

MASTEROPPGAVE

Emnekode: KRO5003

Navn: Line Fone

Ungdomsskoleelevers erfaringer med svømmeundervisningen
i kroppsøvingsfaget

Students' experiences with swimming lessons in physical
education in secondary school

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 64

Sammendrag

Dette er en masteroppgave for lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag, skrevet ved Nord Universitet, fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag avdeling Levanger.

Studien tar for seg ni elevers erfaringer med svømmeundervisning i kroppsøvingfaget ved 10. trinn på ungdomskolen. Elevene går i samme klasse ved den samme skolen. Elevenes erfaringsverden i svømmeundervisningen blir undersøkt gjennom problemstillingen:

«*Hvordan erfarer elever svømmeundervisningen i kroppsøvingfaget på ungdomsskolen?*»

Dette blir belyst gjennom begreper som erfaring, levd kropp, *embodiment* og meningsskaping.

Studien har et konstruksjonistisk epistemologisk ståsted og en vitenskapelig forankring i fenomenologien. Den tar utgangspunkt i subjektets erfaringsverden. Det er den verdenen som tar for seg den dagligdagse oppførselen i hverdagslivet (van Manen, 1997). I dette tilfellet er det snakk om svømmeundervisningen i kroppsøvingfaget. I likhet med Smith, Larkin og Flowers (2009) vil denne studien se på erfaring i det øyeblikket de går fra normale, hverdagslige erfaring til *erfaring* av betydning, en meningsskapende erfaring, som mennesket reflekterer over og forsøker å forstå viktigheten av.

Studien har en kvalitativ forskningstilnærming, og er basert på semistrukturerte én til én intervjuer. Meningsinnholdet i data er analysert gjennom metodisk tekstkondensering (Malterud, 2011). En hermeneutisk hel-del-hel prosess ble brukt for å komme fram til gyldige tolkninger av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom dataanalysen har jeg identifisert tre temaer som sier noe om elevenes erfaringer i svømmeundervisningen i kroppsøvingfaget på 10. trinn.

Elevene har varierte erfaringer med kroppsøvingfaget og svømmeundervisningen, til tross for at alle informantene er særs kompetente i kroppsøvingfaget. Elevenes erfaringer med svømmeundervisningen er knyttet til om de erfarer å mestre. Svømming for informantene er knyttet til ferdighetslæring, og det kan føre til mistriivsel for elevene som ikke opplever å

mestre de aktuelle ferdighetene. Dette syntes å gjelde elevene som er idrettsaktive på fritiden i større grad enn de som ikke er det. Det kroppslige aspektet ved svømmeundervisningen er en sentral del av erfaringene elevene har med svømmeundervisningen. Det er knyttet til ubehagelige følelser gjennom opplevelsen av nakenhet, det å sammenlikne seg med andre og skille seg ut fra resten. Elevene har en utpreget tendens til å skille erfaringene fra andre kroppsøvingstimer fra svømmeundervisningen. Elevene uttrykker at meningen med kroppsøvingsfaget er at det syntes å være et avbrekk fra den stillesittende, teoretiske skolehverdagen, men erfarer at svømmeundervisningen fokuserer sterkt på bestemte svømme- og livbergingsferdigheter. Elevene uttrykker at faget er viktig fordi de får være i aktivitet, at det er mye variasjon og at det er gøy. Meningen med svømmeundervisningen er mer instrumentelt, og elevene knytter det til at det er en livbergende ferdighet de må kunne.

Studien har begrensinger knyttet til generaliserbarheten da alle informantene har høy måloppnåelse i kroppsøvingsfaget. Samtidig mangler jenteperspektivet fra elever som ikke er idrettsaktive på fritiden. I tillegg har skolen elevene går på, en lokal læreplan for svømmeopplæring. Det legger føringer for konteksten svømmeundervisningen foregår i. Altså kan det ikke nødvendigvis sies at funnene i denne studien gjelder andre *typer* elever, ved andre skoler som befinner seg i andre svømmeundervisningskontekster.

Nøkkelord: kroppsøving, svømmeundervisning, elevsubjektet, erfaring, levd kropp, *embodiment*, meningsskaping.

Abstract

This is a master thesis written at Nord University at the Faculty of Education and Arts. This thesis marks the end of my education in physical education and sports subjects.

This study examines nine students' experiences with swimming lessons in physical education at secondary school. The students attended the same classes at the same school. The student's world of experiences in swimming lessons in PE is examined through the following question: *"How do students experience swimming lessons in PE at secondary school"*. The study is framed of phenomenological terms such as experience, lived body, embodiment and meaning making. It is based on the subject's world of experience. It is the world that deals with the everyday behavior in everyday life (van Manen, 1997). In this case, we are talking about swimming lessons in PE. Similarly, to Smith, Larkin, and Flowers (2009), this study will look at experience in the transition from a normal, everyday experience to experience of meaning, a meaningful experience, which the subject reflects on and tries to understand the importance of.

The study has a qualitative research approach and is based on semi-structured one-on-one interviews. The meaning content of the data is analyzed through methodological text condensation (Malterud, 2011). The hermeneutic circle was used to attain a valid interpretation of the data material (Kvale & Brinkmann, 2015). Through the data analysis, I identified three themes that illuminated the students' experiences in the swimming lessons in PE in the 10th grade.

The students had varied experiences with PE and the swimming lessons even though all the informants were particularly competent in PE. The students' experiences with the swimming lessons were linked to whether they experience mastery or not. Swimming for the informants was linked to skill learning, and it could lead to dissatisfaction for the students who did not experience mastering the relevant skills. This seemed to apply to students who were active in sports in their spare time to a greater extent than those who weren't. The embodied aspect of the swimming lessons was a central part of the students' experiences with the swimming

lessons. It was associated with unpleasant feelings through the experience of nudity, comparing oneself with others and standing out from the rest. The students had a distinct tendency to separate their experiences with PE in general from the swimming lessons. The meaning of PE is that it seemed to be a break from the sedentary, theoretical school life, but experiences from swimming lessons focuses more on specific swimming and lifesaving skills. The students expressed that the PE subject is important because they get to be active, that there is a lot of variety and that it is fun. The meaning of swimming lessons is more instrumental, and the students linked it to the fact that it is a lifesaving skill they must learn.

The study has limitations related to generalizing because all the informants have a high level of goal-achievement in PE. At the same time, the girls' perspective is lacking from students who are not active in sports in their spare time. In addition, the school has a local curriculum for the swimming lessons. It provides guidelines for the context in which swimming lessons take place. In other words, it cannot necessarily be said that the findings in this study apply to other types of students, at other schools that are in other swimming lessons contexts.

Keywords: Physical education, swimming lessons, the student subject, experience, lived body, embodiment and meaning making.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven er endelig over og med dette markeres slutten på 5 år ved Nord Universitet. Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerik og spennende, men samtidig utfordrende og «riv-deg-i-håret» frustrerende. Prosjektet fikk en krevende start da skolen jeg hentet informantene mine fra, ble rammet av COVID-19 og intervjuene ikke fant sted før i starten av mars 2020. Til tross for denne mindre tidsklemmen, er masteroppgaven ferdigskrevet. Med dette blir min reise ved Lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag satt ett punktum for. Jeg har fått ufattelig mye ny kunnskap, ikke bare om min fremtidige profesjon, men også om meg selv som person. Jeg sitter igjen med nysgjerrighet og iver for hva fremtiden bringer!

Nå gjenstår det bare å takke alle som takkes skal:

Først om fremst må jeg takke skolen som stilte seg positiv til å delta i dette masterprosjektet og elevene som satt av tiden sin til å beskrive sine erfaringer for meg. Uten disse ville ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Takk til veileder Idar Lyngstad for gode samtaler, synspunkter og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har satt stor pris på å ha fått undersøke ett tema jeg virkelig brenner for og med god hjelp fra deg, tørr jeg å påstå at jeg har oppnådd det jeg satt ut for å gjøre. Nemlig å undersøke elevers erfaringer med svømmeundervisningen på ungdomstrinnet.

Tusen takk til familie som har støttet meg 100% i denne perioden. En særlig takk tvillingsøster og kjæreste som har holdt ut meg i denne prosessen og vært trofaste diskusjonspartnere og korrekturlesere. Dere er gull verdt!

Levanger, mai 2022.

Line Fone

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
Innholdsfortegnelse	vi
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Sentrale begrep	3
2.0 Tidligere forskning og teoretisk perspektiv	4
2.1 Svømmeundervisningens historie i kroppsøvfingsfaget.....	4
2.2 Tidligere forskning	5
2.3 Teoretisk perspektiv – elevsubjektets erfaringer i svømmeundervisningen	7
2.3.1 Levd kropp	9
2.3.2 Embodiment	10
2.3.3 Meningsskaping	11
3.0 Metode.....	14
3.1 Vitenskapelig posisjonering og kvalitativ forskningstilnærming.....	14
3.2 Intervju som metode, informanter og rekruttering	15
3.3 Intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervju.....	17
3.4 Transkripsjon.....	18
3.5 Analyseprosessen	18
3.5.1 Hermeneutisk analyse og tolkning	19
3.6 Data- og studiekvalitet	20
3.7 Etske vurderinger	21
4.0 Resultater og diskusjon	23
4.1 Presentasjon av informantene.....	23
4.2 Prestasjon av resultater.....	26
4.2.1 Variasjonsbredde i erfaringene – selv innenfor en ganske homogen elevgruppe ...	26
4.2.2 Det kroppslige aspektet ved svømmeundervisningen	30
4.2.3 Meningen med svømmeundervisningen i kroppsøvfingsfaget.....	32

5.0 Konklusjon	37
5.1 Veien videre	38
Litteraturliste	39
Vedleggsliste	44

1.0 Innledning

Oppgaven undersøker hvordan ungdomsskoleelever erfarer svømmeundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Jeg ønsket en dypere forståelse av elevenes erfaringer med svømmeundervisningen, hvordan de erfarer svømmeundervisningen i forhold til resten av kroppsøvfingsfaget, hva de mener er meningen med å svømmeundervisning på skolen samt elevens kroppslige erfaringer med emnet. For å undersøke dette, har jeg valgt en tilnærming rett mot elevenes erfaringsverden, forankret i fenomenologien med kvalitative semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode.

Min interesse for svømmeundervisning i skolen begynte allerede da jeg selv gikk på ungdomsskolen og hadde svømming i kroppsøvingen. Det som vekket min interesse, var hvor vidt forskjellig mine medelever erfarte svømmeundervisningen. Vi hadde *badeentusiastene* som elsket å være i vann, dykke, stupe og hoppe. Så hadde vi de som hatet svømmingen, de som gjorde hva som helst for å slippe unna og som fant svømmingen svært utfordrende og ubehagelig. Selv drev jeg aktivt med svømming på fritiden. Jeg følte meg ikke sett av læreren og fikk sjeldent utfordringer tilpasset mitt eget nivå. Dette førte til lite motivasjon, innsats og trivsel. I senere år har min interesse for tematikken rundt svømmeundervisningen vedvart gjennom utdannelsen min for å bli lektor i kroppsøving og idrettsfag. Som praksisstudent, kroppsøvlingslærer og tidligere svømmetrener står det tydelig for meg at elever, i alle aldre, har svært varierte erfaringer knyttet til svømmeundervisningen på skolen. Mange av tingene jeg selv erfarte i svømmeundervisningen kjenner jeg igjen i dag med de elevene jeg selv underviser. Med bakgrunn i dette, ønsker jeg å utforske elevenes erfaringsverden i svømmeundervisningen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Svømmeopplæring er en integrert del av kroppsøvfingsfaget. I fagrelevansen og sentrale verdier for faget står det: «*Leik, friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter 4., 7. og 10. trinn skal elevene kunne spesifikke ferdigheter som svømming på mage og rygg, svømme en lengre distanse etter egen målsetting

samt besitte egenskaper til å berge eget og andres liv hvis uhellet skulle finne sted i, ved og på vannet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse spesifikke ferdighetsmålene for svømmeundervisningen kom etter at Norges Svømmeforbund presenterte en undersøkelse i 2013 som viste at bare 53% av Norges tiåringer kunne svømme og Norge var dårligst på svømmeopplæring i Norden (Norges Svømmeforbund, 2013). Fra 2003 til 2013 hadde antallet svømmedyktige tiåringer i Norge bare økt fra 50% til 53% (Vienola, Gudmundsson & Heinonen, 2016).

I 2015 ble kompetansemålene for svømmeopplæringen i kroppsøvningsfagets læreplan revidert. Her var det fastsatt konkrete og ambisiøse kompetansemål for svømmeopplæringen i grunnskolen. Svømmeopplæringen og svømmedyktighet var blitt et satsingsområde i læreplanen for kroppsøvningsfaget. I skoleåret 2017/2018 ble det innført obligatoriske ferdighetsprøver. I fagfornyelsen for kroppsøvningsfaget, høsten 2020, kom det igjen nye kompetansemål i læreplanen for kroppsøvningsfaget, som berørte svømmeundervisningen. Relevant for denne oppgaven er kompetansemålene etter 10. trinn da det er 10. klassinger jeg har valgt å undersøke erfaringene til.

Eleven skal kunne:

- Utføre varierte svømmeteknikker og svømme en lengre distanse basert på egen målsetting.
- Forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen.

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Helt nytt i fagfornyelsen, var et kompetansemål som sier at livbergingen etter 10. trinn skal fra og med høsten 2021, også foregå utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for revideringen av kompetansemålene i 2015 viser Norges Svømmeforbunds siste rapport fra 2021 at andelen elever som svømte 200m eller lengre uten flytehjelp var nede i 41% (Norges Svømmeforbund, 2021). Altså har andelen svømmedyktige tiåringer sunket med 12 prosentpoeng. Studier som viste objektive målinger på svømmedyktighet og drukningsulykker var lett å finne da jeg begynte inneledende søk på norsk svømmeundervisning. Det jeg ikke fant, var forskning rettet mot hvordan elevene selv erfarer svømmeundervisningen. Det er gjort mye forskning på kroppsøvningsfaget, også rettet mot elevenes erfaringer med faget, de siste 20 årene (Løndal, Borgen, Moen, Hallås & Gjølme, 2021). Det lite eller ingenting rettet spesifikt mot svømmeundervisning. Med tanke på den viktige plassen kompetansemålene til

svømming har i læreplanen, samt egne erfaringer knyttet til svømmeundervisning i skolen, ønsker jeg å gjøre en studie rettet mot elevenes erfaringer med svømmeundervisningen i kroppsøvningsfaget.

