



Høgskulen på Vestlandet

MFAKS514: Masteroppgave

MFAKS514

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2018 11:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	15-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Mastergradsoppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	203 MFAKS514 1 O 2018 VÅR		
Intern sensor:	Ove Ronny Olsen Sæle		

Deltaker

Kandidatnr.: 507

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

MASTEROPPGAVE

Implementering av de nye kompetansekravene i svømmeopplæringen – fra sentralt til lokalt forvaltningsnivå

Implementation of the new competence requirements in swimming education – from central to local administration level

Karoline Heggenes Pedersen

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø
Høgskolen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning,
kultur og idrett, campus Bergen
Veiledere: Bjørg Oddrun Hallås & Jorunn Spord Borgen
15.mai 2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Denne masteravhandlingen er skrevet som en avsluttende del av masterløpet på *Master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø* ved Høgskolen på Vestlandet (HVL), campus Bergen, og levert våren 2018. Denne masteravhandlingen er et akademisk punktum på min studietid, for denne gang. Den er et resultat på en krevende, men svært spennende og læringsrik prosess.

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet introduserte meg for tematikken og de nye innføringene i svømmeopplæringen. Dette gjorde at jeg ble interessert i å finne ut mer om dette. De har i tillegg bidratt med masse informasjon og stilt opp med det som trenges til masteravhandlingen.

Jeg vil rette en stor takk til hovedveileder Bjørg Oddrun Hallås som er svært kunnskapsrik og har fungert som en veileder og en samarbeidspartner i forskningsprosessen. Hun har kommet med gode faglig innspill og ideer, og ikke minst bidratt til oppmuntrende, motiverende og engasjerte samtaler. Vil også rette en takk til min andre veileder, Jorunn Spord Borgen, som er bidratt til gode innspill. Dere er begge dyktige forskere, men også veiledere. Jeg har lært utrolig masse av dere dette året, og dere har fungert som et støttende stillas for meg.

Videre vil jeg også takk min nærmeste familie, og da særlig mamma og pappa, som har motivert meg, oppmuntret meg og som alltid har troen på meg. En annen viktig person i denne prosessen, er min medstudent og gode venninne Tonje Sofie Sundsbak Christiansen. Hun har vært tilgjengelig og har stilt opp med gode råd og samtaler, og vi har ledd samme, vært frustrert, men viktigst av alt hav vi hjulpet hverandre og motivert hverandre gjennom hele prosessen.

Karoline H. Pedersen

Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen

Mai 2018

Sammendrag

Norge er et land omgitt av vann på flere kanter, men likevel har flere kartlegginger vist at svømmeferdighetene blant barn og unge er for dårlig. Norge har også mange drukningsulykker hvert år. Dette ønsker myndighetene i Norge å gjøre noe med, og har valgt å gjøre endringer i den norske skole, hvor man når ut til alle elevene. Høsten 2015 ble de nye og reviderte kompetansemålene for svømming iverksatt. Kompetansemålene, som er en del av kroppsøvfaget, ble mer konkretisert og spesifikk enn de hadde vært tidligere. Regjeringen innførte også høsten 2017 ”Regjeringens svømmepakke”. Den består av seks punkter som handler om ulike tiltak for å nå hovedmålet, nemlig å bedre svømmeferdighetene her til lands.

Denne masteravhandlingen vil ta for seg satsningen på å bedre svømmeopplæringen i norsk grunnskole, og hvordan den blir implementert og mottatt av ulike aktører. Aktørene jeg retter fokuset mot er fylkesmannen, skoleeier og skoleleder. Hensikten med prosjektet er å finne ut hvordan fylkesmannen, skoleeiere og rektorer oppfatter implementeringen av den nye satsningen for svømmeopplæringen, og jeg har valgt et fylke, to kommuner og to rektorer. Det ble valgt ulike kommuner, for å se hvordan de har løst endringene i svømmedelen av kroppsøvfaget og den store satsningen på å bedre svømmeopplæringen.

Problemstillingen er formulert slik: *Hvordan oppfatter fylkesmannen, skoleeiere og rektorer implementeringen av satsningen på svømmeopplæringen?*

For å belyse problemstilling ble det benyttet en kvalitativ metode. Det ble gjennomført tilsammen fem semistrukturerte intervjuer, ett intervju med fylkesmannen i et fylke, intervju to skoleeiere i det gitte fylket, samt intervju med en skoleleder fra hver av kommunene.

Hovedteorien som er blitt tatt i bruk for å belyse problemstillingen er implementeringsteori av Durlak og Dupre (2008) og Fixsen, Naom, Blase, Friedman og Wallace (2005). Funnene fra det empiriske datamateriale er analysert av teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005), der implementeringsteori fra Durlak og Dupre (2008), og Fixsen med flere (2005) ble brukt som teoretisk rammeverk.

Et av hovedfunnene i det empiriske datamaterialet er at både fylkesmannen, skoleeierne og skolelederne oppfatter endringene og satstingen for å bedre svømmeopplæringen som positive, men også utfordrende med tanke på rammene for svømmeundervisningen. Samtidig kommer det tydelig frem at de ulike aktørene i studien fraskriver seg en del av ansvaret for svømmeopplæringen og flytter ansvaret på andre styringslinjer.

Nøkkelbegreper: Grunnskolen, implementering, svømmeopplæring, regjeringens svømmepakke, kompetansemål, fylkesmannen, skoleeier, skoleleder.

Abstract

Norway is a country surrounded by water, but nevertheless several surveys have concluded that the swimming abilities of children and young people are significantly below expectations. Furthermore, the yearly incidence of drowning accidents in the country is too high. The Norwegian authorities want to improve this and have chosen to make changes to the school system, which reach and impact all students. In the autumn of 2015, the new and revised competence requirements for swimming education were implemented. The skill goals, which are part of the physical education profession, were improved and became more concrete and specific. In the autumn of 2017 the government also introduced the “Government’s Swimming Package”. This initiative consists of six points that deal with various measures to achieve the main goal, which is to improve the swimming skills throughout the country.

This master thesis will explore the initiative taken to improve the swimming education in the Norwegian primary school and how this initiative is implemented and received by various actors. The actors I focus on are the county governors, school owners and school leaders. The purpose of the project is to find out how the county governors, school owners and principals perceive the implementation of the new initiative for swimming education. I chose to examine one county, two municipalities and two school leaders. Two distinct municipalities were chosen to explore how they have solved the changes in the swimming sector of physical exercise and the great initiative to improve swimming education.

The problem is formulated as follows: How does the county governor, school owners and school leaders perceive the implementation of the initiative to improve swimming education?

A qualitative method was used to illustrate the problem. Five semi-structured interviews were conducted with a county governor in a county, two school owners in the given county and one school leader in each of the interviewed municipalities.

The implementation theory of Durlak and Dupre (2008) and Fixsen, Naoom, Blasé, Friedman and Wallace (2005) was the main theory that was used to elucidate the problem. The findings from the empirical data are analyzed by using directed content analysis (Hsieh & Shannon,

2005), where implementation theory from Durlak and DuPre (2008) and Fixsen et al (2005) were used as a theoretical framework.

One of the main findings in the empirical data is that the county governor, the school owners and the school leaders all perceive the changes and initiatives to improve swimming education as positive, but challenging given the framework for swimming education. At the same time, it is clear that the various participants in the study disclaim part of the responsibility for swimming education and place it on other actors.

Key concepts: Primary school, implementation, swimming training, government's swimming package, competence requirements, county governor, school owner, school leader.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
TABELL, FIGURER OG DATAUTSNITT	9
TABELL	9
FIGURER	9
DATAUTSNITT	9
1 INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKT	10
1.1.1 <i>Hendelser og påfølgende mediedebatt som foranledning til endringene av svømmeopplæringen i norsk skole</i>	12
1.2 PROBLEMOMRÅDE.....	14
1.2.1 <i>Forskningsspørsmål</i>	14
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	14
2 AKTUALISERING OG TIDLIGERE FORSKNING	16
2.1 KONTEKST.....	16
2.1.1 <i>Kort om kroppsøvfingsfaget i norsk skolen</i>	17
2.1.2 <i>Svømmeopplæring som del av kroppsøvfingsfaget i norsk skole</i>	18
2.1.3 <i>Svømmepakken</i>	22
2.1.4 <i>Hvordan ulike skoleeiere organisere den nye satsningen på svømmeopplæringen</i>	24
2.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	26
2.2.1 <i>Litteratursøk</i>	26
2.2.2 <i>Tidligere forskning om svømmeopplæring</i>	28
2.2.3 <i>Tidligere forskning om implementering nye tiltak i skolen</i>	31
3 TEORETISK FORANKRING	34
3.1 IMPLEMENTERINGSTEORI.....	34
4 METODE	41
4.1 KVALITATIV METODE.....	42
4.1.1 <i>Semistrukturert intervju</i>	43
4.2 UTVALG.....	44
4.2.1 <i>Utvalgskriterier</i>	44
4.1.2 <i>Rekruttering</i>	45
4.3 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	46

4.4 DATAINNSAMLING OG PROSEDYRER	47
4.4.1 Intervjusituasjon	47
4.5 ANALYSE AV DATA	49
4.6 VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET	54
4.6.1 Validitet	54
4.6.2 Reliabilitet	54
4.6.3 Overførbarhet	55
4.7 ETISKE OVERVEIELSER	55
5 RESULTAT OG DISKUSJON	58
5.1 KILDEN – INTERVENSJON SOM SKAL IMPLEMENTERES	58
5.2 DESTINASJON - DE SOM PRAKTISERER OG VEDTAR TILTAKET	63
5.3 KOMMUNIKASJONSFORBINDELSE	65
5.3.1 Trening – omsetting til praksis	66
5.3.2 Veiledning – innspill og korreksjon	68
5.3.3 Administrativ støtte	70
5.4 LOJALITET – KORRESPONDERER DE LOKALE TILPASNINGENE MED DEN OPPRINNELIGE IDEN	72
5.5 DOSERING – HVA SOM FAKTISK ER IMPLEMENTERT AV DEN OPPRINNELIGE IDEEN.	75
5.6 KVALITET – GJENNOMFØRELSEN AV KJERNEKOMPONENTENE	78
5.7 RESPONS – DELTAGERNES MOTTAGELSE AV ENDRINGENE	79
5.8 OVERORDNET DISKUSJON	82
6 OPPSUMMERENDE AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	85
LITTERATURLISTE	87
VEDLEGG	98
VEDLEGG 1 – GODKJENNING FRA NSD	99
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV FYLKESMANNEN	100
VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV SKOLEEIER	103
VEDLEGG 4 – INFORMASJONSSKRIV SKOLELEDER	106
VEDLEGG 5 – INTERVJUGUIDE FYLKESMANNEN	109
VEDLEGG 6 – INTERVJUGUIDE SKOLEEIER	112
VEDLEGG 7 – INTERVJUGUIDE SKOLELEDER	115

Tabell, figurer og datautsnitt

Tabell

Tabell 1: En konkordans over de 10 mest brukte ordene i intervjuene.....s. 50

Figurer

Figur 1: Rammeverk for implementeringsprosessen.....s. 35

Figur 2: Implementeringsdrivere som faktor for vellykket implementering.....s. 36

Figur 3: Oversikt over informantene.....s. 45

Datautsnitt

Datautsnitt 1: Nøkkelord ”de” i konteksten (elevene).....s. 51

Datautsnitt 2: Nøkkelord ”de” i konteksten (lærerne).....s. 52

1 Innledning

Dette kapitlet av avhandlingen vil gi et innblikk i bakgrunn for valg av tema, avgrensning av problemområde, forskningsspørsmål og tilslutt en videre introduksjon av oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for prosjekt

Svømming er en del av kroppøvfaget i den norske skolen. I fjerde, syvende og tiende trinn er det spesifiserte kompetansemål som handler om både svømmeferdigheter, livredning og opphold i, ved og på vann. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015j) skal skolen være med på å bidra til at elevene får ferdigheter som setter dem i stand til å kunne svømme, og berge seg selv og andre. Skolen er en arena som treffer alle barn, og derfor er det en viktig arena for svømme- og livredningsopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015j). Utdanningsdirektoratet påpeker at vi har et felles ansvar for å hindre drukningsulykker. Ser vi på folketall, ligger Norge høyt oppe på drukningsstatistikken (Utdanningsdirektoratet).

Høsten 2017 ble vedtaket om endringene i svømmeopplæringen satt i verk i norsk skole. Vedtaket som kom fra regjeringen, kalles *Regjeringens svømmepakke* (Regjeringen, 2017), og består av seks punkter som skulle implementeres. Ifølge nettsiden til regjeringen blir denne satstingen kalt *Regjeringens svømmepakke*, men videre i denne oppgaven vil satstingen bli kalt *Svømmepakken*. En av årsakene til at *Svømmepakken* ble opprettet er en undersøkelse gjort av Gjensidige Stiftelsen og Norges Svømmeforbund (2013) angående svømmedyktigheten blant elever i 5. klasse. Undersøkelsen ble gjennomført i 2013, men ble også gjennomført i 2003 og 2009, det var et mål å kunne studere utviklingen av svømmedyktighet over tid (Norges Svømmeforbund 2003, 2009 og 2013). Undersøkelsen viser at kun 53 prosent av 5. klassingene kan svømme 200 meter eller lengre sammenhengende uten flytehjelpemidler, og det er en økning på bare 4 prosent siden 2009 (Norges Svømmeforbund 2013). Island er det skandinaviske landet som skårer høyest, med hele 96 prosent av tiåringene som er sikre svømmere. Deretter følger Sverige med 92 prosent, Danmark med 79 prosent, Finland med 72 prosent og da tilslutt Norge med 53 prosent av

tiåringene som anses som svømmedyktige (Guðmundsson, H., & Vienola, R., 2013). Et sentralt punkt i *Svømmepakken* gjelder innføringen av obligatoriske ferdighetsprøver i svømmedelen av kroppsøvingsfaget (Regjeringen, 2017). *Svømmepakken* består også av kompetansehevingstiltak for læreren, en ny nettportal, støtte både til samarbeid mellom frivillige organisasjoner, svømmeopplæring i barnehage og for nyankomne minoritetsspråklige elever. *Svømmepakken* er et forsøk på å styrke svømmeopplæringen, og da særlig for de yngre elevene. Forslaget ble lagt ut for høring i forkant av vedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Etter høringsrunden ble også ferdighetsprøven i svømming vedtatt å skulle prøves ut, for å sikre at alle elevene skal oppnå kompetanse etter endt fjerde trinn. Kunnskapsminister sier i et intervju at han vil ha slutt på at kommuner nedprioriterer svømmeundervisningen (Jansen, 2017). Det er ulikt hvordan kommunene organiserer og prioriterer svømmeundervisningen, men det er kommunene som skoleeier som har ansvar for at den undervisningen er optimal for alle elever ved skolene. En annen diskusjon som har kommet opp i forbindelse med innføringen av vedtaket har dreid seg om hvilken modell for gjennomføring av denne satsningen skoleeiere, skoler og kroppsøvingslærerne skal velge. Svømmeundervisningen er lagt til kroppsøvingsfaget, men et hovedproblem i Norge er at det er mangel på lærere som har utdanning i kroppsøving, og dermed svømming. Størst problem er det på 1.-7. trinn hvor tall fra statistisk sentralbyrå viser at over 40 prosent av lærerutdannede ikke har studiepoeng i kroppsøving (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Tallene viser også at antall studiepoeng ofte øker ved høyere trinn, og antall timer man underviser i faget. Noen kommuner har kommet godt i gang, andre er mer nølende med endringene for svømmeopplæringen, og noen har gått inn for en modell som kan se ut til å ha satt lærerne delvis på sidelinjen. I Oslo og Akershus er over 30 prosent av dem som underviser i svømming på 1.-4. trinn svømmeinstruktører (Gjerustad, Federici & Hovdhaugen, 2016).

1.1.1 Hendelser og påfølgende mediedebatt som foranledning til endringene av svømmeopplæringen i norsk skole

I 2003 døde en fire år gammel gutt etter en badeulykke i Sandnes (NRK, 2003). Det var faren som fant gutten livløs i en "blindsone" for kameraene i bassenget. Det ble startet gjenopplivningsforsøk og gutten ble fraktet til nærmeste sykehus, men livet sto ikke til å redde. Gutten døde dagen etter som følge av skadene han pådro seg (NRK, 2003). I Vestfold omkom en ungdomsskoleelev i 2013 i en drukningsulykke (Christoffersen, 2013). Eleven som omkom på en klasseset ble funnet livløs på tre meters dyp. De var tre gutter fra klassen som var ute og svømte, da den ene fikk problemer. Hva som er årsaken var uvisst.

Etter at to personer mistet livene sine i en alvorlig badeulykke i 2014 (Aftenposten) mener daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H) at svømmeundervisningen ved landets skoler er for dårlig. En tilsynsrapport tyder på at skoler og kommuner nedprioriterer svømmeopplæringen, og ting tyder på, ifølge Røe Isaksen, at mange skoler ikke har nok svømmekompetanse og mangler personalet til å drive svømmeopplæring (Aftenposten, 2014a). Jan Kjensli, som er utviklingskonsulent i Norges Svømmeforbund sier til Aftenposten (2014a) at vi må få bedre svømmeundervisning i skolen, der man må ha konkret definisjon på hva svømmedyktighet er, slik at skolene vet hva de må jobbe mot. Svømmeforbundet mener at politikerne må prioritere svømmeundervisningen i større grad enn de har gjort tidligere. President i Norges Svømmeforbund Per Rune Eknes sier at manglende svømmeferdigheter ikke blir løst bare ved å øke antallet svømmetimer, og understreker at undervisningen må starte så tidlig som mulig og må ha kontinuitet (Aftenposten, 2014b).

I 2015 kom regjeringen med ønske om å innføre en nasjonal svømmeprøve, og dette fikk mye oppmerksomhet i media. Forslagene om en "svømmepakke" og dens innhold ble lagt ut på høring fra utdanningsmyndighetene i 2015 for innspill. KrFs Anders Tyvand (BT, 2017) sa at svømmeopplæringen i norsk skole har blitt nedprioritert i mange år, og at det er på tide å få en slutt på det. Videre sier han at denne satsningen er til for å hindre ulykker, og at de tydelige kravene skal gi oss et bedre grunnlag for å si at alle skal kunne lære seg å svømme i skolen.

Torbjørn Røe Isaksen lanserte og presenterte i juni 2017 den såkalte *Svømmepakken* (Regjeringen, 2017). *Svømmepakken* er regjeringens nasjonale satsning på å bedre

svømmeopplæringen i grunnskolen og er bestående av 6 punkter. Punktene inneholder ferdighetsprøve for 1.-4. årstrinn, opprettelse av ny nettportal, kurs for lærere, samarbeid med frivillige organisasjoner, 60 millioner kroner til svømmeopplæring i barnehage og tilslutt 10 millioner kroner til svømmeopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever (Regjeringen, 2017). Dette er regjeringens store satsning på å bedre svømmeopplæringen i skolen.

Det pågår også et arbeid for å få svømmeopplæring i barnehagene. Den 17. April 2018 (Abid Q. Raja, 2018) ble det publisert en artikkel av Abid Raja, om debatten rundt svømmeopplæringen i Norge. Han synes at tallene som viser at kun halvparten av barna i Norge kan svømme, er for dårlige. Abid Q. Raja (2018) inviterte svømme-Norge til Stortinget. Der stilte han de et spørsmål; ”Hva vil føre til at færre barn drukner i Norge?”, til hvilket Norges Svømmeforbund svarte: ”Abid, du må ta initiativ til svømmeopplæring fra barnehagen av”. For Abid har svømmeopplæring i barnehage vært en viktig sak, og etter en gradvis økning ble det i år bevilget 65 millioner kroner til svømmeopplæring i barnehagen, noe som gjør at omlag 40. 000 barn får muligheten til å svømme i barnehagetiden. Abid Q. Raja (2018) sier at ved svømmeopplæring til så mange barnehagebarn bør vi være på god vei mot målet om at alle barn skal lære seg å svømme etter endt svømmeopplæring på skolen. Samtidig mener han at når så mange barn i barnehagen får svømmeundervisning, bør dette følges opp tidligere i barneskolen. Han mener at svømmeundervisningen bør flyttes fra 4. klasse til 1. klasse, for da bygger man best videre på den opplæringen barna har med seg fra barnehagen (Abid Q. Raja, 2018).

Bakgrunnen for mitt valg av temaet svømmeundervisning i skolen er nettopp disse endringene i kompetansekravene og innføring av ferdighetsprøve for elever innen utgangen av fjerde klasse. Mitt prosjekt tar for seg mulige utfordringer som gjennomføringen av ferdighetsprøven kan gi for de som skal implementere dette på ulike forvaltningsnivå, og som skal iverksette endringene. Tidligere implementeringsforskning har vist at nasjonale utdanningsreformer som implementeres fra nasjonale føringer sentralt, ofte får problemer når de møter det lokale forvaltningsnivået, den enkelte skole og lærer (Hargreaves & Fink, 2000). Det er helt avgjørende med gode forbindelseslinjer mellom styringsnivåene for vellykket reformimplementering (Datnow, 2002). I denne studien vil jeg derfor undersøke det mellomliggende forvaltningsnivået, altså fylkesmannen og skoleeier, og i tillegg skoleleder, for å finne ut mer om implementeringsprosessene vedrørende de nye endringene for

svømmeopplæringen. Mitt mål er å få frem noen av de oppfatningene som fylkesmann, skoleeier og skoleleder uttrykker at de har til endringene, og satsningen på å bedre svømmeopplæringen. Slik kan denne oppgaven bidra med kunnskap om hvordan disse aktørene oppfatter sitt ansvar i startfasen av denne ordningen. Siden vi fortsatt er i startfasen av ordningen, vil oppgaven bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan fylkesmannen, skoleeier og skolens ledelse opplever innføringen av nye krav i svømming.

1.2 Problemområde

Den store nasjonale satsningen for å bedre svømmeopplæringen i norsk grunnskole innebærer at ulike aktører skal organisere, planlegge og gjennomføre endringene som er vedtatt. Med aktører mener jeg her fylkesmann, skoleeier og skoleleder. Jeg er opptatt av hvilken rolle og ansvar disse aktørene har når det gjelder svømmeopplæringen. I denne studien vil jeg utforske fylkesmannens rolle og oppfatninger angående satsningen på svømmeopplæringen, og finne ut om hvordan de forstår sitt ansvar etter endringene ble gjort nasjonalt. Videre vil jeg utforske hvordan to skoleeiere oppfatter sitt ansvar. Her vil det bli lagt vekt på om kommunene har gjort endringer siden føringene kom fra regjeringen, og hvorfor de har valgt å gjøre akkurat de endringene. For det tredje vil jeg studere styringsnivået under skoleeier, nemlig skolelederne. Rektorene er de som har ansvaret ved den enkelte skole og er et forbindelsesledd mellom lærerne og kommunen. Studien vil altså ta for seg fylkesmannsembetet, skoleeiere og skoleledere.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Hvordan oppfatter fylkesmann, skoleeier og rektorer implementeringen av satsningen på svømmeopplæringen?

1.3 Oppgavens struktur

I oppgavens neste kapittel redegjør jeg for kontekst og tidligere forskning rundt temaet. Kapittel 3 presenterer oppgavens teoretiske forankring, implementering med utgangspunkt i

implementeringsteori. Deretter, i metodekapitlet, redegjøres for design for min empiriske studie, valg av informanter, datakilder, datainnsamling og analysearbeidet. Videre vil det i dette kapitlet også bli tatt opp hvilke etiske hensyn jeg har tatt, samt hvordan validitet, reliabilitet og overførbarheten av studien. I det femte kapitlet vil resultatene presenteres og deretter diskuteres med utgangspunkt i kategorier hentet fra implementeringsteori. Oppgavens siste deler er avslutning med veien videre, referanser og vedlegg.

2 Aktualisering og tidligere forskning

I innledningskapittelet har jeg kort beskrevet noen enkelthendelser og påfølgende mediedebatt som førte til endringer i svømmeopplæringen i norsk skole. For å gå litt grundigere inn i tematikken ønsker jeg i dette kapittelet å gi en kort gjennomgang av kroppsøvfaget og kompetansemålene angående svømming og livredning i et historisk perspektiv, før presentasjonen av *Svømmepakken* der de nye kompetansekravene i svømmeopplæringen blir et fokusområde. *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet*, som har en sentral rolle i implementeringen av satsningen, vil bli presentert. Videre vil det bli redegjort hvordan ulike kommuner har gjennomført satsningen. Tilslutt i kapittelet vil det komme frem tidligere forskning om svømmeundervisning og implementering i skolen og hvordan man kan lykkes med å implementere en ny reform i skolen.

2.1 Kontekst

I Norge, et land med lang kystlinje, og dype fjorder, elver og innsjøer, har mennesker stor og lett tilgang til vann og dermed utsettes de også for drukningsulykker som resultat av opphold i, ved og på vann. Norsk Folkehjelp har siden 1988 avviklet månedlige landsomfattende drukningsstatistikk, og tallene viser en positiv trend på færre drukninger over tid (Kroksæter, I., 2017). Likevel er gjennomsnittet de siste 6 årene hele 91 drukningsulykker i året. Jon Halvorsen, leder av førstehjelp og redningstjeneste i Norsk Folkehjelp, sier at forebygging av drukningsulykker handler selvfølgelig om svømmeferdigheter og trygghet i vann, men også om ferdsel langs og på sjøen (Kroksæter, I., 2017). En oversikt viser at Hordaland og Rogaland er to av fylkene som har flest drukningsulykker i både 2015 og 2016, der hovedårsaken er fall fra land eller brygge i elv, sjø eller vann (Norsk Folkehjelp, 2016). Over halvparten av ulykkene forekommer altså på grunn av fall uti vann. Langt færre av ulykke forekommer i basseng. Tall fra en undersøkelse gjennomført av Norges Svømmeforbund og Gjensidigestiftelsen viste at halvparten av 5.klassingene ikke kunne svømme 200 meter (Norges Svømmeforbund, 2013). Ifølge Gudmundsson og Vienola (2013) er norske skolelever de med dårligst svømmeferdigheter i Norden.

2.1.1 Kort om kroppsøvningsfaget i norsk skolen

I Norge har kroppsøvningsfaget, med litt varierende benevning, vært et skolefag fra og med landsskoleloven av 1848 og byskoleloven av 1860. I 1936 ble faget obligatorisk for alle elever, både gutter og jenter. Kroppsøvningsfaget har utviklet seg i tråd med læreplanene. Det har blitt hevdet at faget er blitt marginalisert, noe Ommundsen (2008) mener ble forsterket da undervisning- og forskningsminister Kristin Clemet startet gjenreisningen av kunnskapsskolen med større vekt på de teoretiske fagene på bakgrunn av resultatene fra PISA-undersøkelsen. Argumenteringen for legitimering av kroppsøvningsfaget ble da rettet mot helseperspektivet, ifølge Ommundsen (2008). Dette medfører at man taper fagets kjerneverdier om bevegelseslæring og dannelsesfunksjon (Ommundsen, 2008). Kroppsøvningsfaget er i læreplanen beskrevet som et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, fagets kjerneverdier (Utdanningsdirektoratet, 2015g).

I løpet av barnetrinnene, 1.-7. årstrinn, skal elevene totalt ha 478 timer med kroppsøving (Utdanningsdirektoratet). Svømming er lagt i læreplanen etter både endt 4.-, 7.- og etter endt 10. årstrinn. Det varierer fra skole til skole, og kommune til kommune, hvor mye av kroppsøvingstimene som brukes på svømmeopplæring. Det er også varierende hvilket trinn svømmeundervisningen blir lagt på. Ut i fra en undersøkelse som er gjennomført av Norges Svømmeforbund i 2007 (Utdanningsdirektoratet), viser erfaringer at det tar ca. 40 timer fra en elev på 1.-4. årstrinn starter med vanntilvenning til vedkommende er svømmedyktig.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er fastsatt i forskrift om overordnede mål og prinsipper i skolen og i forskrift til opplæringen, paragraf 11 og 13 (Utdanningsdirektoratet, 2016). LK06 består av den generelle del, prinsipper for opplæringen (læringsplakaten), læreplaner for fag og fag- og timefordeling. Samlet gir den en helhetlig forståelse av skolens oppdrag og brede mandat.

