

MASTEROPPGAVE

M5GLU18

Mai 2023

Svøm Tromsø:

Et samarbeid mellom kroppsøvingslærere og svømmeinstruktører

Svøm Tromsø:

A collaboration between physical education teachers and swimming instructors

Vitenskapelig masteroppgave

30 sp oppgave

Johannes Christensen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Først vil jeg takke min veileder Siv Lund for gode og nyttige tilbakemeldinger og innspill. Takk for din tette oppfølging gjennom hele prosessen. Ditt engasjement har virkelig hjulpet og motivert meg gjennom denne oppgaven.

Jeg vil takke informantene som har tatt seg tid til å stille opp til intervju. Takk for at dere delte deres erfaringer.

Jeg vil også takke min kjæreste Serine for din støtte og tålmodighet i denne perioden, mine romkamerater Øystein og Emil som har lyttet til mine tanker og hjulpet meg med korrekturlesing. Stor takk til mamma for din uendelig støtte på hjemmebane, og mine brødre Marius og PM.

Til slutt vil jeg takke alle mine medstudenter for en fin studietid.

Håper oppgaven er spennende.

Oslo, 2023

Johannes Christensen

Sammendrag

I 2017 lanserte regjeringen «Svømmepakken», bestående av seks tiltak for å bedre svømmeopplæringen i grunnskolen. Et av de seks tiltakene var å gi støtte til samarbeid mellom skoler/kommuner og frivillige organisasjoner som arbeider med svømming.

På bakgrunn av dette tiltaket har Tromsø kommune startet et prosjekt ved navn Svøm Tromsø for å standardisere svømmeopplæringen for alle grunnskoleelevene i hele kommunen.

Svømmeopplæringen har siden foregått i et samarbeid hvor kroppsøvingslærere får bistand fra svømmeinstruktører med svømmefaglig kompetanse. Problemstillingen for denne oppgaven er derfor: *Hvordan opplever kroppsøvingslærere at samarbeidet med Svøm Tromsø påvirker kvaliteten av svømme- og livredningsopplæringen?*

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven er Engeströms bidrag til kulturhistorisk aktivitetsteori. Oppgaven har en kvalitativ tilnærming, hvor semistrukturerte intervju ble brukt i datainnsamlingen for å svare på problemstillingen. Utvalget av informanter besto av tre ulike kroppsøvingslærere fra tre ulike ungdomsskoler i kommunen.

Resultatene viser en variasjon i lærernes svømmefaglige kompetanse, og instruktørens pedagogiske kompetanse. Rammefaktorer som store elevgrupper, korte undervisningsøkter og få undervisningstimer var utfordrende i svømmeundervisningen. To av informantene påpeker at det nå er flere elever på kanten i svømmeundervisningen sammenliknet med før Svøm Tromsø.

Lærerne er har undervisningsansvaret, mens instruktørene bistår. Instruktørene er ansvarlig for valg av innhold. Det medfører et undervisningsopplegg som er preget av utvikling av svømmetekniske ferdigheter, og lite lek. Kun en av de åtte undervisningsøktene er tillagt livredningsopplæring. Svøm Tromsø tilbyr ikke utendørs livredningsopplæring i henhold til kompetansemål for ungdomstrinn, dermed må skolene gjennomføre det på eget initiativ. Svøm Tromsøs svømmeopplæring bidrar til en likere undervisning for alle elevene i kommunen, dermed blir kvaliteten gjennomsnittlig høyere, men noen skoler har nå mindre svømmeopplæring enn før.

Nøkkelord: Svømmeopplæring, Livredning, Outsourcing, Kroppsøving, Kulturhistorisk Aktivitetsteori (KHAT)

Abstract

In 2017 the Norwegian government launched “Svømmepakken”, consisting of six measures to improve swimming education in schools. One of the six measures was to provide support for collaboration between schools/municipalities and voluntary organizations working with swimming.

Based on this initiative, Tromsø initiated a project called “Svøm Tromsø” to standardize swimming education for all primary school students in the entire municipality. Since then, swimming education has been collaborative project where physical education (PE) teachers receive assistance from swimming instructors with swimming expertise. Therefore, the research question for this thesis is: *How do PE teachers experience that the collaboration with Svøm Tromsø affects the quality of swimming and lifesaving education?*

The theoretical framework for this thesis is Engeströms contribution to cultural-historical activity theory. This study employs a qualitative approach, where semi structured interviews were used for data collection to address the research question. The total amount of informants consisted of three different PE teachers from three different secondary schools.

The results revealed a variation in the teacher’s swimming expertise and the swimming instructors’ pedagogical competence. Factors as large student groups, short lessons, and limited lessons posed as challenging for the swimming education. Two of the informants noted that there are now more students poolside during the lessons compared to before Svøm Tromsø.

The teachers have the teaching responsibilities, while the instructors provide assistance. The instructors are responsible for selecting the content, resulting in a teaching approach focused on technical swimming skills and limited playfulness. Only one of the eight teaching lessons is dedicated to lifesaving education. Svøm Tromsø does not offer outdoor life saving education in accordance with the competency goals for secondary school, the schools must implement it on their own initiative.

Svøm Tromsø’s swimming education provides a more standardized swimming education for all student in the municipality, resulting in an overall higher quality. However some schools now have less swimming education compared to before.

Keywords: Swimming education, Lifesaving education, Outsourcing, Physical education, Cultural-Historical Activity Theory (CHAT)

1 Innhold

1.	1. Innledning.....	1
1.1	Økt fokus på svømmeopplæringen	1
1.1.1	«Svømmepakken»	2
2.	1.2 Svøm Tromsø	3
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	5
3.	2 Tidligere forskning	6
2.1	Svømmeopplæringen i Norge	6
2.2	Drukningforebyggende svømme- og livredningsopplæring	7
2.3	Outsourcing	9
2.3.1	Outsourcing av kroppsøving og musikk.....	9
2.3.2	Outsourcing av svømme- og livredningsopplæringen	10
4.	3 Teori	11
3.1	Første generasjons: Vygotsky	12
	Andre generasjon: Leont´ev og Engeström.....	12
3.2	Tredje generasjon: Aktivitetssystemer og ekspansiv læring	15
3.2.1	Ekspansiv læring	16
5.	4 Metode.....	19
4.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag	19
4.1.1	Fenomenologi.....	19

4.1.2	Hermeneutikk	20
4.1.3	Forskerrolle og forforståelse	20
4.2	Valg av metode	21
4.3	Kvalitativt forskningsintervju	22
4.4	Utvalg av informanter	23
4.5	Størrelsen på utvalget	24
4.6	Intervjuguide	24
4.7	Pilotintervju	25
4.8	Gjennomføring av intervju	25
4.9	Transkribering	26
4.10	Analyse	27
4.11	Reliabilitet	29
4.12	Validitet	30
4.13	Generalisering og overførbarhet	31
4.14	Etiske overveielser	32
6.	5 Resultat	33
5.1	Presentasjon av informanter:	33
5.1.1	Alexander:	33
5.1.2	Michael:	33
5.1.3	Henrik:	34
5.2	Kompetanse	34

5.2.1	Kurstilbud fra Svøm Tromsø.....	35
5.2.2	Har undervisningen med Svøm Tromsø hevet lærernes kompetanse?	36
5.2.3	Variasjon i instruktørens kompetanse	37
5.3	Rammefaktorer	38
5.3.1	Arbeidsfordeling.....	38
5.3.2	Elevtall	40
5.3.3	Tid per økt	42
5.3.4	2.4: Antall undervisningsøkter på 8. trinn.....	42
5.4	Innhold.....	44
5.4.1	Mye teknikk, lite lek.....	44
5.4.2	Livredning	46
5.4.3	Utesvømming	47
5.5	Likere undervisning, flere elever på kanten	48
5.5.1	Likere undervisning.....	48
5.5.2	Flere elever på kanten	49
7.	6 Diskusjon.....	51
6.1	Kompetanse	51
6.2	Motsetninger og spenninger som potensial for ekspansiv læring.....	55
6.2.1	Regler	56
6.2.2	Mye teknikk, lite lek.....	57
6.2.3	Livredning og utesvømming	60

6.3	Svøm Tromsøs objekt og aktivitetssystemets proksimale utviklingszone.....	61
8.	7 Konklusjon	64
7.1	Videre forskning	65
9.	8 Referanser.....	66
10.	9 Vedlegg	73
9.1	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	73
9.2	Vedlegg 2: Intervjuguide	75
9.3	Vedlegg 3: Vurdering fra NSD.....	79

1. Innledning

I de senere år har Norge opplevd en betydelig økning i sin dedikasjon til svømme- og livredningsopplæringen. Kunnskapsdepartementet lanserte «Svømmepakken» i 2017, hvor et av seks tiltak var å gi støtte til samarbeid mellom skoler/kommuner og frivillige organisasjoner som arbeider med svømming (Kunnskapsdepartementet, 2016). Prosjektet «Svøm Tromsø» er et resultat av dette tiltaket. Inspirert av et liknende tiltak i Bergen, inngikk Tromsø kommune en avtale med Tromsøbadet KF for å standardisere svømmeopplæringen for alle grunnskoleelever i Tromsø kommune (Tromsø kommune, 2020; Tromsøbadet, 2020). På bakgrunn av Norges økte satsing på svømme- og livredningsopplæring de siste årene og etableringen av Svøm Tromsø, ønsker jeg å undersøke hvordan lærere på ungdomstrinnet erfarer samarbeidet med Svøm Tromsø. Totalt 28 prosent av skoleledere hevdet i 2022 at svømmeinstruktør fra klubb/frivillig organisasjon eller svømmeinstruktør uten tilknytning til skolen underviser i svømming på 1.-4. trinn. Det er en økning fra 2016 hvor 18 prosent hevdet det samme (Bergene, Vika, Lynnebakke, Ramberg & Wollscheid, 2022). Dermed kan det se ut som at «outsourcing» av svømmeopplæringen blir mer utbredt, og det vil derfor være relevant å skaffe forskningsbasert kunnskap om hvordan slike samarbeid oppleves av lærerne.

Videre i innledningen vil jeg belyse Norges økte fokus på svømme- og livredningsopplæringen og redegjøre for prosjektet Svøm Tromsø, før jeg avslutningsvis presenterer problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

1.1 Økt fokus på svømmeopplæringen

En undersøkelse fra 2013 viser at kun 53 prosent av norske elever på 5. trinn kan svømme 200 meter eller lengre sammenhengende (Norges Svømmeforbund, 2013). Sammenliknet med andre nordiske land ligger Island på 95 prosent, Sverige på 92 prosent, Danmark på 79 prosent og Finland på 72 prosent (Vienola, Gudmundsson & Heinonen, 2016). Denne statistikken har bidratt til økt medieomtale angående svømmeopplæringen i grunnskolen. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttalte til NRK (2015) at den lave andelen norske elever som kan svømme kan forårsake drukningsulykker (Riise & Oseid, 2015). Svømmeopplæringen er viktig for å forebygge drukningsulykker hos barn (Moran, Quan, Franklin & Bennett, 2011). Drukningstatistikk viser at 88 nordmenn mistet livet i 2022, hvor 13 av de omkomne var 0-25 år (Redningsseksjonen, 2023).

1.1.1 «Svømmepakken»

I 2017 lanserte Kunnskapsdepartementet «Svømmepakken». «Svømmepakken» består av seks konkrete tiltak for å forbedre svømmeopplæringen i grunnskolen. Et av regjeringens tiltak var innføring av en obligatorisk ferdighetsprøve for elevene på 1.-4. årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving som omhandler svømming ble endret med virkning fra høsten 2015. Den norske definisjon for svømmedyktighet står klart formulert i læreplanens kompetansemål for 4. trinn:

Være svømmedyktig ved å falle uti på dypt vann, svømme 100 meter på magen, og underveis dykke ned og hente en gjenstand med hendene, stoppe og hvile i 3 minutter (og samtidig flyte på magen, orientere seg, rulle over og flyte på ryggen), og deretter svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Denne norske definisjon skiller seg ut fra andre nordiske definisjoner, som hovedsakelig fokuserer på å kunne svømme 200 meter (Gjølme & Grydeland, 2021b). Kompetansemålet skal deles opp i flere delprøver fra første til fjerde trinn, og vil gjøre det mulig for skoleeiere å skaffe seg en oversikt over elevenes svømmeferdigheter (Regjeringen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016). Innvendinger mot ferdighetsprøven for 4. trinn er blant annet at det kan forsterke en vurderingspraksis som skaper negativt prøvepress som ikke er ønskelig, ettersom resultatene fra prøven vil synliggjøre elever som ikke er svømmedyktige, noe som kan være stigmatiserende (Utdanningsdirektoratet, 2016). En mulig konsekvens av å fokusere på å bestå ferdighetsprøven kan være at målet om individuell utvikling basert på ens forutsetninger og bevegelsesglede blir nedprioritert (Lyngstad, 2019). Lyngstad (2019) påpeker at slik testing kan være av verdi for skoleeiere og departementet, ettersom de får en oversikt over andelen elever som er svømmedyktige, men det kan potensielt drukne elevenes svømmeglede. Gjølme (2017) understreker viktigheten av at ferdighetsprøven deles opp i flere delprøver, som skal inngå i et pedagogisk opplegg hvor hver øvelse skal gi mestringsfølelse. Et slikt opplegg der elevene kan leke seg gjennom øvelsene vil kunne bidra til at ferdighetene kommer av seg selv, uten et testregime (Gjølme, 2017). Ifølge spørreundersøkelsen *Spørsmål til Skole-Norge* (2022) har svømmedyktigheten til elever på fjerdetrinn variert de siste årene. Andelen skoleledere som rapporterte at mellom 76-99 prosent av alle fjerdeklassinger på deres skoler var svømmedyktige, opplevde en nedgang fra

53 prosent i 2018 til 42 prosent i 2022. I 2022 har imidlertid andelen økt til 48 prosent (Bergene et al., 2022).

Et annet tiltak i regjeringens svømmepakke er kurs i svømming og livredning for lærere. Ifølge kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen tyder kartlegging av lærernes kompetanse på at det er behov for kompetansehevingstilbud til lærere som underviser i svømming (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utdanningsdirektoratet stiller krav om at lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet skal inneha en relevant kompetanse, som minimum utgjør 30 studiepoeng. På barnetrinnet er det ikke krav om studiepoeng (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lærernes kompetanse er den viktigste faktoren for elevers læring foruten elevenes bakgrunn (St.meld. nr. 31 (2007-2008)).

Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble innført i høsten 2020 som den nye læreplanen i Norge. Den aktuelle læreplanen for kroppsøving inkluderer et kompetansemål som tilsier at elevene på ungdomstrinnet skal «forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for det, oppgir kun en av seks skoleledere at skolen har gjennomført livredning i vann ute i naturen på ungdomstrinnet. I Norge oppgir 33 prosent av skoleledere at lærerne på deres skoler skulle hatt bedre kompetanse innen svømmeopplæring utendørs (Bergene et al., 2022).

Et annet tiltak i «Svømmepakken» er støtte til samarbeid mellom skoler / kommuner og frivillige organisasjoner som arbeider med svømming, livredning og friluftsliv (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kunnskapsministeren påpeker at det finnes en rekke organisasjoner som har svømming og livredning som sine hovedoppgaver, som skoler kan samarbeide med (Kunnskapsdepartementet, 2016). Tromsø kommune er et eksempel på et slikt samarbeid, hvor alle skolene i kommunen samarbeider med Svøm Tromsø, i mål om å standardisere svømmeopplæringen for alle elever.

1.2 Svøm Tromsø

Badeanlegget Tromsøbadet åpnet i 2019 i Tromsø kommune. En av forutsetningene for at politikerne i Tromsø vedtok byggingen av Tromsøbadet var å gi elever forsvarlig, lovpålagt svømmeundervisning (iTromsø, 2021). Ifølge Tromsø kommune i sak 131/15 er det vedtatt at

all svømmeopplæring i Tromsøskolen skal foregå i Tromsøbadet etter felles standarder (Tromsø kommune, 2020). Svøm Tromsø er et samarbeid mellom Tromsø kommune og Tromsøbadet med mål om å sikre en standardisert og god svømmeopplæring for elever i grunnskolen. Svøm Tromsø har en hovedinstruktør for 3. og 4. trinn og en hovedinstruktør for 2. trinn, 6. trinn og 8. trinn, i tillegg til hjelpeinstruktører som bistår med undervisningen (Tromsøbadet, u.å.). Svøm Tromsø er inspirert av et lignende tiltak; Svøm Bergen. Svøm Bergens implementering av en standardisert svømmeopplæring førte til en betydelig økning i elevenes måloppnåelse på bestått kompetansemål fra 20 til 80% blant elevene (Tromsøbadet, 2020).

Ifølge *En veileder til trygg opplæring i, ved og på vann og bading i skolens regi* kan bare lærere (eller andre som er ansatt i undervisningsstillinger) ha det pedagogiske ansvaret for opplæringen og påse at opplæringen er i tråd med læreplanverket. Instruktører eller andre eksterne aktører kan bistå læreren om det skjer i et slikt omfang at eleven får forsvarlig utbytte av opplæringen (Høgskulen på Vestlandet, 2022). I kommunens samarbeid med Svøm Tromsø er skolene ansvarlig for undervisningen, men Svøm Tromsø skal anskaffe undervisningsstøtte til lærerne fra profesjonelle aktører med erfaring i god svømmeopplæring (Tromsø kommune, 2020; Tromsøbadet, 2020).

Svøm Tromsøs oppgaver i dette samarbeidet er å gi undervisningsstøtte til lærerne og bistå i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget er utviklet av Svøm Tromsø i henhold til Norges Svømmeforbunds undervisningsopplegg (Tromsø kommune, 2020). Dermed underviser lærerne i Svøm Tromsøs undervisningsopplegg. Hovedinstruktøren i Svøm Tromsøs oppgaver innebærer blant annet å veilede lærere og assistenter fra skolene samt andre instruktører, gruppeinndeling, timeplanlegging og utvikling av undervisningsopplegg (Tromsø kommune, 2020). Gruppeinndelingen av elevene i Svøm Tromsø er ferdighetsbasert, ikke klassebasert (Tromsøbadet, 2020). Svøm Tromsø har i oppgave å gi årlig livredningsopplæring og livredningsprøve til lærere og ansatte i Tromsøskolen (Tromsø kommune, 2020). Dette for å ivareta kravet om at tilsynspersonene gjennomgår livredningsprøven og sikre at ingen får tilsynsoppgaver som overstiger deres kompetanse (Høgskulen på Vestlandet, 2022).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av samarbeidsprosjektet Svøm Tromsø, som har et formål om å sikre en standardisert svømmeopplæring for hele Tromsø kommune, er det av betydning å oppnå forskningsbasert kunnskap om kroppsøvingslæreres opplevelser tilknyttet undervisningspraksisen. Innsikt i læreres erfaringer vil kunne belyse hvilke utfordringer og muligheter et slikt samarbeid innebærer, noe som kan være av verdi for andre samarbeidsprosjekter i skolesammenheng. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling.

Hvordan opplever kroppsøvingslærere at samarbeidet med Svøm Tromsø påvirker kvaliteten av svømme- og livredningsopplæringen?

For å belyse problemstillingen stilles to forskningsspørsmål som vil være styrende for oppgavens resultat- og diskusjonskapittel:

1. Hvilken betydning har lærernes og instruktørens ulike kompetanser for undervisningen?

Under forskningsspørsmål 1 ønsker jeg å se nærmere på hvordan deres ulike kompetanser påvirker svømmeopplæringen. Deres kompetanser vil drøftes i lys av teori og tidligere forskning.

2. Hvilke motsetninger og spenninger opplever kroppsøvingslærerne i samarbeidet, og hvordan påvirker de svømme- og livredningsopplæringen?

Kulturhistorisk aktivitetsteori brukes som teoretisk rammeverk, og vil være styrende for å svare på forskningsspørsmål 2.

2 Tidligere forskning

Dette kapittelet om tidligere forskning på svømme- og livredningsopplæring er delt i tre ulike delkapitler. Første delkapittel vil redegjøre for statistikk og ulike kartleggingsstudier om svømmeopplæringen i Norge, det andre vil belyse tidligere forskning om svømme- og livredningsopplæring som drukningsforebyggende arbeid, før det avslutningsvis vil utdype «outsourcing» i ulike sammenhenger.

2.1 Svømmeopplæringen i Norge

To ganger i året gjennomfører Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) en undersøkelse med navn *Spørsmål til Skole-Norge* som er rettet mot skoler og skoleeiere. I 2016, 2018 og 2022 har et av temaene for undersøkelsen omhandlet svømmeopplæringen (Bergene et al., 2022). I tillegg har Norges svømmeforbund gjort undersøkelser på svømmeopplæringen i 2003, 2009, 2013 og 2021 (Norges Svømmeforbund, 2013, 2021). En annen undersøkelse gjort i forbindelse med svømmeopplæringen er *Når ambisjon møter tradisjon*. Kartleggingsstudien ble publisert i 2018, og samlet meningene til 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere i kroppsøvfaget (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Det følgende vil være en sammenligning av noen resultater fra overnevnte studier. Ifølge Norges Svømmeforbund (2013, 2021) ønsker 82 prosent av lærere at de hadde flere timer til rådighet for svømmeopplæring. 41,7 prosent av lærere i Moen et al. (2018) undersøkelse oppgir at de har svømming sjeldent eller aldri. Mens 46 prosent av skoleledere ønsker flere timer til svømmeopplæring, om ressursene tillot det. I tillegg mener 34 prosent av skoleledere at manglende bassengtilgang begrenser svømmetilbudet til elevene (Bergene et al., 2022). Andelen lærere som hevdet å ha for dårlig kunnskap til å undervise i svømming gikk ned fra 11 prosent i 2009 til 8 prosent i 2013 og 2021 (Norges Svømmeforbund, 2009, 2013, 2021). Andelen lærere som ville deltatt på kurs i svømming dersom de fikk tilbud om det var 56 prosent i 2009 og 2013 og 63 prosent i 2021. (Norges Svømmeforbund, 2013, 2021). Imidlertid er andelen skoleledere som ønsker at lærerne ved sin skole hadde bedre kompetanse innen svømmeopplæring 14 prosent for svømming innendørs og 33 prosent for svømming utendørs. Samtidig har andelen skoleledere som ønsker kompetansehevingskurs for lærere har gått ned fra 41 prosent i 2018 til 14 prosent i 2022 (Bergene et al., 2022). Tallene fra de ulike studiene kan tyde på en økning av lærernes svømmefaglige kompetanse,

ettersom de viser en nedgang i andelen lærere og skoleledere som hevder å ha for lite kompetanse og et ønske om kompetansehevingskurs.

