



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.: 502

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



MASTEROPPGAVE

Innføring av nye kompetansekrav i svømming –
erfaringer fra skoleledere, lærere og elever

Introducing new qualification requirements for swimming
- experiences from school leaders, teachers and pupils

Tonje S. Christiansen

Master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø
Høgskulen på Vestlandet

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

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 masterstudien markerer avslutningen på en interessant og lærerik studietid ved Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, campus Bergen. Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende prosess, men også veldig spennende og lærerikt.

Først og fremst vil jeg takke min svært engasjerte og kunnskapsrike hovedveileder, Bjørg Oddrun Hallås, for godt samarbeid, verdifulle tilbakemeldinger og lærerike diskusjoner. Takk for din tette oppfølging gjennom hele prosessen. Jeg vil også rette en takk til biveileder, Jorunn Spord Borgen, for faglige og presise tilbakemeldinger, gode diskusjoner og viktige innspill. Dette har vært til stor hjelp i arbeidet med studien og skriving av masteroppgaven.

Skolelederne, kroppsøvlingslærerne og elevene som deltok i studien fortjener en særskilt takk. Takk for at dere delte deres erfaringer og tanker.

Jeg vil takke Lise Sundsbak Sletten, Linn S. Christiansen og Nina S. Christiansen for korrekturlesing. Særlig takk til medstudent Karoline H. Pedersen for gode faglige og ikke-faglige samtaler, mye latter og god stemning, samt motivasjon underveis.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste for all støtte gjennom arbeidet med denne masterstudien.

Høgskulen på Vestlandet, Bergen. Mai 2018.

Tonje S. Christiansen.

Sammendrag

Kroppsøvfaget har vært gjennom flere fagplanrevisjoner etter innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Siste revisjon med nye kompetansekrav i svømming kom i 2017, da regjeringen lanserte «Svømmepakken». «Svømmepakken» består av seks tiltak som skal bedre svømmeopplæringen i grunnskolen. Etter de nye kompetansekravene ble innført har det vært en diskusjon med tanke på hvilken modell og tilnærming man skal benytte i svømmeopplæringen, altså hvilke didaktikk som skal velges i undervisningen av elevene. Noen kommuner har valgt å flytte svømmeundervisningen delvis vekk fra kroppsøvingslærernes ansvarsområde og gitt organisasjoner og instruktører ansvar for undervisningen.

Det finnes lite eller mangelfulle empiriske data om hvordan den nye satsingen løses rent didaktisk. Kunnskap om hvordan skolens ledelse, lærere og ikke minst elevene opplever undervisningen var viktig å få frem. Problemstillingen ble derfor: *Hvordan oppfatter skoleledere, kroppsøvingslærere og elever innføring av nye kompetansekrav i svømming?* For å belyse problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ forskningsmetode, der skolens ledelse og kroppsøvingslærer på to skoler ble intervjuet. Det ble i tillegg gjennomført et fokusgruppeintervju med elever fra hver av skolene. Forskningen i denne studien var teoredrevet, og den didaktiske relasjonsmodellen ble brukt som teoretisk rammeverk.

Resultatene viste at flere av informantene opplevde undervisningen som et «samlebånd», der hensikten var å oppnå gode testresultater. Kroppsøvingslærerne opplevde at instruktørene manglet pedagogisk kompetanse, og de fremhevet at instruktørene hadde lite kjennskap til elevenes forutsetninger. Dette førte til at det var stor forskjell på hvordan instruktørene behandlet elevene, og en noe mangelfull relasjon mellom instruktør og elev. Videre viste resultatene at hovedinnholdet i undervisningen var innlæring og terping av teknikk innendørs i basseng. Flere av informantene hadde ikke kjennskap til kompetansemålene som omhandler svømmeopplæring utendørs, og disse målene var ikke implementert ved de to skolene som var valgt ut i min studie.

Det er behov mer forskningsbasert kunnskap om innføringen av de nye kompetansekravene i svømming. Spesielt studier som belyser samarbeidet mellom instruktører og lærere i undervisningen. Det vil også være viktig å få frem kunnskap om hvordan det arbeides med de

nye kompetansekravene i andre fylker, både oversiktsstudier med kartlegginger, men også studier som får frem erfaringer fra lærere og elever.

Nøkkelord: Regjeringens svømmepakke, svømmeopplæring, grunnskole, læreplan, kompetansemål, undervisningspraksis, didaktikk, den didaktiske relasjonsmodellen.

Abstract

The physical education (PE) subject has been through many curriculum revisions after the Knowledge Promotion Reform (LK06) came in 2006. The last revision that added new qualifications requirements for swimming was introduced in 2017, when the government launched an initiative called “Svømmepakken”. This initiative is compiled of six different measures which aims to improve the swimming education in the primary and lower secondary school. These new qualifications requirements have sparked several discussions about which didactic model or approach is best suited for teaching children how to swim. Some municipalities have for instance chosen to move the swimming education out of the Physical Education subject and given other organizations the responsibility.

There are few or lacking empirical data on how this new commitment is solved didactically. Knowledge about how the school leaders, teachers and most importantly the pupils are experiencing this training is important to highlight. The research question was therefore set to: *“How is the introduction of the new qualifications requirement in swimming perceived by the school leaders, physical education teachers and pupils?”*. Working with this research question a qualitative research method was used by interviewing school leaders and Physical education teachers in two schools. In addition to this, a focus group interview with pupils from each of the schools was completed to give an even better insight. The research in this study is based on theory, and the didactic relation model was used as a theoretical framework.

The results showed that several of the informants experienced these lessons as an “assembly line” where the only goals were to achieve good test results. The PE teachers experienced instructors with few educational skills along with having a lacking knowledge about the pupil’s preconditions. This led to a large gap in how the instructors were treating the pupils, along with an inadequate relationship between instructor and the pupil. Further on the results showed that the main content of the lessons was teaching and training on techniques inside in pools. Several of the informants had no knowledge of the competence objectives regarding outdoor swimming, and these objectives were not implemented in the two schools that were chosen for this study.

There is a need for more research-based knowledge about the implementation of the new qualification requirements in swimming, especially studies which highlight the cooperation

between instructors and physical education teachers. It will also be important to know how other counties are working with the new qualification requirements, not only by overview studies with surveys but also with studies that highlights the experiences from teachers and pupils.

Key words: The governments «svømmepakke», swimming education, primary and lower secondary school, subject curriculum, competence objectives, teaching practices, didactics, the didactic relation model

Innholdsliste

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
1. INNLEDNING	12
1.1 Bakgrunn	12
1.1.1 Debatt om endring av svømmeopplæringen i skolen.....	12
1.1.2 Endring av svømmeopplæringen får innvirkning på det didaktiske feltet.....	14
1.2 Problemområde.....	15
1.2.1 Forskningsspørsmål	15
2. AKTUALISERING OG TIDLIGERE FORSKNING	16
2.1 Aktualisering av tematikken	16
2.1.1 Svømmeopplæring i tidligere læreplaner og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).....	17
2.1.2 Regjeringens svømmepakke	19
2.1.3 Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet	20
2.1.4 Ulike lokale løsninger for organisering av svømmeopplæringen etter august 2017	21
2.1.5 «Sjøhesten»	22
2.2 Tidligere forskning om svømmeopplæring i en skolekontekst	23
2.2.1 Litteratursøk	23
2.2.2 Tidligere forskning om svømming og svømmeopplæring i en skolekontekst.....	25
3. TEORETISK FORANKRING	29
3.1 Didaktikk	29
3.2 Undervisningspraksis.....	31
3.3 Didaktisk relasjonstenkning	32
3.3.1 Rammefaktorer	33
3.3.2 Elevforutsetninger.....	35

3.3.3 Mål	36
3.3.4 Innhold	37
3.3.5 Læringsaktiviteter - Arbeidsmåter	38
3.3.6 Vurdering	40
3.4.Hvordan lærer barn å svømme?	42
4. METODE	43
4.1 Utvalg	43
4.1.1 Utvalgsriterier	44
4.1.2 Rekruttering	44
4.2 Kvalitativ metode	46
4.2.1 Semistrukturert intervju	47
4.2.2 Fokusgruppeintervju	47
4.3 Utforming av intervjuguide	48
4.3.1 Pilotintervju.....	49
4.4 Datainnsamling	49
4.4.1 Gjennomføring av semistrukturerte intervju.....	50
4.4.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	50
4.4.3 Transkripsjon	51
4.5 Analyse	51
4.5.1 Analyseprosess.....	52
4.6 Reliabilitet og validitet	55
4.7 Etske overveielser.....	56
4.8 Kildetilgang	56
5. PRESENTASJON AV FUNN	57
5.1 Rammefaktorer	58
5.1.1 Det pedagogiske rammesystemet.....	58
5.1.2 Rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn	60

5.1.3 Tid	60
5.1.4 Instruktører i svømmeopplæringen	61
5.2 Elevforutsetninger	63
5.2.1 Differensiering og tilpasset opplæring	63
5.3 Mål	64
5.3.1 Kompetansemål som omhandler svømmeopplæring innendørs	65
5.3.2 Kompetansemål som omhandler svømmeopplæring utendørs	65
5.4 Innhold	66
5.4.1 Innlæring av teknikk	67
5.5 Arbeidsmåter	67
5.5.1 Inndeling i grupper	68
5.6 Vurdering	69
5.6.1 Formativ vurdering og tilbakemeldinger	69
5.6.2 Summativ vurdering	70
6. DISKUSJON	72
6.1 Rammefaktorer	72
6.1.1 Det pedagogiske rammesystemet	72
6.1.2 Instruktører i svømmeopplæringen	73
6.1.3 Tid	75
6.2 Elevforutsetninger	76
6.2.1 Differensiering og tilpasset opplæring	78
6.3 Mål	79
6.3.1 Kompetansemål som omhandler svømmeopplæring innendørs	79
6.3.2 Kompetansemål som omhandler svømmeopplæring utendørs	80
6.4 Innhold	81
6.4.1 Innlæring av teknikk	81
6.5 Arbeidsmåter	82

6.6 Vurdering.....	83
6.6.1 Formativ vurdering og tilbakemeldinger	83
6.6.2 Summativ vurdering.....	84
7. OPPSUMMERENDE AVSLUTNING	86
7.1 Veien videre.....	86
LITTERATURLISTE.....	88
VEDLEGG.....	100

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over antall forekomster av bestemte ord	53
------------------------------------------------------------------	----

Figurer

Figur 1: Åtte grunnleggende ferdigheter som må beherskes for å bli svømmedyktig (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 10).....	17
Figur 2: Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25).....	30
Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg) (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 80).....	33
Figur 4: Oversikt over intervjudeltakerne.....	46
Figur 5: Nodetreet laget i NVivo.....	54

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Kroppsøvningsfaget har vært gjennom flere fagplanrevisjoner etter innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Kompetansemålene som omhandler svømming ble revidert med virkning fra 1. august 2015. Med endringene i faget ble blant annet svømmedyktighet konkretisert i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Siste revisjon med nye kompetansekrav i svømming kom i 2017. Da lanserte Kunnskapsdepartementet «Svømmepakken». «Svømmepakken» er regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring i grunnskolen, og består av seks tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av tiltakene gjelder innføring av en obligatorisk ferdighetsprøve i svømming for elever på 1.-4. årstrinn. Formålet med prøven er å styrke svømmeopplæringen slik at elevene blir svømmedyktige (Utdanningsdirektoratet, 2015f).

Svømming som en del av kroppsøvningsfaget har i mange tiår vært beskrevet i læreplaner. Ferdigheten å kunne svømme er avgjørende for livberging i vann, og svømmeopplæring står dermed i en særstilling i forhold til de fleste andre fysiske aktiviteter (Madsen & Irgens, 2008). Tiltak i skolen treffer alle barn og skolen er derfor særlig viktig innen svømme- og livredningsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2008) skal svømmeopplæringen bidra til at elevene får ferdigheter og kunnskaper som setter dem i stand til å kunne svømme, samt berge seg selv og andre.

«Forskning viser at det ofte er et gap mellom de formuleringer som vi finner i en læreplan, og hva lærere og elever faktisk gjør i opplæringen» (Engelsen, 2012, s. 259). Utfordringen med Kunnskapsløftet, som med tidligere utdanningsreformer, er at den kommer ovenfra. Når utdanningsreformer kommer ovenfra, er det ifølge Hølleland (2007) ikke gitt at lærerne blir motivert av den. Det kan derfor ta lang tid før lærerne gjør endringer i klasserommet. Aasen, Prøitz og Rye (2015) fremhever at lærernes undervisning og skolens praksis i stor grad preges av stabilitet, til tross for nasjonale reformbestrebelse. «Samlet betyr det at veien kan være lang fra politiske beslutninger på nasjonalt nivå, via implementering av reformen på lokalt nivå, til institusjonalisert praksis i klasserommene» (Aasen et al., 2015, s. 420).

1.1.1 Debatt om endring av svømmeopplæringen i skolen

I 2015 ble forslagene om regjeringens svømmepakke lagt ut for høring. Bakgrunn for høringen var blant annet at Utdanningsdirektoratet hadde fått i oppdrag å lage to alternative

forslag til gjennomføring og innhold av en ferdighetsprøve i svømming (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Fagpersoner fra Norges Idrettshøgskole, NTNU, Svømmeforbundet, Livredningsselskapet, Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), Utdanningsforbundet, Elevorganisasjonen og Bergen omland friluftsråd kom med innspill i utformingen av ferdighetsprøven (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring fikk mye medieomtale nasjonalt. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttalte i BT (2017) at norske kommuner nedprioriterer svømmeopplæringen, og han understreket at svømming ikke er et valgfag som kan velges bort. Videre uttalte han at innføring av en obligatorisk ferdighetsprøve kan gi skolene en viktig «pekepinn» med tanke på hvilke elever som trenger ekstra støtte i opplæringen (Jansen, 2017). Stavanger Aftenblad (2017) vektla også fordelene med å teste elevene underveis, for å sette inn nødvendige tiltak ved behov (Bjørheim, 2017).

Den nye satsingen kom som følge av flere drukningsulykker i Norge. Ifølge Norsk Folkehjelp (2017) døde 489 mennesker i drukningsulykker fra 2012 til 2016. Aftenposten meldte i 2010 om dødsfall til to brødre på 9 og 12 år i Oslo. Brødrene spilte fotball ved et vann, da den yngste gikk for å avkjøle seg. Han fikk problemer og storebroren kom til for å hjelpe. Ingen av dem kunne svømme, og begge druknet (Heyerdahl & Buan, 2011). De siste årene har det vært flere alvorlige drukningsulykker, og ulykkene har ført til en debatt om svømmedyktigheten blant norsk barn. Setlo (2009, s. 20) hevder at «drukningssulykker kunne vært unngått dersom svømmedyktigheten hadde vært bedre». Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttalte til NRK (2015) at han var bekymret for elevenes svømmeferdigheter. «I verste fall kommer vi til å fortsette å se tragiske avisoverskrifter hver eneste sommer med drukning» (Riise & Oseid, 2015). Stallman, Junge og Blixt (2008) påpeker at mangel på grunnleggende kunnskaper og ferdigheter ofte er årsaken til disse ulykkene.

Norges Svømmeforbund har sammen med ulike samarbeidspartnere gjennomført landsomfattende undersøkelser for å kartlegge svømmedyktighet blant 5. klassinger (Norges Svømmeforbund, 2013). Undersøkelsen fra 2013 viste at omtrent halvparten av elevene ikke var i stand til å svømme 200 meter. Dette er i samsvar med de foregående undersøkelsene som ble gjennomført i 2003 og 2009 (Norges Svømmeforbund, 2003, 2009 & 2013). Gudmundsson og Vienola (2013) fremhever at norske elever har dårligst svømmeferdigheter i

Norden. Resultatene fikk mye medieomtale, og kunnskapsministeren uttalte blant annet følgende til VG: «Det er veldig foruroligende når vi får tall som viser at norske barn i en del undersøkelser er blant de dårligste svømmerne i Europa» (Braaten, 2016).

1.1.2 Endring av svømmeopplæringen får innvirkning på det didaktiske feltet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet formulerer kompetansemål, men overlater til lærere, skoler og skoleeier å fastsette faginnhold og arbeidsformer (Lyngsnes og Rismark, 2014).

Imsen (2009) vektlegger at de viktigste elementene i all undervisning er elev, lærer og lærestoff. Undervisningspraksis er den praktiske gjennomføringen av undervisning. En god undervisningspraksis igangsetter læring, og læringen blir fullkommen ved egeninnsats fra eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Etter de nye kompetansekravene ble innført har det vært en diskusjon med tanke på hvilken modell og tilnærming man skal benytte i svømmeopplæringen, altså hvilke didaktikk som skal velges i undervisningen av elevene. Didaktikk handler om planlegging av undervisning, hva det skal undervises i, og hvordan det gjøres og hvorfor. Fagdidaktikk i kroppsøving handler da om faget i en skolekontekst, om læreplan, innhold, mål, vurdering, elevforutsetninger, ulike rammefaktorer, og læringsaktiviteter som organisering, metoder og arbeidsmåter.

Regjeringen gav oppdraget om implementering av den nye svømmepakken til et av de nasjonale sentrene, *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet* (MHFA, 2016b).

Senteret fikk i oppdragsbrev av 30. september 2016, oppgaven med å utarbeide en nettportal med alle ressurser om svømmeopplæring, kompetansehevingstiltak gjennom kurs og regionale konferanser, samt utvikle støttmateriell for samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner (supplerende oppdragsbrev 2/16, mottatt via seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet). Allerede før det er gått et år etter nye kompetansekrav ble innført kan det se ut til at noen kommuner har kommet godt i gang, mens andre foreløpig ikke har gjort noen endringer. Det finnes kommuner som har valgt å flytte svømmeundervisningen delvis vekk fra kroppsøvingslærernes ansvarsområde, og gitt organisasjoner og instruktører ansvar for undervisningen. Det at eksterne aktører er valgt til å ha hovedansvar for noe av skolens fagdidaktiske felt, her svømmeopplæringen, gjør at det er viktig å få kunnskap om hvordan dette foregår, og hva de involverte selv reflekterer omkring løsningene.

1.2 Problemområde

En bykommune på Vestlandet har valgt å flytte svømmeopplæringen til en organisasjon.

Opplæringen blir gjennomført av instruktører i de lokale svømmeklubbene. Denne informasjonen er bakgrunnen for at det er ønskelig å utforske hvordan skolens ledelse, kroppsøvingslærere og elever opplever og erfarer denne opplæringen. Det vil være sentralt å skaffe forskningsbasert kunnskap om hvordan de nye kompetansekravene i svømming oppleves av brukerne. I Norge er man i skolen inne i det første undervisningsåret med nye endringer for svømmeopplæring, og det er kompetansemålene for de første fire årene som i første omgang kan se ut til å innebære de største endringene.

Vi har for lite kunnskap om hvilken undervisningspraksis og hvilke didaktiske valg som tidligere er gjort i kroppsøvingsundervisningen i Norge for å lære barn å svømme. Når det fra høsten 2017 ble innført nye kompetansekrav er det spesielt viktig å få frem hvordan den nye satsingen løses rent didaktisk. Kunnskap om hvordan skoleledere, lærere og ikke minst elevene opplever undervisningen vil være viktig å få frem. Denne kunnskapen kan bidra inn for å gi et større bilde til det nasjonale senteret som skal kommunisere med skoleeiere, rektorer og lærere. Kunnskapen kan også bli viktig i den prosessen Norge er midt i nå når det gjelder fagfornyelse i alle fag i grunnopplæringen. Nye kompetansemål skal være klar fra høsten 2020, og pr. i dag vet ingen om kompetansekravene i svømming, fra 2017, blir videreført. Forskning på dagens ordning kan bidra til å belyse dette. Hensikten med denne oppgaven er derfor å bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan skolens ledelse, kroppsøvingslærere og elever opplever innføring av nye kompetansekrav i svømming.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Hvordan oppfatter skoleledere, kroppsøvingslærere og elever innføring av nye kompetansekrav i svømming?

2. Aktualisering og tidligere forskning

I dette kapitlet vil det først bli gjort rede for hvorfor problemområdet fremstår som et aktuelt tema. Dette vil innebære svømmeopplæring i tidligere læreplaner, samt de reviderte kompetansemålene fra august 2015. Videre vil jeg ta for meg de nye kompetansekravene i svømming fra 2017 og regjeringens svømmepakke. Skolene i Norge står fritt til å utnytte det lokale handlingsrommet i organisering og metodevalg. I skolesammenheng finnes det derfor ulike modeller for opplæringen i svømming. Jeg vil kort gjøre rede for to aktuelle modeller, deretter går jeg grundig gjennom modellen som den utvalgte bykommunen benytter. Til slutt vil det bli redegjort for aktuell tidligere forskning om svømmeopplæring i en skolekontekst.

2.1 Aktualisering av tematikken

Det finnes ikke en global definisjon på hva det vil si å være svømmedyktig, og det forekommer derfor forskjellige varianter i ulike land (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Madsen og Irgens (2008, s. 10) definerer det slik: «Svømmedyktig er den som trygt kan ta seg frem i vannet med effektive svømmebevegelser, som trives i vann, og mestrer forskjellige ferdigheter over og under vann». Fagmiljøene rundt Norges Idrettshøgskole, Norges Svømmeforbund og Norges Livredningsselskap ble på 1980-tallet enige om åtte grunnleggende ferdigheter som må beherskes for å bli svømmedyktig (se figur 1) (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 10). Disse ferdighetene handler ikke kun om tekniske ferdigheter for å skape fremdrift, men gir et helhetlig bilde av hva det vil si å være svømmedyktig.

Svømming	Trygg i vann
Hoppe/stupe på dypt vann	Fall i vann
Dykke fra overflaten/svømme under vann	Ha hodet under vann/ta seg til overflaten
Gå fra loddrett til vannrett svømmestilling	Kunne ta seg til land
Svømme to svømmearter, mage og rygg	
Puste avslappet og rytmisk tilpasset svømmearter	
Rulle fra mage til rygg og omvendt	Overlevelsesflyting, hvile
Snu seg til venstre og høyre på mage og rygg	
Flyte med så lite bevegelse som mulig	
Svømmedyktig	Selvbergning

Figur 1: Åtte grunnleggende ferdigheter som må beherskes for å bli svømmedyktig (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 10).

2.1.1 Svømmeopplæring i tidligere læreplaner og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Svømming som en del av kroppsøvningsfaget har i mange tiår vært beskrevet i læreplaner. I Normalplan for byfolkeskolen av 1939 var det konkretisert mål for svømming fra 4.-7. trinn (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda, 1957). Målene omfattet både svømming i vann og tørrsvømming. Minstekrav i svømming ved utgangen av 7. klasse var blant annet 20-25 meter med brystsvømming uten hjelpemiddel. Normalplanen fokuserte på at svømming var en god form for kroppsøving, og svømmeopplæring skulle gis ved alle skoler. Dersom skolene ikke hadde tilgang til badeplass skulle man øve på ulike svømmetak i gymnastikksalen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda, 1957).

I læreplan for forsøk med 9-årig skole var svømming omtalt som obligatorisk der det var forhold til det (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Målet var at alle elever skulle lære å svømme så tidlig som mulig. Videre skulle man arbeide for å rendyrke svømmeteknikken. Svømming var også en av aktivitetene som var nevnt under overskriften «Aktiviteter utendørs» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960).

I Mønsterplanen fra 1974 (M74) er svømming omtalt i større grad enn i tidligere læreplaner. I småskolen ble det anbefalt å starte med svømmeopplæring så tidlig som mulig, samt legge et stort antall timer til svømmehallen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974).

Videre skulle elevene lære ulike svømmeteknikker, dykking, distansesvømming, hopp- og stupeøvelser, samt sikkerhetstiltak. M74 la også vekt på at svømmeopplæring kan gjennomføres utendørs (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974).

Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87) la vekt på tilvennings- og trygghetsøvelser i småskoletrinnet, deretter utvikling av svømmeferdigheter og distansesvømming (Norge Kirke og undervisningsdepartementet, 1987). M87 fokuserte også på overlevelses- og livbergingsaktiviteter på land og i vann. Elevene skulle blant annet svømme med klær, benytte ulike hjelpemidler, ilandføring, samt mestre hjerte og lungeredning. Målet var at elevene skulle få praktiske ferdigheter og kunnskaper som kunne forebygge ulykker, samt være i stand til å berge andre (Norge Kirke og undervisningsdepartementet, 1987).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) omtalte svømming på fire klassetrinn, henholdsvis 1., 3., 6. og 8. klasse (Kirke Undervisnings og Forskningsdepartementet, 1996). Elevene skulle starte med å bli trygg i vann gjennom lekpregede aktiviteter. Videre skulle de øve på svømmearter på mage og rygg, samt arbeide med livredningsteknikker (Kirke Undervisnings og Forskningsdepartementet, 1996). Først i 8. klasse ble flere mål om livredning og sikkerhet nevnt.

«Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) følger opp tidligere læreplaner hvor svømming og livredning er et obligatorisk emne i læreplanen for kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 8). Kompetansemål for svømming og livredning er nedfelt i læreplanen, og målene er spesifisert etter 4., 7 og 10. trinn. Fra 1. august 2015 gjelder nye kompetansemål i svømming (Utdanningsdirektoratet, 2015b). De nye målene er tydelig på hva det vil si å være svømmedyktig, samt hva elevene skal lære.

Mål for opplæringen etter 4. trinn er at eleven skal kunne:

- 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

Mål for opplæringen etter 7. trinn er at eleven 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

Mål for opplæringen etter 10. trinn er at eleven skal kunne:

- utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn
- svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing
- forklare og utføre livberging i vatn (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 4-6).

