

Oda von Krogh & Kristine Lesund

“Det som jeg alltid ofte sier til elevene, er at svømming er det eneste faget du kan dø av å ikke kunne.”

En kvalitativ studie om lærere som planlegger og gjennomfører utesvømming for å fremme meningsfulle opplevelser på mellomtrinnet

Masteroppgave i Kroppsøving

Veileder: Monika Haga

Mai 2024

Oda von Krogh & Kristine Lesund

**“Det som jeg alltid ofte sier til elevene,
er at svømming er det eneste faget du
kan dø av å ikke kunne.”**

En kvalitativ studie om lærere som planlegger og gjennomfører utesvømming for å fremme meningsfulle opplevelser på mellomtrinnet

Masteroppgave i Kroppsøving
Veileder: Monika Haga
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet har undersøkt ulike faktorer læreren legger til rette for i utesvømming, med tanke på å fremme meningsfulle opplevelser hos elevene på mellomtrinnet. På bakgrunn av dette har studien tatt utgangspunkt i teorien om meningsfulle opplevelser. Det har også blitt tatt i bruk selvbestemmelsesteorien som en motivasjonsteori for å bygge opp under aspekter i meningsfulle opplevelser.

Studien har en kvalitativ tilnærming hvor det har blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer. Det ble gjennomført intervju av fem lærere som underviser i utesvømming på 5-7. trinn. Informantene vi fikk tak i, jobber på fem ulike skoler i Midt- Norge og Østlandet. Intervjuet var utformet og basert på vårt teoretiske rammeverk om meningsfulle opplevelser, for å kunne reflektere rundt vårt forskningsspørsmål.

Noen av hovedfunnene i dette forskningsprosjektet handler om at lærerne i stor grad engasjerer seg for å gjennomføre utesvømming, og at de ønsker å skape autentiske opplevelser for elevene. Lærerne ser viktigheten av at elevene skal oppleve å ta i bruk nærområdet og ha utesvømming, da dette kan påvirke den sosiale dynamikken i klassen på en positiv måte og videre bidra til at elevene har en aktiv livsstil også utenfor skolen. Ut ifra de fem kriteriene, fra blant annet Beni et al. (2017) og Kretchmar (2006), for å skape meningsfulle opplevelser, ligger også motivasjon til deltagelse til grunn. Lærerne støtter, oppmuntrer og reflekterer sammen med elevene rundt deres deltagelse i utesvømming. Lærerne opplever at elevene mestrer og sitter igjen med en positiv opplevelse i etterkant. Vi ser at lærerne vektlegger, allerede i planleggingsfasen, å skape de meningsfulle opplevelsene for elevene, også ved å ta i bruk de demokratiske prinsippene Fletcher & Ní Chróinín (2022) skriver om. Ved å skape disse meningsfulle opplevelsene hos elevene og et ønske om å ta i bruk ferdighetene de lærer i utesvømming også etter skoletid, tilfredsstiller de sentrale verdiene i kroppsvøvingfaget fra LK20 til Utdanningsdirektoratet (2020) om skolens ansvar å stimulere til livslang bevegelsesglede. I stor grad vektlegger lærerne at elevene skal lære noe gjennom utesvømming som gir dem kunnskap og ferdigheter til å ha et ønske om å ta del i en slik type aktivitet også etter skoletid. De legger også vekt på at de lærer livsviktige ferdigheter, som kan være med på å redde elevenes eller andres liv.

Abstract

This thesis explores various factors that the teacher facilitates in outdoor swimming, in an attempt to promote meaningful experiences among students in primary education. Therefore, the study is based on the theory of meaningful experiences. The self-determination theory has also been used as a motivational theory to build sub-aspects in meaningful experiences.

The method that has been conducted is a qualitative approach where semi-structured interviews have been carried out. An interview was conducted with five different teachers, who all teach outdoor swimming to students in 5-7th grade. The informants we obtained work at five different preschools in Central and Eastern Norway. The interview was designed and based on our theoretical framework about meaningful experiences, to be able to reflect on our research question.

Some of the main findings in this thesis contain that the teachers are committed to carry out outdoor swimming with the students, and that they want to create authentic experiences for the students. The teachers see the importance of the student's familiarity with their local environment and using their local environment to engage in outdoor swimming. This, because it can affect the social dynamics of the class in a positive way and contribute to the students having an active lifestyle outside of school as well. Based on the five criteria from Beni et al. (2017) and Kretchmar (2006), the motivation to participate is essential to create meaningful experiences. The teachers support, encourage and participate actively in the students' reflection process about their participation in outdoor swimming. We see that the teachers emphasize, already in the planning phase, the creation of meaningful experiences for the students, also by adopting the democratic principles Fletcher & Ní Chróinín (2022) write about. By creating these meaningful experiences for the students and a desire to use the skills they learn in outdoor swimming also after school, the central values in the physical education subject from LK20 satisfy The Norwegian Directorate for Education and Training's responsibility of the school to stimulate lifelong enjoyment of movement (Utdanningsdirektoratet, 2020). To a large extent, the teachers emphasize that the students should learn something through outdoor swimming that gives them the knowledge and skills to have a desire to take part in this type of activity, also after school. They also emphasize that they learn vital skills that can help save the lives of students or others.

Forord

Etter fem år på lærerutdanningen på NTNU i Trondheim er vi snart ferdig med vår siste del av utdanningen. Årene har vært fylt av oppturer og nedturer, men vi ser nå lyset i enden av tunnelen. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har vi støttet hverandre gjennom både vanskelige og enkle situasjoner. Vi sitter begge igjen med en følelse av at vi ikke hadde klart dette uten hverandre.

En person vi har vært avhengig av gjennom arbeidet, er vår veileder Monika Haga. Gjennom veiledning og raske svar på e-post, har Monika både støttet og hjulpet oss i arbeidet. Vi ønsker å takke Monika for at hun alltid har hatt tid til å svare oss, gitt oss både positive tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk, stilt engasjert og positiv til veiledning, samt at vi har hatt mange gode samtaler på kontoret. Tusen takk for all hjelp Monika!

Vi ønsker også å rette en takk til de fem lærerne som stilte på intervju. Uten dere hadde ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre. Dere ga oss mange gode samtaler og svar, som var helt essensielt for at vi kunne fullføre denne oppgaven. Tusen takk for at dere er så engasjerte i det dere gjør og at dere stilte opp på intervju!

Til slutt ønsker vi å rette en takk til medstudenter, venner og familie. Gjennom arbeidet og livets opp og nedturer, har dere stilt opp og hjulpet oss. Enten om det har vært som emosjonell støtte eller om det har vært direkte linket til oppgaven. Uten deres støtte hadde veien vært mye lengre. Tusen takk!

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Figurer	xi
1 Innledning	12
1.1 Bakgrunn for valg av tema:	12
1.2 Studiens formål og Problemstilling:	13
1.3 Avgrensninger	14
1.4 Tidligere forskning	14
2 Teori	17
2.1 Meningsfulle Opplevelser	17
2.1.1 Planlegging av undervisning med utgangspunkt i Meningsfulle opplevelser	19
2.2 Selvbestemmelsesteori	20
2.2.1 Indre og ytre motivasjon:	21
2.2.2 Tilhørighet	21
2.2.3 Kompetanse	22
2.2.4 Autonomi	22
2.2.5 Autonomistøttende lærer	22
3 Metode	23
3.1 Design	23
3.1.1 Vitenskapelig ståsted	24
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	24
3.2.1 Semistrukturert intervju	24
3.3 Datainnsamlingsprosessen	25
3.3.1 Rekruttering av informanter	26
3.3.2 Utvalg	26
3.3.3 Gjennomføringen av intervju	26
3.4 Dataanalyse: Tematisk analyse	27
3.5 Forskningsetikk	28
3.5.1 Informert samtykke	29
3.5.2 Anonymitet	29
3.5.3 Konfidensialitet	30
3.6 Forskningens kvalitet	30
3.7 Studiens gyldighet	31
3.7.1 Overførbarhet	31
3.8 Studiens pålitelighet	31

4	Resultat og drøfting	33
4.1	Et mål om å oppleve mestring i utesvømming	33
4.1.1	Utfordre seg selv og mestringstro	34
4.1.2	Forventninger av lærer til elev	34
4.1.3	Elevs forventninger til undervisningsopplegget	35
4.1.4	Relasjoner og tilpasning av undervisning	35
4.1.5	Drøfting	36
4.2	Motivasjon til deltagelse i ulike utesvømmingsaktiviteter	40
4.2.1	Morsomme aktiviteter	40
4.2.2	Sosiale settinger og samhold mellom elevene.....	40
4.2.3	Dele opp undervisningen etter kjønn.....	41
4.2.4	Drøfting	42
4.3	Elevs opplevde hensikt med utesvømming	43
4.3.1	Elevs opplevde relevans av undervisningsopplegget.....	43
4.3.2	Elevs erfaringer gjennom utesvømming	44
4.3.3	Parallellen mellom undervisning i utesvømming og livet utenfor skolen	45
4.3.4	Drøfting	45
4.4	Trygghet & sikkerhet.....	48
4.4.1	Rammefaktorer i planleggingsfasen	48
4.4.2	Valg av sted og risikoanalyse	48
4.4.3	Lærerens vurdering av sikkerheten til elevene og elevs opplevde trygghet....	48
4.4.4	Drøfting	49
5	Avslutning	52
	Referanser	53
	Vedlegg.....	57

Figurer

Figur 1: <i>Selvbestemmelsesteorien og klassifisering av motivasjon (Ryan & Deci, 2020)</i>	21
Figur 2: <i>Oversikt over deltakere</i>	26
Figur 3: <i>Resultatene presentert i en modell</i>	33

1 Innledning

Gjølme (2021) skriver at det er flere grunner til at det er viktig å lære å svømme og gjennomføre livredning utendørs. Norge er et land med lang kystlinje og en finner vann rundt oss i de aller fleste nærmiljøene. Da enten det er hav, innsjøer, bekker, elver eller vann. Det finnes flere ulike forskningsprosjekter og statistikker som kan vise til viktigheten av å kunne redde seg selv og andre i ulike situasjoner i vann (Gjølme, 2021). Samtidig viser Gjølme (2021) til at hvis en skal kunne forebygge drukningsulykker bør elever øve på å svømme ikke bare inne, men også ute. Det å kunne svømme ute vil kunne være med på å bidra til både livslang bevegelsesglede, aktivitetsopplevelser og sosiale opplevelser (Gjølme, 2021). I læreplanen for kroppsøving står det nettopp dette at kroppsøving er et fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om læreplanen nevner dette, finnes det lite forskning som ser på hvordan utesvømming kan være med på å stimulere til livslang bevegelsesglede, og skape meningsfulle opplevelser hos elevene. I stedet ligger fokuset på kompetanse og ferdigheter. Her er det et kunnskapshull når det kommer til forskning på utesvømming og meningsfulle opplevelser.

“Gode svømmeferdigheter kan redde liv, både ditt eget og andres” forteller fagsjef for drukningsforebygging i Redningsselskapet, Tanja Krangnes (Frende Forsikring, 2023). I kompetansemålene for kroppsøving etter 7. trinn, står det skrevet at elevene skal både kunne vurdere sikkerhet i aktivitet og natur ferdsel, og gjennomføre selvbergning i vann, samt grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen og under vann (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selvbergning vil kunne defineres som evnen til å klare seg selv ved, i eller på vann, samt ferdes trygt rundt forskjellige vannmiljø (Gjølme, 2021). Kompetansemålet er tett knyttet opp mot kjerneelementet “Uteaktiviteter og naturferdsel”. Dette kjerneelementet handler om at elevene skal kunne ta i bruk nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter i vekslende årstider (Utdanningsdirektoratet, 2020). En variert uteaktivitet vil kunne være utesvømming i nærområdet med fokus på selvbergning. Som Gjølme (2021) skriver vil utemiljøet kunne brukes som en mulighet for å videreutvikle ferdighetene elevene har tilegnet seg innendørs og det som ligger i å være svømmedyktig inne. Kunnskapsløftet 2020 er den første læreplanen som eksplisitt nevner at elevene skal kunne gjennomføre selvbergning i vann ute. Etersom dette er første gang svømming i vann ute nevnes i kunnskapsløftet, er en del av forskningen knyttet til utesvømming relativt ny. Dette kan være en årsak til at mye av forskningen har fokus på ferdigheter, og ikke fremme motivasjon, livslang bevegelsesglede og meningsfulle opplevelser.

1.1 Bakgrunn for valg av tema:

Etersom et av kompetansemålene i kroppsøving er å gjennomføre selvbergning i vann, har vi gjennom vår tid på lærerstudiet 1-7. trinn fått lov til å delta i svømmeundervisning både innendørs og utendørs. Her har vi virkelig fått kjent på hvor ulike disse opplevelsene er. De to opplevelsene påvirket kroppen på to vidt forskjellige måter, da den ene var inne i krystallklart og oppvarmet vann, mens den andre var i kaldt og grumsete vann med strømninger hvor en ble ført bortover uten å vite hvor dypt det var.

Den ene opplevelsen opplevdes som kontrollert og trygg, mens den andre kunne oppleves mer kaotisk og en fikk kjenne på hvor mye det kalde vannet påvirket kroppen. Gjennom studietiden har vi hatt ulike praksisplasser og deltidsjobber, på ulike skoler rundt om i landet. Vi har da fått lov til å ta del i svømmeopplæring innendørs, men aldri utendørs. Vi har en opplevelse av at skolene har et stort fokus på kompetansemålet elevene skal kunne etter 4.trinn, som tar for seg svømmedyktighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mens det nye kompetansemålet om selvberging i vann som elevene skal kunne etter 7. trinn blir fort oversett. Med bakgrunn i dette sitter vi derfor igjen med et inntrykk av at det sjeldnere forekommer utesvømming hos elevene på 1-7. trinn enn innendørs svømming.

Fagsjef for drukningsforebygging i Redningsselskapet, Tanja Krangnes, forteller om drukningstallene for januar 2024. Redningsselskapet (2024) skriver at det har vært en økning sett i sammenheng med de siste årene. Krangnes kommenterer at dette er en trist begynnelse på det nye året, og i tillegg til disse drukningene har det også vært flere hendelser der folk har klart å berge seg selv eller blitt reddet opp av andre. Som Herlofson nevner (Redningsselskapet, u.å.), kan skolene spille en viktig rolle her, da kompetansemålene etter 4. og 7. trinn stiller store krav til elevenes svømmeferdigheter, kunnskap om risiko og selvberging i vann både innendørs og utendørs. Krangnes etterlyser bedre svømmeopplæring i skolen. Hun mener at kompetansemålene i seg selv er gode, men at det mangler ressurser, kompetanse og timer til alle er svømmedyktige når de er ferdige med grunnskolen (Frende Forsikring, 2023). Ifølge Redningsselskapet, etter funn de har gjort i en undersøkelse i samarbeid med Norges Svømmeforbund, viser de til at skolesvømming redder liv (Redningsselskapet, 2021). Dette sett i sammenheng med en rapport fra levekårsundersøkelsen til Statistisk Sentralbyrå (SSB), utarbeidet av Vaage (2015), som handler om funn knyttet til fritids aktivitetsvaner fra 1997-2014, viser til at mange nordmenn svømmer inne og ute, både i yngre og i eldre alder. At barn allerede i skolealder lærer å svømme og har glede av dette, behøver ikke kun å forebygge drukning, det kan også være med på å stimulere til en aktiv livsstil livet ut.

Som nevnt tidligere finnes det lite forskning rundt utesvømming som ikke kun baserer seg på elevenes kompetanse og ferdigheter. Som lærere skal vi lære elevene kompetansen og de ulike ferdighetene elevene har behov for i ulike settinger. Men gjennom våre opplevelser med svømming innendørs og utendørs kan man lære mye mer enn kompetanse og ferdigheter. Et av kjerneelementene i kroppsøving tar for seg at vi skal stimulere til livslang bevegelsesglede hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er ikke noe vi kan gjøre kun ved å lære elevene kompetansen de har behov for. Dager som inneholder blant annet svømming innendørs og utendørs er litt annerledes dager for elevene. Vi har gjennom praksis og jobb fått oppleve at slike praktiske økter ofte kan utfordre og motivere elevene på en annen måte, enn mer teoretiske økter. Ved å legge opp til praktiske økter hvor elevene kan føle på både kompetanse, tilhørighet og autonomi har man en mulighet til å skape motivasjon hos elevene (Ryan & Deci, 2020). Samtidig vil elevene kunne ha mulighet til å se nyttiligheten og skape meningsfullhet i slike aktiviteter. Ved at elever opplever en aktivitet som meningsfull, vil dette kunne bidra til livslang bevegelsesglede hos elevene (Kretchmar, 2007).

1.2 Studiens formål og Problemstilling:

Ifølge læreplanen i kroppsøving skal faget stimulere til livslang bevegelsesglede, og ifølge kompetansemålene i LK20 etter 7.trinn skal dette også gjelde aktivitet ved, på og i vann

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi ønsker å se på lærere som planlegger og gjennomfører utesvømming, og hvordan legger de vekt på å utvikle elevenes kompetanse gjennom det å la de oppleve glede og mestring av de ulike aktivitetene. Vi ønsker derfor å undersøke hvordan lærere planlegger og gjennomfører utesvømming, med bakgrunn av hvordan de legger opp til meningsfulle opplevelser som kan bidra til mestring og livslang bevegelsesglede. Formålet med å innhente denne kunnskapen vil være å kunne dele deres kunnskap og erfaringer videre, slik at andre lærere vil kunne føle seg tryggere i hvordan en kan implementere mer fokus på det å legge opp til at elevene skal oppleve utesvømming meningsfylt. Vi ønsker å kunne gi flere lærere et bedre grunnlag for å kunne drive med utesvømming, da vi ser viktigheten av å skape motivasjon og meningsfullhet rundt selvberging i vann ute, i autentiske omgivelser. Gjennom studiet håper vi på å finne gode løsninger, tanker og ideer hos de ulike lærerne, slik at vi kan sammenfatte dette og dele det videre. Slik at dette er noe andre lærere kan ta i bruk, lære av og gjøre dem tryggere på å gjøre utesvømming til en del av deres undervisningspraksis. Vi ønsker også at flere lærere ser viktigheten av det å ha utesvømming i skolen, og hvordan det kan være med på å påvirke og utvikle elevene i flere ulike skole-sammenhenger. Med utgangspunktet i kompetansemålet etter 7.trinn om selvberging i vann, ser vi på det som hensiktsmessig å snakke med lærere som i hovedsak har utesvømming på 5. til 7. trinn. Med bakgrunn i dette har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan planlegger og gjennomfører lærere undervisning i utesvømming med tanke på å fremme meningsfulle opplevelser hos elever på 5-7. trinn?

1.3 Avgrensninger

Vi velger å ta i bruk begrepet utesvømming om all svømmeundervisning som foregår utendørs, enten om den er på, i eller ved vann, og om det foregår i sjø, innsjøer, elver eller lignende.

1.4 Tidligere forskning

I skolen er det stort fokus på svømmeopplæring fra 1.-4. trinn grunnet den obligatoriske ferdighetsprøven som skal gjennomføres på 4. trinn. Bergene et al. (2022) viser til at 82% prosent av grunnskoleledere har dokumentert at de gjennomfører svømmeopplæring på 1.-4. trinn. Videre blir tallene lavere når vi ser på svømmeopplæringen på 5-7. trinn. Her vises det til at det er 68% som fortsetter med svømmeopplæringen. I løpet av studien gjort av Bergene et al. (2022) knyttet til svømmeopplæring blir det presentert hvor skoler gjennomfører svømmeopplæring. Her blir det vist at svømming som har foregått ute i elv/sjø/vann har gått fra 0% i 2016, 2% i 2018 og 23% i 2022 (Bergene, et al., 2022). Som nevnt tidligere i prosjektet kom det en ny læreplan i 2020 som inneholdt et nytt kompetansemål knyttet til selvberging i vann etter 7. trinn. Som en følge av dette har det blitt en større økning av skoler som gjennomfører en del av svømmeopplæringen ute.

Det har blitt et stort fokus på ferdighetsprøven elevene skal igjennom i løpet av 4. klasse. Testens hovedformål er å styrke svømmeopplæringen slik at elevene vil bli svømmedyktige (Bergene, et al., 2022). Men det er lite kjent om hvilken overføringsverdi svømmeferdigheter en har lært innendørs, under flate og rolige forhold, har til bølgete og ustøe forhold ute (Kjendlie, et al., 2013). Store deler av tidligere forskning knyttet opp

mot svømming fokuserer mye på elevenes ferdigheter og kompetanse. Det er lite fokus på forskning som ser på det å fremme blant annet meningsfullhet, motivasjon og livslang bevegelsesglede knyttet til svømming på skolen. Beni et al., (2019b) sin studie ser på viktigheten av at lærere har et fokus på å fremme meningsfullhet hos elever i kroppsøving. Meningsfulle opplevelser hos elevene ble brukt som et rammeverk som ville påvirke hvordan læreren planla og gjennomførte ulike kroppsøvingstimer (Beni et al., 2019b). Gjennom studien ble det påpekt at de justeringene en gjør underveis i undervisningen ofte er mer verdifulle enn planene som blir planlagt før undervisningen (Beni et al., 2019b). Det vil være vanskelig å forutse alle komponentene som vil være med på å påvirke elevene sine opplevelser. Derfor vil det være mer hensiktsmessig å gjøre endringer i øyeblikket, slik vil en gjøre justeringer basert på observasjoner av elevene (Beni et al., 2019b). En annen strategi som var med på å spille en stor rolle for å skape meningsfulle opplevelser hos elevene var lærerens autonomistøttende strategier (Beni et al., 2019b). Gjennom å la elever delta aktivt i planlegging av aktiviteter vil man kunne gi dem en mulighet til å sette og oppnå meningsfulle mål både individuelt og kollektivt (Beni et al., 2019b).