Ifølge Norges Svømmeforbund har andelen 5. klassinger som kan svømme 200 meter eller lengre uten flytehjelpemidler gått ned fra 53 prosent i 2013 til 41 prosent i 2021 (Norges Svømmeforbund, 2013, 2021). Mens 40,5 prosent av elevene på 4. trinn oppga å være svømmedyktige i henhold til kompetansemålet i 2018 (Moen et al., 2018). Videre viser Moen et al. (2018) kartleggingsstudie at elevenes svømmeferdigheter øker med alder, men til tross for det er det kun 51,5 prosent av elevene på 10. trinn som mestrer alle fire følgende delkomponenter uten pause imellom dem: «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» (Moen et al., 2018). Andelen skoleledere som hevdet at 76-99 prosent av elevene var svømmedyktig (i henhold til kompetansemålet) etter 4. årstrinn var 53 prosent i 2018, 42 prosent i 2021 og 48 prosent i 2022. Denne nedgangen kan være et resultat av koronapandemiens påvirkning på elevenes svømmeopplæring (Bergene et al., 2022). Den norske definisjon av svømmedyktighet er trolig den mest omfattende og konkrete i verden (Gjølme & Grydeland, 2021a), og 57 prosent av lærere oppga at de i «liten» grad eller «svært liten» grad opplever at læreplanens intensjon om svømmedyktighet er mulig å realisere (Moen et al., 2018). Statistikken viser at lærere og skoleledere i synkende grad opplever å ha for lav kompetanse i svømmeopplæring, samtidig er elevenes måloppnåelse gjennomgående lav.

2.2 Drukningforebyggende svømme- og livredningsopplæring

Flere studier er gjort for å sammenlikne individers svømmeferdigheter i standardiserte svømmebetingelser (som et ordinært svømmebasseng) til andre mer utfordrende og komplekse situasjoner. En studie ble gjennomført for å sammenlikne elleveåringers flyte- og svømmeevne i stabile og ustabile vannforhold (bølgebasseng). Resultatene viste at elevene presterte betydelig svakere i vann med bølger. Man kan dermed ikke forvente at barn klarer å reproducere sine svømmeferdigheter fra stabile til ustabile vannforhold (Kjendlie, Pedersen, Thoresen, Setlo & Moran, 2013). En annen studie sammenlikner 38 deltakers evne til å trække vann, svømme i et behagelig tempo og svømme i et raskt tempo i to ulike vanntemperaturer, 28 grader og 10 grader. Resultatene viste at vanntemperaturen ikke påvirket deltakernes svømmetekniske ferdigheter, men høyere fysiologisk og psykologisk

belastning reduserte varigheten for hvor lenge hver ferdighet kunne utføres – dermed også overlevelsestiden (Schnitzler, Button, Seifert, Armbrust & Croft, 2018). Moran (2015) utførte en studie hvor unge voksne (19-25 år) ble bedt om å anslå sitt anstrengelsesnivå i ulike vannaktiviteter mens de brukte vanlige klær istedenfor svømmetøy. Deltakerne opplevde oppgavene som mer krevende enn de hadde forventet. Studien konkluderer med at det er viktig å eksponere lærende for mange gjentatte aktiviteter som kan simulere overlevelse ved drukning (Moran, 2015). Tilsvarende funn ble gjort i liknende studier med barn i alder 6-10 år og ungdommer i alder 14-15 år (Costa et al., 2020; Rejman, Kwaśna, Chrobot, Kjendlie & Stalman, 2020). Hvor de først svømte med vanlig svømmetøy, deretter med t-skjorte (barn) og vanlige klær (ungdommer). De konkluderer med at barn har en tendens til å overestimere egne vannferdigheter, spesielt når de blir evaluert under mer komplekse forhold (Costa et al., 2020). Mens ungdommer har behov for mer omfattende livredningsopplæring som inneholder mer enn bare svømmeferdigheter. For ungdomsjenter innebærer det å utvikle sine svømmeferdigheter til å bedre kunne tilpasse seg mer utfordrende forhold. På den andre siden bør utvikling av selvrefleksjon og ansvarlig bruk av tilegnede svømmeferdigheter i og rundt vann vektlegges hos ungdomsgutter (Rejman et al., 2020). Undervurdering av risiko samt overvurdering av egne svømmeferdigheter regnes som en av hovedårsakene til drukning blant unge, derav spesielt unge menn (Moran et al., 2012). Ifølge Stallman et al. (2008) bør drukningsårsaker diktere læringsinnholdet i svømmeopplæringen, dermed bør den inneholde mer enn korrekt utførelse av teknikker. Mange av de overnevnte studiene kan underbygge viktigheten av å ha svømme- og livredningsopplæringen utendørs. Noe som gjør det urovekkende at kun én av seks skoleledere svarer at de har gjennomført livredning i vann ute for ungdomsskoleelever (Bergene et al., 2022).

Kevin Moran (2013) definerer begrepet «water competence» som summen av alle bevegelser som forhindrer drukning, samt kunnskap, atferd og holdninger som letter sikkerheten i, på og rundt vann. Videre oppsummerer Gjørlme & Grydeland (2021a) begrepet som evnene til å forutse og unngå ulykker og kunne berge seg selv og andre hvis man havner i en drukningssituasjon. Begrepets omfang er mer enn svømmeferdigheter, derav også risikoforståelse og å kunne gjenkjenne andre som har problemer og å kunne hjelpe dem. Moran (2013) påpeker viktigheten av å etablere et slikt begrep for å få en gjensidig enighet om hvilke ferdigheter som utgjør grunnlaget for svømme- og livredningsopplæringen. Mange av de overnevnte elementene vil kunne relateres til svømme- og livredningsopplæring utendørs.

2.3 Outsourcing

Outsourcing kan defineres som en prosess for å anskaffe tjenester fra en ekstern leverandør (Williams, Hay & Macdonald, 2011). I kroppsøvingssammenheng kan det defineres som «en praksis som innebærer å etablere og opprettholde et strategisk og gjensidig forhold med en ekstern enhet med intensjonen om at denne enheten skal utvide eller erstatte interne kapabiliteter» (Sperka, 2020). Videre i dette delkapitlet vil det bli redegjort for ulike undersøkelser som tar for seg outsourcing av kroppsøvingfaget generelt, musikkfaget og svømmeopplæringen.

2.3.1 Outsourcing av kroppsøving og musikk

Powell (2015) gjennomførte en studie om outsourcing av kroppsøving i New Zealand. Han påpeker at outsourcing ofte var en pragmatisk løsning med hensyn til tidsinvestering og pedagogisk verdi, ettersom kroppsøvingslærerne oppfattet seg selv som mindre kompetente enn eksterne aktører (Powell, 2015). Han konkluderer med at outsourcing ikke nødvendigvis tjente lærernes eller elevenes beste interesser. På den andre siden påpeker flere lærere i studien at de anså samarbeidet med eksterne aktører som en mulighet til å heve deres egen kompetanse, ved at de lærer av de eksterne aktørene (Powell, 2015). Tilsvarende funn uttrykkes også i Morgan & Hansens (2007) studie, hvor kroppsøvingslærere anså outsourcing som en unik mulighet til å lære nye ferdigheter og aktiviteter. En annen studie viser at lærere opplevde forbedringer i ferdigheter, kunnskap og selvtillit som et resultat av å observere og samarbeide med eksterne aktører i kroppsøving (Whipp, Hutton, Grove & Jackson, 2011). På den andre siden påpeker Blair & Capel (2011) at eksterne aktører ofte mangler relevant kunnskap om pedagogikk og planlegging.

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole har vært en politisk intensjon siden 1980-tallet (Angelo & Rønning, 2017). Brit Å. Brøske (2017) og Kåre Hauge (2021) har forfattet separate studier som bruker kulturhistorisk aktivitetsteori som teoretisk rammeverk i deres utforskning om samarbeidet mellom kultur- og grunnskole i musikkfaget. Brøske (2017) argumenterer for at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole må være et gjensidig arbeid med langsiktige mål for begge aktører. Hvor de anerkjenner hverandres kompetanse og viser interesse for å undersøke hvordan dere ulike forståelser og erfaringer kan berike egen praksis og kompetanse. Hvis et slikt samarbeid kun bygger på den ene aktørens oppfattelse av hva

undervisningsinnholdet skal være, kan det være et hinder for ekspansiv læring (2017). Hauges (2021) studie påpeker flere motsetninger og spenninger i samarbeidet mellom kultur- og grunnskole. For at disse motsetningene og spenningene skal kunne bidra til ekspansiv læring, er det en forutsetning at begge parter involveres i alle prosesser av samarbeidet. Dette for å gi begge aktørene eierskap til undervisningen, men også for at undervisningen skal reflektere begge aktørers kompetanser, ferdigheter og tidligere erfaringer (Hauge, 2021).

2.3.2 Outsourcing av svømme- og livredningsopplæringen

En studie fra Australia påpeker at svømme- og livredningsopplæring i tillegg til friluftsliv var temaene innen kroppsøving som oftest ble outsourcet. Grunner til outsourcing var ofte tilgang til ekspertise, utstyr eller fasiliteter, og for å tilby elever erfaringer som de ellers ikke ville hatt tilgang til (Spittle, Spittle & Itoh, 2022).

I 2022 svarte 28 prosent av skoleledere at svømmeinstruktører fra klubb/frivillig organisasjon eller svømmeinstruktør uten tilknytning til skolen underviser svømming på småtrinnet. Det er en økning fra 2016, hvor 18 prosent oppga samme svar (Bergene et al., 2022). Til tross for at statistikken viser en økning i antall skoler som outsourcer svømmeopplæringen, er det begrenset forskningsmaterialet om emnet i norsk kontekst, foruten ulike masteroppgaver. Tonje S. Christiansens (2018) masteroppgave omhandler et prosjekt med flere likhetstrekk til Svøm Tromsø, hvor en kommune har flyttet svømmeopplæringen for 4. trinn til en organisasjon. Det innebærer at undervisningen for alle kommunens elever blir gjennomført av svømmeinstruktører. Hun intervjuet kroppsøvingslærere og ledelsen på to ulike skoler, i tillegg til fokusgruppeintervjuer med elever fra begge skolene. Lærerne opplevde at instruktørene manglet pedagogisk kompetanse. Informantene sammenliknet undervisningen med et «samlebånd», grunnet tidsbegrensninger, hvor hensikten var å oppnå gode testresultater. Videre viser resultatene at hovedinnholdet i timene var innlæring og terping av teknikk i innendørs basseng, og skolene fikk i liten grad anledning til å komme med innspill tilknyttet innhold og organisering (Christiansen, 2018).

Daniel Strands (2021) masteroppgave tar for seg outsourcing av svømme- og livredningsopplæringen utendørs. Opplæringstilbudet søker å oppnå to av kompetansemålene i kroppsøvingsfaget etter 10. trinn som omhandler livredning. Lærerne har undervisningsansvaret for en teoretisk del av undervisningsopplegget, mens de er passive deltagere i gjennomføringen av den praktiske undervisningen. Den eksterne aktøren påpeker

at skolene ikke kunne gjennomført deres undervisningsopplegg på egen hånd, ettersom det stiller et stort krav til utstyr og vedlikehold (Strand, 2021).

En masterstudie av Pernille Ravn Berg (2017) har senere blitt omskrevet til en fagfelleurdert forskningsartikkel (Olstad, Berg & Kjendlie, 2021). Outsourcing av svømmeopplæringen bidro til at elevene fikk bedre opplæring enn hva lærerne kunne klart på egen hånd.

Resultatene av studien viste at outsourcing var en løsning for skolene hvis de hadde manglende kompetanse, erfaring eller kunnskap om organisering av svømmeopplæringen, eller hvis de ønsket inspirasjon, faglig utvikling og erfaring tilknyttet svømmeopplæringen.

Kommunikasjon på tvers av sektorer var en løsning for å forbedre samarbeidet. En forutsetning for faglig utvikling gjennom outsourcing er at kommunikasjon mellom partene er god (Olstad et al., 2021).

3 Teori

Læring defineres ofte som at det skjer en mer eller mindre varig endring i bevisstheten som ikke kan forklares med fysiologisk modning (de Lange, 2014). Utgangspunktet for den kulturhistoriske aktivitetsteoriens (KHAT) læringsperspektiver, er at man prøver å forstå hvordan disse endringene skjer i relasjon til våre sosiale omgivelser (de Lange, 2014). I dette kapitlet redegjøres det for hvordan KHAT har utviklet seg gjennom tre ulike generasjoner, og hvordan de kan utgjøre et teoretisk rammeverk for denne oppgaven. KHAT bygger videre på Vygotskys (1978) prinsipp om mediering, og at vi utvikler vår bevissthet gjennom sosial deltakelse. Vygotskys arbeid fra 1920-årene regnes som førstegenerasjons KHAT. Videre redegjøres det for Leont'ev og Engestrøms bidrag til andregenerasjon KHAT, som påpeker viktigheten av å konkretisere betydningen av sosiale kontekster i læringssituasjoner.

Tredjegerasjon illustrerer hvordan samfunnet utvikler seg til å bli mer komplekst, og hvordan enkelte sosiale virksomheter ikke operer isolert eller uavhengig. Formålet med å redegjøre for alle tre generasjoner av KHAT er å belyse hvordan de ulike generasjonene henger sammen og har utviklet seg, samtidig som ulike prinsipper fra hver generasjon kan være relevant for å analysere svømmeundervisningen i Svøm Tromsø.

Avslutningsvis vil jeg redegjøre for Engestrøms teori om hvordan motsetninger og spenninger kan danne grunnlag for ekspansiv læring, som vil bli hovedfokuset for å svare på forskningsspørsmålet «Hvilke motsetninger og spenninger opplever kroppslærerne i samarbeidet, og hvordan påvirker de svømme- og livredningsopplæringen?».

Litteraturen varierer i hvordan de betegner KHAT, noen betegner det som aktivitetsteori eller

virksomhetsteori, ettersom begrepet virksomhet kan gi mer spesifikke assosiasjoner enn det bredere begrepet aktivitet. I denne oppgaven brukes begrepet KHAT, samtidig som begrepet aktivitet og virksomhet i denne sammenhengen brukes synonymt.

3.1 Første generasjons: Vygotsky

Kulturhistorisk aktivitetsteori bygger videre på Vygotskys arbeid fra 1920-årene. Sentralt i Vygotskys teori var at all tenking hadde utgangspunkt i sosial aktivitet (Imsen, 2014). Han kritiserte samtidens oppfatning om at kognitiv utvikling var en utelukket biologisk og naturlig prosess, og hevdet at menneskers utvikling må ses som noe sosialt fasilitert. Vygotsky hevdet at den biologiske modningen og den sosialt fasiliterte læringen står i et gjensidig forhold til hverandre (Vygotsky, 2001).

Klassisk behaviorisme forutsetter at det er en forbindelse mellom stimulus og respons.

Vygotsky hevdet at det kreves et mellomledd mellom stimulus og respons, et redskap («sign»), «en annen ordens stimulus», for å skape en ny relasjon mellom stimulus og respons (Vygotsky, 1978). Dette prinsippet kalles mediering, og er grunnideen som senere generasjoner i KHAT tar utgangspunkt i. Vygotskys ide om mediering illustreres ofte som en trekant for å vise sammenhengen mellom *objekt*, *subjekt* og *redskap* (øverste trekant i figur 1, s. 14). En slik prosess for læring gjennom mediert handling kan forklares som at subjektet bruker redskaper for å oppnå objektet, redskapet blir en slags «hjelper» for å oppnå objektet. Mediering forstås som en gjensidig prosess hvor både individet og kulturen påvirkes. Det er ikke en enveisprosess hvor kun kulturen former individet, men en prosess hvor individet også gjensker og omformer våre sosiale omgivelser (de Lange, 2014). Dette perspektivet var revolusjonerende for psykologien ettersom at individet ikke lenger kunne forstås uten sine kulturelle forutsetninger, og kulturen ikke kunne forstås uten alle individene som bruker og produserer kulturelle redskaper (Engeström, 2001).

Andre generasjon: Leont'ev og Engeström

Videreutviklingen av KHAT er en kritikk av Vygotskys teori for å ikke konkretisere betydningen av sosiale omgivelser i læringssammenhenger (Engeström, 2014).

Andregenerasjons KHAT baserer seg på ideene fra den russiske psykologen Leont'ev, som var tidligere elev og kollega av Vygotsky (Imsen, 2014).

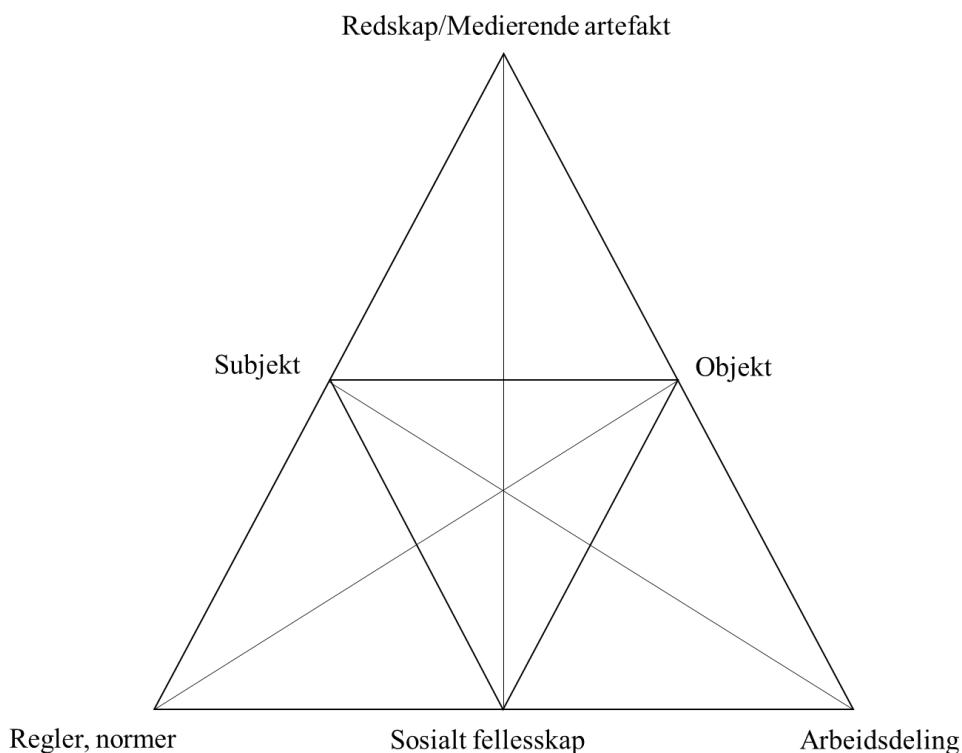
Leont'evs teori forklarer forskjellen mellom en individuell handling og en kollektiv aktivitet. Vygotsky fokuserte på individuelle handlinger, mens Leont'ev fokuserte på komplekse

sammenhenger mellom individet og hans eller hennes sosiale omgivelser (Engeström, 2001). Leont'ev hevdet at individuelle handlinger ikke kan analyseres løsrevet fra de mer overordnede strukturene og formålene i dens sosiale aktivitet. Han hevdet at kunnskap er en funksjon av historiske trekk tilknyttet spesifikke miljøer og sosiale mål som preger de miljøene individet deltar i. Individuelle handlinger må da forstås direkte i relasjon til hvordan omgivelsene reguleres kollektivt (de Lange, 2014).

Leont'ev (1981) skilte mellom *aktivitet*, *handlinger* og *operasjoner*. Aktivitet betegnes som den overordnede kollektive rammen som mennesker deltar i. Aktiviteten har et eget formål eller objekt, hvor i denne konteksten Svøm Tromsø har et formål om å standardisere svømmeopplæringen for alle elever i Tromsø kommune (Tromsøbadet, 2020). Handlinger er det medlemmene av aktiviteten utfører individuelt, og kan forstås som å ha egne objekter eller formål, men må sees i relasjon til den overordnede aktiviteten (Engeström, 2014). Dette kan eksempelvis være å svømme 100 meter crawl, hvor elevene utfører handlingen med et formål om å bli bedre svømmere eller oppnå en god karakter i kroppsøving, som videre må ses i relasjon til Svøm Tromsøs overordnede formål om å standardisere svømmeopplæringen. Individuelle handlinger bidrar til å reprodusere aktiviteten hvor de innbefatter seg, Svøm Tromsø er en egen aktivitet siden deltakerne i Svøm Tromsø gjennom sine handlinger kontinuerlig reproduserer aktiviteten (Säljö & Moen, 2001). Operasjoner er mer konkrete, det er teknikker og metoder, som individene utfører for å gjennomføre sine handlinger. I crawlleksepelet kan det være teknikker som benspark, gli, pusteteknikker eller liknende (de Lange, 2014; Säljö & Moen, 2001). Hvis en ser en individuell handling uten hensyn til den samlede kollektive aktiviteten, kan handlinger virke sanseløs og uberettiget (Leont'ev, 1981). «We may well speak of the activity of the individual, but never of individual activity; only actions are individual» (Engeström, 2014, s. 54).

Leont'ev tanker og ideer tilknyttet KHAT ble videreutviklet av Yrjö Engeström, som utviklet en modell for å illustrere et *aktivitetssystem*. Et aktivitetssystem defineres som en gruppe mennesker som har et felles mål over tid, samt de spekter av redskaper de bruker for å handle og realisere målet (Kain & Wardle, 2002). Et aktivitetssystem illustrerer en aktivitet eller en virksomhet. Aktivitetssystem er en varig konstellasjon som har en avgrenset deltakergruppe som praktiserer egne regler og fremgangsmåter (Engeström, 2014). Engeström utviklet modellen for å konkretisere og tydeliggjøre de sosiale rammene for læring, samtidig for å forklare delkomponenter og interne relasjoner i aktivitetssystemet (Engeström, 1999).

