

# MASTEROPPGÅVE

Undervisningskunnskap hjå skulelærarar i symjing på  
fjerde trinn

Content knowledge of schoolteachers in swimming in  
fourth grade

**Simen Osland Nilsen**

Master i Læring og Undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Jan Morten Loftesnes

Innleveringsdato: 02.12.2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

# Samandrag

Undersøkingar frå 2013 syner at halvparten av norske tiåringar ikkje blir rekna som symjedyktige (Utdanningsdirektoratet, 2015). I 2015 vart revidert læreplan for kroppsøving vedtatt, med vesentleg endringar knytt til kompetansemål i symjing. Frå skuleåret 2017/2018 vart det innført obligatorisk dugleiksprøve i symjing. Trass symjeopplæringa sin nye posisjon i kroppsøvingsfaget, syner ei undersøking frå 2018 at berre halvparten av skulane er fornøgd med tilbodet dei gjev i symjeopplæringa (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). Samstundes er kunnskapsbasen for kroppsøvingslærarar mykje diskutert og problematisert (Ward, 2013). Dyson (2014) hevdar at ein ikkje retta nok merksemd mot spesifikk kunnskap som er nødvendig for å legge til rette for god undervisning og læring i kroppsøving. Ward (2013) meiner at ved å definere kva kunnskap læraren treng for å undervise er viktig i eit forskings og profesjonelt utviklingsperspektiv.

Føremålet med denne masteroppgåve er å setje lys på korleis eit utval lærarar i symjing på fjerde trinn arbeider med dugleiksprøva, samt identifisere og kategorisere kva undervisningskunnskap som kjem fram i arbeidet. Problemstillinga freistar å gje djupare innblikk og auka forståing i arbeidet, som vidare kan skape grunnlag til utvikling av eit felles språk om og forståing av element ved lærarar i symjing sin undervisningskunnskap.

Studien er hermeneutisk fenomenologisk forankra gjennom ei kvalitativ tilnærming. Eg har intervjuet og observert fire lærarar i symjing på fjerde trinn i arbeid med dugleiksprøva. Intervjuet var semistrukturert, medan observasjonen var strukturert. Intervjumaterialet er hovudempirien for analyse, medan observasjonsmaterialet er meint som supplerings og kontekstualisering.

Forskingsetiske retningslinjer er følgt gjennom informert samtykke, konfidensialitet, samt refleksjonar og medvit kring forskarrolla. I høve identifisering og kategorisering av undervisningskunnskap er modellen til Ball, Thames og Phelps (2008) nytta som rammeverk.

Funn i denne studien tyder på at informantane har ulik forståing og kunnskap kring dugleiksprøva, noko som resulterer i tre ulike undervisningar basert på 1) dei sju øvingane, 2) som ein avsluttande test, og 3) ikkje inkludert i undervisning. Det kjem fram ulike føremål med undervisninga, både eit læringsfokus og eit aktivitetsfokus. To av informantane har som føremål å gjere elevane symjedyktige i høve dugleiksprøva, medan dei to andre informantane har som føremål å skape livslang rørsleglede i tråd med dei overordna måla i kroppsøvingsfaget. Det blir uttrykt at dugleiksprøva i stor grad er resultatorientert, noko som strir mot kroppsøvingsfaget sine overordna mål.

Dette har ført eit skilje i rolletilnærmingane til informantane som instruktør og aktivitetsleiar. Instruktørrolla baserer tilbakemeldingane i stor grad med instrumentell støtte gjennom tekniske instruksjonar. Aktivitetsleiarrolla praktiserer emosjonell støtte som oppmuntring og utfordringar som skapar tryggleik.

Samanfallande for informantane var tryggleiksfokuset i undervisninga. Ein raud tråd hjå informantane var deira tankar om mangel på ressursar i undervisninga. På grunnlag av tryggleikssyn, utøver informantane undervisninga frå land. Dette gjere dei for å halde oversikt. Det kjem fram at denne faktoren avgrensar kvaliteten på undervisninga, ettersom overføringsverdien frå land til vatn er nokså låg, samt overgangen frå ord til handlingar kan skape forvirring hjå elevane.

Trass for ei breidde av undervisningspraksisar har fagdidaktikken stor plass i informantane sin undervisningskunnskap. Tryggleikssynet syner ei fagdidaktisk tilnærming som i stor grad er avhengig av organisering og generell leiing av symjetimane. Den allmenne fagkunnskapen blir trekt fram som ein sentral faktor i undervisningskunnskapen hjå informantane. Informantane legg vekt på sin eigen symjedyktigheit og det blir sett på som grunnleggjande dugleik for å undervise i symjing. Tre av informantane meiner spesialisert fagkunnskap kan betre undervisninga deira i form av betre tilbakemeldingar til elevane. Det blir peikt på at den allmenne kunnskapen er nok til å identifisere feil, medan den spesialiserte kunnskapen kan identifisere både feilen og mekanismen bak. Slik sett tyder det at effektiv undervisning blir oppnådd med å sjå fagkunnskap i samanheng med didaktisk kunnskap, og resulterer i fagdidaktisk kunnskap. Såleis blir det antyda at ein samansett undervisningskunnskap som komplementærer kvarandre resulterer i effektiv undervisning.

Eg vonar denne studien har gjeve innsikt i arbeidet med dugleiksprøva, og korleis undervisningskunnskap kan påverke undervisninga. Det har ikkje vore mål om å generalisere, men å kaste lys over dugleiksprøva og undervisningskunnskap i symjeundervisninga på fjerde trinn. Studien har, ved å nytte modellen til Ball et al. (2008) som rammeverk, kunne skape grunnlag for nye hypotesar for utviklinga av eit felles språk om og forståing av element i lærarar sin undervisningskunnskap, og dermed vere eit bidrag til kunnskapsutvikling innanfor symjeundervisning.

# Abstract

Surveys from 2013 proved that half of Norwegian ten-year-olds are not counted as swim proficient (Utdanningsdirektoratet, 2015). In 2015 the curriculum for physical education was approved, with significant changes related to benchmarks in swimming. From the 2017/2018 school year, a obligatory skill test was introduced in swimming. Despite the swimming education's new position in physical education, a survey from 2018 revealed that just half of the schools are satisfied with the offer they have in swimming (Waagene, Vaagland, Larsen, Federici, 2018). At the same time, the knowledge base for physical education teachers is much debated and problematised (Ward, 2013). Dyson (2014) argues that there is not enough attention paid to specific knowledge needed to facilitate good teaching and learning in physical education. Ward (2013) states that by defining what knowledge the teacher needs to teach, is important in a research and professional development perspective.

The purpose of this master thesis is to shed light on how a selection of schoolteachers in swimming classes at fourth grade are working with the skill test, as well as identifying and categorizing the teaching knowledge that emerges in that work. The research question seeks to provide deeper insight and increase the understanding of the work, which can further create a basis for development of a common language and understanding of element by teachers' content knowledge in swimming.

The study is hermeneutically phenomenological anchored through a qualitative approach. I have interviewed and observed four teachers in swimming at fourth grade in work with the skill test. The interview was semi-structured, while the observation was structured. The interview-material is the main source for the analysis, while the observation-material is meant as a supplement and contextualization. Research ethical guidelines are followed through informed consent, confidentiality, as well as reflection and awareness of my role as researcher. The work with identification and categorization of content knowledge, the model of Ball, Thames and Phelps (2008) is used as a framework.

Findings in this study indicates that the informants have different understandings and knowledge about the skill test, which results in three different lessons based on 1) the seven exercises, 2) a final test, and 3) not included in the lesson. The study shows various understanding of purposes of the lessons, both learning focus and activity focus. Two of the informants have the purpose of making the pupils swim proficient from the skill test, while the other two informants have the purpose of creating lifelong motion joy from the overall benchmarks in physical education. It is stated that the skill test is largely result orientated, something that is a contradiction to the overall benchmarks in

physical education. This has led to a distinction in the role approaches of the informants as an instructor and activity leader. The instructor role bases feedbacks largely on instrumental support through technical instructions. The activity leader bases feedbacks largely on emotional support such as encouragement and challenges that create confidence.

Coinciding for the informants was the focus on safety in the lessons. One of the main threads of the informants was their thoughts about the lack of resources in the lessons. On the basis of security concerns, the informants were teaching from beside the pool. This allows them to supervise. It is stated that this factor limits the quality of teaching, since the transfer value from land to water is challenging, as well as the transition from words to action can cause confusion for the pupils.

Despite a wide range of teaching practices, the pedagogical content knowledge has a large place in the informants' content knowledge. The safety focus is a pedagogical content knowledge approach that is largely based on the organization and general management of the swimming lessons. The general subject matter knowledge is highlighted as a key factor in teachers content knowledge. The informants emphasize their own swim proficient and it is regarded as a basic skill for teaching swimming lessons. Three of the informants stated specialized subject matter knowledge can improve their teaching in form of better feedbacks to the pupils. It is pointed out that general subject matter knowledge is enough to identify swim errors, while the specialized subject matter knowledge can identify both the error and the mechanism behind it. Thus, it is suggested that a combined content knowledge complement each other's and results in effective teaching.

Hopefully this study has provided insight into the work on the skill test, and how content knowledge influences the teaching. It has not been a aim to generalize, but to shed light on the skill test and content knowledge in swimming lessons at fourth grade. The study has, by using the model of Ball et al. (2008) as framework, could create a basis for new hypotheses for the development of a common language and understanding of the elements of teachers' content knowledge, and thus make a contribution to knowledge development in swimming lessons.

## Føreord

Denne masteroppgåva markerer avslutninga på fem og eit halvt år som student ved Høgskulen på Vestland, avdeling Sogndal. Det har vore ein tidkrevjande og arbeidsam prosess, men eg ville ikkje vore forutan kunnskapen og erfaringane den har gjeve meg. Valet om å gå vidare på masternivå har vore interessant og lærerikt. Det var motiverande og inspirerande å avslutte dette kapittelet i utdanningsløpet innanfor eit emne som interesser meg, og som stadig får aukande merksemd i skuleverket. Det blir spennande å følgje utviklinga av symjing i skulen og symjedyktigheita til norske barn vidare.

Eg vil nytte høvet til å takke positive bidragsytarar til denne masteroppgåva.

Takk til rettleiar, Jan Morten Loftesnes, som har halde meg på rett spor og kome med konstruktive tilbakemeldingar.

Takk til rektorar som blant mange oppgåver og førespurnader var positiv til å la meg gjennomføre intervju og observasjon på skulen dykkar.

Takk til informantar som i ein travel skulekvardag har vore positive til å la seg intervjuje og observere, tilpassa timeplanar, og delt erfaringar og tankar.

Takk til medstudentar for gode diskusjonar og samtalar, både faglege og ikkje-faglege.

Til slutt vil eg takke mine kjære og nære, som har støtta og lagt til rette for meg når kvardagen har vore travel med arbeid og andre studiar.

Bergen, 02.12.19

Simen Osland Nilsen

# Innholdsliste

<b>1.0</b>	<b>INNLEIING</b>	<b>7</b>
1.1	FØREMÅL OG PROBLEMSTILLING	8
1.2	STRUKTUREN I OPPGÅVA	8
<b>2.0</b>	<b>TEORETISK FORANKRING</b>	<b>9</b>
2.1	UNDERVISNINGSKUNNSKAP	9
2.1.1	<i>Modell for undervisningskunnskap</i>	11
2.2	SYMJING I SKULEN	14
2.2.1	<i>Dugleiksprøva</i>	16
2.2.2	<i>Status på symjeopplæringa i skulen</i>	18
2.3	LÆRAR I SYMJING	20
<b>3.0</b>	<b>METODE</b>	<b>24</b>
3.1	VITSKAPSTEORETISK GRUNNLAG	24
3.1.1	<i>Hermeneutisk fenomenologi</i>	25
3.2	EI KVALITATIV TILNÆRMING	25
3.2.1	<i>Metodetriangulering</i>	26
3.2.2	<i>Intervju</i>	27
3.2.3	<i>Strukturert observasjon</i>	28
3.3	<i>Strategisk utval av informantar</i>	30
3.4	DATABEHANDLING	32
3.5	RELIABILITET OG VALIDITET	33
3.6	FORSKINGSETISKE RETNINGSLINJER	34
3.6.1	<i>Informert samtykke</i>	34
3.6.2	<i>Konfidensialitet</i>	35
3.6.3	<i>Forskarrolla</i>	36
<b>4.0</b>	<b>FUNN OG DISKUSJON</b>	<b>38</b>
4.1	RAMMEVILKÅR	38
4.2	<i>Læreplankunnskap</i>	41
4.3	<i>Fagleg innhald og undervisning</i>	45
4.4	<i>Fagleg innhald og eleven</i>	49
4.5	<i>Allmenn fagkunnskap</i>	53
4.6	<i>Spesialisert fagkunnskap</i>	56
4.7	<i>Horisontkunnskap</i>	59
<b>5.0</b>	<b>OPPSUMMERANDE REFLEKSJONAR</b>	<b>64</b>
<b>6.0</b>	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>67</b>
	<b>VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE</b>	<b>74</b>
	<b>VEDLEGG 2 - OBSERVASJONSSKJEMA</b>	<b>76</b>
	<b>VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV</b>	<b>77</b>
	<b>VEDLEGG 4 – GODKJENNING AV NSD</b>	<b>80</b>
	<b>VEDLEGG 5 – FIGUR 1</b>	<b>82</b>

## 1.0 Innleiing

Jordkloden Tellus blir kalla den blå planeten, og jordskorpa er dekkja av 70% vatn. Noregs geografi gjere at sjø og vatn er ofte arbeidsplass for vaksne og leikeplass for born. Undersøkingar frå 2013 syner at halvparten av norske tiåringar ikkje blir rekna som symjedyktige (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Allereie i 1911 kom det forslag om å gjere symjeopplæring til eit obligatorisk emne i skulen. I 2015 blei ei revidering av læreplanen i kroppsøving vedtatt, og dei vesentlege endringane var knytt til kompetansemåla som omfatta symjeopplæring. Bakgrunnen for endringa var å styrkje symjeopplæringa, og dermed vart symjedyktigheit eit satsingsområde i læreplanen for kroppsøving. Frå skuleåret 2017/2018 vart det vidare innført obligatorisk dugleiksprøve i symjing. Denne dugleiksprøva består av sju øvingar som elevane skal meistre etter 4. klasse (Opplæringslova §2-4).

Trass i symjeopplæringa sin sentrale plass i kroppsøvingsfaget tyder tal frå ei undersøking i 2018 at berre halvparten av skulane er fornøgd med tilbodet dei gjev i symjeopplæringa (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). «*Skulane uttrykkjer eit større behov for meir opplæring og kompetansehevingstiltak hjå lærarane innan symjeopplæring*» (Waagene et al., 2018, s.91). Samstundes er kunnskapsbasen for kroppsøvingslærarar mykje diskutert og problematisert (Ward, 2013). Dyson (2014) hevda at ein ikkje retta nok merksemd mot spesifikk kunnskap som er nødvendig for å legge til rette for god undervisning og læring i kroppsøving. Samstundes understreker Ward (2013) at å definere kva kunnskap læraren treng for å undervise er viktig i eit forskings – og profesjonelt utviklingsperspektiv, men framfor alt avgjerande for eleven si læring i faget. Shulman (1986) foreslo i 1986 ulike kategoriar av undervisningskunnskap som er nødvendig for å utøve profesjonen på ein kyndig måte for effektiv læring. Ball, Thames og Phelps (2008) har vidareutvikla Shulman sitt arbeid med å utvikle ein modell som eit analysereiskap for å plassere og definere element i undervisningskunnskapen til lærarar som skal til for å utøve god undervisning.



## 1.1 Føremål og problemstilling

Denne masteroppgåva vil gjennom framstilling, analyse og diskusjon av det kvalitative datamaterialet, i lys av relevant forskingslitteratur, gje eit innblikk i korleis eit utval lærarar i symjing på fjerde trinn arbeider med dugleiksprøva og identifisere og kategorisere kva undervisningskunnskap som kjem til uttrykk. Ettersom det er nytta ei kvalitativ forskingstilnærming er ikkje målet med studien å generalisere, men å få innsikt og setje lys på undervisningskunnskap ut i frå korleis lærarane arbeider, og såleis skape nye hypotesar som vidare grunnlag innan kunnskapsutvikling i symjeundervisninga.

Med dette som utgangspunkt vart følgjande problemstilling presisert for å leie arbeidet:

*Korleis arbeider eit utval lærarar i symjing på fjerde trinn med dugleiksprøva, og korleis kjem ulike sider undervisningskunnskap fram?*

Problemstillinga freistar å gje djupare innsikt og forståing av korleis lærarar i symjing på fjerde trinn arbeider med dugleiksprøva, i tillegg til deira tankar om kvifor dei gjer som dei gjer, og såleis forsøke å identifisere og kategorisere undervisningskunnskapen gjennom Ball et al., (2008) sin modell. Med å nytte modellen som rammeverket søker studien å gje grunnlag for å utvikle eit felles språk om og forståing av element ved lærarane i symjing sin kompetanse, og dermed vere eit bidrag til kunnskapsutvikling innanfor symjeundervisning.

## 1.2 Struktura i oppgåva

Denne oppgåva er sett saman av fem delar: *innleiing, teori, metode, funn og diskusjon og avsluttande refleksjon*. Innleiingsvis blir studien aktualisert og føremålet tydeleggjort. I kapittel 2. *Teori* blir forskingslitteraturen forankra, med grunngevingar og utdjupingar. Sentrale omgrep blir definert og diskutert. Vidare i kapittel 3. *Metode* blir den forskingsmetodiske tilnærminga grunngeve og kopla til forskingstradisjon, samt utvalskriterium og etiske vurderingar blir skildra eksplisitt. I kapittel 4. *Funn og diskusjon* blir det analytiske arbeidet presentert, samt drøfta i høve forskingslitteratur og problemstilling. Avslutningsvis i kapittel 5. *Oppsummerande refleksjonar* samanfattar ein arbeidet og trekkjer generelle slutningar i samsvar med premiss i vald teoretisk perspektiv, forskingsspørsmål og det empiriske materialet.

## 2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil det bli gjort greie mot teorigrunnlaget knytt til symjeundervisning og undervisningskunnskap. Kapitlet er delt inn i flere delkapittel som kvar for seg presenterer teoretiske perspektiv som er relevant i høve problemstillinga. Saman med det empiriske materialet vil dette danne grunnlaget for diskusjonane om korleis lærarane arbeider med dugleiksprøva, og kva undervisningskunnskap som kjem fram.

Det er eit svakt kunnskapsgrunnlag med forskning og litteratur knytt til symjeopplæring i kroppsøvingsfaget. Dette kan ha bakgrunn i at det er i seinare tid symjing er blitt eit viktigare satsingsområde i kroppsøving; trass for symjing si lange historie i kroppsøvingsfaget. Symjeopplæring i står sterkt i den norske læreplanen og inneheld klare kompetansemål innanfor symjing, og har etter innføringa av dugleiksprøva får auka merksemd. I teorikapitelet vil det bli tatt føre seg kunnskapsbasen til kroppsøvingslæraren og Shulman sin teori kring undervisningskunnskap. Vidare vil ein modell utvikla basert på Shulman sin teori bli presentert, før symjinga si rolle i kroppsøvingsfaget og symjelærarane blir belyst.

## 2.1 Undervisningskunnskap

På 1980-talet publiserte Lee Shulman (1986, 1987) artiklar som diskuterte kunnskapsbasen for lærarar. Ein kunnskapsbase, *content knowledge, er definert som kunnskap, forståing og dugleik som skuleborn skal lære*(Shulman, 1986, s.9). Siedentop (2002, s.374) definerte kunnskapsbasen *som å ha rimeleg meistring av dei aktivitetane dei skal undervise sine studentar i.*

Shulman (1986) tyder at det er essensielt at lærarar forstår strukturane i den faglege kunnskapen som skal bli undervist i, samt korleis denne kunnskapen kan bli undervist på. Shulman foreslo ulike kategoriar av undervisningskunnskap som er nødvendig for å utøve profesjonen på ein kyndig måte for effektiv læring. Kunnskapsbasen kan ein kategorisere i ein kunnskapsteoretisk og praktisk-pedagogisk kunnskap. Shulman (1987, s.8) forklarar læraren sin kunnskapsbase gjennom omgrepet *content knowledge*. Innanfor dette omgrepet går det eit skilje mellom *pedagogical content knowledge* og *subject matter knowledge*. I tråd med Fauskanger et al., (2010) vil denne studien bruke dei omsette omgrepa undervisningskunnskap for *content knowledge*, og høvesvis fagdidaktisk kunnskap og fagkunnskap for *pedagogical content knowledge* og *subject matter knowledge*.

