

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk

Mai 2021

Svømmeopplæring i skolen – *en viktig arena*

*En kvalitativ studie av to læreres praksis av
kompetansemålet i svømmeopplæringen i skolen*

Steffen Johansen With



OsloMet – Storbyuniversitet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

© Steffen Johansen With

2021

Svømmeopplæring i skolen – *en viktig arena*

En kvalitativ studie av to læreres praksis av kompetansemålet i svømmeopplæringen i skolen

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan lærere praktiserer og erfarer svømmeopplæringen på 4. trinn. Prosjektets problemstilling lyder derfor følgende: «Hvordan samsvarer lærerens praksis med kompetansemålet i svømmeopplæringen på 4. trinn?» Studien har en kvalitativ tilnærming bestående av dybdeintervju og observasjon av to kroppsøvingslærere i Osloskolen. Oppgavens teoretiske fundament er forankret i Pierre Bourdieus teori om *Habitus*, *Kapital*, *Felt* og *Doxa* og John Goodlads læreplanteori, samt tidligere forskning og egne observasjoner og tolkninger.

Studiens samlede resultater peker på flere faktorer som er av betydning for lærerens praksis, og at det finnes flere måter å praktisere svømmeopplæring på som bidrar til høy måloppnåelse av kompetansemålet. Resultatene i denne studien viser at en mulig forklaring til et høyt antall svømmedyktige elever etter utgangen av fjerde klasse, kan ses i sammenheng med lærerens kompetanse, tidligere erfaringer, interesse og kunnskap. Det kan videre ses i sammenheng med skolens prioritering av ressurser i svømmeopplæringen, som viser til tilstrekkelig tilgang på ressurser som blant annet tilgang på basseng, tid i basseng og antall lærer per elev. I tillegg har skolene de siste årene valgt å ansette lærere med minst tre år relevant utdanning innen kroppsøving, samt innført svømming på flere trinn etter at fagfornyelsen trådte i kraft. Sett i lys av dette kan det virke som kampen om feltet på informantenes skoler har tiltatt. Lærerens ulike erfaringsbakgrunn viser seg å ha størst betydning i arbeidet med kompetansemålet og den obligatoriske ferdighetsprøven og de andre seks øvelsene. Begge informantene i studien mente at ordlyden som benyttes i læreplanen er misvisende, og ved å prøve ordet «prøve» vil det bidra til å elevene blir nervøse og i verste fall ikke vil delta i undervisningen.

I arbeidet med kompetansemålet viser funnene at informantene har en felles oppfatning om hvilken utfordring som er fremtredende i opplæringen. Utfordringen baserer seg på elever som ikke følger den tiltenkte progresjonen, og i dette arbeidet trekkes hjem-skole samarbeidet frem som en utslagsgivende faktor.

Nøkkelord: Svømmeopplæring, Lærerens praksis, Kompetansemål, Ferdighetsprøve, Bourdieu, Habitus, Kapital, Felt, Doxa, John Goodlads læreplanteori.

Abstract

The purpose of this study is to examine the teacher's practice and experiences with swimming instruction in 4th grade. The title of this master's thesis is *Swimming instruction in school - an important arena*, and aims to answer the problem: "How does the teacher's practice correspond with the competence goal in the swimming instruction in 4th grade?" The study has a qualitative approach consisting of in-depth interviews and observation of two physical education teachers at the Oslo School. The theoretical foundation of the thesis is rooted in Pierre Bourdieu's theory of Habitus, Capital, Field and Doxa and John Goodlad's curriculum theory, as well as previous studies and own observations and interpretations.

The study's overall results point to several factors that are important for the teacher's practice, and that there are several methods of practising swimming instruction related to high goal achievement of the competence goal. The study shows that there is a large correlation between the teacher's competence, previous experiences, interest and knowledge and the number of able-bodied students after the end of 4th grade. This can be seen in connection with the school's prioritization of resources in swimming instruction, which refers to sufficient access to resources such as access to the pool, time in the pool and the number of teachers per students. In addition, schools have in recent years chosen to employ teachers with at least three years of relevant training in physical education, as well as introduced swimming at several stages after the subject renewal came into force. Considering this, it may seem that the battle for the field in the informant's schools has intensified. The teacher's different backgrounds of experience prove to be most important in the work with the competence goal and the compulsory skill test and the other six exercises.

In the work with the competence goal, the findings show that the informants have a common perception of the challenge that is prominent in the training. The challenge is based on students who do not follow the intended progression, and in this work, the home-school collaboration is highlighted as a decisive factor.

Key words: Swimming education, Teacher practice, Skill test, Competence Aims, Bourdieu, Habitus, Capital, Field, Doxa, John Goodlad curriculum theory

Forord

I dette øyeblikk skriver jeg de siste ordene på min masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med kroppsøving som fordypning. I den forbindelse vil jeg takke de som har støttet meg i dette arbeidet. Det har vært ett år preget av opp- og nedturen hvor koronaen har, til tider, ligget som et mørkt teppe over landet vårt og mitt eget hode. Jeg skriver med stor takknemlighet for alle som har brukt litt av sin tid til å hjelpe meg med oppgaven min. En spesiell takk, fortjener mine veiledere Marc Esser-Noethlichs og Hanna Lovise Sargénus for god støtte og oppfølging gjennom denne prosessen. Takk for deres faglige innspill, tilbakemeldinger, motivering, tilgjengelighet og samtaler. Dette har vært til stor hjelp for at jeg har kommet meg til mål.

En stor takk vil jeg også rette til mine informanter for at dere ønsket å dele deres erfaringer og tanker rundt svømmeundervisningen med meg. Uten deres hjelp ville ikke denne studien vært mulig. Dere gjør en god jobb med å lære barn og unge å svømme.

Jeg vil takke familie og venner som har lyttet til mine tanker og gitt oppmuntrende ord når det har bikket litt imot. En større takk går til deg, Markus Winters som jeg har jobbet tett med gjennom disse fem årene på OsloMet, og spesielt det siste året. Takk for gode samtaler, og litt lengre kaffepauser enn planlagt. Det er kult at vi har startet og avsluttet dette sammen.

Den største takken skal rettes til min samboer og kjæreste, Victoria, for å alltid legge til rette for at jeg skal kunne ha det best mulig. Du har gitt din enorme støtte gjennom hele prosessen, og spesielt når det har vært ekstra utfordrende. Uten deg vil dette blitt vanskeligere å gjennomføre.

Denne prosessen har vært lærerik og kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom dette året kommer jeg til å dra stor nytte av i mitt yrke som lærer. Jeg ser frem mot nye utfordringer som kommer min vei.

Takk for meg!

Steffen With

OsloMet – Storbyuniversitet, 15. mai 2021

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
FORORD	V
1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	4
2 KONTEKST	6
2.1 Svømmeopplæringen siden 1930	6
2.2 Den obligatoriske ferdighetsprøven	8
2.3 Svømmeopplæringen i Osloskolen.....	10
3 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	13
3.1 Tidligere forskning	13
3.1.1 Water Competence	18
3.2 Pierre Bourdieu	20
3.2.1 Habitus	20
3.2.2 Felt.....	23
3.2.3 Kapital	24
3.2.4 Doxa	26
3.3 John Goodlads læreplanteori	27
4 METODEVALG	29
4.1 Valg av metode.....	29
4.2 Observasjon	30
4.3 Kvalitativt forskningsintervju	32
4.4 Strategisk utvalg av informanter	36
4.5 Transkribering	38
4.6 Analyse.....	40
4.7 Kvalitetssikring	42
4.7.1 Reliabilitet	42
4.7.2 Validitet.....	43
4.7.3 Generaliserbarhet og overførbarhet.....	44

4.8 Etiske betraktninger.....	44
4.8.1 Informert samtykke	44
4.8.2 Konfidensialitet	45
4.8.3 Konsekvenser	46
5 PRESENTASJON AV INFORMANTER.....	47
5.1 Henriette	47
5.2 Kristoffer	48
6 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING.....	49
6.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilken betydning har tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse for lærerens praksis?	50
6.1.1 Drøfting	56
6.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning har skolen for lærerens praksis?.....	60
6.2.1 Drøfting	62
6.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan praktiserer lærerne den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre obligatoriske øvelsene?.....	65
6.3.1 Drøfting	69
6.4 Forskningsspørsmål 4: I hvilken grad bruker lærerne fagets støttemateriell, og hvilke utfordringer gjør seg gjeldende i lærerens praksis?	74
6.4.1 Drøfting	78
7 AVSLUTNING	82
7.1 Konklusjon	85
7.2 Avsluttende refleksjoner	86
7.3 Videre forskning.....	88
8 LITTERATURLISTE.....	90
VEDLEGG.....	94
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	95
Vedlegg 2: Observasjonsguide.....	97
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte ved informantens skole.....	98
Vedlegg 4: Informasjonsskriv & samtykkeerklæring til informant	99
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	102

*Og i dagene som kom gjorde ikke
Ronja annet enn å passe seg for
det som var farlig og øve seg på
ikke å være redd. Falle i elva
skulle hun passe seg for, hadde
Mattis sagt, derfor hoppet hun
med liv og lyst på de glatte
steinene ved elvebredden, der
den fosset avgårde som aller
verst.*

(...)

*Første gangen var det vanskelig,
da var hun så redd at hun måtte
lukke øynene. Men litt etter litt
ble hun modigere*

(...)

*Slik gikk dagene for henne.
Ronja passet seg og øvde seg
mer enn Mattis og Lovis visste
om, og til slutt ble hun som et
friskt lite dyr, kjapp og sterk og
ikke redd for noe. Ikke for
grådverger, ikke for vilvetter,
ikke for å gå seg bort i skogen og
ikke for å falle i elva.*

(Lindgren, 1981, s.25-26)

1 Innledning

Det er flere grunner til at vi ønsker at barn og unge skal lære å svømme og drive livredning. Den viktigste grunnen til dette er at vi ønsker at barn og unge skal være i stand til å berge seg selv dersom man havner i en uforutsett situasjon. En annen viktig grunn er ønske om at barn og unge skal delta i en livslang bevegelsesglede, være sammen med venner og oppleve det sosiale ved å kunne oppholde seg ved, i, og på vann. Dessverre viser undersøkelser en annen realitet, og den nyeste undersøkelsen om norske elevers svømmedyktighet på 5. trinn viser at ca. 50 prosent kan svømme 200 meter (Norges Svømmeforbund, 2013). Sammenligner vi denne prosentandelen mot andre land i Norden ligger Island på 95 prosent, Sverige på 92 prosent, Danmark på 79 prosent og Finland på 72 prosent (Vienola, Gudmundsson & Heinonen, 2016). I mediebildet pekes det på flere grunner til elevenes svake svømmeferdigheter, men dårlig opplæring, lang reisevei, tomme basseng og for liten tid i basseng er forholdene som går igjen. I formålsbestemmelsen til opplæringsloven fremgår det at formålet med opplæringen er at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1, femte ledd). I svømmeopplæringen skal dette komme til uttrykk gjennom å gi elevene «kompetanse rundt, på og i vann, elevene skal bli svømmedyktige, og i stand til å berge både seg selv og andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med Norges lange kystlinje tatt i betraktning, vil det være derfor være avgjørende at norske elever vet hvordan man opptrer i møte med vann for å unngå drukningsulykker, og i dette arbeidet er skolen en viktig arena.

I de påfølgende innledende kapitlene vil jeg utdype bakgrunnen for det valgte temaet og valg av problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil gjøre rede for oppgavens videre oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I perioden januar til juni 2020 jobbet jeg på en barneskole i Oslo som skoleassistent hvor jeg fikk muligheten til å overvære svømmeopplæringen fra sidelinjen. Etter et par ganger i svømmehallen med elevene ble jeg overrasket over hvor mange av elevene som hadde, etter min mening, svake svømmeferdigheter. Det var på bakgrunn av denne observasjonen jeg fikk øynene opp for temaet og begynte å foreta søk på internett som overrasket meg. Tallene viser

at omtrent 50 prosent av elevene på 5. trinn kunne svømme 200 meter, og dette tallet har holdt seg relativt stabilt over tid (Norges Svømmeforbund, 2003; 2009; 2013). I Oslo er tallet noe høyere, og 62,1 prosent av elevene på 4. trinn oppgir at de kan svømme den samme distansen (Ludt & Jensen, 2018). Tallene underbygger betydningen av at svømmeopplæringen i skolen må prioriteres, og at gode svømmeferdigheter kan i enkelte tilfeller være forskjellen på liv og død, slik som utfallet av Romsåsulykken i 2010. To brødre (9 og 12 år) hadde spilt fotball i nærheten av et populært badevann da den yngste broren bestemte seg for å ta en dukkert. Da lillebror fikk problemer ville storebror hjelpe, men ingen kunne svømme og det endte med at begge brødrene druknet (Aftenposten, 2010). Utfallet av drukningsulykken viser viktigheten av gode svømmeferdigheter og kunnskaper blant dagens skoleelever.

En stor endring i svømmeopplæringen i forhold til tidligere normalplaner, mønsterplaner og læreplaner er innføringen av en obligatorisk ferdighetsprøve fra skoleåret 2016/2017 som skal gjennomføres før utgangen av 4. klasse. Ferdighetsprøven skal danne grunnlaget for elevenes svømmedyktighet, og avgjøres ut ifra om eleven kan «falle uti på djupt vatn, symje 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg), så symje 100 meter på rygg og ta seg opp på land» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med denne masteroppgaven ønsker jeg å fylle det som jeg anser som et kunnskapshull i svømmeopplæringen i skolen. Med dette mener jeg at kunnskapen som finnes om svømmeopplæringen er mangelfull, udatert og mange av studiene er gjennomført før implementeringen av det nye kompetansemålet som trådte i kraft fra skoleåret 2016/2017.

1.2 Problemstilling

Utgangspunktet for studiens problemstilling var interessen for lærerens praksis og erfaringer med svømmeopplæringen på 4. trinn. For å gi et mer helhetlig bilde av svømmeundervisningen har jeg valgt å besvare studiens problemstilling ved hjelp av observasjon og semistrukturert intervju av to kroppsøvingslærere som har svømmeopplæring. Problemstillingen for denne studien er:

«Hvordan samsvarer lærerens praksis med kompetansemålet i svømmeopplæringen på 4. trinn?»

For å besvare problemstillingen på best mulig måte vil jeg ta i bruk fire forskningsspørsmål som vil være styrende for oppgavens resultat- og diskusjonskapittel:

Forskningsspørsmål 1: Hvilken betydning har tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse for lærernes praksis?

Under forskningsspørsmål 1 vil jeg se nærmere på hvilken betydning tidligere erfaringer, kompetanse, interesse og kunnskap har for lærerens praksis. Deres tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse vil drøftes i lys av teori, tidligere forskning og egne observasjoner og tolkninger.

Forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning har skolen for lærerens praksis?

Under forskningsspørsmål 2 går jeg nærmere inn på hvilken betydning skolen har for lærerens praksis. Her spiller skolens prioritering av ressurser i form av antall lærere, elever, økonomi og timetall. I tillegg til lærerens opplevelse av ressursens tilgjengelighet vil jeg gå nærmere inn på informantens utdanning, og se om den har betydning for skolens valg av svømmelærer.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan praktiserer lærerne den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre obligatoriske øvelsene?

Under forskningsspørsmål 3 vil jeg presentere og drøfte lærerens praksis av den obligatoriske ferdighetsprøven som ble innført skoleåret 2016/2017. Ferdighetsprøven (øvelse nr. 7) ligger til grunn for svømmeopplæringens kompetansemål for elever som går ut av 4. klasse. I tillegg til det, vil jeg se nærmere på hvordan lærerne praktiserer og velger å vektlegge de andre obligatoriske øvelsene.

Forskningsspørsmål 4: I hvilken grad bruker lærerne fagets støttmateriell, og hvilke utfordringer gjør seg gjeldende i lærerens praksis?

Under forskningsspørsmål 4 vil jeg se nærmere på informantens bruk av fagets støttmateriell, samt utfordringer som læreren knytter til sin praksis. I likhet med de andre forskningsspørsmålene vil funnene diskuteres i lys av teori, tidligere forskning og egne observasjoner og tolkninger.

1.3 Oppgavens oppbygning

Etter de innledende kapitlene er denne masteroppgaven inndelt i seks kapitler. Disse seks kapitlene er: *Kontekst* (kapittel 2), *Teori og tidligere forskning* (kapittel 3), *Metodevalg* (kapittel 4), *Presentasjon av informanter* (kapittel 5), *Presentasjon av resultater og drøfting* (kapittel 6) og *Konklusjon* (kapittel 7). I det følgende vil jeg gi en mer utfyllende beskrivelse av hva som kommer frem i hvert enkelt kapittel.

Kontekstkapittelet (kapittel 2) vil bestå av forhold som er relevante for svømmeopplæringen. Et av disse forholdene er å se nærmere på hvordan svømmeopplæringen har sett ut i skolen siden 1930. Kapittelet inneholder en videre redegjørelse av ferdighetsprøven som ble iverksatt i svømmeopplæringen fra skoleåret 2016/2017. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for svømmeopplæringen i Osloskolen med utgangspunkt i rapportene, *Svømmeopplæring i barneskolen* og *Bystyremelding nr. 2* fra 2013.

Teorikapittelet (kapittel 3) tar for seg teori og tidligere forskning som danner grunnlaget for mine funn og drøftingen av disse. Prosjektets teoretiske rammeverk bygger på Pierre Bourdieu sine begreper *Habitus*, *Felt*, *Kapital* og *Doxa*. I tillegg vil jeg se nærmere på hvordan John Goodlads læreplanteori kan bidra til en utvidet forståelse av rammene som ligger til grunn i læreplanen, og forholdet mellom rammene og lærerens praksis. Forskingen som blir gjengitt består av tidligere masteroppgaver og annen tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg legge frem et nyere forskningsprosjekt ved navn *Water Competence*.

Metodekapittelet (kapittel 4) inneholder mine metodiske valg gjennom prosessen i utformingen av masteroppgaven. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling vil jeg beskrive metodene, observasjon og kvalitativt forskningsintervju under hvert sitt underkapittel. Videre har jeg beskrevet prosessen rundt rekruttering og utvalg av informantene, samt hvordan jeg har gått frem for å utforme en intervju- og observasjonsguide og gjennomføring av disse. Deretter har jeg tatt for meg databehandlingsprosessen som inneholder transkribering, analyse av det transkriberte datamaterialet og ulike sider ved kvalitetssikring: reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis har jeg gjort rede for, og reflektert rundt etiske retningslinjer som gjør seg gjeldende i intervjuundersøkelser.

Presentasjon av informanter (kapittel 5) inneholder en kort introduksjon av informantene som deltar i undersøkelsen. Informantlisten består av to informanter, og i kapitlet vil jeg presentere opplysninger som vil gi deg som leser et inntrykk av informantene i form av lærernes bakgrunn, organisering og lærerrolle.

Presentasjon av resultater og drøfting (kapittel 6) inneholder en presentasjon av datamaterialet som bygger på studiens fire forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene vil bli presentert hver for seg med en tilhørende drøftingsdel. Funnene i oppgaven vil diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket, tidligere forskning, samt egne observasjoner og tolkninger.

Avslutningskapitlet (kapittel 7) søker å trekke funnene sammen, og gi en konklusjon med tanke på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling, der de viktigste funnene i undersøkelsen trekkes frem. Avslutningsvis vil jeg legge frem avsluttende refleksjoner, samt andre interessante områder jeg mener det kan være aktuelt å forske videre på innenfor svømmeopplæringen.

2 Kontekst

Siden tidenes morgen har vann spilt en sentral rolle i vår hverdag. Omtrent 70 % av jordens overflate er dekket av vann, og kalles ikke uten grunn den blå planeten (Sælen & Barthel, 2021). I Norge har vi tilgang på Europas lengste kystlinje og landet vårt består av mange fjorder, vann og elver. Dette gir oss muligheten til å kunne drive med flere ulike aktiviteter som brettseiling, padlebrett, surfing, bading, fiske, kano og mange andre vannrelaterte aktiviteter. Sett i lys av de mange vannaktivitetene er det av stor betydning å kunne ferdes og oppholde seg i, ved og på vann på en hensiktsmessig og forsvarlig måte. På samme tid kan det på verdensbasis vises til høye drukningstall, og drukning beskrives som en av de ti hyppigste dødsårsakene blant barn og unge (World Health Organization, 2020). I Norge i 2020 mistet 88 personer livet i forbindelse med drukning, hvorav tolv av disse er relatert til bading.

Redningsselskapets drukningsstatistikk for de siste fire årene viser at de vanligste årsakene til at barn drukner er ved bading eller fall fra land. I denne perioden viser tallene at 62 prosent av alle drukningsulykker blant denne gruppen har skjedd under bading, mens 38 prosent druknet etter fall fra land (Redningsselskapet, 2021).

Videre i kapittel 2 vil jeg legge frem forhold som er relevante for svømmeopplæringen. Innledningsvis vil jeg presentere hvordan svømmeopplæring har sett ut i skolen siden 1930. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av den obligatoriske ferdighetsprøven som ble iverksatt i svømmeopplæringen for 4. årstrinn fra skoleåret 2016/2017. Avslutningsvis vil jeg gi et innblikk i svømmeopplæringen i Osloskolen hvor informantene jobber.

2.1 Svømmeopplæringen siden 1930

Siden 1936 har kroppsøvingfaget i Norge vært obligatorisk for alle elever, og siden da har kroppsøvingfaget utviklet seg i tråd med eldre og nyere læreplaner. Ved å se på svømmeopplæringen i et historisk perspektiv vil det kunne være med på å gi et bredere innblikk i svømmeopplæringens historie, og hvordan den skiller seg fra dagens svømmeopplæring.

I normalplanen fra 1939 var det uttalte mål i svømming for elever i 4. til 7. klasse. Målene inneholdt svømming på land og i vann, og omhandlet vanntilvenning, bryst- og ryggsvømming, hopp, stup og livredning (Undervisningsdepartementet, 1939). Normalplanen kom i flere utgaver, og i 1959 ble fokuset rettet mot livredning. I planen fra

Undervisningsdepartementet (1960) fremgikk det at svømming skulle gjennomføres i periodene august til september og mai til juni. Datidens førsteklassinger skulle da ha lek og vanntilvenning, ta opp gjenstander fra bunnen, se og puste ut under vann og kunne gjøre ulike flyte-øvelser. Målet var tydelig, og ønsket var at alle elever skulle lære å svømme så tidlig som mulig. I læreplanen sto det presisert at dersom skolene ikke hadde tilgang til en badeplass, skulle man øve på ulike svømmetak i gymnastikksalen. På den tiden var minstekravet ved utgangen av 7. klasse å kunne svømme 20-25 meter brystsvømming uten hjelpemidler, frigjøringstak på land og kunstige åndedrag (Undervisningsdepartementet, 1960).

I mønsterplanen fra 1974 ble svømming i større grad omtalt. I mønsterplanen sto det at elevene skulle lære ulike svømmeteknikker, dykking, distansesvømming, hopp- og stupeøvelser, samt sikringstiltak (Undervisningsdepartementet, 1974). Videre ble det lagt vekt på at svømmeundervisningen burde foregå utendørs. I 1987 kom det en revidert utgave av mønsterplanen for grunnskolen, og denne la vekt på tilvennings- og trygghetsøvelser, utvikling av svømmeferdigheter og distansesvømming. Fokuset ble mer rettet mot teknikken i de ulike svømmedisiplinene (Undervisningsdepartementet, 1987). I livredningsaktivitetene var det å svømme med klær, bruke ulike hjelpemidler som livline, ilandføring og mestring av hjerte- og lungeredning som gjaldt (Undervisningsdepartementet, 1987). Målet var at elevene skulle tilegne seg praktiske ferdigheter og kunnskaper som kunne være med på å forebygge ulykker og berge andre (Undervisningsdepartementet, 1986).

I læreplanverket for grunnskolen i 1997 ble svømming omtalt for elevene på 1., 3., 6., og 8. trinn. I læreplanen ble det presisert at elevene skulle starte med å bli trygg i vann gjennom lekpregede aktiviteter, for deretter å øve på svømmearter på bryst og rygg, samt arbeide med livredningsaktiviteter (Undervisningsdepartementet, 1996). Læreplanverket initierte en endring i form av at det tidligere var læreplaner som skildret innhold i opplæring og elevens erfaringer. Da derimot, var det meningen at læreplanen skulle være mål- og kriteriebasert. Læreplanverket følger tidligere læreplaner hvor svømming og livredning skal være et obligatorisk emne i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Kompetansemålene for svømming er nedfelt i læreplanen, og alle lærere som underviser i svømming er pålagt å følge disse. I den reviderte læreplanen fra 2015 ble det utarbeidet nye konkrete mål for elevenes svømmeferdigheter etter 4. trinn, og denne gangen var målet konkret og målbart. Elevene skal kunne «være symjedyktig ved å falle uti på djupt vatn, symje

100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stopp og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg, så symje 100 meter på rygg og ta seg opp på land» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ved innføringen av den nye læreplanen høsten 2020 ble kompetansemålet som står beskrevet ovenfor videreført. Helt nytt i fagfornyelsen er et kompetansemål som er gjeldende etter 2. trinn. Dette sier at «elevene skal leke og drive vanntilvenning», samt «øve på trygg ferdsel ved vatn og på å kunne tilkalle hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den andre store endringen er at livbergingsdelen etter 10. trinn fra og med høsten 2021 også skal gjennomføres utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2 Den obligatoriske ferdighetsprøven

I 2016 la Kunnskapsdepartementet fram regjeringens handlingsplan for en styrket svømmeopplæring i skolen. Satsningen fikk navnet *Svømmepakken*, og besto av seks punkter (Kunnskapsdepartementet, 2016). På bakgrunn av studiens problemstilling og studiens omfang vil jeg kun ta for meg deler av denne i det følgende.

Det første punktet i Svømmepakken var en ferdighetsprøve i svømming som ble innført fra skoleåret 2016/2017, og er hjemlet i nytt tredje ledd i forskrift til opplæringsloven § 2-4 (1998). Ferdighetsprøven består av syv øvelser som tar utgangspunkt i kompetansemålet i læreplanen for kroppsøving, og er konkretisert med utgangspunkt i kompetansemålet innenfor svømmedyktighet og vanntilvenning for 4. trinn. Elevenes resultater fra denne ferdighetsprøven vil danne grunnlaget for deres svømmedyktighet. Formålet med ferdighetsprøven er å styrke svømmeopplæringen slik at elevene blir svømmedyktige før utgangen av 4. klasse. Ferdighetsprøven skal bidra til at (1) skolen sin svømmeopplæring er i tråd med læreplanen, (2) elevene får god underveisvurdering som fremmer læring og mestring, og at (3) lærerne kan kartlegge elevene sitt læringsutbytte, justere opplæringen underveis og sette inn nødvendige tiltak på et tidlig tidspunkt (Svømmedyktig, u.å.a). For å gi deg som leser et innblikk i hva dette omhandler vil jeg presentere de syv øvelsene alle lærere som underviser i svømming på fjerde trinn er pålagt å følge. Kompetansemålet som definerer hva en svømmedyktig elev skal mestre, utgjør den syvende obligatoriske øvelsen (Svømmedyktig u.å.a).

Obligatorisk øvelse 1 – vanntilvenning

«Eleven står på grunt vann og skal kunne sprute vann i ansiktet sitt 5 ganger eller øse vann over hodet 5 ganger» (Svømmedyktig, u.å.b).

Obligatorisk øvelse 2 – under vann og rytmisk pust

«Eleven står på grunt vann og trekker pusten, bøyer knærne og dypper seg helt under vann; puster ut luft (bobler) gjennom nese og munn, kommer opp og trekker pusten; dypper seg ned igjen. Gjenta øvelsen fem til ti ganger i en gitt rytme» (Svømmedyktig, u.å.b).

Obligatorisk øvelse 3 – hopp og dykk

«Eleven skal kunne kombinere det å hoppe fra bassengkant/brygge – synke/dykke ned – orientere seg under vann – hente to gjenstander til overflaten. Alt gjennomføres i ett» (Svømmedyktig, u.å.b).

Obligatorisk øvelse 4 – flyt og roter

«Eleven skal kunne flyte på magen og dreie over på ryggen for å flyte, mens den puster kontrollert i minst 15 sekunder på hver side» (Svømmedyktig, u.å.b).

Obligatorisk øvelse 5 – gli og fremdrift

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

Obligatorisk øvelse 6 – fremdrift

«Eleven skal kunne hopp/stupe uti på dypt vann – svømme 12,5 m på magen – skifte retning – svømme 2-3 m mot startstedet – stoppe – flyte i 30 sekunder (på magen, rulle over, flyte på ryggen) – svømme på ryggen tilbake til utgangspunktet og ta seg opp på land. Alt gjennomføres i ett» (Svømmedyktig, u.å.b).

Obligatorisk øvelse 7 – svømmedyktig

«Eleven skal kunne fall uti på dypt vann. Svømme 100 m på magen og underveis dykke ned og hente en gjenstand med hendene. Stoppe og hvilke (imens flyte på mage, orientere seg,

rulle over, flyte på rygg) samlet i tre minutter. Deretter svømme 100 m på rygg og ta seg opp på land» (Svømmedyktig, u.å.b).

Det blir presisert at den syvende øvelsen ikke bør gjennomføres som en «prøve». Derimot skal den obligatoriske ferdighetsprøven brukes som en del av et pedagogisk opplegg i opplæringen for å sikre progresjon og tilpasset opplæring. Sett fra lærerens perspektiv skal den hjelpe læreren å vurdere eleven, på dens vei mot kompetanse i svømming, selvberging og livredning, og å bli svømmedyktig (Svømmedyktig u.å.b).

Kompetansemålene i svømmeopplæringen blir videre forklart på nettportalen *Svømmedyktig*. Svømmedyktig ble lansert i 2017 og erstattet «Rundskriv Udir 1- 2008» (Svømmedyktig, u.å.a). Regjeringen ga dette oppdraget til Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, Institutt for idrett, kosthold og naturfag og Høgskolen på Vestlandet. Oppdraget var i samarbeid med Norges livredningsselskap og Utdanningsdirektoratet, og er det andre punktet i svømmepakken. I støttematerialet står det forklart at det er viktig å begynne svømme- og livredningsopplæringen tidlig. De skriver at den første grunnleggende svømmeopplæringen bør gjennomføres på alle de fire første årstrinnene, og ikke som et intensivkurs på 4. årstrinn (Svømmedyktig u.å.a). Dette bygger de på kunnskap som Norges Svømmeforbund (2005) har innhentet hvor det kommer frem at et barn trenger om lag 40 timer svømmeundervisning før de kan regnes som svømmedyktige.