Lyngstad & Mikalsen (2021) ser også på meningsfullhet og presenterer funn fra forskning som ser på tenåringers meningsskapende erfaringer fra fysisk aktivitet. Intervjuene som ble gjennomført på fire ungdommer fikk frem meningsskapende erfaringer som strakk seg over to skoleår. Gjennom forskningen kom det fram at de fire ungdommenes meningsskaping ble i stor grad påvirket av involvering. Ved involvering i bevegelsesaktiviteter skapte elevene en forståelse av seg selv, samt fikk de oppleve hvordan det var å ha en rolle i det sosiale miljøet (Lyngstad & Mikalsen, 2021). Intervjuene av ungdommene tydet samtidig på at de i stor grad hadde opplevd lærerstyrte timer, noe som svekket elevenes involvering. Når elevene ikke blir involvert vil dette være med på å svekke deres meningsskaping (Lyngstad & Mikalsen, 2021). Det kommer frem at kroppsøving kan gi stor mulighet til å skape meningsskapende erfaringer hos elever da faget kan gi større frihet til å handle og tenke etter enkelt personens egne ønsker og behov (Lyngstad & Mikalsen, 2021).

Ní Chróinín & Fletcher (2023) som forsker mye på meningsfullhet viser til prioritering av meningsfulle opplevelser i kroppsøving og idrett. De viser videre til at meningsfulle opplevelser ikke er det primære fokuset, men at det heller oppstår tilfeldig (Ní Chróinín & Fletcher, 2023). En del av det å skape meningsfulle opplevelser hos elever er å gi dem en mulighet til å ta valg om utfordringsnivået. Ved å gjøre dette vil en legge opp til at elevene tar egne valg som legger opp til refleksjon og eierskap over egen læring (Ní Chróinín & Fletcher, 2023). Ní Chróinín & Fletcher (2023) trekker frem at det å gi elever eierskap til egen læring vil gi dem en mulighet til å tilpasse personlige mål samt se sin egen fremgang. Dette vil også være med på at elevene klarer å skape forbindelser mellom det de opplever i kroppsøving til aktiviteter utenfor skolen (Ní Chróinín & Fletcher, 2023).

Kjendlie et al. (2013) gjennomførte en studie som testet elevers svømmeferdigheter i ustødige forhold. I studien kommer det fram at det ble en økning i tidsbruk på 8% hos elevene under gjennomføring av en svømmedistanse på 200m når bølger ble introdusert. Det var også en økning på 21% av elever som ikke gjennomførte svømmedistansen (Kjendlie, et al., 2013). Kjendlie et al. (2013) spekulerer i sin forskning at gjennomførelsen var relatert til elevenes mentale tilstand, som angst og frykt. Testene som ble gjennomført ble gjort i et basseng med mekaniske bølger og kan ikke overføres

til en autentisk opplevelse utendørs. Likevel konkluderer studien med at det ikke bør forventes at 11-åringene skal kunne klare å reprodusere de samme ferdighetene de har lært i rolig vann, som under ustødige forhold som kan oppstå ute i nødsituasjoner.

En studie gjort av Duijn et al. (2022) viser til en casestudie som viser at elever må lære seg de motoriske ferdighetene de har behov for avhengig av hvilket miljø ferdighetene skal brukes under. Man har behov for andre ferdigheter og kunnskap hvis en skal svømme i kaldt vann med klær på, enn hvis en skal svømme inne i et basseng (Duijn et al., 2022). Duijn et al. (2022) kommer frem til at naturalistiske miljøer vil hjelpe elever å lære intensjon og beslutningstaking, dette vil gjøre at elever klarer å estimere risikofylte steder. Det er få vannområder som er like og det er derfor flere ulike miljømessige faktorer en må kunne vurdere når en ferdes rundt vann. Derfor må læring og vurdering av vannkompetanse være situasjonsspesifikk og skreddersydd til mål kompetansen som er relevant (Duijn et al., 2022).

Ved å gjøre et søk i tidligere forskning, og sett i lys av forskningsprosjektene som er blitt presentert her, viser det til at det er behov for mer kunnskap og forskning rundt temaet utesvømming i skolen. Dette knyttet opp mot ferdighetene og kunnskapene elevene har og tilegner seg i aktiviteter knyttet til utesvømming. Ettersom det ikke har vært noe kompetansemål knyttet til svømming ute i tidligere læreplaner finnes det ikke så mye tidligere forskning. De siste årene har det blitt en økning av kunnskap og forskningen rundt utesvømming. Vi har likevel ikke funnet noe tidligere forskning som er knyttet direkte mot å bygge meningsfulle opplevelser hos elevene i utesvømming. Vi ser derfor at det er et kunnskapshull når det kommer til forskning på utesvømming og meningsfulle opplevelser. Derfor vil dette prosjektet se på hvordan lærere planlegger og gjennomfører utesvømming med tanke på å fremme meningsfulle opplevelser for elevene.

2 Teori

Meningsfulle opplevelser handler om å skape opplevelser elevene blir motivert av, de har en forståelse av hvorfor de gjør det, de får et ønske om å gjennomføre aktiviteten også senere i livet, samt at de ser verdien av å lære og ta i bruk ferdighetene de lærer av aktiviteten (Fletcher et al. 2021). Dette sett i sammenheng med læreplanen om å skape livslang bevegelsesglede og kompetansemålet etter 7.trinn som omhandler utesvømming, velger vi å ta i bruk teorien om meningsfulle opplevelser som et teoretisk rammeverk.

2.1 Meningsfulle Opplevelser

Mening definerer Kretchmar (2007) som at det handler om allmenn fornuft på en slik måte at det inkluderer alle følelser, oppfatninger, håp, drømmer og andre kognitive, altså her hele den menneskelige opplevelsen. Ifølge Fletcher et al. (2021) har derfor alle opplevelser og erfaringer mening, dette ved at elevene gir opplevelsen en mening ved å knytte det til en verdi, følelse eller symbol. Meningsfullhet er en individuell og subjektiv konstruksjon som innebærer en tolkning eller verdivurdering for betydningen av omstendighetene (Fletcher et al., 2021). Fletcher et al. (2021) skriver om å prioritere det å skape meningsfulle opplevelser i kroppsøving er helt avgjørende hvis en ønsker at elevene skal oppleve noen av tingene om og i bevegelses kulturer som har vært og er sentrale for deres egen livskvalitet. Kretchmar (2007) skriver om at hvis elevene opplever en aktivitet som meningsfull, vil dette kunne bidra til at aktiviteten opprettholdes gjennom livet. Ved at elevene kan tilegne seg meningsfulle opplevelser i utesvømming, vil det påvirke elevene til å delta i samme type aktivitet senere i livet eller kunne ta i bruk de livreddende ferdighetene hvis de skulle ha behov for det.

Beni et al. (2017) skriver om meningsfulle opplevelser i en kroppsøvings kontekst. Dette omhandler, ifølge dem, at en som elev tilegner seg erfaringer som kan bidra til at en øker sin forståelse og interesse av en aktivitet. Dette både i og utenfor skolen. Eleven får da en forståelse, lyst til, og motivasjon til å gjennomføre disse aktivitetene også senere i livet. Dette vil da gi en dyp følelse av tilfredshet, helsegevinst og personlig mening (Beni et al., 2017). Dette behøver ikke kun å være aktiviteter som lek, men kan også være ulike fysiske aktiviteter som idrett, mosjon, øvelser og trening som gir både glede, mestringfølelse og en forbedring av både den fysiske og mentale helsen. I undersøkelsen til Beni et al. (2017) ønsket de å se på opplevelsene elevene oppfattet som meningsfulle. De nevner at det finnes flere ulike forskningsprosjekt som omhandler meningsfullhet, men at det er mange av disse som ikke eksplisitt omhandler nettopp dette. Disse forskningsprosjektene har andre temaer knyttet til kroppsøving som de forsker på, men nevner meningsfulle opplevelser som en del av funnene deres. Ut ifra funnene sine, skriver Beni et al. (2017) om viktigheten av at den som forsker retter fokuset direkte mot meningsfullhet i kroppsøving, og ikke kun ser på dette hvis det dukker opp som et biprodukt av noe annet en forsker på. Derfor da å ha meningsfulle opplevelser som forskningsfokus. Gjennom forskning kan en identifisere hull i den empiriske forskningslitteraturen knyttet til meningsfulle opplevelser, og at det derfor gir et utgangspunkt for et fokus på å fremme slike opplevelser i kroppsøving (Beni et al., 2017).

Gjennom Beni et al. (2017) sin forskning har de funnet empiriske bevis på hvor stor påvirkning meningsfulle opplevelser i kroppsøving har, og derfor viktigheten av å prioritere og tilrettelegge for slike opplevelser hos elevene i kroppsøving. Dette vil da si å legge opp til opplevelser og erfaringer for elevene som gir de forståelse, motivasjon og interesse til å ta i bruk denne kunnskapen og ferdighetene for å drive med aktiviteten videre i livet. Med dette som bakgrunn kunne Beni et al. (2017) antyde hvilken verdi meningsfulle opplevelser har for elevene. De mener derfor at dette er noe en burde være oppmerksom på. Med dette menes det å være oppmerksom på det å prioritere tilrettelegging av opplevelser, som gir forståelse, motivasjon og videre interesse av deltagelse i fysisk aktivitet. Derfor anbefales det å prioritere å skape disse meningsfulle opplevelsene i kroppsøving (Beni et al., 2017). Videre viser de til det å legge til rette for disse meningsfulle opplevelsene for barn, og viktigheten av sosial interaksjon, moro, utfordring, motorisk kompetanse, samt personlig relevans. Ut ifra Kretchmar (2006) sin artikkel rundt disse kriteriene handler dette om at eleven i stor grad er et sosialt individ. Derfor legger han vekt på at elevene skal kunne ha det sosialt i kroppsøving, at de skal kunne snakke med hverandre og oppleve bevegelse med hverandre, samtidig som de har det gøy og utfordrer seg selv. Fletcher et al. (2021) bygger videre på Kretchmar (2006) sine kriterier og skriver at den sosiale interaksjonen mellom elever, samt mellom lærer og elev er viktig, da elevene kan oppleve samhold. Videre skriver Fletcher et al. (2021) om viktigheten av at elevene får utfordret seg selv, ved at aktiviteten ikke skal være for lett, men heller ikke så vanskelig at de ikke mestrer den. Dette bygger litt videre på det som handler om moro, da elevene burde kunne oppleve aktiviteten som moro, men at en som lærer er nødt til å vektlegge at læring skal stå i fokus for hvis aktiviteten blir opplevd som for morsom kan den miste meningen hos eleven (Fletcher et al., 2021). Som lærer er det viktig å hjelpe elevene til å forstå hva de lærer og hvorfor det er viktig, og ifølge Fletcher et al. (2021) er det viktig å gjøre utbyttet av aktiviteten personlig relevant for eleven og trekke paralleller til livet utenfor skolen. Elevens utvikling av motorisk kompetanse bør også stå sentralt i undervisningen, dette sett i sammenheng med elevens opplevde motoriske kompetanse da det bør unngås å kun verdsette et spesifikt sett med ferdigheter, men heller se den motoriske kompetansen som en helhet (Fletcher et al., 2021).

Disse fem kriteriene, sosial interaksjon, moro, utfordring, motorisk kompetanse, og personlig relevans, legger derfor et grunnlag og gir et godt rammeverk for planlegging og undervisning i kroppsøving for lærere som ønsker å fremme meningsfulle opplevelser (Beni et al., 2017). Læreren er derfor helt avgjørende for å legge til rette for meningsfull deltagelse blant elevene, og bør ifølge Beni et al. (2017), inkludere elevenes behov og interesser, for å gjøre erfaringene elevene gjør seg i kroppsøving, både morsomme og personlig relevante. I tillegg også legge til rette for både valg og utfordringer. Ved å legge til rette for meningsfullhet vil læreren bli oppfordret til å være bevisst på hvordan de kan tilpasse undervisningen for å skape situasjoner og aktiviteter som vil resonnerer med elevenes opplevelse av mening og relevans av faget (Chróinín et al., 2018).

Ved å prioritere meningsfullhet i fysisk aktivitet og kroppsøving vil lærerne jobbe sammen med elevene for å identifisere deler av en opplevelse som meningsfulle for dem, som da gir glede, utfordringer, og gir viktige muligheter for å lære på tvers av flere arenaer og da vil være personlig relevante (Fletcher et al., 2021). Disse aktivitetene skriver Fletcher et al. (2021) at om de motiverer elevene vil dette lede til forpliktelse til en aktiv deltagelse. Gjennom samarbeid med lærerne, vil elevene mulig utvikle en

dypere forståelse og bevissthet av hva de finner meningsfullt, og de vil da ha større muligheter til å søke disse type opplevelsene også utenfor kroppsøvningsfaget (Fletcher et al., 2021). Det er ifølge Fletcher et al. (2021) lite retningslinjer eller veiledning tilgjengelig for lærere om hvordan de kan legge opp til meningsfulle opplevelser i kroppsøvningsfaget.

2.1.1 Planlegging av undervisning med utgangspunkt i Meningsfulle opplevelser

Det å vektlegge meningsfulle opplevelser i kroppsøving, handler ifølge Fletcher & Ní Chróinín (2022) for det første om demokratiske prinsipper, hvor elevene får ta eierskap til opplevelsen og lærerens rolle i å skape inkluderende klassemiljøer. For det andre tar det for seg introspektive og retrospektive prinsipper og kjennetegn for en meningsfull opplevelse. Disse reflekterende prinsippene vil være med på å skape en kontinuitet og forståelse av deres opplevelse i fortid, nåtid og fremtid, og vil dermed være med på å skape bevissthet av hva som gjør en opplevelse meningsfull og veien mot videre meningsfulle opplevelser (Fletcher & Ní Chróinín, 2022). Både de demokratiske og reflekterende pedagogiske prinsippene vil ifølge Fletcher & Ní Chróinín (2022), gi lærerne et grunnlag for å skape meningsfulle opplevelser for elevene i kroppsøvningsfaget.

Som Fletcher & Ní Chróinín (2022) skriver om, argumenterer også Quennerstedt (2019) for ulike pedagogiske tilnærminger som kan videreutvikle kroppsøvningsfaget, da også blant annet med et større fokus på å skape meningsfulle opplevelser. Det argumenteres for at det kan gjøres en endring i tilnærmingen til læring i kroppsøvningsfaget, da å skape undervisningssituasjoner som er mer utforskende, engasjerende og meningsfulle for elevene kontra at læreren på forhånd bestemmer seg for hva elevene skal lære og hvordan (Quennerstedt, 2019). Dette vil si at elevene ikke bare skal lære ulike ferdigheter og teknikker i kroppsøving, men at de skal få en dypere forståelse av fysisk aktivitet og bevegelse. Quennerstedt (2019) skriver at hvis en som lærer skal kunne få til dette må en begynne planleggingen av undervisningen med hva som er formålet med undervisningen, hva skal elevene lære og hvordan kan de dra nytte av dette senere i livet. Videre skriver Quennerstedt (2019) om dette med å ta avgjørelser om hva som er ønskelig og hensikten med prosessen før og under undervisning i kroppsøving. Dette vil si at læreren må ta profesjonelle valg når det kommer til hvorfor, hvordan og hva, når det kommer til en undervisningssituasjon. Å undervise i kroppsøving gir læreren et ansvar for å aktivisere og engasjere elevene i aktivitet som kan være uventet og noe nytt (Quennerstedt, 2019). Her handler det om at læreren ikke skal endre eleven gjennom læring og undervisning, men heller åpne opp for ulike muligheter til å utforske verden.

Ved å kunne gjenkjenne egenskapene og kjennetegnene på meningsfulle opplevelser, kan en som lærer være i bedre stand til å identifisere ulike læringsstrategier som er best egnet for å skape aktiviteter der elevene engasjerer seg (Beni et al., 2019a). Både Beni et al. (2019a) og Quennerstedt (2019) nevner dette med viktigheten av hva, hvordan og hvorfor aspektene når det kommer til kroppsøving, samt hvordan dette kan være viktig for å fremme meningsfulle opplevelser. I studien til Beni et al. (2019a) ser de viktigheten av å legge vekt på alle aspektene for å skape meningsfulle opplevelser, men at det ikke var like hensiktsmessig å fokusere på et og et aspekt. Det viste seg mer hensiktsmessig å se de ulike delene av meningsfulle opplevelser i sammenheng med hverandre i arbeidet med planlegging av undervisning, fordi disse elementene kan påvirke hverandre og bidra til at elevene opplever aktiviteten som meningsfull. Det vil derfor være viktig å se

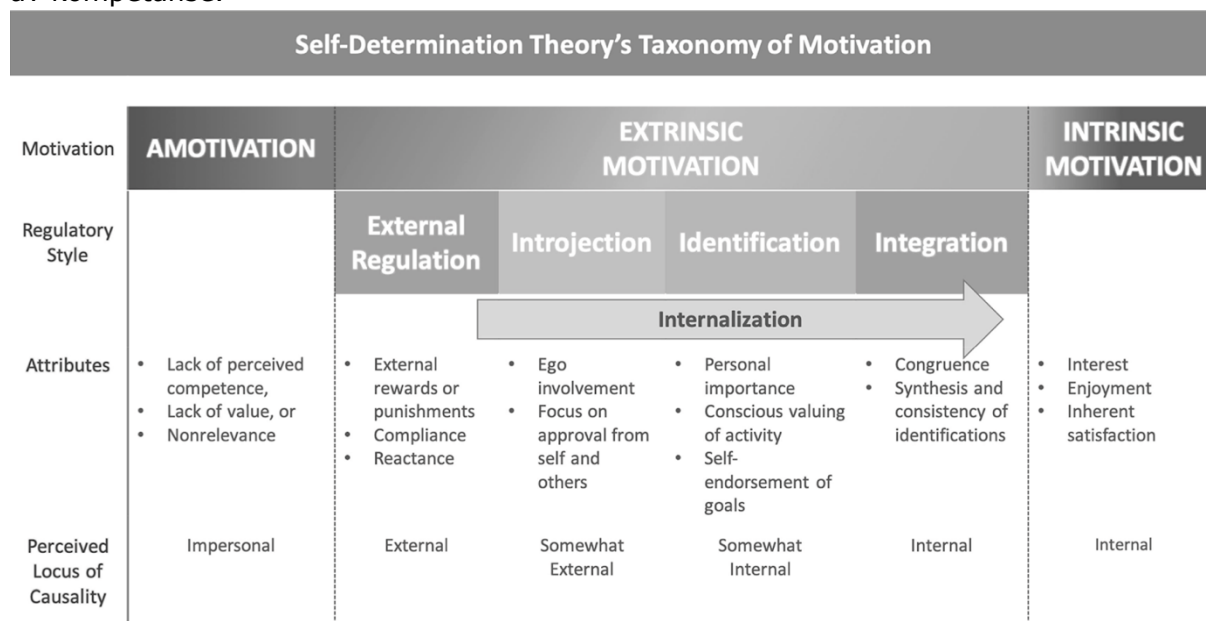
meningsfulle opplevelser som en helhet i arbeidet med å planlegge undervisning, samt ta i bruk undervisningsstrategier som vil fremme disse opplevelsene for elevene (Beni et al., 2019a). Forskningen til Beni et al. (2019a) viser at disse undervisningsstrategiene som fremmer meningsfulle opplevelser, som for eksempel å undervise i mindre grupper, allerede er et godt brukt virkemiddel i kroppsøvlingslæreres pedagogiske praksis.

I Fletcher & Ní Chróinín (2022) sin forskning har de kommet frem til at det er to pedagogiske prinsipper for å kunne gi elevene en meningsfull opplevelse. Det ene går ut på at elevene opplever det de skal gjøre som meningsfullt samt verdien av at de får ta eierskap til og den individuelle opplevelsen. Dette havner da innunder demokratiske prinsipper som består av inkluderende klassemiljø og hjelper elevene med å skape gode sammenhenger mellom deres erfaringer både i og utenfor klasserommet. Det andre går ut på hvordan refleksjon kan påvirke de meningsfulle opplevelsene. Dette innebærer at man gjennom refleksjon kan se på kontinuiteten i erfaring. Her da for å se på både fortid, nåtid og fremtid, for å kunne hjelpe elevene med å se sammenhenger og skape bevissthet. Dette handler da om å kunne se eller sette ord på hva som gjør en opplevelse meningsfull, samtidig som en kan se frem mot fremtidige meningsfulle opplevelser. Prinsippene gir innsikt i både ideer og handlinger som ikke representerer en tilnærming der personlig meningsfullhet er prioritert (Fletcher & Ní Chróinín, 2022).

2.2 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien handler om atferd som i stor grad ikke er avhengig av konsekvenser eller ytre belønninger, men at en heller har en indre motivasjon. For å kunne undersøke hvordan lærere planlegger og gjennomfører utesvømming med tanke på å fremme meningsfulle opplevelser, vil det også være nødvendig å se nærmere på hvordan lærerne motiverer elevene og skaper en undervisning som kan bidra til motivasjon. Motivasjon står helt sentralt for at elevene skal ha et ønske om å delta i utesvømming. Med dette som bakgrunn vil det være nyttig å se nærmere på en motivasjonsteori som selvbestemmelsesteorien. I artikkelen til Ryan & Deci (2020) skriver de om selvbestemmelsesteorien og hvordan det å legge vekt på både meningsfulle mål og aktiviteter i fysisk aktivitet kan føre til økt tilfredshet og motivasjon. Ut ifra dette kan en se sammenhengen mellom meningsfullhet og motivasjon. Ryan & Deci (2020) nevner også behov som å føle seg kompetent, føle tilhørighet og selvbestemmelse som må ligge til grunn for at en elev skal kunne oppleve indre motivasjon. For at læreren skal kunne skape meningsfulle opplevelser for elevene må det ligge en motivasjon til grunne for elevene. Med tanke på læreplanen sitt mål om å stimulere til livslang bevegelsesglede handler dette også i stor grad om å motivere elevene til å delta i en aktivitet som utesvømming, dette for å kunne se nytteverdien og et ønske om å delta i denne aktiviteten også videre i livet. Ut ifra elevenes interesser eller lyst til å delta kan det oppstå motivasjon, men hvis elevene skal ha et ønske om å delta flere ganger må alle de tre behovene om tilhørighet, kompetanse og autonomi tilfredsstillers (Ryan & Deci, 2020). Selvbestemmelsesteorien bygger på at mennesker har medfødte og grunnleggende behov som må tilfredsstillers for å skape indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Som lærer er en da nødt til å skape aktivitet som tilfredsstillers disse behovene hos elevene, spesielt om en skal gi elevene et ønske om å ta i bruk ferdighetene senere i livet. Elever kan være motivert enten av egen interesse eller lyst, men for at de skal ha et ønske om å gjennomføre aktiviteten flere ganger må alle de tre behovene tilfredsstillers (Deci & Ryan, 2000). For at elevene skal ha et ønske om å gjennomføre utesvømming og ta i bruk ferdighetene også senere i livet, må

lærerne legge opp til aktiviteter som stimulerer til autonomi, tilhørighet og en utvikling av kompetanse.