Arbeidet til Shulman hadde ikkje til hensikt å liste opp kunnskap ein lærar treng for å undervise i ulike fag, men som eit analytisk skilje for korleis ein tenkjer om kunnskap for undervisning i forskning og politiske miljø (Ball, Thames & Phelps, 2008; Løvik, 2016). Shulman (1986) viste til det han omtalte som «the missing paradigm», ved å konseptualisere fagdidaktisk kunnskap. Effektiv undervisning blir ikkje oppnådd berre med å vere ekspert på eit felt, og det blir ikkje oppnådd berre med å ha kompetanse og kunnskap om pedagogisk praksis. Fagdidaktisk kunnskap er eit skjeringspunkt for innhaldskunnskap og pedagogisk kunnskap som er spesifikk for innhaldsområdet. Shulman (1986) sine undersøkingar tyder at tidlegare paradigme viste at lærarar hovudsakleg vart vurdert på deira meistring av faget, og det vart antatt at ved denne kunnskapen kunne ein som lærar kunne overføre og formidle til elevane. For å vere ein effektiv lærar var det berre behov for noko meir kunnskap kring eit emne, enn det elevane var forventa å lære. På 1980-talet var der i mot politikk og forskning drevet av pedagogikk. I følgje Shulman (1986) viser han til positive trekk kring dette, men at det var ein smal tolkingspolitikk som ikkje tok omsyn til avgrensingane i slik forskning. Retningslinjene til denne forskinga var ofte på generelt grunnlag og fjerna frå innhaldsområdet. Dette førte i følgje Shulman (1986) at lærarane vart vurdert på grunnlag av klasseromspraksis og leiingsevner. På bakgrunn av dette kom Shulman med uttalelsen om «the missing paradigm», ettersom den fagdidaktiske kunnskapen med klåre samanhengar mellom fagleg og pedagogiske kunnskap mangla. Dette resulterte i veksande fokus på meir spesialisert kunnskap innanfor undervisning, samt auke i argument om at undervisning er eit profesjonelt arbeid som krev ein eigen unike kunnskapsbase (Ball et al., 2008). Likevel hevdar Ball et al. (2008) at bruken av omgrepa kan vere varierte og overflatiske i forskingslitteraturen. Til dømes tyder Siedentop (2002) at kunnskapsbasen for kroppsøvingfaget ikkje er lett å identifisere, og kunnskapsbasen i faget er ei kjelde til motseiingar og usemje.

Shulman (1986) viser til at for å kunne snakke om forholdet mellom fagkunnskap og pedagogisk kunnskap, må rammene for læraren sin kunnskap etablerast. Forståinga kring kjelda til undervisningskunnskap inneberer at lærarar ikkje berre har kunnskap innanfor fagområder eller generell pedagogisk kunnskap, men ei brei utdanning som dannar rammeverket for vidare tilpassingar og reforhandlar av ny kunnskapsforståing (Shulman, 1987). I følgje Shulman (1986) kan ein tyde at ein lærar må vite meir ein fakta, som prinsipp, organisering og reglar som gjeld innanfor området ein underviser i. Fagkunnskap refererer til emneområde sin struktur, som organisering av fakta og idear, og reglar og normer som gjeld. Det er ikkje nok å ha kunnskap om kva noko er, utan å ha kunnskap om korleis og kvifor innanfor området. Fagkunnskapen bør også inkludere forståing av kva konsept og idear som er mest sentrale og relevante for eit emne.

Den fagdidaktiske kunnskapen er kunnskap utover det emnet som Shulman skildrar som fagkunnskap for undervisning. Fagdidaktisk kunnskap inneheld strategiar og metodar som gjev effektiv undervisning innanfor eit emne. Til dømes inneberer dette demonstrasjonar, dømer, forklaringar og tilpassingar som er spesifikke for innhaldet som blir undervist i og resulterer i effektiv læring. Det gjeld ikkje berre strategiar, men kunnskap om korleis og når ein skal bruke dei. Fagdidaktisk kunnskap inkluderer også forståing og kunnskap om den enkelte elev, og kva som gjer eit emne utfordrande eller overkommeleg for eleven. Eit definerande trekk med den fagdidaktiske kunnskapen blir dermed læraren si evne til å tilpasse undervisninga til elevar sine varierte føresetnader (Shulman, 1987; Ayvazo & Ward, 2011). Forenkla kan ein sei at det er denne evna som skil ein fagspesialist frå ein fagpedagog, og vere ei forståing av «what to teach» og «how to teach» (Ayvazo & Ward, 2011). Ei effektiv undervisning vil vere avhengig av god forståing av fagdidaktisk kunnskap, ettersom denne identifiserer karakteristiske element i pedagogisk og fagleg kunnskap (Siedentop, 2002). Utviklinga av den fagdidaktiske kunnskapen er avhengig av pågåande og profesjonell refleksjon kring kvalitetar ved ulike pedagogiske strategiar i høve eleven si læring i eit variert utval faginnhald og læringsmål (Ayvazo & Ward, 2011). Siedentop (2002) viser til at ein likevel ikkje kan ha fagdidaktisk kunnskap utan fagleg kunnskap. Det er dermed sentralt å skilje mellom didaktisk og fagdidaktisk kunnskap, i tråd med Shulman (1986) sitt arbeid om ulike paradigme. Kunnskapsbasen til ein lærar bør ikkje bli tolka som at fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap er uavhengige av kvarandre, men som kunnskap som komplementærer kvarandre og som fungerer som eit analytisk skilje av undervisningskunnskapen sine ulike kjelder.

### 2.1.1 Modell for undervisningskunnskap

Ball, Thames & Phelps (2008) har vidareutvikla Shulman sitt arbeid med å utvikle ein modell gjennom deira forskning, med hensikt å tydeleggjere skilje mellom fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap. Ball et al. (2008) brukar hovudkategoriane fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap, i tråd med Shulman sitt arbeid, men vidare delar dei inn i underkategoriar (Figur 1). Ball et al. (2008) sitt arbeid byggjer på å identifisere og spesifisere matematikkundervisninga sine utfordringar og den undervisningskunnskapen som dette arbeidet krev. I denne studien er det der i mot undervisningskunnskapen til symjelærarar som er grunnlag for analyse og diskusjon. Det vil vere moglegheiter for at tolkingar av underkategoriane sine definisjonar kan variere frå Ball et al. si forståing. Kategoriane kan undervegs trenge nyanseringar, men jamvel ulik undervisningsinnhald, kan ein sei at underkategoriane er relatert til kunnskapsbasane hjå lærarar (Ward, Ayvazo & Lehwald,

2014; Løvik, 2016). Modellen vil fungere som eit analysereiskap for å plassere og definere element i lærarane sine kunnskapar for å utøve god symjeundervisning. Modellen er omsett til norsk innanfor matematikkfaget av Fauskanger et al. (2010). I norsk samanheng er modellen utbreitt i forskning av matematikklærarar, og berre ved eit høve er modellen nytta i ei publisert kroppsøvingsoppgåve av Løvik (2016). I følgje Løvik (2016, s.66) var *modellen eit nyttig som omgrepsapparat og analytisk reiskap for å drøfte undervisningskunnskap hjå kroppsøvingslærarar*. Det er dermed nærliggjande å følgje tilnærma lik struktur grunna kroppsøvingfaget sin relevans til denne studien, for å auke forståinga av undervisningskunnskapen hjå symjelærarar.



*Allmenn fagkunnskap* inneberer felles kunnskap innanfor eit område, og som blir brukt i andre yrker der det er bruk for symjing. Denne forma for kunnskap kan dei fleste lære ved å delta i ein aktivitet eller eit spel (Ward, Lehwald & Lee, 2015). Den allmenne fagkunnskapen blir skildra av Fauskanger et al. (2010) som kunnskap som ikkje er spesiell for undervisningsarbeidet, og blir brukt i andre situasjonar enn av lærarar. Eit konkret døme innanfor symjing kan vere å kunne ha kunnskap om tryggleik og om ulike symjeteknikkar basert på føremål.

*Den spesialiserte fagkunnskapen* er der i mot ein unik kunnskap relatert til undervisningssituasjonen. Denne kunnskapen inneberer djupare kompetanse innanfor emnet (Ball et al., 2008). Spesialisert fagkunnskap viser til at læraren si forståing av kunnskapen må vere djup nok til å forstå teknikkar og progresjonsnivå i ulike motoriske dugleikar, og forståing av rørslemoglegheitane i miljøet (Ward et al., 2014). På bakgrunn av dette kan ein tyde at spesialisert fagkunnskap inneberer avanserte tekniske og taktiske dugleiksfaktorar, der ein lærar skal kunne identifisere og analysere ulike elevfeil.

*Matematisk horisontkunnskap* inneberer medvit om korleis ulike emne er relatert til kvarandre og heng saman. Forståing av horisontkunnskapen har utvikla seg frå byrjinga av den publiserte modellen, ettersom det var eit uklår skilje mellom den fagdidaktiske kunnskapen om læreplan og pensum (Fauskanger & Mosvold, 2013). Ball et al. (2008) problematiserte dette i publiseringa, og presenterte kort eit alternativt syn på at horisontkunnskapen heller handlar om ein kunnskap som går på tvers av dei andre kategoriane. Ball et al., (2009) skildrar horisontkunnskap som å ha heilskapleg oversikt med å sjå både bakover og framover i læringsprosessen, samt gjere faglege vurderingar om kva som er viktig å fokusere på knytt til framtidige kompetansemål.

Den fagdidaktiske kunnskapen ser det faglege innhaldet i samanheng med kunnskap om elevar og undervisning, læreplanar og består også av tre underkategoriar.

*Kunnskap om fagleg innhald og elevar* handlar om å ha kjennskap til elevar sine føresetnader. Dette gjere det mogleg å vurdere kva oppgåver og føresjå kva utfordringar som kan verke motiverande og tydeleggjerande for den enkelte elev (Ball et al., 2008; Creasy, 2012). Dugleiksnivå, interesser og bakgrunn er sentrale element i denne underkategorien. Eleven må ha ein relasjon til faginnhaldet som blir presentert for å maksimalisere læringsutbyttet (Dyson, 2014). Ut i frå dette må ein som lærar ha kunnskap om eleven kan eller har kjennskap til, for å tilpasse etter det.

*Kunnskap om fagleg innhald og undervisning* er pedagogiske vurderingar sett i samanheng med det faglege innhaldet. Det er kunnskap til å vurdere kva representasjonsform som er høveleg til det faglege fokuset. Lærarane sine refleksjonar og vurderingar må vere knytt til styrkar og svakheit ved ulike undervisningsmetodar, læringsteoretiske perspektiv, materiell og læringsmiljø (Ball et al., 2008). Denne kunnskapen kjem dermed til syne i val av metodar og aktivitetar. Gjennom sin eigen praksisteori vurderer læraren undervisningskonteksten og gjere val ut i frå korleis dei meina undervisnings bør vere (Lauvås & Handal, 2000; Løvik, 2016), og underkategorien kan ha karakteristikkar som læraren sin tause kunnskap (Grimen 2008; Løvik, 2016).

*Kunnskap om læreplan* handlar om refleksjonar om faginnhaldet i relasjon til læreplanen. Denne kategorien var ein av Shulman sine tre opphavlege kategoriar, men i følgje Ball et al. (2008) er det vanleg å plassere den som ein del av fagdidaktisk kunnskap. Ball et al. (2008) var open om at kategorien er vanskelege å plassere som ein eigen kategori, om den gjekk på tvers av fleire, eller høyrte til under *kunnskap om fagleg innhald og undervisning*. Kategorien gjev ei ramme på å fokusere på kunnskap om fagleg innhald som kjem til uttrykk gjennom lærarane si forståing og tolking av læreplan. Undervisningspraksisen kan syne læraren sin fortolkingskompetanse av læreplanen, samt oppfatningar av føremålet til dugleiksprøva.

## 2.2 Symjing i skulen

I Noreg har kroppsøvingfaget, med noko varierende nemning, vore eit skulefag frå *Landskulelova* av 1848 og *Byskulelova* av 1860. I 1936 vart faget obligatorisk for alle elevar, både gutar og jenter.

Kroppsøvingfaget har utvikla seg i tråd med læreplanane, og i eldre og nyare læreplanar er symjeundervisning implementert i kroppsøving. Ved å sjå på symjing i skulen i eit historisk perspektiv får ein grunnlag til å sjå undervisningskunnskapen til symjelærarane i ein kontekst med omsyn til retningslinjene frå læreplanane som har vore i utvikling.

I *Normalplanen* frå 1939 var det mål i symjing kvart år frå 4.-7. klasse. Desse måla omfatta både tørrsymjing og symjing i vatn. Måla omhandla vasstilvenning, bryst- og ryggsymjing, hopp, stup og livredning (Undervisningsdepartement, 1939). Det kom fleire utgåver av Normalplanen for Byfolkeskulen og i 1959 var fokuset på livredning. I planen står det at symjing skal bli gjennomført august-september og mai-juni (Undervisningsdepartement, 1960). Allereie i 1. og 2. klasse står det at elevane skal ha leik og vasstilvenning, ta opp gjenstandar frå botnen, sjå og puste ut under vatn og kunne flyteøvingar. Målet var at alle elevar skulle lære å symje så tidleg som mogleg. Dersom skulane ikkje hadde tilgang til badeplass skulle ein øve på ulike svømmetak i gymnastikksalen. Også den gang var det minstekrav ved utgangen av 7.klasse som innebar 20-25 meter brystsymjing utan hjelpemiddel, frigjeringsstak på land og kunstig andedrag (Undervisningsdepartement, 1960).

Vidare i skulesymjinga sitt historiske løp vart symjing i større grad enn tidlegare omtalt i *Mønsterplanen* frå 1974. *Elevane skulle lære ulike symjeteknikkar, dykking, distansesymjing, hopp- og stupeøvingar, samt sikringstiltak* (Undervisningsdepartement, 1974, s.253). Det vart også lagt vekt på at symjeundervisninga burde gå føre utandørs. *Mønsterplanen* for grunnskulen av 1987 la vekt på tilvennings- og tryggleiksøvingar, og deretter utvikling av symjedugleik og distansesymjing (Undervisningsdepartement, 1987). Vidare blir det fokusert meir og meir på teknikk i dei ulike symjedisiplinane. Livbergingsaktivitetar gjaldt å kunne symje med klede, nytte ulike hjelpemiddel som livline, ilandføring og meistring av hjarte og lungeredning (Undervisningsdepartementet, 1987, s.282). Målet var at elevane skulle tileigne seg praktisk dugleik og kunnskap som kunne førebygge ulykker og berge andre (Undervisningsdepartement, 1986)

Læreplanverket for den grunnskulen av 1997 blir symjing omtalt på 1., 3., 6., og 8. klassetrinn. Elevane skulle starte med å bli trygg i vatn gjennom leikprega aktivitetar, før dei skulle øve på symjeartar på bryst og rygg, samt arbeide med livredningsaktivitetar (Undervisningsdepartement, 1996). I *Mønsterplanane* var det læreplanar som skildra innhald i opplæringa og prosessane som elevane skulle erfare, medan i Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 fungerer læreplanen som

mål og kriteriebasert. Læreplanverket følg opp tidlegare læreplanar der symjing og livredning skal vere eit obligatorisk emne i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Kompetansemåla for symjing er nedfelt i læreplanen, og vidare spesifisert etter 4., 7. og 10.trinn. I læreplan revisjonen frå 2015 vart måla om symjedugleik konkretisert. Dei nye måla er tydelege på kva det vil sei å vere symjedyktig, samt kva elevane skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læreplanane har utvikla seg gjennom historia med tydelegare og meir konkretiserte krav. I løpet av barneskulen, 1.-7 trinn, skal elevane ha totalt 478 timar med kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Symjing har kompetansemål i læreplanen etter både 4., 7. og 10. årstrinn. Det varierer frå skule til skule kor mykje av kroppsøvingstimane som blir brukt på symjeopplæring.

Kompetansemål for opplæringa etter 4. årstrinn er at eleven skal kunne:

- *Leike og utføre grunnleggjande øvingar med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orienterte seg i vatn*
- *Vere symjedyktig ved å falle uti på djupt vatn, symje 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (medan flyte på magen, orienterer seg, rulle over, flyte på rygg); så symje 100 meter på rygg og ta seg opp på land*
- *Ferdast trygt i, ved og på vatn og gjere greie for farane, og tilkalle hjelp*

(Utdanningsdirektoratet, 2015c, s.6)

Vidare er kompetansemåla etter 7.årstrinn at eleven skal kunne:

- *Utføre grunnleggjande teknikkar i symjing på magen, på ryggem, på sida, under vatn og kunne berge seg sjølv i vatn*
- *Pratkisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerheitsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold*

(Utdanningsdirektoratet, 2015d, s.7)

Kunnskapsdepartementet la i 2016 fram nye tiltak for å betre symjeopplæringa i skulen og tiltaka fekk namnet *Svømmepakken* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Regjeringa si symjepakke består av kompetansehevingstiltak for lærarar i symjing og livredning, ei nettside med ressursar om symjeopplæring, støtte til samarbeid mellom frivillige organisasjonar og skular, tilskot til symjeopplæring i barnehagar og for nykomne minoritetspråklege barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eit av tiltaka til Regjeringa var også å innføre ei obligatorisk dugleiksprøve i symjing for elevar på 1. – 4. årstrinn frå skuleåret 2017/2018.



## 2.2.1 Dugleiksprøva

Regjeringa sine nye krav til symjeopplæring inneberer dugleiksprøver for alle elevar på 1.-4. klassetrinn. Øvingane i dugleiksprøva tar utgangspunkt i kompetansemåla i læreplanen for kroppsøving og skal bli gjennomført som ein del av opplæringa. Dugleiksprøva i symjing er heimla i nytt tredje ledd i forskrift til opplæringslova § 2-4 (Opplæringslova, 2016). Føremålet med dugleiksprøva er å styrke symjeopplæringa slik at elevane blir symjedyktige innan 4.årstrinn.

*Dugleiksprøva skal bidra til at (1) skulen si symjeopplæring er i tråd med læreplanen, (2) elevane får god undervegsvurdering som fremjar læring og meistring, (3) lærarane kan kartlegge elevane sitt læringsutbytte, justere opplæringa undervegs og sette inn nødvendige tiltak på eit tidleg tidspunkt. (Utdanningsdirektoratet, 2017)*

Dugleiksprøva består av sju øvingar som skal bli gjennomført som ein del av opplæringa. Prøva er ei konkretisering av kompetansemåla som gjeld vasstilvenning og symjedyktigheit i læreplanen for kroppsøving etter 4. klassetrinn. Øvingane har progresjon frå det enkle til det komplekse, og er meint til å bli brukt som ein del av eit pedagogisk opplegg i opplæringa for å sikre progresjon og tilpassa opplæring. Øvingane skal saman med kompetansemåla vere ein del av undervegsvurdering. Dette skal gje utgangspunkt for å gje elevane læringsfremjande tilbakemeldingar og for å involvere elevane i vurdering av eigen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å kartlegge og vurdere elevens utbytte av symjeopplæringa, kan læraren finne elevane som har behov for ekstra støtte.