2.1.2 Regjeringens svømmepakke

Siste revisjon med nye kompetansekrav i svømming kom i 2017, da Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen lanserte regjeringens nasjonale satsing på bedre svømmeopplæring i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av tiltakene gjelder innføring av obligatorisk ferdighetsprøve i svømming. Fra skoleåret 2017/18 er det obligatorisk å gjennomføre en ferdighetsprøve for elever på 1.-4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Ferdighetsprøven består av syv deløvelser som tar utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving. Delprøvene skal inngå i et pedagogisk opplegg som går over tid. Ved å teste elevenes svømmeferdigheter underveis er det lettere for skolen å sette inn nødvendige tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevene skal mestre prøven innen utgangen av 4. trinn, og formålet er å bedre svømmeopplæringen slik at elevene blir svømmedyktige (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Regjeringens svømmepakke består og av kompetansehevingstiltak for lærere i svømming og livredning, svømmeportalen svømmedyktig.no, støtte til samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner / skoler, samt tilskudd til svømmeopplæring i barnehager og for nyankomne minoritetsspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.3 Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet

I Norge er det opprettet ti nasjonale sentre, som på ulike satsingsområder har nøkkelroller for å utvikle kvaliteten på opplæringen. De nasjonale sentrene skal bistå utdanningsmyndighetene i gjennomføringen av utdanningspolitikken, og sentrene er tilknyttet ulike høyskoler og universitet (Aamodt et al., 2014). Kunnskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet og Høgskolen i Bergen (nå Høgskulen på Vestlandet) inngikk 30. september 2013 en avtale om etablering av Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (MHFA) (MHFA, 2016a). Målgruppen til MHFA er blant annet lærere, skoleledere, skoleeiere, samt ansatte ved høyskoler og universiteter med lærerutdanning (MHFA, 2016a). I formålet til senteret står det følgende:

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet skal bidra til at den nasjonale utdannings- og helsepolitikken blir iverksatt og gjennomført, slik at alle barn og unge gis et likeverdig barnehagetilbud og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap. Senteret skal bidra til å styrke barnehagenes og skolenes rolle som helsefremmende og forebyggende arenaer for barn og unge innenfor fagområdene ernæring og fysisk aktivitet. (MHFA, 2016a)

Ansvar for oppfølgingen og den faglige styringen er delegert fra Helse- og omsorgsdepartementet til Helsedirektoratet, og fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet. Senteret mottar årlige oppdrag fra de nevnte direktoratene (MHFA, 2016a). Før senteret får supplerende oppdragsbrev, foreligger det et oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet. Videre delegerer Utdanningsdirektoratet et supplerende oppdragsbrev til MHFA.

I forbindelse med Kunnskapsdepartementets satsing på bedre svømme- og livredningsopplæring, har MHFA hatt en sentral rolle i utviklingen og implementeringen av ulike tiltak (MHFA, 2016b). Senteret fikk i oppdragsbrev av 30. september 2016 følgende oppdrag:

- Etablere en nettportal for å samle alle ressurser om svømmeopplæring med lansering i løpet av våren 2017.
- Kompetansehevingstiltak gjennom kurs og regionale konferanser. Oppstart våren 2017.

- Utvikle støttmateriell for samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner. Publiseres i løpet av våren 2017 (supplerende oppdragsbrev 2/16, mottatt via seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet).

2.1.4 Ulike lokale løsninger for organisering av svømmeopplæringen etter august 2017

Et av tiltakene i regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring er å etablere et godt samarbeid mellom skolene og frivillige organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utdanningsdirektoratet (2015e) fremhever at skolene i Norge står fritt til å utnytte det lokale handlingsrommet i organisering og metodevalg. I samtaler med seniorkonsulenter fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet er det kommet frem at det finnes ulike modeller og tilnærminger for svømmeopplæringen i skolen. I det følgende vil jeg ta for meg to ulike modeller fra to kommuner i Norge, henholdsvis en Østlandskommune og en Nordlandskommune. Disse kommunene har videreført en modell som de startet før august 2017.

Svømme- og livredningsopplæringen i Østlandskommunen drives av den kommunale Svømmeskolen i samarbeid med skolene. Setlo (2009) fremhever at løsningen sikrer at alle elever får et godt tilbud, ettersom det er ansatt faste svømmelærere med spesialkompetanse. Svømmelæreren fra Svømmeskolen har hovedansvaret sammen med en medfølgende voksen fra skolen. I undervisningen blir opplæringen nivåddifferensiert og tilrettelagt for den enkelte elev (Setlo, 2009). I tillegg til tilbudet i svømmehallen må skolene gi elevene erfaring med selvberging og livberging utendørs (PowerPoint mottatt via seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet).

I en Nordlandskommune gjennomføres et prosjekt der elevene driver med svømmeopplæring utendørs, hver dag i en hel uke. Kommunen har ansatt egen svømmelærer som gjennomfører svømmeopplæringen. Ifølge svømmelærer Erling H. Olsen er bakgrunnen for prosjektet at «...ungene som har vært i syden i løpet av sommeren, fremstår som tryggere i vann og lærer seg raskere å svømme» (Karlsen, 2016). Selvberging og livredning står særlig i fokus.

En Vestlandskommune har valgt å innføre «Sjøhesten» (fiktivt navn), et undervisningsopplegg for alle kommunens offentlige barneskoler.

2.1.5 «Sjøhesten»

I denne studien ønsker jeg å utforske prosjektet «Sjøhesten», hvor bykommunen har valgt å flytte svømmeopplæringen til en organisasjon. Dette innebærer at undervisningen for kommunens elever blir gjennomført av svømmeinstruktører i de lokale svømmeklubbene. For å anonymisere kommunen, har jeg valgt å gi svømmemodellen et fiktivt navn («Sjøhesten»).

Min studie handler om å utforske hvordan skolens ledelse, kroppsøvingslærere og elever opplever og erfarer svømmeopplæringen etter innføring av nye kompetansekrav i svømming fra august 2017. Bystyret har vedtatt at «Sjøhesten» skal ha ansvar for svømmeopplæringen for alle elever på 4. trinn i kommunen fra skolestart 2017 (Ellingsen, 2017a). «Sjøhesten» er et prosjektsamarbeid mellom kommunens svømmehall, kommunen og Norges svømmeforbund (NSF). Dette er en svømmeopplæring i samarbeid med idretten.

Som et forarbeid har jeg søkt etter informasjon og har måttet snakket med mennesker som kunne gi meg mer innsikt. Jeg har derfor, i forkant av min forskning, foretatt en kartlegging for å innhente informasjon om «Sjøhesten». Kartleggingen bestod i samtale med daglig leder i «Sjøhesten», søk i ulike dokumenter og offisielle nettsider, kontakt med en representant fra Norges Svømmeforbund, samt kontakt med representanter fra idrettsseksjonen ved Byrådsavdeling for barnehage, skole og idrett (BBSI).

«Sjøhesten» ble for første gang omtalt i idrettsplanen for kommunen 2010-2019 (Idrettsplan 2010-2019, 2010). I idrettsplanen står det at «Sjøhesten» «skal være et systematisert kompetanse og svømmeopplæringsprogram for barn i skolen. Et slikt opplæringsprogram vil måtte utarbeides i et tett samarbeid med svømmeidretten» (Idrettsplan 2010-2019, 2010, s. 48).

I 2013 fikk NSF i oppdrag fra kommunen, Byrådsavdeling for kultur, næring, idrett og kirke (BKNI), å utrede mulige modeller for gjennomføring av svømmeopplæring for 3.-4. trinn. Kartleggingen viser at dette ble utviklet av nåværende daglige leder i «Sjøhesten». I utredelsen av ulike modeller søkte vedkommende erfaringer fra andre land. Daglig leder endte opp med å basere modellen på Norges svømmeskole, som er en svømmeopplæring etter NSF's pedagogikk og metodikk (Kjensli, 2016). Den anbefalte modellen baserer seg på tilpasset opplæring og testing mot kompetansemål. Modellen har også en bemanningsnorm med en instruktør fra prosjektet pr. påbegynte femtende elev, samt en pedagog eller assistent fra

skolen (Samtale med daglig leder i «Sjøhesten»). I modellen er minimumskravet at instruktørene skal ha gjennomført begynderinstruktør og videregående instruktør, samt ha et års erfaring med svømmeundervisning i Norges svømmeskole.

I modellen er det lagt opp til at lærere og assistenter deltar aktivt i undervisningen i vannet. Elevene blir inndelt etter ferdigheter, og de blir flyttet til og fra grupper etter hvert som de mestrer ulike øvelser. «Sjøhesten» har ansvar for det faglige innholdet, samt planlegging og oppfølging av undervisning (PowerPoint mottatt via seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet). Skolen har ansvar for at elevene når kompetansemålene som er nedfelt i læreplan for kroppsøvningsfaget (LK06) (Samtale med daglig leder i «Sjøhesten»). Kartleggingen viser at «Sjøhesten» ikke gjennomfører svømmeopplæring utendørs.

Den anbefalte modellen ble vedtatt opprettet som et pilotprosjekt med 600 elever i 2015-2016 i kommunen. «Sjøhesten» kunne vise til gode resultater, sa daglig leder. Kommunen vedtok videre føring i 2016-2017 med en opptrapping til 1000 elever. Målsetningen til NSF for pilotprosjektet var videreføring og utvidelse til samtlige skoler i kommunen. Pilotprosjektet kunne vise til god måloppnåelse (Idrettsplan 2017-2027, 2017), og bystyret vedtok at samtlige elever på 4. trinn skal få svømmeopplæring i «Sjøhesten» fra skolestart 2017 (Ellingsen, 2017a). I idrettsplan for kommunen 2017-2027 står det «Gjennom «Sjøhesten» er målet å bidra til en enhetlig og god faglig svømmeopplæring» (Idrettsplan 2017-2027, 2017, s. 73-74).

I samtalene med daglig leder kom det frem at det ble foretatt lite endring fra pilotprosjekt til fullskalaprojekt. Grunnmodellen, undervisningsopplegg, samt gruppeinndelingen forble uendret. Logistikk og praktiske ting som garderobesituasjon, tid og kommunikasjon med skolene utvikles derimot kontinuerlig.

2.2 Tidligere forskning om svømmeopplæring i en skolekontekst

2.2.1 Litteratursøk

I arbeidet med å finne relevant teori og tidligere forskning om svømmeopplæring i skolen, har jeg søkt i ulike databaser. Søk ble utført i databasene: Google Scholar, Oria, SPORT Discus og Eric. Søk på «Svømmepakken» og «regjeringens svømmepakke» i Google Scholar og Oria gav ingen treff. Originalnavnet til modellen jeg i oppgaven har benevnt som «Sjøhesten» gav

imidlertid ett treff i Google Scholar. Dette var en masteroppgave i Kunst og Kulturvitenskap fra 2010, og vil derfor ikke være relevant i denne studien.

Det har vært utfordrende å finne egnede søkeord for å finne relevant forskningslitteratur.

Søkeord som har blitt brukt enkeltvis og i ulike kombinasjoner er blant annet:

«svømmeopplæring», «svømmeundervisning», «svømming», «svømmeferdighet», «swimming», «education», «drowning prevention», «school swimming», «swimming ability», «outsourcing», «svømmeopplæring utendørs».

Det har også blitt gjort søk i avisarkivet Atekst, som gir fulltekst tilgang til redaksjonsarkivene til norske aviser og nettaviser. Søk på originalnavnet til «Sjøhesten» gav 116 treff fra 2014-2017, mens «Svømmepakken» gav 49 treff fra samme periode. Dette viser at det er et dagsaktuelt tema, og at tematikken har fått en del mediedekning.

I tillegg til søk utført i ulike databaser, ble flere av artiklene som benyttes funnet gjennom søk i referanselister. De internasjonale forskningsartiklene som brukes er publisert i følgende journaler: «International Journal of Aquatic Research and Education», «Sport, Education and Society», samt «The Journal of Educational Research».

For å kvalitetssikre søkene har jeg fått hjelp av fagansvarlig på biblioteket ved Høgskulen på Vestlandet. På nåværende tidspunkt har ingen forsket på «Sjøhesten». Det finnes imidlertid en mastergradsoppgave som omhandler de nye kompetansekravene i svømming fra 2017. Denne oppgaven tar for seg kompetansemålet som omhandler trygg ferdsel i, ved og på vann. Resultatene av søkene er få, og det tyder på at det finnes lite forskning om svømmeopplæring i skolen. Min studie tar derfor sikte på å bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan skolens ledelse, kroppsøvingslærere og elever opplever og erfarer svømmeopplæringen etter innføring av nye kompetansekrav.

For å innhente informasjon om «Svømmepakken» og «Sjøhesten» ble det, som nevnt tidligere, nødvendig å snakke med personer med kunnskap om «Sjøhesten», fagpersoner fra UH-sektoren, konsulenter ved Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, representanter fra den aktuelle kommunen og personer fra Norges Svømmeforbund. Henvisningene og dokumentene som ble tilsendt var i stor grad uformelle dokumenter i form av PowerPoint-presentasjoner, møtoreferater og notater. Funnene ved dette litteratursøket

viser at det er få treff som holder vitenskapelig standard for det som kan brukes på masternivå. Det finnes ingen forskningsartikler, om ulike modeller for ny svømmeopplæring, som har gjennomgått fagfellevurdering i tidsskrifter.

2.2.2 Tidligere forskning om svømming og svømmeopplæring i en skolekontekst

Videre i dette kapittelet er det vektlagt å finne forskning som omhandler svømmeopplæring i skolen, svømmeopplæring utendørs, samt bruk av eksterne aktører i undervisningen. Norges Svømmeforbund har sammen med ulike samarbeidspartnere gjennomført landsomfattende undersøkelser for å kartlegge svømmedyktighet blant 5. klassinger, samt kroppsøvings- og svømmelæreres kunnskaper om dette (Norges Svømmeforbund, 2013). Undersøkelsene ble gjennomført i 2003, 2009 og 2013, og formålet var blant annet å studere utvikling over tid (Norges Svømmeforbund, 2013). Undersøkelsen fra 2013 viser at det er store variasjoner i hvor mange svømmetimer som tilbys til elevene. Samtidig svarer en stor andel av lærerne at de ønsker mer tid til svømmeopplæring i skolen. Dette er i samsvar med funn i undersøkelsene til Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) og Gjerustad, Federici og Hovdhaugen (2016), der det kommer frem at en stor andel av elevene ønsker mer tid til svømmeopplæring. Norges Svømmeforbund (2013) fremhever at elever med foresatte født utenfor Europa har vesentlig svakere svømmedyktighet, enn elever som er etnisk norske. Disse elevene er også i større grad avhengig av svømmeundervisning i skolen (Norges Svømmeforbund, 2013). Funn fra studien tyder på at foreldre er viktigst for barn og unges svømmeopplæring, samt at mye av opplæringen skjer på ferie. Norges Svømmeforbund (2003) understreker at svømmeundervisning i skolen likevel er den eneste arena for å bli svømmedyktig for mange barn og unge.

Undersøkelsen fra 2013 konkluderte med at omtrent halvparten av elevene ikke var i stand til å svømme 200 meter. Dette er i samsvar med funnene fra de foregående undersøkelsene som Norges Svømmeforbund har gjennomført (Norges Svømmeforbund, 2003, 2009 & 2013). Over en tiårsperiode har det med andre ord ikke vært særlig endring i elevers svømmedyktighet. Ifølge Gudmundsson og Vienola (2013) har norske elever dårligst svømmeferdigheter i Norden. På Island er 96 prosent av elevene sikre svømmere, mens tallet er 92 i Sverige, 79 i Danmark og 72 prosent i Finland (Gudmundsson & Vienola, 2013). Det er verdt å nevne at det ikke finnes en felles standard for hvordan eller hva man skal måle i undersøkelsen. Den mest åpenbare forskjellen i disse målingene er at man har målt norske 10-

åringer, mens de andre nordiske landene har målt 11-eller 12-åringer. Det kan derfor tenkes at forskjellen mellom landene er noe mindre enn det undersøkelsene viser.

I masterstudien til Ellingsen (2017b) undersøker hun elevers opplevelse av et undervisningsopplegg om trygg ferdsel i, ved og på vann. Masterprosjektet var en case-studie, og data ble samlet inn gjennom pedagogiske teorier, styringsdokumenter, observasjon, samt fokusgruppeintervju med elever. Ellingsen (2017b) hevder at svømmeferdigheter og svømmedyktighet har vært målet og hovedfokuset for svømmeopplæring i kroppsøvingsfaget. Begrunnelsen for dette er blant annet endringene i læreplanen med virkning fra 1. august 2015. Et viktig funn i studien var at kompetansemålet etter 7. trinn om trygg ferdsel i, ved og på vann var et nytt mål og ikke implementert ved skolen i prosjektet. Ellingsen (2017b) påpeker at undervisningen må foregå ute i, ved og på vann, dersom elevene skal oppnå kompetansemålene. Dette samsvarer med Kjendlie et al. (2013), som vektlegger at vi har lite kunnskap om overføring av svømmeferdigheter fra rolige vannforhold til ustabile forhold utendørs. I sin studie undersøkte Kjendlie et al. (2013) forskjellene i flyteevne og svømming hos elleveåringer mellom stabile og ustabile vannforhold (bølgebasseng). Når det gjelder svømming i ustabile forhold har elevene betydelig svakere prestasjoner. Studien konkluderer med at man ikke kan forvente at elleveåringer klarer å reprodusere sine svømmeferdigheter fra stabile til ustabile vannforhold. Forskerne understreker at de forventer en mye større effekt i faktiske situasjoner utendørs (Kjendlie et al., 2013).

Stallman et al. (2008) utarbeidet i 2008 en oversiktsartikkel som tar for seg innholdet i svømmeopplæringen, samt hva som er intensjonen med svømmeopplæring. Elevene lærer svømming innendørs, mens drukningsulykkene hovedsakelig skjer utendørs. Stallman et al. (2008) hevder at svømming ofte handler om å utføre et sett av «riktige» bevegelser for å komme seg fra A til B i vannet. Forskerne konkluderer med at årsakene til drukning bør bestemme hva elevene skal lære. I tillegg vektlegger de at sikkerhet og kompetanse i vann er like viktig i svømmeopplæring som tekniske ferdigheter som skaper fremdrift (Stallman et al., 2008).

I 2016 ble det gjennomført en undersøkelse der skoler over hele landet ble spurt om svømmeopplæring. Rapporten viser at de vanligste utfordringene for å øke kvaliteten og omfanget på svømmeopplæring er ressurser, økonomi, bemanning og tilgang til

svømmebasseng (Gjerustad et al., 2016). Videre tyder tall fra rapporten på at det er et delt syn på svømmeopplæring i skolen. Omtrent halvparten av skolelederne er godt fornøyd med tilbudet de tilbyr, mens den andre halvparten ønsker bedre kompetanse hos lærerne, økt timeantall, samt bedre bassengtilgang (Gjerustad et al., 2016).

I kartleggingsstudien om «Kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)» tar Moen et al. (2018) for seg hvordan elever, lærere og skoleledere opplever kroppsøvfaget. Ut fra definisjonen på svømmedyktighet i dagens læreplan, svarer kun halvparten av elevene på 10. trinn at de er i stand til å gjennomføre kompetansemålet etter 4. trinn. Elevene har imidlertid ikke blitt undervist i svømming etter ny læreplan. Over halvparten av lærerne i undersøkelsen svarer at de i svært liten eller liten grad opplever at det er mulig å realisere intensjonene om svømmedyktighet (Moen et al., 2018). Moen et al. (2018) understreker at det er langt igjen før alle elever i norsk skole er svømmedyktige etter 4. årstrinn.

Undersøkelsen til Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktskjold (2015) viser et gap mellom opplevd og ønsket innhold i kroppsøving. Elevene i undersøkelsen ønsker mer variert og allsidig innhold i faget. Moen et al. (2015) fremhever at etterutdanning av lærere trolig vil bidra til større trygghet i å prøve ut nye aktiviteter.

I tidligere forskning vektlegges forskning som omhandler bruk av eksterne aktører i kroppsøvings- og svømmeundervisning. Berg (2017) undersøker bruk av eksterne aktører til gjennomføring av svømmeopplæring i norske barneskoler. Hun tok i bruk en kvalitativ tilnærming, og gjennomførte 18 semistrukturerte intervju. Utvalget av informanter bestod av tre ulike grupper: skoleledere, svømmeinstruktører og lærere. Funn fra masterstudien tyder på at bruk av eksterne aktører kan være en løsning, dersom skolene ikke besitter den kunnskapen som trengs. Berg (2017) utdyper videre at skolene kan ansette kvalifiserte lærere, ta i bruk støttmateriell i undervisningen, samt at lærere kan benytte seg av svømmekurs. Funnene i studien tyder også på at det bør innføres mer svømmeopplæring i lærerutdanningene (Berg, 2017).

Det er gjort flere studier om bruk av eksterne aktører i kroppsøving generelt. Powell (2015) undersøkte bruk av eksterne aktører i kroppsøvingsundervisningen i New Zealand. Studien viste at bruk av eksterne aktører virket begrensende på lærernes handlinger og deres tanker

om kompetanse. Lærerne uttrykte imidlertid at fordelene med å benytte eksterne aktører var deres ekspertkompetanse og erfaring. Funnene i studien viste også at lærerne opplevde timene med eksterne aktører som profesjonell utvikling (Powell, 2015).

I studien til Morgan og Hansen (2007) mente lærerne at bruk av eksterne aktører var en unik mulighet til å lære nye ting. De fleste lærerne uttalte at elevene fikk delta i øvelser og aktiviteter som var mer givende, spennende og underholdende enn det de selv kunne gitt dem. Blair og Capel (2011) påpeker at det stadig avdekkes mangler i eksterne aktørers teknikker og læringsmetoder, samt kunnskap om pedagogikk og klasseledelse. Dette er i samsvar med erfaringer fra tiltak innenfor andre praktiske estetiske fag i skolen. For eksempel er erfaringene fra Den kulturelle skolesekken at eksterne aktører mangler kunnskap om pedagogikk og klasseledelse, noe som fører til uro blant elevene, og uklarheter i rollefordelingen mellom lærerne og de eksterne aktørene som besøker skolen (Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013).

Denne internasjonale forskningen, som omhandler bruk av eksterne aktører i kroppsøvningsundervisning, gir grunnlag for å studere modeller hvor eksterne aktører benyttes også i en norsk skolekontekst og innenfor emnet svømming. Endringer i svømmeopplæringen får innvirkning på det didaktiske feltet som er sentralt når man er opptatt av fag og emner i skolen. I det følgende vil jeg derfor gå nærmere inn på teorier om didaktikk for å studere en modell, planlagt og gjennomført av eksterne aktører, for svømmeopplæring i skolen.

3. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for teori om didaktikk og undervisningspraksis. Jeg vil utdype hva undervisningspraksis innebærer når jeg er opptatt av å studere en undervisningsmodell som er gitt til aktører utenfor skolen.

Jeg vil beskrive den *didaktiske trekanten*; som på et teoretisk nivå kan synliggjøre både forholdet mellom elever, lærere og det som er innholdet, her svømming. I tillegg redegjør jeg for den *didaktiske relasjonsmodellen* som viser hvilke faktorer som spiller inn i planlegging, gjennomføring og evaluering av en undervisningspraksis, her svømming.

3.1 Didaktikk

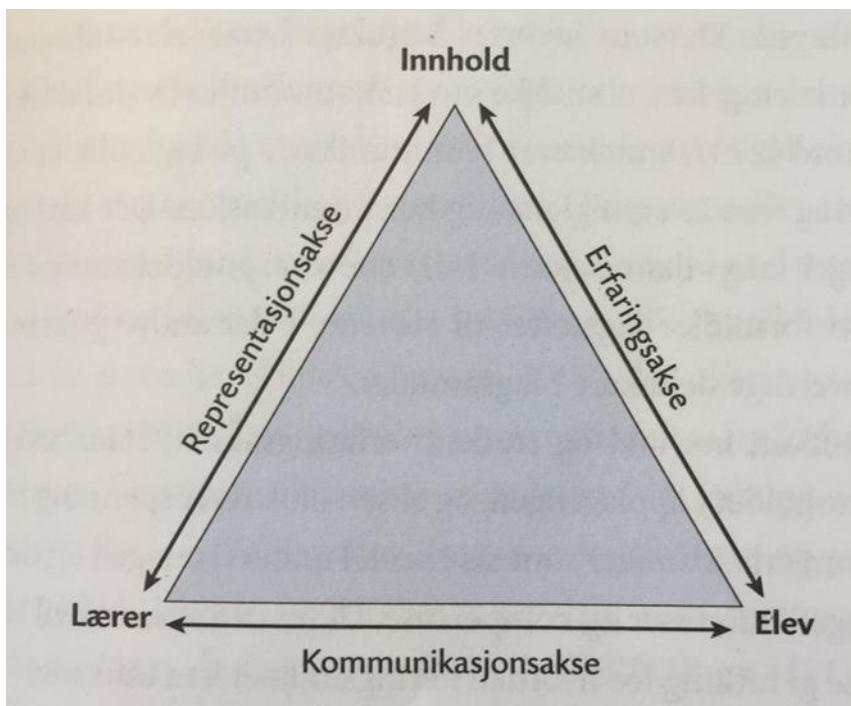
Didaktikkens fagområde tar for seg planlegging av undervisning, hva det skal undervises i, hvordan det kan gjøres og hvorfor. Ongstad (2006) forklarer didaktikkbegrepet ved å vise at det etymologisk stammer fra det greske *didaskhein* som betyr *å være lærer* og *å oppdra*.

Didaktikken kan også ha et element av kritisk tenkning med sikte på endring og utvikling av et fagområde (Nielsen, Tønnesen & Wiland, 2003). Da handler didaktikk om kritisk refleksjon i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av et fagfelt, sier Sjøberg (2006).

Didaktiske praksiser formes av både nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk og konkretiseres og iverksettes lokalt. Det er i samspillet mellom lærende og lærere at praksisene utvikles. Alle fag er i endring i større eller mindre grad. Det har for kroppsøvningsfaget vært tydelig gjennom flere fagplanrevisjoner etter innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006. Siste revisjon med nye kompetansekrav i svømming kom i 2017. Endringene har innvirkning også på det didaktiske feltet, forstått som både praksis og teori.

Didaktikken omfatter undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Ifølge Imsen (2009) er de viktigste elementene i all undervisning elev, lærer og lærestoff (innhold). Opp gjennom tidene har det vært mange teorier om hvordan undervisning bør gjennomføres, såkalte normative perspektiver på undervisning (Imsen, 2009). På den andre siden har man en analytisk didaktikk, som ifølge Imsen (2009, s. 50) er «...en didaktikk som forsøker å beskrive, analysere og forstå det som skjer i skolens virkelighet, uavhengig av idealene». Det finnes ulike modeller som kan forklare hvordan virksomheten i klasserommet kan analyseres. Den didaktiske trekanten er en analysemodell som har blitt mye brukt. (Imsen, 2009). Ifølge den

didaktiske trekanten (figur 2) vil en lærings situasjon handle om tre elementer: eleven, læreren og faginnholdet (Imsen, 2009; Lyngsnes & Rismark, 2014).



Figur 2: Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25).