I denne oppgaven vil Engeströms teori om aktivitetssystemer, motsetninger, spenninger og ekspansiv læring fungere som rammeverk og refleksjonsbriller for å undersøke og forstå samarbeidet mellom instruktørene og lærerne i Svøm Tromsø. Svøm Tromsø bestående av lærerne, instruktørene og elevene analyseres som et eget aktivitetssystem istedenfor to, siden det kan oppfattes som en egen virksomhet. Relasjon mellom flere ulike aktivitetssystemer med overlappende formål redegjøres i neste delkapittel. Modellen for aktivitetssystem vises her i *figur 1*:



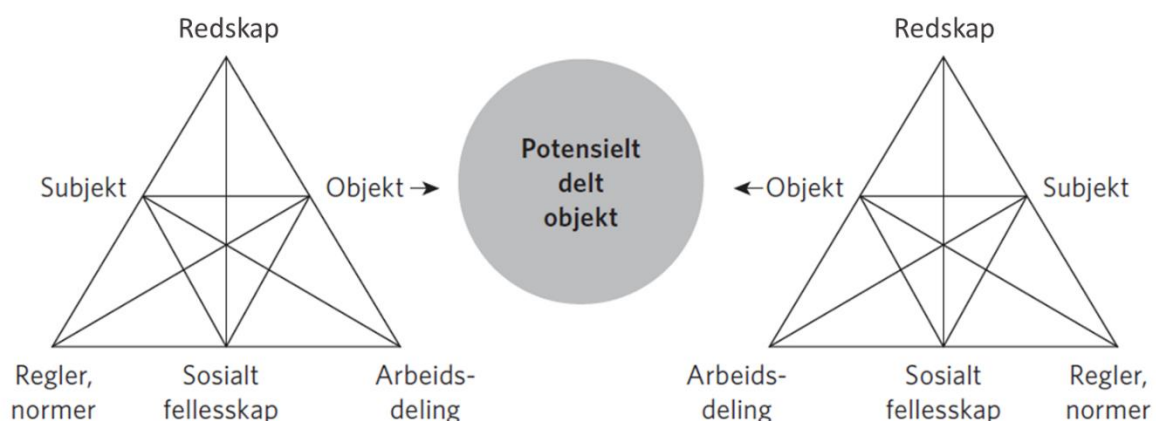
Figur 1: Grunnstrukturen i et aktivitetssystem (Engeström, 2014)

Øverste trekant i modellen er den samme som Vygotsky utviklet med subjekt, redskap og objekt. Forskjellen er at subjektet ikke lengre beskriver et individ, men heller en sosial gruppe som kollektivt arbeider mot objektet (Engeström, 1999). Dette er en videreutvikling av Vygotskys trekant for å illustrere hvordan læring er forankret i sosiale strukturer (de Lange, 2014). *Objektet* i aktivitetssystemet referer til formålet aktiviteten er rettet mot, som blir transformert til resultater ved hjelp av medierende *redskaper*. Det *sosiale fellesskapet* består av flere enkeltindivider som deler det samme generelle objektet. *Arbeidsdeling* forstås både som den horisontale inndelingen av oppgaver samtidig som den vertikale inndeling av makt.

Til slutt er det de eksplisitte og implisitte *reglene, normene* som begrenser handlinger og interaksjoner innenfor aktivitetssystemet. Mellom disse komponentene foregår det en kontinuerlig konstruksjon, som bidrar til at aktivitetssystemet reproduseres og utvikler seg. Medlemmene av aktivitetssystemet følger regler samtidig som de formulerer og omformulerer dem, og bruker redskaper samtidig som de fornyer og utvikler de kontinuerlig, både bevisst og ubevisst (Engeström, 1993). Dermed kan ikke et aktivitetssystem forstås som en homogen enhet, det er sammensatt av et mangfold av ulike elementer og synspunkter. Det må også ses i sin historiske kontekst og hva det utvikler seg mot, både prospektivt og retrospektivt (Engeström, 1993).

3.2 Tredje generasjon: Aktivitetssystemer og ekspansiv læring

Tredje generasjon bygger på erkjennelsen av at samfunnet blir mer komplekst, og at aktivitetssystemer eller virksomheter ikke opererer uavhengig (de Lange, 2014). Hvert enkelt aktivitetssystem er en del av et nettverk av aktivitetssystemer, som til sammen utgjør samfunnet (Roth & Lee, 2007). Ifølge de Lange (2014) utvikler nettverket seg og fører til at nye aktivitetssystemer dannes, utvikler seg, påvirker hverandre og forsvinner. Relasjoner mellom flere aktivitetssystemer kan observeres i det dagligdagse, og tredje generasjons KHAT forholder seg til denne kompleksiteten i et moderne samfunn, hvor enkeltindivider og virksomheter har mange forgreninger og overlappende roller. *Figur 2* illustrerer hvordan to aktivitetssystemer kan ha overlappende formål:



Figur 2: Modell av to interagerende aktivitetssystem (Engeström, 2001)

I kontekst av denne oppgaven er tredjegerasjons KHAT relevant for å se hvilke andre aktivitetssystemer som påvirker Svøm Tromsø. Svøm Tromsø opererer ikke som en isolert virksomhet, men forholder seg til andre aktivitetssystemer. Hvordan de påvirker hverandre er relevant for hvordan Svøm Tromsø fungerer i praksis.

3.2.1 Ekspansiv læring

Ekspansiv læring viser til hvordan eksterialisert kunnskap kan utvikle seg til kollektivt aksepterte endringer av praksis (de Lange, 2014). Dette er en omfattende prosess som forstås gjennom Engeströms bidrag til KHAT, hvor teorien om aktivitetssystemer brukes som et rammeverk for å forstå hvordan motsetninger og spenninger i og mellom aktivitetssystemer kan bidra til et ekspandert læringspotensial. Dette har blitt brukt som teoretisk perspektiv i flere forskningsartikler om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Brøske (2017) og Hauge (2021) påpeker hvordan motsetninger og spenninger mellom grunnskole og kulturskole kan være et grunnlag for ekspansiv læring.. En vesentlig forskjell mellom disse to studiene er at Brøske (2017) analyserer samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole som to ulike aktivitetssystem, mens Hauge (2021) analyserer det som et og samme aktivitetssystem. Som nevnt tidligere vil jeg i denne oppgaven analysere Svøm Tromsø som et og samme aktivitetssystem, istedenfor to ulike. Thomas Eri og Marit Aas (2020) påpeker hvordan anvendelse av KHAT som tankeredskap i aksjonsforskning er nyttig for å identifisere spenninger og motsetninger, for så å utvikle noe sammen på tvers av profesjoner og institusjoner.

Engeström (2001) oppsummerer viktige kjennetegn for KHAT og hvordan en analytisk tilnærming til aktivitetssystemer kan brukes for å forstå ekspansiv læring med fem prinsipper. Det første prinsippet er at hvert aktivitetssystem må sees i sammenheng med andre aktivitetssystemer. Samtidig må individuelle og kollektive handlinger og operasjoner forstås i lys av det enkelte aktivitetssystemet. Det andre prinsippet er flerstemthet i aktivitetssystemer. Et aktivitetssystem vil alltid bestå av flere ulike synspunkter, tradisjoner og interesser. Arbeidsinndelingen skaper ulike roller for individene, og individene bærer med seg sine egne historier, samtidig som aktivitetssystemet selv bærer med seg en historie gjennom sine redskaper, regler og konvensjoner. Flerstemthet i aktivitetssystemet er en kilde til utfordringer og innovasjoner, og det krever forhandling mellom deltakerne. Det tredje prinsippet er historisitet. Aktivitetssystemer formes over tid, og deres utfordringer og potensial må forstås i

lys av deres egen historie (Engeström, 2001).

Det fjerde prinsippet er rollen til dialektiske motsetninger og spenninger i og mellom aktivitetssystemer som kilder til forandring og utvikling. Dette er ikke konflikter, men strukturelle spenninger som akkumuleres over tid (Engeström, 2001). Dialektiske motsetninger i og mellom aktivitetssystemer kan forekomme hvor som helst i aktiviteten, for eksempel ved ulike meninger om formålet, hvordan redskap brukes, arbeidsinndelingen eller hvordan reglene tolkes. Når ulike dialektiske motsetninger framstår forekommer de som en tese og en antitese, det betyr at en påstand blir møtt med en motstridende påstand. En slik motsetning kan eskalere til en mer sammensatt oppfatning i form av en syntese. Slik kan motsetninger utvikle seg til en bredere forståelse enn de enkelte isolerte tesene hver for seg. Synteser kjennetegnes dermed gjennom at en endring har blitt gjennomført (de Lange, 2014). Motsetninger er viktige drivhjul for en ekspansiv læringsprosess, som kjennetegnes ved at det har skjedd en endring (Engeström, 1993; Engeström & Sannino, 2010). Engeström (2014) konkretiserer motsetninger ved å dele de i fire ulike kategorier, tre av dem presenteres her; *Primære* motsetninger er motsetninger som oppstår innenfor enkeltelementer av aktivitetssystemet. Hvis en skal bruke Svøm Tromsø som eksempel kan det være uenigheter mellom instruktører og lærere om hvem som gjør hva (arbeidsinndeling) i svømmeundervisningen. *Sekundære* motsetninger er motsetninger mellom delkomponenter i aktivitetssystemet. Eksempelvis kan det være svømmeinstruktørens valg av øvelser (redskap) med formål om å kvalitetssikre undervisningen ved at elevene blir dyktigere svømmere (objekt). *Tertiære* motsetninger forekommer mellom aktivitetssystemer, hvor et aktivitetssystem er dominerende eller overordnet det andre (de Lange, 2014). Dette kan eksempelvis oppstå mellom Svøm Tromsø og Tromsøbadet som to ulike aktivitetssystem, hvor Tromsøbadet har et formål (objekt) tilknyttet profitt fra kunder, samtidig som de disponerer bassengkapasitet som Svøm Tromsø benytter seg av for å oppnå sitt formål. Det femte prinsippet Engeström (2001) poengterer er muligheten for omfattende transformasjoner i aktivitetssystemer. Aktivitetssystemer går gjennom relativt lange sykluser med kvalitative transformasjoner. Når motsetningene i et aktivitetssystem forsterkes, kan enkelte individer stille spørsmål til aktiviteten og avvike fra de etablerte normene. Dette kan videre føre til en kollektiv endringsinnsats, som til slutt kan resultere i en omdefinering og utvidelse av objektet til aktivitetssystemet for å omfatte flere muligheter (Engeström, 2001).

Slike transformasjoner forstås gjennom Engeströms omdefinering av Vygotskys begrep *proksimal utviklingszone* og *internalisering og eksternalisering*. Vygotskys definisjon av

proksimal utviklingssone var rettet mot individet, Engeström bruker begrepet for å henvise til aktivitetssystemets proksimale utviklingssone. Engeström (2014) definerer proksimal utviklingssone innenfor aktivitetssystemet som avstanden mellom de nåværende handlinger til individene, og den nye formen for aktivitet som kan genereres kollektivt som en løsning på motsetningen som potensielt er innebygd i hverdagslige handlinger (Engeström, 2014). Med Engeströms teori som refleksjonsbriller til Svøm Tromsø kan en se om det er noen motsetninger og spenninger i Svøm Tromsø som kan være grunnlag for et ekspandert læringspotensial.

Engeströms (1999) definisjon for internalisering og eksternalisering omhandler hvordan individer innenfor et aktivitetssystem internaliserer ny kunnskap gjennom deltakelse i aktivitetssystemet, for så gjennom eksternalisering bidra med nye ideer og løsninger for å fremme endring i aktivitetssystemet. Gjennom etablering av ny kunnskap (internalisering) kan individene bidra til å utvikle nye ideer og innovative tiltak (eksternalisering) (de Lange, 2014). Engeström (1999) kaller dette en *ekspansiv syklus*, og det skjer over tid. En ekspansiv syklus starter ved at hovedfokuset er på internalisering, hvor nye medlemmer av aktivitetssystemet sosialiseres inn og trener til å bli kompetente medlemmer av aktiviteten til den rutinemessig utføres. Eksternaliseringen skjer først i form av individuelle innovasjoner, når motsetningene i aktiviteten blir mer krevende, og søken etter løsninger øker, vil det resultere i en kollektiv utviklingsprosess. Og når de eksisterende praksisene i aktivitetssystemet (tese) kommer i konflikt med nye alternative løsninger (antitese), utvikler det seg en ny modell for aktivitetssystemet (syntese) (de Lange, 2014; Engeström, 1999). Etter at den nye modellen har blitt implementert, og aktivitetssystemet stabiliserer seg, har det gjennomgått en ekspansiv syklus, før prosessen starter på nytt.

Svøm Tromsø er et nytt initiativ, og en kan anta at en slik internaliseringsprosess vil ta tid for lærerne. Med stor variasjon mellom lærere i hvor ofte de deltar i svømmeundervisningen vil en slik eksternalisering kunne ta tid, eller være avhengig av at lærere har deltatt ofte nok i svømmeopplæringen til å ha internalisert aktiviteten. Dermed vil lærernes erfarte motsetninger og spenninger kunne variere med utgangspunkt i hvor internalisert de er i aktivitetssystemet.

4 Metode

Ifølge Johannessen, Christoffersen & Tufte (2010) betyr å bruke en metode, å følge en bestemt vei mot et mål. De viktigste kjennetegnene ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet. Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for min vei til målet. Jeg vil redegjøre og begrunne for mine metodologiske beslutninger i forskningsprosessen. De ulike fasene for forskningsprosessen er markert med ulike underoverskrifter for å gjøre det mer oversiktlig for leseren. Dette innebærer redegjøring for epistemologisk posisjon, valg av metode og utvalg av informanter. Før jeg videre retter fokus mot planlegging- og gjennomføring av datainnsamlingen og etterarbeidet i form av transkribering- og analyseprosessen. Avslutningsvis er det redegjort for de tiltakene som er gjort for å kvalitetssikre oppgaven og hvilke forskningsetiske betraktninger som er lagt til grunn i form av informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget har betydning for hvordan man tolker data. Hvordan forskeren tolker data kan knyttes til det vitenskapsteoretiske grunnlaget, samtidig kan dataene gi grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Slik er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom teoretisk utgangspunkt og data (Thagaard, 2018). Data kan ikke tolkes i et vitenskapsteoretisk vakuum (Braun & Clarke, 2006). Fortolkning av data er ikke bare tilknyttet de senere stadiene ved forskningen, men det er en gjennomgående aktivitet i løpet av hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I dette delkapittelet vil jeg derfor redegjøre for det vitenskapsteoretiske synet som ligger til grunn for min oppgave.

4.1.1 Fenomenologi

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) søker fenomenologien å forstå fenomener ut fra aktørens egne perspektiver. I denne oppgaven er fenomenet Svøm Tromsø og aktørene kroppsøvingslærerne. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik mennesker oppfatter den, derfor kan beskrivelser fra ulike informanter variere basert på deres virkelighetsoppfatning (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien søker å oppnå en

forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Med en fenomenologisk tilnærming er hensikten i denne oppgaven å få frem kroppsøvingslæreres subjektive meninger og erfaringer tilknyttet Svøm Tromsø.

Det semistrukturerte forskningsintervjuet er til dels inspirert av fenomenologien – hvordan mennesker opplever sin livsverden. Samtidig drar det inspirasjon fra hermeneutikken – hvor fokuset ligger på fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.1.2 Hermeneutikk

I motsetning til fenomenologien, innebærer en hermeneutisk tilnærming at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Ifølge hermeneutikken kan mening bare forstås i lys av den sammenhengen vi studerer, er en del av (Thagaard, 2018). Dermed er mening kontekstuell, det man tolker må forstås i lys av den konteksten det tolkes i. Fortolkning skjer i et stadig vekselspill mellom helhet og del, det man skal tolke forstås i lys av kontekst og egen forforståelse. Dette kalles den hermeneutiske sirkelen (Johannessen et al., 2010). Den hermeneutiske sirkelen illustrerer hvordan fortolkninger må begrunnes, for å forstå hvordan helheten fortolkes må det vises til hvordan deler fortolkes – og motsatt. En slik tilnærming vil sjelden eller aldri være intersubjektivt testbar, siden det påvirkes av forskerens egne vurderinger, forforståelse og kontekst (Thurén, 2009). En hermeneutisk tilnærming vil kunne bidra til å forstå den dypere meningen bak informantenes utsagn enn den som umiddelbart er innlysende. En slik tolkningsprosess vil være fremtredende i analysedelen av oppgaven, men som nevnt innledningsvis er fortolkning en gjennomgående aktivitet i hele forskningsprosessen. Med en hermeneutisk tilnærming til forskning er det viktig å redegjøre for konteksten av forskningsintervjuet og egen forforståelse, som utgjør grunnlaget for hvordan dataene tolkes.

4.1.3 Forskerrolle og forforståelse

Ifølge Postholm (2010) er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet for kvalitetssikring av studiet. En forsker vil alltid ha sine fordommer og sin egen forforståelse med inn i en undersøkelse. Og forskerens egen opplevelse og subjektivitet bør synliggjøres gjennom oppgaven (Dalland, 2018). Egen forforståelse er med å danne grunnlaget for tolkningen av data, og egne erfaringer og refleksjoner kan danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2018). Min forforståelse i forkant av denne oppgaven er farget av uformelle dialoger med

ulike lærere, foresatte og andre som har ulike relasjoner og erfaringer tilknyttet Svøm Tromsø. Denne forforståelsen kan bidra til å lettere sette seg inn i informantenes situasjon, ettersom relevant bakgrunnskunnskap gir et grunnlag for de temaene som tas opp i intervjuet. De forkunnskapene jeg har fått gjennom uformelle dialoger om Svøm Tromsø i forkant av masterprosjektet kan skape grunnlag for tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Inntrykket jeg har fått gjennom disse samtalene er at Svøm Tromsø bidrar til en økt kompetanse av svømmeferdigheter blant elevene. Men at undervisningsopplegget kan oppleves som overdrevet teknikkfokuset og resultatorientert av kroppsøvingslærere, sammenliknet med andre temaer i kroppsøving, hvor elementer som danning, kroppslig læring og bevegelsesglede er mer i fokus. Min egen forforståelse er utgangspunktet for min nysgjerrighet tilknyttet kroppsøvingslæreres erfaringer med Svøm Tromsø. Teori ble valgt i forkant av datainnsamlingen, som også dannet min forforståelse.

Det sentralt i fenomenologien at det er informantens perspektiv og virkelighetsoppfattelse som skal fram, derfor må jeg være åpen for informantenes erfaringer, og ikke la mine egne fordommer og meninger komme fram i prosjektet. Vitenskapelige metoder bør være nøytrale, og ikke avhengige av forskerens subjektivitet, interesser og/eller verdier (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg redegjør derfor for egen forforståelse og fordommer, og prøver å unngå ledende spørsmål og/eller en subjektiv analyse som kun ønsker å bekrefte mine egne fordommer. Egen forforståelse kan bidra til at forskeren går inn i prosjektet med skylapper og manglende en evne til å lære av sitt materiale. Resultatene skal stamme fra det empiriske materialet, ikke fra en motivasjon om å bekrefte egne fordommer. Et bevisst forhold til egen forforståelse kan forebygge en slik tilnærming. Underveis i forskningsprosessen bør egne hypoteser og fordommer konfronteres og utfordres (Malterud, 2011). Når forskeren har klargjort hvilke tanker han eller hun har om fenomenet på forhånd, vil det være lettere å lete etter data som eventuelt kan avkrefte egne fordommer (Dalland, 2018).

4.2 Valg av metode

I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur som skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitative metoder kjennetegnes ved at de søker etter å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall. Kvalitative metoder er hensiktsmessige for å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Thagaard, 2018).

Hvilken metodisk tilnærming som brukes bestemmes ut ifra problemstillingen eller tema i oppgaven (Thagaard, 2018). I denne oppgaven er det kvalitative forskningsintervju som er den metodiske tilnærmingen, siden det harmonerer med det aktuelle forskningstemaet. Siden problemstillingen initieres med spørreordet «hvordan» og omhandler læreres menneskelige erfaringer, er det relevant å foreta kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg, hvor forskeren kan arbeide parallelt med ulike deler av prosessen som utforming av problemstilling, datainnsamling, analyse og tolkning (Thagaard, 2018).

For å undersøke hvordan kroppsøvingslærere erfarer samarbeidet med Svøm Tromsø kunne det vært hensiktsmessig å foreta observasjoner av informantenes undervisningsøkter i forkant av forskningsintervju. Dette kunne gitt bedre innsikt i informantenes situasjon og hvordan samspillet mellom lærer-svømmeinstruktør-elev foregår i praksis, og gjort meg bedre rustet til intervju (Thagaard, 2018). En slik kombinasjon kunne gitt meg som forsker mulighet til å observere ulike fenomener som senere kunne tas opp i intervju, samtidig som det kunne styrket oppgavens validitet. Men grunnet tidsbegrensinger, reisevei og siden ungdomsskolene har svømmeundervisning på høstsemesteret, og oppgaven gjøres på vårsemesteret ble ikke en slik kombinasjon mulig å gjennomføre. Derfor er det kun benyttet kvalitative forskningsintervju som metode.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju er egnet for å få frem betydningen av informantenes refleksjoner og erfaringer, og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet bygger på dagliglivets samtale samtidig som den er en profesjonell, det er en samtale med en viss struktur og hensikt. Kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med intervjuene var å få kroppsøvingslærernes fylldige og beskrivende informasjon for å forstå deres subjektive erfaringer samarbeidet med Svøm Tromsø.

Det ble benyttet semistrukturerte intervju for å ikke fastlåse meg en struktur i forkant av intervjuene. Det innebærer at noen temaer og spørsmål var planlagt i forkant av intervjuene ved utarbeidelsen av en intervjuguide, men at disse spørsmålene ikke nødvendigvis ble stilt i en bestemt rekkefølge. Semistrukturerte intervjuer har den fordel at hvis informanten tar opp temaer eller hendelser av betydning kan en som forsker stille oppfølgingsspørsmål som ikke

tilhørte intervjuguiden. Det er en samtale mellom forsker og informant som styres både av de temaene forskeren ønsker kunnskap om, og de temaene informanten tar opp (Thagaard, 2018). Det er forskeren som kontrollerer framdriften av samtalen, ettersom at forskeren introduserer hvert tema samtidig som forskeren avgjør hva som er tilstrekkelig informasjon om hvert tema og når det er relevant å skifte (Thagaard, 2018). Fleksibilitet er en av fordelene med det semistrukturerte forskningsintervjuet, samtidig som det gir informanter mulighet til å gi mer dyptgående detaljerte svar enn hva strukturerte intervju eller spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Utvalg av informanter

Ifølge Thagaard (2018) er det vanlig i kvalitative studier å benytte seg av strategiske utvalg. Strategisk utvalg er hensiktsmessig fordi det handler om å velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen.

Kvalifikasjoner relevante for denne problemstillingen var kroppsøvingslærere som hadde deltatt i svømmeundervisningen med Svøm Tromsø. Målet for rekruttering av informanter var å finne lærere som kunne dele sine erfaringer om samarbeidet med Svøm Tromsø. Kriteriet for å delta var at lærerne hadde vært med på 5-8 undervisningsøkter for 8. trinn med Svøm Tromsø i minst et av de tre årene etter oppstart. Kriteriet for å ha deltatt minst et år var avgjørende, samtidig ønsket jeg informanter som hadde deltatt i ulike eller flere år etter prosjektets oppstart. Ved å få informanter fra ulike år, ville det kunne bidra til å se om det er en variasjon i dataene mellom informantene og årstallene de deltok, og om det har skjedd en utvikling, progresjon eller forbedring i prosjektet Svøm Tromsø.