Dei sju øvingane er som følgjande:

1. *Vasstilvenning - Eleven står på grunt vatn (omtrent til navlen) og skal kunne sprute vatn i ansiktet sitt fem gangar eller ause vatn over hovudet fem gangar*
2. *Under vatn og rytmisk pusting – Eleven står på grunt vatn (omtrent til brystet) og trekkjer pusten, bøyer knea og dupper seg heilt under vatn, puster (bobler) ut luft gjennom nase og munn, kjem opp og trekker pust, dupper seg ned igjen og gjentar øvinga fem til ti gangar.*
3. *Hopp og dykk – Eleven skal kunne kombinere det å hoppe frå bassengkant/brygge, synke/dykke ned i eitt, orientere seg under vatn, hente to gjenstandar til overflata. Alt gjennomførast i eitt. Gjenstandane bør liggje minimum ein halv meter frå kvarandre.*
4. *Flyt og roter – Eleven skal kunne flyte på magen og dreie seg over på ryggen for å flyte og puste kontrollert i minst femten sekund på kvar side*
5. *Gli og framdrift – Eleven skal kunne kombinere aktivitetane hoppe, flyte opp og puste, deretter senke seg ned under vatn og sparke i frå veggen som ei pil (linjeholding) og gli*

*minimum fem meter på magen under vatn utan arm- og beinrørsler, gli mot overflata, puste, gjere krålbeinspark med armene strukket fram og andletet ned i vatn i fire til fem meter, dreie over på ryggen, gjere ryggbeinspark med armene langs sida eller over hovudet i fire til fem meter.*

6. *Framdrift – Eleven skal kunne hoppe/stupe på djupt vatn, symje 12,5 meter på magen, skifte retning, symje to til tre meter mot startstedet, stoppe, flyte i 30 sekund (på magen, rulle over, flyte på ryggen), symje på ryggen tilbake til utgangspunktet og ta seg opp på land. Alt skal gjennomførast i eitt.*
7. *Symjedyktig – Eleven skal kunne falle ut i på djupt vatn, symje 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i tre minutt (medan ein flyt på magen, orienterer seg, rulle over, flyte på rygg), så symje 100 meter på rygg og ta seg opp på land.*

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s.26)

Ei undersøking om symjeopplæring vart våren 2018 gjennomført i skular over heile landet. Nordisk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomfører halvårlege spørjeundersøkingar retta mot skular og skuleeigarar. Resultata viser at 84 prosent av skulane svarer at dei har gjennomført alle eller mange av øvingane i dugleiksprøva, og at øvingane er i stor grad - 68 prosent - i tråd med opplegget i symjeundervisninga dei har hatt før prøva vart innført (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). Resultata tyder at 78 prosent har gjennomført og meistra dei fleste øvingane (Waagene et al., 2018). Waagene et al. (2018; Gjerustad, Federici, Hovdhaugen, 2016) tyder at etter dugleiksprøva vart innført er det stor auke i andelen som differensiera symjeundervisninga (86 prosent) og at ekstra tiltak er satt i verk for dei svakast presterande elevane (80 prosent). Vidare tyder resultata at 41 prosent ynskjer kompetansehevingskurs for sine lærarar for å gjennomføre prøva, medan 21 prosent oppgjev at dei treng meir informasjon om gjennomføringa (Waagene et al., 2018).

## 2.2.2 Status på symjeopplæringa i skulen

Symjeopplæring i står sterkt i den norske skulen, og læreplanen inneheld klare kompetansemål innanfor symjing. Skulen skal bidra til at elevane får dugleik som gjere dei kapabel til å kunne symje, og berge seg sjølv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å byrje tidleg med symjeopplæring kan elevar beherske utfordringar og variasjonen dei møter i ulike fysiske miljø; dei kan oppleve meistring og glede i leik og rekreasjon i, ved og på vatn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan gje elevane moglegheit til å bruke symjing som livslang rørsleglede, eit av føremåla med kroppsøvfaget. Elles byggjer symjeopplæringa i stor grad på danningssomgrepet; det samfunnsmessige ansvaret om drukningsførebygging.

*Tiltak i skulen treff alle barn og dermed er skulen svært viktig innan symje- og livredningsopplæring. Vatn innbyr til aktivitet og glede. (...) Dei som deltek i slike aktivitetar må ha kompetanse til å takle farar som bading i sjø og vatn og bruken av fjæra og strandsona kan medføre. Gode symje- og livredningsdugleik gir den enkelte moglegheit til å halde på med aktivitetar i, ved og på vatn som ein sosial aktivitet eller som idrett på fritida. (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.3).*

Tilbake i 2003 kom ein nedslåande rapport om symjedyktigheita til 5.klassingar i norsk skule. Tala viste at 50% av elevane ikkje kunne symje 200 meter (Ipsos, 2013; Norges Svømmeforbund, 2013). Undersøkinga konkluderte med at undervisninga på skulen var viktig for at barna kunne lære å symje, jamvel at mykje læring skjer utanfor skulen (Ipsos, 2013; Norges Svømmeforbund, 2013). Undersøkinga viste vidare at kring halvparten av femte klassingane hadde symjeundervisning, noko som heng saman med tala om symjedyktigheit. Både i 2009 og 2013 vart liknande spørjeundersøkingar gjennomført; utan signifikant betring av tala frå 2003 (Ipsos, 2013; Norges Svømmeforbund, 2013). Ein annan undersøking av Gudmundsson & Vienola (2013) tyder at norske elevar har dårlegast symjedugleik i Norden. Resultata syner at Island er på topp med 96 % av elevane er sikre symjarar, etterfølt av Sverige med 92 %, Danmark 79 % og Finland med 72 % symjedyktige elevar (Gudmundsson & Vienola, 2013). Desse tala bygger under viktigheita av samfunnsansvaret og utfordringane skulen har fått knytt til symjeopplæringa.

I 2018 publiserte Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) resultata av ein surveyundersøking i Noreg som omfattar 3226 elevar, 139 lærarar og 46 skuleleiarar og deira oppleving av, og meiningar om kroppsøvfaget. Funna frå undersøkinga tyder at 40,5 % av elevane er symjedyktige. Samanlikna med lærarundersøkinga oppgjev 57,6% av lærarane at dei i liten eller svært liten grad opplever at det er mogleg å realisere intensjonane om symjedyktigheit i læreplanen. Moen et al. (2018) påpeikar at

elevane i undersøkinga ikkje har fått symjeopplæring under gjeldande læreplan, men det er interessant at mange elevar frå 5. – 10. trinn ikkje oppfyller dagens krav om symjedugleik på 4.trinn. Waagene et al. (2018) viser at 53 prosent av skuleleiarane svarer at 76 til 99 prosent av elevane er symjedyktige. Barneskulane under eitt viser at 14 prosent oppgjev at alle skulen sine elevar er symjedyktige etter 4. årstrinn. Det er verdt å merke seg at resultatene til Waagene et al. (2018) vart svart på av skuleleiarar, og ikkje lærarane som faktisk underviser i symjing. Tala tyder likevel at det er eit språk mellom intensjonane om symjedyktigheit i styringsdokumenta, og kva grad det er oppnåeleg i praksis.

Svært mange av skuleleiarane ved barneskulane opplever at symjetilbodet til elevar på småskuletrinnet er godt (78 prosent), og 79 prosent svarer at dei har kompetente lærarar ved eigen skule som tilbyr symjeundervisning (Waagene et al., 2018). Samtidig svarer 71 prosent at dei gjerne skulle hatt fleire timar symjeundervisning om ressursane tillèt det, og 62 prosent svarer at bassengtilgangen avgrensar symjetilbodet til elevane deira. 53 prosent oppgjev at ressursane avgrensar symjetilbodet til elevane (Waagene et al., 2018). I følgje Moen et al. (2018) kan ein tyde at symjing er nokså populært blant elevane, ettersom 72,7 prosent av elevane sjølv svarer at dei vil ha symjing av og til eller ofte. 32,8 prosent av barneskule elevane vil ha symjing veldig ofte (Moen et al., 2018). Dette kan tyde at symjing er nokså populært blant elevane, og kan vere ein aktivitet som er i tråd med føremålet til kroppsøving om livslang rørsleglede.

I 2018 oppgjev 81 prosent at det blir brukt tid på symjeundervisning på 4. årstrinn, 73 prosent oppgjev at det bli brukt tid på 3. årstrinn, 51 prosent på 2. årstrinn, og 45 prosent på 1. årstrinn (Waagene et al., 2018). Symjeopplæringa føregår i hovudsak på tredje og fjerde trinn, noko som strid delvis mot Utdanningsdirektoratet sine anbefalingar om å gjennomføre den grunnleggjande symjeopplæringa på alle dei fire første årstrinna, og ikkje som eit intensivkurs på 4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samstundes viser resultatene at andelen som oppgjev at dei ikkje brukar tid på symjeopplæring på 1. årstrinn har auka frå 53 prosent i 2016 til 65 prosent i 2018 (Waagene et al., 2018). Lüders, Dalsgaard, Knudsen, Holm og Skovgaard (2015) peikar på alderen fem til sju år som den optimale alderen for eit barn å lære å symje. I undervisningssamanheng anbefaler Lüders et al, (2015) alderen sju til åtte år. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2015) sine anbefalingar ettersom barn har spesielt gunstig motorisk utviklingsevne i fem- til sjuårsalderen. 19 prosent svarer at dei ikkje brukar tid på symjeopplæring på 4. årstrinn, samt 5 prosent svarer at det blir brukt meir enn 40 timar på symjeopplæring på 4. årstrinn (Waagene et al., 2018). I ein undersøking av Norges Svømmeforbund kom det fram at eit barn treng kring 40 timar symjeundervisning før dei kan bli symjedyktige (Madsen & Irgens, 2013).

## 2.3 Lærer i symjing

I rundskrivet *krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015* blir det omtalt krav til kompetanse for å undervise i grunnskulen. På barnetrinnet er det ikkje krav om relevante studiepoeng i kroppsøving for å undervise i faget. Krava til symjelæraren blir skildra i rundskrivet *Forsvarleg svømme- og livredningsopplæring i grunnskuleopplæringa*, og kva kvalifikasjonar ein må og bør ha.

*Læraren/Instruktøren som fører tilsyn må vere god til å symje og dykke, og må kunne utføre livredning. Tilsynet bør kunne dykke ned til botnen i den djupaste delen av bassenget og kunne hente opp ein ting som i størrelse og tyngde tilsvara ein elev. Tilsynet må også beherske hjerte- lungeredning. Den som har tilsyn må ha fylt 18 år.*

(Utdanningsdirektoratet, 2015e, s.3)

Vidare blir det skildra at tilsynet bør ha kunnskap om alarmplanen og sikkerhetsinstruksane for symjehallen. *Det er viktig at tilsynet kjenner dei grunnleggjande sikkerhetsreglane for å førebyggje ulykker.* (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s.3). Når symjeopplæringa er ein del av grunnskuleopplæringa skal det vere minst éin lærar til stede under symjeopplæringa, med krav om at denne oppfyller kravet til pedagogisk kompetanse med omsyn til opplæringslova §14-1 og 14-2 (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Rapport om læraren sin kompetanse frå 2018 viser at symjeundervisninga blir 29 prosent undervist av allmennlærar utan fordjuping i kroppsøving, 46 prosent er allmennlærar med fordjuping i kroppsøving og 28 prosent er faglærar i kroppsøving (Waagene et al., 2018). I Noreg er det ulike vegar til læraryrket. Dei ulike vegane som blir valt vil truleg gje symjelærarane ulike utgangspunkt når dei byrjar i yrket, ettersom dei ulike vegane kan ha ulikt innhald, fokus og erfaringar. Dette kan resultere til at faget blir presentert og praktiserer faget på ulike måtar i skulekvardagen.

I eit historisk perspektiv har ein deduktiv undervisningsmetode dominert kroppsøvingfaget, og resultert i at lærarane ofte berre underviser i aktivitetar dei sjølv er kompetente i (Lundvall, 2004; Jakobsen, 2010; Ferry & McCaughtry, 2015). Dette har ført til undervisning på grunnlag av læraren sine interesser, og ikkje på eit didaktisk grunnlag. I følgje Green (2008) har kroppsøvingslærarar som regel vore aktiv innan idrett gjennom oppveksten, og Næsheim-Bjørkvik (2010) viser til at kroppsøvingslærarstudentar ofte har bakgrunn som konkurranseutøvarar, noko som kan påverke deira forståing av faget og korleis det blir praktisert. Mordal Moen (2011; Karlefors, 2002) legg fram i

sin studie av kroppsøvingslærerutdanninga i Noreg at utdanninga totalt sett har fokus på lære idrettar og ha riktig teknisk utføring, enn å ta tak i og ha refleksjonar kring teoretiske, etiske og verdibaserte problemstillingar. Ferry & McCaughtry (2015) fann indikasjonar på at kroppsøvingslærarane har eit avslappa forhold til læreplanen, og dermed ikkje alltid følgje rammene som læreplanen legg. I utgangspunktet skal symjelærarane gjennomføre arbeidet sitt i tråd med retningslinjene som er gitt av læreplanen, og det vil på grunnlag av dette vere interessant å sjå tydingar på ulikskapar på refleksjonsnivået til symjelærarane kring deira undervisning og forhold til læreplanen.

Undersøkinga til Waagene et al. (2018) viser at 43 prosent av rektorane etterlyser betre kompetanse hjå lærarane sine i symjeopplæringa, og at dei saknar kompetansehevingstiltak. Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktiskjold (2015) viser eit gap mellom opplevd og ynskja innhald i kroppsøving, og framhevar at etterutdanning av lærarar vil truleg bidra til meir tryggleik i å prøve ut eit meir variert og allsidig innhald. I følgje Espeland, Arnesen, Grøndal, Holthe, Sømoe, Wergedahl og Aadland (2013) tyder dei at kvaliteten på symjeopplæringa ikkje er god nok. Mange av lærarane som underviser i kroppsøving var utan utdanning, og hadde låg kompetanse. Espeland et al. (2013) hevdar at skular må utvikle kompetanse hjå lærarane, eller få tak i kompetanse på ein annan måte dersom skulen og lærarar ikkje har tilstrekkeleg kompetanse i faget.

Berg (2017) publiserte ein masterstudie som tyder at bruk av eksterne aktørar kan vere ei løysing, dersom skular ikkje innehar den kunnskapen som trengst. Berg (2017) utdjupar at skulane kan tilsetje kvalifiserte lærarar, bruke støttmateriell i undervisninga eller sende lærarar på symjekurs. Funna tyder også på det bør innførast meir symjeopplæring i lærerutdanninga (Berg, 2017). Powell (2015) trekkjer fram at ekspertkompetanse hjå eksterne aktørar er positivt i undervisninga. Jamvel dette viser Blair og Capel (2011; Powell, 2015) at eksterne aktørar manglar kunnskap om pedagogikk og klasseleiing, noko som kan føre til uro blant elevane. Som kroppsøvingslærer arbeider ein i eit komplekst og stadig skiftande undervisningsmiljø, der det krev både fagleg og didaktisk kunnskap for å utøve profesjonalitet (Lyngstad, 2013). Det er viktig at ein lærar utøver både emosjonell og instrumentell støtte ovanfor elevane. Den emosjonelle støtta handlar om kva grad elevane opplever å bli oppmuntra, verdsatt, akseptert og respektert av lærarane og dei føler seg trygge saman med dei, medan den instrumentelle støtta er konkrete råd og praktisk rettleiing (Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M., & Skaalvik, E.M., 2012). Rovegno (2003) skildrar den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving som kompleks ettersom det er mange drøftingar og avgjerdsjar kring undervisninga sitt mål, innhald, arbeidsmåtar og andre faktorar i undervisningssituasjonar som kan vere vanskeleg å føresjå og forstå på grunn av samansette årsakar.

Læreren blir ofte trekt fram som den faktoren som har størst innverknad for kvaliteten i skulen, og dermed også for elevane sine prestasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2001-2002). Det blir forventat at kroppsøvlingslæraren har kompetanse på områda *fag og grunnleggjande dugleik, skulen i samfunnet, pedagogikk, fagdidaktikk, etikk, samhandling, kommunikasjon, leiing av læringsprosessar og endring og utvikling* (Kunnskapsdepartementet 2009, s.15). I undervisningssamanheng hevdar Lyngstad (2013) at det er vanskeleg å presisere kva kunnskap er, men at ein som kroppsøvlingslærer er i ein kontinuerleg prosess i utviklinga av kunnskap. Det å lære av erfaringar frå undervisninga og få kjennskap til elevane sine i undervisningssamanheng er med å utvikle kunnskap hjå kroppsøvlingslærarar (Lyngstad, 2013). Kunnskapen er både praktisk og teoretisk ettersom profesjonen baserer seg på praksiserfaringar og teoristudiar, og såleis kan kunnskapen ofte bli omtala som taus, situert og basert på individuelle skjønnsvurderingar (Lillejord & Manger, 2013). Undervisninga kan dermed vere styrt av teoretisk kunnskap, eller av erfaringar frå tidlegare handlingar. Handal og Lauvås (1999) utvikla omgrepet praksisteori for å forstå at undervisningspraksis har utgangspunkt i erfaringar, teoretisk kunnskap og verdier.

*Det er ein føresetnad at læraren kan fagstoffet det blir undervist i. God fagkunnskap gjev betre moglegheiter for tilrettelagt og fleksibel undervisning dersom læraren også har didaktisk kompetanse og forståing av klassen som sosialt system. Ein lærar som er engasjert i faget sitt, vil då kunne skape nysgjerrigheit og engasjement i arbeidet.*

(Utdanningsdirektoratet, 2015f)

I tråd med Utdanningsdirektoratet hevdar Herold og Waring (2017) at kroppsøvlingslærarar må ha gode fagkunnskapar for å utøve god og effektiv undervisning. Ayvazo og Ward (2011) hevdar at høg fagkunnskap vil resultere i eit større repetoar av instruksjonar med spesifiseringar, modifiseringar og tilpassingar av aktivitetane i undervisninga. Dette samsvarer med Hastie og Vlaisavljevic (1999) som hevda at høg fagkunnskap fører til eit større spekter av tilpassa oppgåver. Det blir forklart at høg fagkunnskap gjev læraren større moglegheiter til å tilpasse oppgåver til elevane (Hastie & Vlaisavljevic, 1999; Ayvazo & Ward, 2011). Herold og Waring, (2017) tyder at spesialisert fagkunnskap er nødvendig for å identifisere tekniske og taktiske feil, og at ein gjennom denne kunnskapen oppdagar både feilen og mekanismen bak feilen. På denne måten kan ein legge til rette aktivitetar for god progresjon slik at høveleg utvikling oppstår (Herold & Waring, 2017).

Annan forskning, som er i tråd med Shulman sin omgrep, tyder at det er læraren sin fagdidaktiske kunnskap som har størst betydning og meiningsfull verknad på elevane si læring (Creasy et al., 2012; Sinelnikov, 2015; Ward et al, 2015). Den fagdidaktiske kunnskapen ser fagkunnskapen i relasjon til

kunnskap om elevane. Creasy et al. (2012) sine tydingar er at undervisninga er avhengig av kunnskap om elevane for å tilpasse aktivitetar som dei finn motiverande og interessant. Denne kunnskapen tar utgangspunkt i elevane sin ståstad og relasjon til undervisningsaktiviteten, og skapar relevante og meningsfulle utfordringar ut i frå det elevane kan frå før. Høg fagdidaktisk kunnskap resulterte i elevar som i større grad var fornøgd med undervisninga, ettersom lærarane gav hyppigare tilbakemeldingar og læringsprosessar som var strukturert med progresjon ut i frå elevane sine føresetnader (Creasy et al., 2012). Tilbakemeldingane fokuserte meir på læringsinstruksjonar enn disiplinerande tilbakemeldingar, som dei med låg fagdidaktisk kunnskap nytta svært ofte. Sinelnikov (2015) og Ward et al. (2011) tyder at det er gjennom betre fagkunnskap den fagdidaktiske kunnskapen blir moden, og dermed kan utøve undervisning som er effektiv for elevane si læring.



## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort greie for dei metodiske vala som er valt for å belyse problemstillinga. Innleiingsvis blir prosjektet sitt vitenskaplege ståstad plassert, ettersom dette er avgjerande for eit hensiktsmessig metodeval. Vidare vil prosessen kring datainnsamling, utval og behandling av datamaterial bli gjort greie for. Til slutt vil reliabilitet og validitet, samt dei etiske omsyna bli diskutert. I følgje Thagaard (2018) er det viktig å tydeleggjere den systematiske tilnærminga ein har hatt i forskingsprosessen. *Ein systematisk tilnærming er basert på at vi har eit reflektert forhold til viktige slutningar i løpet av prosessen* (Thagaard, 2018, s.14). Hensikta med kapitlet er å syne vurderingar og refleksjonar kring framgangsmåten som har vore strategiske for å utvikle ein heilskapleg forståing av det sosiale fenomenet som blir forska på.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Vitenskapsteoriar omhandlar kva som er dei vitenskaplege faga sine oppgåver, arbeidsmåtar, analyseformer, modellar og rolle i samfunnet (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2016). Forsking innan skule er underordna samfunnsvitenskap grunna skulen si rolle som sentral institusjon i samfunnet med tolkande og kommuniserande individ. Samfunnsvitenskap er dermed ein nemning for alle vitenskapar som empirisk studerer forhold ved samfunnet og forbindelsar menneskje mellom. For å kunne utvikle nyttig kunnskap og haldbare teoriar, må empirien basere seg på adekvate og høvelege forskingsmetodar (Grønmo, 2016).