Den generelle delen av læreplanverket utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og angir de overordnede mål for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det første punktet som står i innledningen til den generelle del av læreplanverket er at:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå på andre bi. (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Skolen skal ikke bare lære elevene faglig innhold, de skal også være med på å forme og oppfostre mennesket. Skolen har altså både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag.

Prinsippene for opplæringen bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrifter, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset både lokale og individuelle forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2015i). Det er altså kommunene, som er skoleeiere, som har det overordnede ansvaret for at grunnskolene handler i tråd med lovene og at elevene får det de har rett på.

I læreplanverket er det læreplanene for fag som gir rammer for innholdet i opplæringen i det enkelte fag (Utdanningsdirektoratet, 2016). Fagplanene beskriver kompetansen som elevene skal ha tilegnet seg i de ulike fagene etter endt trinn. Som den del av kroppsøvningsfaget er svømmeopplæringen. I delkapittelet under vil det bli beskrevet mer hvordan svømming og svømmeopplæringen har kommet frem og endret seg i tidligere læreplaner.

2.1.2 Svømmeopplæring som del av kroppsøvningsfaget i norsk skole

Så tidlig som 30.november 1814 (Helsvig, 2014) opprettet den norske regjeringen seks departementer som skulle stå for hver av forvaltningene i den nye staten. Forløperen til dagens Kunnskapsdepartement ble på den tiden kalt 1.departement, og hadde da ansvar for kirke-, undervisning- og kultursaker, samt også fattigomsorg og veldedige stiftelser. Allerede 17. november 1818 ble det omdøpt til Kirke- og undervisningsdepartement (Helsvig, 2014).

Normalplanen for byfolkeskolen av 1939, var en læreplan hvor svømming var en del av kroppsøvningsfaget og omfattet både tørr- og vannsvømming. Det kom flere utgaver av Normalplanen for byfolkeskolen og i 1959 kom Normalplanen for byfolkeskolen av 1959 (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). I denne læreplanen er svømming en del av kroppsøvningsfaget og det står at svømmeundervisningen er obligatorisk der det er anledning

til det (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). I denne planen er det fokus på livredning. Det står videre i planen at alle skal lære seg hvordan man setter i gang kunstig respirasjon, men arbeidet med livredning begynner først når elevene er gode svømmere (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Under veiledning står det i Normalplanen at svømming er en av de aktivitetene som kan gjennomføres ute. Og i planen for året står det at svømming skal gjennomføres i august-september og mai-juni. Forsøksplanen av 1959 (1960) står det at målet med svømming må være å lære samtlige elever å svømme så tidlig som mulig. Allerede i 1. og 2. klasse står det at elevene skal ha lek og vanntilvenning i vannet, ta opp gjenstander fra bunnen, se og puste ut under vann og kunne flyteøvelser (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Som i Normalplanen av 1939 og 1959 blir også i Forsøksplanen nevnt tørrsvømming, men i mye mindre grad enn i Normalplanene. I Forsøksplanen av 1959 er det et stort fokus på både svømme og livredningsferdigheter. Det blir nevnt en rekke dykke- og flyteøvelser, orientering under vann, ulike svømmearter, samt ilandføring og kunstig respirasjon.

I Normalplanen for byfolkskolene 1965 står det at opplæringen i svømming gis ved alle skoler som har adgang til badeplass (Normalplannemnda, 1965). Det betyr at hadde ikke skolen adgang til en badeplass, fikk ikke elevene opplæring i svømming. Videre i planen står det at ved utgangen av endt 7. klasse er minstekravet at man skulle kunne svømme 20-25 meter brystsvømming uten hjelpemidler, kunne frigjøringstakene på land og kunstig åndedrett etter H.-N.-metoden (munn til munn metode) (Normalplannemnda, 1965). Det står også at man skal øve på svømmetakene i gymnastikktimene der det ikke var anledning for å bade. Ved hvert av klassetrinnene fra 4.-7.trinn står det også hva som skal gjøre både på land og i vann. I 4. klasse skal elevene ved tørrsvømming øve på armsvømming og beinsvømming i jevn takt, mens i vann skal de ha vanntilvenningsøvelser og flyting (Normalplannemnda, 1965, s. 202). Under veiledning punkt 9, står det at svømming er en god form for kroppsøving, og er det anledning til det, må en lære elevene å svømme (Normalplannemnda, 1965, s. 196). Om man ikke hadde badeplass, kunne man uansett øve på armtak og beinspark i vanlig gymnastikktimer.

Fra 70-tallet kom revisjonen i læreplanen i form av mønsterplaner frem til Kunnskapsløftet i 2006. I Mønsterplanen fra 1974 (M74) ble svømming i større grad omtalt enn ved foregående læreplaner. Det ble også i M74 lagt vekt på at svømmeundervisningen kunne foregå ute. Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87) avløser den tidligere planen fra 1974 (M74) (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1987). I M87 blir svømming nevnt under friluftsliv,

lek og idrett for 4.-6.klasse. Der står det at en skal starte med tilvennings- og trygghetsøvelser og videreføre det allsidige opplegget fra småskoletrinnet (Krike-og Undervisningsdepartementet, 1987, s. 280). Videre blir det fokusert mer og mer med teknikk og de ulike svømmeartene. Under svømming for 7.-9. klasse står det allsidig svømmeøvelser, distansesvømming, hopp og stup, vannpolo og fridykking (Krike- og Undervisningsdepartementet, 1987, s. 281). I Mønsterplanen har de også et eget punkt som kalles livberging i vann. Her er det fokus på at elevene i 4-6. klasse skal kunne mestre det å svømme med klær, kunne av- og påkledning i vann, kaste ut livline eller andre hjelpemidler, registrering av pustesans, samt munn-til-munn-metode. I klassetrinnene 7.-9. trinn har de i tillegg livredningshopp, redningsbrett/båt, ilandføring, løfte på land og fullstendig hjerte- og lungeredning (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1987, s. 282). Det er dermed fullstendig livredning som skal læres etter endt 9. klasse, og det er en god progresjon fra hva elevene skal ha lært i 4.-6. klasse.

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) blir det omtalt at elevene på 4.trinn skal øve seg på å bli trygge i vann og svømme slik at de kan berge seg selv (Veiteberg, 1996). Fra 5.-7. trinn står det at en skal trene på en svømmestil på rygg og en på bryst (Veiteberg, 1996). L97 er dermed ikke særlig konkret på hva elevene faktisk skal kunne og hvilke krav en kan stille.

Etter L97 kom *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06). I Mønsterplanene var det læreplaner som sa noe om innholdet i opplæringen og prosessene som elevene skulle erfare, mens i LK06 er læreplanen som mål- og kriteriebasert. Det har vært flere revisjoner av LK06 for kroppsøving både i 2012 og 2015. I den reviderte læreplanen fra 2015, for kroppsøvingfaget står svømme- og livredningsferdigheter sentralt. I revisjonen fra 2015 ble målene om svømmeferdighetene konkretisert. Læreplanene har utviklet seg gjennom historien. Det er har blitt tydeligere krav om kompetanseoppnåelse, og her kommer kompetanseoppnåelsen i svømming frem mer konkretisert.

I kompetansemålene for svømming etter endt 4. årsteg står det at elevene skal:

- *leike og utføre grunnleggjande øvingar med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn*

- *Vere svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land*
- *ferdast trygt i, ved og på vatn og gjere greie for farane, og tilkalle hjelp*
(Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Kompetansemålene er konkrete og spesifikke. Samtidig viser målene en progresjon fra grunnleggende øvelser med vanntilvenning, til dykking, flyting og så svømming.

Kompetansemålene for endt 7. årsteg sier at elevene skal kunne:

- *Utføre grunnleggjande teknikkar i svømming på magen, på ryggen, på sida, under vatn, og kunne berge seg sjølv i vatn*
- *Praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerheitsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold*
(Utdanningsdirektoratet, 2015h)

Kunnskapsløftets læreplaner er under en ny revidering. De skal gjøres mer relevante for framtiden gjennom innhold, tidligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre. Høsten 2020 skal nye læreplaner for grunnopplæringen tre i kraft i Norge.
(Utdanningsdirektoratet).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en egen veiledning for svømming og livredning. Rundskrivet blir kalt *Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskolen* (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og ble revidert i 2015 i forbindelse med endringene av kompetansemålene som kom innenfor svømming. Veiledningen omhandler de sikkerhetsmessige sidene ved svømme- og livredningsopplæringen, og er en veiledning for det som ligger i forsvarlighetskravet i paragraf 12-1, samt ansvarsområder for både skoleeiere og skolene. I rundskrivet blir det skilt mellom svømme- og livredningsopplæring utendørs og

innendørs (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og argumentet for det er at forholdene innendørs og utendørs er ulike, og dermed fører til at forsvarlighetskravene er ulike.

2.1.3 Svømmepakken

Kunnskapsdepartementet la sommeren 2016 frem nye tiltak for å bedre svømmeopplæringen i skolen og tiltakene fikk navnet *Svømmepakken* (Regjeringen, 2017). *Svømmepakken* er dermed et tiltak for å bedre svømmeopplæringen i Norge og består, som nevnt tidligere, av seks punkter, som presenteres mer i detalj her:

Det første punktet innebærer en ferdighetsprøve i svømming som ble innført i 2016-2017. Det første året var prøven frivillig men fra og med skoleåret 2017-2018 ble den obligatorisk (Regjeringen, 2017). Ferdighetsprøven består av syv øvelser som tar utgangspunktet i kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving, og som går fra det enkle til det mer komplekse (Utdanningsdirektoratet, 2015). For mange vil disse øvelsene være kjente da de har mange likhetstrekk med de 10 testøvelsene som har vært en del av støttematerialet i læreplanene for svømme- og livredningsopplæringen (Utdanningsdirektoratet). Øvelsene skal gjennomføres som en del av opplæringen i løpet av 1.-4. trinn og skal være med på å styrke svømmeopplæringen slik at elevene blir svømmedyktige innen 4. trinn. Ferdighetsprøven, bestående av syv øvelser, skal også bidra til at skolens svømmeopplæring står i tråd med læreplanen, og sikre progresjon og tilpasset opplæring. Øvelsene skal også gjøre slik at elevene får en god underveisvurdering som fremmer for læring og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lærerne kan lettere kartlegge elevenes læringsutbytte av undervisningen ved å se om elevene mestrer øvelsene eller ikke, og kan dermed justere opplæringen underveis og sette inn nødvendige tiltak på et tidlig tidspunkt. Den nye ferdighetsprøven i svømming er nå hjulmet i nytt tredje ledd i forskrift til opplæringslova og friskolelova §2-4 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det andre punktet i *Svømmepakken* er å opprette en ny nettside med ressurser til svømmeopplæringen (Regjeringen, 2017). Oppgavene med å utarbeide, etablere og drifte en nettportal som har samlet ressurser om svømmeopplæringen fikk *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet* (MHFA) i et oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet, via Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). *Nasjonalt senter for mat, helse og*

fysisk aktivt (MHFA) ble opprettet i 2013 (MHFA, 2016). Kunnskapsdepartementet i Norge har de siste 10 årene opprettet ti sentre, som på ulike satsningsområder har nøkkelroller for å utvikle kvalitet i opplæringen. *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet* er det eneste nasjonale senteret som også eies av Helse- og omsorgsdepartementet. Som det tiende senteret skal det bidra til at den nasjonale utdannings- og helsepolitikken blir iverksatt og gjennomført, slik at det er likeverdig for alle, og at det er et inkluderende fellesskap med tilpasset opplæring av høy kvalitet (MHFA, 2016). Videre skal senteret være et nasjonalt ressurscenter og arbeide tverrfaglig innen ernæring og fysisk aktivitet hos barn og unge for å fremme god helse. Senterets faglige formidling om metoder og organisering skal være kunnskaps- og forskningsbasert, dermed er det utviklende veilednings- og støttemateriellet av høy kvalitet. Senteret har med andre ord mange ulike roller. Helse- og omsorgsdepartementet har delegert ansvaret om oppfølging og faglig styring til Helsedirektoratet, det samme har Kunnskapsdepartementet gjort til Utdanningsdirektoratet. MHFA mottar årlig oppdragsbrev fra de to nevnte direktoratene (MHFA, 2016). Høsten 2016 mottok senteret et supplerende oppdragsbrev knyttet til *Svømmepakken* og etableringen av nettportalen (Supplerende oppdragsbrev 2/16, Mottatt vis seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet). Dette brevet kom i forbindelse med satsningen på å bedre svømme- og livredningsopplæringen fra Kunnskapsdepartementet. I oppdragsbrevet sto det at MHFA skulle etablere en nettportal for å samle alle ressursene for svømmeopplæringen, arrangere kompetansehevingstiltak gjennom regionale dagskonferanser, og til slutt skulle senteret utvikle et støttemateriale for samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner (Supplerende oppdragsbrev 2/16, Mottatt vis seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet).

Det tredje punktet i *Svømmepakken* sier at i 2017 skal lærerne bli kurset i svømming og livredning. Dette er også et punkt der MHFA har vært sentral. De har i løpet av høsten 2017 holdt 16 regionale kurs og konferanser over hele landet. Aktører som har vært viktige samarbeidspartnere for MHFA er ressurspersoner i lærerutdanningene innenfor Universitets- og høgskolesektoren (UH-sektoren). Disse ressurspersonene har selv fått faglig påfyll, og fått i oppgave å videreformidle dette i sin region. Skoleledelsen, lærere og lærerstudenter er målgruppen for de regionale kursene og konferansene. Ifølge Espeland, Arnesen, Grøndal, Holthe, Sømoe, Wergedahl, og Aadland (2013) er det mye som tyder på at kvaliteten på svømmeopplæringen ikke har vært god nok. En skolefagsundersøkelse fra 2011 viste at mange lærere som underviser i kroppsøving var uten utdanning, og dermed hadde for lav

kompetanse. Espeland et al (2013) hevdet at skolen må utvikle kompetansen til lærerne eller få tak i kompetanse på en annen måte, dersom skolen og lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse i faget.

Fjerde punkt i *Svømmepakken* handler om støtte til samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner eller skoler. Her kommer også MHFA inn, som fikk som nevnt tidligere, i oppdrag å utvikle støttemateriale til samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner.

Det femte punktet i *Svømmepakken* handler om tilskudd til svømmeopplæringen i barnehager (Regjeringen, 2017). I 4-7-årsalderen har barn en spesielt gunstig motorisk utviklingsperiode, og den første grunnleggende svømmeopplæringen bør derfor legges i dette alderstrinnet. Det betyr dermed før skolestart og i 1.klasse. I en undersøkelse gjort i samarbeid med det Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Utdanningsdirektoratet viser at færre enn halvparten av skolene har svømmeundervisning i første klasse (Gjerustad, Federici, Hovdhaugen, 2016). Tilskudd til svømmeopplæringen i 2016 og 2017 var på 60 millioner kroner. I 2017 er tilskuddet på 40 millioner (Regjeringen, 2017).

Det siste punktet i *Svømmepakken* er at de har bevilget 10 millioner kroner i tilskudd til svømmeopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever (Regjeringen, 2017). Hovedmålgruppen er minoritetsspråklige barn, unge og voksne som omfattes av grunnskoleopplæringen. Flere kan falle inn under denne ordningen, som andre elever som ikke kan svømme eller har hatt mulighet til å delta i svømmeundervisningen. En undersøkelse viser at innvandrerbarn har betydelig svakere svømmeferdigheter (Norges Svømmeforbund, 2013). Derfor er det viktig at disse innvandrerene blir fulgt opp og får svømmeundervisningen tilrettelagt for deres behov.

2.1.4 Hvordan ulike skoleeiere organisere den nye satsningen på svømmeopplæringen

Den enkelte skoleeier kan velge ulike modeller for organiseringen av svømmeopplæringen i sin kommune. Skolene og lærerne kan også, med støtte i læreplanenes metodefrihet, løse satsningen slik de tenker at det faglig og organisatorisk best kan fungere lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Et av punktene i *Svømmepakken* var å etablere et godt

samarbeid mellom skolene og frivillige organisasjoner (Regjeringen, 2017). MHFA fikk i et supplerende oppdragsbrev fra 2016 i oppdrag om å utvikle støttmateriell for samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommunen (Supplerende oppdragsbrev 2/16, Mottatt vis seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet). Etter en kartlegging og samtale med seniorkonsulent hos *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet*, har det kommet frem at ulike kommuner i Norge har valgt å sette i verk ulike modeller for organisering av svømmeopplæringen. Noen kommuner har kommet godt i gang, mens andre er mer nølende og er i startfasen. Noen kommuner har også gått inn for modeller som kan se ut til å ha satt lærerne delvis på sidelinjen.

En østlandskommune har valgt en løsning som sikrer at alle elever får et godt tilbud, samtidig som det er kostnadseffektivt (Setlo, 2009). Kommunens svømmeopplæringstilbud organiseres gjennom det de kaller *Svømmeskolen*, en modell som startet før revisjonen av kompetansemålene kom i 2015, men som ble valgt at skal videreføres. Kommunen var opptatt av at alle elevene skulle få et likt tilbud. Ifølge Setlo (2009) er målsetningen at ordningen skal ha flere gevinster, som blant annet at den enkelte skoles svømmeopplæring integreres og tilpasses *Svømmeskolens* ordning til en helhetlig svømme- og livredningsplan. Dette medfører at ansvaret ikke lengre er overlatt til den enkelte skole (Setlo, 2009). Det er to personer, som jobber fast i kommunens svømmehall og som har svømmeopplæringen for alle skolene i kommunen etter et eget oppsett. Skolene må også stille med en voksen med godkjent livredningskurs for inntil 15 svømmedyktige elever. Videre er det en målsetning at alle elever blir sikret like mye bassengtid og svømmetilbud, uavhengig av skole, derfor er det fast ansatt svømmelærere med spesialkompetanse som sikrer god metodikk og progresjon. Kommunen mener også at dette er kompetansehevende for skolens personale som følger svømmeundervisningen.

I en Nordlands kommune er det valgt et tverrfaglig prosjekt der svømmeopplæringen foregår utendørs og elevene oppholder seg ved vannet hver dag i en uke (Ellingsen, 2017). Bakgrunnen for dette prosjektet ligger i at kommunen har observert at elevene, etter ferieopphold i sydligere land, møtte svømmeundervisningen i Norge og ved egen skole, på en tryggere måte og med mer utviklet ferdigheter. Ellingsen (2017) referer til Olsen (2017) når rammebetingelsene som størrelsen på klassen, tid og temperatur, blir nevnt som avgjørende. I

tillegg valgte Nordlandskommunen å rette et stort fokus på de sikkerhetsmessige faktorene med tanke å være ute ved vannet.

En vestlandskommune har innført en modell for svømmeopplæringen i kommunen, som er et samarbeid mellom Norges Svømmeforbund og kommunen. Dette prosjektet blir gjennomført i kommunen fra skoleåret 2017/18, og er obligatorisk for alle 3. og 4. klassinger. Dette er en ny modell som ble gjennomført som en pilot i 2015-2017, og er nå for alle kommunens skoler inneværende skoleår. Modellen er ikke evaluert og det er heller ikke publisert noen resultater fra. Gjennom en kartleggingssamtale med daglig leder for prosjektet kom det frem at i idrettsplanen 2013 for kommunen sto navnet på modellen omtalt for første gang. Der sto det at svømmeundervisningen i skolen skulle skje i samarbeid med en frivillig sektor, de lokale svømmeklubbene. Helt i slutten av planperioden i 2013 kom det en forespørsel til Norges Svømmeforbundet om de kunne være med og bistå med kunnskap til å lage et utkast til en modell. Kommunen var på utkikk etter internasjonale modeller, som kunne brukes, men valgte å utarbeide en ny modell som høstet erfaringene fra Norges Svømmeskole.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Litteratursøk

For å finne frem til tidligere forskning og teori om svømmeopplæring og implementering i skolen ble det gjennomført litteratursøk i ulike databaser og politiske dokumenter. Det ble gjennomført søk i databasene: Eric, Oria, Google Scholar og Sport discuss. I søkeprosessen har det blitt brukt enkelt ord alene, og i kombinasjon av andre ord. Grunnen til kombinasjon av ord er for å avgrense søkene og for å få de mest passende treffene frem. Det er også blitt brukt engelske ord, for å se om det finnes annen internasjonal forskning på feltet. Ved søkene ble stammen ”svømming” benyttet både på norsk og engelsk i kombinasjon av andre ord for å avgrense. Implementering og svømming ga ingen treff, med søke ord ”implementering i skolen” på ved norsk og engelsk ga flere treff.

Kvalitetssikring av søkene ble gjort i samarbeid med fagansvarlig ved biblioteket på Høgskolen på Vestlandet. Søkene ble konkretisert og det ble utviklet søkekombinasjoner for å

begrense, og for å finne relevant litteratur. Ved bruk av Atekst, et avisarkiv, som gir tilgang til norske aviser og nettaviser, ga søkeordet ”Svømmepakken” 37 treff fra årene 2008-2017. Dette viser at *Svømmepakken* er noe som er kommet i nyere tid og dermed er et dagsaktuelt tema som har fått litt mediedekning.

Relevante treff for svømming var blant annet en masteroppgave skrevet av Ellingsen ved HVL i 2017 med tittelen ”Fra læreplan til praksis – en casestudie av undervisning i vådrakt”. Masteroppgaven vil bli nærmere beskrevet i neste underkapittel.

Relevante treff for implementeringsprosesser i norsk skole var blant annet en rapport fra NIFU-step (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012). Rapporten tar for seg ulike forvatningsnivåer og institusjoners rolle i implementeringen av reformer i norsk skole etter LK06.

Litteratursøket viste at det ikke er publisert noe forskning i Norge fra dette første året med de nye kravene i svømmeopplæringen. For å få mer kunnskap om feltet valgte jeg derfor å ha samtale med en seniorkonsulent fra *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet* og fikk ved samtale mer informasjon. Som en del av mitt litteratursøk og min kartlegging av forskning, publiseringer og kunnskap på feltet, valgte jeg også å snakke med sentrale personer i en kommune. Dette ble gjort som en del av mitt litteratursøk, og derfor foretok jeg uformelle samtaler også med fagpersonell ved UH-sektoren, daglig leder for *Bevermodellen* (fiktivt navn) i en vestlandskommune, samt representant fra Norges Svømmeforbund. Jeg ba om å få tilsendt informasjon enten på forhånd eller under samtale. All dokumentasjonen som ble tilsendt var i stor grad uformelle dokumenter. Informasjonen om *Bevermodellen* finnes kun som styrevedtak i kommunen, PPT-presentasjoner og kunnskap fra enkeltpersoner som har egne erfaringer og få skrevne kilder. Dette kan karakteriseres som ”grå litteratur”, som hverken er fagartikler eller forskningsartikler om modellen. Dette kan skyldes at det er lite forskning på et felt, nye krav til svømmeopplæringen, og der er så langt ikke publisert noe dokumentasjon som er åpen og tilgjengelig for folk flest. Det er ikke satt i gang noen evalueringer eller analyser, og ingen forskningsresultater er så langt levert til fagfelleevaluering angående *Bevermodellen*. Litteratursøket mitt viser at feltet er utviklingsbasert, men også praksisbasert. *Svømmepakken* med de nye kravene i den er praksisbasert og utviklet på bakgrunn av mange drukningsulykker og behov for tiltak. Resten av resultatene fra mitt litteratursøk er presentert i underkapittelet om tidligere forskning.

2.2.2 Tidligere forskning om svømmeopplæring

I dette delkapittelet vil det bli redegjort for tidligere forskning om svømmeopplæring i skolen mer generelt, om svømmeopplæring utendørs, samt bruk av eksterne aktører i undervisningen. Først vil svømming som begrep avklares helt kort. Å svømme kan både handle om å holde seg flytende ved hjelp av et par svømmetak som definerer det å være svømmedyktig (Store Norske leksikon, 2012). For andre vil det inneholde begreper som stup, hopping, dykking, flyting, svømme ved dypt vann og lignende, slik kompetansemålene setter krav om (Utdanningsdirektoratet).

Det er blitt gjennomført flere ulike undersøkelser angående kroppsøvfaget, hvor svømmeopplæringen har vært et tema. I rapporten *Spørsmål til Skole-Norge våren 2016* viser at det er et delt syn på svømmeopplæringen i norsk skole (Gjerustad et al., 2016). Undersøkelsen ble utført i 2016 i norske skoler, hvor det blant annet ble spurt om svømmeopplæringen. Det delte synet på svømmeopplæringen hentyder at ca. halvparten av rektorene ønsker mer bassengtilgang og bedre kompetanse hos lærerne, mens den andre halvparten av rektorene sier at de er tilfredsstilte med tilbudet de gir. I en annen landsomfattende undersøkelse ble det undersøkt hvordan elevens svømmedyktighet er i skolen, og om lærernes kunnskap om svømmeopplæringen. Undersøkelsen har blitt gjennomført av Norges Svømmeforbund (NSF) og Gjensidigestiftelsen i 2003, 2009 og 2013. Undersøkelsens formål var å kartlegge svømmedyktighet blant 5. klassinger og deres læreres kunnskap om dette, og deretter se på utviklingen av svømmedyktighet over tid (Norges Svømmeforbund, 2013). Et av hovedfunnene som kom frem viste at halvparten av 5. klassingene ikke kunne svømme 200 meter (Norges Svømmeforbund, 2013). Det kom også frem at det var ønske om mer tid til svømmeopplæringen. Dette er et funn flere har oppdaget. Både Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) og Gjerustad et al. (2016) viser til funn at en stor andel av elevene ønsker mer tid til svømmeopplæring. Norges Svømmeforbund og Gjensidigestiftelsens undersøkelser viser også at de elevene som ikke er etnisk norske, og som kommer utenfor Europa, har vesentlig svakere svømmedyktighet enn elevene med etnisk norsk bakgrunn (Norges Svømmeforbund, 2013). Dette er også et av satsingspunktene til regjeringen, som har bevilget penger for ekstra svømmeopplæring for minoritetsspråklige elever.

I forhold til de 3 undersøkelsene som er blitt gjort av NSF og Gjensidigestiftelsen var det et ønsket å se en utvikling over tid. Tiårsperioden viser at det ikke har vært noen særlig endring i elevens svømmedyktighet. Fremdeles viser tallene at ca. halvparten av elevene i 5. klasse ikke var i stand til å svømme 200 meter. En annen undersøkelse (Gudmundsson & Vienola, 2013) viser at norske elever har dårligst svømmeferdigheter i Norden. Denne undersøkelsen viser at Island er på topp med 96 prosent av sine elever som er såkalte sikre svømmere. Etter Island følger Sverige med 92 prosent av elevene som er svømmedyktige, deretter Danmark med 79 prosent og 72 prosent i Finland (Gudmundsson & Vienola, 2013). En feilkilde ved denne undersøkelsen er at i undersøkelsen var elevene fra Norge 10-åringer, mens den i de andre landene var 11- eller 12 åringer. Dette kan muligens være en faktor til at forskjellene er så store. Likevel er et oppsiktsvekkende at Norge ligger så mye lengre bak de andre nordiske landene.

En masteravhandling skrevet av Ellingsen (2017) gir et innblikk i endringene i svømme- og livredningsopplæringen i Læreplanen for kroppsøving. Dette prosjektet var et case-studie hvor målet var å få frem hvordan elevene opplever undervisningsopplegget om trygg ferdsel i, ved og på vann. Et resultat som kom frem i studien viser at det nye kompetansemålet etter endt 7. trinn om trygg ferdsel i, ved og på vann ikke var implementert ved skolen i prosjektet. For å kunne nå dette målet blir det påpekt viktigheten av at undervisningen må foregå ute både i, ved og på vann. Funnene til Ellingsen (2017) er i samsvar med Kjendlie et al. (2013) der de hevder at overføring av svømmeferdigheter i rolige bassengforhold, til mer ustabile forhold ute, er noe vi har for lite kunnskap om. Kjendlie et al. (2013) påpeker videre i sin artikkel at man ikke kan tro at elevene klarer å reprodusere de ferdighetene som de har lært seg i rolige bassengforhold, til mer ustabile forhold ute. De forventer at å lære seg å svømme utendørs i kaldt vann, vil ha en større effekt, enn å lære seg det inne (Kjendlie et al., 2013).