Etter å ha vurdert hvilke kvalifikasjoner informantene måtte ha og etter godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) til å begynne datainnsamling, begynte rekrutteringen. Rekruttering av informanter ble gjennomført ved at jeg sendte et informasjonsskriv på e-post til rektor og fagleder på fem ulike ungdomsskoler i Tromsø kommune, og ba mottakerne om å videresende e-posten til kroppsøvingslærere som hadde deltatt i svømmeundervisning med Svøm Tromsø. I tillegg møtte jeg opp på to ulike ungdomsskoler for å fortelle fagledere om mitt forskningsprosjekt, og spørre om de kunne videreformidle det til ulike kroppsøvingslærere om å delta. Dette resulterte i et tilgjengelighetsutvalg, hvor fremgangsmåten for utvelgelsen var strategisk i form av at lærerne hadde deltatt i Svøm Tromsø og utvelgelsen var basert på om de var villige til å delta. Et potensielt problem med tilgjengelighetsutvalg er ifølge Thagaard (2018) at informantene villige til å delta i

undersøkelsen kan føle at de i stor grad mestrer sin livssituasjon, og derfor ikke har noe imot innsyn fra forskeren. Dette kan videre resultere i en skjevhet i utvalget, da de lærerne som kanskje ikke er like trygge eller komfortable med svømmeopplæringen ikke ville delta i undersøkelsen. To av tre informanter som valgte å delta har veldig høy kompetanse og mye erfaring med svømmeopplæring.

4.5 Størrelsen på utvalget

Det var utfordringer tilknyttet rekruttering av informanter. Kriteriene for utvalget satte begrensninger for hvem som kunne delta. Samtidig var læreres tilgjengelighet, oppgavens tidsbegrensninger og at utvalget baseres i Tromsø en utfordring for rekrutteringen. Rekrutteringen resulterte i første omgang til fire informanter som var villige til stille til intervju. Størrelsen på utvalget kan vurderes i forhold til et «metningspunkt». Det innebærer at utvalget betraktes som tilstrekkelig stort, hvis studien av flere enheter ikke gir ytterligere forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Utfordringer med for lite utvalg er at det kan være vanskelig å generalisere, mens utfordringer med for stort utvalg er tid til å foreta en dyptgående analyse av alle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Basert på antall tilgjengelige informanter og tiden til disposisjon for å foreta dyptgående analyser av datamateriale vurderte jeg det som hensiktsmessig å intervju fire kroppsøvingslærere. Grunnet begrenset tilgjengelighet trakk den ene informanten seg sent i forskningsprosessen, som resulterte i et utvalg på totalt tre informanter.

4.6 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide som utgjorde utgangspunktet for intervjuene. Intervjuguiden inneholdt en oversikt over emner som skulle dekkes, og forslag til spørsmål. Rekkefølgen på spørsmål og emner varierte for hvert intervju, ettersom at fleksibilitet er viktig for å tilpasse seg til hver enkelt informants forutsetninger og intervjuerens skjønn er avgjørende for oppfølging av nye spontane og relevante retninger informanten kan åpne for (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I den forstand fungerte intervjuguiden som en kvalitetssikring for å få informasjon om forhåndsbestemte temaer.

Spørsmålene i intervjuguiden var uttrykt i et dagligspråk for å generere spontane og rikholdige beskrivelser fra informantene. Det ble planlagt å starte med innledende nøytrale

spørsmål tilknyttet lærernes bakgrunn og interesser, før spørsmålene gikk over fra generelle til mer spesifikke tilknyttet svømme- og livredningsopplæringen. Avslutningsvis ble det planlagt mer reflekterende og oppsummerende spørsmål for å gi informantene mulighet til å reflektere over temaene som ble tatt opp samtidig komme med innspill dersom informanten hadde mer å tilføye som ikke kom fram i intervjuet (Johannessen et al., 2010). Intervjuguide ligger som vedlegg. Spørsmål tilknyttet innhold i undervisningen ble formulert på en nøytral måte for å unngå ledende spørsmål som kan bekrefte egen forforståelse som redegjort for i delkapittel 4.1.3.

4.7 Pilotintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervjuets kvalitet avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet, faglige ekspertise og sosial kompetanse. Det avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Disse ferdighetene utvikles gjennom intervju praksis, og ettersom at jeg har lite intervjuerfaring ble det derfor planlagt å utføre et pilotintervju. Pilotintervju er nyttige for å forberede forskeren til intervjuene, og kan gi forskeren bedre selvtillit. Samtidig kan det å lytte til eget intervju gi innsikt i hvordan man skaper kontakt med informanten i intervjusituasjon, hvordan man stiller spørsmål og gir tilbakemeldinger (Thagaard, 2018). Pilotintervjuet var med en lærer som har deltatt i undervisningen med Svøm Tromsø, men på barnetrinnet. Pilotintervjuet ga relevant erfaring for å vurdere kvaliteten på intervjuguiden, teste lydopptak, få erfaring i transkripsjon og intervju praksis. I tillegg ga pilotintervjuet en indikasjon på tidsbruken, og pilotinformanten ga relevante tilbakemeldinger på hva som kunne forbedres til hovedintervjuene.

4.8 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjort individuelt, hvor to intervju varte i omtrent 45 minutter og et varte i en time og 15 minutter. Kun et av de tre intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, i en stille hotellresepsjon i Oslo. De andre intervjuene ble gjort gjennom Microsofts program Teams, grunnet lang avstand mellom Tromsø og Oslo. Digitale samtaler kan begrense kommunikasjon, ettersom samtaler kan miste flyt og timing, i tillegg kan det være utfordrende å tolke kroppsspråk gjennom en skjerm. Fysisk tilstedeværelse er en betydningsfull del av et kvalitativt intervju (Thagaard, 2018). Til tross for det ga tidligere erfaringer med verktøy som Teams en sikkerhet for at intervjuene kunne gjennomføres

digitalt. I tillegg ble pilotintervjuet gjennomført over Teams, som sikret at det fungerte som tiltenkt for de påfølgende hovedintervjuene. Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv i forkant av intervjuene over e-post. I tillegg ble Svøm Tromsøs undervisningsopplegg hentet fra Svøm Tromsøs nettsider (Tromsøbadet, u.å.), og tilsendt informantene som gjennomførte intervjuene over teams. I det fysiske intervjuet ble undervisningsopplegget utskrevet og tatt med. Det ble gjort for å hjelpe informantene om å gjenkalle detaljer tilknyttet undervisningen med Svøm Tromsø, i tillegg bidro det til mer detaljert og nøyaktig informasjon om undervisningen.

Lydopptak ble benyttet i alle intervju slik at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Fordelen med lydopptak er at tonefall, pauser, ordbruk og liknende registreres slik at man kan lytte om igjen. En utfordring med lydopptak er at det innebærer en abstraksjon, ettersom samtalepersonenes fysiske tilstedeværelse ikke registreres, dette medfører tap av kroppsspråk som ansiktsuttrykk og mimikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptaket ble registrert gjennom appen Nettskjema-diktafon utviklet av Universitetet i Oslo, for å sikre trygg lagring av data.

4.9 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, det er oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Overgangen fra talespråk til skriftspråk innebærer mer enn et teknisk spørsmål om transkripsjon, men de forskjellige egenskapene for talespråket og skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette medførte til en fortolkningsprosess om forskjellene fra tale- til skriftspråk, og om hvor ordrett uttalelsene fra intervjuene skulle transkriberes. Med hensyn til informantene, og hvor relevant uttalelsene var for oppgaven valgte jeg å ta bort noen gjentakelser og muntlige lyder som «eeh» og liknende som jeg vurderte som overflødig og irrelevant for uttalelsene. Dette var for å gi meg selv mer oversiktlige utsagn til analysen, samtidig for å forsikre lojalitet til informantenes utsagn med å framstille det på en mer sammenhengende måte og unngå å fornærme informantenes integritet. Hver informant ble anonymisert i transkripsjon med hensyn til informantenes krav om konfidensialitet i oppgaven.

4.10 Analyse

Analyseprosessen har som formål å bygge bro mellom rådata og resultater gjennom organisering, fortolkning og sammenfatting av materialet (Malterud, 2011). Analysen skal presenteres slik at leseren kan følge samme vei, anerkjenne systematikken underveis og forstå konklusjonene. Intersubjektivitet i analysen innebærer derfor at prosessen ikke bare skal gjennomføres, men formidles. Den skal være transparent (Braun & Clarke, 2006; Malterud, 2011). Dataene ble behandlet kritisk og objektivt i analysen, til tross for det var et av funnene koherent med egen forforståelse. Empirien bekreftet mine antakelser om at innholdet for svømmeundervisningen var preget av et svømmeteknisk fokus.

Denne oppgaven bruker en temasentrert tilnærming til analyseprosessen. Det innebærer at teksten deles inn i kategorier som representerer ulike temaer som er sentrale for problemstillingen (Thagaard, 2018). Innvendinger mot en slik tilnærming er at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv og at tekstutdrag løsriveres fra sin opprinnelige sammenheng. Derfor er det viktig å ivareta et helhetlig perspektiv av datamaterialet gjennom hele analysen (Thagaard, 2018). Fordelen med temasentrert analyse er at fleksibel og kan bidra til å gi detaljerte og komplekse data (Braun & Clarke, 2006).

Analyseprosessen er gjort i henhold til Braun & Clarkes (2006) seks steg for tematisk analyse. Det første steget å bli kjent med datamaterialet. Dette ble gjort gjennom transkripsjon av intervjuene og gjentatte gjennomlesinger. Dette gir et helhetsinntrykk av data, og forskeren kan lete etter interessante og sentrale temaer (Johannessen et al., 2010). Transkripsjon innebar en meningsfortetting, hvor noen av informantenes uttalelser ble mer komprimert (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen ga meg en mer sammenfattet versjon av dataene for å fremheve tekstens meningsinnhold (Thagaard, 2018). Som nevnt i transkripsjonsavsnittet ble dette gjort ved å fjerne ulike ordlyder og liknende, og oversettelse fra muntlig til skriftlig språk uten at det gikk ut over meningsinnholdet i utsagnene.

Det andre steget omhandlet koding. Koding er en måte å organisere dataene på (Braun & Clarke, 2006). Det gjøres gjennom en systematisk gjennomgang av materialet, hvor meningsbærende tekstelementer markeres med ett eller flere kodeord (Johannessen et al., 2010).

Denne prosessen ble gjennomført i dataprogrammet «HyperRESEARCH», for å bedre strukturere egne koder og temaer på en oversiktlig måte. Jeg overførte de transkriberte intervjuene inn i HyperRESEARCH, for så å lese hver transkripsjon grundig. Samtidig markerte jeg tekstutdrag med en eller flere ulike koder som var passende for meningsinnholdet i hvert tekstutdrag. Noen av kodene var induktive og noen deduktive. Induktive koder er empiriske koder som kommer frem der og da, mens deduktive koder har sitt opphav i teori og ha en mer direkte sammenheng med problemstillingen (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2018). En kombinasjon av induktiv og deduktiv koding i analysen kalles en abduksjon, som ble brukt i denne analysen (Thagaard, 2018). Det er uenighet om hvorvidt forskeren skal sette seg grundig inn i litteraturen i forkant av analysen. Hvis en har lest mye litteratur i forkant av forskningen kan det innsnevre forskningen og resultere i en smal analyse hvor forskeren fokuserer overdrevet på relevant informasjon tilknyttet teori. Det kan gå på bekostning av annen relevant informasjon. På den andre siden kan litteraturen bidra til å berike analysen ved at forskeren blir mer fokusert på de spesifikke og konkrete delene av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). I forkant av analysearbeidet gjorde jeg meg kjent med relevant litteratur tilknyttet min problemstilling. Det ble gjort for å spare tid, samtidig som at studieretningen min hjalp meg igangsette denne prosessen gjennom arbeidskrav tilknyttet systematiske litteratursøk som ble gjennomført på vårsemesteret.

Engeströms (2014) teori om KHAT ble styrende i tematiseringen for å finne deduktivt materiale, hvor ulike koder ble navngitt for å illustrere hvilke typer motsetning eller spenning som ble belyst. Eksempler på noen deduktive koder som ble navngitt er «arbeidsdeling», «regler», «Tromsøbadet» og «kommunen». Eksempler på induktive koder som ble navngitt er «selvstendighet», «lek», «pedagogikk» og «flere elever på kanten». Tredje steg i analyseprosessen er tematisering. Det innebærer å sortere de ulike kodene i potensielle overordnede temaer. Alle kodene ble i denne fasen analysert og vurdert for å se etter fellestrekk som kunne danne overordnede tema representativt for de ulike kodene (Braun & Clarke, 2006). Analysens fjerde steg er å gjennomgå og vurdere temaene. I denne fasen ble alle tekstutdragene (kodene) innenfor hvert tema lest for å se om de dannet et sammenhengende mønster, og kodene ble vurdert i henhold til deres overordnede tema. Temaer ble kontinuerlig slått sammen, fjernet og nye temaer ble opprettet. Videre ble alle kodene innenfor hvert tema lest og vurdert for å se hvordan de passet inn i det helhetlige datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Dette ble gjort for å vurdere validiteten til de enkelte temaene og kodene, og for å beholde et helhetlig perspektiv i datamaterialet gjennom

analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018). Analysens femte steg er å definere og forbedre temaene. Dette innebærer å identifisere «essensen» av hva hvert tema handler om (Braun & Clarke, 2006). Flere av temaene i denne fasen var definert ut ifra Engeströms teori om primære, sekundære og tertiære motsetninger og spenninger. I denne fasen innså jeg at de temaene ble for komplekse og mangfoldige, så jeg måtte tilbake til steg tre for å gjøre prosessen på nytt. Braun & Clarke (2019) påpeker at en tematisk analyse er fleksibel og rekursiv, i stedet for rigid og strukturert. Analysen er ikke nødvendigvis en lineær prosess, forskeren kan hoppe fram og tilbake mellom de ulike stegene etter behov (Braun & Clarke, 2006). Videre bør temaene organiseres rundt et felles emne, men ikke en felles mening (Braun & Clarke, 2019), og hvert tema bør kunne forklares med et par setninger (Braun & Clarke, 2006). Etter å ha gjennomført tredje, fjerde og femte steg gjentatte ganger kunne jeg gå videre til sjette og siste steg. Det siste steget i analysen er å skrive en redegjørelse for hvordan den tematiske analysen er gjennomført, og den bør overbevise leseren om analysens validitet (Braun & Clarke, 2006). De endelige temaene er «kompetanse», «rammefaktorer», «innhold» og «likere undervisning, flere elever på kanten», og vil presenteres i resultatkapittelet.

4.11 Reliabilitet

Ifølge Dalland (2018) handler reliabilitet om forskningens pålitelighet, om forskningen er til å stole på. Reliabilitetsbegrepet refererer ofte til hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt. I en slik sammenheng omtales reliabilitet som repliserbarhet. Men det kan stilles spørsmål til om repliserbarhet er et relevant kriterium for reliabilitet i kvalitativ forskning, ettersom kvalitativ forskning ikke benytter strukturerte datainnsamlingsteknikker, men det er samtalen som styrer datainnsamlingen (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2018). Kvalitativ forskning er meget kontekstavhengig, samtidig som forskeren selv er forskningsinstrumentet, og forskere vil ha ulike erfaringsbakgrunner og dermed tolke på ulike måter (Johannessen et al., 2010). Noe som kan gjøres for å styrke forskningens reliabilitet er å gjøre oppgaven transparent (Thagaard, 2018). Dette innebærer å gjøre den gjennomiktig ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten og en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010). Dette er gjort ved å begrunne mine metodiske beslutninger i metodekapittelet, og beskrive min fremgangsmåte detaljert. Samtidig har jeg redegjort for egen forforståelse i delkapittel 4.1.3 og gjennomføring av intervjuene i delkapittel 4.8. Jeg benyttet meg også av et pilotintervju med en lærer som hadde deltatt i Svøm Tromsø for å trene på

intervjusituasjonen og for å forbedre intervjuguiden. Intervjuguide var nøye planlagt for å unngå ledende spørsmål. Analysen er beskrevet så konkret som mulig. Det ble benyttet lydopptak for å styrke reliabiliteten ved at det er mer uavhengig forskerens subjektivitet enn notater, som kan være preget av at forskeren rekonstruerer utsagn og hendelser (Thagaard, 2018).

4.12 Validitet

I en positivistisk tilnærming bedømmes validitet til målinger – om man måler det man tror man måler. Ettersom at kvalitativ forskning ikke resulterer i tall, er den dermed ugyldig i henhold til en slik tilnærming. Validitet i en bredere forstand handler om hvilken grad en metode undersøker det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative studier kan en stille spørsmål til om de tolkningene forskeren kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten som er blitt studert.

Forskningens validitet innenfor kvalitativ forskning innebærer et subjektivt element, som avviser en objektiv virkelighet som kunnskap kan måles opp mot. Derfor blir forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet viktig. Validitet handler ikke bare om metodene som benyttes, men også om forskeren som person. Forskeren må ha et kritisk syn på egne fortolkninger, for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning av data som forsøker å verifisere egen forforståelse eller antagelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten kan dermed styrkes gjennom at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for egen forforståelse og hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018). Derfor er det redegjort for egen forforståelse og forskerrolle i delkapittel 4.1.3 og analysen i delkapittel 4.10.

Valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, som betyr en kontinuerlig prosessvalidering (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er alle prosessene i oppgaven forsøkt gjort så gjennomiktig som mulig med grundige redegjørelser og begrunnelser.

Ifølge Johannessen et al. (2010) kan validiteten styrkes gjennom å formidle resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene. Slik kan informantene kontrollere virkeligheten slik den er beskrevet, og komme med rettelser eller utdypninger. Informantene fikk derfor tilbud om å lese transkripsjonen av eget intervju.

4.13 Generalisering og overførbarhet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler generaliserbarhet om undersøkelsens resultater primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre kontekster, intervjupersoner og situasjoner. En vanlig kritikk mot intervju som forskningsmetode er at det er for få informanter for at resultatene kan generaliseres. Ettersom at kvalitativ forskning i høy grad er preget av konteksthengighet og subjektivitet vil en universell generalisering være utfordrende. En kan heller snakke om overførbarhet, om kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner. Ifølge Johannessen et al. (2010) handler undersøkelsens overførbarhet om den lykkes i å etablere beskrivelser, forklaringer og fortolkninger som er relevante for andre kontekster enn den som studeres. På denne måten an enkelte undersøkelser gi en mer generell forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus (Thagaard, 2018).

Det er forskeren som må argumentere for om tolkningen i en enkeltstudie er relevant i større sammenheng (Thagaard, 2018). Resultatene i denne studien kan i likhet med mange andre kvalitative undersøkelser kritiseres for å ha for få informanter for å kunne generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015). Enkeltlæreres opplevelser tilknyttet svømmeopplæring i Tromsø kan variere, og tre informanter kan kritiseres for å ikke fange opp alle de potensielle mangfoldige, ulike opplevelsene som lærerne har. I tillegg er to av informantene i denne studien veldig erfarne, til den grad hvor de har all svømmeopplæring på sine skoler hvert år. Mens andre lærere trolig deltar i svømmeopplæringen med Svøm Tromsø mye sjeldnere, og vil derfor potensielt oppleve ulike utfordringer og fordeler.

Det kan likevel tenkes at resultatene av forskningen kan være relevant for lærere og skoleledere som selv bruker eksterne aktører til svømmeundervisningen eller annen undervisning. Lærere, skoleledere, instruktører eller andre lesere med og uten direkte erfaring tilknyttet bruk av eksterne aktører i undervisningen kan potensielt kjenne seg igjen i forskningsresultatene, og slik kan gjenkjennelse gi grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018). Samtidig må det påpekes at resultatene fra Svøm Tromsø ikke nødvendigvis er representative for annen bruk av eksterne aktører i svømming – ettersom at det er noen spesifikke ulikheter som kjennetegner outsourcing generelt og Svøm Tromsø. Hovedsakelig at generell outsourcing ofte er preget av at den innleide eksterne aktøren har hovedansvaret for undervisningen. Mens i Svøm Tromsø er det læreren selv som har hovedansvaret for

undervisningen, mens svømmeinstruktørene er med for å bistå og lage undervisningsopplegget lærerne skal følge. Samtidig er Svøm Tromsø et tiltak som er vedtatt av kommunen, ikke av en spesifikk skole som ønsker høyere kompetanse i undervisningen. Til tross for at Svøm Tromsø kanskje står i en særskilt posisjon sammenliknet med andre caser som outsourcer, kan en anta at det er noen relevante likheter som kan sammenliknes. Funnene i denne studien kan også være et utgangspunkt for videre forskning på feltet.

4.14 Ethiske overveielser

Dette forskningsprosjektet faller under personopplysningsloven, og ble derfor meldt inn til- og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av datainnsamlingen. En forskningsetisk hovedregel er at det skal gis informasjon og hentes samtykke fra alle som deltar i forskning. Samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (NESH, 2021). Informasjon skal forsikre at informanter forstår hvorfor de blir spurt om å delta, hvilke opplysninger som blir samlet inn, hvordan de brukes og til hvilket formål de skal brukes (NESH, 2021). I dette prosjektet ble informasjonsskriv (se vedlegg) tilsendt via e-post til alle informanter. Informantene ga muntlig samtykke i forkant av intervjuet i tillegg til skriftlig samtykke tilsendt over e-post. Før hvert intervju ble informantene informert om at det er frivillig å delta i tillegg til at de kan trekke seg uten å oppgi noen grunn.

Anonymisering er en strategi for å beskytte informantenes identitet og integritet.

Anonymisering innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon som kan spores tilbake til individet (NESH, 2021). For å anonymisere informantene i denne oppgaven har alle fått tildelt ulike pseudonym. Ulike opplysninger som potensielt kan identifisere informantene har blitt utelatt i oppgaven, som informantenes kjønn. Derfor framstilles alle informantene i denne studien med fiktive guttenavn.

5 Resultat

I dette kapittelet vil først informantene presenteres, før resultatene fra datamaterialet presenteres. Med utgangspunkt i en tematisk analyse vil funnene bli presentert ut ifra hvilket tema de tilhører. Temaene er markert med underoverskrifter og er «kompetanse», «rammefaktorer», «innhold» og «likere undervisning, flere elever på kanten».

5.1 Presentasjon av informanter:

5.1.1 Alexander:

Alexander har lektorutdanning, og jobbet som lærer i syv år. Til tross for manglende studiepoeng kroppsøving har han undervist i faget i syv år. Alexander har undervist i svømming flere år, både før og etter Svøm Tromsø ble etablert. Før etableringen av Svøm Tromsø hadde han et livredningskurs slik at han kunne holde livredningsprøven for andre lærere. Han bruker svømming som treningsaktivitet, og føler at han har relativt god kompetanse innenfor livredning på grunn av både kurs og egen øving. Han erkjenner at han har noe begrenset kompetanse når det gjelder det tekniske aspektet av svømming. Han føler seg relativt trygg på bryst- og ryggsvømming, men litt mindre sikker på crawl. Alexander har vært med i svømmeundervisningen med Svøm Tromsø i skoleårene 2019-2020 med barnetrinnet og 2020-2021 med ungdomstrinnet.