Forskningsmetodane avhenger av kva samfunnsforhold ein ynskjer å utvikle kunnskap om, samt kva teoriar og paradigme som er grunnlaget for forskingsarbeidet. Samfunnsvitenskapleg metode handlar om korleis ein skal gå fram for å hente informasjon om den sosiale røyndomen, korleis informasjonen analyserast, og kva den fortel om samfunnsmessige tilhøve og prosessar (Johannesen et al., 2016). Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i å forstå korleis menneskje opplever kvardagsrøyndomen. Denne kan vere kompleks, og er samansett av menneskje, samhandling, tolkingar og erfaringar (Johannesen et al., 2016). I samsvar med problemstillinga i prosjektet, er det erfaringar, tolkingar, meiningar og handlingar frå eit utval lærarar som kan belyse ulike undervisningskunnskapar.

### 3.1.1 Hermeneutisk fenomenologi

Fenomenologi og hermeneutikk er to omgrep som blir nytta kvar for seg, men hermeneutisk tankegang går ofte saman med ein fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi tyder læra om kvardagsfenomen, og hermeneutikk tyder fortolkingslære (Thagaard, 2018). Den hermeneutiske fenomenologien er både fortolkande og skildrande. Ei fenomenologisk tilnærming har som hensikt å skildre korleis menneskje opplever fenomen i sin røyndom, medan i den hermeneutiske tilnærminga er fortolking av ei meining det sentrale (Kvale & Brinkmann, 2017). Ei fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i ei open og anerkjennande haldning til det som blir fortalt, og for å kunne fortolke meiningar og handlingar er det sentralt å få innsikt i informantane sine intensjonar eller hensikter saman med meiningane (Grønmo, 2016). Hermeneutikken legg vekt på at meiningar og handlingar alltid er avhengig av ein kontekst. Dette krev at ein får innsikt i informantane sine opplevingar og oppfatningar også i generell forstand, slik intensjonar kan setjast inn i større samanhengar.

I hermeneutisk fenomenologi tar ein utgangspunkt i ei subjektiv oppleving eller handling for å vidare søke etter ei forståing av ei djupare meining i enkeltpersonar sine erfaringar og handlingar (Thagaard, 2018). Samstundes er det vanleg i tilnærminga å få fram korleis nokon erfarer og opplever ei spesifikk oppleving, for å vidare betre forståinga for fenomenet. Prosjektet er ute etter ei djupare innsikt i lærarane sine refleksjonar, erfaringar, meiningar og handlingar som ligg til grunn for deira praksis. Så ved å fokusere på eit djupare meningsinnhald i kunnskapen som kjem til uttrykk hjå lærarane, enn det som er beinveges innlysande, kan ein gjennom analyseprosessen tolke kunnskapar ut i frå Shulman sine omgrep.

## 3.2 Ei kvalitativ tilnærming

Dette prosjektet tar, som tidlegare nemnt, utgangspunkt i eit felt som det er lite kunnskap kring. Kvalitativ forskning studerer livet frå innsida og rettar merksemd mot korleis ein lever livet, med målsetjing om å oppnå ei forståing av sosiale fenomen (Thagaard, 2018). Kvalitativ tilnærming blir dermed vurdert som ein hensiktsmessig metode å nytte, ettersom den er godt eigna til studiar som det er lite forskning på frå før (Thagaard, 2018). Den kvalitative forskinga kan ha ulike former, men felles for alle formene er forskaren sjølv som nøkkelkarakteristikk. Forskaren er den sentrale reiskapen i heile forskingsprosessen. Sidan kvalitative undersøkingar søkjer meining gjennom fortolking, er det essensielt for truverdet til forskingsprosjektet at forskaren gjere greie for sine perspektiv og meiningar (Grønmo, 2016). Fenomen og prosessar må skildrast for å skape forståing

som kan forklarast, samt for å kunne utvikle teoriar. I tolkingprosessen vekslar ein mellom data og teori, som vil skape ei deduktiv tilnærming til forskingsprosessen. Ved å nytte seg av ein slik teori vil ein ta utgangspunkt i relevante teoriar og etablerte omgrep. Vidare kan ein ut i frå datamaterialet leite etter mønster som kan utvikle dei etablerte omgrepa (Johannesen et al., 2016). I dette forskingsprosjektet sitt tilfelle, vil det vere Shulman sine omgrep, fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap, som er plattformen og utgangspunktet for utvikling. I analysen vil ein leite etter mønster innanfor dei spesifikke omgrepa som er vidareutvikla av Ball.

Eit overordna målet for kvalitativ forskning er å utvikle kunnskap og forståing som er knytt til menneske og situasjonar. Kvalitativ forskning vil vere høveleg i problemstillingar som søker ei djupare forståing av menneske sine kjensler, meiningar og verdiar (Grønmo, 2016). Dette vil kunne få fram refleksjonar og handlingar som ligg til grunn for deira praksis. I samsvar med problemstillinga er det forståing og samanhengar av val knytt til dugleiksprøva ein søker etter. I forskingsprosessen vil ei kvalitativ tilnærming vere ein høveleg metode for å konstruere og kategorisere kunnskap. I den kan kvalitative tilnærminga kan ein hente inn skildringar frå kvardagsrøyndomen og livsverda til informantane, og fortolkingar av fenomen som blir skildra (Kvale & Brinkmann, 2017).

Ei kvalitativ tilnærming vil kunne vere fleksibel innanfor dei etablerte omgrepa som kan resultere i refleksjonar kring erfaringar og val i arbeidet med dugleiksprøva. Denne fleksibiliteten gjev moglegheiter til å endre og tilpasse innåt rammene og retningslinjene til forskingsprosjektet. *Dei kvalitative metodane har større grad av fleksibilitet og kan dermed tillate seg meir spontanitet og tilpassing i interaksjon mellom forskar og deltakar* (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.17).

Ettersom dei etablerte omgrepa er lite utvikla i norsk kroppøvingssamanheng kan den kvalitative tilnærminga skape moglegheiter for fylldige data og detaljerte skildringar. Ei kvalitativ tilnærming blir med dette sett på som høveleg for å belyse problemstillinga med grundige og relevante data.

### 3.2.1 Metodetriangulering

Det vart nytta ulike metodar for å innhente datamaterial. Ved å bruke to datainnsamlingsreiskap kan ein skildre røyndomen frå ulike vinklar, slik det resulterer i eit meir heilskapleg bilete av ein kompleks og samansett røyndom. *Metodetriangulering inneberer at bestemte fenomen blir studert frå ulike synsvinklar og synspunkt, og at problemstillinga belysast ved hjelp av forskjellige metodar* (Grønmo, 2016, s.67). I ein metodetriangulert framgangsmåte kan datainnsamlingsstrategiane verke komplementarande på kvarandre. *Ein kvar metode har sine svakheit, og ved bruk av fleire metodar*

kan dei utfylle svakheitane til kvarandre (Grønmo, 2016, s.66). Gjennom eit intervju kan ein få innblikk i informantane sine tankar og fortolkingar av fenomenet, samt kan observasjonar supplere med å få tak i kunnskap som ikkje kjem til uttrykk i intervjuet.

## 3.2.2 Intervju

For å svare på forskingsspørsmålet er det valt kvalitative intervju. Eit kvalitativt intervju kan ha ulike former, men felles karakteristikkk for eit kvalitativt forskingsintervju er samtalen som har ein struktur og eit føremål (Kvale & Brinkmann, 2017). I følge Kvale og Brinkmann (2017) lærer vi menneske å kjenne gjennom samtalen, ettersom ein får vite om kjensler, opplevingar, haldningar og verda dei lev i. Føremålet med eit kvalitativt intervju er å utvikle ei djupare forståing for perspektiv og synspunkt til den som blir intervjuet. Samtalen er såleis nøkkelen til å hauste informasjon som kan svare på forskingsspørsmålet. Eit forskingsintervju skil seg frå ein samtale mellom to likemenn, ettersom forskaren definerer og kontrollerer samtalen. *Tema for intervjuet blir gitt av intervjuar, som også kritisk følg opp svara til den som blir intervjuet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Produktet av samtalen er kunnskap i språkleg form, som ein søker nyanserte skildringar i.

Føremålet med intervjuet har innverknad på strukturen til intervjuet. For å hauste relevant informasjon innanfor kunnskapsbasane til Ball et al, men samstundes behalde fleksibiliteten, er det valt eit semistrukturert intervju. Som tidlegare nemnt blir profesjonskunnskapen ofte sett på som flytande, og eit semistrukturert intervju kan vere hensiktsmessig for å behalde naturlege overgangar og flyt i samtalen. *Semistrukturert intervju blir definert som ein planlagt og fleksibel samtale som har føremål å hente inn skildringar av intervjupersonen sin livsverd med mål på fortolking av meninga med dei fenomenene som blir skildra* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.357). Med ein semistrukturert form på intervjuet får intervjupersonen moglegheit til å gå i djupna der dei har mykje å dele. Dette gjev føresetnader til å bygge vidare på det informanten uttrykker verbalt og kroppsleg (Thagaard, 2018). Ein har moglegheit til å bevege seg mellom ulike tema og spørsmål, noko som kan gjere informanten tryggare i intervjusituasjonen. I førekant av intervjuet vart informantane informert om deira rettigheter, og vidare gav informantane samtykke til deltaking både munnleg og skriftleg.

For å sikre at ein haldt seg innanfor relevante rammer vart det på førehand utarbeidd ein intervjuguide. Thagaard (2018, s.110) skildrar føremålet med ein intervjuguide slik: *Ein intervjuguide inneheld forslag til rekkefølga av tema intervjuet søker kunnskap om, og denne sørger for at forskaren kan styre samtalen i forhold til denne*. Intervjuguiden fungerer som ei plattform i intervjuet,

og var tematisert med kategoriane til Ball et al. Tema i intervjuguiden fungerte som ein tematisk dimensjon med omsyn til produksjon og kategorisering av kunnskap. Innanfor kvart tema var det utarbeidd nokre hovudspørsmål innanfor kvart tema, samt forslag til oppfølgingsspørsmål. Dette vart gjort for å sikre til dels like spørsmål til informantane. Samt vil ein på denne måten få samanliknbar informasjon som kan analyserast. Intervjuspørsmål vart utarbeidd med tanke på tema, og oppfølgingsspørsmål undervegs fungerte som ein dynamisk dimensjon for å fremje god intervjuinteraksjon med positivt samspel, flyt i samtalen og stimulere informanten til å reflektere (Kvale & Brinkmann, 2017). Det vart vektlegg å formulere opne spørsmål for skape rom for drøfting. I prosessen med intervjuguide vart det fokusert på at formuleringane av spørsmåla ikkje var leiande. Leiande spørsmål kan påverke svara som informantane kjem med, og dermed er det viktig å vere medviten på dette (Kvale & Brinkmann, 2017).

Oppbygginga av intervjuguiden tok utgangspunkt i det Thagaard (2018) skildrar som det dramaturgiske aspektet og utviklinga av det emosjonelle nivået intervjuet går gjennom. Det starta med nøytrale spørsmål om bakgrunn og interesser, for å bygge kontakt og tillit. Innanfor tema vart det bygga opp frå generelle til meir spesifikke spørsmål, og avslutta med meir reflekterande og oppsummerande spørsmål. Det var for å sikre at informanten fekk tid til å gje fylldige og reflekterte svar.

I førekant av datainnsamlinga vart det gjennomført eit pilotintervju av ein utkast til intervjuguide. Pilotintervjuet vart utført på to tidlegare medstudentar, og vart dermed eit gruppeintervju. Desse var relevante pilotinformantar som hadde høvesvis studiepoeng i kroppsøving og ikkje studiepoeng i kroppsøving, samt erfaring frå symjeundervisning i skulen. Gruppeintervjuet skapte fin dynamikk og diskusjon kring formuleringar og ordval. Med dette utgangspunktet vart det gjort justeringar på formuleringar og ordval, samt fjerne nokre spørsmål ettersom desse la opp til lite reflektert data. Det var også nyttig med pilotintervjuet for å få erfaring som intervjuar. Det gjaldt både stemmebruk, oppfølgingsspørsmål, bruk av lydopptaksutstyr og bruk av intervjuguide som hjelpemiddel.

### 3.2.3 Strukturert observasjon

For å skaffe eit heilskapleg og nyansert bilete av undervisningskunnskapen til informantane, vart det også nytta observasjon som ein supplerande metode. Gjennom eigen observasjon kan ein få forståing for læraren sine handlingar og undervisningspraksis med omsyn til dei kontekstuelle rammene for undervisninga. *Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verda slik den viser seg for oss direkte via våre sansar, i staden for indirekte utgreiingar frå*

*andre* (Vedeler, 2000, s.9). Observasjon handlar å sjå på noko med spesiell interesse og for å oppnå innsikt. I Fangen (2010, s.40) presenterer Silvermann eit perspektiv som byggjer på tre grunnleggjande punkter som grunngeving for feltstudiar: *1) at folk sin kvardagsforståing er samansatt og avansert, 2) at kvardagsforståing kjem til uttrykk gjennom sosial praksis i større grad enn gjennom aktiv og medviten tenking, og 3) at forskaren søker etter å forstå korleis eit fenomen blir skapt gjennom aktivitet i bestemte situasjonar.* Silvermann sine tre punkter underbygger valet om å studere symjelærarane i undervisningssituasjon. Dei to første punkta viser til at observasjon kan fange opp kompleksitet og nyansar i kunnskapen til symjelærarane. Den kan vise seg at det informantane fortel og forklarar ikkje alltid er dekkande informasjon om kunnskapen. Gjennom observasjon av den sosiale praksisen kan ein få tilgang til data der handlingar ofte er umedvitne, og dermed kan tause kunnskapar komme til uttrykk.

Eit overordna mål med observasjon er å kunne skildra kva som blir sagt og handla i miljø og samanhengar som ikkje er forma eller strukturert av forskaren (Fangen, 2010). Det er ein direkte metode som kan genererer skildringar rundt menneske sin aktivitet, åtferd og/eller handlingar. Ein observerer kva dei gjere, lyttar og fortolkar ut i frå konteksten (Johannesen et al., 2016). I dette forskingsprosjektet har denne informasjonen som føremål å verke utfyllande på data frå intervju, samt kunne avdekke kunnskap som ikkje blir uttrykt under intervju. Under intervju får ein innsikt i og undersøkt kva dei seier dei gjere, medan under observasjon får ein studert det dei faktisk gjere (Johannesen et al., 2016). Sjølv om det var korte feltobservasjonar kan desse generere godt datamaterial, og vere tilstrekkeleg (Fangen, 2010). Som forskar gjev det moglegheit til å arbeide og tolke observasjonsnotata djupare. Dette var ynskjeleg for å sikre kvaliteten på analyse og tolking, i omsyn til kategorisering,

Det vart valt å nytte ein strukturert form for observasjon. I ein strukturert form går ein inn og ser kva som skjer, med eit smalare utgangspunkt. Strukturert observasjon har tydelege avgrensingar i form av førehandsdefinerte kategoriar som ein ser spesielt etter (Johannesen et al., 2016). Det vil vere føremålstenleg med ein strukturert form ettersom problemstillinga avgrensar seg til symjelæraren. Så ved å fokusere på symjelæraren sine ord og handlingar kan ein finne relevant datamaterial. For å ha fullt fokus på symjelæraren si rolle vart det valt ein ikkje-deltakande observasjon. Denne forma vart nytta for å ha fullt fokus på observatørrolla, få god oversikt, og for å unngå å bryte arbeidssyklusen og konsentrasjonen til symjelæraren. Ein ikkje-deltakande observasjon støtter opp under Silvermann sitt andre punkt om at kvardagsforståinga kan komme til uttrykk gjennom sosial praksis i større grad enn medviten tenking (Fangen, 2010).

På førehand vart det utarbeidd ein observasjonsguide. I Fangen (2010) blir observasjonsguiden strukturert inn i tre kategoriar etter Schatzman og Strauss (1973). Det tre kategoriane er delt inn i: 1) observasjonsnotat som er konkrete handlingar eller sitat frå symjelæraren, 2) teoretisk notat som er korte refleksjonar av meiningar og samanhengar, og 3) metodologisk notat som er eigne påminningar og subjektive tankar.

Datainnsamlinga vart gjennomført av underteikna i løpet av dagsbesøk på dei fire ulike skulane. Ut i frå timeplanane til lærarane var det passande for dei å setje av 50 minutt til intervjuet. Som ein hyggeleg gest hadde lærarane omstrukturert timeplanane sine, slik at observasjonen gjekk føre seg rett etter intervjuet. Det var ynskjeleg å gjennomføre intervjuet før observasjonen, for at informantane sine refleksjonar ikkje vart for mykje knytt til undervisninga som vart gjennomført, men at observasjonen skulle komplementære intervjuet.

### 3.3 Strategisk utval av informantar

For å få relevant datamaterial, vart det gjort eit strategisk utval av informantar. I følgje Thagaard (2018) inneberer dette at informantane blir valt etter eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategisk med tanke på problemstillinga og prosjektet sine teoretiske perspektiv. I mange tilfelle kan det vere høveleg å søkje makismal variasjon i utvalet, for å få fram ulike typar informasjon og synspunkt (Thagaard, 2018). Som tidlegare nemnt viser Waagene et al., (2018) sine resultat at lærarane som har ansvar for symjeopplæringa har ulik utdanningsbakgrunn. *Det er som regel ein allmennlærer med eller utan fordjuping i kroppsøving, eller ein faglærer i kroppsøving som gjennomfører symjeundervisninga* (Waagene et al., 2018). Det har ikkje lukkast å finne informantar som er faglærer i kroppsøving som underviser i symjing på fjerde trinn.

Dette teoretiske grunnlaget la rammene for utvalskriteria til informantane, for å sikre at informantane hadde bestemte kunnskapar og breidde som kunne gje gyldige data. Samstundes var det eit utvalskriterium at informantane underviste på 4.trinn, sidan dugleiksprøva skal gjennomførast i løpet av dette trinnet. Lærarane vil dermed ha like formelt rammeverk i form av dugleiksprøva og kompetansemåla etter 4.trinn. Dette kan gjere det lettare å identifisere og finne nyansar i datamaterialet.

Proessen med å skaffe informantar byrja med å skrive eit informasjonsskriv om prosjektet som skildra føremålet og rettigheitlar som informantane har. Dette vart sendt ut til rektorar på skular i Sogn og Fjordane. Rektorane vidaresendte, etter oppmoding, skrivet vidare til lærarane det kunne

gjelde. Fire lærarar responderte positivt, og vidare avtalar om tidspunkt vart gjort gjennom e-post. Det var ingen eller negativ respons hjå resten av lærarane, men i tråd med Kvale og Brinkmann (2018) vart det sett på som føremålstenleg og høveleg med fire informantar. Med metodetriangulering vart det vurdert at fire informantar var nok for å sikre at datamaterialet var overkommeleg med grundig analyse og samtidig høveleg til å finne nyansar.

Vidare følg ein kort presentasjon av informantane.

**S1 er 42 år gammal mann, adjunkt og arbeidd som lærar i 14 år.**

**Erfaring:** Undervist i kroppsøving i 14 år. Hatt symjing på fjerde trinn kvart andre år, seinast i år. 75 studiepoeng i kroppsøving. Har deltatt på kompetanseheving gjennom kurs innanfor kroppsøving, som innebar symjetimar.

**S2 er 26 år gammal mann, adjunkt og arbeidd som lærar i to år.**

**Erfaring:** Har undervist i kroppsøving i to år. Hatt symjing på fjerde trinn desse to åra. 60 studiepoeng i kroppsøving.