1.2 Problemstilling

Oppgaven undersøker elevens erfaringer med svømmeundervisningen i kroppsøvningsfaget på 10. trinn i ungdomsskolen. Eleven som et aktivt subjekt og meningsskapning vil være sentrale begreper i forskningstilnærmingen. Problemstillingen er formulert slik:

«Hvordan erfarer elever svømmeundervisningen i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen?»

1.3 Sentrale begrep

Kroppsøving vil i denne studien sees på som det obligatoriske skolefaget elevene har i ungdomsskolen. Det er et fag der elevene arbeider fysisk og praktisk med kroppene sine og skiller seg fra andre fag, da det er det eneste praktisk estetiske faget som går gjennom hele skoleløpet. Læreplanen for faget finner man i Kunnskapsløftet av 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Svømmeundervisning er en del av kroppsøvningsfaget, men vil i denne studien skilles fra resten av faget for å kunne studere svømmeundervisningen som et eget fenomen. I læreplanen er det definert egne mål for svømmeopplæringen. Relevant for studien vil være kompetansemålene, nevnt ovenfor, for 10. trinn.

Lokal læreplan for svømmeundervisningen gir en lokal kontekst for oppgaven. I kjølvannet av det nye Kunnskapsløftet av 2020 lagde den aktuelle skolen jeg hentet mine informanter fra, en ny lokal læreplan for svømmeopplæringen. I planen er det definert syv vurderingskriterier/ferdighetsprøver: 1) svømme 500m, 2) hente dukke på 3-4m dyp, 3) ilandføring av «bevisstløs» person, 4) svømming med klær, 5) HLR, 6) tekniske krav i bryst-, crawl- og ryggsvømming og 7) holdninger til faget. Vurderingsgrunnlaget i svømmeundervisningen for informantene i min studie, var altså på grunnlag av seks ferdighetsmål og ett holdningsmål. Resultatene og funnen i denne studien må sees i lys av denne planen. Jeg hadde ikke innblikk i denne planen i forkant av intervjuene, men fikk tilgang til den i etterkant av datainnsamlingen.

2.0 Tidligere forskning og teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning og det teoretiske utgangspunktet for studien. For å få en forståelse av svømmeundervisningens plass i skolen, vil det presenteres et kort historisk perspektiv på svømmeopplæring i den norske skole.

2.1 Svømmeundervisningens historie i kroppsøvningsfaget

I Norge har kroppsøvningsfaget lange tradisjoner som skolefag (Augestad, 2003; Synnestvedt, 1994). Kroppsøvningsfaget ble introdusert i skolen etter et ønske om å øke norsk militærberedskap og fra perioden 1889-1925 hentet faget sine praksiser fra soldatopplæringen (Augestad, 2003). I 1925-1960 gjennomgikk kroppsøvningsfaget en transformasjon fra disiplin og militær utdanning til helseopplæring (Augestad, 2003). Renslighet, smitteforebygging og hygieneopplæring ble sentralt i kroppsøvningsfaget. Som en følge av dette ble vannet et hjelpemiddel i en omfattende helseoppdragende strategi. Staten bygde et stort antall dusjer og innendørsbassenger for å lære barna å svømme og øke renslighetssansen (Augestad, 2003).

Svømming fikk tildelt plass i læreplanen for kroppsøvningsfaget i 1890, og allerede i 1911 kom det forslag om å gjøre svømmeopplæring til et obligatorisk emne i skolen. I 1922 ble det anbefalt at svømming skulle introduseres som et eget fag hvis mulig (Synnestvedt, 1994). Svømming i 1890 hadde som resten av kroppsøvningsfaget, en svært disiplinert form hvor elevene ble spent fast i en sele og skulle svømme etter telling. I 1922 var det skolens oppgave å vekke interesse for bading og svømming. I 1925 stod det at alle elever burde kunne svømme før de gikk ut av skolen, samtidig som opplæringen i vann også skulle omfatte stuping og dykking (Synnestvedt, 1994). Svømming kunne da plasseres innenfor kroppsøvningsformen lek, idrett og friluftsliv. Siden den gang har svømming hatt en plass i kroppsøvningsfaget. Det kan vi se i Normalplanen fra 1939, Mønsterplanene fra 1974 og 1987, læreplanverket for grunnskolen i 1997, Kunnskapsløftet i 2006 med revidering i 2015 og senest i Kunnskapsløftet av 2020. Svømmeopplæringen og svømmedyktigheten til norske barn og unge har altså vært, og fremdeles er, kroppsøvningsfagets ansvar.

2.2 Tidligere forskning

Løndal et al. (2021) har publisert en oversiktsstudie over fagfellevurdert forskning gjort på kroppsøvningsfaget i Norge i perioden 2010-2019 og kom opp med 116 artikler. I denne studien kommer svømming indirekte frem gjennom Hagen, Aune og Lyngstad (2014) som finner at svømming kan være problematisk for elevene. Svømmeundervisningen er en aktivitet som inspirer til bruk av skjuleteknikker og unngåelsesstrategier. Walseth, Aartun og Engelsrud (2017) studerte jenters fysiske aktiviteter og hvordan dagens trenings- og idrettsdiskurser påvirker deres identitetsskaping i kroppsøvningsfaget. De konkluderer med at jenter ser på kroppsøving som et miljø hvor kroppen deres blir observert og bedømt av andre. Jentene misliker oppmerksomheten de får når de er i fysisk aktivitet. Fokuset på kropp som et objekt blir spesielt tydelig i svømmeundervisningen. Trange klær gjør at de føler seg avkledd og eksponert. Klomsten (2016) drøfter at kjønnsdelt svømmeundervisning kan være aktuelt grunnet kroppspresset som jentene opplever. I den siste tiden har muslimske jenter og deres deltakelse i kroppsøvningsfaget og svømmeundervisningen blitt mer diskutert i litteratur (Sandvik, 2016; Smette, Hyggen & Bredal, 2021; Aarset & Sandbæk, 2009).

Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) gjorde en nasjonal kartleggingsundersøkelse av kroppsøvningsfaget i grunnskolen fra 5.-10. trinn. Undersøkelsen kartlegger hvordan elever, lærere og skoleledere erfarte kroppsøvningsfaget. Et kapittel i rapporten fra undersøkelsen omhandler svømmeundervisning. Undersøkelsen viser at 51,5% av elevene på 10. trinn vurderte at de ikke oppfyller kompetansemålene de skulle ha oppfylt etter 4. trinn. 51,8% svarte at de aldri har hatt svømming dette skoleåret og 72,7% svarte at de vil ha svømming av og til eller oftere. Denne andelen var høyere på barneskolen enn ungdomsskolen. 33,1 % av lærerne svarte at de har svømmeundervisning svært ofte eller ofte. 25,2 % oppga at de har svømming av og til, mens 41,7 % har svømming sjelden eller aldri. Når det gjelder de nyinnførte kompetansemålet i svømming fra 2015, svarte halvparten av lærerne at de i svært liten eller liten grad opplever at det er mulig å realisere intensjonene om svømmedyktighet slik det forekommer i læreplanen.

I 2018 gjennomførte Nordisk institutt for innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) en spørreundersøkelse rettet mot skoler og skoleeier etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). Denne undersøkelsen har svømmeopplæring

som et eget tema grunnet innføringen av obligatoriske ferdighetsprøver for 4. trinn i skoleåret 2017/2018. Rapporten dreier seg om svømmeopplæring fra 1.-4. trinn. Rapporten viser at nesten alle (78%) oppga at elevene ved 5. trinn er svømmedyktige ved at de har gjennomført og mestret de fleste øvelsene i den obligatoriske prøven. Til tross for økt fokus på svømmeopplæring viser rapporten at bare om lag halvparten av skolene er fornøyd med tilbudet og ressursene de har til svømmeopplæringen.

Moran et al. (2012) har gjennomført en internasjonal samarbeidsstudie med fokus på svømmeundervisning. Studien så på rollen svømming har i forebygging av drukning. 373 norske, nyzealender, australske og japanske første års kroppsøvingsstudenter ble undersøkt. Målet med studien var å utforske studentenes ekte og oppfattede vannkompetanse. Grunnet svømmingens høye status i hjemlandene til studentene og at de har valgt å studere kroppsøvingsfag var det bekymringsfylt at 35% av studentene ikke kunne flyte i mer enn to minutter. Halvparten kunne ikke flyte lengre enn seks minutter. Det er en varighet som ikke er utenkelig hvis man havner i en nødsituasjon i vannet som krever redning eller assistanse. Studien viste at studentene har vanskelig for å korrekt anslå egen svømme- og overlevelseskompetanse i vann. Det er ifølge studien bekymringsverdig fordi korrekt selvvurdering og faktisk vannkompetanse hos unge er nødvendig i forebygging av drukningsulykker.

Eli-Karin Åsebø og kollegaer har i nyere tid undersøkt *synlighet*, stressfaktorer og strategier for å håndtere stress i kroppsøvingsfaget (Åsebø & Løvoll, 2021; Åsebø, Løvoll & Krumsvik, 2020; Åsebø, Løvoll & Krumsvik, 2022). I denne forskningen ble det funnet at svømming var en av aktivitetene som skapte mest stress. Forskningen fant at elevene opplevde mindre stress i kroppsøvingsfaget enn i andre fag og 60% svarte at de aldri eller sjeldent erfarte stress i kroppsøvingsfaget. Allikevel svarte 15% av elevene at de ofte opplevde stress i ulike kroppsøvingssammenhenger, en tendens som var størst hos jentene (Åsebø et al., 2020). Åsebø fant at innholdet og aktivitetene elevene hadde i kroppsøvingstimene påvirket dem i stor grad. Nakenhet og eksponering av kropp ble diskutert som en av grunnene til at elevene opplevde stress i svømmeundervisningen. Dusj- og garderobesituasjoner ble også identifisert som stressfaktorer. I Åsebø og Løvoll (2021) ble ulike strategier for å håndtere stress i kroppsøvingstimene undersøkt. I svømmingen ble skjuling av kroppen, økt og redusert innsats

og ulike unnskyldninger brukt for å håndtere stresset elevene opplevde. Eksempler på unngåelsesstrategier i svømmingen var å glemme gymtøy med vilje og late som man hadde hodepine eller kvalme. Svømmeundervisning og dusjing hvor kroppen var mer eksponert, satt andre krav til stresshåndteringsstrategiene enn andre deler av kroppsøvfaget. Studien fant gjennom uttalelser i intervju og observasjon, et høyt fravær i svømmeundervisningstimene. Dette var mest fremtredende hos jentene og fraværet ble gradvis større gjennom ungdomsskolen. Åsebø et al. (2022) fant at flere ikke ønsket å delta i svømmeundervisningen på bakgrunn av at de ikke ønsket å vise frem kroppen sin. Flere av jentene avslørte at å gå med trange badedrakter som eksponerer kroppen deres, gjorde dem ukomfortable. Åsebø et al. (2022) hevder at tilsynelatende mange elever, spesielt jenter, sliter med kropp sin under puberteten. Dette gjør den kroppslige eksponeringen i garderoben og i svømmeundervisningen utfordrende for mange.

Videre vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven presenteres gjennom begreper som erfaring, levd kropp, *embodiment* og meningsskapning.

2.3 Teoretisk perspektiv – elevsubjektets erfaringer i svømmeundervisningen

Erfaring er et sentralt begrep i denne oppgaven. Erfaring er et bredt og komplekst begrep. Husserl, fenomenologiens opphavsperson, hadde oppmuntret fenomenologer til å *gå tilbake til selve saken* hvor *saken* er den levde erfaringen (Smith et al., 2009). Det betyr å yte full rettferdighet til hverdagserfaringer. Det innebærer å møte verden slik den erfares i alle dens varianter (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008). I annen fenomenologisk litteratur, som for eksempel hos Smith et al. (2009), er forskerne opptatt av erfaringen i det øyeblikket den går fra en normal hverdagslig erfaring til en *erfaring av betydning*, som mennesket reflekterer over og forsøker å forstå viktigheten av. Ren erfaring er aldri direkte tilgjengelig, vi er vitner til det etter at hendelsen har inntruffet. Refleksjon i etterkant av hendelsen, hendelser av eksistensiell betydning som krever omfattende mental virksomhet og som fører til at mennesket overveier og prøver å forstå betydning bak, kan sies å representere selve erfaringen (Smith et al., 2009). Husserl, i sin tid, studerte *fenomenet*, det vil si ting vi har erfaringsmessig tilgang til. Hensikten var ikke å se på individuelle, konkrete erfaringer, men heller å rette blikket mot generelle og objektive strukturer ved erfaringen (Standal, 2016). Husserl hevdet at ved å undersøke livsverden til mennesket i et førstepersonsperspektiv, kan man oppdage

meningsmønstre som danner grunnlag for livsverdenen til den enkelte (Standal, 2016). Livsverden er den levde verdenen som hver av oss lever i. Hvordan hvert individ forstår fenomener, vil være ut ifra sin egen livsverden (Standal, 2016). Å ha et førstepersonsperspektiv på livsverden betyr at man får innblikk i personens subjektive erfaringer av et fenomen. Førstepersonsperspektivet er viktig i fenomenologien fordi fenomener og objekter forekommer alltid som *noe for noen* (Standal, 2014). Det vil si at «jeg»-et er sentralt i erfaringen. Det kan forklares med ulikheter i livsverden til den enkelte. I denne oppgaven er fenomenet som skal undersøkes svømmeundervisningen i kroppsøvingsfaget.