Videre ble det i regjeringens handlingsplan lagt frem tiltak som kursing i svømming og livredning for lærere, samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner/skoler og tilskudd i form av økonomiske midler til svømmeopplæring i barnehage- og nyankomne minoritetsspråklige elever (Svømmedyktig, u.å.a). Dette vil jeg ikke gå nærmere inn på i oppgaven på grunn av oppgavens omfang.

2.3 Svømmeopplæringen i Osloskolen

Oslo er en kystby, og innbyggernes svømmeferdigheter kan bety forskjellen mellom liv og død. I Oslo kommune finnes det 37 bassenger fordelt på 33 anlegg, derav 23 kommunale og 14 som driftes i privat regi (Bystyremelding nr. 2, 2013). I bystyremelding nr. 2/2013 uttalte byrådet i Oslo at alle barn i Oslo skal kunne svømme (25 meter eller mer uten hjelp) innen utgangen av 4. trinn, og tilfredsstillende svømmeforbundets kriterier for svømmedyktighet innen

utgangen av 7. trinn. Det påpekes i bystyremeldingen at det ikke er antallet basseng som avgjør om et bade- og svømmetilbud er godt nok, men heller anleggenes kvalitet, størrelse, tilbudsomfang og tilgjengelighet. De skriver videre at det først og fremst er foreldrenes ansvar at barn lærer å svømme, men mener likevel at de ser behovet for å styrke svømmeopplæringen i skolen. Som en oppfølging av bystyremelding nr. 2/2013 *Strategi for et bedre bade- og svømmetilbud i Oslo – for folkehelse og trivsel* innførte Oslo kommune en dobling av antall timer med obligatorisk svømmeopplæring, fra 10 til 20 timer. Osloskolene ble pålagt å gi elevene minimum 20 timer svømmeopplæring fra 1. til 5. trinn, hvor halvparten av disse timene skal gjennomføres mellom 1. og 4. trinn (Ludt & Jensen, 2018).

I 2018 ble forvaltningsrevisjonsprosjektet *Svømmeopplæring i barneskolen* utgitt (Ludt & Jensen, 2018). Det var representanter fra skolenes ledelse og øvrige ansatte som hadde oppgaven i svømmeopplæringen som ble intervjuet. Prosjektet tok til sikte på å undersøke om i hvilken grad svømmeopplæringen var tilfredsstillende eller ikke. Rapporten viste at ca. 15 prosent av elevene i Osloskolen ikke kunne svømme etter 4. trinn, samtidig som 40 prosent ikke kunne svømme 200 meter. En viktig årsak til dette synes å være at de obligatoriske 20 timene i Osloskolen ikke er tilstrekkelige for elever med liten eller ingen erfaring med vann. Dessuten tydet det på at 50 til 60 prosent av skolene ga nøyaktig 20 timers svømmeopplæring til den enkelte elev, noe som er i tråd med kommunens minimumskrav. I underkant av 35 prosent av skolene ga mer enn minimumskravet mens 17 prosent ikke oppfylte minimumskravet. Nesten 90 prosent av lærerne sa seg enig i et utsagn om at elevene måtte svømme på fritiden for å kunne nå kompetansemålene. Videre ble bassengkapasiteten trukket frem av skolelederne som en sentral utfordring for å nå kompetansemålene (Ludt & Jensen, 2018).

Svømmeresultatene for Osloskolen var vanskelig å finne, men i en e-postkorrespondanse med Olav Befring fra Utdanningssetaten i Oslo fikk jeg tilsendt svømmeresultatene fra Oslo kommune for skoleårene 2013/2014 til 2018/2019. Tabell 1 viser resultater over andelen som har bestått de ulike øvelsene i Osloskolen skoleåret 2018/2019. Tabellen viser at en stor andel består de ulike øvelsene, men at tallet synker betraktelig fra «øving 1» til «øving 7». Andelen av elever som har bestått «øving 7» (ferdighetsprøven) er 65 prosent. Resultatene for skoleåret 2019/2020 var ikke klare i arbeidet med denne masteroppgaven.

Tabell 1: Symjeresultat frå Oslo (Olav Befring, personlig kommunikasjon, 2. februar 2021)

Skoleår	Andel bestått øving 1	Andel bestått øving 2	Andel bestått øving 3	Andel bestått øving 4	Andel bestått øving 5	Andel bestått øving 6	Andel bestått øving 7
2018/2019	93,4 %	90,7 %	85,5 %	80,4 %	79,5 %	75,1 %	65,0 %

3 Teori og tidligere forskning

Masterprosjektets teoretiske fundament bygger på den franske sosialantropologen Pierre Bourdieu sine teorier om *Habitus*, *Felt*, *Kapital* og *Doxa*. Pierre Bourdieus teorier er ofte brukt som et analyseverktøy der man studerer samfunnsmessige fenomener som menneskelige relasjoner, hvorfor mennesker handler som de gjør, samfunnsmessige styringsmekanismer og makt og posisjoner (Wilken, 2008). I styringsdokumentene er det definert rammer for opplæringen når det gjelder elevens læringsutbytte og faglig utvikling. I tillegg spiller lærerens personlighet, erfaringer og kompetanse inn på lærerens praksis (Curtner Smith, 2006). Sett i lys av oppgavens problemstilling som tar til sikte på å undersøke hvordan lærerens praksis i svømmeopplæringen samsvarer med kompetansemålet mener jeg det vil være hensiktsmessig å se nærmere på John Goodlads læreplanteori. John Goodlads teori kan bidra til en utvidet forståelse av rammene som ligger til grunn i læreplanen, og forholdet mellom rammene og lærerens praksis.

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning som er gjort i forbindelse med svømmeopplæringen. Funnene som kommer frem i intervjuene med informantene vil jeg se i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, tidligere forskning og egne observasjoner. Ved å gjøre det mener jeg det kan bidra til et mer sammensatt og helhetlig bilde av svømmeundervisningen, enn det som kommer frem i annen forskning og undersøkelser.

3.1 Tidligere forskning

Det er et begrenset omfang av forskning og undersøkelser på svømmeopplæringen i den norske grunnskolen (1. til 10. trinn). Blant studier som finnes på feltet er det avlevert tre masteroppgaver ved Norges idrettshøyskole som tar for seg svømmeopplæringen fra ulike perspektiver. Et skolelederperspektiv, et lærerperspektiv og et elevperspektiv. Innledningsvis vil jeg presentere disse tre masteroppgavene, før jeg vil gjengi annen forskning, undersøkelser og prosjekt som kan bidra til å belyse studiens problemstilling.

Pernille Ravn Berg skrev i 2017 en masteroppgave på Norges idrettshøyskole som omhandlet hvorvidt ekstern arbeidskraft i svømmeundervisning burde «outsources». Outsourcing kan forklares som en flytting av arbeidsoppgaver til en ekstern leverandør (Gottschalk, 2013). I hennes oppgave deltok det totalt 18 skoleledere, svømmeinstruktører og lærere. Berg sin oppgave viste at skolene hadde benyttet seg av ekstern arbeidskraft grunnet mangel på

kompetanse innad i skolen. Mange av de spurte informantene mente at «outsourcing» var tidsbesparende og fungerte bra. Det pekes på i masteroppgaven at den eksterne arbeidskraften skilte seg ut i en positiv retning i form av mer kompetanse, mer erfaring, og at det ga større interesse for svømmeundervisningen. Videre viser oppgaven at ved manglende kunnskap i skolen, kan «outsourcing» være en løsning. Eventuelt kan en skole ansette kvalifiserte lærere, sende lærere på tilgjengelige kurs og anvende tilgjengelig støttemateriell til svømmeundervisning. Ravn Berg sin masteroppgave konkluderer med at hvordan man gjennomfører svømmeundervisningen avhenger av kunnskap, kompetanse, interesse og prioriteringer på de aktuelle skolene. (Berg, 2017).

I 2018 skrev Martine Harjo en masteroppgave med tittelen: «Hvordan opplever lærere svømmeopplæringen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4. trinn?» Harjo intervjuet fem lærere som jobbet på skoler i Oslo og underviste på 4. årstrinn. Harjo viser til delte meninger og holdninger til de reviderte kompetansemålene. Mens enkelte mente at konkretiseringen av målene var viktige og bra, mente andre at målene var vanskelige å nå grunnet begrenset bassengtid, tilgang til basseng og antall lærere per elev. Det fremsto å være et klart ønske om tilføring av mer ressurser på feltet. Andre funn Harjo (2018) gjorde tydet på at skolelederne hadde fremmet få tiltak for å heve svømmeundervisningens kvalitet. Videre viste funnene at lærerne hadde foretatt små endringer i sin svømmeundervisning etter at de nye reviderte kompetansemålene trådte i kraft i 2015. Likevel mente alle informantene at de praktiserte svømmeopplæring i tråd med læreplanen. Hovedfunnet Harjo gjorde var at ressursenes tilgjengelighet var det mest avgjørende for lærerens opplevelse av arbeidet med å nå kompetansemålene på en tilfredsstillende måte (Harjo, 2018).

I 2019 skrev Miriam Myklebust Gjesdal en masteroppgave ved Norges idrettshøyskole som omhandlet ikke-vanntilvente elevers erfaringer. Masteroppgaven hadde følgende problemstilling: «Hvordan erfarer elever som ikke er vanntilvente svømmeundervisningen på fjerde trinn?» Gjesdal gjorde observasjoner fra bassengkanten, samt nærobservasjon av tre fjerdeklasser på tre ulike skoler. Som et tillegg til observasjonene, gjennomførte Gjesdal intervjuer med seks elever fra de nevnte klassene, hvor elevene fikk mulighet til å fortelle om sine opplevelser i svømmeundervisningen. Gjesdal skriver at det ikke finnes noen kort konklusjon, men at enkelte erfaringer pekte seg ut. Funnene viste at alle elevene syntes det er gøy med svømmeundervisning, og at tiden går fort. Elevene som ble intervjuet likte å være i vannet, men mange syntes det var ubehagelig å få vann i øynene og nesa. Masteroppgaven

viste også at elevenes opplevelser i stor grad blir styrt av temperaturen på vannet og dybden på bassenget, samt betydningen av relasjonene mellom elevene. Elevene ga uttrykk for å være mer opptatt av å hjelpe hverandre og snakket mer om sine medelever og hvordan de hjelper hverandre, enn hvordan instruktørene og lærerne hjelper dem (Gjesdal, 2019).

En av de nyeste, og største kartleggingene som er gjort i forbindelse med svømmeopplæringen i Norge er kartleggingsstudien «Når ambisjon møter tradisjon» (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Studien ble publisert i 2018, og sammenfattede opplevelsene og meningene til 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere i kroppsøvingfaget. Resultatene fra undersøkelsen viste at 40,5 prosent av elevene på 4. trinn oppga at de er svømmedyktige i henhold til kompetansemålet som anvendes i læreplanen. Av lærerne oppga 57,6 prosent at de i liten eller svært liten grad opplever at det er mulig å realisere intensjonene om svømmedyktighet i læreplanen. Videre viste kartleggingsstudien at svømmeferdighetene til elevene øker i samsvar med alder. Tatt i betraktning av at svømmeferdighetene øker i samsvar med alder, er det kun 51,5 prosent av elevene som mestrer alle de fire delkomponentene på 10. trinn uten pause mellom delkomponentene. De fire delkomponentene som ble presentert for elevene var: «Jeg kan svømme 100 meter på bryst», «Jeg kan svømme 100 meter på rygg», «Jeg kan ligge og hvile i vannet i 3 minutter» og «Jeg kan dykke og ta opp gjenstander fra bunnen». Disse opplysningene viser at 50 prosent av elevene på 10. trinn ikke har nådd kompetansemålet etter 4. trinn. Avslutningsvis kom det frem at en stor andel av elevene ønsker mer tid til svømmeopplæring (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018).

To ganger i året gjennomfører Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) en undersøkelse rettet mot skoler og skoleeiere. To av spørsmålene undersøkelsen ønsket å få svar på var hvem som underviser i svømming, og på hvilke trinn undervisningen finner sted (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). Undersøkelsen viste at svømmeundervisningen i størst grad ledes av en «allmennlærer med fordypning» i kroppsøving (46 prosent), «allmennlærer uten fordypning» i kroppsøving (29 prosent) eller en «faglærer i kroppsøving» (28 prosent). 1/5 av skolene svarer også at undervisningen ledes av en «svømmeinstruktør uten tilknytning til skolen», såkalt «outsourcing» (Ravn Berg, 2017). I Oslo og Viken er tallet som krysser av for at den gjennomføres av en «allmennlærer med fordypning» (29 prosent) i kroppsøving lavere. I Oslo og Viken er også andelen litt høyere for de som krysser av for at den gjennomføres av en «faglærer i kroppsøving» (42 prosent). Avslutningsvis i undersøkelsen oppgir 81 prosent at svømmeundervisningen gjennomføres i

4. trinn, mens 73 prosent oppgir at det brukes tid på 3. trinn. Når det gjelder svømmeundervisning på 2. trinn er det 51 prosent som oppgir undervisningen legges til dette trinnet (Waagene et al., 2018).

Norges Svømmeforbund står for mange av undersøkelsene som finnes på feltet, og de har gjennomført større undersøkelser i 2003, 2009 og 2013. I undersøkelsen fra 2013 viste at 82 prosent av lærerne skulle ønske at de hadde flere timer til rådighet for svømmeundervisning. 56 prosent av lærerne i undersøkelsene fra 2009 og 2013 var klare på at de ville tatt et kurs om det hadde vært tilgjengelig. Videre i undersøkelsen fra 2013 var det bare 8 prosent av lærerne som følte at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse i praktiseringen av svømmeundervisningen (Norges Svømmeforbund 2009; 2013). Tallene viser på den ene siden at en svært høy andel av lærerne som underviser i svømming føler seg kompetente i sitt arbeid. På den andre siden vil mange av de samme lærerne gjerne utdanne eller fordype seg ytterligere gjennom kurs. På spørsmål om å oppgi hindringer for å øke omfanget og kvaliteten på svømmeopplæringen ved sin skole svarte hoveddelen at disse hindringene var forbundet med mangelfulle ressurser og økonomi. Med ressurser siktes det her til blant annet tid og bemanning. I undersøkelsen fra 2013 fremhever Norges Svømmeforbund at elever med foresatte født utenfor Europa har vesentlig svakere svømmedyktighet, enn elever som er etnisk norske. Disse elevene er også i større grad avhengig av svømmeundervisning på skolen. Andre funn fra studien tyder på at foreldre er viktigst for barn og unges svømmeopplæring, samt at store deler av opplæringen skjer på ferie (Norges Svømmeforbund, 2013).

I NIFUs undersøkelse fra 2018 ble det også kartlagt hvordan ferdighetsprøven er fulgt opp og om ferdighetsprøven har bidratt til at flere elever er blitt svømmedyktige. Resultatene omkring praktiseringen av ferdighetsprøven som ble innført året før viser at 84 prosent av skolene har gjennomført alle eller noen av øvelsene i ferdighetsprøven (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). Videre svarte skolene at øvelsene i stor grad (68 prosent) er i tråd med opplegget i svømmeundervisningen de hadde før prøven ble innført. Dette samsvarer med Harjo (2018) sine funn som viser at lærerne, i liten grad, har endret sin praksis etter at ferdighetsprøven ble innført. Videre oppga 78 prosent at de har gjennomført og mestret de første øvelsene. Waagene et al. (2018) viser at andelen lærere som har differensiert (86 prosent) og satt inn ekstra tiltak for de svakeste presterende elevene (80 prosent) har økt. Videre viser resultatene at 41 prosent av skolene ønsker kompetansehevingskurs for sine

lærere for å gjennomføre ferdighetsprøven, og at 21 prosent oppga at de trenger mer informasjon rundt gjennomføringen av ferdighetsprøven (Waagene et al., 2018). Spørsmål som omhandlet skolens ressurser viste at 71 prosent av skolene ønsker flere timer til undervisning, mens 62 prosent mente bassengtilgangen begrenser tilbudet de kan gi. Omtrent 50 prosent av de spurte skolene oppgir at elevene deres er 76 til 99 prosent svømmedyktige, og at bare 14 prosent mener samtlige elever er svømmedyktige etter utgangen av 4. klasse. De største hindringene ved å drive svømmeundervisning viser seg å være bassengkapasitet, tilgang på basseng, økonomi, kostnader og lang reisevei. Det er verdt å merke seg at resultatene til Waagene et al. (2018) ble svart på av skoleledere, og ikke av lærerne som faktisk underviser i svømming. Basert på undersøkelsen kan det tyde på at det er et gap mellom intensjonene om svømmedyktighet i styringsdokumentene, og hva som er oppnåelig i praksis.

Høsten 2013 ble det gjennomført en undersøkelse om svømmeopplæringen i Aust-Agder (Kransvik og Ropstad, 2013). I denne undersøkelsen ble 19 skoler i ni kommuner evaluert av et tilsyn som ønsket å se om kommunene hadde et forsvarlig system knyttet til svømmeopplæring. Under dette tilsynet ble det avdekket en rekke brudd på opplæringsloven på både på kommunalt- og skoleledernivå. Disse bruddene var knyttet til manglende samsvar mellom opplæring og læreplanen, samt til utbytte av undervisningen og forsvarligheten med tanke på elevantall per lærer (Kransvik og Ropstad, 2013). Rapporten viser at det kan være et behov for et større og mer tilstedeværende tilsyn på kommunalnivå i hvordan svømmeopplæringen gjennomføres på hver enkelt skole. Det er nærliggende å tenke at det finnes mørketall, og at flere skoler kan tenkes å oppleve slike brudd.

Undersøkelsen «Can you swim in waves?» tok for seg å sammenlikne 11-åringers svømmeferdigheter i rolig vann og i simulert åpent vann (Kjendlie et al., 2013). Denne undersøkelsen besto av 200 meter svømming, flyte tre minutter på rygg og entring av vann ved hopp og ved rulling. For de elevene som klarte å fullføre 200 meter under begge forhold sank prestasjonene med 8 prosent ved de simulerte forholdene, mens 20 prosent av elevene ikke var i stand til å fullføre 200 meter i rolig vann. Hele 41 prosent var ikke i stand til å fullføre under simulerte forhold. Da elevene skulle entre vannet ved et hopp og rulling sank prestasjonen med henholdsvis 16 og 21 prosent, mens flytedelen sank med 25 prosent. Studien konkluderer med at det ikke kan forventes at elevenes ferdigheter i rolig vann innendørs kan overføres til åpent vann med skiftende forhold (Kjendlie et al., 2013). Det er

derfor bekymringsverdig at undersøkelsen til Waagene, Vaagland, Larsen og Federici (2018) viser at 11 prosent gjennomfører livredningsopplæring, og kun 2 prosent gjennomfører svømmeundervisning utendørs i elv, sjø og/eller vann. I Oslo var det ingen skoler som oppga at de gjennomførte svømmeundervisning utendørs eller ga livredningsopplæring.

Retter vi blikket mot internasjonale studier kan det vises til få undersøkelser på feltet, men undersøkelsene som er gjort viser til flere likhetstrekk knyttet til svømmeundervisningen i Norge. En australsk undersøkelse gjennomført av Whipp & Taggart (2003) viser til utfordringer knyttet til blant annet elev- og ansattforhold, klassestørrelse, reisetid, det å takle elevenes varierte svømmeferdigheter og juridisk ansvar. I tillegg kommer det frem at skolene setter søkelys på livredning og bevissthet rundt sikkerhet og vann, men det oppleves som vanskelig å praktisere undervisning som møter behovene til de sterke og svake svømmerne. Undersøkelsen viser at den største delen av svømmeundervisningen går til å analysere og korrigere teknikk, og at rundt 1/3 av elevene ble ansett som svake svømmere (Whipp & Taggart, 2003). En annen undersøkelse fra Polen tok til sikte på å kartlegge de vanligste utfordringene til 69 lærere knyttet til forberedelse og gjennomføring av svømmeundervisning. Omtrent 50 prosent av lærerne opplevde ingen utfordring i planleggingsfasen av svømmeøktene, mens den andre halvparten opplevde utfordringer ved å finne øvelser for ulike ferdigheter. I selve gjennomføringen var det 20 prosent av lærerne som ikke opplevde utfordringer. De resterende opplevde utfordringer knyttet til å tilpasse øvelsene til den enkelte elev basert på ferdighetsnivå. Elevenes vilje og disiplin, for mange elever av gangen, lyd, vannskrekk og dypt vann ble nevnt som andre utfordringer (Bielec, 2007).

3.1.1 Water Competence

Water Competence er et forskningsprosjekt som ble initiert av førstelektor i kroppsøving og idrettsfag, Egil G. Gjømle ved Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU). Prosjektet peker på flere grunner til at barn og unge skal kunne å lære å svømme og drive livredning. En av grunnene er for å kunne delta i en livslang bevegelsesglede, være sammen med venner og oppleve det sosiale ved å kunne oppholde seg ved, i, og på vann. Den andre grunnen handler om å berge seg selv dersom man havner i en uforutsett situasjon (NTNU, u.å.) Bakgrunnen for *Water Competence* er å være med på å kvalitetssikre undervisningen i svømming og livredning etter at de nye læreplanene trådte i kraft fra høsten 2020 (NTNU, u.å.). I kompetansemålene på 7. trinn er læreplanen tydelig på at svømmeundervisningen ikke

lenger kun kan knyttes til innendørs svømming. Elevene skal kunne «vurdere sikkerheit i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre sjølvbergning i vatn» (Utdanningsdirektoratet 2020). I den sammenheng har NTNU satt i gang flere innovative utdanningstiltak rettet mot lærerstudenter, lærere i skolen og elever (NTNU, u.å.).

Det første tiltaket er en svømmeapplikasjon ved navn *water competence*. Denne beskrives som et fleksibel og skalerbart svømmeopplæringskurs på flere ulike språk. Applikasjonen benytter seg av smarttelefon-teknologi og video, samt omvendt undervisning med en metodisk tilnærming i basseng og ved vann. Svømmeappen inneholder over 350 øvingsbilder/filmer i HD-format, og inneholder vesentlig materiale for å nå kompetansemålene på de ulike trinnene (NTNU, u.å.).

Det andre tiltaket er rettet mot svømmeopplæringen ved faglærerutdanningen i kroppspøving ved NTNU. Tiltaket skal bidra til en kvalitetsheving av svømmeopplæringen hvor det benyttes omvendt undervisning ved hjelp av svømmeappen *actioswim*. Studentene ved NTNU har tolv undervisningstimer i basseng og en tre timer undervisningsaktivitet utendørs, hvor formålet er å rette fokuset på utendørsopplæring, slik at studentene vil være i stand til å gjennomføre dette med elevene i skolen. Omvendt undervisning blir beskrevet som en måte å optimalisere tiden i bassenget på, og ved hjelp av gode filmer kan man vise bevegelse under vann og hjelpe lærere/studentene i arbeidet med svømmeundervisningen (NTNU, u.å.).

Det tredje tiltaket er rettet mot nyankomne immigranter som ikke er svømmedyktige. I denne sammenheng beskrives *Water Competence* som en allsidig kunnskaps-, holdnings- og bevegelseskompetanse i vann, med målsetting om å forebygge drukningsulykker. Deltakerne er menn og kvinner i alderen 20 til 65 år, fra land som eksempelvis Syria, Eritrea, Russland, Brasil og Thailand (NTNU, u.å.). I undersøkelsen til Norges Svømmeforbund (2013) som ble presentert tidligere viser at elever med foresatte født utenfor Europa har vesentlig svakere svømmedyktighet, enn elever som er etnisk norske, og at disse elevene er også i større grad avhengig av svømmeundervisning på skolen. Funn fra studien tyder på at foreldre er viktigst for barn og unges svømmeopplæring, samt at mye av opplæringen skjer på ferie (Norges Svømmeforbund, 2013). På bakgrunn av denne studien er det bevist at et slikt tiltak er nødvendig for å få med seg alle samfunnsgruppene i samfunnet.

Det siste tiltaket tar sikte på å implementere et kompetanse- og utdanningssystem for svømming og livredning for elever, studenter, lærere og kursdeltakere. Formålet med prosjektet er å frembringe et transparent, nasjonalt system for opplæring og dokumentasjon som skal sikre at brukerne vet hva de skal kunne, og forstå hva som forventes av dem. *Water Competence* foreslår å lage emneplaner og implementere et registreringssystem i våttkortbasen til Norges padleforbund som i dag har rundt 150 000 registrerte brukere (NTNU, u.å.).

Pierre Bourdieu sine teorier er ofte brukt som et analyseverktøy der man studerer samfunnsmessige fenomener som menneskelige relasjoner, hvorfor mennesket handler som det gjør, samfunnsmessige styringsmekanismer og makt og posisjoner (Wilken, 2008). I det følgende vil jeg gjøre rede for Pierre Bourdieus begreper *Habitus*, *Felt*, *Kapital* og *Doxa* som jeg mener egner seg godt til å analysere lærerens praksis av svømmeopplæringen. Avslutningsvis vil jeg presentere John Goodlads læreplanteori.

3.2 Pierre Bourdieu

I Pierre Bourdieus sosiologi spiller utdanningssystemet en stor rolle. Han mener at utdanningssystemet er med på å produsere og reproduserer kunnskap vi anser som sann om verden og samfunnet og kunnskap vi tar for gitt. Bourdieus teori om *felt* betegnes som ulike samfunnsområder, og i denne oppgaven vil dette ses i sammenheng med svømmeopplæringen. Med begrepet *felt* viser Bourdieu (1995) til at hele utdanningsfeltet er relatert til statsfeltet, som gir de overordnede rammene for utdanningssystemet, kunnskapsproduksjon og formidling, samt legitimerer dets pedagogiske autoritet (Bourdieu, 1995). Han er blant annet kjent for sin interesse i sosiale klasser i samfunnet og reproduksjon av sosial ulikhet gjennom utdanningssystemet, og dette kaller han for *symbolsk makt* eller *symbolsk vold* (Bourdieu & Passeron, 2000). På bakgrunn av oppgavens omfang, rammer og problemstilling vil jeg ikke utdype videre om disse. Imidlertid vil jeg gjøre rede for andre sentrale begreper som Bourdieu bruker i sin teori. Disse begrepene er: *Habitus*, *Felt*, *Kapital* og *Doxa*.

3.2.1 Habitus

Habitusbegrepet er en del av Bourdieus teori om praksis, og handler først og fremst om individet, og læring som skjer gjennom sosialisering og kroppslig erfaring (Wilken, 2008). Gjennom tidene har begrepet blitt benyttet på ulike måter av andre anerkjente teoretikere som

Marcel Mauss, Norbert Elias og Erwin Panofsky. Wilken (2008) skriver at Bourdieu oftest refererer til Panofsky når han definerer *habitus*. Norbert Elias sin definisjon av *habitus* er forbundet med driftene og impulsene som er med på å bestemme smak og vaner. Videre relaterer Elias *habitus*-begrepet til relasjonen mellom individet, det sosiale og de manerer og preferanser som er med på å definere en «sivilisert» person (Elias, 2001). Marcel Mauss referer til *habitus*-begrepet til ulike habituelle måter å bevege seg på, som ikke bare varierer mellom individer, men også mellom samfunn og klasser. Mauss relaterer til disse ulike måtene å bevege seg på til livsstil og manerer som i hovedsak er internalisert som vil at ytre prosesser blir rekonstruert som indre prosesser, men som også kan utnyttes (Mauss, 2006). Bourdieus *habitus*-begrep kan fortolkes som en forening mellom disse to fordi hans *habitus*-begrep refererer både til individets mentale disposisjoner, til erfaringenes kroppslige forankring og til individenes sosiale forankring. *Habitus*-begrepet refererer på sett og vis til «kultur», men er ofte mer dynamisk enn hva kulturbegrepet er (Wilken, 2008). *Habitus* forholder seg til det folk foretar seg med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de befinner seg i. På den måten kan vi at *habitus*-begrepet er med på å forklare hvordan kultur internaliseres i individer og naturliggjør deres forståelse og handling (Wilken, 2008).

Habitus-begrepet tar til sikte på et helhetlig perspektiv på mennesket ved å ta høyde for de mentale disposisjonene like mye som de kroppslige (Wilken, 2008). I tillegg inkluderer *habitus*-begrepet individets sosiale forankring som et viktig verktøy for å forstå «hvorfors vi er som vi er» eller «hvorfors vi gjør som vi gjør» når det gjelder våre omgivelser. Vi kan på den måten si at *habitus* er et produkt av menneskers sosiale levde liv, og forsøker å forklare våre ubevisste handlinger. Våre ubevisste handlinger kan ses i lys av hvordan vi beveger oss, hvordan vi handler i en gitt situasjon, hva vi liker, hvordan vi reagerer eller måten vi snakker på. Alle disse handlingene er deler av en persons *habitus* (Wilken, 2008). Begrepet kan sies å ta til sikte på å si hvordan vi har blitt den vi er, uten at vi husker hvordan vi har blitt sånn. Vår tidligere sosialisering vil derfor være viktig for vår dannelse av disposisjonene som vi senere vil handle i forhold til. Bourdieu (1992) påpeker viktigheten av dette da det foregår en ubevisst internalisering av objektive erfaringer gjennom erfaringer i vår tidlige barndom. Vi vil kunne tilegne oss en forståelse av hva som er «bra og dårlig», «rett og galt» eller «mulig og umulig», uten at vi er klar over at det er en læringsprosess. Bourdieu skriver at det som kjennetegner de kroppslige og mentale disposisjonene i *habitus* er at de er tilegnet, men at tilegnelsesprosessene er glemt eller fortrent (Bourdieu, 1992).

Wilken (2008) forklarer videre at *habitus* er individuell ved at den integrerer summen av individets tidligere erfaringer, og fordi individet har en unik historie. Dessuten kan vi si *habitus* også er kollektiv og samfunnsmessig fordi den kan tilegnes i et sosialt miljø, som vanligvis er karakterisert ved en form for fellesskap og felles forståelse. Den primære sosialiseringen spiller med det en sentral rolle, men disposisjonene i *habitus* bekreftes og reproduseres også gjennom den sekundære sosialiseringen, hovedsakelig gjennom de moderne samfunnsinstitusjonene, slik som idrett, fritidsaktiviteter og utdanningsinstitusjoner (Wilken, 2008). Videre er det sentralt å trekke frem at den læringen og de erfaringene vi tilegner oss gjennom den sekundære sosialiseringen er noe vi ubevisst tar med oss gjennom livet. Bourdieu & Wacquant (2002) ber oss samtidig være oppmerksom på at *habitus* ikke nødvendigvis er sammenhengende eller harmonisk. *Habitus* reflekterer individets sosiale historier, og det finnes tilfeller hvor disse ikke nødvendigvis er uproblematiske. Selv om mange mennesker lever liv der de deltar i et felt hvor de objektive strukturene stemmer godt overens med de strukturene som opprinnelig formet deres *habitus*, er det likevel mange mennesker som kan oppleve brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer. Dette kan være ulike samfunnsgrupper som flyktninger, innvandrere, arbeidsløse eller alvorlig syke (Bourdieu & Wacquant, 2002).

