne gjenta behovet Leirhaug og Arnesens (2016) pekte på om å undersøke og dokumentere hva elever får ut av eksisterende friluftslivsundervisning (Leirhaug og Arnesens, 2016, gjengitt i Abelsen & Leirhaug, 2017). Det kan vitne om et behov for forskning på elevers opplevelser og erfaringer med utendørs svømmeopplæringen. Dette er utgangspunktet for utforming av oppgavens problemstilling.

1.2 Problemstilling

Hensikten med oppgaven er å skape kunnskap om hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg med selvbergning på is, og basert på dette se på hvordan lærere kan legge til rette for et best mulig læringsutbytte for elevene. Denne kunnskapen kan være en støtte for lærere i en svømme- og livredningsopplæring i stadig utvikling, og kan være viktig i den videre utviklingen av svømmeopplæringen. Jeg håper oppgaven kan være en inspirasjon for lærere til å prøve det samme eller et lignende undervisningsopplegg. Med bakgrunn i dette har jeg utformet problemstillingen:

Hvordan opplever og erfarer elever på ungdomstrinnet et undervisningsopplegg med råking?

For å tydeliggjøre og belyse problemstillingen er det utformet tre forskningsspørsmål:

- (1) Opplever elever på ungdomstrinnet utendørs svømme- og livredningsopplæring, samt råking, som relevant - og hva kan dette ha å si for opplæringen?*
- (2) Fra et elevperspektiv - hvordan kan lærere legge til rette for at eleven skal få et best mulig utbytte av råkingen?*
- (3) Fra et elevperspektiv - hvordan kan læreren forberede elevene før råkingen?*

Videre forklares sentrale begrep som vil være hensiktsmessige for å skape en felles forståelse av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

1.3 Begrepsavklaring

“Råking”:

Selve øvelsen, øve på å falle gjennom isen og redde seg opp, har jeg valgt å kalle “råking”. Dette kommer av ordet “råk”, som er en større sprekk i isen.

Undervisningsopplegget:

Undervisningsopplegg innebærer i dette tilfellet alt fra forberedelsene før undervisningsøkten med råkingen, til selve gjennomføringen av undervisningen. Undervisningsopplegget blir ytterligere beskrevet i resultatkapittelet.

Opplevelse og erfaring:

Opplevelse er sanseinntrykk man får gjennom en handling. Erfaring er det man høster av bearbeiding av sanseinntrykk man får gjennom en opplevelse.

1.5 Tekstens struktur

Videre i kapittel 2 presenteres tidligere forskning. Deretter presenteres oppgavens teoretiske rammeverk i kapittel 3. Det blir så gjort rede for forskningsprosessen i kapittel 4. Resultatene presenteres i kapittel 5, og blir videre i kapittel 6 diskutert i lys av teori, tidligere forskning og relevant litteratur og læreplanen. Avslutningsvis i kapittel 7 oppsummeres oppgaven, det mest sentrale fra resultatene og diskusjonen trekkes frem og fremtidig forskning foreslås.

2 Tidligere forskning

Begrepet “water competence”, som omfatter 15 kompetanseområder knyttet til forebygging av drukning. Kompetansene er utviklet etter en review av internasjonal forskning knyttet til svømming og vannmiljø, skrevet fra 1970 til 2015 (Stallmann, m.fl., 2017). Som tidligere nevnt omhandler ikke datamaterialet ferdsel på islagt vann, og heller ingen av kompetansene er direkte knyttet til ferdsel på islagt vann. I stedet er de 15 kompetanseområdene mer generelle, og flere av dem vil være relevante og kunne knyttes til ferdsel på islagt vann og råking. For eksempel pustekontroll, flyteevne, svømme med klær, svømme i åpent vannmiljø, komme seg ut av vannet, kunnskap om lokale forhold, vurdere sin egen kompetanse og verdier og holdninger.

Kjendlie m.fl. (2013) har gjennomført en undersøkelse av barns vannkompetanse i rolig vann kontra simulert urolig vann. De konkluderer med at barn ikke kan forventes å ha like gode ferdighetene under ustabile forhold i en nødsituasjon som i rolig vann (Kjendlie m.fl., 2013). På samme måte hevder Guignard m.fl. (2020) at den generelt antatte antagelsen om at det å lære å svømme i stabile, rolige omgivelser, for eksempel et svømmebasseng, kan forhindre drukning i åpent vann, kan være noe misvisende. Elevene trenger å øve og erfare mer enn bare å svømme frem og tilbake i et basseng. Lærerne må legge til rette for et bredt spekter av muligheter for elevene (Guignard m.fl., 2020). Laakso m.fl. (2014) fant i en studie at tiåringer som var i stand til å svømme 200 meter, ikke kunne gjøre det samme med ytterklær (Laakso m.fl. 2014, gjengitt i Gjølme & Grydeland, 2021).

Moran (2012) har sammenlignet ungdom sin selvoppfatning av deres vannkompetanse opp mot deres faktiske kompetanse. Resultatene tyder på at deltakere ikke var i stand til å forutsi deres faktiske kompetanse (Moran m.fl., 2012). Stanley og Moran (2017) har undersøkt foreldres oppfatning av barnas og sin egen vannkompetanse og drukningsrisiko i et åpent vannmiljø. De oppdaget en optimistisk tro på at minimal svømmerfaring i åpent vannmiljø hadde en beskyttende verdi (Stanley & Moran, 2017). Folk som utilsiktet faller i kaldt vannet har ofte på seg klær. Moran (2014a) peker på at folk ikke nødvendigvis har en realistisk oppfattelse av hvor tungt det er og overvurderer sin egen kompetanse (Moran, 2014a). Det anbefales derfor videre forskning på forskjellen mellom reell og selvoppfattet vannkompetanse (Stallmann, 2017). I forbindelse med råking kunne det vært interessant og

undersøkt forskjellen mellom elevenes selvoppfattede og reelle kompetanse med å håndtere situasjonen, gjerne utfordringer med å redde seg opp på isen. Utfordringer med å komme seg ut av vannet sees nemlig på som en av årsakene til drukning (Connelly, 2014). Moran (2014b) har undersøkt unge voksnes evne og tro på å komme seg ut av vannet. Det påpekes et behov for mer forskning på utfordringer barn, unge og voksne kan oppleve når de skal ta seg ut av vannet, spesielt i åpne vannmiljøer (Moran, 2014b).

I kaldt vann oppleves umiddelbart et kuldesjokk, som blant annet innebærer forhøyet respirasjonsfrekvens og mulig hyperventilering (Tipton, 1989, referert i Barwood m.fl., 2011). Dette forverrer risikoen for drukning (Tipton, 1995, referert i Barwood m.fl., 2011). Kuldesjokket avtar i løpet av tre minuttene (Mekjavic & Bligh, 1989, referert i Barwood m.fl., 2011). Dersom man utilsiktet havner i kaldt vann anbefales det derfor å flyte på ryggen først, for å få kontroll på pusten, fremfor å svømme (Golden m.fl., 1986, referert i Barwood m.fl., 2011). Luften som er samlet i klærne kan hjelpe på oppdriften (Barwood m.fl., 2011) Bird m.fl. (2015) hevder at tilvenning i kaldt vann opprettholdes i flere måneder etter trening blant små barn (Bird, House, & Tipton, 2015a, 2015b). Til tross for mye kunnskap om fysiologiske reaksjoner i kaldt vann, er det lite forskning på hvordan elever opplever og erfarer kaldt vann og hvordan de opplever og erfarer en undervisning som legger til rette for å erfare kaldt vann, slik som råking.

3 Teori

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Det er Deweys teori om erfaring og utdanning, teori om representative lærings situasjoner og teori om omvendt undervisning.

3.1 Erfaringslæring

John Dewey fremmet en erfaringsbasert og utforskende tilnærming til læring (learning by doing). Han hevdet denne tilnærmingen innebærer to sentrale prinsipper:

kontinuitetsprinsippet (the principle of continuity) og interaksjonsprinsippet (the principle of interaction). Det vil si at utdanning (education) er en kontinuerlig prosess av endringer hos et menneske (habit). Disse endringene skjer gjennom erfaringer (experience) og refleksjon (reflection), i interaksjon med omgivelsene (environment). I hvilken grad en erfaring fører til vekst (growth) hos et menneske, vil avhenge av sammenhengen mellom handlingen og konsekvensen, fruktbarheten av erfaringen. Dette forklarer Dewey med begrepene, mis-educative, non-educative og educative erfaringer (Dewey, 1997; Egelandsdal, 2012).

3.1.1 Mis-educative og non-educative erfaringer

Dewey hevdet at ikke all erfaring fører til ønsket vekst, selv om all vekst forutsetter erfaring. Erfaring som ikke fører til ønsket vekst blir omtalt som mis-educative eller non-educative, og blir sett på som villedende eller meningsløse. Mis-educative erfaringer hevdes å være skadelige, på den måten at de stopper eller forvrenger vekst og fremtidige erfaringer (Dewey, 1997; Egelandsdal, 2012). Dewey deler inn i fire typer mis-educative erfaringer:

1. En experience kan være på en slik måte at den fører til ufølsomhet, der den skaper mangel på sensitivitet og åpenhet/mottagelighet (responsiveness). Dermed innsnevres mulighetene for framtidig experience.
2. En experience kan øke en persons automatiske ferdigheter i en bestemt retning, men føre til at hun/han havner i en grøft eller et snevert spor, der mulighetene for fremtidige experiences blir innsnevret.

3. En experience kan være behagelige, men føre til latskap og likegyldighet. Dette kan skape holdninger (attitudes) som svekker kvaliteten på framtidige experiences og forhindrer at personen får ordentlig utbytte av dem.
4. Noen experiences kan være så usammenhengende at selv om de hver for seg oppleves som tilfredsstillende eller spennende, er det ikke noen kumulativ forbindelse mellom dem. Hvis man venner seg til å følge sine innfall som de kommer, "by way of enjoyment or of discontent and revolt", kan det føre til forvirring og redusert selvkontroll (Dewey, 1997, s. 26, referert i Egelandssdal, 2012, s. 47).

Et eksempel på en mis-educative erfaring, slik jeg forstår begrepet, kan være å la elevene bare svømme på grunt vann, slik at de kan sette bena i bunnen om de blir slitne. Da kan elevene "jukse", som kan føre til latskap og at man ikke får ordentlig utbytte av erfaringen med å være sliten i vann.

Non-educative erfaringer er handlinger man ikke får noen erfaringer fra. Basert på kontinuitetsprinsippet, må det tas hensyn til elevens forutsetninger og behov. Gjør man ikke det kan avstanden mellom eleven og det som skulle læres bli for stor, og føre til non-educative erfaringer. Det blir lærerens oppgave å tilpasse undervisningen etter klassens og hver enkelt elevs forutsetninger og behov. Mangel på tilpasning overlater erfaringene til tilfeldigheter. Non-educative erfaringer er ikke skadelige, men vil over tid føre til stagnering (Dewey, 1997; Egelandssdal, 2012). En non-educative erfaring, ut fra min forståelse, kan for eksempel være å be elevene svømme før de har hatt vanntilvenningen. Da imøtekommer ikke undervisningen elevens forutsetninger og behov.

3.1.2 Educative erfaringer

Det kan være vanskelig å skille mellom mis-educative og educative erfaringer, siden begge påvirker fremtidige erfaringer. Dewey tar utgangspunkt i kontinuitetsprinsippet, og det som avgjør om en erfaring er educative eller mis-educative er kvaliteten på erfaringene og om veksten av individet gir gode betingelser for videre vekst, eller om den avgrenser veksten i å gå i nye retninger. Det blir lærerens oppgave å legge til rette for educative erfaringer. (Dewey, 1997; Egelandssdal, 2012). Et eksempel på en educative erfaring, slik jeg forstår begrepet, kan være å lære å svømme, som åpner for mange nye aktiviteter og erfaringer ved, på og i vann. For å skape educative erfaringer og vekst hos mennesket, talte Dewey for en vitenskapelig-metode-tilnærming (scientific method). Dette innebærer en form for hypotesetesting og

refleksjon. Handlingen alene gir ikke erfaring, men refleksjon rundt sammenhengen mellom handling og konsekvens, avgjør fruktbarheten av erfaringen. Erfaring innebærer en endring hos individet, men for at den skal være educative må konsekvensene av handlingene bli forbundet med aktiviteten. Lærerens oppgave blir derfor å legge til rette for utforskning og refleksjon (Dewey, 1997; Egelandsdal, 2012). Slik jeg forstår begrepet vil det å bade i kaldt vann bare være en handling, men når det forbindes med kuldesjokket og ubehaget man føler, blir det en erfaring.

3.2 Representativ erfaring

Inspirert av Bernsteins (1986) dynamiske systemteori, utviklet Newell (1986) en modell for å forklare og forstå komplekse situasjoner, som erfaring. Dette forklarte han som et resultat av rammefaktorer (constraints); individ, miljø og oppgave. Ingen av rammefaktorene er viet større plass enn de andre, de påvirker hverandre, og endringer av en rammefaktor vil ha betydning for erfaringens utbytte gjennom kobling til de andre faktorene (Bjerke m.fl., 2021).



Figur 1: Modellen er tilpasset denne oppgaven, og illustrerer hvordan rammefaktorene (constraints) påvirker en erfaring.

Som tidligere nevnt viser ny forskning at det ikke er en direkte overførbarhet av kompetansen fra et innendørs, avgrenset, stabilt og forutsigbart basseng til et utendørs, åpent, ustabilt og uforutsigbart vannmiljø (Guignard m.fl., 2020; Kjendlie m.fl., 2013). Dette argumenterer for å utvikle representative læringssituasjoner og erfaringer i svømme- og livredningsopplæringen. Læreren kan med utgangspunkt i Newells modell tilrettelegge for representative læringssituasjoner og erfaringer ved å justere rammefaktorer (Bjerke m.fl., 2021). Representative læringssituasjoner er definert som situasjoner der sammenhengen mellom rammefaktorer gjenspeiler de situasjonene der den innlærte atferden vanligvis skal uttrykkes (Brunswick, 1955, referert i Bjerke m.fl., 2021). Med andre ord at man øver på det man skal

utøve. For at læreren skal kunne justere rammefaktorene blir det viktig i planleggingen og gjennomføringen av svømme- og livredningsundervisning å identifisere essensielle rammefaktorer som kan påvirke læringsutbyttet til den enkelte elev (Bjerke m.fl., 2021). Et viktig mål med representative læringssituasjoner er å gi eleven muligheter for utforskning, slik at alle kan prøve ut sine løsninger (Vereijken & Whiting, 1990, referert i Bjerke m.fl., 2021). Hver elev vil se ulike muligheter eller begrensninger i en gitt situasjon (Gibson, 2014, referert i Bjerke m.fl., 2021). Ved å justere rammefaktorene, kan læreren være en veileder og legge til rette for at eleven selv utforsker og finner ut hva som fungerer for seg (Bjerke m.fl., 2021), for eksempel hvordan de redde seg opp på isen. Brymer og Renshaw (2010) sier at en slik studentsentrert tilnærming er ideell for å designe læringssituasjoner for tilegnelse av kompetanse i friluftsliv (outdoor education) (Brymer & Renshaw, 2010).

Individuelle rammefaktorer innebærer hvert enkelt menneskets utgangspunkt og erfaringer, både fysiske, psykiske og sosiale (Newell, 1986, referert i Bjerke m.fl., 2021). Knyttet til svømme- og livredningsopplæring innebærer dette blant annet elevens forhold til vann og dens kompetanse og ferdigheter i vann. I forhold til denne oppgaven innebærer dette blant annet elevens erfaring med kaldt vann og ferdsel på islagt vann. Rammefaktorer knyttet til oppgaven dreier seg om selve målet med aktiviteten og de beskjedene som blir gitt (Newell, 1986, referert i Bjerke m.fl., 2021). I svømmeopplæring kan eleven blir bedt om å frakte med seg noe mens den svømmer, som kan påvirke svømmeteknikken. Knyttet til denne oppgaven kan dette dreie seg om at elevene skal øve med eller uten klær. Rammefaktorene knyttet til miljøet innebærer omgivelsene (Newell, 1986, referert i Bjerke m.fl., 2021). Knyttet til svømmeopplæring vil dette i høy grad dreie seg om hvor man øver, om det er innendørs eller utendørs, i basseng eller i sjø (Bjerke m.fl., 2021), eller som i denne oppgaven i et tilordnet hull på islagt vann. Tidligere var også tørrsvømming på land vanlig (Blixt, 1993; Hegna, 1937; Ødegaard, 1980, referert i Bjerke m.fl., 2021).

3.3 Omvendt undervisning

Trygghet og mestring i svømme- og livredningsopplæringen kan gjennom forberedelser starte allerede før undervisningen (Strømme & Østerlie, 2021). Omvendt undervisning i kroppsøving har vist seg å ha positiv påvirkning på elevenes motivasjon og læring (Østerlie, 2020). Omvendt undervisning kan defineres som:

[...] a framework that enables educators to reach every student. The flipped approach inverts the traditional classroom model by introducing course concepts before class, allowing educators to use class time to guide each student through active, practical, innovative applications of the course principles (AALAS, 2018, i Østerlie & Kjelsaas, 2019, s. 2).