Figur 1: *Selvbestemmelsesteorien og klassifisering av motivasjon (Ryan & Deci, 2020)*

2.2.1 Indre og ytre motivasjon:

Når det kommer til selvbestemmelsesteori, forteller Ryan & Deci (2020) om hvordan elevene er motivert, altså hva slags type motivert de er, og hvor motivert eleven er. Her er det et skille mellom det om elevene er indre eller ytre motivert, og dette skille står derfor sentralt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ytre motivasjon handler om at eleven velger å drive med en aktivitet eller utfører en oppgave fordi eleven kan oppnå noe som ikke nødvendigvis omhandler selve aktiviteten som å nå et mål eller få en belønning (Ryan & Deci, 2000). Dette kan for eksempel være at elevene er ekstra raske til å komme til ro mellom aktiviteter i svømmeundervisningen, fordi læreren har fortalt elevene at de kan ha fri-lek til slutt hvis de rekker gjennom alle aktivitetene. Denne ytre motivasjonen kan vi dele i de to kategoriene autonom og kontrollert. Når det kommer til autonom ytre motivasjon kan elevene føle at det de gjør har en verdi, og at de ikke kun gjennomfører for å vise at de gjør det bra utad. Men hvis eleven opplever kontrollert ytre motivasjon, vil eleven føle seg tvunget til å utføre aktiviteten, at de ikke har noe valg (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når det kommer til indre motivasjon så forekommer dette når elevene deltar i en aktivitet eller jobber med en spesifikk oppgave fordi elevene synes det er spennende og interessant å holde på med (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne motivasjonen kommer innenfra fordi elevene kjenner på en glede i det å delta i seg selv uten å skulle få belønninger etter endt aktivitet. Om elevene opplever indre eller ytre motivasjon er avhengig av hvordan læringsmiljøet er bygget opp. Dette vil også da være avhengig om de tre behovene som å føle seg kompetent, føle tilhørighet og selvbestemmelse som Ryan & Deci (2000) nevner, vil ligge til grunn for tilhørighet, kompetanse, motivasjon og autonomi.

2.2.2 Tilhørighet

Deci & Ryan (2000) forteller om tilhørighet som et av behovene som skal ligge til grunn for å skape motivasjon. Tilhørighet ifølge selvbestemmelsesteorien handler om at elevene skal få en følelse av at de er inkludert både i aktivitet og med andre. Dette handler om at elevene skal oppleve tilhørighet ved at både læreren og medelever viser

engasjement og omsorg. Motivasjon i forbindelse med tilhørighet oppstår når elevene opplever en tilhørighet i den form av at de trives i fellesskapet, altså klassen (Ryan et al., 2009). Dette vil derfor ligge til grunn for videre motivasjon til å delta i aktivitet sammen med klassen.

2.2.3 Kompetanse

Kompetanse handler om å føle seg kompetent, og dette er et av behovene som må være oppfylt hos elevene for at de skal kunne føle og oppleve motivasjon (Ryan et al., 2009). Elvenes kompetanse handler om at denne følelsen ikke kun behøver å komme ut i fra elevenes ferdigheter, den kan også komme i ulike sosiale settinger og aspekter som har med dette å gjøre. Gjennom ulike sosiale settinger elevene møter, er det viktig at elevene blant annet opplever både positive og meningsfulle tilbakemeldinger som gir elevene en følelse av kompetanse. Disse sosiale møtene elevene opplever kan være med medelever, men også med lærere. Denne opplevelsen av kompetanse kan være med på styrke elevenes indre motivasjon fordi eleven selv opplever at de kommer til å mestre de ulike utfordringene og aktivitetene de møter (Niemi & Ryan, 2009).

2.2.4 Autonomi

For å kunne oppnå indre motivasjon ligger autonomi til grunn. En elev som opplever autonomi, vil oppleve at dens atferd er selvorganisert (Ryan et al., 2009). En slik intern følelse hos eleven vil også kunne bli påvirket gjennom ulike sosiale miljøer elevene møter. Her vil elevene kunne møte på både en støttende og kontrollerende påvirkning til selvregulert autonomi (Ryan et al., 2009). Altså at elevene vil kunne oppleve at de er selvstyrende, og for at elevene skal oppleve og føle støtte til autonomi må elevene oppleve at de blir satt pris på, blir gitt valg og får muligheten til å reflektere. Ved å legge opp til, og gi elevene mulighet til å oppleve autonomi, vil man som lærer oppleve at dette kan engasjere elevene og føre til at de både deltar frivillig og at de får en autonom oppførsel.

2.2.5 Autonomistøttende lærer

Når det kommer til selvbestemmelsesteorien og oppnåelse av indre motivasjon, legges det ekstra vekt på autonomi og derfor også hvordan være en autonomistøttende lærer. Elever i skolen blir sterkt preget av det lærere gjør og sier. Dette vil i stor grad påvirke og ha en betydning for motivasjonen til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det finnes to ulike motivasjonsstiler lærerne kan benytte seg av i undervisningen, kontrollerende eller autonomistøttende (Reev et al., 2008, referert i Fjell & Olaussen, 2012, s. 14). Ved å være en autonomistøttende lærer vil du skape undervisningssituasjoner som legger til rette for samarbeid, utfordrer elevens tenkning, samt gir mulighet for valg. Dette vil da innebære en undervisning der læreren lar elevene delta aktivt i læringsprosessen både da i form av å lytte og utfordre (Fjell & Olaussen, 2012). Hvis læreren skal kunne utfordre elevene ved å ta i bruk en autonomistøttende rolle, vil dette ifølge Fjell & Olaussen (2012) omhandle at læreren for eksempel gir ros med konkrete tilbakemeldinger der elevene får vite hva de gjorde bra. Ikke bare vil dette være autonomistøttende, men det kan også være med på å gi elevene en mestringstro. Elevene vil kunne bli positivt påvirket av en autonomistøttende lærer, da dette vil kunne være med på både å støtte og bygge opp elevenes indre motivasjon (Jang et al., 2010).

3 Metode

Gjennom å samle inn, analysere og tolke data vil det gjennomføres en samfunnsvitenskapelig undersøkelse (Johannessen et al., 2021). Når en skal gjennomføre en samfunnsvitenskapelig undersøkelse starter en sjelden med blanke ark, men en har en oppfatning om hva det er som ønskes å undersøkes (Johannessen et al., 2021). I slike undersøkelser finnes det ulike fremgangsmåter for å samle inn og analysere data. Disse fremgangsmåtene kan deles inn i kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen et al., 2021). Kvalitativ metode kan defineres som en form for datainnsamling hvor det ikke er en statistisk generalisering som er formålet, men heller en metode som kan gi en dybde og en dypere forståelse (Iversen, 2011). Mens kvantitativ metode grovt sett tar for seg datainnsamling og registrering av data i form av spørreundersøkelser (Johannessen et al., 2021). Når det kommer til det å kunne forske på problemstillingen vår, har vi sett at bruk av kvalitativ metode vil være hensiktsmessig, da hensikten med undersøkelsen er å få en dypere forståelse. Når en tar i bruk en kvalitativ metode, ønsker en å innhente og registrere data i form av lyd, bilde og tekst (Johannessen et al., 2021). For å kunne innhente lærernes tanker og ideer om hvordan de planlegger og gjennomfører utesvømming på 5-7. trinn med hensikt om å fremme meningsfulle opplevelser, ser vi derfor på det som hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ metode for å få en dypere innsikt i læreres erfaring, forståelse og refleksjoner.

3.1 Design

I en kvalitativ samfunnsvitenskapelig undersøkelse finnes det flere ulike måter å innhente og analysere dataen. I vår undersøkelse vil vi samle inn data i forbindelse med en konkret undersøkelse. Dataen som samles inn vil være forskergenerert og blitt samlet inn gjennom intervjuer (Johannessen et al., 2021). Studien tar for seg et lite antall informanter på 5 kroppsøvingslærere, og kan derfor kalles en liten N-studie (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom oppgaven ønsker vi å trekke frem hvordan kroppsøvingslærere skaper meningsfulle opplevelser hos elever når det kommer til utesvømming. Her kan lærere ha ulik erfaring, forståelse og refleksjoner rundt hvordan en skal fremme meningsfulle opplevelser hos elever i utesvømming. Det er dette vi er ute etter å finne ut av, sammenholde og analysere gjennom vår forskning på temaet.

Vår oppgave er inspirert av en pragmatisk tilnærming, da det vi forsker på om utesvømming og meningsfullhet er en kontinuerlig prosess preget av nye funn og tanker underveis i prosessen. Ved å ta i bruk en pragmatisk tilnærming, vil en ta utgangspunkt i abduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette handler, ifølge Postholm & Jacobsen (2018), om at vitenskapelig tenkning begynner med observasjon, noe som kan skape spørsmål, og spekulasjoner, antakelser og hypoteser rundt dette. Gjennom vår tid på studiet har det oppstått tanker rundt dette med utesvømming og meningsfullhet, noe som var starten på vår interesse for å forske på nettopp dette. Det er disse antakelsene som gir et uttrykk for hvilke funn forskeren tror de kan finne og vil derfor være et uttrykk for forskerens subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre skriver Postholm & Jacobsen (2018) at den videre prosessen vil bestå av å undersøke om det stemmer, og en kan derfor si at forskning handler om en kontinuerlig problemløsningsprosess. I slik type forskning vil det bli en blanding av en induktiv og deduktiv prosess, og en slik type

pendling mellom teorier, perspektiver og datamateriale, vil kalles for en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). I en slik type abduktiv tilnærming som Postholm & Jacobsen (2018) beskriver, blir forskning sett på som en kontinuerlig prosess, der nye funn leder til undring og nye spørsmål som må videre undersøkes, og det er da en kontinuerlig veksling mellom teori og empiri.

3.1.1 Vitenskapelig ståsted

Vår oppgave har hentet inspirasjon fra en konstruktivistisk tilnærming, dette fordi vi har valgt å ta i bruk en kvalitativ tilnærming for å innhente data og denne forsoner seg med konstruktivistisk tilnærming. Ved å ha en konstruktivistisk tilnærming vil forskeren skape en egen oppfatning av objektet, som ikke nødvendigvis gjengir objektet i sin nøyaktighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Som Postholm & Jacobsen (2018) skriver vil vi derfor ha en forståelse av virkeligheten som er vår oppfattelse av selve virkeligheten, men vil ikke være selve virkeligheten i seg selv. Dette, ifølge Khun (2012), vil kunne være til et paradigmeskifte, da hele forståelsen av virkeligheten kan miste sin gyldighet. Kunnskap vil dermed ikke være konstant eller fastslått, men heller i endring og kan fornyes (Postholm & Jacobsen, 2018). En positivistisk tilnærming vil basere seg på en ide om at det finnes kun en virkelighet, og at tall i form av tester, statistikk eller spørreskjema vil egne seg best til å studere denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). En konstruktivistisk tilnærming derimot, hevder ifølge Postholm & Jacobsen (2018), at kvantitative data ikke kan måle en forståelse av verden og den komplekse virkeligheten vi mennesker lever i. Dette vil da kun være mulig i observasjon, av kommunikasjon og handling, hvor både intervju og observasjon blir trukket frem som ideelle tilnærminger (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å ta i bruk en slik åpen tilnærming, vil menneskers egne tanker og refleksjoner om hvordan de selv konstruerer virkelighet, samt nyanser i ulike fortolkninger komme til syne (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden vi ønsker å snakke med lærere og høre deres tanker og refleksjoner, ønsker vi å ta i bruk en slik åpen tilnærming. Dette er fordi, slik Postholm & Jacobsen (2018) skrev, vi vil høre lærernes virkelighet med deres egne tanker og refleksjoner.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å innhente informasjonen og kunnskapen lærerne har om meningsfulle opplevelser i utesvømming, ser vi på det som hensiktsmessig å ta i bruk intervju. Ifølge Dalland (2007) er formålet til det kvalitative forskningsintervjuet å finne ut av intervjupersonens egen beskrivelse av deres oppfattelse og livssituasjon. Intervjuet vil gi et innblikk i verden sett fra lærernes synspunkt, deres holdninger, meninger og erfaringer (Johannessen et al., 2021). Gjennom et slikt intervju gjøres dette gjennom ulike fortellinger og historier informantene kommer med (Johannessen et al., 2021). Som intervjuere vil det være viktig å være klar over at personer som blir intervjuet kan være ulike, også da i sine måter å besvare spørsmål (Dalland, 2007). Dalland (2007) skriver at noen av de man intervjuer vil ha et språk som er nyansert, rikt og de har lett for å snakke, mens andre vil kunne streve mer med å uttrykke seg selv og være mer sjenerte.

3.2.1 Semistrukturert intervju

For å kunne gjennomføre intervjuene med lærerne, valgte vi å gjennomføre dette som semistrukturerte intervju. Malt & Grønmo (2023) skriver at ved å ta i bruk semistrukturerte intervju lager man en intervjuguide med spørsmål eller temaer som skal belyses under intervjuet, men at dette kan tilpasses den enkelte respondenten. Dette er

da en metode for å samle informasjon eller data, da som en mellomting mellom et fullstendig strukturert intervju og et ustrukturert intervju. Semistrukturerte intervju, ifølge Seidman (2013), handler om at en har planlagt på forhånd hva intervjuet skal inneholde, men at dette er med som en guide kontra et spørreskjema som skal følges til punkt og prikke. Det vil si at intervjuet kan foregå mer som en samtale og den som intervjuer har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Slike typer intervju er ofte brukt i kvalitative tilnærminger, dette fordi målet er å få innsikt i deltakernes tanker, meninger og erfaringer. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at disse typer intervju hverken er en åpen samtale eller et lukkede spørreskjema. De skriver at intervjuguiden er overordnet, sirkler inn temaer og kan inneholde eksempler på spørsmål. Intervjuet blir ofte transkribert, og den skrevne teksten, samt eventuelt et lydopptak, vil utgjøre materialet til analysen som følger (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi tenker at det på bakgrunn av dette, at det var hensiktsmessig for oss å gjennomføre et semistrukturert intervju av lærerne, for å kunne få mest mulig reflekterte svar som vil kunne hjelpe oss med å besvare forskningsspørsmålet våres.

For å lage og utvikle vår intervjuguide har vi tatt utgangspunkt i blant annet det Kvale & Brinkmann (2009) har skrevet om semistrukturerte intervju. Samt det Johannessen et al. (2021) har skrevet om at en intervjuguide vil være med på å skape gode overganger i samtalen med en naturlig progresjon mellom emnene i intervjuet. Ved å ta utgangspunkt i Johannessen et al. (2021) sin fremgangsmåte har vi laget en intervjuguide med forslag til spørsmål, innenfor ulike kategorier vi mener representerer problemstillingen vår. Denne fremgangsmåten går i hovedsak ut på å skape intervjuguiden gjennom å finne spørsmål vi ønsker å få svar på, for så å organisere disse i ulike emner (Johannessen et al., 2021). Spørsmålene vi har kommet frem til tar utgangspunkt i meningsfulle opplevelser, hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisning i utesvømming, samt litt om deres bakgrunn som lærere og svømmeundervisere. Da vi ønsker å knytte meningsfulle opplevelser opp mot utesvømming, har store deler av intervjuet blitt utformet med bakgrunn av denne teorien. For å kunne få svar som kan knyttes opp mot problemstillingen vår, er intervjuets formulering påvirket av teorien. Johannessen et al. (2021) skriver også at vi som forskere vil ha muligheten til å ta opp nye emner dersom disse oppstår i løpet av intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden var kun veiledende, og intervjuene foregikk mer som en samtale, men vi opplevde at spørsmålene i intervjuguiden var en god retningslinje for at vi holdt oss innenfor temaet i samtalen.

Vi valgte å gjennomføre intervjuene i person, altså at vi møtte lærerne på deres respektive skoler. Det var kun læreren som ble intervjuet og oss to studentene som var til stede under intervjuet. Vi hadde på forhånd diskutert mulighet for å gjennomføre intervjuene digitalt ved behov, men vi var heldige og fikk gjennomført alle de fem intervjuene i person. Av egen erfaring er det enklere å snakke og skape en god samtale i person kontra digitalt. Vi opplevde også at intervjuene kunne føles mer personlige både for oss som intervjuere, samt også for læreren når vi kunne møtes i person på deres skole, i dere kjente omgivelser. I intervjuet var det i hovedsak en av oss som tok ansvar for å strukturere og holde flyt i samtalen, mens den andre sikret at vi fikk svar på det vi ønsket og tok et større ansvar for det tekniske.

3.3 Datainnsamlingsprosessen

For å kunne begynne prosessen med å innhente data har vi søkt Sikt om godkjenning av prosjektet. Ved å søke til Sikt og ha fylt ut deres meldeskjema, har de godkjent at vi kan

innhente ulike personopplysninger i forskningsprosjektet vårt. De har da gjort en vurdering på om måten vi skal behandle dataene vi innhenter fyller kravene til personvernet (Sikt, u.å.). Ved å ha gjennomgått denne prosessen fikk vi forskningsprosjektet vårt godkjent (Vedlegg 1). For at vi kunne få prosjektet vårt godkjent var vi blant annet nødt til å legge ved informasjonsskrivet (Vedlegg 2) vi skulle sende ut til informantene våres, samt intervjuguiden (Vedlegg 3) vi skulle ta i bruk under intervjuene med informantene, for å ha som støtte under intervjuene ved behov og sikre at vi får svar på det vi lurer på.

3.3.1 Rekruttering av informanter

Etter at prosjektet ble godkjent av Sikt begynte vi prosessen med å sende ut e-poster til skoler, lærere og kroppsøvingslærere. For å kunne forske på lærere som gjennomfører utesvømming på mellomtrinnet, begynte arbeidet med å finne skoler og lærere som har utesvømming på skolen. Vi sendte e-post ut til mange tilfeldig skoler, samt til lærere vi fikk navnet til gjennom bekjente. Vi fikk flere svar, noen skrev at de ikke hadde utesvømming, eller at det var kommunen eller svømmeklubbene som hadde ansvar for dette. Til slutt satt vi igjen med 5 kroppsøvingslærere som har utesvømming blant annet på mellomtrinnet på skolene de jobber på.

3.3.2 Utvalg

Vi intervjuet fem lærere fra fem ulike skoler i Midt- Norge og Østlandet. Av disse var det to kvinner og tre menn i aldersgruppen 30-60 år. Alle lærerne har tatt lærerutdanning, fire av dem med spesifikk utdanning i kroppsøving og en med trenerutdanning. Flere av lærerne har også deltatt på kurs knyttet til svømming, enten gjennom studiene, utenom av egen interesse eller annet arbeid. Navnene som benyttes gjennom forskningsprosjektet er fiktive.

Navn	Alder	Kjønn	Utdanning	Svømme Kompetanse
Leo	50-55	Mann	Lærerutdanning med trenerutdanning	Kurs via kommunen
Ida	56-60	Kvinne	Lærerutdanning med kroppsøving som tillegg	Tatt kurs utenom og drevet med svømming selv
Ola	40-45	Mann	Utdannet Kroppsøvingslærer Lærerutdanning	Instruktør og Trener kurs i regi av Norges Svømmeforbund
Mia	30-35	Kvinne	Master i Kroppsøving	Emne på studiet
Per	30-35	Mann	Faglærerutdanning i kroppsøving	Emne på studiet

Figur 2: Oversikt over deltakere

3.3.3 Gjennomføringen av intervju

Intervjuene ble gjennomført på de ulike skolene til lærerne. Alle informantene hadde fått et informasjonsskriv i forkant av intervjuene, slik at de var godt kjent med hva de skulle delta på og deres rettigheter. I starten av intervjuet fikk de kort forklart hva de var med

på, at all informasjon de oppgir blir anonymisert og at de når som helst kan trekke deres samtykke eller trekke tilbake noe de har sagt. Som intervjuere gikk vi inn med en åpen tilnærming for å legge til rette for at informantene ble engasjert til å medvirke til skapning av ny kunnskap (Dragset & Ellingsen, 2010) Informantene ble også her informert om at vi har fått prosjektet godkjent av Sikt, samt at vi tok lydopptak av intervjuet. Lydopptaket ble tatt opp ved bruk av Nettskjema, utviklet av Universitetet i Oslo.

3.4 Dataanalyse: Tematisk analyse

For å kunne arbeide med datamaterialet vi har innhentet via intervju, har vi valgt å gjennomføre en tematisk analyse basert på Braun & Clarke sin sekstrinns modell for tematisk analyse. En slik tematisk analyse vil være en hensiktsmessig metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster i innhentet data (Braun & Clarke, 2006). Braun et al. (2016) skriver at det er ingen garanti for at en tematisk analyse vil være passende å gjennomføre, men at den egner seg til et bredt spekter av ulike kvalitative forskningsspørsmål. Tematisk analyse for å analysere data vil kunne egne seg i arbeidet med å identifisere og analysere menneskers atferd, perspektiver og syn i ulike praksiser (Braun et al., 2016). For å kunne gi et svar på vår problemstilling, valgte vi å gjennomføre intervju av lærere som gjennomfører utesvømming på sine respektive skoler. For å kunne analysere deres svar ser vi på det som hensiktsmessig å gjennomføre Braun & Clarke sin tematiske analyse, da vi ønsker å identifisere og analysere mønster i dataene vi har innhentet. Dette for å kunne analysere og identifisere de ulike aspektene som kommer frem i svarene fra lærerne og hvordan dette henger sammen med å fremme meningsfullhet hos elevene. Med bakgrunn i dette tenker vi at denne type tematisk analyse vil egne seg bra, siden vi direkte vil analysere og identifisere lærernes tanker, ideer og perspektiver.

Denne sekstrinns modellen til Braun & Clarke for tematisk analyse, tar for seg seks ulike faser en kan gå igjennom gjennom arbeidet med og analysering av datamaterialet. I fase 1, skal en bli kjent med datamaterialet, det skal transkriberes, og man fordyper seg i materialet (Braun & Clarke, 2022). Siden vi tok i bruk nettskjema diktafon ble alle intervjuene automatisk transkribert, men allikevel var vi nødt til å sette oss ned og gjennomgå materialet. Når vi fikk hentet ut transkripsjonene var dette lange dokumenter med alle utsagnene, både fra oss som intervjuet og lærerne, stempelet nedover med tidspunkt. Vi måtte derfor sette i gang et omfattende arbeid med å lese gjennom alle transkriberingene en for en, for så å sette navn på hvem som sa hva og skrive det slik at det stemmer overens med det lærerne fortalte oss. Siden det var en automatisk transkribering kunne blant annet dialekt og stemmenivå påvirke hvor nøyaktig transkriberingene stemte overens med det som ble sagt. Prosessen med å rette opp i dette gikk derfor også ut på å lytte gjennom lydopptaket mens vi leste gjennom transkripsjonen, både for å rette opp i at transkripsjonen stemte overens med det som faktisk ble sagt, og sette navn på hvem som sa hva.