Connolly (1995), i sitt forsøk på å kartlegge fellesgrunnlaget for fenomenologi og kroppsøvingsfaget, skriver at fenomenologien ikke skaper historier, men den kan avsløre trekk ved og betydningen av kroppsøvingshistoriene. Hun skriver at kroppsøvingen gir oss et middel til å oppdage *dansen og poesien* i enhver kropp og fenomenologien gir oss et middel for å avsløre dem til oss selv og andre. Førstepersonsperspektivet i den fenomenologiske forskningen kommer til syne gjennom den levde erfaringen, livsverden til mennesket. For å kunne studere fenomenet som er elevenes erfaringsverden i svømmeundervisningen, kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i det fenomenologiske livsverden-begrepet. Duesund (1995) definerer livsverden som den konkrete, erfaringsbare virkeligheten som vi til daglig lever våre liv i, og som vi tar for gitt i alle våre aktiviteter. Livsverden kan sies å være *før-refleksiv*, det vil si at vi erfarer den før vi reflekterer over den (Duesund, 1995). Ved å undersøke den levde erfaringen, kan det sies å gjenopprette kontakten med den originale erfaringen. Den levde erfaringen kan deles inn i fire *eksistensialiteter*; levd kropp, levd tid, levd rom og levde relasjoner. Disse fire kan sies å danne fundamentet for livsverden til mennesket. De kan ikke adskilles, men opptrer ikke nødvendigvis til samme tid på samme sted. Av den grunn kan vi studere de hver for seg så lenge vi er bevisst om at de alltid vil være avhengig av hverandre (Connolly, 1995). Levd erfaring gir et felles grunnlag for fenomenologien og kroppsøving (Connolly, 1995). Connolly viser, ved hjelp av arbeidet til Maurice Merleau-Ponty og Max van Manen, hvordan livsverdens fire eksistensielle elementer kan knyttets opp imot undervisningssituasjoner i kroppsøvingsfaget.

Levd rom og levd tid handler ikke om objektive enheter som kan måles i meter eller timer. Det handler for eksempel om at en time kroppsøvningsundervisning i svømmehallen vil erfares ulikt fra elev til elev. Den levde tiden handler om at tiden går fort når vi har det gøy eller sakte når vi mistrives eller kjeder oss. Levd rom handler om relasjonen mellom mennesket og rommet, hvordan mennesket erfarer rommet det oppholder seg i (van Manen, 1997). En gymsal -eller svømmehall- er geometrisk likt for alle, men vil erfares ulik av elevene som er i rommet (Standal, 2014). Levde relasjoner innebærer levde erfaringer med å skape relasjoner til andre mennesker i egnet rom (Standal, 2014). Gjennom vår tilstedeværelse i en felles verden, vil vi komme i kontakt med andre mennesker. Det fører til at vi danner oss inntrykk av oss selv ut ifra hvordan andre erfarer oss (van Manen, 1997). Mennesket blir et subjekt og et objekt på samme tid. Andres erfaringer av oss er med på å skape selvbildet vårt (van Manen, 1997). Selvbildet skapt i relasjon med andre, kan derfor være med på å skape erfaringen elevene får av egen kropp.

2.3.1 Levd kropp

Levd erfaring handler om individets erfaringer av egen kropp og hvordan individet erfarer verden gjennom kroppen (Standal, 2016). Connolly (1995, s.27) hevder at: *“The body – the body-subject, the subjective, lived experiercer – provides us with a method for feeling, seeing, knowing, and understanding our lived experience and the meaning(s) of those experiences.”* Altså gir det kroppslige subjektet, den som lever erfaringene, oss en metode for å føle, se, vite og forstå våre levde erfaring og meningen bak dem. Den levde kroppen, eller *embodiment*, er hvordan kroppen er erfares av subjektet. Dette er utgangspunktet for alle våre erfaringer (Connolly, 1995). Standal (2016) hevder at konseptet erfaring er sentralt i mye av kroppsøvningslitteraturen som anvender fenomenologi. Det er fordi det er gjennom kroppen vi erfarer.

Standal (2016) påpeker at vi ikke bare er subjekter, men også objekter som erfarer. Det kommer frem i *fortellingen om to kropper*, en kropp, objektivisert gjennom et tredjepersonsperspektiv og en kropp levd gjennom subjektive erfaringer fra et førstepersonsperspektiv. Erfaringen med å objektivere kroppen vil fremdeles være en subjektiv erfaring. Selv om den aktive kroppen kan objektiveres, er det viktig å notere at det aktive subjektet aldri kan fullstendig bli et objekt, med unntak av når vi dør og kroppen blir et

lik (Standal, 2016). Duesund (1995) hevder at kroppen vår vil alltid være en sosial kropp. Det vil si at verden vi lever i preges av vår kroppslige eksistens. Kroppen er også et objekt for omverdenens oppmerksomhet. Duesund (1995) påpeker at min kropp og min verden aldri kan skilles, min verden eksiterer bare gjennom min kropp. Økt fokus på helse i det moderne samfunnet og kravet om at elever skal lære ferdigheter i kroppsøvningsfaget, deriblant svømmeferdigheter, tilsier faglig objektivisering i kroppsøvningsfaget (Standal, 2016). Det hevder Standal (2016) i seg selv ikke er problematisk, men en nødvendighet i ferdighetslæring. Ferdighetslæring er sentralt i kroppsøvningsfaget generelt og i svømmeundervisning. *Embodiment* vil derfor være et viktig begrep i kroppsøvningsfaget og svømmeundervisningen.

2.3.2 Embodiment

Fenomenologi i kroppsøvningsperspektivet kom først skriftlig til uttrykk i Peter Arnolds «*Meaning in Movement, Sport and Physical Education*» (Stolz & Thorburn, 2017). *Embodiment* og dens rolle i læring av bevegelser og ferdigheter ble sett på som avgjørende for menneskelig bevegelse (Standal, 2016). For å forstå elevene vi jobber med i kroppsøvningsfaget, må vi inkludere de erfaringsmessige og kroppslige dimensjonene i menneskelig eksistens. Arnold hevder at *embodiment* er viktig av to grunner. Den første grunnen er at *embodiment* er en nødvendig del av vår eksistens og bevissthet. Sekundært er det mekanismen som vi erfarer verden med, og som er avgjørende for å bli kjent med hvem «jeg-et» er som et *embodied* vesen i verden (Stolz & Thorburn, 2017). På grunn av mangel på en dekkende og god oversettelse til norsk, vil oppgaven jobbe med begrepet *embodiment* slik det er fremstilt.

Merleau-Ponty knytter sammen subjektet og *embodiment* i hvordan vi ser andre. Hvordan man erfarer andre mennesker utvikles fra sitt eget *embodied* perspektiv. Det betyr at relasjonene man har til andre mennesker, tar utgangspunkt i ulikheter mellom seg selv og andre (Smith et al., 2009). Dermed kan man observere og erfarer empati for andre, men vi kan aldri fullstendig dele deres erfaringer. Fordi deres erfaringer tilhører deres *embodied* posisjon i verden. Den levde erfaringen av å være en kropp i verden kan derfor aldri korrekt beskrives, men den kan heller ikke oversees eller ignoreres (Smith et al., 2009). Merleau-Ponty anså livsverden som den verden vi har tilgang til gjennom kroppen vår (Dahlberg et al., 2008). Av

den grunn så Merleau-Ponty at all kunnskap vi tilegner oss, som *embodied* kunnskap. Det er fordi det er gjennom en interaksjon mellom kroppen og verden vi tilegner oss kunnskap.

Tilegning av praktisk kunnskap vil være relevant i en kroppsøving -og svømmeopplæringskontekst. Tre vilkår må oppfylles for at noe kan kalles praktisk kunnskap. Det må være 1) formålstjenlig, praktisk eller hensiktsmessig, 2) ha en egen spesifikk form for rasjonalitet og 3) kan bekreftes intersubjektivt via demonstrasjon av en rimelig grad av suksess (Standal, 2016). Standal (2016) hevder at ting opptrer for oss gjennom kroppslig bevegelse. Det kommer til syne gjennom en *embodied* relasjon mellom kunnskapsobjektet og praktisk kunnskap. Med dette mener Standal (2016) evnen vi har til å ta del i og utføre bevegelsesaktiviteter, og det aktive subjektet som beveger seg (Standal, 2016). Standal (2016) hevder at i kroppsøvingsfaget er eleven et vitende subjekt, som *embodies* kunnskapsobjektene. *Embodied* læring handler om å tilegne seg kunnskap som ikke kan uttrykkes med språk. Det kan kalles praktisk kunnskap eller *embodied* kunnskap. Heidegger, en annen fenomenolog som videreførte Husserls arbeid, uttalte i forelesingen “*What Is Called Thinking?*”, at vi aldri kan lære oss hva som kreves for å svømme ved å lese en avhandling om svømming. Bare et hopp i elva kan lære oss det som kalles svømming (Standal, 2016). Heidegger mente ikke at man skal kaste elevene i elva og forvente at de skal lære å svømme uten videre, men han påpekte at noen former for kunnskap ligger utenfor det klasseromsundervisning og språket kan lære oss. Dette er kroppslig læring og det vil være sentralt i kroppsøvingsfaget og i svømmeundervisningen. Kroppslig læring skaper og bruker kroppslig kunnskap som er personlig og erfaringsbasert fordi den blir til, gjennom sansing, fornemmelser, erfaringer og følelser (Bjerke, Engelsrud, Sørnum & Østern, 2021). Meningen bak den kroppslige erfaringen er personlig til det kroppslige subjektet og dens livsverden. Meningsskaping i bevegelse og følgende i kroppsøving og svømmeundervisning vil derfor fremtre som et viktig begrep.

2.3.3 Meningsskaping

Fenomenologien ble utviklet for å metodisk kunne beskrive strukturer fra subjektive erfaringer, meningsmønstre, som ville avdekke *det objektive innenfor det subjektive*. Det har potensialet til å øke vår forståelse av meningsskaping og bevegelseserfaring i kroppsøvingsfaget (Standal, 2016). Meningsskaping skjer ved å være bevisst engasjert

gjennom å gjøre noe som er av personlig betydning (Stolz & Thorburn, 2017).

Meningsskapning er hva som flytter eleven fra en erfaring til den neste, med en dypere forståelse av erfaringen og dens relasjon til andre erfaringer (Standal, 2016).

Meningsskapende erfaringer i menneskets livsverden oppfattes og vurderes som verdifulle og personlige relevante. Slik det er vist i Smith et al. (2009) er det en menneskelig kjerneaktivitet og mennesket vil alltid etterstrebe etter å finne mening i ens erfaringer. Erfaringen av mening er alltid kroppsliggjort, *embodied*. Det er fordi det er gjennom kroppen vi erfarer (Duesund, 1995). Kroppen er vår metode for å skape mening av bevegelseserfaringene våre.

Meningsskapende erfaringer i kroppsøvningsfaget kan knyttes opp imot elevenes tidligere bevegelseserfaringer. Den subjektive vurderingen av bevegelseserfaringen til elevene blir utforsket gjennom en rekke komplekse og meningsfulle levde erfaringer (Stolz & Thorburn, 2017). Meningsskapning i bevegelse med vekt på kroppslige erfaringer, er sentrale deler av kroppsøvningsfaget på grunn av den *kroppslige naturen* til faget. Bevegelseserfaringene til elevene er et uttrykk for den kroppslige erfaringen de har i relasjon til fysisk aktivitet. De er basert på livsverden til det aktive og kroppslige subjektet som eleven er i kroppsøvningsfaget.

I doktoravhandlingen til Mikalsen (2021) undersøker hun elevens levde meningskapende erfaringer fra kroppsøving, organisert idrett og selvorganisert aktivitet i fritiden. Mikalsen (2021) hevder at utforskning av den enkeltes meningskapende erfaringer gir mulighet til omfattende innsikter i hvordan erfaringer gir mening for subjektet. Selv med et lite utvalg kan man gjennomføre omfattende utforskning av subjektets levde erfaringer og man kan identifisere både likheter og forskjeller mellom deltakerens meningskapende erfaringer (Mikalsen, 2021; Mikalsen & Lagestad, 2020). Å danne seg meningskapende erfaringer i kroppsøvningsfaget er subjektive, dynamiske og interaktive individuelle, kontekstuelle prosesser. Det gjør elevenes erfaring av meningsskapning i faget komplekst både interpersonlig og mellompersonlig (Mikalsen, 2021). Mikalsen (2021) hevder at meningskapende erfaringer fra kroppsøvingen blir skapt gjennom: 1) å ta del i en aktivitet som oppleves selvbekreftende og selv-utviklende, 2) å inngå i samspill med miljøet en er en del av, 3) å være kompetent og 4) å ha evnen til å regulere egne valg av intensjoner og handlinger. Hun hevder at meningsfulle erfaringer kan sees som et produkt av gjentatte positive bevegelseserfaringer. Funnene til Mikalsen (2021) indikerer at ungdommens meningskapende erfaringer i kroppsøving i stor grad skapes med kroppsøvningskonteksten

som referanseramme og at meningsfulle erfaringer er avgjørende for involvering i fysisk aktivitet.

Elever som deltar i kroppsøvingsfaget og i svømmeundervisningen, vil i denne oppgaven bli sett på som kroppslige subjekter som befinner seg i en aktiv lærings- og erfaringsprosess. Som kroppslige subjekter, vil elevene være i stand til å innhente informasjon om verden rundt gjennom kroppen sin, *embodied* kunnskap, og utvikle erfaringsbasert kunnskap om seg selv i kroppslig bevegelse (Lyngstad, Bjerke & Lagestad, 2019). Den erfaringsbaserte kunnskapen elevene innhenter i kroppsøvingsfaget og i svømmeundervisningen vil bli sett i lys av meningsskaping og viktigheten av meningsskapende erfaringer for deltakelse i fysisk aktivitet.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort nærmere rede for studiens posisjon i fenomenologien, metodevalg og gjennomføring.

3.1 Vitenskapelig posisjonering og kvalitativ forskningstilnærming

Den vitenskapsteoretiske posisjoneringen forteller oss i hvilke lys vi ser kunnskap og hvilken type kunnskap vi ønsker å utvikle (Crotty, 1998). Studien er plassert innenfor den konstruksjonistiske epistemologien hvor kunnskap blir konstruert i relasjon mellom mennesket og verden som allerede er (Crotty, 1998). Den konstruksjonistiske epistemologien fundamentierer en fenomenologisk forskningstilnærming. Studien befinner seg i den fenomenologiske forskningstradisjonen ved det kvalitative forskningsdesignet til oppgaven. En fenomenologisk tilnærming vil si å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med et fenomen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021). Fenomenet som skal studeres i oppgaven, er svømmeundervisningen i kroppsøvningsfaget og ungdomsskoleeleven som har erfaringer med dette fenomenet. Standal (2014) poengterer at fenomenologien har i oppgave å beskrive «*hvordan det er å erfare erfaringen*» i stedet for å forsøke og forklare opprinnelsen eller årsaken til subjektets erfaring. Oppgaven vil derfor forsøke å beskrive fenomenet svømmeundervisning slik det fremstår i elevenes subjektive erfaringer, uten å ta stilling til om det som erfares av dem, faktisk eksisterer.