Altså et rammeverk hvor elevene blir introdusert for fagstoffet før undervisningen, som gjør at læreren i timen kan bruke tid på å veilede elevene. Den omvendte undervisningen kan gis til eleven på flere måter, blant annet gjennom digitale verktøy (Strømme & Østerlie, 2021). Bruk av digitale verktøy, på en pedagogisk måte, kan være både motiverende for læring og læringsfremmende (Gilje, 2017, referert i Strømme & Østerlie, 2021). Dette gjelder også i kroppsøving (Casey m. fl., 2017, referert i Strømme & Østerlie, 2021). Forbindelsen mellom digital teknologi og omvendt undervisning har potensial til å støtte lærerens pedagogiske undervisning i kroppsøving (Sargent & Casey, 2019).

3.3.1 Appen “Water competence”

Appen “Water competence” er et digitalt læringsverktøy, som tilbyr øvingsbilder i form av video knyttet til svømme- og livredningsopplæring. Lærer kan velge filmer elevene skal se i forkant av undervisningen. Filmene viser hva elevene skal gjøre. Fordeler med appen er at den kan forberede elevene på det de skal gjøre ved å vise eksempler på læringsaktiviteter. Dette kan frigjør tid og handlingsrom for lærere. I tillegg kan appen være et positivt bidrag i skole-hjem-samarbeidet. (Strømme & Østerlie, 2021). En casestudie som studerte bruk av “Water competence” i livredningsopplæring blant studenter, hevder at bruk av videoer i omvendt undervisning er et viktig hjelpemiddel for at elever oppnår kompetansemålene.

I undervisningsopplegget som studeres i dette opplegget er øvingsbilder fra “Water competence” benyttet i omvendt undervisning. Det finnes flere nettsteder om svømming, men dette læringsverktøyet er valgt, fordi det inneholder gode øvingsbilder knyttet til “råking”. Elevene ble tilsendt fem videoer de skulle se før undervisningen (Vedlegg 6). Ønsket var å forberede elevene og foresatte på det som skulle skje. Slik håpet vi å ufarliggjøre en ny og kanskje litt “skummel” situasjon, samt sørge for at selve undervisningen hadde en god flyt.

4 Metode

I forskning er metode den fremgangsmåten som benyttes for å undersøke problemstillingen. Valg av metode og andre valg som blir tatt under forskningsprosessen vil påvirke forskningens kvalitet og resultat. Det blir opp til leseren å bedømme kvaliteten, samt om forskningen finnes nyttig for en selv. Derfor er en gjennomiktig forskningsprosess viktig. (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2020). Videre presenteres mitt utgangspunkt som forsker, datainnsamlingen, analysen og betraktninger knyttet til etikk og forskningens kvalitet.

4.1 Forskerens utgangspunkt

Forskerens utgangspunkt vil påvirke forskningen. Derfor må forskere være bevisst sitt utgangspunkt, samt presentere dette for leseren (Postholm & Jacobsen, 2018). Når jeg forsker på elevers opplevelser og erfaringer fra et undervisningsopplegg med råking, blir det naturlig å presentere mitt forhold til ferdsel ved, på og i vann. Gjennom opplevelser og erfaringer, spesielt knyttet til vannaktivitet har jeg gjort meg et utgangspunkt, som vil kunne påvirke meg som forsker og min forskning. Videre presenteres mitt utgangspunkt som forsker i denne konteksten og som forsker generelt.

4.1.1 Mitt forhold til aktivitet ved, på og i vann

Selv synes jeg vann er fascinerende i flere former og liker å være i aktivitet ved, på og i vann. Mine foreldre tok meg tidlig med i det lokale bassenget og til ulike vannmiljøer utendørs. Etter hvert ble jeg også et aktivt medlem i den lokale svømmeklubben. Opp gjennom skolegangen kan jeg huske å ha hatt dyktige svømmelærere. Knyttet til ferdsel på is husker jeg spesielt godt en gang jeg gikk på skøyter på et islagt vann, isen gav etter, og jeg havnet i vannet. Pappa var en god livredder, så det gikk bra. Jeg har også selv råknet. Gjennom utdanningen har jeg fått en god innføring i svømme- og livredningsopplæring, og gjennom praksis fått undervist innen temaet. Jeg har nå et positivt forhold til vann, som vil kunne påvirke hvordan jeg forventer at elever skal oppleve å råke. Det kan tenkes at jeg går inn i forskningen med en subjektiv holdning og tanker om hvordan elevene skal oppleve og erfare råkingen. På en annen side kan det være en styrke å kjenne til det man forsker på (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.1.2 Ontologi og epistemologi - sosialkonstruktivisme og postpositivisme

Ontologi er læren om virkeligheten, mens epistemologi er læren om kunnskap om virkeligheten. Begrepene er nært knyttet til hverandre, og ofte vanskelige å skille. (Postholm & Jacobsen, 2018). Mitt ontologiske og epistemologiske utgangspunkt som samfunnsforsker kan tenkes å være en plass mellom sosialkonstruktivismen og postpositivistivismen. Sosialkonstruktivismen ser på den sosiale virkeligheten som noe dynamisk, og kunnskap om den sosiale virkeligheten er noe som formes, oppfattes og tolkes i interaksjon mellom forskningsdeltakere og forsker (Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor mitt sosialkonstruktivistiske utgangspunkt. Konstruktivismen i sin reneste form avgrenser kunnskap til den spesielle kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). I motsetning til dette, anerkjenner postpositivismen at det eksisterer sannsynligheter, eller noe som kan tilsvare en “sannhet”, på tvers av kontekster, dersom spesielle egenskaper hos en kontekst også synes i en annen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Altså at det eksisterer sannsynligheter, eller “sannheter”, på tvers av kontekster, som kan anvendes til noe positivt i andre tilsvarende kontekster. For eksempel kan en lærer forsøke å ta i bruk hele eller deler av et undervisningsopplegg, eller en undervisningspraksis, som har vist seg å fungere i en annen tilsvarende klasse. I dette tilfellet kan kunnskap om elevers opplevelser og erfaringer fra et undervisningsopplegg med råking være inspirerende og nyttig for andre læreres svømme- og livredningsundervisning. I likhet med postpositivismen anerkjenner jeg til en viss grad denne sannsynligheten, eller “sannheten” på tvers av tilsvarende kontekster. Slik havner mitt ontologiske og epistemologiske utgangspunkt en plass mellom sosialkonstruktivismen og postpositivismen.

4.1.3 Forskningsmetodologi - fenomenologi

Forskningsmetodologi er nært knyttet til det ontologiske og epistemologiske utgangspunktet. Mitt syn på virkeligheten og kunnskap om den vil være retningsgivende i utforming av problemstillingen. Problemstillingen vil igjen avgjøre forskningsmetodologien (Creswell, 2013, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Problemstillingen i dette prosjektet ønsker å undersøke elevers opplevelse og erfaring fra et undervisningsopplegg med råking. Dette minner om en fenomenologisk studie, som tar utgangspunkt i at all kunnskap om virkeligheten kommer fra menneskers felles opplevelser og erfaringer knyttet til et fenomen. I likhet vil mitt sosialkonstruktivistiske utgangspunkt hevde at virkeligheten i beste fall kan studeres gjennom menneskers forståelse og fortolkning av den, i interaksjon mellom

forskningsdeltaker og forsker (Postholm & Jacobsen, 2018). En fenomenologisk studie vil ofte falle inn under en liten N-studie. Det innebærer at studien undersøker et lite antall enheter eller deltakere, og er også tilfelle i denne oppgaven. I dette ligger det at det er vanskelig å generalisere utover de som er studert. Det er deres opplevelse, og andre vil oppleve det på en annen måte. Resultatene kan likevel sies å være generelle på den måten at essensen knyttes til fenomenet og beveger seg vekk fra konteksten. Det er relasjonen mellom forskningsdeltakerne sine opplevelser og erfaringer som utgjør essensen, og den må forstås i kontekstuelle faktorer. Generalisering kan dermed finne sted mellom lignende kontekster (Giorgi, 1985, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Med tanke på mitt postpositivistiske utgangspunkt, som i større grad vil være åpent for at fenomener kan oppfattes tilsvarende på tvers av kontekster, må konteksten bli gjort rede for. Det kreves en refleksiv forsker. Konteksten må presenteres, og selv om det er vanskelig, bør forskeren etterstrebe og bli bevisst egen subjektivitet, og presentere den for leseren. Bare slik kan andre lærere vurdere forskningens kvalitet og om kunnskapen er nyttig i deres kontekster. For eksempel om undervisningsopplegget med råking er aktuelt for deres elevgruppe eller ikke, og om det er elementer ved opplegget man burde tilpasse sin elevgruppe.

4.2 Datainnsamling - kvalitativ

Datainnsamling er selve fremgangsmåten som benyttes for å samle inn datamaterialet. I dette prosjektet benyttes kvalitativ metode. Meningen med slik metode er å beskrive og forstå menneskers hverdagsliv, som i fenomenologien. Derfor studeres virkeligheten gjennom språk og ord, og beskrivelser av virkeligheten fremstilles i teksten. Det kan være ren nedskrivning av hva folk sier, eller forskeren kan skrive ned hva han eller hun selv observerer. Slik kan en dyp forståelse skapes (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette prosjektet benyttes observasjon og intervju som en kombinasjon av metoder. Dette blir sett på som en styrke for oppgavens kvalitet og overførbarhet. Alle metoder vil ha styrker og svakheter avhengig av forskningsspørsmålet. En kombinasjon av observasjon og intervju vil komplimentere hverandre, og derfor blir kombinasjon av metoder sett på som en styrke i forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre blir det gjort rede for valg og gjennomføring av observasjon og intervjuer, samt valg av deltakere.

4.2.1 Observasjon

Observasjon i forskning handler om å oppfatte og tolke en naturlig situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2020). En forsker som observerer, må ta stilling til hvilken observatørrolle man skal innta. Dette handler om hvor deltakende man er i situasjonen som observeres og avstanden man har til situasjonen. Dette påvirker hvordan man som observatør påvirker situasjonen, samt hva man som observatør registrerer. (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg inntok en deltakende rolle som observatør i planleggingen, forberedelsene og gjennomføringen av undervisningen. Det vil si at jeg var med på å planlegge og hadde fullt innblikk i hva og hvordan undervisningen skulle foregå. Før undervisningen var jeg med å forberede området der undervisningen skulle skje. Under selve undervisningen fungerte jeg som en ansvarlig og kompetent voksen, samtidig som jeg filmet elevenes gjennomføring i vannet. Etter undervisningen skrev jeg en beskrivelse av undervisningsopplegget, selve undervisningen og spesielle observasjoner jeg i løpet av økten. Tanken med å filme var å kunne bruke videoopptakene til å studere elevenes gjennomføring i vannet nærmere. En slik undervisning og øvelse krever full oppmerksomhet fra de ansvarlige voksne. I tillegg går råkingen raskt og kan derfor være utfordrende å observere og registrere på en god måte. Tanken var at ved å filme elevene kunne jeg registrere deres gjennomføring og studere den senere, samtidig som jeg også tok del i å ivareta sikkerheten. Gjennom min observatørrolle kan det tenkes at jeg til en viss grad påvirker situasjonen. Det kan også tenkes at mitt fokus som ansvarlig voksen og filmer gjorde at det var ting jeg ikke registrerte. På en annen siden kom jeg tett på undervisningsopplegget og det som skjedde i situasjonen, og slik kan jeg på en god måte beskrive overfor leseren hvordan undervisningen ble gjennomført. Samtidig kan mine observasjoner styrke intervjuene og datamaterialet.

4.2.2 Intervju

Et individuelt intervju mellom forsker og deltaker alene, som er basert på et fenomenologisk perspektiv, har til hensikt å oppfatte og forstå deltakerens refleksjoner over egne erfaringer og meninger (Tjora, 2020). Hvorvidt intervjuet skal være strukturert eller ikke må forskere ta stilling til. Jeg benyttet semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervju ønsker å forstå deltakernes perspektiv, gjennom interaksjon mellom deltakere og forskere (Postholm & Jacobsen, 2018), som er grunnleggende i sosialkonstruktivismen, og derfor vil et slikt intervju være aktuelt. Basert på det oppgaven skal undersøke ble det utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 4). Det er en oversikt over tema og spørsmål forskeren ønsker å berøre for å kunne

svare på forskningsspørsmålet. Spørsmålene i et slikt intervju er gjerne åpne, som gir informanten muligheten til å gå i dybden og utfylle svarene (Tjora, 2020). I et semistrukturert intervju vil ikke rekkefølgen og strukturen på intervjuene være så viktig, men interaksjonen mellom forsker og deltaker vil lede vei og kunne skape andre spørsmål enn de forskeren allerede hadde utarbeidet. (Postholm & Jacobsen, 2018). Forsker må være fullt konsentrert gjennom hele intervjuet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). Under intervjuene ble det benyttet lydopptak. Ved bruk av lydopptak slipper forskeren å notere ned hva deltakeren sier. Dette gjør at jeg som forsker enklere kan konsentrere meg gjennom intervjuet. Lydopptak vil også sikre at all data blir fanget opp. I tillegg slipper deltakeren å henge seg opp i at noe blir notert og annet ikke (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig tror jeg intervjuet kan ta kortere tid. Det forskeren likevel kan notere seg er nye tema og spørsmål som dukker opp under intervjuet. Dette kan det være lurt å informere deltakerne om på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018). Underveis tok jeg noen notater om tema og spørsmål som dukket opp, og som jeg ønsket at elevene skulle utdype. Også hvor og når intervjuet tar sted burde man som forsker forholde seg til. Trygge omgivelser og en avslappet stemning, kan være avgjørende for å lykkes med intervjuene (Tjora, 2020). Derfor valgte jeg å vente med intervjuene til dagene etter undervisningen, slik at de kunne gjennomføres på et lukket grupperom i ro og fred. Rett etter selve gjennomføringen vil det være mye som skjer og flere forstyrrelsesmomenter. For eksempel det å dele erfaringer med andre elever, se på gjennomføringen til medelever eller lage mat på bålet. Intervjuene ble derfor gjennomført på et grupperom på elevenes skole, uten noen form for forstyrrelser utenfra. I starten av intervjuene ble elevene informert om hva som skulle skje, hva intervjuene skulle bli brukt til og om deres rettigheter. Intervjuene varte fra omtrent 15 til 20 minutter.

4.2.3 Valg av deltakere

Kravet til deltakerne i en fenomenologisk studie er at de har erfart fenomenet som skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018). For at funn skal få betydning for lignende kontekster, fordrer det en heterogen gruppe deltakere, hvor en essens kan beskrives på tvers av forskningsdeltakerne (Creswell, 2013, gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2018). I dette tilfellet vil altså elever fra en elevgruppe på ungdomstrinnet, som har råket, være aktuelt. Jeg ønsket derfor å komme i kontakt med en lærer som underviste i svømming og livredning. Skolen og læreren til en elevgruppe på 8. trinn med friluftsliv som valgfag sa ja til å delta. I fenomenologiske studier deltar gjerne 3-10 deltakere (Dukes, 1984, gjengitt i Postholm &

Jacobsen, 2018). Av de elevene som råket og hadde samtykket til å delta i undersøkelsen, ble det plukket et tilfeldig utvalg på 10 elever, 7 jenter og 3 gutter, til å delta i et intervju. Senere ble 6 av intervjuene brukt i analysen.

4.3 Analyse

Analyse av kvalitativt datamateriale handler om å systematisere materialet, for å gjøre det forståelig og anvendbart i den videre forskningen (Merriam, 2019, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Analyse starter allerede i det datainnsamlingen starter. Under observasjon og intervju vil forskeren forsøke å oppfatte og forstå det som skjer og blir sagt. (Postholm & Jacobsen, 2018). I analyseprosessen forsøker forskeren å legge til side egne antagelser og fordommer knyttet til fenomenet, slik at han eller hun kan gå minst mulig subjektivt inn i forskningen (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994; van Manen, 2016, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Det er likevel vanskelig å bli bevisst på sin egen subjektivitet (Hesusius, 1994, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren bør likevel etterstrebe å bli bevisst på sin egen subjektivitet, og legge den frem som en del av konteksten (Moustakas, 1994, referert i Postholm & Jacobsen, 2018).