Modellen skisserer at det er tre sentrale relasjoner i den didaktiske situasjonen. Disse relasjonene blir illustrert i form av tre akser: *kommunikasjonsaksen*, *representasjonsaksen* og *erfaringsaksen*. *Kommunikasjonsaksen* er aksene mellom lærer og elev, og den fremhever forholdet mellom dem i undervisningen. Denne aksene kan også romme den omsorgen læreren har for elevene, samt lærer-elev-relasjonen (Imsen, 2016). Aksene mellom lærer og innhold, *representasjonsaksen*, fremhever relasjonen mellom lærer og innhold. Innholdet i opplæringen er gjerne angitt i form av lærebøker og læreplaner, og det forventes at lærerne utformer mål og innhold i tråd med disse (Lyngsnes & Rismark, 2014). LK06 gir stor grad av pedagogisk frihet, som vil si at lærerne har myndighet til å bestemme hvordan lærestoffet skal presenteres for elevene (Imsen, 2016). *Erfaringsaksen* er aksene mellom innhold og elev, og den fremhever elevenes forhold til innholdet i opplæringen. Dette omfatter blant annet hvordan elevene arbeider med innholdet, samt hvilke erfaringer de gjør seg. Erfaringsaksen skisserer også spenninger som kan oppstå mellom arbeidsmåter som blir tatt i bruk i undervisningen, og den enkelte elevs forutsetninger og kompetanse (Imsen, 2016; Lyngsnes & Rismark, 2014).

Lyngsnes og Rismark (2014) fremhever at den didaktiske trekanten kan brukes som en modell eller et redskap i planlegging og analysering av undervisning. Videre skriver de at undervisning blir gjennomført av noen med et overveid valg av innhold og metoder, med en forventning om at noen andre skal tilegne seg kunnskapen (Lyngsnes & Rismark, 2014).

3.2 Undervisningspraksis

Den generelle delen av læreplanen (LK06) fremhever at læring er noe som skjer med og i eleven, mens undervisning er noe som blir gjennomført av en annen. En god undervisningspraksis igangsetter læring, og læringen blir fullkommen ved egeninnsats fra eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Meld. St. 22 (2010-2011) fremhever også elevens sentrale rolle i egen utvikling.

Hvis elever skal utnytte sitt fulle potensial for læring i skolen, er det helt avgjørende at de er villige og i stand til å yte en innsats, og til å benytte seg av de ressursene som er tilgjengelige for dem. (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 13)

Læreplanverket for Kunnskapsløftet formulerer kompetansemål, men overlater til lærere, skoler og skoleeiere å fastsette faginnhold og arbeidsformer (Lyngsnes & Rismark, 2014). Spørsmålet lærere må stille seg er hvilken læringsarena og hvilke arbeidsmåter som er fornuftig å ta i bruk, for at flest mulig elever skal kunne lære (Grimsæth & Hallås, 2013).

Et godt læringsmiljø er viktig for elevenes motivasjon. Et slikt miljø vil, ifølge Grimsæth og Hallås (2013), bestå av gode menneskelige relasjoner, sammen med struktur i arbeidsoppgaver og undervisning. Ludvigsenutvalget fremhever at et inkluderende og trygt læringsmiljø stimulerer elevenes dybdeforståelse og aktive læring. Det vil også bidra til å øke prestasjonene til hele elevgruppen (NOU 2014:7). Brattenborg og Engebretsen (2013) understreker at et trygt og inkluderende læringsmiljø er avgjørende for at elever skal tørre å ta utfordringer i kroppsøvingundervisningen. For å utvikle en kompetanse i kroppsøving må elevene tørre å utfordre seg selv, samt øve på ferdigheter og mestre dem. Når elevene mestrer kompetansen vil de være i stand til å møte, samt løse, utfordrende og komplekse oppgaver (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

3.3 Didaktisk relasjonstenkning

Det finnes mange didaktiske modeller som kan fungere som et nyttig redskap i planlegging av undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2014). Modellene er utviklet for å gi helhet, struktur og oversikt i planleggingsarbeidet (Brattenborg & Engebretsen, 2013). En didaktisk modell som har fått stor anerkjennelse er den didaktiske relasjonsmodellen. Før denne modellen fikk sin utbredelse var det vanlig med en mål-middel-tradisjon innenfor didaktisk arbeid. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 83) hevder at en i denne modellen «har et mål og noen elever, en må finne noen midler for å få elevene til å nå målet». Videre vektlegger Lyngsnes og Rismark (2014) at denne modellen i liten grad fanger opp kompleksiteten i didaktisk virksomhet, og den har vært utsatt for en del kritikk.

Heimann og Schulz, referert i Lyngsnes og Rismark (2014), var opptatt av at didaktisk teori var lite fruktbar for læreres praktiske undervisningsarbeid. Heimann og Schulz utarbeidet derfor en teoribasert modell som skulle fungere som et hjelpemiddel i planlegging og analysering av undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2014). I planlegging av undervisning er det fire forhold som lærere må ta avgjørelser og valg om. Ifølge Heimann og Schulz, referert i Lyngsnes og Rismark (2014), er disse forholdene: hensikten eller målet med undervisningen, undervisningens innhold, metode og organisering, samt læremidler og medievalg (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 84).

Bjørndal og Lieberg (1978) utviklet en didaktisk modell i tråd med denne tenkningen, og kalte denne *Den didaktiske relasjonsmodellen*. Med modellen ønsket de å gi lærere et redskap og en forståelsesramme som de kunne anvende for å planlegge, forbedre og analysere sin undervisning. Relasjonstenkning legger vekt på å skille ut de vanligste faktorene som finnes i undervisningssituasjoner, samt redegjøre for noen av de relasjonene som finnes mellom de ulike faktorene.

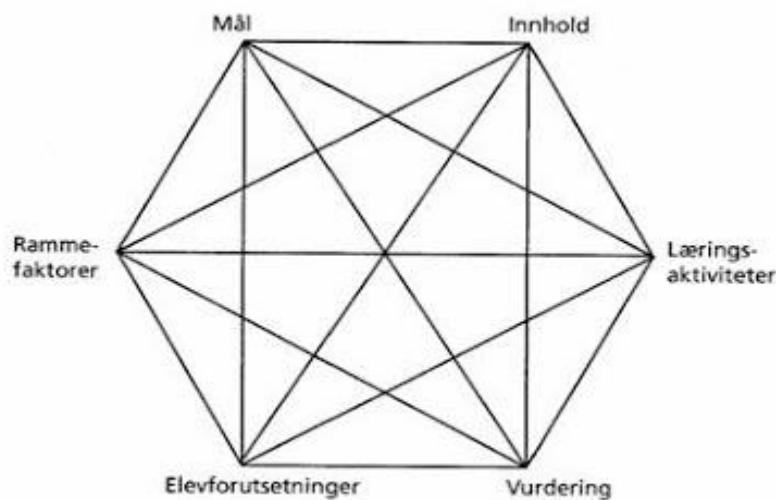
Modellen tar for seg følgende faktorer: undervisningens mål, undervisningens innhold, undervisningens læringsaktiviteter, evaluering, samt didaktiske forutsetninger som innebærer elevforutsetninger, lærerforutsetninger, fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).

Modellen peker på at en må se undervisningsplanlegging/undervisning som en helhet.

Den innebærer at en må tenke gjennom flest mulige relasjoner samtidig. Det er ikke

mulig å ta avgjørelser om en faktor/relasjon uten at dette får konsekvenser for de beslutninger som må tas om andre faktorer/relasjoner. (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 136)

Den opprinnelige femdelte modellen til Bjørndal og Lieberg har etter hvert blitt inndelt i seks kategorier. Kategorien «didaktiske forutsetninger» er delt i henholdsvis «rammefaktorer» og «lærerforutsetninger/elevforutsetninger» (Lyngsnes & Rismark, 2014).



Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg) (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 80).

Modellen illustrerer et gjensidig avhengighetsforhold mellom de enkelte faktorene, der det ikke er én eller flere faktorer som er viktigere enn andre. Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 79) skriver at «...det er en relasjon mellom alle faktorene, de er samspillende».

Relasjonsmodellen kan brukes for å planlegge undervisning, samt for å analysere og reflektere over gjennomført undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark, 2014).

I det følgende ser vi nærmere på hver av de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen.

3.3.1 Rammefaktorer

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) er rammefaktorer forhold som på en eller annen måte begrenser eller muliggjør læring og undervisning. Ressurser i form av utstyr, tilgang på

svømmehall, klassestørrelse, gode utearealer og tid er eksempler på rammefaktorer i kroppsøvningsfaget. I planlegging av undervisning må rammefaktorene analyseres nøye.

Rammefaktorteorien blir vanligvis koblet til den svenske pedagogen Ulf P. Lundgren (Imsen, 2009). Rammefaktorene kan grupperes på ulike måter, og i det videre arbeidet vil Imsen (2009) sin inndeling av rammefaktorer benyttes: 1) Det pedagogiske rammesystemet, 2) De administrative rammene, 3) Ressursmessige rammer, 4) Organisasjonsmessige rammer og 5) Rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn.

En del rammefaktorer er gitt fra myndighetenes side som for eksempel årstimetall i hvert enkelt fag, lover med forskrifter og kompetansemål (Lyngsnes & Rismark, 2014). Disse rammefaktorene blir omtalt som det pedagogiske rammesystemet. De administrative rammene handler om hvordan skolen struktureres og ledes, for eksempel samarbeid og klassestørrelse. Ressursmessige rammer dreier seg om materielle ressurser og økonomi. De organisasjonsmessige rammene omfatter de sosiale forholdene og skolens kultur. Rammer knyttet til elevene handler om deres forutsetninger, skolemotivasjon, foreldresamarbeid, samt deres kulturbakgrunn (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Imsen, 2009).

Hattie (2009) vektlegger at læreren selv er den viktigste rammefaktoren i skolen. Læreres holdninger, kunnskaper, utdanning, innsats, kreativitet og forventninger er avgjørende for hvordan undervisningen blir, samt hva slags læringsutbytte elevene sitter igjen med (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). Lærere er en del av et arbeidsfellesskap med skolens ledelse og kolleger. Dette arbeidsfellesskapet er en svært vesentlig rammefaktor som begrenser eller muliggjør skolens arbeid. Erfaringene og kunnskapen som skolelederne og lærerne besitter er avgjørende for hvordan læringsaktiviteter gjennomføres og organiseres (Lyngsnes & Rismark, 2014). Rektor har det overordnede ansvaret for bruk av ressurser, og dermed for hvilke fag som blir prioritert. Dette vil gjenspeiles i de lokale læreplanene.

Med innføringen av LK06 fikk lærerne metodefrihet. I *Prinsipper for opplæringen - Læringsplakaten* står det at skolen skal «legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte» (Utdanningsdirektoratet, 2015d, s. 2). Grimsæth og Hallås (2013) påpeker at skolene kan etablere samarbeid med ulike aktører i lokalsamfunnet

som for eksempel kunst- og kulturliv, foreninger og institusjoner. Etter regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring i grunnskolen, er det sentralt å koble samarbeid med ulike aktører til arbeid med svømmeopplæring. I en pressemelding skriver Kunnskapsdepartementet (2016) at skolene kan etablere et godt samarbeid med organisasjoner som driver med svømming, friluftsliv og livredning. En mulighet kan være å innhente spesifikk kompetanse i svømmeopplæringen (Berg, 2017). Eksterne aktører vil da bli inkludert som en rammefaktor.

I den didaktiske relasjonsmodellen opererer ikke rammefaktorene isolert fra de andre kategoriene. Lyngsnes og Rismark (2014) fremhever at rammefaktorene kan ha innvirkning på valg av læringsaktiviteter, samt hvilke mål som settes for elevenes læring.

3.3.2 Elevforutsetninger

Elevene kommer til skolen med ulike erfaringer, kunnskaper, forventninger og evner (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette gjelder også i svømmeundervisningen. Elevene har ulikt utgangspunkt for svømmeopplæring, og det vil sette sitt preg på hvordan de lærer å svømme (Madsen & Irgens, 2008). Noen har kanskje vannskrekk, mens andre er godt vanntilvendte. Dette må instruktørene ta i betraktning ved planlegging og gjennomføring av undervisning.

I Opplæringslova (1998) § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses til den enkelte elevs forutsetninger og evner. Dette gjelder samtlige elever, både de med spesielle evner og de med spesielle vansker (Lyngsnes & Rismark, 2014). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015d) kjennetegnes tilpasset opplæring for den enkelte elev ved: variasjon i bruk av lærestoff, læremidler og arbeidsmåter, samt variasjon i intensitet og organisering i opplæringen. Når elevene skal møte utfordringer som er tilpasset deres nivå, vil det ifølge Lyngsnes og Rismark (2014) være aktuelt å differensiere i forhold til mål og læringsaktiviteter. Madsen og Irgens (2008) fremhever at det kan være en fordel å organisere elevene i flere grupper, ut i fra ferdighetsnivå og forutsetninger.

Haug, referert i Lyngsnes og Rismark (2014), har utpekt fire dimensjoner som må ivaretas for å gjennomføre en inkluderende og tilpasset opplæring: fellesskap, deltakelse, demokratisering, samt utbytte. Dimensjonen fellesskap handler om at alle elever skal ha mulighet til å være sammen med andre i samvær og aktiviteter. Deltakelse innebærer at alle skal få delta. Dimensjonen demokratisering dreier seg om at stemmene til elevene skal bli hørt, samt at man skal prøve å finne løsninger der samtlige elever blir tatt på alvor. Den siste

dimensjonen, utbytte, gjenspeiler at alle skal ha en sosial og faglig gevinst av opplæringen. Haug, referert i Lyngsnes og Rismark (2014, s. 140-141), hevder at tilpasset opplæring og inkluderinger innebærer «...at alle elevene får en opplæring som passer spesielt for dem, samtidig som utfordringene knyttet til fellesskap, deltakelse og demokratisering ivaretas».

Elevforutsetninger henger nøye sammen med de andre kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Elevenes interesser kan blant annet ha betydning for valg av lærestoff, og elevforutsetninger og innhold kan virke sammen når undervisningen skal planlegges og gjennomføres. Læreren må i tillegg ha god kjennskap til elevene når hun skal formulere relevante læringsmål (Lyngsnes & Rismark, 2014).

3.3.3 Mål

Planlegging av undervisning dreier seg i stor grad om å utarbeide både langsiktige og kortsiktige mål, samt hjelpe elevene til å nå dem (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Når målene utarbeides må elevenes læringsprosess og læringsutbytte alltid stå i sentrum (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). Målene må oppfattes som realistiske og meningsfulle, og det er vesentlig at elevene blir kjent med målene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Lærernes hovedoppgave er å tilrettelegge for læring, og Brattenborg og Engebretsen (2013) anbefaler bruk av elevmedvirkning. På denne måten vil elevene forstå hva de skal lære og i tillegg oppleve undervisningen som «sin egen».

Myndighetenes sentrale styringsdokumenter i forhold til skole og undervisning er læreplaner og opplæringsloven. Brattenborg og Engebretsen (2013) påpeker at disse faktorene legger føringer for de fleste didaktiske kategoriene, særlig for kategorien mål. Kunnskapsløftets læreplaner for fag inneholder kompetansemål som fastsetter hva elevene skal kunne på gitte tidspunkt. Kompetansemålene i kroppsøving bygger på hverandre, og kompleksiteten øker gjennom grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Målene i svømming er tydelig på hva det vil si å være svømmedyktig, og de omhandler også svømmeopplæring utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Utdanningsdirektoratet (2016c) fremhever at elevene har rett til opplæring i overensstemmelse med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Rektor har ansvar for at skolens opplæring dekker samtlige kompetansemål i aktuelle læreplaner.

«Kompetanse omfatter ikke bare læringsinnhold eller kunnskap, men også hvordan den faglige kunnskapen kan anvendes relatert til de krav og forventninger som ligger i kjente og

ukjente sammenhenger og situasjoner» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 96). Med tanke på svømmeopplæring i skolen skal elevene ha kompetanse til å drive med aktiviteter i, ved og på vann på fritiden, samt takle farer som bading i sjø og vann kan medføre (Utdanningsdirektoratet, 2015e).

Læreplanene forutsetter at skolene bryter ned, konkretiserer og tilpasser kompetansemålene lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Skolen og lærerne må utarbeide konkrete læringsmål som er velegnet for undervisning og læring. Målene må samtidig gi mening for elevene. Betegnelsen læringsmål viser at det er elevenes læring det skal settes mål for (Lyngsnes & Rismark, 2014). Undersøkelsen til Moen et al. (2015) viser at 45 prosent av lærerne på barnetrinnet har utarbeidet en lokal læreplan ved sin skole. Moen et al. (2015) påpeker at det er behov for et større fokus på lokalt læreplanarbeid i kroppsøving. Dette er i samsvar med Ludvigsenutvalget, som blant annet fremhever at det lokale arbeidet med læreplaner må styrkes. Utvalget mener også at «det er behov for å tydeliggjøre hva som ligger i det lokale ansvaret for/i arbeidet med læreplaner» (NOU 2015:8, s. 92).

Brattenborg og Engebretsen (2013) vektlegger at målene må ses i sammenheng med de andre didaktiske kategoriene, særlig elevenes forutsetninger og rammefaktorer.

3.3.4 Innhold

Mål og innhold henger nøye sammen. Samtlige læringsmål refererer til «noe», ved at det skisserer hva elevene skal tilegne seg av kunnskap. Innhold dreier seg om *hva* arbeidet i skolen skal handle om (Lyngsnes & Rismark, 2014).

LK06 inneholder ikke retningslinjer for bruk av spesifikt innhold i opplæringen. Utformingen av innhold er derfor et viktig aspekt i didaktisk arbeid. Lærerne må velge ut innhold i fag, samt fordele innholdet på en måte som sikrer god progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14). Etter regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring i grunnskolen, er det sentralt å koble ferdighetsprøven til progresjonen i svømmeopplæringen. Ferdighetsprøven består av syv øvelser som skal inngå i et pedagogisk opplegg. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015e) har øvelsene en progresjon fra det enkle til det komplekse. Madsen og Irgens (2008) fremhever at det er elevenes lærehastighet som avgjør når en ny øvelse kan introduseres.

Ifølge Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) er det den profesjonelle lærer sitt ansvar å finne frem til et hensiktsmessig innhold for faglig læring. I planleggingsarbeidet må lærerne forholde seg til aktuelle læreplaner, samt ta stilling til hvordan innholdet kan bidra til et best utbytte for hver enkelt elev (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). Lyngsnes og Rismark (2014) fremhever at innholdet må velges ut fra elevenes forutsetninger. Det vil derfor være gunstig å ha innsikt i elevenes interesser og ressurser, da dette kan virke motiverende på elevenes innsats og læringsutbytte. Lærere kan også begrunne valg av innhold i forhold som hører faget til, til bestemte yrkesfunksjoner eller til samfunnets behov. Engelsen (2012) vektlegger at den ene begrunnelsen ikke kan dominere over de andre. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2014) er det av stor betydning at lærestoffet representerer utfordringer for elevene, samt at avstanden mellom nytt lærestoff og det eleven kan fra før er god. Hvis ikke handler eleven kun på sitt aktuelle utviklingsnivå, og det skjer ingen stillasbygging i den nærmeste utviklingssone. I svømmeopplæringen må læreprosessen ta hensyn til elevenes ferdigheter og egenskaper. Nye øvelser som skal læres må ta utgangspunkt i noe kjent for eleven og fortsette med noe som er ukjent eller nytt (Madsen & Irgens, 2008). Målet er at elevene skal kunne automatisere bevegelsen.

3.3.5 Læringsaktiviteter - Arbeidsmåter

Læringsaktiviteter er et samlebegrep som omfatter metode, arbeidsmåter og organiseringsformer (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Tidligere snakket man gjerne om fremgangsmåter eller undervisningsmåter i opplæringen. I dag benyttes i stedet uttrykk som læringsaktiviteter, arbeidsmåter, læringsstrategier eller lignende. Med disse begrepene ønsker man å rette oppmerksomheten mot det elevene gjør, samt den læringen som skjer hos elevene (Engelsen, 2012).

LK06 gir stor grad av pedagogisk frihet. Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) påpeker at valg av adekvate arbeidsmåter er et ansvar for den profesjonelle lærer. Læreplanene fastsetter tydelige kompetansemål, og det er opp til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. Utdannings- og forskningsdepartementet (2003, s. 31) fremhever betydningen av at elever «...settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse».

I svømmeundervisningen er det viktig å variere bruk av metoder. Madsen og Irgens (2008) nevner undervisningsmetodene instruksjon og oppdagende læring. Oppdagende læring

kjennetegnes av at elevene får oppgaver som de skal løse ved observasjon og eksperimentering. Instruksjon kjennetegnes derimot av at instruktøren forklarer en aktivitet / øvelse. Når instruksjonen er gitt skal elevene ha klart for seg hva som skal gjøres og hvordan målet skal nås (Madsen & Irgens, 2008). Under instruksjon kan man skille mellom ulike metoder, blant annet delmetode. Denne metoden innebærer at øvelsen deles inn i mindre oppgaver og disse læres først hver for seg. Deretter blir øvelsene satt sammen til en helhet (Madsen & Irgens, 2008). Hvis elevene for eksempel skal lære «fraspark med gli» betyr det at eleven først lærer å gli, deretter å innta frasparksposisjon ved bassengveggen. Til slutt settes disse to bevegelsene sammen til hele bevegelsen (Madsen & Irgens, 2008).

Det finnes ikke en «universalmetode» som kan brukes i enhver opplærings situasjon, og som passer for alle (Engelsen, 2012; Grimsæth & Hallås, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). Grimsæth og Hallås (2013) påpeker at det er hvordan læreren mestrer undervisningsmetoden som er avgjørende. Utforming av læringsaktiviteter er avhengig av lærestoffet det arbeides mot, læringsmål som skal oppnås, elevenes forutsetninger, samt lærernes kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2014). Den største utfordringen i skolen er å nå flest mulig elever og å utfordre dem, slik at de får størst mulig utbytte av opplæringen (Grimsæth & Hallås, 2013). Når lærere tar i bruk varierte arbeidsmåter tar de hensyn til elevenes ulike forutsetninger og evner for læring. Dette er nødvendig for at alle elever skal få tilpasset opplæring (Engelsen, 2012).

Det finnes en del generelle undervisningsprinsipper som for eksempel KAMPVISE-prinsippet. KAMPVISE står for konkretisering, aktivisering, motivering, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid og evaluering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Når elevenes læringsaktiviteter skal tilrettelegges, vil måten KAMPVISE ivaretas ha betydning for elevenes læring. Lyngsnes og Rismark (2014) påpeker at det er viktig å skille mellom prinsipper for undervisningen og arbeidsmåter. Prinsipper for undervisningen kan ivaretas på ulik måte uansett hvilken læringsaktivitet som anvendes, mens gruppearbeid er eksempel på en arbeidsmåte som gir bestemte anvisninger for hvordan man skal tilrettelegge arbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Undersøkelsen til Moen et al. (2015) viser at instruksjon er den vanligste formen for undervisning i kroppsøving. 70 prosent av elevene opplever at læreren «ofte» benytter seg av

instruksjon i kroppsøvningsundervisningen, der hun viser og forklarer hvordan aktiviteten skal utføres. Mens 1 av 5 elever opplever at læreren «ofte» stiller spørsmål for å hjelpe dem til å mestre øvelsene. I kroppsøving skal arbeidsmåtene være koblet opp mot fysisk aktivitet og aktiv læring, og elevene trenger dermed å øve selv (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). I svømmeopplæringen vil det være avgjørende at elevene tilbringer mye tid i vann og gjør seg erfaringer. Madsen og Irgens (2008) fremhever at det krever regelmessig og hyppig øving for å lære svømmebevegelser.

3.3.6 Vurdering

Vurdering er en viktig faktor i planlegging og gjennomføring av undervisning. En av hovedhensiktene med vurdering er, ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013), å fremme elevenes læring og utvikling. Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) påpeker at det er kompetansemålene i læreplanen for fag som skal styre innholdet i opplæringen, samt være utgangspunkt for vurdering av elevenes grad av måloppnåelse.

I skolesammenheng er det flere forhold som kan vurderes. Engelsen (2012) hevder at vi ikke kan rette oppmerksomheten kun mot elevenes prestasjoner, men at skole og opplæring også må bli vurdert. Vurdering som omfatter i hvilken grad skolen når de mål som er fastsatt i læreplanen, kalles skolebasert vurdering. Elevvurdering er vurdering av elevenes arbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Vi skiller mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering (vurdering for læring) fokuserer på elevenes læringsprosess, og blir brukt som et hjelpemiddel for å fremme læring. Summativ vurdering (vurdering av læring) er en sluttvurdering av elevenes læringsresultat, der man ser på i hvilken grad elevene når kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). I denne studien handler vurdering om tilbakemeldingene elevene får underveis i svømmeopplæringen, og med de nye kompetansekravene som er innført handler det også om å mestre ferdighetsprøven.

I dagens læreplaner (LK06) legges det stor vekt på formativ vurdering (vurdering for læring) (Lyngsnes & Rismark, 2014). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b, s. 9) handler god underveisvurdering om «...at lærer og elev systematisk bruker informasjonen de får gjennom vurdering og tilbakemeldinger til mer og bedre læring». Denne informasjonen kan også brukes til å tilrettelegge opplæringen etter elevenes ulike behov (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Undervisvurdering er en del av det daglige arbeidet i skolen, og lærerne må kontinuerlig sammenholde elevenes fremgang med målene for opplæringen (Engelsen, 2012).

Ludvigsenutvalget fremhever at elevene må involveres i vurderingsarbeidet, ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen kompetanse (NOU 2015:8, s. 76).

I 2012 vedtok Kunnskapsdepartementet endringer i kroppsøvningsfaget, der blant annet innsats igjen ble tatt inn som vurderingskriterium i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 202) innebærer god innsats at eleven «...gjør så godt hun kan i læringsaktivitetene, at hun viser god utholdenhet i arbeidsprosessen for å bli bedre, viser selvstendighet og utfordrer sin egen fysiske kapasitet». Innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget i hele grunnskoleopplæringen.