Oppgaven har som formål å studere elevens erfaringer med svømmeundervisningen, men gjennom vitenskapelig posisjonering og metodevalg, vil det være nødvendig å reflektere over meg som *forskersubjektet* i prosjektet. Mikalsen (2021) fremhever at hun som forsker ikke vil kunne stille seg forutsetningsløs, *som en fremmed i et fremmed land*, i møte med sine forskningsdeltakere. På samme måte vil ikke de, i møte med henne, kunne gi rene beskrivelser av hvordan bevegelsesaktivitet framtrer for dem. Det hun derimot får å gjøre med, er deres meningsskapende erfaringer fra bevegelsesaktivitet, slik de blir forstått på grunnlag av tidligere levde erfaringer. Det vil derfor være sentralt i denne oppgaven, å erkjenne at jeg har en del erfaring med å ha svømmeundervisning fra ungdomsskole og videregående skole. I tillegg har jeg jobbet som badevakt og tilsynsvakt i et badeanlegg nært tilknytt skolesvømming. Det har ført med seg uformelle samtaler med elever og lærere samt

hundretalls timer med observasjoner rundt elevers følelser, holdninger og opptrønder i svømmeundervisning i kroppsøvingsfaget. Det har vært med på å utvikle min forforståelse for temaet. Min forforståelse vil også være en del av analyseprosessen. Intervjuene mine har resultert i 60-70 sider med elevenes egne uttalelser, tanker, erfaringer og meninger rundt svømmeundervisningen og kroppsøvingsfaget generelt. Det har utfordret meg til, gjennom gjentatte prosesser, å analysere, tolke og reflektere. Det for å unngå i størst mulig grad at min egen forforståelse for temaet skal prege resultatene, men at elevenes egne fortellinger om sine erfaringer skal bli behandlet og gjenfortalt på en rettferdig og redelig måte. Erfaringen jeg selv har gjort knyttet til temaet og min rolle som både forsker og lærer, er noe jeg har vært bevisst på. Jeg har reflektert mye over hva det har gjort meg i stand til å se, eventuelt hva det har hindret meg i å se. Jeg er ikke en nøytral person som ser på forskningsprosessen med et objektivt blikk, men har påvirket studien gjennom forskningskonteksten og datamaterialet ved å interagere med informantene (Nilssen, 2012).

3.2 Intervju som metode, informanter og rekruttering

For å finne ut hvordan elever i ungdomsskolen erfarer svømmeundervisningen i kroppsøvingsfaget, har jeg valgt å intervju elever i 10.klasse. Intervjuene var semistrukturerte kvalitative forskningsintervju. Det var fordi jeg ønsket et innblikk i elevenes erfaringer fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2018). Det at intervjuene er semistrukturerte, vil si at intervjuene er basert på en intervjuguide (Johannessen et al., 2021). Hensikten med å benytte semistrukturerte intervjuer var å få fyldige og detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer knyttet til fenomenet svømmeundervisning. Rekkefølgen på spørsmålene varierte fra intervju til intervju og enkelte ganger besvarte informantene spørsmål før de var stilt. For å sikre god samtale og svar på forskningsspørsmålet mitt, ble alle elevene spurt om hovedtemaene i intervjuguiden. Hvordan samtalen gikk videre, var avhengig av informantens åpenhet og villighet til å snakke om temaet.

Ved å benytte en kvalitativ forskningstilnærming forsøker studien å besvare problemstillingen gjennom intervju med ni ungdomsskoleelever. Valget falt på én-til-én intervjuer. Fordelen med den type intervjuer er at de kan gi fyldige og detaljerte beskrivelser av informantenes forståelser, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til fenomenet (Johannessen et al., 2021). Johannessen et al. (2021) hevder at den type intervjuer

er mest hensiktsmessig når temaet er intimt eller personlig, når det å skille seg ut i en gruppe kan være negativt, eller når det er mange temaer som skal diskuteres. Noen av temaene i intervjuene kan oppleves som personlig og som ikke nødvendigvis er lett å diskutere i en gruppesituasjon. For å oppnå en helhetlig forståelse av eleven i svømmeundervisningen vil det være nødvendig å være innom flere temaer, noe som lettere lar seg strukturere og kontrolleres i en én-til-én-intervjusituasjon (Johannessen et al., 2021). For å oppnå en forståelse snarere enn forklaringer på hvordan elevene erfarer svømmeundervisningen, ønsket jeg å komme tett på elevene og la de med egne ord beskrive hvordan *fenomenet* svømmeundervisning opptrer for dem. For at dette kunne skje måtte interaksjonen mellom informantene og meg som forsker være åpen samt at jeg måtte oppleves som troverdig og kunnskapsrik (Johannessen et al., 2021; Kvale & Brinkmann, 2015).

Rekruttering av informanter skjedde via e-post til rektor ved aktuell ungdomsskole. Fra rektor ble det så videresendt e-poster til alle kroppsøvingslærerne på 10. trinn som underviste i svømming. I løpet av kort tid fikk jeg e-post fra en av kroppsøvingslærerne som stilte klassen sin til disposisjon. Det ble avtalt et møte mellom læreren, meg selv og veileder hvor vi snakket litt om formålet med studien, hva jeg ønsket å få ut av den, samt hvilken type elever jeg var ute etter å intervju. Jeg ga ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring som skulle gis videre til de aktuelle elevene og signeres av elev og foresatt. I løpet av de neste ukene fikk jeg tilbake ni signerte samtykkeskjemaer fra tre jenter og seks gutter. For å bevare anonymiteten til deltakerne, har de fått tildelt fiktive navn.

De ni informantene i studien var lik i den forstand at de var 15 år, gikk i samme 10. klasse og var fra samme geografiske område. Alle oppga at de hadde høy måloppnåelse i kroppsøvingsfaget og trivdes generelt greit i faget. Det denne oppgaven mangler, er elever med lavere kompetanse i faget og som kanskje har annerledes erfaringer enn elevene i min studie. Det kunne gitt større variasjonsbredde i data å få med erfaringer fra elever med lavere måloppnåelse i faget. Når det gjelder svømmeundervisningen, var det større forskjeller blant informantene. Noen trivdes bra, mens andre så på svømmeundervisningen som det verste man kunne ha i kroppsøvingsfaget. Deltakelse i idrett på fritiden varierte. Fire av guttene oppga at de ikke deltok i idrett på fritiden og to drev med lagidrett. Alle jentene var idrettsaktive på fritiden. Dette var henholdsvis i lagidrett, individuell idrett og kampsport. Her kan det også

sies at studien mangler variasjonsbredde. Jenter som ikke er idrettsaktive på fritiden kunne muligens beskrevet erfaringer som ikke kommet frem i denne studien.

3.3 Intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervju

Intervjuguiden er konstruert for å danne et grunnlag for å kunne si noe om hvordan ungdomsskoleelevene erfarer svømmeundervisningen i kroppsøvfingsfaget. For å oppnå dette ønsket jeg å gå åpent ut og formulerte 6 overordnede temaer med hovedspørsmål og en rekke hjelpespørsmål. Temaene var: 1) Erfaringer rundt kroppsøvfingsfaget generelt, 2) Generelt rundt svømmeundervisningen, 3) Forskjellen på kroppsøvfingsfaget og svømmeundervisningen, 4) Meningsskaping i svømmeundervisningen, 5) Læringslyst i svømmeundervisningen og 6) Læreren og medelevers innvirkning på meningsskaping og læringslyst i svømmeundervisningen. Undertemaer som også ble vektlagt i intervjuene var: 1) Deltakelse, 2) unngåelsesstrategier/skjuleteknikker og 3) nakenhet, dusj -og garderobesituasjoner. Eksempel på et hovedspørsmål var: «Hvordan trives du i svømmeundervisningen?» Oppfølgingsspørsmål til dette kunne være: «Hva liker du med svømmeundervisningen?» og «Er det noe du opplever som vanskelig, utfordrende eller ubehagelig med å ha svømming på skolen?». Videre herfra hvis elevene ikke kom på noe, foreslo jeg stikkord som i denne sammenhengen kunne være: ferdighetspress, testing, dusj -og garderobesituasjoner, nakenhet/avkledd eller lærer/medelever. Intervjuguiden ligger som vedlegg 3 i oppgaven.

Det ble gjennomført to prøveintervju i forkant av intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på to jenter i 10.klasse ved en annen ungdomsskole. Intervjuene ble gjennomført for å teste rutiner og prosedyrer og tok rundt 30 minutter per intervju. Jeg fikk en indikasjon på hvordan intervjuguiden fungerte samt at jeg fikk muligheten på å øve meg på å stille spørsmål. Som et resultat av disse intervjuene ble intervjuguiden redigert. Det innebar å endre rekkefølge på noen av spørsmålene samt endre ordlyden på noen av spørsmålene som oppfattes som vanskelig eller uforståelige. Det ble også tilført og fjernet noen spørsmål. Jentene hadde mange interessante refleksjoner rundt temaet og spørsmålene mine, samt nyttige tilbakemeldinger om selve intervjuet.

Gjennomføringen av intervjuene foregikk ansikt til ansikt med informantene. Intervjuene fant sted på et grupperom godt kjent av elevene med rundt bord slik at situasjonen skulle oppleves så behagelig og naturlig som mulig. Johannessen et al. (2021) viser at alder, kjønn, oppførsel og utseende kan være med på å skape nærhet eller avstand mellom forsker og informant. Det prøvde jeg å ta hensyn til ved å være bevisst på hvilke klær jeg hadde på meg, hvordan kroppsspråket mitt var, hvordan jeg plasserte meg i forhold til informanten samt at jeg serverte informantene drikke og snacks. Intervjuene ble gjennomført under et utbrudd av COVID-19 ved aktuell skole, noe som la føringer for å unngå smittespredning. Intervjuene tok mellom 20-30 minutter å gjennomføre. Alle intervjuene ble tatt opp og senere transkribert.

3.4 Transkripsjon

Alle intervjuene ble tatt opp med en applikasjon på telefonen kalt Nettskjema – diktafon. Ved å bruke denne applikasjon sikret det god lyd, noe som gjorde transkripsjonen lettere. Selve transkripsjonen var omfattende og tidkrevende, men nødvendig for videre analyse av datamaterialet. Transkripsjonen foregikk manuelt i Word, hvor jeg så nøyaktig som mulig skrev ned alt som ble sagt. Det gjorde jeg for å ikke gå glipp av viktige detaljer samt kunne fremstille informantens svar på en så sannferdig måte som mulig. Det er forsøkt å tydeliggjøre informantens ikke-verbale svar i form av kroppsspråk, talemåte, lengre pauser og latter. Det ble gjort for å skape et helhetlig syn på intervjusituasjonen. Det ble også nødvendig å meningsfortette enkelt setninger, samtidig var fokuset å bevare informantens opprinnelige intensjoner bak svarene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Analyseprosessen

Jeg gjennomførte en analyse av meningsinnholdet i intervjuene (Johannessen et al., 2021). Analysemetoden jeg benyttet var systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011). Det er en metode for å fortolke og sammenfatte likhetstrekk og forskjeller i erfaringer, holdninger og følelser fra fler informanter (Malterud, 2011). Denne analyseprosessen består av fire trinn:

- 1) Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold – fra datavillnis til temaer ut ifra data: i første trinn i analyseprosessen ønsket jeg å bli fortrolig med datamaterialet. Det skjedde i første omgang gjennom transkripsjonen av intervjuene for så å lese gjennom intervjuene flere ganger. Videre så jeg på intervjuguidens seks hovedtemaer

og plasserte informantenes svar innunder hvert enkelt tema. Jeg la til side informasjonen som var irrelevant og fortettet informasjonen som var sentral.

- 2) Meningsbærende enheter – fra temaer til koder: i denne fasen av analysen var målet å finne meningsbærende elementer i datamaterialet. Jeg sorterte materialet som var relevant for min problemstilling (Malterud, 2011). De meningsbærende enhetene jeg klarla, inneholdt kunnskap om sentrale temaene jeg identifiserte i første del av analysen. Jeg begynte å markere de meningsbærende enhetene systematisk i teksten. Det kalles koding. Koding var å markere de tekstelementene, sitatene fra intervjuene, som hadde sammenheng med temaene jeg identifiserte i første del av analysen (Malterud, 2011).
- 3) Kondensering – fra koding til mening: i den tredje fasen av analysen var hensikten å abstrahere meningsinnholdet i kodene (Malterud, 2011). Kodene ble trukket ut av teksten og sortert i kodegrupper. Temaene fra intervjuguiden ble videreført, men nye undertemaer som (1) trivsel (2) opplevd kompetanse (3) meningen med å ha svømmeundervisning på skolen (4) ting som oppleves som utfordrende, ubehagelige eller vanskelige med å ha svømming på skolen (5) unngåelsesstrategier (6) forskjeller på kroppsøvingsundervisningen og svømmeundervisningen oppstod. Dataen ble sortert i disse kategoriene for å avdekke liknede utsagn, mønstre, sammenhenger eller forskjeller (Berg & Lune, 2012).
- 4) Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper: i den siste fasen av analysen skal bitene settes sammen igjen. Det er her utformingen av nye begreper og beskrivelser blir presentert (Malterud, 2011). Rapporteringen skal være sann i forhold til informantenes stemmer og gi leseren innsikt og tillit (Malterud, 2011). Min rolle som forsker, blir å gjenfortelle informantenes erfaringer med fenomenet i et tredjepersonperspektiv. Tre aspekter kom frem i denne sammenfatningen og disse vil diskuteres i resultat- og diskusjonskapitlet.