I fase 2 skal en begynne å kode datamaterialet gjennom å gå nøye gjennom materialet og se om en kan identifisere noen relevante eller meningsfulle segmenter (Braun & Clark, 2022). Etter å ha lest gjennom datamaterialet gjentatte ganger, der vi i en omgang fjernet det som ikke var relevant og i neste runde markerte det vi syntes var relevant rettet mot problemstillingen vår, kunne vi så begynne å kode. For å kunne fjerne informasjon vi mente ikke var relevant, leste vi gjennom tekstene hver for oss, for så å

sammenligne de og diskutere funnene våre. Underveis i dette arbeidet satt en av oss med transkriberingene digitalt og fjernet det vi ble enige om å fjerne. Gjennom arbeidet med å fjerne det som ikke var relevant fant vi mye spennende data, men som ikke var relevant for vår problemstilling og vi valgte derfor å fjerne den. I neste runde gjentok vi nesten den samme prosessen, men denne gangen var vi ute etter det som var relevant for problemstillingen vår. Vi leste gjennom transkriberingene en og en, hver for oss, og markert i teksten samt noterte i margin ting vi syntes var interessante. Til slutt gikk vi gjennom funnene våre sammen, hvor en satt med transkriberingene digitalt og markerte i den digitale teksten samtidig som vi gikk gjennom og diskuterte funnene våre underveis. Da vi hadde gått igjennom denne omfattende prosessen, valgte vi å printe ut transkriberingene med de markerte utsagnene, for så å klippe de ut. Vi gikk deretter gjennom alle utsagnene en og en, for så å legge de i bunker med utsagn vi mente hadde noe av den samme essensen og passet i samme kode. Gjennom dette arbeidet fikk vi en enda bedre oversikt over og fikk tydeliggjort hvilket datamateriale vi egentlig hadde med å gjøre.

Gjennom fase 3-5 fikk vi arbeidet med kjerne analysen hvor vi gikk enda dypere inn kodene vi hadde funnet, vi ga kodene navn og samlet de overordnede temaene. Siden vi allerede hadde samlet utsagnene i kodede bunker, hadde vi gjort oss opp en mening om hva de ulike kodene innebar. Dette kunne for eksempel handle om mestring, relasjoner, eller forventninger. Vi valgte derfor å gi de ulike kodede gruppene navn ved bruk av Post-it lapper. Kodene fikk disse navnene: moro, relasjon og tilpasning, mestring og utfordre seg selv, belønning, samhold og sosialt, forventninger, sikkerhet, skille kjønn, trygghet, organisering, relevans, medbestemmelse, livsmestring, erfaringer, usikker, og urelevant. Når vi hadde navngitt alle kodene, prøvde vi å samle de kodene som passet sammen i grupper slik at vi kunne lage noen overordnede temaer. Vi fant først frem til vide og overordnede temaene. Etter mye arbeid, refleksjon og en kritisk gjennomgang av de overordnede temaene kunne vi gjøre dem enda mer spesifikke.

I fase 6, den siste fasen, her skal teksten formelt skrives (Braun & Clark, 2022). I denne delen skal det arbeides med å utvikle og redigere den eksisterende analyse, for deretter å skrive dette til en samlet rapport (Braun et al., 2016). I tillegg underveis i skriveprosessen fikk vi spesifisert teamene enda mer, samt gitt de navn og luket vekk om det var noe vi så nå som ikke passet overens med problemstillingen vår. Ved å ta i bruk en slik type tematisk analyse, har vi jobbet hele veien gjennom en slags "sjekklister". I tillegg vil denne prosessen være enkel å dokumentere, og kan derfor være nyttig for å skape en robust kvalitativ praksis, samt vil kunne være nyttig for en høy validitet i praksis (Braun et al., 2016). Her vil også vi som forskere ha noe å si, for som Braun & Clarke skriver, vil ikke denne metoden utelukkende legge opp til en robust kvalitativ praksis, siden vi som forskere også har en aktiv rolle i analyseprosessen. For oss viser dette til analyseprosessen i den form av at vi begge har deltatt aktivt med analyseprosessen av datamaterialet vi har innhentet.

3.5 Forskningsetikk

I kvalitative forskningsprosjekt vil det oppstå ulike etiske avgjørelser en må forholde seg til. Det finnes en rekke etiske regler og teorier som danner noen etiske retningslinjer (Dragset & Ellingsen, 2010). Slike etiske retningslinjer er ikke noe fasitsvar på hvilke etiske avgjørelser en skal ta, eller hvordan en skal løse dem. I løpet av et forskningsprosjekt vil en møte på flere ulike etiske avgjørelser som må vurderes

gjennom hele forskningsprosessen (Dragset & Ellingsen, 2010). Slike etiske avgjørelser kan være utfordrende da det ikke finnes noe fasitsvar, men NESH (2021) har utformet noen forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Gjennom vårt forskningsprosjekt har vi forholdt oss til NESH sine forskningsetiske retningslinjer for å løse ulike etiske avgjørelser.

3.5.1 Informert samtykke

I NESH (2021) sine etiske retningslinjer vises det til at forskeren har et ansvar for å informere uavhengig av juridiske krav om informasjonsplikt. Det å legge til rette for informert samtykke vil si at de som skal delta har mottatt alt av nødvendige opplysninger de har behov for rundt undersøkelsen (Johannessen et al., 2021). En måte en kan ivareta dette ansvaret på er i form av et informasjonsskriv (NESH, 2021). I denne oppgaven har vi tatt i bruk et slikt informasjonsskriv for å ivareta ansvaret for å informere. For at informasjonsskrivet skal kunne informere informantene om undersøkelsen må språk, form og innhold tilpasses mottakere (Johannessen et al., 2021). For at informasjonsskrivet skal kunne gi informantene tilstrekkelig med informasjon om undersøkelsen har vi fulgt NTNU sin informasjonsskriv guide. I skrevet vil informantene få informasjon om formålet med prosjektet, hvorfor de får spørsmål om å delta, hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet, informasjon om frivillig deltakelse, hva det innebærer å delta samt informasjon om personvern (Vedlegg 2).

Informasjonsskrivet ble gitt til informantene over e-post, samt fysisk under intervjuet. Når informantene har fått tilstrekkelig med informasjon vil de ha mulighet til å samtykke til deltakelse i undersøkelsen. Som forsker er det viktig at en påser at alle deltakere er godt informert og kan foreta et fritt og veloverveid svar om de ønsker å delta eller ikke (NESH, 2021). Samtykke skal være frivillig og forskere skal ikke være med på å påvirke svaret til deltakerne (Johannessen et al., 2021). Dette har blitt gjort gjennom å gi deltakerne informasjonsskriv om undersøkelsen tidlig over e-post. Før vi startet intervjuet gikk vi også over informasjonsskrivet med deltakeren og forsikret oss om at deltakeren hadde forståelse for hva deltakelsen i undersøkelsen innebar. Den vanligste måten å innhente og ivareta ansvaret for samtykke er i form av et samtykkeskjema (NESH, 2021). I vårt tilfelle tok vi ikke i bruk et slikt skjema, men spurte om samtykke før vi startet intervjuet. Samtykke ble derfor gitt muntlig og er dokumentert på lydopptak. Før samtykke ble gitt ble det også gitt informasjon om at deltakerne kan når som helst velge å trekke seg fra deltakelse uten begrunnelse eller noen konsekvenser. Dette hadde de mulighet til å gjøre underveis i intervjuet, samt i etterkant av intervjuet.

3.5.2 Anonymitet

Ifølge forvaltningsloven skal alt av informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner være taushetsbelagt (Johannessen et al., 2021). Med dette i bakgrunn har vi i vårt forskningsprosjekt informert informantene at deres personopplysninger vil bli formidlet i anonymisert form. Som forskere har vi derfor et ansvar for å holde løftet om at enkeltindivider ikke skal kunne identifiseres (NESH, 2021). Anonymisering er en metode som vil være med på å beskytte deltakernes identitet og integritet (NESH, 2021). Det skal ikke være mulig å skape en forbindelse mellom personer og informasjon slik at individene kan spores (NESH, 2021). I vårt prosjekt har vi tatt i bruk pseudonym på enkeltpersonene slik at det ikke skal være mulig å spore individene. Ved bruk av pseudonym vil det kun være autoriserte aktører samt individene selv som vil ha mulighet til å knytte informasjonen opp mot enkeltpersonene (NESH, 2021). Vi har ikke samlet inn noe følsom informasjon som kan kreve sterke tiltak av anonymisering.

3.5.3 Konfidensialitet

For å holde deltakernes identiteter anonyme har vi også en etisk plikt for å behandle alt av innsamlet informasjon konfidensielt. Ved å love deltakerne konfidensialitet vil vi som forskere gi et løfte om at informasjonen som skal behandles gjennom undersøkelsen vil bli behandlet fortrolig og ikke videreformidles utenfor hva deltakeren har samtykket til (NESH, 2021). For å beholde deltakernes konfidensialitet har intervjuene blitt tatt opp og lagret direkte inn på Nettskjema. De innhentede intervjuene ble umiddelbart anonymisert og transkribert, og videre lagret på NTNU server med to-faktor autentisering. Denne dataen er det kun vi studentene samt vår veileder som har hatt tilgang til, noe deltakerne ble informert om og samtykket til. I vår søknad til Sikt har vi fått godkjenning til å oppbevare alt innhentet datamateriale til prosjektet avsluttes, satt i september 2024. Etter dette vil alt datamateriale bli slettet.

3.6 Forskningens kvalitet

En essensiell del av å styrke forskningens troverdighet er forskerens refleksivitet. I all empirisk forskning vil det foregå en tolkning av data, gjort av forskeren. Derfor må forskeren legge frem en refleksjon over hvordan denne tolkningen har fremkommet i forskningen (Tjora, 2017). Ved å gjøre dette vil forskerne skape anerkjennelse for at de er med på å forme forskningsprosessen (Bergsland, 2021). Gjennom tolkning av data kan forskerens forståelse, personlige preferanse, begreper og teorier være med på å forme forskningsprosessen (Bergsland, 2021). Forskeren må derfor være bevisst over ulike faktorer som kan påvirke forskningen, og skape refleksivitet overfor leseren ved å legge frem slike faktorer.

Refleksivitetsbegrepet kan deles inn i to, epistemologisk refleksivitet og personlig refleksivitet. Når en ser på epistemologisk refleksivitet ser en hvordan synet på kunnskap og kjennskap til teori kan være med på å forme forskningen (Bergsland, 2021). I vårt forskningsprosjekt har vi tatt utgangspunkt i meningsfulle opplevelser. Dette er en teori vi har fått lære om gjennom studiet, og har derfor fått en forståelse for hva teorien tar for seg. Selv om vi har gått igjennom teorien på studiet, er det ikke sikkert lærerne i intervjuene har samme kunnskap om teorien som oss. Dette kan føre til noe ulik kunnskap og syn på teorien.

Personlig refleksivitet tar for seg at forskeren klarer å reflektere over hvordan en selv som forsker med sine erfaringer, verdier og kunnskaper kan ha påvirket forskningen (Bergsland, 2021). I dette forskningsprosjektet har vi vært to forskere med noe ulike erfaringer og syn, noe som kan være med på å styrke refleksiviteten underveis i forskningsprosjektet. Men det finnes fortsatt noen faktorer som kan ha påvirket forskningen. Vi har begge to en stor interesse for kroppsøving i grunnskolen og begge to har fått en del erfaring gjennom studiet, praksis og jobb. Vi har ulike erfaringer med implementeringen av utesvømming, og ulike, men meningsfulle opplevelser i grunnskolen, som kan ha vært med på å påvirke oss. I tillegg til dette har en av forskerne i dette prosjektet bakgrunn som svømmer og svømmetrener. En slik bakgrunn kan også være med på å påvirke forskerens erfaringer, verdier og kunnskap i forskningsprosjektet.

3.7 Studiens gyldighet

Studiens gyldighet er en prosess som foregår i løpet av hele forskningsprosessen. Prosessen skal være med på å stille spørsmål rundt undersøkelsen slik at en ser at undersøkelsen undersøker det en ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Underveis i forskningsprosjektet har vi hatt stort fokus på bekræftbarhet. Det vil si at vi har påsett at vi har grunnlag for analysene og tolkningene, og at det er en sammenheng mellom beskrivelsene (Postholm & Jacobsen, 2018). For å gjøre dette har vi prøvd å legge frem vår arbeidsprosess slik som hvordan vi har skapt kategorier på grunnlag av datamaterialet. Samtidig henviser vi til det innhentede datamaterialet gjennom de ulike delene av teksten, slik at alt som blir presentert er grunnet i datamaterialet. Gjennom forskningsprosjektet vil det også være viktig at man som forsker har et kritisk syn på mulige fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009). For å unngå ulike fortolkninger vil man som forsker måtte prøve å motvirke en slik selektiv forståelse og fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). I arbeidet med forskningsprosjektet har vi prøvd å holde oss så nøytrale som mulig. For å gjøre dette har vi presentert datamaterialet vårt i en egen del før vi trekker det inn mot drøftingen av materialet. Vi har også lagt inn flere direkte sitater fra intervjuene for å kunne presentere materialet mest mulig nøyaktig. I tillegg til dette har vi presentert prosessen med å plassere de ulike sitatene inn ulike temaer. Ved å være transparent og vise til hvordan vi arbeidet vil leserne få et innblikk i prosessen rundt forskningsprosjektet.

3.7.1 Overførbarhet

Overførbarhet i en studie ser på om det er mulighet for å overføre resultater som kommer frem i studien over til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018). I kvalitative forskningsprosjekter kommer ofte dataene fra et lite antall individer, slik som i dette forskningsprosjektet, som vil gjøre at en tar for seg dybde i stedet for bredde i forskningen (Johannessen et al., 2021). I slike tilfeller vil det være viktig med fyldige beskrivelser som vil gjøre det enklere for andre å skulle bedømme om studien kan overføres til andre kontekster (Johannessen et al., 2021). Utvalget av informanter ble nøye tenkt igjennom for å kunne skape mest mulig overførbarhet. Vi ønsket en jevn fordeling av kjønn, samt noe ulike aldre på informantene. Det var også et ønske om å ha med lærere fra ulike skoler, med tanke på størrelse og beliggenhet. Vi har derfor informanter som både kommer fra byskoler samt bygdeskoler. Til slutt har vi hentet informanter fra to ulike landsdeler i Norge, Østlandet og Trøndelag. Ved å hente inn informanter fra ulike deler av landet vil vi kunne inkludere flere ulike undervisningspraksiser. Alle disse faktorene ser vi på som en styrke når det kommer til overførbarheten av studien vår. Ved å ha flere ulike informanter vil det gi en mulighet for at flere kan kjenne seg igjen i de ulike funnene, og dermed styrke overførbarheten.

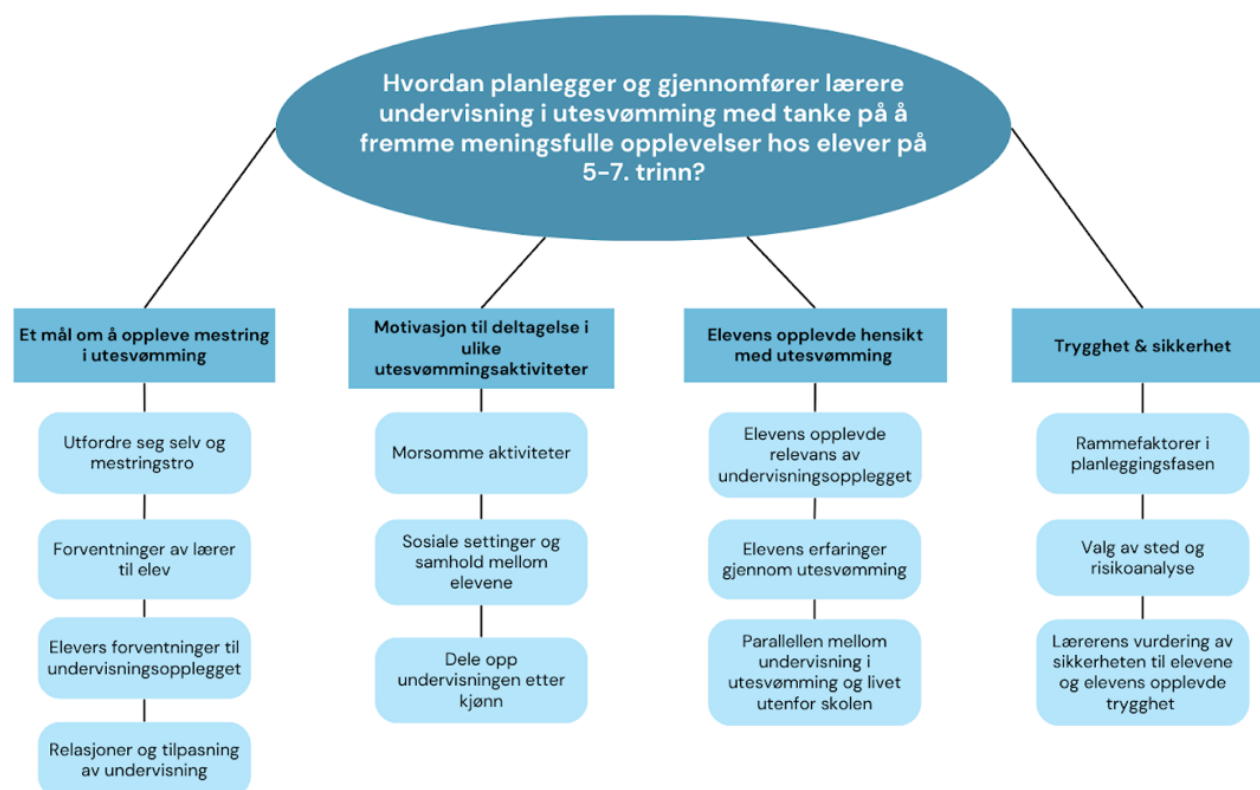
3.8 Studiens pålitelighet

Studiens pålitelighet tar for seg om en kan stole på de funnene som har blitt produsert i forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å se på studiens pålitelighet så ønsker man å se på forskningsresultatets konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). I en kvalitativ metode vil det underveis være flere stadier av forskningen hvor det vil være viktig å tenke over forskningens pålitelighet. I en metode som vi har tatt i bruk her, kvalitativ metode med intervju, vil det være flere faktorer som kan spille inn på resultatet. I en slik metode vil det være et møte mellom forskningsfeltet, forskeren og menneskene som deltar i studien. Et slikt møte vil ikke kunne replikeres da forskere kan bringe med seg ulike subjektive individuelle teorier inn i

forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved at forskeren har et fokus på studiens pålitelighet vil en kunne legge frem hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). For at undersøkelsen skulle ha minst mulig påvirkning, fra oss som forskere, var det viktig at vi reflekterte over hvordan vi kan ha påvirket resultatet. Det at vi er to forskere ser vi på som en fordel da påliteligheten kan styrkes av gjentatte diskusjoner av studiens ulike deler. I intervjuet passet vi på å holde oss unna ledende spørsmål, da slike spørsmål kan påvirke svarene til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er imidlertid ikke bare spørsmålene som kan være ledende. Under en intervjusetting kan det oppstå ulike verbale og kroppslige responser som kan påvirke svaret til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette tok vi med oss inn i intervjuene og prøvde å holde oss nøytrale slik at vi i minst mulig grad skulle påvirke deltakernes svar. Gjennom bruk av lydopptak under alle intervjuene fikk vi tatt opp alt deltakerne sa, noe som vil være med på at vi unngår å forveksle deltakernes mening med våres oppfatninger gjennom feltnotater.

4 Resultat og drøfting

Gjennom analyse av innhentet data har vi kommet frem til syv ulike temaer. Temaene vi har kommet frem til har vi sett ut ifra vår tolking av lærernes utsagn og i lys av deres hensikt. Ved å se på lærerens svar, en tolkning av dette og etter mye diskusjon mellom oss, kan vi presentere de ulike temaene ved hjelp av ulike sitat fra transkriberingene.



Figur 3: Resultatene presentert i en modell

I dette kapittelet vil vi først presentere funnene vi har gjort oss gjennom intervju gjort med lærerne. Deretter vil vi drøfte funnene våre i lys av teorien om meningsfulle opplevelser og selvbestemmelsesteorien.

4.1 Et mål om å oppleve mestring i utesvømming

Når vi gjennomførte intervjuene og i etterkant når vi har lest gjennom transkriberingene, er mestring et ord som ofte dukker opp i lærernes utsagn. I tillegg til mestring, opplevde vi at dette med forventninger, da både om forventninger lærer hadde til elev, hva elevene kunne forvente av lærer, samt hva eleven kunne forvente av dette opplegget i utesvømming de skulle få delta i, er noe som går igjen i utsagnene til lærerne.

Gjennom en analyse av intervjuene har vi kommet frem til at lærerne opplever at elevene kjenner mestring, samt at målet og ønske med planleggingen og gjennomføringen av undervisningen er at elevene skal oppleve mestring. Leo fortalte oss blant annet at hvis elevene opplever en mestringsfølelse, så får de en god følelse etterpå.

Dette sett i sammenheng med at elevene kanskje måtte gjøre ting de egentlig ikke hadde lyst til, men at de allikevel gjorde det og ble superglade etterpå, noe som vistest kjempegodt. Ola derimot snakket om mestring opp mot at alle skulle gjennomføre og at han ikke skulle legge lista så høyt at kun noen få skulle få det til.

Du utsetter kroppen for en situasjon som du aldri har opplevd før, da må du mestre den situasjonen, hvis ikke blir det skummelt og du får det aldri til igjen. Så mestringsfølelsen er jo nummer en for meg her. - Ola.