Ifølge Hattie og Timperley (2007) er tilbakemelding en av de viktigste faktorene i en læringsprosess. «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Dette er i samsvar med Imsen (2016, s. 478), som understreker at «All læringsteori tilsier at eleven må få en eller annen tilbakemelding på sine handlinger for at det skal være mulig å lære av dem». Tilbakemeldingene må være konkrete og oppnåelige, og læreren må ha kjennskap til elevenes kompetanse og forutsetninger. Kjennetegn på en god tilbakemelding er at den fokuserer på hva eleven mestrer og hvor hun / han befinner seg i forhold til læringsmål. Tilbakemeldingen må også fremheve hvordan eleven kan jobbe for å nå disse målene (Throndsen, 2011). Formålet med tilbakemeldinger er at de skal hjelpe elevene til å minske gapet mellom det de kan og det de skal strekke seg etter. Faglige og gode tilbakemeldinger kan også bidra til økt motivasjon for elevene, samt økt læringsutbytte (Throndsen, 2011; Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). Madsen og Irgens (2008) vektlegger at tilbakemeldinger i svømmeundervisningen må være positiv og konstruktiv, samt at korreksjonen må fokusere på det eleven skal gjøre. Tilbakemeldingene kan blant annet handle om at elevene må strekke eller bøye armer og bein, løfte eller senke hodet, strekke kroppen osv. (Madsen & Irgens, 2008).

Etter regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring i grunnskolen, er det sentralt å koble ferdighetsprøven til arbeid med vurdering i faget. I arbeidet med ferdighetsprøven skal læreren sikre at «elevene får god undervisvurdering som fremmer læring og mestring»

(Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 21). Lærerne bør gi læringsfremmende tilbakemeldinger med utgangspunkt i øvelsene, samt kartlegge og vurdere elevenes utbytte av svømmeopplæringen. På denne måten kan man oppdage elever som har behov for ekstra støtte og hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2015f).

3.4. Hvordan lærer barn å svømme?

Svømmeopplæringen begynner med vanntilvenning, som innebærer at elevene må erfare og venne seg til vannets egenskaper. Ifølge Madsen og Irgens (2008, s. 15) er vanntilvenningens hovedoppgave «...å omsette kjente bevegelser, leker og spill fra land til vann, for å nøytralisere de ubehagelige opplevelsene med oppholdet i vann». Et viktig aspekt som instruktøren må ta hensyn til i svømmeopplæringen, er å forhindre at elevene får negative erfaringer med vann. Positive erfaringer gjennom mestringsopplevelser vil øke selvtilliten i vannet (Madsen & Irgens, 2008). Når elevene føler mestring i vann kan de starte med å utnytte vannets egenskaper for å skape fremdrift. Madsen og Irgens (2008) fremhever at ferdigheten «å kunne svømme» skiller seg fra de fleste andre basisferdigheter, ved at det har et enten – eller aspekt. Enten kan du svømme, eller så kan du det ikke. Utdanningsdirektoratet (2008) vektlegger at det tar omtrent 40 timer fra en elev starter med vanntilvenningen til vedkommende er svømmedyktig.

Madsen og Irgens (2008) anbefaler crawlsvømming som første svømmeart, fordi bevegelsesmønsteret er lettere å lære enn for bryst- og butterflysvømming. Bevegelsesmønsteret i crawl- og ryggsvømming har store likhetstrekk, og kan derfor læres mer eller mindre samtidig (Madsen & Irgens, 2008). Stallman (2014) mener derimot at det ikke finnes noe begynner svømmetak. Han hevder at alle svømmetak og svømmearter bør introduseres samtidig, slik at elevene selv kan velge den måten de mestrer best. På denne måten blir opplæringen tilpasset til den enkelte elev (Stallman, 2014).

Stallmann sitt argument, om en didaktisk tilnærming med tilpasning til en enkelt elev, er også interessant når jeg nå vil redegjøre for mine empiriske studier.

4. Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for hvorfor og hvordan jeg har valgt å innhente empiri for å kunne besvare mitt forskningsspørsmål. Jeg går inn på material og metode og beskriver studien med de valg som ble tatt før, under og etter innsamlingen av det empiriske materialet. Jeg går inn på design, utvalgs kriterier og utvalgsprosessen og selve utvalget. Deretter beskriver jeg datakilder og gjør rede for prosessen ved innsamling av data og analysering av disse. Til slutt vil reliabilitet og validitet, samt etiske betraktninger og vurderinger som er foretatt i studien bli diskutert.

Denne oppgaven tar sikte på å bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan skolens ledelse, lærere og elever opplever og erfarer svømmeopplæringen etter innføring av nye kompetansekrav i svømming. Målet var å bidra til økt kunnskap ved å studere informantenes erfaringer og opplevelser av svømmeopplæringen. For å få frem opplevelser og erfaringer ble det valgt en kvalitativ tilnærming. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 85) hevder at det er hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming «... når en forsker ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger av et fenomen». Det ble valgt å intervju skolens ledelse, kroppsøvingslærere og elever, da det var ønskelig å løfte frem hvordan de nye kompetansekravene i svømming oppleves av brukerne. Med tanke på de nye endringene som er innført anser jeg det som viktig og nødvendig at brukernes stemme blir hørt. Det var i denne prosessen særlig interessant å se ulike perspektiver på de samme temaene, her skoleleder-, lærer og elevperspektiv.

4.1 Utvalg

Skoleledelsen, lærere og elever er de gruppene som på ulike måter forholder seg til opplæring i norsk skole. Ledelsen og lærer har et felles ansvar for at «...opplæringa ved skolen blir organisert i tråd med læreplanverket» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Ledelsen har også ansvar for hvilke faglige områder som blir prioritert, og rektors holdning til kroppsøvingsfaget vil derfor være av betydning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Med tanke på at elevene skal utvikle kompetanse i tråd med læreplanene, har lærerne en viktig oppgave når det gjelder valg av innhold, arbeidsmåter, progresjon, underveisvurdering og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Elevene er pålagt undervisningsplikt. Som nevnt tidligere er de tre viktigste elementene i undervisning: elev, lærer og lærestoff (Imsen, 2009).

I min studie valgte jeg å få frem opplevelser og erfaringer fra disse aktørene fra to ulike skoler. Det ble gjennomført seks kvalitative intervju. På hver skole foretok jeg intervju med rektor og / eller avdelingsleder (videre kalt skoleledelse) og kroppsøvingslærer, samt fokusgruppeintervju med elever. Det er ingen regel for hva som regnes som «nok» informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012), men antallet informanter vil avhenge av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien forsøkte jeg å innhente mye data fra et begrenset antall informanter, og på denne måten løfte frem grundige skildringer av deres erfaringer og opplevelser.

4.1.1 Utvalgskriterier

For å velge informanter var det hensiktsmessig å benytte en strategisk utvelgelse, slik Christoffersen og Johannessen (2012) skriver. Jeg valgte en større kommune på Vestlandet, og bestemte meg for å kontakte skoler som jeg visste hadde deltatt med rektorer og lærere på etterutdanningskurs, om nye kompetansekrav i svømming, i regi av en UH-institusjon. På kursdagen informerte jeg deltakerne om mitt masterprosjekt, samt at jeg kom til å ta kontakt med noen av dem på et senere tidspunkt. Jeg fikk utlevert deltakerlisten med kontaktinformasjon av de kursansvarlige.

Utvalgskriteriene for studien var at skolene skulle tilhøre samme kommune, fokusgruppeintervju med elevene skulle bestå av et tilfeldig utvalg bestående av begge kjønn på fjerde trinn, samt at kroppsøvingslærerne skulle undervise i svømming på fjerde trinn inneværende skoleår.

Årsaken til disse utvalgskriteriene var at jeg ønsket å utforske hvordan den utvalgte kommunen sin løsning, organisering og samarbeid med «Sjøhesten» oppleves av brukerne, altså lærere og elever på fjerde trinn. De to første skolene som sa seg villig til å delta i studien, og som oppfylte disse kriteriene, inngikk i utvalget.

4.1.2 Rekruttering

I midten av november 2017 ble det sendt ut e-post til rektorer ved ulike skoler i kommunen med kort informasjon om mitt forskningsprosjekt. Dagen etter ble rektor kontaktet på telefon med forespørsel om skolene kunne benyttes i prosjektet. Arbeidet med å få tak i informanter var tidkrevende. Dette er i tråd med Tjora (2017), som skriver at det ikke er uvanlig at rekruttering av informanter kan være krevende. Et åpenbart problem er at man ikke vet hva

personene som ikke vil delta ville ha sagt i intervjuene, og man kan stille seg spørsmålet om det er en grunn til at de ikke ønsker å delta (Tjora, 2017). Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at «dørvoktere» i en organisasjon, som for eksempel rektor i skolen, kan ha innvendinger mot å si ja til et forskningsprosjekt fordi det tar mye tid og ressurser. Videre kan de frykte at individer eller organisasjonen skal fremstå som «dårlig». Med tanke på dette forskningsprosjektet uttrykte flere rektorer at de ikke hadde anledning til selv å delta på grunn av svært hektiske dager.

Rektorer på to skoler responderte omsider positivt til prosjektet, og de fikk tilsendt informasjonsskriv via e-post til henholdsvis rektor (vedlegg 3), kroppsøvlingslærer (vedlegg 2), samt elever og deres foresatte (vedlegg 1). Videre kontaktet rektor kroppsøvlingslærer på 4. trinn, og avtalte tidspunkt for intervju. Kroppsøvlingslæreren formidlet informasjonsskriv hjem til elever og deres foresatte, og samlet inn igjen svarslipp fra de som fikk lov og som selv ønsket å delta. I informasjonsskrivet ble det kort fortalt om formål og bakgrunn for studien. Videre ble det informert om hvordan personopplysningene ville bli behandlet, hva deltakelse i studien ville innebære, deltakernes rettigheter, samt skriftlig samtykke (vedlegg 1, 2 & 3).

Under følger en oversikt over intervjudeltakerne (figur 4). De to skolene er anonymisert, skilt fra hverandre ved nummer, og er videre kalt skole 1 og skole 2.



Figur 4: Oversikt over intervjudeltakerne.

4.2 Kvalitativ metode

Denne studien tar, som nevnt tidligere, utgangspunkt i et felt som det finnes lite kunnskap om. Kvalitativ tilnærming kan derfor være en hensiktsmessig metode å benytte, da den er godt egnet til studier som det er lite forskning på fra før (Thagaard, 2009). Kvalitativ forskning søker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009), og man ønsker som regel å gå i dybden med få strategisk utvalgte informanter (Tjora, 2017). Thagaard (2009) påpeker at kvalitativ forskning innebærer nær kontakt mellom forsker og deltakere, her skolens ledelse, kroppsøvlingslærere og elever. Relasjonene som utvikles mellom intervjueren og deltakeren vil være viktig for det datamaterialet man får (Thagaard, 2009). I møte med intervjudeltakerne ble det lagt vekt på å vise engasjement, og skape en trygg ramme for intervjusituasjonen. I tråd med Thagaard (2009) signaliserte jeg interesse for det som ble sagt ved oppmuntrende tilbakemeldinger i form av spørsmål, «hm», «ja» og nikk.

Kvalitative forskningsintervju er hensiktsmessig å benytte «...når en forsker ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger av et fenomen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85). Dette egner seg godt opp mot problemstillingen denne studien legger til grunn. For å besvare problemstillingen ble det valgt å gjennomføre

semistrukturerte intervju med skolens ledelse og kroppsøvlingslærere, samt fokusgruppeintervju med elever.

4.2.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju defineres som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Videre skriver Thagaard (2009) at en delvis strukturert intervjuguide består av temaer og spørsmål som intervjueren skal spørre om, men at rekkefølgen på disse kan variere. Det var ønskelig at intervjudeltakerne skulle greie ut om deres meninger, erfaringer og oppfatninger knyttet til svømmeopplæring i skolen. I tråd med Thagaard (2009) ble nøkkelen i de gjennomførte intervjuene å følge intervjudeltakerens fortelling, og samtidig sørge for at de temaene som var fastlagt på forhånd ble diskutert.

Hensikten med kvalitative intervjuer er å gå i dybden på temaer som man ønsker informasjon om (Thagaard, 2009). Repstad (2007) påpeker at mange intervjuere er mer opptatt av neste spørsmål, i stedet for å konsentrere seg om intervjudeltakerens svar. Jeg erfarte at det var utfordrende å stille relevante oppfølgingsspørsmål til deltakerne. Thagaard (2009, s. 98) understreker at det kreves «...mye erfaring for å komme med relevante spørsmål, lytte til informanten, uttrykke reaksjoner med hensyn til det som blir sagt og forholde seg til hva informanten formidler verbalt og kroppslig».

4.2.2 Fokusgruppeintervju

Det ble benyttet fokusgruppeintervju for å få frem elevenes oppfatninger, tanker og erfaringer omkring svømmeopplæring. Fokusgruppeintervju defineres som «et gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Det ble gjennomført fokusgruppeintervju fordi det var ønskelig å fange opp meninger i den samhandlingen som oppstod mellom deltakerne, og samtidig styre denne samhandlingen inn på temaer som var bestemt forhånd. Dette er i tråd med det Morgan og Krueger (1998) og Tjora (2017) skriver. Videre kan denne intervjuformen virke mindre truende for intervjudeltakerne i studien, da de kan føle trygghet med å sitte samlet i en kjent gruppe. Når man ønsker å utforske fenomener som gjelder felles erfaringer, synspunkter eller holdninger i et miljø der mange mennesker samhandler, er fokusgruppe en

egnet forskningsmetode (Malterud, 2012). Metoden er med andre ord fruktbar i forhold til tiltak i skolen, her svømmeopplæring.

Selv om forskningsintervju tilstreber en uformell situasjon, bør man ikke betrakte det som en helt åpen og fri dialog mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Kvale og Brinkmann (2015) understreker at det i kvalitative intervjuer er et tydelig asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og intervjudeltakerne, som kjennetegnes av en spesifikk profesjonell samtale. Intervjueren definerer intervjusituasjonen, har valgt tema for intervjuet, stiller spørsmål, samt avslutter samtalen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervjusituasjonen en «instrumentell dialog» som vil si at man ikke etterstreber «en god samtale». Intervjueren søker å få frem fortellinger og beskrivelser som kan rapporteres og fortolkes i overenstemmelse med sin forskningsinteresse (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få frem dette ble nøkkelen å følge gruppens diskusjon, og samtidig sikre at temaene som var bestemt på forhånd ble besvart. Intervjuguiden som var utformet i forkant ble delvis fulgt. Rekkefølgen på spørsmålene varierte, da intervjudeltakerne tok opp relevante tema underveis.

4.3 Utforming av intervjuguide

Ved utarbeidelsen av intervjuguidene ble det lagt vekt på å produsere en mengde spørsmål som kunne belyse problemstillingen, slik Christoffersen og Johannessen (2012) skriver. Videre ble spørsmålene delt inn i ulike temaer. Det ble valgt å benytte en delvis strukturert intervjuguide. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer det at man har en overordnet intervjuguide med temaer som skal dekkes, samt forslag til spørsmål. Etersom denne studien tar sikte på å utforske hvordan skolens ledelse, kroppsøvingslærere og elever opplever svømmeopplæringen etter nye kompetansekrav i 2017, ble det utarbeidet tre intervjuguides tilpasset hver gruppe. Temaene i intervjuguidene hadde mange likhetstrekk, men med tanke på elevenes alder var det hensiktsmessig å bruke alderstilpassede spørsmål til dem.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan innledende spørsmål gjerne dreie seg om en konkret situasjon. Innledningsspørsmålet til elevene var for eksempel «tenk på den siste gangen dere hadde svømming på skolen. Hva gjorde dere og hva lærte dere i den timen?». I tråd med Thagaard (2009) ble det lagt vekt på å utforme åpne spørsmål, slik at intervjudeltakerne fikk reflektert over temaet og gitt fylldige svar. Eksempler på spørsmål var blant annet «hva tenker

du om at det er en ny nasjonal satsing på svømmeopplæring i skolen?» og «hvordan vil du beskrive svømmeopplæringen ved din skole?»

4.3.1 Pilotintervju

For å vurdere hvorvidt intervjuguidene var tilfredsstillende ble det gjennomført pilotintervju. Dette ble utført sammen med en tidligere medstudent, som er ferdig utdannet grunnskolelærer, samt med to elever på henholdsvis ni og ti år i forkant av studien. Erfaringene fra pilotintervjuene var nyttige, og det bidro til en økt trygghet i rollen som intervjuer. Det ble gjort noen justeringer i intervjuguiden i etterkant av intervjuene, og da særlig formuleringsendringer i spørsmålsstillingen. Nyttige oppfølgingsspørsmål ble notert til senere intervju. Videre fikk jeg prøve ut det tekniske utstyret, samt lyd kvaliteten. De endelige intervjuguidene bestod av ferdigformulerte spørsmål, samt stikkordspregede oppfølgingsspørsmål.

4.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble foretatt av undertegnede i løpet av et dagsbesøk på hver av skolene i november og desember 2017. I tråd med Tjora (2017) ble intervjuene gjennomført på deltakernes skole, henholdsvis i klasserommet til elevene og på grupperom. Tre av intervjuene varte litt i underkant av 20 minutter, mens de tre andre intervjuene varte mellom 22- og 32 minutter. Diskusjonene i intervjuene ble tatt opp på lydfil ved hjelp av taleopptakappen som er integrert i iPhone 6. I forkant av intervjuene ble mobiltelefonen satt i flymodus, som vil si at de trådløse kommunikasjonsegenskapene deaktiveres. På denne måten unngikk jeg forstyrrelser.

Skoleledelsen valgte kroppsøvingslærere som skulle delta i de semistrukturerte intervjuene. Begge kroppsøvingslærerne hadde fagfordypning på 60 studiepoeng i faget, og de underviste i svømming på 4. trinn. Kroppsøvingslærerne på hver av skolene satte sammen fokusgruppene med elevene fra 4. trinn. Fokusgruppeintervjuet på skole 1 bestod av to gutter og en jente, mens det på skole 2 bestod av to jenter og to gutter.

Før intervjuene startet ble intervjusituasjonen definert, ved at det ble lest opp en «introduksjon» til intervjuet (vedlegg 4, 5 & 6). Intervjudeltakernes rettigheter ble forklart, det ble informert om at lærerne eller andre på skolen ikke ville ha tilgang på datamaterialet, samt at det ikke finnes riktige eller gale svar. Som intervjuer var jeg særlig bevisst på at jeg

intervjuet unge deltakere, og de gav uttrykk for at dette var en ny situasjon for dem. Det ble derfor satt av tid før intervjuene startet til en kort presentasjonsrunde. Jeg fortalte om min bakgrunn og elevene kort om seg selv. Dette ble gjort for å skape en god og tillitsfull atmosfære, samt for å ufarliggjøre situasjonen for elevene. Fokusgruppeintervjuene ble avsluttet med at elevene fikk anledning til å stille undertegnede spørsmål om stort og smått.

4.4.1 Gjennomføring av semistrukturerte intervju

De semistrukturerte intervjuene fulgte intervjuguiden (vedlegg 5 & 6), hvor jeg i starten fortalte om deltakernes rettigheter og om tema for intervjuet. Deretter startet intervjuet med at deltakeren fortalte kort om sin bakgrunn. Intervjuene avsluttet med: «Helt til slutt har jeg et siste spørsmål, hva mener du er det viktigste med å kunne svømme?». I de utførte intervjuene ble intervjuguiden sett på som en trygghet for å sikre at de ønskelige temaene ble besvart. Flere av intervjudeltakerne var nyansatt, og de kunne derfor ikke svare på spørsmål som omhandlet gjennomføring av svømmeopplæring på skolen tidligere.

Den største utfordringen under gjennomføringen av de semistrukturerte intervjuene, var som nevnt tidligere, å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål. Dette var særlig utfordrende i møte med enkelte deltakere, da jeg fikk inntrykk av at de var forholdsvis lite kjent med tema. Utfordringen ble hvorvidt man skulle benytte anledningen til å fortelle og utdype om tema, eller ikke. Intervjudeltakerne holdt seg stort sett til tema, og som intervjuer var det ikke nødvendig med en aktiv ordstyring.

4.4.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

I fokusgrupper bruker man én eller flere moderatorer i stedet for en intervjuer (Tjora, 2017). Malterud (2012) fremhever at moderatoren har en viktig rolle for å balansere diskusjonen, og sikre at deltakerne kommer til orde med konkrete og relevante historier. Under fokusgruppeintervjuene var det noen tilfeller der elevene «sporet av» temaet, og fortalte historier utenfor studiens relevans. Som moderator krevde gjennomføringen av intervjuene en aktiv ordstyring for å holde diskusjonen til tema, samt for å sørge for at samtlige deltakere fikk komme til orde. Dette er i tråd med Tjora (2017), som vektlegger at man må være forberedt på at en gruppediskusjon krever en langt fastere ordstyring enn et individuelt intervju.

En assisterende moderator deltok under fokusgruppeintervjuet på skole 1. Hun bidro med å skape ro og trygghet. Vi satt annenhver voksen og elev, noe som var bestemt på forhånd.

Dette ble gjort for å hindre at elevene skulle forstyrre hverandre ved at de satt for tett. Assisterende moderator hadde ikke anledning til å delta under fokusgruppeintervjuet på skole 2. Elevene på skole 2 ble plassert to og to overfor hverandre, og jeg plasserte meg bevisst på siden av bordet. Dette er i tråd med Malterud (2012), som hevder at det er viktig å plassere seg i en posisjon som signaliserer en tydelig lederrolle.

På skole 1 fungerte fokusgruppeintervjuet bra. Det var en fin gruppedynamikk, og elevene svarte ivrig på spørsmålene som ble stilt. Utfordringene var imidlertid større på skole 2. Her var det nødvendig med en langt fastere ordstyring for at elevene skulle holde seg til tema. Videre virket elevene også mindre engasjert og urolig. I ettertid ser jeg tydelig fordelene med en assisterende moderator, særlig i forhold til bordplassering. Det kan derfor tenkes at elevene på skole 2 hadde opptrådt annerledes, dersom en assisterende moderator hadde vært tilstede. Elevene på henholdsvis skole 1 og skole 2 gav likevel uttrykk for at det var stas at jeg som forsker var genuint opptatt av akkurat deres opplevelser og erfaringer.

4.4.3 Transkripsjon

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkripsjon en prosess der intervju blir oversatt fra muntlig til skriftlig form. På denne måten får man bedre oversikt over datamaterialet, og materialet blir bedre egnet for analyse. Transkripsjonen av mine data ble gjort av undertegnede, og alle intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomført intervju. Det var nyttig å transkribere datamaterialet selv, da jeg fikk muligheten til å gjenoppleve møtet med intervjupersonene. I denne transkriberingsprosessen ble det valgt fullstendig transkribering av datamaterialet, noe også Tjora (2017) anbefaler. Det vil si at uttalelsene ble transkribert ordrett, og ulike pauser, stønning, sukk, latter, osv. ble markert i teksten.

Under transkriberingen ble det valgt å gi intervjudeltakerne fiktive navn. Dette ble gjort for å ivareta deres anonymitet. For å ha kontroll over hvem som uttrykte hva i transkriberingen, benyttet jeg bokstaven F for forsker, og bokstaven S for skoleleder, L for lærer og E for elev.

4.5 Analyse

Under analysearbeidet ble programvaren NVivo benyttet. NVivo er et CAQDAS-program (computer-assisted qualitative data analysis software) som brukes til å organisere og analysere kvalitative data (Cope, 2014). I programvaren kan man importere ulike filer, som for eksempel PDF- og word-filer. De seks transkriberte intervjuene ble importert, og på denne

måten ble analyseprosessen mer oversiktlig og presis. Dette er i tråd med Tjora (2017), som skriver at CAQDAS-programmer kan bistå i systematiseringen av kodingsarbeidet. En viktig faktor med å benytte NVivo er at alt datamaterialet samler seg på samme sted, og man kan dermed gå frem og tilbake mellom kodene og data (Tjora, 2017). Dette kan også være med på å øke kvaliteten på analysen.

Datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse. Ifølge Berg og Lune (2012), referert i Fauskanger og Mosvold (2014, s. 127), er innholdsanalyse en «...systematisk undersøkelse og fortolkning av et datamateriale». Hsieh og Shannon (2005) skisserer tre ulike former for kvalitative innholdsanalyser, summativ-, konvensjonell- og teoridrevet innholdsanalyse. Jeg analyserte datamaterialet med hver av de tre tilnærmingene. Ved å kombinere tilnærmingene vil man, ifølge Fauskanger og Mosvold (2014), få et rikere innblikk i transkripsjonsdataene.

4.5.1 Analyseprosess

I de innledende analyser av transkripsjonene ble det gjennomført summativ innholdsanalyse. Summativ innholdsanalyse fokuserer på hvordan innhold eller ord forekommer i en bestemt kontekst (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). I denne fasen ble det fokusert på antall forekomster av ord. NVivo ble brukt til å utføre ordanalyser, og under følger en konkordans over de ti mest brukte ordene i de gjennomførte intervjuene.

1028	Det
744	Er
492	Jeg
476	Og
458	Så
414	På
390	De
381	Har
380	Vi
307	Som

Datautsnitt 1: Konkordans over de 10 mest brukte ordene.

Disse småordene gav meg i utgangspunktet lite eller ingen meningsfull informasjon, og korkordansen (datautsnitt 1) gav lite innsikt i datamaterialet. Videre ble det gjort ordsøk i NVivo på antall forekomster av bestemte ord. Under følger en oversikt (tabell 1) som viser antall forekomster av ordene «crawl», «instruktører», «kompetansemålene», «bra» og «Sjøhesten».

Tabell 1: Oversikt over antall forekomster av bestemte ord.