3.5.1 Hermeneutisk analyse og tolkning

For å komme frem til gyldige fortolkninger av intervjutekstene og kunne gi mening til fenomenet svømmeundervisning i kroppsøvingsfaget, har jeg valgt å følge hermeneutiske prinsipper for tolkning av innholdet i en tekst. Tolkningen av elevenes erfaringer fokuserer på et dypere meningsinnhold ved å nytte en del-hel-del metode eller en frem- og tilbakeprosess. Denne prosessen kalles den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å arbeide etter hermeneutiske prinsipper har jeg videreutviklet min forståelse av innholdet (Nilssen,

2012). Gjennom en kontinuerlig prosess med å jobbe med hele, så deler av 60-70 sider med intervjudata, har jeg forsøkt å se helheten ut ifra delene og delene ut ifra helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i en nokså uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet, har jeg fortolket dens deler og ut ifra hvordan disse fortolkningene blir sett i sammenheng med helheten fått en stadig dypere forståelse av innholdet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale and Brinkmann (2015) presisere at det er først når man har nådd frem til en *god gestalt* en indre enhet i teksten uten logiske motsigelser, at meningstolkningen kan avsluttes.

3.6 Data- og studiekvalitet

Det vil alltid være diskusjoner rundt forskningens kvalitet og troverdighet, men gjennom et overveid valg av metode, og en nøye vurdering av gjennomføringen av forskningsprosjektet, har jeg etterstrebet å sikre studiens kvalitet gjennom begrepene reliabilitet, transparens, validitet, troverdighet og overførbarhet (Thagaard, 1998).

Reliabiliteten til studien dreier seg om påliteligheten, og hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Etersom dataen jeg har samlet inn kommer fra intervjuer, vil reliabiliteten til studien dreier seg om spesifikke og konkrete beskrivelsene for utviklingen av dataen. Gjennom detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder har jeg ønsket å gjøre forskningsprosessen så *transparent* som mulig og styrke studiens indre reliabilitet (Thagaard, 1998). Smith et al. (2009) hevder at man kan øke transparensen ved å beskrive hvordan informantene ble valgt, hvordan intervjuguiden ble konstruert, hvordan intervjusituasjonen var og hvilke steg som ble nyttet i analysen av materialet. Johannessen et al. (2021) hevder at man møter andre mennesker og fenomener med et sett av forutinntatte meninger og holdninger, og Kvale and Brinkmann (2015) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er et nøytralt medium som gjør det mulig for samtalepartnere og fritt møte hverandre upåvirket av konteksten. Ved å belyse min rolle som forsker og hvilken betydning den har for studien vil dette øke transparensen til studien (Smith et al., 2009).

Validitet kan deles opp i intern (troverdighet)- og ekstern (overførbarhet) validitet. Den interne validiteten forteller oss om troverdigheten til den innsamlede dataen, og den eksterne validiteten forteller oss om hvorvidt resultatene kan overføres til lignede fenomener. Validitet dreier seg om i hvilken grad mine fremgangsmetoder og resultater reflekterer formålet med studien og hvorvidt de representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2021). I min studie er det gjennomført intervjuer rundt informantenes erfaringer i svømmeundervisningen i kroppsøvningsfaget. Slike samtaler åpner for misforståelser i samtalen. For å unngå dette i størst mulig grad, spurte jeg en ekstra gang eller gjenga svaret til informantene slik at de kunne bekrefte eller avkrefte om jeg hadde forstått svarene deres riktig. Det kalles dialogisk validering og kan bidra til at råmaterialet i lydopptaket i størst mulig grad representerer en felles forståelse mellom forsker og deltaker om den historien som skapes (Malterud, 2017). Gyldigheten til forskningen handler i stor grad om fremstilling og åpenhet rundt forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at all kunnskap har begrenset gyldighet med mindre den kan deles med andre.

Overførbarheten avgjøres etter at reliabiliteten og validiteten er sikret (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at hvis resultatene fra intervjuundersøkelsen vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Overførbarheten har også betydning for om resultatene kan brukes i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). For å kunne se overførbarheten av studien, har jeg valgt å intervju tilfeldig elever ved en tilfeldig skole. Det kan tilsi at resultatene er i noen grad overførbare til andre 10.klasse elever. Forhold som lokale læreplaner og tilgang til resurser vil være med på å begrense overførbarheten av resultatene i denne studien til andre elever.

3.7 Etiske vurderinger

Etiske vurdering ble gjort underveis i forskningsprosessen. Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), personvernombudet for forskning. Informantene og foresatte har lest gjennom, godkjent og signert et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som redegjør for studiens formål, frivillige deltakelse og rettighetene deltakeren har hvis de velger å delta i studien. Det var nødvendig å innhente samtykke fra foresatte da elevene var 15 år. Informantene ble informert om at de kunne trekke seg når som

helst uten at dette fikk noen konsekvenser for dem. De ble også informert om at alt som ble sagt i intervjuet ble behandlet konfidensielt. I transkriberingsprosessen er det gjort etiske vurderinger med tanke på konfidensialitet og lydopptak blir slettet ved studiens slutt. Jeg har erstattet informantenes navn med fiktive navn og elevenes skole og idretter er anonymisert. Nettskjema – diktafon ble brukt som lydopptaker. Den krypterte umiddelbart opptakene på telefonen og lagret innholdet eksternt.

4.0 Resultater og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene og analysen av datamaterialet samt en diskusjon av sentrale funn. Jeg vil presentere informantene i studien. De ni informantene har fått nye navn for å ivareta konfidensialiteten og vil i analysen blir presentert som Endre, Iselin, Trine, Alfred, Celine, Kristian, Peder, Anders og Erik. Resultatene og diskusjonen må sees i lys av den lokale læreplanen. Den legger føringer for kroppsøvingsteksten elevene befinner seg i, og hvordan svømmeopplæringen foregår ved denne skolen. Det vil kunne påvirke elevenes erfaringer med svømmeundervisningen.

4.1 Presentasjon av informantene

Under følger en presentasjon av informantene, i den rekkefølgen de ble intervjuet. Jeg har valgt å belyse aspekter som kompetanse i kroppsøvingfaget, trivsel i kroppsøvingfaget og svømmeundervisningen, opplevd kompetanse i svømmeundervisningen og deltakelse i idrett på fritiden. Dette er informasjon hentet fra informantene selv, og er da ikke en del av mine subjektive vurderinger av informantene.

Endre:

Endre er en elev med høy kompetanse i kroppsøvingfaget. Han oppgir at han har fått karakteren seks. Han driver ikke med idrett på fritiden. Endre trives veldig bra i kroppsøvingfaget og det beste med faget er at han får være i aktivitet. Endre er generelt positivt til å ha svømmeundervisning på skolen, men er ikke så veldig glad i det. Han syntes selv han ikke er særlig flink. Endre kjenner på frykten for å drukne når de øver på livredning og dykker på dypet. Endre oppgir at han kan bruke litt dårlige unnskyldninger for å slippe unna aktiviteter som innebærer dykking.

Iselin:

Iselin har høy kompetanse i kroppsøvingfaget. Hun oppgir at hun har fått karakteren fem. Iselin driver med individuell idrett og trener mye på fritiden. Iselin trives greit i kroppsøvingfaget. Det beste med faget er at hun får et avbrekk fra resten av skolehverdagen. Hun oppgir at det verste med faget er fotball og svømming. Hun opplever seg selv som ganske flink i svømmingen, men det er visse ting hun ikke mestrer. Iselin erfarer fler aspekter ved svømmeundervisningen som vanskelig. Det er vannpolo, aspekter med nakenhet,

overivrige gutter, mannlige kroppsøvingslærere og vurdering på bakgrunn av ferdigheter. Iselin har brukt flere unngåelsesstrategier i svømmeundervisningen. Det er å henge langs kanten når hun har vannpolo. Hun oppgir også å ha glemt gymtøy med vilje og sagt hun har menstruasjon når hun ikke har hatt det.

Trine:

Trine har høy kompetanse i kroppsøvingsfaget. Hun oppgir at hun har fått karakteren seks. Trine driver med lagidrett på fritiden og trives veldig bra i kroppsøvingsfaget. Det er favorittfaget hennes. Hun ser på kroppsøvingen som et avbrekk fra klasseromsundervisning og teori. Det verste med faget er kroppspresset, oppgir hun, og å være lettkledd og bruke trange klær. Trine trives greit i svømmeundervisningen, men oppgir at hun har litt lavere kompetanse i svømmingen enn resten av faget. Trine opplever at å ha mannlige kroppsøvingslærere er utfordrende i svømmeundervisningen. Hvis Trine erfarer noe som vanskelig i svømmeundervisningen, spør hun om hjelp, men hun kan også prøve å gjemme seg litt unna for og ikke vise at hun ikke mestrer en ferdighet.

Alfred:

Alfred har høy kompetanse i kroppsøvingsfaget. Han oppgir at han har fått karakteren fem. Alfred driver ikke med idrett på fritiden, men han oppgir at han har gått et par måneder på svømming tidligere. Alfred trives veldig bra i kroppsøvingsfaget og i svømmeundervisningen. Det Alfred erfarer som utfordrende i svømmeundervisningen, er at han ikke føler seg «sett» av læreren og at han ikke får utfordringer tilpasset sitt eget nivå. Dette fører til at han lett kjeder seg.

Celine:

Celine oppgir høy måloppnåelse i kroppsøvingsfaget, med karakteren fem. Selv mener hun dette er rart da hun opplever å mestre svært lite i faget. Celine driver med kampsport på høyt nivå på fritiden. Kroppsøving er ikke favorittfaget til Celine, men hun oppgir at det er helt greit å ha. Svømming og ballidretter syntes hun er det verste med faget. Hun opplever kroppspress og nakenhet som utfordrende i både kroppsøvingsfaget generelt og i svømmeundervisningen. Celine oppgir at hun gruer seg til svømmeundervisningen. Til tross for at hun opplever fler aspekter ved svømmeundervisningen som problematisk, oppgir hun at hun alltid deltar.

Kristian:

Kristian har høy kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Han oppgir at han har fått karakteren seks. Kristian driver med lagidrett på fritiden. Han trives veldig bra i kroppsøvfingsfaget. Kristian trives også bra i svømmeundervisningen, men han synes det kan være litt kjedelig. Kristian opplever ferdighetspresset som utfordrende i svømmeundervisningen.

Peder:

Peder har høy kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Han oppgir at han har fått karakteren fem. Peder driver med lagidrett på fritiden. Han trives veldig godt i kroppsøvfingsfaget. Det Peder liker med kroppsøvfingsfaget, er at fokuset blir tatt bort fra andre ting som skolearbeid og prøver. Peder synes det verste med kroppsøvfingsfaget er svømmeundervisningen, men han trives greit. Peder finner visse aspekter med svømmingen utfordrende. Det er at han blir kald, veldig sliten og kjenner litt på kroppspress ved at han sammenlikner seg med de andre guttene i klassen. Hvis Peder blir sliten hender det at han henger litt på kanten for å unngå og delta.

Anders:

Anders oppgir at han har høy måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget. Han har fått karakteren fem. Anders driver ikke med idrett på fritiden. Anders trives greit i kroppsøvfingsfaget. Han syntes at svømmingen er det verste med kroppsøvingen. Anders er en skolelei elev som oppgir at han ikke ser vitsen med det de driver med på skolen, det gjelder også svømmeundervisningen. Han trives greit i svømmeundervisningen, men finner det et ork å delta. Anders synes ingenting er vanskelig i svømmingen og oppgir at han aldri nytter seg av unngåelsesstrategier.

Erik:

Erik oppgir at han har høy måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget. Han har fått karakteren fem. Erik driver ikke med idrett på fritiden. Erik trives veldig bra i kroppsøvfingsfaget og ser på dette om muligheten for å ha en treningsøkt i løpet av dagen. Han syntes det verste med faget er logistikken. Erik mener at kroppsøvfingsfaget kan gjøre han litt usikker på seg selv ved at man kanskje ikke er i like god form som resten. Erik trives greit i svømmingen, men oppgir at det er noe han har fordi han må ha det. Erik erfarer ferdighetspresset, kaldt vann og klor i vannet som mest utfordrende i svømmeundervisningen. Erik spør om hjelp hvis ting er vanskelig, men det hender også at han glemmer gymtøy med vilje.

4.2 Prestasjon av resultater

4.2.1 Variasjonsbredde i erfaringene – selv innenfor en ganske homogen elevgruppe

Informantene i studien er en relativt homogen gruppe elever ved at samtlige oppgir at de har fått fem eller seks i kroppsøvfingsfaget, svømming er noe av det verste med faget og nesten alle oppgir å ha lavere kompetanse i svømmingen enn resten av faget. Unntaket er Alfred som har drevet litt med svømming på fritiden tidligere. Allikevel er det mye varierte erfaringer med svømmeundervisningen blant informantene. Det er også varierte erfaringer med kroppsøvfingsfaget generelt, noe som også blir belyst.

Celine oppgir at hun ikke er særlig tilhenger av kroppsøvfingsfaget:

«Det er ikke favorittfaget mitt nei, men det er greit. For at jeg skal trives er det viktig at jeg får noe jeg får til og at jeg ikke føler at jeg ødelegger for resten av laget. Det blir litt slitsomt etter hvert hvis man ikke får til noe også føler man at man ødelegger for de andre. Det verste er kanskje at man må være sterk og sånn og at man ikke får til ting. For jeg er ikke så god på mye sporter og da er det litt vanskelig kroppsøvingen. Jeg er ikke så glad i svømming, volleyball og egentlig det meste med ball. Også holder jeg på med kampsport på fritiden, men det har vi jo ikke i gymmen».

Hun oppgir at hun ikke trives med faget, fordi hun ikke erfarer å mestre særlig mye og gjennom dette opplever hun å ødelegge for resten av klassen. Celine er driver med kampsport på fritiden. Dette er ikke noe hun erfarer å ha kroppsøvfingsfaget og hun mener selv at dette hadde gjort at hun hadde trives bedre i faget. Svømmeundervisning er det verste Celine kan ha i kroppsøvingen og dette knytter hun opp imot det kroppslige samt at hun ikke erfarer å mestre svømmingen:

«Jeg trives ikke så godt i svømminga nei. Jeg gruer meg til svømming og gleder meg til den er ferdig. Jeg ukomfortabel med utseende i svømminga. Det er den delen av gymmen jeg liker dårligst. Jeg føler ikke jeg får til noen ting».