Mia er også litt inne på det samme som Ola, hun forteller at man ikke skal legge lista for høyt slik at elevene bare føler at de har feilet. Hun sier at "Jeg tenker for at det skal være meningsfullt, så må det være relevant og mulig å mestre.". Per kommer med eksempel på en situasjon der en elev har mestret noe. Han forteller at man kan se det, spesielt på barn, en stolthet i øynene deres når de får til noe og den stoltheten de har etterpå.

For de (elevene) er veldig stolte av å ha fått det til, og de står å skriker, helt tullinger, når de kommer ut av vannet, men så kjenner de at det var ikke så ille likevel. Selv om de kommer løpende bort å sier det er ille å være ute, så er det egentlig ikke sånn når du først bare gjør det. - Per.

4.1.1 Utfordre seg selv og mestringstro

Ida fortalte oss om en opplevelse hun hadde med noen elever i utesvømming som kan knyttes opp mot meningsfullhet. Hun stilte spørsmål til det elevene skulle gjøre i vannet, og elevene hadde svart henne med at de hadde lært av henne at de skulle utfordre seg selv og det var det de skulle. De svømte faktisk hele veien. Videre forteller Ida om at de som på en måte bestemmer seg for å gjøre noe, uansett om det er litt vondt og ekkelt, de får det til og klarer det. Hun setter dette i sammenheng med annen aktivitet enn bare utesvømming, samt i livet ellers også. Her knytter Ida elevens opplevelse av å utfordre seg selv som en meningsfull opplevelse hos eleven. Per ser også denne sammenhengen. Han forteller at han syntes elever nå er mindre tøffe med seg selv, og opplever i noen tilfeller at hvis elevene møter motgang så setter de seg ned og vil ikke mer. Dette er fordi han har en opplevelse av at elevene selv mener de ikke får det til og at det derfor ikke er noe poeng å prøve. Per kommer derimot med et konkret eksempel hvor han snakker om elever som faktisk må jobbe litt med seg selv, for eksempel hvis de skal hoppe fra bryggen og komme seg ut i vannet, nettopp den stoltheten eleven kjenner på etterpå og at de kan ta den med seg videre. Mia forteller også om dette: "Å tåle å stå i ting og ikke velge letteste vei ut.". Da også rettet mot at man må ha tålmodighet, tørre å prøve, nettopp fordi dette er, ifølge Mia, en erfaring elevene kan dra med seg inn i absolutt alt. "Det at man kan få til noe man kanskje ikke hadde troa på heller, og så går det så går det så bra." forteller Mia. Akkurat dette med å ha litt trua på seg selv og litt utholdenhet, mener Mia er kjempeviktig og at det kan elevene ta med seg inn i alle fag og skole settinger.

4.1.2 Forventninger av lærer til elev

Per forteller at han gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning legger han opp til at alle elevene skal føle at de mestrer noe, samt at de jobber med at elevene skal kunne redde seg selv hvis de skulle være forut en ulykke. Han forteller at han sier til elevene sine, at hvis de faller ut i vannet på dypt vann, og de klarer å komme tilbake til

kanten igjen, så er han fornøyd. "Jeg forventer ikke at du skal kunne kråle 200 meter. Det er viktig for meg at du kan redde deg selv hvis det skulle skje at du detter ut i det." forteller Per. Ola nevner også litt samme eksempel med det å kunne svømme 200 meter. Han forteller at han aldri har "stemplet" et barn etter om de får til å svømme 200 meter eller ikke. "Så det er ikke noe vits, gjør det enkelt og trygt, så får du det du er ute etter; tilbakemeldinger og glade barn." forteller Ola. Mia forteller at mye læring ligger i det å klare å ta ansvar for seg selv. Hun forteller at noen elever trenger tettere veiledning, mens andre er flinkere til å ta valg litt mer automatisk. Alle lærere har ulike forventninger til ulike elever, gjennom slike forventninger kan læreren være med på å skape mestringsfølelse hos elevene.

4.1.3 Elevers forventninger til undervisningsopplegget

I Ola sin undervisning forteller han at undervisningsopplegget rundt utesvømming begynner inne med en teoritime i klasserommet som er uavhengig den dagen de faktisk skal ut å ha utesvømming. Han forteller at gjennom denne timen skaper elevene et bilde i hodet av hva som skal skje. Videre vil de sette dette i sammenheng med den praktiske økten ute, så får de det han kaller en hel film. Dette er fordi de da har både "bilde" og "video", som til sammen er hele opplevelsen. Ola forteller om at han forbereder og snakker med elevene om hva som skal skje og for eksempel hva som kan skje med kroppen i kaldt vann. "Vi snakker om hvorfor skjelver vi, hvorfor blir det sånn som det blir, og hva er det vi kan gjøre for å mestre den situasjonen." sier Ola. Han forteller at han ikke har opplevd noen elever som ikke har ville deltatt, men at kanskje ikke alle elevene gjør akkurat like mye eller akkurat det samme. Han nevner denne teori timen gjentatte ganger i intervjuet, da det er viktig for han at elevene blir en del av planleggingen og forbereder seg på hva som skal skje, hvorfor de utsetter seg selv for denne type opplevelse, nettopp fordi de er elevene forberedt på det som skal skje og hva de kan forvente når de er der. Ola sa: "Så når de kommer dit, så er det på en måte, de vet hva som kan skje, og hva de kan forvente der, så det blir ikke sånn bare plutselig så har de vært uti vannet.". Ida forteller også om dette med forventninger til elevene, men også sett i sammenheng med det de skal. Hun forteller at hun sier til elevene både hva hun forventer av dem, samt hva de skal. "De vet at jeg vil at de skal utfordres litt, så da blir det lagt til rette for å oppmuntre til å gjøre det." forteller Ida.

4.1.4 Relasjoner og tilpasning av undervisning

"Relasjon har enormt mye å si. Der er jeg veldig glad for at jeg kjenner elevene godt, for da vet du litt mer hvilke knapper du kan trykke på." forteller Mia. Hun nevner at siden hun kjenner elevene og vet litt "hvor skoen trykker", har hun kanskje en større mulighet til å utfordre elevene litt der det passer seg. "Relasjoner og god gruppedynamikk, tenker jeg, det har hvertfall reddet oss hittil." snakker Mia om i forbindelse med det å gjennomføre utesvømmingen. Videre nevner hun verdien av å kjenne elevene; "Og hvis de stoler på deg, så har det mye å si."

Men det å klare å få den øyekontakten, få den relasjonen, kjenne at de stoler på det som skal skje, og at de bryter den barrieren da, når de nærmest sitter der som noen aspeløv, og det eneste de kunne tenke seg vår å komme opp på land igjen, så tør de å utfordre seg ned i vannet. - Mia

Gjennom eksempelet viser Mia til dette med å bygge og ha relasjoner til elever i en situasjon hvor de må utfordre seg selv. Hvis læreren ikke har noe relasjon med eleven vil man ikke kunne ha grunnlag for å vite når eller hvordan elevene opplever utfordring og mestringsfølelse. Per snakker om det med relasjoner i form av å sette seg ned med elever som kanskje er litt usikre, og da komme seg litt på deres nivå. "Dere skal gjøre deres beste, og det er veldig viktig for meg at det skal være sånn hele veien." forteller Per, mens videre snakker han om at han er opptatt av at alle elevene skal få begynne på sin egen måte. Han forteller at han tilpasser undervisningsopplegget ut ifra elevenes nivå, for eksempel når de skal hoppe fra bryggekanten kan de som synes det er skummelt å stå istedenfor å sitte på kanten og hoppe.

Leo legger vekt på at det kan være en mulighet å legge vekk planene litt og heller stille seg selv spørsmålet om hvordan man kan få med seg elevene ut i vannet. "Vi må ikke legge noen begrensninger." understreker Leo. Ida forteller at det er viktig å få med seg de elevene som ikke er så trygge. "Så noe med når du skal få dem til å gjøre noe de er redde for, så er det noe med en god relasjon." forteller Ida. Hun nevner også dette med at de er åpne for at elevene er forskjellig, noen presterer bedre i lesing og andre aktiviteter, men uansett at det er viktig at hun kjenner elevene. Ola nevner at trygge voksne som kjenner elevene fra før er viktig. "Så jeg kjenner dem veldig godt. Da kan jeg kanskje utfordre dem litt på en annen måte." forteller Ola. I Ola sitt møte med elevene forteller han at noen elever har vanskeligere for å bygge tillit enn andre, derfor er det viktig at; "så bare det at de tror på det du sier, og at det skjer," at man bygger denne tilliten mellom lærer og elev forteller Ola om. Som flere av lærerne nevner, forteller Ola også om viktigheten av å kjenne elevene sine godt. "Jeg kan ikke sette noe mål for deg hvis jeg ikke kjenner deg." forteller Ola, og understreker også at så lenge elevene deltar så er det godt nok for han.

4.1.5 Drøfting

Ved å se på lærernes utsagn, velger vi å se motivasjon i sammenheng med de fem kriteriene for meningsfullhet som Beni et al. (2017) skriver om. Flere av lærerne nevner at de ønsker at elevene skal ha en god opplevelse med utesvømming og dermed sitte igjen med en mestringsfølelse i etterkant. Ved at lærerne prioriterer slike type opplevelser vil dette kunne bidra til at elevene føler en økt motivasjon til å ta del i en slik aktivitet senere i livet, samtidig vil de kunne oppleve utesvømming som meningsfullt, slik som Beni et al. (2017) skrev om at en som lærer må prioritere å skape meningsfulle opplevelser for elevene. Som flere av lærerne forteller om, nevner de viktigheten av at elevene får en opplevelse de aldri har opplevd før og kan lære å mestre og beherske den. Dette vil kunne bidra til en økt motivasjon hos elevene for å ha en aktiv livsstil (Beni et al., 2017). Dette fordi elevene sitter igjen med en positiv opplevelse av utesvømming og en følelse av at de både mestret og behersket en slik type opplevelse, noe som kan bidra til et ønske om å ta i bruk disse ferdighetene også utenfor skolen. Ved at elevene opplever mestring i en slik type aktivitet, vil dette også kunne oppleves som moro for eleven, noe som var et av Beni et al. (2017) sine kriterier for å skape en meningsfull opplevelse.

Ved at elevene utfordrer seg selv og sin motoriske kompetanse, vil dette også kunne tilfredsstillende Beni et al. (2017) sine kriterier om at eleven skal oppleve å utfordre seg selv, utvikle samt ta i bruk motorisk kompetanse, og oppleve personlig relevans. Ved å se dette i sammenheng med Ryan & Deci (2020) sin selvbestemmelsesteori, vil det at

lærerne legger opp utesvømmingen slik de gjør, føre til økt tilfredshet og motivasjon for elevene. Motivasjonen til elevene for å ha et ønske om å delta i aktiviteten, ligger til grunn for at læreren kan være med på å skape disse meningsfulle opplevelsene for elevene. Den eneste måten elevene kan oppleve utesvømming som meningsfull, er gjennom deltagelse i aktiviteten. Med bakgrunn i dette står derfor motivasjonen til elevene og deres ønske om å delta i aktiviteten sentralt. Som flere av lærerne nevner, kan aktivitetene i utesvømming være noe elevene aldri har prøvd før, og den indre motivasjonen til elevene vil derfor stå sentralt. Her vil behovene til elevene om at de føler tilhørighet, selvbestemmelse, samt at de opplever å føle seg kompetent, som Ryan & Deci (2020) skrev om, stå sentralt. Ved at elevene har en indre motivasjon til å delta i en ny aktivitet som utesvømming, vil dette ligge til grunn for at elevene skal kunne oppleve aktiviteten som meningsfull. Dette fordi de er motivert til og tør å prøve noe nytt. Elevene er avhengig av at læreren legger opp til opplevelser der de får utfordret seg selv, og da opplevd mestring. Ved å prioritere meningsfullhet i utesvømming vil lærerne her kunne jobbe sammen med elevene for å identifisere deler av en opplevelse som meningsfulle for dem. En slik opplevelse vil da, som Fletcher et al. (2021) skriver, gi glede, utfordringer, og gi viktige muligheter for å lære på tvers av flere arenaer, noe som vil gjøre opplevelsen personlig relevant. Opplevelsen av mestring i utesvømming vil dermed kunne påvirke eleven i en retning mot en aktiv livsstil, fordi opplevelsen var positiv og full av mestring, noe som kan gi dem et ønske om å ta i bruk nærmiljøet og være aktive ute også videre i livet (Beni et al., 2017).

I intervjuet med lærerne var lærerne opptatt av elevenes opplevelse av mestring og tilegning av erfaringer. En slik type meningsfull opplevelse, vil føre til at elevene tilegner seg erfaringer som kan bidra til at eleven øker sin forståelse og interesse av en aktivitet, samt ta i bruk disse erfaringene også senere i livet (Beni et al., 2017). Lærerne fortalte om at når elevene utfordret seg selv og mestret dette, var dette en erfaring de kunne benytte seg av i andre settinger enn kun utesvømming. Dette slik Beni et al. (2017) skrev om, og også satte disse meningsfulle opplevelsene i kontekst både i og utenfor skolen, ved at eleven får en forståelse, lyst til, og motivasjon til å gjennomføre en slik type aktivitet også etter endt skolegang. Ved at elevene opplever en slik type mestring vil de også kunne oppleve kompetanse som var et av behovene som måtte til for at elevene skulle oppleve motivasjon, slik Ryan et al. (2009). Lærerne fortalte om elever som enten hadde et ønske om eller opplever å utfordre seg, og endte med å føle mestring. Denne følelsen de opplever, som bygger videre på, samt utfordrer deres kompetanse, vil være med på å gjøre aktiviteten i utesvømming meningsfull. En slik type opplevelse av kompetanse for elevene kan være med på styrke elevenes indre motivasjon, fordi eleven selv opplever at de kommer til å mestre de ulike utfordringene og aktivitetene de møter (Niemic & Ryan, 2009).

Som både Fletcher & Ní Chróinín (2022) og Quennerstedt (2019) argumenterer for om planleggingen av undervisning med tanke på meningsfulle opplevelser, forteller lærerne om hvilke opplevelser og erfaringer de ønsker at elevene skal tilegne seg og hvordan de legger opp til dette. Dette handler da om at elevene skal kunne ha et sett med erfaringer og ferdigheter de kan ta i bruk hvis de for eksempel er utfor en båtulykke eller faller fra bryggen og ut i vannet. Lærerne legger opp til en utforskende læring, som er både engasjerende og kan oppleves som meningsfull for elevene slik Quennerstedt (2019) vektla. Ved at lærerne heller planlegger for opplevelser som kan oppleves som meningsfulle og relevante for elevene, kontra læring som handler om å lære et bestemt sett med tekniske ferdigheter, vil dette slik Quennerstedt (2019) argumenterer for, være

med på å skape en dypere forståelse for elven av den fysiske aktiviteten utesvømming. Som Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver, vil også en autonomistøttende lærer kunne virke inn på elevens motivasjon og ønske om å delta. Elevene vil kunne bli sterkt påvirket av det læreren sier og gjør ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015), og dette vil også være viktig for læreren å tenke gjennom i planleggingen av undervisningen, hvordan aktiviteter og beskjeder skal legges frem. Lærerne er opptatt av hvordan de snakker med og fremstiller både aktiviteter og tilbakemeldinger til elevene. Ved at autonomi ligger til grunne for elevens indre motivasjon, vil læreren kunne ha en stor betydning for elevens indre motivasjon. Slik Ryan et al. (2009) skrev om at autonomi ligger til grunne for indre motivasjon, vil lærerens valg av ord, støtte og veiledning være med på å påvirke om en elev opplever autonomi. Ved at lærerne også er klar over dette gjennom planleggingsprosessen, vil de kunne legge til rette for, gjennom planlegging, at elevene skal oppleve indre motivasjon til deltagelse i utesvømming og dermed også kunne skape de meningsfulle opplevelsene samt øke elevens forståelse av en aktivitet som meningsfull.

Flere av lærerne snakker om viktigheten og reflekterer rundt det å snakke med elevene om utesvømming, både før, under, og etter undervisningen. Dette for å skape en refleksjonsprosess hos elevene, slik Beni et al. (2017) skrev om meningsfulle opplevelser i en kroppsøvings kontekst, så handler dette om at elevene tilegner seg erfaringer som kan bidra til å øke forståelse og interesse av en aktivitet. Ved at lærerne skaper denne refleksjonsprosessen om hva utesvømming er, hva de skal, hvorfor, og hvordan, vil dette være med på å skape denne forståelsen og interessen. Dette vil da kunne være med på å gi elevene en dypere følelse av tilfredshet, helsegevinst og personlig mening når det kommer til utesvømming (Beni et al., 2017). Ved at lærerne inkluderer elevene i denne refleksjonsprosessen, vil dette kunne påvirke elevenes refleksivitet. Dette fordi lærerne er med på å gi elevene forståelse og kontinuitet i deres opplevelser sett i sammenheng med fortid, nåtid og fremtid, noe som vil være med på å skape bevissthet av hva som gjør en opplevelse meningsfull og veien mot videre meningsfulle opplevelser (Fletcher & Ní Chróinín, 2022). Ved å ivareta både de reflektive pedagogiske og demokratiske prinsippene, slik Fletcher & Ní Chróinín (2022) skrev om og slik lærerne gjør i utesvømming, skaper de et grunnlag for elevene til å skape meningsfulle opplevelser i utesvømming.

Aktivitetene elevene er med på i utesvømming, behøver ifølge Beni et al. (2017), ikke kun handle om lek, men kan også være ulike fysiske aktiviteter som gir elevene glede, mestringsfølelse og kan gi en bedring av både fysisk og mental helse. Ved at lærerne snakker med elevene og reflekterer med dem, vil dette kunne være med på å hjelpe elevene til å identifisere utesvømming og opplevelsene rundt utesvømming som meningsfulle. Ved at elevene gjennomgår en slik type refleksjonsprosess, både i sitt eget hode, sammen med medelever og med lærer, vil dette bidra til å tilfredsstille behovet om tilhørighet som ifølge Deci & Ryan (2000) er med på å skape motivasjon innenfor selvbestemmelsesteorien. I refleksjonsprosessen vil eleven kunne føle seg inkludert i klassemiljøet og av læreren, da de kan dele sine refleksjoner og erfaringer rundt det som skal skje eller har skjedd i utesvømming. Lærerne forteller at de ikke har hatt noen elever som ikke har deltatt, men at de har opplevd at noen elever krever litt ekstra oppfølging for at de skal delta. Ved at lærerne på forhånd forbereder elevene på det som skal skje, samt begynner refleksjonsprosessen, vil dette kunne bidra til å øke den indre motivasjonen til elevene. Her kan det vises til at gjennom at elevene opplever tilhørighet

gjennom at læreren er engasjert og viser omsorg, samt en økt forståelse av hvorfor de gjør det de gjør, motiverer dette til deltagelse (Deci & Ryan, 2000). Ved at elevene også kan oppleve autonomi, i form at de får ta valg, reflektere og bli satt pris på, slik Ryan et al. (2009) skrev, vil elevene oppleve at de deltar frivillig i utesvømming aktiviteten og har en autonom oppførsel. Lærerne vektlegger viktigheten av å ha en form for teoritime eller klassesdiskusjon i forkant av undervisningen, nettopp for å skape kompetanse, refleksjon og gi mulighet for valg, slik at elevene både kan oppleve motivasjon til deltagelse i utesvømming og dermed også mening. Ved at lærerne legger opp til erfaringer og opplevelser for elevene i utesvømming som gir de interesse, forståelse og motivasjon til å ta i bruk refleksjonene, kunnskapen og ferdighetene, vil dette ifølge Beni et al. (2017) kunne øke elevenes ønske om å drive med denne aktiviteten også senere i livet. Dermed ved å ha en nøye gjennomgang og en grundig refleksjonsprosess med elevene, slik lærerne vektlegger, vil dette kunne være med på å gjøre utesvømming meningsfullt for elevene, samt gi de motivasjon til deltagelse gjennom opplevd tilhørighet og autonomi.

Relasjoner til elevene er noe flere av lærerne trekker frem som viktig, også for at elevene skal kunne oppleve mestring. Dette vil være en viktig del for elevenes motivasjon, da læreren har mulighet til å la elevene oppleve tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Elevene vil gjennom relasjonen til læreren kunne oppfatte både engasjement og omsorg, da de opplever at læreren kan utfordre de, støtte de, samt vise omsorg ut ifra deres behov. Ved å ha en slik type relasjon blir det enklere for læreren å planlegge og gjennomføre en undervisning som kan gi elevene mulig utvikle en dypere forståelse og bevissthet av hva de finner meningsfullt med ulike aktiviteter i utesvømming, og da ha større mulighet til å søke disse type opplevelsene også utenfor kroppsøvfaget (Fletcher et al., 2021). Det handler også her om opplevelse av tilhørighet også i klassemiljøet. Det handler ikke kun om relasjoner mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom. Motivasjon i forbindelse med tilhørighet vil ifølge Ryan et al. (2009) oppstå når elevene opplever en tilhørighet i den form av at de trives i fellesskapet, altså klassen. Som også funnet i forskningen til Lyngstad & Mikalsen (2021), vil en slik type trivsel i fellesskapet oppstå fordi elevene er aktive i utesvømming, og opplever og erfarer sammen med resten av klassen. Ved at læreren vektlegger relasjoner både mellom seg og elevene, samt mellom elevene, vil dette kunne bidra til å øke elevenes motivasjon til deltagelse i utesvømming. Dette vil derfor ligge til grunn for videre motivasjon til å delta i aktivitet sammen med klassen. Denne opplevde tilhørigheten vil ikke bare handle om motivasjon, men vil også ligge til grunn for den meningsfulle opplevelsen. Som Beni et al. (2017) skrev, ligger også en slik type sosial interaksjon til grunne for at elevene skal oppleve en aktivitet som meningsfylt. Denne sosiale interaksjonen lærerne snakker om når det kommer til gruppedynamikk, vil være med på å skape den meningsfulle opplevelsen for elevene i utesvømming. Beni et al. (2017) nevnte også viktigheten av å inkludere elevenes behov og interesser for å gjøre erfaringene deres morsomme og personlig relevante. Ved å legge vekt på det sosiale miljøet og relasjonene i klassen, samt relasjoner, vil dette kunne oppleves å tilfredsstille elevenes behov og interesser, da de er sosiale individer. Ved å se dette i sammenheng med refleksjon, vil elevene kunne oppleve utesvømming som meningsfullt, da de kan være sosiale og se sammenheng med at dette kan være en sosial arena også utenfor skolen. Som Chróinín et al. (2018) skrev, vil læreren ved å legge til rette for slike meningsfulle opplevelser, være bevisst på hvordan de kan tilpasse undervisningen for å skape situasjoner og aktiviteter i utesvømming som vil resonnerer med elevenes opplevelse av mening og relevans av utesvømming.