	Elever	Kroppsøvlingslærere	Skolens ledelse
«Crawl»	17 og 19	1 og 5	0
«Instruktører»	1 og 7	5 og 6	0
«Kompetansemålene»	0	3 og 3	6 og 9
«Bra»	10 og 17	6 og 9	0 og 3
«Sjøhesten»	0	8 og 45	22 og 26

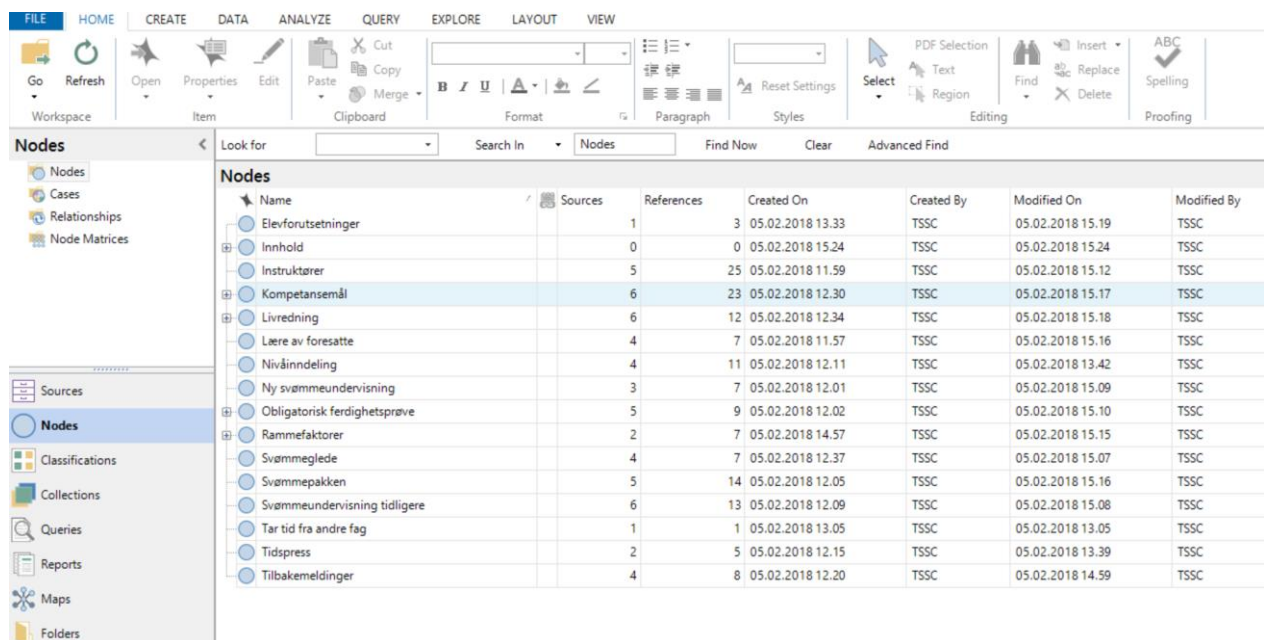
Tabellen viser at informantene brukte ulike begreper i intervjuene, og begrepsbruken gjenspeiler informantenes posisjoner. Skoleledelsen og kroppsøvlingslærerne brukte blant annet begreper som kompetansemål, «Sjøhesten», rammefaktorer osv. Mens elevene i større grad koblet begrepene til det de erfarer og dermed til innholdet. Med tanke på fokusgruppeintervjuene kan det tenkes at elevene ble inspirert av de andre deltakerne i gruppen, og at de dermed gjentok begreper som allerede var nevnt. Dette er ikke en aktuell utfordring i enkeltintervju. Tabellen viser at skoleledelsen ikke nevnte «crawl» og «instruktører» i intervjuene. Det kan være verdt å nevne at skoleledelsen omtalte instruktørene som «de», ettersom jeg brukte begrepet i spørsmålstillingen.

I denne analysefasen ble det i tillegg foretatt en meningsfortetting. Informasjon om de viktigste temaene i intervjuene ble sammenfattet, og intervjudeltakernes uttalelser ble komprimert. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) som skriver at meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjudeltakernes utsagn til kortere formuleringer. I denne fasen ble jeg bedre kjent med intervjudeltakernes utsagn, samt at materialet ble kortere og mer oversiktlig.

De summative innholdsanalysene gav lite innsikt i datamaterialet, og de var i utgangspunktet relativt meningsløse. Jeg gikk derfor videre og analyserte datamaterialet med utgangspunkt i

en konvensjonell innholdsanalyse. Ifølge Hsieh og Shannon (2005) blir kategoriene i konvensjonelle innholdsanalyser utviklet induktivt, der relaterte koder knyttes sammen. I denne fasen ble de opprinnelige transkripsjonene benyttet. Nodene (kategoriene) ble til underveis i analyseprosessen, og NVivo ble brukt til å kode datamaterialet. Jeg gikk systematisk gjennom hvert av intervjuene, og opprettet koder induktivt. Videre fortsatte jeg med de samme opprettede kodene fra første dokument, og lagde nye koder der det var behov. Da jeg hadde kodet alle dokumentene satt jeg igjen med et kodesett i tillegg til analysedata, slik Tjora (2017) skriver.

Nodene (kategoriene) ble som følger: elevforutsetninger, innhold, instruktører, kompetansemål, livredning, lære av foresatte, nivåinndeling, ny svømmeundervisning, obligatorisk ferdighetsprøve, rammefaktorer, «Sjøhesten», svømmeglede, «Svømmepakken», svømmeundervisning tidligere, tar tid fra andre fag, tidspress og tilbakemeldinger.



Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Elevforutsetninger	1	3	05.02.2018 13.33	TSSC	05.02.2018 15.19	TSSC
Innhold	0	0	05.02.2018 15.24	TSSC	05.02.2018 15.24	TSSC
Instruktører	5	25	05.02.2018 11.59	TSSC	05.02.2018 15.12	TSSC
Kompetansemål	6	23	05.02.2018 12.30	TSSC	05.02.2018 15.17	TSSC
Livredning	6	12	05.02.2018 12.34	TSSC	05.02.2018 15.18	TSSC
Lære av foresatte	4	7	05.02.2018 11.57	TSSC	05.02.2018 15.16	TSSC
Nivåinndeling	4	11	05.02.2018 12.11	TSSC	05.02.2018 13.42	TSSC
Ny svømmeundervisning	3	7	05.02.2018 12.01	TSSC	05.02.2018 15.09	TSSC
Obligatorisk ferdighetsprøve	5	9	05.02.2018 12.02	TSSC	05.02.2018 15.10	TSSC
Rammefaktorer	2	7	05.02.2018 14.57	TSSC	05.02.2018 15.15	TSSC
Svømmeglede	4	7	05.02.2018 12.37	TSSC	05.02.2018 15.07	TSSC
Svømmepakken	5	14	05.02.2018 12.05	TSSC	05.02.2018 15.16	TSSC
Svømmeundervisning tidligere	6	13	05.02.2018 12.09	TSSC	05.02.2018 15.08	TSSC
Tar tid fra andre fag	1	1	05.02.2018 13.05	TSSC	05.02.2018 13.05	TSSC
Tidspress	2	5	05.02.2018 12.15	TSSC	05.02.2018 13.39	TSSC
Tilbakemeldinger	4	8	05.02.2018 12.20	TSSC	05.02.2018 14.59	TSSC

Figur 5: Nodetreet laget i NVivo

Den konvensjonelle innholdsanalysen gav en dypere forståelse av hvordan informantene opplevde og erfarte innføring av nye kompetansekrav i svømming, enn de summative analysene alene. Jeg fikk også et innblikk i hvilken teori som var formålstjenlig for mitt datamateriale.

Som en tredje tilnærming ble det gjennomført en teoridrevet innholdsanalyse av det samme datamaterialet. Slike analyser tar utgangspunkt i eksisterende teori eller tidligere forskning (Hsieh & Shannon, 2005). Da de konvensjonelle analysene ble gjennomført oppdaget jeg at tre av kategoriene i mitt materiale var i tråd med elementer i den didaktiske relasjonsmodellen, selv om kodene ble opprettet induktivt. Min teoretiske forankring, didaktikk, fremsto som formålstjenlig også som analyseredskap og jeg valgte derfor den didaktiske relasjonsmodellen som teori for videre analyser. Datamaterialet ble dermed analysert etter følgende kategorier: elevforutsetninger, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering.

4.6 Reliabilitet og validitet

Innenfor kvalitative studier benyttes begrepene reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet. «Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat» (Thagaard, 2009, s. 198). På bakgrunn av dette har jeg i metodekapittelet forsøkt å fremstille fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data så detaljert som mulig. Videre er valgene som er tatt underveis i prosessen begrunnet. På denne måten har leseren mulighet til å vurdere kvaliteten på forskningen.

I kvalitativ forskning handler validitet om man har undersøkt det som man hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014). I denne studien ble det, som nevnt tidligere, brukt en semistrukturert intervjuguide. På denne måten sikret jeg at relevante tema og spørsmål som kunne belyse problemstillingen ble besvart. Videre bestod intervjuguidene av stikkordspregede oppfølgingsspørsmål. I tråd med Thagaard (2009) har analyseprosessen blitt strategisk forklart, noe som styrker validiteten. Det ble gjennomført tre ulike innholdsanalyser, og analyseprogrammet NVivo ble benyttet (for nærmere skildring se kapittel 4.5).

Ekstern validitet handler om funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger, og man benytter ofte uttrykket «overføringsverdi» (Krumsvik, 2014). Denne studien baserer seg på seks kvalitative intervju, og er derfor ikke representativt for andre enn intervjudeltakerne. Likevel kan funnene fra studien gi en indikasjon på hvordan skolens ledelse, kroppsøvingslærere og elever opplever og erfarer svømmeopplæringen etter innføring av nye kompetansekrav. Funnene kan også være utgangspunkt for videre forskning på feltet.

4.7 Etiske overveielser

Forskningsprosjekter som faller inn under personopplysningsloven må meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Thagaard, 2009). Da foreløpig problemstilling og metode var bestemt, ble prosjektet meldt inn til NSD. Prosjektet ble tilrådd av NSD 9. oktober 2017 med prosjektnummer 56031 (vedlegg 7).

«Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke» (Thagaard, 2009, s. 26). I forkant av datainnsamlingen ble det sendt ut informert samtykkeskjema til rektor, kroppsøvlingslærer, samt elever og deres foresatte (vedlegg 1, 2 & 3). Rektor og kroppsøvlingslærer gav muntlig samtykke på telefon, og skrev under informert samtykkeskjema på intervjudagen. Elevene som deltok i studien og deres foresatte gav også skriftlig samtykke til deltakelse.

I starten av hvert intervju ble intervjudeltakernes rettigheter lest opp. Jeg fortalte blant annet at det er frivillig å delta i et forskningsintervju, samt at det er mulig å trekke seg fra intervjuet uten å oppgi noen grunn. Dette er i tråd med det Christoffersen og Johannessen (2012) skriver. Alle intervjudeltakerne gav samtykke muntlig, før intervjuene startet.

I informasjonsskrivet, som intervjudeltakerne fikk utlevert i forkant av studien, kom det tydelig fram at deres anonymitet ville bli overholdt. Lydopptakene ble slettet etter transkriberingen. For å ivareta konfidensialitet ble dataene lagret på forskningsserveren til Høgskulen på Vestlandet med prosjektnummer 56031.

4.8 Kildetilgang

Denne studien tar for seg et felt hvor det finnes lite forskning. Feltet er mest utviklingsbasert og praksisbasert. Kartleggingen av «Sjøhesten» viste at denne modellen er utviklet stort sett på uformelle dokumenter. I denne studien har jeg derfor måtte forholde meg til mye upubliseret litteratur, i form av møterefater, notater og PowerPoint-presentasjoner. Som nevnt i kapittel 2.1 «Litteratursøk» finnes det ingen forskning knyttet til «Sjøhesten». Det finnes med andre ord ikke artikler ol. som har gjennomgått fagfelle vurderinger i tidsskrifter. Det har vært utfordrende å få tilgang på litteratur, og jeg har vært avhengig av å kontakte personer for å få tilsendt informasjon om prosjektet.

5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil resultatene fra det empiriske datamaterialet bli presentert. Med utgangspunkt i en teoristyrte innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005) vil funnene bli plassert under ulike kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen. For å kunne si noe om hvordan skolens ledelse, kroppsøvingslærere og elever oppfatter innføringen av de nye kompetansekravene i svømming har jeg i resultatdelen valgt å presentere funnene i følgende kategorier: rammefaktorer, elevforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering.

De didaktiske kategoriene vil også være grunnlag for drøftingen i neste kapittel.

For å anonymisere dataene er skolene nevnt som 1 og 2, og informantene er identifisert ved skole og ved S for skoleledelse, L for lærer og E for elev.

Hva er det viktigste med å kunne svømme?

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2008) skal svømmeopplæringen bidra til at elevene får ferdigheter og kunnskaper som setter dem i stand til å kunne svømme, samt berge seg selv og andre.

I intervjuene fikk informantene spørsmål om hva de mente var det viktigste med å kunne svømme. Samtlige informanter svarte at det handlet om livreddende ferdigheter for å kunne redde seg selv og andre.

Det er vel at man ikke skal drukne, eller at andre skal drukne. (...) Jeg tenker sånn at hvis du holder på å dette opp i en dam da kan du svømme og ikke drukne. (...) Unngå uhell, og helst unngå døden og sånn (2-E).

Det viktigste er jo at hvis du faller uti så skal du komme deg opp. Så det er jo det som er målet med svømmeundervisningen tenker jeg (1-L).

Å redde seg selv og andre. Hvis jeg faller uti så må jeg kunne svømme i land. Hvis noen andre faller uti så må jeg likevel kunne svømme for å redde de (2-S).

Skoleledelse 1 uttrykte også at det var viktig å kunne svømme av mentale og helsemessige årsaker, samt gleden ved å delta i fysisk aktivitet sammen med andre. Flere av elevene gav også uttrykk for at de synes det var kjekt å svømme sammen med andre.

5.1 Rammefaktorer

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) er rammefaktorer forhold som på en eller annen måte begrenser eller muliggjør læring og undervisning. I planlegging av undervisning må rammefaktorene analyseres nøye. I det følgende vil informantenes tanker om det pedagogiske rammesystemet, rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn, tid og bruk av instruktører i svømmeopplæringen bli presentert som rammefaktorer i denne studien.

5.1.1 Det pedagogiske rammesystemet

En del rammefaktorer er gitt fra myndighetenes side, som for eksempel lover med forskrifter og kompetansemål (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Kjennskapet til regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring i skolen varierte mellom informantene. Begge kroppsøvingslærerne fortalte at de var positiv til den nye satsingen. Skoleledelse 1 og 2 gav derimot uttrykk for at de i liten grad var kjent med regjeringens nye satsing. Skoleledelse 1 viste blant annet til «Sjøhesten» som ny nasjonal satsing. På spørsmålet «kan du fortelle litt om den nasjonale satsingen på bedre svømmeopplæring i grunnskolen?», svarte skoleledelse 2:

Ehhh, nei (2-S).

Skoleledelse 1 og 2 gav uttrykk for at de opplevde innføring av en obligatorisk ferdighetsprøve som et viktig og nødvendig tiltak. I denne sammenheng trakk de frem fordelene ved at skolen fikk en oversikt over elevenes kompetanse. På begge skolene rapporterte kroppsøvingslærerne mulige utfordringer med tanke på gjennomføring av ferdighetsprøven. Kroppsøvingslærer på skole 1 uttrykte at enkelte elever var bekymret for at de ikke skulle mestre prøven, mens kroppsøvingslærer på skole 2 fortalte dette:

Jeg kan se en ulempe. Ulempen går på at barn som er redd for vann de vegrer seg veldig. Det er et, nå snakker jeg om et ekstremt fåtall av elever, men vi har elever som

gruer seg siden den er obligatorisk. Du ser det og vi får meldinger fra foreldre om at de gruer seg til å gå på skolen (2-L).

Ifølge kroppsøvlingslærerne var elevene kjent med at det skulle gjennomføres en obligatorisk ferdighetsprøve i svømming. Samtlige elever på skole 1 fortalte i detalj hva ferdighetsprøven bestod av. Elevene på skole 2 gav derimot uttrykk for at de ikke hadde hørt om prøven tidligere. På spørsmålet «vet dere at det skal gjennomføres en obligatorisk ferdighetsprøve i svømming?», svarte blant annet en av elevene:

Ehh, nei. Men jeg har hørt at kusinen min skulle ha det i sykkel (2-E).

Med LK06 fikk skoleeier anledning til å omdisponere 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag for enkeltelever. Omdisponeringen, vil ifølge Utdanningsdirektoratet (2017), kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene for den enkelte elev samlet sett. Ingen av skolene gav elever som kom inn under 25 prosent-regelen styrking i svømming, men det fremkom betydelig variasjon i hvordan skolene oppfattet denne regelen. Skoleledelse 2 fortalte blant annet dette:

Det skjer jo ikke noe med de som ikke mestrer kompetansemålene i å spille trommesett heller, eller å kunne gangetabellen. Så det skjer jo ikke noe med de. Vi burde sikkert ha fanget de opp og svømt mer med de (2-S).

Videre fikk skoleledelsen spørsmål om det ble lagt til rette for mer undervisning for disse elevene. Skoleledelse 2 svarte:

Ikke i forhold til svømming. Kanskje i forhold til trommesett, og kanskje i forhold til regning eller gangetabellen, men ikke i forhold til svømming (2-S).

Skoleledelse 1 fortalte at skolen hadde et sterkt ønske om å legge til rette for mer svømmeundervisning. Skolen har tilgang til to basseng, men de har foreløpig manglet ressurser til å gjennomføre ekstra opplæring. Kroppsøvlingslærer på skole 1 fortalte at skolen var pliktig til å tilby ekstra svømmeundervisning for elever som ikke mestret ferdighetsprøven.

5.1.2 Rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn

Rammer knyttet til elevene handler om deres forutsetninger, skolemotivasjon, foreldresamarbeid, samt deres kulturbakgrunn (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Imsen, 2009).

På begge skolene gav skoleledelsen og kroppsøvlingslærerne uttrykk for at elevene var motivert for svømmeopplæringen, og at de trivdes i faget. Kroppsøvlingslærer på skole 1 fortalte at elevene jevnt over hadde gode forutsetninger for svømmeopplæringen. På skole 2 uttrykte derimot kroppsøvlingslæreren at elevene hadde ulike forutsetninger for opplæringen.

Og sånn som bare denne klassen her, vi er 27 elever og bare 4 av dem er etnisk norske. Vi har mange barn som kommer, som har en bagasje som gjør at av en eller annen grunn så er de redd for vann. Det kan være fordi de bare har bodd i ørkenen hele sitt liv, og så kommer de her. Det kan og være reisemåten de har kommet til Norge på. Det er mange ting som spiller inn (2-L).

Skoleledelse 1 og 2 fremhevet at foresatte var viktig for elevenes svømmeopplæring. Videre fortalte de at mange av elevene lærte å svømme på ferie. Flere av elevene gav også uttrykk for at de hadde lært mye av foresatte.

5.1.3 Tid

Brattenborg og Engebretsen (2013) og Lyngsnes og Rismark (2014) fremhever at tid er en viktig rammefaktor i kroppsøvlingsfaget. Med tid menes både antall timer og minutter til undervisning, forflytting til undervisningsarena og tid brukt til andre undervisningsrelaterte aktiviteter som av og påkledning, garderobeaktiviteter, venting, informasjon etc. I det følgende vil jeg fokusere på informantenes opplevelse av tid i svømmeopplæringen.

Flere av elevene uttrykte at de hadde det travelt i undervisningen, og at de hadde dårlig tid i garderoben. De fortalte blant annet at de måtte ta på seg badehetten før de kom inn i garderoben, og at det var strengt forbudt å bruke shampoo. Kroppsøvlingslærer på skole 2 sa dette:

Og jeg tenker at det er vel det eneste jeg kan utsette «Sjøhesten» på, det er at de er ganske knallhard på tid, sant. For det er mange barn. Det er et løpebånd eller et

samlebåndsprinsipp der borte. Så det er liksom rett inn og rett ut igjen. (...) For det går jo på at «Sjøhesten» har fått mere penger og derfor kan de tilby dette til flere. Men det betyr at kapasiteten på områdene er sprengt. Så det er et jag for å komme seg inn og ut igjen (2-L).

Kroppsøvlingslærer på skole 1 fortalte at skolen ikke gjennomførte kroppsøvlingsundervisning inneværende skoleår, ettersom elevene fikk svømmeundervisning ukentlig. Videre gav han og skoleledelse 1 uttrykk for at svømmeopplæringen tok tid fra andre fag. Eksempelvis sa skoleledelse 1:

Ulempen med «Sjøhesten» er at det er veldig ressurskrevende og at det kanskje tar tid fra andre fag (1-S).

5.1.4 Instruktører i svømmeopplæringen

I *Prinsipper for opplæringen – Læringsplakaten* står det at skolen skal «legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte» (Utdanningsdirektoratet, 2015d, s. 2). I denne studien blir instruktører inkludert som en rammefaktor, da det er instruktørene som gjennomfører svømmeopplæringen. I det følgende vil derfor informantenes tanker og erfaringer knyttet til bruk av instruktører i undervisningen bli presentert.

Ifølge skoleledelse 1 og 2 var fordelene med å benytte instruktører i undervisningen at skolene sikret en god og grundig svømmeopplæring. Instruktørens ekspertkompetanse ble fremhevet, og skoleledelsen rapporterte at flere elever lærte å svømme i regi av «Sjøhesten». Videre gav skoleledelse 1 og 2 uttrykk for at det var viktig å opprettholde samarbeidet med «Sjøhesten». Eksempelvis sa skoleledelse 2 dette:

I forhold til den kompetansen de (instruktørene) har de som jobber i svømmehallen og at vi skal få fortsette å bruke den kompetansen i vår svømmeopplæring. Ja, vi skal sende våre lærere som har fysisk fostring. Vi skal sende de dit for å drive svømmeopplæring. Men når vi kan gjøre det sammen med de som jobber i svømmehallen så håper jeg at det fortsetter (2-S).

Begge kroppsøvlingslærerne uttrykte at instruktørene hadde en svømmefaglig kompetanse, ferdigheter og erfaring. Videre fortalte kroppsøvlingslærer på skole 2 at hun hadde hatt en

enorm personlig utvikling ved å samarbeide med instruktører. Begge kroppsøvingslærerne påpekte at instruktørene manglet pedagogisk kompetanse, og det kom tydelig frem i intervjuene at det var stor forskjell på hvordan instruktørene behandlet elevene.

For noen av de har vært svømmere selv, men de har ingen pedagogisk bakgrunn. Veldig stor forskjell på hvordan de (instruktørene) behandler elever. Og det synes jeg er uheldig. Jeg skulle ønske det var, altså det er en ting at de skal ha svømmelæringen i fokus, men de må ha det pedagogiske i grunn (2-L).

Jeg synes de aller fleste er flinke. Også er det kanskje noen som skulle hatt litt mer sånn ja, hvordan du får alle barn med, altså det er litt med måten de gir beskjed på. (...) Det er noen som ikke er så veldig pedagogisk (1-L).

Elevene gav uttrykk for at de likte å ha instruktører i undervisningen, og de trakk frem instruktørenes erfaring og svømmeferdigheter. På spørsmålet «hva synes dere om at det er instruktører som har svømmeundervisningen i stedet for læreren deres?», svarte elevene på skole 1:

Det er egentlig bedre. Fordi når vi svømte i en annen svømmehall med vår lærer, så da lærte vi ikke mest. Da lærte vi nesten ikke noe teknikk. (...) Fordi det er noen av de (lærerne) som ikke klarer å lære så godt. Ja, fordi de er mest flink i sånne fag, i stedet for svømming (1-E).

I intervjuene fikk kroppsøvingslærerne spørsmål om hvordan de opplevde at deler av deres jobb ble utført av andre. Svarene varierte mellom informantene. Kroppsøvingslærer på skole 2 fortalte at hun ikke hadde problemer med at instruktørene utførte hennes jobb. Videre sa hun at hun ikke hadde hatt problemer med å ta ansvar for svømmeopplæringen selv heller. Hun gav likevel uttrykk for at hun verdsatte samarbeidet med «Sjøhesten», og at hun ønsket å fortsette dette samarbeidet.

Kroppsøvingslærer på skole 1 svarte derimot slik:

Jeg synes jo at det er helt fantastisk. Hadde det vært et fag som jeg var helt, for eksempel matematikk som jeg liker veldig godt, så ville jeg ikke sluppet det. I alle fall ikke i den stand. Kanskje vi kunne samarbeidet litt, men jeg ville ikke sluppet det sånn som jeg gjør nå. Svømming er ikke noe for meg, altså du må nesten ha svømmekurs som disse personene har (1-L).

5.2 Elevforutsetninger

Elevene kommer til skolen med ulike erfaringer, kunnskaper, forventninger og evner (Lyngsnes & Rismark, 2014). I planlegging av undervisning er det viktig å ha kjennskap til elevenes forutsetninger og interesser (Lyngsnes & Rismark, 2014). I det følgende vil derfor informantenes tanker i forhold til elevforutsetninger, differensiering og tilpasset opplæring bli presentert.

I intervjuene gav kroppsøvingslærerne uttrykk for at instruktørene i liten grad hadde kjennskap til elevenes forutsetninger. Eksempelvis sa kroppsøvingslærer på skole 1:

Vi har noen elever med utfordringer som går mer på psyken, eller det kan være et handikap. Disse instruktørene husker ikke det for hver gang, for de har så mange. Så de (instruktørene) kan være veldig sånn krass mot enkelte elever. (...) så av og til så føler jeg at det kan være noen småuheldige kommentarer og ting blir tatt på et litt for høyt nivå for enkelte elever (1-L).

Videre fortalte kroppsøvingslærerne at relasjonen mellom instruktør og elev var noe mangelfull. Ifølge kroppsøvingslærerne hadde instruktørene ikke mulighet til å se den enkelte elev, ettersom de underviste svært mange elever i løpet av en uke. Kroppsøvingslærer på skole 2 sa:

Så det er ikke så veldig mye kjære mor, selv om de (instruktørene) prøver å se den enkelte. Men de har ikke muligheten til det (2-L).

5.2.1 Differensiering og tilpasset opplæring

Når elevene skal møte utfordringer som er tilpasset deres nivå, vil det ifølge Lyngsnes og Rismark (2014) være aktuelt å differensiere i forhold til læringsaktiviteter og mål.

Kroppsøvlingslærerne fortalte at elevene ble fordelt i nivådelte grupper, der de ble flyttet til og fra grupper etter hvert som de hadde en god progresjon.

Vi blir delt opp i grupper ut fra ferdigheter. Så alle, både de aller svakeste og de sterke. Jeg har en elev som aldri har vært ut i et svømmebasseng tror jeg. Og når jeg hadde hun tidligere, i fjor, da turte hun så vidt å gå rundt i bassenget. Mens nå får jeg faktisk vært alene med hun en hel time. Der hun bare har blitt så utrolig mye tryggere enn hun var. Så nå er det veldig differensiert, og de sterke får virkelig kjørt seg på crawl-teknikk. Og hvis de trodde de kunne crawle fra før så kunne de ikke det (1-L).

Samtlige elever uttrykte at de gjorde ulike øvelser på gruppene. I intervjuene kom det tydelig frem at elever som hadde gode svømmeferdigheter var i et basseng med dypt vann, mens elever med svakere ferdigheter var i et mindre basseng med grunt vann.