5.1.2 Michael:

Michael har 60 studiepoeng i kroppsøving og har jobbet som kroppsøvlingslærer i over 20 år, og har årlig svømmeundervisning. På sin respektive skole fungerer Michael som svømmelærer og underviser i svømming for klasser hvor han selv ikke er kroppsøvlingslærer. Dette sier han selv er grunnet hans uformelle kompetanse i svømming, ettersom han har holdt på med svømming på fritiden gjennom en svømmeklubb. I tillegg har Michael også hatt livredningskurs for lærere tre ganger før Svøm Tromsø ble etablert. Han føler selv at han har rimelig kontroll på svømming og livredning. Michael har hatt svømmeundervisning med Svøm Tromsø alle fire årene siden oppstart.

5.1.3 Henrik:

Henrik har en integrert master og 30 studiepoeng i kroppsøving. Han har jobbet som kroppsøvingslærer i 7 år, og har hatt svømmeundervisning alle år både før og etter Svøm Tromsø ble etablert. Han har også over 15 års erfaring med svømming som idrett. Henrik har livredningskurs, i tillegg til det deltok han på et kurs fra Svøm Tromsø for tre år siden, hvor lærere får en innføring i undervisningsopplegget som de skal ha for elevene. Henrik har et særskilt ansvar på sin skole, hvor han og en annen lærer er fungerende svømmelærere for alle elevene på skolen. Han har hatt svømmeundervisning med Svøm Tromsø hvert år de siste tre årene.

5.2 Kompetanse

Kunnskapsdepartementet definerer kompetanse som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det skilles ofte mellom formell og uformell kompetanse, formell kompetanse er dokumentert kompetanse, i lærersammenheng er det ofte gjennom studiepoeng (Gjølme & Grydeland, 2021b). Uformell kompetanse er de relevante ferdighetene og kunnskapene som er tilegnet gjennom erfaringer, men ikke nødvendigvis dokumentert eller sertifisert. I kontekst av denne oppgaven brukes kompetansebegrepet som en oppsummering av formell og uformell kompetanse. Samtidig vil det skille mellom svømmefaglig- og pedagogisk kompetanse.

I presentasjon av informantene beskrives deres kompetanse og erfaringer tilknyttet svømme- og livredningsopplæringen. Michael og Henrik skiller seg ut som lærere ettersom at begge har mye kompetanse og erfaringer innenfor svømmeundervisningen. Siden de begge underviser flere klasser på sine skoler i svømming hvert år, vil de ha god kjennskap til rutinene og oppleggene til Svøm Tromsø. I tillegg til å være svømmelærere på sine respektive skoler, er Henrik og Michael i dialog med kommunen og Svøm Tromsø angående svømmeundervisningen. Noe som kan underbygges av følgende sitat fra Henrik:

Vi har også vært på møte med kommunen, vi er på en måte noen par sånne ildsjeler rundt svømminga her i Tromsø, du har kanskje pratet med noen av dem. Hvor vi både har vært sammen med kommunen og fått tilbud ifra omvisning hos Redningsselskapet (...)

I dette sitatet betegner Henrik seg selv og noen andre lærere i Tromsø som ildsjeler. Noe som kan underbygges av Michael, som referer til Henrik i sitt intervju på følgende måte:

Ja, det er han jeg sikter til. Han er også en driver på dette området.

Alle informantene uttrykker at lærere har ulik kompetanse i svømme- og livredningsopplæring. Michael opplever at noen lærere, til tross for å ha formell kompetanse, ikke kan svømming godt nok. Han uttrykker det på følgende måte:

(...) det er lærere som ikke er flinke nok rett og slett som har kroppsøving. Som ikke kan svømming godt nok selv til å kunne undervise på en god måte.

5.2.1 Kurstilbud fra Svøm Tromsø

Ifølge Michael og Henrik tilbyr Svøm Tromsø årlige kurs til alle lærerne som skal undervise. Kurset er for å gi en innføring i øvelsene som inngår i Svøm Tromsøs undervisningsopplegg. Kurset gir lærerne mulighet til å teste ut øvelsene og få en dypere forståelse for tankene bak undervisningsopplegget. Henrik har tidligere deltatt på dette kurset, mens Michael og Alexander har ikke gjort det. Da Alexander ble spurt om han hadde blitt tilbudt ekstra kursing svarte han:

Nei, bare livredningsprøven. Det er ikke et kurs, det er bare noe alle må ta, alle som skal være i bassenget.

Ifølge Henrik er det veldig lav oppslutning på disse årlige kursene til Svøm Tromsø og påpeker at flere lærere bør ha det kurset:

Jeg tror nok at flere burde ha det kurset, som ikke har den erfaringen som jeg er så heldig å ha da, som har drevet med svømming, siden det er ikke opplagt at alle gjør det. Eller har gjort det.

Nøyaktig hvorfor få lærere deltar på kurset fra Svøm Tromsø er ikke sikkert, men Henrik påpeker kan det være grunnet dårlig kommunikasjon mellom Svøm Tromsø og skolene. Alexander vet ikke at Svøm Tromsø tilbyr kurs. Senere i intervjuet påpeker Henrik at han har

opplevd andre utfordringer tilknyttet kommunikasjonen mellom skolen og Svøm Tromsø. Ofte kommer informasjon fram til ledelsen på skolen, men den bli aldri gitt videre ned til Henrik. Det ender opp med at Henrik må bruke tid på å kontakte ledelsen på egen skole for å få informasjon som Svøm Tromsø sender. Han uttrykker det på følgende måte:

Jeg opplever at kommunikasjon mellom de (ledelsen på egen skole og Svøm Tromsø) ikke er kjempegod, så det ender med at jeg ofte tar direkte kontakt med Svøm Tromsø, og da får jeg tilsendt alt.

Henrik ønsker å ha direkte kontakt med Svøm Tromsø selv, istedenfor at det skal gå gjennom ledelsen. Ettersom kommunikasjon stopper opp, og det koster mye tid både for han og ledelsen.

5.2.2 Har undervisningen med Svøm Tromsø hevet lærernes kompetanse?

Når informantene ble spurt om de opplever at samarbeidet med Svøm Tromsø har hevet deres kompetanse, varierte svarene. Alexander, som har lavest kompetanse og minst erfaringer tilknyttet svømming, synes selv at undervisningen med Svøm Tromsø har hevet hans kompetanse. Han begrunner det med at han lærer av instruktørene. Når instruktørene er øvingsbilder og lærer bort ulike teknikker, så følger han med og lærer selv hvordan han kan lære det videre. Noe som kommer fram i følgende uttalelse fra Alexander:

Jeg følger med på hvordan de lærer det bort, det hjelper jo ikke å kunne det hvis man ikke kan lære det bort.

Henrik, som har mye tidligere erfaring og kompetanse mener også at han har fått mer kompetanse, men ikke av samme grunn som Alexander. Henrik, knytter det opp mot erfaring, og sier at det å ha hatt mye svømmeundervisning de siste tre årene har bidratt til at han har blitt flinkere å undervise. Noe som underbygges av følgende sitat fra Henrik:

Ehm, ja. Ja, det gjør jeg. Jeg tenker at det handler om mengdetreninga, siden jeg drar jo til Tromsøbadet hver uke med ny klasse hele tida (...)

Michael derimot opplever ikke at undervisningen med Svøm Tromsø har hevet hans kompetanse. Han begrunner det med at han selv opplever å ha og at han har hatt god kontroll

på livredning og svømmeteknikk. Han påpeker samtidig at den oppfatningen kanskje vil være annerledes for andre lærere.

5.2.3 Variasjon i instruktørens kompetanse

Da jeg spør informantene om hvordan de opplever instruktørens kompetanse varierer svarene. Michael og Alexander uttrykker at instruktørene er veldig flinke på det tekniske, men at noen instruktører har manglende pedagogisk kompetanse. De forklarer det på følgende måte:

Michael: Men det har jo noe med pedagogikk og hvordan man snakker med og til 8. klassinger da. Som jeg synes er, jeg synes det spriker veldig. Og det å være tydelig og klar leder.

Alexander: (Kvaliteten avhenger av) hvem man har som instruktør. Noen har flere års erfaring i svømming, men ingenting utenom det. De har aldri vært i kontakt med ungdommer før. Og da blir det en liten krøsj. Men de er veldig gode på teknikker, og hvordan de skal lære det. (...) Siden det er, som alle andre yrker i verden, så er det noen som er veldig dyktige, og når de veldig dyktige er der så blir det veldig bra. Men hvis de er borte, så blir det veldig opp til hver enkelt lærer. Da får man bare det opplegget og vær så god.

For Alexander blir dermed undervisningens kvalitet til en viss grad avhengig av hvilken instruktør som er på jobb den dagen. Henrik nevner ingenting om varierende eller manglende kompetanse blant instruktørene, og uttrykker at han er fornøyd med de instruktørene deres skole har vært i kontakt med. Alle informanter snakker høyt om en og samme instruktør i Svøm Tromsø, Michael sier at den instruktøren har en «superkompetanse». Michael påpeker videre at samarbeidet mellom lærerne og instruktørene fungerer bra, hvis han tar for seg den flinke instruktøren. Han synes at den instruktøren er flink til å bistå de lærerne som trenger det, ettersom det er flere lærere i undervisningen samtidig. Han uttrykker det på følgende måte:

Jeg synes det at, hvis jeg tar for meg den flinke instruktøren, så er den instruktøren flink til å se de lærerne, siden vi har jo forskjellig kompetanse, og hjelpe ut de lærerne som trenger det mest.

5.3 Rammefaktorer

Rammefaktorer er forhold som på en eller annen måte muliggjør eller begrenser undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Rammefaktorer som belyses i følgende delkapittel er arbeidsfordeling mellom lærerne og instruktørene, elevtall, tid per økt og antall undervisningsøkter.

5.3.1 Arbeidsfordeling

Alle informanter hevder at det er lærernes ansvar å lede undervisningen. Ifølge informantene er instruktørens rolle å assistere lærerne i undervisningen, lage undervisningsopplegg, gjøre klart utstyr og sette opp bussplaner og diverse organisatoriske tiltak for å få skolene til og fra Tromsøbadet. Lærerne får tildelt undervisningsopplegg fra Svøm Tromsø, som de selv ikke har utarbeidet. Informantene sier at instruktørene brukes som ressurspersoner, da spesielt tilknyttet spesifikke svømmetekniske oppgaver. Videre uttrykker informantene at instruktørene er gode øvingsbilder som kan brukes for å illustrere ulike svømmeteknikker og stillinger bedre enn hva lærerne kan. Samtidig er det ifølge informantene flere lærere enn instruktører i svømmeundervisningen. Det er tre lærere og en instruktør til stede på totalt 45 elever, med unntak av Henriks skole, hvor de er fire lærere.

I nåværende undervisningspraksis har lærerne hovedansvaret for undervisningen. Imidlertid varierer svarene til informantene når de blir spurt om de ønsker at instruktørene skal ha mer eller mindre ansvar i undervisningen. Alexander svarer følgende:

Jeg skulle ønske de hadde mer ansvar (...) De har jo mer kunnskap innen det tekniske feltet for svømming. Men igjen, de er jo ikke pedagoger heller. Så det er jo utfordrende med den balansegangen der. Det er vanskelig. Men jeg skulle ønske de kunne ha mer av selve svømmebiten.

Alexander vil at instruktørene skal ha mer ansvar, mens Henrik ønsker det ikke, han er fornøyd med arbeidsfordelingen slik den er nå, og synes at instruktørene er flinke til å assistere hvis det trengs. Michael ønsker at instruktørene skal ha mer ansvar i undervisningen, men sier ingenting om det tekniske slik Alexander svarer. Michael ønsker at instruktørene skal ha ansvar for de elevene som ikke er i bassenget, han uttrykker det på følgende måte:

Hmm, jeg ønsker at de skal ha mer ansvar for det som skjer på land. At de lager et fast opplegg for de som sitter på land. (...) En plan for hva vi gjør med de elevene som ikke har svømming. Og en helt konkret plass de skal være på. Og at alle i Svøm Tromsø har en forståelse for at de skal være på en plass. Jeg har en oppfatning noen synes det er greit at de løper rundt, og så firkantet er jeg at jeg synes ikke det.

Som nevnt innledningsvis er det instruktørene som lager undervisningsoppleggene. Informantene uttrykker ulike opplevelser tilknyttet det å undervise i Svøm Tromsøs opplegg. Hvor Alexander sammenlikner det å undervise med Svøm Tromsø med det å jobbe som vikarlærer:

Også ender det opp med at du får opplegg som dette skal du gjøre som lærer. Så det føles litt som å være vikarlærer i en time hvor du ikke har laget opplegget ditt selv, føler jeg. Dette skal du gå gjennom i løpet av timen, vær så god.

Når Alexander blir spurt om lærerne har mulighet til å bestemme noe selv når det kommer til innhold i timene svarer han at han tilpasser oppleggene etter elevenes nivå, hvis noen elever er veldig dyktig kan de hoppe lengre fram i øktplanen, og motsatt. Michael tilpasser også etter nivå. Mens Henrik uttrykker mer frihet i hvordan hans skole forholder seg til undervisningsoppleggene og de strukturene som er satt av Svøm Tromsø. Eksempelvis så påpeker han at de har laget et eget opplegg for livredningsundervisninga på Svøm Tromsø. I deres egne undervisningsopplegg har de samme øvelsene, men kjører det som stasjonsundervisning istedenfor slik det egentlig står skrevet i planen. De hopper også fram og tilbake mellom øktplaner, eventuelt så hopper de over øvelser hvis de tolkes som lite relevant eller for tidkrevende. Dette sitatet illustrerer hvordan Henrik og instruktørene forholder seg til hverandre:

Jeg kan også si «i dag blir vi å øve, hvor halve klassen øver på livredning og andre halvdel øver på distansesvømming, for eksempel på repetisjon» jeg bestemmer hva vi trenger å øve på fordi vi fikk for dårlig tid en annen gang. Og da sier instruktøren «okei, greit, hva skal vi gjøre i dag?»

Henriks sitat sammenliknet med Alexanders sitat viser en forskjell i dynamikken mellom instruktørene og læreren. Instruktøren gir Alexander beskjed om hva som skal gjennomgås i

timen, hvor instruktøren bestemmer innholdet. I Henriks tilfelle spør instruktøren hva de skal gjøre i timen, hvor Henrik bestemmer innholdet i timen. Det kan forstås som at Henrik har eller får mer kontroll i egne undervisningstimer fra instruktørene enn Alexander. Når Henrik blir spurt om maktfordeling og hvem som bestemmer i undervisningen svarer han «jeg» og begrunner det med:

Jeg opplever at vi har veldig kontroll på ting, og kanskje andre skoler ikke har like stor grad av kontroll. Og det tror jeg instruktørene på Svøm Tromsø også ville sagt. Men det har nok med erfaring og at man føler seg trygg i faget og som lærer.

Videre så nevnte jeg for Henrik hvordan en annen lærer sammenliknet svømmeundervisningen på Svøm Tromsø med det å være vikarlærer. Henrik hadde stor forståelse for det, og tror det var grunnet lite tid og at andre lærere ikke nødvendigvis har samme erfaring som han:

Det ene er at det er enormt mye man skal gjennom på 50 minutter, det er slik at hvis du ikke vet hva du skal gjøre der inne så har du ikke sjans å komme deg gjennom fordi det er et veldig intenst opplegg. Det kan jeg med erfaring tilpasse. Har du ikke den erfaringen, la oss si at du har 30 studiepoeng i kroppsøving, du blir satt som en svømmelærer, du har ikke hatt svømming før, du kommer opp dit, får et opplegg og beskjed om å gjøre det. Da tenker jeg at mange tar seg vann over hodet. Det jeg tror de fleste skolene bør gjøre er å ha en svømmeansvarlig. Det har jo vi, jeg har ansvaret for svømminga så jeg har svømming hvert år (...) Også tror jeg at veldig mange av de (andre lærere på skolen) har stor li til at jeg som kan det, får det til.

5.3.2 Elevtall

Informantene uttrykte at svømmeundervisningen på Tromsøbadet foregår med en stor elevgruppe, hvor skolene har med seg opp mot 45 elever og tre lærere per økt (utenom Henrik, deres skole har med fire lærere). Ifølge informantene deles elevgruppene i tre, hvor de har ulike undervisningsopplegg for de tre ulike gruppene. Alexander forklarer at nivådelingen gjøres gjennom testing første økt:

De har en test i starten. Som alle elevene går gjennom. Hvor alle elever gjør de samme øvelsene også vurderer man etter det, hvordan de ligger an. Også setter man de i ulike grupper.

Michael og Henrik sier at elevene i tillegg til testing første dagen, fyller ut et egenrederingsskjema. I det skjemaet får elevene også mulighet til å sette seg et mål for undervisningen, Henrik forklarer det slik:

Det er og i det spørreskjema vi sender ut på forhånd, så er det til slutt en evaluering hvor vi ber de «hvor langt ønsker du å kunne svømme hvis du skal ha en test», sånn at de kan sette seg et mål. Så prater vi med de om det målet, også får de to ganger til å teste om de når det målet og eventuelt justere målet sitt. For å kunne gå direkte på det som er kompetansemål i svømming etter tiende trinn.

Det å dele elevene inn i ulike nivåer trekker Michael fram en av styrkene med Svøm Tromsø, og uttrykker det på følgende måte:

Akkurat den nivåinndelingen er nok det som jeg vil trekke fram som største styrken med det opplegget her.

Michael og Alexander uttrykker begge at det kan forekomme situasjoner hvor deres elevgrupper på 45 elever må dele svømmehall med andre elever fra barnetrinnet. Begge synes at dette er en utfordring. Michael påpeker at støy er en utfordring sammenliknet med undervisningen før Svøm Tromsø, hvor skolene hadde mulighet til å undervise alene i et basseng med sin klasse. Den økte støyen og det høyere elevtallet som nå må følges opp er utfordrende ifølge Michael:

Nå har vi totalt sett opp mot 45 elever i bassenget samtidig, som vi skal følge med på. Tidligere var vi alene i en svømmehall med 22-23 elever. Så støynivået er noe helt annet nå enn det var tidligere. Og det problematiserer det veldig. Det å ha kontroll på alle elevene er kanskje den største utfordringen.

5.3.3 Tid per økt

Samtlige informanter framhever at visse rammebetingelser representerer store utfordringer for gjennomføringen av undervisningen, hvor tidspress er et fremtredende eksempel.

Informantene påpeker at det er begrenset tid tilgjengelig i bassenget, hvor hver elevgruppe får tildelt 50 minutter per økt. Etter de 50 minuttene er passert, er det tidspress å få alle elevene i og ut av garderoben, ettersom neste elevgruppe skal gjennomføre sin undervisning i det samme tidsrommet. Michael sammenlikner undervisningen med et samleband:

Det går også veldig på tid sånn «bang, der er vi ferdige», så er det inn i garderoben, hvor det er så så mange minutter på å dusje, så kommer det en ny elevgruppe inn i garderoben og da må vi være ute. Veldig sånn samleband. Ja, det blir et samleband. Med få dusjer og veldig mange elever.

Når Henrik blir spurt om de utfordringer med samarbeidet med Svøm Tromsø nevner han også at de bare har 50 minutter i bassenget samtidig som mye tid går på transport:

Der tenker jeg jo at vi bruker enormt mye tid på å busse dit. Veldig mye. 2,5 timer av dagen vår på svømming, men bare 50 minutter i bassenget. Jeg tenker at det er lite.

Alexander nevner også timeplan som en utfordringene med svømmeundervisningen, hvor de også bruker mye tid på å komme seg til Tromsøbadet.

5.3.4 2.4: Antall undervisningsøkter på 8. trinn

På ungdomstrinnet har alle elevene totalt åtte undervisningsøkter på 50 minutter (Tromsøbadet, u.å.). Informantene ønsker mer tid til svømming, og synes åtte økter er for lite. Ifølge Alexander har noen skoler mer svømming nå sammenliknet med før Svøm Tromsø, mens andre har mindre:

Så for mange skoler blir det mer svømming, mens for andre blir det mindre.

Både Henrik og Michael sier at de nå har mindre svømming enn før Svøm Tromsø ble etablert. Henrik uttrykker at de har gått fra svømming nesten hver uke, til nå å ha det åtte ganger på 8. trinn. Ifølge Michael hadde deres skole 16 økter med svømming på 9. trinn og 4 økter på 10. trinn før Svøm Tromsø. Henrik påpeker at denne strukturen gjør det mer sårbart

ovenfor elevene nå sammenliknet med tidligere, ettersom at hvis de mister en undervisningsøkt får de ikke mulighet til å ta den igjen:

Det er mye mer sårbart med kun 8 ganger i forhold til både vurdering og progresjon (...) Så jeg mener personlig at 8 ganger er altfor lite.

I tillegg til få undervisningsøkter ønsker Michael at svømmeundervisningen var på niende trinn istedenfor åttende, ettersom han opplever det som utfordrende for elevene å ha svømming så tidlig på ungdomsskolen. Han uttrykker det på denne måten:

9. trinn burde hatt svømming (istedenfor 8.), for den strukturen og klassesammensetningen, og at elevene er tryggere på hverandre, det tenker jeg er viktig.

Alexander påpeker også at elevene er mindre trygge på hverandre såpass tidlig i ungdomsskolen:

Og det er jo klart, man begynner på en ny skole hvor ting er utrygt i åttende klasse, og man begynner med svømming etter tre uker.

Videre i intervjuene er Michael og Henrik kritiske til svømmingen på 8. trinnet med hensyn til kompetansemålet «utføre varierte svømmeteknikker og svømme en lengre distanse basert på egen målsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Michael uttrykker det på følgende måte:

Nå er all svømming sentrert til 8. trinn. Og da er det gjerne et spørsmål på om kompetansemålene er gyldig. Sånn at vi kan vurdere ut ifra den svømminga de gjør på 8. trinn i utgangen av 10. trinn. De får jo ikke mulighet til å øve i 8. og 9. og vise kompetanse, siden den kompetansen er allerede vist, gjennom de timene vi får.

Både Michael og Henrik mener at elevene burde få vise sin kompetanse på 10. trinn, slik at de kan få tilstrekkelig med tid til å øve på svømming. Michael sier at Svøm Tromsø har funnet plass til at skolene kan få ha svømming på 10. trinn også, men at de mangler støtte og midler fra kommunen.

Alexander påpeker at elevene ikke blir sendt tilbake for ekstra svømmeopplæring hvis de ikke er svømmedyktige etter testen på 8. trinn, det loggføres, men blir ikke tatt opp i ettertid. Noe han uttrykker i følgende sitat:

Altså de skal jo nå kompetansemålene. Men det er ingen konsekvenser av å ikke gjøre det. (...) Også loggføres det, men det er ikke noe sånn «disse 10 elevene klarte ikke kompetansemålet, så da må de ha svømming på ny i 9. eller 10.». Da går det bare gjennom som at de ikke kan svømme. Så er det loggført.

5.4 Innhold

Følgende resultat omhandler hvilket innhold som er dominerende i svømme- og livredningsopplæringen. Som tidligere presentert i «arbeidsfordeling» er det instruktørene i Svøm Tromsø som utvikler undervisningsopplegget, dermed de som bestemmer innholdet for undervisningen.