Som Niemiec & Ryan (2009) vektlegger i deres forskning, påpeker også lærerne at de spiller en stor rolle for elevens motivasjon i den form at de gir elevene både positive og meningsfulle tilbakemeldinger som gir elevene en følelse av kompetanse som vil være med på å bidra til å styrke elevens indre motivasjon. Som lærerne nevner i sine utsagn, viktigheten av å oppmuntre elevene til å delta ut ifra sin egen kompetanse og gjøre så godt de kan, noe som ifølge Niemiec & Ryan (2009) vil kunne være med på å styrke elevenes indre motivasjon til deltagelse. Ved at lærerne legger opp til at elevene kan prøve ut i fra sitt eget nivå, vil dette som Beni et al. (2017) skriver, kunne være med på å la elevene oppleve at de kan utfordre seg selv og utvikle sin motoriske kompetanse i utesvømming, noe som ligger til grunn for en meningsfull opplevelse. Ved at elevene også opplever å bli sett av læreren, samt at læreren legger til rette for både valg og utfordringer, vil eleven kunne oppleve aktiviteten som meningsfull (Beni et al., 2017).

4.2 Motivasjon til deltagelse i ulike utesvømmingsaktiviteter

Under dette temaet om motivasjon har vi prøvd å samle påstander fra lærerne som handler om eller som har som hensikt å motivere elevene til deltagelse i ulike aktiviteter i utesvømming. I tillegg handler det å skape motivasjon til å delta i utesvømming også om en sosial dimensjon. Denne dimensjonen omhandler relasjoner og sosiale settinger mellom elevene, relasjoner og tilpasning av undervisning mellom lærer og elev.

4.2.1 Morsomme aktiviteter

“Vi prøver å få inn mye moro siden det er så kaldt.” forteller Leo. Det hender de lager en liten hinderløype i vannet med litt ulike oppgaver som for eksempel å dykke gjennom en rokkering, slik at de får en liten oversikt over hvem som tør hva og ikke. Han forteller at dette handler om helt grunnleggende ferdigheter, for at elevene skal tørre å være i vannet. Med hensikt om å skape meningsfulle opplevelser hos elevene som bakgrunn forteller han videre at de må gjøre noe artig ut av opplegget, og lære elevene å komme ut, samt pushe dem. Leo forteller at det går mest i aktiviteter som handler om lek og litt livredning, eller da selvberging som han forteller det går under.

Vi prøver på en positiv tilnærming og bare få dem med. Det blir vår greie med at vi har lek og finner riktige plasser. De får lov til å utfordre litt. Herje litt, om jeg har lov til å si det. - Leo.

Også Ola er litt inne på dette, å fremme meningsfulle opplevelser gjennom morsomme aktiviteter. Han forteller om at i slutten av hans opplegg har han en fri aktivitet hvor elevene får gjøre litt hva de selv ønsker. “(...) den fri aktiviteten etter selve opplegget, hvor de kan bare teste litt selv, teste grenser.” forteller Ola.

4.2.2 Sosiale settinger og samhold mellom elevene

Leo forteller at hvert trinn har sitt eget preg, en kultur, og at man som lærer er nødt til å kjenne elevene. Han forteller at gjennom samarbeid i utesvømmingsaktivitetene, kan det sosiale som skapes gjennom samarbeid bli hentet ut som et faglig utbytte. Han forteller at gjennom utesvømming kan elevene oppleve andre rollefordelinger i klassemiljøet, og at det blir en fin balanse i det sosiale miljøet. “Mest på det sosiale, at de viser seg frem, at de tør noe andre kanskje ikke tør. Også kjenner man hverandre litt på et bred sett over i et klassemiljø.” forteller Leo. Leo kom med et konkret eksempel på dette hvor han

forteller om hvordan utesvømmingen bryter opp litt i de allerede etablerte sosiale gruppene i klassen. Han hadde en elev som var litt utenfor de mest sosialt aksepterte elevene i klassemiljøet, og denne eleven turte å gjennomføre hele utesvømmingsopplegget, og fikk applaus når han kom opp på land igjen. "At det var tøft nok, og da lyser det bare opp av hele eleven, og eleven fikk en helt annen standing i gruppa etterpå. (...) Litt respekt får han, kan du si. Det er sånne ting som vises ekstra godt." forteller Leo. Ida forteller også om denne mestring og samhörigheten elevene har etterpå fordi de deler samme opplevelser. Slike opplevelser er med på å skape meningsfullhet hos elevene.

Så det er felles at de har gruet seg litt, og så har de gjort det og så ble det så bra. Også tror jeg faktisk at det motiverer dem til å bli enda bedre til å svømme og bli glad i vann da. - Ida.

Hun legger vekt på at det er viktig å ordne en stemning slik at elevene har lyst til å prøve og at andre elever ikke står rundt å håner. "Når de kom opp fra det kalde vannet, så sto noen klar med håndduk og de fikk applaus." forteller Ida. "Ja det at de bryter barrier sammen, det tror jeg kan ha mye å si for klassemiljøet." forteller Mia. Hun nevner viktigheten av å skape en god gruppedynamikk for å kunne skape gode opplevelser for elevene.

For da når man heier på hverandre, og kanskje kjenner litt på det gode gruppepresset på en måte, så har man lyst til å være en del av gjengen. Man har lyst til å prøve det, man får lyst til å få det til. - Mia.

Dette nevnte Per også, samt at svømming utendørs i kaldt vann er noe ingen av elevene driver med.

Det å da kunne få den opplevelsen, også sammen med andre også, ikke minst, den tror jeg er viktig, både i forhold til at de kan ta med seg det, og kjente de på andre ting, og også i det sosiale, at de får en litt sånn boost der. For da ser du plutselig noen som aldri henger med hverandre eller snakker med hverandre plutselig har en greie der." - Per.

4.2.3 Dele opp undervisningen etter kjønn

Per forteller at de har hatt stor suksess med å dele opp jenter og gutter. "Og man kan si hva man vil, men du gjør spesielt jentene mye mer trygge når de er med hverandre." forteller Per. "Det er en helt annen vibe rundt det å være i vannet, når vi klarer det. For de stoler på, de er mer trygge, de er ikke så usikker." forteller Per om hvordan det er å ha utendørs svømmeundervisning med delte grupper. Per er her med på å skape meningsfulle opplevelser hos elevene da de kan utfordre seg selv ut ifra sitt eget ståsted uten å måtte te på seg en spesiell "rolle" i klassen. "Så slipper vi også det, spesielt på guttesiden, der det er gutter som skal være tøffe i trynet." legger Per til. Han legger til at hvis noen elever skulle være usikre på kjønnen sitt, så er ikke det noe problem og han tilrettelegger for det, men at han uansett opplever en fordel med å dele dem opp. Ida deler også opp gruppene hun tar med seg ut for å svømme i kjønn. "Så det skal ikke være sånn at det blir ekkelt og ikke at det blir usikkert." forteller Ida. Hun forteller at de

fikk løftet frem de jentene som ikke sier så mye i klasserommet, men som er veldig sterke inni seg og fikk masse skryt, på grunn av utesvømmingen.

4.2.4 Drøfting

Moro er noe flere av lærerne forteller om når det gjelder opplegget i utesvømming. De vektlegger at elevene skal ha det morsomt når de deltar i utesvømming. Som Beni et al. (2017) skriver om, er det at elevene opplever moro, et av kriteriene for at elevene skal kunne oppleve en aktivitet som meningsfull. Ved at lærerne allerede i planleggingsfasen identifiserer moro som et viktig aspekt av utesvømming, er dette et godt utgangspunkt for planleggingen for å fremme de meningsfulle opplevelsene. Beni et al. (2017) skrev at læreren var helt avgjørende for å tilrettelegge for de meningsfulle opplevelsene for elevene, og at aktivitetene i utesvømming burde inkludere elevenes behov og interesser. Ved at lærerne gjør utesvømming morsomt, vil dette kunne oppleves som personlig relevant for elevene da de har det gøy, og dette vil kunne skape et grunnlag for et ønske hos elevene om å ta i bruk disse ferdighetene også senere i livet (Beni et al., 2017). Lærerne forteller at de legger opp til læring basert på moro, men at elevene også her kan tilegne seg for eksempel livreddende ferdigheter. Dette vil kunne gi en økt motivasjon til deltagelse, samt en forståelse av aktiviteten elevene deltar i (Beni et al., 2017). Ved at elevene får delta i aktiviteter i utesvømming de opplever som morsomme, samtidig som de utfordrer seg selv, utvikler sin motoriske kompetanse og opplever en personlig relevans, vil dette oppfylle flere av Beni et al. (2017) sine kriterier for meningsfulle opplevelser. Det ble også nevnt av lærerne at de hadde en fri aktivitet etter gjennomført opplegg i utesvømming. Elevene kan oppleve en ytre motivasjon til å gjennomføre og delta i de ulike aktivitetene i utesvømming, fordi de har et ønske om å kunne delta i frileken til slutt. De opplever her en ytre motivasjon for deltagelse fordi elevene muligens valgte å gjennomføre aktivitetene i utesvømming fordi eleven kunne oppnå noe som ikke nødvendigvis omhandlet selve aktiviteten, men heller fikk fri aktivitet som belønning (Ryan & Deci, 2000). En slik type aktivitet vil også kunne imøtekomme elevenes egne behov og interesser, slik Beni et al. (2017) la frem som viktig for å fremme meningsfullhet, da elevene vil kunne tilegne seg morsomme og personlig relevante erfaringer i utesvømming, samt bidra til motivasjon for deltagelse i utesvømming.

Flere av lærerne forteller om klassemiljøet og hvordan det blir påvirket av å ha utesvømming. Slik Ryan et al. (2009) skrev, vil elevenes opplevelse av autonomi bli påvirket av de ulike sosiale miljøene elevene møter. I elevenes møte med utesvømming forteller lærerne om et eget sosialt miljø som blir skapt, hvor det skapes nye relasjoner mellom elevene og at de kan vise seg frem på en annen måte. Her at rollefordelingen i elevgruppen endres, vil en slik type påvirkning fra det sosiale miljøet være med på å påvirke elevens opplevelse av autonomi (Ryan et al., 2009). Ved at elevene her opplever autonomi, vil det ifølge Ryan et al. (2009) oppstå motivasjon ved at elevene føler en tilhørighet i klassemiljøet i den form av at de trives i fellesskapet med klassen. Denne formen for motivasjon elevene opplever, vil kunne bidra til at de får gode opplevelser i utesvømming med klassen og skaper et ønske om å delta i slike typer opplevelser også utenfor skolen. I følge Kretchmar (2006) og Fletcher et al. (2021), er også det sosiale viktig for at elevene skal kunne identifisere en opplevelse som meningsfull. Siden flere av lærerne nevner dette med det sosiale som viktig, samt at det skjer en endring i det sosiale klassemiljøet, vil dette være viktig for elevenes opplevelse av utesvømming som meningsfull. De vektlegger viktigheten av det å skape et godt klassemiljø hvor elevene tør å utfordre seg selv, samtidig som de føler støtte fra sine medelever. Slik som både

Kretchmar (2006) og Fletcher et al. (2021) skrev, handler det om viktigheten av å se elevene som sosiale individ, slik lærerne gjør, og dermed legger vekt på at elevene skal kunne snakke med og oppleve bevegelse med hverandre, samtidig som de har det gøy og utfordrer seg selv. Noen av lærerne forteller at de også velger å dele klassen etter kjønn, noe som har med det rent praktiske å gjøre, samt at det også har noe å si for gruppedynamikken. Dette vil, som nevnt tidligere, kunne påvirke elevenes opplevelse av autonomi. Dette fordi elevene vil kunne bli påvirket av det sosiale miljøet ved å være delt i grupper etter kjønn i utesvømming (Ryan et al., 2009). Ved at elevene er delt etter kjønn, vil dette kunne endre på en allerede eksisterende gruppedynamikk, og ifølge Ryan et al. (2009), vil motivasjon oppstå da elevene kan trives enda bedre i denne nye gruppedynamikken. Slik som Lyngstad & Mikalsen (2021) skrev, vil involvering av elevene i utesvømming kunne være med på at elevene ikke bare får en annen forståelse av seg selv, men også hvordan det er å ha en rolle i det sosiale klassemiljøet. Ifølge Beni et al. (2019), vil også det å undervise elevene i mindre grupper, slik de er når de er delt etter kjønn i utesvømming, være med på å fremme de meningsfulle opplevelsene. Elevene som opplever å bli delt i grupper etter kjønn, vil kunne ved hjelp av dette endrete og kanskje mer inkluderende klassemiljøet, kunne på en annen måte hjelpe hverandre til å skape sammenhenger mellom deres erfaringer i utesvømming og skape et ønske om å delta i lignende aktiviteter også utenfor skolen (Fletcher & Ní Chróinín, 2022). Elevene vil også kunne, ifølge Deci & Ryan (2000), oppleve en tilhørighet, både i form av at de opplever omsorg og bli sett av læreren, men også andre medelever da det blir en brytning i det normale og allerede etablerte klassemiljøet, noe som kan bidra til en økt motivasjon. Ved at elevene opplever å bli delt i mindre grupper og en brytning av det allerede etablerte sosiale miljøet og gruppedynamikk, vil det kunne oppstå motivasjon, og en slik type opplevelse i utesvømming vil kunne gi elevene motivasjon og interesse til å ta i bruk denne kunnskapen eller erfaringen til å drive med en slik type aktivitet som utesvømming videre i livet (Beni et al., 2017).

4.3 Elevens opplevde hensikt med utesvømming

På flere ulike plan snakket lærerne om at elevene skulle se, oppleve eller forstå meningen og relevansen av de ulike aktivitetene, opplevelsene og erfaringene de fikk med seg fra utesvømmingen. Lærerne la vekt på at elevene skulle se og oppleve mening og relevansen til undervisningsopplegget i utesvømming.

4.3.1 Elevens opplevde relevans av undervisningsopplegget

“Det som jeg alltid ofte sier til elevene, er at svømming er det eneste faget du kan dø av å ikke kunne.” forteller Per. Han legger vekt på at elevene skal vite at den ferdigheten å kunne svømme, den kan redde livet ditt, trolig en gang i løpet av livet, samt at elevene går glipp av ekstremt mye med å ikke kunne svømme. Han drar fram et eksempel med at han hører om elever på sommeren som skal bade med andre fra klassen, men fordi de ikke kan svømme så blir de bare sittende der, og at det handler litt om den sosiale biten. Per forteller om et annet eksempel med viktigheten av å ha en opplevelse rundt det å være ute. Per trekker fram her at elevene skal se en sammenheng og en relevans av det de opplever i utesvømming, som de også kan ta med seg og ta i bruk utenfor skolen og på fritiden. Han trekker fram elever som har fortalt at det som ble husket best fra barneskolen var utesvømmingen. “Det er litt annerledes og sitter igjen hos dem, det tror jeg er viktig.” forteller Per. Ida er også litt inne på det her med gode minner. Hun forteller at dette er noe elevene husker. “Litt friheten å utforske nærmiljøet, det synes jeg er viktig. At de blir kjent. Ikke alle som er ute vet du.” kommenterer Ida. Her

forteller Ida om at elevene får utforsket nærområdet, samtidig som elevene kan ha en meningsfull opplevelse knyttet til utesvømming. Hun er også inne på dette med at noe av det som er litt positivt med svømming er at det kan få en konsekvens hvis elevene ikke lytter, og at de har et ønske om og en forståelse av at hun ønsker å lære bort til dem, nettopp fordi de har en forståelse for at dette har de bruk for. Hun forteller videre at elevene får teste ut ulike ting, som for eksempel redningsvester. "Vi er veldig nøye med at alle prøver å kjenne hvordan det er." forteller Ida i forbindelse med bruk av redningsvester. Dette for at elevene skal kunne trekke en parallell til dette også utenfor skolen, og dermed oppleve aktiviteter med bruk av redningsvester som meningsfullt. Hun nevner også dette med viktigheten med livredning og hvor viktig det er. I et eksempel Ida kommer med, forteller hun om hva man skal gjøre hvis for eksempel vennen din ikke klarer å komme seg inn til land. Da at elevene vet at de kan bruke håndkleet sitt, en stokk, eller noe lignende. Hun forteller at de har mye livredning med elevene, både det med å svømme og forlenget arm. "For det å hoppe til noen som holder på å drukne, det er kjempefarlig, men det at de kan ringe 113 og ikke drar ut å bader alene." forteller Ida. Dette prater hun om med elevene sine. "Viktigst for oss er at det er et nærområde. De skal jo kanskje bade med kompisene sine om fem år, helt alene, uten foreldre, så de må kjenne området godt." forteller Ola om valg av område og hva som er viktig at elevene erfarer.

Mia forteller at de prøver å bevisstgjøre elevene på hva de gjør og hvorfor de gjør det, nettopp dette med å skape meningsfulle opplevelser for elevene. "Vi snakker om det i forkant, så har vi ofte en debrief i etterkant." forteller Mia. Dette er Per også inne på, men han forteller at de snakker mer der og da. Da snakker han med elevene om hva som har skjedd, hvordan de opplevde ting, og hva de har lært av det. "Utendørssvømming for oss, er nok mer at de skal få oppleve å være ute i kaldt vann med klær, sånn at det ikke skal bli et sjokk hvis de skal dette ned fra en brygge eller noe sånt." forteller Per. I et annet eksempel forteller Per at det er viktig at elevene får en god opplevelse av å være i vann, for at hvis de får en dårlig opplevelse så kan det være vanskelig å få dem tilbake i vannet. Derfor forteller han at det er viktig at de er tydelige med elevene og at de tar en prat på forhånd om hva de kommer til å oppleve. "Så vi prater litt om hvordan vi kan oppleve det med kaldt vann og ha på klær og sånne ting." forteller Per. Per sitt mål for utesvømming er at elevene skal bli kjent i kaldt vann og oppleve hvordan det er å svømme med klær for eksempel.

4.3.2 Elevens erfaringer gjennom utesvømming

"(...) men vi ønsker at de skal berge seg i vann. Hvis de kan svømme, om det er 200 eller 400 meter, legger vi oss ikke borti. Vi er opptatt av at de klarer å flyte og svømme seg inn til der de kan komme seg opp av vannet." forteller Leo.

Ola nevner dette med at elevene skal føle seg trygge når det kommer til utesvømming, at de skal tørre å bli med kompisene sine ut å bade uten å være redd; "At de kan være der uten foreldre, uten at de gruer seg liksom, hvis de blir ringt opp av bestekompisen og spurt om de har lyst til å være med. Det er jo det som er viktigst.". Her legger Ola vekt på at elevene skal gjennom utesvømming på skolen kunne tilegne seg meningsfulle opplevelser og erfaringer som gjør dem trygge nok til å kunne delta og ha en aktiv livsstil utenfor skolen og på fritiden. I flere av utsagnene til Mia forteller hun om viktigheten av erfaringer og at det er noe av det viktigste for henne. "Det blir jo nevnt flere ganger at elevene skal erfare hvordan det er å falle ut i vann, oppleve kaldt vann, og klare å redde seg opp igjen." sier Mia og forteller også om elever som gruer seg til det, men at de

vokser på opplevelsen. Hun har enda ikke møtt en elev som angrer på at de har turt og prøvd, og at de har kjent på en mestringsfølelse. Ifølge Mia handlet det ikke om å svømme den gitte distansen, men det å komme seg ut i vannet, og at de får med seg den erfaringen og hvorfor det er viktig.

“Det er det viktigste, at de får den erfaringen, at hvis man da skulle falle ut i vann en annen gang, så får du selvfølgelig kuldesjokk, men du vet også at du kan få kontroll på pusten og du kan komme deg opp. Så ja, det er en erfaring vi bygger på.” forteller Mia.

I opplegget hennes forteller hun om at det er en god erfaring for elevene å løpe eller falle ut i vannet utendørs. “For det er ikke så vanskelig å redde seg selv inne i et basseng hvor alt er kontrollert, men det er jo denne erfaringen ute man skal få.” forteller Mia. Her er det da viktig at elevene får en opplevelse de kan relatere til i virkeligheten hvis de skulle oppleve en slik hendelse senere i livet, så har de en erfaring med det. I flere av Ida sine utsagn forteller hun om sammenhengen mellom skole og fritid, samt sikkerhet med vann. Det at elevene skal ferdes sikkert og være trygge på seg selv, og dermed kjenner grensene sine selv bedre. Her forteller Ida om at elevene skal ha meningsfulle opplevelser også knyttet til utesvømming, da dette kan påvirke elevene positivt i flere ulike aspekter i livet både på og utenfor skolen.

4.3.3 Parallellen mellom undervisning i utesvømming og livet utenfor skolen

Ida setter dette med å være i kaldt vann utendørs i sammenheng med livsmestring. “Det er noen ganger i livet at du ikke har lyst, du tør ikke, du må bare bestemme deg. Og det var litt denne parallellen med å gjøre dette da.” forteller Ida for å se utesvømming og det å fryse i sammenheng med livsmestring. Her trekker hun direkte paralleller mellom det elevene kan tilegne seg av erfaringer og opplevelser gjennom utesvømming, til livet utenfor skolen. Ida forteller at hun også inkluderer elevene i prosessen med å gjennomføre blant annet risikoanalyser. Hun stiller elevene spørsmål når det kommer til valg av badeplass, hva må man tenke på, hva kan være farlig der osv. “(...) så tror jeg det er veldig lurt å ha med seg elevene, for de har gode forslag, og hvis det skjer at noen finner glasskår, så er det veldig smart.” forteller Ida og snakker videre om at elevene er delaktige i både denne før- og etter arbeidsprosessen, noe som kan være meningsfullt for elevene da de får en enda dypere forståelse for hvorfor de gjør ting og også da kan vurdere i etterkant hvordan det gikk og om det er noe som kan gjentas. Ola forteller at de har sett på å gjennomføre deler av kompetansemålet etter 4.trinn også da i utesvømming, men han forteller at det å svømme 200 meter utendørs er veldig tøft. De har derfor laget mer delmål som omhandler stress, hvile i 3 minutter på dypt vann, orientere seg og selvberging, der hovedfokuset er at elevene skal kunne orientere seg. Her for at elevene skal kunne både oppleve aktiviteten som meningsfull og oppleve mestring.