Dette samsvarer med andre forskningsfunn. Stallman, Junge og Blixt (2008) har lagt frem en oversiktsartikkel som handler om innholdet i svømmeopplæringen og hva som faktisk er intensjonen med svømmeopplæring. De fleste drukningsulykkene skjer utendørs og ikke inne i basseng, mens svømmeopplæringen skjer inne. Stallman et al. (2008) mener også at svømmeopplæringen ofte dreier seg om å utføre riktige bevegelser for å få fremdrift. Forskerne hevder at hva elevene eller barna skal lære, bør avgjøres av hva som er årsakene til drukning. De hevder også at sikkerhet og kompetanse er like viktig som tekniske ferdigheter i vann (Stallman et al., 2008).

Moen et al. (2018) har i en kartleggingsstudie om kroppsøvningsfaget i grunnskolen tatt for seg hvordan elever, lærere og skolens ledelse opplever faget. Et av hovedfunnene er at lærerne opplever det som nesten umulig å oppnå kompetansemålene for svømmeopplæringen fra 2015.

Læreplanens handlingsrom og metodefrihet gir skoler og kommuner muligheten til å bruke eksterne aktører. I en annen masteravhandling av Berg (2017) er det blitt utforsket bruken av eksterne aktører i svømmeundervisningen, kalt i hennes masteroppgave å outsource svømmeundervisningen. Outsourcing kan innebære at et foretak setter deler av sin produksjon ut til underleverandører (Vikøren, 2017). Outsourcing kan også ifølge Gottaschalk (2013) forklares som flytting av arbeidsoppgaver og funksjoner til en ekstern leverandør. Videre i min oppgave vil ikke begrepet ”outsourcing” bli brukt, men heller at undervisningen er satt vekk til eksterne aktører. Studien til Berg (2017) handler spesifikt om svømme- og livredningsopplæringen i barneskole, og bruken av eksterne aktører i undervisningen. Ifølge en undersøkelse fra Norges Svømmeforbund (2013) med flere, viser det seg at i kommunene bruker over 30 prosent av skolene instruktører til å gjennomføre svømmeundervisning. I studien til Berg (2017) ble det utført semistrukturerte intervjuer av tre ulike grupper, skoleledere, svømmeinstruktører og lærere. Et av funnene som ble lagt frem var at dersom skolene ikke besitter den kunnskapen som trengs, kan *outsourcing*, bruk av eksterne aktører i svømmeundervisningene, være en alternativ løsning. Ett annet funn som også kom frem var at det kan tyde på at det bør innføres mer svømmeopplæring i lærerutdanningen.

Det er flere som har forsket på og undersøkt bruken av eksterne aktører i skolen generelt, men forskning viser at det ofte dreier seg om de praktisk-estetiske fagene i skolen. En annen undersøkelse ved bruk av eksterne aktører i kroppsøvningsundervisningen er på barneskoler i New Zealand av Powell (2015). I denne undersøkelsen ble det trukket frem at ekspertkompetansen og erfaringene til de eksterne aktørene anses som positive av lærerne. Videre i analysen kom det frem at lærernes tanker og handlinger ble begrenset når de eksterne aktørene hadde undervisningen. Samtidig opplevde lærerne timene som utviklende (Powell, 2015). I en annen studie hentydes det at de eksterne aktørers kunnskap om pedagogikk og klasseledelse mangler (Blair & Capel, 2011). Dette er internasjonal forskning som handler om bruken av eksterne aktører i skolen.

2.2.3 Tidligere forskning om implementering nye tiltak i skolen

Erfaringer fra implementering av ulike reformer i skolen kan også bidra med kunnskap som kan være nyttig når det gjelder hvordan implementering av de nye kravene for svømmeopplæringen i kroppsøvningsfaget foregår. Jeg velger å si noe generelt om reformimplementering, og tidligere forskning som har tatt for seg tematikken i norsk skole etter K06, da dette kan belyse mitt problemområde.

Aasen et al. (2012) har evaluert deler av utdanningsreformen Kunnskapsløftet og har fulgt reformimplementeringen gjennom 5 år. Et av hovedmålene i prosjektet var å undersøke om det nye styrings- og forvaltningssystemet fungerer i tråd med intensjonen. Videre blir det belyst om forbindelseslinjer og samhandling mellom de ulike forvaltningsnivåene, hvordan ulike strategier og tiltak blir prioritert og gjennomført på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (Aasen et al., 2012). I rapporten deles det inn i 4 temaer med etterfølgende problemstilling. Temaene er styringsmodellen, rolle- og ansvarsfordeling, profesjonsforståelse og opplæringspraksis.

Idealtypiske perspektiver på reformimplementering av Kunnskapsløfte blir ifølge Aasen, Prøitz og Rye (2015) delt inn i tre perspektiver som alle kan bidra til en økt forståelse av hvordan ulike nivåer, institusjoner og aktører genererer, tolker og implementerer vedtak og forordninger. Aasen et al. (2012) har valgt å utvikle en teoretisk modell for analyse av implementering hvor de hevder at man ikke kan forstå reformimplementering som lineær, men mer som en samhandling av alle perspektivene i modellen. For å kunne forstå hvordan Kunnskapsløfte settes ut i liv, mente de at en forutsetning er et blikk for den hierarkiske reguleringen, forståelse for de nettverkene aktørene inngår i både horisontalt mellom skoler og de vertikale relasjonene mellom statlig og lokalt nivå eller skoleeier og skoler (Aasen et al., 2012). Det første perspektivet i modellen deres er et hierarkisk perspektiv, og er et ”ovenfra og ned”-perspektiv av reformimplementering. Ifølge Aasen et al. (2015) kan man forstå dette perspektivet som at staten bruker det administrative apparatet som et middel til å gjennomføre reformen. De underliggende nivåene og institusjonene blir instruert fra høyere hold, og maktens tygde er sentralisert. I dette perspektivet er premissgiverne sentrale og lokale myndigheter, det vil si at det er de som forvalter regelverk, retningslinjer eller andre

reguleringer ved implementering (Aasen et al., 2015). Ansvarliggjørelsen i hierarkiperspektivet skjer via mål- og resultatstyring. I det andre profesjonsperspektivet, ”nedenfra og opp”, ligger makten lokalt og hos profesjonene. Her vil reformen bli påvirket av lokal kultur, profesjonsidentiteter og institusjonelle normer, og dette er med på å legge føringer for iverksettelsen av en reform (Aasen et al., 2015). Ifølge Aasen et al. (2015) vil ansvaret her være knyttet til profesjonsetiske normer. Premissgiverne vil i profesjonsperspektivet være lærerne og skolelederne, mens reguleringen skjer via yrkesnormer og profesjonskunnskap (Aasen et al., 2015). Kunnskapsbasert yrkesutøvelse og myndiggjøring er ansvarliggjøringsstrategier for profesjonsperspektivet. Alle disse faktorene er med på å sikre god undervisning for å bidra til gode resultater. Det siste, og tredje, idealtypiske perspektivet for reformimplementering er nettverk, formelle og uformelle forhandlinger. Her vil ansvaret for implementeringen skje gjennom samhandling og forhandlinger mellom aktører (Aasen et al., 2015). Videre utdyper de at her vil grensen mellom politikk og forvaltning bli uklar, fordi reformimplementering her forstås som en kontinuerlig politikkutforming gjennom forhandlinger i nettverk (Aasen et al., 2015). Premissgiverne her vil være de ulike interesserte aktørene, der reguleringen vil foregå gjennom kommunikasjon, og erfarings- og ideutveksling.

Både internasjonale og nasjonale studier angående reformimplementering viser at det som blir realisert i skolen avviker fra de føringer som er gitt i reformene fra sentralt hold. (Brunsson & Olsen, 1990; Cuban, 1998; Datnow, 2000; Aasen & Sandberg, 2010). Et sentralt tema for studier av reformimplementering er å se på forholdet mellom styringsnivåene (Aasen & Sandberg, 2010). Kunnskapsløftet representerer et ønsket systemskifte i styringen av grunnopplæringen. Aasen et al. (2012) viser i sin rapport at Kunnskapsløfte og reformene understøtter innføringen av et tydeligere skille mellom politisk styring og profesjonell styring, samt at de har blitt rettet mot en desentralisering og at reformene overfører myndighet og ansvar fra sentralt til lokalt beslutningsnivå. Aasen et al. (2012) beskriver videre ansvarsområdene til de ulike forvaltningsnivåene og aktørene som inngår i styringen av grunnopplæringen. Det er Stortinget som politisk myndighet som skal fastsette de overordnede nasjonale mål og rammer for opplæringen, mens Kunnskapsdepartementet skal ha ansvar for utformingen av fagenes nasjonale læreplaner. Kommunene får en viktig rolle til å delegere ressurser til skolesektoren og de skal være med på å utarbeide lokale læreplaner der innhold, metoder og virkemidler defineres for å kunne realisere reformens intensjoner og mål. Aasen et al. (2012) skriver at som en del av implementering av reformen, har politiske myndigheter

bevilget midler for å styrke kompetansen til både skoleeiere, skoleledere, lærere og instruktører i opplæringen. Det er også blitt bevilget særskilte midler til utviklingsarbeid. På grunn av Kunnskapsløfte har norsk grunnopplæring endret seg både ovenfra og nedenfra, ifølge Aasen et al. (2012).

Naylor, Nettlefold, Race, Hoy, Ashe, Higgins og McKay (2015) har i en oversiktsartikkel undersøkt implementering av fysisk aktivitet i skolen. De utforsket forholdet mellom implementering og helseutfall, samt faktorer som påvirker gjennomføringen av å implementere fysisk aktivitet i skolen. I denne studien skilte det seg ut spesielt seks faktorer som påvirker implementering. Den første faktoren de fremhever er kjennetegn ved den som skal gjennomføre intervensjonen, altså lærerens mestringsforventning og deres ferdigheter. Videre blir det fremhevet viktigheten av at intervensjonen er tilpasset den konteksten den skal gjennomføres i og de ressursene som er tilgjengelige (Naylor et al., 2015). Et støttende skoleklima er en avgjørende faktor for implementeringen av en intervensjon. Ledelsens rolle og den eksterne støtten er viktig med tanke på opplæring til de som skal gjennomføre intervensjonen og at de føler støtte (Naylor et al., 2015). De to siste faktorene som skilte seg ut henger sammen og handler om rammene rundt. En av de gjaldt begrensingen til tid til å kunne planlegge og gjennomføre fysisk aktivitet i skolen, dette var et hinder for gjennomføringen av intervensjonen. Den siste faktoren dreier seg om værforhold og en omorganisering av timeplanen (Naylor et al., 2015). Naylor et al. (2015) konkluderte med at man må se på sammenhengen mellom implementering og utfallet innenfor fysisk aktivitet i skolen og de mente at man trengte å forbedre og standardisere definisjoner og målinger av implementering av fysisk aktivitet i skolen.

Både denne nasjonale og internasjonale forskningen som omhandler implementering av et tiltak gir grunnlag for å studere hvordan modeller og endringer blir implementert i en norsk skolekontekst og innenfor emnet svømming, spesifikt for de nye kravene. Endringene i svømmeopplæringen gir muligheter til ulike løsninger lokalt. I det følgende kapitlet vil jeg derfor gå nærmere inn på teorier om implementering for å kunne studere hvordan endringene i svømmeopplæringen, som er kommet fra nasjonalt styringsnivå, er blitt implementert i utvalgte kommuner og skoler.

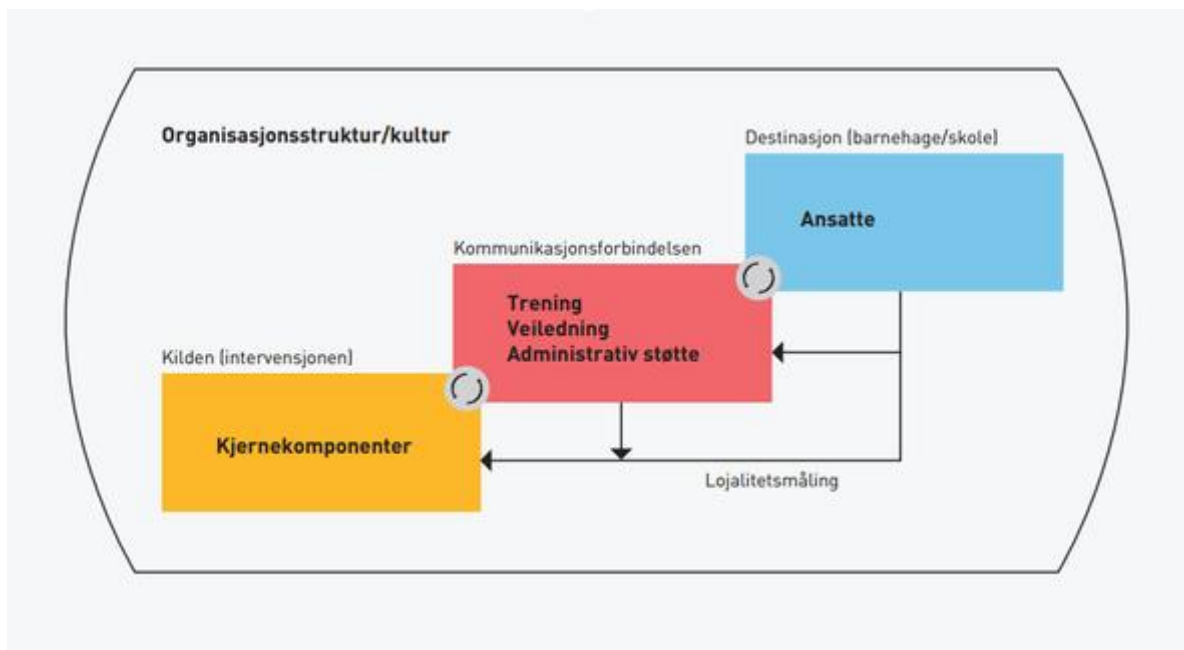
3 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for implementeringsteori. Jeg har valgt å fokusere på Fixsen et al. (2005) og Durlak og Dupre (2008), og det vil bli redegjort for deres hovedelementer i teorien. Implementering er en prosess hvor man setter inn nye ideer, program eller aktiviteter inn i praksisfeltet (Fullan, 2007). For mitt problemfelt vil implementeringsprosesser fungere som et rammeverk når jeg analyserer egen empiri og etterpå diskuterer funnene mine vedrørende implementering av de nye endringene i svømmeundervisningen.

3.1 Implementeringsteori

I dette kapitlet skal jeg ta for meg implementeringsteori og de ulike fasene i implementeringsprosessen. Rogers og Rogers (2003) legger vekt på at i begrepet implementering ses det på hvordan innovasjonen formidles og spres ut i feltet, og kaller dette *diffusjon*. Fullan (2007) definerer begrepet ved å si at det er en prosess hvor man omsetter en idé, et program eller en struktur inn i praksisfeltet, mens Durlak og Dupre (2008) retter fokuset mot hva innovasjonen eller programmet består av før det skal ut i feltet. Durlak og Dupre (2008) beskriver også ulike aspekter som kan påvirke fasene for implementering. Definisjonene går inn i hverandre, men alle retter fokuset om at det skal skje en endring. Nye ideer skal formuleres og konkretiseres, før det skal omsettes til handlinger i praksisfeltet.

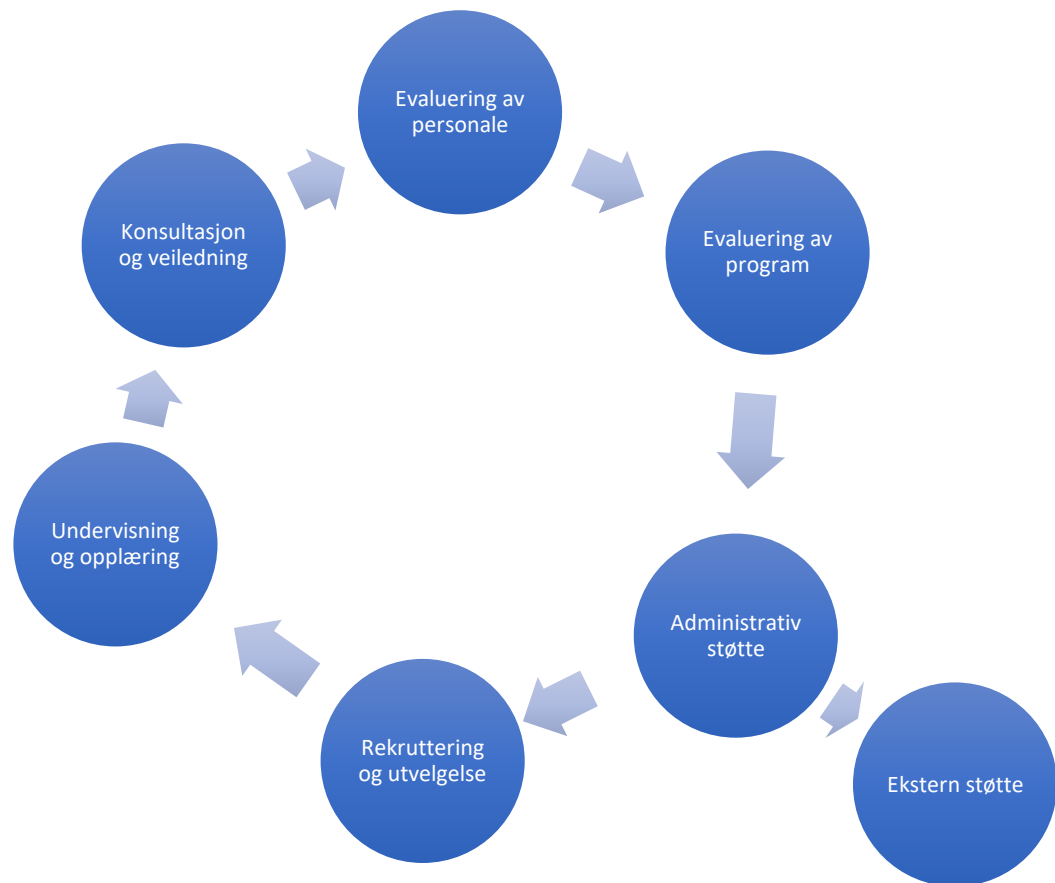
Nedenfor er en modell av Fixsen et al. (2005) som gir et godt grunnlag for å forstå rammeverket for implementeringsprosesser. Fixsen et al. (2005) understreker at gjennomføringen av et tiltak, satsing eller lignende skjer ikke isolert, men at det skjer i en sammenheng, og denne konteksten er viktig for å lykkes med implementeringsforsøket. I figur 1 ser man rammene som er utpekt som avgjørende for en vellykket implementeringsprosess.



Figur 1: Rammeverk for implementeringsprosessen (Fixsen et al., 2005).

Figur 1 består av tre hovedelementer som er *kilde*, *kommunikasjonsforbindelse* og *destinasjon*, og viser en organisasjonsstruktur. Alle disse elementene påvirker hverandre og ved implementeringsforsøk må man ta til betraktning hvem, hva og hvor det skal implementeres. En faktor som påvirker disse tre hovedelementene er lojalitet. Dette er et begrep som det vil bli utdypet mer senere i dette kapittelet.

Kilden, er et begrep som handler om intervensjonen, og her inngår selve endringen. Her ligger kjernekomponentene, det sentrale innholdet, til den ønskede endringen som skal implementeres (Fixsen et al., 2005). I dette tilfellet vil det være *Svømmepakken*, og da spesielt punktet om å innføre ferdighetsprøver i svømmeopplæringen. Kompetansemålene rettet mot svømming i læreplanen for kroppsøving, vil også være sentrale kjernekomponenter. Dette er kjernekomponenter som påvirker planleggingen, gjennomførelsen og evalueringen av svømmeundervisningen, samt alle de som er med i disse prosessene. Fixsen et al. (2005) fremhever syv komponenter, som kalles implementeringsdrivere, som må ivaretas for en suksessfull implementering av et program, intervensjon eller endring i praksis, og de er vist i figur 2.



Figur 2: Modellen illustrerer implementeringsdrivere som faktor for vellykket implementering basert på Fixsen et al. (2005).

Figur 2 viser ulike begreper, implementeringsdrivere, og hvordan de henger samme, for å få en vellykket implementering. Fixsen et al. (2005) starter med rekruttering og utvelgelse, før de går videre til undervisning og opplæring, samt konsultasjon og veiledning. Deretter ser de på viktigheten av å evaluere personalet som gjennomfører og selve programmet.

Administrativ støtte kan være en avgjørende faktor for vellykket implementering, samt å følge opp de eksterne aktørene. Disse faktoren vil det bli gått nærmere inn på senere i masteroppgaven.

Under det første punktet *Rekruttering og utvelgelse* retter Fixsen et al. (2005) fokuset på hvilken metode man skal bruke for å rekruttere og velge ut de som skal sette programmet eller

ideen ut i praksis. De nevner hva som skal være kriterier, og ser på om det er akademiske kvalifikasjoner eller erfaringer og kunnskap på feltet som er relevant. Relatert til *Svømmepakken* vil det også være skoleeiere, skoleledere og lærere som skal utføre de endringene som er kommet fra nasjonalt hold. Fixsen et al. (2005) mener at eksterne aktører kan bidra med kunnskap på feltet, og at et målrettet program/modell krever eksterne aktører som driver opplæringen. De to neste punktene henger tett sammen: *undervisning og opplæring* og *veiledning/trening*. Undervisning og opplæring er ifølge Fixsen et al. (2005) en effektiv måte på å få kunnskap om bakgrunnsinformasjon, teori, filosofi og verdier. Her vil de som praktiserer endringene bli introdusert for komponentene og begrunnelse for hovedkomponentene i den nye praksisen. Det vil gi muligheter i et trygt miljø til å praktisere de nye endringene og motta tilbakemeldinger. Ferdigheter lærer man virkelig på jobben ved hjelp av konsultasjon og veiledning. Fixsen et al. (2005) hevder at man tilegner seg ferdigheter gjennom utførelse i praksis ved hjelp av veiledning, da man lærer komponentene i det som skal implementeres og som medfører til endringer på de ulike nivåene. Når alt er lært inn og iverksatt må man evaluere personalet og intervensjonen. Her blir det lagt til grunn hvordan de ulike kjernekomponentene var blitt mottatt og implementert. Administrativ støtte dreier seg om beslutningstaking, støtte til de overordnede prosessene, organisere de ansatte og holde fokuset på de ønskede utfallene (Fixsen et al., 2005). Det siste punktet dreier seg om de eksterne systemene. Her handler det om økonomiske, organisatoriske eller menneskelige ressurser som kan støtte det utøvende arbeidet ved implementeringen.

Kommunikasjonsforbindelse er en av hovedelementene ved teorien til Fixsen et al. (2005), og retter fokuset mot kommunikasjonlinjene mellom aktørene. Kommunikasjonsforbindelsen er delt videre inn i tre hovedelementer (Fixsen et al., 2005) som også gjenspeiler seg som implementeringsdrivere. Kommunikasjonsforbindelsene kan være en avgjørende faktor for å klare og implementere den aktuelle endringen til den gitte destinasjonen. Trening, veiledning og administrativ støtte er de tre hovedelementene innenfor kommunikasjonsforbindelse. Disse komponentene mener Fixsen et al. (2005) er viktige for at implementeringen skal bli mest vellykket. Kompetansebygging og veiledning, ved hjelp av undervisning og opplæring, er med på sikre ferdigheter hos de som skal gjennomføre endringene. Relatert til nye krav for svømmeopplæring i Norge kan man tenke seg at dette handler om å lære opp lærerne som skal gjennomføre endringene i svømmeopplæringen og innføre for eksempel de 7 ferdighetsprøvene. Gjennomføring av den nye praksisen krever en atferdsendring både hos de som praktiserer den, og på et høyrere tilsyns- og administrasjonsnivå (Fixsen et al., 2005)

Destinasjon er den siste av hovedelementet i rammeverket for implementering av Fixsen et al. (2005). Her dreier det seg om hvor intervensjonen skal implementeres, og relatert til *Svømmepakken* vil destinasjonen være i skolen, og det vil også påvirke hvordan kommunenivået håndterer endringene svømmeundervisningen. Fixsen et al. (2005) nevner at destinasjonen hvor en skal innføre noe nytt ikke bare har gått med på å gjøre de nødvendige endringene, men de har også gått med på å opprettholde denne praksisen ved å integrere kjernekomponentene.

Et siste viktig begrep er lojalitetsbegrepet. Dette er et begrep som går igjen hos flere av forskerne (Bailey, 2012; Durlak & Dupre, 2008; Fixsen et al., 2005). Dette er noe som er sentralt under hele implementeringsprosessen. De som skal utføre arbeidet, destinasjonen, må være lojale til endringsarbeidet. Dette er avgjørende for å kunne få effekt i implementeringen av de ønskede endringene (Durlak & Dupre, 2008). På bakgrunn av en omfattende metaanalyse har Durlak og Dupre (2008) kommet frem til åtte faktorer som er sentrale for implementeringsprosessen. Av disse åtte vil jeg ta for meg de jeg mener er de fire mest betydningsfulle for min studie:

1. *Lojalitet* – handler om hvordan tilpasningene lokalt korresponderer med den opprinnelige ideen som skulle implementeres.
2. *Dosering* – handler om hvor stor del av intervensjonen som faktisk har blitt implementert.
3. *Kvalitet* – handler om hvor godt kjernekomponentene i endringen blir gjennomført.
4. *Respons* – handler om hvordan mottakelsen av intervensjonen blant deltagerne.

Disse fire punktene har også Dane og Schneider (1998) brukt, sammen med et femte punkt som handler om programdifferensiering. Både respons og programdifferensiering er to elementer av implementering som ifølge Durlak og Dupre (2008) har fått lite forskningsoppmerksomhet. Jeg velger likevel å ta med aspektet respons, da jeg synes det er relevant å se på mottakelsen til både på kommunenivå og skolenivå, for å besvare mitt forskningsspørsmål. De fire ulike aspektene til Durlak og Dupre (2008) vil bli nærmere forklart.

1. Lojalitet

Lojalitet er ifølge Durlak & Dupre (2008) hvilken grad den lokale tilpasningen korresponderer med den opprinnelige ideen. Hallås og Grimsæth (2016) hevder at i implementeringsforskning kommet frem at ideens kompleksitet har relevans i gjennomføringsfasen og kan dermed indirekte eller direkte påvirke lojaliteten til den opprinnelige ideen. En faktor som kan være med på å styrke lojaliteten til deltakerne er ifølge Dane og Schneider (1998) kompetansen til veilederne, og den støtten veilederne gir under selve gjennomføringen. Durlak og Dupre (2008) mener at det må diskuteres hvorvidt det nye tiltaket som implementeres med maksimal lojalitet, eller om det skal tilpasses de lokale behovene og preferansene. Durlak og Dupre (2008) referer til Fagan og Milhalic (2003) når de hevder at et høyt lojalitetsnivå er mulig under gunstige forhold. I forskningen som Durlak og Dupre (2008) har utført viste det seg at det kan være vanskelig å si konkret hvilke komponenter i ideen eller modellen som blir reproduisert identisk til den opprinnelige tanken, eller hvor mye som er blitt omgjort i en ny kontakt.

2. Dosering

Ved begrepet dosering referer Durlak og Dupre (2008) til hvor stor del av intervensjonen som faktisk er blitt implementert. Dette henger sammen med lojalitet. Durlak og Dupre (2008) nevner at for at de som skal utføre ideen eller endringen som skal implementeres skal føle seg komfortable med å gjennomføre den, er det viktig at de deltagerne føler et behov for endring og har troen på at implementering av endringen kan være lønnsomt for dem. Cuban (1998) nevner at for at man skal få en endring i skolen når det gjelder hvordan en lærer driver undervisningen, må læreren selv ønske å endre praksisen sin. Lærerne må i slike tilfeller kunne endre sitt pedagogiske grunnsyn, og hva den ønskede endringen handler om, og på denne måten vil de kunne utvikle nye ferdigheter for undervisning (Cuban, 1998).