I skolen kan et slikt brudd eksemplifiserer ved at innvandrere med en annen kulturell bakgrunn ikke kan, eller ikke vil delta i svømmeopplæringen av religiøse årsaker. For denne samfunnsgruppen kan en slik aktivitet oppfattes som unaturlig og vanskelig å skulle ta del i av ulike grunner. Fra skolens ståsted vil det kunne oppstå problemer med å tilrettelegge for kjønnsdelt undervisning, eller å bryte med reglene om dekkende bekledning som finnes i svømmehallene av hygieniske årsaker. Et slikt brudd med en elevs *habitus* kan ifølge Bourdieu (2002) gi anledning til at eleven trekker seg tilbake eller at foretar en endring. Bourdieu beskriver *habitus* som varige disposisjoner, og de blir ofte forstått som livsvarige. Skal man likevel forsøke å endre *habitus* er slike forandringer først og fremst knyttet til individets ytre omgivelser (Wilken, 2008). En endring i *habitus* skjer ikke automatisk, og krever både sosial forankring, og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø samt aksept fra det nye miljøet. Wilken (2008) skriver at en endring i *habitus*disposisjoner verken skjer hurtig eller uproblematisk. I dette ligger tanken om et langvarig og vellykket integreringsarbeid som kan føre til at individer vil være fortrolig med, og akseptere sin nye virkelighet, og dermed prøve å tilpasse seg denne.

Habitus blir beskrevet som en individuell prosess ved at den integrerer summen av individets tidligere erfaringer og unike historie (Wilken, 2008) I denne oppgaven mener jeg habitusbegrepet kan bidra til en interessant drøfting om hvorvidt informantens tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse for svømming er med på å spille inn på lærerens praksis.

3.2.2 Felt

Pierre Bourdieu benytter seg av begrepet «det sosiale rom» om det vi ofte fremstiller som et samfunn. Ifølge Bourdieu består «det sosiale rom» av en rekke ulike *felt* (Callewaert, 1996). Wilken (2008) påpeker at for å definere et felt må det kunne påvises at det står noe på spill som individer finner det verdt å kjempe om eller for. Et *felt* er et avgrenset og spesialisert område som er både er autonomt, samtidig som det påvirker og påvirkes av andre felt. Feltbegrepet kan sies å være et analytisk begrep som kan være med på å systematisere studiet av sosial praksis, og kan defineres i eksempelvis det politiske eller religiøse feltet (Wilken, 2008). I oppgavens videre oppbygning vil *felt* forstås som svømmeopplæringen i kroppsvøvingfaget.

I svømmeopplæringen kan disse «kampene» ha ulik betydning for elevene og lærerne. For elevene kan dette handle om gode svømmeferdigheter, mens for læreren kan dette i større grad handle om status og anerkjennelse for elevenes svømmeferdigheter. Bourdieu (1992) påpeker at for at felt skal kunne fungere er det en forutsetning at det finnes innsatser eller kapital, og mennesker som vil spille spillet. Dessuten bør disse individene ha en *habitus* som innebærer kunnskap om, og erkjennelse av feltets lover, rammer og regler. I skolevesenet er det rimelig å anta at alle lærere ønsker/har et mål om at elevene skal oppleve mestring og læring gjennom opplæringen sin. Motivasjonen for å «spille» spillet vil av den grunn i stor grad bygge på den felles interessen, og den gevinsten det ligger i å nå disse målene. Bourdieu (1992) skriver videre at de som deltar i kampene bidrar til spillets reproduksjon gjennom å produsere troen på gevinstens verdi, og at feltet har rammer for bedømmelse av personer og aktiviteter, eller hva som er «god» og «dårlig» praksis. For skolen er dette Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet forteller oss hva elevene skal lære, hvordan de skal lære og når de skal lære. Feltets rammer, slik som læreplaner, formålet med opplæringen og kompetansemål, legger på den måten føringer for hvordan spillet i feltet skal spilles og er med det styrende for lærernes praksis. I svømmeopplæringen jobbes det for en kunnskapsformidling der elevene skal sitte igjen som

svømmedyktig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvert enkelt felt har en egen historie som ligger til grunn for dagens kultur og dominerende oppfatninger (Skille, 2006). Det vises i denne oppgaven til gjennomgangen av svømmeopplæringens forhistorie i kapittel 2. Det er altså ikke bare lærernes habitus, de erfaringer og den kroppsliggjort kunnskapen og kompetanse som kan virke avgjørende for endring av praksis, men også feltets historie, rammer og tradisjoner.

I forbindelse med Bourdieu sitt begrep *felt* vil jeg gjøre et dypere innblikk i feltet det undervises i, som i denne oppgaven er svømmeopplæringen. Slik vi så ovenfor er det nødt til å påvises at det står noe på spill som individer finner det verdt å kjempe om eller for (Wilken, 2008). I dette tilfellet er kampen om svømmeundervisningen og dens plass på både informantens skole, men også på faglærerutdanningen, som har ansvar for å utdanne morgendagens svømmeopplærere.

3.2.3 Kapital

I et bestemt felt defineres det bestemte kapitalformer som det handler om i størst mulig grad å besitte og samle opp. Pierre Bourdieu hentet sitt kapitalbegrep fra Karl Marx og kombinerte denne forståelsen med Max Webers distinksjon mellom makt og status. Bourdieu påsto at det finnes flere ulike former for makt i et samfunn, og at disse er knyttet til ulike kapitalformer (Wilken, 2008). Bourdieu (1986) praktiserer flere former for kapital. Den første er *kulturell kapital* som defineres som all legitim kunnskap, utdanning og kompetanse. Den andre kapitalformen er *sosial kapital* som omhandler familierelasjoner, nettverk og andre viktige relasjoner eller forbindelser. Den tredje kapitalformen Bourdieu benytter seg av i sin teori er *økonomisk kapital*, og denne handler om penger og materielle goder. Wilken (2008) skriver videre at individer kan være en del av flere ulike *felt*, og ha behov for flere former for kapital. Et barn kan eksempelvis ha mye kapital i håndballaget sitt, og samtidig ha lite kapital i skolearbeidet. De fleste mennesker har et knippe av kapitalformer de kan velge å investere i den sosiale kampen, men de vil som regel være preget av én dominerende kapitalform (Wilken, 2008). Dette kan vise seg gjennom personer med dominerende posisjoner innenfor et felt, også gjerne befinner seg i underordnede posisjoner i andre felt med mindre de kan veksle sin kapital til en annen kapital (Wilken, 2008).

Innenfor de ulike feltene tilegnes kapitalformene ulik mening. I aksjemeklingsfeltet kan det eksempelvis kjempes om økonomisk kapital, mens i utdanningsfeltet kan det kjempes om kulturell kapital. Kapitalen er med på å rangere individene innenfor det bestemte feltet (Bourdieu & Wacquant, 2002). Pierre Bourdieu beskriver alle felt, uavhengig av deres dominerende kapitalform, som relativt autonome og derfor også som relativt selvstendige sosiale arenaer. Med andre ord betyr dette at kampene på høyskolene og kampene i aksjemeklingsfeltet kan analyseres som relativt selvstendige sosiale kamper som gir mening på sine egne premisser, og kun for de involverte deltakerne (Bourdieu & Wacquant, 2002). Wilken (2008) skriver om at kampene ikke handler om det samme, at de ikke foregår på de samme premissene og at kampen i et felt ikke bestemmer kampen i andre felt. Likevel er feltene relatert til hverandre i en hierarkisk orden i forhold til verdien av den kapitalen det kjempes om. Videre peker Wilken (2008) på at de kapitalformene som gir adgang til makt innenfor det større sosiale systemet, er objektivt sett mer verdt enn kapitalformer som kun gir prestisje, ære og makt i ett enkelt felt. For å kunne delta i et politisk felt må deltakeren besitte høy kulturell kapital for å ha tilgang til feltet. Den kulturelle kapital utgjør en bestemt mengde relevant utdanning, kunnskap og kompetanse. Dessuten kan personens sosiale kapital og dens evne til å være godt likt blant kolleger være viktig. På den måten kan også personens sosiale kapital være en refleksjon på personens habitus, og i hvilken grad den sosiale kapitalen stemmer overens med de objektive strukturene i feltet (Wilken, 2008).

Pierre Bourdieu legger særlig vekt på kulturell kapital i sin interesse for skolesystemet. Ifølge Lindbekk (1996) kan kulturell kapital til en viss grad erstattes med «kompetanse». Denne kapitalformen kan ifølge Danielsen (1998) reflekteres på flere måter, både i objektiv, kroppslig og institusjonalisert form. I objektiv form vil det kunne innebære å eie mange bøker, mens det i kroppslig form vil reflekteres gjennom personens habitus. I institusjonalisert form vil kulturell kapital beskrive en persons titler eller grader. En kroppsøvingslærer vil i større grad enn en norsklærer vise til sin kulturelle kapital gjennom kroppslig kompetanse og *habitus*. En norsklærer vil ha høyere kulturell kapital i form av den objektive og/eller institusjonalisert form. Wilken (2008) presiserer at det å besitte kulturell kapital innebærer en fortrolighet med feltets hegemoniske eller legitime kultur. Fortrolighet med feltets hegemoniske eller legitime kulturer innebærer at de aktive deltakerne i feltet er tvungne til å være godt kjent med feltet *doxa*. Videre skriver han om at for å kunne være kvalifisert til å arbeide i en utdanningsinstitusjon er man avhengig av å kjenne til rammene og reglene for sitt

arbeid, samt akseptere og være fortrolig med å planlegge og arbeide etter gjeldende læreplan og mål (Wilken, 2008).

I forbindelse med Bourdieu sitt kapitalbegrep vil jeg se nærmere på den økonomiske og kulturelle kapitalen i form av fagets ressurser. Ressurser som timeantall, antall lærer i undervisningen, antall elever, reisevei m.m. vil trekkes frem under den økonomiske kapitalen. Når det gjelder den kulturelle kapitalen vil jeg her ta en nærmere titt på hvordan skolen kan prioritere kulturell kapital i forbindelse med ansettelsesprosessen av svømmelærere.

3.2.4 Doxa

Et *felt* er presisert med grunnleggende regler som de involverte deltakerne må akseptere. Disse grunnleggende reglene omtaler Pierre Bourdieu som feltet *doxa*. Bourdieu har hentet *doxa* fra den tyske filosofen Edmund Husserl som benytter doxabegrepet om de grunninnstillingene som får mennesker til å betrakte fenomener i naturen som selvsagte, og som kan sies å bli tatt-for-gitt (Bourdieu, 1997). Franske Bourdieu definerer *doxa* som de uuttalte og udiskutable premissene som individer handler i forhold til, og som gjør kampen(e) i feltet meningsfull. I kroppsøvningsfaget kommer de uuttalte og udiskutable premissene til uttrykk gjennom styringsdokumenter som læreplanen, formålet med faget og kompetansemålene. I denne studien vil *doxa* beskrive kompetansemålet som er gjeldende i svømmeopplæringen etter utgangen av 4. klasse. Fagets *doxa* setter grenser for opplæringsinnhold og hvordan vurderingen av eleven bør foregå. Kompetansemålet som ble presentert på et tidligere tidspunkt forteller læreren hvilke ferdigheter eleven skal besitte etter endt svømmeopplæring, og på bakgrunn av dette vil læreren vite hvilke vurderinger som skal gjøres for å vurdere eleven som svømmedyktig eller ikke. Videre kan det definere hva kroppslig kompetanse og læring er, hvilken betydning innsats har og i hvilken grad tester i kroppsøving bør, eller ikke bør brukes i opplæringen.

Wilken (2008) presiserer at *doxa* er udiskutabelt innenfor et *felt*. Er man utenforstående har man mulighet til å problematisere og diskutere feltets premisser så mye man vil. Når det gjelder svømmeopplæringen kan personer utenfor feltet være foreldre, skolens ledelse eller øvrige ansatte fra andre fagfelt på skolen. Det er likevel vesentlig å presisere at dette ikke betyr at det finnes, og er uenigheter innenfor et *felt*. Bourdieu (1997) påpeker at *doxa* at en form for eksklusjonsmekanisme, og at det finnes legitime og illegitime måte å kjempe på i

innad i feltet. På den ene siden kan illegitime måter kjempe på være å bryte med feltets rammer, formålet med faget eller som strider direkte mot generelle opplæringsprinsipper. Dette kan i verste fall føre til at lærere blir ekskludert fra feltet. På den andre siden kan legitime måter å kjempe på være å problematisere, spørre og oppfordre til endring. Wilken (2008) skriver om at kampene handler om kapital og makt, og utfallet av bestemte kamper avgjøres ikke bare i feltet, men også i relasjon til andre felt. Til eksempel kan kamper som gjør seg gjeldende i svømmeundervisningen dreie seg om timeantall og ressursfordeling, og disse kampene kan også involvere andre fagfelt på skolen, andre lærere eller styringsmakter på et høyere plan. Kampen i feltet involverer alltid også en kamp om feltet, og ikke minst om feltets grenser (Wilken, 2008).

Doxa er de uttalte og udiskutable premissene som læreren handler i forhold til, og som er med på å gjøre kampen i feltet meningsfull. I forbindelse med Bourdieus doxabegrep vil jeg se nærmere på lærerens praksis av den obligatoriske ferdighetsprøven som står nedfelt i opplæringsloven (1998). Videre vil jeg nærmere på om informantene har noen endringer, ønsker eller tanker om svømmeopplæringen slik fagets *doxa* fremstår for lærerens i dagens svømmeopplæring.

3.3 John Goodlads læreplanteori

Bourdieu's begreper *doxa* og *felt* kan sies å være et forsøk på å beskrive de rammene og de uttalte og udiskutable premissene som foreligger for ulike *felt*. John Goodlads læreplanteori er mer pedagogisk rettet mot de faktiske rammene, og de ulike læreplannivåene som finnes i skolen. Imsen (2009) skriver at «en læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte» (s. 192). Videre skriver Imsen at det er viktig at læreplanen er på nivå med skolens virkelighet slik at læreplanen lar seg gjennomføre i praksis. I praksis vil dette bety kommunikasjon mellom det politiske nivået, institusjonsnivået, undervisningsnivået og det personlige nivået. På den måten kan læreplanen også beskrives i forskjellene mellom teori og praksis, og mellom disse nivåene operer det ulike tolkninger og praksiser (Imsen, 2009). John Goodlad utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat som klassifiserer læreplanene i fem nivåer ut ifra hvordan de fremtrer (Goodlad, 1979).

Det første nivået er *den ideologiske læreplanen* som betraktes som idéene bak læreplan. Idéene baserer seg på ulike innspill fra utdanningsforskning og fagpolitiske- og politiske begrunnelser. Det andre nivået er *den formelle læreplanen*, og er den besluttede læreplanen som består av alle fag- og studieplaner som den enkelte utdanningsinstitusjonen har utarbeidet. Nivået som har størst innflytelse på lærerens praksis og realiseringen av læreplanen er *den oppfattede læreplanen* (Goodlad, 1979). Den oppfattede læreplanen blir betraktet som resultatet av fortolkningen som den enkelte læreren foretar seg av i form av erfaringer, antagelser og betraktninger. På bakgrunn av disse vil lærerens oppfattede læreplan aldri være lik noen andres, og lærerens praksis vil være forskjellig selv om samme læreplan ligger til grunn (Gundem, 2008). I tillegg vil den oppfattede læreplanen påvirkes av lærerens forutsetninger og skolen rammefaktorer. Som følge av dette vil det eksistere store forskjeller når det gjelder sosiokulturell bakgrunn, og det vil som oftest være et stort sprik mellom det læreren ønsker og vil formidle til elevene, og det elevene faktisk lærer. I det fjerde nivået, *den gjennomførte læreplanen*, trekkes lærerens praksis i samsvar med deres oppfatning frem. Avslutningsvis bruker Goodlad *den erfarte læreplanen* som et bilde på hvordan elevene oppfatter lærerens praksis, og hos den enkelte elev har lærerens oppfattede læreplan stor innvirkning (Goodlad, 1979).

Med denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærerens praksis i svømmeopplæringen samsvarer med kompetansemålet i læreplanen. Av de fem læreplannivåene som er blitt presentert er det *den formelle*, *den oppfattede* -og *den gjennomførte* læreplanen som er mest sentrale for min problemstilling. Den formelle læreplanen er den besluttede læreplanen som gjelder i faget (KRO01-05). Den oppfattede læreplanen uttrykker lærerens oppfatning av læreplanen gjennom erfaringer og antagelser og til slutt kan den gjennomførte læreplanen ses i sammenheng med lærerens praktisering og bruk av læreplanen.

4 Metodevalg

I dette kapitlet er hensikten å gjøre rede for mine metodologiske beslutninger som er tatt i denne forskningsprosessen. Det vil komme frem begrunnelser på hvilke metoder som har blitt benyttet, og disse vil bli fremstilt i hver sitt overordnet kapitlet, henholdsvis «det kvalitative forskningsintervju» og «observasjon». I disse kapitlene vil jeg reflektere over prosessenes ulike faser, fra utvalg av informanter og planlegging til gjennomføring og bearbeiding av datainnsamlingen. På denne måten vil det bli mer oversiktlig for deg som leser i form av færre overskrifter. Videre vil jeg rette fokus på transkribering- og analyseprosessen, og hva jeg har gjort for å kvalitetssikre oppgaven. I det endelige vil jeg rette blikket mot etiske betraktninger som informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

4.1 Valg av metode

Metode defineres som en planmessig fremgangsmåte som ofte er bygget på regler og prinsipper (Tranøy, 2020). Innenfor samfunnsvitenskapen skilles det ofte mellom kvantitativ- og kvalitativ forskningsmetode, og Thagaard (2013) presenterer forskjellen på disse metodene. Mens en kvalitativ metode egner seg best til å gå i dybden, vil en kvantitativ tilnærming egne seg best dersom man ønsker å finne utbredelser og antall.

Valg av metodisk tilnærming bestemmes på bakgrunn av forskningens problemstilling eller tema (Johannessen et. al., 2010). Den valgte metodiske tilnærmingen skal være relevant til forskningsspørsmålene og være med på å gi svar på problemstillingen. Med utgangspunkt i min problemstilling, og de fire forskningsspørsmålene valgte jeg intervju og observasjon da jeg mente metodene ville gi et mer helhetlig bilde av svømmeopplæring. Samtidig er disse metodene gode kilder til å forstå andres livsverden i form av oppfatninger, erfaringer og meninger. Johannessen et. al. (2010) trekker frem at kvalitative intervjuer og observasjon kan brukes som supplerende metoder for å få svar på problemstillinger, eller for å se det fra en annen synsvinkel. En kombinasjon, eller triangulering, av kvalitativt intervju og observasjon kan gi forskeren og leseren en dypere forståelse av hva som studeres, og kan bidra til å se fenomenet, i dette tilfellet, svømmeopplæringen i et annet lys (Johannessen et. al., 2010). Det er flere fordeler knyttet til å kombinere to forskningsmetoder. En av disse fordelene er at metodene gir grunnlag for ulike typer data, og man kan som forsker sjekke om de gjør det de sier stemmer, og omvendt. En annen fordel med triangulering er knyttet til å styrke oppgavens validitet som er svært hensiktsmessig for å heve prosjektets kvalitet (Lund og Haugen, 2006).

Intervju kan brukes for å validere observasjonsmaterialet, og intervjuet kan konfrontere observasjonene. Ved å gjøre observasjoner før et intervju vil gi det kunne være med på å gi et godt grunnlag for å stille hensiktsmessige spørsmål fordi du kjenner informanten og feltet (Fangen, 2010).

I undersøkelsen har jeg foretatt observasjoner, og intervjuet to kroppsøvlingslærere som underviser i svømming i Osloskolen. Først observerte jeg tre undervisningsøkter, og deretter gjennomførte jeg et semistrukturert intervju med lærerne, hver for seg. Intervjuene er min hovedkilde til denne oppgavens data, mens observasjonene ville gi kjennskap til svømmeundervisningen som de er en del av. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at observasjon er hensiktsmessig for å studere menneskers atferd og interaksjon med omgivelsene, og observasjonene kan være med på å gi en dypere forståelse av hva som kommer frem i intervjuene. Observasjonene ble som tidligere nevnt gjennomført i forkant av intervjuene, og førte til jeg fikk mulighet til å stille spørsmål som dukket opp i observasjonen. På samme tid fikk læreren mulighet til å begrunne de valgene de tok. På denne måten knyttet jeg forskningsmetodene sammen, og fikk dermed et mer helhetlig inntrykk av informanten. Jeg valgte å gjennomføre intervju da jeg var interessert i å undersøke nærmere om lærerens erfaringer med svømmeundervisningen. De kvalitative forskningsmetodene jeg valgte, mente jeg ga meg de beste forutsetningene for å oppnå dybde i svarene, fleksibilitet i datainnsamlingen og dermed en helhetlig forståelse av erfaringene til informantene (Dalland, 2012). Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærerens praksis i svømmeopplæringen samsvarer med kompetansemålet. Med foretrukket problemstilling som utgangspunkt valgte jeg å rette fokus mot to lærere, og observere deres praksis. I tillegg fikk jeg ta del i deres erfaringer, tanker og begrunnelser av temaet gjennom et intervju på ca. 45 minutter.

4.2 Observasjon

Observasjon er den tidligste og mest fundamentale formen for forskning, og gjennom observasjon benyttes alle sanser som syn, hørsel, lukt, føle, smak og berøring (Postholm, 2010). Ved å benytte alle sanser kan det føre til mange inntrykk som påvirker forskerens opplevelse og videre observasjon. Observasjonene er hensiktsmessige og medfører systematiserte inntrykk som peker ut en retning ut ifra teori som man ønsker å gå mer i dybden av. Jeg ønsket å gå i dybden på hvordan lærerens praksis i svømmeopplæringen

samsvarer med kompetansemålet, og deres praksis knyttet jeg opp mot det teoretiske rammeverket som består av Pierre Bourdieus sine begreper *Habitus*, *Felt*, *Kapital* og *Doxa*, Goodlads *læreplanteori* og andre studier/undersøkelser som er gjennomført på feltet. Postholm (2010) påpeker at teorien skal være til hjelp for å kunne rette fokuset mot ulike handlinger som utspilles i ulike situasjoner. Det betyr ikke nødvendigvis at de er avhengige av forhåndsbestemte kategorier. I en forlengning av dette ville mine erfaringer, opplevelser og individuelle teorier være med på å påvirke spørsmål jeg kunne sitte med før jeg graver dypere inn i forskningsfeltet. Dette bidro til å hjelpe meg til å forstå prosessene som medfører en konstant interaksjon mellom teori og praksis. På den måten kan det konstrueres ny kunnskap gjennom praksisfelt og teori, samtidig som det er med på å forenes i en helhetlig forståelse (Postholm, 2010). Videre kan det bidra til å utvikle en forståelse av ulike bestemte deler av svømmeundervisningen som helhetlig er svært kompleks og fører til en interaksjonsprosess mellom antakelser og praksisfelt (Postholm, 2010). Thagaard (2013) skriver at observasjonsstudier gir observasjoner av mindre enheter og informasjon om generelle sammenhenger. Integrering av resultatene fra flere ulike enkeltstudier kan være med på å gi innsyn i generelle kulturelle mønstre, samt knyttes til et interaksjonistisk perspektiv i de tilfellene man studerer samhandlingene mellom personer når det gjelder meningsinnholdet som de legger til hverandres handlinger.

Jeg valgte å gå inn i en rolle som «ikke-deltakende observatør» (Fangen, 2010). Dette er en rolle som innebærer at man kun observerer, uten at man involverer seg i samhandlingen. Denne rollen ble vurdert som mest hensiktsmessig for å få innblikk i lærerens praksis av kompetansemålet i svømmeopplæringen. Ved å delta i samhandlingen med lærer og elev ville det potensielt vært vanskelig å få med seg alle de ulike aspektene. Observasjonene jeg utførte er en kombinasjon av strukturert og ustrukturert observasjon. Ved å observere ustrukturert har man ikke på forhånd bestemt hva en skal se etter, og dette kan være med på at man forsker blir mer åpen for det som foregår rundt oss, og at vi kan se sider ved miljøet vi ellers ville gått glipp av (Dalland, 2012). Det å observere ustrukturert så jeg på som mest hensiktsmessig da jeg var på utkikk etter den helhetlige opplevelsen av lærerens organisering og hvilke andre faktorer som kunne spille inn. Samtidig hadde jeg på forhånd gjort meg opp noen tanker rundt hva jeg ville se etter spesielt. I forberedelsene til observasjonene var jeg opptatt av å se hva som skjedde i de ulike delene av undervisningsøktene. Spørsmål som: Hva skjedde i oppstarten? Hva pekte seg ut underveis? Hvordan læreren avsluttet timen? var spørsmål som dukket opp i forberedelsene. Likevel var det viktigste å sette søkelys på helheten, og ikke ha

for mange ting å se etter når jeg observerte for at jeg kunne løfte blikket og muligens oppdage andre aspekter ved undervisningen jeg ikke hadde tenkt på før. Jeg brukte et skjema med to kolonner, én for observasjon, og én for tolkning (se vedlegg 2). Ved å bruke et slikt skjema klarte jeg å skille subjektive tolkninger fra det som faktisk skjedde. På den måten ga det meg også muligheten til å tolke videre i etterkant, men også ta vare på tolkningene jeg gjorde meg underveis. I det samme skjema skrev jeg ned andre ting som pekte seg ut, og som jeg tenkte var relevant for problemstillingen min.

Tidsdimensjonen i feltarbeid kan variere, og i mange tilfeller vil det ikke la seg gjøre å utføre langvarige feltarbeid. I mitt tilfelle ble det krevende da koronasituasjonen endret seg fra uke til uke. Fangen (2010) skriver at det ofte kan være pragmatiske grunner til å benytte seg av kortvarige feltarbeid, og at det ikke nødvendigvis behøver å være en hindring mot å skaffe gode data. Videre presiserer hun at en fordel med kortere feltarbeid er at du kan bearbeide inntrykkene av noen få enkeltepisoder grundigere enn man ville gjort dersom det blir foretatt mer omfattende observasjoner. Likevel kan det bringe med seg ulemper. For eksempel kan det på grunn av tidsdimensjonen være vanskelig å teste ut subjektive tolkninger i flere ulike sammenhenger. Jeg observerte på to uavhengige skoler over en periode på fem uker. Jeg observerte til sammen tre undervisningsøkter på hver skole, og observasjonene ble gjennomført i november -og desembermåned 2020. På forhånd hadde jeg avtalt med informantene hvilke dager jeg ville være til stede å observere. Interaksjonen mellom informantene og meg foregikk gjennom hele perioden over tekstmelding og e-post, og vi ble enige om og møtes utenfor svømmehallen før svømmeundervisningen start. I svømmehallen fant jeg en formålstjenlig plassering å observere på. I oppstarten av den første svømmetimen presenterte jeg meg selv med navn, hvilken skole jeg studerer ved og hva mitt formål med å være til stede var. Jeg sa til elevene at jeg ville sitte ved bassengkanten med min private datamaskin og notere lærerens organisatoriske valg og gjennomføringsevne. Når svømmeundervisningen tok slutt pakket jeg sammen, og trakk meg stille og rolig tilbake.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å forstå ulike sider av intervjupersonens dagligliv fra eget perspektiv. Videre søker det å forstå informantens syn på verden ved å få frem vedkommendes erfaringer og opplevelser. Samtidig vil det være krevende for subjektet å komme unna underlagte diskurser og ideologier som er

være med på å påvirke og bestemme deres handlinger. Subjektets påvirkning fra omgivelsene kan knyttes til fenomenologi hvor intervjueren tar til sikte på å prøve å se verden slik informantene forstår den (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguide

Intervjuguiden danner utgangspunkt for samtalen mellom informanten og meg. Intervjuguiden har som formål å produsere nok kunnskap til å svare på en problemstilling i størst mulig grad. Videre skal intervjuguiden bygge på sentral og utvalgt teori. I min oppgave valgte jeg å benytte meg av to metoder, og på bakgrunn av de to metodene var det hensiktsmessig å anvende et semi-strukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten var det muligheter til å gå frem og tilbake i intervjuguiden under intervjuene. Intervjuguiden skal sammensette en oversikt over temaer som skal belyses, og hvilket tema som skal belyses beskrives ofte som intervjuguidens *hva* (Kvale & Brinkmann, 2015). Min intervjuguide ble utarbeidet etter temaene: «lærerens bakgrunn», «svømmeundervisningen plass», «kompetansemålet» og «støttmateriell» samt spørsmål knyttet til observasjonene og «covid-19» (se vedlegg 1). Da intervjuguiden ble utarbeidet var den tentativ, og jeg var bevisst på at disse temaene kunne byttes ut etter intervjuene, og i arbeidet med analysen. Særdeles viktig er det, at det er en sammenheng mellom det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og observasjonene, og krever kunnskap og nøye planlegging i utarbeidelsen av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguidens *hvordan* er synonymt med begrepet dynamisk, og innebærer et positivt samspill, hvor informanten vil få muligheten til å snakke om oppfatninger. God dynamikk innebærer også enkle og forståelige spørsmål. Det vil si at spørsmålene er korte og åpne, forskeren bør ha en interesse samt en evne til å stille oppfølgingsspørsmål på riktig tidspunkt og måte. Thagaard (2013) påpeker viktigheten av å anvende åpne spørsmål for å sikre uttalelser som er upåvirket. Grunnen til dette er at ledende spørsmål som regel kan være med på å begrense informantens svaralternativer. I arbeidet med å unngå ledende spørsmål utformet jeg åpne spørsmål da disse i størst mulig grad vil kunne gi autentiske og dype beskrivelser av lærerens opplevelser og egne erfaringer. Det ble viktig å stille åpne spørsmål for å sikre god kvalitet på forskningen da ledende spørsmål i verste fall vil være med på å svekke forskningens reliabilitet og validitet. Min fremgangsmåte for å unngå ledende spørsmål var å stille spørsmål som informantene ikke kunne svare ja eller nei på. Eksempelvis stilte jeg spørsmål som medvirket til at informantene ble tvunget til å svare utfyllende om sine opplevelser og erfaringer. Spørsmål som: Hvilke tanker gjør du deg?

Hvordan oppfatter du? Hva skjedde da..? bidro til en opplevelse av at informantene svarte utfyllende på mine spørsmål (Thagaard, 2013).