4.3.1 Tematisk analyse

For å analysere datamaterialet i dette prosjektet er det valgt å bruke en tematisk analyse. Metoden er et mye brukt verktøy for å analysere kvalitativ data (Clarke & Braun, 2017). Det brukes for å identifisere temaer i datamaterialet, og for å beskrive og tolke meningen i datamaterialet. Tematisk analyse anbefales å brukes av “nybegynnere” eller de med lite erfaring med forskning, og blir omtalt som oversiktlig, ryddig og enkel å bruke. Samtidig er det en fleksibel metode som kan brukes for å analysere datamaterialer knyttet til flere ulike problemstillinger og metodologier, blant annet innen fenomenologien. Tematisk analyse åpner for en induktiv tilnærming i analyse (Clarke & Braun, 2017). En induktiv tilnærming er tilfellet i dette prosjektet. Det innebærer at datamaterialet er utgangspunktet og skaper temaer som presenteres i resultatdelen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Clarke og Braun (2017) har utviklet en seks-steps-modell innen tematisk analyse. Dette er en anerkjent og mye brukt modell innen tematisk analyse. Det er derfor valgt å ta utgangspunkt i og benytte denne modellen. I det ligger det at jeg forsøker å følge trinnene, for ryddighetens skyld, men at det ikke blir naturlig å følge den slavisk. Det poengteres at en tematisk analyse

er en kreativ prosess, som ikke vil følges slavisk, men at man vil hoppe frem og tilbake mellom stengene, og at en slik modell vil være en pekepinn på hvor i prosessen man befinner seg (Clarke & Braun, 2017). Dette gjenspeiler også min analyse av datamaterialet. Analysen starter som nevnt allerede i møte mellom forsker og deltaker, altså i observasjonene og intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Observasjonene ble nedskrevet og lydopptakene av intervjuene ble transkribert. Dette vil også være en del av analysen. Intervjuene ble transkribert slik at pauser og “talefeil” ikke kom med i transkripsjonen. Deretter innebærer det første steget å bli kjent med datamaterialet (Clarke og Braun, 2017). Det først jeg gjorde var lytte til og lese alle intervjuene i sin helhet flere ganger for å bli kjent med datamaterialet. Hva er det viktigste innholdet, og hvilke av intervjuene gir mest nyttig data? For stort datamaterialet vil kunne være en svakhet for studien, fordi det da vil være svært vanskelig å analysere på en god måte (Kvale & Birkmann, 2021). Videre i analysen ble kun 6 av intervjuene, 5 jenter og 1 gutt, benyttet, fordi 10 intervjuer ble for mye. Videre kodet jeg datamaterialet, for å gi det mening. Dette er steg to (Clarke og Braun, 2017). Det vil si at man systematisk gir mening til dataen. Deretter forsøkte jeg å se sammenhenger mellom kodene for å lage temaer. Disse temaene ble så vurdert og forsøkt forbedret. Dette er steg tre, fire og fem (Clarke og Braun, 2017). Til slutt skrev jeg resultatdelen, hvor tema og funn presenteres. Dette er steg seks (Clarke & Braun, 2017).

4.4 Etikk

Forskeren må gjennom hele forskningsprosessen foreta etiske overveielser. Det innebærer i bunn og grunn at forskningen ikke i noen som helst grad skal ha negative konsekvenser for forskningsdeltakerne. Forskningsetikk stiller særlig krav om informert samtykke, privatliv og korrekt presentasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg vil elevenes sikkerhet være sentralt i dette forskningsprosjektet. Samtidig vil også korrekt gjengivelse av forskningsprosess være et viktig etisk aspekt. Videre drøftes de mest sentrale etiske overveielsene gjort i dette prosjektet.

Dette masterprosjektet er vurdert og godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 1). Følgende er vurdert: Gjennomføringen av undervisningsopplegget med råkingen og den øvrige datainnsamlingsmetoden, lagring og håndtering av personopplysninger og datamaterialet, informasjonsskriv og samtykkeskjema til barn og foresatt og lærer er vurdert og intervjuguiden. Her inngår de tre kravene om forskningsetikk, samt elevenes sikkerhet.

4.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at deltakerne i forskningen skal ha blitt informert fullt ut og forstått det som er relevant for dem å vite om forskningen, uten at noe informasjon holdes tilbake. I tillegg skal deltakerne opplyses om deres rettigheter før de samtykker til deltakelse. Det er frivillig å delta, de vil forbli anonyme, og de kan når som helst få innblikk i og/eller trekke seg fra prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dersom deltakerne er barn under 15 år, kreves det at både barna, samt foresatte skal være informert, og samtykke fra foresatte (Norsk senter for forskningsdata, u.å.; Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er tilfelle i dette prosjektet. Det ble sendt eget informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte og elever (Vedlegg 2). I tillegg er det en mulighet for at lærere blir med på videoopptakene og blir nevnt som tredjeperson i intervjuene, og derfor kreves det også informert samtykke fra lærer (Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor ble det også sendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere (Vedlegg 3).

4.4.2 Krav til privatliv

Krav til privatliv dreier seg om at deltakerne har rett til en frisone, som ikke nødvendigvis skal undersøkes. Det innebærer at den informasjonen som samles inn ikke skal være for følsom eller privat, samt ikke kunne identifiseres med enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2018). Opplysningene som samles inn i dette prosjektet vil ikke kunne identifisere enkeltpersoner. Prosjektet er ute etter deltakernes personlige opplevelse og erfaring, men temaene og spørsmålene i intervjuguiden er likevel vurdert til å ikke være for følsomme eller personlige.

4.4.3 Krav til korrekt gjengitt data

Dataene som presenteres i den endelige teksten skal være korrekt gjengitt. Det vil si å gjengi resultatene fullstendig og i sammenheng. Å trekke sitater ut fra kontekst kan gi sitatene en ny og feil betydning (Postholm & Jacobsen, 2018). Data som setter deltakerne i et dårlig lys burde fjernes. Det er lite etisk å sette deltakere som har stilt opp og bidratt til prosjektet i et dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er etterstrebet i denne oppgaven.

4.4.4 Elevenes sikkerhet

Dette prosjektet krever at elevene råker. Da må elevenes sikkerhet vurderes. For å drive trygg og sikker svømme- og livredningsopplæring skal man forholde seg til opplæringsloven

(Opplæringsloven, 1998). I tillegg er det utarbeidet “*En veileder til trygg opplæring i, ved og på vann og bading i skolens regi*” (Høgskulen på Vestlandet, 2022). Basert på dette har kompetente og ansvarlige voksne utarbeidet en HMS-plan (Vedlegg 5), med en risikoanalyse, samt en alarmplan. Denne øvelsen hadde ikke blitt gjennomført dersom elevenes sikkerhet ikke kunne vurderes å bli ivaretatt gjennom hele økten.

4.5 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet handler ikke bare om resultatene eller om andre finner forskningen interessant. Kunnskap som er anerkjent og sett på som riktig i dag, kan bli utfordret av ny forskning i fremtiden og av andre perspektiver og metoder. Denne kunnskapen kan bli sett på som nyttig i dag, men som unyttig senere, og omvendt. Derfor avhenger forskningens kvalitet i stor grad av selve forskningsprosessen og hvordan kunnskapen er produsert. Forskeren må da på en kritisk måte beskrive forskningskonteksten som kunnskapen er konstruert i. Det er vanlig å drøfte forskningens kvalitet i lys av begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Disse begrepene henger tett sammen og påvirker hverandre (Tjora, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018).

4.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2021). En kvalitativ studie vil være umulig å gjenta på nytt, fordi interaksjonen mellom forsker og deltaker og forskerens subjektivitet aldri vil kunne være den samme (Postholm, 2010, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor kreves det at forskeren reflekterer over hvordan egen subjektivitet kan ha påvirket resultatet, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig. Bare slik kan andre reflektere over forskningen og avgjøre om den kan være gjeldende og nyttig i egen praksis. Forskningens pålitelighet påvirker også dens gyldighet og overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om det er ønskelig med høy pålitelighet for å motvirke vilkårlig subjektivitet, kan et for sterkt fokus motvirke forskerens kreative tenkning (Kvale & Brinkmann, 2021), som er viktig i tematisk analyse (Clark & Braun, 2017). Gjennom forskningsprosessen har jeg forsøkt etter beste evne å reflektere rundt egen subjektivitet og gjort forskningskonteksten synlig. Blant annet ved å beskrive mitt utgangspunkt og valg som er tatt under prosessen. Dette er likevel vanskelig, og min subjektivitet kunne kanskje i større grad blitt mindre betydelig dersom flere hadde hatt

ansvar for oppgaven. Jeg tenker også at en gjennomiktig forskning er et viktig etisk aspekt, og at det vil være uetisk å ikke presentere forskningsprosessen på en korrekt og kritisk måte.

4.5.2 Gyldighet

Gyldighet dreier seg om at forskningen undersøker det den skal undersøke. Det innebærer at metodene som er benyttet i forskningen egner seg og er gjennomført på en god måte for å besvare forskningsspørsmålet. (Kvale & Brinkmann, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom dette kapittelet er det gjort rede for valg og gjennomføring av metode, samt forskningsdeltakere. Det er argumentert for hvorfor å observere og intervjuere elever om deres opplevelser og erfaringer vil egne seg. Det er også begrunnet hvorfor disse brukes for å besvare problemstillingen. Det elevene forteller vil være avgjørende for om forskningsspørsmålet kan besvares. Derfor blir det viktig å utarbeide en god intervjuguide med gode tema og spørsmål. Dette er gjort i lys av selve øvelsen råking, annen forskning og i samarbeid med veileder. Intervjuguiden gjør det mulig for deg som leser å vurdere om spørsmålene er tilstrekkelige.

Det anbefales videre forskning på forskjellen mellom reell og selvoppfattede vannkompetanse (Stanley & Moran, 2017), blant annet knyttet til utfordringer med å komme seg ut av vannet (Moran, 2014). Det ble som tidligere nevnt tatt videoopptak av elevenes gjennomføring i vannet. Ut fra kvaliteten på opptakene, vinkel, isforhold og hva man kunne se, ble det gjort en vurdering av student og veileder på at disse opptakene ikke kunne brukes for å si noe om elevenes evne til å redde seg opp på isen. Det ville svekket prosjektets gyldighet, fordi jeg hadde gitt uttrykk for å undersøke noe som jeg ikke undersøkte, på grunn av vage data.

4.5.3 Overførbarhet

Dersom resultatene vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene er av kontekstens interesse eller om de kan overføres til andre kontekster (Kvale og Brinkmann, 2021). Overførbarhet dreier seg om i hvor stor grad forskningsresultatene kan generaliseres og sees på som en "sannhet" fra den studerte konteksten til andre kontekster som ikke er studert enda. I skoleforskning dreier gjerne dette seg om i hvilken grad praksiser eller undervisningsopplegg i en klasse kan tenkes å kunne overføres til en annen klasse. Dette krever en refleksiv forsker, som inviterer leseren inn i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018). Her ser vi at forskningens pålitelighet vil påvirke dens overførbarhet.

Gudmundsdottir (2001) har uttalt at hensikten med klasseromsforskning er å inspirere og initiere til drøfting og diskusjon slik at praksisfeltet stadig utvikler seg og blir bedre. Forskningen fungerer da som et tankeredskap. Dette fordrer at teksten inviterer leseren inn i konteksten eller fenomenet som undersøkes (Gudmundsdottir, 2001, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). På samme måte ønsker jeg, med min masteroppgave, å kunne bidra med ny kunnskap på feltet svømme- og livredningsopplæring, og inspirere andre lærere til å gjøre det samme, eller noe lignende, som kan utvikle deres undervisningspraksis. Derfor har det vært viktig for meg å etter beste evne beskrive forskningsprosessen, slik at leseren selv kan reflektere og bedømme om og hvordan råking kan gjennomføres med egen klasse.

5 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene. Resultatene er basert på det elevene forteller i intervjuene, samt mine observasjoner av undervisningsopplegget. Elevene blir kalt for E1, E2, E3, E4, E5 og E6.

5.1 Beskrivelse av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget ble planlagt med utgangspunkt i et kompetansemål etter 10. trinn. For at elevene skulle nå kompetansemålet ble det brutt ned til syv læringsmål.

Kompetansemål:

- “Forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen”
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Læringsmål:

- Utfordre seg selv
- Håndtere kuldesjokket
- Finne roen i kaldt vann
- Svømme i kaldt vann med klær
- Redde seg opp på isen, med eller uten ispigger
- Skifte klær effektivt og gjenvinne varme
- Ta vare på seg selv og andre

Før selve undervisningen og råkingen ble det gjort diverse forberedelser sammen med elevene. Noen uker i forkant møtte jeg klassen og fikk presentert meg selv og oppgaven min. Sammen gikk vi på befarings til dammen og området hvor undervisningen skulle foregå. Der snakket vi om hva som skulle skje, hvordan det ville foregå og hvorfor det skulle skje. I lekse fikk elevene et informasjonsskriv (Vedlegg 6), med pakkelliste og videoer. Alle skulle i utgangspunktet ha med det som sto på pakkelisten, uansett om de hadde tenkt å gjennomføre eller ikke. I tillegg skulle de se diverse videoer fra det digitale læringsverktøyet “Water competence”, som viser øvingsbilder av råking. Dagene i forveien hadde læreren sjekket isen, samt saget et hull i isen på omtrent 2x2 meter 20 meter ut på isen.

Undervisningen ble gjennomført i starten av mars. Det var sol og 3 plussgrader. Området besto i hovedsak av hullet i isen, en oppvarmet lavvo til å skifte i, og et bål til varme, matlaging og kos. Såfremt noen skulle råke, eller noen ønsket å se på hullet, var det alltid minst én ansvarlig voksen til stede ved hullet. Kun noen elever kom ut på isen om gangen. Én og én elev gjennomførte øvelsen, og gikk så i lavvoen for å skifte. Deretter neste elev. Jentene gjennomførte først og guttene etterpå, for å forenkle skiftingen. Ved lavvoen var det alltid en voksen, som kunne hjelpe med skiftingen. Alle brukte sele festet til et tau som en voksen holdt i. Det var valgfritt å bruke ispigger. De elevene som var ferdige styrte seg selv til en viss grad. Noen satt rundt bålet og varmet seg, noen laget mat på bålet og noen så på de andre som gjennomførte.



Figur 2: Oversiktsbilde med skisse av området.



Figur 3: Hullet i isen.

5.2 Elevgruppen

Elevene gikk på 8. trinn og hadde friluftsliv som valgfag. De hadde ikke hatt svømme- og livredningsopplæring på ungdomsskolen enda. På barneskolen hadde samtlige av elevene hatt svømme- og livredningsopplæring, også én gang utendørs i sjøen. De gav uttrykk for å være mest vant til å øve på å svømme på mage og rygg, frem og tilbake, men har også hatt litt livredningsopplæring. Alle liker å bade på fritiden. Flere har ferdes på islagt vann, noen har gått på skøyter og andre har isfisket. Ingen har tidligere øvd på å falle gjennom isen og redde seg opp, eller gjort noe lignende. Elevene var godt kjente i området hvor råkingen foregikk.

5.3 Utendørs svømme- og livredningsopplæring er viktig

Elevene synes det er viktig med både innendørs og utendørs svømme- og livredningsopplæring. Utendørs svømmeopplæring, samt råking, uttrykkes som mer realistisk, og derfor kanskje litt viktigere. Likevel sier elevene at innendørs svømmeopplæring er viktig, fordi da øver man på det man skal gjøre ute.

E1 sier at de i svømmehallen øver på det de skal gjøre ut. Og at utendørs og innendørs er litt det samme, men mer realistisk ute:

I vanlig svømmeundervisningen er man kanskje i svømmehall. Det er ikke akkurat teori, men da øver man på det man skal gjør ute på en måte føler jeg. Det er jo litt det samme, bare at det er litt mer realistisk når du gjør det ute.

Videre uttrykker E1 at det er mer realistisk utendørs, fordi det der er mer vanlig at det skjer farlige situasjoner, og at man da får kjent på hvordan det egentlig er. E1 poengterer likevel å synes både inne og ute er like viktige:

Fordi det er ikke så vanlig, hm, hvis man skal ha livredning og så øver man i et basseng, det er ikke så vanlig, eller man kan jo dø i et basseng, men det er jo litt mer vanlig at det skjer farlige situasjoner i et vann eller ute.

Forsker: Så det er nyttig å gjøre det ute, fordi det er mer realistisk?

E1: *Ja, da får man liksom kjenne hvordan det egentlig er, ikke sant. Jeg tenker egentlig begge er like nyttig.*

E2 synes den vanlige svømmeundervisningen og råkingen er ganske forskjellig, men samtidig like viktig. Alt kan skje (ulykker både inne og ute), og da er det fint å være forberedt på det som skjer:

De er jo egentlig helt forskjellig, for det er jo egentlig to helt forskjellige ting som skjer ...” “... Men jeg tenker egentlig begge er like nyttig. Man vet liksom ikke om det kommer til å skje. Hvis det skjer, er man liksom forberedt.

E3 uttrykker å synes det er mer nyttig å øve seg på så reelle situasjoner som mulig. Det utdypes at det var tungt den gangen de svømte med klær i et varmt basseng på barneskolen, men at det kanskje var enda mer realistisk med klær under råkingen.

Jeg synes faktisk det er mer nyttig å være og øve i action der det skjer, enn å øve seg der det ikke skjer. For på barneskolen hadde vi også en gang at vi skulle ha på klær og det var veldig tungt. Så synes jeg det var veldig nyttig uti isen, fordi da lærte vi hvordan det egentlig skulle skje. Det tror jeg var mer nyttig enn å ha på klær i et basseng som var varmt.

E4 forteller at svømmeundervisningen gjorde han til en bedre svømmer, men ikke nødvendigvis mer trygg i vann. Videre forteller E4 at det nesten er bedre med utendørs svømmeundervisning enn innendørs, fordi i et basseng kan man stå og så videre:

Jeg husker at jeg kunne det meste av det. Siden vi lærte, vi svømte og gjorde øvelser og slik. Jeg ble på en måte bedre å svømme, men jeg ble på en måte ikke tryggere i vann, selv om jeg var ganske trygg i vann fra før. Men jeg lærte ikke så mye nytt fra den svømmeundervisningen, som jeg husker.