3. Kvalitet

Implementering er en prosess hvor målet er å få integrert en ny praksis i den gitte konteksten. Implementeringskvaliteten er ifølge Durlak og Dupre (2008) hvor godt de ulike komponentene i ideen faktisk blir gjennomført i praksis. Dette er avhengig av hvordan deltakerne som skal gjennomføre endringene er blitt presentert for ideen og hvordan den er blitt oppfattet. En annen faktor som er med på å påvirke kvaliteten i implementeringen er

skolens og kommunens rammer og muligheter til å kunne organisere og avsette tid til å finne best mulig løsning på kravene som er kommet fra nasjonalt politisk hold (Durlak & DuPre, 2008).

4. Respons

Respons omhandler om hvordan mottagelsen av intervensjonen er fra deltagerne. Relatert til en norsk skolekontekst og innføring av nye krav for svømmeopplæring vil respons handle om hvordan skolene oppfatter satsningen på å bedre svømmeopplæringen, og hvilke endringer det har medført at skolene har måtte gjøre.

Ifølge Greenberg, Domitrovich, Graczyk og Zins (2005) er det kvaliteten i implementeringen som utgjør en effekt. Prosess, individ og organisasjonsfaktorer er noe av det på kan påvirke prosessen med implementering. Det som kan påvirke implementeringskvaliteten er diskrepansen mellom det som er planlagt å gjennomføre og det som faktisk blir gjennomført (Greenberg et al., 2005). Er det avviket eller den diskrepansen stor fra den opprinnelige ideen, blir implementeringskvaliteten redusert. Er diskrepansen liten, blir implementeringskvaliteten bedre.

Oppsummerende kan man si at Durlak & Dupre (2008) og flere andre teoretikere mener at det som kreves for en effektiv og vellykket implementering avhenger av en kombinasjon av faktorer, spekter og rammer, fordi de ulike lokale kontekstene varierer.

Implementeringsteori blir sentralt når jeg videre redegjør for min empiri som nettopp handler om hvordan ulike aktører oppfatter sitt ansvar vedrørende implementering av nye krav for svømmeundervisning i norsk grunnopplæring.

4 Metode

Forskningsspørsmålet i denne studien er:

Hvordan oppfatter fylkesmann, skoleeier og rektorer implementeringen av satsningen på svømmeopplæringen?

I dette kapittelet vil det blir gjort rede for de metodiske valgene for å samle data som kan belyse forskningsspørsmålet. Design, forskningsmetoder og datakilder tas opp. Videre vil det bli redegjort rundt prosessen vedrørende datainnsamling og behandlingen av datamaterialet. Deretter vil forskningens reliabilitet og validitet bli diskutert, og de etiske hensynene som er blitt gjort i studiene. Ifølge Thagaard (2013) er det viktig å tydeliggjøre veien man har gått for å komme frem til målet. Det er det som vil komme frem i dette kapitelet, veien som er blitt gått for å få resultatene som er blitt analysert og tolket for å kunne besvare problemstillingen. Denne studien tar sikte på å bidra med forskningsbasert kunnskap til hvordan fylkesmannen, kommunene og rektorene opplever svømmeopplæringen og de nye kravene og retningslinjene som er kommet i denne delen av kroppsøvingsfaget. For å finne ut av dette har studien en kvalitativ tilnærming ved bruk av semistrukturerte intervjuer.

Ved kvalitative metoder søker man etter en forståelse, mens i kvantitativ søker man etter en forklaring eller oversikt (Tjora, 2017). I kvalitativ forskning er det et ønske å utdype hvordan informantene tenker og reflekterer. For at personer skal få innsikt i hvordan andre tenker er samtaler viktig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) uttrykker at ved samtaler kan man svare på spørsmål, stille oppklaringsspørsmål, komme med kommentarer og reflektere underveis i samtalen. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at kvalitative intervjuer er en samtale der man har en viss struktur og formål med intervjuet. Grunnen til at det er blitt valgt intervjuer i denne studien er for å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet om å bedre svømmeopplæringen i grunnskolen. Dette er i tråd med Tjora (2017) forståelse av dybdeintervjuer.

I kvalitative metoder henger analyse, tolkninger og rapportering nært sammen med hvilke design eller form forskeren velger å bruke i sin studie (Christoffersen & Johannessen, 2012). Design handler om formgiving. Man starter med en et tema, som fører til en ide, så konstrueres en plan på hvordan dette skal gjennomføres, før man ender opp med et ferdig skissert produkt. Et design er forskerens plan på hvordan forskingen vil og kan gjennomføres. Ulike forskningsdesign har ulike struktur. I denne studien vil det bli brukt en fenomenologisk tilnærming. Det innebærer å utforske og beskrive mennesker, og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Når man skal tolke betydningen av en handling eller et utsagn, må man se handlingen eller ytringen i lys av den sammenhengen den forekommer i (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskningen i denne oppgaven tar utgangspunkt i mennesket, hvordan deres erfaringer og forståelse av satsningen på svømmeopplæringen i grunnskolen. Informantene som er blitt intervjuet er mennesker som har noe med eller er blitt påvirket av endringene og satsningen som er forekommet. Innenfor denne fenomenologiske tilnærmingen finnes det ulike fremgangsmøter, men Creswell (1998), ser på forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering som de viktigste stegene. I denne studien var forberedelsesfasen en viktig og avgjørende fase for at forskningen skulle bli vellykket. Her satt jeg som forsker meg inn i tematikken, designet prosjektet, utviklet prosjektplan, søkte om godkjennelse, innhentet informanter og lagde intervjuguide osv. I den neste fasen foregikk innhenting av datamaterialet gjennom semistrukturerte intervjuer med informantene. Siste fase startet med transkribering av intervjuene, etterfulgt av en analyse av datamateriale, og tilslutt blir funnene bli presentert, knyttet opp til teori og diskutert.

4.1 Kvalitativ metode

Samfunnsvitenskap handler om samfunnet vi er en del av. Det denne oppgaven tar for seg innenfor samfunnsvitenskap er skolesystemet vårt, som består av mennesker og da særlig hvordan samhandlingen mellom dem foregår (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.16). I samfunnsforskning kommer det raskt frem ett skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, men det betyr ikke at samfunnsforskning er enten eller. En av hovedforskjellene mellom disse to kategoriene er fleksibiliteten (Christoffersen & Johannessen, 2012). De kvalitative metodene har større grad av fleksibilitet og kan dermed tillate seg mer spontaniteten og tilpasning i interaksjon mellom forsker og deltaker enn de kvantitative metodene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17). Derfor passer de kvalitative metodene

best for å få svar på prosjektets forskningsspørsmål. Innenfor det kvalitative har jeg valgt å samle inn empiri ved hjelp av semistrukturerte intervju. En annen begrunnelse for valget av kvalitativ metode i denne studien er at forskningen som blir gjort i denne studien angår et felt hvor det finnes lite kunnskap. Ifølge Tjora (2017) er dermed kvalitativ metode den mest hensiktsmessige metoden å benytte. I intervjuene var det ønskelig å få fylldige svar og detaljerte beskrivelser om hvordan informantene oppfatter de nye kravene som er innført i svømmeundervisningen, og satstingen rundt svømming i skolen (Christoffersen & Johannessen, 2012).

4.1.1 Semistrukturert intervju

En metode som gjør det mulig å få fylldige og detaljert informasjon er kvalitative intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metoden er den mest brukt for å samle inn kvalitative data på, og er fleksibel. Dette hjelper meg å få en bedre forståelse for hvordan fylkesmannen, skoleeier og skoleleder oppfatter endringene og kravene i svømmeopplæringen. I et intervju kan intervjuobjektene forklarer hvorfor de mener det de gjør og stille spørsmål om noe skulle være uklart. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) karakteriseres de kvalitative forskningsintervju som en samtale med en struktur og et formål. Strukturer i intervjuet vil også være knyttet opp til rollefordelingen, siden det er jeg som intervjuer, som stiller spørsmål til informanten. Informanten skal da svarer på spørsmålene ut i fra beste evne. Strukturen i intervjuet vil også være knyttet til intervjuguiden, for denne er i tett tilknytning med formålet med intervjuet. For å få de nødvendige dataene til forskningsprosjekt bør intervjuguiden følges til en viss grad, men viktig å forholde seg til hva informantene uttrykker både verbalt og kroppslig (Thagaard, 2009). Formålet med et intervju er å forstå eller beskrive noe (Christoffersen & Johannessen, 2012), og i dette tilfellet er det for å forstå hvordan de ulike aktørene sine oppfattelser og tolkninger av de nye endringene i svømmeopplæringen.

I et semistrukturert intervju, også kalt delvis strukturert intervju, er intervjuguiden overordnet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Man har da muligheten til å bevege seg mellom ulike temaer og spørsmål, litt etter hvor samtalen går. Det blir da naturlige overganger og flyt i samtalen. Dette kan også trolig være med på å gjøre informanten tryggere og mer avslappet i intervjusituasjonen. Spørsmålene i intervjuguiden min var åpne, og uten svaralternativer. Informantene hadde da muligheten til å formulere seg med egne ord, og jeg som forsker har

mindre innvirkning på hvordan informantene svarer, og svarene viser hvordan informantene har forstått spørsmålene. Dette er i tråd med anbefalinger fra Christoffersen og Johannessen (2012).

4.2 Utvalg

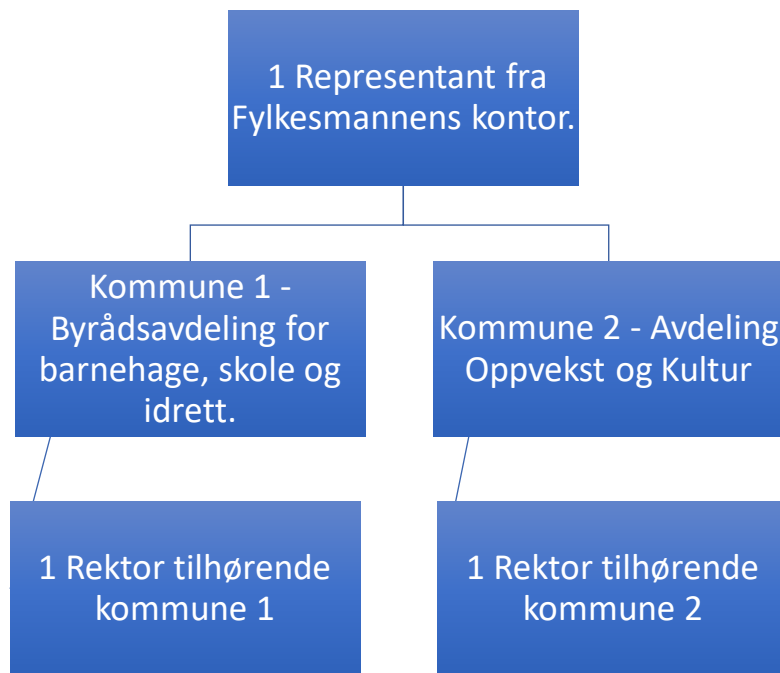
Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) velges informanter ved kvalitative intervjuer ut ved hjelp av et strategisk utvalg. Forsker har tenkt gjennom ulike hvilke målgrupper som må delta for få det nødvendige datamaterialet. Deretter tas avgjørelser om hvilke personer innenfor hver målgruppe som skulle delta i forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012). På denne måten vil utvalget være hensiktsmessig for forskningen.

4.2.1 Utvalgsriterier

Christoffersen og Johannessen (2012) referer til Patton (1990) når de skriver at det finnes ulike måter å sette sammen strategiske utvalg på. Utvalget i dette prosjektet var informant fra fylkesmannens kontor, to ulike skoleeiere og en tilfeldig skoleleder i de gitte kommunene. I utgangspunktet var det ønskelig at informantene skulle ha deltatt på en dagskonferanse på Vestlandet høsten 2017. Denne konferansen var en del av totalt 15 regionale konferanser som ble gjennomført denne høsten landet over. Konferansene gjaldt for skoler, kroppsøvingslærere og studenter. Gjennomførelsen av konferansene var i regi av flere universitet og høyskoler landet over. Konferansene gjaldt svømme- og livredingsopplæring i skolen, der formålet var å inspirere og gi faglig påfyll.

Jeg hadde planer om å intervjuer en representant fra fylkesmannens kontor, avdeling for barnehage og opplæring i et spesifikt fylke. Målet var å se hvordan fylkesmannen oppfatter, tolker, videreformidler og arbeider med å implementer regjeringens svømmepakke i fylket. I dette fylket ble det intervjuet to ulike kommuner. I kommunene er det ulikt hvordan de har delt inn avdelingene, men i denne studien vil det være relevant å komme i kontakt med den avdelingen som har med skole å gjøre. For å få en helhetlig forståelse av og innblikk i hvordan de ulike nivåene i fylket har håndtert satsningen, vil det også være relevant å komme i kontakt med de som er på skolenivå, i dette tilfellet skolelederne. Skolelederne, også kalt

rektorer, er de som er nærmeste instans til lærerne og elevene som denne endringen påvirker. Det vil i denne studien bli intervjuet en rektor fra hver av de to kommunene som deltar i studien. For å få en bedre oversikt over informantene i studien, er det blitt utarbeidet en figur, figur 3.



Figur 3: Oversikt over informantene

4.1.2 Rekruttering

Når utvalgskriteriene er bestemt må deretter informantene rekrutteres. Det er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) en del beslutninger som er nødt til å tas før en setter i gang med rekrutteringen. Det kan også være utfordringer forbundet med utdanningsforskning å få tilgang til og kunne identifisere informantene.

Min rekruttering startet under dagskonferansen på Vestlandet, et kompetansehevingstiltak i regi av en UH-institusjon. Jeg redegjorde for mitt prosjekt og fortalte at de kunne bli kontaktet på et senere tidspunkt. Denne konferansen ble brukt som en døråpner, noe Christoffersen og Johannessen (2012) nevner som en mulig strategi i å skaffe informanter. Rettet mot dette

prosjektet var det viktig at jeg først kom i kontakt med skoleeierne og fikk avklart om de var villige til å delta i prosjektet før jeg kontaktet skoleleder i kommunen. Fra konferansen fikk jeg kun rekruttert en skoleeier, men ikke en rektor fra den kommunen. Dermed ble det tilfeldig utvalg av fra de resterende skolene i den kommunen og førstemann som var positiv til å stille opp på et intervju fikk være med i prosjektet. Ved skoleeier 2 oppsto det noen utfordringer. Det hadde blitt avtalt et møte med en skoleeier som hadde deltatt på dagskonferansen, men trakk seg samme dag som intervjuet skulle gjennomføres. Dermed måtte jeg i gang med å rekruttere en mye skoleeier. Dette ble tilfeldig utvalg fra de kommunene som gjenstod i fylket. Da en skoleeier sa ja til å delta, ble det et tilfeldig utvalg blant de skolene i kommunen. Måten informantene ble kontaktet på var via epost der de fikk kort informasjon om mitt forskningsprosjekt. Informasjonsskrivene var stort sett helt like, men ble gjort enkelte justeringer til ulike aktører. De ulike aktørene, fylkesembetet, skoleeier og skoleleder, har ulike roller og derfor måtte noen formuleringer endres i forhold til hvem skrivet skulle ut til (Vedlegg 2, 3 og 4). Dagen etter at eposten ble sendt ut, ble informanten kontaktet via telefon der de ble forespurt om å delta i prosjekt. Rekrutteringen av informanter har vært tidkrevende, noe som Tjora (2017) bekrefter er vanlig.

4.3 Utforming av intervjuguide

Utformingen av intervjuguidene (vedlegg 5, 6, 7) var er en lang prosess for å kvalitetssikre at spørsmålene er velformulert, slik at de blir forstått og for at svarene en får er med på å belyse forskningsspørsmålet. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at intervjuguiden til et delvis strukturert intervju ofte inneholder overordnede temaer som en skal gjennom, og forslag til spørsmål en kan stille. Det ble først utarbeidet en overordnet intervjuguide. Den viste en oversikt over de ulike informantene og de overordnede temaene som ville bli tatt opp i intervjuet. Videre ble det skrevet ned et eller to hovedspørsmål innenfor hvert tema. Dette var for å sikre at alle informantene fikk de noenlunde de samme hovedspørsmålene. På den måten kunne intervjuene bli mulig å sammenligne og lettere å analysere. Da den overordnede intervjuguiden var ferdig ble det utarbeidet en spesifikk intervjuguide til fylkesmannen, skoleeierne og skolelederne. Problemstillingen til prosjektet var hele tiden i fokus under utarbeidelsen av intervjuguiden og spesielt i formuleringen av spørsmålene. Det ble vektlagt å formulere åpne spørsmål, slik at det var rom for informantene å drøfte og tolke over temaet det ble spurt om. Det var viktig å formulere spørsmålene på en slik måte at jeg som intervjuer

ikke la svaret i fanget deres, og at informanten faktisk på å tenke og formulere et godt og fyldig svar.

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg to pilotintervju av den ferdigstilte intervjuguiden. Intervjuguiden ble først testet på en medstudent og deretter på en lærer som jobber i grunnskolen. Grunnen til at det ble valgte å gjennomføre to pilottester var fordi medstudenten kunne mye om denne tematikken, og det var dermed en risiko for at vi så oss blind på formuleringen og ordvalg. Derfor valgte jeg å kontakte en lærer og denne personen var villig til å stille opp på et testintervju. Etter endt pilottest av intervjuene måtte det gjøres noen små justeringer på formulering og ordvalg, og det ble lagt inn forklaring av enkelte begreper som kunne fremstå uklare.

Det var nyttig å få gjennomføre pilotering av intervjuguiden. Det sikret at intervjuguiden var forståelig for informantene og at dataene som kom ut sto i tråd med formålet. En pilotering var også positivt for meg som intervjuer, jeg ble tryggere på meg selv i en slik situasjon. Jeg fikk øvd meg på stemmebruk, oppfølgingsspørsmål og bruken av intervjuguide som hjelpemiddel. I tillegg fikk jeg også testet at utstyret i form av lydopptakeren fungerte.

4.4 Datainnsamling og prosedyrer

4.4.1 Intervjusituasjon

I forkant av intervjuene ble informantene informert om deres rettigheter, at de blant annet når som helst kunne trekke seg fra studien, at de ville bli anonymisert, at det ikke finnes riktige eller gale svar, og at intervjuet kom til å bli tatt opp på lydopptak for å sikre at all informasjon kom med. Informantene samtykket til deltagelse både muntlig og skriftlig.

Intervjusituasjonen var en situasjon jeg som forsker hadde øvd meg på, på forhånd ved pilottesting av intervjuguiden. Dermed var jeg så forberedt som mulig. Intervjuene forgikk på informantenes arbeidssted, og det var ønskelig for alle informantene. Informantene bestemte tidspunktet for når intervjuene skulle foregå, slik at det skulle passe deres timeplan. Jeg var fleksibel, og kunne møte da det var ønskelig for dem. Intervjuene ble gjennomført i november og desember 2017. Alle intervjuene startet med et muntlig samtykke fra informantene.

Deretter ble det en kort introduksjon av prosjekter, hvordan dette ville foregå, hva det skulle brukes til, og litt om de ulike temaene som ville bli tatt opp. For å få en litt glidende og rolig start på intervjuet, ble det videre stilt noen innledende spørsmål til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene varte i mellom 20-35 minutter, hvor hele intervjuet ble tatt opp ved hjelp av en lydopptaker på telefonen. Telefonen ble tatt i flymodus, for at det ikke skulle foregå noen forstyrrelser eller avbrudd i opptaket.

Under selve intervjuet ble intervjuguiden brukt som et hjelpemiddel. Dette var en sikkerhet for meg om at alle temaene ble belyst og utdypet av informantene. Jeg som intervjuer måtte være på hele tiden og ha en oversikt over svarene som informantene ga, slik at det ikke ble stilt et lignende spørsmål som egentlig var blitt besvart. Også for å kunne være i stand til å komme med oppfølgingsspørsmål vedrørende informasjonen som informanten ga. Siden det var et semistrukturert intervju ble ikke intervjuguiden fulgt slavisk. Jeg som intervjuer prøvde å få intervjusituasjoner til å bli en naturlig samtale som hadde en fin flyt. Som nevnt tidligere inneholdt intervjuguiden også oppfølgingsspørsmål som jeg kunne stille, for å få mer utdypende svar. Dette var også til stor hjelp for meg for å sikre at svarende ble utdypet.

Transkripsjoner dreier seg om å oversette fra talespråk til skriftspråk, og klare å besvare mest mulig av det som er blitt nevnt (Dalland, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). Utgangspunktet for transkripsjonene var det elektroniske lydopptaket. Transkripsjonene ble foretatt i kort tid etter at intervjuene var gjennomført. I transkripsjonene ble det skrevet ned alt som ble nevnt, og akkurat slik det ble sagt. Dermed inneholdt transkripsjonene et muntlig språk. Dette kalles ifølge Dalland (2017) for en ord-for-ord transkribering av lydopptakene, og er svært vanlig. Dette vil være med på å sikre at datamaterialet inneholdt akkurat det informantene uttrykte under intervjuet. Da transkripsjonene var ferdig skrevet ble lydopptakene slettet fra enheten. Empirisk forskning består av å samle inn data om virkeligheten man forsker på, og data vil foreligge rent fysisk som i min situasjon vil være utskrift av intervju (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.21). Intervjuene ble i dette forskningsprosjektet tatt opp på lydopptak, og deretter som nevnt transkribert. Transkripsjonene lå da rent fysisk og ble lagret på Høgskolen på Vestlandet (HVL) sin forskers server for å sikre datamaterialene. Transkripsjonene ble et verktøy for å tolke og analysere datamaterialet.

4.5 Analyse av data

Analysen av det empiriske datamateriale starter med kodingsarbeid (Tjora, 2017).

Datamaterialet, i form av transkripsjonene, ble lagt inn i analyseprogrammet NVivo (NVivo, 2017). NVivo er et ”computer-assisted qualitative data analysis software, som brukes for å kunne analysere og organisere kvalitative dataer. Programvaren Nvivo ble lastet ned med lisens tilgang fra Høgskulen på Vestlandet. I NVivo er det lett å ha oversikt over kategorier og koder. Denne måten å analysere datamaterialet på er en effektiv måte. En styrke ved å kode elektronisk var at man har god oversikt, og at man lett kunne gjøre endringer i etterkant, om det skulle være behov. De transkriberte intervjuene ble importert inn i programmet NVivo, og analysert og kodet der.

De fem intervjuene, som er blitt transkribert, er det primære datamaterialet i denne studien, og utgjør grunnlaget for analysen og funn. Det er blitt benyttet et teoretisk rammeverk, for å beskrive og forstå funnene i dataene. Intervjuene ble analysert ut ifra innholdsanalysen i tråd med Hsieh og Shannon (2005).

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) betyr det å analysere å dele opp i elementer. Videre uttrykker de at det forskeren undersøker, er sammensatt av ulike elementer, der målet er å kunne avdekke en mening, for å finne et mønster i datamaterialet. Forsker vil da når datamaterialet er analysert, trekke en konklusjon som skal svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg valgte innholdsanalyse, *content analysis*, i tråd med Hsieh og Shannon (2005). Innholdsanalysen er ifølge Cavanagh (1997, referert i Hsieh og Shannon, 2005) en fleksibel metode for å analysere tekst data. Samtidig er det en velegnet metode for å se mønsteret i datamaterialet, for så å klassifisere og identifiser det (Berg & Lune, 2012; Hsieh & Shannon, 2005). Ulike tilnærminger til innholdsanalyse av datamaterialet, kan gi ulike muligheter. Derfor ble det i tråd med slik Fauskanger og Mosvold (2014) utførte innholdsanalysen brukt tre ulike former for kvalitative innholdsanalyse av det samme datamaterialet. Den første formen for innholdsanalyse er summativ innholdsanalyse, og her er fokuset på hvordan ord og innhold fremkommer i en kontekst. Neste er konvensjonell innholdsanalyse, og her går man dypere inn i datamaterialet for å få innsikt. Den siste typen for innholdsanalyse er teoridrevet, og her er kategoriene deduktive, i forhold til hvilken teori man tar i bruk. Disse tre typene for innholdsanalyse er ulike, men kan delvis

overlappe (B. L. Berg & Lune, 2012). De vil bli beskrevet nærmere under, og vil bli knyttet til denne studien.

Summativ innholdsanalyse

Ifølge Hsieh og Shannon (2005) er det typisk å starte med en summativ innholdsanalyse. De utdyper at ved hjelp av en summativ tilnærming til kvalitativ innholdsanalyse begynner med å identifisere og kvantifisere visse ord for å forstå den kontekstuelle bruken av ordet. Jeg startet med en summativ tilnærming for å utforske bruken av spesifikke ordene fra informantene i mitt materiale. Hsieh og Shannon (2005) bruker begrepet manifest innholdsanalyse når man tar utgangspunktet i selvet ordet i datamaterialet. Denne formen for analyse gir mulighet for å oppdage fenomen som går utover det opplagte og kan gi oss innsikt i hvordan ordene faktisk blir brukt (Hsieh & Shannon, 2005). Jeg lette også etter fenomen og under her er et datautsnitt med de 10 mest brukte ordene i de fem transkriberte intervjuene jeg har.

Tabell 1: En konkordans over de 10 mest brukte ordene i intervjuene.

Ord	Antall ganger nevnt
Det	1119
Vi	659
Og	643
Er	605
Så	525
De	500
Har	450
På	413
Som	394
Med	347

En summativ tilnærming til en kvalitativ studie kan gi oss en grunnleggende innsikt i hvordan ord faktisk brukes (Hsieh & Shannon, 2005). Ved å se på konkordansen (Tabell 1) ovenfor oppdager en at informantene ofte refererer til ”vi” og ”de”, dette viser til at de ofte referer til kollektive. Ord som ”du” eller ”jeg” blir sjeldent brukt og er ikke på listen over de 10 mest brukte ordene. Går vi inn på ordet ”vi”, ser vi i de transkriberte intervjuene at fylkesmannen, skoleeierne og skolelederne uttrykker en del hvordan de erfarer satstingen på svømmeopplæringen. Et annet av nøkkelordene som blir nevnt mye er ”de”. Ved å se på intervjuene ser man de da ofte referer til de som denne satsningen påvirker. Ved å se på konkordansen kan vi oppdage tendenser i datamaterialet som mulig kan være interessant å se videre på i analysen. Ordsøket ga lite informasjon om fenomen, og jeg gikk derfor videre med materialet. For å forstå meningen bak disse funnene i datamaterialet, ble det fulgt opp med en videre kvalitativ innholdsanalyse av ordene, dette blir ifølge Berg og Lune (2012) kalt en latent innholdsanalyse. Måten det blir fulgt opp på er at jeg så på hvordan disse nøkkelordene blir brukt i en kontekst. I denne sammenhengen vil jeg bruke samme metode som Fauskanger og Mosvold (2014). For å få mer informasjon om den latente meningen bak enkeltordene valgte jeg i tillegg å avgrense en kontekst bak ordene. Fauskanger og Mosvold (2014) uttrykker at størrelsen på konteksten kan variere, men de har valgt å starte med en mikrokontekst, det samme har jeg i denne analysen. I denne analysen vil mikrokonteksten inneholde kun fem ord før og etter nøkkelordet. Nedenfor er de ti tilfeldig valgte treff fra intervjuene fra nøkkelbegrepet ”de” som omhandler elevene og lærerne.

annen hver uke. Der får	[de]	en liten halvttime, time i
halvttime, time i terapibassenget. Der	[de]	har litt vanntilvenning. De går
Mer frilek. Og så har	[de]	ikke svømmeundervisning før i 4.trinn
I barnehage, og så kommer	[de]	oppover og blir svømmere på 4.trinn
Med henting og så skulle	[de]	busses tilbake.
forprosjektet som det het, før	[de]	1000 kom og før de
jo 10.klassinger i båt og	[de]	skal jo langs vann og
skal jo langs vann og	[de]	skal jo uti med klær
uti med klær og	[de]	skal jo disse tingene her
slik konsekvens av bestemmelsen at	[de]	skal svømme og at de

Datautsnitt 1: Nøkkelordet ”de” i konteksten (elevene)

gjennom prosjektet, nå er det	[de]	som har ansvaret der. Ja
vannet er det viktigste. Hvordan	[de]	takler de ungene og hvordan lager
takler ungene og hvordan lager	[de]	en stemning. Og slik hele
avhenger igjen fra tidligere læreplaner	[de]	har heller prøvd å tilpasse
ja, altså, jeg vet at	[de]	har laget en plan. Den
om på planene da. Men	[de]	lager opplegg ut ifra kompetansekravene
både med heldagskurs med at	[de]	lærer hvordan de skal drive
med at de lærer hvordan	[de]	skal drive svømmeundervisning ute og
må bli trygg på hvordan	[de]	skal drive undervisning og hvordan
idrett, stort sett. Og	[de]	som har interesse for svømming.