Forberedelser: Pilotintervju

Det er svært viktig å være forberedt i forkant av et intervju. I arbeidet med bacheloroppgaven min erfarte jeg dette, hvor mine forberedelser ikke var fullt så tilfredsstillende, og dette gjorde meg oppmerksom på arbeidet med forberedelsene mine denne gang. Forberedelsene omhandlet i stor grad om intervjutema, problemstilling og min relasjon til informanten. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det er hensiktsmessig at intervjueren kan intervjutemaet godt for å kunne klare å inngå gode menneskelige interaksjoner, da det er intervjueren selv som er instrumentet. I en intervjusituasjon er intervjueren tvunget til å fortløpende ta avgjørelser underveis samtidig som man lytter, støtter, tolker og spør rundt informantens uttalelser. Dette krever øvelse, og på bakgrunn av det Thagaard (2013) skriver om at den beste læringen skjer gjennom egen praksis, ville det være hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju. Jeg gjennomførte pilotintervjuet på en medstudent som jeg har jobbet tett med i flere år. Formålet med dette pilotintervjuet var å teste intervjuguide, lydopptaker og få en pekepinn på mine evner som intervjuer. Pilotintervjuet ga meg også en indikasjon på tidsbruken, og på hvilke spørsmål som virket uklare for pilotinformanten som måtte utbedres før de virkelige intervjuene. I tillegg fikk jeg gode forslag til oppfølgingsspørsmål som var med på å styrke min intervjuguide.

Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjort individuelt, og varte i omtrent 45 minutter hver. Min rolle var å opptre lyttende, forståelsesfull og interessert i det informantene sa, som er avgjørende for informantens fortrolighet med intervjueren (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på en plass som følte trygg for informantene, samt for å gjøre det enklest mulig for de å delta i mitt prosjekt. Jeg så derfor for meg å ha intervju med informantene på deres arbeidssted ettersom dette ikke ville føre til at informantene måtte medregne reisevei. Under intervjuene brukte jeg en lydopptaker til å ta opptak av intervjuet hvor jeg underveis noterte meg relevante observasjoner og utsagn. Det første intervjuet ble gjort på et grupperom på informantens arbeidsplass. Vi fant et egnet, stille arbeidsrom hvor vi satt overfor hverandre med taleopptakeren i midten av oss som jeg hadde testet ut i mitt pilot-intervju. På den måten ville jeg kunne sikre gode opptak slik at man hørte hvert enkelt ord tydelig og forståelig. Det

andre intervjuet ble gjort over Microsofts program Teams da informantens arbeidssted ikke tillot meg å komme på besøk grunnet fare og usikkerhet rundt covid-19. Informanten foreslo å møtes på en café i Oslo sentrum, men i den forbindelse tok jeg en beslutning om at Teams ville egne seg bedre, da vi kunne sitte på hvert vårt stilleområde. På denne måten sikret jeg tilfredsstillende lydforhold som var med på å forenkle transkripsjonen.

Jeg var forberedt på å måtte gjennomføre digitalt intervju til tross for at dette var siste utvei. Dette baserte jeg på erfaring om at samtaler som gjøres digitalt kan miste flyt og timing, og det kan være vanskelig å tolke kroppsspråk gjennom skjermen. Thagaard (2013) påpeker at den fysiske tilstedeværelsen er en betydningsfull del av et kvalitativt intervju, for å kunne forstå det fenomenet som undersøkes. Likevel, har jeg hatt tidligere erfaring med undervisning over Teams før, og vet at det fungerer helt fint. Dette ga en bekreftelse på at intervju kvaliteten ble tilstrekkelig god. I begynnelsen av intervjuene startet jeg derfor med en kort introduksjon av tematikken for intervjuet. I tillegg viste jeg frem samtykkeerklæringen de hadde fått når jeg startet observasjonen. Vi gjennomgikk denne erklæringen sammen og videre fortalte at jeg benyttet meg av lydopptaker, for å forsikre meg om at informantene var klar over dette og at dette var noe de var fortrolige med. Jeg hadde allerede fått en god tone med informantene ettersom at jeg allerede hadde vært og observert deres undervisning tre ganger. Likevel valgte jeg å stille et spørsmål om hvordan de syntes elevgruppen deres var, og hvilken utdanningsbakgrunn informanten hadde. Spørsmålene hadde betydning for problemstillingen, men også et ønske om å bli mer kjent med informantene sto sterkt. Avslutningsvis i intervjuene fikk informantene tilbud om å komme med eventuelle spørsmål de satt inne med, samt muligheten til å korrigere/legge til noe i forbindelsene med spørsmålene som ble stilt. Prosessen er betydningsfull og avgjørende for en god kontakt mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Å utføre intervjuet på denne måter er spesielt viktig for at informantene skal kunne snakke fritt og legge frem sine personlige opplevelser noe jeg syntes de gjorde i stor grad i intervjuer med meg. Etter at informantene var ferdige med å stille spørsmålene de ønsket, avsluttet jeg opptaket. Da fikk informantene mulighet til å fortelle hvordan de opplevde intervjusituasjonen, og om de ville at jeg skulle sende det ferdig transkriberte intervjuet til dem, slik at de fikk muligheten til å bli forstått riktig. Informantene hadde ikke behov for å få tilsendt transkriberingen, men de ønsket å få tilsendt det ferdige resultatet. Dersom informanten hadde samtykket til å få det ferdige transkriberte intervjuet tilsendt, ville det ha styrket min troverdighet av datamaterialet. På den måten ville informanten hatt mulighet til å se om min transkripsjon stemte overens

med hva vi snakket om. En forklaring på hvorfor de ikke ønsket å få transkriberingen tilsendt, kan være at de de følte seg forstått og trygge under intervjusituasjonen. På en annen side kan det derfor sees på som at materialets troverdighet er styrket.

Videre i gjennomføringen av intervjuer trekker Thagaard (2013) frem etiske prinsipper. Det første prinsippet omhandler refleksjon over hvilke konsekvenser det kan ha for informantene å delta i forskningsprosjektet, fordi ingen av informantene skal kunne ta skade av å delta i hvilken som helst form for forskning. I prosjektet mitt så jeg ingen fremtredende negative konsekvenser ved å delta i og med at det i liten grad ble utlevert sensitiv informasjon. I tillegg ble informantenes anonymitet sikret gjennom hele prosessen. Informantene og skolene de jobber ved fikk tildelt fiktive navn, og utsagn som kunne identifisere personene ble utelatt i prosjektet. I forkant ble det utdelt et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring hvor informantens rett til å trekke seg når som helst sto forklart. Deres deltakelse var frivillig og informert.

4.4 Strategisk utvalg av informanter

Det er særlig viktig å gjøre vurderinger angående hvem som kunne være med på å produsere kunnskap til min problemstilling. Vurderingen var en prosess som tok lang tid, og valg av informanter formet seg gjennom bearbeidelsen av min problemstilling. For å få relevant datamateriale, ble det gjort et strategisk utvalg av informanter. Det strategiske utvalget innebærer ifølge Thagaard (2013) at informantene blir valgt ut etter egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på en problemstilling og prosjektets teoretiske perspektiver. I de fleste tilfeller kan det være hensiktsmessig å søke bredt for å få en stor variasjon i utvalget og få frem ulike typer informasjon og synspunkter (Thagaard, 2013). Forskingen som jeg gjorde rede for tidligere viser at lærere som har ansvar for svømmeopplæringen har ulik utdanningsbakgrunn. Resultater viser at det som regel er allmennlærer med eller uten fordyping i faget, eller en faglærer i kroppsøving som gjennomfører svømmeundervisningen (Waagene et. al, 2018). Sett i lys av denne informasjonen ble det sentralt å søke bredt for å etterstrebe stor variasjon i utvalget.

Prosessen med å velge ut informanter er viktig. I min undersøkelse har problemstillingen vært med på å legge føringer for utvelgelsen av informanter, og i mitt prosjekt var inkluderingskriteriene for utvalget følgende: (1) Yrkesaktiv lærer i Osloskolen, (2)

gjennomfører svømmeundervisning på 4. årstrinn inneværende skoleår og (3) at læreren har kunnskap om kompetansemålet i svømmeopplæringen. Ved oppstarten av undersøkelsen i september-måned skjedde det en oppblomstring av koronaviruset som gjorde jobben med å skaffe informanter mer utfordrende. Barneskolene i Oslo ble drevet på gult nivå etter Utdanningsdirektoratets trafikklysmoell, og jeg ble advart om at det kunne bli vanskelig å skaffe informanter på grunn av dette. På bakgrunn av situasjonen ble jeg nødt til å legge en strategi for hvordan jeg ville nå frem til mulige kandidater, og det ble gjort gjennom blant annet telefon, e-post og tidligere bekjentskaper gjennom studiet. Den første kontakten ble opprettet via e-post med et utarbeidet informasjonsskriv med håp om flere positive svar fra aktuelle informanter. E-posten gikk til mottakskontoret til Oslo kommune som igjen blir videresendt til de enkelte skolene. Svarene lot vente på seg noen dager til jeg etter en stund fikk svar fra seks skoler hvor jeg fikk ulike svar. Svarene var varierende, og flere av de handlet om at skolen ikke hadde svømmeundervisning, at det var vanskelig å la seg gjøre på grunn av koronasituasjonen skolen sto i, eller at skolen hadde «outsources» svømmeundervisningen til eksterne aktører slik studiene til Ravn Berg (2017) og Waagene et al. (2018) viser er vanlig.

Videre var jeg fast bestemt på at jeg ønsket å gjennomføre observasjon i kombinasjon med intervju. I den forbindelse tok jeg i bruk Facebook. I søkefunksjonen søkte jeg opp ord som «kroppsøvingslærere» og «barneskole». Dette bidro til at jeg fant flere grupper som henvender seg til lærere på barnetrinnet. Her henvendte jeg meg som student ved OsloMet og presenterte i en kort tekst om mitt formål med prosjektet. I slutten av innlegget ba jeg mulige informanter ta kontakt på mitt telefonnummer eller e-postadresse hvis det var av interesse. Antall informanter innenfor kvalitativt forskningsprosjekt er mye diskutert, men målet er uansett å forsøke å samle inn tilstrekkelige med informasjon for å kunne besvare problemstilling på en best mulig måte (Thagaard, 2013). I planleggingsfasen så jeg for meg å observere og avholde intervju med mellom fire og seks lærere da dette kunne være med på å avdekke større kunnskapshull, og man ville kunne gi leseren og feltet mer nyttig informasjon. Lærerne jeg så for meg som foretrukne informanter ville hatt et bredt erfaringsspenn, og i en ønskelig situasjon hadde to av lærerne jobbet ti eller flere år med svømmeopplæringen, mens de to andre lærerne kunne vært relativt ferske innenfor feltet. Å finne informanter som oppfylte alle mine ønskelige kvalifikasjoner viste seg å bli vanskelig. Til slutt ble det opprettet kontakt med to informanter, og observasjonene og intervjuene ble gjort i perioden november til desember 2020. Med tanke på planen jeg hadde utarbeidet i forkant ville det

være foretrukket og hatt flere, men på bakgrunn av situasjonen vi var i måtte jeg se meg fornøyd med hva jeg fikk til. I januar-måned tok jeg et aktivt valg om å gi opp letingen etter flere informanter. Jeg sa meg fornøyd, og i samarbeid med min veileder ble vi enige om og heller gå mer i dybden på de deltagende informantene.

Som en uerfaren forsker er det vanskelig å si om oppgavens kvalitet og funn ville økt betraktelig med flere informanter. Jeg opplevde rekrutteringsfasen som tidkrevende og krevende i form av å få svar fra mulige informanter. Fra begynnelsen var det viktig å gi nok utfyllende informasjon til mine informanter, og prøve å skape en interesse hos de aktuelle informantene. Mitt ønske om å møte mine informanter på deres premisser med tanke på sted og tidspunkt for observasjoner og intervjuer var stort. Rekrutteringsprosessen har gitt meg mange nye og betydningsfulle erfaringer, og sett i et retrospektiv kunne jeg vært mer «på», og sendt ut flere mail/purremail. Viktigheten av å være tydelig og bestemt med tanke på studiens formål gjennom kommunikasjon med informantene som forsker er en annen betydningsfull erfaring. En siste erfaring er informantens evne, ønske og åpenhet om å bidra til å øke feltets kunnskap og omkring min problemstilling. Samlet sett opplevde jeg at mine intervjuer og observasjoner var med på å sikre nok materiale for å besvare min problemstilling.

4.5 Transkribering

Transkribering handler om at intervjuet går fra muntlig til skriftlig form. Dette gjør materiale bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne transkribere et materiale er det avgjørende at lyden på opptaket er godt nok. Under mine to intervjuer benyttet jeg meg av lydopptak samtidig som jeg skrev egne notater ved siden av. Intervjuene ble gjennomført på samme dag på henholdsvis Microsoft-tjenesten Teams, og fysisk på informantens arbeidsplass. Intervju nr. 1 varte i 46 minutter, mens intervju nr. 2 varte i 55 minutter. Jeg tok et valg om å gå i gang med transkriberingen kort tid etter intervjuenes slutt. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om at der hvor intervjueren foretar transkribering selv, vil meningsanalysen av det som blir sagt allerede påbegynnes der, fordi man til en viss grad kan huske sosiale og emosjonelle aspekter fra intervjuet. Filene som intervjuene lå på i lydopptakeren ble overført til min private datamaskin hvor filnavnet ble endret til et anonymisert navn. Lydopptaket ble spilt av, satt på pause, skrev ned informantens utsagn, spilt av igjen, satt på pause, skrev ned informantens utsagn osv. Når alle ord med korrekt gjengivelse uten muntlig ord hadde blitt skrevet ned satt jeg igjen med ca. 20 sider

transkribert tekst. På den måten ville jeg ha størst mulighet til å huske spesielle situasjoner som ville være med på å utfylle materialet.

Det finnes ingen retningslinjer eller spesielle regler når det kommer til transkripsjon siden dette avhenger av transkripsjonens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonene har til formål å peke ut meningsbærende utsagn som senere ble plassert i fire overordnede kapitler som tar utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Disse vil bli presentert i kapittel 6 om «Presentasjon av resultater og drøfting». Min vurdering var at det var bortkastet å bruke tid og plass i materialet på å gjengi alle gjentakelser og muntlige lyder som «eh» o.l. da det uansett ville måtte endres eller fjernes når disse utsagnene skulle fremstilles. Malterud (2013) skriver at «forskeren skal spesielt være oppmerksom på en risiko for å latterliggjøre deltakernes uttrykk ved å tilstrebe en mest mulig ordrett skriftliggjøring av en samtale» (s. 77). Med denne uttalelsen tatt i betraktning ble alle unødvendige muntlige lyder som ikke har betydning for forståelsen eller tolkningen av teksten fjernet. Jeg tillot meg å fjerne usammenhengende ord eller setninger i fremstillingen av resultatene grunnet bedre flyt i beskrivelsene deres som igjen gir mer oversiktlige utsagn.

Transkripsjon reiser noen etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Spesielt viktig er det at følsomme temaer som kan være med å identifisere informanten, beskyttes slik at informantens rett til konfidensialitet opprettholdes. For å unngå identifisering av informantene ble transkripsjonene lagret på en min private datamaskin på et dokument som var passordbeskyttet, slik at ingen andre enn meg hadde tilgang til disse. Informantens navn, arbeidssted eller navn på områder/steder som ble nevnt ble anonymisert. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan informanter som får lese transkripsjon av eget intervju, få sjokk eller bli fornærmet fordi transkripsjonen viser et usammenhengende, muntlig språk. For at informantene ikke skulle få sjokk eller bli fornærmet fikk informantene tilbud om å lese sitt eget intervju. Ingen av informantene ønsket å lese sitt eget intervju, men ville mer enn gjerne lese det ferdige resultatet etter innlevering. Sett i lys av dette, reises det ikke etiske spørsmål knyttet til transkripsjonen i denne undersøkelsen. Etter transkriberingen av intervjuene gjenstod det å bearbeide og organisere datamaterialet til en form der intervjuene ble tilgjengelige for analyse. Malterud (2013) skriver at den kvalitative analysen forutsetter at materialet er sammenfattet til tekst på en tilgjengelig og håndterbar måte.

4.6 Analyse

Datamaterialet som er samlet inn og transkribert må analyseres og tolkes. I kvalitativ metode går dette arbeidet ut på å bearbeide teksten, tolke dataene og utvikle en forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013). I undersøkelsen min var det skriftlige grunnlaget for tolkningen og analysearbeidet både observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene. Innledningsvis startet jeg med å systematisere de transkriberte intervjuene og observasjonsnotatene, og på denne måten ble datamaterialet mer håndterlig og redusert. Etter intervjuene tok jeg meg god tid på å reflektere og analysere andre aspekter ved intervjusituasjonen som informantens utsagn og hva som umiddelbart fanget min oppmerksomhet. Deres utsagn skrev jeg ned på et eget dokument og tok opp igjen etter transkriberingen.

Thagaard (2013) skriver at det vanligste er å anvende temasentrerte tilnærminger. Mitt ønske var å se på temaer som kunne knyttes opp til min problemstilling, og dermed finne ut hva informantene tenker omkring disse. Tematiserte analyser egner seg best i studier hvor tekstene som analyseres følger en ordnet rekkefølge (Thagaard, 2013). Eksempelvis kan det være tekster som baserer seg på intervjuer hvor deltakerne får mulighet til å uttrykke sin mening omkring de samme spørsmålene. Hovedpoenget for en temasentrert analyse er å gå i dybden på de fastsatte enkelte temaene. Jeg ønsket å få svar på informantenes erfaring og opplevelse av svømmeundervisningen, og på bakgrunn av det utarbeidet jeg flere spørsmål som kunne gi mer informasjon for å kunne gi et svar på min problemstilling. Thagaard (2013) skriver om at det er essensielt at temaene har utfyllende informasjon fra alle informantene, slik at informasjonen blir sammenlignbar.

Braun og Clarke (2006) skriver om en tematisk analyse i seks trinn. Det første trinnet innebærer å gjøre seg kjent med datamaterialet. Analysen kan styrkes dersom forskeren har transkribert intervjuene selv og lest gjennom det flere ganger. Transkriberingen skrev jeg på egenhånd, og gjennom arbeidet med oppgaven har jeg lest det transkriberte datamateriale gjentatte ganger. Ved å skrive det selv ga det meg en større fortrolighet med innholdet og gjorde det mulig å se nye mønstre. Samtidig kunne det hjelpe meg å fange opp ny meningsfull data utover det man finner første gang det leses (Thagaard, 2013). Det andre og tredje trinnet omhandler koding og kategorisering. Koding innebærer å få en oversikt over datamaterialet, og betegner meningsinnholdet i teksten. I analysen min valgte jeg å markere de ulike

meningsbærende elementene i forskjellige farger. Det hjalp meg å se de ulike temaene som vokste frem underveis i prosessen, og på den måten ble ulike tekstbiter som hadde en fellesnevner samlet. De meningsbærende elementene var med på å skape et utgangspunkt for å dra sammenligninger mellom informantene. Da kodingen var gjennomført, kunne det dannes nye eller styrke eksisterende temaer som inndeles i mer generelle kategorier. Kategoriseringen skal bidra til at hver kode blir knytt sammen til ulike temaer. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at hver kategori bør være meningsbærende som vil si at det kan knyttes opp til studiens problemstilling, og dermed har en mening for studien. Basert på det Kvale og Brinkmann skriver gikk jeg grundig gjennom observasjonsnotatene og det transkriberte intervjuet, og grupperte de ulike delene inn i kategorier. Observasjonsnotatene var allerede nedskrevet på min datamaskin. Egne observasjonsnotater skrev jeg i venstre marg, og i høyre marg skrev jeg hvilken kategori den tilhørte. Det jeg allerede hadde kodet leste jeg nøye for å se om det var noen endringer som burde gjøres. Da jeg kodet observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene benyttet jeg meg av de kategoriene som ble anvendt i utarbeidelsen av observasjon- og intervjuguide: «Læreren bakgrunn», «Svømmeopplæringsplass i skolen», «Kompetansemålet», «Støttmateriell», samt spørsmål om «Covid-19».

Etter at datamaterialet hadde blitt kategorisert begynte jeg å finne beskrivelser som kunne brukes for å illustrere de ulike kategoriene på en best mulig måte (Postholm, 2010). Videre gjorde jeg det samme med de transkriberte intervjuene, og valgte ut utsagn som kunne illustrere ulike mønstre (Lund & Haugen, 2006). Ved å finne utsagn og beskrivelser som passet til de ulike kategoriene fant jeg handlinger og utsagn som var like/ulike og støttet/motsa hverandre. Videre var det viktig å kode åpent som vil si at forskeren er nødt til å gå nøye gjennom datamateriale og sette navn på ulike fenomen (Postholm, 2010). Det fjerde trinnet i den tematiske analysen til Braun og Clarke (2006) er å gjennomgå de ulike temaene som peker seg ut gjennom kodingen og kategoriseringen. Det må tas en vurdering om det er nok datamateriale til å greie ut om temaet eller om det er for mye motstridende datamateriale. I det fem trinnet skal temaene defineres og navngis. Jeg valgte å utarbeide fire forskningsspørsmål som kunne være med på å belyse hovedproblemstillingen. Disse ble presentert i kapittel 1.2. I det sjette, og siste trinnet, skal funnene fra analysene presenteres. Formålet med analysen er at funnene som blir presentert skal være med på å overbevise leseren og styrke validiteten av min analyse. For å overbevise leseren må det en konsis,

sammenhengende, logisk, interessant og ikke gjentakende fremstilling av mine funn (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006) påpeker at en fordel med temasentrert analyse er dens fleksible metode som kan være med på å gi detaljerte og komplekse data, og det har vært med på å prege mitt analysearbeid i stor grad. Fra å lese datamaterialet, utforme temaer og skrive resultatdelen gikk jeg tilbake for å se på datamaterialet og plassere utsagn i allerede etablerte temaer eller helt nye temaer. Braun og Clarke (2006) argumenter for at skrivingen i en tematisk analyse bør innlemmes fra starten av analyseprosessen da skrivingen er en del av analysen. Det er midlertidig uenighet hvorvidt litteratur skal inkluderes fra starten av. Enkelte mener dette kan medføre en smal analyse der forskeren fokuserer for mye på enkelte perspektiver i dataene som går utover annen relevant informasjon. Andre mener at litteraturen kan være med på å berike analysen ved at forskeren blir mer fokusert på de subtile delene av datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Før jeg begynte med analysearbeidet gjorde jeg meg kjent med litteratur jeg så på som sentral for min problemstilling. Etter mitt syn ble det for tidkrevende å lese all litteratur i etterkant av intervjuene, men samtidig gjorde forkunnskapen om relevant litteratur det enklere å utforme spørsmål som skulle inkluderes i intervjuguiden. Samlet sett mener jeg at min deduktive tilnærming til analyseprosessen førte til en fyldig og mer effektiv analyse som bidro til gode fremstillinger av resultatene som blir presentert senere i oppgaven.

4.7 Kvalitetssikring

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for ulike sider ved kvalitetssikring. Jeg vil gjøre rede for begrepene: reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og overførbarhet. Jeg vil presentere hva teorien sier i korte trekk, før jeg vil begrunne hvilke valg jeg gjorde for å kvalitetssikre min studie.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen måte å forklare reliabilitet på er hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Innenfor kvalitativ forskning er det vanskelig å argumentere for repliserbarhet på grunn av dens fraværende strukturerte teknikker for datainnsamlingen (Johannessen et al., 2016). Likevel er det noen grep som kan foretas for å styrke forskningens

reliabilitet. Et grep som forskeren kan utføre er å gjøre forskningen «transparent» (Silverman, 2011). Å gjøre den «transparent» innebærer å gjøre den gjennomsiktig ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningens strategi og analysemetoder gjennom hele forskningsprosessen. Gjennom forskningsprosessen skal forskeren forsøke å gi tydelige beskrivelser for hvordan han eller hun har gjennomført undersøkelsen ved å beskrive teoretisk ståsted og grunnlaget for våre tolkninger (Silverman, 2011). I denne oppgaven kan dette sees gjennom mine metodiske beslutninger og forklaringer i metodekapittelet. Et annet grep for å styrke oppgavens reliabilitet var å benytte båndopptaker under intervjuene, og ved å benytte båndopptaker vil forskeren innhente korrekt gjengivelse av primærdata (Thagaard, 2013). Videre lyttet jeg til opptaket flere ganger for mest mulig korrekt gjengivelse av informantenes beskrivelser. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker viktigheten av å lytte til opptaket flere ganger for å utelukke feil eller ulikheter etter en gangs lytt. Et siste grep for å heve forskningens troverdighet var at jeg trente på intervjusituasjonen ved å avholde et pilotintervju av en medstudent. I dette intervjuet fikk jeg muligheten til å trene på ulike spørsmålsstillinger og rette på spørsmål som kunne tolkes som ledende (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7.2 Validitet

Forskningens validitet bestemmes ofte ved at man stiller spørsmål som: Måler du det du tror du måler? (Kvale & Brinkmann, 2015). Den generelle oppfatningen av validitet er at den kvalitative forskningen kan gi oss gyldig og vitenskapelig kunnskap. Dersom metoden ikke egner seg, kan forskeren heller ikke forvente at svarene som kommer frem er gyldige eller valide (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) skriver at validiteten kan styrkes ved å sende det ferdige transkriberte intervjuet til informantene. På den måten kan informantene lese den ferdige transkripsjonen, og kontrollere dens virkelighet slik vedkommende har beskrevet den. Vedkommende kan komme med rettelser, utdypning eller legge til eventuelle misforståelser som har oppstått. Som jeg nevnte tidligere fikk informantene tilbud om å lese det ferdige transkriberte datamaterialet, men ingen av informantene ønsket det. I tillegg fikk informantene underveis i intervjuet mulighet til å rette opp eventuelle misforståelser eller legge til informasjon. En annen måte å sikre en valid studie på er gjennom god planlegging av gjennomføringen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuene var jeg bevisst på ulike spørsmålsstillinger og videre oppfølgingsspørsmål. Jeg inkluderte oppfølgingsspørsmål for å gi informanten mulighet til å gi en grundigere forklaring av

meningsinnholdet dersom det var nødvendig. Avslutningsvis var også mitt pilotintervju med en medstudent med på å styrke dette arbeidet.

4.7.3 Generaliserbarhet og overførbarhet

Mitt kvalitative studie har et begrenset antall informanter, og utvalget er ikke valgt ut ifra et sannsynlighetsutvalg. Med disse faktorer tatt i betraktning kan ikke mine resultater generaliseres til å gjelde for andre studier på samme område. Resultatene fra min studie baserer seg på informantenes personlige erfaringer gjennom et intervju, egne observasjoner og subjektive fortolkninger. Det er likevel grunn til å hevde at mine resultater kan ha en overføringsverdi på lignende studier, og at de vil kunne være med på å gi økt kunnskap og oppmerksomhet om feltet ettersom det finnes begrenset forskning på feltet. Thagaard (2013) skriver at et ønske med kvalitativ forskning er å gå i dybden og finne en betydning. Med min problemstilling som bakteppe hevder jeg at metodene jeg har benyttet meg av egner seg godt til å søke forståelse og komme i dybden på mine informanter, og deres erfaringer med kompetansemålet i svømmeopplæringen for dagens 4. klassinger.

4.8 Etske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2015) skriver i sin innledning at intervjuundersøkelser er en moralsk undersøkelse, og er knyttet til moralske spørsmål om undersøkelsenes midler og til dens mål. Kvalitative intervjuer fører til direkte kontakt mellom forsker og den som skal studeres (Thagaard, 2013). Videre skal jeg gjøre rede for, og reflektere rundt etiske retningslinjer for studier som behandler personopplysninger. Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2013) bruker samme retningslinjer: «Informert samtykke», «Konfidensialitet» og «Konsekvenser av deltakelse». Disse vil jeg gjøre rede for i det følgende.

4.8.1 Informert samtykke

Informert samtykke omhandler prinsippet om individuell autonomi, og om å gjøre godt. Prinsippet om informert samtykke skal stå sterkt i gjennomføringen av undersøkelser hvor det er viktig at de involverte deltar frivillig, og at de har rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). Sett i lys av at deltakelsen er frivillig betyr det at informanten skal godkjenne uten ytre press, påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at informanten har rett på å bli orientert om forskningens formål og hensikt, samt hvilke mulige risikoer og/eller fordeler som er forbundet med å delta (Thagaard, 2013). I rekrutteringsfasen av informanter utarbeidet

jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 4) til informantene, og til foresatte av informantens elever (se vedlegg 3). Norsk senter for forskningsdata – NSD meldte i godkjenningen av prosessen at det ville være viktig å gi beskjed til informantens foresatte ettersom observasjonen innebar indirekte observasjon av informantens elever. De tydeliggjorde at det ikke var nødvendig med en underskrift fra foresatte, men et tydelig informasjonsskriv hvor det kom tydelig frem hvem jeg var, hva formålet med undersøkelsen var, hva som skal undersøkes og hvordan. I skrivet til informantene sto det mye av det samme samt at deres uttalelser ville bli brukt i et forskningsprosjekt, at intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og at de vil bli anonymisert. Før prosjektets start var informantene tvungne til å skrive under på samtykkeerklæringen. Samtykkeerklæringen skal sikre at informanten har lest og forstått informasjon som har blitt gitt. Den samme informasjonen ble igjen lest opp og forklart i forkant av intervjuet for å unngå misforståelser.

4.8.2 Konfidensialitet

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det etiske prinsippet om konfidensialitet handler om den private informasjon som gis under informasjonen deltakelse, og som oftest ikke avsløres. Det innebærer i stor grad at forskeren må anonymisere deltakerne, slik at deres identitet skal holdes skjult (Thagaard, 2013). Hvis det av ulike årsaker ikke er mulig, skal informanten være underforstått og godkjent dette (Kvale & Brinkmann, 2015). I den innledende fasen av masterprosjektet henvendte jeg meg til NSD – Norsk senter for forskningsdata, for å sende inn en søknad med en beskrivelse av prosjektet med medfølgende intervjuguide og informasjonsskriv. I den samme søknaden sendte jeg inn hva slags metode jeg skulle benytte meg av, hvordan innhentet data skulle lagres, og på hvilken måte dette kunne påvirke informantene som deltok. For å kunne begynne å innhente data var det et krav å få dette godkjent. NSDs godkjennelse (se vedlegg 5) kunne på denne måten sikre personvern, og at konfidensiell informasjon ble behandlet og oppbevart på korrekte måter.

I intervjuet med mine informanter ble det samlet inn informasjon som hypotetisk kunne være identifiserbart, både direkte og indirekte. For å sikre informantens anonymitet, ble deres egentlig navn byttet ut med fiktive navn i transkripsjonene. Det samme gjaldt skolens navn og andre navn på steder/områder som kunne spores tilbake til informantene. Lydopptakene ble foretatt med en lydopptaker lånt fra Universitet (OsloMet) på en forsvarlig og trygg måte, og det var kun jeg hadde tilgang til lydopptakeren de ukene jeg lånte den. Lydopptakene ble

overført til min private datamaskin, og de ble slettet fra lydopptakeren før jeg leverte den tilbake til skolen. Notatene jeg skrev underveis ble oppbevart trygt uten navn eller andre identifiserbare opplysninger på en privat datamaskin. Det samme ble gjort med observasjonsnotatene.