Forsker: Du sier at du ikke ble tryggere i vann, kan du forsøke å utdype?

E4: *Det var jo i et basseng, ikke et hav, så det er på en måte ikke det samme.*

Forsker: Hva mener du med det?

E4: *Fordi havet er jo veldig stort og kan være veldig dypt, men i det bassenget kunne jeg stå og alt slik.*

Forsker: Ok, så ...?

E4: *Jeg ble jo bedre å svømme da, det ble jeg jo, men vi fikk på en måte ikke vite hvis vi svømte for langt ut og alt sånn.*

Når E4 blir bedt om å forsøke å sammenligne den vante undervisningen med råkingen sier eleven at råkingen kanskje ga mer lærdom, selv om det var en kort øvelse. Og at det utendørs er flere elementer, som kulde, som gir mer lærdom:

Jeg synes kanskje å bade, det vi gjorde i går var kanskje bedre enn svømmeundervisningen vi gjorde på barneskolen, selv om det vi gjorde i går var ganske kort og det gjorde vi ikke så lenge. Selv om svømmeundervisningen på barneskolen var veldig lang og da gjorde vi flere måneder, men det var kanskje bedre lærdom å svømme i isen.

Forsker: Kan du utdype det?

E4: *Ja, som jeg sa, så er det sånn at når vi svømmer i et basseng, men når vi svømmer ute og det er kaldt og is og alt sånn, vet man mer hva man skal gjøre og at det er mere lærdom i det egentlig.*

E5 reflekterer over at elementer som læres inne var viktige for å få til råkingen:

Man må jo kunne svømme da hvis man faller gjennom isen. Eller man må prøve å kontrollere og flyte hvis man faller gjennom isen, og det lærer man jo i svømming.

E6 er klar på at det er ute man har mest bruk for det man skal lære i svømmeundervisningen, fordi det er mer behagelig inne i et basseng, mens man utendørs får kjent mer på hvordan det egentlig er. Da er man bedre forberedt:

Ja, det er jo ute man kanskje har mest bruk for det man skal lære i svømmeundervisningen. For eksempel hvis man kommer i nød eller noe.

Forsker: Kan du forsøke å utdype?

E6: *Man kan jo prøve å gjøre det i et basseng, men der er det jo mer behagelig, og det er jo ikke behagelig å dette gjennom isen. Man får jo på en måte kjent mer på hvordan det faktisk er, og har opplevde det før det eventuelt skjer, på en mer realistisk måte.*

5.4 Erfaringer fra råkingen

Elevene reflekterer rundt deres opplevelser og erfaringer fra råkingen.

5.4.1 Vite hvordan man håndterer situasjonen

Elevene blir bedt om å reflektere rundt hva de læringsutbytte av råkingen. Samtlige elever trekker frem å vite hvordan man redder seg opp på isen som en viktig erfaring. Blant elevene som tidligere har ferdes på islagt vann trekker flere frem å vite hvordan det er å gå gjennom isen og hvordan man reagerer som en viktig erfaring. Dette fordi erfaringen kan gjøre at de blir mindre stresset den gangen de kanskje skulle være så uheldig å gå gjennom isen.

E1 trekker frem teknikken med vannrette ben for å redde seg opp:

Ja, jeg tror det. Hvis ikke hadde jeg jo ikke klart å komme meg opp kanskje, fordi det var jo slik at man skulle ha strake eller vannrette ben, og hvis jeg ikke hadde hatt det, hadde jeg sikkert ikke klart å komme meg opp så fort som jeg gjorde.

E2 er blant elevene som har gått på skøyter på islagt vann. E2 forklarer at siden hun har gått på usikker is, med luftsekk og ispigger, så viste hun omtrent hva hun skulle gjøre, selv om hun aldri har gjort noe lignende. Det E2 trekker frem som læring fra øvingen er det å få prøvd å falle gjennom isen. Ved å faktisk vite hvordan det er og hvordan man reagerer, kan det kanskje føre til at man ikke blir så stresset dersom det skjer.

Hm, nei, egentlig ikke. Fordi jeg har gått på skøyter når det har vært usikker is og slik, så er jeg vant til ispigger og luftsekk og slikt som skal hjelpe deg. Jeg var vel egentlig litt klar over hvordan man skulle gjøre det, men det var vel mer det å egentlig få prøv å dette gjennom.

Forsker: Kan du fortelle litt mer?

E2: *Altså når du faktisk vet at du går på usikker is og sånn, men ikke vet hvordan det faktisk er å dette gjennom, at man bare har fått instruksjoner om hvordan man skal gjøre det hvis det skjer. Da vet man ikke hvordan man vil reagere, men nå har jeg jo på en måte prøvd det, så da vet man jo litt mer om hvordan det kommer til å være, og hvert fall hvis man har kledd seg bra nok, så skal det jo som regel gå bra.*

Forsker: Kan du utdype?

E2: *Altså når man går på tur på usikker is og slik, og ikke vet hvordan man reagerer på det, kan man bli liksom stressa og slik, men nå når man vet sånn ca hvordan det er kan man sikkert bli litt mer rolig.*

Også E3 har skøytet på islagt vann tidligere. Derfor var det spennende og kult å vite hvordan det er og føles å falle gjennom isen:

Jeg synes det var spennende å vite hvordan det var, for jeg har skøytet litt på sånt vann og slik før. Hvis vi hadde gått igjennom, så hadde vi med pigger å sånn i tilfelle, og det er veldig kult å vite hvordan det føltes ...” “... Den var nyttig, fordi da vet jeg hva jeg skal gjøre hvis jeg faller gjennom isen.

E4 har gått på isen før, men aldri gått gjennom. E4 uttrykker nå å ha en viss forståelse av hva han skal gjøre hvis det skjer:

Jeg har gått på isen før, men jeg har aldri plumpet uti før eller at den har sprukket. Men nå vet jeg hva jeg skal gjøre hvis det skjer. Så nå vet jeg hva jeg skal gjøre, og hvordan jeg skal skifte først, og egentlig lært meg veldig mye om hva jeg skal gjøre hvis jeg faller gjennom isen. og hva jeg må ha med meg og alt slik.

E5 visste ikke hvordan hun skulle redde seg opp. Den eneste forståelsen E5 har av å gå gjennom isen er fra film og at folk er maktesløse. “Altså, jeg visste ikke hvordan man skulle gjøre det. Jeg har bare sett på filmer at folk prøver å komme seg opp på isen, og så får de det ikke til, og så bare er de der stuck.”

Forsker: Ja. Får du til å beskrive det enda mere?

E5: *Ja, jeg hadde ingen kunnskap om hvordan det var å falle gjennom isen og hvordan man kunne komme seg opp igjen, og hva man skulle gjøre. Det har jeg jo aldri lært om, vi lærer jo ikke om det på svømming. Bare livredning, men da er det bare vann og ikke is.*”

Videre reflektere E5 rundt at det kanskje ikke er så ille og kaldt som man tror å falle gjennom isen. *“Det er kanskje ikke like ille som man tror. Jeg trodde før at det var veldig kaldt og ille å falle uti.”*

E6 synes undervisningen var nyttig, fordi han nå har erfart å falle gjennom isen: *“Ja, fordi vi da fikk erfart det og det var gøy”* Videre forklarer han at han nå vet hvordan han kan komme seg opp, og at dersom han ikke hadde kunnet det kunne han fått panikk: *“Nå vet jeg hvordan jeg kan komme meg opp hvis jeg har gått igjennom, for hvis jeg ikke hadde kunnet det, ville jeg kanskje fått panikk.”*

5.4.2 Ikke så kaldt i vannet

Elevene forteller at det ikke var så kaldt i vannet som de hadde forventet, og at det var kaldere når de kom opp på isen. Noen uttrykker at de likevel fikk litt sjokk og stresset med å komme seg opp. Det kunne observere gjennom deres reaksjoner. De fleste var en veldig kort stund i vannet, rundt 5-10 sekunder. Flere antyder at klærne hjalp mot kulden i vannet. Selv om samtlige elever hadde badet i kaldt vann før, grudde flere seg for det kalde vannet.

Før undervisningen forventet E1 at det kom til å bli kaldt og gruete seg til kuldesjokket: *“Det å bli kald. Jeg var redd for å kanskje få litt sånn kuldesjokk. Det gikk jo fint, for man skulle jo ikke gjøre det så lenge.”* Videre forteller E1 at det var overraskende lite kaldt i vannet, og antyder at kanskje jakka hjalp:

Jeg trodde det skulle bli kaldere. Med en gang jeg tok føttene i vannet, det var jo kaldt, men ikke slik at jeg holder på å dø liksom. Og den jakken jeg hadde på meg var jo egentlig vanntett.

E3 har hatt utendørs svømmeundervisning på barneskolen, og da brukte de også klær. Det var kaldere, siden de var lengre i vannet: *“Det var mye kaldere egentlig enn å hoppe i isen, for da var vi lengre uti.”*

E3 forteller at hun har lært at man må finne roen i vannet og prøve å komme seg opp så fort som mulig. Likevel forteller E3 at hun fikk adrenalin i vannet, og glemte å puste. Da tenkte hun bare på å komme seg opp, og det gikk greit: *“Jeg tror jeg fikk litt adrenalin. Så tenkte jeg egentlig bare på å komme opp igjen, og ikke på pusting og slik. Da gikk det fort og bra.”*

E5 forventet at det skulle bli veldig kaldt, men det var ikke så kaldt på grunn av klærne:

At du skulle bli kaldt, og at det skulle bli vanskelig å skifte etterpå når klærne er klissvåte og de sitter fast. Og at det skulle være mye kaldere i vannet, men det var ikke så kaldt, siden jeg har på klær.

E5 grudde seg for at det skulle bli kaldt, men opplevde at det først var oppe på land at det ble veldig kaldt: *“Men jeg grua meg litt fordi jeg var redd for at det var veldig kaldt, men det var ikke så ille. Det var bare da jeg kom opp igjen det ble kaldt.”* På spørsmålet om det ikke var så ille i vannet bekrefter E5 at det var kaldere å komme opp på isen: *“Nei, det var når jeg skulle opp igjen jeg kjente det. Eller det var ikke som et sjokk da jeg kom i vannet, jeg kjente det var kaldt, men når jeg svømte litt ble jeg vant med temperaturen og sånn.”* E5 kjente det var kaldt, men det gikk greit.

E6 synes heller ikke at det var så kaldt som ventet i vannet: *“Det var ikke så kaldt som jeg trodde det skulle bli. Eller jeg rakk ikke bli så kald fordi vi var ikke i vannet så lenge. Ikke før vi kom opp.”* Likevel opplevde E6 at adrenalinet pumpet og følte på å klappe seg opp. E6 glemte å puste i vannet: *“Ja, jeg følte liksom at jeg måtte klappe meg, og fikk litt adrenalin. Da jeg var nedi vannet glemte jeg å puste.”*

5.4.3 Ikke så vanskelig å klatre opp på isen

De fleste elevene klatret opp på isen på den siden som var vendt mot land og lavvoen. Denne siden var “skadet” slik at isoverflaten var under vannoverflaten. Isen rundt hullet var ellers dekket med sørpeis, som ga godt grep (Vedlegg 7). Flere elever sier at det ikke var så vanskelig å klatre opp på isen som de hadde forventet. Ingen av elevene brukte ispigger.

E2 hadde ikke sett videoene som viste teknikken for å berge seg opp. Læreren hadde gitt beskjed om å se på de andre elevene og snakke med dem, og hadde slik fått en formening om hvordan hun skulle gjøre det, altså ha vannrette ben. Likevel uttrykker hun å ikke få det til, og måtte bruke sin egen teknikk:

Altså først så la jeg bare overkroppen oppå isen, så prøvde jeg å liksom sparke meg inn, men det funka ikke, så da bare slengt jeg opp en fot, så fikk jeg meg opp. Så jeg var litt usikker på hvordan jeg skulle gjøre det.

Forsker: Så det funket ikke helt å bare legge seg flat?

E2: *Nei.*

I likhet med flere var det overraskende for E3 at det var så lett å redde seg opp. E3 og de fleste andre elevene reddet seg opp på den siden av hullet hvor isen hadde sprukket opp og overflaten var under vannflaten. Dette gjorde det enklere å klatre opp forteller E3:

Det overrasket meg at det var så lett å komme opp. Jeg trodde det skulle være ganske mye vanskeligere å bære seg opp, men det var egentlig ganske mye lettere enn jeg trodde det skulle være.

E4 synes det gikk overraskende greit å klatre opp på isen, og trodde det skulle være mye glattere: “*Det gikk egentlig ganske fint. Jeg trodde det skulle være vanskelig, komme opp på isen, at det var glatt og slik, men det gikk egentlig ganske fint.*”

I likhet med flere som klatret opp på siden isen hadde sprukket opp synes E5 det var ganske enkelt å skulle klatre opp:

Egentlig ganske enkelt. Det var så mange som hadde gått der, at det var liksom litt lavere der, så man enkelt kunne trække og komme seg opp. Hvis

jeg hadde valgt fra andre siden så kanskje det hadde vært litt vanskeligere, siden ikke like mange hadde valgt den siden.

5.4.4 Ikke så vanskelig å skifte

Elevene skiftet til tørre klær i en lavvo som var varmet opp av en vedovn. De fleste elevene gir uttrykk for at det var enkelt å skifte og at de raskt fikk igjen varmen. De synes det var deilig med den varme lavvoen. Noen nevner at de bløte klærne kan gjøre det litt verre å skifte.

E1 forteller at det var godt å komme inn i lavvoen, og fikk fort igjen varmen siden det var varmt i lavvoen. Det var litt vanskelig å skifte, siden klærne var bløte:

Det var veldig godt, fordi det var varmere enn det man trodde. Da var det bare å begynne å skifte. Jeg startet øverst, for da slipper det å dryppe ned. Da prøvde jeg å få det av så fort som mulig, og ikke tenke på at det var vanskelig å få av. Det var jo litt bløtt, så det var jo litt vanskelig, men det gikk ganske bra.

Forsker: Du fikk igjen varmen?

E1: *Det gikk ganske fort. Egentlig med en gang jeg kom inn i lavvoen ble jeg varm igjen på en måte.*

E3 sier at det var veldig godt å komme inn i lavvoen, fordi den var varm. Med en gang E3 hadde fått av det ytterste laget ble det varmt. Selv om hun fikk på seg ull og tørre klær frøs hun på tærne og fingrene resten av undervisningen:

Da jeg kom i lavvoen, var det jo kjempevarmt der. Det var veldig godt. Etter jeg fikk av ytterste laget ble det bare varmt. Det var godt å få på seg ull og slik, og da ble det bare varmt. Det var mest kaldt etterpå, da jeg måtte vente til alle andre var ferdig.

Forsker: Så da dere satt rundt bålet og så på de andre, da var det kaldt?

E3: *Ja, mest i tærne og fingrene.*

Under skiftningen merket E4 at de våte klærne satt litt på kroppen og at det derfor var litt vanskelig å få dem av: *“Klærne satt litt tett på kroppen, så det var litt vanskelig i starten, men da jeg fikk det av var det veldig deilig å få på nye klær.”*

Samtidig trodde E5 det skulle bli vanskelig å skifte, fordi hun har prøvd å bade med klær en gang før, men det gikk bedre denne gangen: *«At du skulle bli kaldt, og at det skulle bli vanskelig å skifte etterpå når klærne er klissvåte og de sitter fast.»*

Forsker: Du sa du trodde det kom til å bli vanskelig å skifte på grunn av våte klær. Har du prøvd det før?

E5: *Ja, jeg har badet med klær før, men da hadde jeg litt strammere bukse og slik, men det gikk ganske fint denne gangen.*

E5 synes det var enklere å skifte denne gangen enn sist hun badet med klær. Hun reflekterer rundt at det kanskje var på grunn av hvilken type klær hun hadde på seg, eller at det kanskje var på grunn av den varme lavvoen:

Jeg hadde ikke stramme klær, så det gikk ganske fint, og så ull setter seg ikke så mye fast. Det var ikke så kaldt, siden det var, ikke bål, men sånn oven inne i teltet. Det var ganske varmt, ikke så kaldt, så det gikk ganske kjapt, Det hadde vært kaldere hvis man ikke hadde den der ovenne, eller jeg vet ikke hva man kaller det?

E6 gir uttrykk for at det ikke var noe problem å skifte. Det var så varmt i lavvoen, at med en gang han hadde fått av det ytterste laget ble han varm:

Jeg fikk egentlig i meg varmen med en gang jeg hadde tatt av meg buksa og ytterste laget, siden det var så varmt i lavvoen. Da jeg ble tørr og fikk kledd på meg ble jeg varm i kroppen, og da var det egentlig bare deilig å ha gjort det.

Forsker: Gikk det raskt å skifte og få igjen varmen?