“Når vi har den teori timen, så snakker vi om at de er på båttur uten redningsvest, og så skjer det noe, så du må hoppe ut av båten. Så du må finne frem, 3 minutter hvile i dypt og kaldt vann, og så svømme mot land.” forteller Ola.

4.3.4 Drøfting

I lærernes utsagn vektlegger de at elevene skal kunne trekke sammenhenger mellom det de lærer og opplever i utesvømming, med livet utenfor skolen. De vektlegger viktigheten av at elevene lærer livreddende ferdigheter, samt at de får en forståelse av hvorfor de

gjør det (Beni et al., 2017). Opplevelsene lærerne vektlegger, handler om å gi elevene opplevelser og erfaringer som gir elevene forståelse, motivasjon og interesse til å ta i bruk denne kunnskapen og ferdighetene for å drive med denne type aktivitet i utesvømming også utenfor skolen. Ved at lærerne legger til rette for slike meningsfulle opplevelser for elevene, vil de være bevisst på hvordan undervisningen kan tilpasses for å skape situasjoner og aktiviteter som vil resonnerer med elevenes opplevelse av mening og relevans av utesvømming (Chróinín et al., 2018). Ifølge Fletcher et al. (2021), vil det å prioritere å skape meningsfulle opplevelser i utesvømming være avgjørende hvis lærerne ønsker at elevene skal ha et ønske om å ha samme type opplevelser også senere i livet. Som flere av lærerne nevnte, er det viktig for dem at elevene skal kunne se sammenhenger mellom det de lærer i utesvømming og ting de kan gjøre på fritiden. Som Kretchmar (2007) skrev, vil en elev som opplever en aktivitet som meningsfull, ha en større sannsynlighet for å opprettholde den aktiviteten livet ut. Altså hvis elevene opplever utesvømming på skolen som meningsfullt, kan det bidra til at de fortsetter å svømme ute og ta i bruk nærområdene sine også etter endt skolegang. Slik som flere av lærerne vektlegger, har de et ønske om at elevene skal se en sammenheng og en relevans av det de opplever i utesvømming, som de også kan ta med seg og ta i bruk utenfor skolen og på fritiden, akkurat slik som Kretchmar (2007) skrev om meningsfullhet.

I lærernes utsagn forteller de om at de ønsker at elevene skal kunne se sammenhenger mellom utesvømming og livet utenfor skolen. Ved at lærerne prioriterer denne typen meningsfullhet i fysisk aktivitet, vil de også kunne jobbe sammen med elevene for å identifisere hele eller deler av en opplevelse som meningsfulle for dem, som da gir glede og utfordringer (Fletcher et al., 2021). Flere av lærerne nevner at elevene sitter igjen med gode opplevelser som de husker etter å ha deltatt i utesvømming, samt trekker paralleller til livsmestring ved at lærerne vektlegger blant annet at elevene skal tilegne seg livreddende ferdigheter knyttet til utesvømming, vil elevene kunne se sammenhenger med livet utenfor skolen. Da enten det handler om å føle seg trygge på å bade alene med venner eller å ta i bruk nærområdet. Lærerne forteller om utesvømming som en aktivitet som stimulerer til meningsfulle opplevelser og et ønske om å ta i bruk disse ferdighetene og opplevelsene også etter endt skolegang. Slike typer aktiviteter vil ifølge Fletcher et al. (2021), hvis de motiverer elevene, vil de kunne lede til forpliktelse til en aktiv deltagelse og en aktiv livsstil også senere i livet. Gjennom samarbeid med lærerne, vil elevene mulig utvikle en dypere forståelse og bevissthet av hva de finner meningsfullt med utesvømming og da ha større muligheter til å søke disse type opplevelsene også utenfor kroppsøvingsfaget slik Fletcher et al. (2021) skrev.

Lærerne forteller at de selv er engasjerte, samt at de opplever at elevene lytter bedre og at de er engasjerte når det kommer til utesvømming. Slik som Deci & Ryan (2000) skrev om tilhørighet og hvordan læreren kan motivere eleven ved at eleven selv får en følelse av tilhørighet gjennom at læreren viser elevene både engasjement og omsorg. Ved at lærerne selv er engasjerte vil dette kunne smitte over på elevene og øke deres motivasjon og interesse til å engasjere seg i refleksjonsprosesser og deltagelse i utesvømming. Ved at lærerne også tar i bruk ulike type virkemidler, som redningsvester, eller prøver å skape autentiske situasjoner som for eksempel å falle fra bryggen og ut i vannet, vil dette kunne spille inn på elevens motivasjon og opplevelse av utesvømming som meningsfullt. Elevene vil her tilegne seg erfaringer, med for eksempel redningsvester, som kan bidra til at elevene øker sin forståelse og interesse av aktivitetene i utesvømming, og dermed vil oppleve disse aktivitetene som meningsfulle

(Beni et al., 2017). Ved bruk av redningsvest vil kanskje flere av elevene kjenne igjen dette da de har brukt det på fritiden, eller kunne se en sammenheng mellom det de lærer av å bruke redningsvest og livet utenfor skolen. Flere av lærerne vektlegger viktigheten av at elevene kan se denne overførbarheten av det de lærer i utesvømming, slik at de har et ønske og kunnskapen til å være trygge hvis de ønsker å bade ute på fritiden. Slik som Fletcher & Ní Chróinín (2022) skrev om et av de pedagogiske prinsippene, hjelper lærerne elevene med å skape meningsfulle opplevelser og se sammenhenger med deres erfaringer som de gjør seg i undervisning og hva de kan brukes til ellers. Ved at lærerne gjør elevene trygge på å bade utendørs gjennom undervisning, utvikle det sosiale klassemiljøet og tar i bruk nærmiljøet, vil dette kunne være med på å skape disse meningsfulle opplevelsene for elevene. I tillegg når lærerne reflekterer med elevene, slik som det andre pedagogiske prinsippet til Fletcher & Ní Chróinín (2022), vil dette kunne påvirke elevenes opplevelse av utesvømming som meningsfullt. Lærerne vektlegger å prate med elevene og skape refleksjoner, som Fletcher & Ní Chróinín (2022) skrev om å se på både fortid, nåtid og fremtid, for å kunne hjelpe elevene med å se sammenhenger og skape bevissthet. Ved at lærerne støtter og veileder elevene i denne refleksjonsprosessen om utesvømmingen vil elevene, se eller kunne sette ord på hva som gjør en opplevelse meningsfull, samtidig som en kan se frem mot fremtidige meningsfulle opplevelser (Fletcher & Ní Chróinín, 2022). Disse opplevelsene vil ifølge Fletcher et al. (2021) gi glede, utfordringer, og viktige muligheter for å lære på tvers av flere arenaer og da vil være personlig relevant for elevene.

Både Fletcher & Ní Chróinín (2022) og Quennerstedt (2019) skriver om viktigheten å planlegge og legge til rette for meningsfulle opplevelser i undervisning. Flere av lærerne forteller at de vektlegger at elevene skal kunne tilegne seg ferdigheter som de vil kunne dra nytte av senere i livet, og som potensielt kan redde livet til elevene eller hjelpe dem med å redde andre sine liv. Lærerne forteller at det handler ikke om hvor langt elevene klarer å svømme, altså selve ferdigheten eller teknikken å svømme, men at de heller her får en dypere forståelse av utesvømming og de erfaringene de kan ta med seg videre (Quennerstedt, 2019). Som presentert i tidligere forskning gjort av Ní Chróinín & Fletcher (2023), vil det at lærerne ikke vektlegger ferdighetene til elevene, men heller en dypere forståelse av det de gjør, kunne være med på å gi elevene eierskap til egen læring. Dette fordi elevene kan skape forbindelse med det de opplever i utesvømming og aktiviteter utenfor skolen, ved å ha personlige mål og se egen fremgang (Ní Chróinín & Fletcher, 2023). Som lærerne fortalte, så diskuterer de sammen med elevene og viktigheten av å kjenne de for å kunne sette relevante mål.

Slik som både Beni et al. (2019) samt Quennerstedt (2019) vektlegger i sin forskning, viktigheten av å legge til rette for meningsfulle opplevelser allerede i planleggingen av undervisningen, slik lærerne påpeker at de vektlegger. Lærerne forteller at de har et ønske om at elevene skal ha lyst til å være aktive også utenfor skolen, og ved at elevene deltar i utesvømming på skolen kan de ha et større ønske om å bade utendørs også på fritiden. Dette handler igjen om det sosiale aspektet av den meningsfulle opplevelsen Fletcher et al. (2021) skriver om, som er viktig for at elevene skal identifisere utesvømming som meningsfullt. Dette vil igjen være med på å påvirke elevens indre motivasjon til deltagelse, da elevene deltar i utesvømming fordi de synes det er spennende og interessant (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Gjennom at elevene har indre motivasjon til å delta, vektlegger lærerne å gi elevene en opplevelse i utesvømming hvor de får utfordret seg selv, utviklet sin motoriske kompetanse, opplevd personlig relevans,

samt en sosial interaksjon slik som Beni et al. (2017) vektla for å kunne skape de meningsfulle opplevelsene.

4.4 Trygghet & sikkerhet

For at lærerne skal kunne gjennomføre utesvømming har vi gjort en rekke funn i deres påstander vi knytter til organisering. Det handler da om rammefaktorer, valg av sted, risiko og valg av undervisningsmetode. Når vi leste gjennom transkriberingene var også både trygghet og sikkerhet to ord som gikk igjen mye når det kom til både forarbeid og organiseringen av selve undervisningen. Både trygghet og sikkerhet handler om at elevene ikke skal bli utsatt for fare, men det handler om to ulike aspekter. Sikkerhet tenker vi her handler om at alle elevene skal kunne delta i undervisningen uten å bli satt i fare. Her er det læreren som vurderer sikkerheten til den enkelte elev samt hele elevgruppen. Mens trygghet handler mer om elevenes opplevde trygghet. Det at eleven selv føler seg trygg i undervisningssituasjonen.

4.4.1 Rammefaktorer i planleggingsfasen

Leo forteller: "Vi har gode rammefaktorer, og vi har kjempelyst, og det er kanskje den viktigste rammefaktoren. Vi er pådrivere for å komme oss ut." Ola mener at svømming ute skal foregå naturlig, og at de ikke trenger å bruke noen ekstra ressurser og utstyr til det. Her handler det heller om å skape et opplegg som representerer virkeligheten mest mulig, dette for at elevene skal se at utesvømming trenger ikke mye ulikt utstyr og at det er noe de også selv kan gjøre på fritiden, altså da oppleve undervisningen som meningsfull. Videre snakker Ola om viktigheten av å planlegge og alltid ha tilgang på flere ulike opplegg. "Perfect case scenario. Worst case scenario. Og liksom det perfekte opplegget finnes ikke." sier Ola. Han forteller at trygghet og område er viktig, da også at han har kjennskap til ferdighetene til elevene fra før.

4.4.2 Valg av sted og risikoanalyse

Mia forteller at hun planlegger på forhånd og tenker gjennom risikoanalyser. Hun forteller også noe om at hun tror det er mange lærere som kvier seg litt fordi man tenker at opplegget ute skal være så stort og vanskelig, men at man burde tørre å prøve og stole på seg selv. For å kunne skape meningsfulle opplevelser hos eleven, tenker Mia gjennom en prosess for finne et egnet sted for å kunne gjennomføre undervisningen i utesvømming og dermed kunne skape de beste mulighetene for elevene til å oppleve meningsfullhet. Men er det en ting hun er tydelig på så er det å ikke gjøre ting man ikke synes er greit, da med tanke på tryggheten. "Vi skal jo lære barna å ferdes trygt ved vann, da kan ikke vi si at "nei, dette er kjempefarlig!"." forteller Mia, her med tanke på at elevene kan speile lærerens atferd og at det er viktig at en som lærer er trygg i det en gjør slik at elevene kan oppleve mestring og se en overførbarhet av det de er med på. Ida snakker om at det er viktig at elevene ikke alltid er "pakket inn i bomull", for da kan hele opplegget bli ganske kjedelig. Hun prøver alltid ut områdene de skal til før hun tar med elevene dit. "Det at naturen forandrer seg, det er veldig spennende. For en badetur trenger ikke være noe lik neste." sier Ida.

4.4.3 Lærerens vurdering av sikkerheten til elevene og elevens opplevde trygghet

Ida forteller at det er viktig at hun som voksen er trygg selv. Det er lov til å prøve og feile litt, men sikkerheten er noe man ikke kan feile på, understreker hun. "Det at en gjør gode analyser, da går det meste bra." forteller Ida. Hun nevner også viktigheten av det

at elevene skal ut i vannet under trygge forhold. Ved at elevene føler seg trygge vil de kunne prøve, feile, flytte sine egne grenser og utfordre seg selv, noe som vil være med på å skape de meningsfulle opplevelsene. Videre forteller hun om at hun har avtaler med elevene, som for eksempel at de ikke skal dra ut alene i vannet. "Ja, denne ROS analysen, hva kan gå galt, den er kjempeviktig." forteller Ida. Ola er litt inne på det samme som Ida forteller om at det er viktig at man er trygg selv som voksen. "Barna er jo der fordi vi utsetter dem for den situasjonen, så de skal være trygge. Hvis jeg er stresset så blir de også det." forteller Ola. Han legger til at hvis du som lærer føler at det er trygt så kan du utfordre elevene litt mer, men at de alltid holder seg til et trygt sted. Også her, dette med at elevene vil oppleve aktiviteten i utesvømming som meningsfylt når de opplever at de utfordrer seg selv og flytter egne grenser. "Hva er det verste som kan skje? Hva er det beste som kan skje? Vi tar de to sidene, og så vurderer vi." forteller Ola. Han forteller at de snakker nøye gjennom risikoene ved å ta med elevene på utesvømming før de gjør det, slik at de er forberedt på det verste som kan skje, "Worst case scenario". Mia legger vekt på sikkerheten. "At det skal foregå på en trygg og forsvarlig måte." forteller hun. Hun vektlegger at opplegget skal foregå på en trygg måte, og at de for eksempel lar elevene svømme med redningsvest og avgrensede områder i vannet.

Per forteller at de prater mye med elevene og spesielt de elevene som kan være litt utrygge. "Vi prøver å forsikre mest mulig om at det vi driver med her er trygt, det kan likevel oppleves som ubehagelig, men det er trygt å være her." forteller Per om hvordan de prøver å trygge elevene, og spesielt de utrygge. Han nevner også at spesielt de utrygge elevene skal ha en opplevelse av at de hele tiden har kontroll på situasjonen. I hans undervisningssituasjoner lar han elevene svømme med både klær og redningsvest; "Fordi at vi har en del usikre svømmere, så for at alle skal kjenne litt den tryggheten.". I et av Leo sine utsagn forteller han at han er ute i vannet med elevene. "Å få dem litt uti, vis at de er trygge. Lære seg å tørre. Hvor dypt kan jeg være? Hvor langt kan jeg gå? Kjenne at de synes det er litt greit og moro å være uti." forteller Leo i forbindelse med at elevene skal oppleve at det er trygt. "Det skal være trygt, og det skal være sånn at ingen blir redde. Det er kjempeviktig." forteller Ida. Hun forteller også at hun er uti vannet, og gjerne viser elevene litt først hva de kan gjøre og hvor de kan gå. Hun vektlegger det at det både skal være trygt og gøy for elevene. For Ola er det viktig at både elevene og han trives. "Men det er viktig med erfaring, at du er trygg på det du gjør. Når du er trygg, så ser barna at du er trygg." forteller Ola i forbindelse med at elevene tror på han og viktigheten av at han ikke "lyver" for barna og ber dem om å gjøre noe han aldri hadde gjort selv.

4.4.4 Drøfting

Lærerne forteller at de er engasjerte når det kommer til det å ha utesvømming med elevene, og at de er pådrivere for at elevene skal komme seg ut. Lærerne tar her et ansvar for å aktivisere og engasjere elevene sine i en aktivitet som kan være både ny og uventet for mange (Quennerstedt, 2019). Dette fordi lærerne selv er disse pådriverne som tar med elevene ut, vil dette kunne gi elevene nye eller ulike metoder og verktøy for å utforske verden og nærmiljøet sitt (Quennerstedt, 2019). I lærernes undervisning i utesvømming, vektlegger de at elevene skal kunne skape sammenhenger mellom deres erfaringer både i og utenfor skolen slik som Fletcher & Ní Chróinín (2022) skrev om. Slik Quennerstedt (2019) argumenterer for å planlegge på forhånd, forteller også lærerne at de selv gjør seg opp tanker på forhånd av undervisningen i utesvømming om hva som er

formålet med undervisningen, hva eleven skal lære og hvordan de skal kunne dra nytte av dette senere i livet. Flere av lærerne vektlegger også at det er viktig å ikke bli for låst til et opplegg, og at de tenker gjennom flere scenarier på hva som kan skje underveis i undervisningen. Gjennom tidligere studier gjennomført av Beni et al. (2019b) viser de til at de justeringene som blir gjort underveis i undervisningen kan være mer verdifulle enn selve planen som var lagt på forhånd, og dette bekrefter også lærerne i sine utsagn. Som både Beni et al. (2019) og Quennerstedt (2019) nevner om viktigheten av hva, hvordan og hvorfor aspektene når det kommer til kroppssøving, samt hvordan dette kan være viktig for å fremme meningsfulle opplevelser, legger flere av lærerne vekt på valg av sted og hvordan de kan tilpasse undervisningen til elevgruppen i og med at de kjenner elevene fra før.

Flere av lærerne vektlegger dette med å tenke gjennom risikoanalyser og planlegging, og noen inkluderer også elevene i denne prosessen. Slik Beni et al. (2019b) påpekte i sin forskning, vil elevene gjennom å delta aktivt i planleggingen, slik lærerne her forteller, kunne oppnå meningsfullhet, ikke bare individuelt, men også kollektivt. Lærerne tar her avgjørelser i forkant av undervisningen om hva som er hensikten og ønskelig både før og under undervisningen, samtidig som de inkluderer elevene inn i deler av prosessen (Quennerstedt, 2019). Ved at lærerne går gjennom en slik type refleksjonsprosess i forkant av undervisning og gjennom planlegging, vil de kunne legge bedre til rette for å kunne skape disse meningsfulle opplevelsene for elevene, Gjennom en slik type refleksjonsprosess i forkant av undervisning, vil lærerne slik som Quennerstedt (2019) argumenterer for, kunne skape en best mulig undervisningssituasjon for elevene med mulighet for å skape meningsfulle opplevelser samt at de selv blir trygg på opplegget de skal gjennomføre. Som noen av lærerne gjør, å inkludere elevene inn i denne refleksjonsprosessen, kan de hjelpe elevene med å se kontinuitet i erfaringene de gjør seg, slik Fletcher & Ní Chróinín (2022) skrev. Ved at lærerne tar med elevene inn i denne refleksjonsprosessen vil lærerne, ifølge Fletcher & Ní Chróinín (2022), kunne hjelpe elevene med å se sammenheng med fortid, nåtid og fremtid, og da hjelpe de til å sette ord på eller identifisere hva som gjør opplevelsene i utesvømming meningsfulle.

Noen av lærerne forteller om viktigheten av hvordan de ordlegger seg i samtalene med elevene både før og under undervisning i utesvømming. Slik Skaalvik & Skaalvik (2015) skrev, er lærerne her bevisst på hvordan det de sier kan påvirke elevenes opplevelse både positivt og negativt. Ved at lærerne vektlegger å være trygge voksne, vil de slik som Fjell & Olaussen (2012), være autonomistøttende lærere som trygger og støtter eleven i en ny situasjon som kan bidra til å skape en mestringstro hos eleven. Ser eleven at læreren er trygg og gir gode oppløftende tilbakemeldinger, vil dette kunne være med på både å støtte og bygge opp elevens indre motivasjon til deltagelse slik Jang et al. (2010) skrev om en autonomistøttende lærer. En autonomistøttende lærer vil også her kunne utfordre og videreutvikle elevenes motoriske kompetanse i utesvømming, da elevene føler seg trygge på læreren og har en indre motivasjon til deltagelse. Siden kompetanse og det å føle seg kompetent er et av behovene Ryan et al. (2009) nevner for at elevene skal oppleve motivasjon, vil dette ligge til grunn for elevens ønske om å delta i en aktivitet som utesvømming. Ved at elevene opplever at de får utfordret og utviklet sine ferdigheter i utesvømming, vil dette også tilfredsstille kriteriene for å oppleve mening (Beni et al., 2017). Hvis læreren, slik som Fjell & Olaussen (2012) skrev om en autonomistøttende lærer, lytter og utfordrer elevene, vil dette være med på å øke deres motivasjon til deltagelse. Motivasjon vil være helt essensielt for at elevene skal ha et ønske om å delta i utesvømming, og for at opplevelsen skal kunne være meningsfull.

Ved at lærerne vektlegger at de skal være trygge voksne for elevene, vil dette også kunne påvirke elevenes opplevelse av trygghet i undervisning i utesvømming. De vektlegger sikkerhet og elevens opplevde sikkerhet, hvor flere av de tar i bruk ulike virkemidler for å skape en sikker undervisning. Ved å la elevene kjenne på trygghet, teste egne grenser, og ta i bruk for eksempel redningsvest, kan dette være med på å gjøre utesvømming personlig relevant og de kan trekke sammenligninger med livet utenfor skolen slik Beni et al. (2017) vektla. Ved at lærerne også ivaretar sikkerhetsaspektet kan dette være med på å gjøre dem bevisst på hvordan de kan tilpasse undervisningen for å skape situasjoner og aktiviteter som vil resonere med elevenes opplevelse av mening og relevans av faget (Chróinín et al., 2018).