4.8.3 Konsekvenser

I kvalitative undersøkelser er forskeren nødt til å forholde seg til de mulige fordelene eller ulempene informantene kan utsettes for ved en deltakelse. I praksis betyr det at risikoen ved å delta skal gjøres så liten som overhodet mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Informanten skal ha tillit til forskeren, og at forskeren skal ivareta deres integritet ved å reflektere over hvordan de kan beskyttes for mulig negative konsekvenser (Thagaard, 2013). Som forsker ble mitt ansvar å reflektere over hvilke mulige konsekvenser som kunne oppstå. En av oppgavene ble å unngå uheldige konsekvenser for informantene og deres deltagelse. For å unngå uheldige konsekvenser for informantene og ivareta deres integritet ble deres personopplysninger anonymisert, holdt konfidensielt og lagret forsvarlig på min datamaskin. Jeg har vurdert min masteroppgave til å ikke medføre skade for mine informanter.

5 Presentasjon av informanter

For å gi deg som leser et inntrykk av informantene som deltar i denne studien vil jeg presentere lærerne som deltok, en mannlig og en kvinnelig kroppsøvingslærer. Begge lærerne jobber i Osloskolen, og har ansvar for svømmeundervisning på deres respektive skoler. Jeg vil presentere opplysninger som kom frem i den innledende delen av hvert intervju om deres kompetanse og bakgrunn, samt hva lærerne sa om sin elevgruppe. I tillegg vil jeg bruke egne observasjoner til å legge frem mitt syn på informantenes organisering og lærerrolle. For å bevare lærerens anonymitet vil jeg i henhold til vedlagt samtykkeskjema (se vedlegg 4) benytte meg av oppdiktete og anonymiserte navn på informantene, skolen eller andre steder som kom opp under intervjuet.

5.1 Henriette

Henriette har en bachelor -og mastergrad i kroppsøving, og har jobbet som kroppsøvingslærer siden august 2019. Hun har det overordnet ansvaret for skolens svømmeundervisning, og på hennes skole gjennomfører de svømmeundervisning på 2., 4., og 5. trinn, hvor de fleste svømmetimene foregår på 4. trinn. Hun synes det er spesielt gøy å undervise i svømming, og hennes arbeidsplass ligger på vestsiden av byen og hun beskriver elevgruppen sin som «godt vant elever». Majoriteten av elevene er aktive innenfor barneidretten, og dette oppfatter hun bidrar til at flere elever stiller med gode forutsetninger i svømmeundervisningen.

Henriette fremstår rolig og trygg i lærerrollen. Hun gir tydelige beskjeder til elevene, og har satt tydelige rammer for undervisningen ved bruk av konkrete og tydelige regler for hvordan elevene skal opptre i svømmehallen. Det er ca. 25 elever i vannet samtidig, og de benytter seg av et 25 meters basseng, hvor de har seks svømmebaner tilgjengelig. Stemningen i svømmehallen er rolig, og det virker lett å gi beskjeder. I alle undervisningsøktene jeg observerte var fokuset rettet mot lekpregede aktiviteter i vann, og lek i vann virket å være veldig appellerende til elevene. I svømmeundervisningen har skolen fem lærere tilgjengelig, hvor det var to eller tre lærere i vannet til enhver tid. Henriette bruker spesielt god tid på elevene som har ekstra utfordringer. Timene gjennomføres som regel i en tredeling hvor det i oppvarmingen er fokus på lek. Hoveddelen brukes til å gjennomføre de øvelsene som jeg presenterte tidligere med et lekpreget fokus. Avslutningsvis har elevene frilek hvor lærerne gir litt ekstra undervisning til elevene som trenger det, og som ikke nødvendigvis leker i vannet på egenhånd.

5.2 Kristoffer

Kristoffer startet i jobben som kroppsøvingslærer august 2020, og har tidligere hatt et ettårsvikariat som svømmelærer i en annen norsk by. Kristoffer har en bachelorgrad i kroppsøving, og da samtalen vår tok plass var han i gang med å fullføre sin mastergrad. Den tidligere svømmeren, Kristoffer, har i likhet med Henriette det overordnet ansvaret for svømmeundervisningen. Svømmeundervisningen på Kristoffer sin skole foregår på 2., 4., og 6. klasse hvor de fleste timene er lagt til 4. klasse. Kristoffer jobber på en skole på Oslos vestkant og forteller at han trives godt på skolen. Han synes det er veldig gøy, morsomt og ikke minst viktig å undervise i svømming, og forteller at svømmeundervisning er et fag hvor de aller fleste elevene er motiverte.

Kristoffer er i likhet med Henriette, trygg og rolig i lærerrollen. Han virker svært kompetent, og hans svømmefaglige bakgrunn i undervisningssituasjonen er svært tydelig for meg. Han gir tydelige beskjeder til elevene, og de lytter ivrig. Det er tre lærere hvor en eller to er i vannet, og en lærer er på land sammen med en livredder fra svømmehallen. Bassenget er 25 meter hvor de har tre baner til disposisjon. Stemningen i svømmehallen er veldig rolig og det spilles bakgrunnsmusikk i regi av svømmehallen. Kristoffer deler opp undervisningen på lik linje med Henriette hvor han benytter seg av samme tredeling hvor det som oftest er jenter og gutter på hver sin side. Oppvarmingen består av frisvømming hvor lærer får god tid til å instruere hver enkelt elev og gir konkrete og gode tilbakemeldinger. I hoveddelen er det fokus på teknikk i de ulike svømmeartene, herunder crawl teknikk og ryggsvømming. I avslutningen får elevene tid til frilek hvor majoriteten stuper og hopper fra stupebrettet. Undervisningen bærer preg av at de har kommet lengre i svømmekurset enn Henriettes skole.

6 Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet vil studiens resultater presenteres og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket, tidligere forskning på feltet, samt egne observasjoner og tolkninger. Studiens problemstilling er følgende: «*Hvordan samsvarer lærerens praksis med kompetansemålet i svømmeopplæringen på 4. trinn?*» I kvalitative metoder finnes det ingen standardiserte metoder for hvordan man presenterer data (Kvale & Brinkmann, 2015). I analyseringsprosessen av datamaterialet tok jeg utgangspunkt i en tematisk analysemetode, og på bakgrunn av det har jeg valgt å sammenfatte funn og drøfting under studiens forskningsspørsmål som er:

- 1 Hvilken betydning har tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse for lærernes praksis?*
- 2 Hvilken betydning har skolen for lærerens praksis?*
- 3 Hvordan praktiserer lærerne den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre obligatoriske øvelsene?*
- 4 I hvilken grad bruker læreren fagets støttmateriell, og hvilke utfordringer gjør seg gjeldende i lærerens praksis?*

Forskningsspørsmål 1: Hvilken betydning har tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse for lærernes praksis?

Under forskningsspørsmål 1 vil jeg se nærmere på hvilken betydning tidligere erfaringer, kompetanse, interesse og kunnskap har for lærerens praksis. Deres tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse vil drøftes i lys av teori, tidligere forskning og egne observasjoner og tolkninger.

Forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning har skolen for lærerens praksis?

Under forskningsspørsmål 2 går jeg nærmere inn på hvilken betydning skolen har for lærerens praksis. Her spiller skolens prioritering av ressurser i form av antall lærere, elever, økonomi og timetall. I tillegg til lærerens opplevelse av ressursens tilgjengelighet vil jeg gå nærmere inn på informantens utdanning, og se om den har betydning for skolens prioritering i valg av svømmelærer.

Forsknings spørsmål 3: Hvordan praktiserer lærerne den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre obligatoriske øvelsene?

Under forsknings spørsmål 3 vil jeg presentere og drøfte lærerens praksis av den obligatoriske ferdighetsprøven som ble innført skoleåret 2016/2017. Ferdighetsprøven (øvelse nr. 7) ligger til grunn for svømmeopplæringens kompetansemål for elever som går ut av 4. klasse. I tillegg til det vil jeg se nærmere på hvordan lærerne praktiserer og velger å vektlegge de andre obligatoriske øvelsene.

Forsknings spørsmål 4: I hvilken grad bruker lærerne fagets støttemateriell, og hvilke utfordringer gjør seg gjeldende i lærerens praksis?

Under forsknings spørsmål 4 vil jeg se nærmere på informantens bruk av fagets støttemateriell i forbindelse med sin praksis, samt utfordringer som læreren knytter til sin praksis. I likhet med de andre forsknings spørsmålene vil funnene diskuteres i lys av teori, tidligere forskning og egne observasjoner og tolkninger.

6.1 Forsknings spørsmål 1: Hvilken betydning har tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse for lærerens praksis?

Sett i lys av oppgavens problemstilling vil jeg se nærmere på hvilken betydning tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse har for lærerens praksis i svømmeundervisningen. Sentrale begreper i den forbindelse er *Habitus* og *kulturell kapital*. *Habitus* beskrives som de kroppsliggjorte handlingsdisposisjoner som følger oss gjennom livet, og som vil utformes i den tidligere sosialisering, men samtidig være med gjennom skoleløpet, sosial omgang med venner, kolleger og videre utdanning (Bourdieu & Wacquant, 2002). *Kulturell kapital* er regnet som all legitim kunnskap, utdanning og kompetanse (Wilken, 2008). I den innledende samtalen rundt lærerens tidligere erfaringer, kunnskap og kompetanse redegjorde de for deres svømmebakgrunn. For å få et innblikk i hvordan informantene opplever svømmeundervisningen fikk de greie ut om sin opplevelse. Henriette sa følgende om hennes opplevelse:

Jeg synes det er gøy, men akkurat hvordan det er nå så synes jeg en liten kneik å komme seg til svømmehallen fordi jeg vet at jeg blir veldig sliten og jeg roper mye. Det er mye bråk og mange elever i vannet og du skal være veldig mange steder, og være oppmerksom på grunn av regler og sikkerhet (...) jeg synes det er gøy å

undervise fordi du er så aktiv med, og du er med hele deg og du viser, og er fysisk med det. Det er så lett å ta tak i beina, du gjør bare sånn, og du baner vei, ja jeg synes det er gøy, men slitsomt.

I likhet med Henriette opplever Kristoffer svømming som en gøy arena å undervise på. Han sa dette i intervjuet om sin opplevelse:

Sykt fett. Jeg synes det er morsomt, og jeg synes det er viktig. I tillegg er det et fag som du som regel har alltid 100 prosent motiverte elever. Det er sjeldent elever som ikke er motiverte så da vil timene bli veldig gode, kontra mattetimer hvor 50 prosent ikke er motiverte. Så når du har en hel klasse som virkelig vil, ikke nødvendigvis bli bedre svømmere, men de vil være i vannet fordi de synes det gøy selv om det er for å svømme så blir det en kul opplevelse for mange.

Wilken (2008) beskriver at habitusbegrepet tar til sikte på et helhetlig perspektiv på mennesket ved å ta høyde for de mentale disposisjonene like mye som de kroppslige, og at dette er et viktig verktøy for å forstå hvorfor «vi er som vi er» eller «hvorfor vi gjør som vi gjør» når det gjelder våre omgivelser. I den forbindelse fikk informantene spørsmål om deres første erfaringer med vann. Henriette fortalte følgende:

Vi har hatt hytte ved vannet siden jeg var liten, og badet masse på grunn av det. Det gjør jo det enklere at man er trygg i vann. Jeg har hatt masse badeglede siden jeg var liten, så det har hjulpet å bli lært opp til å være i vann.

Kristoffer kan ikke huske i like stor grad sine første erfaringer med vann. Han har blitt fortalt at han var på babysvømming med sine foreldre, og at han startet med svømming tilknyttet en svømmeklubb fra tidlig alder. Han beskrev sin trygghet i vann på følgende måte:

Jeg har alltid likt å være rundt, på og i vann.

Med tanke på at Henriette og Kristoffer underviser i svømming var det interessant å høre om deres opplevelse av svømmeopplæringen de hadde på skolen selv. Svarene Kristoffer og Henriette ga, viser til ulike opplevelser fra egen svømmeopplæring. Henriette forteller at hennes klasse hadde innleid svømmeinstruktør som Ravn Berg (2017) sin undersøkelse viser

er vanlig dersom skolen ikke har lærere med «riktig» kompetanse og interesse. Hun beskrev sin svømmeopplæring som gøy, og hennes opplevelse utdypet hun videre på følgende måte:

Det var gøy fordi jeg var trygg i vann og det var lett for meg å hoppe ut i vannet. Det har jeg tatt med meg videre. Jeg husker spesielt at dykkeringene ga stor glede som var en stor utfordring.

Kristoffer sin svømmeopplæring var preget av dårlige opplevelser. De dårlige opplevelsene hadde stor sammenheng med hans aktive svømmekarriere på samme tid. Han beskrev sin egen svømmeundervisning på denne måten:

Vi hadde vår KRLE lærer som svømmelærer og jeg syntes det var helt på trynet. Jeg gikk på svømming ved siden av, så jeg dro sammenligninger mellom de ulike praksisene. I tillegg var det et lite basseng. Nei, jeg husker at jeg ikke likte det.

Videre kom vi innpå hvilke generelle erfaringer de har med vann og svømming. I dette ligger erfaringer med bading, svømming på fritiden eller andre erfaringer som kan ha betydning for deres svømmeundervisning i dag. Henriette har ved siden av studiene jobbet ved en svømmeskole i fire år hvor hun har opparbeidet seg mye kapital i svømming, mens Kristoffer forteller om en jobb som livredder ved en lokal svømmehall ved siden av studier. Han beskrev sine tidligere erfaringer på følgende måte:

Jeg har jobbet som livredder i en svømmehall i 3 til 4 år, og der tok jeg årlig livredningsprøve. Når jeg jobbet der, var vi også gjennom et 48 timers helgesvømmekurs om livredning i svømmehall. Det er litt annerledes enn det man har tilknyttet til skolen. Det handler litt mer om forebygging og førstehjelp.

Henriette og Kristoffer forteller om positive opplevelser med vann fra tidlig alder. Henriette opplever å være trygg med det våte element og skildrer en barndom som har vært preget av mye badeglede rundt, i og på vann, og spesielt på hytta. Kristoffer sine opplevelser er i likhet med Henriettes første erfaringer preget av ulike erfaringer med vann. Av Kristoffer sine opplevelser er det hans erfaringer fra svømmeklubben som peker seg mest ut. Henriette har alltid hatt en følelse av trygghet i forbindelse med vann, og hennes tidligere erfaringer kan være med på å gjøre henne trygg. Det samme kan gjelde Kristoffer, og deres uttalelser kan ses

i samsvar med Bourdieus tanke om at all læring skjer gjennom kroppslig erfaring og erfaringens kroppslige forankring (Wilken, 2008). I fortsettelsen av intervjuet var det av interesse å forhøre meg med informantene om deres tidligere erfaringer (habituelle erfaringer) med vann og svømming har hatt noen form for påvirkning på deres praktisering av svømmeundervisning. Henriette sa dette:

Jeg tror absolutt det har hjulpet å være mye i vann, og bli lært opp av mor og far fra jeg var liten. Det har hjulpet gjennom hele min egen skolegang.

Videre fortalte Henriette at hun bringer sin egen badeglede inn undervisningen, og peker spesielt på de elevene som har størst utfordringer knyttet til vann. Hun ga uttrykk for at det er gøy å drive svømmeundervisning, og se progresjonen til elevene som sliter:

De to første timene syntes jeg det er kjempegøy fordi da ser du de som sliter. Spesielt de elevene som har kommet til meg og sagt «jeg gruer meg, jeg gruer meg, også viser du at det ikke er noe å grue seg for og du ser en rask progresjon. Det gir meg så mye.

Kristoffer forteller at hans tid som livredder og svømmer påvirker hans undervisning, og at han har et «rart» syn på hvordan undervisningen bør foregå i skolen. Han forteller om en praktisk og teoretisk tilnærming til hvordan man bør planlegge undervisningen sin. Dette beskrev han på følgende måte:

Det teoretiske handler det om å være trygg i vann og flyte som jeg ser på som viktigste, samt vite hva man skal gjøre for å redde andre. Det praktiske handler også om det å være trygg i vann, men også være en god svømmer. Det holder ikke bare at du er i trygg i vann, men du burde også beherske og svømme. Ikke bare teknisk godt, men relativt fort med tanke på at det kan være strømninger eller at du plutselig befinner deg langt ut på havet eller det kan være for å redde andre. For meg handler det praktiske om at du burde være en god svømmer for å kunne si at man er svømmedyktig eller vanndyktig.

Informantene peker på ulike opplevelser av sin egen svømmeopplæring. Henriettes opplevelser var utelukkende positive, og at det kan ha en sammenheng med hennes trygghet i vannet. Kristoffer sine opplevelser virker å være dårlige, det kan skyldes at han drev med

svømming på fritiden og ofte dro sammenligninger mellom det som foregikk på svømmetreningen og svømmeopplæringen på skolen. Beskrivelsene til Henriette og Kristoffer viser at deres erfaringer i tidlig barndom og deres egen svømmeopplæring kan ses i sammenheng med det Bourdieu (1992) betegner som ubevisst internalisering av objektive erfaringer. Erfaringene deres knyttet til vann og bading fra tidlig alder er en mulig faktor som kan ha hatt betydning for, og blitt en del av deres habitus som utvises i faget i dag. For å få et bilde på deres kroppsliggjorte handlingsdisposisjoner som kan oppstå gjennom utdanning er det av betydning å bemerke seg hvilken kompetanse informantene besitter (Bourdieu & Wacquant, 2002). Som det kom frem i presentasjonen av informantene i kapittel 5 har Henriette og Kristoffer en faglærerutdanning i kroppsøving. I tillegg har Henriette fullført en mastergrad i kroppsøving, og Kristoffer var i ferd med å fullføre sin mastergrad når intervjuet fant sted rett før jul 2020. Faglærerutdanningen har som formål å utdanne morgendagens kroppsøvingslærere, og i mange tilfeller svømmeopplærere. På bakgrunn av dette er det av betydning å se nærmere på hvordan faglærerutdanningen spiller inn på deres praksis. I samtalen beskrev informantene en ulik svømmeundervisning ved deres faglærerutdanning. Kristoffer beskrev sin svømmeundervisning på følgende måte:

Vi hadde svømming det første året hvor vi også tok livredningsprøven. Det var et 8 ukers kurs som handlet om å øke vår svømmekompetanse, samt lære hvordan man skal ha svømmeundervisning på skolen (...) Det var for lite. De i klassen som hadde dårlige svømmeferdigheter hadde mer enn nok med å mestre dette [livredningsprøve] selv.

Henriette ga uttrykk for at hun har hatt betydelig mer svømmeundervisning ved sin faglærerutdanning enn Kristoffer har hatt. Hun beskrev et todelt svømmekurs:

Det første året hadde vi svømmekurs og da lærte vi på en måte å svømme. Vi brukte en god del timer på det hvor vi skulle gjennom de ulike svømmeartene, og alt det grunnleggende som å flyte og dykke osv. I andre klasse handlet det mer om å lære bort å svømme. Da fikk vi også praksis på 10 timer med en skole, i tillegg til de timene vi hadde for å lære og lære bort.

Hun fortalte videre at hennes primære interesse oppsto på faglærerutdanningen. Henriette kan ikke huske at hun har hatt noen form for svømmeinteresse, annet enn badeglede før hun begynte på faglærerutdanning i kroppsøving. Dette viser til at hennes kulturelle kapital har

blitt dyrket gjennom utdanningsløpet. Dessuten forklarer hun at hun opparbeidet seg større kulturell kapital i arbeidet med å godkjenne kolleger ettersom hun har tatt et instruktørkurs. Hun sa følgende om kurset: «Jeg fikk en jobb hvor jeg underviste videre, og være den som faktisk ga andre mer kunnskap om svømming på X [et kurssted]».

I forbindelse med deres kulturelle kapital i faget er det undersøkelser som viser tydelig at lærere som underviser i svømming ønsker seg atskillig mer kompetanse i faget (Waagene et. al, 2018). Jeg spurte derfor informantene om de har fått mulighet til å heve sin kulturelle kapital i etterkant av faglærerutdanningen. Henriette fortalte at hun har fått mulighet til å øke sin kulturelle kapital i faget gjennom et svømmekurs:

For det første har vi jo den livredningsprøva hvert år. I år var vi også på et svømmekurs i regi av Norges idrettshøyskole om innendørs- og utendørs svømming. Da var det tre aktiviteter ute. Den ene var å gå rundt på befaring ved Sognsvann for å se etter risikosteder, den andre var å ha en liten økt i vannet hvor vi gjennomførte enkle øvelser som å hente ring og svømme ut til en bøye, og det tredje var å gjøre en prøve utendørs. Den gikk ut på å hoppe i vannet, svømme rundt brygga, hente en dukke og svømme noen meter med den og komme seg opp igjen.

Kristoffer trakk frem i intervjuet at tiden det kan ta langt tid før man er ferdig med svømmeundervisning på faglærerutdanningen til man underviser i svømming selv. Dette poengterer han med følgende sitat:

Nå er det det er tre år siden jeg var svømmelærer sist vil du danne deg et bilde av hvordan du er som praktiker, og se hva jeg kan gjøre neste gang. Jeg har vært tidligere svømmer selv, så jeg føler jeg sitter på en god kompetanse fra personlige erfaringer. Jeg har absolutt hevet kompetansen ettersom teori og praksis er to forskjellige ting. Jeg synes bare erfaringer er med på å heve kompetansen hele tiden.

Til slutt i samtalen om lærerens bakgrunn ga Kristoffer uttrykk for at det ofte er lærere som ikke har tilstrekkelig kompetanse i svømmeundervisning som underviser i faget. For å få flere kvalifiserte kroppsøvingslærere, og i dette tilfellet svømmeopplærere, håper han først og fremst at:

Fokuset på skolene bør være å gi svømmeundervisning til de som har kompetanse på det, og aktivt søke kroppsøvingslærere som sitter med kunnskap og erfaring med svømming. Jeg mener man ikke alltid skal gå etter den typiske håndball- eller fotballereren.

6.1.1 Drøfting

Kristoffer og Henriette sine opplevelser med svømmeundervisning virker å være utelukkende positive. Henriette kan likevel synes det er litt krevende i starten av svømmekursene da undervisningen skiller seg fra den «vanlige» kroppsøvingstimen i form av mer støy, antall elever, bevissthet rundt regler og sikkerhet. I samtalen rundt hennes opplevelse, trekker Henriette frem noe som kan overføres til de kroppsliggjorte handlingsdisposisjonene som Bourdieu (2002) mener definerer *habitus*. Hun forteller at «det er gøy å undervise fordi du er så aktiv med, og du er med hele deg og du viser, og er med fysisk med. Det er så lett å ta tak i beina, du gjør bare sånn, og du baner vei». Denne beskrivelsen kan tyde på at hennes tidligere erfaringer med svømming sitter «i» hennes ubevisste kroppslige handlinger som hun handler i situasjonen med. I likhet med Henriette uttrykker Kristoffer en stor glede med å undervise i svømming. Han synes det er «*sykt fett*», og på bakgrunn av deres beskrivelser av deres opplevelse og mine observasjoner fremstår det som at de har den nødvendige interessen som Ravn Berg (2017) trekker frem som betydningsfull for hvordan man gjennomfører svømmeundervisningen.

Slik det fremstår i intervjuene med informantene er det tydelig at begge informantene har flerfoldige erfaringer fra sin barndom. Henriette har mange erfaringer rundt, på og i vann som kan kalles «uorganiserte», mens Kristoffer kan sies å ha en mer systematisk og organisert svømmebakgrunn. Kristoffer gir klart uttrykk for at dette påvirket hans syn på sin egen svømmeundervisning da han gikk på skolen, og at dette skyldes et brudd i de ulike metodene som benyttes, og som skiller skolesvømming fra organisert svømmetrening. Informantenes «organiserte» og «uorganiserte» erfaringsbakgrunn er et spennende skille. Bourdieu (1992) mener at vår tidlige sosialisering vil være viktig for vår dannelse av disposisjonene som vi vil handle i forhold til, og at denne sosialiseringen vil være viktig da det foregår en ubevisst internalisering av de objektive erfaringene i vår tidligere barndom. Dette kan ofte forklares gjennom hva som er «bra og dårlig», «rett og galt» og «mulig og umulig». I oppfatningen av

hva som er «bra og dårlig» og «mulig og umulig» kan informantenes erfaringer være interessant å se nærmere på.

Henriette påpeker at hun ikke har hatt en utpreget interesse for svømming før hun startet på sin utdanning som faglærer i kroppsøving, og at dette fanget hennes interesse først da. Likevel er hun tydelig på at hun alltid har følt seg trygg i vann, og at dette har hjulpet henne til å bli en betydelig mer flink og tryggere svømmer. Kristoffer sine erfaringer fra «organisert» idrett og svømming kan sies å ha en stor rolle for hans praksis og tilnærming av svømmeundervisningen sin. På den ene siden kan det tenkes at Kristoffer sine erfaringer fra «organisert» svømming en stor del av hans identitet i dag som tidligere, og at dette er med på å påvirke hans tankegang om innholdet i svømmeundervisningen. Dette kan være så enkelt som hva et basseng skal brukes til, og hvordan det skal se ut slik som han påpekte i samtalen om hans egen svømmeopplæring. På den andre siden kan det virke som at Kristoffer er klar over at det råder et skille mellom praksisen som utøves på skolen, og praksisen som råder i den «organiserte» svømmeidretten. Dette trekker han frem i sin teoretiske og praktiske tilnærming til svømmeundervisningen. Han beskriver den teoretiske tilnærmingen, som også kan overføres til å gjelde en mer formell kompetanse som handler om å være trygg i vann og flyte, samt vite hva man skal gjøre for å redde andre. Den praktiske tilnærmingen, eller en mer praktisk kompetanse, beskriver han som å være i trygg i vann og være en god svømmer. Dette skillet er kanskje mest fremtredende i samtalen med informantene, og kommer til uttrykk gjennom organiseringsmetoder og innhold i deres svømmeundervisning.

Gjennom mine observasjoner var tydelig at deres organiseringsmetoder og innhold var ulikt, og deres bakgrunn gjenspeiler dette. Kristoffers undervisning ble organisert i form av lengre økter hvor det var fokus på å svømme langt. Denne organiseringen vil komme til uttrykk i større grad under forskningsspørsmål 3 og 4 som omhandler lærerens planlegging og utførelse av ferdighetsprøven og de obligatoriske øvelsene. Henriettes undervisning gjenspeiler en mer formell kompetanse som ses gjennom organiseringsmetodene og innholdet. Hun skiller i større grad mellom den tidlige kompetansen og erfaringen med svømming hun har fra hun var barn, og den kompetansen og erfaringen hun har tilegnet seg som eldre, student og lærer. Hun vektlegger opparbeidelsen av erfaringer og kapital gjennom utdanning fremfor tidligere erfaringer hun har med svømming og svømmeundervisning slik som Kristoffer gjør. Bourdieu forklarer *habitus* som varige disposisjoner, men også som vaner og handlingsmønstre som kan utvikle seg, avlæres eller re-læres (Bourdieu & Wacquant, 2002). At deres undervisning

tufter på ulike erfaringer og kompetanse er kanskje naturlig med tanke på deres bakgrunn. At Henriettes kroppslige erfaringer med vann og svømming har utviklet seg fra den tidlige sosialiseringen og læringen hun hadde som barn, til et mer fokus på teknisk og akademisk læring som voksen, er kanskje en naturlig utvikling de fleste vil ha. For Kristoffer vil hans vaner og handlingsmønstre bekreftes gjennom hans undervisning.

Når det kommer til informantenes utdanning og lengde er utdannelsen relativt lik. Henriette har en mastergrad i kroppøving, og Kristoffer fullførte sin mastergrad når intervjuet fant sted i desembermåned 2020. Sett ut ifra deres utdanning kan det tyde på at innholdet og prioriteringen av svømmeundervisning på faglærerutdanningen har vært ulik. Kristoffer forklarer at hans svømmeundervisning varte over en periode på åtte uker hvor formålet var å øke svømmekompetansen til lærerstudentene, samt lære hvordan man skal gjennomføre svømmeundervisning i skolen. Kurset ble avsluttet med en livredningsprøve. I intervjuet er Kristoffer klar på at disse åtte ukene ikke holdt for mange av hans medstudenter, og at mange hadde mer enn nok med å mestre livredningsprøven selv. Henriette viser til en lengre svømmeundervisning som foregikk over de to første studieårene hvor første året handlet om å lære å svømme selv, mens andre året handlet om å lære bort i likhet med Kristoffers kurs. Av svarene ser vi at selve svømmeopplæringen virker å være lik når det kommer til hovedformålet som er å lære å svømme samt lære bort. Likevel kan det tyde på at Henriettes utdanningsinstitusjon vektlegger svømmeundervisning i større grad enn Kristoffers med tanke på lengden på kurset. Samtidig har Henriettes utdanning vektlagt praktiske erfaringer gjennom et praksisopphold. Av svarene Kristoffer ga i forbindelse med antallet som slet med livredningsprøven, kan det tyde på at han ikke syntes den respektive faglærerutdanningen gjennomfører en tilfredsstillende opplæring som bidrar til trygge og kompetente svømmelærere. På den ene siden kan det på bakgrunn av svarene til informantene være at en faglærerutdanning som prioriterer svømmeundervisning vil i større grad kunne utdanne lærere som føler seg mer kompetente og trygge på den jobben som gjøres, med mindre en student har praktiske erfaringer og en *habitus* som gjenspeiler det ønskelige slik som Kristoffer er et bilde på. På den andre siden kan faglærerutdanningene tiltrekke seg flere studenter med erfaringer fra de typiske lagidrettene som fotball og håndball, noe Kristoffer trekker frem er viktig å unngå for å få lærere med «riktig» kompetanse.

I undersøkelser som er gjennomført i forbindelse med lærerens kompetanse viser at svømmeundervisningen i størst grad gjennomføres av en allmennlærer uten eller med fordypning (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). I lys av disse tallene er det rimelige å tro at mange av skolene ikke har like høy kulturell kapital, og en *habitus* som kulminerer med en genuin interesse og prioriteringer for svømmeundervisning. Likevel kan vi se av svarene til Henriette og Kristoffer ovenfor, at det råder en ulik praksis på faglærerutdanningene som viser at det å ha høy kulturell kapital i form av en bachelor- og mastergrad ikke nødvendigvis tilsvarer høy kulturell kapital i svømming. Dette avhenger av faglærerutdanningens prioritering av svømmeopplæring, og kan i verste fall føre til en nedprioritering av svømmeundervisningen. En av faktorene som spiller inn i undersøkelser om svømmeundervisningens gjennomføring viser at kulturell kapital spiller en stor rolle i deres følte kompetanse (Berg 2017; Norges Svømmeforbund, 2013). Et tankekors i forbindelse med lærerens følte kompetanse kan være med på å gi et feil bilde på hvordan situasjonen er i dagens svømmeundervisning. Undersøkelsen er gammel og i ettertid av har ferdighetsprøven blitt innført, og kravene har blitt kraftig oppjustert.