E6: *Ja, jeg trodde kanskje at jeg skulle være mye kaldere, men det var så varmt mens jeg skifta inni der, så jeg fikk liksom varmen i hendene og slik. Jeg synes det var veldig bra at lavvoen var varm.*

E6 hadde utendørs svømmeundervisning på barneskolen. Når han sammenligner den med isredningen, sier han at isredningen var bedre, på grunn av lavvoene man kunne skifte og varme seg i:

Det vi gjorde i går var jo liksom en versjon av det vi gjorde på barneskolen, bare at i går synes jeg kanskje det var litt bedre planlagt. «...» Det var litt varmere ute, men da skiftet vi bare ute, så da fikk vi liksom ikke komme inn og varmet oss noen plass.

5.5 Videoene var nyttige

Det blir snakket om hva elevene synes om forberedelsene, og vises til befaringen og informasjonsskrivet med pakkelisten og videoene. Samtlige av elevene som hadde deltatt i forberedelsene gir uttrykk for at spesielt videoene var nyttige, fordi da forsto de hva som skulle skje og hvordan de kunne håndtere situasjonen.

E1 forteller at uten forberedelsene hadde det vært vanskelig å forstå hva som skulle foregå:

Altså, hvis ikke hadde jeg ikke skjønt helt hva det er jeg skal til. De gikk jo gjennom hva vi skal gjør ...” “... Jeg fikk jo vite hva man skulle ha på seg, teknikker og alt det der. Hvis vi ikke hadde hatt det hadde det jo blitt mye vanskeligere.

Om videoene sier E1 at de var nyttige fordi da fikk man sett hva som skulle skje, fremfor å bare snakke om det:

På videoene fikk man jo sett det, istedenfor å bare snakke om det. Det er jo mye vanskeligere hvis man bare snakke om det, men hvis man faktisk ser hvordan man gjør det, er det jo litt lettere da.

E2 hadde ikke deltatt i noen av forberedelsene, og gir uttrykk for å være usikker på hva som skulle skje:

Jeg visste ikke helt hvordan opplegget skulle være og hvordan vi skulle løse det. Jeg var ganske usikker på hvordan dere hadde tenkt at vi skulle gjøre det. Med en gang jeg kom og så den firkanten, så skjønnte jeg det.

E2 hadde snakket med læreren og fått beskjed om å se på når medelevene gjorde øvingen og snakke med de om hvordan man skulle gjøre det. Eleven hadde fått en slags forståelse av hvordan man kunne redde seg opp ved å ligge flatt i vannet. Under forsøket følte ikke E2 at dette fungerte, og løste det derfor med sin egen teknikk:

Altså først så lå jeg bare overkroppen oppå isen, så prøvde jeg å liksom sparke meg inn, men det funka ikke, så da bare slengt jeg opp en fot, så fikk jeg meg opp. Så jeg var litt usikker på hvordan jeg skulle gjøre det.

E3 forteller også at man fikk vite mye gjennom videoene, samt pakkelisten: *“Vi fikk vite mye på videoene og pakkelisten.”* Videre forteller E3 at videoene var nyttige, fordi det da ble klart hva som skulle skje, og at hullet var såpass langt at de måtte svømme: *Ja, de var nyttige, fordi da visste jeg hva jeg skulle gjøre.*

Forsker: Gjøre?

E3: *Da visste jeg at jeg skulle hoppe i vannet, svømme og komme meg opp. For først trodde jeg at vi bare skulle oppe i et hull og komme oss opp, og ikke svømme og slik. Men da jeg så videoen fant jeg ut at vi også skulle svømme på en måte*

Her sier E3 at hun trodde fra videoene at hullet skulle være lengre enn hva det var, slik at de måtte svømme lengre enn de gjorde: *“Ja, men jeg trodde det skulle være litt lengre hull, for på videoene så var det litt lengre hull så man måtte svømme litt mer, men jeg trodde det var ganske slik det var.”*

E4 uttrykker at å se videoene gjorde at man kunne forberede seg til det som skulle skje: *“... Og videoene var nyttige, fordi ja, jeg fikk forberedt meg litt og da så jeg hva som kommer til å skje.*

Om forberedelsene på dammen sier E4 at det ikke var så mye læring, men at det var videoene som ga mest informasjon: *“På dammen så, det var på en måte ikke så mye jeg lærte der, eller*

det var på en måte mest videoene jeg fikk mest informasjon av da.” E4 uttrykker likevel at forberedelsene var betryggende og at det føltes bra å vite hva som skulle foregå:

Fordi hvis dere bare hadde sagt at vi skulle isbade og det gjør vi i morgen, ta med klær og slikt, da vet jeg ikke så mye hva som kommer til å skje. Men da jeg fikk vite hva som kommer til å skje, hvem skal være der, hvordan det skal skje, det føles mye bedre å vite hva som kommer til å skje.

Også E5 trekker frem videoene om å komme seg opp som mest nyttige. På hvorfor det svarer E5 at de lå i bakhodet under gjennomføringen: *“Da hadde jeg liksom i bakhodet hvis jeg ikke klarte komme meg opp. Da kunne jeg brukt den metoden.”*

På spørsmål om forberedelsene var nyttige trekker også E6 frem at videoene visste hva som skulle skje og hvordan man kunne håndtere det: *“Ja, på videoene fikk man sett litt hvordan det skulle foregå, og hvordan man kunne håndtere det og slik”*

Senere sammenligner E6 utesvømmingen i sjøen de hadde på barneskolen med råkingen. E6 forteller at råkingen kanskje var litt bedre planlagt, og trekker frem at de på barneskolen ikke hadde sett noen videoer:

Det vi gjorde i går var jo liksom en versjon av det vi gjorde på barneskolen, bare at i går synes jeg kanskje det var litt bedre planlagt. For på barneskolen hadde vi for eksempel heller ikke sett noen videoer.

5.6 Elevene som ikke gjennomførte

Det var flere elever som ikke gjennomførte. Da undervisningen nærmet seg slutten kom de som ikke hadde badet, som ikke skulle bade, eller ikke hadde med skifteklær nærmere og nærmere hulle. De ønsket å se hvordan hullet så ut. Noen uttrykte at hullet kunne virke litt skummelt. Flere sa at de hadde litt lyst, men at de ikke hedde med skifteklær, og spurte om de kunne gjøre det neste år. Etter hvert ønsket flere av elevene som ikke hadde råket å stikke ansiktet og hodet ned i hullet og vannet.

6 Diskusjon

I dette kapittelet diskuteres resultatene i lys av Deweys teori om erfaring og utdanning, teori om representative erfaringer, teori om omvendt undervisning, tidligere forskning og relevante kilder knyttet til vannkompetanse og læreplanen.

6.1 Utendørs svømme- og livredningsopplæring

Dewey (1997) hevder gjennom kontinuitetsprinsippet at undervisning må ta hensyn til elevenes forutsetninger og behov, og at et for stort gap kan ha negative konsekvenser for deres læringsutbytte. En slik tankegang ser vi igjen i kompetansemålene for svømme- og livredningsopplæringen, der det er en klar progresjon fra vanntilvenning på barnetrinnet til at opplæringen på ungdomstrinnet også skal foregå utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtlige elever uttrykker at de synes det er viktig med utendørs svømme- og livredningsopplæring, fordi det er mer realistisk enn innendørs. E1 uttrykker at det er mer realistisk å øve utendørs, fordi det er der farlige situasjoner skjer. Statistikk viser at det skjer flest ulykker og drukninger utendørs (Gjølme & Grydeland, 2021). I lys av kontinuitetsprinsippet kan det virke som utendørs svømme- og livredningsopplæring møter disse elevenes forutsetninger og behov. Educative erfaring gir gode vilkår for fremtidige erfaringer (Dewey, 1997). I dette tilfellet kan educative erfaringer fra innendørs svømmeopplæring kan ha gitt elevene forutsetninger for utendørs opplæring i sjø og kladdt vann. Samtidig kan educative erfaringer fra utendørs opplæring og fritidsaktiviteter i sjø og kaldt vann gitt dem forutsetninger for råking. I tillegg er elevene glade i å bade ute, og noen har ferdes på islagt vann, som kan vitne om at flere har et behov for utendørs svømmeopplæring, som blant annet råking.

Flere uttrykker også at de synes innendørs og utendørs svømmeopplæring er like viktig. E1 sier at de i svømmehallen øver på det de skal gjøre ute. Gjennom kontinuitetsprinsippet og tanken om en utforskende læring (Dewey, 1997) ser vi at elevene bruker sine tidligere erfaringer og deres kompetanser for å utforske nye situasjoner. Det de har lært inne, tar de med seg ut. Dette kan også sees i lys av det nye begrepet dybdelæring i LK20. Dybdelæring dreier seg om "å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring

og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Her uttrykker elevene at det de lærer innendørs, tar de med seg utendørs, og benytter i ukjente vannmiljøer og situasjoner. E5 forteller at elementer som læres i den vanlige svømmeundervisningen, som å flyte og svømme, også er nyttige i råking. På denne måten kan det tenkes at dybdelæring skjer, ved at elevene blir nødt til å bruke kompetansen de har lært i innendørs basseng, i ukjente og mer komplekse situasjoner utendørs, som råking.

vere symjedyktig ved å falle uti på djupt vatn, symje 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg), så symje 100 meter på rygg og ta seg opp på land (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Slik defineres en svømmedyktig i Norge, og er et kompetansemål etter 4. trinn. Det viser seg at omtrent halvparten av elevene ikke når dette målet (Norges svømmeforbund & Redningselskapet, 2021), som kan vitne om et behov for en bedre på svømmeopplæring. På en annen side betyr det at den andre halvdel av elevene er svømmedyktige i løpet av 4. trinn, og flere blir det kanskje i løpet av mellomtrinnet. E4 forteller at den vante svømmeundervisningen gjorde han til en bedre svømmer, men ikke nødvendigvis tryggere i vann. Eleven sier også at råkingen ga mer lærdom enn den vante undervisningen til tross for at øvelsen var veldig kort. Gjennom forskning kan det argumenteres for at utendørs svømme- og livredningsopplæring (Guignard m.fl., 2020; Kjendlie m.fl., 2013). Forskning sier derimot ikke noe om når elevene har forutsetninger og behov for utendørs svømmeopplæring. I Norge er det først på ungdomstrinnet at utendørs svømmeopplæring er forankret i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan tenkes at E4 allerede på barneskolen hadde forutsetninger for utendørs opplæring og å utvikle en mer helhetlig vannkompetanse. I tillegg sier alle elevene at de er glade i å bade ute. Levekårsundersøkelse 1997-2014 kan tyde på at det er flere som svømmer utendørs enn innendørs (Vaage, 2015, referert i Gjølme & Grydeland, 2021). Flere bader kanskje ute selv om de ikke kan er svømmedyktige etter definisjonen. Kanskje kan dette vitne om at flere elever har et behov for utendørs opplæring tidligere enn på ungdomsskolen. Bading og opplæring utendørs innebærer ikke nødvendigvis så mye svømming lang vekk fra land. De fleste ulykker skjer faktisk nært land (Gjølme & Grydeland, 2021). Kanskje hadde E4 hatt vel så mye utbytte av å øve på ulike kompetanseområder i water-competence-modellen til Stallmann m.fl. (2017). Et interessant

spørsmål blir da om flere elever allerede på barneskolen har forutsetninger og behov og et større utbytt av nye erfaringer i et utendørs vannmiljø, enn å svømme frem og tilbake inne i et basseng.

6.2 Educative og representative erfaringer fra råkingen

Deweys (1997) begrep educative erfaring gir gode vilkår for fremtidige erfaringer. Elevene trekker frem det å vite hvordan man håndterer situasjonen som en viktig erfaring fra råkingen. De elevene som tidligere har ferdet på is trekker frem det å vite hvordan de reagerer, som en positiv erfaring fra råkingen, som kan gjøre de mindre stresset i en eventuell reell situasjon. Jeg observerte at elevene reagerte forskjellig, men at alle mestret øvelsen. Kanskje er det en god erfaring å ha med seg at man kan mestre en slik situasjonen. I dette tilfellet kan det tenkes at råkingen ga elevene en educative erfaring og gode vilkår for fremtidige erfaringer på is. Kanskje vil de som allerede ferdes på is føle seg litt tryggere, og kanskje vil de som ikke har ferdet på is nå se på det som en mulighet. Da har man i prinsippet bidratt til svømmeopplæringens to formål - livbergende kompetanse og vannaktivitet og glede.

På en annen side kan det tenkes at øvelsen var for “enkel”, og at elevene har fått en såkalt mis-educative erfaring, som Dewey (1997) mener kan gi en slags “feiloppfatning” og virke villedende for fremtidige erfaringer. Forskning kan tyde på at det kan være vanskelig å forutsi sin faktiske vannkompetanse opp mot sin reelle kompetanse (Moran m.fl., 2012; Stanley og Moran, 2017). E5 sier at hun fra film hadde en forståelse av å være “stuck” dersom man gikk gjennom isen. Etter råkingen sier E5 at det kanskje ikke er så ille å falle gjennom isen som hun først trodde, og slik kan øvelsen ha vært educative. På en annen side er det ikke særlig behagelig å falle gjennom isen, og ulike isforhold og værforhold kan spille inn. Da kan man lure på om øvelsen var for “enkel”, og slik mis-educative for E5, ved at hun nå overvurderer sin kompetanse på is. I verste fall kan kanskje en konsekvensene av en slik mis-educative erfaring være mindre trygge og gode valg ved en senere anledning. I overordnet del av opplæringen står det at skolen skal bidra til at elevene blant annet skal utvikle respekt for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Respekt for naturen kan være å forstå naturkreftenes farlige sider. Med det mener jeg ikke å utvikle frykt for farlige elementer i naturen, slik E5 hadde fra film. Respekt for naturen i denne forbindelse kan være å ha forståelse for at isen kan være tynn og at det ikke nødvendigvis er ufarlig å gå gjennom. Det betyr likevel ikke at man ikke skal ha naturglede av å ferdes på isen. Derfor skal man ta

trygge og gode avgjørelser og forhåndsregler. Også i læreplanen for kroppsøving er trygg ferdsel til ulike årstider sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det krever kunnskap og kompetanse. På samme måte foreslår Norges livredningsselskap (2020) ni isvettregler. Blant annet å ha respekt for isen og ikke få panikk om man går gjennom. Turskøytene ferdes på isen etter regelen “Det finnes ikke sikker is, bare sikre skøytene”, og kunnskap, sikkerhetsutstyr, og selskap av andre gjør aktiviteten trygg (Tørring, 2021). I motsetning til dette kan E5 etter råkingen ha fått en feiloppfatning av hva det innebærer å gå gjennom isen.

Forskning viser at det ikke er en direkte overførbarhet av kompetansen fra et innendørs, avgrenset, stabilt og forutsigbart basseng til et utendørs, åpent, ustabilt og uforutsigbart vannmiljø (Guignard m.fl., 2020; Kjendlie m.fl., 2013). I følge Guignard (2020) må lærerne legge til rette for et bredt spekter av muligheter for elevene. Dette argumenterer for å utvikle representative lærings situasjoner i svømme- og livredningsopplæringen. Læreren som tilrettelegger og veileder er viktig både for å skape representative og educative erfaringer. Over så vi at råkingen ikke nødvendigvis ga eleven den ønskede educative erfaringen. Videre vil noen elementer som kan påvirke i hvilken grad råkingen blir representativ og educative diskuteres, og da se på hvordan læreren ved å justere rammefaktorene kan gjøre råkingen mer representativ og educative.

6.2.1 Være i kaldt vann med klær

Golden m.fl. (1986) anbefaler at dersom man uforberedt faller i kaldt vann, skal man først legge seg på rygg og flyte, mens man forsøker å puste rolig og få kontroll over kuldesjokket, fremfor å svømme. Dette skal minske risikoen for å få mye vann i lungene og dermed drukne. (referert i Barwood m.fl., 2011). Dette har Redningsselskapet adoptert i sin instruksjon om hvordan håndtere kaldt vann og hvordan håndtere å gå gjennom isen (Redningsselskapet, u.å). Læringsmålene for råkingen ligner denne tankegangen; håndtere kuldesjokket og finne roen i kaldt vann. Til tross for dette var elevene en veldig kort stund i vannet, og rakk ikke gjøre dette. Flere av elevene opplevde at det ikke var så kaldt i vannet som de trodde, men at det først var da de kom opp på isen at de kjente hvor kaldt det var. Likevel uttrykte elevene at de fikk det som kalles et kuldesjokk. Dette observerte jeg også ut fra deres reaksjoner. Opp mot læringsmålene, kan det tenkes at elevene har blitt utsatt for det Dewey kaller en mis-educative erfaring, som fører til “latskap” og “villedelse”, fordi elevene ikke fokuserte på å finne roen, som var målet. Et paradoks er at dersom man uforberedt havner i kaldt vann, er vår første reaksjon å redde oss opp. Til tross for kuldesjokket og stresset, mestret elevene å redde seg

opp på isen. I Varsom (u.å.) sin beskrivelse av selvberging på is nevnes ikke å få kontroll over kuldesjokket, slik som hos Redningselskapet. Da bør man ifølge Varsom (u.å.) prøve å redde seg opp den veien man kom fra, for der vil det være sikker is, som man nettopp har gått på. Dette krever ikke nødvendigvis noe svømming, i motsetning til et fall i sjø fra en brygge, hvor man må svømme langt for å komme klatre opp en stige. I tillegg trekker elevene frem at klærne hjalp, slik at de ikke ble så våte og kalde med en gang. Dersom dette stemmer, kan det tenkes at elevene kan ha fått den educative erfaringen av at det tar noen sekunder før de er gjennomvåte og kalde. Om ikke, kan dette være en mis-educative erfaring som har gitt dem en feil oppfattelse. Det kan da tenkes at det virker mot sin hensikt å finne roen dersom man går gjennom isen. Da kan man stille spørsmål om hva man burde gjøre dersom man går gjennom isen, og hva fokuset i en undervisningssituasjon burde være, for å gjøre den mest mulig representativ og educative. Det elevene uttrykker er et ønske om å bruke lenger tid i vannet neste gang for å kjenne på hvordan det er og prøve å få mer kontroll over kroppen. Samtidig gir flere av elevene uttrykk for at de på forhånd forventet at det skulle bli kaldt, og derfor grudde seg. Likevel gjennomførte og mestret elevene råkingen. I læreplanen for kroppsøving står det at faget skal "... utfordre motet deira til å tøye egne grenser." (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette var også et av læringsmålene for råkingen. Det kan tenkes at elevene gjennom å mestre noe de grudde seg til, har fått en educative erfaring, som kan virke positivt ved senere utfordringer.