Datautsnitt 2: Nøkkelordet "de" i konteksten (lærere).

Ved å se på datautsnitt 2 og 3 har mikrokontekstene gitt en indikasjon på at det ofte ved ordet "de" blir referert til de som praktiserer svømmeundervisningen, ofte elevene og lærerne. Ved enkelte tilfeller kom det også frem at fylkesmannen brukte ordet "de" til å referer til det underliggende nivået, kommunene. Likevel er de funnene som kommer frem ved en summativ tilnærming begrenset for deres uoppmerksomhet til den brede betydningen som finnes i datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005). Men den gir oss et første inntrykk av datamaterialet og kan også fungere som hjelp i en datareduksjon.

Konvensjonell innholdsanalyse

Hsieh og Shannon (2005) fremhever at en konvensjonell innholdsanalyse brukes når studiedesignet har som mål å beskrive et fenomen. I min empiri handler det om fenomenet svømmeopplæring og hvordan de ulike forvaltningsnivåene oppfatter satsningen på å bedre svømmeundervisningen i norsk grunnskole. Ifølge Hsieh og Shannon (2005) blir kategoriene i en konvensjonell innholdsanalyse ofte utviklet induktiv. De hevder at det starter med innledende koder, og at de relaterte kodene deretter knyttes sammen. At kategoriene ble utviklet induktivt betyr at man går fra empiri til teori, og ikke motsatt. Det betyr at

kategoriene oppstår underveis, noe som ikke er fastsatt på forhånd. Kodingen av datamaterialet i mitt materiale ble kodet i programmet NVivo. Hvert intervju ble gjennomgått i sin helhet, og nodene (kategorier) ble opprettet induktivt underveis. Etter å ha kodet alle intervjuene var det blitt utviklet et kodesett i tillegg til analysedata (Tjora, 2017). I programmet NVivo har man lett oversikt over hvilke kategorier som er laget og hva som er kodet. Alle mine intervju ble kodet, og det var enkelte noder som utpekte seg. Kategoriene som utpekte seg var: kommunikasjon, utfordringer, begrensninger, rammefaktorer, basseng, svømmeundervisning, implementert, ikke implementert, tiltak, modell, instruktører, lærere, deltagerne, ferdighetsprøven, økonomi, kommunenivå og skolenivå.

Som nevnt i starten av dette avsnittet, skal konvensjonell innholdsanalyse hjelpe å forstå et fenomen bedre om målet ved studien er å beskrive et fenomen (Hsieh & Shannon, 2005), og analysene over ga en dypere forståelse og kjennskap til hvordan fylkesmannen, skoleeier og skoleleder oppfatter satsningen på bedre svømmeopplæring, i større grad enn den summative analysen. Den konvensjonelle innholdsanalysen ga også et innblikk i hvilken type teori som passet til datamaterialet i denne studien.

Teoridrevet innholdsanalyse

Ifølge Hsieh og Shannon (2005) er den tredje formen for innholdsanalyse kalt teoridrevet innholdsanalyse. Denne formen for innholdsanalyse har en mer deduktiv tilnærming, og blir beskrevet som en mer strukturert prosess enn i de to foregående innholdsanalysene. Kodingskategoriene er identifiserte nøkkelbegreper eller variabler som kommer frem i eksisterende teori eller tidligere forskning (Hsieh & Shannon, 2005). Etter å ha lest gjennom mitt datamateriale, prøvd det ut med en summativ tilnærming først og deretter sett om en konvensjonell innholdsanalyse kunne fungere gikk jeg videre og valgte en teoridrevet innholdsanalyse. Jeg har utforsket mine intervjudata med utgangspunkt i implementeringsteoriene til Durlak og Dupre (2008) og Fixsen et al. (2005). I teorikapittelet, kapittel 3, Teoretisk forankring, er det teoretiske rammeverket presentert og begrepene *lojalitet, dosering, kvalitet, respons, kilde, kommunikasjonsforbindelse* og *destinasjon* ble derfor kodingskategorier. Begrepene gir en helhetsforståelse for implementeringsprosessen, gjennomførelsen og oppfatningene av endringene i svømmeopplæringen i mitt datamateriale. De transkriberte intervjuene er analysert med utgangspunkt i syv kodingskategoriene. Sitater fra intervjuene ble passert i kategoriene og eksempler knyttet til kodingskategoriene bli presentert og diskutert i kapittel 5.

4.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blir det i samfunnsvitenskapen spørsmål om kunnskapen som kommer frem er troverdig og overførbar koblet sammen med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene fremstår av Thagaard (2009) som sentrale innenfor den kvalitative tilnærmingen. Det omhandler refleksjoner rundt metodologiske tilnærming som er brukt, og dette er viktig for god kvalitet i kvalitative intervjuer. I de neste underkapitlene vil derfor disse tre begrepene bli gjennomgått, og reflektere og vurdere av kvaliteten av datainnsamlingen.

4.6.1 Validitet

Christoffersen og Johannessen (2012) poengterer at data ikke selv er virkeligheten, men en representasjon av den. Et sentralt spørsmål er da i ifølge dem hvor godt, eller relevant, dataene representerer fenomenet. I kvalitativ forskning handler validitet ifølge Nyeng (2012) om en måler det en faktisk tror en skal måle. Ved validitet ser vi altså på om tolkningene vi har gjort er gyldige med tanke på den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2009). Videre utdyper Thagaard (2009) at fordi kvalitative studier ønsker å gå utover det deskriptive vil analysen av datamaterialet være de tolkningene av fenomenene vi har studert.

I denne studien er det blitt brukt semistrukturerte intervjuer som forskningsmetode for å samle inn datamaterialet. I intervjuet ble det fokusert på oppfølgingsspørsmål, for å sikre at informanten fikk frem sin mening og utdypet den. Dette er ifølge (Kvale & Brinkmann, 2015) viktig for å sikre en god kvalitet, gjennom stadig utdyping av det som blir nevnt.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet ifølge Dalland (2017). Her er bevisstgjøringen av eventuelle feil i gjennomføringen av datainnsamlingen sentral. I kvalitativ forskningsstasjon ønsker man å oppnå en høy reliabilitet. Dette for å kunne gjenta og dermed etterprøve prosjektet og se om en kommer frem til samme svar. For at leseren skal kunne vurdere resultatene, bør fremgangsmåten være så transparent som mulig. Jeg har derfor prøvd tidligere

i dette kapittelet å fremstille prosessene som er blitt gjennomført så detaljerte som mulig. Det er samt gjort forsøk på å argumentere for de valgene som ble tatt underveis.

Det blir påpekt av Kvale og Brinkmann (2015) at ledende spørsmål er noe man må se på i kvalitative intervjuer. Ledende spørsmål er noe som kan påvirke svarene informantene kommer med, derfor er det viktig at ledende spørsmål er noe som forsker er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosessen med utarbeidelsen av intervjuguiden, var dette noe det ble fokusert på. Formuleringen på spørsmålene var viktig for at de ikke skulle bli ledende, men åpne, slik at informantene fikk uttrykt det de faktisk mente om emnet. Ledende spørsmål kan også lett forekomme om forskeren ikke er komfortabel i intervjusituasjonen. For at jeg som forsker skulle føle meg mest mulig komfortabel, hadde jeg gjennomført to pilotintervjuer på forhånd. På denne måten ble jeg trygg på intervjuguiden og på selve intervjusituasjonen.

4.6.3 Overførbarhet

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at dersom resultater er vurdert som pålitelige og gyldige, står vi som forskere igjen med et spørsmål om resultatene er av en lokal interesse eller om de kan bli overført til en annen sammenheng. Min studie inneholder 5 informanter, en fra fylkesmannens kontor, to ulike kommuner og en rektor fra hver kommune. Mine funn kan kun løfte frem noen momenter som også kan gjelde andre fylker, kommuner eller rektorer. Om intervjuene hadde blitt gjennomført med andre informanter og andre steder i Norge vil muligens andre oppfatninger og utfordringer ha kommet fram. I intervjuene er det enkeltpersoners meninger som har kommet fram og det er min fremstilling

4.7 Ethiske overveielser

Forskningsetikk dreier seg om å tenke gjennom de etiske utfordringene prosjektet kan medføre, og viktigheten av å ivareta menneskene som stiller opp i prosjektet (Dalland, 2017). I studier hvor det oppstår direkte kontakt mellom informant og forsker er det spesielt viktig med etiske retningslinjer (Thagaard, 2009).

En av de første overveielserne jeg tok var etter utarbeidelsen av problemområde, forskningsspørsmål og metode var bestemt. Den etiske vurderingen som ble tatt her, gikk ut

på om prosjektet ville behandle personopplysninger fra informantene, og på den måten ville falt under personopplysningsloven fra 2001. Etter vurdering ville studien den og dermed fikk studien meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet ble meldt til NSD via et meldeskjema hentet fra deres nettsider. I denne søknaden ble det utdypet hvilke forskningsetiske retningslinjer denne studien tar utgangspunkt i. Etter noen uker kom svaret fra NSD:

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet. (Se vedlegg 1, godkjenning fra NSD)

Søknaden ble godkjent av NSD med ID: 56054, og dermed var etiske refleksjonene som ble funnet tilfredsstillende. Da svaret kom, kunne jeg sette i gang med prosjektet og begynne å samle inn data.

Thagaard (2009) mener at utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Et informert samtykke betyr at informanten skal ha tilstrekkelig med informasjon til å kunne vite hva personen er med på. I forkant av intervjuene ble alle informantene tildelt et skriv. Dette skrevet inneholdt informasjon om prosjekt, deltagelsen i prosjekt, informantens rettigheter og hvordan opplysningene ble brukt i prosjektet. I informasjonsskrivet kom det også tydelig frem at informantenes anonymitet ville bli overholdt. Informasjonsskrivet ble gjennomgått i forkant av intervjuene, det jeg gikk nøye igjennom informantens rettigheter. Her ble det presisert at deltakelsen var frivillig, at informanten når som helst kunne trekke seg og at personens anonymitet ville bli ivaretatt. At anonymitet ble overholdt var et viktig punkt, for i intervjuet kommer det frem personlige meninger, og dette skal ikke kunne svekke informantens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter gjennomgangen av informasjonsskrivet, ble informantene spurt om de hadde noen spørsmål eller om det var noe de var usikre på. Deretter skrev de under på samtykkeerklæring, og ga sitt samtykke muntlig.

Innhenting av informanter har vært en lang prosess, men før intervjuene startet måtte informantene skrive under på et samtykkeskjema. I dette skjemaet sto det hva en deltagelse innebærer, hva intervjuet og forskningen ville bli brukt til (vedlegg 2, 3 og 4). Etter at samtykkeskjemaet var signert, ga også informantene et muntlig samtykke rett før intervjuet startet. Det ble understreket at informantenes anonymitet ville bli ivaretatt i fremstillingen av studien.

Informantenes anonymitet var en viktig etisk vurdering å ivareta. Det er ikke bare informantene og deres personopplysninger som blir anonymisert, men også hvilket fylke, kommune og skole som informantene representerer. I den forbindelse vil alt datamaterialet anonymiseres, og skoleeierne og skolelederne bli kalt for 1 og 2, for å få frem forskjellen på de to ulike kommunene og rektorene. Skoleeier 1 gjennomfører et prosjekt, og dette prosjektet vil ikke bli navngitt, da dette kan spore tilbake til den kommunen og den skolen som deltar der, og de informantene som har deltatt i studien. Derfor vil dette prosjektet få et fiktivt navn som ikke eksisterer, og nemlig *Bevermodellen*.

5 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil resultatene fra det empiriske datamaterialet først bli presentert og deretter diskutert fortløpende for hver kategori. Problemstillingen som handler om hvordan fylkesmannen, skoleeier og skoleleder oppfatter implementeringen av satsningen på svømmeopplæringen vil belyses med empiri fra min studie og diskuteres med hjelp av implementeringsteori og tidligere forskning.

Basert på en teoristyrte innholdsanalyse, fra Hsieh & Shannon (2005), er funnene plassert i ulike kategorier som er i tråd med implementeringsteoriene til Durlak og Dupre (2008) og Fixsen et al. (2005). Kategoriene som er valgt ut er *kilde, destinasjon, kommunikasjonsforbindelse, lojalitet, dosering, kvalitet og respons*. I den avsluttende delen av dette kapitlet er det en kort overordnet diskusjon og konklusjon, der hovedelementene som belyser mitt forskningsspørsmål vil bli trukket frem.

5.1 Kilden – intervensjon som skal implementeres

Kilden eller intervensjonen (Fixsen et al., 2005) referer til den bestemte endringen som skal implementeres, eller kjernekomponentene til endringen som skal implementeres. I denne studien handler det om å implementere nye krav til svømmeopplæring i alle skoler i Norge, da spesielt *Svømmepakken* og kompetansemålene fra 2015. Hva intervensjon som implementeres er ulikt fra kommune til kommune, og skole til skole, og gjennomføres på ulike måter. Dette skal vi se litt nærmere på i forhold til det utvalget som er med i denne studien.

Ut ifra det empiriske datamaterialet i denne studien kommer det frem at kommune 1 har valgt å ta i bruk en modell som alle skolene i kommunen må være en del av. Modellen, kalles i denne studien for *Bevermodellen* (fiktivt navn), og er et samarbeid med de lokale svømmeklubbene i kommunen, og er opprinnelig en idé som har røtter fra andre land. I startfasen var modellen et pilotprosjekt med et begrenset antall skoler. Modellen gjennomføres ved fjerde klasse fra høsten og frem til rundt påske. Etter påske vil det være kommunens tredje klassinger som skal svømme og forberede seg til fjerde klasse. *Bevermodellen* er valgt av kommunen for alle skolene i kommune, og her er dette

intervensjonen. Det særegne er at kommunen har valgt å sette vekk undervisningen til en ekstern aktør, som her er instruktører fra de lokale svømmeklubbene. Instruktørene skal gjennomføre undervisningen med elevene i skoletiden. Kommune 1 hevder at de utnytter den lokale kompetansen for å bedre svømmeopplæringen. Kommunen uttrykte dette slik:

”Vi fant ut at vi måtte involvere svømmeklubbene i kommunen. Bruke den kompetansen de instruktørene har i de ulike svømmeklubbene, for de besitter en veldig flott og god kompetanse i forhold til svømmeopplæring” Skoleeier 1

Skoleeier 1 mener at de på denne måten utnytter bassengkapasiteten til det fulle, og at det er mange voksne per elev som dermed fører til god oppfølging. Ifølge rundskriv om forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskolen skal det være en voksen per 15 elev, og overstiger man 15 elever, må man ha en ekstra voksen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette kravet følger kommunen ved antall instruktører per elev. I tillegg har kommunen kommet frem til at skolene må ha med seg 2 voksne, en pedagogisk leder og en assistent, der begge må ha gjennomført livredningsprøven. Instruktørene fra svømmeklubbene er i hallen hele tiden, mens skolene og klassene kommer i hallen når det er deres tur. Skoleeier 1 forteller videre at denne organiseringen er tidsbesparende. Det er altså svømmeinstruktørene fra svømmeklubben som gjennomfører undervisningen i basseng, mens lærerne er tilstede. Her poengterer kommunen at det fremdeles er lærerne som har det pedagogiske ansvaret, men at kommunene etter råd fra Norges Svømmeforbund har utarbeidet en mal for *Bevermodellen* som svømmeinstruktørene gjennomfører. Kommunen uttrykker at det er lærerne som har det pedagogiske ansvaret, og ser på situasjonen med svømmeundervisningen som en ”vinn-vinn”-situasjon. Skolen har mulighet til å utnytte seg av det lokale handlingsrommet i metodevalg og organisering (Utdanningsdirektoratet). Kommunen har her tatt et valg om å la instruktørene gjennomføre svømmeundervisningen på det gitte trinnet. Dette vil ta da sikre at alle elevene ved det trinnet har like mye og lik opplæring.

Kommune 1 forteller at *Bevermodellen* er organisert slik at undervisningen foregår i byens ulike basseng. Instruktørene deler inn bassenget i ulike områder, der det til enhver tid er en instruktør fra svømmeklubben. Elevene er fordelt i de ulike områdene av bassenget etter ferdigheter, og en hovedinstruktør står på land og holder oversikten. Første økt gjennomføres det øvelser for at instruktøren skal få oversikt over nivået til elevene, de blir deretter delt inn i

ulike grupper. Hovedinstruktøren går rundt og ser om elevene passer på den gruppen de plassert i eller om de skal forflyttes til et annet nivå. I opplæringsloven står det at:

”I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.” (Opplæringslova, 1998, §8-2).

I Opplæringsloven står det uttrykt at i deler av opplæringen kan elevene deles i andre grupper etter behov, og den ikke til vanlig skal organiseres etter blant annet faglig nivå (Opplæringslova, 1998, §8-2). Spørsmålet her blir da om hvor grensen går, når det er det til vanlig, og når gjelder det ”for deler av opplæringen”. Svømmeopplæringen er en del av kroppsøvingsfaget, som igjen er et av flere fag i den norske grunnskoleopplæringen. Det er altså ikke tydelig hvor skillet går, for om man har mulighet til å dele klassen etter nivå under hele svømmeopplæringen.

Når skoleeier 1 beskriver prosessen, kommer det frem at de måtte gjøre noen lokale endringer for at den skulle fungerer for akkurat denne kommunen. Dette samsvarer med forskning fra Phillips og Ochs (2003) som mener at når man henter pedagogiske ideer fra andre land er det lett for at den opprinnelige ideen påvirkes når man skal prøve å implementer i en annen kontekst. Murata (2010) hevder at man heller burde utvikle ens egen og ny praksis, da dette trolig er mer effektivt enn å innføre globale ideer som grunnlag for utvikling og endring. Det er ikke noe nytt å hente pedagogiske ideer internasjonalt, og det viser seg at noe av det som kan være avgjørende for om implementeringsprosessen er vellykket eller ikke, er den lokale tilpasningen og samarbeider mellom deltakerne i denne prosessen (Hallås & Grimsæth, 2016). To faktorer som kan bidra til å styrke utviklingen av en felles forståelse av en ide er samarbeid og kommunikasjon (Hallås & Grimsæth, 2016).

Ut ifra slike det kommer frem i intervjuene med både skoleeier 1 og skoleleder 1, virker det for meg som *Bevermodellen* komme ovenfra og ned i et hierarkisk perspektiv (Assen et. al, 2015). Her blir modellen implementert gjennom lokal styring ovenfra og ned på skolene, dette er i tråd med Aasen et al (2012). I dette tilfellet er det de lokale myndighetene som er premissgiverne og ansvarliggjøringsstrategien er mål- og resultatstyrt. På bakgrunn av de

gode resultatene som prosjektlederen kunne legge frem etter piloten, bestemte kommunen seg for å implementere modellen i hele kommunen og for alle elevene ved fjerde trinn i fra skoleåret 2017/2018. Skoleeier hevder i intervjuet at en av grunnene for valg om å implementere en slik modell, var for å sikre at alle får likeverdig svømmeopplæring i kommune. Kommunen ønsker å få flest mulig fjerde klassinger til å bli svømmedyktig. I intervjuet med skolelederen i kommune kommer det frem at de må føye seg etter de tiden de får, og gjøre om på timeplanen for å få plass til den tiden de har fått fra *Bevermodellen*. Dette kan også forsterke at denne modellen kommer ovenfra og ned, fra kommunen og ned til skolene. Aasen et al (2012) fremhever ut ifra en metastudie av implementeringsforskning sentrale systemiske forbindelseslinjer. En av disse forbindelseslinje som Aasen et al (2012) fremhever er kobling mellom nye tiltak og etablert praksis. I dette tilfellet til kommune 1 blir det nye tiltaket om å implementere *Bevermodellen* ikke etablert i tidligere praksis. Det er en ny praksis som blir implementert, der lærerne ikke har det faglige ansvaret lengre, men instruktørene

Skoleeier 1 har valgt å sette vekk svømmeundervisningen til eksterne aktører, som i denne modellen er svømmeinstruktører fra de lokale svømmeklubbene. Fixsen et al. (2005) hevder at en av de avgjørende implementeringsdriverne for å lykkes med implementering av er rekruttering og utvelgelse. Her retter de fokuset på hvem som skal sette programmet ut i praksis (Fixsen et al., 2005). Kommunen har da valgt å rekrutter svømmeinstruktører til å sette modellen ut i praksis.

Skoleeier 2 har utarbeidet en kvalitetsplan i kommunen hvor det er presisert at alle elevene skal ha minimum 40 timer svømmeopplæring det skoleåret de går i fjerde klasse. Dette er også i tråd med Norges Svømmeforbund sine erfaringer om at det trengs ca. 40 timer for en elev mellom første og fjerde trinn å starte med vanntilvenning til eleven er svømmedyktig (Utdanningsforbundet). Kommunen forteller at initiativet kom fra det kommunale foreldreutvalget som kjemper for at svømmeopplæringen, og antall timer, skulle være lik på de forskjellige skolene i kommunen. Selv om det fremdeles kan være noen ulikheter fra skole til skole så har kommunen valgt å gjennomføre svømmeundervisning med kommunes egne kroppsøvingslærere, og har startet kompetanseheving av dem. Skoleeier 2 har i mindre grad en endring som implementeres, da de har en satsing som kan virke mer som en glidende tilpasning. Det kan snakkes om en kilde, i tråd med Fixsen et al. (2005), men kilden er ikke så tydelig. I kilden skal kjernekomponentene, det sentrale innholdet, til de ønskede endringene

være. Et av kjernekomponentene til den ønskede endringen for skoleeier 2 er implementering av 40 timers svømmeopplæring for alle elevene i kommunen i fjerde klasse. Kommunen har her valgt at det er kroppsøvingslærerne som skal gjennomføre svømmeundervisningen, men har vært inne på andre alternativer. Skoleeier 2 har også valgt å gjennomføre to årlige samlinger for alle lærerne som underviser i svømming. Her blir lærerne informert om nye endringer, får mulighet til å ta livredningsprøven, utveksling av erfaringer og opplegg på tvers av skolene i kommunen. Her blir det komunistert erfaringer, ideer, samt at kommunen kommer med faglige innspill. Ved samlingene har de i tillegg en økt i vann der de har muligheten til å få kompetanseheving på det område ved svømmeopplæring de føler seg minst trygg. Disse samlingene kan sees på som en av implementeringsdriverne til Fixsen et al. (2005) som handler om undervisning, opplæring og veiledning. På denne måten får de som skal gjennomføre undervisningen mer kunnskap på feltet og de blir introdusert for endringer og kjernekomponentene i den, slik Fixsen et al (2005) beskriver det.

Skoleeier 2 har valgt å løse satsningen med å bedre svømmeopplæring, med fokus på kompetanseheving av kroppsøvingslærer på feltet svømming, og den tette kommunikasjonen på tvers i kommunen med ide- og erfaringsutveksling. Dette kan sees på som en blanding av både profesjonsperspektivet og nettverksperspektivet til Aasen et al (2015) sine idealtypiske perspektiver for reformimplementering.

Internasjonal implementeringsforskning viser at reformer som kommer fra nasjonalt beslutnings- og styringsnivå, fortolkes og transformeres når det treffer det lokale nivået, den enkelte skole eller lærer (Cuban, 1996; Datnow, 2002; Hargreaves & Fink, 2000). I dette tilfellet er det tydelig at den nasjonale beslutningen om å innføre *Svømmepakken* og revisjonen av læreplanen, blir tolket ved de lokale myndighetene og tilpasses der til det lokale miljøet. Kommune 1 har valgt løsningen med å implementere en modell, som er obligatorisk for alle skolene i kommune, og dermed påvirker skolenes og lærernes mulighet til å påvirke. Mens kommune 2 har valgt å ta med seg skolene og lærerne i kommunen for å utveksle kompetanse, ideer og erfaringer, for å finne den beste mulig løsningen. I denne kommunen er dermed skolene og lærerne mer med i prosessen om å fortolke og transformere reformen som kommer fra nasjonalt hold.

5.2 Destinasjon - de som praktiserer og vedtar tiltaket

Destinasjonen innebærer både den organisasjonen som har besluttet å gjennomføre og iverksette endringen, og de som skal motta, innføre og omsette kjernekomponentene i endringen i praksis (Fixsen et al., 2005). Et av hovedelementene i *Svømmepakke* handler om innføringen av ferdighetsprøve i svømmeopplæringen i skolen, og dette punktet er helt sentralt i denne studien. Ferdighetsprøven er delt opp i syv delprøver, disse øvelsene tar utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving og har tidligere vært en del av det som har blitt kalt testøvelser i støttematerialet for svømme- og livredningsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015j). Ferdighetsprøvene er også blitt hjemlet i et nytt tredje ledd i opplæringsloven (*Opplæringslova, 1998, §2-4*). Ferdighetsprøven kommer fra regjeringen og deres Kunnskapsdepartement. Kunnskapsdepartementet har blant annet ansvar for barnehager, grunnskole, kulturskole, videregående opplæring, fagskoleutdanning, høyere utdanning, voksnes læring og kompetansepolitikk (Kunnskapsdepartementet). Underlagt Kunnskapsdepartementet finner vi Utdanningsdirektoratet, og skal sikre iverksettelsen av nasjonal utdanningspolitikk, og har ansvar for utvikling av barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet). Destinasjonen hvor satsningen på svømmeopplæringen skal implementeres inn i er skolen, og da spesielt lærerne og elevene. Det de som skal praktisere gjennomførelsen av endringene som kommer fra statlig hold. Men mellom det høyeste statlige hold og lærer og elev, er det flere aktører på ulike forvaltningsnivå som spiller en rolle for implementering.

Fylkesmannen er en sentral aktør her. Fylkesmannen er statens representant i hvert enkelt fylke, og har blant annet ansvar for å følge opp det som kommer fra Stortinget og regjeringen, som blant annet kan være vedtak, mål og retningslinjer. Under intervjuet med representanten fra fylkesmannen kommer det frem at de i utgangspunktet er et kontroll- og styringsorgan, med en del oppgaver rettet mot kvalitets- og kompetanseutvikling, som er en del av tilskuddsforvaltningen. De forvalter penger fra sentral stat og ut til kommunene. Det poengteres av representanten fra fylkesmannen at de er et slags bindeledd mellom Utdanningsdirektoratet og den enkelte kommune. Videre i intervjuet kommer det frem at staten på en måte snakker gjennom læreplanen, og de ikke trenger å uttrykke seg rundt de nye kompetansekraftene i svømming, men at de er positive til satsningen på å bedre svømmeopplæringen i norsk skole. Dette er i tråd med funnene til Aasen et al. (2012) der det

kommer frem at fylkesmannen støtter opp om målsetningene til reformen, men at Kunnskapsløftet innebærer et økt fokus på kontroll og tilsyn som går på bekostning av veiledningsoppgaver. Videre i rapporten kommer det også frem at mange skoleeiere har et behov for fylkesmannens både juridiske og pedagogiske veiledning (Aasen et al, 2012). Slik det fremstår i denne studiens datamateriale fra intervjuet med fylkesmannen, er at de først og fremst er kontroll- og styringsorgan, der de legger ansvaret på kommunene når det kommer til innføringene av nye kompetansekrav ved svømmeopplæringen. Naylor et al. (2015) mener også det er viktig med støtte fra høyere nivå for de som skal gjennomføre endringen. Dermed kan det trolig tenkes at det er viktig at fylkesmannen holder fast ved sin veiledende rolle for kommunene, på bakgrunn av funnene i denne studien og til Aasen et al (2012), som er mer omfattende studie.