Kristoffer og Henriette sin *habitus*, kulturelle *kapital* og interesse viser at det finnes flere måter på å gjennomføre en svømmeundervisning som kan betegnes som tilfredsstillende. Deres ulike bakgrunn viser at det ikke nødvendigvis trengs lik bakgrunn for likt utfall, og det kan ikke konkluderes med at svømmelærernes *habitus*, kulturelle *kapital* og interesse er entydig med en «god» svømmeundervisning. På den ene siden er det et stort flertall av informantenes elever som er svømmedyktige jf. kompetansemålet, og at lærerens høye kompetanse og stor interesse for faget kan ha en betydning på hvor mange som oppnår kompetansemålet. Likevel er det grunn til å tro at lærerene får god hjelp fra ytre faktorer som foreldre/foresatte i arbeidet rundt dette ved at elevene tilegner seg mange erfaringer rundt, på og i vann på fritiden. På den andre siden er det ikke sikkert at lærerens høye kulturell kapital, og *habitus* er overførbart på en skole med elever med foresatte født utenfor Europa, typisk på østkanten av Oslo. Undersøkelser viser nettopp at elever med foresatte utenfor Europa har vesentlige svakere svømmeferdigheter, enn elever som er etnisk norske (Norges Svømmeforbund, 2013). Den samme undersøkelsen viser at foreldre er viktigst for barn og unges svømmeopplæring. At lærerne i denne oppgaven har kulturell *kapital*, en erfaringsbakgrunn, interesse som er ønskelig i faget er ingen underdrivelse, og at dette kan være med på å gi elevene gode forutsetninger for å bli svømmedyktige levnes det ingen tvil om.

6.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning har skolen for lærerens praksis?

I forskningsspørsmål 2 vil jeg se nærmere på hvilken betydning skolen har for lærerens praksis. Svømmeundervisningen har egne rammer, regler og strukturer. *Doxa* fastsettes til å være de uttalte og udiskutable premissene som individer handler i forhold til, og som er med på å gjøre kampen i feltet meningsfull (Bourdieu, 1997). I Svømmeopplæringen kommer til uttalte og udiskutable premissene til syne gjennom læreplanen, kompetansemålene og formålet med faget. Svømmeopplæringen er nødt til enhver tid å forholde seg til maktfeltet som i dette tilfellet er skoleledelsen. Over skoleledelsen er det sentrale aktører som Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet som bestemmer *feltets doxa*. Bourdieu (1995) fastslår at, dersom et individ skal danne et *felt* må det være muligheter for å kunne bruke, bytte eller tilegne seg ulike former for kapital. For å skaffe ønsket kapital er individer nødt til å delta i kamper som råder i feltet, og utfallet avgjøres i relasjon til andre felt. Kampene kan involvere andre fagfelt på skolen, andre lærere eller styringsmakter, mens også feltets grenser (Wilken, 2008). I denne oppgaven vil det uttrykkes gjennom hvilke ressurser *feltet* har og får til rådighet. Ressursene feltet har til rådighet kan være med på å bestemme hvilken posisjon svømmeundervisningen har, og gi en indikasjon på om det prioriteres. Kapitalformene som gjør seg gjeldende i dette arbeidet er den *økonomiske* og den *kulturelle kapitalen* (Bourdieu, 1986). Den økonomiske kapitalen vil ses i lys av fagets ressurser som timetall til rådighet, antall lærere og elever og reisevei med mer. Den kulturelle kapitalen vil ses i lys av skolens prioritering av kulturell kapital i feltet.

Henriette fortalte at hun har det fulle ansvaret for svømmeundervisningen sammen med en annen kroppsøvingslærer, og at de har 20 timer svømmeundervisning på 4. trinn, og noen timer på 5. trinn. Hun fortalte at hvor mange timer de har på 5. trinn avhenger av hvor mange de er, og hvor mye tid de får i svømmehallen. Videre sa hun at fra 2021 skal de begynne med svømmeundervisning for 2. klasse. På spørsmål knyttet til reisevei fortalte hun at skolen benytter seg av buss til svømmehallen, og at tiden fra de setter seg på bussen til de er i vannet utnyttes så effektivt som mulig. Om antall lærere tilknyttet svømmeundervisningen sa Henriette følgende:

Vi er alltid meg og X [kroppsøvingslærer] som er med som hovedlærere. I tillegg har vi med en assistent i basseng. Det er fast for alle klassene. Det varierer litt hvor

mange vi er på land, men i 4. klasse er også kontaktlærer alltid med å følge opp. Jeg er veldig glad vi har så mange lærere der. Det hjelper mye på.

Videre fortalte Henriette at koronapandemien har bidratt til endringer i positiv forstand om klassestørrelsen. Hun sier at i en «vanlig» skolehverdag pleier skolen å dele tre klasser i to grupper. Hun sa følgende om organisering av svømmeundervisningen før og under koronapandemien:

Forskjell fra i fjor til år er at de har det klassevis. Det hjelper masse, og gjør at vi har mindre grupper. Vi har et fokus på at vi skal gjennomføre ferdighetsprøven uansett.

Kristoffer sin skole ligger i umiddelbar nærhet til svømmehallen. Han har i likhet til Henriette hele ansvaret for svømmeopplæringen ved sin skole. Han fortalte at skolen i 2021 har for første gang i historien valgt å satse på to kroppsøvingslærere med høy kulturell kapital i faget. Han beskriver dette på følgende måte:

Slik oppsettet er i år er at jeg styrer alt. Tidligere år har de hatt allmennlærere som har tatt 1 år med kroppsøving med svømming ved siden av, men nå har de sagt at du styrer alt. Så nå har jeg med meg to lærere. X [en annen lærer] har hatt svømming tidligere, og han er også utdannet som faglærer i kroppsøving, men svømming er ikke hans beste felt. Jeg er veldig glad for deres prioritering, og at legger opp til at det skal være viktig.

Videre sa han at skolen for første gang i skolens historie har svømming på 2., 4., og 6. trinn. Han forteller at elevene på 2. og 6. trinn kun har fått to ganger per klasse, men er klar på at dette er et steg i riktig retning. Han uttrykte veldig klart: «Jeg er veldig fornøyd med at de kjempet for det!». Henriette ga uttrykk for at hun setter høye krav til skolens gjennomføring av svømmeundervisningen. Hun ber om ressurser i form av mer økonomisk kapital når hun opplever at det er hensiktsmessig. Hennes ønske om mer ressurser viser hun til i følgende utsagn:

Vi har en svak fjerde klasse nå. I den forbindelse sendte jeg en mail til rektor om vi kan få en lærer til å være i vannet sammen med oss. Nå er vi fire i vannet, slik at en av elevene kan få 1-til-1 og så kan en ta den svake gruppa også kan resten bli tatt av meg

og X [annen kroppsøvingslærer] slik at alle kan få oppfølging.

6.2.1 Drøfting

Når det kommer til informantenes opplevelse av skolens ressurser knyttet til svømmeundervisningen kommer det frem at informantene er fornøyde, og at de ikke har noe å utsette på skolens prioritering. Flere studier som er foretatt i forbindelse med svømmeopplæringen i Norge viser at det som oftest er ressurser som er de største utfordringene knyttet til gjennomføring av svømmeundervisning (Norges Svømmeforbund, 2009; 2013; Berg, 2017; Harjo, 2018; Waagene et. al., 2018). Ut ifra informantene i denne oppgaven viser det seg at de ikke opplever mangel på disse ressursene i forbindelse med deres praksis. Det kan på den ene siden vise at de respektive skolene stiller høye og strenge krav til de som underviser i svømming, og gir de tilgang på ressurser som bidrar til høyere svømmedyktighet på deres skole. På den andre siden kan det være at lærerens *habitus*, kulturelle *kapital* og interesse gir lærerne et godt utgangspunkt for en «god» undervisning. På begge skolene har informantene med seg en annen kroppsøvingslærer, og det kan tyde på at dette er en verdifull ressurs for informantene som bidrar til høy etterlevelse av kompetansemål. I mine observasjoner var det tydelig at informantene hadde gode rammefaktorer som var med på å gjøre undervisningen tilfredsstillende. Begge skolene hadde store basseng og stor plass å boltre seg på. I tillegg var det stille i svømmehallen, og med mange lærere var det enkelt å få elevene til å høre etter beskjeder og instruksjoner.

Informantene i denne oppgaven har i en «normal» skolehverdag undervisning som stemmer overens Oslo kommunes minimumskrav på 20 timer (Bystyremelding nr. 2, 2013). Spesielt for skoleåret 2020/2021 har koronapandemien tatt stor plass i skolehverdagen, og på bakgrunn av det, har ikke Henriettes skole fått gjennomført de 20 timene som Oslo kommune krever. Kristoffer har fått tilgang på likt antall timer som tidligere som samsvarer med minimumskravet. Basert på min og informantens opplevelse av elevens svømmedyktighet og skolens geografiske beliggenhet kan det tyde at disse 20 timene er nok for majoriteten av elevene på de utvalgte skolene. I Norges Svømmeforbund sin undersøkelse fra 2013 viser at foreldre er viktigst for barn og unges svømmeopplæring. Dette viser seg i stor grad på informantenes skoler sett i lys av lærerens beskrivelser av elevene som jeg presenterte tidligere. Elevene svømmer mye på fritiden, og får hjelp av foreldre til å lære å svømme. Av den grunn er det rimelig å tro at majoriteten av elevene vil kunne betegnes som gode

svømmere selv uten de 20 timene som Oslo kommune krever. Undersøkelsen *Svømmeopplæringen i barneskolen* viser at ni av ti lærere sa seg enige om at elevene måtte svømme på fritiden for å kunne nå kompetansemålene (Ludt & Jensen, 2018). Med denne undersøkelse samt Norges Svømmeforbund (2005) sin undersøkelse som viser at barn trenger om lag 40 timer for å bli svømmedyktig kan det tyde på at dette er en årsak til at informantene opplever få eller ingen utfordringer knyttet til skolens rolle i svømmeundervisningen. Det vil være naturlig å tenke at en lærer som opplever større og flere utfordringer med elevens svømmedyktighet vil ønske seg bedre rammefaktorer for svømmeundervisningen.

En annen kamp i *feltet* er svømmeundervisningens posisjon sett i forhold til andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvningsfaget. Skolens økonomiske *kapital* har vist seg å være avgjørende for hvordan svømmeundervisningen gjennomføres, men like fullt kan kulturell kapital ha betydning for skolens prioriteringer. Svømming er ressurskrevende, og det stilles strenge krav for skoleeier, ledelse og lærer for gjennomføringen av den. Feltets *doxa* legger ikke føringer for hvilke klassetrinn svømmeundervisningen skal foregå på. Kompetansemålene som omhandler svømming i læreplanen står nedfelt på 2., 4., 7., og 10. trinn. Kristoffer forteller at de har svømming på 2., 4. og 6. trinn noe som virker å være fornuftig med tanke på at læreplanen inkluderer kompetansemål på disse årstrinnene (Utdanningsdirektoratet, 2020). I intervjuet forteller han at skoleåret 2020/2021 er det første gang i skolens historie at skolen har ansatte to lærere med høy kulturell kapital i form av utdanning i kroppsøving. Da Kristoffer startet i jobben som svømmelærer fikk han ansvaret for svømmeundervisningen til tross for at det jobbet en annen kroppsøvningslærer der. Det kan tyde på at Kristoffer ble prioritert av ledelsen fordi han har en *habitus* som samsvarer godt med svømming. Han har også en høyere kulturell *kapital* i form av en mastergrad, men samtidig er det liten grunn til å tro at masterstudie har svømmeundervisning nedfelt i retningslinjene. Dessuten kan Kristoffer fortelle at skolen har valgt å prioritere svømmeundervisning på 2. og 6. trinn, i tillegg til 4. trinn hvor de fleste timene foregår. Wilken (2008) skriver at kamper handler om *kapital* og makt, og utfallet av kampene avgjøres ikke bare i feltet, men også i relasjon til andre felt. På bakgrunn av Kristoffer sine uttalelser om skolens prioritering av svømmeundervisning er det grunn til å tro at skolen kjemper en kamp for å etterstrebe en svømmeundervisning av høy kvalitet og som er ønskelig for å øke elevenes svømmedyktighet. Dette kan ses i samsvar med Berg (2017) sine funn om at

hvordan svømmeundervisningen gjennomføres avhenger av blant annet prioriteringer på de enkelte skoler.

Henriette sin skole har undervisning på 2., 4., og 5. trinn. Organisasjonsmessig kan det virke som skoleledelsen har gitt ansvaret for planleggingen av svømmeundervisningen til de lærerne som underviser i svømming. Gjennom utsagnet til Henriette angående mer *kapital* inn i *feltet* virker det som hun får tilgang til dette dersom hun behøver det. Dette virker å være i samsvar med Harjo (2018) sine funn hvor ressursenes tilgjengelighet var det mest avgjørende for lærerens opplevelse av arbeidet med å nå kompetansemålene på en tilfredsstillende måte. I forbindelse med Garmannslund et. al (2011) uttalelser om at den oppfattede læreplanen påvirkes av skolens rammefaktorer, og at det eksisterer store forskjeller når det gjelder sosiokulturell bakgrunn vil som oftest være stor sprik mellom det læreren ønsker og vil formidle til elevene, og det elevene faktisk lærer. På bakgrunn av denne uttalelsen og skolenes plassering er det grunn til å tro at dette bidrar positivt i skolens organisering.

Gjennom tidene har svømmeopplæringens egenart og mål endret seg. Skille (2006) skriver at hvert enkelt felt har en egen historie som ligger til grunn for dagens kultur og dominerende oppfatninger. Historien og fagets handlingsmønstre er formet over lang tid, og vil kunne leve videre som ubevisste føringer for handlinger i senere tid (Lindbekk, 1996). Fra skoleåret 2016/2017 endret feltet *doxa* seg i stor grad og ferdighetsprøven ble lovfestet i opplæringsloven. Med denne endringen tatt i betraktning kan det tenkes at svømmeundervisningen skulle prioriteres høyere, og i forhold til andre bevegelsesaktivitet. På bakgrunn av dette kan det være grunn til å tro at skolene blir tvunget til å prioritere svømmeundervisning i større grad enn tidligere.

Det er ingen undersøkelser som er gjennomført i forbindelse med hvilken betydning koronapandemien har hatt for svømmeundervisningen. Det vi vet er at lærere, elever og skoleledere før pandemien peker på flere utfordringer knyttet til klassestørrelse. Av utsagnet til Henriette om deres organisering i denne spesielle tiden har det blitt gjort endringer som har kommet til uttrykk i klassestørrelsen. Hun fortalte at koronapandemien har bidratt til at undervisningen foregår klassevis, og ikke i to grupper som tidligere. Til tross for at hun virker fornøyd med skolens ressurser og ressursenes tilgjengelighet er klassestørrelsen som praktiseres nå, noe hun kunne tenkt seg å videreføre. Dette kan tyde på at Henriette synes svømmeundervisningen gjennomføres med for mange elever om gangen.

Gjennom Henriette og Kristoffer sine uttalelser har det vist seg at skolen ser verdien av å ha svømmeundervisning som er i tråd med styringsdokumentene til tross for at det ofte kreves store ressurser i form av tidsbruk, økonomi og personale. Skolen til Kristoffer har ansatt han som kroppsøvingslærer med det fulle ansvaret for svømmeopplæringen. I tillegg til han, har skolen en annen kroppsøvingslærer som har en faglærerutdanning. Det samme kan sies om skolen til Henriette som har to kroppsøvingslærere som har ansvar for skolens svømmeundervisning. Videre har skolene forsøkt å inkludere svømmeundervisning på flere klassetrinn for å øke antall tilgjengelige timer og antall lærere. Det er tydelige å se at Kristoffer og Henriette er fornøyde med skolens prioritering, tilbudet skolen gir og rammene rundt undervisningen. De har kort vei til svømmehallen, mange lærere tilgjengelig hvorav minst to har en bachelorgrad i kroppsøving. Skolen viser i samsvar med forskning at de prioriterer svømmeundervisning på 4. trinn, men det siste året har skolen implementert noen få med timer svømmeundervisning på flere trinn (Ludt & Jensen, 2018). Deres opplevelse av hvordan skolen velger å prioritere svømmeundervisning kan virke positivt for deres praksis, og at deres hverdag gjøres enklere ved å ha ressurser tilgjengelig.

6.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan praktiserer lærerne den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre obligatoriske øvelsene?

Under forskningsspørsmål 3 vil jeg se nærmere på hvordan læreren praktiserer den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre obligatoriske øvelsene. Ferdighetsprøven i svømmeundervisningen ble innført fra skoleåret 2016/2017, og består av syv obligatoriske øvelser som danner grunnlaget for kompetansemålet i læreplanen for kroppsøving. Øvelsene er konkretisert med utgangspunkt i kompetansemålet innenfor svømmedyktighet og vanntilvenning for 4. trinn, og alle som jobber innenfor *feltet* er tvungne til å akseptere feltets *doxa* (Bourdieu, 1997). Svømmeopplæringens innhold har endret seg siden 1930, og i 2021 forteller feltets *doxa* at elevene innen utgangen av 4. klasse skal kunne «falle uti på dypt vann. Svømme 100 m på magen og underveis dykke ned og hente en gjenstand med hendene. Stoppe og hvile (imens flyte på mage, orientere seg, rulle over, flyte på rygg) samlet i tre minutter. Deretter svømme 100 m på rygg og ta seg opp på land» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å kartlegge lærerens erfaringer og opplevelse av feltets *doxa*, fikk de spørsmål om deres tanker om den obligatoriske ferdighetsprøven. Informantene deler samme oppfatning når de fikk kjennskap til denne prøven. Kristoffer svarte:

Det virket alt for vanskelig, men med tanke på hvordan kurset vårt har vært, så vil jeg si at mine fleste elever mestrer dette allerede ganske så greit. Dykking går veldig fint og på svømmedelen var det flere som svømte 300 meter sammenhengende.

Henriette fortalte følgende:

Først tenkte jeg at det var veldig omfattende, men etter hvert som jeg fikk erfaringer rundt ferdighetsprøven, så ser jeg at det gikk veldig bra.

Henriette er veldig opptatt av å få frem at kompetansemålet er viktig for å motvirke drukning: «Det er livreddende dette her, og det eneste de kan dø av å ikke kunne». Kristoffer er klar på at fokuset burde rettes mot hva han synes er viktig, som er – å flyte. Han begrunner det med å fortelle at dersom eleven ikke kan svømme, så kan eleven i verste fall ligge og flyte og vente/rope på hjelp. På spørsmålet om kompetansemålet fortalte Kristoffer følgende:

Jeg er ikke sånn superfan av det kompetansemålet, og ikke helt enig med kompetansemålets innhold. Jeg ser ikke helt nytten av det i når hensikten er å motarbeide drukning. Det er hele poenget med svømmeundervisning. Det er ikke at de skal bli flinke til å svømme, men at de skal overleve.

Begge informantene uttrykte at de syntes kompetansemålet virket veldig omfattende og vanskelig når de fikk se det. Samtidig var begge enige om at det ser vanskeligere ut enn det er i praksis. De fortalte at mange av elevene er gode svømmere før de starter svømmeopplæringen på 4. trinn. Dette kan skyldes skolenes geografiske område som begge lærerne peker på i innledningen av intervjuene, som er presentert i kapittel 5. Informantene deler oppfatningen om at svømmeopplæringen først og fremst har som formål å være livreddende og skal motvirke drukning, og med dette tatt i betraktning vil det være nødvendig med et slikt mål. Den obligatoriske ferdighetsprøven skal være med på å bidra til at skolen sin svømmeopplæring er i tråd med læreplanen, at elevene får god undervisningsvurdering som fremmer læring og mestring, og at lærerne kan kartlegge elevene sitt læringsutbytte, justere

opplæringen underveis, og sette inn nødvendige tiltak på et tidlig tidspunkt (Svømmedyktig, u.å.b). Neste spørsmål omhandler hvordan lærerne gjennomfører denne prøven. I praktiseringen av denne ferdighetsprøven forteller Kristoffer og Henriette om ulike praksiser. Henriette forteller at hun gjennomfører svømmeopplæringen med et avsluttende mål om den avsluttende ferdighetsprøven. Henriettes praksis forklartes på følgende:

Vi deler inn i vanntilvenning og lekpregede øvelser den første timen, også legger vi opp undervisningen slik at vi er innom alle de obligatoriske ferdighetsøvelsene og så til slutt har vi en prøve som sammenfatter alt det.

Kristoffer ga en annen beskrivelse enn Henriette, og uttrykte liten tro på den obligatoriske ferdighetsprøven og øvelsene som skal gjennomføres under svømmekurset.

Jeg legger opp slik jeg synes det er best. Jeg ser absolutt poenget med at de skal bli svømmedyktig og overleve, men at regjeringen eller de som har laget dette kompetansemålet definerer det på den måten synes jeg er litt rart. Ut ifra mine erfaringer og som sagt elementet – å flyte – som jeg syntes er så viktig. Da har jeg hatt masse fokus på det og mindre fokus på å dykke. Fordi å dykke blir mer lek med mindre du skal redde noen på bunn.

Denne forklaringen overrasket meg fordi feltets *doxa* er de udiskutable premisene lærerne handler i forhold til (Bourdieu, 1992). Jeg spurte derfor om han benytter seg av kompetansemålet i det hele tatt. Han svarte på dette med følgende utsagn:

Jeg har nesten ikke sett på kompetansemålene eller tenkt på de i det hele tatt. Jeg vet hva de er, men jeg har lagt opp mitt løp og jeg er strålende fornøyd med fremgangen og hvilke ferdigheter elevene mine har.

Han fortalte videre om antall elever som vil klare denne testen, og påpeker følgende:

Den testen vil alle bortsett fra kanskje 3, muligens bare 1, komme seg gjennom med glans. På måten kompetansemålet, eller hvordan prøven er lagt opp er det ikke noe trenger man ikke å følge. Det må gjerne følges, men ikke pålagt (...) Som du har sett

tidligere, hvor vi har øvelser hvor de svømmer 25 meter, tar på ringer, svømmer opp. Da hopper de fra kanten».

Med deres ulike praktisering av svømmeundervisningen er begge enige om at en ferdighetsprøve mot slutten av endt svømmekurs kan by på enkelte utfordringer. Jeg observerte på begge skolene at lærerne unngikk å fortelle hva målet med økten var. Derfor var jeg interessert i å høre med de om hvordan de valgte å legge frem ferdighetsprøven. Kristoffer fortalte at han unngår å bruke ordet «test» med elevene. Dette har han uheldigvis gjort en gang før, og erfart at elevene fort blir nervøse. Han ordlegger seg på følgende måte: «*vi skal ha en litt mer intensiv økt før jul noe elevene er veldig klare for*». Videre fortalte han at prøver å pakke testsituasjonen inn i lek:

Jeg prøver å gjøre det mer lekbasert og moro ved at du skal slå an eller henne eller deg selv hvor det kommer til å bli en test for å se hvor langt du svømmer.

Han påpeker at det kan være bra å ha en slik test ettersom det skal forhindre drukningsulykker. Han er bevisst på å forklare forskjellen mellom å ha en test i kroppsøvningsundervisningen og i svømmeundervisning:

Jeg tenker at hvis det er et område i kroppsøving hvor det bør være en type test er det i svømming fordi det handler om sikkerhet. Om du slår et baggerslag riktig eller ikke, hvem bryr seg?

Han fortalte videre at det i størst mulig grad handler om å legge det frem til elevene på en ufarlig måte. Han fortalte at det handler i stor grad om å gjøre følgende: «*Det handler litt om å ufarliggjøre det for å unngå de stressrelaterte følelsene som mange har*». Henriette er i likhet med Kristoffer helt klar på at ferdighetsprøven ikke bør legges frem som en test. Hun er tydelig på at øvelsene burde være lekpreget, øvelsene må tilpasses hver enkelt elev, og at det må brukes andre ord for å presentere ferdighetsprøven:

Vi kaller det en ferdighetsløype som de må få til, også skjuler vi det inn i lek så tar vi det steg for steg derfra. Vi sier at de skal dykke for å klare kompetansemålet, vi lærer de de ulike tinga som er de obligatoriske øvelsene som er en del av kompetansemålene så utfører vi de og sjekker (...) Vi pleier å si at det er «Challenges» for eleven som han

eller hun kan mestre. Jeg vil si at vi alltid har kompetansemålet i bakhodet og gjør alt for at de klare det, men det må deles opp.

Hun fortalte videre at hun ser fordelen ved å ha en test, som gjør det enklere for lærerne å følge opp elevene som ikke får det til: *«Det er såpass viktig at de har et konkret mål på det som gjør at de som ikke kan, kan få den hjelpen de trenger. Vi på skolen har en jobb å gjøre for at de skal nå dette målet».*

Begge informantene trakk frem skolens beliggenhet og foreldrenes interesse i realiseringen av kompetansemålet. Henriette fortalte at hun merker at elevene har veldig gode forutsetninger for å kunne svømme på grunn av at de har svømmebasseng enten hjemme eller på hytta. Videre sier hun at de fleste elevene svømmer mye på fritiden, og at de fleste kan svømme ganske godt før de starter i 4. klasse. Kristoffer avslutter følgende:

Nå underviser jeg på Oslo Vest hvor jeg går ut ifra at de tar med barna på X bad og har hytte ved sjøen og tar de med på stranda. Norge er et stort land og jeg vet ikke hvor mye de har f.eks. i innlandet hvor de ikke har svømmehaller er det fort gjort at de ikke har tilgang til et sted å svømme så det har noe å si. Beliggenhet, så tror jeg forelderens interesse har noe å si. Om du har foreldre med vannskrekk så er vel ikke sjansen så stor for at de drar til svømmehallen sammen. Ikke arv og miljø, men mer beliggenhet og familie kanskje.

6.3.1 Drøfting

Doxa fastsettes til å være de uuttalte og udiskutable premisene som individer handler i forhold til, og som er med på å gjøre kampen i feltet meningsfull (Bourdieu, 1997). Premisene i svømmeundervisningen i fagets *doxa* er den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre øvelsene som skal sikre progresjon i undervisningen. Med dette tatt i betraktning burde praksisen på skolene være tilnærmet lik, spesielt siden kompetansemålet for 4. trinn i svømmeopplæringen er konkretisert og målbart. Dette bringer frem to umiddelbare tanker. På den ene siden kan det være bra at det finnes en tydelig definisjon på hva det vil å si være svømmedyktig. På den andre siden kan det føre med seg en fare for at elevene begynner å grue seg for å delta i svømmeundervisningen.

Funn om ferdighetsprøven viser at informantene praktiserer den obligatoriske ferdighetsprøven og øvelsene ulikt. Henriette planlegger, og gjennomfører svømmeundervisning med et mål om at eleven skal kunne fullføre den avsluttende ferdighetsprøven. For å nå dette målet benytter hun seg av de sju obligatoriske øvelsene som ble presentert i kapittel 2. Kristoffer uttrykker tydelige at han planlegger og gjennomfører sin undervisning etter hva han mener er mest hensiktsmessig. Han benytter seg ikke av øvelsene som alle lærere er pålagt å følge i henhold til fagets *doxa* (Bourdieu, 1992). Likevel er han sikker på at hans undervisning, og øvelsene han planlegger for, vil i varierende grad være tilnærmet like som øvelsene på nettportalen *Svømmedyktig*. På den ene siden kan hans undervisning være lovstridig jf. opplæringsloven (1998) ettersom han ikke gjennomfører de «obligatoriske øvelsene» som skal bidra til elevenes svømmedyktighet. På den andre siden kan ordbruken i på *Svømmedyktig* være uklar og utydelig, og det kan være vanskelig å definere forskjellen på «obligatoriske øvelser» og «bør ikke». Ordlyden kan virke uklart for læreren. Denne utydeligheten kan vi se gjennom nettportalen *svømmedyktig*: «(...) *øvelsene bør ikke gjennomføres som en «prøve», men som en læringsfremmende undervisningsvurdering mot kompetansen svømmedyktig*» (Svømmedyktig u.å.b). Under denne teksten på *Svømmedyktig* står de syv «obligatoriske» øvelsene listet opp. Basert på denne oppgavens informanter ulike oppfatninger av ferdighetsprøven er det stor grunn til å tro at slike «brudd» skjer på flere skoler. I undersøkelsen til Kransvik og Ropstad (2013) viser at det er særlig lite samsvar mellom opplæringen og læreplan. Samtidig er mange av undersøkelsene som er gjennomført i forbindelse med svømmeopplæring basert på selvrapporing fra elever, lærer eller skoleledere (Norges Svømmeforbund 2009; 2013; Waagene et. al, 2018; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Dette kan tyde på at det er et behov for et større og mer tilstedeværende tilsyn for hvordan svømmeopplæringen gjennomføres på hver enkelt skole.

Ved å inneha kulturell kapital innebærer også en fortrolighet med feltets hegemoniske eller legitime kultur. Det betyr at de aktive agentene, lærerne i dette tilfellet, er nødt til å være godt kjent med feltets *doxa*. I tillegg til å være kjent med feltets *doxa* må man også kunne akseptere, og være fortrolig med å jobbe etter gjeldende læreplan og læreplanmål som er fastsatt (Wilken, 2008). I lys av disse opplysningene kan vi se at Kristoffers fraværende oppfølging av kompetansemål kan sies å være et brudd med fagets *doxa*. Da ferdighetsprøven ble innført skoleåret 2016/2017 lå alt til rette for å kunne skaffe en nasjonal oversikt over elevenes svømmedyktighet, men dette valgte ingen å gjøre. Av undersøkelser som finnes på feltet i dag er det enten skolene eller elevene selv som rapporterer inn resultater. Sett i lys av

Kransvik og Ropstads (2013) undersøkelse kan det tyde på det burde legges til rette for at Utdanningsdirektoratet eller Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (MHFA) hadde ført en oversikt over norske elevers svømmedyktighet. Undersøkelsene i dag er basert i stor grad på selvrapporing, og vi kan stille spørsmålet om en 10-åring har et realistisk bilde av sin egen svømmedyktighet. Selvrapporing av egne svømmeferdigheter kan i verste fall føre til feilrapportering, og gi et galt bilde av elevens svømmeferdigheter, og man er i stor grad nødt til å stole på lærerne som underviser i faget. Når vi i tillegg vet at det er mange lærere uten tilstrekkelig kompetanse som leder svømmeopplæring viser behovet seg å være større (Waagene et. al., 2018).