**S3 er 49 år gammal kvinne, adjunkt med opprykk og arbeidd som lærar i 25 år.**

**Erfaring:** Har undervist i kroppsøving i 20 år. Hatt symjing på fjerde trinn kvart fjerde år, seinast i år. Ingen studiepoeng i kroppsøving

**S4 er 27 år gammal kvinne, adjunkt med opprykk og arbeidd som lærar i 3 år**

**Erfaring:** Har hatt kroppsøving i tre år. Hatt symjing på fjerde trinn dei siste to åra. Ingen studiepoeng i kroppsøving.



## 3.4 Databehandling

For å få oversikt over datamaterialet vart intervjuet transkribert frå munnleg til skriftleg form. I følgje Kvale og Brinkmann (2017) får ein betre oversikt og materialet blir betre eigna for analyse etter transkripsjon. Transkripsjonen vart gjort av underteikna, og intervjuet vart transkribert kort tid etter gjennomført intervju. Det var nyttig å transkribere datamaterialet sjølv for å opprette nærare kjennskap til datamaterialet. I samsvar med Tjora (2017) vart det valt fullstendig transkripsjon av datamaterialet, for å få med ulike pausar, sukk, stønning, latter osv. Dette var med å sikre at datamaterialet inneheldt akkurat det informantane uttrykte under intervjuet.

Vidare vart datamaterialet importert i NVivo for analyse. NVivo er eit CAQDAS-program (computer-assisted qualitative data analysis software) som blir nytta til å organisere og analyse kvalitativt datamaterial (Tjora, 2017). Tjora (2017) skriv at CAQDAS-program kan vere eit nyttig hjelpemiddel i systematisering av kodingsarbeidet, og ein kan gå fram og tilbake mellom kodane og data på ein oversiktleg måte. Dette kan bidra til å auke kvaliteten på analysen.

Analyse i kvalitativ metode er ein kontinuerleg prosess fram og tilbake i datamaterialet.

Analyseprosessen skal byggje bru mellom data og resultat ved at datamaterialet blir strukturert, fortolka og samanfatta. Det er naudsynt å skilje mellom informasjon ein har fått gjennom intervjuet og eigne vurderingar av denne kunnskapen (Thagaard, 2018). I prosjektet blir det nytta tematisk analyse for å identifisere, analyse og rapportere mønster i datamaterialet. Dette involverer også søking på tvers av material for å finne gjentekne meiningsmønster. Tematisk analyse er eit fleksibelt forskingsverktøy som gjev innsikt i komplekse datamaterial. Ved bruk av tematisk analyse organiserer og skildrar datamaterialet på ein detaljert måte, og går samstundes lengre enn dette ved å tolke ulike aspekt ved forskingstema (Braun & Clarke, 2006). Denne prosessen skal redusere datamaterialet til meiningsfulle grupperingar, og gjere det lettare å handtere. I følgje Braun og Clarke (2006) får ein stor grad av metodisk fleksibilitet med bruken av tematisk analyse. Analyseprosessen i dette prosjektet blir gjort innanfor modellen til Ball et al. sitt omgrepsapparat, noko som er med å forenkle og strukturere analysen av datamaterialet. I analyseprosessen er det viktig å understreke at, jamvel rammeverket, vart det reflektert og mønstera sett i omsyn til heilskapen. I NVivo vart fasane i den tematiske analysen til Braun og Clarke (2006) følgjande:

### **Fase 1 Opprette kjennskap med datamaterialet**

Studerte materialet til innhaldet si breidde og djupne vart godt kjent

### **Fase 2 Koding av datamaterial**

Merka interessante data med kodar for å organisere datamaterialet

### **Fase 3 Søking etter tema**

Sorterte koda datamaterial i tema

### **Fase 4 Gjennomgang av tema**

Vurderte om koda i tema er gyldige eller ikkje for forskinga

### **Fase 5 Definere tema**

Definerte tema og innhald som skal presenterast

## 3.5 Reliabilitet og validitet

I følge Kvale og Brinkmann (2017) blir det i samfunnsvitskapen spørsmål om kunnskap som kjem fram er truverdig og overførbar kopla saman med omgrepa reliabilitet og validitet. I kvalitative studiar blir omgrepa reliabilitet og validitet nytta som kriterium for kvalitet. «*Omgrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om ein annan forskar som brukar dei same metodane, ville kome fram til same resultat*» (Thagaard, 2018, s.198). På bakgrunn av dette er det blitt forsøkt å skildre framgangsmåten med innsamling og analyse av datamaterialet så detaljert som mogleg i metodekapitelet for å sikre transparens. Vidare er val som er tatt undervegs i prosessen skildra og grunngjeve, slik ein lesar har moglegheit til å vurdere kvaliteten av forskinga.

I kvalitativ forskning handlar validitet om ein har undersøkt det som ein hadde som hensikt å undersøke (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2017) viser at det kontinuerlege valideringa kjem til syne i dei sju stadia i kvalitative undersøkingar. I *tematisering* vart nasjonal og internasjonal empiri om undervisningskunnskap og symjeundervisning lagt til grunn for forskingss spørsmålet. Eit semi-strukturert litteratursøk i søkemotoren ERIC og ORIA vart gjennomført på bakgrunn av ei utarbeidd liste med søkeord som tok utgangspunkt i Lee Shulman sine fagomgrep. Litteraturen som belyser problemområdet er fagfellevurdert og frå 2010. I *planlegginga* vart det valt eit forskingsdesign som produserer kunnskap som er nyttig i høve emne og føremål. Før *intervjua* vart det utarbeidd intervjuguide til eit semistrukturerte intervju nytta for å sikre at relevante tema og spørsmål knytt til å belyse problemstillinga vart stilt. For å sikre at intervjuet var føremålstenleg vart det gjennomført pilotintervju. Likevel kan lite erfaring som forskar vere ein mogleg feilkjelde under intervjua. Dette gjeld også observasjonen, og lite erfaring kan ha resultert i kapasitetsproblem med å notere og

observere samstundes. Dette kan også vere ein faktor i *transkripsjonen*, der det er skrive ord for ord. I *analyse-prosessen* har ein vore merksam på å erkjenne eiga rolle og førforståing for å vere nøytral i både datainnsamling og dataanalyse. Ein kan likevel ikkje ekskludere at denne faktoren har påverka datamaterialet, eller deltakarane si åtferd. *Valideringa* avhenger av underteikna si evne til kritisk å vurdere om funna er valide, og dette blir forsøkt kontinuerleg drøfta. I *Rapporteringa* er det forsøkt å gje ein oversiktleg presentasjon av resultat som er knytt til forskingsspørsmålet. Dette er forsøkt med å nytte Ball et al., (2008) sin analysemodell som struktur på resultat og diskusjonsdelen.

## 3.6 Forskingsetiske retningslinjer

Forsking vil sei å undersøkje noko grundig og systematisk, og etiske refleksjonar og vurderingar er viktig ved alle forskingsprosjekt. For å utøve god forskningsetikk er det normer og retningslinjer for korleis forskinga kan bli gjennomført på ein riktig og god måte. Normer for vitenskapleg ærlegdom er definert og presisert i ei innstilling frå dei *Nasjonale forskningsetiske komitear*. Dette inneberer verdiar, haldningar og retningslinjer som skal regulere forskinga og ta vare på menneske sine rettigheitar og menneskeverd, samt sikre kvaliteten på forskinga. Hjø forskar krev det verdiar knytt til ærlegdom og kvalitet i prosessen før, under og etter datainnsamlingsprosessen, for å sikre ei forsvarleg og verdig forsking med validitet (Befring, 2015). Som forskar har ein medmenneskeleg og etisk ansvar med tanke på informantane i forskinga, samt elevane som er til stades under observasjonen. Eit overordna kriterium i all forsking er at menneskeverd og menneskerettigheitar alltid skal prioriterast føre vitenskaplege framsteg (Befring, 2015). For å dekke dei forskningsetiske utfordringane blir det lagt vekt på informert samtykke, konfidensialitet og forskarrolla.

### 3.6.1 Informert samtykke

Eit informert samtykke tyder at forskingsdeltakarane er informert om prosjektet sitt overordna føremål og om hovudtrekka i forskinga. Forskaren skal gje forskingsdeltakarane tilstrekkeleg informasjon om forskingsfeltet, forskinga sitt føremål, kven som har tilgang til informasjonen, korleis resultata er tenkt brukt og om følgjene av å delta i forskingsprosjektet (Befring, 2015). Informantane skal altså ha tilstrekkeleg med informasjon om prosjektet for å vere heilt sikre på kva dei er med på. I omsyn til *Norsk senter for forskingsdata* vil prosjektet følgje prinsippa om personvernforordninga om lovlegheit, rettferd og openheit ved at informantane får tilfredsstillande informasjon om og samtykke til datainnsamling. Det vart utarbeidd eit presisert informasjonsskriv av skildringar om prosjektet og

om rettane til informantane. I byrjinga av intervjuet vart desse skildringane og rettane repetert, samt presisert at det er ein frivillig prosess som dei kan trekkje seg frå til ei kvar tid. Etter dette vart eit skriftleg samtykke signert. Samtykket inneberer at ein sikrar seg om at dei involverte deltek frivillig, og informerer dei om retten til å avbryte eller reservere seg frå deltakinga for å verne om sin personlege integritet (Befring, 2015). Dette skal vere frivillig, spesifikt, informert og utvitydig (NSD, 2018). Det tyder at informantane forstår kva samtykket gjelder og kva konsekvensar samtykket til deltaking i forskinga får. Eit samtykke skal vere like lett å trekkje tilbake, utan negative konsekvensar som informanten (NSD, 2018). Dette vart skildra i samtykkeskjema med tydeleg framgangsmåte.

### 3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet inneberer å sikre at private data som kan identifisere deltakarar ikkje kan avslørast, og at tilgangen og bruken av personopplysningar er avgrensa til informanten og forskaren (Befring, 2015). Som forskar skal ein behandle innsamla datamaterial konfidensielt og fortruleg. Personlege opplysningar som namn, alder og undervisningsstad blir aidentifisert ved bruk av kodennummer i første tetting, medan publisert datamaterialet i forskinga vart anonymisert. Alle opplysningane som lydopptak, transkripsjon og observasjonsnotat vart oppbevart i krypterte filer før kodinga av datamaterialet. Vidare vart koda datamaterial oppbevart forsvarleg i mapper med passord på datamaskin. Lydopptak vart sletta etter transkripsjon.

Personidentifiserande faktorar som signert samtykke og lydopptak vart nytta, og dermed vart prosjektet meldepliktig til *Norsk senter for dataforskning (NSD)*. Prosjektet vart meldt til NSD via meldeskjema frå deira nettside. I denne søknaden vart prosjektet sitt føremål og rammer skildra med utgangspunkt i dei forskningsetiske retningslinjer som ligg til grunn i dette prosjektet. Søknaden vart godkjent, sidan dei etiske refleksjonane og rammene i prosjektet vart funnet tilfredsstillande og i samsvar med personvernlovgivinga.

### 3.6.3 Forskarrolla

Forskaren sine medviten og integritet kan vere avgjerande for kvaliteten på den vitenskaplege kunnskapen og dei forskningsetiske vala som blir gjort i kvalitativ forskning. Det krev eit grundig førarbeid for å velje og framstille relevant vitenskapleg kunnskap i ein kontekst som er aktuell for tematikken i prosjektet. Forskaren sin integritet er ein avgjerande faktor i prosessen med innsamling av kunnskap. Dette inneberer forskaren sin kunnskap, erfaringar, ærlegdom og rettfærd.

Innsamlingsprosessen må gjennomførast så presist og skildra som mogeleg, samt etterbehandle datamaterialet oversiktleg og nøyaktig. Offentleggjing av funn må vere nøyaktig og representativt for forskingsområdet (Kvale & Brinkmann, 2017).

Kvalitativ metode baserer seg på eit subjekt-subjekt forhold mellom forskar og informantane, og ein konsekvens av dette prinsippet kan vere ei oppfatning av at både eg som forskar og informantane i prosjektet påverkar forskingsprosessen (Thagaard, 2018). Forskingsprosessen er påverka ut i frå førførståinga til dei involverte i prosjektet. Førførståing kan byggje på erfaringar, kunnskap, fordommar og tankar om tematikken i prosjektet. Thagaard (2018) legg stor vekt på betydinga av forskaren sin refleksjon og medvit kring egne erfaringar og forståingsbakgrunn, ettersom dette har bidrege til mitt blikk på verda, min måte å erfare og korleis dette kan ha prega forskingsprosessen.

Det er spesielt forståing og erfaringar frå arbeidet med symjeundervisninga som er relevant for drøfting av forståingsbakgrunnen, ettersom tematikken i prosjektet har utgangspunkt i undervisningskunnskap i symjeundervisning. Gjennom 4-års lærarutdanning erfarte ein i praksisperiodar på ulike skular at symjeundervisninga ofte vart nedprioritert og undervisninga hadde få eller ingen mål. Såleis var det få eller ingen krav til lærarane som underviste i symjinga, utanom bestått livredningskurs. Det var ulikskapar i lærarane sin dugleik og entusiasme med arbeidet. Erfaringane har gitt kunnskap om stor variasjon hos symjelærarar med like kompetansemål som arbeidsinstruks. Frå eigen utdanningsbakgrunn hadde eg eit godt forhold til symjing i kroppsøving, og det bestod av mykje leik og valfrie aktivitetar i basseng. Undervegs i studieløpet på Høgskulen fekk vi eit 20-timars kurs i symjing via kroppsøvingsfaget, noko som personleg resulterte i auka positiv merksemd knytt til symjing i eit helseperspektiv og til å fremje rørsleglede. Etter eit år i arbeid med ansvar for symjeundervisning i ulike klassar, fekk ein forståing og erfaringar med utfordringar og moglegheiter i symjeundervisning. Til saman la dette grunnlaget for val av tematikken i masterprosjektet.

I følgje Thagaard (2018) kan det vere ein styrke for forskaren å ha god kjennskap og kompetanse innåt i feltet ein skal studere, samstundes kan det medføre fordommar, at ein leiter etter noko

spesielt, eller påvirker forskinga for eiga vinning. Som forskar kan ein få eit særleg godt grunnlag for å forstå fenomenen som skal studerast, og tolking kan utviklast i relasjon til eigne erfaringar. Ei fallgruve ved dette er å oversjå det som er ulikt frå eigne erfaringar (Thagaard, 2018). Eiga førforståing har dermed vore positiv og utfordrande på same tid, ettersom det har krev medvit og reflektering gjennom heile prosjektet. Dei subjektive meiningane har vore forsøkt utelatt for å la informantane sine ytringar vore leiande i innsamlings- og analyseprosessen.

## 4.0 Funn og diskusjon

I dette kapitlet vil funn frå det empiriske datamaterialet blir presentert og deretter diskutert fortløpande for kvar kategori. I framstillinga vil generelle tendensar i datamaterialet bli gjort greie for og eksemplifisert med utsegn frå intervju og observasjonar. Det er forsøkt å finne symptomatiske utsegn, samt utsegn som berre er representative for den einkilde av informantane. Kapitlet inneheld både direkte og indirekte utsegn. Dei direkte utsegna er utsegn som er interessante ytringar og som er ordrette for å ikkje endre meiningsinnhaldet. Indirekte utsegn er valt for å komprimere utsegn, for å gjere dei kortare og enklare for å tydeliggjere poeng.

Det er valt å flette saman funn og drøftingsdelen for å skape ein meir samanhengande og heilskapleg forståing, utan for mange gjentakningar. Ved å følgje kategoriane i modellen til Ball et al. (2008), er føremålet at dette vil fungere meir oversiktleg. Funn vil i hovudsak bli presentert som sitat frå dei ulike informantane, og vil vidare bli drøfta i lys av tidlegare presentert teori.

Innleiingsvis vil det bli presentert eit eige punkt som ikkje høyrer til Ball et al. (2008) sin kategoriserte modell for undervisningskunnskap, sidan funn kan antyde at rammevilkåra til symjelærarane har stor innverknad på korleis symjeundervisninga med dugleiksprøva blir utøvd på. Rovegno (2003) skildrar den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving som kompleks ettersom det er mange drøftingar og avgjersler kring undervisninga sitt mål, innhald, arbeidsmåtar og andre faktorar i undervisningssituasjonar. Så ved å sjå på andre faktorar innan rammevilkår, kan dette vere med å gje djupare forståing for undervisningskunnskapen til lærarane.

### 4.1 Rammevilkår

Funn i datamaterialet viser at alle symjelærarane snakkar om ressursar. Dette er ein faktor som kan gje moglegheiter eller avgrensingar for undervisninga, men som i følgje informantane i hovudsak avgrensar moglegheitene.

*S1: Ein gang i veka i 4 månader blir vel 16 timar det. Og vi ganske heldige som har det anlegget som vi har, men når det skal fordelast på omliggande skular så er det avgrensa kor mange timar ein får der. På grunn av kommuneøkonomien er det avgrensa til nokre månader det er ope i året også, så kapasiteten blir sprengt. Det er jo rettferdig fordelt, men det hender at ein har kjensla om at andre av og til burde bli prioritert, til dømes elevar på 1. til 4. trinn for å sikre kontinuitet sidan dei er på eit viktig stadium til å knekke fleire koder.*

S3 og S2 er einig i at det hadde vore føremålstenleg med større kapasitet og fleire timar i året:

*S3: Elevane har rundt 15 symjetimar kvart skuleåret. Det er alltid slik at ein skulle gjerne hatt meir av alt, også bassengtimar. Det er jo litt frustrerande når ein ser elevar som er inne i ein fin utvikling plutsleg ikkje får fleire timar når det blir vinterferie og bassenget stenger, så for nokre elevar er det over eit halvt år til neste gang dei er vatn.*

*S2: Dette skuleåret får klassen 12 symjetimar, sann sirka. Eg er litt usikker, men det er vel omtrent det dei har hatt kvart år tidlegare også, så rundt 48 symjetimar då for å oppnå kompetansemåla. Skulle gjerne hatt fleire, både eg og elevane, for utvikling og oppleving av vatn som element trur eg er avgjerande i denne fasen rundt 4. trinn.*

Det er eit fellesstrekk hjå informantane at fleire timar hadde vore fordelaktig, noko som samsvarar med undersøkinga til Waagene et al. (2018) der 71 prosent svara at dei gjerne skulle hatt fleire timar med symjeundervisning. I samsvar med Waagene et al. (2018) sine tal om at 62 prosent svarer at bassengtilgang avgrensar symjetilbodet, viser informantane til at det er kapasitet og avgrensa bassengtilgang som er årsaken til at det ikkje er mogleg med fleire symjetimar.

Informantane grunngjev ynskje og fordelene med fleire symjetimar ut i frå kontinuitet og utviklingsfasen elevane er i. S1 skildrar det som eit viktig stadium for å knekke fleire kodar, noko som samsvarar med Utdanningsdirektoratet (2015e) sine anbefalingar om at barn har spesielt gunstig motorisk utviklingsevne i fem- til sjuårsalderen. Lüders et al. (2015) peikar også på alderen fem til sju år som den optimale alderen for eit barn å lære å symje, og alderen sju til åtte år i undervisningssamanheng. S2 ser på fasen rundt fjerde trinn som avgjerande for utvikling og oppleving av vatn som element. Forsking og oppfatningane til informantane om viktigheita å bruke tid i denne fasen syner seg å vere samsvarande. Jamvel er det verdt å merke seg at alderen til elevar på fjerde trinn er ni år, og i følgje forskning at det optimale er å lære symjing i klassetrinna før. Det kan likevel tydst at informantane sine utsegn om at *det er eit viktig stadium for å knekke fleire kodar, og avgjerande i fasen rundt fjerde trinn*, er utsegn som handlar om å bli fullkomne symjedyktige i tråd med Utdanningsdirektoratet (2017) sin definisjon.

*S4: Praxis på skulen er at kvart klassetrinn har 16 bassengtimar, slik som eg har forstått det.*

Tal som informantane oppgjev viser at det varierer mellom 12 og 16 symjetimar i løpet av skuleåret på fjerde trinn. Dei er noko usikre på kor mange timar elevane har hatt på dei føregåande trinna, men dei oppgjev at praksisen på skulane har vore at alle trinn har fått likt fordelt timetal. I løpet av dei fire klassetrinna kan ein ut i frå dette anslå kring 48-64 symjetimar. I ei undersøking av *Norges Svømmeforbund* konkluderte ein med at eit barn treng kring 40 timar symjeundervisning for å bli



symjedyktig (Madsen & Irgens, 2013). Utgangspunktet til informantane er dermed at elevane har hatt mellom 36 og 48 symjetimar før dei byrjar på fjerde trinn. Det vil sei at i høve forskning vil elevane til informantane vere nær til eller allereie ha lært seg å symje.