I *St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, 2007*) blir det påpekt at skoleeierne som har fått et større ansvar, må ha både vilje og evne til å ta ansvaret for og forbedre kvaliteten i skolen. Opplæringsloven §13-10 nevner at kommunene har ansvar for at kravene i opplæringsloven og forskriftene til loven blir oppfylt (Opplæringslova, 1998). De empiriske funnene i denne studien viser at skoleeierne, her kommunene, har mye ansvar, og at de har fått mer frihet til å gjennomføre undervisningen slik de selv ønsker, så lenge det er i tråd med loven. Dette er i tråd med funnene til Aasen et al. (2012) som viser at Kunnskapsløftets formuleringer er rettet mot en desentralisering og at reformen overfører myndighet og ansvar fra sentralt til lokalt beslutningsnivå.

Skolelederne vil være en sentral destinasjon, fordi de er nærmeste kommunikasjonsledd med lærerne som skal utføre intervensjonen i praksis. Fullan (2007) nevner at en skoleleder er en nøkkelperson for implementeringsarbeid i skolen. Skoleleder er derfor en viktig destinasjon for implementeringsarbeidet. Rollen som skoleleder er kompleks, og man står ovenfor forskjellige oppgaver som skal løses innenfor administrasjon, utvikling, undervisningen og personell. Disse oppgavene står festet i opplæringsloven § 9 (Opplæringslova, 1998). En skoleleder må balansere mellom de administrative, pedagogiske og faglige oppgavene, og håndterer derfor flere ulike dimensjoner ved ledelsesoppdraget. Naylor et al (2015) understreker på bakgrunn av sine funn om implementering at et støttende skoleklima er en avgjørende faktor for implementering av en intervensjon. Dermed er det viktig at skolelederne legger til rette for et støttende skoleklima ved skolen, slik at det er mulighet for å lykkes med implementeringen av intervensjonen. Mottagelsen til skolelederne om intervensjon er også

avgjørende for hvor godt intervensjonen blir implementert og i varetatt ifølge Durlak & DuPre (2008).

5.3 Kommunikasjonsforbindelse

Kommunikasjonsforbindelsene består av tre hovedelementer, også kalt implementeringsdrivere. Elementene er trening, veiledning og administrativ støtte (Fixsen et al., 2005). For de nye kravene i svømmeopplæringen vil det være de instanser som bidrar eller driver implementering.

Informasjonen om de nye endringene som er kommet, går direkte til kommunene. Den hopper dermed over fylkesnivået. Fylkesmann får samme informasjon som kommunene, og dette ble uttrykt av representanten fra fylkesmannen:

”Vi får stort sett kopi av den samme informasjonen som går direkte til kommunene.” - Representant fra Fylkesmann

Fylkesmannen snakker mye i intervjuet om at det er kommunene som har ansvaret og det er opp til dem. Grunnskolen og den videregående opplæringen er en del av grunnopplæringen i norsk skole. Grunnskole opplæringen er i hovedsak et kommunalt ansvar, mens videregående opplæring er fylkeskommunalt (Fylkesmannen, 2012). Fylkesmannen har som ansvar å veilede kommunene etter opplæringsloven og de tilhørende forskrifter. I tillegg har fylkesmannen ansvar for at blant annet de kommunale skoleeierne driver opplæring i samsvar med gjeldene lover og forskrifter. Fylkesmannen må derfor jobbe tett på og kommunisere med kommunene og skolelederne i fylket for å få oversikt over hvordan det gjennomføres i praksis. Fixsen et. al (2005) hevder at kommunikasjon er en implementeringsdriver som er med på å sikre at de gjennomførende aktørene har kunnskap og ferdigheter om det som skal implementeres. De uttrykker også at kommunikasjon er viktig for å kunne gi videre de nødvendige ressursene for å implementere kjernekomponentene. Kommunikasjon går også på evaluering og veiledning (Fixsen et. al, 2005), derfor er det viktig at Fylkesmannen har god kommunikasjon med både skoleeiere og skoleledere for å kunne veilede og holde tilsyn til dem, noe som også er del av ansvarsområdene til Fylkesmannen.

5.3.1 Trening – omsetting til praksis

Hovedelementet om trening, omsetting til praksis, går ut på hvordan de ulike kjernekomponentene innlæres og blir omsatt til praksis (Fixsen et al., 2005). Vedrørende svømmeopplæringen snakker vi da spesielt om de obligatoriske ferdighetsprøvene som ble innført skoleåret 2017/2018, hvordan disse er blitt innlærte og satt ut i praksis. Det vil også bli sett på læreplanens kompetansemål fra 2015.

Fylkesmannen legger mye av ansvaret her på skoleeierne. Det er kommunene som må legge til rette for å få inn de nye endringene. På spørsmål om hvordan fylkesmannen tenker om de nye retningslinjene som er kommet i svømmeundervisningen skal gjennomføres, er svaret:

”Vi er veldig på det at det må de hver enkelt kommune finne ut av selv, rett og slett” –
Fylkesmannen

Det er altså helt opp til den hver enkelt kommune og finne en god løsning på de nye endringene og få dem implementert i undervisningen.

Skoleeier 1 har valgt å gjøre noen lokale endringer for å best mulig få inn de nye endringene, med deres *Bevermodell*. Da kommunen utarbeidet en mal for modellen var det i samråd med Norges svømmeforbund, siden de har kompetanse om svømmeopplæring. Modellen er med andre ord kvalitetssikret av fagpersoner. De lokale endringene kommunene har gjort på modellen, er at de har inkludert de lokale svømmeklubbene, dette var eneste løsningen kommunen så for at modellen kunne gjennomføres. Kommunene hadde prøveprosjekt i en liten periode, men resultatene som ble lagt frem av prosjektleder la grunnlaget for å utvide til alle 4. klassingene i kommunen. Det kommer ikke frem i intervjuet hvordan lærerne er blitt informerte om *Bevermodellen*. Det kommer ikke frem i intervjuet med skoleeier 1 at de har evaluert eller har planer om å evaluere personalet som gjennomfører modellen eller selve modellen, annet enn at prosjektleder har lagt frem resultatene på elevenes svømmedyktighet. Dette er ikke i tråd med to av Fixsen et al (2005) sine implementeringsdrivere som de hevder at må ivaretas for en vellykket implementering. De to implementeringsdriverne jeg referer til her, er evaluering av personalet og program.

Skoleeier 2 har hatt fokus på kompetanseheving av lærerne som underviser i svømming. Kommunen arrangerer årlig 2 samlinger med alle de lærerne som underviser i svømming. Der de har en del i basseng og en på land. De går igjennom erfaringsdeling, og hvordan den enkelte skolen har valgt å gjennomføre svømmeundervisningen. Både representant fra kommunen og skoleledelsen uttrykker at dette er en form for kompetanseheving. Under intervjuet kom det frem at ved de årlige samlingene velger kroppsøvingslærere selv hvilke grupper de ønsker å være på basert på hvilke kompetansebehov de har som for eksempel hva de føler seg minst trygg, om de ønske øvelser i vanntilvenning, eller trenger mer svømmetekniske ferdigheter. Representanten fra kommunen sier at de har jobbet kontinuerlig med å bedre svømmeopplæringen i mange år nå. Alle elevene i kommunen gjennomfører en "sluttprøve", der de ser om elevene klarer å dykke, svømme 100 meter på magen, flyte 3 minutter, og 100 meter på rygg. Informanten fra kommunen mener at dette er noe som er godt implementert i hele kommunen. Når det kommer til delprøvene og ferdighetsprøvene, som ble obligatorisk høsten 2017, har disse blitt introdusert til alle lærerne høsten 2017 på en av samlingene de hadde der. Kommunen har lyst å få disse delprøvene inn i et vurderingssystem, slik at de kan ha oversikt over at alle gjennomfører dem, og at de kan se hvordan elevene deres klarer seg. Informanten fra kommunen forteller informasjon og samlinger for lærerne vedrørende ferdighetsprøvene som var blitt obligatoriske og den nye nettportalen (MHFA). Den var det ikke mange av lærerne som hadde hørt om, men det ble tatt godt imot, og mange av lærerne likte godt hvordan de var bygd opp, og at det var videoer til øvelsene, noe som gjorde det lettere å gjennomføre dem.

Bak Kunnskapsløfte lå det en ny styringsfilosofi der det skulle bli mindre regelstyring og deltaljestyring, men mer mål-, ramme- og resultatstyring (Aasen et al., 2015). Dette har medført at sentralt definerte ordninger har gått mer over i større ansvar for de lokale myndighetene. Ifølge (Aasen et al., 2015) er ansvaret hensyn til strategisk planlegging, utforming av tiltak, implementering av løsninger og evaluering av resultater. Vi kan se på funnene fra det empiriske datamaterialet at begge kommunene har gjort lokale løsninger og tilpasninger. Kommune 1 har i større grad iverksatt et tiltak, og implementert denne løsningen i alle skolene i kommunen. Kommunene fått større handlingsrom, noe som understrekes i Meld. St. 21. (2016-2017). Der står det blant annet at mer handlingsrom betyr for kommunene at de vil ha muligheten til å kunne styre og iverksette implementering av tiltak. I denne meldingen påpekes det at rapporter anbefaler at skoleeiere har fokus på implementeringskvalitet, og tilpasser implementeringen av tiltaket til de lokale forholdene i

kommunen. Dette er for å få en vellykket implementering av tiltaket i skolen. Kommune 2 har rettet et større fokus på å prøve å heve kompetanse til de ansatte og dele erfaringer med hverandre, og på denne måte utvikle svømmeopplæringen i kommunen. Dette er i tråd med Meld. St. 21 (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017) kapittel 8, som omhandler kompetanseutvikling i skolen, og de argumenterer for at det skal være mest mulig vellykket bør beslutninger og prioriteringer om kompetanseutvikling ligge nærmest mulig dem som skal gjennomføre det.

5.3.2 Veiledning – innspill og korreksjon

Veiledning dreier seg om innspillene og korreksjonene som fremkommer når tiltaket blir iverksatt i praksis (Fixsen et al., 2005). For svømmeopplæringen handler dette da om når endringene skal ut i praksis, at de som skal gjennomføre den får veiledning og korreksjon på hvordan det skal gjøres.

Funnene i det empiriske datamaterialet tyder på at veiledningen om innspill og korreksjoner for det meste foregår mellom kommunenivå og skolenivå. I kommune 1 dreier veiledningen seg om *Bevermodellen*, og om hvordan de skal løse den på best mulig måte med tanke på at det er lærerne som har det pedagogiske ansvaret i timene, men at det er instruktørene som gjennomfører den. Skoleleder i denne kommune, har fått tilbakemelding fra de ansatte som er med i *Bevermodellen* om at de synes det er lite progresjon og lite variasjon i undervisningen.

”(...)de kanskje går litt sakte frem på progresjon, og mye terping på de samme øvelsene. Og da svarte jeg lærerne med, kan dere ikke ta det opp med de da, hvis dere synes det? Joda, det skulle de gjøre.” Skoleleder1

Skolelederen har rådet de ansatte om å gi disse tilbakemeldingene direkte til instruktørene. Her kommer innspillet ”nedenfra og opp” om det knyttes til de idealtypiske perspektiver på reformimplementering. Aasen et al. (2015) hevder at ved gjennomføring av reformen kan forstås i perspektivet ”nedenfra-opp”, da reformen iverksettelse påvirkes av den lokale kultur, profesjonsidentitet og de institusjonelle normer som er. Her vil det da skje en regulering ved bruk av profesjonsforståelse og yrkesnormer der man gir beskjed. Om instruktørene i *Bevermodellen* har tatt til seg tilbakemeldingene fra lærerne og om det har skjedd en endring,

er uvisst. Funnene om at lærerne opplever at det er lite variasjon og mye terping på det samme, kan tenkes har en sammenheng med at instruktørene som gjennomfører undervisningen i svømming, ikke har pedagogisk kompetanse. I svømmeundervisningen er det viktig å bruke varierte arbeidsmåter (Madsen & Irgens, 2008). Både i *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring 2003*) og i *Meld. St. 22 (2010-2011) - Motivasjon - Mestrin - Muligheter 2010*) blir det påpekt at variasjon i opplæringen er viktig, og viser til forskning som sier at variasjon er med på motiverer elevene. Variasjon av pedagogiske metoder er også viktig for å ivareta ytre påvirknings betydning gjennom forventinger og krav til elevene. En årsak til at det er lite variasjon i undervisningen i *Bevermodellen*, kan muligens ha sammenheng med at instruktørene har mangel på pedagogisk kompetanse og forståelse. Dette er i samsvar med en studie av Blair og Capel (2011) der de hevder at eksterne aktørers kunnskap om pedagogikk og klasseledelse mangler.

Det empiriske datamateriale hentyder at i kommune 2 kommer veiledningen i løpet av de 2 årlige samlingene man har med lærerne. Ved disse samlingene blir det faglig påfyll, kompetanseheving på de feltene lærerne føler seg utrygg på og utveksling av erfaringer ved svømmeopplæringen. Et av Aasen et al. (2015) sine idealtypiske perspektiver på reformimplementering kan sees på som en kontinuerlig politikkutforming gjennom forhandlinger i nettverk eller partnerskap. I dette nettverksperspektivet kan man forstå reformer som en arena for gjensidig læring, der samhandling og forhandlinger mellom de aktuelle aktørene er nøkkelen, hvor også ansvaret for implementeringen ligger. Her blir det uklart hvor skillet mellom politikk og forvaltning (Aasen et al., 2015). Reguleringen av reform skjer her ved kommunikasjon av erfarings- og idéutveksling. Kommunen utnytter i dette tilfellet lærernes profesjonskunnskaper og erfaringer til å sikre god og bedre undervisning i kommunen, som trolig bidra til gode resultater (Aasen et al., 2015). Som tidligere nevnt er ikke implementering en lineær prosess, og heller ikke i dette nettverksperspektivet. Her må vi se på både de vertikale og horisontale relasjonene. De vertikale relasjonene er i denne sammenhengen mellom skoleeier og de enkelte skolene, og da spesielt de lærerne som skal gjennomføre svømmeopplæringen. De vertikale relasjonene kan også gå høyere opp mot det statlige nivået og ned til kommunene (Aasen et al., 2012), men denne relasjonen er ikke med i dette funnet. De horisontale relasjonene er mellom skolene. Skolene eller lærerne i kommunen deler sine erfaringer ved gjennomføringen av svømmeundervisningen.

Aasen et al. (2012) påpeker at det av avgjørende betydning for reformimplementering de forbindelseslinjene som blir etablert mellom styringsnivåene og forvaltningsnivåene. Metastudier av implementeringsforskning konkluderer med at gode koblinger mellom de ulike styrings- og forvaltningsnivåene er avgjørende for at reformer skal bli implementert, og det utpeker seg noen sentrale forbindelseslinjer (Aasen et al., 2012). En av dem sentrale forbindelseslinjene er dialog og partnerskap mellom nivåene. God dialog og kommunikasjon er altså avgjørende for veiledning, korreksjon og forståelse for tiltaket. Dermed er det også avgjørende for at reformen vil bli vellykket implementert i skolen. Skoleleder 2 ikke er klar over at ferdighetsprøvene noe som kan tyde på at det har vært en dårlig kommunikasjon mellom styringsnivåene og skolelederne. Det kan tenkes at kroppsøvlingslærerne vet om innførelsen av ferdighetsprøvene, men skoleleder 2 er også med på å gjennomføre svømmeundervisningen ved skolen på bakgrunn av sin kompetanse på feltet. Videre i *Kunnskapsløfte som styringsreform- et løfte eller et løft?* (Aasen et al., 2012) står det at en sentral utfordring for skoleeierne er å etablere gode rutiner for kommunikasjon mellom skolenivået og kommunenivået for å sikre at informasjon og kunnskap om skolens og elevenes utvikling og utfordringer. Datnow (2002) understreker også at en avgjørende faktor for vellykket implementering, er blant annet gode forbindelseslinjer mellom styringsnivåene.

5.3.3 Administrativ støtte

Administrativ støtte går ut på ledelsens innsyn, motivere de som gjennomfører, skape en kultur og tildeling av ressurser (Fixsen et al., 2005). Endringene for svømmeopplæringen er kommet fra regjeringen, men de går igjennom flere forvaltningsnivå før de kommer frem til lærerne som gjennomfører endringene i praksis. Fylkesnivå og kommunenivå er to av de mest sentrale styringsnivåene. En viktig administrativ støtte er også Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet har fått oppdraget om implementering av flere av punktene ved den nye *Svømmepakken*. Senteret har fått i oppdrag å lage og drifte en nettside, og som er en del av regjeringens svømmepakke. Senteret skal også hjelpe til med kompetanseheving av kroppsøvlingslærere i samarbeid med UH-sektoren. Senteret er et ressurscenter for helsefremmende arbeid, og for fagene mat og helse og kroppsøving

Fylkesmannens kontor bevilger penger til enkelte formål som de er blitt tildelt i en virksomhets- og økonomiinstruks fra Utdanningsforbundet. Fylkesmannens, som får penger som de forvalter videre til kommunen, har en tilbaketrasket rolle i denne sammenhengen med satsningen på svømmeopplæringen. Dette uttrykker fylkesmannen om deres rolle som administrativ støtte for svømmeopplæringen i skolen:

”Vi som fylkesembetet jobber ut ifra den instruksen som vi får fra utdanningsdirektoratet. Vi får ny instruks hvert år. Den kalles virksomhet- og økonomiinstruks (...) Vi forbilder en del penger som blant annet blir gitt tilskudd til svømmeopplæringen. Men det er knyttet til mer spesifikke ting, som for eksempel svømmeopplæring for nyankomne minoritetspråklige.” Fylkesmannen

I kommune 1 har de som sitt eget prosjekt der de har satt vekk undervisningen til aktører utenfor skolen, som er blitt obligatorisk for alle skoler i kommunen å delta på. De har samlet sammen penger fra avdeling i kommunen, samt at de har fått bevilget penger fra politisk bystyre. På bakgrunn av sitt pilotprosjekt og de resultatene som kom frem der, ble det bevilget enda mer penger, slik at dette ble et tilbud som skulle gjelde alle skolene i kommunen.

Skoleeier 2 arrangerer to samlinger i året for kroppsøvingslærere i kommunen, som dreier seg om svømmeopplæringen. På denne måten får de en tett kommunikasjon med skolene og lærerne som gjennomfører undervisningen, og kan lett gi dem veiledning, korreksjoner og informasjon om nye endringer. Skoleeier får trolig på denne måten også bedre innsyn i hvordan skolene gjennomfører svømmeundervisning og får et innblikk i kompetansen både til lærerne og elevene. Det er også kommunen som deler ut bassengtid i kommunens svømmehaller, og på denne måten deler ut denne ressursen til skolene. I tillegg har de håp om å få kjøpt inn klasesett med vådrakter og redningsvest slik at kommunens skoler kan ta elevene med seg ut for svømmeundervisning. På bakgrunn av intervjuet med både skoleeier 2 og skoleleder 2 får jeg et inntrykk at kommunen opptrer som støttende for både skolene og læreren som underviser i svømming. Kommunen informerer alle skolene, motiverer, har innsyn i gjennomførelsen og resultatene, samt deler ut ressurser. Dette er i tråd med Fixsen et al. (2005) som hevder at det er viktig med administrativ støtte i implementeringsprosessen og holder fokuset på målet, slik kommune 2 gjør, ved å hele tiden utvikle og bedre svømmeundervisningen i kommunen for å få sikre svømmere. Ved å ha disse samlingene som

kommunen har valgt å ha to ganger i året, kan det tenkes at det er god kommunikasjon mellom kommunesektorene og skolesektoren. Fixsen et al. (2005) hevder at kommunikasjon er en helt avgjørende faktor for å klare å implementere endringen til den gitte destinasjonen. En annen faktor Fixsen et al. (2005) hevder som avgjørende i implementeringsprosessen er kompetansebygging. Dette er noe kommune 2 gjør ved å arrangere disse to samlingene hvor kroppsøvingslærere som underviser i svømming kan utveksle ideer og erfaringer, samt at de får kompetanseheving ved de feltene de er minst trygge og faglig påfyll og informasjon fra kommunen. Dette er også i tråd med Espeland et al. (2013) som hevder at trengs utvikle av kompetansen til lærerne.

5.4 Lojalitet – korresponderer de lokale tilpasningene med den opprinnelige iden

Lojalitet, som begrep i implementeringsteori, brukes når man referer til i hvilken grad det lokale resultatet av implementeringen korresponderer med den originale ideen (Durlak & Dupre, 2008). For svømmeopplæringen handler det da om hvordan de ulike skoleeierne eller skolelederne har gjort lokale tilpasninger ved svømmeundervisningen i kommunene eller skolen.

Det er ulikt hvordan de to kommunene har håndtert de statlige endringene for svømmeopplæringen i norsk skole. Skoleeier 1 har satt i gang en modell eller et prosjekt som fra skoleåret 2017/18 ble obligatorisk for alle elevene på 4. trinn. Kommunen har valgt å sette vekk svømmeundervisningen til svømmeinstruktørene fra de lokale svømmeklubbene. Kommune 1 uttrykte dette om hvorfor de har valgt å sette vekk svømmeundervisningen til instruktørene:

”Da vi satt oss ned for å se hvordan vi skulle klare å implementere opplegget, så fant vi ut at vi måtte involvere svømmeklubbene i kommunen. For de besitter på en veldig flott og god kompetanse i forhold til svømmeopplæring.” Skoleeier 1

Med tanke på at det fra skoleåret 2017/18 ble innført obligatoriske ferdighetsprøver etter endt 4. trinn har skoleeier 1 ikke gjort noen andre endringer enn å gjøre prosjektet sitt obligatorisk

for alle skolene i kommunen. De mener at de på denne måten sikrer at alle elevene får en bedre svømmeopplæring og får gjennomført de 7 obligatoriske ferdighetsprøvene innen fjerde klasse. Dette kan sees i tråd med rapporten til Espeland et al. (2013) der de uttaler at skolene må utvikle kompetansen til lærerne eller få tak i kompetansen på en annen måte. Sistnevnte har vært løsningen for denne kommunen, å få tak i kompetanse på en annen måte, nemlig med hjelp av svømmeinstruktørene i de lokale svømmeklubbene. Kunnskapsløftets desentralisering, gir mer myndighet og ansvar til lokalt beslutningsnivå, i dette tilfellet skoleeierne, som da har muligheten til å implementere en slik modell (Aasen et al, 2012). *Svømmepakken* til regjeringen gir også et uttrykk for at samarbeid med frivillige aktører i svømmeopplæringen er et alternativ, da det er et av seks punkter i satsningen for bedre svømmeopplæring i norsk skole (Regjeringen, 2017).

Skoleeier 2, har ikke valgt å sette vekk svømmeundervisningen til eksterne aktører. De har heller valgt å fokusere på å gjøre lærerne som underviser i faget mer kompetente. Kommunen arrangerer to samlinger årlig der lærerne utveksler ideer og erfaringer ved svømmeopplæringen. Ved samlingen høsten 2017 ble det gjennomgått at skolene måtte innføre obligatoriske ferdighetsprøver i svømmeundervisningen, og alle ferdighetsprøvene ble gjennomgått i vann. I tillegg fikk lærerne mulighet til å få mer kompetanse på det feltet ved svømmeopplæringen de følte seg minst trygge på. Det kan tenkes at de lokale tilpasningene med tanke på ferdighetsprøvene korresponderer med den opprinnelige ideen fra statlig styring. Hvor kompleks intervensjonen er har relevans for gjennomføringsfasen og kan dermed påvirke lojaliteten til den opprinnelige ideen (Hallås & Grimsæth, 2016). Implementering av ferdighetsprøvene virker ikke som en kompleks intervensjon, ut ifra intervjuet med skoleleder (2) i kommunen. Her kommer det frem at de øver mye på kjerneøvelsene ved svømmeopplæringen, og bygger undervisningen opp med bakgrunn i dem, og i kompetansemålene som krever at elevene skal lære seg å svømme 200 meter og flyte i tre minutter. Skolelederen hevder at de har en fin progresjon i svømmeopplæringen ved skolen, og har tatt i bruk testøvelsene som tidligere sto i støttematerialet til svømmeundervisningen. Likevel kommer det frem i intervjuet at skolelederen ikke har hørt om de 7 obligatoriske ferdighetsprøvene enda.

”Nå har jeg ikke satt meg ordentlig inn i det, men det virker som at det ikke skal bli de store endringene for oss.” Skoleleder 2

Dette viser, slik Hallås og Grimsæth (2016) hevder, at hvor kompleks intervensjonen påvirker gjennomføringsfasen og dermed også lojaliteten til den opprinnelige ideen. I datamaterialet fra denne studien virker det som at innføringen av obligatoriske ferdighetsprøver ikke oppfattes som komplekse, og har trolig dermed store muligheter for å implementeres. Kommunikasjonsforbindelsen er avgjørende for å lykkes med implementering (Fixsen et al., 2005), at alle de aktuelle aktørene må være informerte og veiledet på intervensjonen, ellers vil man ikke lykkes med endringene. Slik som for eksempel skoleeier 2, var ikke fullstendig informert om at det er blitt innført obligatoriske ferdighetsprøver i svømmeopplæringen.

De lokale tilpasningene angående kompetansemålet om trygg ferdsel i, ved og vann, korresponderer ikke med den opprinnelige ideen ved formuleringen av det kompetansemålet. Formuleringen hentyder at man må gjennomføre en del av svømmeopplæringen ute, noe ingen av kommunene legger til rette for per dags dato. I intervjuet med skolelederne i de to kommunene bekrefter de at de ikke tar med seg elevene ut. Siden denne studien bare tar for seg en skole i hver kommune, kan det selvfølgelig hende at det er enkelte skoler som tar elevene ut, men dette er da skolens eget initiativ uten tilrettelegging fra kommunene. Skolene får altså ikke støtte fra høyere styringsnivå, og dermed blir lojaliteten svekket (Dane & Schneider, 1998), fordi de lokale tilpasningene ikke korresponderer med den opprinnelige ideen (Durlak & DuPre, 2008). At kompetansemålene om trygg ferdsel i, ved og på vann ikke er implementert i skolen enda, er i tråd med funnene til Ellingsen (2017) der det også ble påpekt viktigheten av å gjennomføre undervisningen ute både i, ved og på vann.

Et funn som går igjen hos alle informantene er at de fraskriver seg en del av ansvaret for svømmeopplæringen og legger ansvaret på et annet styringsnivå. Dette kan sees på som lojalitet, hvordan det lokale fylket samhandler med de ulike aktørene i fylket. Fylkesmannen fraskriver seg ansvaret på nesten alle områder, og legger det på skoleeierne, altså kommunene i fylket. Det virker som at fylkesmannen i stor grad ikke tar innover seg de nye kravene siden disse i første omgang implementeres på 1.-4. trinn. Fylkesmannen er imidlertid ansvarlig for videregående opplæring hvor kroppsøving er et obligatorisk fag og hvor de samme elevene vil komme om noen år, og kanskje ønske å få muligheter for svømming som del av kroppsøvingfaget. Fylkesmannen har også medansvar for en del bygg som kommunen enten leier seg inn i eller det er form for sambruksordning mellom kommune og fylke. Man kunne tenke seg at fylkesmannen kunne hatt en rolle som implementeringsdriver med administrativ støtte, slik modellen til Fixsen et al. (2005) tydelig viser at er viktig for vellykket

implementering. Spesielt skoleeier 1 legger mye ansvaret over på den enkelte skole i kommunen. *Bevermodellen* som kommunen har implementert tar mye tid, men inneholder ikke alle kravene og retningslinjene for svømmeopplæring i skolen. Dermed må skolene i kommune 1 ha svømmeopplæring i tillegg til deltagelse i *Bevermodellen*. Både forskning fra Naylor et al. (2015) og fra Aasen et al (2012) nevner at administrativ støtte er avgjørende for en vellykket implementering, da de som gjennomfører endringene føler støtte, at de blir veiledet og motivert. Dane & Schneider (1998) hevder at støtten som veilederne gir kan være med på styrke lojaliteten til deltakerne.