Kristoffer svarte følgende på spørsmålet om hva han synes om dagens kompetansemål: «*Jeg synes det er rart at regjeringen eller de som har laget dette kompetansemålet definerer det [kompetansemålet] på den måten synes jeg er litt rart*». Det Kristoffer svarer her kan vise til en konflikt mellom oppfattelsen ute i feltet og hvordan kompetansemålet/den obligatoriske ferdighetsprøven er utformet. Han forteller at han er uenig med kompetansemålets innhold, og at det stemmer dårlig overens med hensikten som er – å forhindre drukning. Denne uoverensstemmelsen tydeliggjør han gjennom sitt teoretiske og praktiske syn på svømmeundervisning. Hans uenighet kan ses i sammenheng med Goodlads læreplanteori hvor det kan tyde på at den formelle læreplanen ikke virker å henge sammen den oppfattelsen som Kristoffer har (Goodlad, 1979). På den ene siden er Kristoffer enig i at kompetansemålet skal være konkret, men på bakgrunn av hans utsagn kan det virke som Kristoffer mener at det er for konkret, og at fokuset ligger på feil sted med tanke på formålet det har for elevene – å forhindre drukning. Dette kan ses i samsvar med undersøkelsen til blant andre Kjendlie et al. (2013) som viser at det ikke kan forventes at elevenes ferdigheter i rolig vann innendørs kan overføres til åpent vann med skiftende forhold, og nettopp der drukningsulykkene skjer (Redningsselskapet, 2021). Dette viser muligens at Kristoffer har rett i det han forteller. På den andre siden kan det være at hans erfaringer, habitus og kompetanse gir han bedre forutsetninger for å gjennomføre en svømmeundervisning som bidrar til økte svømmeferdigheter for elevene, enn andre lærere som underviser i svømming.

Henriette deler oppfatningen med Kristoffer, men virker ikke å være enig i like stor grad. Dette kan komme til uttrykk i hennes praktisering av kompetansemålet. For henne kan det tyde på at hennes oppfattede og gjennomførte læreplan stemmer godt overens med den formelle læreplanen som Goodlad (1979) beskriver, og at retningslinjene/øvelsene som ligger

til grunn i læreplanen, og på *svømmedyktig*, er med på å hjelpe hennes praksis i svømmeundervisning. Skillet mellom deres *habitus* og kulturell *kapital* som ble presisert i forskningsspørsmål 1 kan spille inn her. Det at Kristoffer ikke benytter seg av øvelsene og heller ikke den obligatoriske ferdighetsprøven kan være et bilde på deres praktiske og formelle kompetanse. Der Henriette har opparbeidet seg mye av sin *kapital* gjennom sin utdanning, har Kristoffer valgt å stole på sin kunnskap som tidligere svømmer og bygger undervisning rundt dette. Det er stor grunn til å tro at Kristoffer sin *habitus* og kulturelle *kapital* i form av interesse og kunnskap om svømming er noe mange skoler søker å finne. Henriettes bakgrunn og kapital er mer «vanlig», og hennes utdanning har størst betydning for hennes praktisering av svømmeundervisning noe som virker å være mer vanlig. Det kan tyde på at den formelle kompetansen man opparbeider seg gjennom studieløpet vil kunne ha stor betydning i lærerens praksis av svømmeundervisning. På bakgrunn av viktighet av den formelle kompetansen vil det være viktig at faglærerutdanninger i kroppsøving tar ansvar og velger å prioritere svømmeundervisning på lik linje, om ikke høyere, enn andre bevegelsesaktiviteter.

Jeg oppfatter det som at informantene i studien opplever i stor grad at det er mulig å realisere intensjonene om svømmedyktighet i henhold til læreplanen, noe som ikke virker å være tilfelle overalt. Av de spurte lærerne undersøkelsen til Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) oppga 57,6 prosent av lærerne at de i liten eller svært liten grad opplever at det er mulig å realisere intensjonene om svømmedyktighet i læreplanen. På bakgrunn av dette kan det tenkes at dersom flere svømmelærere velger å gjennomføre ferdighetsprøven på samme måte som Henriette, kan det være forståelig at mange lærere opplever at det ikke er mulig å realisere intensjonene om svømmedyktighet. Ferdighetsprøven skal bidra til at (1) skolen sin svømmeopplæring er i tråd med læreplanen, (2) elevene får god underveisvurdering som fremmer læring og mestring, og (3) at læreren kan kartlegge elevene sitt læringsutbytte, justere opplæringen underveis og sette inn nødvendige tiltak på et tidlig tidspunkt (Svømmedyktig, u.å.a). I lys av svarene til Henriette kan det tyde på at ved å planlegge undervisning med mål om å få flest mulig elever til å fullføre ferdighetsprøven og de syv øvelsene vil bidra til nettopp dette. Tatt i betraktning at Henriette gjennomfører den obligatoriske ferdighetsprøven som en avsluttende prøve, er det tydelig at hennes praktisering sikrer progresjon og tilpasset opplæring for elevene som ikke fullfører prøven. Dette viser at prøven og de syv øvelsene gir et godt utgangspunkt for å oppnå de tre punktene ovenfor.

Av svarene til lærerne virker det som de har brukt mye tid til å tenke rundt ferdighetsprøven og utfordringer knyttet til den. Begge informantene er tydelige på at de ikke benytter seg av ordet «prøve». Kristoffer bruker heller ord som «intensiv økt» når han skal finne ut hvordan elevene ligger an. Henriette bruker ord som «challenges» når hun skal introdusere ferdighetsprøven for elevene. Som jeg var innom på et tidligere tidspunkt av ordlyden «bør ikke» og «obligatorisk» som kan være vanskelig å bli klok på, kan en mulig løsning på dette være å endre navnet fra «ferdighetsprøve» til «ferdighetsløype». Av svarene fra mine to informanter er det tydelig at ferdighetsprøven praktiseres ulikt. Dette viser Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) sin undersøkelse som bekrefter at mange lærere opplever at det i liten eller svært liten grad er mulig å realisere intensjonene om svømmedyktighet. Samtidig oppga 21 prosent av skolelederne at de trenger mer informasjon rundt gjennomføringen av ferdighetsprøven. Denne spørsmålsformuleringen kan tyde på at mange skoleledere tror prøven skal gjennomføres som en «prøve». Videre viser svarene fra informantene at prøven tvinger frem «stressrelatert følelser» hos elevene dersom ordet «test» eller «prøve» blir brukt. En slik ordlyd som Svømmedyktig anvender seg av, gjør at lærerne må veie sine ord for å unngå å tvinge frem disse følelsene, og dette virker å være en vanskelig avveining for læreren. Begge lærerne er enige om at undervisningen burde tuftes på lekpregete øvelser, og ikke på en mer normativ tilnærming som inneholder leksjoner og teknikktraining. Dette viser seg å være tilfelle i andre internasjonale studier som jeg har gjort rede for tidligere, hvor den største delen av svømmeundervisningen går til å analysere og korrigere teknikk (Bielec, 2007; Whipp & Taggart, 2013).

I Oslo kommunes bystyremelding fra 2013 uttalte bystyre at alle barn skulle svømme 25 meter eller mer uten hjelp innen utgangen av 4. skoletrinn (Bystyremelding nr. 2, 2013). Av informasjon jeg har funnet kan jeg ikke se at byrådet har videreutviklet dette målet annet enn å følge svømmedyktighetskrav, som ble en obligatorisk ferdighetsprøve fra skoleåret 2016/2017. I bystyremeldingen ble det bestemt at det obligatoriske timeantallet skulle økes fra 10 til 20 timer, mens målet for antall meter elevene skal kunne svømme har økt fra 25 meter til 200 meter, i tillegg til implementeringen av seks andre øvelsene. Et spørsmål som kan stilles i den forbindelse, er om det kan forventes en økning i elevens svømmedyktighet i Oslo. I undersøkelsen fra Norges Svømmeforbund (2013) trenger et barn om lag 40 timer svømmeundervisning før de kan regnes som svømmedyktige, noe som tilsvarer 20 timer mer enn det Oslo-kommune pålegger sine skoler som et minimumskrav. Da vil premissene for elevens svømmedyktighet avhenge av foreldre/familiens økonomi og interesse, og man kunne

vil forsterke avstanden mellom bydelene, særlig øst og vest (Norges Svømmeforbund, 2013). På den ene siden mener byrådet at det ikke er antall basseng som avgjør svømmetilbudet, men heller anleggets kvalitet, størrelse, tilbudsomfang og tilgjengelighet. (Bystyremelding nr.2, 2013) På den andre siden mener 62 prosent av skolelederne at bassengtilgangen begrenser tilbudet de kan gi (Waagene et. al, 2018; Ludt & Jensen, 2018). Med dette tatt i betraktning kan det tenkes at det er et brudd i det som er ønskelige, og hva som er oppnåelig med dagens kapital som ligger til grunn for feltet (Goodlad, 1979).

6.4 Forskningsspørsmål 4: I hvilken grad bruker lærerne fagets støttemateriell, og hvilke utfordringer gjør seg gjeldende i lærerens praksis?

Under forskningsspørsmål 4 vil jeg se nærmere på informantens bruk av fagets støttemateriell i forbindelse med sin p, samt utfordringer/endringer som læreren opplever i sin praksis.

Regjeringen la frem en svømmepakke bestående av en rekke tiltak som skulle være med på å heve elevens svømmeferdigheter (Regjeringen, 2017). Et av disse tiltakene var nettportalen *Svømmedyktig*, og dette vil jeg gjøre rede for i det følgende.

Fagets støttemateriell

Svømmepakken bestod av en ny nettportal ved navn *Svømmedyktig* som ble gjort tilgjengelig i 2017, og erstattet *Rundskriv Udir 1- 2008* (*Svømmedyktig*, u.å.a). Planlegging er en viktig del av alle læreres skolehverdag, og undersøkelse viser at svømmeundervisningen i 30 prosent av tilfellene gjennomføres av en allmennlærer uten fordypning (Waagene et. al., 2018). Vi kan derfor med god grunn tro at mange lærere som underviser i svømming ikke har tilstrekkelig kompetanse. Slik det kom frem under forskningsspørsmål 1 har informantene i i denne studien høy interesse og høy kulturell kapital i faget. Derfor var jeg ikke særlig overrasket over deres svar i forbindelse med deres planlegging av undervisning. Informantene har ulike metoder for å planlegge undervisningen. Kristoffer virket å ha kontroll på flere ulike ressursider, men svarte følgende:

Jeg bygger undervisningen min på personlige erfaringer, og hva jeg mener er viktig for elevene mine.

Henriette fortalte at hun i likhet med Kristoffer bruker mange av sine personlige erfaringer fra tiden sin som svømmelærer. Hun sa følgende i intervjuet:

Jeg bruker mye av det jeg lærte på X [svømmeskole]. Der hadde vi planer fra 1 til 10 økter på ulike nivå, i tillegg bruker jeg svømmedyktig litt.

Hun sa videre at hun bruker *svømmedyktig* for å få kunnskap om de syv øvelsene som er tilknyttet til ferdighetsprøven, samt når hun skal ha utendørs svømmeopplæring- og livredning. I videre oppfølgingsspørsmål spurte jeg informantene om hva de syntes om nettportalen *svømmedyktig* som ble lansert i 2017 for alle involverte parter i svømmeundervisning- og livredning i grunnskolen (*Svømmedyktig*, u, å, a). Henriette fortalte: «*Det er en super side som er en god ressurs for meg og andre svømmelærere*». Kristoffer uttrykte en stor glede over en slik nettportal som er med på å gi svømmelærere et godt og nyttig utgangspunkt for sin undervisning. Han uttrykte følgende:

Den er veldig god. En egen side som er knyttet opp mot svømmeopplæring er fantastisk. Et slikt verktøy lærer vi ikke om på faglærerutdanningen. Det er sikkert mange svømmelærere i Norge som hadde fått et stort utbytte av en slik side. Det vil kunne være med på å heve kompetansen til alle lærere der ute. Jeg mener at lærere må bruke de ulike ressursene som finner dersom de ikke har så mye peiling selv, eller føler at de ikke har kontroll.

De siste årene har NTNU gjennomført prosjektet *Water Competence* som ble beskrevet i kapittel 3.1.1. Et av tiltakene i dette prosjektet er utviklingen av et kompetanse- og utdanningssystem for svømming og livredning for alle som er involvert i svømmeopplæringen. Kompetanse- og utdanningssystemet tar sikte på at brukerne skal vite hva de skal kunne, og forstå hva som er forventet av dem. Kristoffer svarer at jo mer konkrete målene er, desto bedre er det for alle involverte. Han er tydelig på at et slik system innebærer å inkludere hjemmet. Han sa følgende:

Ikke alle elever vil klare alt på 20 økter. For de elevene vil det være viktig at man snakker med foreldre og gir anbefalinger på hvordan deres barn kan øke deres svømmekompetanse. Ved å ha klare og konkrete mål vil slike samtaler bli lettere (...) Dette burde være et satsområde dersom man ønsker trygge elever med gode svømmeferdigheter som vil klare seg i ulike situasjoner, både inne og ute.

Henriette deler denne oppfatningen, og syntes at et slik system høres bra ut, men oppfatter at de nye kompetansemålene er med på å systematisere dette.

Utfordringer

I den avsluttende fasen av intervjuene fikk informantene mulighet til å fremme eventuelle endringer, utfordringer og ønsker omkring deres svømmeundervisning. Av svarene informantene ga i forbindelse med forskningsspørsmål 2 er de fornøyd med hvordan deres svømmeundervisning gjennomføres. Likevel peker informantene på noen ønsker/endringer for svømmeopplæringen. Henriette uttrykte en bekymring for svømmebassenget de har tilgang på med tanke på dybden og temperaturen i bassenget. Denne bekymringen gjør seg i større grad gjeldende fra 2021 når svømming blir iverksatt på 2. trinn, og flere skoler må legge undervisning sin på 2.trinn:

Nå som vi også skal ha litt svømming i 2. klasse som er lavere enn 4. klassingene, og skal starte på vanntilvenning skulle jeg gjerne vært et annet sted hvor det er grunt og varmt. Jeg savner et plaskebasseng når vi skal drive med vanntilvenning. I tillegg er det temperaturen i vannet som bekymrer meg litt.

Kristoffer pekte på den økonomiske kapitalen som den faktoren som er mest avgjørende for å drive god svømmeundervisning. Han opplever at for å gjøre svømmeopplæringen viktigere og bedre må timetallet økes. Han fortalte dette omkring disse utfordringene:

Det er ressurser, helt klart! Jeg synes jeg ikke 20 timer svømmeundervisning er nok for noen, og spesielt ikke for de svakeste elevene som trenger mye tid til vanntilvenning.

Henriette peker på arbeidet med elevene som sliter med å følge ønsket progresjon. I fortsettelsen forteller hun at det er fort gjort å glemme elevene som ikke oppfyller kompetansemålet siden det er så få på hennes skole.

Det blir fort litt viska ut når det er kun to som ikke klarer det. Derfor er jeg veldig på at vi må få hjelp og snakke med foresatte. Vi er nødt til å gå videre med resten

Følgende utsagn delte Kristoffer, og uttrykte en bekymring for de elevene som ikke oppfyller kompetansemålet. Han forteller at denne problemstillingen ikke oppstår så ofte på skolen han underviser ved, men viser til et eksempel jeg selv fikk oppleve når jeg gjennomførte observasjonene:

En elev har vannskrekk, og selv om hun tar steg oppover, som er store steg i forhold til hennes startpunkt så er det langt unna der vi helst vil at hun skal være. Og da er jo argumentasjonen om man kun har med seg to andre og man må ha noen på land fordi du har 24-25 elever i vannet skal vi da legge opp undervisning rundt henne eller skal vi prøve øke kompetansen til alle?

Et annet funn som utpekte seg i analysen av det transkriberte materialet var hvilke tiltak som iverksettes for elevene som ikke oppfyller kravet for svømmedyktighet. Henriette pekte på skolens viktige funksjon i dette arbeidet:

Kravet er stort og vanskelig, men samtidig presist som gjør at vi må få hjelp av skoleledelsen for å gjøre det mulig. Vi kommer med bevis på at X ikke får til det her, og at vi trenger det og det og tid. Da setter jeg en ekstra lærer på dem, og ber de øve på de elementene de ikke klarer. I 5. klasse følger vi de elevene ekstra opp. I femte klasse har vi tatt ferdighetsprøven igjen og sjekka om de kan det, og det viser seg at de aller fleste kan det da.

Kristoffer fortalte at han mer enn gjerne skulle hatt en lærer ekstra som kan rette søkelys på eleven(e) som han mener trenger mer oppfølging, og særlig i de situasjonene han er usikker på om eleven(e) vil klare ferdighetsprøven. Han mener at disse elevene burde hatt dobbelt så mye svømming som de andre, og kom med følgende utsagn:

Jeg er usikker på om de elevene greier å komme gjennom de kravene som forventes av regjeringen og kompetansemålene. For de elevene går det på trygghet i vannet. X [en elev] er ikke trygg nok til å stole på seg selv på dypet, og svømmer alltid inntil kanten. Jeg skulle gjerne hatt en ekstra voksen med oss der, ekstra undervisning, hatt et minikurs etter kurset med alle som sliter, og som trenger ekstra oppfølging.

6.4.1 Drøfting

Egil Gjølme (2021) skriver at det viktig at det finnes gode ressurser for å øke fagveiledningskompetansen til læreren, og som kan være til hjelp for tilegnelsen av svømmeferdighetene til den lærende. Når nettportalen *Svømmedyktig* ble lansert i 2017 skulle det blir enklere og mer tilgjengelig for svømmeopplærere i landet å finne gode ressurser. Begge informantene er klar over at det finnes flere ulike ressurser som kan benyttes når det kommer til svømmeopplæring. Informantene i denne oppgaven benytter seg ikke av *Svømmedyktig* når de planlegger undervisningen sin. Henriette forteller at hun bruker *Svømmedyktig* når hun skal tilegne seg kunnskap om de obligatoriske øvelsene som står nedfelt i læreplanen, samt når hun skal ha utendørs svømmeopplæring. Kristoffer forteller at han bruker mye av den kulturelle kapitalen og sin habitus som han har opparbeidet seg gjennom egne personlige erfaringer som svømmer. Deres oppfatninger er i tråd med Berg (2017) sin masteroppgave som konkluderte med at hvordan man gjennomfører svømmeundervisning avhenger av blant annet kunnskap, kompetanse og interesse. Det virker som kunnskapen, kompetansen og interessen som Henriette og Kristoffer har opparbeidet seg gjennom utdanning og tidligere erfaringer gjør størst utslag i deres praksis og planlegging.

En annen ressurs som har gjort seg gjeldende de siste årene, er forskningsprosjektet med den tilhørende applikasjonen *Water competence*. Ingen av informantene rundt fagets støttemateriell bringer opp denne ressursen. På bakgrunn av dette kan det tyde på at ingen av informantene har hørt om applikasjonen eller at de ikke benytter seg av den. Et av tiltakene *Water Competence* tar sikte på å implementere, er et kompetanse- og utdanningssystem for svømming og livredning. Dette forklarer de ved å lage et system som vil kunne sikre at brukerne vet hva de skal kunne, og forstå hva som forventes av dem. Informanten trekker frem at et slik system vil muligens vil forbedre et hjem-skole samarbeid, hvor foreldre/foresatte kan få anbefalinger på hvordan deres barn kan øke svømmekompetansen sin slik som Kristoffer peker på. Henriette opplever at kompetansemålet som ble innført er med på å systematisere dette. Likevel er det ingen nasjonal rapportering om elevers svømmedyktighet på nasjonalt plan, da mange av studiene enten er gjort på skoleledere eller lærere som rapporterer selv. Dette kan også sees i sammenheng med Kransvik og Ropstad (2013) sine studier hvor det ofte pekes på brudd knyttet til opplæring og utbytte av den. Det er grunn til å tro at dette kan være vanlig praksis på andre skoler.

Selv om ingen av informantene i denne oppgaven benytter seg i nevneverdig grad av fagets støttemateriell, og at denne i liten grad påvirker deres undervisning, er de klare på at slike støttemateriell er viktig for å heve kompetansen hos svømmeopplærere. Det viser seg gjennom undersøkelser omkring hvem som gjennomfører svømmeundervisningen på skolene (Waagene et al., 2018). Kristoffer nevner at det bør være spesialister på feltet, altså personer med kulturell kapital innenfor kroppsøving. Berg (2017) presiserer at dersom skoler mangler ansatte med kunnskap og erfaring, kan ekstern arbeidskraft være en mulighet. På den andre siden kan lærerne, med manglende kunnskap og erfaring, sendes på kurs og i større grad benytte støttemateriell som er tilgjengelig for svømme- og livbergingsundervisning. Eksempelvis finnes forslag til øvelser for svømmeundervisningen på nettportalen *Svømmedyktig*, og i appene *water competence* og *actioswim* (NTNU, u.å.). Et annet interessant aspekt ved dette er Kristoffers tanker omkring faglærerutdanningens rolle i svømmeundervisningen. Han forteller at han ikke visste at en slik ressurs fantes når han utdannet seg. For en lærer med en habitus som ligger naturlig for han og en høy kulturell kapital som Kristoffer har, vil ikke et slikt støttemateriell være i like stor grad nødvendig. Men for andre svømmeopplærere som utdanner seg ved landets faglærerutdanninger kan dette ha stor betydning da man ikke nødvendigvis har like høy kulturell kapital og habitus som Kristoffer. Henriette er et eksempel på dette, hvor hun har fått stor bruk for sin utdanning i arbeidet med å føle seg trygg og kompetent når hun skal undervise i et livreddende fag som svømming. Både Henriette og Kristoffer nevner at faget appellerer til majoriteten av elevene, men at det også fremkaller følelser som stress og redsel for andre.

Slik det fremstår i intervjuet med informantene er skolens beliggenhet og familiens interesse en avgjørende faktor for hvordan kompetansemålet nåes. Gjennom intervjuet peker de på det opptil flere ganger. Deres oppfattelse av hvordan familiens interesse spiller inn gjør seg gjeldende i stor grad i den første fasen av svømmeundervisning. Fasen inneholder mye vanntilvenning, og det kan virke som informantene syntes dette er en viktig faktor i den innledende delen av svømmeundervisningen, hvor elevene raskt har ulik progresjon. Nettopp inn i dette arbeidet kan *Water Competence* spille inn. Prosjektet har tatt til sikte på å øke bruken av omvendt undervisning med bruk av digitale hjelpemidler. Dette kan åpne for læringssituasjoner som gir mer tid til veiledning, øving og aktivitet. På den ene siden kan det gi gode forutsetninger for refleksjon etter timen. På den andre siden kan dette bidra til å gjøre elevene tryggere i møte med svømmeundervisning når de vet hva de skal øve på, og foreldre med lav habitus og kulturell kapital kan delta i opplæring. Dette kan resultere i et mer

vellykket hjem-skole samarbeid, og man kan implementere skolesvømming med svømming som foregår på fritiden. Da kan det tenkes at det blir realistisk å skape et samspill mellom hjem og skole. Dette kan bidra til at elevene får de 40 timene som Norges Svømmeforbund peker på er nødvendig for at barn blir svømmedyktige (Norges Svømmeforbund, 2005) og som nesten 90 prosent av lærerne sa seg enige i, i rapporten til Ludt og Jensen (2018). Ser man på de norske ressursidene opp mot andre land er det tydelig at denne prosessen og prioritering er større i Norge enn andre land (Bielec, 2007).

I mine observasjoner var det veldig tydelig å se at elevene på de respektive skolene var gode svømmere. Kristoffer forteller at alle hans elever bortsett fra tre, klarer kravet som er vedtatt av Utdanningsdirektoratet (2020). Henriette har gjennomført ferdighetsprøven med sine elever og av 28 elever, var det kun 4 elever som ikke klarte kravet. Dette ligger godt over landsgjennomsnittet som er på 50 prosent (Norges Svømmeforbund, 2013). Slik det fremstår av svarene til Henriette og Kristoffer synes er det vanskelig å ta en avgjørelse med de elevene som ikke følger progresjonen til de andre elevene ferdighetsmessig, og at disse elevene krever langt flere timer enn minimumskravet Oslo kommune fremsetter for skolene. For de elevene som behøver flere timer er han med på at de trenger om lag dobbelt så mye som de andre. Dette samsvarer med Norges Svømmeforbunds (2013) undersøkelse om et barn trenger omlag 40 timer. Informantene forteller at de i stor grad er komfortable med å undervise under normale forhold og elever som har en normal progresjon. I samtalen rundt elevene som trenger ekstra oppfølging er informantene enige om at det er en utfordring i form av differensiering, og den tilpassede opplæringen som kreves når det er snakk om store nivåforskjeller som de tegner et bilde på. I undersøkelsen til Waagene et al. (2018) viser det seg at 80 prosent satt i verk ekstra tiltak for de svakeste presterende elevene. Dette viser mine funn at Henriette gjør, og at ferdighetsprøven hjelper henne i dette arbeidet. Hun får tilgang på kapital i form av flere lærer i basseng for å få disse elevene gjennom ferdighetsprøven. Samtidig er hun tydelig på at dette krever et samarbeid mellom hjem-skole. Dette mente byrådet i Oslo i sin bystyremelding nr. 2 fra 2013 var nødvendig for at barn lærer å svømme. Kristoffer er fortsatt relativt ny i jobben sin som svømmelærer, og er usikker på hva som skjer med elevene som ikke får til ferdighetsprøven, men er «på» at elevene burde få et minikurs, en ekstra voksen eller ekstraundervisning. I henhold til Kristoffers praktisering av de obligatoriske øvelsene og ferdighetsprøven, kan arbeidet med de svake elevene bli vanskeligere ettersom han ikke gjennomfører de obligatoriske øvelsene som står nedfelt i forbindelse med ferdighetsprøven. I forbindelse med det Kristoffer sier omkring de svake

elevene, kan det virke som han gjerne skulle hatt med noen ekstra lærere for å ta seg av elevene som har større utfordringer. På den ene siden kan dette kan sees som et brudd mellom det han sier under samtalen om ressurser knyttet til faget. En naturlig tanke omkring vil være at i alle undervisningssituasjoner vil det alltid være noen som trenger ekstra oppfølging. På den andre siden kan det være at han er ny i jobben som svømmelærer og derfor er usikker på hvilken praksis som råder, og at koronapandemien har gjort arbeidet vanskeligere. Basert på disse uttalelsene kan det virke som han ikke får tilgang til dette i like stor grad som Henriette gjør. Dette kan være et bilde på et brudd mellom den ideologiske og den oppfattede- og gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979), og at ferdighetsprøven ikke tar høyde for elevenes ulike forutsetninger, sosiokulturelle- og økonomiske bakgrunn i svømmeundervisningen.

7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på to læreres praksis og erfaringer med dagens kompetansemål i svømmeopplæringen på 4. årstrinn. For å gi et mer helhetlig bilde av svømmeopplæringen valgte jeg å besvare oppgavens problemstilling ved hjelp av et kvalitativt forskningsdesign med en kombinasjon av observasjon og kvalitativt intervju.

Masteroppgavens problemstilling er:

«Hvordan samsvarer lærerens praksis med kompetansemålet i svømmeopplæringen på 4. trinn?»

For å belyse oppgavens problemstilling utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål som skulle bidra til en dypere forståelse og et innblikk i lærerens undervisningspraksis.

Forskningsspørsmålene lyder som følger:

- 1) *Hvilken betydning har tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse for lærernes praksis?*
- 2) *Hvilken betydning har skolen for lærerens praksis?*
- 3) *Hvordan gjennomfører lærerne den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre obligatoriske øvelsene?*
- 4) *I hvilken grad bruker læreren fagets støttmateriell, og hvilke utfordringer gjør seg gjeldende i lærerens praksis?*

Forskningsspørsmål 1 tok sikte på å belyse hvilken betydning tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse har for lærerens praksis. Studiens funn viser at svømmelærerne har tidligere erfaringer, kunnskap, kompetanse og interesse som er forenlig med det ønskelige i feltet. I tillegg har Kristoffer en habitus som kan sies å være fordelaktig ved at han har vært en aktiv svømmer i mange år. I dette ligger tanken om at *habitus* er individuell ved at den integrerer summen av individets tidligere erfaringer, og fordi individet har en unik historie (Wilken, 2008). Kristoffer er den av de to informantene som har en bakgrunn fra «organisert» svømming, og han er klar på at hans tidligere erfaringer har betydning for hans praksis. Han skiller mellom et teoretisk og praktisk syn på svømmeopplæring, hvor det teoretiske synet innebærer viktigheten av å være trygg i vann, flyte og vite hva man skal gjøre for å redde andre. På den andre siden handler det praktiske synet om å være trygg i vann samt være en

god svømmer hvis det skulle skje noe uforutsett i forbindelse med bading. Henriette uttrykker at hennes tidligere erfaringer har stor betydning for den tryggheten hun føler i vannet. Hennes bakgrunn er i større grad «uorganisert», hvor hun har fått muligheten til å opparbeide seg kapital gjennom faglærerutdanningen. Av studiens funn kan det på den ene siden tyde på et flertall av elevene svømmer mye på fritiden og får god oppfølging hjemmefra. På den andre siden er det ikke sikkert at deres kompetanse og erfaringsbakgrunn er overførbart på en typisk østkant skole i Oslo hvor majoriteten av elevene har foresatte utenfor Europa hvor svømmeferdighetene er lavere (Norges Svømmeforbund, 2013). Basert på lærerene sin ulike erfaringsbakgrunn kan det ikke konkluderes med at tidligere erfaringer, kompetanse, kunnskap og interesse er enstydig med en svømmeopplæring som bidrar til et høyt antall svømmedyktige elever, men det er med stor grunn til å tro at lærerene i denne studien har tidligere erfaringer, kompetanse, kunnskap og interesse som bidrar til mange svømmedyktige elever.

Forskningsspørsmål 2 skulle være med på å belyse hvilken betydning skolen har for lærerens praksis. Studiens funn viser at lærerne får stort spillerom, og har tilgang på ressurser som kan være med på å gjøre deres praksis av svømmeopplæringen enklere. Det kan videre ses i sammenheng med skolens prioritering av ressurser i svømmeopplæringen, som viser til tilstrekkelig tilgang på ressurser som blant annet tilgang på basseng, tid i basseng og antall lærere per elev. Et annet funn er skolens valg om å ansette lærere med minst tre år relevant utdanning innen kroppsøving, samt innføringen av svømming på flere trinn etter at fagfornyelsen trådte i kraft. På skolen til Kristoffer fikk han ansvaret for svømmeundervisning til tross for at det allerede var ansatt en kroppsøvingslærer. Det ble begrunnet med hans bakgrunn som svømmer. Sett i lys av dette kan det virke som kampen om feltet på informantens skoler har tiltatt. I tillegg peker informantene på forutsetningene til elevgruppen som gjør at 20 timer med svømmeundervisning er nok for de aller fleste elevene, da de får muligheten til å svømme og være rundt, på og i vann i fritiden. Dette vil jeg komme nærmere innpå under forskningsspørsmål 4 da ingen av informantene opplevde dette som avgjørende for deres praksis.