5.4.1 Mye teknikk, lite lek

Informantene sier at øvelsene i undervisningsoppleggene er preget av teknikkterping. Økt 1 er testing, økt 6 er livredning, økt 8 er testing igjen, resten av øktene fokuserer på svømmeteknikker. Informantene sier det er instrumentelt, mye repetisjon, og lite lystbetont. Fokuset for øvelsene de gjør er for å fremme korrekt utførelse av eksempelvis benspark, armtak, linjeholding og slike elementer. Henrik uttrykker det på følgende måte:

Ja, det er repetisjon, altså repetering av øvelser, man får vist en øvelse, også gjør man den øvelsen, også får man noen tilbakemeldinger på hva man må forbedre på øvelsen, også gjør man det en gang til, også får man kanskje flere tilbakemeldinger, også svømmer man en gang til.

Aleksander sammenlikner nåværende svømmeundervisning med annen kroppspøving på følgende måte:

Man må ha litt strammere linje når man er i basseng, siden det er jo mye mer som kan gå galt. Men, det er litt mye repetisjon, det er litt som om man skal ha innebandy, så øver man på håndleddsskudd i 45 minutter for så å spille i 5, ikke sant, da blir elevene kjempelei.

Videre i intervjuene er Henrik og Alexander kritisk til teknikkfokus, og argumenterer for at det å kunne svømme en lengre distanse, selvberging og livredning er viktigere enn det å kunne korrekt utføre en teknikk. Henriks elevgruppe hopper av og til over øvelser hvis de blir for repetitive, han uttrykker det på følgende vis:

At det på en måte er differensiering vi har valgt å gjøre hvis vi ser at dette er noe de kan veldig godt, så utfordrer vi de heller på det å svømme sammenhengende eller det å svømme mengde da. Og vi anser det som mer viktig enn ferdighetene i svømming, altså hvor korrekt de svømmer. Målet vårt, eller filosofien vår er jo at det å kunne berge seg selv i vann eller ha den kapasiteten til å kunne svømme en lengre distanse er målet. Og det kan man jo se igjen i kompetansemålene i læreplan om distansesvømming eller selvvalgt distanse.

Alexander har et liknende resonnement, hvor han sier:

(...) men du trenger ikke å bruke så mye tid på selve teknikkene. Så lenge du klarer å flyte og klarer å bevege deg fra en plass til en annen, og å dra med deg en annen person så er det godt nok i massevis. Man trenger ikke perfekte beinspark eller perfekte, ja du forstår. Man kan heller bruke tiden på det (livredning).

Videre i intervjuene uttrykker alle tre informantene at de skulle ønske undervisningen bar mer preg av lek. Henrik og Michael uttrykker at de hadde mer lek i undervisningsoppleggene før Svøm Tromsø, når de selv planla opplegget. Øvelsene de nå gjennomfører er lite lystbetont, samtidig er tidsbegrensningene en av utfordringene for å kunne implementere mer lek i undervisningen.

Michael: Også er det vanskelig å leke, den her type lekning, og det er ikke lagt opp til det heller, sånn tidsmessig.

Henrik: Ja, det er jo egentlig veldig lite lek. Det er jo et ganske heftig opplegg når man bare har 50 minutter i bassenget også skal man gjennom 6,8,10 øvelser, hvor man gjerne bruker 2-3 minutter hver øvelse, da er man oppe i 40 minutter allerede. Vi har sjeldent tid til lek.

Michael påpeker at bassengdybden (2 meter) er en av utfordringene med Svøm Tromsø, da barneskolene ofte okkuperer området hvor elevene når bunnen. Da må den svakeste gruppa på

8. trinn ofte opprettholde seg på dypt vann, samtidig som de kan ha et behov for å nå bunnen. Dette er også en av utfordringene tilknyttet lek, at de ikke får de samme mulighetene grunnet bassengdybden. Han uttrykker det på følgende vis:

Det er lagt inn veldig lite lek, det hadde jeg mye mer av før, da jeg hadde et helt basseng for meg selv og et område på grunt vann hvor vi kunne boble, stein saks papir og stikkball med plate og sånt. Jeg føler at de var litt morsommere før, undervisningen, nå er det mer instrumentell at de skal lære seg. Lite lek, hvert fall på åttende trinn. Og det skulle jeg ønske det var mer av.

Alexander sier at frilek brukes som en belønning i svømmeundervisning, hvor man kan leke og bruke de badefasilitetene (10-meter stupetårn, vannsklie) på Tromsøbadet hvis de blir raskt ferdig siste økt. Så elevene må «*pushe*» for å få ha litt lek siste økt, istedenfor å ha litt lek hver gang. Henrik nevner kjerneelementene i kroppsøving, og stiller spørsmål til hvor de kommer inn i nåværende svømmeundervisningen.

Siden det står at det skal være fokus på lek, inkludering, samarbeid, slike ting burde vært inkludert i dette prosjektet absolutt. Men da må det også gjøres noe med den strukturen sånn som den står i dag, strukturen i dag vil ikke kunne fungere med å oppfylle kompetansemålene på en god nok måte, eller for å få bredden i det. Det er veldig spesifikt i forhold til det som har med ferdigheter i ryggcrawl å gjøre, ferdigheter i crawl, ferdigheter i brystsvømming, ferdigheter, altså de tingene. Men denne lekpregete, mestringsfølelsen, samarbeid, og alle disse kjerneelementene, hvor kommer de inn?

5.4.2 Livredning

I undervisningsopplegget til Svøm Tromsø omhandler økt nummer seks livredning. Alexander mener det er for lite og ønsker at mer av undervisningen skal dedikeres til livredning. Noe som kommer fram i følgende uttalelse fra Alexander:

Da viser de med å kaste ut en sånn bøyle, bruke den forlengete armen. Instruktørene viser, så får elevene prøve det. Og det er fint, men det burde vært mer syns jeg (...) Så en åttendedel går på livredning. Men isteden syns jeg de kunne brukt ti minutter eller femten minutter hver økt på det. Siden det er det, som kanskje er det viktigste.

Henrik og Michael mener også en økt er for lite, men Henrik ser på livredningsopplegget med Svøm Tromsø som et tillegg til den undervisningen de selv har på sin skole. Henrik uttaler det på følgende måte:

Det er et tillegg, jeg tenker ikke at den er fullverdig, siden det er for lite tid. Elevene får ført den andre personen i kanskje den ene lengden, 25 meter, man får ikke kjent på forskjellige personer. Man får ikke kjent på at noen faktisk ikke flyter, eller at noen faktisk er tung med klær på. Ikke sant det er veldig mange slike aspekter. Så jeg tenker ikke at livredninga der oppe er fullverdig. Men det prøver vi på en måte å spe på med her på skolen da. Og er veldig bevisst på at vi må gjøre det.

Michaels skole bruker også tid utenfor svømmeundervisningen til Svøm Tromsø til å fokusere på livredning, hvor elevene får øve både på niende og tiende trinn. Noe som kommer fram i følgende uttalelse:

Livredningsbiten jobbes kontinuerlig med, både på 8. trinn, litt i svømmehallen, med praktisk forlenget arm, på skolen med hjerte-lunge-redning og generell førstehjelp. Og det repeteres jo både i 9. og 10.

Samtidig påpeker Michael at livredningsundervisningen til Svøm Tromsø fungerer bra, siden Svøm Tromsø har mye gode redskaper, samtidig god kontroll på utstyret. Han påpeker det på følgende måte:

Nei, det stort sett en gang med livredning, og da jobber vi med forlenget arm og det er jo bedre enn det vi har hatt tilgang til tidligere. Nå har vi tilgang til bøyle, kasteline, stang, synkedukke og ringer. Det er faktisk en ting som jeg vil trekke fram som har blitt bedre, de har kontroll på det utstyret og setter det fram slik at det er enkelt for oss å ta i bruk.

5.4.3 Utesvømming

Svøm Tromsø har ikke et opplegg for utesvømming, dermed må skolene gjennomføre dette på egen hånd. Alexanders skole har ikke utesvømming, mens Henrik og Michaels skoler har det. Alexander sier utesvømming er utfordrende grunnet Tromsøs kalde temperaturer og skolens beliggenhet. Michaels skole derimot har utesvømming i januar.

Michael påpeker videre at ikke alle lærere har kompetanse til å ha utesvømming, og at Svøm Tromsø har tilbydd et opplegg tilknyttet utesvømming, noe som kommer fram i følgende sitat:

Der har ikke alle kroppsøvingslærere kompetanse til det. Så vi ønsker jo (utesvømming), og det har vi drøftet med Svøm Tromsø, som da er klare til å sette i gang et opplegg, mens kommunen enda sitter og holder igjen

Henrik sier også at Svøm Tromsø har tilbydd et opplegg tilknyttet utesvømming for skolene i Tromsø, det samme har Redningsselskapet, men at de venter på svar fra kommunen. Dermed kan utesvømming være noe som kan kvalitetssikres gjennom et liknende tiltak som Svøm Tromsø i framtiden, men nå er det opp til hver skole å gjennomføre det.

5.5 Likere undervisning, flere elever på kanten

5.5.1 Likere undervisning

Når informantene blir spurt om målet med Svøm Tromsø svarer alle at det er å oppnå mer likhet, at alle skolene skal ha samme undervisning. Alexander uttrykker det på følgende måte:

Så målet er jo å kvalitetssikre svømmeundervisningen, så det ikke er opp til hver enkelt skole og hver enkelt lærer.

Når de tidligere i intervjuet blir spurt om hvilke fordeler de ser med Svøm Tromsø, svarer også alle noe om likhet. Michael uttrykker det på følgende måte:

Det er jo det at svømmeopplæringen blir mer lik for mange. For jeg ser jo det at mange kroppsøvingslærere mangler noe kompetanse på akkurat denne svømmebiten.

Samtidig sier Alexander at undervisningen fremdeles er for avhengig av hver enkelt lærer, men at det er bedre nå enn det var før Svøm Tromsø. Han forklarer det slik:

Men det fungerer jo likevel bedre enn det gjorde før, hvor hver lærer sitter på hver sine øyer og underviser på sin måte.

Michael sier at han ser mindre variasjon i elevenes svømmeferdigheter i år sammenliknet med tidligere år. Han forklarer det på følgende måte:

(Før Svøm Tromsø) fra en barneskole kommer elever som var veldig gode svømmere, mens på en annen så kommer de og er mye dårligere til å svømme. Og den forskjellen der er visket ut, og det er verdt å merke seg, at nå er det mer likt fra de elevene som kommer fra barneskolen. Det er ikke så tydelig at på den ene skolen har de hatt en veldig god svømmelærer, mens nå er det mer sånn kom si kom sa hvor de kommer fra.

Michael poengterer at han i år ser mindre forskjeller i elevenes kompetanse enn tidligere år, og at kvaliteten på undervisningen har blir gjennomsnittlig bedre.

Henrik valgte å dele elevgruppa i to istedenfor tre i år, grunnet mange elever på kanten. En av grunnene til at elevgruppa kunne deles i to er siden elevene var såpass jevne og kunne ha samme undervisningsopplegg for alle (Svøm Tromsøs undervisningsopplegg for gruppe 2). Samtidig påpeker han at det enda er for tidlig for å se det endelige resultatet av Svøm Tromsø, som han uttrykker i følgende sitat:

Ja, så jeg gir det et par år til, så har man fått opp alle, og da tror jeg det kan være kjempefint.

5.5.2 Flere elever på kanten

Både Henrik og Michael opplever at flere elever ikke deltar i svømmeundervisningen nå sammenliknet med før de startet med Svøm Tromsø.

Henrik: *Vi har et mye større antall av elever som sitter på kanten, det tenker jeg prosentvis er skyhøyt sammenliknet med før, og så jevnlig.*

Michael: *Også er det jo flere elever vegrer seg for å ha svømming, som jeg tror ikke kan svømme.*

Det at flere elever ikke deltar i svømmeundervisningen sammenliknet med tidligere byr på flere utfordringer. Ifølge Henrik har Tromsøbadet dårligere fasiliteter for å ivareta elevene som ikke er i bassenget, sammenliknet med tidligere. Som nevnt tidligere ønsker Michael at elevene på kanten kan ha opplæring i livredning, slik at når elevene har livredningsøkta, kan elevene på kanten allerede ha mye kompetanse på det område. Han sier at de har gjort det

tidligere, og ved å ha livredningsopplæring med de elevene fikk de flere av de ut i bassenget etter hvert:

Og fikk brukt en del tid på de (elevene på kanten), og da fikk de med uti vannet da etter hvert, mange av dem.

Henrik sier at de i år har valgt å bryte med Svøm Tromsøs nivådeling, hvor gruppene vanligvis deles i tre, har de i år valgt å dele elevene i to kjønnsdelte grupper. Ifølge Henrik ble dette gjort siden flere av jentene satt på kanten:

Vi deler gutter og jenter. Denne gangen gjør vi det, vi har ikke gjort det tidligere. Vi så at det var en del jenter som satt på land og vi spurte om det var ønskelig at de ville at vi skulle dele gutter og jenter, derfor gjorde vi det.

Michael påpeker at en av grunnene til at færre elever deltar i svømmeundervisningen kan være siden undervisningen er mindre lekpreget nå sammenliknet med tidligere:

Ja. Da var nok det med at det var mer lek, det var en større motivasjon for å komme i vannet ikke sant.

6 Diskusjon

Formålet med dette kapittelet er å svare på problemstillingen: *Hvordan opplever kroppsøvingslærere at samarbeidet med Svøm Tromsø påvirker kvaliteten av svømme- og livredningsopplæringen?*

Første del av diskusjonskapittelet diskuterer lærernes og instruktørens ulike kompetanser for å svare på forskningsspørsmålet «Hvilken betydning har lærernes og instruktørens ulike kompetanser for undervisningen?». Før det videre belyser hvilke ulike spenninger og motsetninger som oppstår i aktivitetssystemet Svøm Tromsø, og hvordan de kan forstås i lys av faktoren arbeidsdeling i aktivitetssystemet. Dette for å svare på forskningsspørsmålet «Hvilke motsetninger og spenninger opplever kroppsøvingslærerne i samarbeidet, og hvordan påvirker de svømme- og livredningsopplæringen?». Avslutningsvis vil det diskuteres hvordan Svøm Tromsøs nåværende objekt oppnås, og hvordan motsetninger og spenninger utgjør et potensial for utvikling av et nytt felles objekt for aktivitetssystemet som kan ivareta instruktørens og lærernes ulike kompetanser, verdier og tradisjoner.

6.1 Kompetanse

Et av regjeringens seks tiltak i 2017 for å bedre svømmeopplæringen var støtte til samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner/skoler (Kunnskapsdepartementet, 2016). Svøm Tromsø er et slikt samarbeid mellom kommunen og alle skolene i Tromsø. Målet med Svøm Tromsø er å standardisere svømmeopplæringen i Tromsø kommune, slik at alle elever får samme undervisning, uavhengig av lærer og skole (Tromsøbadet, 2020). Svøm Tromsø stiller med «svømmefaglig kompetanse og bistår som undervisningsstøtte» (Tromsøbadet, 2020). Denne beskrivelsen av Svøm Tromsø kan tolkes som at allmennlærerne i Tromsø har en begrenset kompetanse innen svømmeopplæring, og at instruktørene i Svøm Tromsø besitter en spisskompetanse som grunnskolene kan dra nytte av for å forbedre kvaliteten på svømmeopplæringen. Det ble identifisert en variasjon i graden av formell og uformell svømmefaglig kompetanse blant lærerne som deltok i denne studien. Ifølge Olstad et al. (2021) er mangel på kompetanse en av årsakene til outsourcing av svømmeopplæringen. Manglende lærerkompetanse i svømme- og livredningsopplæringen kan medføre at lærerne føler seg utrygge til å ha svømmeopplæring og at elevene ikke lærer det de skal lære (Gjølme & Grydeland, 2021b). I Norge hevder kun 57% av skoleledere at de har kompetente lærere ved egen skole som tilbyr svømmeopplæring. Samtidig hevder 18 prosent av skoleledere i

Midt- og Nord-Norge at de savner kompetansehevingstiltak innen svømmeopplæring (Bergene et al., 2022).

Utdanningsdirektoratet stiller krav til lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet om å ha 30 studiepoeng i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Til tross for det viser tall fra Statistisk sentralbyrå (2023) at 22 prosent av kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet mangler studiepoeng i faget. Samtidig påpeker Olstad et al. (2021) at studiepoeng i kroppsøving ikke nødvendigvis betyr at lærere er trygge eller egnet til å undervise i svømming. Ifølge Gjølme & Grydeland (2021b) er kompetansenivået i svømmeopplæringen lavt, noe Michael bekrefter i sin uttalelse om at noen lærere har manglende svømmefagligkompetanse for å kunne undervise på en god måte.

Etter å ha intervjuet informantene ble det klart at Henrik og Michael besitter betydelig mer kompetanse og erfaring med svømme- og livredningsopplæring enn Alexander. Deres formelle kompetanse i form av studiepoeng, var forskjellige. Michael har 60 studiepoeng i kroppsøving, Henrik har 30 studiepoeng, mens Alexander ikke har studiepoeng i kroppsøving. I tillegg til variasjon i formell kompetanse er det også variasjon i uformell kompetanse. Dette er spesielt innlysende med tanke på hvor ofte informantene deltar i undervisningen med Svøm Tromsø, hvor Michael og Henrik deltar i svømmeundervisningen hvert år med ulike klasser, mens Alexander deltar langt sjeldnere.

I lys av Engeströms teori kan en argumentere for at Henrik og Michael har internalisert aktivitetssystemet Svøm Tromsø i større grad enn andre lærere, ettersom de har flere erfaringer med Svøm Tromsø. Internalisering skjer når medlemmer av et aktivitetssystem sosialiseres inn i aktivitetssystemet, og trenes fra nybegynnere til «kompetente» medlemmer av aktiviteten, til den grad hvor dets regler og handlinger rutinemessig utføres. Internalisering er en forutsetning for eksternalisering og ekspansiv læring (Engeström, 1999). Et av Svøm Tromsøs tiltak som kan bidra til å øke lærernes internalisering av aktivitetssystemet Svøm Tromsø, er gjennom organisering av årlige kurs for lærere. Svøm Tromsøs kurstilbud er for å gi lærere en innføring i undervisningsopplegget som er utviklet av Svøm Tromsø. Høyere grad av internalisering kan bidra til at lærerne føler seg tryggere og mer forberedt til undervisningen. I tillegg kan det øke deres eierskap og ansvarsforhold til undervisningsopplegget de er satt til å gjennomføre (Hauge, 2021). Dette vil kunne minske opplevelser som Alexander uttrykker, om å «føle seg som en vikarlærer». I tillegg til høyere

grad av internalisering, kan et slikt kurs resultere i høyere svømme- og livredningskompetanse blant lærerne, og dermed heve kvaliteten i undervisningen (Stallman, 2019).

Henrik påpeker at det er lav deltakelse på disse kursene, men hvorfor det er lav deltakelse blir ikke klargjort. Imidlertid mener han at det kan skyldes dårlig kommunikasjon mellom skolene og instruktørene i Svøm Tromsø. Engeström (1999) påpeker viktigheten av kommunikative relasjoner som en integrert del av et aktivitetssystem. Samtidig er kommunikative relasjoner mellom aktivitetssystemer viktig, hvor aktivitetssystemene samhandler. Dette er siden målorienterte handlinger fra forskjellige individer koordineres sosialt, dermed er kommunikasjon viktig for å oppnå en gjensidig forståelse mellom individer (Engeström, 2014). I dette eksempelet er aktivitetssystemene grunnskolene i Tromsø og Svøm Tromsø. Ifølge Olstad et al. (2021) er kommunikasjon mellom sektorene viktig for å forbedre samarbeidet når svømmeopplæringen outsources. Et godt samarbeid mellom aktørene kan være av stor verdi for å oppnå profesjonell utvikling, hvor aktørene kan lære av hverandre. Det kreves en gjensidig deltakelse mellom de involverte partene (Olstad et al., 2021). I Svøm Tromsø er det potensial for forbedring av kommunikasjon, noe som kan oppnås hvis kommunikasjon går direkte mellom instruktørene og lærerne som deltar i Svøm Tromsø, istedenfor å gå gjennom ledelsen på de ulike skolene. Henrik påpeker at mye av informasjon stopper opp hos ledelsen på egen skole. Begrenset kommunikasjon kan dermed være årsaken til at Alexander ikke visste om kurstilbudet fra Svøm Tromsø.

Informantene i denne studien har ulike oppfatninger om samarbeidet med Svøm Tromsø har bidratt til å øke deres kompetanse. Henrik og Alexander opplever at samarbeidet har hevet deres kompetanse, mens Michael mener ikke det. Henrik og Alexander begrunner kompetansehevingen av ulike årsaker. Henrik tilknytter sin kompetanseheving til erfaring, hvor et høyt antall undervisningstimer har resultert i bedre kompetanse. Alexander derimot relaterer sin kompetanseheving til samarbeidet med instruktørene, hvor han lærer å undervise i svømmeteknikker gjennom å observere hvordan instruktørene underviser elevene. Tilsvarende funn er gjort i en annen studie på bruk av eksterne aktører, hvor noen lærere påpeker at eksterne aktører gir lærerne en unik mulighet til å lære nye ferdigheter og aktiviteter (Morgan & Hansen, 2007). Powell (2015) og Whipp et al. (2011) framhever også at lærerne utviklet kompetanse som et resultat av å observere hvordan eksterne aktører underviser. I lys av kulturhistorisk aktivitetsteori kan det forstås som at instruktørene fungerer som medierende hjelpere ovenfor Alexander. Hvor Alexander tilegner seg svømmeteknisk kunnskap og ferdighet gjennom samarbeidet med instruktørene. Ifølge Vygotsky er det kun

mer kompetente individer som kan fungere som medierende hjelpere ovenfor den lærende (Vygotsky, 1978). I denne sammenhengen besitter instruktørene høyere grad av svømmeteknisk kompetanse enn Alexander, og kan dermed mediere. På den andre siden opplever ikke Henrik og Michael det på samme måte, men i lys av deres høye kompetanse i utgangspunktet, har de trolig ikke like høyt behov for mediering. Noe som Michael også påpeker, at til tross for at han ikke opplever en kompetanseheving er kanskje den opplevelsen annerledes for andre lærere.

En potensiell implikasjon for instruktørenes forutsetninger for å kunne operere som medierende hjelpere er deres ulike kompetansenivå. Noe Alexander og Michael påpeker, at det er stor variasjon i instruktørenes kompetanse. Den spesifikke kompetansen Michael og Alexander nevner at noen av instruktørene mangler, er en pedagogisk kompetanse. En manglende pedagogisk kompetanse kan begrense instruktørenes evne til å undervise lærere og elever. Tilsvarende funn er også gjort i Christiansens (2018) masteroppgave, der lærerne påpekte at instruktørene manglet en pedagogisk kompetanse, men hadde høy grad av svømmefaglig kompetanse. Blair & Capels (2011) studie hvor fotballtrenere underviser i kroppsøving fant også at trenerne hadde lav pedagogisk kompetanse.