” (...) vi har jo sett litt på de obligatoriske ferdighetsprøvene, og vi har informert foreldrene om det og sagt at det er viktig at de at de yngre alderstrinnene må begynne å forberede seg og at foreldrene gjerne tar de med i bassenget og sånt. Vi begynner jo ikke med svømming før i 4. trinn.” – Skoleleder 1

Også ved skoleleder 1 skyver skolen fra seg en del av ansvaret ved svømmeopplæringen og legger det på foreldrene til elevene. Dette kan tyde på at kompetansemålene og de nye kravene om svømmeopplæringen er vanskelige for skolene å oppnå. Dette er i tråd med funnene til Moen et al (2018), som vier til et av hovedfunnene i deres forskning der lærerne opplever det som nesten umulig å oppnå kompetansemålene for svømmeopplæringen fra 2015.

5.5 Dosering – hva som faktisk er implementert av den opprinnelige ideen.

Dosering handler om hvor stor del av den opprinnelige ideen som faktisk har blitt implementert (Durlak & Dupre, 2008). For svømmeopplæringen handler dette om hvor mye av den opprinnelige ideen til regjeringen om *Svømmepakken* og kompetansemålene fra Utdanningsdirektoratet faktisk blir implementert i skolen. Dosering og lojalitet kan knyttes sammen (Hallås & Grimsæth, 2016).

Skoleeier 2 har som tidligere nevnt hatt en samling med alle lærerne som underviste i svømming høsten 2017. Der det blant annet har gått igjennom de nye og obligatoriske

ferdighetsprøvene. I intervjuet med skoleleder i denne kommunen kom det frem at informanten ikke hadde hørt om ferdighetsprøvene, og trodde at jeg refererte til kompetansemålet med dykking, 100 meter på mage, 3 min flyting og 100 meter på rygg. Informanten spurte da om jeg kunne forklare hva dette var og sa helt ærlig at dette var noe de ikke hadde satt seg inn, men at de tok alt som en test.

”vi øver en del på kjerneøvelsen, og da spesielt flyting, siden elevene skal flyte i 3 minutter. Men vi har ikke delt opp i 7 deltester, hvert fall ikke enda. Kanskje vi tydeligvis må gjøre det nå da. Nå har jeg jo som sagt ikke satt meg helt inn i der, men det virker som at det ikke skal bli de store endringene for oss.” Skoleleder 2

Dette tyder på at ferdighetsprøvene ikke er blitt implementert slik det er ønskelig. Siden denne skolelederen ikke har hørt om ferdighetsprøvene er det tenkelig at kommunikasjonsforbindelsen har vært svak i et eller flere ledd. Siden ikke lærerne som gjennomfører undervisningen er intervjuet, er det muligheter for at de har hørt om ferdighetsprøvene og gjennomfører den, siden de var på samlingen med kommunen der det ble informert om endringene. På bakgrunn av mitt datamateriale kan det tydes på at kommunikasjonen har ”hoppet over” et styringsledd, nemlig skolelederen. Kommunikasjonen har gått vertikalt, direkte fra skoleeier til lærerne. Ifølge funnene til Aasen et al (2012) er det viktig å se på blant annet de vertikale relasjonene når en ønsker å implementere en reform, som her går fra kommune og ned til lærerne.

Kompetansemålet som sier noe om at elevene skal kunne praktisere trygg ferdsel i, ved og på vann ved varierte værforhold er et kompetansemål som ikke er blitt implementert ved de to kommunene, og dette kommer frem både hos skoleeierne og skolelederne.

Kompetansemålene kom i 2015, og er ikke blitt implementert enda. Skoleeier 1 har ikke valgt å ta dette med i *Bevermodellen* sin, på grunn av sikkerhetsmessige årsaker. Samtidig blir det understreket at forskjellen på å kunne svømme i rolige forhold i basseng og ute i sjø er stor.

”Vi vet at det er stor forskjell å falle uti en sjø med bølger og strøm og alt det der, i forhold til i basseng. Men vi mener at når kompetansemålene i forhold til det med å flyte, dukke ned å hente gjenstand, flyte på rygg, svømme på rygg, at man da får et så bra grunnlag, at man skal klare å ta seg til land. Vi mener at det ikke er nødvendig å

ha det ute i sjø, så kommer jo de praktiske og sikkerhetsmessige tingene som gjør at vi har kuttet det ut.” Skoleeier 1

Videre uttrykker skoleeieren 1 at dette er noe skolene må gjøre selv. Kommunen har ikke noe utstyr tilgjengelig for skolene, som våtdrakter osv, som vil kunne være nødvendig for å foreta undervisning utendørs. I intervjuet kommer det også frem at kommunen ikke synes det er nødvendig å ha undervisning ute. Her blir det faktisk uttalt at de velger å ikke følge læreplanen. En av de positive sidene ved *Bevermodellen*, som blir nevnt flere ganger av informantene, er den store lærertettheten ved modellen. Man kan stille spørsmål ved om ikke voksentetthet nettopp kunne gjort at man i denne kommunen kunne ta med seg elevene ut. Da hadde de hatt høyvoksentetthet, instruktører med høy svømmekompetanse, og lærernes pedagogiske ferdigheter. Nå må skolene i stedet stå alene med dette ansvaret fordi kommune fraskriver seg ansvaret.

Skoleeier 2 har heller ikke noe av svømmeundervisningen ute. De poengterer derimot at de har tilstrekkelige med fasiliteter som er ypperlige til svømmeopplæring ute. Kommunen har heller ingen plan for hvordan svømmeundervisningen skal foregå ute, men de skal starte opp våren 2018 med at alle lærerne som underviser i svømming, skal ta livredningsprøven ute. De prøver å få til et samarbeid med livredningsforbundet der de kan gå igjennom opplegg som kan gjennomføres ute, slik at lærerne blir trygge på å ta elevene ut. Kommunen har som mål å gi lærerne kompetanseheving i det å ha svømmeundervisning ute, og gi dem noen tips og forslag til hvordan det kan gjennomføres, for å bli tryggere på det. Kommunen har ikke noe utstyr tilgjengelig per dags dato, men har planer om å søke på midler, som gjør at det mulig for dem å kjøpe inn klassesett med våtdrakter og redningsvester. Her viser skoleeier 2 har de igjen

På bakgrunn av intervjuene både med begge skoleeierne og skoleledere, viser datamaterialet at ingen av dem har fått implementert kompetansemålene som sier at elevene skal praktisere trygg ferdsel i, ved og på vann. Dette samsvarer med Engelsen (2012) som uttrykker at det ofte er et gap mellom læreplanenes formuleringer og det som faktisk blir utført i praksis. Dette får også støtte av internasjonal implementeringsforskning som viser at det som blir realisert i skolen ofte avviker fra føringene som kommer fra nasjonalt styringsnivå (Brunsson & Olsen, 1990; Cuban, 1998; Datnow, 2000; Aasen & Sandberg, 2010). Funnene mine er

også i tråd med Moen et al. (2018) der det kommer frem at lærerne opplever det som nesten umulig å implementere kompetansemålene fra 2015.

Det er tydelig at det har kommet et større fokus rettet mot livberging og sjøvett i de nyere læreplanene i kroppsøving. I L97 fikk dette liten plass, men i LK06 reviderte læreplaner fra 2015 kom en konkretisering som påpeker at elevene skal kunne praktisere trygg ferdsel i, ved og på vann. Læreplanen fra 2015 fremhever også at elevene skal kunne gjøre greie for farer, gjøre en risiko- og sikkerhetsvurdering, og tilkalle hjelp etter endt syvende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Dette skal være med på å gjøre elevene mer rustet til å håndtere situasjoner de kan komme oppleve i virkeligheten, for å unngå ulykker. Dermed er det viktig at skoleeierne og skolelederne tar disse kompetansemålene på alvor, like mye som de gjør med kompetansemålet som sier at elevene skal kunne svømme 100 meter på mange og rygg, flyte i 3 minutter og hente gjenstander fra bunnen. Dette er et kompetansemål som det viser seg ut ifra datamaterialet at det er stort fokus rundt. Også *Svømmepakken* viser også at det er et hovedfokus rettet mot å styrke elevenes av svømmeferdigheter, fremfor viktigheten av at elevene praktiserer trygg ferdsel, og er i stand til å gjøre risiko- og sikkerhetsvurderingene i, ved og på vann. Dette er ferdigheter som trolig er lettere og bedre å lære og tilegne seg ute, enn inne ved basseng. Madsen og Irgens (2008), hevder at svømming skiller seg ut fra andre basisferdigheter, enten kan du svømme eller så synker du. Ved andre idretter, kan man være med mange ulike nivåer, uten at det får de store konsekvensene. Mestrer man ikke det å svømme vil man synke om det er dypt vann.

5.6 Kvalitet – gjennomførelsen av kjernekomponentene

Kvalitet handler om selve gjennomføringen, og innebærer hvor godt de ulike komponentene i ideen blir gjennomført (Durlak & Dupre, 2008). Dette er avhengig av hvordan de som skal gjennomføre blir presentert for endringene og hvordan de oppfatter dem. I denne studien vil det handle om hvor godt blant annet ferdighetsprøvene og kompetansemålene fra 2015 blir gjennomført i skolen.

Kommune 2 har gjort en liten endring i forhold til gjennomføring, kontra formuleringen i kompetansemålet. Kompetansemålet er formulert slik:

vere svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land (Utdanningsdirektoratet, 2015f)

En utfordring for dem har vært at de er store klasser i bassenget, og at det blir mange som gjennomfører denne testen samtidig. Utfordringer kommer når elevene har svømt 100 meter, og skal flyte i 3 minutter. Elevene vil da komme ulikt inn etter 100 meter, og det vil være vanskelig for de voksne å ha nøyaktig kontroll på hvor lenge hver og en av eleven har lagt å fløtet. Dette så de på som vanskelig å gjennomføre rent praktisk. Dermed har de valgt å starte med flytedelene, slik at de ser at alle elevene mestrer det å flyte i 3 minutter. Kommunen har valgt å gjøre det slik, fordi de ser på ferdighetene ved å kunne flyte i en så lang tid som viktig.

Undersøkelser gjort av Norges Svømmeforbund og Gjensidigestiftelsen viser at kun 53 prosent av landets femte klassinger kan svømme 200 meter eller lengre (Norges Svømmeforbund, 2013). I *Skolefagsundersøkelsen 2011* (Espeland et al, 2013) kommer det frem at elevenes svømme- og livredningsopplæring ikke er tilfredsstillende og hevder at årsaken er kvaliteten på opplæringen. Denne undersøkelsen ble gjennomført før innførelsen av *Svømmepakken*. Regjeringen har gjort tiltak for å bedre kvaliteten i opplæringen og sikre at flere elever mester å svømme. Dette er i tråd med Hill og Hupe (2002) som hevder at implementering av en spesifikk politikk er knyttet til en spesifikk utfordring i samfunnet. Her vil utfordringen være at det er for få barn som er svømmedyktige og vi har for mange drukningsulykker i Norge, politikken som implementeres er *Svømmepakken*, som skal sikre bedre svømmeopplæring i skolen, slik at vi får flere svømmedyktige barn og færre drukningsulykker.

5.7 Respons – deltagerens mottagelse av endringene

Respons omhandler hvordan mottagelsen av intervensjonen er fra deltagerne. I denne studien vil være hvordan fylkesmannen, skoleeier og skoleleder sine mottagelser på innføringen av de nye kravene i svømmeopplæringen er.

Alle informantene uttrykker i intervjuene at de er fornøyde med at svømmeopplæringen og svømmeundervisningen får en større oppmerksomhet, skaper en debatt og at det skjer endringer. Alle informantene uttrykker i det siste spørsmålet i intervjuet, at det som er det viktigste med å kunne svømme, er det livreddende. At en klarer å redde seg selv eller andre, blir poengtert som det viktigste. Et av målene med satstingen på å bedre svømmeopplæringen er at flere skal mestre det å kunne svømme, slik at man unngår flere drukningsulykker. Videre i det siste spørsmålet er det flere av informantene som trekker frem andre aspekter som er positive ved å kunne svømme, og viktigheten av lære seg det.

”(...) men det viktigste er faktisk der grunnleggende og lære seg å overleve i vannet. Det henger jo sammen med kroppsøvingsfaget som skal inspirere. Kroppsøvingsfaget er et fag der du skal lære noe på lik linje med norsk, engelsk og matematikk, det er ikke fysisk aktivitet i skolen. Og det å lære å svømme er ganske sentralt.” –
Fylkesmannen

” Det viktigste med å kunne svømme må vel være det at hvis du kommer ut for en ulykke, at du kan redde deg selv og andre. Det at man kan de viktigste reglene om man kommer utfor en ulykke er viktig. Nummer 2 må være gleden ved å mestre og få oppholde seg i et annet element. Vi opplever at stort sett alle elevene ser frem til svømmeundervisningen. Svømming er arena der alle har muligheten til å blomstre, selv om du kanskje strever faglig og teoretisk. Derfor synes jeg begge disse grunnene er viktige ” Skoleleder 1

Det kommer helt klart frem at alle informantene mener det livreddende er det viktigste ved svømmeopplæringen i grunnskolen. Alle fokuserer på det å klare å komme seg opp av vannet om du faller uti, men også det å ha kunnskap om hva man skal gjøre i en situasjon der man for eksempel skal redde seg selv eller andre. Det er ingen av dem som nevner det svømmetekniske. Likevel kommer det frem i intervjuet med skoleleder 1, at lærerne ved den skolen opplever at det er mye ”terping” på de samme øvelsene, og lite variasjon i undervisningen. Dette er i tråd med funnen til Stallman et al. (2008) som hevder at svømmeopplæringen ofte dreier seg om å utføre de riktige bevegelsene for å få fremdrift. De mener at svømmeopplæringen bør foregå i tråd med hva som faktisk er intensjonen med svømmeopplæring, og på bakgrunn av at de fleste drukningsulykkene skjer ute, bør også svømmeopplæringen foregå ute og ikke inne i basseng (Stallman et al., 2008).

Satsningen på å bedre svømmeopplæringen i norsk skole har vært ensidig positiv fra alle informantene i denne studien. Informantene legger til at det er en del utfordringer for at implementeringen av endringene skal lykkes i skolen.

” Nei, det er jo helt klart tilgangen til basseng da, tid i hallen rett og slett. Og ellers og, i og med at vi er langt fra strand, så er det jo litt sånt, det administrative og organisatoriske for å få det til. Jeg tenker at vi sitter på kompetanse, for vi har egentlig ganske mange som kan om svømming og livredning.” Skoleleder 1

”Det er bassengkapasitet. Kort og godt. Rett og slett, ene og alene.” Skoleeier 1

” Det er bra det rettes et fokus mot svømmeopplæring, men det er utfordrende for kommune og skolene. En utfordring er helt klart at vi ikke har nok tid i bassenget. Dette må vi prøve å finne en løsning på. Vanskelig å oppnå målene om vi ikke har basseng” Skoleeier 2

I sitatene over ser man helt klart at bassengtid er en avgjørende rammefaktor for å lykkes med svømmeopplæringen. Dette er også i tråd med funnene i undersøkelsen av Gjerustad et al. (2016), der halvparten av rektorene i undersøkelsen ønsker blant annet mer bassengtid. Funnene i det empiriske datamaterialet i denne studien som viser at fylkesmannen, to skoleeiere og to skoleledere mener at det er for lite bassengtid er i tråd med elevenes oppfattelse av svømmeopplæringen. Både Moen et al (2018) og Gjerustad et al (2016) sine undersøkelser kommer det frem at en stor andel av elevene ønsker mer tid til svømmeopplæring.

Endringene ved svømmeopplæringen påvirker også flere enn de som blir nevnt i denne studien. De som utfører svømmeundervisningen i praksis er lærerne og elevene. På spørsmål til både skoleeierne og skolelederen om hvordan lærerne, elevene og foreldrene har opplevd denne økte stansingen på svømmeopplæringen, var det stort sett positive tilbakemeldinger. Skoleleder 1 uttrykte i intervjuet at lærerne stort sett var positive til *Bevermodellen*, men at de synes at det er for lite variasjon og progresjon. Både skolelederne og skoleeierne ved de ulike kommunene svarer på spørsmål om de har fått noen tilbakemeldinger fra elevene eller foreldrene svarer de positivt.

”(...) sånn at når det gjelder tilbakemelding, fra lærere, elever eller foreldre, så har det bare vært udelt positivt. Vi har i hvert fall ikke fått noen negative, så har ikke hørte noe annet.” Skoleeier 1

Det kommer ikke frem i noen av intervjuene at kommunene eller fylket har en arena hvor tilbakemeldinger fra lærere, elever og foreldre kan komme inn.

5.8 Overordnet diskusjon

Her har jeg valgt å trekke frem noen av hovedfunnene i denne studien og se på dette i lys av implementeringsteori.

Å implementere noe kan være utfordrende. Fylkesmannen legger vekt på dette og sier at:

”Å implementere en endring viser seg å være mer tungvint enn å bare vedta den. Endringene må møte både undervisningspraksis og vurderingspraksis. (...) Det er til syvende og sist den enkelte lærerne som har ansvaret for opplæringen, og som må få endringene med. Når du må gjøre endringer, kan det være vanskelig å komme ut av de gamle rutinene.” Fylkesmannen

Ifølge tidligere forskning er det ikke lett å implementere endringer i praksis. Dette understøtter også fylkesmannen, når han hevder at endringene må møte både undervisningspraksisen og vurderingspraksisen for at implementeringen skal være vellykket. Ifølge Aasen et al. (2012) er en tilslutning til reformens målsettinger og tro til reformens virkemidler på underliggende nivå en sentral forutsetning for vellykket reformimplementering. Datnow (2002) ser på forbindelseslinjene som blir etablert mellom styringsnivåene og forvaltningsnivåene som en avgjørende faktor for reformimplementering.

Det kommer frem i det empiriske datamaterialet at en avgjørende rammefaktorene for å få implementert de nye endringene og for å oppnå kompetansekravene og ferdighetsprøvene er økonomi og bassengkapasitet. Dette er et gjennomgående trekk hos alle informantene at de

mener at det hadde vært lettere å oppnå kompetansemålene og de nye kompetansekravene med bedre bassengkapasitet og økonomi. Alle informantene var tydelig på at hvis det hadde vært bevilget mer penger til svømmeopplæringen kunne man hatt utstyr til å utføre svømmeopplæringen ute, og man kunne større voksentetthet og dermed gitt elevene bedre opplæring og oppfølging. Informantene tror at denne rammefaktoren er avgjørende for å lykkes med en bedre svømmeopplæring og bedre resultater av svømmedyktige elever.

Både kommune 1 og kommune 2 har bestemt at det er elever på fjerde trinn som får mesteparten av svømmeundervisningen, og dette er lagt inn i kommunens planer. Begge skolelederne uttrykker at hadde de hatt muligheten til å ha mer svømming, ville de lagt mer svømming både ved tidligere trinn, men også på 5—7 trinn. Svømmeundervisning på mellomtrinnet ble begrunnet med at da kunne man fulgt opp elever som kanskje ikke mestret kompetansemålene etter endt fjerde trinn, og fordi det er nye kompetansemål som skal oppnås etter endt 7.trinn.

Ingen av de to kommunene som inngår i mitt empiriske datamateriale gir tilbud om svømmeopplæring utendørs. Dette er også en del av kompetansemålene ved både 4. trinn og 7. trinn. Dette samsvarer med funnene til Ellingsen (2017) om at kompetansemålene om trygg ferdsel i, ved og på vann ikke er implementert i norsk skole. Det er stor forskjell i å svømme inne i basseng under rolige forhold, og det å svømme i ustabile værforhold ute. Det blir blant annet poengtert av Kjendlie et al. (2013) at elevene ikke klarer å reprodusere de ferdighetene som de har tilegnet seg inne, ute. Dette er en begrunnelse for at de hevder at det er mer effektivt og hensiktsmessig å gjennomføre en del av opplæringen ute. Stallman et al. (2008) hevder at det som er årsaken til drukningsulykker bør være avgjørende for hvordan opplæringen i svømming er. De poengterer også at det sikkerhet og kompetanse er like viktig som det svømmetekniske ferdighetene.

Ifølge Engelsen (2012) er det ofte et gap mellom formuleringene som er i læreplanene, og hva som blir utført i praksis av lærerne og elevene, slik vi ser at funnene her viser at det er i realiteten. Hølland (2007) uttrykker at det kan ta lang tid før det skjer endringer i klasserommet, om utdanningsreformen kommer ovenfra og ned, for det er lite trolig at en slik styring vil motivere lærerne. Dette er også i tråd med Aasen et al (2015) som påpeker at politiske beslutninger som kommer fra nasjonalt styringsnivå, kan ha en lang vei å gå innom lokalt styrings- og forvaltningsnivå før implementeringen kommer til praksis i klasserommet.

Slik vi ser det på bakgrunn av funnene i denne studien, er det fremdeles et gap mellom formuleringene i læreplanens kompetansemål og slik svømmeundervisningen faktisk skjer i praksis. Skolene unngår blant annet å ta med seg elevene utendørs for svømmeopplæring. Mine funn samsvarer med blant annet Ellingsen (2017).

Bevermodellen tar ikke pr. i dag hensyn til alle elementene, som ifølge læreplanen skal inngå i svømmeopplæringen ved barneskolene. Modellen inkluderer ikke alle kompetansemålene rettet mot svømmeopplæringen. Dette gjør at skolene i tillegg til *Bevermodellen* også må gjennomføre "egen" svømmeundervisning, slik at elevene får svømming både på 4.trinn, og innen 7.trinn. Dermed hviler det fremdeles en del ansvar på hver enkelt skole i kommune 1. Skoleeier 1 sier også i intervjuet at de ikke har tatt med svømmeundervisning ute på grunn av praktiske og sikkerhetsmessige hensyn.

6 Oppsummerende avslutning og veien videre

Med denne studien har det vært et mål å bidra i forskningsfeltet med mer kunnskap om hvordan ulike aktører oppfatter satsningen på å bedre svømmeopplæringen, og hvordan dette ble implementert i skolen

Et gjennomgående trekk ved alle fem intervjuene er at informantene er fornøyde med at det er kommet et økt fokus på å bedre svømmeopplæringen i norsk skole. Informantene påpeker viktigheten med å kunne svømme, redde seg selv eller andre om en ulykke skulle oppstått. Fylkesmannen, skoleeierne og skolelederne oppfatter de nye kravene i svømmeopplæringen som et viktig bidrag for å sikre en bedre svømmeopplæring i skolen. Men de nevner også at det er utfordrende å etablere endringene i kompetansemålene i læreplanen fra 2015 og innføringen av *Svømmepakken*. Rammefaktorene ved implementering av kravene for svømmeopplæring, spiller en stor rolle, og setter en begrensning på utførelsen av svømmeundervisningen i kommuner og skoler. De rammefaktorene som kommer tydeligst frem i intervjuene er økonomi, bassengtilgang og kompetanse hos dem som gjennomfører svømmeundervisningen med elevene.

Et av hovedfunnene i denne studien er at de ulike aktørene som er blitt intervjuet fraskriver seg ansvar og legger det på andre. Både fylkesmannen, begge skoleeierne og begge skolelederne legger en del av ansvaret over på andre parter. Dette forskningsprosjektet studerer noe som er midt i en oppstartsfase med å implementere de nye kravene ved svømmeopplæringen. Partene har trolig enda ikke fått innarbeidet gode nok rutiner, og vet enda ikke helt sine roller angående implementeringen av endringene. Det er likevel en påfallende tendens at de ulike aktørene nevner at det er noen andre som må gjøre jobben enn de selv. De skyver ansvaret videre på et annet styringsnivå.

I mitt empiriske datamateriale gir begge skoleeierne uttrykk for positive tilbakemeldinger på satstingen på svømmeopplæring og deres løsninger. Det kommer ikke frem i hvilken fora disse tilbakemeldingene har kommet i, og inntrykket er at de ikke har noe rutine for å evaluere dette underveis. Skoleleder 1 sier at deres ansatte stort sett er positive til *Bevermodellen*, og på satstingen av å bedre svømmeopplæringen, men at de hadde fått noen

konstruktive tilbakemeldinger. Skolene i kommune 1 har ingen kontaktperson som skal ha tilbakemeldingen om modellen, så derfor har skoleleder 1 valgt at sine ansatte må gi tilbakemeldingene direkte til svømmeinstruktørene. En løsning på dette kunne muligens vært å opprette en portal, blogg eller en annen digital ressurs, hvor alle aktørene kunne kommet med tilbakemeldinger. Dette inkluderer skoleeierne, skoleledere, lærere, assistenter, elever og foreldre. Med et slikt digitalt verktøy kunne man tenke at det ville vært lettere for mange å gi tilbakemeldinger, både positive, negative og mer konstruktive. Dette vil trolig være med på å heve kvaliteten i svømmeopplæringen. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet har heller ikke etablert en blogg eller andre digitale løsninger for undervisningsevaluering eller muligheter for tilbakemeldinger.

En løsning for svømmeopplæringen kunne muligens vært å ”låne” lærere eller ressurser fra andre skoler. På denne måten utnytter man kompetansen som er på tvers i kommunene og på tvers i fylket. En fordel med en slik løsning er at lærerne har både den pedagogiske kompetanse og svømmekompetanse. En slik løsning vil også trolig være med på å heve kompetansen til de lærerne som får lånt inn lærere med svømmekompetanse. Det ville også trolig være billigere enn en løsning hvor man må betale både lærerlønn, og betale for ekstra ansatte slik som i for eksempel *Bevermodellen*.

Denne studien har noen svakheter som handler om at det kun er et fylke, to kommuner og to rektorer som inngår i datamaterialet. Funnene i denne studien kan dermed ikke generaliseres til resten av landets fylker og kommuner. Men funnene kan muligens være representativ for flere fylker og kommuner, noe ytterligere forskning vil kunne si noe om. Studien bidrar likevel med kunnskap på et felt som er lite utforsket.

Videre forskning på temaet svømmeopplæring i norsk skole bør gjennomføres også innenfor UH-sektoren, og lærerutdanningen. Det vil være viktig å få mer kunnskap om hvordan lærerstudenter blir kvalifiserte til å være i stand til å mestre fremtidig undervisningspraksis i svømming. Kroppsøvingslærere må ha god formell utdanning i kroppsøving, ha tilfredsstillende svømmekompetanse, inneha relasjonskompetansen og pedagogiske kompetanse. Slik kan man tenke at lærere i fremtidens skole vil kunne gi elevene en god undervisning og bidra til at alle elevene lærer å svømme inne i svømmehall og utendørs.