Iselin er også en idrettsaktiv jente som driver med individuell idrett på fritiden. Heller ikke hun stortrives i kroppsøvfingsfaget:

«Jeg trives greit. For at jeg skal trives er det viktig at det er jevne lag og at alt er jevnt fordelt. Jeg liker mest når vi har noe som ikke så mange er så veldig god i. Jeg liker for

eksempel ikke så veldig godt når vi har fotball fordi det er det veldig mange som er veldig god i».

Om svømmeundervisningen sier hun:

«Jeg trives kanskje sånn 4/10. Fordi det starter med at man skal gå foran alle sammen og sette seg på en benk. Det kan være ganske ekkelt å gå foran alle også må man sitte der i badedrakt og det er kaldt. Jeg gleder meg aldri til svømming, men det går greit».

Iselin har oppgitt at hun mestrer svømmeteknikkene greit og hun håper at hun blir vurdert på bakgrunn av innsatsen hennes, men hun tror ferdighetene har mest betydning. Iselin kunne godt tenkt seg å ha mer av idretten sin i kroppøvingen, men skjønner at det kan være vanskelig å få til med tanke på værforhold og føre.

Celine og Iselin er to idrettsaktive jenter som har et komplekst syn på kroppøvingesfaget og svømmeundervisningen. Celine nevner at hun føler at hun ikke mestrer så mange idretter. Det er en av grunnene til at hun ikke erfarer å trives i kroppøvingesfaget. For Iselin er det viktig med jevne lag og ha aktiviteter som ikke så mange er gode i. Hun liker for eksempel ikke fotball og andre ballidretter. Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) hevder at elever som driver med idrett på fritiden liker kroppøving bedre enn de som ikke gjør det. Säfvenbom et al. (2015) hevder også at jenters deltakelse i idrett er, i enda større grad enn hos guttene, predeterminerende for trivsel i kroppøvingesfaget. Allikevel kan det se ut som faget ikke treffer Celine og Iselin. En forklaring på dette kan være at de ikke møter idrettene de driver med på fritiden i kroppøvingundervisningen, og idrettene de møter erfarer de ikke å mestre.

De tre resterende idrettsaktive elevene i studien er Trine, Kristian og Peder. Disse tre er svært begeistret for kroppøvingesfaget. Alle tre driver med lagidrett. Disse elevene verdsetter kroppøvingesfaget med bakgrunn i idrettsaktiviteten og samtlige erfarer de å møte idrettene sine i kroppøvingesfaget. Trine sier:

«Det er vel idretten som er det beste med gymmen. Jeg driver med idrett selv og jeg er veldig glad i idrett generelt. Bare det å være i aktivitet egentlig» (Trine).

I likhet med Celine og Iselin, trives disse tre dårligere i svømmingen enn resten av faget. Alle tre oppgir at de klarer seg greit i svømmingen, men at de har lavere kompetanse her enn i

resten av kroppsøvningsfaget. Det kan syntes at disse tre idrettsaktive elevene, som erfarer å møte sine idretter i kroppsøvningsfaget trives bedre i faget enn de elevene som ikke gjør det. Alle de fem idrettsaktive elevene erfarer at ferdighets – og kroppspresset i svømmingen er utfordrede. Dette kan tolkes dit hen at disse elevene er vant med å mestre diverse bevegelsesaktiviteter de møter i kroppsøvingen, mens i svømmingen er ikke dette nødvendigvis tilfellet. Mikalsen og Lagestad (2020) oppsummerer at å flytte blikket fra idretten og instrumentell læring i kroppsøvingen, til å fremme glede og meningsfulle personlige erfaringer som vil øke sjansen for involvering i fysisk aktivitet utenfor skolen. Meningsskaping, forstått som hele spekteret av subjektets erfaring, burde være det viktigste, subjektive og *embodied* utfallet av læring i kroppsøvningsfaget.

Alfred var ikke på tiden intervjuene ble gjennomført idrettsaktiv på fritiden, men han hadde nylig sluttet på svømming. Alfred har et komplekst syn på svømmeundervisningen. På den ene siden trives han svært godt og erfarer seg selv som svært kompetent. På den andre siden erfarer han svømming som kjedelig og han uttrykker at læreren ikke *ser* han godt nok. Han erfarer ikke å få utfordringer tilpasset sitt nivå. Han sier:

«Jeg føler ikke at de ser hver enkelt i svømminga. Jeg tror ikke de får til å se hvem som er hvem når man er under vann. Jeg har jo gått på svømming og er ganske god til å svømme også fikk jeg bare 5 i det. Og det er jeg litt misfornøyd med».

Alfred har tidligere erfaringer med svømmeaktiviteten. Denne erfaringen stammer fra en bevegelseskontekst utenfor skolen og har gitt Alfred visse forventninger om hvordan denne aktiviteten skal være i kroppsøvningsfaget. Når Alfred ikke opplever at de meningsfulle erfaringene han har med seg fra svømming på fritiden ikke stemmer overens med erfaringene han får fra svømmeundervisningen på skolen, blir han fort lei. Han føler ikke at han får vist frem ferdighetene sine og får ikke tilstrekkelig med tilbakemeldinger av læreren. Da oppgir han at han ofte kan begynne å tulle og tøyse litt. Lagestad, Lyngstad, Bjerke og Ropo (2020) finner at elevers erfaringer med å bli *sett* i kroppsøvningsfaget, er knyttet til muligheten om å få vist ferdighetene sine og få tilbakemeldinger fra læreren, noe Alfred ikke erfarer. Alfred erfarer ikke svømmeundervisningen som meningsskapende. De erfaringene som er meningsskapende for han er knyttet til svømmeaktiviteten på fritiden. Det kan være fordi han ikke erfarer svømmeundervisningen på skolen som selbekreftende eller selv-utviklende

(Mikalsen, 2021). Han føler ikke at han får utfordringer tilpasset sitt nivå og kan derfor ikke utvikle seg videre og skape nye meningsfulle erfaringer med svømmeaktiviteten.

Blant de resterende elevene som ikke er idrettsaktive på fritiden er tre gutter, Erik, Endre og Anders. I denne gruppen er det mer variasjon med erfaringene i kroppsøvningsfaget og svømmeundervisningen. Erik og Endre liker kroppsøvningsfaget godt, Anders noe mindre. Anders og Erik nevner svømming som det verste med kroppsøvningsfaget, mens Endre syntes det kalde og harde vannet i dusjene er mest problematisk. Endre er ikke så veldig glad i svømming, og uttrykker at det er fordi han er litt redd for å drukne når de øver på livredning. Anders uttrykker at kroppsøvningsfaget og svømmeundervisningen er et ork. Det er ingenting som er utfordrende, bare kjedelig og uten verdi. Erik synes det kalde vannet og logistikken er det verste med faget. Det å pakke gymbaggen og komme seg til rett sted på rett tid. Erik sier om svømmeundervisningen:

«Jeg trives ganske bra. Men det er noe jeg har bare for å ha det, ikke fordi det er artig. Jeg er ikke så stor tilhenger av svømminga at jeg gjør det på fritiden. Det er artig å være i vann noen ganger, men ikke selve svømminga. Jeg gjør det mest fordi jeg må».

Elevene som ikke er idrettsaktive på fritiden, syntes altså ikke å assosier kroppsøving og svømmeundervisning med idrett og ferdighetsprestasjoner i samme grad som de idrettsaktive elevene. Elevene som er idrettsaktive har skapt meningsfulle erfaringer knyttet til idrett og dette blir for disse elevene relevant i andre bevegelseskontekster som kroppsøving (Mikalsen, 2021). Alfred, som ikke lenger er idrettsaktiv, er den som i størst grad assosiere sin trivsel med å ikke få vist frem svømmeferdighetene sine i den grad han ønsker.

Analysen viser at elevene, selv om de alle er meget kompetente kroppsøvningselever, har varierte erfaringer med kroppsøvningsfaget og svømmeundervisningen. Mestring forekommer som et viktig aspekt for at elevene skal trives. Dette gjelder særlig elevene som er idrettsaktive på fritiden. Mestring vil ha innvirkning på om elevene får positive eller negative erfaringer med kroppsøvningsfaget. Det vil derfor være viktig at elevene i svømmeundervisning opplever mestring for å skape meningsfulle erfaringer med emnet. Dette er i tråd med Mikalsen (2021) som hevder at å erfare seg selv som kompetent er viktig med tanke på meningskaping. Om elevene er idrettsaktive på fritiden, kan synes å ha en

sammenheng med hvordan de erfarer svømmeundervisningen. Kroppsøvningsfaget og idrett på fritiden er ulike aktivitetskontekster som representerer ulike muligheter for meningsskapning relatert til mestring (Mikalsen, 2021). Gjennomgående kan det se ut som erfaringene til elevene er varierte, men elevene erfarer at svømmeundervisningen er knyttet til mestring og ønsket om å være kompetent, samt en *kroppslig komponent* som blir belyst nærmere i neste kapittel.

4.2.2 Det kroppslige aspektet ved svømmeundervisningen

Det kroppslige kom fram i intervjuene som kanskje det mest fremtredende aspektet som påvirker elevenes erfaringer med svømmeundervisningen, og som fører til negative følelser rundt egen kropp, mistriivsel og ikke-deltakelse. Dette kommer fram fra både de kvinnelige og mannlige informantene. Celine som det kroppslige aspektet i svømmeundervisningen:

«Kanskje at når man har svømming så blir hele deg våt og håret og alt blir helt vått og da er håret vått etterpå også. Stå med vått hår i svømminga og uten sminke da blir jeg er mer usikker og enda mer stille kanskje. Jeg er ganske stille fra før, men kanskje enda mer i svømminga. Jeg er veldig ofte ukomfortabel i svømminga».

Cecilie trekker fram at det kroppslige er problematisk i svømmeundervisningen. Det er fler av informantene som nevner dette aspektet rundt svømmeundervisningen som problematisk:

«Man kjenner veldig på kroppspresset for det er jo enda mindre klær og hvis man er lite komfortabel med seg selv så er det enda verre. Og når man er jente og har mensen for eksempel så blir man veldig ukomfortabel og da er det ikke like artig» (Trine).

«Man kan jo føle seg usikker, med at man kanskje ikke er i like god form som de andre. At det blir noen forskjeller der» (Endre).

«Man kan jo føle litt på kroppspress. Man sammenlikner seg litt med de andre guttene. At man kanskje ikke er like strek som de andre» (Peder).

Gjennom informantenes utsagn kan det virke som at i svømmeundervisningen føler elevene seg avkledd, og det skaper usikkerhet rundt egen kropp. Dette kan sees i sammenheng med at elevene danner seg inntrykk av seg selv gjennom andres vurderinger i svømmeundervisningen. Dette innebærer at eleven er et subjekt og objekt på samme tid. Kroppen blir objektivisert for eleven, eleven blir et kroppslig objekt (Duesund, 1995). Det selvbildet elevene skaper av seg selv i relasjon med andre i svømmeundervisningen, kan

derfor være med på å skape erfaringen elevene får av egen kropp i svømmeundervisningen. Elevenes forståelse av kropp er i tråd med Duesund (1995) som mener at kroppen er utsatt for egne og andres kritiske blikk. Endre og Peder gir uttrykk for at de sammenlikner seg med de andre guttene ved at de ikke er i like god form eller like sterke som de andre. Det kan vise til et selvbilde skapt relasjon til andre. Elevene har et konformitetsbehov. De gir uttrykk for at å skille seg ut i svømmeundervisningen er en negativ ting. Celine var en disse:

«Ja, jeg føler det er negativt å skille seg ut i svømmingen, både det med at man ikke svømmer like fort som de andre, men også hvordan man ser ut. Jeg sitter ofte med hendene i kryss foran magen, men man ser jo gjennom treningsklærne og hvordan kroppen din ser ut allikevel».

Den *embodied* kunnskapen elevene danner av seg selv i svømmeundervisningen er gjennom interaksjon mellom kroppen og verden rundt (Dahlberg et al., 2008). Den *embodied* læring elevene opplever i svømmeundervisningen må derfor sees i samspill med elevenes selvbilde. Når det gjelder kroppspresst informantene erfarer i svømmeundervisningen, kan det komme av at de føle seg avkledd og mer *synlig* enn i resten av kroppsovingen. Jentene nevner at å gå med trange badedrakter er ubehagelig for dem og de hadde trives bedre hvis de kunne gått med sportstopp og shorts, noe de er vant med fra andre bevegelseskontekster. Dette er i tråd med Åsebø et al. (2022) som fant at elever ikke ønsket å delta i svømmeundervisningen fordi de ikke ønsket å vise frem kroppen sin. Fler av jentene i studien avslørte at å gå med trange badedrakter som eksponerte kroppen deres, gjorde de ukomfortable. Åsebø et al. (2022) konkluderte med at tilsynelatende mange elever sliter, spesielt jenter, med kroppen sin under puberteten i kroppsovingsfaget. Det er spesielt på grunn av den kroppslige eksponeringen i garderoben og i svømmeundervisningen. Walseth et al. (2017) fant at jenter ser på kroppsoving som et miljø hvor kroppen deres blir observert og dømt av andre. Dette blir spesielt tydelig i svømmeundervisningen fordi de må gå med trange klær som gjør at de føler seg avkledd og eksponert. Min studie har funnet at gutter også kan syntes det kroppslige kan være ubehagelig og vanskelig i svømmeundervisningen selv om tendensen er tydeligst hos jentene.