Variasjon i Svøm Tromsøs instruktørers kompetanse kan skyldes at de (i likhet med lærerne) har ulik grad av formell kompetanse, som for instruktørene oppnås via kursing. Ifølge Norges Svømmeforbund (u.å.) er det et minimumskrav at instruktører har et nybegynnerkurs på 20 timer. De kan også ta et videregående kurs på 16 timer. Svøm Tromsø stiller krav til hovedinstruktør om å ha videregående instruktørkurs og undervisningserfaring. Andre instruktører må minimum ha fullført nybegynnerkurs i tillegg til undervisningserfaring (Tromsø kommune, 2020). Nøyaktig hvilken grad av formell og uformell kompetanse instruktørene har kommer ikke fram i dataene.

Svøm Tromsø påpeker at instruktørene stiller med en svømmefaglig kompetanse og skal bistå som undervisningsstøtte (Tromsøbadet, 2020). Dette kan tolkes som at Svøm Tromsø skal utøves med et formål om at instruktørenes svømmefaglige kompetanse og lærernes pedagogiske kompetanse skal kunne komplimentere hverandre for å standardisere svømmeopplæringen. Til hvilken grad dette innfris diskuteres senere hvor motsetninger og spenninger tilknyttet aktivitetssystemets arbeidsinndeling belyses.

6.2 Motsetninger og spenninger som potensial for ekspansiv læring

Engeströms (2014) teori om aktivitetssystemer betrakter arbeidsinndeling som en viktig faktor. I Svøm Tromsø-samarbeidet har lærerne hovedansvaret for å gjennomføre undervisningen, mens instruktørene er ansvarlige for utvikling av undervisningsopplegg, organisering av transport til og fra Tromsøbadet, samt fastsetting av regler. Med regler menes både regler som elevene skal overholde i skolesvømmingen, og rammefaktorer.

Rammefaktorer analyseres som regler ettersom Svøm Tromsø er ansvarlig for organiseringen av svømmeopplæringen, og deres arbeidsoppgaver blant annet er planlegging av timer, hvordan skolene fordeles, dimensjonering og planlegging av bassengbruk (Tromsø kommune, 2020). Arbeidsdelingen i Svøm Tromsø skiller seg ut fra Christiansens (2018) og Strands (2021) masteroppgaver hvor instruktørene hadde hovedansvaret for undervisningen, mens lærerne var delaktig. Instruktører i Olstad et al. (2021) studie påpekte at noen lærere fraskrev seg ansvar i svømmeopplæringen når eksterne aktører ble introdusert. Tilsvarende funn er gjort i annen forskning på outsourcing i kroppsøving, hvor lærerne har høy tillit til den eksterne aktøren og forventer at instruktørene skal undervise for dem (Powell, 2015).

Forskning på outsourcing av musikkundervisningen i grunnskolen har belyst spenninger fra et KHAT-perspektiv med hensyn til en slik arbeidsinndeling. Når den eksterne aktøren blir hovedansvarlig og en leverandør av kunnskaper og tjenester, hemmer det muligheten for spenninger som kan bidra til utvikling for begge parter (grunnskolelærer og kulturskolelærer) å komme fram til overflaten (Brøske, 2017; Hauge, 2021).

Alexander ønsker at instruktørene skal ha mer ansvar i undervisningen, grunnet deres svømmetekniske kompetanse. Han mener at arbeidsinndelingen i Svøm Tromsø nå begrenser kvaliteten av svømmeopplæringen ettersom den fortsatt i for høy grad er determinert av lærernes svømmefaglige kompetanse.

Lærerne i Svøm Tromsø er mer involvert og har mye mer ansvar i gjennomføringen av undervisningen sammenliknet med tidligere forskning. Andre studier peker til at den eksterne aktøren ofte har undervisningsansvaret (Brøske, 2017; Hauge, 2021; Olstad et al., 2021; Powell, 2015). Til tross for at Svøm Tromsø utøves med en mer likestilt arbeidsinndeling enn tidligere forskning, forekommer det motsetninger og spenninger. Ifølge Engeström (2001) kan det oppstå spenninger mellom aktivitetens medlemmer når arbeidsdelingen er skjevt fordelt. De spenningene og motsetningene som oppstår i arbeidsdelingen er ikke nødvendigvis bare relatert til den horisontale arbeidsdelingen i aktivitetssystemet Svøm Tromsø, men også den

vertikale arbeidsinndelingen med hensyn til makthierarkiet. Denne spenningen er fremtredende når det kommer til valg av innhold og regler som er gjeldende i aktivitetssystemet. Hvor instruktørene er ansvarlig for å utvikle undervisningsopplegg og regler for Svøm Tromsø, dermed opptrer de i en maktposisjon ovenfor lærerne som underviser i henhold til instruktørenes opplegg og regler. Denne spenningen må forstås i lys av lærernes og instruktørenes ulike bakgrunner og kompetanser. Samtidig varierer lærernes maktposisjon i Svøm Tromsø, hvor Henrik er mer autonom enn Alexander i undervisningen, trolig grunnet deres ulike grad av kompetanse og erfaring. I et aktivitetssystem vil medlemmene alltid bringe deres ulike historier og tradisjoner med inn i aktiviteten. Dermed består aktivitetssystemer av et mangfold av ulike synspunkter, tradisjoner og interesser (Engeström, 2001). I aktivitetssystemet Svøm Tromsø har lærerne og instruktørene ulike verdier grunnet deres ulike bakgrunner. Verdiene til lærerne og instruktørene må ses i relasjon til deres respektive kompetanse, historie og tradisjon som henholdsvis lærere og instruktører. Når instruktørene er ansvarlig for valg av regler og innhold i undervisningstimene, oppstår det spenninger ettersom at innholdet og reglene er utformet i henhold til instruktørenes objekt for svømmeopplæringen. Svøm Tromsøs objekt er å standardisere svømmeopplæringen i Tromsø gjennom en ferdighetsbasert undervisning (Tromsøbadet, 2020). Problematikken med et slikt mål er at det ikke tar hensyn til elementet fellesskap i aktivitetssystemet. Svøm Tromsøs objekt samsvarer ikke med lærernes objekt for svømmeopplæringen, hvor de har flere kompetansemål å forholde seg til i svømmeopplæringen, i tillegg til at kroppsøving skal være et danningsfag som skal stimulere livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kroppsøvingfagets kjerneelementer *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel* anses som det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020) og de oversees til en viss grad i Svøm Tromsøs prioriteringer om å standardisere svømmeopplæringen.

6.2.1 Regler

Regler refererer i denne sammenhengen til de institusjonaliserte normer og rutiner som elevene forventes å følge inne på Tromsøbadet, samt rammebetingelser som elevtall, timeplan og bassengkapasitet. Informantene uttrykker utfordringer tilknyttet tid per økt, antall undervisningstimer og et høyt elevtall. Det høye elevtallet gjør det mer utfordrende å undervise grunnet økt støy og mer uoversiktlig enn annen kroppsøving (Olstad, 2021).

Manglende retningslinjer for elevene som sitter på kanten anser Michael som problematisk. Nøyaktig hvorfor flere elever nå er på kanten enn tidligere presiseres ikke gjennom intervjuene med informantene. Michael påpeker imidlertid at et livredningsopplegg for elevene på kanten tidligere bidro til å få flere elever i bassenget, ettersom lærerne brukte mer tid på dem. Henrik fremhever at å dele den ene elevgruppen etter kjønn, istedenfor Svøm Tromsøs faste struktur om ferdighetsbaserte grupper, førte til flere elever som tidligere satt på kanten deltok i undervisningen.

Michael og Alexander understreker at å ha svømmeopplæringen så tidlig på ungdomstrinnet kan medføre at det føles mindre trygt for elevene, ettersom klassestrukturen enda ikke er satt. Dermed kan fravær av trygghet være en faktor for at færre elever deltar.

Årsaken til hvorfor færre elever deltar i undervisningen kan ikke fastslås, men det kan være en konfluens av de ulike faktorene informantene uttrykker. Noen av de grunnene som nevnes kan forstås i lys av faktoren regler (gruppering, manglende retningslinjer for elevene på kanten, undervisning tidlig på 8. trinn), og reglene er utviklet av instruktørene. I lys av Engeströms teori kan det være behov for instruktørene å utvikle regler for aktivitetssystemet Svøm Tromsø i samarbeid med lærerne. Hvor lærerne kan bruke deres pedagogiske kompetanse for å møte de ulike pedagogiske utfordringene som preger Svøm Tromsø. På denne måten kan begge parters kompetanser komplimentere hverandre. Hvor lærernes pedagogiske kompetanse og instruktørenes svømmefaglige kompetanse kan anses som likeverdige gjennom en horisontal arbeidsinndeling (Brøske, 2017).

6.2.2 Mye teknikk, lite lek

Informantene uttrykker at undervisningsopplegget er preget av mye teknikkterping og lite lek. Tilsvarende funn er gjort i Christiansens (2018) masteroppgave om Svøm Bergen, hvor lærerne uttrykte at innlæring av teknikk var hovedinnholdet i undervisningen. Tradisjonelt sett har svømmeundervisningen i skolen båret preg av instruksjoner og læring av forhåndsdefinerte teknikker og svømmearter innendørs, og i mindre grad lagt opp til oppdagende og utforskende læring (Bjerke, Aune & Lorås, 2021; Stallman et al., 2008). Henrik og Alexander anser viktigheten av å kunne svømme en lengre distanse som mer viktig enn korrekt utførelse av en gitt svømmeteknikk. Et av kompetansemålene i svømming og livredning for ungdomstrinnet sier at elevene skal «Utføre varierte svømmeteknikker og svømme en lengre distanse basert på egen målsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålet uttrykker både svømmeteknikk og lengre distanse. Men fokuset i

undervisningsopplegget til Svøm Tromsø ser ut til å vektlegge svømmeteknikk. Elevene får mulighet til å svømme en lengre distanse gjennom en test siste undervisningsøkt. Elevene setter egne mål i forkant av svømmeopplæringen, og får muligheten til å oppnå sin målsetning under testen.

Henrik påpeker viktigheten av å utvikle mestringsfølelse blant elevene i svømmeopplæringen. Begrensinger i undervisningstiden kan imidlertid hindre elevenes muligheter til å oppnå sine individuelle målsettinger. Derfor argumenterer Henrik og Michael for at testen bør forekomme på 10. trinn framfor 8. trinn. Videre stiller Henrik spørsmål ved nødvendigheten av å fokusere på andre svømmeteknikker når en elev allerede mestrer en spesifikk teknikk, og argumenterer for at elevene bør få lov til å utvikle sin nåværende kompetanse. Stallmann (2014) påpeker viktigheten av utforskende læring i svømming. Dette gir elevene mulighet til å tilpasse valget av svømmeteknikker etter egne behov, i motsetning til å lære spesifikke svømmeteknikker.

En utfordring i Svøm Tromsø er dermed at aktivitetssystemets objekt ikke er definert i fellesskap mellom lærere og instruktører. Svøm Tromsøs nåværende objekt fokuserer på standardisering og utvikling av elevers ferdigheter, og undervisningsopplegget utvikles i tråd med objektet. Ifølge Leont'ev (1981) må handlingene i en aktivitet ses i relasjon til aktivitetens overordnede objekt. Ettersom at instruktørene lager undervisningsopplegget, velger de handlingene som preger aktivitetssystemet for å oppnå objektet. Dette resulterer i at undervisningen fokuserer på teknikkterping. På den andre siden er kroppsøving et allmenndannende fag som skal gi rom for læring gjennom lek og øving i ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge læreplanen skal kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* blant annet gi rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i ulike bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring skal også stimulere til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). På denne måten framstår dette som en tertiær spenning mellom objektene i Svøm Tromsø og læreplanen. Øvelsene som tilbys av Svøm Tromsø fokuserer på individuelle og instrumentelle teknikker, og er lite lystbetont. Dette samsvarer med Svøm Tromsøs objekt om å utvikle svømmeferdigheter for å standardisere undervisningen, men ikke med alle formålene for kroppsøvingsfaget. Henrik stiller spørsmål til hvor kjerneelementene kommer inn i undervisningen med Svøm Tromsø. Alexander poengterer at å skape bevegelsesglede er kroppsøvingsfagets formål, og det formålet forsvinner med et slikt teknikkfokus. Bjerke et al. (2021) påpeker at undervisningen skal stimulere til skaperglede, utforskertrang og kreativitet i skolen. Videre omtaler de

svømmeopplæringen som paradoksalt dersom elevene får servert «riktige» bevegelser i svømmeopplæringen, ettersom at instruksjonsmetoden i for liten grad er utforskende og utprøvende.

Et slikt spenningsforhold mellom svømmeferdigheter og bevegelsesglede er trolig ikke bare fremtredende i svømmeopplæringen i Tromsø. I Norge er svømmedyktighet klart definert i kompetansemålet for svømming etter 4. trinn (Gjølme & Grydeland, 2021b). En konsekvens av et slikt kompetansemål kan være at mål om individuell utvikling ut ifra forutsetninger og bevegelsesglede, som belyses som viktig i faget, skyves til siden (Lyngstad, 2019). Ifølge Gjølme (2017) er det viktig at elevene får leke seg gjennom de ulike øvelsene i kompetansemålet, for å unngå et testregime. Det blir opp til lærerne å bruke sunn fornuft og autentiske situasjoner for å se om elevene har tilstrekkelig måloppnåelse. Svøm Tromsø påpeker at de vil måle elevenes kompetanse (Tromsøbadet, 2020), noe som ifølge informantene skjer gjennom testing siste økt hvor elevenes måloppnåelse dokumenteres i programmet Connexus.

Spenningen mellom bevegelsesglede og svømmeferdigheter forstås i lys av lærernes og instruktørens ulike tradisjoner og formål med undervisningen. Det er behov for en transformasjon av objektet i Svøm Tromsø, hvor et nytt felles objekt utvikles i samarbeid mellom lærere og instruktører. Slik kan både instruktører og lærere anse undervisningssamarbeidet som verdifullt i hensyn til deres ulike kompetanser og tradisjoner som lærere og instruktører. Ifølge Engeström (2001) oppnås en transformasjon når objektet rekonseptualiseres for å omfavne en bredere horisont av muligheter enn hvordan aktiviteten tidligere ble utført. Et nytt objekt vil være styrende ovenfor aktivitetens handlinger, hvor et nytt objekt blir retningsgivende ovenfor valg av innhold (Leont'ev, 1981). Valg av undervisningsinnhold kan være et område for felles involvering (Brøske, 2017). Et nytt undervisningsopplegg bør da utvikles i samarbeid mellom instruktører og lærere. Slik kan aktivitetssystemets fellesskap være representert i aktivitetssystemets objekt og handlinger.

En slik transformasjon hvor lærere og instruktører utvikler et nytt objekt og undervisningsopplegg i fellesskap vil nødvendigvis ikke «løse» Svøm Tromsøs mangel på lek. Lite tid er også en av grunnene til at undervisningen er lite lekpreget. Spenningen mellom bevegelsesglede og svømmeferdigheter er ikke bare en tertiær spenning mellom aktivitetssystemene læreplanen og Svøm Tromsø. Det må også ses i relasjon til andre

aktivitetssystemer som kommunen og Tromsøbadet, ettersom mer tid krever mer ressurser fra kommunen og mer bassengtid fra Tromsøbadet.

6.2.3 Livredning og utesvømming

Kun en av åtte undervisningsøkter med Svøm Tromsø omhandler livredning, noe informantene synes er for lite. Henrik og Michael har livredningsopplæring også utenfor Svøm Tromsø, og ser på Svøm Tromsøs livredningsopplæring som et tillegg til deres egen undervisning. Ifølge Gjølme & Grydenland (2021b) er livredning, i likhet med svømmeferdigheter, noe som må øves på. En undervisningsøkt er trolig lite tid for å lære seg alle elementer som inngår i livredningsopplæringen.

Michael og Henrik har svømme- og livredningsopplæring utendørs, Alexander derimot har ikke det. Svømme og livredningsopplæringen utendørs må lærerne og skolene tilrettelegge for på egenhånd, uten Svøm Tromsø.

Svøm Tromsøs undervisning foregår kun innendørs og med et begrenset livredningsfokus. Dette funnet er konsistent med resultater fra Christiansens masteroppgave (2018) hvor den eksterne aktøren heller ikke tilbydde utendørs svømmeopplæring. I lys av Engeströms (2014) teori kan dette forstås som en tertiær motsetning mellom aktivitetssystemer, hvor aktivitetssystemet Svøm Tromsøs objekt om standardisering av svømmeopplæringen ikke oppfyller læreplanens kompetansemål tilknyttet livredning i, på og ved vann ute i naturen (de Lange, 2014). Ironisk nok skaper det en differanse i svømmeopplæringen i kommunen når noen skoler gjennomfører svømme- og livredningsopplæringen ute i naturen og andre ikke gjør det. Svøm Tromsøs objekt om standardisert undervisning er trolig motivert av læreres varierte kompetanse innenfor svømming. Samtidig er det lærerne selv som skal gjennomføre utesvømming, som stiller høyere krav til kompetanse og sikkerhet enn innendørs svømming (Olstad, 2021). Det er dermed paradoksalt at svømmeopplæringen ute skal gjøres av lærerne alene, mens svømmeopplæringen inne gjennomføres med bistand fra kvalifiserte og kompetente instruktører. Ifølge studien *Spørsmål til Skole-Norge* oppgir bare en av seks skoleledere på ungdomstrinnet at de har gjennomført livredning i vann ute i naturen (Bergene et al., 2022).

Moran (2013) påpeker viktigheten av å definere «water competence» for å få en gjensidig enighet om hvilke ferdigheter som utgjør grunnlaget for svømme- og livredningsopplæringen.

Utvikling av elevenes water competence handler ikke bare om ferdigheter, men også om drukningsforebyggende kunnskap og holdninger (Gjølme & Grydeland, 2021a). Tidligere forskning viser en nedgang i svømmeeffektivitet når individer går fra å svømme innendørs i badetøy til å svømme i mer utfordrende betingelser som vann med lavere temperatur, bølger og å svømme med klær (Kjendlie et al., 2013; Moran, 2015; Moran et al., 2012; Rejman et al., 2020). Dermed kan man ikke forvente at elever kan reprodusere svømmeferdigheter som tilegnes i innendørs svømmeopplæring i mer krevende forhold utendørs. Hensikten med kompetansemål tilknyttet utesvømming er at skolene er ansvarlige for å utruste elever med nødvendig kompetanse for å håndtere kravene og utfordringene som oppstår ved å ferdes utendørs – i tillegg til å gjøre elevene svømmedyktige (Gjølme & Grydeland, 2021a). En standardisert svømme- og livredningsopplæring bør derfor forsikre seg om at alle elever får tilstrekkelig opplæring, også utendørs.

Spenningen mellom læreplanens kompetansemål tilknyttet livredning og Svøm Tromsøs nåværende undervisningspraksis utgjør et potensial for transformasjon i aktivitetssystemets objekt. Svøm Tromsøs objekt bør utvides slik at det omfatter både innendørs og utendørs svømmeopplæring, for å ivareta prinsippet om svømming- og livredningsopplæringen som drukningsforebyggende tiltak, og ikke bare utvikling av svømmetekniske ferdigheter.

6.3 Svøm Tromsøs objekt og aktivitetssystemets proksimale utviklingszone

Nå standardiseres opplæringen gjennom et likt undervisningstilbud for alle elever. Basert på informantenes uttalelser om likhet, kan det tolkes som at Svøm Tromsø så langt har lyktes i dets objekt om å standardisere svømmeopplæringen. Svøm Tromsøs ferdighetsbaserte nivåfordeling påpekes av Michael som den største styrken med Svøm Tromsø. Denne nivåfordelingen er utformet for å ivareta elevenes krav om tilpasset opplæring (Tromsøbadet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2022). Michael ser på dette som positivt ettersom elevene med lavest ferdighetsnivå i svømming nå får mer oppfølging enn tidligere.

En potensiell konsekvens av standardisert svømmeopplæring at enkelte skoler kan oppleve Svøm Tromsø som mindre omfattende eller begrensende sammenliknet med undervisningstilbudet før samarbeidet. Ifølge Olstad et al. (2021) er outsourcing av svømme- og livredningsopplæringen en løsning hvis skolene eller lærerne har lite eller manglende kompetanse og erfaring med svømming og livredning. Kompetente lærere som Henrik og

Michael har gått fra over 20 undervisningstimer på ungdomstrinnet i svømming og livredning innendørs til 8 undervisningstimer. På den måten har standardisering av svømmeopplæringen begrenset svømmetilbudet for enkelte skoler ettersom de opplever en stor nedgang i antall undervisningstimer.

Til tross for at Svøm Tromsøs måloppnåelse er god med hensyn dets nåværende objekt, er det behov for en transformasjon av aktiviteten. De motsetningene og spenningene som utgjør potensialet for transformasjon av aktivitetssystemet Svøm Tromsø er de som framkommer imellom aktivitetssystemets arbeidsdeling, regler og valg av innhold. Spenningen som fremkommer i faktoren regler, forekommer på bakgrunn av en skjev arbeidsdeling. Instruktører og lærere har ulike kulturelle og historiske bakgrunner, dermed kan de ha ulike oppfatninger av verdier og normer for undervisningen. Videre er Svøm Tromsø preget av et teknikkfokus hvor utvikling av tekniske svømmeferdigheter anses som viktige handlinger i aktivitetssystemet. Dette kan også forstås på bakgrunn av en skjev arbeidsdeling, ettersom instruktørene velger innholdet som lærerne må forholde seg til. Det er potensial for å utvide objektet for å inkludere kroppsøvingsfagets kjerneelementer for å ivareta verdier som bevegelsesglede og samarbeid. Det er også spenninger mellom Svøm Tromsøs objekt og læreplans kompetansemål om livredning i vann utendørs, som nå ikke oppfylles av Svøm Tromsø.

Medlemmene av aktivitetssystemet er alle individer som deler et felles objekt, i Svøm Tromsø er det alle instruktører, lærere og elever (Engeström & Sannino, 2010). Aktivitetssystemet Svøm Tromsøs nåværende proksimale utviklingszone forstås som avstanden mellom de nåværende handlingene til medlemmene av aktivitetssystemet, og den nye formen for aktivitet som kan genereres kollektivt som en løsning på de motsetningene og spenningene som har blitt belyst (Engeström, 2014). Svøm Tromsø må da utvide objektet om standardisering av svømmeopplæringen gjennom en teknikkfokusert svømmeundervisning innendørs, til å utvikle et nytt objekt i fellesskap som ivaretar kroppsøvingsfagets kjerneelementer og alle kompetansemål tilknyttet livredning og svømming- også utendørs. En slik prosess bør skje i samarbeid med lærere, hvor de kan utvikle et nytt objekt, nye regler og nye undervisningsopplegg som bedre representerer aktivitetssystemets sosiale fellesskap. En forutsetning for ekspansiv læring gjennom transformasjon, er at medlemmene av aktivitetssystemet har internalisert det. Videre kan medlemmene gjennom eksternalisering

bidra til nye ideer og løsninger som kan fremme endringer i aktivitetssystemet (Engeström, 1999, 2014).