På dei fire skulane syner det å vere lik praksis med at klassetrinna har likt tal bassengtimar. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2015e) sine anbefalingar om å gjennomføre den grunnleggjande symjeopplæringa fordelt på alle dei fire første klassetrinna, og ikkje som eit intensivkurs på fjerde trinn. Samstundes viser tal at andelen som ikkje brukar tid på symjeopplæring på 1.årstrinn er 65 prosent i 2018 (Waagene et al., 2018). Rammvilkåra til informantane kan dermed tyde å vere betre enn 65 prosent, ettersom utgangspunktet til elevane hjå informantane har eit visst grunnlag og utgangspunkt i arbeidet med dugleiksprøva. Dette er ein faktor som gjere til at det ikkje vil vere mogleg å generalisere i denne oppgåva, ettersom det er ulik praksis på skulane korleis dei fordeler symjetimar og elevane dermed har ulike utgangspunkt når lærarar i symjing arbeider med dugleiksprøva på fjerde trinn. Det vil derimot kunne gje innblikk i korleis skular, som har organisert og fordelt symjetimar på dei fire trinna i tråd med Utdanningsdirektoratet (2015e) sine anbefalingar, arbeider med dugleiksprøva på 4.årstrinn. 19 prosent svarer at dei ikkje brukar tid på symjeopplæring på fjerde årstrinn, samt fem prosent svarer at det blir brukt meir enn 40 timar på symjeopplæring på fjerde årstrinn (Waagene et al., 2018). Dette tyder på ulik fordeling og rammevilkår, samt understrekar ulike praksisar på skular.

Under rammevilkår og kapasitet skildrar informantane også ressursar i undervisninga; tal lærarar som dei gjerne skulle hatt fleire av. Alle informantane er åleine i undervisninga, og S1 og S2 har delt klassane for å ikkje overskride grensa på 15 elevar per lærar i symjeundervisninga.

*S1: Vi har valt å dele opp elevane i to grupper à 11 elevar, sidan det blir for mange med 22 i ei gruppe. I utgangspunktet skulle det vere ei gruppe med alle, men etter eit par gangar fann eg ut at det var for store forskjellar på elevane, slik at det vart for mykje å halde styr på. Så no får elevane symjing annankvar veke. (...) Stoda blant personell på skulen er også slik at det ikkje er andre lærarar som vil vere med, eller har kompetanse til å bidra i bassenget heller.*

*S2: Klassen er delt opp i to grupper, slik det ikkje blir for mange elevar i kvar time, og på grunn av reglane om ein lærar per femtande elev. Så no er det vel ni elevar i kvar gruppe, og det er jo litt luksus. Elevane er jamt fordelt med utgangspunkt i nivå. Ein slik struktur gjere det mykje lettare å følge opp elevane i undervisninga, både som gruppe og enkeltindivid.*

S4 føler også at det hadde vore nyttig med ekstra lærarar som kunne bidrege i det pedagogiske opplegget.

*S4: Det hadde vore veldig nyttig å vore ekstra lærarar i symjetimane. Elevane er i ein alder der dei er veldig forskjellige, og spesielt når det gjeld vatn som element og erfaringar rundt det. I timane mine har eg ein ekstra assistent som føl ein elev, men assistenten held for meste berre oversikt at den enkelte eleven oppfører seg, og bidrar ikkje i sjølve symjetimen.*

Ein sentral faktor for utøvinga av undervisninga deira ser ut til å vere tal elevar. I følgje Opplæringslova §14-1 og 14-2 (Utdanningsdirektoratet, 2015e) skal det vere minst éin lærar med pedagogisk kompetanse til stades under symjeopplæringa, med maksimum 15 elevar per lærar. Dei fire informantane følgjer desse retningslinjene, jamvel ser det ut til at det er gruppestørrelsen for det pedagogiske opplegget som er avgjerande for deling av klassen. Dette er ein pågåande refleksjon hjå informantane kring undervisning og fagleg innhald på bakgrunn av rammene, bassengstorleiken, som dei har. Dette blir drøfta vidare under kunnskap om fagleg innhald og undervisning. Observasjonane hjå dei fire informantane viser like rammevilkår med basseng på 12,5m lengde og 6m breidde. Dette er ei kontekstuell ramme som også er ein faktor for valet å dele gruppene, og dermed påverkar utøvinga. Eit rammevilkår for undervisninga er bassenget og det avgrensar kor mange elevar dei ser på som føremålstenleg å ha i bassenget. Samstundes tyder det på samsvar mellom retningslinjene og kva informantane reknar som ansvarleg og optimalt.

## 4.2 Læreplankunnskap

Kva informantane skildrar som føremålet med undervisninga deira, kan potensielt setje lys på kva kunnskap informantane har som utgangspunkt i utøvinga deira. Dette kan identifisere kva kompetansemål og læreplankunnskapar dei arbeider ut i frå.

*S1: Det er å få elevane symjedyktig, siste steg på progresjonsstigen til dugleiksprøva.. (..) Dugleiksprøva er ikkje berre implementert, den er på ein måte utgangspunktet for heile undervisninga no. Med dei sju øvingane så er det omtrent to symjetimar til kvar øving, som vi jobbar ut i frå.*

*S2: Føremålet mitt med undervisninga er først og fremst å få dei symjedyktige. Men no når eg seier det, burde det gjerne ha vore kroppsøvingsfaget sitt føremål om livslang rørsleglede. I symjing så skil føremålet seg gjerne frå kroppsøvingsfaget sidan er det er så krav og kriteriebasert, og ikkje dei leikne prosessane som er viktig. (..) Dugleiksprøva har jo på mange måtar endra undervisninga, gjort den meir teknikkfokusert enn det vi tidlegare kalla bading og leik då.*

Det er samsvar mellom S1 og S2 sine føremål, og det tyder at kunnskapen om dugleiksprøva styrer undervisninga og det faglege innhaldet. Jamvel tar S2 opp ei problemstilling om symjing som skil seg frå kroppsøvningsfaget. S2 indikerer at dei kriteriebaserte krava i symjing ikkje samsvarar med kroppsøvningsfaget sitt overordna føremål om å inspirerer til aktiv livsstil og rørsleglede.

Symjeopplæringa har i eit historisk perspektiv stått sterkt i den norske skulen, og læreplanar har inneheldt klåre kompetansemål innanfor symjing. Dugleiksprøva er eit konkretisering av desse kompetansemåla som gjeld vasstilvenning og symjedyktigheit i læreplanen for kroppsøving etter fjerde trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som lærar i symjing skal ein gjennomføre arbeidet sitt i tråd retningslinjene som er gitt av læreplanen, og dette inkluderer både kroppsøvningsfaget sine overordna mål, samt kompetansemåla for symjing.

Dugleiksprøva er heimla i tredje ledd i forskrift til Opplæringslova §4-2, og skal bidra til at skulen si symjeopplæring er i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dugleiksprøva er meint som eit pedagogisk opplegg for å sikre progresjon og tilpassa opplæring, men lærarane sin autonomi kan ha innverknad på korleis dugleiksprøva blir utøvd. Basert på S2 si oppleving om at symjinga sitt føremål skil seg frå kroppsøvningsfaget, kan ikkje ekskludere at alle elevar ikkje opplever glede, meistring og inspirasjon i ein undervisningssamanheng basert på dugleiksprøva.

Det er nyansar og skilje mellom informantane i spørsmål om føremålet med deira undervisning. S3 og S4 gjennomfører undervisning basert på føremål som er i tråd med kroppsøvningsfaget sitt overordna føremål.

*S3: Føremålet med undervisninga er å skape mykje aktivitet og inspirasjon nytte seg av sjøen. I vårt samfunn og med naturen vi har, er det viktigaste at dei lærer seg å beherske situasjonar som kan oppstå i og rundt sjøen. Det kan handle om liv og død det. (..) Dugleiksprøva har eg ikkje eg heilt oversikt over, men det var vel om å bli trygg i vatn, så det tenker eg er implementert i leik og aktivitet.*

*S4: Føremålet med undervisninga er først og fremst å skape rørsleglede, få elevane glade i det våte elementet. Når elevane får gode assosiasjonar kan dei få motivasjon til å bruke symjing som trening eller vere sosiale saman i badeland for eksempel. (..) Dugleiksprøva kjem litt andre rekke, den tar vi på ein måte som oppsummering i den siste symjetimen.*

Eksplisitt har S3 og S4 ei annleis tilnærming til føremålet for arbeidet i symjeundervisninga. I tråd med Utdanningsdirektoratet (2015) peikar S3 på å inspirere til aktivitet og glede i vatn, samt tryggleiksfokuset med å ha kompetanse til å takle farar som kan oppstå i, ved og på vatn.

Tryggleiksfokuset kan ein der i mot implisitt sei er å vere symjedyktig, og kunne grunnleggande

øvingar i situasjonar som kan oppstå. Dette samsvarar med S1 og S2 sine oppfatningar av kva utbytte elevane skal oppnå i undervisninga. Naturen og samfunnet blir trekt fram, og det kan sjåast i lys av bading i sjø og vatn, samt bruk av fjære og strandsoner. S3 peikar altså på dannelsingsomgrepet i skuleverket, der tiltak i skulen treff alle barn og dermed er svært viktig innan symje- og livredningsopplæring.

S4 verdset rørslegleda i symjing, som kan gje vidare følgjer i eit helseperspektiv og i eit sosialt perspektiv. Kroppsøvingfaget sitt overordna mål om å inspirere til ein aktiv livsstil og rørslegleda blir uttrykt hjå informanten. Kroppsøving blir framheva som ein viktig sosial læringsarena, og S4 uttrykkjer eit medvite forhold om dette i sin praksis. Vatn innbyr til aktivitet og glede, og gjev den enkelte til å bruke det som ein sosial aktivitet eller idrett på fritida (Utdanningsdirektoratet, 2015e). S4 uttrykkjer sitt føremål i samsvar med det allmenndannande faget kroppsøving skal vere.

I motsetnad til S1 og S2 uttrykkjer S3 og S4 lite oversikt og fokus på dugleiksprøva i undervisninga. Dugleiksprøva er ikkje implementert i undervisninga, og blir såleis nytta mot sin hensikt. På grunnlag av eit avslappa forhold til dugleiksprøva, kan ein peike på eit distansert forhold til læreplanen. Jamvel tyder det som S3 og S4 har i stor grad autonomi, når dei ikkje følgjer dugleiksprøva. Trass for at lærarar skal følgje rammene som læreplanen legg fann Ferry & McCaughtry (2015) indikasjonar på at lærarar i kroppsøving har eit avslappa forhold til læreplanen, noko som samsvarar med funn hjå informantane S3 og S4. Dette strir mot noverande læreplan med dugleiksprøva som gjev direkte føringar for sjølv innhaldet i undervisninga. Læreplanen har intensjon mot eit fagleg og pedagogisk mål, men det ser ut til å råde ei spenning mellom intensjonen og realiteten som kjem til uttrykk i praksis.

Vidare finn ein motstridande trekk hjå informantane som skil mellom eit aktivitetsfokus og eit læringsfokus.

*S4: Eg prøver å finne aktivitetar og leikar som er type problemløysande, der det gjerne er fleire måtar å utføre dei på, gjerne med ulik vanskegrad.*

*S3: Først og fremst tenker eg at det er aktivitetar og leikar som skal styre timane, og ikkje at eg skal gå å mase, men at eg er meir ein som har lagt klart rammene som elevane kan føle seg trygge i og utfordre seg sjølv.*

I tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015) som nemner at elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit variert utval av leikar og aktivitetsformer i kroppsøving, kan det sjå ut som S3 og S4 praktiserer dette. Von Seelen (2012) framhevar at varierte aktivitetsformer er viktig for moglegheiter for opplevd meistring, spesielt for usikre elevar i kroppsøving. Valet om eit

aktivitetsfokus kan dermed sjåast i lys av kunnskap om fagleg innhald og eleven. Under observasjonen av timen vart det notere ulike problemløysande oppgåver som S4 praktiserte. Til dømes vart elevane utfordra med ulike måtar å flyte på, ulike måtar å kome seg opp frå bassenget, ulike måtar å bli våt i andletet, korleis lage størst mogleg plask, ulike måtar å kome seg i bassenget på utan å bli våt i andletet, korleis lage størst mogleg fart frå veggen, symje utan å plaske med beina, hopp som gjere at du kan starte å symje raskast mogleg. Problemløysande aktivitetar som har samspel mellom refleksjon og kreativitet ser ut til å representere S4 sine val om å skape glede gjennom eit aktivitetsfokus. I forlenginga av tidlegare utsegn ser S4 på faget i større grad som eit haldningsfag med eit helseperspektiv, noko som kan samsvarar med valet av aktivitetsfokus. Når S1 og S2 uttrykkjer føremål om kunnskap og dugleik, kan ein tyde at dette fokuset er på grunnlag av eit dugleiks- og læringsfokus.

Desse funna samsvarar til dels med Meckbach (2006) som fann at lærarar har eit uklårt bilete av kva faget skal innehalde. Ho fann skilnader som synte at lærarar frå aktive skular i større grad la vekt på læringsfokuset i undervisninga, medan lærarar frå mindre aktive skular la vekt på variasjon i fysiske aktivitetar og utvikling av sosial dugleik. Det er ikkje grunnlag for å peike ut nokon av informantane som meir aktive enn nokon andre, men symptom viser ulikskapar mellom lærarane med utdanning i kroppsøving og dei utan. I eit historisk grunnlag har undervisning blitt utøvd på grunnlag av lærarane sine interesser, og ikkje på eit didaktisk grunnlag (Lundvall, 2004; Jakobsen, 2010; Ferry & McCaughtry, 2015). I følge Green (2008) har kroppsøvlingslærarar som regel vore aktiv innan idrett gjennom oppveksten, og Næsheim-Bjørkvik (2010) viser til at kroppsøvlingslærarstudentar ofte har bakgrunn som konkurranseutøvarar, noko som kan påverke deira forståing av faget og korleis det blir praktisert. Mordal Moen (2011) la fram i sin studie av kroppsøvlingslærarutdanninga i Noreg at utdanninga totalt sett har fokus på lære idrettar og ha riktig teknisk utføring, enn å ta tak i og ha refleksjonar kring teoretiske, etiske og verdibaserte problemstillingar. Såleis kan ein tolke at utdanninga i kroppsøving kan hatt påverknad på S1 og S2 si utøving av symjetimane.

## 4.3 Fagleg innhald og undervisning

Som Ball et al. (2008) skriver så er det sterk samanheng med læreplankunnskap og fagleg innhald. Det faglege innhaldet kjem til uttrykk gjennom lærarane si forståing og tolking av læreplanen, ved at læraren vel metodar og aktivitetar for å oppnå mål i læreplanen. Desse vurderingane og refleksjonane kan gje innblikk i kunnskap om fagleg innhald og undervisning.

Frå utsegna i førre kapittel uttrykkjer S1 og S2 at dugleiksprøva i stor grad styrer undervisninga, medan S3 og S4 ikkje prioriterer dugleiksprøva i mindre grad. Dette såg ut til å påverke autonomien i symjetimane, noko som kjem fram vidare. Trass dette ser det ut til at informantane bruker lite tid til førebuing av timane.

*S1: I sjølve planlegginga bruker ein ikkje så mykje tid. Når dugleiksprøva er utgangspunkt, så er sjølve undervisninga ganske rett fram. (..) I byrjinga av timane har vi alltid ein liten leik for å varme opp, og så øver vi på øvingane før vi avsluttar med ein låg-terskel-konkurranse til slutt.*

*S2: Sjølve dugleiksprøva treng ikkje så mykje førebuing, i så fall er det oppvarmingsøvingar og slikt, ein prøver å lage kjekke. (..) Det er leik til oppvarming før øvingar frå dugleiksprøva.*

*S3: Etter kvart tenkjer eg at eg har ein ganske bra idébank, så det blir aktivitetar ut i frå dei erfaringane. Det hender at elevane er med å velje leikar og aktivitetar, så det er ikkje alltid at timen er spikra før den byrja.*

*S4: I symjing så brukar eg ikkje så mykje tid eigentleg, det er blir som oftast å velje ut nokre leikar før timen og så får dei slutten av timen til fri leik.*

Såleis blir det i desse utsegna tydelegare skilje mellom informantane når det gjeld autonomi i utøvinga av undervisning, ettersom S3 og S4 vel aktivitetar uavhengig av dugleiksprøva. S3 viser også til at i nokre høver er elevane med å velje innhaldet i undervisninga. Læraren sine val bør vere vurdert og reflektert ut i frå styrkar og svakheitar med ulike undervisningsmetodar, læringsteoretiske perspektiv, materiell og læringsmiljø (Ball et al., 2008). Trass for at dette kan ha positiv verknad på elevane sin autonomi og motivasjon, kjem det ikkje fram i kva grad informanten har gjort vurdering og refleksjonar kring dette. Elevmedverknad kan sjåast i lys av eit didaktisk perspektiv, og vere eit medvite val i samanheng med tidlegare erfaringar. I tråd med Lyngstad (2013) kan ein antyde at informantane er i ein kontinuerleg prosess i utvikling av kunnskap, både gjennom erfaringar og kjennskap til elevane. Det er høveleg å tyde at valet om korleis undervisninga bør vere, basert på tidlegare erfaringar, er styrande for undervisninga til S3. Som Ferry og McCaughtry (2015) peikar på,

har undervisning utgangspunkt i læreren sine tidlegare erfaringar med fysisk aktivitet eller undervisning. S3 og S4 gjere fagdidaktiske val ut i frå korleis dei meiner undervisninga bør vere. I følge Gjøsæter og Kyvik (2015) er praktisk kunnskap ofte knytt til individuelle vaner, rutinar og handlingar. Dette samsvarar med observasjonane frå timen til S3, der elevane fekk velje aktivitet og synta mykje glede og aktivitet både i val og gjennomføring av aktiviteten. Elevmedverknad kan dermed vere eit val basert på erfaringar av ei handling som har fungert tidlegare, som også kan vere eit uttrykk for den tause kunnskapen. Gjennom sin eigen praksisteori tar informanten eit fagdidaktisk val, ut i frå korleis ho meiner undervisninga og læringa bør vere.

Eit motstridande trekk hjå informantane ser ut å vere rolletilnærminga under timane. Datamaterialet viser eit skilje i deduktiv og induktiv læringsstrategiar. Sett i lys av ulikskapen mellom informantane i val av aktivitetsfokus ut i frå læreplanen, er det samsvarande ulikskapar i rolletilnærmingane.

*S4: Mi oppgåve å prøve å trygge elevane og «pushe» dei litt på kva slags oppgåver dei løyser, og korleis dei løyser dei.*

Som tidlegare funn i datamaterialet har indikert, er det eit aktivitetsfokus hjå S3 og S4. Aktivitetsfokuset bidrar til at undervisninga er leikdrivande, og på mange måtar sjølvdrivande, noko som kjenneteiknar ein induktiv læringsstrategi. Informantane brukar leikar og andre aktivitetar i undervisninga som skal resultere i høg aktivitet. S3 og S4 peikar på at rolla deira er noko tilbaketrekt, og er ei emosjonell støtte for elevane. Dette kjem fram når S4 skildrar si oppgåve om å vere tryggande og utfordrande ovanfor elevane. I tråd med Wendelborg et al. (2012) handlar rolla til S3 om emosjonell støtte, ved å skape tryggleik og aksept til å prøve seg fram. Den induktive metoden gjere til at elevane prøver seg fram, og kan utfordre seg sjølv og oppdage løysingar. Ein slik strategi kan skape positive erfaringar og opplevingar kring løysingsprosessen. Elevar som opplever høg grad av emosjonell støtte frå lærarane tar oftare initiativ og er meir engasjert i undervisninga (Wendelborg et al., 2012). Ei rolle som aktivitetsleiar kan dermed handle i tråd med å skape tryggleik til å utfordre seg sjølv, samt engasjement til vidare utvikling.