Som sagt kan det kanskje diskuteres om å få kontroll på pusten er en mer representativ læringssituasjon. Dersom det er ønskelig at elevene skal være lengre i vannet, kan man for eksempel endre miljøet, ved å lage et lengre hull. Dette gjør at elevene må svømme for å komme seg opp og dermed også være lengre i det kalde vannet. Det er også en mulighet å endre på oppgaven, ved å utfordre elevene til å vise at de har tatt kontroll over situasjonen gjennom kommunikasjon eller andre oppgaver. Læreren kan tilpasse oppgaven og utfordre eleven basert på deres individuelle forutsetninger.

6.2.2 Redde seg opp fra vannet

Et av læringsmålene var å redde seg opp på isen, med eller uten ispigger. Ingen av elevene brukte ispigger. Flere av elevene forteller at det ikke var så vanskelig å redde seg opp på isen som de i utgangspunktet trodde. Elevene med denne oppfatningen klatret opp på isen der isoverflaten var ødelagt, slik at den lå litt under vannoverflaten. Isen var også dekket av ujevn sørpeis. Dette kan man se på bildet av hullet i isen. Alle elevene nådde dette læringsmålet. Elevene hadde i tillegg sett en video på forhånd som ga tips til hvordan de enkelt kunne komme seg opp på isen. Det gjaldt å få beina så vannrett som mulig, for deretter å bruke beinspark samtidig som man karret seg fremover på isen med armene. Flere elever ga også uttrykk for at de fokuserte på dette under øvelsen, og lyktes med det, hvilket jeg også observerte. Elevene kan altså ha opplevd en educative erfaring her, fordi de har fått erfare at det ikke var så vanskelig som først antatt, samt lært en effektiv teknikk. På en annen side ble flere, om ikke alle, utsatt for en lavere utfordring, med tanke på at isdekket de klatret opp på var ødelagt og ruglete, noe som ga elevene gode tak. Ikke all is er like enkel å redde seg opp på. Isen kan for eksempel være så tynn at den bryter, eller så glatt at man ikke får tak. Connelly (2014) har pekt på utfordringen med å komme seg ut av vannet som en av årsakene til drukning. Moran (2014) har undersøkt unge voksnes evne og tro på å komme seg ut av vannet og flere undervurderte vanskelighetsgraden om å komme seg ut av vannet, ved å klatre opp på en høy kant (Moran, 2014). En bryggekant og en iskant kan tenkes å representere hverandre. Da blir det naturlig å diskutere om denne erfaringen var for enkel og dermed mis-educative for eleven. En annen mulig mis-educative erfaring kan være at eleven svømte over hullet. Ifølge Varsom (u.å.) bør man snu seg og redde seg opp der man kom ifra, fordi der vil isen være trygg. Derfor blir det også interessant hvorfor fokuset er på å svømme over hullet når dette kanskje ikke kan overføres til hva man burde gjort i en reell situasjon.

Som sagt benyttet de fleste elevene prinsippet om å legge seg flate i vannet for å redde seg opp. E2 hadde ikke deltatt i forberedelsene eller sett videoene, og var derfor litt usikker. Hun brukte sin egen teknikk og mestret det likevel fint. Sentralt hos representative læringssituasjoner er å finne det som passer best for seg. Det kan diskuteres om å gi elevene et slikt prinsipp i forkant tar bort noe av det å skulle finne det ut selv. Samtidig er råking en øvelse som krever tid og ikke sikkert man får gjennomført mange ganger i skolen. Tid og ressurser er generelt en utfordrende faktor for svømme- og livredningsopplæringen (Berg, 2017). Derfor kan det kanskje være fint å forholde seg til noe et slikt prinsipp.

For å gjøre øvelsen mer representativ og educative kunne læreren sørget for at elevene klatret opp på en side som ikke var ødelagt. Det går også an å gjennomføre undervisningen når isen er helt glatt uten overvann, snø og slush. Da ville miljøet gjort øvelsen mer utfordrende for elevene. Utfører man råkingen ved å gå gjennom rått is, og ikke et tilordnet hull, ville det igjen blitt en mer kompleks situasjon. Dette er kanskje ikke nødvendig for elever på ungdomstrinnet, men det kan diskuteres hvordan miljøet påvirker øvelsen når undervisningen planlegges for eldre elever på videregående.

6.2.3 Skifte og gjenvinne varme

For å hindre videre nedkjøling er det viktig med raskt klesskift og holde seg i bevegelse for å produsere varme (Varsom, u.å.). Dette var også et av læringsmålene i undervisningen. Samtlige elever uttrykker at det ikke var noe problem å skifte, og de raskt fikk igjen varmen, fordi lavvoen var så varm. Jeg var selv inne i lavvoen og kan bekrefte at den var varm. Elevene nådde utvilsomt læringsmålet knyttet til denne fasen av øvelsen. Derfor kan man si at elevene hadde en educative erfaring. Det hadde likevel vært noe helt annet å skifte ute dersom det hadde skjedd på ordentlig. Der hadde det ikke vært en varm lavvo tilgjengelig, ikke liggeunderlag til å stå på, i tillegg til kulde og vind, som kan påvirke situasjonen. Derfor kan det diskuteres om denne fasen ble lite representativ og noe mis-educative, på den måten at elevene ble utsatt for en for enkel øvelse når de hadde en varm lavvo å skifte i. E5 trodde det skulle bli verre å skifte, siden hun hadde erfaringer fra en gang hun badet med klær på barneskolen og måtte skifte ute. E5 kan altså ha hatt en educative erfaring med å skifte fra våte klær ute på barneskolen, som basert på kontinuitetsprinsippet nå ikke ble videre utfordret ved at det denne gangen var mindre utfordrende. På en annen side merket E4 at de våte klærne satt litt på kroppen og at det derfor var litt vanskelig å få dem av. Her kan man tenke at E4 har fått en educative erfaring, om at våte klær kan være vanskelige å skulle skifte og denne erfaringen kan elevene anvende i lignende situasjoner senere. Læringsmålene innebar også å gjenvinne varmen og ta vare på seg selv. E3 sier at hun var kald og frøs på tær og fingre, etter hun hadde råket og ventet på at de andre skulle bli ferdige. Som nevnt styrte eleven seg selv til en viss grad etter gjennomføringen. Det kan tenkes at læringspotensialet hos denne delen av råkingen kanskje ble litt glemt, og at elevene ikke fikk den ønskede educative erfaringen knyttet til dette. Kanskje kunne også denne delen av øvelsen blitt tydeligere presisert og fulgt opp av en lærer. For eksempel kunne elevene hatt i oppgave å gjenvinne varmen, før de satte seg ned.

Selv om den varme lavvoen kanskje gjorde øvelsen lite representativ og noe mis-educativ, kan det være fornuftig med en varm lavvo første gang man er ute, og at det er en stor nok progresjon i å gå fra å skifte i garderoben til å skifte i en varm lavvo. Flere elever snakker positivt om den varme lavvoen. Lavvoen kan tenkes å gjøre situasjonen mindre skummel og mer fristende, slik at flere elever ønsker å delta. Læreren kan likevel endre på miljøet som en rammefaktor, ved å ikke fyre opp i lavvoen. Da får man den reelle temperaturen, samtidig som det lar elevene skifte i lavvoen og ikke ute foran alle. Samtidig er det mulig å tilpasse oppgaven til den enkelte elev ved å utfordre dem til å skifte uten å bruke lavvoen. Da endrer læreren rammefaktorene rundt oppgaven og slik kan elevene få erfare en enda mer representativ situasjon. Læreren kan på denne måten tilpasse opplæring til den enkelte elev, noe som gir elevene mulighet til å se sine handlingsrom. Dette er et viktig prinsipp for at det skal være et representativt læringsmiljø (Bjerke m.fl., 2017).

6.3 Omvendt undervisning i form av video

Dersom læringsrammeverket omvendt undervisning har en positiv effekt på elevenes motivasjon og læring (Østerlie, 2020), bør et slikt rammeverk være en del av læreres praksis. Dette ga også elevene uttrykk for, og de trekker spesielt frem videoene som nyttige. Elevene sier det var bra å se videoer, fordi da visste de hva som skulle skje. Det tolker jeg til at elevenes terskel for å delta ble senket. Ved en ukjent øvelse som råking, kan kanskje dette være nødvendig. I motsetning hadde ikke E2 deltatt i noen av forberedelsene, og var derfor litt usikker på hva som skulle skje og hvordan hun skulle redde seg opp. E1 sier at det var godt å se det på film, fremfor bare å snakke om det. Gilje (2017) sier at bruk av digitale verktøy, på en pedagogisk måte, kan være både motiverende for læring og læringsfremmende, Casey m.fl. (2017) sier dette også gjelder for kroppsøving (referert i Strømme & Østerlie, 2021). Film er visuelt og er kanskje mer håndfast for elevene. Elevene gir også uttrykk for at videoene var nyttige med tanke på læringsutbyttet. Mange fokuserte på og mestret teknikken for å redde seg opp. Denne teknikken hadde de sett på videoene i forkant. På denne måten blir videoene en slags første erfaring med råking for elevene. For flere kan dette virke som å ha vært en educative erfaring, fordi videoene de har sett har gitt dem forutsetninger for å delta i øvelsen.

Det kan tenkes at en ulempe med bruk av video i omvendt undervisning kan være at den ikke representerer det elevene skal gjøre på en god måte. E3 uttrykte at fra videoene trodde hun det var litt annerledes enn slik det egentlig var. Hullet på videoen var blant annet større enn i elevenes gjennomføring. Dersom videoen er ment til å ha en positiv effekt på elevenes motivasjon og læring bør de ikke vise noe som ser mer skummelt ut enn det egentlig er, og heller ikke noe som er for simpelt. En annen ulempe kan være at ikke alle elevene ser videoen i forkant av undervisningsøkten. Dette kan tenkes å være tilfellet i dette undervisningsopplegget, og da være skyld i et eventuelt for stort gap mellom råkingen og elevenes forutsetninger og behov, noe som kan ha ført til at flere elever ikke deltok i øvelsen. Kanskje må læreren ta noen grep for å sikre at alle får med seg informasjonen på forhånd. Et alternativ kan være å se videoene i fellesskap. Et annet alternativ kan være gjennom et godt skole-hjem-samarbeid, der man informerer foreldre og foresatte. Slik kan det legges et godt grunnlag for svømme- og livredningsopplæringen i skolen (Svømmedyktig, u.å.). I tillegg til at råking vil være en ukjent situasjon for elevene, vil dette også gjelde for mange foreldre og foresatte. På samme måte som at det kan virke litt skummelt for eleven, vil det da også kunne virke skummelt for foreldrene, og at de av den grunn holder tilbake barnet sitt. For å få elevene med, kan det da tenkes at det kan være lurt at foresatte også blir informert og får tilgang på videoene. Slik kan de bidra og støtte barnet, og motivere eleven til å delta i øvelsen.

Det kan virke som at videoene elevene så på forhånd ga bedre utbytte og var mer nyttige enn besiktigelsen på dammen. Det er kun E4 som nevner besiktigelsen, og E4 snakker i tillegg om besiktigelsen som noe som ga lite læring. Dette kan tolkes dit at elevene fikk lite utbytte av besiktigelsen og at dermed videoene var mer nyttig i denne situasjonen.

Undervisningsopplegget krever en del tid og ressurser, noe som generelt er en utfordrende faktor for svømme- og livredningsopplæringen (Berg, 2017). Et alternativ kan derfor være å forholde seg til informasjonsskrivet med pakkelisten og videoene elevene så i forkant, siden dette ser ut til å være mest nyttig. På denne måten kan man spare tid. Om man i tillegg legger råkingen til et område elevene er kjent, slik som i dette tilfellet, kan det kanskje være lettere for elevene å se for seg hva som skal skje, og derfor unødvendig å dra på besiktigelse.

6.4 Refleksjon før, under og etter råkingen

Det er nå blitt diskutert i hvilken grad råkingen var representativ i forhold til en reell situasjon og hvordan læreren kan legge til rette for en enda mer representativ undervisning, som i større grad kan gi educative erfaringer. Det viser seg at det er grep som kan gjøres for at råkingen kan bli enda mer representativ og educativ. Likevel vil det i en undervisningssituasjon være visse begrensninger. For å drive trygg og sikker svømme- og livredningsopplæring skal man forholde seg til opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). I tillegg er det utarbeidet "*En veileder til trygg opplæring i, ved og på vann og bading i skolens regi*" (Høgskulen på Vestlandet, 2022). Med en stor gruppe elever fra 8. trinn blir det vanskelig å gjennomføre en særlig mer representativ råking enn diskutert. Det man kanskje likevel burde bruke tid på er refleksjon rundt øvelsen. Refleksjon er en viktig del av en utforskende læring (Dewey, 1997), noe som også er tydelig i kompetansemålene for svømme- og livredningsopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019), som blant annet kan knyttes til refleksjon rundt isvett (Svømmedyktig, u.å.). Ved å reflektere før, under og etter, bevisstgjøres elevene hva de har erfart sammenlignet med en reell situasjon. Ved refleksjon kan kanskje E5, som sier at det kanskje ikke er så ille å falle gjennom isen, få en større forståelse om hva hun faktisk har erfart sammenlignet med hvordan en reell situasjon ville vært. For at elevene skal reflektere over egne handlinger, kreves det at læreren tilrettelegger for refleksjon. Det kan tenkes at videoene elevene ser før undervisningen, kan fungere som en slags refleksjon før øvelsen. Likevel burde kanskje læreren utarbeide noen refleksjonsspørsmål til elevene som de skal ta stilling til før, under og etter råkingen. I tillegg kunne også læreren reflektert over videoene og øvelsen sammen med elevene både før, under og etter. I henhold til Deweys (1997) interaksjonsprinsipp skjer læring i samspill med omgivelsene. Da burde refleksjoner også skje samme med andre elever og læreren. På den måten kan elevene få andre perspektiver fra sine medelever. I tillegg kan læreren avdekke og oppklare såkalte mis-educative erfaringer. Denne informasjonen kan læreren bruke for å tilrettelegge for en enda mer representativ og educative råking.

6.5 Samme didaktiske grep i utendørs svømme- og livredningsopplæring i sjø, vann og elever

Elementer fra råkingen vil i stor grad være overførbare til andre elementer i utendørs svømme- og livredningsopplæring i sjø, vann og elev. Temperaturen i vannet kan være nokså

lik, men kan variere avhengig av årstid. Kaldt vann gir kuldesjokk (Tipton, 1989, referert i Barwood m.fl., 2011). Det vil også være like tungt å svømme med klær. Klatre opp på isen kan sammenlignes med å klatre opp på en bryggekant. Skifte våte klær og gjenvinne varmen vil stort sett være likt, men temperaturen i luften vil kunne variere avhengig av årstiden og værforhold. Læreren kan altså ved å justere rammefaktorer, legge til rette for en mer representativ og educative undervisning for elevene, også i sjø, vann og elev. Det vil likevel være vanskelig å lage fullt ut representative undervisningsopplegg, spesielt med tanke på sikkerheten og andre tiltak som er diskutert i oppgaven. Det taler for refleksjon før, under og etter utendørs opplæring, slik at elevene blir bevisst på de erfaringene de har fått sammenlignet med en reell situasjon. For å forberede elevene og gjøre gapet mellom undervisningen i sjø, vann eller elv og deres forutsetninger og behov mindre, kan man benytte omvendt undervisning i form av video og gjerne legge undervisningen til en kjent plass for elevene.