Den kroppslige konteksten svømmeundervisningen i kroppsovingsfaget befinner seg i, må tas med i beskrivelsene av erfaringsverden til elevene. Celine gir uttrykk for et relativt lavt

selvbilde knyttet til kropp i kroppsøvningsfaget, men særlig i svømmeundervisningen. Hun er ikke alene i å uttrykke dette. Fler av informantene nevner at det kroppslige er utfordrende i svømmeundervisningen og det fører til lavere trivsel og til tider bruk av unngåelsesstrategier og skjuleteknikker for noen. Å skape meningsfulle erfaringer skjer gjennom kroppen og er en sosial prosess (Mikalsen, 2021). Elever som sammenligner seg med medelever og danner seg et selvbilde på bakgrunn av dette og opplever å skille seg ut fra resten, vil kunne ha vansker med å danne seg meningsfulle erfaringer med svømmeaktiviteten. Det vil kunne føre til lavere deltakelse i svømmeundervisningen, noe som går imot kroppsøvningsfaget mål om livslang bevegelsesglede. Elevene uttrykker at deres erfaringsverden i svømmeundervisningen dreier seg om følelser rundt det kroppslige aspektet ved svømmingen. Denne studien er ikke alene om å finne det kroppslig som problematisk i svømmingen og resten av kroppsøvningsfaget. Det fant også studiene til Walseth et al. (2017) og Åsebø et al. (2022). Det denne studien får frem, er at guttene, i likhet med jentene, kjenner på kroppslige ubehag og sammenlikner seg med andre elever i svømmeundervisningen.

4.2.3 Meningen med svømmeundervisningen i kroppsøvningsfaget

Elevene har en utpreget tendens til å skille svømmeundervisningen fra resten av kroppsøvningsfaget. Det kan sees i lys av de ulike kontekstene kroppsøvningsfaget og svømmeundervisningen befinner seg i. Elevene erfarer andre meninger, verdier og mål for svømmeundervisningen, det foregår på en annen plass og de bruker andre klær. Får å undersøke hva elevene mente var meningen med å ha svømmeundervisning på skolen, ble de spurt: «Hva tenker du er meningen med å ha svømmeundervisning på skolen?»

«Vi har svømming på skolen for å ikke drukne når vi bader på sommeren og kanskje redde sitt eget og andres liv» (Erik).

Erik uttrykte at meningen med å ha svømmeundervisning på skolen var for å lære å svømme slik at man ikke drukner når man bader på sommeren, og hvis det skjer en ulykke kan man være i stand til å berge seg selv og andre. Erik var ikke alene i denne vurderingen. Samtlige av informantene oppga, i en form eller annen, at meningen med svømmeundervisning var for å ikke drukne samt å kunne redde eget og andres liv. Alfred sier:

«Egentlig tenker jeg det bare er å lære seg å svømme. Det er vel det eneste som er viktig».

Meningen elevene legger i svømmeundervisningen er instrumentell og ferdighetsrettet, og gir mening først og fremst fordi det er en livbergende egenskap som de må kunne. Det står i kontrast til hva de ser på som meningen til kroppsøvingsfaget generelt. Peder finner at kroppsøvingen gir mening fordi:

«At fokuset blir tatt litt bort fra andre ting enn vanlig skole. Hvis du har masse skolearbeid som du stresser med, så tenker du ikke på det når du er midt i en kamp».

For Peder er kroppsøvingen et avbrekk fra den normale skolehverdagen. Kristoffer sier:

«Det blir jo litt variasjon da. Du blir ganske lei av å sitte på skolebenken hele tiden også har du noe å glede deg til hver uke. Og det går det bort en del av skoledagen, så da blir ikke dagen så tung. Det blir ikke så tamt som å bare sitte bak PC 'en eller lese i en bok»

Trine sier seg enig utsagnene til guttene over, samt at kroppsøving gir mening ved at man får vært i fysisk aktivitet:

«Å ha et avbrekk fra skolen og kjenne litt på fysisk aktivitet. Det er ikke så veldig mange som driver med idrett på fritiden så det hjelper veldig mange. Kroppsøving er den ene tiden de får en slags treningsøkt i løpet av uka. Og kroppsøving er artig. Det er aktivitet, og det er artig».

Erfaringene elevene har knyttet til meningen med kroppsøvingsfaget og svømmeundervisningen er et fellestrekk for informantene. Det syntes å være avbrekket fra den stillesittende skolehverdagen som er viktigst for informantene med kroppsøvingsfaget. Elevene uttrykker at faget er viktig fordi de får være i aktivitet, at det er mye variasjon og at det er gøy. Det er i tråd med (Mikalsen, 2021) som hevder at kroppsøving gir mening fordi det representerer et alternativ til stillesittende læringsarbeid i skolen. Kroppsøving blir sett på som noe som representerer noe meningsfullt *annet*. Svømmeundervisningen har en annen mening for elevene. Denne verdien er knyttet til at å kunne svømme er en livbergende egenskap som elevene *må* kunne. Dette er en rent instrumentelt aspekt ved svømmeaktiviteten. Et annet perspektiv på dette kan være at kognitive refleksjoner rundt det at å kunne svømme kan redde deg fra å drukne. Det kan ta bort redselen for å drukne når en holder på med vannaktiviteter og det kan gi tilgang til steder hvor en må kunne svømme for å oppholde seg. Det kan være årsaker til at livberging erfares som meningsskapende om dog logikken i seg selv er instrumentell.

Skillet mellom meningen med svømmeundervisningen og kroppsøvingsfaget er tydelig. Svømmeundervisningens mening ligger i livbergende ferdighetslæring, mens i kroppsøvingsfaget ellers er meningen at det er et avbrekk fra skolehverdagen, det kan være gøy og de får være i aktivitet. Denne forskjellen finner jeg også i datamaterialet når jeg ser på hva elevene mener er vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingen og svømmeundervisningen. I kroppsøvingsfaget erfarer elevene elementer som å delta, å gjøre sitt beste, vise innsats og samarbeide er det som vurderes, mens i svømmingen er det ferdigheter. Anders sier dette om hva som gir god karakter i svømmingen:

«Å svømme fort. Jeg tror de gir karakterer på teknikk og innsats. Men jeg tror ferdigheter har mye mer å si på svømminga. I kroppsøving tror jeg det er mest innsats og i svømming tror jeg karakteren er mest ferdigheter».

Denne forskjellen kan forklares ved de ulike målene som presenteres for elevene. Kompetansemålene for svømmeundervisningen har en relativ liten plass i læreplanen for faget, men det har allikevel blitt utformet en egen lokal læreplan for svømmeopplæring på 10. trinn. Her er det presentert syv ferdighetsmål og ett holdningsmål, noe som viser til at det er svømme- og livredningsferdigheter som er vektlegges i vurderingsarbeidet.

I den sammenheng ønsker jeg å se på det overordna målet for kroppsøvingsfaget som innebærer at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Mikalsen (2021) finner at å skape meningsfulle erfaringer med bevegelsesaktiviteter, er avgjørende for deltakelse i aktivitet. Ifølge informantene kan det virke som at de erfarer det i kroppsøvingsfaget generelt, men ikke i samme grad i svømmeundervisningen. Nytteverdien til svømmeopplæringen er læring av ferdigheter, ikke meningsskapende svømmeaktiviteter i basseng eller ute som faktisk kan være gøy. Det kan virke som at elevene erfarer større rom for subjektivitet i kroppsøving enn svømmeundervisningen. Dette kommer frem i Trines beskrivelser av forskjeller mellom kroppsøvingsfaget og svømmeundervisning:

«Det blir to forskjellige kategorier. Jeg føler egentlig ikke at svømming går så veldig mye under kroppsøving. Det er på forskjellig plass, du har på forskjellige klær og gjør mye forskjellig. I vanlig kroppsøving går det litt i det samme med at du er i en hall eller ute og du gjør noe fysisk. Det er vel egentlig veldig stor forskjell. I kroppsøving går det an at du mestere forskjellige ting, mens i svømming så er det sånn at hvis du ikke mestrer det, da

er det ikke noe mer. Det er de tre tingene du skal mestre og hvis du ikke klarer det, da er det ikke noe mer».

Trine sier at kroppsøving og svømmeundervisning er to forskjellige kategorier. Hun vektlegger at i kroppsøving kan man mestre forskjellige ting. Dette tolker jeg dit hen at gjelder ferdigheter, men også aspekter som samarbeid, fair-play og innsats. Dette mener hun ikke er mulig i svømming. Her må man mestre ferdighetene, eller så er det ikke noe vei videre, det er ikke mulig å vise kompetanse på noen annen måte. Peder sier:

«Det er jo teknikk som er stor del av svømminga og gjør at det blir mer fokus på ferdigheter i svømminga. I gym er det litt mer innsats som har noe å si. I svømminga er man kald også har vi alltid mye svømming frem og tilbake også er det 5 minutter frilek på slutten. Mens på kroppsøving syntes jeg det er artig med fotball, volleyball og landhockey. Der er mye mer variert og artig».

Peder viser til at det er ferdighetslæring de har i svømmingen og det er stort sett det samme de møter hver gang, mens det er større variasjon i resten av kroppsøvingsundervisningen.

Å kunne svømme er en praktisk kunnskap fordi det tjener et formål, det er hensiktsmessig å kunne svømme. Elevene i denne studien finner at dette formålet er å ikke drukne. Oppgaven finner at elevene tydelig vet hva svømming er, og hva som skal til for å svømme på en hensiktsmessig måte. Elevene erfarer at ferdighetslæringen i svømmeundervisningen er sentral. Det kan sies at eleven i svømmeundervisningen er et vitende subjekt som *embodies* kunnskapsobjektet. Det vil si at elevene vet hvordan det er å ta del i handlinger, aktiviteter og praksiser i svømmeundervisningen (Standal, 2016). Forholdet mellom kunnskapsobjektet og subjektet er derfor *embodied*. Å svømme er praktisk kunnskap, men den *embodied* erfaringen mellom elev og praksis kunnskap kan være problematisk. Med dette synet blir elevene sett på som et kroppsobjekt, som reagerer på stimuli i miljøet på en behavioristisk måte og følgende blir eksperter i den praktiske kunnskapen (Standal, 2016). Fra et kvalitativt perspektiv er alle elever iboende kompetente, og da blir ideen om *ekspertise* irrelevant for kroppsøvingsteksten og svømmeundervisningen (Standal, 2016). Som Trine uttrykte, ble hun utsatt for *en rett* og *en gal* måte å svømme på. Dette legger ikke til rette for individualitet i læringen av praktisk kunnskap som svømming. Elevene som ikke mestere ferdigheten på den *rette* måten vil bli sett på som mindre kompetente. Det kan være problematisk i den

forstand at opplevd kompetanse er viktig for elevene når det kommer til å skape meningsfulle erfaringer med bevegelsesaktiviteter.

Resultatene og diskusjonen må sees i sammenheng med at studien kun har informanter som er meget kompetente kroppsøvingselever som oppgir å få fem eller seks i faget. Og blant jentene er det bare idrettsaktive elever. Hos guttene er det både idrettsaktive elever og de som ikke er det. Studien finner dog varierte og komplekse erfaringer blant elevene knyttet til kroppsøvingfaget og svømmeundervisningen. Ved å undersøke erfaringsverdene til elever med lavere måloppnåelse i kroppsøving og da også jenter som ikke driver med idrett på fritiden, vil oppgaven kunne fått bedre spennvidde i dataen. Funnen i denne studien må også sees i lys av den lokale læreplanen for skolen som legger føringer for hvordan svømmeopplæringen ved den aktuelle skolen foregår. Dette kan begrense generaliserbarheten til andre elever ved andre skoler og mulighetene til å se funnene i denne oppgaven i lys av andre kroppsøvings- og bevegelsesaktivitetskontekster.

5.0 Konklusjon

Elevene som deltar i svømmeundervisningen, ble i denne oppgaven bli sett i et fenomenologiske lys, som kroppslige subjekter som befinner seg i en aktiv lærings- og erfaringsprosess. Elevene vil innhente informasjon om verden rundt seg gjennom kroppen sin, *embodied* kunnskap, og utvikle erfaringsbasert kunnskap om seg selv i kroppslig bevegelse (Lyngstad et al., 2019). Den erfaringsbaserte kunnskapen elevene innhenter i svømmeundervisningen, vil bli sett på som viktig for meningsskapende erfaringer og for videre deltakelse i fysisk aktivitet (Mikalsen, 2021). Gjennom analyse av datamaterialet kom det frem tre funn som sier noe om elevenes erfaringer i svømmeundervisningen i kroppsøvingsfaget. Elevene, til tross for at de alle er meget kompetente kroppsøvingselever, har svært varierte erfaringer med svømmeundervisningen. Elevene erfarer i stor grad og ikke mestre aktivitetene de møter i svømmeundervisningen. Her syntes det å være en forskjell mellom elevene som er idrettsaktive på fritiden og de som ikke er det. De idrettsaktive elevene oppgir at mestring og opplevd kompetanse er viktig for dem, og preger deres erfaringer med svømmeundervisningen. Det gjør ikke de elevene som ikke er idrettsaktive på fritiden i like stor grad. Det andre og kanskje mest fremtredende funnet i intervjuene, som sier noe om erfaringsverden til elevene i svømmeundervisningen, er det kroppslige aspektet. Dette aspektet er belyst i tidligere forskning, men denne oppgaven tilbyr et mer utfyllende gutteperspektiv enn det som er gjort tidligere. Svømmeundervisningen er opphav til en rekke negative kroppslige erfaringer hos informantene. Det kommer av den synlige og nakne rammen for svømmeundervisningen. Elevene sammenlikner seg med hverandre, og danner seg et selvbylde i lys av denne vurderingen. Det blir utfordrende for elevene når de opplever å skille seg ut fra de andre. Det siste aspektet er hvor oppgaven tilbyr ny kunnskap som ikke tidligere er vist i litteratur. Det handler om måten elevene skiller svømmeundervisningen fra resten av kroppsøvingsfaget. Elevene erfarer kroppsøvingsfaget og svømmeundervisningen som to vidt forskjellige ting. Verdien til svømmeundervisningen er knyttet til at å kunne svømme er en livbergende egenskap som elevene *må* kunne. Det er en rent instrumentelt aspekt ved svømmeaktiviteten. Et perspektiv på at livberging kan erfares som meningsskapende for elevene, er at det kan gi elevene tilgang til en praktisk kunnskap som kan ta bort redselen for å drukne og gi de tilgang til steder man *må* kunne svømme for å oppholde seg. Funnene i oppgaven *må* sees i lys av lokale kroppsøvingskonteksten elevene befinner seg i. Den lokale læreplanen legger føringer for hvordan svømmeopplæringen

foregår, og vil da påvirke elevenes erfaringsverden i svømmeundervisningen. Samt at det ligger en begrensning i studien som gjelder hvilke elever som er med.