Eksempelvis sa en elev på skole 1:

Det er ofte forskjellig. For de på grunnen har kanskje noen (...) som sliter med å få hodet under vann og sånn. Det er derfor de må være grunnen. Og de som klarer seg sånn passe og er flink til å svømme de kan gå på dypet. De bytter litt på noen grupper, og noen er bare på grunnen (1-E).

I forhold til tilpasset opplæring trakk skoleledelse 1 og kroppsøvlingslærerne frem fordelene med å være flere voksne i vannet. Nivåinndelingen ble omtalt som svært positiv av kroppsøvlingslærerne. De gav uttrykk for at det var nødvendig med nivåinndeling for at elevene skulle få mestring på sitt nivå. Kroppsøvlingslærer på skole 2 sa:

Jeg synes ut fra de nye arbeidskravene så må det være sånn. Skal vi ha de nye måloppkravene så er det nødt til å være sånn. Jeg ser ikke noe annen mulighet i praksis (2-L).

5.3 Mål

Planlegging av undervisning dreier seg i stor grad om å utarbeide både langsiktige og kortsiktige mål, samt hjelpe elevene til å nå dem (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Kunnskapsløftets læreplaner for fag inneholder kompetansemål som fastsetter hva elevene

skal kunne på gitte tidspunkt. I det følgende vil derfor informantenes tanker om kompetansemålene bli presentert.

5.3.1 Kompetansemål som omhandler svømmeopplæring innendørs

Kjennskapet til læreplanen i kroppsøving varierte mellom informantene. Samtlige informanter gav uttrykk for kjennskap til læreplanen i kroppsøving, men de hadde mindre faglig bevissthet om kompetansemålene i svømming. Det var en tydelig oppfatning blant informantene at svømmeopplæringen skal gjennomføres innendørs i basseng.

Fra 2017 er det innført en obligatorisk ferdighetsprøve i svømming. Prøven er en konkretisering av to kompetansemål som omhandler svømmedyktighet og vanntilvenning i læreplanen for kroppsøving etter 4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Som nevnt tidligere hadde begge kroppsøvingslærerne og elevene på skole 1 kjennskap til denne ferdighetsprøven. Elevene på skole 1 fortalte i detalj hva prøven bestod av. I fokusgruppeintervjuet på skole 2 kom det derimot tydelig frem at elevene ikke var kjent med denne prøven. På spørsmålet «vet dere hva dere skal lære i svømmingen?», svarte eksempelvis en av elevene:

Utvikle svømmeferdighetene og lære å svømme hvis man ikke kan det (2-E).

5.3.2 Kompetansemål som omhandler svømmeopplæring utendørs

Kjennskapet til kompetansemålene som omhandler svømmeopplæring utendørs varierte mellom informantene. Kroppsøvingslærer på skole 2 og skoleledelse 1 gav uttrykk for at de var kjent med kompetansemålene. De resterende informantene var derimot ikke kjent med disse målene. På spørsmålet «kan du si litt om kompetansemålene som omhandler svømmeopplæring utendørs?», svarte kroppsøvingslærer på skole 1:

Det kan jeg ikke si noe om. Hva er det de skal gjøre? (1-L)

Ingen av skolene gjennomførte svømmeopplæring utendørs. Kroppsøvingslærer på skole 1 fremhevet at det var «Sjøhesten» som hadde ansvar for svømmeopplæringen, og at de gjennomførte all undervisning inne i basseng. Majoriteten av elevene gav uttrykk for at de var nokså skeptisk til svømmeopplæring utendørs, mens en av elevene på skole 1 foreslo at de

kunne surfe i sjøen. Ifølge skoleledelse 1 og 2 hadde skolene i kommunen ikke lov til å gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Eksempelvis sa skoleledelse 2:

Vi har ikke lov til å svømme i åpent vann. (...) det har vært noen drukningsulykker i kommunen så vi har fått beskjed om at det er forbudt å svømme med elevene utendørs (2-S).

Skoleledelsen og kroppsøvingslærerne fikk også spørsmålet «hvorfør tenker du at det kan være viktig at deler av opplæringen er utendørs?». Kroppsøvingslærer på skole 1 fortalte at det var for å kjenne forskjellen mellom tryggheten i basseng og hvordan det faktisk er i virkeligheten. Skoleledelse 1 svarte:

Nei det sier seg jo selv. Det er jo litt opplagt at du skal kunne berge deg selv hvis du ramler ut av en båt eller noe sånn. Ikke bare å kunne svømme i en hall (1-S).

Flere av informantene trakk frem utfordringer knyttet til gjennomføring av svømmeopplæring utendørs. Sikkerhet og utstyr ble nevnt av flere, og kroppsøvingslærer på skole 2 fremhevet forhold som vær, vind og bølger. Eksempelvis sa hun:

Også har du vær, vind og bølger. For det er mange som sliter med å få vann i nesen, og da få en bølge og ukontrollert vann som hever og senker seg. Det vil være ting som vi påvirke til at det ikke er gjennomførbart (2-L).

5.4 Innhold

LK06 inneholder ikke retningslinjer for bruk av spesifikt innhold i opplæringen. I planlegging av undervisning må man forholde seg til aktuelle læreplaner, samt ta stilling til hvordan innholdet kan bidra til et best utbytte for hver enkelt elev (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014).

Skoleledelsen og kroppsøvingslærerne fortalte at det var «Sjøhesten» som var ansvarlig for det faglige innholdet, samt det pedagogiske opplegget i undervisningen. Begge kroppsøvingslærerne og skoleledelse 1 gav uttrykk for at de var fornøyd med innholdet. Eksempelvis sa kroppsøvingslærer på skole 2 dette:

Ja, det som er greien er at selv om jeg er utdannet svømmelærer og har livredning og alt dette her, så har jeg ingen ansvar for det pedagogiske opplegget. For det er det «Sjøhesten» som står for sant. Og det står veldig detaljert der. (...) Så det er veldig bra opplegg. Veldig «syntalaust» for oss som er med (2-L).

Skoleledelse 1 påpekte at skolene ikke fikk komme med innspill med tanke på innhold og organisering av svømmeopplæringen.

5.4.1 Innlæring av teknikk

Ifølge kroppsøvingslærerne og elevene var innlæring av teknikk hovedinnholdet i svømmeopplæringen. Kroppsøvingslærerne fortalte at det var et sterkt fokus på teknikktraining, der elevene blant annet skulle lære svømmearten crawl. Målet var at elevene skulle svømme langt.

Veldig mye teknikktraining. Også har du de (elevene) som kan crawle, da er det å få de til å bedre teknikken og klare å svømme langt (1-L).

Elevene gav også uttrykk for at det var mye fokus på teknikktraining. Eksempelvis sa to elever på skole 2 dette:

Vi øver veldig ofte, nesten hver gang på crawl (2-E).

Vi pleier å gjøre veldig mye crawl, kanskje litt på rygg. Det er liksom sånn at vi begynner med det vi trenger mest. (...) Det er liksom crawl, ryggsvømming, magesvømming og sånn (2-E).

Èn av elevene på skole 1 uttrykte at han ønsket å lære mer om livredning. Han fortalte blant annet om hvordan klassen hadde arbeidet med livredning tidligere, og hvordan man skal berge en person opp fra vannet.

5.5 Arbeidsmåter

Læringsaktiviteter er et samlebegrep som omfatter metode, arbeidsmåter og organiseringsformer (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Skoleledelsen gav uttrykk for at de i liten grad hadde kjennskap til hvordan svømmeopplæringen ble gjennomført og organisert. Med tanke på at elevene skal kunne svømme 200 meter uttrykte kroppsøvingslærerne at det var et stort fokus på terping av crawlteknikk. Flere av elevene trakk også frem at det var mye terping i undervisningen, og at de gjorde det samme i hver undervisningstime. Eksempelvis sa to elever på skole 2 følgende:

Vi gjorde egentlig veldig som før. Vi gjør nesten det samme hele tiden. Vi tar crawl frem og tilbake, også pleier vi å dykke delfiner også blir det leketid (2-E).

Noen ganger når vi synes det vi skal gjøre er litt vanskelig. Da pleier vi å gjøre det mange mange mange ganger. For å øve. (...) Vi øver helt til vi kan det (2-E).

Flere av elevene gav uttrykk for at instruktørene viste hvordan ulike øvelser skulle gjennomføres, samt at øvelsene ble delt opp i ulike deler. Deretter ble delene satt sammen til en helhet.

5.5.1 Inndeling i grupper

Organisering kan handle om flere kategorier, men i denne sammenheng blir det inkludert som en arbeidsmåte.

Ifølge kroppsøvingslærerne ble elevene fordelt i mindre grupper i undervisningen.

Instruktørene hadde hovedansvar for hver sin gruppe, og skolens personell hadde en slags hjelpefunksjon. Fordelene ved å ha flere voksne tilstede ble fremhevet av skoleledelse 1, samt av begge kroppsøvingslærerne. Kroppsøvingslærer på skole 1 fortalte om hvordan undervisningen ble organisert slik:

Så nå er det liksom mellom seks til tolv elever i hver gruppe, og hver gruppe har en svømmelærer. Altså det er en svømmeinstruktør som virkelig er flink som er utdannet i det. Også har du en sånn som meg. En som ikke kan, men som liksom kan det mest grunnleggende og kan hjelpe til. Så nå er det veldig bra (1-L).

I intervjuet med kroppsøvingslærer 1 kom det tydelig frem at kroppsøvingslærerne i varierende grad ble involvert i undervisningen.

For jeg er med forskjellige instruktører. Han ene er veldig flink til å liksom dra meg med og si at nå er det dette vi terper på, nå er det dette vi skal øve på. Mens en annen er ikke så flink til å ta meg med. Så det kommer litt an på instruktørene. Det er noen som er flink til å bruke deg, og andre er mer sånn bare at du skal holde ro rett og slett (1-L).

Majoriteten av elevene gav uttrykk for at de synes det var positivt med gruppeinndelingen. Én av elevene innrømmet derimot at hun i utgangspunktet var litt skeptisk til inndelingen:

Jeg ble litt sånn: å søren når jeg ikke fikk være på gruppe med venninnene mine fordi de går på svømmeskole og sånn. Men det gikk egentlig helt fint, jeg tenkte ikke på det. (...) Og det er ganske gøy på min gruppe, så jeg har ikke lyst til å bytte til der vennene mine er (1-E).

5.6 Vurdering

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) vektlegger at det er kompetansemålene i læreplanen for fag som skal styre innholdet i opplæringen, samt være utgangspunkt for vurdering av elevenes grad av måloppnåelse. I det følgende vil derfor informantenes tanker om formativ vurdering, tilbakemeldinger og summativ vurdering bli presentert.

5.6.1 Formativ vurdering og tilbakemeldinger

Med tanke på formativ vurdering (vurdering for læring) fortalte kroppsøvlingslærer på skole 1 at elevene ble testet i første undervisningstime. På denne måten fikk instruktørene oversikt over elevenes ferdigheter, deretter ble det satt sammen nivådelte grupper. Etter hvert som elevene hadde en god progresjon ble de flyttet til et større basseng med dypere vann. Videre gav hun uttrykk for at elevene ble en form for testet kontinuerlig, slik at de kunne bli flyttet til og fra grupper.

Elevene på skole 1 fortalte at de hadde deltester i forbindelse med den obligatoriske ferdighetsprøven. Eksempelvis sa en elev på skole 1 dette:

Det er sånn at en kommer og hun ser på oss. (...) På dypet tester de oss skikkelig. En gang så måtte vi ta tre runder med crawl frem og tilbake og så rygg frem og tilbake.

Så måtte vi flyte i 30 sekunder og så måtte vi dykke ned på bunnen. Dette måtte vi gjøre tre ganger (1-E).

Elevene gav i varierende grad uttrykk for at de fikk tilbakemeldinger i undervisningen. Halvparten av elevene fortalte at de fikk hyppig tilbakemeldinger fra instruktørene. De fremhevet at instruktørene relaterte tilbakemeldingene til teknisk utførelse av øvelser.

Jeg pleier ofte å få kommentarer. De sier bra jobb hele tiden til meg. Liksom noen ganger så sier de at du må heve deg litt mer opp med hodet og litt mer rett. Og hvis du har for slappe armer så vet de (instruktørene) det. Du må ta armene litt høyere opp (2-E).

Den andre halvparten av elevene gav derimot uttrykk for at de i liten grad fikk tilbakemeldinger i undervisningen. Eksempelvis sa en av elevene på skole 2:

Jeg pleier jo faktisk ikke å få så mange tilbakemeldinger. Ingen på min gruppe faktisk. Jeg skjønner ikke hvorfor. Jeg gjør jo en bra jobb (1-E).

Elevene på skole 2 fortalte at de ofte hadde med en ekstralærer i undervisningen. To av elevene rapporterte at de fikk hyppig og gode tilbakemeldinger av henne.

5.6.2 Summativ vurdering

Summativ vurdering (vurdering av læring) er en sluttvurdering av elevenes læringsresultat, der man ser på i hvilken grad elevene når kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Da intervjuene ble gjennomført hadde elevene fortsatt undervisning i regi av «Sjøhesten». Kroppsøvlingslærerne uttrykte likevel sine tanker om elevenes grad av måloppnåelse.

Kroppsøvlingslærer på skole 1 gav uttrykk for at de fleste elevene trolig ville oppnå kompetansemålene. Han estimerte at 55 av 63 elever ville bestå ferdighetsprøven. På spørsmålet «opplever du at elevene når kompetansemålene etter 4. trinn?», svarte kroppsøvlingslærer på skole 2:

Ja, de fleste gjør faktisk det altså. Selv om jeg sa 60 prosent i sted, så er det mange flere som når de (kompetansemålene). Men jeg føler det at når de skal ta disse her (testene), de skal svømme 200 meter så skal de ikke være nedi med beina i bunnen. De er det, sant. Selv om det kanskje bare er en tå og sånn. For det er ganske strenge krav, og jeg ser at de fleste de klarer fint å svømme 200 meter. Men de er ofte nedi med en tå eller fot eller arm på sidene. Så hvis det skal være så knallhardt som at det ikke teller, så er det 60 prosent (2-L).

Ingen av kroppsøvingslærerne nevnte de andre kompetansemålene som elevene skal mestre etter 4. årstrinn.

6. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere resultatene opp mot tidligere forskning og min teoretiske forankring som er didaktikk. Mitt forskningsspørsmål om hvordan skoleledere, kroppsøvingslærere og elever oppfatter innføring av nye kompetansekrav i svømming, vil diskuteres med utgangspunkt i kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen.

Jeg har valgt å starte med en oppsummering av informantenes tanker om hva som er det viktigste med å kunne svømme. Dette fordi det er viktig å sammenligne hva som er beskrevet i læreplanene, hva faglitteraturen fremhever og hva mine informanter uttrykte.

Svømming er en del av kroppsøvingsfaget med klare mål, og har i mange tiår har vært beskrevet i læreplaner. Madsen og Irgens (2008) hevder at ferdigheten «å kunne svømme» er avgjørende for livberging i vann, og svømmeopplæring står dermed i en særstilling i forhold til de fleste andre fysisk aktiviteter. I intervjuene fikk informantene spørsmål om hva de mente var det viktigste med å kunne svømme. Samtlige informanter svarte at det handlet om livreddende ferdigheter for å kunne redde seg selv og andre. Dette er i samsvar med Utdanningsdirektoratet (2008), som fremhever at svømmeopplæring hovedsakelig er knyttet til å forebygge drukning. Tiltak i skolen treffer alle barn og skolen er derfor særlig viktig innen svømme- og livredningsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Flere av elevene og skoleledelse 1 trakk også frem gleden ved å delta i fysisk aktivitet sammen med andre. Utdanningsdirektoratet (2015e) fremhever at gode svømme- og livredningsferdigheter gir den enkelte mulighet til å drive med ulike vannaktiviteter, som en sosial aktivitet på fritiden.

6.1 Rammefaktorer

Brattenborg og Engebretsen (2013) fremhever at rammefaktorer er forhold som på en eller annen måte begrenser eller muliggjør læring og undervisning. I det følgende vil det pedagogiske rammesystemet, bruk av instruktører i svømmeopplæringen og tid som rammefaktor bli diskutert opp mot aktuell teori og forskning.

6.1.1 Det pedagogiske rammesystemet

En del rammefaktorer er gitt fra myndighetenes side som for eksempel lover med forskrifter og kompetansemål (Lyngsnes & Rismark, 2014). Siste revisjon med nye kompetansekrav i svømming kom i 2017, da regjeringen lanserte «Svømmepakken» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Resultatene viste at skoleledelsen ikke var oppdatert på nye føringer, og dermed ikke

kjent med regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring. Tidligere implementeringsforskning viser at gode forbindelseslinjer mellom styrings- og forvaltningsnivåene er avgjørende for en vellykket reformimplementering (Aasen et al., 2012; Datnow, 2002). En av de sentrale forbindelseslinjene er dialog og kommunikasjon. Mine funn kan tyde på at forbindelseslinjene og dialogen mellom nivåene har vært svake. Aasen et al. (2012) fremhever at det kan ta lang tid før en reform institusjonaliseres. En annen mulig forklaring kan være at skoleledelsen har mange ansvarsoppgaver i skolen, og dermed ikke anledning og tid til å sette seg inn i nye føringer.

Med LK06 fikk skoleeier anledning til å omdisponere 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag for enkeltelever, for å bedre elevens måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Resultatene viste at ingen av skolene gav elever som kom inn under 25 prosent-regelen ekstra svømmeopplæring. Det varierte i betydelig grad hvordan skolene oppfattet denne regelen. Skoleledelse 1 hadde et sterkt ønske om å legge til rette for mer svømmeopplæring, og kroppsøvingslæreren på skolen påpekte at skolen var pliktig til å tilby ekstra opplæring. Dersom dette stemmer, så er det i tråd med det Kunnskapsdepartementet (2017) skriver om at ferdighetsprøven skal gi skolene en pekepinn på elevenes kompetanse. På denne måten kan skolene sette inn nødvendige tiltak så tidlig som mulig. Skoleledelse 2 virket derimot å være langt mindre ansvarliggjort for elever som ikke mestret ferdighetsprøven. Dette kan trolig knyttes til skoleledelsens prioriteringer. Brattenborg og Engebretsen (2013) fremhever at rektor har det overordnede ansvaret for bruk av ressurser, og dermed for hvilke faglige områder som blir prioritert. Rektor sin holdning til kroppsøvingsfaget vil derfor være vesentlig. «Anser rektor faget som viktig i den helheten skolen utgjør, eller definerer hun / han det som mindre viktig enn for eksempel matematikk?» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 81). Funn i det empiriske datamaterialet tyder på at skoleledelse 2 prioriterer andre fag i skolen. Dette kan indikere at skoleledelsen i liten grad oppfatter svømmeopplæringen som viktig i den helheten skolen utgjør. Ommundsen (2013) fremhever at skolen har hatt et forsterket fokus på utvikling av skrive- lese- og matematikkferdigheter de siste årene.

6.1.2 Instruktører i svømmeopplæringen

Skolene i Norge står fritt til å utnytte det lokale handlingsrommet i organisering og metodevalg (Utdanningsdirektoratet, 2015f). I den utvalgte kommunen i studien blir svømmeopplæringen gjennomført av instruktører i de lokale svømmeklubbene. Dette handler om forhold mellom et innhold, her svømming, som skal formidles av noen, her instruktører,

til noen andre, her elever. I lys av didaktisk teori omhandler det den didaktiske trekanten, der undervisning blir definert som et trekantforhold mellom elev, instruktør og lærestoff.

Kunnskapsdepartementet (2016) fremhever at skolene kan etablere et godt samarbeid med organisasjoner som driver med svømming og livredning. Berg (2017) undersøkte bruk av eksterne aktører til gjennomføring av svømmeopplæring i norske barneskoler. Funn fra studien tyder på at bruk av eksterne aktører kan være en løsning, dersom skolene ikke besitter den kunnskapen som trengs (Berg, 2017).

Ifølge skoleledelse 1 og 2 var fordelene med å benytte instruktører i opplæringen at skolene sikret en god og grundig svømmeopplæring. Flere av informantene trakk frem instruktørens svømmefaglige kompetanse, ferdigheter og erfaring. Dette stemmer overens med Powell (2015) sin studie, der lærerne fremhevet eksterne aktørers ekspertkompetanse og erfaring. Grimsæth og Hallås (2013) påpeker at lokalsamfunnet besitter mye kompetanse som gjør at elevene kan forholde seg til skolens innhold på nye måter. I intervjuene med kroppsøvingslærerne kom det tydelig frem at instruktørene manglet pedagogisk kompetanse. Dette førte til at det var stor forskjell på hvordan instruktørene behandlet elevene. Dette er i samsvar med erfaringer fra tiltak innenfor andre praktiske estetiske fag i skolen. For eksempel er erfaringene fra Den kulturelle skolesekken at eksterne aktører mangler kunnskap om pedagogikk og klasseledelse. Ifølge forskerne fører dette til uro blant elevene, og uklarheter i rollefordelingen mellom lærerne og de eksterne aktørene som besøker skolen (Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013). Tilsvarende funn er gjort i studien til Blair og Capel (2011), der de fant at det stadig avdekkes mangler i eksterne aktørers kunnskap om pedagogikk og klasseledelse. Skovgaard et al. (2012) fremhever at den største bekymringen blant lærerne i deres studie, var om svømmetrenerne hadde tilfredsstillende kunnskap om klasseledelse og pedagogikk. Man kan derfor reflektere didaktisk over hva som skjer i dette trekantforholdet mellom de eksterne svømmeinstruktørene, innholdet de skal formidle og elevene.

Elevene fortalte at de likte å ha instruktører i opplæringen, og de opplevde at instruktørene var flinkere enn kroppsøvingslærerne til å lære dem teknikk. Elevene, som tidligere svarte at det viktigste med svømming var livberging, trekker her frem instruktørens svømmetekniske kompetanse. Elevene sa ingenting som kan tolkes som kommentarer om måten de ble undervist på, altså klasseledelse og pedagogikk.

Kroppsøvlingslærer på skole 1 uttrykte at han synes det var fantastisk at instruktørene gjennomførte svømmeopplæringen, ettersom han hadde hatt lite svømmeopplæring i lærerutdanningen. Funn i det empiriske datamaterialet kan tyde på at kroppsøvlingslæreren ikke føler at han har den nødvendige kompetansen til å gjennomføre svømmeopplæringen. Dersom dette stemmer, så kan det være i tråd med funnene fra Berg (2017) hvor hun fremhever at det bør innføres mer svømmeopplæring i lærerutdanningene. Jeg har ikke data som kan si noe om lærerutdanningene. Det kan også tenkes at kroppsøvlingslæreren opplever en umyndiggjøring slik debattinnlegg i nyhetsmedia har vist (Hallås & Nilsen, 2014).

Med tanke på bruk av instruktører i undervisningen fortalte kroppsøvlingslærer på skole 2 at hun hadde hatt en enorm personlig utvikling. Tilsvarende funn er gjort i undersøkelsen til Powell (2015), der lærerne i studien opplevde timene med eksterne aktører som profesjonell utvikling. Powell (2015) fremhever at utviklingen er avhengig av at lærerne blir inkludert i arbeidet til de eksterne aktørene, og ikke bare observerer. Resultatene mine viste at kroppsøvlingslærerne i varierende grad ble involvert i undervisningen. I denne sammenheng kom det frem at skolene ikke fikk anledning til å komme med innspill med tanke på innhold og organisering av opplæringen. Funn i det empiriske datamaterialet tyder på at lærerne blir delvis satt på sidelinjen, og at deres pedagogiske kompetanse ikke blir verdsatt. Det kan dermed tenkes at en samarbeidsmodell ville fungert bedre, der lærerne som profesjon har ansvar for det pedagogiske, mens instruktørene kan bidra med svømmefaglig kompetanse og erfaring. Jeg har ikke data til å svare presist på dette, og det trengs forskning som belyser dette temaet.

6.1.3 Tid

Brattenborg og Engebretsen (2013) fremhever at tid er en viktig rammefaktor i kroppsøvlingsfaget. Med tid menes både antall timer og minutter til undervisning, forflytting til undervisningsarena og tid brukt til andre undervisningsrelaterte aktiviteter som av og påkledning, garderobeaktiviteter, venting, informasjon, etc.

Funn i det empiriske datamaterialet tyder på at elevene opplevde at de hadde dårlig tid i garderoben. Dette er i samsvar med funn i undersøkelsen til Moen et al. (2018), der det kom frem at tid synes å være en utfordring i selve garderobesituasjonen i kroppsøving. I undersøkelsen deres viste det seg at særlig jenter oppga at de fikk for liten tid i garderoben. I mine funn kan man også se en slik tendens.

Kroppsøvingslærer på skole 1 assosierte undervisningen med et «samlebåndprinsipp». Elevene brukte begreper som at de hadde det travelt. Under fokusgruppeintervjuene fikk jeg inntrykk av at elevene opplevde dette som negativt. I lys av dette tolker jeg elevenes uttalelser som sammenlignbare med kroppsøvingslærer på skole 1, men at informantene har brukt ulik begrepsbruk til å forklare seg. Det kan se ut som det viktigste er å få flest mulig elever gjennom svømmeopplæringen, og at flest mulig kan registreres som bestått. Innenfor en skolekontekst og tanken om en allmenndannende skole vil en slik tenkning være problematisk. «Samlebåndprinsippet» ligner mer på en oppfatning der skolen har utviklet en mål- og resultatorientert styring som preges av standardisering av undervisningen (Sørreime, 2016). En slik tenkning minner om markedsorientering og New Public Management (NPM). Imsen (2009) fremhever at NPM er en næringslivsinspirert styringsfilosofi som benytter seg av målstyring, ansvarliggjøring på skolenivå og kontroll av måloppnåelse.

Funn i det empiriske datamaterialet kan tyde på at «Sjøhesten» underviser slik at de skal oppnå gode testresultater, og kanskje ikke for at svømming også kan inspirere til bevegelsesaktivitet i tråd med læreplanenes krav om livslang bevegelsesglede. Gode testresultater kan også stå i fare for å overskygge det faktum at vedlikehold av ferdigheter avhenger av interesse og motivasjon. Undervisning i skolen skal bidra til at elevene lærer, men undervisningen har også en dannelsingsdimensjon, den skal få betydning for elevene. For at undervisning skal få betydning for eleven er det grunn til å anta at arbeidsmåter eller organisering også må ta hensyn til dette. Midtsunstad og Willbergh (2010, s. 13) fremhever nemlig at «å undervise slik at innholdet skal bli til gode resultater på tester, gir et annet utvalg av innhold enn om det skal bli til betydning for eleven». I denne sammenheng illustreres det godt ved at lærere og elever på 4. trinn opplever undervisningen som et samlebånd. I lys av dette kan man stille spørsmål ved om undervisningspraksisen, som mine informanter snakker om, kan bidra til utvikling av hele mennesket og elevenes allmenndannelse.