Forskningsspørsmål 3 tok for seg hvordan lærerne gjennomfører den obligatoriske ferdighetsprøven og de seks andre obligatoriske øvelsene. Lærernes første oppfatning om ferdighetsprøven var at kravet som ble fremstilt virket vanskelig, men etter å ha erfart ferdighetsprøven var begge informantene enige om at det virket overkommelig for deres elever. Studiens funn om lærernes praksis av ferdighetsprøven viser at informantene praktiserer prøven ulikt. Henriette med en mer formell kompetanse vektlegger å gjennomføre, i rekkefølge, de seks ferdighetsøvelsene, og til slutt ferdighetsprøven hvor prøven forteller om eleven er svømmedyktig eller ikke. Kristoffer bryr seg i liten grad om de obligatoriske øvelsene og legger opp undervisningen sin slik han selv mener er best. Han benytter seg av kunnskap som han har opparbeidet seg gjennom sin tid som svømmer, men forteller at han har en «test» mot slutten av svømmekurset. Videre funn viser at informantene er enige om at svømmeopplæringen har til hensikt å være livreddende og forhindre drukning, og at det på bakgrunn av dette er forståelig at det er lagt opp til en prøve til tross for at Kristoffer ikke er helt enig i hvordan kompetansemålet er formulert. På samme tid er de enige om at undervisningen burde være lekpreget, og at ordlyden «test» er et ord man burde være påpasselig med å bruke for at elevene ikke skal bli redde og stresset.

Forskningsspørsmål 4 så på i hvilken grad læreren bruker fagets støttmateriell, og hvilke utfordringer som gjør seg gjeldende i lærerens praksis. Henriette bruker *Svømmedyktig* når hun skal planlegge timer hvor hun skal teste elevene i de obligatoriske øvelsene. Ellers benytter hun seg av planer hun har fått i forbindelse med en svømmeskole hun jobbet ved. Kristoffer baserer undervisningen sin på personlige erfaringer og hva han mener er viktigst for elevene. Dette ble presentert under forskningsspørsmål 1 og 2. Likevel mener informantene at *Svømmedyktig* er en fantastisk ressurs for andre svømmeopplærere som ikke har like stor kunnskap og kompetanse som de selv. I arbeidet med kompetansemålet viser funnene at informantene har en felles oppfatning om hvilken utfordring som er fremtredende i opplæringen. Utfordringen baserer seg på elever som ikke følger den tiltenkte progresjonen, og i dette arbeidet trekkes hjem-skole samarbeidet frem som en utslagsgivende faktor.

7.1 Konklusjon

Studiens resultater indikerer at lærerens praksis avhenger av flere faktorer, og at det finnes flere måter å praktisere svømmeundervisning på som bidrar til at elevene når kompetansemålet i svømmeopplæringen. Når det gjelder lærerens tidligere erfaringer, kompetanse, kunnskap og interesse viser funnene at lærerne har gode forutsetninger for å praktisere en svømmeopplæring som bidrar til at elevene blir svømmedyktige jf. den obligatoriske ferdighetsprøven, til tross for at lærerne har ulik bakgrunn. Deres kompetanse, interesse og kunnskap kan ses i samsvar med Ravn Berg (2017) sin masteroppgave som peker på at grunnen til at skolene «outsourcer» undervisningen er på grunn av manglende kunnskap og interesse. Begge lærerne kan vise til høye svømmedyktighetstall etter 4. årstrinn, og dette kan ses i sammenheng med skolens prioritering og deres vilje til å ta kampen på feltet. Deres kompetanse, interesse og kunnskap og tidligere erfaringer kan ses i lys av deres trygge lærerrolle som virker appellerende i stor grad på elevene. Skolene har valgt å satse på lærere med interesse og kompetanse på feltet samtidig som lærerne har tilgang på ressurser i form av nok lærere i undervisningen, god plass i svømmehall og et timetall som samsvarer med minimumskravet som Oslo kommune pålegger skolen. Dette viser seg å ikke samsvare med hva andre svømmelærere opplever i sin praksis (Norges Svømmeforbund, 2009; 2013; Berg, 2017; Harjo, 2018; Waagene et. al., 2018).

Lærerens ulike erfaringsbakgrunn er den avgjørende faktoren i arbeidet med kompetansemålet og praktiseringen av den obligatoriske ferdighetsprøven og de andre seks øvelsene. Begge informantene velger å avholde en prøve mot slutten av svømmekurset, men veien mot «prøven» viser seg å være ulik. Den tidligere svømmeren, Kristoffer, bruker sin «organiserte»-bakgrunn og egne personlige erfaringer han mener er mest hensiktsmessig for å få elevene til å klare ferdighetsprøven. Henriette, med en mer formell utdanning planlegger undervisningen med vekt på de obligatoriske øvelsene som danner grunnlaget for den obligatoriske ferdighetsprøven. På samme tid er de enige om at undervisningen burde være lekpreget, og at ordet «test» burde man være påpasselig med å bruke for at elevene ikke skal bli redde og stresset. Begge informantene er enige at fagets støttemateriell er et nyttig redskap for svømmelærere uten den nødvendige interessen og kompetansen, men ingen benytter seg av dette i nevneverdig grad da de har en kulturell kapital og tidligere erfaring som gjør at de ikke behøver dette i sin praksis. Av utfordringer som gjør seg gjeldende i lærerens praksis er elever som ikke følger progresjonen til andre medelever og timetallet skolene får til rådighet.

Dette gjelder spesielt de elevene som har vannskrekk og trenger mange timer vanntilvenning før svømmeopplæringen i regi av skolen begynner, og arbeidet med disse elevene trekkes betydningen av hjem-skole samarbeidet.

7.2 Avsluttende refleksjoner

Et aktuelt tema som tar plass i fagdebatten er hvorvidt mer av svømmeopplæringen burde flyttes utendørs. En stor endring i fagfornyelsen er at livbergingsdelen etter 10. trinn fra og med høsten 2021, også skal gjennomføres utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2020). I intervjuene med informantene dukket temaet utendørs svømmeopplæring opp, og dette var interessant å spille videre på. Undersøkelsen til Waagene et. al (2018) viser at kun to prosent av skolene gjennomfører svømmeundervisning utendørs i elv, sjø og/eller vann. I Oslo var det ingen skoler som gjennomførte svømmeopplæring utendørs i 2016 og 2018.

I svømmeopplæringens støttemateriell *Svømmedyktig* pekes det på viktigheten av å ha svømmeopplæring utendørs fordi det stilles andre krav til eleven å være svømmedyktig i en reell situasjon utendørs. Dette bekrefter undersøkelsen til Kjendlie et al. (2013) som viser at vi ikke kan forvente at elevenes kroppslige kapital innendørs kan overføres til åpent vann med skiftende forhold.

Kristoffer forteller at svømming først og fremst er komplekst på grunn av elevenes ujevne forutsetninger ved oppstart. Han syntes elevene skal gjennom mye på de 20 øktene som er tilgjengelige, og at det ikke kan gjennomføres utendørs svømmeopplæring før elevene har et godt ferdighetsnivå i vann innendørs, noe som heller ikke forekommer fort (Norges Svømmeforbund, 2013). Kristoffer forteller at han har et stort ønske om å ha svømmeundervisning utendørs med sine elever da drukningsulykkene skjer utendørs. Han forteller at han har vært og kikket etter passende steder ved skolens tomt, og har funnet flere steder som kan passe. Likevel har ikke skolen råd til våtdrakter for alle, og dersom det skal realiseres må det planlegges godt på forhånd, og forholdene må være gode. Med gode forhold mener han varmt i været, grei temperatur og ikke regn. Henriette forteller at de gjennomfører livredning utendørs på 7. trinn, og at de også drar og bader når sommeren nærmer seg sammen med en lærer med bestått livredningsprøve. Henriette er positiv til å ha svømming utendørs fordi ulykkene skjer der, og at skolen har en oppgave å gjøre elevene oppmerksom på at det kan skje ulykker i en elv og alt knyttet rundt sikkerhet. Dette vises gjennom statistikken til Redningsselskapet (2021), hvor det fremgår at mange av ulykkene

skjer ved bading eller fall fra land. Hun er i likhet med Kristoffer enig om at så lenge ressursene er til stede handler det bare om å få hjelp og tid til det, da det krever mindre grupper og flere lærere. I samtalen kom vi innpå om de tror elevene sine ville taklet en situasjon som er krevende utendørs. Henriette sier dette ville kommet an på situasjonen, men hun føler seg trygg på at elevene ville klart seg godt dersom de skulle kommet ut for en uforutsett situasjon. Kristoffer er mer tilbakeholden, og svarer at han ikke er sikker på alle elevene sine. Han peker på flere faktorer som ikke kan trenes på, som blant annet vannets temperatur, bølger, strømninger og flytende objekter. Han sier at han har snakket med elevene om hva man burde gjøre dersom man blir tatt av strømninger, men å gjennomføre det er noe helt annet.

Begge informantene har studert faglærerutdanning i kroppsøving og i den anledning var det interessant å høre hvordan svømmeopplæringen utendørs var blitt prioritert. Svarene informantene ga viste at ingen av informantene har hatt utendørs svømmeopplæring gjennom sine 3-årige faglærerutdanninger. Henriette kan også fortelle at dette ikke var vanlig praksis på hennes faglærerutdanning frem til 2019. Hun har derimot fått tilbud om et kurs fra skolen høsten 2020. Kurset besto av tre aktiviteter: (1) Befaring og å se etter risikosteder, (2) undervisningsøkt i vann med gjennomføring av enkle øvelser og (3) en utendørsprøve.

Slik vi ser av undersøkelsene jeg har presentert tidligere er det forventet fra Oslo kommune at svømmeundervisningen skal foregå på 1 til 5. trinn med et minimumskrav på 20 timer. Nytt i læreplanen fra 2020 er at svømming har blitt iverksatt på 2., 4., 6., og 10. trinn, og at deler av svømmeundervisning på 10. trinn skal foregå utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2020). I hvilken grad er det å forvente at elevene vil kunne ha forutsetninger for å mestre å svømme utendørs når vil et lengre gap fra 5. til 10. klasse. Samtidig viser studier at så mange som 50 prosent av elevene på 10. trinn ikke hadde nådd kompetansemålet som er uttalt etter utgangen av 4. trinn (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Da er det det noe som ikke henger på greip. Majoriteten av elevene har foreldre, familie eller venner som drar på stranda, i svømmehallen og på ferier hvor de oppnår verdifull vannkompetanse. Hva med de familiene med lav sosioøkonomisk status, og som ikke har foresatte som kan svømme? Vil dette være med på å skape en sosial ulikhet hvor økonomi og foreldrenes svømmedyktighet har stor betydning for om barna er svømmedyktige? Svaret på dette er mest sannsynlig ja, og dette styrkes gjennom undersøkelsen til Norges Svømmeforbund (2013). Samtidig viser undersøkelser at vi ikke kan forvente at elevenes kroppslige kapital innendørs kan overføres

til åpent vann med skiftende forhold. Det viser viktigheten av at elevene får kjenne på skiftende forhold, kaldt vann og andre ytre faktorer som man møter på utendørs (Kjendlie et al., 2013). Ved å bli kjent med disse forholdene vil flere elever bli tryggere i møte med det ukjente og skumle.

En siste avsluttende refleksjon er viktigheten av å få frem kunnskap til elevene. I arbeidet med denne masteroppgaven dukket det opp reklame for en kampanje som har fått navnet – «Hele Norge svømmer» med en medfølgende NRK-serie som følger en storfamilie hvor enkelte av familiemedlemmene ikke kan svømme. Kampanjen og NRK-serien vil rette fokuset mot svømmeopplæringen, livredning og drukningsforebygging gjennom sommeren 2021. Det er naivt å tro at denne kampanjen og NRK-serien vil gi høyere svømmedyktighet over natten, men at det kan være et steg i retning mot større oppmerksomhet er helt klart. Større synlighet sammen med flere bassenger, økte ressurser og flere timer i basseng så kan vi forhåpentligvis se at elevens svømmedyktighet kryper seg nærmere Islands eksepsjonelle svømmedyktighetsnivå på 95 prosent (Vienola, Gudmundsson & Heinonen, 2016).

7.3 Videre forskning

Denne masteroppgaven har tatt sikte på å gi et mer helhetlig bilde av lærerens praksis og erfaringer rundt svømmeopplæringen. Svømmeopplæring i skolen er et interessant og viktig tema som kan belyses på flere ulike vis. I den forberedende fasen i arbeidet med masteroppgaven viste det seg å være lite forskning på feltet, og dette viser viktigheten av å forske på feltet for å fylle kunnskapshull som finnes. Det siste året (2020/2021) har koronapandemien tatt over store deler av livene våre, og det samme gjelder skolens organisering. I forbindelse med koronapandemien hadde det vært interessant å undersøke i hvilken grad pandemien har påvirket svømmeopplæringen og elevenes svømmedyktighet. Det kunne blitt undersøkt ved hjelp av både kvantitative- og kvalitative undersøkelser på både et nasjonalt og regionalt plan. Videre hadde det vært interessant å undersøke videre på elevperspektivet som Gjesdal (2018) gjorde. Ved å inkludere elevperspektivet i større grad vil man kunne danne et mer helhetlig og sammensatt bilde av svømmeopplæringen, og deres erfaringer og praksis med kompetansemålet. Denne studien viser i liket med andre undersøkelser at kompetanse, erfaringer og interesse har betydning for lærerens praksis av svømmeopplæringen. I dette arbeidet spiller faglærerutdanningene en stor rolle som har ansvaret for å utdanne svømmeopplærere. En kamp i feltet er svømmeopplæringens plass

kontra andre bevegelsesaktiviteter. Interessante spørsmål som dukker opp i den forbindelse er å se hvordan svømmeopplæringen foregår på ulike faglærerutdanninger eller hvordan faglærerutdanningen prioriterer svømmeundervisningen kontra andre mer kjente bevegelsesaktivitet som fotball, håndball, volleyball med mer.

Arbeidet med denne oppgaven har vist at feltet har behov for mer utdypende forskning. For å bidra til mer kunnskap finnes det mange ulike vinklinger, problemstillinger og metoder for å undersøke og kartlegge svømmeopplæringen i skolen. I formålsbestemmelsen til opplæringsloven fremgår det at formålet med opplæringen er at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, §1-1, femte ledd). Sett i lys av formålet vil det å bidra til flere svømmedyktige og trygge elever i vann være betydningsfullt for å forhindre drukningsulykker, og i dette arbeidet er svømmeopplæringen i skolen – *en viktig arena*.

8 Litteraturliste

- Aftenposten (2010). Brødre (9) og (12) druknet i Oslo: To barn druknet i Svarttjern ved Romsås i Oslo. Tilgjengelig her: <https://www.aftenposten.no/norge/i/7057W/broedre-9-og-12-druknet-i-oslo>
- Berg, P. R. (2017). Bør svømmeundervisning outsources? En kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Bielec, G. (2007). Methodological and organizational problems in teaching swimming: *Studies in physical culture and tourism*, 14, No. 2, 2007.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J.G. Richardson (red.). *The handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). New York: Greenwood Press
- Bourdieu, P. (1992). *Kultur og kritikk*. Uddevalla: Mediaprint AB
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. (1993): *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. (Oversatt av Kvalsvik, N.). Oslo: Det norske samlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887
- Bystyremelding nr. 2/2013 Strategi for et bedre bade- og svømmetilbud i Oslo – for folkehelse og trivsel, byråds sak 228/13, behandlet av bystyret i møte 18.06.2014, sak 171
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Curtner-Smith, D., M. (2006). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Journal: Sport, Education and Society*.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elias, N. (2001). *The society of individuals* (oversatt av Edmund Jephcott). UK: Oxford, Cambridge. (Originalutgaven utgitt i 1991).
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien ”Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere”. Hentet 10. 04. 2020 fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Goodlad, J. I. (1979). The Scope of the Curricular Field. I Goodlad, J. I. et al. (Red.). Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice. New York: McGrawHill
- Gottschalk, P. (2013). Outsourcing- hva viser forskning om mål og resultat? Hentet fra:
<https://www.finansforbundet.no/Documents/Rapporter/Outsourcing%2029%2010%202013.pdf>
- Gundem, B. B. (1990). Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem, B. B. (2008). Perspektiv på læreplanen. Bergen: Fagbokforlaget
- Gjerustad, C., & Federici, R. A. Hovdhaugen, E. (2016). Spørsmål til Skole-Norge våren 2016. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. (120). Rapport. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Gjesdal, M. M. (2019) «Fryser verre enn is»: En kvalitativ studie om ikke-vanntilvente barns erfaringer av svømmeundervisningen på fjerde trinn. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Gjølme G., E. (2021) Utendørs svømme- og livredningsopplæring. Oslo: Universitetsforlaget
- Harjo, M. (2018). «Hvordan opplever lærere svømmeundervisningen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.årssteget?»: En kvalitativ studie om konsekvenser av læreplanrevisjon for lærere som underviser i svømming på 4.trinn. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Imsen, G. (2009). Lærerens verden: innføring i generell didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjendlie, P.-L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K. & Stallman, R. K. (2013). Can You Swim in Waves? Children’s Swimming, Floating, and Entry Skills in Calm and Simulated Unsteady Water Conditions. International Journal of Aquatic Research and Education, 7(4), 4.
- Kransvik, R., & Ropstad, Ø. (2013). Tilsynsrapport opplæring i svømming.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). Bedre svømmeopplæring *Pressemelding nr: 73-16*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-svommeopplaring-i-skolen/id2509337/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lindbekk, T. (1996). *Samfunnsteori: fra Marx til Giddens*. Trondheim: Tapir forlag.
- Lindgren, A. (1981). *Ronja Røverdatter*. Oslo: Damm
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub
- Ludt, H., & Jensen, I. (2018). *Svømmeopplæring i barneskolen. Kommunerevisjonen – integritet og verdiskaping*.
- Madsen, Ø. & Irgens, P. (2005) *Slik lærer du å svømme*. Norges Svømmeforbund. Bodoni Forlag.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS
- Mauss, M. (2006). *Techniques of the body*. I: *Economy and Society*, 2:1, 70-88, <https://doi.org/10.1080/03085147300000003>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* Norges Svømmeforbund. (2003). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse –2003*. MMI Univero, Redningsselskapet og Norges Svømmeforbund.
- Norges Svømmeforbund. (2009). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse –2009*. Synnovate Redningsselskapet og Norges Svømmeforbund.
- Norges Svømmeforbund. (2013). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse –2013*. Ipsos, Gjensidigestiftelsen og Norges Svømmeforbund.
- NTNU. (u.å). *Water Competence*. Hentet 13. januar 2021 fra <https://www.ntnu.no/ilu/water-competence>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: Trådt i kraft 01.08.1999, sist endret 17.08.2016*. Hentet 03.02.21 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Redningsselskapet (2021). *Drukningstatistikk 2020*. Hentet 30.03.2021. Hentet fra <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/88-personer-druknet-i-2020?publisherId=89422&releaseId=17899231>

- Statistisk sentralbyrå (2020). Elever i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05232/tableViewLayout1>.
- Svømmedyktig.no (u.å.a). Svømme- og livredningsopplæring i grunnskolen. Hentet fra <https://svommedyktig.no>
- Svømmedyktig.no (u.å.b). Obligatorisk ferdighetsprøve. Hentet 30.03.2021 fra <https://svommedyktig.no/ressurser/obligatorisk-ferdighetsprove/>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage
- Sælen, O. H., Barthel., K: (2021) *Hav*. Hentet 15. mars 2021 fra <https://snl.no/hav>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.)
Bergen: Fagbokforlaget
- Tranøy, K. E. (2019). *Metode*. Hentet 5. november 2020 fra <https://snl.no/metode>
- Undervisningsdepartementet (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Undervisningsdepartement (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.
- Undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 25.02.21 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaletter-4.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>
- 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). Hentet fra https://injuryprevention.bmj.com/content/22/Suppl_2/
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. & Federici, A. (2018). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018. NIFU-rapport; 2018: 19
- Whipp, P. & Taggart, A. (2003). Teaching swimming in schools: Issues beyond drowning. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 50(1), 12-17
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu. (Samfundstænkere)*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- World Health Organization. (2020). *Drowning*. Hentet 07. mai.2021 fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/drowning>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte ved informantens skole

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informant

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon til prosjektdeltaker

- Informere om formålet med prosjektet
- Redegjøre for intervjusituasjonen
- Bruk av lydopptaker
- Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt
- Frivillig deltakelse, mulighet til å trekke seg når som helst

Lærerens bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer, og på denne skolen?
- Hvordan vil du beskrive din skole?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du noen form for kurs/svømmeprøve?
 - Evnt: Har du fått mulighet til å heve kompetansen din i svømming i løpet av tiden du har undervist i svømming?
- Hvordan kan dine egne erfaringer og kunnskaper med og i vann er med på å påvirke din undervisning?
 - Kan du fortelle litt om hvordan det er å undervise svømming?
 - Kan du huske når og hvordan du lærte å svømme?
 - Kan du beskrive hvordan skolesvømmingen var på din skole?

Svømmeundervisnings plass i skolen

- Hvordan foregår svømmeundervisningen på din skole?
 - Klassetrinn, timer, sted, reisevei, ressurser osv.
 - Illustrer gjerne med et eksempel.
- Hvordan betraktes kroppsøving/svømming på din skole?
- Hvordan opplever du svømmeopplæringen?
- Hvordan rapporteres elevens svømmedyktighet?

Kompetansemålet

- I kompetansemålet står det: «[...] eleven skal være svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg), så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land».
 - Hvilke tanker gjør du deg rundt dette kompetansemålet?
 - Hvordan benytter du deg av kompetansemålene i praksis?
 - Hvor mange av elevene dine klarer dette kompetansemålet?
- Hva tenker du om at kompetansemålet er et rent prestasjonsmål?
- Hvordan ser du målet i forhold til andre mål i KRØ og annen undervisning du har i KRØ?
- Hva synes du om Utdanningsdirektoratets krav til testing i svømmeopplæringen?
 - Hva tenker du er de største utfordringene med dagens kompetansemål?
 - Hvordan velger du å rapportere hvem som kan de ulike obligatoriske øvelsene?

Støttmateriell

- Benytter du deg av noen form for ressurs i planleggingsfasen av en svømmeundervisningsøkt?
 - Hvordan bidrar den til undervisningen?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at svømmeundervisningen blir gjennomført i dagens skole?
- Reflekter gjerne rundt din egen undervisning, men også hvordan det kan se ut på andre skoler.
- Hva syntes dere om et kompetanse- og utdanningssystem tar sikte på at brukerne skal vite hva de skal kunne, og forstå hva som forventes?

Covid-19

- Har skolen måttet gjøre noen endringer på grunn av covid-19?

Avslutningsspørsmål

- Sitter du med noen ønsker om forslag til endringer for svømmeundervisningen?
- Er det noe vi har snakket om som du har lyst til å tilføye eller utdype mer?

Spørsmål med utgangspunkt i observasjonene på skole 1

- Jeg observerte i første undervisning at du valgte en øvelse hvor de fikk mulighet til å velge to hinderløyper, hvor den ene var på grunna og den andre på dypet.
 - Hva var grunnen til dette og kan du fortelle meg hvorfor du valgte å gjøre dette?
- Jeg observerte at du ikke benytter deg av ordlyden i kompetansemålene i forkant av undervisningsøktene.
 - Kan du fortelle meg hvilke tanker du gjør det rundt det?
 - I lærerutdanningen er det et stort fokus rettet mot å gi elevene beskjed om hva som forventes av de før en kroppsøvingstime i form av kompetansemålene. Hva er dine tanker rundt dette?
- Jeg observerte at du ofte bruker mer tid på de «mindre svømmeflinke» elevene.
 - Hvilke tanker gjør du deg om dette?
- Jeg observerte i tredje undervisningsøkt at det var en person som hadde spesielt fokus på to elever.
 - Hvem var han, og hvilken rolle har han?
- Jeg observerte at i den samme økten var det en elev som tidligere ikke mestret svømming så godt som denne økten satt på sidelinja?
 - Hvilke tanker gjør du deg rundt elever som han?

Spørsmål med utgangspunkt i observasjonene på skole 2

- Jeg observerte at du ikke benytter deg av ordlyden i kompetansemålene i forkant av undervisningsøktene.
 - Kan du fortelle meg hvilke tanker du gjør det rundt det?
- I lærerutdanningen er det et stort fokus rettet mot å gi elevene beskjed om hva som forventes av de før en kroppsøvingstime i form av kompetansemålene. Hva er dine tanker rundt dette?
 - Opplever du at elevene klar over hva som forventes av dem?
- Jeg observerte i den første undervisningstimen at spesielt tre elever slet med å svømme. Den siste undervisningstimen var det en som brukte kanten mye, og kanskje kavet mer enn han svømte. Hva tenker du om slike elever og kompetansemålet?

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Dette gjorde læreren	Dette gjorde eleven	Min tolkning

	Dette skjedde	Min tolkning
Oppstart		
Underveis		
Avslutning		

Til foreldre/foresatte til elever i 4. klasse ved X skole.

Mitt navn er Steffen Johansen With. Jeg er 25 år gammel og i forbindelse med min mastergradsoppgave i kroppsøving ved OsloMet – Storbyuniversitetet, tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), vil jeg observere svømmeundervisningen på X skole. Jeg vil i etterkant av timene skrive observasjonsnotater og gjøre intervju med den ansvarlige for svømmeundervisningen, X.

Observasjonen vil foregå over to til tre svømmetimer, hvor oppstart vil være i november 2020. I de timene jeg er inne som observatør vil jeg fungere som en passiv observatør. Dette vil si at jeg kun vil sitte og observere lærer og hvordan undervisningen organiseres og fungerer. Jeg vil ikke registrere personopplysninger om ditt barn. Jeg vil heller ikke ta bilde eller video under observasjonen. Det vil på bakgrunn av observasjon- og intervjunotatene, verken komme frem hvem elevene er, eller hvilken skole de går på. Når prosjektet er ferdig, vil alle observasjonsnotatene slettes.

Har du noen spørsmål du lurer på kan du kontakte meg på [REDACTED] eller sende e-post til s314214@oslomet.no. Du kan også ta kontakt med veileder Marc Esser-Noethlichs, Førsteamanuensis på e-post marc.esser-noethlichs@oslomet.no

Studien er oppmeldt og godkjent hos Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Steffen Johansen With

Vil du delta i forskningsprosjektet

Svømmeopplæring på 4. trinn

Hei!

Mitt navn er Steffen Johansen With, og jeg er student ved OsloMet- Storbyuniversitetet i Oslo. Jeg studerer skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving. Etter endt studie kan jeg jobbe som lærer på barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Skoleåret 2020-2021 skal jeg skrive masteroppgaven min. Da ønsker jeg å undersøke hvordan svømmeundervisningen fungerer på 4. trinn i Osloskolen. Dette vil jeg undersøke i form av observasjon av dine timer samt et intervju, delvis på bakgrunn av observasjonene.

Dette er et informasjonsskriv til deg, og et spørsmål om å delta i mitt forskningsprosjekt. I dette skrivet finner du informasjon om prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

Formål med prosjektet

Dette er en studentoppgave, en masteravhandling, som gjennomføres i regi av OsloMet Storbyuniversitetet. Formålet med prosjektet er å undersøke fenomenet svømmeundervisning i grunnskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet- Storbyuniversitetet v/ meg, Steffen With (student) samt min veileder, Marc Esser-Noethlichs (førsteamanuensis ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier), er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du:

- Jobber som lærer
- Har svømmeundervisning på 4. trinn (senest det siste året)
- Kjenner til læreplanen og dens kompetansemål i svømming

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å bidra til prosjektet, innebærer det at du lar meg delta i dine svømmetimer som observatør samt intervju på bakgrunn av disse observasjonene. Under observasjonen vil jeg se på undervisningen og dens organisering. Jeg vil delta på din svømmeundervisning i noen ukers tid hvor jeg vil ta notater underveis. Intervjuets varighet er satt til å være ca. 45 minutter. Intervjuet vil ta utgangspunkt i hva jeg ser i observasjonen, samt andre temaer som:

- generelt svømmeundervisning
- dine erfaringer med svømmeundervisningen
- kompetansemålet

Svarene du gir meg vil bli tatt opp i et lydopptak. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til dette materialet. Informasjonen du gir meg vil anonymiseres og materialet vil bli destruert etter endt prosjekt.

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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet har ingen tilknytning til din arbeidsplass/arbeidsgiver, og deltakelse eller eventuell trekk av samtykke, vil ikke påvirke ditt forhold til nevnte.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg, Steffen Johansen With og min veileder, Marc Esser-Noethlichs ved OsloMet, som vil ha tilgang til opplysningene du gir
- For å sikre personopplysningene dine, vil ditt navn og dine kontaktopplysninger anonymiseres gjennom bruk av andre navn, samt lagres adskilt fra øvrig datamateriale
- Jeg vil beskrive din bakgrunn og bruke dine uttalelser som har betydning for problemstillingen til prosjektet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2021. Alle opptak og personopplysninger vil da bli permanent destruert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke på oppdrag fra OsloMet-Storbyuniversitetet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

OsloMet- Storbyuniversitetet v/

- Steffen Johansen With (student)

Marc Esser-Noethlichs, førsteamanuensis v/
OsloMet (veileder)

Epost: s314214@oslomet.no

Epost: marc.esser-noethlichs@oslomet.no

Personvernombudet v/ OsloMet

- Epost: personvernombud@oslomet.no

- Telefon: 67 23 55 34

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS

- Epost: personverntjenester@nsd.no

- Telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Student

(Steffen Johansen With)

Veileder

(Marc-Esser Noethlichs)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Svømmeopplæring på 4. trinn*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 15.05.2021

(Prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

7.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Svømmundervisning i grunntdanningen

Referansenummer

708453

Registrert

16.10.2020 av Steffen Johansen With - s314214@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marc Esser-Noethlichs, marc.esser-noethlichs@oslomet.no, tlf: 4741274375

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Steffen With, s314214@oslomet.no, tlf: 94184479

Prosjektperiode

01.11.2020 - 15.05.2021

Status

30.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

30.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5463aeb-5bb9-4d75-a280-410f951cd73>

1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

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

Microsoft One Drive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)