5.1 Veien videre

Gjennom et utvidet litteratursøk, for å finne relevant litteratur knyttet opp imot erfaringer med svømmeundervisning på ungdomstrinnene, var det ikke mye å finne. Erfaringer med svømmeundervisning kom indirekte frem gjennom at dette var et problemområde i kroppsøvingsfaget knyttet til nakenhet, dusj -og garderobesituasjoner og muslimske jenters deltakelse. Denne studien hadde derfor en ambisjon og et ønske om å utvikle kunnskap om elevers erfaringer med svømmeundervisningen, særlig på ungdomstrinnet.

Det er lite gjort på akkurat dette temaet, og det kan derfor være interessant for videre forskning å undersøke oppgavens reliabilitet eller pålitelighet ved å gjennomføre liknede undersøkelser i noenlunde likt miljø. Da kan man få mer kunnskap om studiens generaliserbarhet. Videre forskning på elever som har lavere måloppnåelse i kroppsøvingsfaget og som ikke er idrettsaktive på fritiden vil også et bredere innblikk i elevenes erfaringsverden i svømmeundervisningen. I et fenomenologisk perspektiv, vil en dypere utforskning av elevens livsverden i svømmeundervisningen være nødvendig for å belyse alle aspekter ved elevenes erfaringer med svømmeundervisningen på ungdomstrinnet. Jeg kan også se at kvantitativ forskning på feltet, ved å undersøke et større utvalg enn det denne studien har gjort, kan være med på å utvikle ytterligere kunnskap om problemområdet.

Litteraturliste

- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, Institutt for idretts- og friluftslivsfag, Bø.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed. ed.). Boston, Mass: Pearson.
- Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum, A. G., & Østern, T. (2021). *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Connolly, M. (1995). *Phenomenology, Physical Education, and Special Populations*. *Human studies*, 18(1), 25-40.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research* (2nd ed. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (Vol. 18). Oslo: Universitetsforlag.
- Hagen, P. M., Aune, O., & Lyngstad, I. (2014). *Skjuleteknikk i kroppsøving*. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 59-76.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Klomsten, A. T. (2016). *Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole*. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(1), 63-84.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Ropo, E. (2020). *High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers*. *Sport, education and society*, 25(2), 173-184.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. A. (2019). *Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun?* *Sport, Education and Society*, 25(2), 230-241.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjølme, E. G. (2021). *Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019*. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.
- Mikalsen, H. K. (2021). *Fysisk aktivitet i overgangen fra barndom til ungdom: en mixed methods-studie om ungdoms fysiske aktivitetsnivå, iver for fysisk aktivitet og meningsskapende erfaringer fra kroppsøving, organisert idrett og selvorganisert aktivitet i fritiden*. Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Bodø.
- Mikalsen, H. K., & Lagestad, P. A. (2020). *Adolescents' meaning-making experiences in physical education - in the transition from primary to secondary school*. *Sport, education and society*, 25(7), 802-814.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjerke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*.
- Moran, K., Stallman, R. K., Kjendlie, P.-L., Dahl, D., Blitvich, J. D., Petrass, L. A., . . . Shimongata, S. (2012). *Can you swim? An exploration of measuring real and*

- perceived water competency*. International journal of aquatic research and education (Champaign, Ill.), 6(2), 122-135.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Norges svømmeforbund. (2013). *RAPPORT – undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse*. Hentet fra https://svømming.no/wp-content/uploads/2016/02/Undersøkelse_svømmedyktighet_2013.pdf
- Norges Svømmeforbund. (2021). *RAPPORT - Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse*. Hentet fra https://rs.no/content/uploads/2021/08/Undersokelse-om-svømmedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse_NSF-og-RS.pdf
- Sandvik, H. (2016). Anne Hellum og Julia Köhler-Olson (red.): *Like rettigheter - ulike liv. Rettslig kompleksitet i kvinne-, barne- og innvandrerperspektiv*. Tidsskrift for kjønnsforskning, 39(1), 76-80.
- Smette, I., Hyggen, C., & Bredal, A. (2021). *Foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom: omfang og mønstre i og utenfor skolen*. Tidsskrift for samfunnsforskning, 62(1), 5-26.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Standal, Ø. F. (2014). *Phenomenology and adapted physical activity: philosophy and professional practice*. Adapted Physical Activity Quarterly, 31(1), 35-48.
- Standal, Ø. F. (2016). *Phenomenology and pedagogy in physical education*: Routledge.
- Stolz, S. A., & Thorburn, M. (2017). *A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education*. Sport, education and society, 22(3), 377-390.

- Synnestvedt, K. E. (1994). *Skolefaget kroppsøving: fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925 : en lære- og fagplanhistorisk studie i norsk allmueskole og folkeskole*. (Vol. 5). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). *Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience : Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Walnut Creek, UK: Taylor & Francis Group.
- Vienola, R., Gudmundsson, H. B., & Heinonen, K. (2016). *Swimming ability and drowning prevention-do they have something in common? A Nordic case study*. *Injury prevention*, 22, A97.
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2017). *Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction*. *Sport, education and society*, 22(4), 442-459.
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. H., & Federici, R. A. (2018). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018*. NIFU: Rapport 19.
- Aarset, M. F., & Sandbæk, M. L. (2009). *Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst*. ISF-rapport.
- Åsebø, E.-K. S., & Løvoll, H. S. (2021). *Exploring coping strategies in physical education. A qualitative case study*. *Physical education and sport pedagogy*, 1-15.

Åsebø, E.-K. S., Løvoll, H. S., & Krumsvik, R. J. (2020). *Perceptions of Contextual Stressors in Physical Education. A Qualitative Case Study*. *Front Sports Act Living*, 2, 528979-528979.

Åsebø, E.-K. S., Løvoll, H. S., & Krumsvik, R. J. (2022). *Students' perceptions of visibility in physical education*. *European Physical Education Review*, 1356336X211025874.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet: *Ungdomsskoleelevers erfaring med svømmeundervisning i kroppsøvingfaget*. Samtykkeerklæring for elev og foresatt.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1:

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

464542

Prosjekttittel

Elevenes livsverden i svømmeundervisning i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kroppsøving, idrett og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Idar Kristian Lyngstad, idar.k.lyngstad@nord.no, tlf: 95778167

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Line Fone, line.fone@hotmail.no, tlf: 94866237

Prosjektperiode

03.01.2022 - 31.05.2022

Vurdering (1)

28.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om ungdommene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4, 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også sa

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

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i

personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevenes livsverden i svømmeundervisningen i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevens opplevelse av svømmeundervisningen på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke elevens livsverden i svømmeundervisningen i kroppsøvingsfaget ved 10.trinnet på ungdomsskolen. For å få et innblikk i elevens subjektive erfaringer og opplevelser fra svømmeundervisningen ønsker jeg å gjennomføre en til en intervjuer. Varigheten på intervjuene vil kunne være fra 20-60min. Dette prosjektet er masteroppgaven min.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i denne undersøkelsen på bakgrunn av du går i 10. klasse og har hatt jevnlig svømmeundervisning gjennom hele ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i denne undersøkelsen vil det gjennomføres et intervju på mellom 20-60min. Intervjuet vil ta opp temaer rundt svømmeundervisningen i kroppsøvingsfaget. Disse vil omhandle dine egne erfaringer og tanker rundt dine opplevelser med faget, det sosiale og

positive og negative sider med svømmeundervisningen. En lydopptaker vil nyttes. Det vil ikke lagres andre opplysninger om deg, annet enn navnet ditt, noe som er nødvendig for å innhente samtykket ditt til å delta i dette prosjektet. Navnet ditt vil anonymiseres i oppgaven. Du kan bli spurt om et oppfølgingsintervju. Dette vil innebære en kortere samtale for å klargjøre eller utdype eventuelle svar.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De personene som vil ha tilgang til personopplysningene er veileder (Idar Kristian Lyngstad, Professor ved Nord Universitet) og meg selv (Line Fone, mastergradsstudent ved Nord Universitet).
- Navn vil anonymiseres fortløpende og erstattes med kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data.
- Lydopptak vil lagres på ekstern server og alltid være innelåst.
- Deltaker i dette prosjektet vil ikke kunne identifiseres i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Nord Universitet ved Idar Kristian Lyngstad på e-post idar.k.lyngstad@nord.no eller Line Fone på line.fone@hotmail.no.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Line Fone/ Idar Kristian Lyngstad
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevenes livsverden i svømmeundervisningen i kroppsøvingen på ungdomstrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker og foresatt, dato)

Vedlegg 3:

Intervjuguide til masterprosjekt

Elevenes livsverden i svømmeundervisning i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen.

Strukturering av intervjuguide:

- Hovedspørsmål
 - Oppfølgingsspørsmål
 - Forslag til tematikk
- Etter hvert **hovedtema** blir det stilt tolkende/strukturerende spørsmål for å verifisere/oppklare/tolke svar/utsagn.

Introduksjon:

- Informere om hvem jeg er
- Hvem eleven er: navn og alder

Innledning:

- Informere om formålet med prosjektet.
- Redegjøre for intervjusituasjonen
- Lydopptaker
- Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger.
- Frivillig deltakelse, mulighetene til å trekke seg/ta pause når som helst.

Kroppsøvingsfaget generelt:

- Hvordan trives du i kroppsøvingsfaget?
 - Hva er det du liker mest med faget? Hvorfor?
 - Hva syntes du er verste med faget?

- Aktiviteter
- Lærer
- Medelever
- Testing
- Karakterer/vurdering
- Annet?
- Hva er viktig for deg for at du skal trives i kroppsøvingsfaget?
 - Det sosiale (medelever, lærer)
 - Aktiviteter
 - Å være flink
 - Å mestre
 - Annet
- Hvordan opplever du egen kompetanse i faget?
 - Karakter? Hva mener du om den? rettferdig?
 - Er det viktig for deg å være flink i kroppsøving?
 - Hvorfor er det viktig/ikke viktig for deg å være flink i kroppsøving?
- Hva tenker du er bra med å ha et fag som kroppsøving på skolen?
 - Tenker du det er viktig å ha et fag med fokus på fysisk aktivitet og helse?
- Er det noe som er mindre bra med å ha kroppsøving på skolen?

Svømmeundervisning:

- Har dere hatt svømmeundervisning på skolen?
- Hvordan type svømmeundervisning har dere hatt?
 - I basseng?
 - Svømming ute? Livberging i, på og ved vann ute i naturen.
- Syntes du at dere har hatt mye eller lite svømmeundervisning sammenlignet med andre aktiviteter i kroppsøvingsfaget?
- Ønsker du mer, like mye eller mindre svømmeundervisning?
- Hvordan forhold har du til svømming og vann?
- Hvordan trives du i svømmeundervisningen?
 - Hva liker du med svømmeundervisningen?
 - Er det noe du liker mindre med det?

- Er det noe du opplever som vanskelig, utfordrende eller ubehagelig med svømming på skolen?
 - Ferdighetspress
 - Testing
 - Dusjing -og garderobesituasjoner/nakenhet
 - Lærer, medelever
- Hvis du opplever at noe er krevende eller utfordrende i svømmingen, hva gjør du da?
 - Ikke-deltakelse.
 - Klovnerier
 - Glemmer gymtøy
 - Andre unngåelsesstrategier?
- Hvordan opplever du egen kompetanse i svømmingen?
 - Hvorfor mener du at du er flink/mindre flink?
 - Hva skal til, i din mening til, for å være flink i svømmingen?
 - Hva føler du at du mestrer/ ikke mestrer i svømmeundervisningen?
 - Hvordan opplever du egen kompetanse i svømmingen sammenliknet med i resten av kroppsøvingsfaget?

Forskjell på «vanlig kroppsøving» og svømmeundervisning:

- Hva mener du er den største forskjellen på kroppsøvingen dere har og svømmeundervisningen?
 - Målene, dusj -og garderobesituasjoner, testing, det sosiale og læreren
- Foretrekker du svømming eller vanlig kroppsøving?
 - Hvorfor foretrekker du det?

Meningsskaping:

- Hva er viktig for deg i svømmeundervisningen?
 - Gjøre det bra
 - Sosialt
 - Bli flink til å svømme
 - Trene

- Få god karakter
 - Annet?
- Hvorfor er disse tingene viktig for deg?
- Er det viktig for deg å være flink i svømming?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva mener du er viktig for å være flink i svømmeundervisningen?
- I hvilken grad er det viktig for deg å delta i timene?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Liker du å delta timene?
 - Hva er årsakene til at du liker/liker ikke å delta i svømminga?
 - Hvem påvirker deg til å delta/ikke delta?
 - Deg selv
 - Andre elever
 - Læreren
 - Familie/venner
 - Andre?
- Hva tenker du er vitsen/meningen med å ha svømming på skolen?
- Føler du at du har nytte av å ha svømming på skolen?

Læringslyst:

- Er du motivert til å vise innsats i svømmetimen?
 - Hvem motiverer deg til å innsats?
 - Deg selv
 - Læreren
 - Medelever
 - Annet?
 - Hva motiverer deg til å vise innsats?
 - Karakterer
 - Bli flinkere
 - Mestre
 - Annet?
- Liker du å lære nye ting i svømmeundervisningen?

- Er de andre elevene i klassen din med på å påvirke din deltakelse og læringslyst i svømmeundervisningen? Hvordan da?
- Hvordan klassemiljø har dere i klassen din?
 - Synts du at du kan være deg selv i klassen den?
 - Føler du deg akseptert?
 - Hjelper dere hverandre?

Lærerens og medelevenes rolle i innvirkningen på meningskaping og læringslyst:

- Hvordan forhold har du til svømmelæreren din?
 - Er han/hun hjelpsom?
 - Lett å be om hjelp?
 - Syntes du det er lett å snakke med læreren din hvis det er noe?
 - Legger læreren til rette for medbestemmelse?
 - Er læreren opptatt av ferdigheter eller innsats?
 - Syntes du læreren din har god kompetanse svømming? Flink til å lære bort?
 - Rettferdig
 - Føler du deg sett?

Avsluttende spørsmål:

- Er det noe vi har snakket om du har lyst å tilføye eller utdype mer?
- Er det områder innenfor dette temaet som vi ikke har snakket om, som du mener er viktig å belyse?
- Hvordan opplevde du intervjuet?
- Andre tilbakemeldinger?
- Har du noen andre spørsmål om intervjuet eller annet?