Når det gjeld tilnærming i undervisninga syner det seg at S1 og S2 har nokså like roller, og ulik S3 og S4. Dette har truleg samanheng med at dei bygger opp undervisningsøktene ut i frå dugleiksprøva.

*S1: Mi rolle i undervisninga er å forklare øvingar, og korrigere elevane undervegs. Det er sjeldan eg sjølv er i bassenget, då er det i så fall for å instruere og vere eit øvingsbilete for elevane. Men som oftast er det eit par elevar som forstår og meistrar, slik at eg brukar dei.*

*S2: Rolla i undervisninga er å vere ganske «på», ha overblikk, rettleie, rose, halde engasjement og interesse oppe rett og slett. Samtidig som ein held overblikk prøver eg å fokusere på kvar elev eit par lengder, for å kunne gje individuelle tilbakemeldingar.*

Dei har ein øvingsorientert metode å undervise på. I undervisningssamanheng fungerer dei dermed som ein instruktør. Ved å forklare først og korrigere gjennom individuelle tilbakemeldingar er dette ein deduktiv læringsstrategi. Det er ein konkret og tidssparande metode, noko som kan sjåast i lys av informantane sine ynskjer om fleire symjetimar. Tal symjetimar kan dermed vere ein faktor i rammevilkåra som legg vilkår for ein deduktiv metode. S1 legg vekt på ei tydeleg forklaring i byrjinga av timen, for at han sjølv skal få betre tid undervegs til å observere og korrigere. S1: «*Det viktigaste eg gjere er å kunne observere og korrigere, og då spare ein tid visst alle er innforstått med øvingane på førehand*». Dette understrekar instruktørrolla som blir utøvd, med instrumentell støtte som inneheld konkrete råd og rettleiing (Wendelborg et al., 2012). I observasjonen blir dette stadfesta, og tilbakemeldingane er munnleg og ofte ved å vise øvinga på land. Dette såg ut til å skape noko forvirring hjå enkelte elevar, ettersom overføringsverdien frå land til vatn kunne vere noko utfordrande.

Datamaterialet viser at alle informantane opphaldt seg på land i undervisninga, og det var eit symptomatisk trekk at overføringsverdien frå land til vatn kunne vere utfordrande når det gjaldt beskjedar eller forklaringar. Årsaken til at informantane haldt seg på land var med tanke på sikkerheita. S4: «*Sjølv om eg har lyst å fysisk hjelpe elevane av og til, så vil det går ut over oversikta eg har av elevane og bassenget, det blir heilt uoversiktleg og ein mistar kontroll om ein går ut i bassenget*». Denne faktoren var fellestrekk hjå informantane. Hjå informant S2 var det også nedskrive i sikkerheitsinstruksane at det alltid skal vere ein vaksen på land som skal halde oversyn over bassenget.

Som nemnt under rammevilkår skulle informantane gjerne hatt fleire lærarar med seg i undervisninga, som kunne ha bidrege i det pedagogiske opplegget. S1 skildra problemet med at stoda blant personell på skulen var slik at andre lærarar ikkje vil vere med, eller ikkje har kompetanse til å bidra. Waagene et al. (2018) viser til at 53 prosent oppgjev at ressursar avgrensar tilbodet til elevane. Sett i samanheng med rolletilnærminga til informantane, med utgangspunkt i sikkerheitsfaktoren, kjem det fram at det hadde vore til hjelp med ein lærar i bassenget, medan den andre stod på land.

*S2: Ideelt hadde det vore lærar på land til å halde oversikt og kontroll, medan ein lærar hadde vore i bassenget og rettleia. Det hadde gitt undervisninga ein ny dimensjon.*



*S3: Om eg kunne vore i bassenget trur eg elevane hadde fått ein større tryggleik og vi kunne hatt oversikt til å ha fleire nivådelte aktivitetar samstundes.*

Informantane si rolle på land verkar å vere ein faktor som avgrensar kvaliteten på undervisninga. Sett i samanheng med rolletilnærmingane informantane nyttar, kunne fleire ressursar gitt fleire moglegheiter. Samstundes bidreg denne rolletilnærminga at informantane må gjennomføre eit fagleg innhald som kan gjennomførast på ein oversiktleg måte, slik ein har kontroll og moglegheit til å observere elevane undervegs. Såleis kan ein tolke at rammevilkåret med éin lærar krev drøfting og avgjersler kring undervisninga sitt mål, innhald og arbeidsmetodar. I tråd med Rovegno (2003) er kunnskap i kroppsøving kompleks grunna faktorar som skil seg frå undervisning i klasserom. Som kroppsøvingslærar arbeider ein i eit komplekst og stadig skiftande undervisningsmiljø, der det krev både fagleg og didaktisk kunnskap for å utøve profesjonalitet (Lyngstad, 2013). Til dømes peikar Powell (2015) på at sjølv om eksterne aktørar i symjing har ekspertkompetanse, manglar dei kunnskap om pedagogikk og klasseleiing, noko som fører til uro blant elevane. Såleis kan ein tolke at, trass ulike rolletilnærmingar og aktivitetsfokus, er undervisninga reflektert og praktisert ut i frå informantane sitt individuelle didaktisk perspektiv.

Informantane har valt ulike innfallsvinklar på korleis dei presenterer dugleiksprøva til elevane, og har ulike refleksjonar som grunnleggjend valet deira. S1 og S2 er samkøyrde i korleis dei har forklart dugleiksprøva til elevane. Dei har valt å forklare øvingane og føremålet med dugleiksprøva, og føler elevane har respondert bra på det.

*S1: Elevane er blitt forklart dugleiksprøva og fått forståing for kva ein skal gjennom og korleis timane blir bygd opp. (...) Mitt inntrykk er at elevane synest det var spennande, og spesielt med tanke på at det vart ei utfordring, som jamt over har resultert i ein motivasjon.*

*S2: Elevane veit kva som er hovudmålet, og tykkjer det er spennande. Samtidig vart det brukt tid på å forklare at det ikkje er ein konkurranse og det er ikkje farleg å ikkje klare det. Men alt i alt, så trur eg det har fungert som ein motivasjonsfaktor.*

S3 og S4 har valt å ikkje forklare dugleiksprøva til elevane, og når dei har fått spørsmål om den frå elevar, har dei prøvd å dysse ned prøva. Informantane uttrykkjer at alt ikkje treng å ha eit resultatmål, og spesielt ikkje elevane. Sjølv om dei veit at symjedyktigheit er eit mål, blir ikkje kvar time og aktivitetar forklart med utgangspunkt i eit læringsmål. Dei peikar på at lærings- og målrelaterte aktivitetar kan legge hinder for gode prosessar. At elevane skal arbeide mot uttalte læringsmål kan påverke den indre motiverte rørslegleda negativt, og kanskje spesielt for elevar som slit med progresjonen i faget (Von Seelen, 2012; Løvik, 2016). Det syner seg å vere ulike refleksjonar som ligg

til grunn for vala om å fortelje, eller ikkje fortelje, om dugleiksprøva. S1 og S2 argumenterer for motivasjon, medan S3 og S4 argumenterer for indre motivert rørsleglede. Kunnskap om undervisning og elevane kan vere med å avgjere kva tilnærming som er mest hensiktsmessig.

## 4.4 Fagleg innhald og eleven

Kunnskap om fagleg innhald og eleven handla om å kjennskap til elevane sine føresetnader som dugleiksnivå, interesser og bakgrunn. Dette gjere det mogleg å vurdere kva oppgåver og utfordringar som kan vere motiverande og tydeleggjerande for den enkelte elev (Ball et al., 2008; Creasy, 2012). I undersøkinga til Moen et al. (2018) kom det fram at ein stor del av elevane synest det er kjekt med symjing. Dette er i tråd med funn i datamaterial som syner at informantane har inntrykk av at symjing er eit populært emne i kroppsøving. Når det gjeld å ta utgangspunkt i elevane sitt dugleiksnivå er det lik praksis.

*S1: Dei første timane, avhengig av kompleksiteten av elevgruppa, blir brukt til å kartlegge elevane sitt nivå. (...) Det i første omgang for å sjå i kva grad dei er trygge i vatnet.*

*S2: Dei første timane blir eigentleg brukt til å kartlegge elevane, for min del, slik eg får oversikt. Då brukar ein gjerne litt leikar og ein del frileik, for på denne måten får ein først og fremst oversikt over korleis dei oppfører seg i forhold til vatn, og tryggleiken dei viser der.*

*S3: Det blir ofte at den første timen blir brukt til å få ei oppfatning av elevane sitt nivå, men som oftast har eg ein tanke om korleis det ligg an. For dei siste åra har det vore nokså jamt nivå på årgangane, og det er alltid eit par som treng litt ekstra trygging dei første timane.*

*S4: Vi har relativt god kontakt på tvers av trinna på skulen vår, så eg har god kontroll på stoda i høve nivå før første timen. Det er veldig greitt, for å kunne tilpasse aktivitetar frå første stund, slik at det ikkje blir dårlege opplevingar for eleven i første timen.*

Det kjem fram at dei første timane blir brukt som kartleggingstimar, ettersom ingen av informantane har hatt elevgruppene sine i symjing tidlegare. S4 viser derimot til at ho har tett kontakt med den førre læraren elevane hadde i symjing, og føler ho har eit visst innblikk over spesielt dei svakaste elevane. S4 skildrar dette som avgjerande, ettersom svak symjedugleik kan få fatale konsekvensar om ein ikkje er ekstra merksam på desse elevane. Hjø dei andre informantane blir det uttrykt at ut i frå timetalet elevane har hatt tidlegare i symjing, har dei forventingar om at elevane er vassvande før fjerde trinn. S1 summerer det slik: «om det skulle vere elevar med særsl dårlege eigenskapar i vatn,

*hadde eg forventa at tidlegare lærar hadde gitt beskjed om dette». Elevane sine tidlegare erfaringar og dugleik ser ut til å vere lite kartlagt før første symjetimen hjå informantane, med unntak av S4 som ser ut til å verdsetje denne kunnskapen før første timen for sikkerheita si skyld.*

Eit fellestrekk hjå informantane er at dei uttrykkjer å arbeide på relativt små skular i små samfunn, som resulterer i kjennskap til elevane på førehand. I denne kjennskapen ligg det kunnskap om interesser og kva fritidsaktivitetar elevane er med på. Eleven må ha ein relasjon til faginnhaldet som blir presentert for å maksimalisere læringsutbyttet (Dyson, 2014). Det er dermed naturleg å tolke at lærarane ikkje har nødvendige for andre konkrete grep i å få overblikk over kva interesser dei treng å ta utgangspunkt i for det faglege innhaldet. Det blir likevel uttrykt at det kan vere utfordrande i starten med ny klasse, spesielt i høve gruppedynamikk. Dette kan såleis tolkast til å vere ein vanleg refleksjon, uavhengig av symjing, men som ein generell refleksjon som er vanleg i oppstartinga med nye klassar.

Prinsippet om tilpassa opplæring er sentralt i norsk skule, og i følge Opplæringslova (1998) §1-3 skal opplæringa tilpassast den enkelte elev sine føresetnader og evner. Informantane som har uttrykt kjennskap om elevane, har såleis kunnskap om interesser og bakgrunn. I noko ulik grad skaffar informantane seg oversikt på førehand, men brukar dei første timane på å kartlegge dugleiksnivået. Eittersom informantane tidlegare har uttrykt ynskje om fleire symjetimar, kunne det vore hensiktsmessig, gjennom kommunikasjon med tidlegare lærarar, å skaffe seg oversikt over dugleiksnivået på førehand. Undervegs i arbeidet med dugleiksprøva har derimot dugleiksprøva vore medvitne ovanfor lærarane, med tanke på å kontinuerleg vurdere elevane. Eit av føremåla med dugleiksprøva var at den skulle vere ein del av undervegsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette har dei fire informantane gjort ved å formalisere skjema over kva eigenskapar elevane meistrar. Desse skjema vart lagt fram under intervju, og viser i varierende grad øvingane frå dugleiksprøva, noko som samsvarar med informantane sine tidlegare utsegn om dugleiksprøva sin prioritet i arbeidet med symjeundervisninga. Ved å kartlegge og vurdere elevane sitt utbytte av symjeopplæringa, kan læraren finne elevane som har behov for ekstra støtte. Trass for at informantane uttrykkjer tvil om at dugleiksprøva er oppnåeleg for alle elevane, er det ingen av informantane som seier å ha sett inn ekstra tiltak. Waagene et al. (2018) viser at 80% av skulane har sett i verk tiltak for dei svakast presterande elevane.

Informantane har også tidlegare uttrykt ynskje om fleire ressursar i bassenget, for å lettare kunne nivådele grupper. Dette ynskje blir skildra nærare i utsegn om tilpassa opplæring.

*S1: Den største utfordringa er å få dei som er redde vatn, spesielt dei som får vondt i auge og øyrrer, og å inspirere dei og få dei over kneika til å bli trygge. Det blir litt ulikskapar når ein har*

*dei elevane, og så har ein dei som går på symjetimar privat og kan symje crawl perfekt. Det er ikkje så lett å nivådele undervisninga når eg er einaste læraren i timane då.*

*S2: Tilpassa undervisning er vel alle lærarar si største utfordring. Det er ikkje lettare i symjing akkurat. Det blir ofte slik at ein brukar tid på å gje tilbakemelding og rettleie dei «mindre flinke» elevane, og når ein er aleine så blir ikkje det så mykje tid til å rettleie dei andre.*

Vidare fortset S2 sitt resonnement med at nivåforskjellane er utfordrande, også med tanke på dei flinke elevane: «Symjeteknisk er nokon av elevane på eit svært høgt nivå, og det gjere vanskeleg å gje tilbakemelding på den faglege delen». Dette er noko som samsvarar med arbeidet til S3 og S4, og deira sitt inntrykk av tilpassa opplæring.

*S3: Det hender at det blir for mykje fokus på dei svakaste elevane, men det må nesten bli slik ettersom eg alltid må ha eit auge ekstra til dei med tanke på tryggleiken.*

*S4: Det er elevar som har foreldre som tidlegare har drive aktivt med symjing, og som tydelegvis har brukte mykje tid i bassenget med barna sine. Akkurat dei elevane får ikkje så mange tilbakemeldingar, men styrer meir seg sjølv i leikar og aktivitetar.*

Datamaterialet tyder at tilpassa opplæring er ein av lærarane sine største utfordringar i undervisninga. Medviten om at undervisninga skal tilpassast kvar enkelt elev, ser det ut som denne differensiering er vanskeleg å gjennomføre i praksis. Det er element som mangel på ressursar og store nivåulikskapar som lærarane synest gjere det utfordrande å differensiere undervisninga. Informantane uttrykkjer refleksjonar kring den tilpassa opplæringa, og ser på den som utfordrande. Dette er med tanke på både dei svake og dei dyktige elevane i symjing. Dei dyktige elevane blir uttrykt til å ha stor kompetanse og står fram som symjedytige. Eksplisitt blir det ikkje uttrykt hjå informantane at det blir gjort tilpassingar til desse elevane, ettersom dei allereie har oppnådd læringsmåla. Praksisen ser ut til å vere at dei er med på same undervisningsopplegg og aktivitetar som blir gjennomført i timen, samt får minimalt med tilbakemeldingar undervegs i timen. S3 grunnjev dette med omsyn til sikkerheitsfokuset, sidan dei svakare elevane må observerast og passast på i større grad, ettersom konsekvensane kan vere alvorlege i eit basseng.

Sett i lys av tilpassa opplæring kan ein i tråd med tidlegare utsegn sjå på dugleiksprøva som ein av årsakene til utfordringar med differensiering av undervisninga. Element som tid, ressursar og ei mål- og resultatorientert undervisning tyder på at S1 og S2 sin praksis er prega av ei standardisert undervisning. Føremålet deira med å oppnå symjedytige elevar og det fagelge innhaldet i undervisninga med ei instruerande tilnærming, kan tyde på ei undervisning med tanke på å oppnå

gode testresultat. God testresultat kan stå i fare for å overskygge det faktum at det faglege innhaldet skal tilpassast til alle elevar, også dei dyktige. I lys av dette kan ein vurdere om dugleiksprøva si påverknad på undervisningspraksisen, og om dette bidrar til elevane sin inspirasjon og rørsleglede. I møte med mangfaldet av elevar er det ei kompleks oppgåve å legge til rette det faglege innhaldet slik det resulterer i rørsleglede, inspirasjon og meistring, samstundes som ein skal oppnå konkrete læringsmål i form av dugleiksprøva.

Dugleiksprøva blir skildra som øvingar frå det enkle til det komplekse, og er meint til å bli brukt som ein del av eit pedagogisk opplegg i opplæringa for å sikre progresjon og tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er ikkje presisert vidare for korleis det kan gjennomførast. Det kan såleis peikast på at intensjonen med at dugleiksprøva skal legge til rette for tilpassa opplæring er noko motstridande til informantane sine tankar om utfordringane knytt til differensiering. Trass dette kan den tilpassa opplæringa implisitt vere at lærarane i symjing kartlegger elevane etter kvart som øvingane utviklar seg, og ut i frå dette skal justere opplæringa undervegs. Såleis handlar informantane i tråd med føremålet til dugleiksprøva, ettersom informantane på eige initiativ har utvikla skjema som vurderer elevane kontinuerleg. Tiltak som blir gjort undervegs av informantane er utvida rettleiing og instruksjon, i hovudsak konsentrert rundt dei svake elevane på grunnlag av sikkerheitsfokuset. Etter innføringa av dugleiksprøva har det vore ein stor auke i andelen som differensiera symjeundervisninga (Waagene et al., 2018). S3 og S4 har der i mot bygd undervisninga i hovudsak på leikar og aktivitetar, som dei meiner elevane kan tilpasse seg sjølv i. Trass for at dette ikkje nødvendigvis legg til rette for progresjon kan S3 og S4 sin aktivitetsleiar-tilnærming vere å utfordre elevane, men noko som ser ut til å vere retta mot dei svakare elevane. Såleis kan ein tolke at informantane si undervisning legg mindre til rette for dei sterke elevane, ettersom dei svake elevane krev meir merksemd og hyppigare tilbakemeldingar. Årsakene til dette grunngjev informantane på bakgrunn av sikkerheitsfokuset, samt mangel på ressursar. Dette kan sjåast i samanheng metodetilnærminga til informantane, som vel å halde seg på land og instruere og rettleie.

Informantane uttrykkjer kunnskap om elevane, og vel å kartlegge elevane dei første symjetimane. På denne måten får dei innblikk i dugleiksnivå, som gjev dei informasjon om elevane som dei nyttar til å rette meir merksemd til enkelte elevar. Samstundes gjev informantane inntrykk av at i dei relative små samfunna dei bur i, har kjennskap til kven familiar og kven som er med på kva fritidsaktivitetar, og dermed har innblikk i elevane sin bakgrunn og interesser. Dette gjere det mogleg å vurdere kva oppgåver og føresjå kva utfordringar som kan verke motiverande og tydeleggjerande for den enkelte elev (Ball et al., 2008; Creasy, 2012). Informantane nyttar kjennskapen og kunnskapen om elevane i varierende grad. S3 og S4 nyttar leikar og aktivitetar som tar utgangspunkt i elevane, medan S1 og S2 nyttar dugleiksprøva som utgangspunkt. Ettersom dugleiksprøva er konkret og grunnlaget for det

pedagogiske opplegget, kan ein i lys av dugleiksprøva tyde at den ikkje legg til rette for elevane sine interesser og bakgrunn. Eleven må ha ein relasjon til faginnhaldet som blir presentert for å maksimalisere læringsutbyttet (Dyson, 2014). Det kan tyde på at dugleiksprøva, som utgangspunkt og ramme for undervisninga, er med å avgrense nødvendige for kunnskap om elevane.

## 4.5 Allmenn fagkunnskap

Allmenn fagkunnskap inneberer kunnskap innanfor eit område, men som ikkje treng å vere spesiell for undervisningsarbeidet. Det er meir generell og overflatisk kunnskap innanfor eit emne. På grunnlag av Noreg sin geografi og arbeidsplasser, innehar store delar av samfunnet allmenn fagkunnskap kring symjing. Trass dette understrekar *Norges Svømmeforbund* (2018) at symjeundervisning i skulen er den einaste arenaen for å bli symjedyktig for mange barn og unge. Undersøkingar (Gudmundsson & Vienola, 2013) viser at symjedyktigheita hjå norske elevar er dårlegast i Norden, og skulen har fått samfunnsansvaret og utfordringa om å betre dette.