Litteraturliste

- Abid Q. Raja. (2018). Kun halvparten av barna våre er svømmedyktige etter endt svømmeopplæring i barneskolen. Det er elendig, og alt annet enn typisk norsk. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/qnwER0/kun-halvparten-av-barna-vaare-er-svoemmedyktige-etter-endt-svoemmeopplaering-i-barneskolen-det-er-elendig-og-alt-annet-enn-typisk-norsk>
- Aftenposten. (2014a). Røe Isaksen mener svømmeundervisningen er for dårlig *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/gPnM1/Roe-Isaksen-mener-svommeundervisningen-er-for-darlig>
- Aftenposten. (2014b). Svømmeopplæring er kommuns ansvar *Aftenposten* Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/leder/i/G1JLJ/Svommeopplaring-er-kommunens-ansvar>
- Bailey, F. W. (Red.). (2012). *Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology*.
- Bengt Oscar Lagerstrøm, Hossein Moafi & Mathias Killengreen Revold. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed. utg.). Boston: Pearson.
- Berg, P. R. (2017). *Bør svømmeundervisning outsources?: en kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving*. (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2447695/MasteroppgavePernilleRavnBerg_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Blair, R. & Capel, S. (2011). Primary physical education, coaches and continuing professional development. *Sport, Education and Society*, 16(4), 485-505.
doi:10.1080/13573322.2011.589645
- Brunsson, N. & Olsen, J. P. (1990). *Makten att reformera* Carlsson.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Creswell, J., W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage. Thousand Oaks, Calif.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical psychology review*, 18(1), 23-45.
- Datnow, A. (2000). Power and Politics in the Adoption of School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (4), 357-374. Using case studies of 22 schools, this article examines the adoption of school reform under three conditions: districts allow schools t.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of educational Change*, 3(3-4), 215-239.
- Durlak, J. A. & Dupre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
doi:10.1007/s10464-008-9165-0

- Ellingsen, M. F. (2017). *Fra Læreplan til praksis - En casestudie av undervisning i våtdrakt*. (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481377/Masterthesis_Ellingsen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Espeland, M., Arnesen, T.,E., Grøndal, I., A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011- Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. (HSH-rapport 2013/7). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 127-139.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research : a synthesis of the literature*.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Forsøk og reform(trykt utg.), Bind nr 5. Oslo: I kommisjon hos Aschehoug.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed. utg.). London: Routledge Teachers College Press.
- Fylkesmannen (2012). *Grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.fylkesmannen.no/nb/Barnehage-og-opplaring/Grunnskole-og-videregaende-opplaring/>
- Gjerustad, C., Federici, R. A. & Hovdhaugen, E. (2016). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2016. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* (NIFU-rapport 2016:16). Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-skole-norge-var-2016.pdf>

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A. & Zins, J. (2005). The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders 2005 Series V3*.

Gudmundsson, H. & Vienola, R. (2013). *Definition concerning swimming ability and drowning rates*. Innlegg presentert ved World Conference on Drowning Prevention, Potsdam, Germany.

Grimsæth, G, Hallås, O., & Holthe, A. (2016). Å transformere en globak pedagogisk ide I lokale kontekster. I B. O. Halåås & G. Grimsæth (Red.), *Lesson study i en nordisk kontekst*. (s251- 264) Oslo: Gyldendal akademisk.

Helsvig, K. G. (2014). *1814-2014 Kunnskapsdepartementets historie*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf>

Hill, M. J., & Hupe, P. P (2002). *Implementing public policy: governance in theory and practice*. London: Sage

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687

Hølleland, H. (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet : begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Jansen, K. (2017, 09.06.2017). Skal svømmeteste alle barn. *Bergens Tidende* s. 14. Hentet fra <https://web-retriever-info-com.galanga.hvl.no/services/archive/displayPDF?documentId=020021201706093703615&serviceId=2>

Jonas F. Christoffersen. (2013). *Ungdomsskoleelev omkom i drukningsulykke*. TV2. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/4057798/>

Kjendlie, P.-L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K. & Stallman, R. K. (2013). Can You Swim in Waves? Children's Swimming, Floating, and Entry Skills in Calm and Simulated Unsteady Water Conditions. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 7(4). doi:10.25035/ijare.07.04.04

Krike- og Undervisningsdepartementet & Aschehoug, H. C. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.

Kunnskapsdepartementet. *Om Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/>

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon - Mestrin – Muligheter*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Oslo: Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016- 2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld.st. 21 (2016-2017)) Oslo: Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Madsen, Ø. & Irgens, P. (2008). *Slik lærer du å svømme*. Bergen,Oslo: Bodoni forl. Norges svømmeforbund.

MHFA. (2016). Mandat. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. Hentet fra <http://mhfa.no/om-senteret/mandat/>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (1/2018). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1

Murata, A. (2010). Teacher Learning with Lesson Study (s. 575-581).

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (MHFA). (2016). *Senterets bidrag til en bedre svømmeopplæring*. Hentet 14.11.2017 fra <http://mhfa.no/senterets-bidrag-til-en-bedre-svommeopplaering/>

Norges Svømmeforbund. (2003). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. Klasse – 2003* [Survey of swimming ability among students in 5th grade - 2003]. MMI Univero. Redningsselskapet og Norges Svømmeforbund.

Norges Svømmeforbund. (2009). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. Klasse – 2009* [Survey of swimming ability among students in 5th grade - 2009]. Synnovate. Redningsselskapet og Norges Svømmeforbund

Norges Svømmeforbund. (2013). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. Klasse – 2013* [Survey of swimming ability among students in 5th grade - 2013]. Ipsos. Gjensidigestiftelsen og Norges Svømmeforbund

- NRK (2003). Gutt død etter badeulykke Hentet fra <https://www.nrk.no/rogaland/gutt-dod-etter-badeulykke-1.231833>
- Naylor, P.-J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Higgins, J. W. & McKay, H. A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: a systematic review. *Preventive medicine*, 72, 95-115.
- Normalplannemnda, N. K.-o. u. (1965). *Normalplan for byfolkeskolen* (3. oppl. (2. suppl. oppl.). utg.). Oslo: Aschehoug.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- Ommundsen, Y. (2008). Koppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg og briseid, L.G. (red), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461. doi:10.1080/0305006032000162020
- Powell, D. (2015). Assembling the privatisation of physical education and the ‘inexpert’ teacher. *Sport, Education and Society*, 20(1), 73-88. doi:10.1080/13573322.2014.941796
- QSR International Pty Ltd (2017). *NVivo qualitative data analysis Software* (Version 11).
- Regjeringen. (2017b). *Regjeringens svømmepakke; Skal gjøre det lettere å gi god svømmeopplæring til elevene*. Hentet 12.11.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-gjore-det-lettere-a-gi-god-svommeopplaring-til-elevne/id2555978/>
- Rogers, E. M. & Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed. utg.). New York: Free Press.

- Setlo, T. (2009). Svømming- og livredningsopplæring i skolen : Sandefjord-modellen. *Kroppsøving*, 59(2009)nr 2, 24-28.
- 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), 372-382. Hentet fra <https://scholarworks.bgsu.edu/ijare/vol2/iss4/11>
- Store Norske leksikon. (2012). *Svømme*. Hentet fra <https://snl.no/svømme>
- Supplerende oppdragsbrev 2/16, Mottatt vis seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mar, helse og fysisk aktivitet)
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. *Fagfornyelsen* Hentet fra <https://www.udir.no/fagfornyelsen>
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i kroppsøving (KR01-04) - Timetall*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/kro1-04/Hele/Timetall/?lplang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. *Om Udir*. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/>
- Utdanningsdirektoratet. *Svømme- og livredningsopplæring - Obligatorisk ferdighetsprøve i svømming*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/forste-til-fjerde-arstrinn/ferdighetsprove-i-svomming/>
- Utdanningsdirektoratet. *Svømme- og livredningsopplæring - Støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen*. Hentet fra

https://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/5/Udir_svomme_livredding_net.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i*

grunnskoleopplæringen Udir-1-2008. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2008-Forsvarlig-svomme--og-livredningsopplaring-i-grunnskoleopplaringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Generelle del av Læreplanverket*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Kompetansemål etter 4. årssteget*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Kroppsøving - veiledning til læreplanen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>

Utdanningsdirektoratet. (2015f). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra

<http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015g). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra

<http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015h). *Læreplan i kroppsøving - kompetansemål etter 7.årssteget*.

Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>

- Utdanningsdirektoratet. (2015i). *Læreplanverket for kunnskapsløftet - prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015j). *Svømme- og livredningsopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærerplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Høringsnotat - regulering av obligatorisk ferdighetsprøve i svømming* Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/127>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Oppdragsbrev for de nasjonale sentrene 2017*. Hentet fra <http://mhfa.no/wp-content/uploads/2016/03/Nasjonale-sentre-oppdragsbrev-2017.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring* . (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløfte som styringsreform - et løft eller et løftE?* (20/2012). NIFU - UIO - Institutt for læreutdanning og skoleforskning. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE_slutt.pdf
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433.

Aasen, P. & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styringen av grunnsopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 18, 20 sider).

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv Fylkesmannen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv skoleeier

Vedlegg 4: Informasjonsskriv skoleleder

Vedlegg 5: Intervjuguide Fylkesmannen

Vedlegg 6: intervjuguide skoleeier

Vedlegg 7: Intervjuguide skoleleder

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD



Björg Oddrun Hallås

5063 BERGEN

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 56054 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>56054</i>	<i>Implementering av de nye kompetansekravene i svømming - fra sentralt til lokalt forvaltningsnivå</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Björg Oddrun Hallås</i>
<i>Student</i>	<i>Karoline Heggernes Pedersen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskulen på Vestlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv Fylkesmannen

Karoline Heggenes Pedersen

Joachim lampes vei 13

5089 Bergen

Bergen, 21.11.2017

Fylkesmannsembetet, avdeling *Barnehage og opplæring*

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Implementering av de nye kompetansekravene i svømming – fra sentralt til lokalt forvaltningsnivå

Bakgrunn og formål

Denne henvendelsen er en forespørsel til dere ved Fylkesmannsembetet, avdeling *Barnehage og opplæring* om å bidra med noe informasjon jeg har behov for i mitt forskningsprosjekt.

Dette prosjekter er en del av mitt masterprosjekt på *Master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø* ved Høgskolen på Vestlandet (HVL), campus Bergen. Dette er et prosjekt som vil bli utført av meg med veiledning fra min hovedveileder ved HVL og biveileder ved Norges Idrettshøgskole (NiH).

Prosjektet omhandler de nye endringene som er blitt innført i kroppsøvfagsfagets i svømmeundervisningen i grunnskolen. Fra skoleåret 2017/18 ble det obligatorisk med ferdighetsprøver i svømming. Regjeringens svømmepakke er en nasjonal satsning, bestående av flere punkter for å bedre svømmeopplæringen.

Masteroppgaven min vil bli vinklet mot å utforske hva som skjer mellom det nasjonale forvaltningsnivået og det lokale forvaltningsnivået når det gjelder implementering av de nye

kompetansekravene i svømmeopplæringen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å intervju fylkesmannsembetet ved avdeling *Barnehage og opplæring* i Hordaland fylke, samt noen skoleeiere og skoleledere i noen utvalgte og tilhørende kommuner om deres oppfatninger av denne satsingen. Intervjuene vil videre handle om hvilke oppgaver de ulike forvaltningsnivåene har, hvordan de arbeider og hvilke planer eventuelt fylkesmannsembetet har. Jeg er også interessert i å undersøke hvordan ulike forvaltningsnivåer kommer til å arbeide med implementeringen av den nasjonale satsningen på feltet.

På bakgrunn av din rolle i Fylkesmannens kontor ved *Barnehage og opplæring*, inviteres du til å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelsen i studien innebærer å bli intervjuet i ca 25-45 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil ikke inneholde noen spørsmål om deg som enkeltperson, kun relatert til fylkesmannsembetet og hvilken rolle dere har knyttet til arbeid med implementeringen av de nye kompetansekravene i svømming, hvordan dette oppfattes, finansieres og planlegges for gjennomføring. Data fra intervjuet vil bli registrert ved lydopptak, før det bli transkribert og analysert av prosjektansvarlig i samarbeid med veileder.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Etter at intervjuet er transkribert av meg vil jeg fjerne alle personopplysninger og vil lagre materialet på høgskolens forskerserver.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i utgangen av mai/juni 2018. Datamateriale og personopplysninger om deg, vil deretter bli slettet

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Karoline H. Pedersen, masterstudent.

Telefon: 90291970

Email: 142262@stud.hvl.no

Björg Oddrun Hallås, dosent i kroppsøving (HVL) og hovedveileder

Telefon: 90207943

Email: bjorg.oddrun.hallas@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, for godkjenning.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv skoleeier

Karoline Heggenes Pedersen

Joachim lampes vei 13

5089 Bergen

Bergen, 17.11.2017

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Implementering av de nye kompetansekravene i svømming – fra sentralt til lokalt forvaltningsnivå

Bakgrunn og formål

Denne henvendelsen er en forespørsel til dere som skoleeier i XXXXX Kommune om å bidra med noe informasjon jeg har behov for i mitt forskningsprosjekt. Dette prosjekter er en del av mitt masterprosjekt på *Master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø* ved Høgskolen på Vestlandet (HVL), campus Bergen. Dette er et prosjekt som vil bli utført av meg med veiledning fra min hovedveileder ved HVL og biveileder ved Norges Idrettshøgskole (NiH).

Prosjektet omhandler de nye endringene som er blitt innført i kroppsøvfingsfagets svømmeundervisning i grunnskolen. Fra skoleåret 2017/18 ble det obligatorisk med ferdighetsprøver i svømming. Regjeringens svømmepakke er en nasjonal satsning, bestående av flere punkter for å bedre svømmeopplæringen.

Masteroppgaven min vil bli vinklet mot å utforske hva som skjer mellom det nasjonale forvaltningsnivået og det lokale forvaltningsnivået når det gjelder implementering av de nye kompetansekravene i svømmeopplæringen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å intervju fylkesmannsembetet ved avdeling *Barnehage og opplæring* i fylket, samt noen skoleeiere og skoleledere i noen utvalgte og tilhørende kommuner om denne satsningen. Intervjuene vil videre handle om hvilke oppgaver de ulike forvaltningsnivåene har, hvordan de arbeider og hvilke planer eventuelt fylkesmannsembetet har. Jeg er også interessert i å undersøke hvordan

ulike forvaltningsnivåer kommer til å arbeide med implementeringen av den nasjonale satsningen på feltet.

På bakgrunn av deres rolle som skoleeier, inviteres du til å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelsen i studien innebærer å bli intervjuet i ca 25-35 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil ikke inneholde noen spørsmål om deg som enkeltperson, kun spørsmål relatert til skoleeier og hvilken rolle dere har knyttet til arbeidet med implementeringen av de nye kompetansekravene i svømmeundervisningen, hvordan dette oppfattes, finansieres og planlegges for gjennomføring. Data fra intervjuet vil bli registrert ved lydopptak, før det bli transkribert og analysert av prosjektansvarlig i samarbeid med veileder.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Etter at intervjuet er transkribert av meg vil jeg fjerne alle personopplysninger og vil lagre materialet på høgskolens forskerserver.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i utgangen av mai/juni 2018. Datamateriale og personopplysninger om deg, vil deretter bli slettet

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Karoline H. Pedersen, masterstudent.

Telefon: 90291970

Email: 142262@stud.hvl.no

Björg Oddrun Hallås, dosent i kroppsøving (HVL) og hovedveileder

Telefon Arbeid: 55585928, Mobil: 90207943

Email: bjorg.oddrun.hallas@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, for godkjenning.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Informasjonsskriv skoleleder

Karoline Heggenes Pedersen

Joachim lampes vei 13

5089 Bergen

Bergen, 16.12.2017

Skoleleder

V/ XXXXX skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Implementering av de nye kompetansekravene i svømming – fra sentralt til lokalt forvaltningsnivå

Bakgrunn og formål

Denne henvendelsen er en forespørsel til deg som skoleleder i XXXX kommune om å bidra med noe informasjon jeg har behov for i mitt forskningsprosjekt. Dette prosjekter er en del av mitt masterprosjekt på *Master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø* ved Høgskolen på Vestlandet (HVL), campus Bergen. Dette er et prosjekt som vil bli utført av meg med veiledning fra min hovedveileder ved HVL og biveileder ved Norges Idrettshøgskole (NiH).

Prosjektet omhandler de nye endringene som er blitt innført i kroppsøvfagets svømmeundervisning i grunnskolen. Fra skoleåret 2017/18 ble det obligatorisk med ferdighetsprøver i svømming. Regjeringens svømmepakke er en nasjonal satsning, bestående av flere punkter for å bedre svømmeopplæringen.

Masteroppgaven min vil bli vinklet mot å utforske hva som skjer mellom det nasjonale forvaltningsnivået og det lokale forvaltningsnivået når det gjelder implementering av de nye kompetansekravene i svømmeopplæringen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å intervju fylkesmannsembetet ved avdeling *Barnehage og opplæring* i Hordaland fylke, samt noen skoleeiere og skoleledere i noen utvalgte og tilhørende kommuner om deres oppfatninger av denne satsningen. Intervjuene vil videre handle om hvilke oppgaver de ulike

forvaltningsnivåene har, hvordan de arbeider og hvilke planer eventuelt fylkesmannsembetet har. Jeg er også interessert i å undersøke hvordan ulike forvaltningsnivåer kommer til å arbeide med implementeringen av den nasjonale satsningen på feltet.

På bakgrunn av din rolle som skoleleder, inviteres du til å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelsen i studien innebærer å bli intervjuet i ca 25- 35 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil ikke inneholde noen spørsmål om deg som enkeltperson, kun spørsmål relatert til din rolle og ditt arbeid knyttet til implementering av de nye kompetansekravene i svømming, hvordan dette oppfattes, finansieres og planlegges for gjennomføring. Data fra intervjuet vil bli registrert ved lydopptak, før det bli transkribert og analysert av prosjektansvarlig i samarbeid med veileder.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Etter at intervjuet er transkribert av meg vil jeg fjerne alle personopplysninger og vil lagre materialet på høgskolens forskerserver.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i utgangen av mai/juni 2018. Datamateriale og personopplysninger om deg, vil deretter bli slettet

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Karoline H. Pedersen, masterstudent.

Telefon: 90291970

Email: 142262@stud.hvl.no

Björg Oddrun Hallås, dosent i kroppsøving (HVL) og hovedveileder

Telefon Arbeid: 55585928, Mobil: 90207943

Email: bjorg.oddrun.hallas@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, for godkjenning.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 – Intervjuguide Fylkesmannen

Takk for at du ville ta del i dette intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er helt frivillig og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet. Før intervjuet startet må jeg ha muntlig samtykke fra den som deltar i intervjuet.

I: Ønsker du å delta i intervjuet?

Temaet for intervjuet er hvordan fylket arbeider om implementering av de nye endringene i kroppsøvingsfagets svømmeopplæring.

Jeg tar opp intervjuet på lydopptak, som nevnt i informasjonsskrivet, slik at jeg kan transkribere det i etterkant, deretter vil opptaket bli slettet.

1. Fortell litt om din rolle mot etat skole, ved avdeling Barnehage og opplæring?
2. Kan du beskrive dine arbeidsoppgaver?
3. Hvor lenge har du arbeidet her?

Jeg tenkte at vi først skulle samtale om svømmeundervisningen i kroppsøvingsfaget

- 1. Kan du fortelle litt om hvordan svømmeopplæringen i grunnskolen her i fylket har vært de siste årene?**
- 2. Hvordan har dere endret dette nå etter den nye satsningen fra myndighetene?**
 - a. Hvilken informasjon har dere fått om satsningen på svømmeundervisningen og de nye ferdighetsprøvene?
 - b. Hvor har informasjonen kommet fra og hvordan har dere fått den?
 - c. Hvordan arbeider dere med satsningen på svømmeundervisning?

Vi går litt over på implementering av de nye retningslinjene som har forekommet.

- 1. Hvilke oppgaver har dere ansvar for når det gjelder de nye retningslinjene?**
- 2. Hvordan tenker dere fra fylkesmannens kontor at de nye retningslinjene skal gjennomføres i de ulike kommunene?**
 - a. Hva tenker dere om Outsourcing?
 - b. Skoleeier

- c. Rektorenes ansvar
- d. Annet

Jeg ønsker nå at vi snakker litt om rammefaktorer for svømmeopplæringen i kroppsøvingsfaget. Med rammefaktorer mener jeg for eksempel økonomi, kvalifiserte undervisere, tilgang til svømmehall osv.

- 1. Hvilken rammefaktor mener dere fra Fylkesmannens kontor at:**
 - a. Er avgjørende for å lykkes med satsningen**
 - b. Dere har dere ansvar for**
 - c. Dere kan gjøre noe med**
 - d. Dere ikke har ansvar for**
2. Kan du si noe om økonomien vedrørende svømmeundervisningen i ditt fylke?
 - a. Er det gitt nasjonale tilskudd?
 - b. Hva går pengene til?
3. Er lærerne som underviser i svømming kompetente nok til å få elevene til å oppnå kompetanse-målene?
 - a. Hva gjør dere for å sikre at lærerne har høy nok kompetanse?
 - b. Utdannelsen
 - c. Tiltak
4. Arenaer
 - a. Tilgang på basseng

Kompetansekravene sier også noe om at elevene skal kunne praktiser trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold.

- 1. Hvordan legger dere til rette for at svømmeundervisningen kan tas ut, slik som det står i de nye og reviderte kompetansemålene?**
 - a. Sted
 - b. Antall voksne
 - c. Sikkerhet
 - d. Utstyr
 - i. Tilgang
 - e. Tid på året
 - f. Planer for fremtiden.

Avslutningsvis så lurer jeg på

1. Hva ser dere på som den største utfordringen ved å implementere de nye kravene i svømmedelen av kroppsøvfingsfaget?

a. Hva tror dere er den beste løsningen?

Helt tilslutt vil jeg stille deg et siste spørsmål

1. Hva er det viktigste med å kunne svømme?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i dette intervjuet, her er en liten oppmerksomhet som takk.

Vedlegg 6 – Intervjuguide skoleeier

Takk for at du ville ta del i dette intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er helt frivillig og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet. Før intervjuet startet må jeg ha muntlig samtykke fra den som deltar i intervjuet.

I: Ønsker du å delta i intervjuet?

Temaet for intervjuet er hvordan kommunen arbeider om implementering av de nye endringene i kroppsøvfingsfagets svømmeopplæring.

I: Er det i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet?

Hvis ja, setter opptakeren på.

4. Fortell litt om din rolle i kommunen mot skole?
5. Kan du beskrive dine arbeidsoppgaver?
6. Hvor lenge har du arbeidet her?

Jeg tenkte at vi først skulle samtale om svømmeundervisningen i kroppsøvfingsfaget

3. Kan du fortelle alt om hvordan dere arbeider som skoleeier med svømmeopplæringen i din kommune?

- a. Hvordan organiseres svømmeundervisningen?
- b. Hvordan er måloppnåelsen til elevene i din kommune?
- c. Har dere gjort noen endringer etter innføringen av obligatoriske ferdighetsprøvene?
- d. Hvordan arbeider dere med den nye satsningen på svømmeopplæring?
- e. Hvordan arbeider dere med de enkelte skolene i kommunen mht svømmeopplæringen?

Vi går litt over på implementering av de nye endringene som har forekommet.

3. Hvilke oppgaver har dere med henhold til implementering av de nye endringene ved svømmeopplæringen?

4. **Hvordan tenker skoleeier at gjennomføringen av de nye kravene skal gjennomføres organiseres ved de ulike skolene**
 - a. Outsourcing
5. Samarbeider dere med noen eksterne aktører?
 - a. Hvis ja: Hvilke og hvorfor akkurat dem?

Jeg ønsker nå at vi snakker litt om rammefaktorer for svømmeopplæringen i kroppsøvingsfaget

5. **Kan du si noe om rammene vedrørende svømmeopplæringen i din kommune?**
6. **Hvilken rammefaktorer er avgjørende for å lykkes med satsningen?**
7. **Hvilke rammefaktorer kan dere påvirke eller gjøre noe med?**
8. Er det gitt noen tilskudd og hvor kommer eventuelt pengene fra og hva går pengene til?
9. Økonomi
10. Kompetanse
11. Arena
12. Organisering

Til kommunen som driver med outsourcing:

1. Hva koster selve outsourcingen i forhold til for eksempel en lærerlønn?
2. Har det vært diskutert flere løsninger for bruk av midler til svømmeundervisningen?
3. Ser dere på outsourcing av svømmeopplæring som en permanent løsning?

Videre ønsker jeg at vi snakker litt om eleven og hvordan de opplever dette

1. **Vet dere noe om hvordan elevene opplever den nye satsningen og ferdighetsprøvene i svømming?**
2. Vet dere noe om hvordan eleven og de foresatte opplever deres løsninger på svømmeopplæringen?

Kompetansekravene sier også noe om at elevene skal kunne praktiser trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold.

2. **Hvordan legger dere til rette for at svømmeundervisningen kan tas ut, slik som det står i de nye og reviderte kompetansemålene?**
 - a. Sted

- b. Antall voksne
- c. Sikkerhet
- d. Utstyr
- e. Tid på året
- f. Planer for fremtiden.

Avslutningsvis så lurere jeg på

- 2. Hva ser dere på som den største utfordringen ved å implementere de nye kravene i svømmedelen av kroppsøvningsfaget?**
 - a. Hva tror dere er den beste løsningen?

Helt tilslutt vil jeg stille deg et siste spørsmål

- 2. Hva er det viktigste med å kunne svømme?**

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i dette intervjuet, her er en liten oppmerksomhet som takk!

Vedlegg 7 – intervjuguide skoleleder

Takk for at du ville ta del i dette intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er helt frivillig og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet. Før intervjuet startet må jeg ha muntlig samtykke fra den som deltar i intervjuet.

I: Ønsker du å delta i intervjuet?

Temaet for intervjuet er hvordan de som rektor arbeider om implementering av de nye endringene i kroppsøvningsfagets svømmeopplæring.

I: Er det i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet?

Hvis ja, setter opptakeren på.

7. Fortell først litt om hvilken rolle du har i ledergruppen her på skolen?
 - a. Og da rettet mot kroppsøvningsfaget?
8. Kan du beskrive dine arbeidsoppgaver?
9. Hvor lenge har du arbeidet her?

Jeg tenkte at vi først skulle samtale om svømmeundervisningen i kroppsøvningsfaget

4. Fortell litt om svømmeundervisningen ved din skole?

- a. På hvilket trinn har elevene svømmeundervisning?
- b. Hvor mange timer svømming tilbyr skolen din?
- c. Hvordan organiserer dere svømmingen på din skole?
- d. Hvem har vanligvis undervist i svømming og hvilken kompetanse har de?
- e. Har lærerne meninger om de nye endringene i svømmeundervisningen?
 - i. Ferdighetsprøvene
- f. Hvilken tanker gjør du deg om de nye ferdighetsprøvene?

Vi går litt over på implementering av de nye endringene som har forekommet.

1. Hvordan tenker du som rektor at gjennomføring av de nye kravene skal organiseres?

Jeg ønsker nå at vi snakker litt om rammefaktorer for svømmeopplæringen i kroppsøvingsfaget. Med rammefaktorer mener jeg for eksempel økonomi, kvalifiserte undervisere, tilgang til svømmehall osv.

13. Kan du si noe om rammene vedrørende svømmeopplæringen ved din skole?

14. Hvilke rammefaktorer er avgjørende for å lykkes med satsningen og hvilke rammefaktorer kan dere påvirke eller gjøre noe med?

15. Kan du si noe om økonomien vedrørende svømmeundervisningen på din skole?

- a. Bruker dere buss for å få tilgang til basseng?

16. Kompetanse

17. Elevforutsetning

- a. Hva gjør dere om noen ikke kan delta?
b. Iop
c. Får de det de har krav på

18. Timeplan

19. Arena

20. Organisering

21. Hvem følger opp

Videre ønsker jeg at vi snakker litt om eleven og hvordan de opplever dette

3. Vet dere noe om hvordan elevene opplever den nye satsningen og derav ferdighetsprøvene i svømming?

4. Vet dere noe om hvordan eleven og de foresatte opplever deres løsninger på svømmeopplæringen?

Kompetansekravene sier også noe om at elevene skal kunne praktiser trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold.

3. Hvordan legger dere til rette for at svømmeundervisningen kan tas ut, slik som det står i de nye og reviderte kompetansemålene?

- a. Sted
b. Antall voksne
c. Sikkerhet
d. Utstyr

- e. Tid på året
- f. Planer for fremtiden.

Avslutningsvis så lurer jeg på

3. Hva ser dere på som den største utfordringen ved å implementere de nye kravene i svømmedelen av kroppsøvfingsfaget?

- a. Hva tror dere er den beste løsningen?

Helt tilslutt vil jeg stille deg et siste spørsmål

3. Hva er det viktigste med å kunne svømme?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i dette intervjuet, her er en liten oppmerksomhet som takk.