I noen av lærernes møter med elevene, opplever de at noen av elevene kan være litt ekstra utrygge når det kommer til utesvømming og at de prater kanskje litt ekstra med disse. Her vil elevens opplevde tilhørighet kunne være med på å påvirke elevens motivasjon til deltagelse. Gjennom at lærerne prater med elevene og litt ekstra med de som er sårbare, vil dette handle om at elevene opplever både omsorg og engasjement fra læreren (Deci & Ryan, 2000). Ved å la elevene både føle seg trygge, men også teste ut en type aktivitet med for eksempel klær og redningsvest, kan mulig flere av elevene se dette i sammenheng med livet utenfor skolen og oppleve personlig relevans. Elevene vil her gjennom tilhørighet føle seg trygge nok og ha motivasjon til å delta i aktiviteten, samt i tillegg vil aktiviteten kunne resonere med elevenes behov og interesse slik Beni et al. (2017) skrev om å skape en meningsfull opplevelse. Lærerne forteller at de også er ute i vannet med elevene, både på grunn av sikkerhetsaspektet, men også for å trygge elevene. Dette handler igjen om at elevene blir sterkt preget av det læreren både gjør og sier, slik Skaalvik & Skaalvik (2015) skrev, og ved at lærerne er ute i vannet med elevene kan de gi elevene trygghet og motivasjon til å gå uti og delta i aktiviteten. Ved at lærerne er trygge på det de gjør vil dette smitte over på elevene, som vil være helt essensielt for deres deltagelse i utesvømming og ligge til grunn for å skape disse meningsfulle opplevelsene for elevene. Ved at lærerne vektlegger det at det både skal være trygt, men og gøy for elevene, vil dette være med på å kunne skape meningsfulle opplevelser for elevene (Beni et al., 2017).

5 Avslutning

Vi ønsket å se nærmere på meningsfullhet og utesvømming, basert på egne erfaringer samt at vi ser viktigheten av at elevene lærer livreddende ferdighetene allerede på barneskolen. Gjennom skolens ansvar for å stimulere til livslang bevegelsesglede, samt kompetansemålet i LK20 fra Utdanningsdirektoratet (2020), som omhandler at elevene skal lære selvberging ute, vil meningsfullhet stå sentralt. Gjennom intervju med fem ulike lærere, som jobber på skoler i Norge og har utesvømming med elevene sine, ser vi at de vektlegger å skape meningsfulle opplevelser for elevene sine. Ved å analysere lærernes utsagn opp mot teori om meningsfulle opplevelser og selvbestemmelsesteorien, ser vi at lærernes undervisning og planlegging i stor grad bærer preg av teoriene.

Ved å blant annet ta utgangspunktet i Ryan & Deci (2020) og det de skriver om elevenes behov om å føle seg kompetent, føle tilhørighet og selvbestemmelse som ligger til grunn for at en elev skal kunne oppleve indre motivasjon, ser vi viktigheten av å prioritere og skape elevens motivasjon til deltagelse i utesvømming. For at elevene skal kunne ha mulighet til å oppleve utesvømming som meningsfullt, vil deres motivasjon til å velge å delta i aktiviteten være helt grunnleggende. Når det kommer til meningsfullhet sett ut ifra de fem kriteriene blant annet Beni et al. (2017) og Kretchmar (2006) samt de to demokratiske prinsippene Fletcher & Ní Chróinín (2022) skriver om, er dette noe lærerne vektlegger. Både i deres planlegging av undervisning og gjennomføring av selve undervisningen. I stor grad vektlegger lærerne at elevene skal lære noe gjennom utesvømming som gir dem kunnskap og ferdigheter til å ha et ønske om å ta del i en slik type aktivitet også etter skoletid. De legger også vekt på at de lærer livsviktige ferdigheter som kan være med på å redde elevenes eller andres liv.

Vi ser at det er et kunnskapshull når det kommer på forskning på utesvømming generelt, men spesielt når det kommer til utesvømming på barneskolen. Da det er et nyere kompetansemål, kan vi anta at dette er noe av grunnen, men vi ser absolutt et behov for at det gjøres mer forskning på temaet. Vi har kommet i kontakt med noen lærere som velger å gjennomføre utesvømming, og de forteller selv at det gjennomføres utesvømming på deres skole nettopp fordi de er engasjerte. Videre forskning kunne bygget videre på meningsfullhet og utesvømming, men heller fra et elevperspektiv og deres opplevde mening kontra lærerperspektivet som vi har sett på.

Referanser

- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Beni, S., Ní Chróinín, D., & Fletcher, T. (2019a). A focus on the how of meaningful physical education in primary schools. *Sport, Education and Society*, 24(6), 624-637. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1612349>
- Beni, S., Fletcher, T., & Chróinín, D. N. (2019b). Using features of meaningful experiences to guide primary physical education practice. *European Physical Education Review*, 25(3), 599-615. <https://doi.org/10.1177/1356336X18755050>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith, & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. London: Taylor & Francis (Routledge). <https://doi.org/10.4324/9781315762012.ch15>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duijn, T. V., Cocker, K., Seifert, L., & Button, C. (2022). Assessment of water safety competencies: Benefits and caveats of testing in open water. *Frontiers in psychology*, 13, 982480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.982480>
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Ramberg, I., & Wollscheid, S. (2022). *Spørsmål til Skole Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022*. NIFU rapport 2022: 11. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-skole-norge-varen-2022/>
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: Med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Drageset, Sigrunn & Ellingsen, Sidsel. (2010). Å skape data fra kvalitativt

- forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*. 5. 332-335.
[10.4220/sykepleienf.2011.0027](https://hdl.handle.net/10.4220/sykepleienf.2011.0027)
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *FoU i praksis*, 6(2), 9-31. <https://hdl.handle.net/10642/1458>
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Gleddie, D., & Beni, S. (2021). *Meaningful physical education : an approach for teaching and learning*. Routledge.
- Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455-466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Frende Forsikring. (2023, 18. juli). *1 av 3 nordmenn er ikke svømmedyktige*. <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/17975970/1-av-3-nordmenn-er-ikke-svommedyktige?publisherId=5653809&lang=no>
- Gjølme, E. G. (2021). *Utendørs svømme-og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Iversen, A. B. (2011). 'Kvalitative og kvantitative metoder – et kontinuum?'. *Sosiologisk tidsskrift*, 19(2) 175–183. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2011-02-04>
- Jang, H., Deci, E. L., & Reeve, J. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 6 utgave. Abstrakt forlag.
- Kretchmar, R. S. (2006). Ten more reasons for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(9), 6–9. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597932>
- Kretchmar, R. S. (2007). What to do with meaning? A research conundrum for the 21st century. *Quest*, 59(4), 373-383. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483559>
- Khun, T. S. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago press.
- Kvåle, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kjendlie, P. L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K., & Stallman, R. K. (2013). Can you swim in waves? Children's swimming, floating, and entry skills in

- calm and simulated unsteady water conditions. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 7(4), 4. <https://doi.org/10.25035/ijare.07.04.04>
- Malt, U. & Grønmo, S. (2023, 10. februar). Strukturert intervju. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/strukturert_intervju
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetikk komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ní Chróinín, D., & Fletcher, T. (2023). Teaching and Coaching for Meaningfulness and Joy. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780367766924-RESS58-1>
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 23(2), 117-133. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1342789>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Redningsselskapet. (2021, 20. august). *Voksne nordmenn er dårligst på å svømme i Skandinavia*. <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/17914034/voksne-nordmenn-er-darligst-pa-a-svomme-i-skandinavia-?publisherId=89422>
- Redningsselskapet (u.å). *Redningsselskapets Drukningstatistikk*. Hentet 20.februar 2024 fra <https://rs.no/drukning/>
- Redningsselskapet. (2024, 5. februar). *Åtte personer druknet i januar*. <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/18045806/atte-personer-druknet-i-januar?publisherId=89422&lang=no>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6(2), 107-124.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Sikt. (u.å.) *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 23. april 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forsknings-metoder i praksis* (2.opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngstad, I., & Mikalsen, H. K. (2021). Unge tenåringers meningsskaping i fysisk aktivitet og kroppsøving. I K., Skjesol & I., Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven : pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1. utgave., s. 57-74). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i kroppsøving: Kompetansemål etter 7. trinn (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i kroppsøving: Kompetansemål etter 7. årssteget (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Vaage, O.F. (2015). *Fritidsaktiviteter 1997-2014: Barn og voksnes idrettsaktiviteter, friluftsliv og kulturaktiviteter, Resultater fra Levekaårsundersøkelsene* (Rapporter 2015/25). Statistisk sentralbyrå. https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/3010318/RAPP2015-25_web.pdf?sequence=1
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjennelse fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Samarbeidsavtale ved samskriving av masteroppgave

Vedlegg 5: Samskrivingsdokument

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

24.01.2024, 13:13



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

939017

Vurderingstype

Automatisk

Dato

02.12.2023

Tittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Monika Haga

Student

Oda von Krogh

Prosjektperiode

01.01.2024 - 01.09.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i et mastergradsprosjekt

om Utesvømming i grunnskolen?

Formålet med prosjektet

Vi ønsker å komme i kontakt med deg som gjennomfører utesvømming 5.-7. trinn. Dette er derfor et spørsmål til deg om du vil delta i vårt masterprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvingslærere sin erfaring med utesvømming i skolen, og hvordan de kan fremme meningsfylt kroppsøving i en slik undervisningskontekst. Fokuset vil ligge på undervisning som har foregått/foregår på 5-7. trinn.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å se på hvordan et utvalg kroppsøvingslærere tenker omkring meningsfulle erfaringer i sin kroppsøvingsundervisning og spesielt i en utesvømmingskontekst. Som en lærer som har gjennomført/gjennomfører utesvømming på barneskolen på 5-7 har vi ønske om å høre dine tanker og erfaringer omkring tematikken. Vi har gjennom bekjente og kollegaer blitt gjort kjent med at du gjennomfører utesvømming, og det er derfor vi tar kontakt med deg. Hvis du ønsker å delta vil du bli en del av utvalget på 5-7 lærere som har gjennomført/gjennomfører utesvømming på 5-7. trinn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1-7 ved Institutt for lærerutdanning, Norges Tekniske- Naturvitenskapelige Universitet (NTNU). Ansvarlige for prosjektet er studentene Kristine Lesund og Oda von Krogh, i samarbeid med veileder Monika Haga.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet. Du kan når som helst underveis i prosjektet trekke deg og få slettet alle opplysninger om deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju sammen med oss. Lengde på intervjuet vil være omtrent 30-45 min. Vi ønsker i hovedsak å gjennomføre intervjuet i person, med ved behov kan vi også gjennomføre det digitalt. Det kan også være aktuelt med en kort samtale i etterkant av intervjuet dersom noe er uklart. Tematikken er som nevnt utesvømming og relevante spørsmål som kan komme er:

- Hva slags type aktiviteter legger du opp til i en typisk utesvømming time?
- Hvordan legger du opp til aktiviteter i utesvømming som motiverer elevene og vil gi de gode opplevelser?

I intervjuet vil vi samle inn noen opplysninger som blant annet tidligere utdanning og dine tidligere erfaringer. Intervjuet krever ingen forberedelse fra deg som deltaker. Ved avtale om intervju kan vi sende deg en oversikt over spørsmål vi ønsker å ta opp. Intervjuet kommer til å være semistrukturert, og det vil derfor være en mulighet at det dukker opp spørsmål underveis.

Vi kommer til å gjøre lydopptak og ta korte notater av intervjuet, dette med godkjenning fra Sikt.

[Kort om personvern](#)

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene dine konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/ Veileder
Monika Haga

Student
Kristine Lesund

Student
Oda von Krogh

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Data vil bli innhentet via Nettskjema Diktafon, og lydfilen vil bli lagret bak en to faktor autorisering. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil bli anonymisert og vil ikke bli gjenkjent i publikasjoner eller presentasjoner.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i september 2023.

Opplysninger som anonymisert transkriberinger vil bli beholdt, mens alt av personopplysninger og data som ikke er anonymisert vil bli slettet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Kristine Lesund, student, kristles@stud.ntnu.no

Oda von Krogh, student, odavk@stud.ntnu.no

Monika Haga, Prosjektansvarlig/Veileder, monika.haga@ntnu.no

Thomas Ørnulf Helgesen, Personvernombud NTNU, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt's vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Intervjuguide

Dette fortelles innledende:

- Takk for at du stiller opp til intervju
- Fortelle om formålet med intervjuet hvis ikke dette er klart allerede
- Fortelle om at det er anonymt, oppbevaring av data på lukket enhet med kun få tilganger.
- Er det greit å ta opp intervjuet?
- Enkel gjennomgang av intervjuets innhold, og at de gjerne må tilføye mer informasjon hvis de ønsker det
- Tidsbruk på intervjuet, her ca. 45min

Spørsmål:

a) Innledende spørsmål

- i) Alder?
 - 1) 20-25, 25-30, 30-35, 35-40, 40-45, 45-50, 50-55, 55-60, 60-65
- ii) Hva er din utdanningsbakgrunn?

b) Generelle spørsmål

- i) Hva er din bakgrunn når det kommer til svømmeundervisning?
 - 1) Bakgrunn i svømming som svømmer eller trener?
 - 2) Tatt kurs eller lignende?
 - 3) Undervisning inne? Mye? Lite?
 - 4) Undervisning ute? Mye? lite?
- ii) Hvordan ser en typisk økt med utesvømming ut for elevene på 5-7. trinn i din undervisning?
- iii) Læreplanen har en forståelse for svømming, men hva mener du målet med utesvømming for elevene på 5.-7.trinn er?
 - 1) Er du kjent med kompetansemålene etter 7. trinn?

c) Planlegging av utesvømming

- i) Hvordan planlegger du en undervisningsøkt i utesvømming?
 - 1) Hva er de viktigste elementene du tar hensyn til? Hva er det første du tenker er viktig?
 - 2) Har du et kort eksempel på en undervisningsøkt?
- ii) Hva slags type aktiviteter legger du opp til i en typisk utesvømming time?
 - 1) Samarbeid? Individuelt?
- iii) Hvilke læringsmål legger du opp til i en slik undervisningsøkt?
 - 1) Eksempler?
- iv) Hvordan tilpasser du svømmeundervisning til elevenes alder og ferdighetsnivå?
 - 1) Eventuelt hvordan tar du hensyn til dette?

- v) Hva slags rammefaktorer påvirker når du planlegger utesvømmingsaktiviteter?
 - 1) Hvilke sikkerhetshensyn tar du når du planlegger utesvømmingsaktiviteter?
 - 2) Valg av sted?
 - 3) Bruk av utstyr?

d) Meningsfulle Opplevelser

- i) Hva legger du i "Meningsfulle opplevelser"?
 - 1) Hva legger du i Meningsfulle opplevelser når det kommer til utesvømming?
 - 2) Gode opplevelser? Negative opplevelser?
- ii) Hvilke metoder eller tilnærminger bruker du for å sikre at utesvømmingsaktiviteter er meningsfulle og engasjerende for elevene?
- iii) Har du et eksempel på en utesvømmingsaktivitet du tenker har skapt meningsfulle opplevelser for elevene?
 - 1) Kan du dele noen spesifikke eksempler på vellykkede utesvømmingsaktiviteter som du tenker har skapt meningsfulle opplevelser for elevene?
- iv) Hvordan legger du opp til aktiviteter i utesvømming som motiverer elevene og vil gi de gode opplevelser?
 - (a) Eksempler?
 - 2) Hvordan legger du vekt på at elevene skal se relevansen?
 - (a) Hvilke grep gjør du?
 - (b) Hvordan vet du om elevene opplever det som relevant?
- v) Hvordan tilpasser du undervisningen for å imøtekomme ulike interesser og evner blant elevene?
- vi) Hvordan møter du de elevene som synes det er skummelt eller kaldt å ha utesvømming?
 - 1) Hva tenker du om en slik type aktivitet hvor noen elever må pushe grensene sine noe kan bidra med i skolen?
 - (a) For klassen?
 - (b) For enkelteleven?
- vii) Har du noen eksempler der elevene har hatt gode opplevelser i utesvømming?
- viii) Har du noen eksempler der elevene har hatt mindre gode opplevelser i utesvømming?

e) Samarbeid og ressurser

- i) Samarbeider du med andre lærere eller ressurspersoner for å forbedre utesvømmingsopplevelsen?
 - 1) Er dere flere lærere på skolen som gjennomfører utesvømming?
 - 2) Snakker du med andre om opplevelsen og erfaringene du gjør deg av å gjennomføre utesvømming?
- ii) Hva slags støtte eller ressurser trenger du for å bedre legge til rette for meningsfulle utesvømmingsaktiviteter?
- iii) Er det noen undervisnings erfaringer du har gjort deg opp med utesvømmingsundervisningen?

1) Ser undervisningen lik ut nå som første gang? Har du gjort endringer?

f) **Avsluttende**

- i) Er det noe annet du vil legge til i forhold til hvordan du planlegger og gjennomfører utesvømming for 5-7.trinnselever med tanke på å fremme meningsfulle opplevelser?
- ii) Har du fortalt alt du ønsker å fortelle, er det noe du vil legge til?
 - 1) Tre viktige ting du husker du nevnte?

Avslutning

Kan vi kontakte deg hvis det blir aktuelt?

Bare å ta kontakt hvis du har spørsmål, noe du vil endre på eller noe du kommer på.

Gi oss beskjed hvis du ønsker at vi skal fjerne noe!

Tusen takk for at du stilte opp til intervju!

Vedlegg 4: Samarbeidsavtale ved samskriving av masteroppgave



Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Samarbeidsavtale ved samskriving av masteroppgave v/ILU

Avtalen skal sikre et godt samarbeid mellom studentene og gi informasjon om partenes plikter og rettigheter. Signering av avtalen innebærer et samtykke fra alle parter om at de har gjort seg kjent med sine plikter og rettigheter presentert nederst i avtalen.

Avtalen gjelder samarbeid mellom:

Student

Navn: Kristine Lesund
Fødselsdato: 27.09.1999
Dato og signatur: 10.05.2024 *Kristine Lesund*

Student

Navn: Oda von Krogh
Fødselsdato: 15.08.1999
Dato og signatur: 10.05.2024 *Oda von Krogh*

Hovedveileder

Navn: _____
Signatur: _____

Evt. biveileder eller ekstern veileder (stryk det som ikke passer)

Navn: _____
Signatur: _____

Administrativ representant på vegne av NTNU:

Navn: _____
Signatur: _____

Informasjon om masteroppgaven

"Det som jeg alltid ofte sier til elevene, er at svømming er det eneste faget du kan do av å ikke kunne."
En kvalitativ studie om lærere som planlegger og gjennomfører utesvømming for å fremme
meningsfulle opplevelser på mellomtrinnet

Arbeidstittel: _____

Emnekode og navn: MGLU5215 - Masteroppgave i Kroppsøving

Startdato – sluttdato: 01.01.24 - 27.05.24

Partenes plikter og rettigheter

a) Studentene

- har felles ansvar for å fylle ut og levere signert samarbeidsavtale til instituttet- sendes på epost til postmottak@ntnu.no
- har felles ansvar for å bidra med lik arbeidsinnsats inn i samarbeidet og samskrivingen av masteroppgaven.
- har et felles ansvar for masteroppgaven som helhet. Dette innebærer at man ikke kan fordele deler/kapitler mellom seg.
- har felles ansvar for at retningslinjer i forbindelse med det å skrive en masteroppgave blir fulgt, og har felles ansvar for å forhindre juks og plagiat etter § 6.4 i forskrift om studier ved NTNU.
- har felles opphavsrett til den ferdigstilte oppgaven og til innsamlet materiale. Skulle samarbeidet brytes underveis, må det avklares gjennom dialog og forhandlinger hvordan stoffet kan tilpasses og omskrives til en ny kontekst/individuelle oppgaver. I dette tilfellet har begge partene ansvar for å tilpasse arbeidet til en ny kontekst slik at det ikke fremstår som plagiat.
- har begge et ansvar for å fylle ut prosessdokumentet som vedlegg til masteroppgaven i felleskap, og begge partene skal være enige om innholdet. Veileder skal inkluderes i ferdigstillingen av prosessdokumentet.
- skal holde veileder(e) oppdatert om samarbeidsforholdet og arbeidsprosessen.
- skal varsle instituttet dersom de ønsker å bli løst fra samarbeidsavtalen.
- må begge være enige om publisering og/eller båndlegging.

b) Veilederen

- skal ha en oppstartssamtale med studenter med gjennomgang av den planlagte prosessen.
- skal ta opp spørsmål om samarbeidsforholdet som en del av veiledningen.
- skal gjennomføre avsluttende samtale om samarbeidet før ferdigstilling av prosessdokumentet, med begge studentene til stede.
- kan fraråde samskriving dersom hen opplever at samarbeidet ikke fungerer eller at samskriving ikke er hensiktsmessig.

c) NTNU ved Institutt for lærerutdanning

- skal følge opp studentene dersom det kommer opp utfordringer i samarbeidsforholdet.

Tilleggsinformasjon

Ved samskriving skal det som vedlegg til masteroppgaven følge et prosessdokument hvor den gjennomførte samarbeidsprosessen, inkludert ansvars- og arbeidsfordeling, blir beskrevet. Prosessdokumentet skal skrives i fellesskap og være på ca.1-2 sider. Prosessdokumentet er en del av vurderingsgrunnlaget. I utgangspunktet er det felles bedømmelse på det skriftlige arbeidet for begge kandidatene, men karakteren er individuell og studentene har individuell klagerett. Innholdet i prosessdokumentet kan i særskilte tilfeller føre til at kandidatene får ulik karakter.

Det anbefales at hver student fører logg over samarbeidet, og at de sammen, både med og uten veileder til stede, aktivt reflekterer over samarbeidsprosessen underveis. Før innlevering av oppgaven skal det gjennomføres en avsluttende samtale med veileder om hvordan samarbeidet har gått.

Eventuell uenighet i forbindelse med samskrivingen skal søkes løst ved forhandlinger. I slike tilfeller skal instituttet bistå gjennom dialog for å finne best mulig løsning for alle partene involvert. Hvis dette ikke fører frem, er partene enige om at tvisten avgjøres ved voldgift i henhold til norsk lov. Tvisten avgjøres av sorenskriveren ved Trøndelag tingrett eller den hen oppnevner.

Vedlegg 5: Samskrivingsdokument

Vi, Oda von Krogh og Kristine Lesund har sammen skrevet dette forskningsprosjektet. Gjennom hele prosessen med prosjektet har vi vært enige om at dette er et samarbeidsprosjekt. Vi valgte å ikke fordele spesifikke ansvarsområder, men heller å samskrive gjennom hele prosessen med å skrive denne oppgaven. Med dette som utgangspunkt tok vi heller å fordelt ansvar og små oppgaver underveis i skriveprosessen. Da vi begge har skrevet og tatt del i dette prosjektet står vi begge inne for innholdet i prosjektet. Det at vi har jobbet sammen har vært med på å skape flere refleksjoner og diskusjoner rundt oppgaven, noe som har gjort dette til en lærerik prosess som har gitt oss mange nye erfaringer. Under arbeidet med oppgaven har det ikke oppstått noen uenigheter eller vanskelige forhold som har gjort at samarbeidet ikke har fungert.