6.2 Elevforutsetninger

Elevene kommer til skolen med ulike kunnskaper, erfaringer, evner og forventninger (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette gjelder også i svømmeundervisningen. I det følgende vil informantenes tanker knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn, elevforutsetninger, samt differensiering og tilpasset opplæring bli diskutert opp mot aktuell teori og tidligere forskning.

Rammer knyttet til elevene handler om deres forutsetninger, skolemotivasjon, foreldresamarbeid, samt deres kulturbakgrunn (Brattborg & Engebretsen, 2013; Imsen, 2009). Funn i det empiriske datamaterialet tyder på at elevene er motivert for svømmeopplæringen, og at de trives i faget. Dette er i samsvar med funnene i undersøkelsen til Moen et al. (2015), der det kom frem at en stor andel av elevene synes det var kjekt med kroppsøving.

Elevene kommer til skolen med ulikt utgangspunkt for svømmeopplæringen. Ifølge Madsen og Irgens (2008) vil elevenes forutsetninger og bakgrunn prege hvordan elevene lærer å svømme. Elevenes bakgrunn varierte mellom de to skolene. For eksempel viste resultatene at elevene på skole 1 jevnt over hadde gode forutsetninger for opplæringen i faget. Mens kroppsøvingslærer på skole 2 fortalte at en stor andel av elevene i klassen var minoritetselever. Flere av disse elevene hadde en bakgrunn som gjorde at de var redd for vann. Undersøkelsen til Norges Svømmeforbund (2013) viser at elever med foresatte født utenfor Europa har vesentlig svakere svømmedyktighet enn elever som er etnisk norske. Videre er disse elevene i større grad avhengig av svømmeundervisning i skolen.

Ifølge skoleledelsen og elevene var foresatte viktig for elevenes svømmeopplæring. Videre påpekte de at mange av elevene lærte å svømme på ferie. Dette er i tråd med funn i undersøkelsen til Norges Svømmeforbund (2013), der det kom frem at foreldre er viktigst for barn og unges svømmeopplæring, samt at mye av opplæringen skjer på ferie. Norges Svømmeforbund understreker likevel at svømmeundervisning i skolen er den eneste arena for å bli svømmedyktig for mange barn og unge. Helse- og omsorgsdepartementet (2006, s. 34) fremhever at skolen skal bidra til å redusere sosiale helseforskjeller ved sosial utjevning i læring. I denne sammenheng kan det være interessant å nevne at skoleledelse 1, som har en flerkulturell elevgruppe, fortalte at flere elever lærte å svømme på ferie og av foresatte. Ettersom flere av elevene hadde en bakgrunn som gjorde at de var redd for vann, kan man anta at dette også gjelder flere av elevenes foresatte. Det kan derfor tenkes at flere av disse elevene er avhengig av svømmeopplæring i skolen for å bli svømmedyktig, slik Norges Svømmeforbund (2013) fremhever. Man kan anta det, men jeg har ikke dokumentasjon til å svare på dette. For å finne mer presise data kunne man for eksempel gjennomført studier med kvalitative forskningsdesign for å få frem foresattes opplevelser og tanker.

I intervjuene med kroppsøvlingslærerne kom det tydelig frem at instruktørene i liten grad hadde kjennskap til elevenes forutsetninger, samt at relasjonen mellom instruktør og elev var noe mangelfull. Relasjoner mellom lærer og elever er i litteraturen trukket frem som spesielt viktig for læring (Grimsæth & Hallås, 2013; Hattie, 2009; Imsen, 2009).

Kroppsøvlingslærerne fortalte at instruktørene ikke hadde mulighet til å se den enkelte elev, ettersom de underviste hundrevis av elever i løpet av en uke. Dette er i tråd med funn fra studien til Powell (2015), der det kom frem at eksterne aktører ikke kjenner elevene og dermed ikke vet hvordan de skal møte elevenes varierte behov. Funn i det empiriske datamaterialet tyder på at det er mangler i instruktørens relasjonskompetanse. Hattie (2009) fremhever at relasjonen mellom lærer og elev er den faktoren som har størst effekt på elevenes læringsutbytte. Dette kan ses i sammenheng med kommunikasjonsaksen i den didaktiske trekanten. Kommunikasjonsaksen vil i dette tilfellet fremheve relasjonen mellom instruktør og elev i undervisningen (Imsen, 2016; Lyngsnes & Rismark, 2014).

Lærerne i studien til Skovgaard et al. (2012) fremhevet at de hadde bedre mulighet til å vurdere elevenes forutsetninger på grunn av deres daglige kontakt med elevene.

Svømmetrenerne anerkjente at det kunne være utfordrende å skape positive relasjoner med elevene, men de så ikke på det som et stort problem.

6.2.1 Differensiering og tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt i norsk skole, og ifølge Opplæringslova (1998) § 1-3 skal opplæringen tilpasses til den enkelte elevs forutsetninger og evner. Dette gjelder samtlige elever, både de med spesielle vansker og de med spesielle evner (Lyngsnes & Rismark, 2014). Resultatene i min studie viste at elevene ble inndelt i nivådelte grupper, der de gjorde ulike øvelser på de forskjellige gruppene. Når elevene skal møte utfordringer som er tilpasset deres nivå, vil det være aktuelt å differensiere i forhold til læringsaktiviteter og mål (Lyngsnes & Rismark, 2014). Madsen og Irgens (2008) fremhever at det kan være en fordel å organisere elevene i grupper ut fra forutsetninger og ferdighetsnivå. Dette gjelder svømmeopplæring på fritiden og ikke inndeling i en skolekontekst (Madsen & Irgens, 2008). Funn i det empiriske datamaterialet tyder på at kroppsøvlingslærerne og elevene opplevde gruppeinndelingen som positiv. I forhold til tilpasset opplæring uttrykte kroppsøvlingslærerne at det var nødvendig med nivådelte grupper for at elevene skulle få utfordringer på sitt nivå. Det kan være verdt å nevne at det ikke var faste nivådelte grupper, noe som er i tråd med Opplæringslova (1998) § 8-2. Utdannings- og forskningsdepartementet (2003, s. 31)

vektlegger betydningen av at elever «...settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse».

6.3 Mål

Brattenborg og Engebretsen (2013) fremhever at planlegging av undervisning i stor grad dreier seg om å utarbeide både langsiktige og kortsiktige mål, samt hjelpe elevene til å nå dem. Læreplanen (LK06) inneholder kompetansemål som fastsetter hva elevene skal kunne etter 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn og i videregående opplæring. Kompetansemålene i kroppsøving omhandler svømmeopplæring både innendørs og utendørs i de ti første årene (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

6.3.1 Kompetansemål som omhandler svømmeopplæring innendørs

Kjennskapet til læreplanen i kroppsøving varierte mellom informantene. Samtlige informanter gav uttrykk for kjennskap til læreplanen i kroppsøving, men de hadde mindre faglig bevissthet om kompetansemålene i svømming. Resultatene viste at det var en tydelig oppfatning blant informantene at svømmeopplæringen skal gjennomføres innendørs i basseng. Dette er i tråd med funn som også Ellingsen (2017b) fant. Hun hevder at svømmeferdigheter og svømmedyktighet har vært målet og hovedfokuset for svømmeopplæring i kroppsøvingsfaget. Hun begrunner blant annet dette med endringene i læreplanen med virkning fra august 2015 (Ellingsen, 2017b).

Fra 2017 er det innført en obligatorisk ferdighetsprøve i svømming. Prøven er en konkretisering av to kompetansemål som gjelder svømmedyktighet og vanntilvenning (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Utdanningsdirektoratet (2016c) fremhever at målene må oppfattes som meningsfulle og realistiske for elevene, og det er vesentlig at de blir kjent med målene for opplæringen. Elevene på skole 1 var godt kjent med ferdighetsprøven. Resultatene viste derimot at elevene på skole 2 ikke hadde hørt om prøven tidligere. Forskning viser at elevene lærer bedre når de er kjent med hva de skal lære og hva som er forventet av dem (Dumont & Instance, 2010, Hattie, 2009, Håkansson & Sundberg, 2012, referert i NOU, 2014:7). Fra et didaktisk synspunkt er det derfor naturlig å stille spørsmål om det tydelig nok blir kommunisert ut til elevene hva de faktisk skal lære, hvorfor undervisningen gjøres slik og hva undervisningsopplegget skal ende opp med. Kroppsøvingsfaget, som presisert i fagets formål, er et allmenndannende fag og elevene må da få være med i refleksjoner om det de skal lære og hvordan de best syns at de kan oppnå kompetanse. Konkretisert til svømming og

ferdighetsprøven vil det derfor være spesielt viktig at lærere og instruktører sikrer at elevene kjenner til ferdighetsprøven.

6.3.2 Kompetansemål som omhandler svømmeopplæring utendørs

Kjennskapet til kompetansemålene som omhandler svømmeopplæring utendørs varierte mellom informantene. Flere av informantene var ikke kjent med målene, og de uttrykte at begrepet trygg ferdsel var et nytt begrep for dem. Videre viste resultatene at kompetansemålene om svømmeopplæring utendørs ikke var implementert ved de to skolene i studien. Dette er i samsvar med funn fra mastergradsavhandlingen til Ellingsen (2017b), der det kom frem at kompetansemålet om trygg ferdsel i, ved og på vann var et nytt mål og ikke implementert ved skolen i prosjektet. Mine funn tyder dermed på at elevene ikke får mulighet til å oppnå samtlige kompetansemål i kroppsøvningsfaget etter 4. årstrinn. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015c) har elevene rett til en opplæring i overensstemmelse med læreplanen (LK06), og rektor har ansvar for at skolens opplæring dekker samtlige kompetansemål. Engelsen (2012) fremhever at det ofte er stor forskjell mellom formuleringene i læreplanen og det som faktisk skjer i opplæringen.

Ifølge skoleledelse 1 og 2 har skolene i kommunen ikke lov til å gjennomføre svømmeopplæring utendørs på grunn av tidligere drukningsulykker. Ellingsen (2017b) fremhever at undervisningen må foregå ute i, ved og på vann, dersom elevene skal oppnå kompetansemålene. En av de sentrale informasjonslinjene i implementering er dialog mellom de ulike nivåene (Aasen et al., 2012). Mine funn indikerer at kommunikasjonen og dialogen mellom kommune- og skolenivå er svak, og man kan anta at det må utøves bedre dialog. Aasen et al. (2012) fremhever at det kan være utfordrende for skoleeier å etablere gode rutiner for kommunikasjon mellom skole- og kommunenivå, som sikrer kunnskap og informasjon om skolers utvikling og utfordringer. I et didaktisk perspektiv kan en se for seg at dette også handler om didaktikk, forstått som et element av kritisk tenkning med sikte på endring og utvikling av et fagområde (Nielsen et al., 2003). Da handler altså didaktikk om kritisk refleksjon i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av et fagfelt slik Sjøberg (2006) har fremhevet. Brukt på de nye kompetansekravene om svømming vil man kunne tenke seg at det er et didaktisk spørsmål, både hvordan kommuner og skoler sikrer gode rutiner for kommunikasjon mellom skole- og kommunenivå, og hvordan kunnskap og informasjon om skolers utvikling og utfordringer finner sted lokalt.

Skoleledelsen og kroppsøvingslærerne fikk spørsmål om «hvorfør det kan være viktig at deler av opplæringen gjennomføres utendørs». Flere av informantene uttrykte at det var for å kjenne på forskjellen mellom tryggheten i basseng og hvordan det er i «virkeligheten». Dette er i samsvar med Kjendlie et al. (2013), som har undersøkt om svømmeopplæring innendørs forbereder elevene til å møte risikoen utendørs. Studien konkluderer med at man ikke kan forvente at elleveåringer klarer å reprodusere sine svømmeferdigheter fra stabile forhold innendørs til ustabile og mer krevende forhold utendørs. Stallman et al. (2008) påpeker at drukningsulykker primært skjer utendørs, mens svømming blir lært innendørs. Stallman et al. (2008) og Kjendlie et al. (2013) anbefaler derfor at alle opplæringsmodeller inkluderer svømming utendørs. Resultatene viste at «Sjøhesten» gjennomførte all undervisning innendørs. Mine funn kan tyde på at «Sjøhesten» har et ensidig fokus på at elevene skal bli svømmedyktig, og ikke at elevene skal kunne ferdes trygt i, ved og på vann.

I Generell del av læreplanen står det at «opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Videre står det at opplæringen skal gi elevene kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv. I denne sammenheng vil elevenes kompetanse og trygghet i vann være av stor betydning. «Sjø og vann er ofte arbeidsplassen for voksne og lekeplassen for barn. Det er derfor viktig at alle lærer seg å ha nær omgang med sjø og vann» (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 2).

6.4 Innhold

Innhold dreier seg om *hva* arbeidet i skolen skal handle om (Lyngsnes & Rismark, 2014). Engelsen (2012) fremhever at skolens innhold omfatter både det lærestoffet og de fremgangsmåtene man mener er nødvendige for å oppnå skolens mål. Brattenborg og Engebretsen (2013) vektlegger at det vil være gunstig å ha innsikt i elevene sine forutsetninger og interesser ved valg av innhold i faget.

6.4.1 Innlæring av teknikk

Læreplanen (LK06) inneholder ikke retningslinjer for bruk av spesifikt innhold i opplæringen. Utforming av innhold er derfor et viktig aspekt i didaktisk arbeid. Resultatene viste at elevene lærte crawl- og ryggsvømming i undervisningen. Madsen og Irgens (2008) anbefaler crawlsvømming som første svømmeart, ettersom bevegelsesmønsteret er enklere å lære enn for butterfly- og brystsvømming. Videre fremhever de at bevegelsesmønsteret i rygg- og

crawlsvømming har store likhetstrekk, og at de derfor kan læres mer eller mindre samtidig (Madsen & Irgens, 2008).

Oversiktsartikkelen til Stallman et al. (2008) tar for seg innholdet i opplæringen, samt hva som er intensjonen med svømmeopplæring. Ifølge kroppsøvingslærerne og elevene var hovedinnholdet i undervisningen innlæring av teknikk, og målet var at elevene skulle svømme en lengre distanse. Stallman et al. (2008) påpeker at svømming i skolen ofte handler om å utføre et sett av «riktige» bevegelser for å komme seg fra A til B i vannet. Forfatterne hevder at årsakene til drukning bør avgjøre hva elevene skal lære, samt hvordan man underviser i svømming. Ifølge skoleledelsen og kroppsøvingslærerne i mitt materiale var «Sjøhesten» ansvarlig for det faglige innholdet, samt det pedagogiske opplegget i undervisningen. Lyngsnes og Rismark (2014) fremhever at innholdet i opplæringen må være i tråd med læreplaner. Dette kan ses i sammenheng med representasjonsaksen i den didaktiske trekanten. Hvis det er slik at «Sjøhesten» har et ensidig fokus på innlæring av teknikk, så kan det tyde på at modellen dette første året har for lite fokus på noe av skolens område, som også handler om en danningsdimensjon. Som nevnt andre steder i diskusjonen vil det også her være viktig å trekke frem at noe av formålet med kroppsøvingsfaget handler om kroppsøving som et allmenndannende fag, og det at elevene skal lære samarbeid, få utviklet kreativitet, lære om fair play, samt tilegne seg gode vaner (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

I studien til Skovgaard et al. (2012) uttalte lærerne en bekymring for at dersom svømmeklubbene overtar svømmeundervisningen i skolen, kan det utvikles til en medlemsrekruttering og talentutvikling for svømmeklubbene. Dette ble ikke nevnt av noen av mine informanter, men det kan være en mulig utvikling. Funn i det empiriske datamaterialet kan likevel tyde på at intensjonen til «Sjøhesten» er at elevene skal utvikle gode tekniske svømmeferdigheter. Stallman et al. (2008) fremhever at kompetanse og sikkerhet i vann er like viktig som tekniske ferdigheter som skaper fremdrift.

6.5 Arbeidsmåter

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) er læringsaktiviteter et samlebegrep som omfatter arbeidsmåter, metode og organiseringsformer. Læreplanene fastsetter tydelige kompetansemål, og det er opp til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås.

Resultatene viste at instruktørene viste hvordan øvelsene skulle gjennomføres, samt at øvelsene ble delt opp i ulike deler. Jeg tolker svarene til elevene som undervisningsmetodene instruksjon og delmetode. Ifølge Madsen og Irgens (2008) kjennetegnes instruksjon av at instruktørene forklarer en øvelse, og når instruksjonen er gitt skal elevene ha klart for seg hva som skal gjøres. Delmetoden innebærer at øvelsen deles inn i mindre oppgaver og at disse først læres hver for seg. Deretter blir øvelsene satt sammen til en helhet (Madsen & Irgens, 2008). Madsen og Irgens (2008) fremhever at instruktørene må variere bruk av metoder i svømmeopplæringen.

Resultatene viste at kroppsvinglærerne og elevene opplevde at det var et stort fokus på terping av crawlteknikk. Videre fortalte elevene at de gjorde det samme i hver undervisningstime. Funn i det empiriske datamaterialet tyder på at elevene opplevde at det var lite variasjon i undervisningen. Dette er i samsvar med funn fra undersøkelsen til Moen et al. (2015), der det kom frem at elevene ønsket mer og allsidig innhold i kroppsving. Madsen og Irgens (2008) fremhever at ferdigheten «å kunne svømme» skiller seg fra de fleste andre basisferdigheter, ved at det har et enten – eller aspekt. Enten kan du svømme, eller så kan du det ikke. Man kan derfor anta at elevene trenger å tilbringe mye tid i vann, og at det er nødvendig med en del terping av crawlteknikk for å automatisere bevegelsen, slik Madsen og Irgens (2008) fremhever. Utdanningsdirektoratet (2008) vektlegger at det tar omtrent 40 timer fra en elev starter med vanntilvenningen til vedkommende er svømmedyktig.

6.6 Vurdering

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) er hovedhensikten med vurdering å fremme elevenes læring og utvikling. Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) fremhever at det er kompetansemålene i læreplanen for fag som skal styre innholdet i opplæringen, samt være utgangspunkt for vurdering av elevenes grad av måloppnåelse. I denne studien handler vurdering om tilbakemeldingene elevene får underveis i svømmeopplæringen, og med de nye kompetansekravene som er innført handler det også om å mestre ferdighetsprøven.

6.6.1 Formativ vurdering og tilbakemeldinger

Etter regjeringens satsing på bedre svømmeopplæring, er det sentralt å koble ferdighetsprøven til arbeid med vurdering i faget. Ferdighetsprøven består av syv øvelser som skal inngå i et pedagogisk opplegg som går over tid (Kunnskapsdepartementet, 2016). Resultatene viste at «Sjøhesten» gjennomførte og testet elevene i ulike deltester i undervisningen. På denne måten

fikk instruktørene oversikt over elevenes ferdighetsnivå. I arbeidet med ferdighetsprøven skal læreren sikre at «elevene får god undervisningsvurdering som fremmer læring og mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 21).

Resultatene viste at elevene i varierende grad fikk tilbakemeldinger i undervisningen. Halvparten av elevene gav uttrykk for at de fikk hyppig tilbakemeldinger, der instruktørene relaterte tilbakemeldingene til teknisk utførelse av øvelser. Den andre halvparten opplevde derimot at de i liten grad fikk tilbakemeldinger. Funn i det empiriske datamaterialet tyder på at en del av elevene ikke opplevde å få nok tilbakemeldinger i undervisningen. Opplevelsene til elevene er i tråd med funn i Elevundersøkelsen fra 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 22) og mastergradsavhandlingen til Tveit (2017). Resultatene fra disse studiene viste at mengden tilbakemeldinger bør forbedres. Hattie og Timperley (2007) fremhever at tilbakemelding er en av de viktigste faktorene i en læringsprosess. Formålet med tilbakemeldinger er at de skal hjelpe elevene til å minske gapet mellom det de kan og det de skal strekke seg etter. En av elevene på skole 1 fortalte at han ikke skjønnte hvorfor han ikke fikk tilbakemeldinger i undervisningen, da han selv synes han gjorde en god innsats. Dersom denne eleven hadde opplevd å få mer faglige og gode tilbakemeldinger, så kan man hevde at han i større grad hadde fått økt motivasjon og læringsutbytte, slik Throndsen (2011) og Throndsen et al. (2009) skriver at tilbakemelding skal bidra til.

6.6.2 Summativ vurdering

Summativ vurdering er en sluttvurdering av elevenes læringsresultat, der man ser på i hvilken grad elevene når kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014).

Da intervjuene i min studie ble gjennomført var ikke elevene ferdig med undervisningsopplegget i regi av «Sjøhesten». Kroppsøvingslærerne uttrykte likevel sine tanker om elevenes grad av måloppnåelse. Kroppsøvingslærer på skole 1 fortalte at de aller fleste trolig ville mestre ferdighetsprøven, mens kroppsøvingslærer på skole 2 opplevde at det varierte hvordan testene ble gjennomført. I denne sammenheng fremhevet hun at elevene ofte hadde en fot i bunnen av bassenget. Måloppnåelsen til elevene var med andre ord avhengig av hvordan testene ble gjennomført. Funn i det empiriske datamaterialet kan tyde på at det varierer hvordan testene i «Sjøhesten» blir gjennomført. Det vil være viktig å evaluere ulike

modeller som benyttes i skolen, både i regi av kroppsøvingslærere og i regi av eksterne aktører, for å få frem fakta og mer kunnskap om den praktiske gjennomføringen.

7. Oppsummerende avslutning

I denne studien har jeg utforsket hvordan skolens ledelse, kroppsøvlingslærere og elever opplever og erfarer innføring av nye kompetansekrav i svømming. Problemstillingen om hvordan disse aktørene oppfatter innføring av nye kompetansekrav i svømming er belyst med tidligere forskning og en teoretisk didaktisk forankring og analyse.

Noen oppsummerende og tydelige funn kan sies å være at flere av informantene opplevde undervisningen som et «samlebånd», der hensikten var å oppnå gode testresultater.

Kroppsøvlingslærerne ble i varierende grad involvert i undervisningen, og skolene fikk i liten grad anledning til å komme med innspill med tanke på innhold og organisering.

Kroppsøvlingslærerne opplevde at instruktørene manglet pedagogisk kompetanse. I den sammenheng fremhevet de at instruktørene hadde lite kjennskap til elevenes forutsetninger. Dette førte til at det var stor forskjell på hvordan instruktørene behandlet elevene, og en noe mangelfull relasjon mellom instruktør og elev. Samtlige informanter opplevde at det viktigste med å kunne svømme var livreddende ferdigheter, men hovedinnholdet i opplæringen var innlæring og terping av teknikk innendørs i basseng. Begrepet om trygg ferdsel var et nytt begrep for majoriteten av informantene, og svømmeopplæring utendørs var ikke implementert ved de to skolene som var valgt ut i min studie.

7.1 Veien videre

Det er lite eller mangelfull forskning på hvordan skolens ledelse, kroppsøvlingslærere og elever opplever innføringen av de nye kompetansekravene i svømming. Denne studien er et bidrag til denne forskningen, men vi trenger fremdeles mer forskningsbasert kunnskap om innføringen av de nye kompetansekravene. Forhåpentligvis kan denne masterstudien være til inspirasjon for videre forskning på dette temaet. Det er selvsagt naturlig at det vil gå en tid fra myndighetene innfører noe nytt, og til man har forskningsbasert kunnskap hentet fra ulike typer data og evalueringer av disse nye tiltakene.

Kunnskap fra denne studien kan bidra inn for å gi et større bilde av situasjonen ved noen skoler nå i oppstartfasen. Dette bilde kan bidra inn til skoler og skoleeiere og til det nasjonale senteret som skal kommunisere med skoleeiere, rektorer og lærere. Kunnskapen kan også bli viktig i den prosessen Norge er midt i nå når det gjelder fagfornyelse i alle fag i

grunnopplæringen. Resultatene fra min studie kan også bli viktig i lærerutdanningene hvor utdanning av fremtidens kroppsøvingslærere skal finne sted.

Det har vært spennende å forske på et prosjekt som er i startfasen, og «Sjøhesten» er foreløpig ikke evaluert. Jeg har løftet frem stemmen til brukerne, og mine resultater kan vise hva som kom frem midt i det første året med denne modellen. Denne studien har et lite utvalg med to skoler fra en kommune, og det vil derfor være veldig viktig å få frem stemmen til flere brukere. Det vil også være viktig å få mer kunnskap om hvordan det arbeides med de nye kompetansekravene i andre fylker. Kartleggingsstudier og studier med kvalitative forskningsdesign hvor lærere og elever får uttrykke sin mening vil bli viktig. Det er også behov for forskningsbasert kunnskap som belyser samarbeidet mellom instruktører og lærere i svømmeopplæringen.