6.6 Elevene som ikke deltok

Det var flere elever som ikke deltok i råkingen. Det blir vanskelig å si noe om hvorfor. I beste fall kan det tenkes at avstanden mellom råkingen og deres forutsetninger og behov ble for stor. Som tidligere nevnt kan videoene ha fungert som en motivasjon for å gjennomføre. Motsatt kan det også tenkes at videoene kan ha vært umotiverende for elevene. Det kan tenkes at elevene som ikke gjennomførte ikke hadde sett videoene og derfor var usikre. Uansett er det en viss risiko for at disse elevene opplevde en non-educative erfaring. Alle elevene deltok likevel i undervisningen. Dewey (1997) hevder gjennom interaksjonsprinsippet at erfaring skjer i samhandling med miljøet som omgir oss og oss selv. Jeg observerte at flere av dem ga uttrykk for å angre og et ønske om å råke dersom de fikk muligheten senere. Kanskje hadde disse elevene en viss educative erfaring likevel, fordi de så at de andre i klassen mestret det, som ga dem en tro på at de selv kan få det til en annen gang. Dersom elever likevel ikke vil gjennomføre er det også andre oppgaver de kan gjøre. De aller fleste elever vil ha et forhold til å ferdes ved vann. Selv om man ikke er i vannet, kan man være en trygg person for andre. Det heter at “en god livredder, er en tørr livredder” (Svømmedyktig, 2020). Kanskje kan disse elevene få oppgaver som å passe på andre, hjelpe med skift, tenne bål eller øve på livredningsteknikker fra land, som å kaste line, bøye eller strekke ut en pinne. Slik kan man kanskje tilpasse opplæringen for elevene som ikke ønsker å delta i selve øvelsen, og på den måten gi disse elevene et læringsutbytte fra råking og utendørs svømmeopplæring.

7 Avslutning

Denne masteroppgaven har gjennom en kombinasjon av kvalitative observasjoner og intervjuer studert hvordan elever på ungdomstrinnet opplever og erfarer et undervisningsopplegg med råking. Som noen avsluttende ord vil jeg knytte forskningsspørsmålene som ble utformet for å belyse oppgavens problemstilling opp mot resultatene som er diskutert.

Det kommer frem i resultatene at elevene opplever utendørs svømme- og livredningsopplæring og råking som viktig. Elevene trekker frem at det er viktig med utendørs opplæring i et åpent vannmiljø, fordi det er mer realistisk enn inne i et basseng. Likevel blir innendørs opplæring sett på som viktig, fordi man i bassenget øver på det man skal gjøre ute. Dette kan knyttes til det nye begrepet dybdelæring i LK20. Elevene grudde seg til råkingen på grunn av det kalde vannet. Likevel gjennomførte og mestret elevene øvelsen. Her utfordret elevene motet og tøyte egne grenser. Til tross for at elevene opplevde råkingen som lærerik, er det ikke sikkert at øvelsen ga elevene den ønskelige educative erfaringen. Elevene ga nemlig uttrykk for at vannet ikke var så kaldt, at det ikke var så vanskelig å klatre opp, og at den varme lavvoen gjorde det enkelt å skifte. Med bakgrunn i dette, er det diskutert hvordan lærere med utgangspunkt i constraints kan legge til rette for mer representative og educative erfaringer hos elevene. Før et slikt undervisningsopplegg kan det være viktig med gode forberedelser. Elevene trekker frem omvendt undervisning i form av video som den mest nyttige delen av forberedelsene, fordi de da forsto hva som faktisk skulle skje og hvordan de kunne håndtere situasjonen. Videoene kan tenkes å fungere som en educative erfaring og minske avstanden mellom råking og elevenes forutsetninger og behov. Med hensyn til elevenes sikkerhet kan undervisningen aldri bli fullt ut representativ, men gjennom refleksjon kan elevene i større grad bli bevisst sine erfaringer. Det argumenteres for hvorfor lærerens didaktiske grep også kan gjelde generelt i utendørs svømme- og livredningsopplæring. Avslutningsvis diskuteres kort elevene som ikke råket.

Oppgaven har også sine svakheter. Det er viktig å være bevisst på at de elevene som har blitt undersøkt er de elevene som ønsket å gjennomføre råkingen, og at disse stort sett hadde gode erfaringer med vann og også is fra tidligere. Likevel var det flere elever som av ulike årsaker ikke råket. Til senere forskning kunne vært interessant å undersøke elever som ikke ønsker å

delta, hvorfor noen ikke deltar og hva som kunne påvirket dem til å delta. Noe annet som kunne vært interessant og undersøkt senere er når elevene har forutsetninger og behov for å kunne drive med utendørs opplæring. Allerede etter 4. trinn skal elever være svømmedyktige, og det diskuteres om elevene har forutsetninger og behov for å begynne med utendørs svømmeopplæring tidligere enn på ungdomsskolen. Med bakgrunn i at Redningsselskapet og Varsom sier ulikt om selvberging på is, diskuteres det om det mest riktige er å trene på å mestre kuldesjokket eller å komme seg raskest mulig opp dersom man går gjennom isen. Det hadde vært spennende å utforske hva som er mest riktig. Forskning viser at det kan være utfordrende å ha en reell oppfattelse av egen vannkompetanse. Derfor kunne det vært interessant å undersøke elevenes opplevde kontra reelle kompetanse. For eksempel ved å undersøke kompetansen til de som hadde sett videoen på forhånd kontra de som ikke hadde sett.

Litteraturliste

Abelsen, K., & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole: en gjennomgang av empiriske

Augestad, T. (2021). Selvberging og livredning på is - et praktisk eksempel. Gjørme, E. G. & Norges livredningsselskap. *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.

Barwood, M. J., Bates, V., Long, G., & Tipton, M. J. (2011). "Float First:" Trapped Air Between Clothing Layers Significantly Improves Buoyancy on Water After Immersion. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 5(2), 3.

Berg, P. R. (2017). *Bør svømmeundervisning outsources?: en kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving* (Master's thesis).

Bird, F., House, J.R., & Tipton, M. (2015a). Adaptation of the cold shock response and cooling rates on swimming following repeated cold-water immersions in a group of children aged 10–12 years. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(2), 149-161.

Bird, F., House, J.R., & Tipton, M. (2015b). The physiological response of immersion in cold water and cooling rates during swimming in a group of children aged 10–11 years. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(2), 162-174.

Bjerke, Ø., Aune, T. K. & Lorås, H. W. (2021). Læring av svømming og livredning. Gjørme, E. G. & Norges livredningsselskap. *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.

Brymer, E., & Renshaw, I. (2010). An introduction to the constraints-led approach to learning in outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 14(2), 33-41.

Connolly, J. (2014). Drowning: The exit problem. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 8(1), 73-97.

Dewey, J. (1997). *Experience and education* [1938]. New York: First Touchstone Edition, 64-67.

Egelanddal, K. (2012). *Erfaring og education: et studium av tekster av John Dewey og Hans Georg Gadamer* (Master's thesis).

GjensidigeStiftelsen og Norges Svømmeforbund. (2013). RAPPORT Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse - 2013.

https://svomming.no/wp-content/uploads/2016/02/Unders%C3%B8kelse_sv%C3%B8mmedyktighet_2013.pdf

Gjølme, E. G & Norges livredningsselskap. (2021). *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.

Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021). Drukningforebyggende arbeid og water competence. Gjølme, E. G. & Norges livredningsselskap. *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.

Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021). *Utendørs svømming og livredning*. Gjølme, E. G. & Norges livredningsselskap. *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.

Guignard, B., Button, C., Davids, K., & Seifert, L. (2020). Education and transfer of water competencies: an ecological dynamics approach. *European Physical Education Review*, 26(4), 938-953.

Høgskulen på Vestlandet. (2022, juni). *En veileder til trygg opplæring i, ved og på vann og bading i skolens regi*. (2. utgave).

<https://svommedyktig.no/globalassets/dokumenter/veileder2022.pdf>

Kjendlie, P. L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K., & Stallman, R. K. (2013). *Can You Swim in Waves? Children's Swimming, Floating, and Entry Skills in Calm and Simulated Unsteady Water Conditions*. *International Journal of Aquatic Research & Education*, 7(4), 301-313.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal.

Moran, K. (2014a). Can you swim in clothes? An exploratory investigation of the effect of clothing on water competency. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 8(4), 5.

Moran, K. (2014b). Getting out of the water: how hard can that be?. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 8(4), 4.

Moran, K., Stallman, R. K., Kjendlie, P. L., Dahl, D., Blitvich, J. D., Petrass, L. A., ... & Shimongata, S. (2012). Can you swim? An exploration of measuring real and perceived water competency. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 6(2), 4.

Nipe, M. (2021, juni). *Nordmenns svømmeferdigheter og risikovurdering i forbindelse med vann/sjø*. Redningsselskapet.

https://rs.no/content/uploads/2021/08/Svømmeferdigheter-og-risikovurdering_RS-og-NSF.pdf

Norges livredningsselskap. (2020, 17. februar). *Kunnskap om isvett redder liv*.

<https://www.livredning.no/post/kunnskap-om-isvett-redder-liv>

Norges svømmeforbund og Redningsselskapet. (2021, juni). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5.klasse*.

https://rs.no/content/uploads/2021/08/Undersokelse-om-svommedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse_NSF-og-RS.pdf

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Personverntjenester*. Hentet 13. februar 2022 fra <https://www.nsd.no/>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.

Redningsselskapet. (u.å.). *Isredning - Redde deg selv opp fra isen*. Hentet 5. mai 2022 fra <https://rs.no/sikker-til-sjos/isredning/>

Redningsselskapet. (u.å.). *Slik behandler du en nedkjølt person - Hva gjør jeg om jeg havner i kaldt vann?* Hentet 5. mai 2022 fra <https://rs.no/sikker-til-sjos/slik-behandler-du-en-nedkjolt-person/#fase-1-kaldtvannssjokk>

Regjeringen. (2021, 11. oktober). *Norges kyst og havområder*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/naturmangfold/innsiktsartikler-naturmangfold/hag-og-kyst---behov-for-a-sikre-arts-mangfold/id2076396/>

Sargent, J. & Casey, A. (2019). Flipped learning, pedagogy and digital technology: Establishing consistent practice to optimise lesson time. *European Physical Education Review*. 26(1). s. 70-84. DOI: 10.1177/1356336X19826603

Stallman, R. K., Moran Dr, K., Quan, L., & Langendorfer, S. (2017). From swimming skill to water competence: Towards a more inclusive drowning prevention future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10(2), 3.

Stanley, T., & Moran Dr, K. (2017). Parental perceptions of water competence and drowning risk for themselves and their children in an open water environment. *International journal of aquatic research and education*, 10(1), 4.

Statistisk sentralbyrå. (2021, 8. desember). *Idrett, friluftsliv og levekårsundersøkelse*.
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/idrett-og-friluftsliv/statistikk/idrett-og-friluftsliv-levekarsundersokelsen>

Strømme, A. & Østerlie, O. (2021). Omvendt undervisning i svømme- og livredningsopplæringen i skolen. Gjølme, E. G. & Norges livredningsselskap. *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.

Svømmedyktig. (u.å.). *Svømme-, selvbergings- og livredningsopplæring i skolen*. Hentet 10. april 2022 fra <https://svommedyktig.no/>

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Gyldendal.

Tørring, H. (2021, 3. februar). *Det finnes ikke sikker is!*. Turskøyting.
<https://turskoyting.no/2021/02/03/det-finnes-ikke-sikker-is/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 14. januar). *Høring om justering av kompetansemål om svømming i kroppsøvingsfaget*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/19>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Varsom. (u.å.). *Isskolen - Redning*. Hentet 5. mai 2022 fra
<https://www.varsom.no/is/isskolen/redning/>

Varsom. (u.å.). *Isulykker og hendelser*. Hentet 2. februar 2022 fra
<https://www.varsom.no/is/isulykker/?ref=mainmenu>

Vingdal, I. M. & Hollekim, I. (2017). *Barn i naturen* (utg.). Gyldendal undervisning.

World Health Organization. (2017). *Preventing drowning: an implementation guide*. World Health Organization.

Hendrick, W., & Zaferes, A. (1999). *Surface ice rescue*. PennWell Books.

Østerlie, O. (2020). *Flipped learning in physical education - A gateway to motivation and (deep) learning*. Doctoral theses.

Østerlie, O., & Kjelaas, I. (2019). The perception of adolescents' encounter with a flipped learning intervention in Norwegian physical education. In *Frontiers in Education* (p. 114). Frontiers.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever og foresatte

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: HMS-plan

Vedlegg 6: Informasjon til elever og foresatte (fra lærer)

Vedlegg 7: Bilde

Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra NSD

09.05.2022, 14:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

945396

Prosjekttittel

Elever over råking

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Egil Galaaen Gjolme, egil.gjolme@ntnu.no, tlf: 95890320

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Endre Ueland Dragseth, endreud@stud.ntnu.no, tlf: 97706205

Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

26.01.2022 - 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 25.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSONER

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en

frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet “Elever øver råking”

Dette er et spørsmål til deg som forelder/foresatt og/på vegne av ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever å øve på å fullt påkledd falle gjennom isen og redde seg opp igjen, og hvordan de håndterer situasjonen. I dette skrivet gir vi deg og ditt barn informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Svømme-, selvbergning- og livredningsopplæringen har de senere årene fått en tydeligere plass i læreplanen. Opplæringa har nå en klar progresjon gjennom hele grunnskolen, og den skal blant annet innebære trygg ferdsel ved, på og i vann, selvbergning og livredning, samt også foregå utendørs. Fra før finnes det lite norsk forskning på denne tematikken. Det har også blitt pekt på et behov for mer forskning på elevers opplevelser med friluftsliv. Spesielt med Norge er at flere ferdes ved, på og i islagt vann. Med mitt masterprosjekt ønsker jeg å forske på elever som øver seg på å fullt påkledd falle gjennom isen og redde seg opp igjen, som jeg har valgt å kalle "råking". Jeg ønsker: (1) Forske på elevers opplevelser med råking. (2) Forske på hvordan elever håndterer situasjonen. Dette innebærer: (1) Intervjue elever om deres opplevelser med råking. (2) Observere hvordan elever håndterer situasjonen. Først deltar jeg i lærerens planlegging og gjennomføringen av undervisningen. Under undervisningen filmer jeg elevene råke. Deretter intervjuer jeg rundt 5 elever om deres opplevelse med dette. Et intervju vil ta omtrent 30 minutter, og under intervjuet vil det bli tatt lydopptak og notater.

Elevenes sikkerhet kommer først. Undervisninga blir planlagt og gjennomført i henhold til lov om trygg og forsvarlig opplæring. Det innebærer at voksne med hovedansvar for undervisningen har nødvendig kompetanse. Alle voksne som er tilstede og har et ansvar for undervisningen er kjent med HMS-plan og alarmplan. Minst én voksenperson vil bruke tørrdrakt. Én og én elev skal i vannet om gangen. Sikkerhetsutstyr som redningsvest og redningsline vil bli benyttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder Egil Galaaen Gjørme og student Endre Ueland Dragseth ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er ikke mange lærere som lar elevene få øve seg på å falle gjennom isen og redde seg opp igjen. Min veileder på NTNU, Egil Galaaen Gjørme, kjenner til at læreren til ditt barn har gjennomført dette, og anbefalte meg å kontakte læreren og klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?

For ditt barn innebærer deltakelse i prosjektet:

- (1) Øve på å fullt påkledd falle gjennom isen og redde seg opp igjen.
- (2) Det blir tatt videoopptak av gjennomføringen.
- (3) I etterkant deltar i personlig intervju på omtrent 30 minutter om sine opplevelser med undervisningen.
- (4) Det blir tatt lydopptak og notater av intervjuet.

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

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er veileder Egil Galaaen Gjørme og student Endre Ueland Dragseth.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger gjøres noen tiltak. Samtykkeerklæring, videoopptak, lydopptak og notater låses inne. Personopplysninger

erstattes med koder. Lydopptak og notater transkriberes. Datamaterialet lagres på en forskningsserver.

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU ved Egil Galaaen Gjølme, egil.gjolme@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: thomas.helgesen@ntnu.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Egil Galaaen Gjølme
(Forsker/veileder)

Endre Ueland Dragseth
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet “Elevens øver råking”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn øver på å fullt påkledd falle gjennom isen og redde seg opp igjen.
- at det blir tatt videoopptak av gjennomføringen til mitt barn.
- at mitt barn deltar i et personlig intervju om sine opplevelser med undervisningen.
- at det blir tatt notater og lydopptak av intervjuet.

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av forelder/foresatt til barnet som deltar i prosjektet, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet “Elevs opplevelser med råking”

Dette er et spørsmål til deg som lærer om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever å øve på å fullt påkledd falle gjennom isen og redde seg opp igjen, og falle hvordan de håndterer situasjonen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Svømme-, selvbergings- og livredningsopplæringen har de senere årene fått en tydeligere plass i læreplanen. Opplæringa har nå en klar progresjon gjennom hele grunnskolen, og den skal blant annet innebære trygg ferdsel ved, på og i vann, selvbergings og livredning, samt også foregå utendørs. Fra før finnes det lite norsk forskning på denne tematikken. Det har også blitt pekt på et behov for mer forskning på elevs opplevelser med friluftsliv. Spesielt med Norge er at flere ferdes ved, på og i islagt vann. Med mitt masterprosjekt ønsker jeg å forske på elever som øver seg på å fullt påkledd falle gjennom isen og redde seg opp igjen, som jeg har valgt å kalle "råking". Jeg ønsker: (1) Forske på elevs opplevelser med råking. (2) Forske på hvordan elever håndterer situasjonen. Dette innebærer: (1) Intervjue elever om deres opplevelser med råking. (2) Observere hvordan elever håndterer situasjonen. Først deltar jeg i lærerens planlegging og gjennomføringen av undervisningen. Under undervisningen filmer jeg elevene råke. Deretter intervjuer jeg rundt 5 elever om deres opplevelse med dette. Et intervju vil ta omtrent 30 minutter, og under intervjuet vil det bli tatt lydopptak og notater.