En slik transformasjon av objektet er allerede i gang. Michael og Henrik utdyper at de er i kontakt med Svøm Tromsø og kommunen med ønsker om å innføre nye tiltak for utesvømming og svømmeopplæring på 10. årstrinn. Instruktørene i Svøm Tromsø og Det norske redningsselskapet har tilbydd et undervisningsopplegg for utesvømming. Samtidig prøver også instruktørene i Svøm Tromsø å tilrettelegge for svømmeopplæring for elevene på 10. trinn. Utfordringen med en slik transformasjon er at mange aktivitetssystemer er involvert i en slik utvikling. Hvert enkelt aktivitetssystem fremstår i et nettverk av aktivitetssystemer som påvirker hverandre (Roth & Lee, 2007). I denne sammenhengen er det en tertiær spenning mellom aktivitetssystemene Svøm Tromsø og kommunen. Ifølge Michael venter de på svar fra kommunen for å starte med utesvømming og svømming på 10. trinn. Slike endringstiltak krever mer ressurser fra kommunen og mer undervisningstid fra Tromsøbadet. Det som nå gjenstår for en ekspansiv syklus, er godkjenning fra kommunen (Engeström, 1999). Henrik påpeker at kommunen trolig ikke har kapasitet til å følge opp alle forespørsler, og uttrykker at det er behov for en ny ansatt med en egen stilling: *Det må på en måte være en som får tildelt en rolle for å ta disse innspillene videre og ha det som sin jobb, en slags koordinator av noe slag.*

Forutsetninger for å transformere objektet i et aktivitetssystem som Svøm Tromsø handler derfor ikke bare om de ulike medlemmene som utgjør aktivitetssystemet. Eller om deres bidrag gjennom internalisering og eksternalisering for å kollektivt utvikle et nytt, felles mål som kan representere fellesskapets ulike verdier for aktiviteten (de Lange, 2014; Engeström & Sannino, 2010). Hvor et nytt felles mål utgjør et motiv for nye handlinger som kan prege aktivitetssystemet (Leont'ev, 1981). Denne prosessen er allerede i gang i Svøm Tromsø, men en slik transformasjon innebærer utfordringer tilknyttet ressurser og tid, hvor flere aktivitetssystemer må komme til enighet for å videreformidle ressurser for å ekspandere læringen.

7 Konklusjon

I denne studien har jeg utforsket hvordan kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet opplever samarbeidet med den eksterne aktøren Svøm Tromsø i svømme- og livredningsopplæringen i Tromsø. Studiens resultater indikerer en variasjon i lærernes formelle og uformelle kompetanse tilknyttet svømmeopplæring. Samtidig påpeker to av informantene at svømmeinstruktørene har en variert pedagogisk kompetanse, som påvirker undervisningen. Informantene uttrykte utfordringer tilknyttet svømmeopplæringens rammefaktorer. Disse faktorene var høye elevtall, lite tid per undervisningsøkt og få undervisningstimer.

Ifølge informantene bidrar Svøm Tromsø til en likere svømmeopplæring for grunnskoleelevene i Tromsø. Dermed er ikke undervisningstilbudet like avhengig av lærernes ulike kompetanser, noe som medfører at kvaliteten på svømmeopplæringen trolig blir gjennomsnittlig bedre i kommunen. En konsekvens av likere svømmeopplæring er at noen skoler opplever en redusert undervisningstid i svømmeopplæring, ettersom noen skoler brukte mer tid på svømmeopplæring før Svøm Tromsø. To av studiens informanter opplever at flere elever nå vegrer seg for å delta i svømmeundervisningen, sammenliknet med tiden før Svøm Tromsø. Hva som er årsaken til at færre elever deltar i undervisningen kan ikke presiseres i oppgaven.

Lærerne er ansvarlig for å lede undervisningen, mens svømmeinstruktørene bistår lærerne. Videre er svømmeinstruktørene ansvarlig for utviklingen av undervisningsopplegg og regler for undervisningen. Det resulterer i et undervisningsopplegg som er preget av instrumentelle og svømmetekniske øvelser og lite lekpreget. Samtidig omhandler kun en av de åtte undervisningsøktene for ungdomstrinnet livredning, noe informantene mener er lite, til tross for at den er av høy kvalitet. Svømme- og livredningsopplæringen utendørs er de individuelle skolene i kommunen ansvarlig for selv, hvor to av de tre informantene i denne studien hadde gjennomført det.

I lys av Engeströms teori argumenteres det for at lærerne bør involveres mer i utforming av mål, valg av innhold og regler for svømmeopplæringen. Dette for å sikre at svømme- og livredningsopplæringen reflekterer både instruktørenes og lærernes ulike formål for undervisningen. En mer likestilt arbeidsdeling kan bidra til at lærernes og instruktørenes ulike kompetanser bedre komplimenterer hverandre.

7.1 Videre forskning

Denne masteroppgaven har tatt sikte på å gi et innsyn til hvordan kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet opplever samarbeidet med Svøm Tromsø i svømmeopplæringen.

Svømmeopplæringen i Norge er forholdsvis lite forsket på, og det er behov for å produsere mer forskningsbasert kunnskap om temaet. Etter innføringen av LK20, vil det anses som hensiktsmessig å forske på hvordan lærere, elever og skoler arbeider mot å oppnå de nye kompetansemålene for svømme- og livredningsopplæringen.

Denne studien har et lite utvalg med et tre kroppsøvingslærere fra tre ulike skoler. Videre forskning bør få frem flere synspunkter og perspektiver tilknyttet svømmeopplæringen. I samarbeidsprosjekter med bruk av eksterne aktører vil det være hensiktsmessig å få mer forskningsbasert kunnskap fra alle de ulike aktørene som er involvert, derav elever, lærere, instruktører, skoleledere og kommunalt ansatte. Dette kan bidra til et mer nyansert bilde for hvordan slike samarbeidsprosjekter fungerer i praksis.

Svøm Tromsø er et relativt nytt prosjekt, og dets endelige resultat kan trolig ikke presiseres før alle elever har hatt all svømmeundervisning med Svøm Tromsø. Et potensielt område fremtidig forskning kan derfor være å undersøke elevenes dokumenterte måloppnåelse når alle elever har hatt all svømmeopplæring fra 2. til 8. trinn med Svøm Tromsø.

Det er en pågående dialog om å få til et samarbeid tilknyttet utendørs svømme- og livredningsopplæringen i kommunen. Kun en av seks ungdomsskoler gjennomfører livredningsopplæring utendørs, derfor er dette et område som behøver ytterligere forskning (Bergene et al., 2022).

8 Referanser

- Angelo, E. R., Anders & Rønning, R. J. (2017). Innledning. I E. R. Angelo, Anders & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS-den doble regnbuen* (s. 11-15). Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, P. R. (2017). *Bør svømmeundervisningen outsources?: en kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving* Norges idrettshøgskole. Hentet fra https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2447695/Masteroppgave%20Pernille%20Ravn%20Berg_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Ramberg, I. & Wollscheid, S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022* (NIFU-rapport 2022:11). Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/3001772>
- Bjerke, Ø., Aune, T. K. & Lorås, H. W. (2021). Læring av svømming og livredning. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 55-78). Oslo: Univesitetsforlaget.
- Blair, R. & Capel, S. (2011). Primary physical education, coaches and continuing professional development. *Sport, Education and Society*, 16(4), 485-505. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589645>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole - ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. R. Angelo, Anders
- Rønning, Rut Jorunn (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* (s. 235-257). Cappelen Damm Akademisk.
- Christiansen, T. S. (2018). *Innføring av nye kompetansekrav i svømming – erfaringer fra skoleledere, lærere og elever* Høgskulen på Vestlandet/ Western Norway University of Applied Sciences. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2502962?locale-attribute=no>

- Costa, A. M., Frias, A., Ferreira, S. S., Costa, M. J., Silva, A. J. & Garrido, N. D. (2020). Perceived and real aquatic competence in children from 6 to 10 years old. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6101.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I J. W. Helder, Line (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 162-177). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. I J. Lave & S. Chaiklin (Red.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (s. 64-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I *Perspectives on activity theory*. (s. 19-38). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
<https://doi.org/10.1080/13639080123238>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 133-161). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjølme, E. G. (2017). Dårligst i Norden på svømmeopplæring. *Bedre Skole*, 29, 4, 42-47.
Hentet fra
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021a). Drukningforebyggende arbeid og water competence. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 35-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021b). Utendørs svømming og livredning. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 15-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, K. (2021). Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer – utfordringer og muligheter. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 179-203). Cappelen Damm Akademisk.

- Høgskulen på Vestlandet. (2022). En veileder til trygg opplæring i, ved og på vann og bading i skolens regi. Hentet fra <https://svommedyktig.no/globalassets/dokumenter/veileder2022.pdf>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. . utg.). Oslo: Universitetsforl.
- iTromsø. (2021, 14.06.2021). Svømmeopplæring på dypt vann. iTromsø. Hentet fra <https://www.itromso.no/meninger/i/nWbxMB/svommeopplaering-pa-dypt-vann>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kain, D. & Wardle, E. (2002). Activity Theory: An Introduction for the Writing Classroom.
- Kjendlie, P.-L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T. & Moran, 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.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Bedre svømmeopplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2016/bedre-svommeopplaring-i-skolen/id2509337/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Regjeringens svømmepakke. Skal gjøre det lettere å gi god svømmeopplæring til elevene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/nyheter/2017/skal-gjore-det-lettere-a-gi-god-svommeopplaring-til-elevne/id2555978/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind* Progress Publ.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge—en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2).
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet.

- Moran, K. (2013). Defining "swim and survive" in the context of New Zealand drowning prevention strategies: A discussion paper, . Hentet fra <https://www.dpanz.org.nz/wp-content/uploads/2019/06/Water-competency-in-the-context-of-New-Zealand-drowning-prevention-strategies-Kevin-Moran-120713.pdf>
- Moran, K. (2015). Can you swim in clothes? Reflections on the perception and reality of the effect of clothing on water competency. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(2), 4.
- Moran, K., Quan, L., Franklin, R. & Bennett, E. (2011). Where the evidence and expert opinion meet: A review of open-water recreational safety messages. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 5(3), 5.
- Moran, K., Stallman, R. K., Kjendlie, P.-L., Dahl, D., Blitvich, J. D., Petrass, L. A., ... Matsui, A. (2012). Can you swim? An exploration of measuring real and perceived water competency. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 6(2), 4.
- Morgan, P. & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-108. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.2.99-112>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.) Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Norges Svømmeforbund. (2009). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant 5. klassinger - 2009*. Synovate, Redningsselskapet og Norges Svømmeforbund. Hentet fra https://svomming.no/wp-content/uploads/2016/02/Unders%C3%B8kelse_sv%C3%B8mmedyktighet_2009.pdf
- Norges Svømmeforbund. (2013). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse - 2013*. Ipsos, Gjensidigestiftelsen og Norges Svømmeforbund. Hentet fra https://svomming.no/wp-content/uploads/2016/02/Unders%C3%B8kelse_sv%C3%B8mmedyktighet_2013.pdf
- Norges Svømmeforbund. (2021). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse- 2021*. Ipsos, Norge Svømmeforbund og Redningsselskapet. Hentet fra <https://svomming.no/wp-content/uploads/2013/05/RAPPORT-Svommeforbundet.pdf>
- Norges Svømmeforbund. (u.å.). Svømmeinstruktør. Hentet 25.04.2023 fra <https://utdanning.svomming.no/utdanningstilbudet/instruktør/svommeinstruktør/>
- Olstad, B. H. (2021). Helse, miljø og sikkerhet i svømme- og livredningsopplæring. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 99-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olstad, B. H., Berg, P. R. & Kjendlie, P.-L. (2021). Outsourcing Swimming Education—Experiences and Challenges. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 6. Hentet fra <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/1/6>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Powell, D. (2015). Assembling the privatisation of physical education and the ‘inexpert’ teacher. *Sport, Education and Society*, 20(1), 73-88.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.941796>
- Redningsselskapet. (2023). Redningsselskapets drukningsstatistikk. Hentet 30.04.2023 fra <https://www.redningsselskapet.no/drukning/>
- Regjeringen. (2016). Bedre svømmeopplæring. I: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2016/bedre-svommeopplaring-i-skolen/id2509337/>
- Rejman, M., Kwaśna, A., Chrobot, M., Kjendlie, P.-L. & Stalman, R. K. (2020). Perceived versus real swimming skills of adolescents under standard and challenging conditions: Exploring water competencies as an approach to drowning prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3826.
- Riise, R. & Oseid, K. A. (2015, 25.02.2015). Han vil tvinge kommunene til å svømmeteste skolebarn. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/han-vil-tvinge-kommunene-til-a-svommeteste-skolebarn-1.12223420>
- Roth, W.-M. & Lee, Y.-J. (2007). “Vygotsky’s Neglected Legacy”: Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
<https://doi.org/10.3102/0034654306298273>
- Schnitzler, C., Button, C., Seifert, L., Armbrust, G. & Croft, J. L. (2018). Does water temperature influence the performance of key survival skills? *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 28(3), 928-938.
- Sperka, L. (2020). (Re)defining outsourcing in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(2), 268-280.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1722429>
- Spittle, S., Spittle, M. & Itoh, S. (2022). Outsourcing Physical Education in Schools: What and Why Do Schools Outsource to External Providers? *Frontiers in Sports and Active Living*, 4.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Stallman, R. K. (2014). Which Stroke First? No Stroke First! *International Journal of Aquatic Research and Education*, 8. <https://doi.org/10.25035/ijare.08.01.02>
- Stallman, R. K. (2019). Crisis in the aquatic profession. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 11(4).
- Stallman, R. K., Junge, M. & Blixt, T. (2008). The teaching of swimming based on a model derived from the causes of drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4), 11.

- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022*. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/_attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50_NY%20VERJJSON%20feb23.pdf
- Strand, D. (2021). *Livredningsopplæring i virkeligheten utendørs* (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Tromsø kommune. (2020). Bilag 1 Beskrivelse av Bistanden. Upublisert.
- Tromsøbadet. (2020, 31. 08. 2020). I dag starter skolesvømmingen. Hentet 05.04.2023 fra <https://www.tromsobadet.no/aktuelt/i-dag-starter-skolesvommingen>
- Tromsøbadet. (u.å.). Skolesvømming. Hentet 10.04.2023 fra <https://www.tromsobadet.no/informasjon/skolesvomming>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag (Udir-3-2015)*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Forslag til ferdighetsprøve i svømming på barnetrinnet*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/67>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vienola, R., Gudmundsson, H. & Heinonen, K. (2016). 266 Swimming ability and drowning prevention – do they have something in common? A Nordic case study. *Injury Prevention*, 22, A97.92-A97. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2016-042156.266>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale & E. L. Dale (Red.), *Om utdanning : klassiske tekster* (s. 151-165). [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Whipp, P. R., Hutton, H., Grove, J. R. & Jackson, B. (2011). Outsourcing Physical Education in primary schools: Evaluating the impact of externally provided programmes on generalist teachers. *Asia-Pacific journal of health, sport and physical education*, 2(2), 67-77. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730352>

Williams, B. J., Hay, P. J. & Macdonald, D. (2011). The outsourcing of health, sport and physical educational work: a state of play. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 399-415. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582492>

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjon om forskningsprosjektet

Master oppgave om svømmeundervisning i Tromsø

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan samarbeid mellom eksterne aktører og kroppsøvingslærere fungerer i praksis i svømme- og livredningsopplæringen på ungdomstrinnet.

Hvordan opplever kroppsøvingslærere at samarbeidet med Svøm Tromsø påvirker kvaliteten av svømme- og livredningsopplæringen?

1. Hvilken betydning har lærernes og instruktørens ulike kompetanser for undervisningen?
2. Hvilke motsetninger og spenninger opplever kroppsøvingslærerne i samarbeidet, og hvordan påvirker de svømme- og livredningsopplæringen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet fakultet for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriterier for utvalg av informanter i denne studien er at de jobber som lærer på ungdomstrinnet i Tromsø, har eller har hatt kroppsøving som fag og vært med i svømmeundervisningen med «Svøm Tromsø». Det vil være 4-6 informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervju. Det vil ta det ca 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din egen kompetanse og erfaring innen svømming og livredning, hvilke utfordringer og fordeler du erfarer med samarbeidet med bruk av instruktører og hvordan du oppfatter at dette samarbeidet styrker eller svekker din, elevenes og instruktørens kompetanse.

Data som innsamles anonymiseres og personopplysninger som lagres slettes etter prosjektslutt.

Det er frivillig å delta

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

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

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 student og veileder som har tilgang til opplysningene. Intervjuet vil bli tatt opp med diktafonapp fra UiO. Vi oppbevarer personopplysninger i en låst safe og sletter etter bruk. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som er senest 31. desember. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Personopplysninger i transkripsjonen av datamaterialet vil anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra lærerutdanningen på OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å protestere
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- *Lærerutdanning ved OsloMet* ved Siv Lund, Universitetslektor, sivlu@oslomet.no , +47 67 23 73 03
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg, seniorrådgiver, jorunn.stromberg@oslomet.no, +47 67 23 71 08

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Siv Lund
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Johannes Christensen
Eventuelt student

9.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Kompetanse og erfaring

Hvilken utdanning har du? Fagkombinasjon? Mange studiepoeng i KRØ?

Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?

Hvilke erfaringer har du selv innenfor svømming og livredning?

- a. Fra grunnskole
- b. Videregående
- c. Utdanning
- d. Fritid

Hvordan opplever du din egen kompetanse innenfor svømming og livredning?

- a. Hadde du dette emnet i utdanningen din?
- b. Har du fått tilbud om etterutdanning? For eksempel kurs i svømming?

Samarbeid med instruktør

Hvilket år har du undervist med Svøm Tromsø?

Har du undervist i svømming uten Svøm Tromsø?

- Hvis ja, hvilke forskjeller er det? (Pedagogisk, innhold, relasjon, kvalitet, teknikk)
- Hvis nei, hvordan ville du gjort det? Fått bedre kompetanse etter Svøm Tromsø?

Hvordan opplever du samarbeidet mellom deg og svømmeinstruktøren?

Hvordan opplever du arbeidsfordelingen mellom deg som lærer og instruktørene?

- Hva er ditt ansvar som lærer? Hva er instruktørens ansvar som instruktør?

- Er arbeidsfordelingen tydelig? Opplever du en likestilt arbeidsfordeling?
- Varierer undervisningen? Varierer opplegget? Er du som lærer på land eller i vann?
- Ønsker du at instruktørene skal ha mer eller mindre ansvar i undervisningen?

Hvordan fungerer samarbeidet mellom skolen og Svøm Tromsø?

Hvordan opplever du instruktørens kompetanse? Har de en kompetanse du ikke har?

Føler du at samarbeidet med Svøm Tromsø har økt din kompetanse i svømme- og livredningsundervisning? Hvordan?

Komplimenterer din kompetanse og instruktørens kompetanse hverandre? Hvordan?

Hvilke fordeler ser du med samarbeidet?

Hvilke utfordringer eller hinder opplever du med samarbeidet?

- Har disse utfordringene blitt kommunisert med instruktøren?
- Hvordan foregår kommunikasjon mellom lærer og instruktør?
- Har noen utfordringer med svømmeopplæringen blitt kommunisert og hevet din kompetanse eller kvaliteten på undervisningen?

Er det noen utfordringer tilknyttet svømming fra et kroppsøvingsperspektiv sammenliknet med et «idrettsperspektiv»?

Opplever du en utvikling i prosjektet, er det noen endringer fra første gang du deltok til nå?

- Er denne utviklingen noe som har skjedd på bakgrunn av bedre kommunikasjon mellom skole og ST?
- Tror du samarbeidet har hevet instruktørens kompetanse?

Føler du deg bedre utrustet til å ha svømmeundervisning nå etter samarbeidet med instruktørene enn før? Hvorfor?

Innhold

Hvordan lærer elevene best å svømme?

- Undervisningsmetoder?
- Lek?
- Progresjon?
- Tilpasset opplæring
- Selvbestemmelse

Hvem lager undervisningsopplegget?

- Har dere frihet til å tilpasse undervisningsopplegget?
- Hvordan involveres dere for valg av innhold og undervisningsstrategier?

Hvordan oppnår elevene kompetansemålene?

Er elevenes måloppnåelse tilfredsstillende?

Hva anser du som det viktigste for svømmeundervisningen?

Hvilke forskjeller ser du mellom svømmeundervisningen og «vanlig kroppsøving»?

Hvilke aktiviteter preger svømmeundervisningen?

Samsvarer undervisningsopplegget og aktivitetene med hvordan du ville gjennomført undervisningen alene? Hvilke endringer ville du gjort?

Tror du kvaliteten på svømmeundervisningen er bedre nå enn før samarbeidet? Hvorfor?

Hvordan kvalitetssikres læringen? Hvem vurderer kvaliteten/læringen? Loggføring? Testing?

Har dere også utesvømming?

- Hvis ja, hvem har undervisningen? Lærere eller eksterne aktører?
 - o Hva er utfordringene tilknyttet utesvømming?
- Hvis nei, hvorfor ikke?

Hvordan ville du forbedret undervisningen sånn som den står nå?

Hva er målet med Svøm Tromsø?

Samsvarer prosjektets intensjon med prosjektet i praksis?

9.3 Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/639849bf-593b-4ee6-a42b-ecb237f4>



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
164892	Standard	18.01.2023

Prosjektittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Siv Lund

Student

Johannes Christensen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

DATABEHANDLER

Nettskjema, OneDrive og Zoom er databehandlere. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Prosjektet vil gjøre tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter etter personvernforordningen (art. 12 nr. 1 og 2), og gi informasjon i samsvar med art. 13/14.

De registrerte har i utgangspunktet rett til innsyn, retting, sletting av sine opplysninger, hvis de sikkert kan identifiseres i datamaterialet. Hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, anbefaler vi at du rådfører deg med institusjonen din så snart som mulig, for bistand. Institusjonen har plikt til å vurdere om rettighetene skal/kan innfris, og svare den registrerte innen en måned. Personverntjenester kan også kontaktes for råd og veiledning om rettigheter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

1 av 2 15.05.2023, 05:54 Meldeskjema for behandling av personopplysninger
eeeb237f4c27/vurdering

<https://meldeskjema.sikt.no/639849bf-593b-4ee6-a42b->

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde:
<https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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