Litteraturliste

- Aaasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433. Hentet fra [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/66821388/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument.pdf](https://www-idunn.no/galanga.hvl.no/file/pdf/66821388/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument.pdf)
- Aamodt, P. O., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T. C., Lødding, B. & Røsdal, T. (2014). *Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen* (NIFU rapport 49/2014). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280387/NIFUrapport2014-49.pdf?sequence=1>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (20/2012). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE_slutt.pdf
- 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/Masteroppgave%20Per%20nille%20Ravn%20Berg_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bjørheim, C. (2017, 8. februar). Snart blir det svømmetester i 4 klasse. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/pRyAG/Snart-blir-det-svømmetester-i-4-klasse>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- 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

- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (5/2006). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275575/NIFUrapport2006-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braaten, M. (2016, 26. april). Penger til svømmeopplæring når ikke frem. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/svoemming/penger-til-svoemmeopplaering-naar-ikke-frem/a/23656759/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Breivik, J. K. & Christophersen, C. (Red.). (2013). *Den kulturelle skolesekken - en tekstsamling*. Stein Rokkan Centre for Social Studies. Hentet fra https://uni.no/media/manual_upload/328_notat_2_2013_breivik_og_christophersen_red_.pdf
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Cope, D. (2014). Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software. *Oncology Nursing Forum*, 41(3), 322-323. doi:10.1188/14.ONF.322-323
- Datnow, A. (2002). Can We Transplant Educational Reform, and Does It Last? *Journal of Educational Change*, 3(3), 215-239. doi:10.1023/a:1021221627854
- Ellingsen, K. (2017a). "Svøm Bergen" 2017-2018. Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/personalrommet/9417/article-145155>
- Ellingsen, M. F. (2017b). *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 lærings planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Forsøk og reform (trykt utg.), Bind nr 5). Oslo: I kommisjon hos Aschehoug.
- 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>
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gudmundsson, H. & Vienola, R. (2013). *Definition concerning swimming ability and drowning rates*. Innlegg presentert ved World Conference on Drowning Prevention, Potsdam, Germany.
- Hallås, B. O. & Nilsen, A. K. (2014, 19. september). Skolebyrådens mageplask. Kjære Harald Victor Hove: Hvorfor vil du umyndiggjøre kroppsøvingslærere? *Bergens Tidende*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/K607e/Skolebyradens-magaplask>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2006). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller* (Meld. St 20 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc70b9942ea241cd90029989bff72d3c/no/pdfs/stm200620070020000dddpdfs.pdf>
- Heyerdahl, N. & Buan, V. (2011, 12. oktober). Brødre (9) og (12) druknet i Oslo. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/7057W/Brodre-9-og-12-druknet-i-Oslo>
- 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). Innføring i kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Idrettsplan 2010-2019. (2010). *Idrettsbyen Bergen - et steg foran*. Hentet fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00064/Idrettsplan_2010-201_64802a.pdf
- Idrettsplan 2017-2027. (2017). *Idrettsplan 2017-2027. Idrettsbyen Bergen - aktiv og attraktiv for alle*. Hentet fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00308/Idrettsplan_Bergen_308861a.pdf
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, K. (2017, 8. juni). Skal svømmeteste alle barn. *BT*. Hentet fra <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/RgPn8/Skal-svommeteste-alle-barn>

Karlsen, M. B. (2016). *Unik svømmeopplæring*. Hentet fra

<https://www.meloy.kommune.no/no/Virksomheter1/Helse-og-omsorg/Vare-virksomheter/Helsefremmende-og-forebyggende/folkehelsesatsingen-KRAFT/Frisk-og-stolt/Unik-svommeopplaring/>

Kirke Undervisnings og Forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Kjendlie, P. L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K. & Stallmann, 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), 301-313. doi:10.25035/ijare.07.04.04

Kjensli, J. (2016). *Norges Svømmeskole*. Hentet fra

<http://svømming.no/svømming/svømming-forside/norges-svømmeskole/>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren - Rollen og utdanningen*. (Meld.St.11 2008-2009).

Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*, (Meld. St. 22 2010-2011). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Bedre svømmeopplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-svommeopplaring-i-skolen/id2509337/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Regjeringens svømmepakke. Skal gjøre det lettere å gi god svømmeopplæring til elevene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-gjore-det-lettere-a-gi-god-svommeopplaring-til-elevne/id2555978/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Madsen, Ø. & Irgens, P. (2008). *Slik lærer du å svømme*. Bergen: Bodoni Forl. Norges Svømmeforbund
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget
- MHFA. (2016a). *Mandat. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet*. Hentet 8. oktober 2017 fra <http://mhfa.no/om-senteret/mandat/>
- MHFA. (2016b). *Senterets bidrag til en bedre svømmeopplæring*. Hentet 8. oktober 2017 fra <http://mhfa.no/senterets-bidrag-til-en-bedre-svommeopplaering/>
- Midtsunstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. H. Midtsunstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 10-19). Kristiansand: Cappelen akademisk forlag.

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (1/2018). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfaget i grunnskolen.* (2). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf
- Morgan, D. L. & Krueger, R. A. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Morgan, P. & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers` Perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-108. doi:10.3200/JOER.101.2.99-112
- Nielsen, M. B. O., Tønnesen, R. & Wiland, S. M. (Red.). (2003). *Fagdidaktikk på offensiven : rapport fra seminar arrangert av Forum for fagdidaktikk ved Høgskolen i Agder, Dømmesmoen 14.-16. september 2001*. Kristiansand: HIA og Høyskoleforlaget.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*. Oslo: Aschehoug.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet Normalplannemnda. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen [1939]*. Oslo: Aschehoug.
- Norge Kirke og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet Aschehoug.

- 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
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/60020223/fysisk-motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b.pdf
- Ongstad, S. (Red.). (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

- 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
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riise, R. & Oseid, K. A. (2015, 25. februar). Han vil tvinge kommunene til å svømmeteste skolebarn. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/han-vil-tvinge-kommunene-til-a-svommeteste-skolebarn-1.12223420>
- Setlo, T. (2009). Svømme- og livredningsopplæring i Sandefjord : i harmoni med lovverket? : del 1. *Kroppøving*, 59(2009)nr 1, 20-23.
- Sjøberg, S. (2006). Naturfag i skole og samfunn: en tverrfaglig historie. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skovgaard, T., Lüders, K., von Seelen, J., Jensen, M. M., Ibsen, B., Nielsen, C. D. & Marling, T. (2012). *Svømmning i den danske folkeskole* (9:2012). Hentet fra https://www.sdu.dk/da/Om_SDU/Institutter_centre/C_Isc/Publikationer/Movements
- Stallman, R. K. (2014). Which Stroke First? No Stroke First! *International Journal of Aquatic Research and Education*, 8(1), 5-8. doi:10.25035/ijare.08.01.02
- 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>
- Supplerende oppdragsbrev 2/16 - *Arbeid knyttet til "Svømmepakken" og etablering av nettportal mm*. Mottatt via seniorkonsulent fra Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet.

- Sørreime, Ø. (2016). *Mål- og resultatstyringssystemet i skolen*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/april/mal--og-resultatstyringssystemet-i-skolen/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 165-179. Hentet fra [https://www.idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/50741164/art02.pdf](https://www.idunn.no/galanga.hvl.no/file/pdf/50741164/art02.pdf)
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på målloppnåelse i fag"*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/evalueringsrapport-til-udir-2.pdf>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveit, K. (2017). *Eit utval av elevar sine opplevingar- og erfaringar med vurdering i kroppsøving*. (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481416/Masterthesis_Tveit.pdf?sequence=2
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Svømme- og livredningsopplæring. Støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/5/Udir_svømme_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). *Endringer i faget kroppsøving (Udir-8-2012)*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Svømme- og livredningsopplæring. Støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svømme-og-livredningsopplæring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Ansvar for arbeid med læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Forslag til ferdighetsprøve i svømming på barnetrinnet*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/67>

Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Skolens arbeid med opplæring i fag*. Hentet fra

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn/skolens-arbeid-med-elevenes-utbytte-av-opplaringen/skolens-arbeid-med-opplaringen-i-fag/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*.

(Rundskriv 1-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2017/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elev og foresatte

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til kroppsøvlingslærere

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektorer

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Vedlegg 5: Intervjuguide kroppsøvlingslærere

Vedlegg 6: Intervjuguide skoleledelse

Vedlegg 7: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elev og foresatte

Tonje S. Christiansen

Bergen, 19.09.2017

Foresatte og elever på 4. trinn.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Rektorer, lærere, veiledere og elevers erfaringer med implementering av de nye kompetansekravene i svømming.

Formål

Dette prosjektet er en del av min mastergradsoppgave på masterstudiet *Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø*, ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling for lærerutdanning.

Informasjonsskrivet her er til foresatte og elever på 4. trinn.

Bakgrunn

8. juni 2017 lanserte Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen den såkalte svømmepakken og regjeringens nasjonale satsing på svømmeopplæring i grunnskolen. Fra skoleåret 2017/18 er det blant annet obligatorisk å gjennomføre en ferdighetsprøve for elever på 1.-4. årstrinn (Udir, 2015). Elevene skal mestre ferdighetsprøven innen utgangen av 4. trinn, og formålet er at elevene skal bli svømmedyktig, og være i stand til å berge seg selv og andre.

Bergen bystyre vedtok i 2016 at «Svøm-Bergen», skal ha ansvar for svømmeopplæringen for elever på 4. trinn i bergensskolene fra skolestart 2017 (Ellingsen, 2017). Målet med «Svøm-Bergen» er at alle elever skal ha mulighet til å oppnå kompetansemålene for svømmedyktighet etter 4. trinn. På bakgrunn av dette ønsker jeg å utforske hvordan en kommune sin løsning, organisering og samarbeid med «Svøm-Bergen» oppleves av brukerne, altså lærere og elever på 4. årstrinn.

Siden du er elev og skal delta i svømmeundervisning ønsker jeg å snakke med deg om svømmeundervisningen, hvilke tanker du har om ferdighetsprøven og litt om du hvordan du synes det kan gjøres. Du inviteres med dette til å delta i studien. Intervjuet vil foregå på din skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer å delta i et gruppeintervju sammen med 3 medelever. Intervjuet vil vare i omtrent 20-30 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om hvordan du opplever og erfarer svømmeopplæringen i skolen, spesielt etter innføring av nye kompetansekrav. Ingen sensitive data vil samles inn. Data fra intervjuet registreres ved lydopptak og vil bli transkribert og analysert av meg. Dersom foresatte har spørsmål kan dere kontakte meg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder ved Høgskulen på Vestlandet som har tilgang til disse opplysningene. For å ivareta konfidensialitet vil dataene fra intervjuet lagres på høgskolens forskerserver. I prosessen med transkribering vil du bli anonymisert og i den ferdige teksten vil du ikke kunne bli gjenkjent.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2018. Lydopptak og personopplysninger vil da 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 anonymisert. Foresatte og elever skal samtykke til deltakelse i studien, og jeg vil i tillegg spørre elevene på intervjudagen om de ønsker å delta.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Tonje S. Christiansen, telefonnummer: 92633073 eller mail: 142266@stud.hvl.no. Spørsmål kan også rettes til veileder, Bjørg Oddrun Hallås, dosent i kroppsøving (HVL), telefonnummer: arbeid: 55585928 eller mobil 90207943 eller mail: Bjorg.Oddrun.Hallas@hvl.no.

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg/vi har som foresatt (e) mottatt informasjon om studien og vårt barn får lov til å delta i studien

SIGNATUR-----

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

SIGNATUR ELEV-----

(Sted og dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til kroppsøvingslærere

Tonje S. Christiansen

Bergen, 19.09.2017

Lærer ved _____ skole
Adresse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Rektorer, lærere, veiledere og elevers erfaringer med implementering av de nye kompetansekravene i svømming.

Formål

Dette prosjektet er en del av min mastergradsoppgave på masterstudiet *Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø*, ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling for lærerutdanning. Informasjonsskrivet her er til deg som lærer.

Bakgrunn

8. juni 2017 lanserte Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen den såkalte svømmepakken og regjeringens nasjonale satsing på svømmeopplæring i grunnskolen. Fra skoleåret 2017/18 er det blant annet obligatorisk å gjennomføre en ferdighetsprøve for elever på 1.-4. årstrinn (Udir, 2015). Elevene skal mestre ferdighetsprøven innen utgangen av 4. trinn, og formålet er at elevene skal bli svømmedyktig, og være i stand til å berge seg selv og andre.

Bergen bystyre vedtok i 2016 at «Svøm-Bergen», skal ha ansvar for svømmeopplæringen for elever på 4. trinn i bergensskolene fra skolestart 2017 (Ellingsen, 2017). Målet med «Svøm-Bergen» er at alle elever skal ha mulighet til å oppnå kompetansemålene for svømmedyktighet etter 4. trinn. På bakgrunn av dette ønsker jeg å utforske hvordan en kommune sin løsning, organisering og samarbeid med «Svøm-Bergen» oppleves av brukerne, altså lærere og elever på 4. årstrinn.

På grunn av din rolle som lærer i svømmeundervisning ønsker jeg å snakke med deg og du inviteres med dette til å delta i studien. Intervjuet vil foregå på din skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer å bli intervjuet i omtrent 30-40 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om hvordan du opplever og erfarer svømmeopplæringen i skolen,

spesielt etter innføring av nye kompetansekrav. Data fra intervjuet registreres ved lydopptak og vil bli transkribert og analysert av meg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg er kun interessert i dine tanker og erfaringer om svømmeopplæring og ingen sensitive data. Det vil kun være meg og min veileder ved Høgskulen på Vestlandet som har tilgang til opplysningene jeg samler inn. For å ivareta konfidensialitet vil opplysningene om dine erfaringer lagres på høgskolens forskerserver. I prosessen med transkribering vil du bli anonymisert og i den ferdige teksten vil du ikke kunne bli gjenkjent.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2018. Lydopptak og personopplysninger vil da 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 anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Tonje S. Christiansen, telefonnummer: 92633073 eller mail: 142266@stud.hvl.no. Spørsmål kan også rettes til veileder, Bjørg Oddrun Hallås, dosent i kroppsøving (HVL), telefonnummer: arbeid: 55585928 eller mobil: 90207943 eller mail: Bjorg.Oddrun.Hallas@hvl.no.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektorer

Tonje S. Christiansen

Bergen, 19.09.2017

Rektor ved skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Rektorer, lærere og elevers erfaringer med implementering av de nye kompetansekravene i svømming.

Formål

Dette prosjektet er en del av min mastergradsoppgave på masterstudiet *Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø*, ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling for lærerutdanning.

Informasjonsskrivet her er til deg som rektor.

Bakgrunn

8. juni 2017 lanserte Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen den såkalte svømmepakken og regjeringens nasjonale satsing på svømmeopplæring i grunnskolen. Fra skoleåret 2017/18 er det blant annet obligatorisk å gjennomføre en ferdighetsprøve for elever på 1.-4. årstrinn (Udir, 2015). Elevene skal mestre ferdighetsprøven innen utgangen av 4. trinn, og formålet er at elevene skal bli svømmedyktig, og være i stand til å berge seg selv og andre.

Bergen bystyre vedtok i 2016 at «Svøm-Bergen», skal ha ansvar for svømmeopplæringen for elever på 4. trinn i bergensskolene fra skolestart 2017 (Ellingsen, 2017). Målet med «Svøm-Bergen» er at alle elever skal ha mulighet til å oppnå kompetansemålene for svømmedyktighet etter 4. trinn. På bakgrunn av dette ønsker jeg å utforske hvordan en kommune sin løsning, organisering og samarbeid med «Svøm-Bergen» oppleves av brukerne, altså lærere og elever på 4. årstrinn.

Jeg ønsker å intervju deg om din rolle som rektor i denne satsingen. Jeg ønsker også å informere deg om at jeg er interessert i erfaringene fra en lærer og noen elever. Derfor vil jeg kontakte en lærer på skolen som er involvert i svømmeundervisning for å intervju læreren om hvordan han/hun opplever den nye satsingen. Jeg vil også få tak i elevstemmen og jeg har

derfor laget et informasjonsskriv som jeg håper læreren kan dele ut til foresatte og elever på 4. trinn. I det skrivet ber jeg om å få gjennomføre et fokusgruppeintervju med elever. Læreren vil bli bedt om å sende skrivet hjem til foresatte og elever og hjelpe meg med å samle inn igjen svarslipp fra elevene som får lov og som selv vil delta. Jeg vil også be læreren sette sammen en gruppe på 4 elever. Jeg håper at fokusgruppeintervjuet består av et tilfeldig utvalg elever av begge kjønn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For deg som rektor håper jeg at du kan avsette 25-30 minutter en dag slik at jeg kan intervju deg med hensyn til hvordan skolen arbeider med svømmeopplæringen og implementering av den nye satsingen og ferdighetsprøven. Jeg håper også at jeg kan få intervju en lærer mens han/hun er på skolen, men selvsagt utenom undervisningstiden. Fokusgruppeintervju med fire elever vil ta omtrent 25-35 minutter. Ideelt sett vil intervjuet bestå av to gutter og to jenter. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om hvordan elevene opplever og erfarer svømmeopplæringen i skolen, spesielt etter innføring av nye kompetansekrav.

Data fra alle intervjuene registreres ved lydopptak og vil bli transkribert og analysert av meg. Rektor, lærer, foresatte og elever skal samtykke til å delta i studien, og jeg vil i tillegg spørre elevene på intervjudagen om de ønsker å delta. Foresatte kan kontakte meg hvis de har spørsmål. Dersom dere har et grupperom tilgjengelig er det ønskelig at intervjuene blir gjennomført på skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil transkribere intervjuene og slette personopplysninger. Ingen sensitive opplysninger vil bli samlet inn. Det vil kun være meg og min veileder ved Høgskulen på Vestlandet som har tilgang til transkripsjonene. For å ivareta konfidensialitet vil dataene lagres på høgskolens forskerserver. I prosessen med transkribering vil rektor, lærer og elever bli anonymisert og i den ferdige teksten vil de ikke kunne bli gjenkjent.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2018. Lydopptak og personopplysninger vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Tonje S. Christiansen, telefonnummer: 92633073 eller mail: 142266@stud.hvl.no. Spørsmål kan også rettes til veileder, Bjørg Oddrun Hallås, dosent i kroppsøving (HVL), telefonnummer: arbeid: 55585928 eller mobil: 90207943 eller mail: Bjorg.Oddrun.Hallas@hvl.no.

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

Samtykke fra meg som rektor

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å hjelpe til slik at læreren som vil kan delta i studien og slik at du får gjennomført fokusgruppeintervju med elever her ved skolen.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

INTERVJUGUIDE ELEVER

Introduksjon

Takk for at dere deltar i intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er helt frivillig og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet. Før intervjuet starter må jeg ha muntlig samtykke fra dere som deltar.

Ønsker dere å delta i intervjuet?

Jeg vil snakke med dere om svømmeundervisningen på skolen. Det er ingen riktig eller gale svar, jeg ønsker bare å høre deres tanker og opplevelser av svømmeundervisningen. Jeg ber om at dere snakker en om gangen, men dere trenger ikke ta opp hånden for å svare. Hvis det er noe dere lurer på eller ikke forstår, er det bare til å spørre.

Jeg tar opp intervjuet på lydopptaker som nevnt i informasjonsskrivet, slik at jeg kan skrive ned det som blir sagt i etterkant. Deretter vil opptaket bli slettet.

Tenker dere at det er viktig å kunne svømme?

1. Hvor svømmer dere?

Tenk på den siste gangen du hadde svømming på skolen. Hva gjorde dere?

1. Hva lærte dere?
2. Hvem hadde undervisningen?

I år skal svømmeundervisningen være litt annerledes. Vet dere noe om det?

1. Vet dere at det skal gjennomføres en obligatorisk ferdighetsprøve i svømming?
2. Hva tenker dere om det?
3. Hva består testen av?
4. Hvordan gjennomføres deltestene?

Kan dere fortelle om svømmingen i år?

1. Hvordan opplevde dere det?
2. Tar dere buss til undervisningen?
 - Si litt om det.

3. Hva gjør dere i svømmeundervisningen?
 - Teknikk, lek.
4. Er dere delt inn i grupper?
 - Gjør dere alltid de samme tingene?
5. Hvem bestemmer hva:
 - På bussen, i garderoben, i svømmehallen.

Hvem pleier å være med i svømmeundervisningen fra skolen?

1. Hva gjør han / hun / de?
2. Hva tenker dere er den største forskjellen mellom læreren og instruktørene?
3. Hva gjør dere om dere ikke har med svømmetøy?

Får dere kommentarer underveis i undervisningen?

1. Fra hvem?
2. Om hva dere gjør bra og hva dere må øve mer på?

Har dere hatt svømming utendørs? Fortell.

1. Vet dere hva dere skal lære i svømming?

Har dere lært noe nytt om svømming i høst?

Helt til slutt har jeg et siste spørsmål. Hva tenker du er det viktigste med å kunne svømme?

Takk for at dere stilte opp!

Vedlegg 5: Intervjuguide kroppsøvingslærere

INTERVJUGUIDE KROPPSØVINGSLÆRER

Introduksjon

Takk for at du vil delta i dette intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er helt frivillig og du kan når som helst trekke deg. Før intervjuet kan starte må jeg ha muntlig samtykke fra deg som deltar.

Ønsker du å delta i intervjuet?

Temaet for intervjuet er svømmeopplæring. Jeg ønsker derfor å høre hvordan du opplever og erfarer svømmeopplæringen på din skole. Jeg tar opp intervjuet på lydopptak, som nevnt i informasjonsskrivet, slik at jeg kan transkribere det i etterkant. Deretter vil opptaket bli slettet.

Kan du fortelle kort om din rolle som kroppsøvingslærer og svømmelærer her på skolen?

1. Hvilken utdanning har du i kroppsøving?

Hvordan har svømmeundervisningen på skolen blitt gjennomført tidligere?

1. Hvem har vanligvis undervist i svømming på skolen?
2. Hvilke trinn tilbyr dere svømmeundervisning?

Hva tenker du om at det er en ny nasjonal satsing på svømmeopplæring i skolen?

1. Er elevene kjent med at det er innført obligatorisk ferdighetsprøve i svømming?
 - Eventuelle fordeler / ulemper med ferdighetsprøve?
2. Er du kjent med nettportalen svømmedyktig.no som Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet har etablert?

Kan du si litt om svømmingen i høst?

1. Hvor svømmer dere?
2. Hvordan opplevde du dette?
3. Forflytning, buss.
4. Hva er hovedfokus i svømmeundervisningen? → Innhold.
5. Hvem har hovedansvar for hva?
6. Føler du at du får den informasjonen du trenger for å bidra i undervisningen?
7. Hvordan opplever du nivåinndelingen?
8. Svøm Bergen (Ønsker at læreren skal nevne dette selv).

Kan du fortelle litt om hvordan du opplever instruktørene?

1. Ikke pedagoger, relasjoner, kompetanse, elevkommentarer.
2. Hvordan opplever du at deler av din jobb utføres av andre?
3. Hva kan være eventuelle fordeler / ulemper med instruktører fremfor lærere i svømmeundervisningen?
4. Hvordan er responsen fra elevene ved at en som ikke er læreren deres underviser?
5. Føler du at man med større lærertetthet når ut til flere elever? TPO.

Jeg tenkte at vi nå skulle snakke litt om ulike rammefaktorer.

1. Har dere lærere på skolen fått tilbud om kurs i svømming og livredning?
2. Hva gjør dere hvis det er noen elever som ikke kan delta i Svøm Bergen?
 - IOP → Får de annen svømmeundervisning eller ikke?
3. Arena.

Kompetansemålene i svømming handler også om svømmeundervisning utendørs. Kan du si litt om det?

1. Har dere gjennomført undervisning utendørs?
2. Hvis nei, hvordan skal dere gjennomføre det?
3. Hvorfor tenker du at det kan være viktig at deler av opplæringen er ute?
4. Føler du at skoleledelsen legger til rette for svømmeopplæring utendørs?
 - Hvis JA, fortell litt om det,

Opplever du at elevene oppnår kompetansemålene i svømming etter 4. trinn?

1. Hva skjer med de som ikke mestrer ferdighetsprøven (svømmedyktig)?
2. Legges det til rette for mer undervisning for disse elevene?

Helt til slutt har jeg et siste spørsmål. Hva tenker du er det viktigste med å kunne svømme?

Takk for at du stilte opp!

Vedlegg 6: Intervjuguide skoleledelse

INTERVJUGUIDE SKOLELEDELSE

Introduksjon

Takk for at du vil delta i dette intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er helt frivillig og du kan når som helst trekke deg. Før intervjuet kan starte må jeg ha muntlig samtykke fra deg som deltar.

Ønsker du å delta i intervjuet?

Temaet for intervjuet er svømmeopplæring. Jeg ønsker å høre hvordan skolen arbeider med svømmeopplæringen og implementering av den nye satsingen. Jeg tar opp intervjuet på båndopptak, som nevnt i informasjonsskrivet, slik at jeg kan transkribere det i etterkant. Deretter vil opptaket bli slettet.

Kan du kort fortelle om din erfaring med kroppsøving og spesifikt om svømmeopplæringen her på skolen?

1. Hvordan vil du beskrive svømmeopplæringen ved din skole?
2. Hvor mange timer tilbyr dere og hvilket årstrinn?
3. Hvem har vanligvis undervist i svømming?
4. Har dere basseng på skolen?

Kan du fortelle litt om den nasjonale satsingen på bedre svømmeopplæring i grunnskolen?

1. Hva tenker du om at det er innført en obligatorisk ferdighetsprøve i svømming?
2. Har lærerne på din skole fått tilbud om kurs eller etterutdanning for å utvikle seg?
3. Hvordan organiseres svømmeopplæringen?
 - Økonomi, lærere / instruktører, tid, informasjon, SFO.

Nå tenkte jeg vi skulle samtale om Svøm Bergen. Kan du fortelle litt om det?

1. Hvordan fungerer samarbeidet?
2. Føler du at dere får komme med innspill til hvordan svømmeopplæringen skal gjennomføres?
 - Formål i faget, kompetansemål.
3. Hva tenker du kan være eventuelle fordeler / ulemper med Svøm Bergen?
4. Hvilken kompetanse har lærerne som er med elevene i svømmeundervisningen?

5. Hva gjør dere hvis det er noen elever som ikke kan delta i Svøm Bergen?

- IOP → Får de annen svømmeundervisning eller ikke?

Svøm Bergen sier at de har ansvar for det faglige innholdet, samt planlegging og oppfølging av undervisningen, men at skolen har ansvar for at elevene når kompetansemålene.

1. Hva tenker du om dette?

I kompetansemålene etter 4. trinn står det at elevene skal være svømmedyktig.

1. Hva skjer med elevene som ikke mestrer ferdighetsprøven (svømmedyktig)?
2. Legges det til rette for mer undervisning for disse elevene?

Kompetansemålene i svømming handler også om svømmeundervisning utendørs. Kan du si litt om det?

1. Gjennomfører dere noe av svømmeundervisningen utendørs?
 - Hvorfor / hvorfor ikke?
2. Hvorfor tenker du at det kan være viktig at deler av undervisningen er ute?

Helt til slutt har jeg et siste spørsmål, hva mener du er det viktigste med å kunne svømme?

Takk for at du stilte opp!

Vedlegg 7: Kvittering og godkjenning fra NSD



Bjørg Oddrun Hallås

5063 BERGEN

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 56031 / 3 / ST M

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:

56031	Rektorer, lærere, veiledere og elevers erfaringer med implementering av de nye kompetansekravene i svømming
Behandlingsansvarlig	Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Bjørg Oddrun Hallås
Student	Tonje Sofie Sundsbak Christiansen

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

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