Elevenes sikkerhet kommer først. Undervisninga blir planlagt og gjennomført i henhold til lov om trygg og forsvarlig opplæring Det innebærer at voksne med hovedansvar for undervisningen har nødvendig kompetanse. Alle voksne som er tilstede og har et ansvar for undervisningen er kjent med HMS-plan og alarmplan. Minst én voksenperson vil bruke tørrdrakt. Én og én elev skal i vannet om gangen. Sikkerhetsutstyr som redningsvest og redningsline vil bli benyttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder Egil Galaaen Gjølme og student Endre Ueland Dragseth ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning (ILU) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er ikke mange lærere som lar elevene få øve seg på å falle gjennom isen og redde seg opp igjen. Min veileder på NTNU, Egil Galaaen Gjølme, kjenner til at du har gjennomført dette, og anbefalte meg å kontakte deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer deltakelse i prosjektet:

- (1) Planlegge og gjennomføre undervisningen.
- (2) Studenten tar del i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, og beskriver dette.
- (3) Det er en mulighet for at du kommer med på videoopptaket.
- (4) Det er en mulighet for at elevene omtaler deg som tredjeperson i intervjuene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er veileder Egil Galaaen Gjølme og student Endre Ueland Dragseth.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger gjøres noen tiltak. Samtykkeerklæring, videoopptak, lydopptak og notater låses inne. Personopplysninger erstattes med koder. Lydopptak og notater transkriberes. Datamaterialet lagres på en forskningsserver.

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning (ILU) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU ved Egil Galaaen Gjørme, egil.gjolme@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: thomas.helgesen@ntnu.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Egil Galaaen Gjølme
(Forsker/veileder)

Endre Ueland Dragseth
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Elever øver råking”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at jeg planlegger og gjennomfører undervisningen.
- at studenten tar del i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, og beskriver dette.
- at jeg kommer med på videoopptak.
- at elever omtaler meg som tredjeperson i intervjuene.

Jeg samtykker til at opplysninger om meg behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foreldre eller foresatte til barnet som deltar i prosjektet, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Hvordan opplevde du å øve på å falle gjennom isen og redde deg opp igjen?

Har du gjort noe lignende før?

Forventninger

- Hvilke forventninger hadde du til undervisningen?
- Svarte forventningene til opplevelsen?
- Var det noe som overrasket deg?

Vannet

- Hvordan opplevde du vannet?
- Hvordan opplevde du at kroppen reagerte?

Redde seg opp på isen

- Hvordan opplevde du å redde deg opp igjen?

Skifte og bli varm

- Hvordan opplevde du å skifte etterpå?
- Gjorde du noe for å få igjen varmen?
- Tok det lang tid å skifte og få igjen varmen?

Kunne du tenkt deg å gjøre det igjen?

Vurdere personlig kompetanse

- Opplevde du å mestre øvingen?
- Var det noen elementer du opplevde og mestret i større/mindre grad enn andre elementer?

Personlige verdier/holdninger/erfaringer/kunnskap

- Er det noen du har blitt bevisst på, som du ikke var like bevisst på tidligere, i forhold til ferdsel ved og på is?
- Kan du fortelle om det?
- Fikk du noe ut av denne undervisningen/øvingen? Hva?

Sikkerheten

- Hvordan opplevde du sikkerheten?
- Følte du deg trygg?
- Hva kunne vært gjort for at du skulle følt deg trygg(ere)?

Økten under ett

- Tenker du det er viktig og nyttig med slik type undervisning/øving?
- Var det noe med undervisningen som var spesielt bra?
- Var det noe du ikke likte og kunne vært gjort annerledes?

Forberedelsene til undervisningen

- Hva synes du om forberedelsene til undervisningen? (besiktigelsen av området og gjennomgang av hvordan undervisningen vil foregå, teoretisk gjennomgang, videoene)

Svømmeopplæringen og tidligere erfaringer generelt

- Er du glad i å bade på fritiden?
- Kan du fortelle litt om svømmeundervisningen til vanlig, hva dere gjør og hvordan du opplever den?
- Har dere hatt utendørs svømmeundervisningen?
- Kan du fortelle litt om det, hva dere gjør og hvordan du opplever den?
- Jeg tenker at å øve seg på å falle gjennom isen kan være en del av svømmeundervisningen, fordi også det handler om å bli trygg i vann. Hvordan var denne øvingen i forhold til den svømmeundervisningen du er vant til?

Det sosiale

- Hva synes du om at så mange medelever så på?
- Hvordan synes du det var å se på medelever?
- Hvordan var stemningen i går?

Vedlegg 5: HMS-plan

HMS-plan - selvberging på is

- Skole:
- Trinn/klasse:
- Dato:
- Kort beskrivelse av undervisningsgruppen:

Undervisningssted:

- Navn på sted:
- GPS-koordinater:
- Transport/ankomst:
- Bilder (mikro/makro):



Værprognose

- Temperatur i luft:
- Skydekke:
- Vind:
- Temperatur i vann:

Hovedplan (Plan A)

Kompetansemål:

- Forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen.

Huskeliste:

- Lavvo x2
 - Lavvoovn
 - Økser
 - Issag
 - Vedsekker 2 stk
 - Liggeunderlag 5 stk
 - Fjellduk
- -Redningsvester 4 stk
 - -Redningsline
 - -Slynger og karabinkroker
 - -Ekstra sett med klær. Også noe til utlån.
 - -Førstehjelpsskrin

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
1200	Jeg ankommer og fortsetter tillaging av hull og leir	<ul style="list-style-type: none">• utvide eksisterende hull• sette opp lavvo med ovn• Fyre opp bål• Legge ut liggeunderlag	
ca 1415	Andre lærere ankommer og fortsetter tillaging av leir		
1500	Elevene ankommer	Hjelper eventuelt til med å gjøre ferdig leir	
1515	Felles info om plan for dagen	<ul style="list-style-type: none">• Info om rekkefølge<ul style="list-style-type: none">○ jentene først, deretter guttene (dette for å forenkle skiftemulighetene)• Selve gjennomføringen<ul style="list-style-type: none">○ Eleven som skal uti, legger fra seg skiftetøy i lavvo	

		<ul style="list-style-type: none"> ○ En og en får på seg vest hopper og kommer seg opp igjen for så å gå til lavvoen og skifter. ○ Vi skriver opp rekkefølgen når vi vet hvor mange som skal prøve seg. • Info om selvberging <ul style="list-style-type: none"> ○ Livberginghopp for ikke å få hodet så langt under ○ Få først kontroll på pusten ○ Vannrett stilling på kroppen der armer og bein jobber sammen. ○ Si ifra hvis dere trenger hjelp til å komme opp, så drar vi i tauet. ○ Etter dere er ferdig er det viktig å få skiftet så fort som mulig og at dere får igjen varmen. • Alle som ikke skal uti, har et felles ansvar for å sørge for at alt og alle blir tatt vare på - hjelpe til dere det trengs. 	
16.30 - 17.00	Pakker ned leir.	Alle hjelper til med nedpakking av lavvoer og annet utstyr.	

1. Risikovurdering (hentet fra: TRONDHEIM KOMMUNE, MILJØENHETEN.

Vedlegg 2 til faktaark nr. 71: MAL RISIKOVURDERING)

Hva kan gå galt?

Hva kan vi gjøre for å forhindre dette?

Hva kan vi gjøre for å redusere konsekvensene dersom dette skjer?

#	Uønskede hendelser/ farer (beskriv)	Årsaker til at hendelsen kan skje?	Beskriv konsekvens hvis det skjer	Tiltak vi allerede har på plass som vil	Sannsynlighet (liten, middels, stor)	Konsekvens (liten, middels, stor)	Risikoen (liten, midd)	Nye tiltak vi må gjøre
---	-------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	---	--------------------------------------	-----------------------------------	------------------------	------------------------

	hendelsen spesifikk)			redusere risikoen*			els, stor)	? (rutiner, sikring, innkjøp osv.)
1	Ulykke på transportstrekke	Krysseveier	Alt fra lette skader til død. Bruddskader, sårskader, mm.	Opplæring sykkel, elevene er godt trent med veien og kjenner til de farlige punktene med kryssende trafikk	Liten	Liten/middels/ stor	Middels	
2	Drukning	Hodet under vann som blokkere r luftveier	Kan medføre alvorlige skader/død	Redningsveser og sikkerhetslinene	Liten	Stor	Liten	
3	Forfrysning	Ekspone re hud for lave temperaturer over	Frostska der	Påkledning, skifterutine r, oppvarmet lavvo til	Liten	Middels	Liten	

		lengre tid		skifting/varming				
4	Panikk/angst	Kuldesjokk, fall i vann, utrygghet	Panikkanfall, drukning	Varme i lavvo. Info om kuldesjokk.	Middels	Middels	Middels	
5	Traume/skade	Fall, oppskraping på is	Sårskader, bruddskader	Førstehjelpsskrin, billett tilgjengelig.	Middels	Liten	Middels	

* **Sannsynlighetsreducerende tiltak:** Eksisterende arbeidsrutiner og praktiske tiltak vi allerede har på plass som vil bidra til at sjansen for at hendelsen skjer blir lavere (tilsyn, avgrensning, redningsvest, opplæring, utstyr osv.).

Konsekvensreducerende tiltak: planer og tiltak vi allerede har innført som gjør at vi kan begrense konsekvensen av hendelsen hvis den skjer (førstehjelp, beredskapsplaner osv.).

1. Handlingsplan

3.4.2 - Alvorlig personskade, alvorlig akutt sykdom, forgiftning og drukningsulykke

Tiltakskort – Alvorlig personskade, alvorlig akutt sykdom, forgiftninger og drukningsulykke

Dette Tiltakskortet benyttes når det har oppstått en alvorlig personskade, alvorlig akutt sykdom, forgiftninger eller drukningsulykke som en følge av enhetens aktiviteter, og som involverer elev eller ansatt. Det er Lokal kriseleder som beslutter bruk av Tiltakskortet.

Vurder gjennomføring av følgende aksjoner:

Tid:	Aksjon:	Beskrivelse:	TU:
------	---------	--------------	-----

Varsling og mobilisering			
	Ved drukningsulykke forsøk å få vedkommende på land og/eller opprett observasjon mot stedet der vedkommende er/sist ble sett.	Ved drukningsulykke utendørs sikre at Brannvesenet: 110, med båt og dykkere blir varslet.	
	Ved mistanke om forgiftning, kontakt Giftinformasjonssentralen.	Giftinformasjonssentralen: 22 59 13 00.	
	Varsle Ambulanse - be om råd om relevant førstehjelp i henhold til aktuell skade. Be om at politiet varsles om hendelsen.	Ambulanse: 113. Hold kontakten med AMK til de eventuelt avslutter samtalen. La en annen ansatt holde kontakten dersom du ikke har tid.	
	Varsle kommunens kriseledelse	Via 110-sentralen; 73 95 76 99	
	Sikre skadestedet slik at nye skader ikke oppstår.	Sperre av og sikre skadestedet.	
	Oppretthold førstehjelpsinnsetts. Sikre at det alltid er ansatte som oppholder seg og holder kontakt med pasienten. Ikke avslutt førstehjelp før pasienten er overtatt av ambulanspersonell.	Sjekk Bevissthet – Luftveier – Åndedrett. Sikre frie luftveier Starte hjerte og lungeredning ved behov. Legg i stabilt sideleie. Stans blødning.	
	Send ansatt som kjentmann for å møte ambulansen.	Informer AMK om hvor ansatte vil møte ambulansen.	
	Send ansatt med ambulansen sammen med pasienten.	Den ansatte skal oppholde seg med pasienten på behandlingsstedet til foresatte, pårørende eller andre ansatte overtar.	

	Varsle foresatte eller pårørende når den skadde er overtatt av helsevesenet eller politiet.	Informert kun om at det har skjedd en hendelse og at den skadde er hentet av ambulansen.	
	Samle øvrige brukere og ivareta disse.	Samle elevene på et sted uten utsyn til stedet der pasienten ligger. Vurder behovet for å informere deler eller hele elevmassen om situasjonen.	
	Varsle Arbeidstilsynet.	Arbeidstilsynet skal varsles om arbeidsulykker.	
	Vær varsom med å uttalelser til media eller andre.	Søk råd hos kommunens kriseledelse vedrørende mediehåndtering. Det er kun lokal kriseleder (enhetsleder eller stedfortreder) som skal uttale seg på vegne av enheten.	
	Følg nødetatens råd for den videre oppfølging på enhetområdet.	Herunder sikring av åstedet og registrering av vitner.	
	Rapporter til kommunens kriseledelse når mulig.		
Normalisering og demobilisering			
	Samle alle berørte i ettetid og informer om hendelsen.	Dette kan eventuelt gjennomføres neste arbeidsdag om det ikke vurderes å haste.	
	Sikre at alle berørte blir vurdert av ekspertise vedrørende behov for videre oppfølging.	Kriseledelsen vil kunne organisere dette og mobilisere nødvendig ekspertise.	
	Demobiliser, benytt Tiltakskort Demobilisering .		
	Dokumenter enhetens håndtering.	Skriv logg, arkiver denne og gjennomfør en skriftlig evaluering.	

Alarmplan ved ulykke

1. Ring 113 (110 ved drukning)
2. Ivareta den skadde og følg instruksjoner fra alarmsentralen

3. Varsle foresatte

4. Ivareta de andre elevene

Ansvarlige og sjekkliste

Lærer:	Lærer:
E-post:	E-post:
Tlf. Arb:	Tlf. Arb:
Tlf. mob:	Tlf. mob:
Lærer:	
E-post:	
Tlf. Arb:	
Tlf. mob:	

Hva	Kryss
Oppdatert undervisningsplan	x
Rolleavklaring ansvarlige	x
Kontaktlister i henhold til skolens krav	x
Telefonnummer til beredskap og viktige andre	x
Sendt undervisningsplan til rektor	x
Oppdaterte handlingsplaner	x
Annet?	x

Vedlegg 6: Informasjon til elever og foresatte (fra lærer)

Selvberging på is

På onsdag skal vi til Tømmerholtdammen og få enda mer erfaring med ferdsel på islagt vann. Denne gangen blir det muligheter for å teste egne grenser og utvikle ferdigheter i selvberging. Vi har laget et stort hull i isen der vi kan øve. Vi gjør selvfølgelig dette på en trygg måte med tau bundet fast i den som hopper og redningsvest på. Vi setter opp lavvo som kan brukes til skifting og varming. Det er ingen tvang å hoppe uti, men det kan være en fin erfaring å ta meg seg videre.

Oppmøte: Når og hvor

Avslutter:

Utstyr:

På kroppen under “badingen”:

Anbefaler at dere har på dette innenfor utebukse og jakke når dere kommer.

- Innerst: Ull
 - ulltrøye
 - ullstilongs
 - ullsokker
- Ytterst: Treningstøy/yttertøy
 - Jakke og bukse. Feks. treningstøy, skibukse og -jakke.
 - Helst syntetisk (bomull blir veldig tungt)
- Nederst: Sko
 - Joggesko eller andre sko som kan bli bløte
 - Ikke ha på disse da dere kommer. Da kan det fort bli unødvendig kaldt.

Skiftetøy:

Dette er det viktig at dere har med og at det pakkes på en god måte. Pakkes helst i noe vanntett så dere er sikre på at det er tørt. Det lønner seg også å legge det slik at det du skal ha på først ligger øverst i posen. Påkledningen bør starte øverst.

- Håndkle
- Ekstra lue og votter
- Undertøy
- Ulltrøye/superundertøy

- Ullgenser/fleecegenser
- Stillongs (eventuelt også ullbukse)
- Ullsokker

Dette kan dere ha på når dere kommer, men ekstra viktig etter å ha blitt våt

- Varm jakke
- Varm utebukse
- Varme sko

I tillegg:

- Mat og drikke
 - Gjerne noe varmt å drikke. Det fyres bål, så det blir mulighet for grilling

Forberedelse

Dere skal se filmene under minimum en gang.

Uansett om du ikke vil uti vannet skal du kunne forklare hvordan man på best mulig måte skal komme seg opp på isen igjen hvis man faller uti, hvilket utstyr man bør ha med og hva man bør gjøre for å få igjen kroppsvarmen.

[Livbergingshopp](#)

[Takle kuldesjokk](#)

[Selvbergning på hard is med ispigger](#)

[Selvbergning på hard is uten ispigger](#)

[Vanlige feil - kommer seg ikke opp](#)

[Selvbergning fra råk uten ispigger](#)

Vedlegg 7: Bilder



Oversiktsbilde med skisse av området.

Hullet i isen.