Læraren blir trekt fram som den faktoren som har størst innverknad på kvaliteten i skulen, og dermed også for elevane sine prestasjonar (Stortingsmelding nr.16, 2001-2002). Det blir forventa at kroppsøvlingslæraren har kompetanse på *fagområdet og grunnleggjande dugleik, skulen i samfunnet, pedagogikk, fagdidaktikk, etikk, samhandling, kommunikasjon, leiing av læringsprosessar og endring og utvikling* (Stortingsmelding nr. 11, 2009, s.15). Det vil dermed vere eit krav om at lærarane har allmenn fagkunnskap om symjing for å undervise i symjing. Ettersom det ikkje er krav om studiepoeng i kroppsøving for å undervise i faget, vil dette krevje kunnskap tillært gjennom egne erfaringar eller studiar.

*S3: Eg er oppvaksen med fjord og vatn, så eg har vore mykje i det våte elementet. (..) Og så har eg brukt ein del bøker og andre læremiddel eg har funnet på nettet for å lese meg opp på hensiktsmessige aktivitetar i begynnaropplæringa i symjing.*

*S4: Det er ikkje så alt for lenge sidan eg sjølv var elev og vart undervist i symjing, så mykje har eg tatt frå dei timane. I tillegg har det blitt brukt ein del timar på youtube for å sjå på teknikkar og aktivitetar.*

I høve krav om allmenn fagkunnskap og grunnleggjande dugleik uttrykkjer S3 og S4 at mykje er tillært gjennom egne erfaringar og lesing på internett. Det kjem fram at dei innehar grunnleggjande kunnskap om symjing. S1 har gjennom kompetansehevingstiltak vore på kurs som innebar utvikling av eigen symjeteknisk dugleik. Samstundes har han sjølv drive på med symjing som fritidsaktivitet,

både innandørs og utandørs. Han skildrar også at han etterlyste symjing som ein del av utdanninga når han tok kroppsøving. S1: «Ved å inkludere symjing i utdanninga trur eg hadde hjelpe på korleis ein skal kople fagkunnskap saman med didaktikk». Det som S1 etterlyser, er noko S2 har fått i si utdanning.

*S2: Eg har alltid vore glad i badeland og slikt, men det er først i symjekurset på lærarutdanninga at eg fekk interesse for symjing. Då hadde vi eit 20 timars kurs som var veldig nyttig, både med tanke på utvikling av eigen dugleik, men også didaktiske grep og reglar i eit bassengområde.*

Såleis kan ein tolke at informantane innehar allmenn fagkunnskap, som er tileigna på ulike måtar, og dermed i tråd med stortingsmeldinga som legg til grunn at kroppsøvingslæraren har grunnleggjande dugleik. Ettersom dei fire informantane har lærarutdanning, dekkjer dei også forventingane om pedagogikk. Spesifikt for undervisning i symjing er at det omtalt krav for å undervise i symjing.

*Læraren/Instruktøren som fører tilsyn må vere god til å symje og dykke, og må kunne utføre livredning. Tilsynet bør kunne dykke ned til botnen i den djupaste delen av bassenget og kunne hente opp ein ting som i størrelse og tyngde tilsvara ein elev. Tilsynet må også beherske hjerte- lungeredning. Den som har tilsyn må ha fylt 18 år.*

(Utdanningsdirektoratet, 2015c, s.3)

I rundskrivet *Forsvarleg svømme- og livredningsopplæring i grunnskuleopplæringa* blir kvalifikasjonane til ein lærar i symjing presentert. Det blir stilt krav om å vere god til å symje og dykke, og utføre livredning. Dette blir sett på som grunnleggjande dugleik for å undervise i symjing. Det kan do argumenterast for at definisjonen «god til å symje og dykke» er noko vag. Informantane er nokså samstemte når det gjeld kva som er grunnleggjande dugleik.

*S1: Først og fremst må ein vere symjedyktig sjølv, og ha djupare innsikt i symjedisiplinar. Så bør ein ha den pedagogiske sida med reglar, forventingar og tryggleikssynet.*

*S2: Som grunnleggjande dugleik tenkjer eg at ein bør vere symjedyktig sjølv, og ha interesse symjing, og vidare ha kunnskap om eigenartane i dei ulike symjeteknikkane.*

*S3: Det grunnleggjande må vere at ein er trygg på eigen dugleik i bassenget, til det å kunne handtere situasjonar som kan oppstå. (..) Så må ein kunne det elevane skal lære, elles blir det*

*vanskeleg. Og kanskje ikkje så spesifikt for symjing, men den sosiale, relasjonskompetansen må no også ligge til grunn.*

*S4: Grunnleggjande, det må vere sin eigen symjedyktigheit for å sikre tryggleiken til elevane. Ein bør gjerne ha litt vidare kunnskap enn det elevane skal lære, så innsikt i ulike symjeteknikkar.*

Datamaterialet viser at informantane legg vekt på sin eigen symjedyktigheit som grunnleggjande dugleik, medan fleire viser til eit behov for djupare innsikt i symjeteknikkar. Noreg sin geografi med aktivitetar og leik, arbeidsplasser i og rundt sjøen, kan ein peike på symjedyktigheit som allmenn kunnskap. Dette er ein faktor som har bidrege til symjing si rolle i skulen, og gjort symjing til eit allmenndannande element i læreplanen. Samstundes har symjing ei lang historie i norsk skuleverk, og bør dermed ha vore implementert i grunnskulen til alle barn. Symjedyktigheit kan såleis tolkast som allmenn kunnskap.

Vidare i rundskrivet *Forsvarleg svømme- og livredningsopplæring i grunnskuleopplæring* blir det skildra at tilsynet bør ha kunnskap om alarmplan og sikkerheitsinstruksane i symjehallen (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Informantane forklarar at dette inngår i den årlege livredningsprøva som dei har på skulane sine. Kvart år blir livredningsprøva gjennomført med dei lærarane som underviser eller skal vere til stades i symjeopplæringa. Dette har som føremål å gjere lærarane medviten på livredning. Samstundes blir det ein sjekk for å sikre at lærarane har kunnskap og dugleik til å føre tilsyn. Livredningsprøva inneheld fleire element frå dugleiksprøva, og i forlenging av informantane sine meiningar om at symjedyktigheit bør vere eit minimum som grunnleggjande dugleik for å undervise i faget, så kan ein peike på at ei bestått livredningsprøve er ei stadfesting på at lærarane har allmenn fagkunnskap.

S1 og S3 trekk også inn pedagogisk kunnskap og relasjonskompetanse som grunnleggjande dugleik. Dette samsvarar med Powell (2015) si forskning som trakk fram at ekspertkompetanse hjå eksterne aktørar manglar pedagogikk og klasseleiing, noko som kan føre til uro blant elevane. Som kroppsøvingslærer arbeider ein i eit komplekst og stadig skiftande undervisningsmiljø, der det krev både fagleg og didaktisk kunnskap for å utøve profesjonalitet (Lyngstad, 2013). Det tyder at informantane er samde i å verdsetje fagkunnskapen, men S1 og S3 ser den i større grad i samheng med sosial kompetanse. Under observasjonen kom det tydeleg fram at det var klåre rammer og regler i høve tryggleiksomsynet. Gjennomgåande hjå dei fire informantane var at elevane hadde fast møteplass og samling før dei fekk gå ned i bassenget. Lærarane hadde også fleire teikn som indikerte samling i bassenget, på bassengkanten eller på land. Dette kan ta utgangspunkt i ei forståing av



informantane sine allmenne fagkunnskapar, der dei ser ut til å verdsetje kunnskap om åtferd, reglar, tryggleikssyn, taktikkar og teknikkar (Ward et al., 2014).

## 4.6 Spesialisert fagkunnskap

Den spesialiserte fagkunnskapen er ein unik kunnskap relatert til undervisningssituasjonen. Den inneberer ein djupare kunnskap innanfor emnet (Ball et al., 2008). Spesialisert fagkunnskap viser til at læraren si forståing av kunnskapen må vere djup nok til å forstå teknikkar og progresjonsnivå i ulike motoriske dugleikar, og forståing av rørslemoglegheiter i miljøet (Ward et al., 2014). I første kapittel skildra S1, S2 og S4 at dei følte det var nødvendig med vidare eller djupare innsikt i ulike symjeteknikkar. Dette grunngjev dei vidare:

*S1: Ved å ha djupare innsikt i teknikkar så får ein større repertoar til å gje faglege tilbakemeldingar til dei aller flinkaste elevane. Slik får ein utfordra dei i større grad, og bidrege til å halde oppe utviklinga.*

*S2: Eg tenke at dess større fagleg tyngde eg har, så har eg ein større «bank» å hente tilbakemeldingar i frå, og eg kan finne alternative løysingar til elevane som sliter.*

*S4: Den faglege kunnskapen tenkjer eg er viktig for å tilpasse undervisninga, sidan eg kan finne feil og alternativ til dei, samtidig som det kan hjelpe til djupnelæring. Det er jo slik ein ser i alle andre fag no, der det blir stilt større krav til studiepoeng og fagleg tyngde for å undervise.*

Dei tre informantane viser til at djupare innsikt betrar deira undervisning. S1 legg vekt på at det gjev han moglegheit til å gje kvalifiserte tilbakemeldingar, også til dei flinke elevane. Såleis kan det tolkast som at spesialisert fagkunnskap gjev S1 moglegheit til å tilpasse undervisninga til dei flinkaste elevane ved bruk av instrumentell støtte. Instrumentell støtte er konkrete råd og praktisk rettleiing (Wendelborg et al., 2012). S2 seier òg at den faglege kunnskapen har innverknad på tilbakemeldingane han gjev. Ut i frå utsegna kan ein hevde at den spesialiserte kunnskapen bidrar til kvalifiserte tilbakemeldingar, både til svake og sterke elevar. Samstundes meiner S1 at den spesialiserte fagkunnskap først og fremst er nødvendig for tilbakemeldingane til dei flinkaste elevane. Dette kan sjåast i lys av det vanskelegare og identifisere tekniske feil hjå dei flinkaste elevane. Herold & Waring (2017) tyder at den spesialiserte fagkunnskapen er nødvendig for å identifisere dei tekniske feila, og oppdagar mekanismen bak. Ein kan peike på at den allmenne fagkunnskapen også kan

identifisere feil, medan den spesialiserte fagkunnskapen identifiserer både feilen og mekanismen bak den.

S4 meiner den faglege kunnskapen er viktig for å identifisere feil, og vidare finne alternativ. Dette er i tråd med S1 og S2, ettersom feila blir både identifisert og det blir gjort tilpassingar av aktivitetar ut i frå dette. Hastie og Vlasisavljevic (1999) hevda at høg fagkunnskap fører til eit større spekter av tilpassa oppgåver. På den måten kan ein som lærar legge til rette for aktivitetar og progresjon slik at høveleg utvikling oppstår. Såleis kan ein tolke at spesialisert fagkunnskap hjå lærarar kan påverke undervisninga i symjing ved bruk av tilpassa opplæring. Tidlegare i diskusjonsdelen blir det derimot uttrykt av informantane at det er faktorar som avgrensar i kva grad dei får tilpassa undervisninga i form av oppgåver og aktivitetar. Faktorar som ressursar og tid påverkar undervisninga, og det kan sjå ut til at den utøvde praksisen til dels strir mot ynskje om å tilpasse aktivitetar etter at feil er blitt identifisert. På grunnlag av dette kan ein tyde at informantane i låg grad får nytta sin spesialiserte fagkunnskap i undervisninga. Det syner der i mot at informantane har medviten tankar kring korleis spesialisert fagkunnskap kan påverke undervisninga, og fordelar med å inneha den.

I tråd med spesialisert fagkunnskap, hevdar Powell (2015) og Berg (2017) at ekspertkompetanse hjå eksterne aktørar er positivt i symjeundervisning. Berg (2017) konkluderer med at *outsourcing* er eit funksjonelt alternativ, som sørger for at symjeopplæringa blir føremålstenleg. Espeland et al. (2013) hevdar at skular må utvikle kompetanse hjå lærarane, eller få tak i kompetanse på ein annan måte dersom skulen og lærarar ikkje har tilstrekkeleg kompetanse i faget; sidan mange av lærarane som underviser i kroppsøving er utan utdanning, eller hadde låg kompetanse. Ut i frå dette kan ein tyde at den allmenne fagkunnskapen ikkje er god nok til å undervise i symjing. Når symjeinstruktørar med ekspertkompetanse, som innehar spesialisert fagkunnskap, utøver føremålstenleg symjeopplæring kan ein tyde at spesialisert fagkunnskap er ein viktig faktor i symjeopplæringa. Jamvel viser Blair og Capel (2011) og Powell (2015) til at eksterne aktørar manglar kunnskap om pedagogikk og klasseleiing, noko som kan føre til uro blant elevane. Den spesialiserte fagkunnskap bør dermed i sjåast i samanheng med pedagogikk og klasseleiing for å optimalisere undervisninga.

I tråd med Shulman (1986) blir ikkje effektiv undervisning oppnådd med å vere ekspert på eit felt, og det blir ikkje oppnådd med berre pedagogisk kunnskap. Ein lyt dermed sjå fagkunnskapen i samanheng med didaktisk kunnskap, noko som utgjere fagdidaktisk kunnskap. I følge Shulman (1986) må ein lærar vite meir enn fakta, som prinsipp, reglar og organisering som gjeld innanfor emnet ein underviser i. Fagkunnskap inkluderer forståing av kva idear og konsept som er mest relevante og sentrale for eit emne. Fagdidaktisk kunnskap inneheld kva strategiar og metodar som gjev effektiv undervisning innanfor eit emne, med utgangspunkt i eleven. Eit definerande trekk med

den fagdidaktiske kunnskapen er læraren si evne til å tilpasse det faglege innhaldet til elevane sine varierte føresetnader (Shulman, 1987; Ayvazo & Ward, 2011). Med dette utgangspunktet kan ein tyde at eksterne aktørar ikkje har kunnskap nok om elevane til å undervise effektivt, og at spesialisert fagkunnskap åleine ikkje fører til effektiv undervisning.

Når det gjeld spesialisert fagkunnskap meiner S3 at denne i mindre grad er nødvendig for ho som lærar på fjerde trinn:

*S3: Eg tenkjer at så mykje djup kunnskap når det gjeld teknikkar og slikt, ikkje er så nødvendig for min, så lenge eg underviser på fjerde trinn. (..) Det viktigaste i den alderen er ikkje detaljnivået på korleis dei kjem seg frå A til B, men at dei klarer det. Så får heller armar og føter vere litt ukoordinert.*

S3 peikar på at det ikkje er relevant med djupare innsikt i teknikk på detaljnivå i denne aldersgruppa. Det skil seg frå dei andre informantane som ser på spesialisert fagkunnskap som ein viktig faktor for å blant anna tilpasse opplæring, medan S3 synest den allmenne fagkunnskapen er tilstrekkeleg. Stallman et al. (2008) viser til at symjing i skulen ofte handlar om å utføre eit sett med riktige rørsler, i motsetnad til å kome seg fram uavhengig av rørsler. Stallman et al. (2008) framhevar at tryggleik og kompetanse er like viktig som teknisk dugleik. Informant S1 og S2 har tidlegare skildra sin praksis, der dei brukar mykje tid på nettopp teknisk utføring. Det samsvarer med funn frå undersøkinga til Moen et al. (2015) der det kom fram at elevar ynskjer meir og allsidig innhald i kroppsøving. Det er do interessant å sjå dette i samanheng med utdanningsbakgrunnen til informantane, ettersom Mordal Moen (2011; Karlefors, 2002) legg fram i sin studie av kroppsøvingslærerutdanninga i Noreg at utdanninga totalt sett har fokus på lære idrettar og ha riktig teknisk utføring. Eit paradoks kring dette er Brattli et al. (2015) som viser at vidareutdanning av lærarar i kroppsøving truleg vil bidra til meir tryggleik til å prøve ut eit meir variert og allsidig innhald. Trass for at S1 og S2 har utdanning innan kroppsøving tyder det at dei har eit meir einsidig og teknisk fokus i si utøving. Som tidlegare diskutert har desse vala utgangspunkt i rammevilkår som ligg til grunn for gjennomføringa av dugleiksprøva. Jamvel har alle informantane omtrent like rammevilkår, og to ulike tilnærmingar til dugleiksprøva, noko som understrekar korleis ulik undervisningskunnskap kan påverke undervisningspraksis. Gode testresultat kan dermed stå i fare for å overskygge det faktum at vedlikehald av dugleik er avhengig av interesse og motivasjon. For at undervisninga skal få verdi for elevane, er det grunn til å anta at variasjon og arbeidsmåtar må ta omsyn til elevane.

I høve dugleiksprøva uttrykkjer S1 og S2 at det er øving fem som utfordra deira fagkunnskap i størst grad. Øving fem inneberer blant anna å gli og framdrift, og avhenger av utvikling av god linjeholding.

*S1: Fagleg er den største utfordringa linjeholding, og få elevane til å ha riktig tyngdepunkt slik dei ikkje søkk. Så må ein finne instruksjonar som gjere det forståeleg for eleven.*

*S2: Det som utfordra meg mest er nok flyting og linjeholdinga til elevane, der er det mange som sliter. Der kan ein ikkje slurve, for då får dei det ikkje til.*

Det kjem fram at den største utfordringa i dugleiksprøva er øving fem, og at dette stiller krav til læraren for å finne instruksjonar som er forståeleg for elevane. I lys av Shulman (2008) sine omgrep kan ein sei at lærarane har kunnskap om kva dei skal lære vekk, men også må vite korleis dei skal lære vekk. Dette skil ein fagspesialist frå ein fagpedagog. Ved å finne instruksjonar og forklaringar til desse utfordringane, brukar informantane fagdidaktisk kunnskap. Fagdidaktisk kunnskap inkluderer forståing og kunnskap om den enkelte elev, slik instruksjonen og forklaringa er forståeleg for eleven. Kunnskapen må dermed sjåast i lys av kunnskap om fagleg innhald og eleven.

## 4.7 Horisontkunnskap

Horisontkunnskap inneberer medvit om korleis ulike emne er relatert til kvarandre og heng saman. Eit alternativ syn er at horisontkunnskap handlar om ein kunnskap som går på tvers av dei andre kategoriane (Ball et al., 2008). Ball, Sleep, Boerst & Bass (2009) skildrar også horisontkunnskap som å ha heilskapleg oversikt av læringsprosessen, ved å sjå både bakover og framover i læringsprosessen. Kategorien binder på mange måtar saman dei andre kategoriane, og viser kor samansett kunnskap er. Det å inneha horisontkunnskap er kunnskap om å sjå heilskapen av læringsprosessen, og viser at kategoriane i kunnskapsbasen er avhengig og komplimenterer kvarandre (Siedentop, 2002).

Denne kategorien blir i nær relasjon med det faglege innhaldet og eleven, ettersom horisontkunnskap legg til grunn at ein tar utgangspunkt i eleven sine tidlegare erfaringar, for å tilpasse undervisninga ut i frå eleven sin dugleik og interesser. I høve dugleiksprøva er denne bygd opp ved øvingar frå det enkle til det komplekse, og tar dermed utgangspunkt i elevane sin dugleik. Som grunnleggjande for vidare progresjon ser informantane på vasstilvenning som essensielt.

*S1: Det essensielle er vasstilvenning, å knekke den koden er nøkkelen til all vidare utvikling*

*S2: Å bli vandt med vatn som element, og tole å ha vatn i nase og øyrer og auge.*

*S3: Det å bli trygg med hovudet under vatn, kunne meistre å det å få litt klor i auger og munn.*

*S4: Det må vere å kunne vere trygg med vatn, som å få hovudet under vatn og få sprut i andletet utan panikk.*

Vasstilvenning blir sett på som grunnleggjande for vidare utvikling, og S1 ser dette i samanheng med vidare progresjon. Horisontkunnskap handlar i stor grad korleis innhaldet i læreplanen skal bli lagt til rette gjennom ein læringsprosess (Ball et al., 2009). Dette krev inngåande læreplankunnskap, ettersom ein må ha kunnskap om kompetansemål for å vite kva eleven skal lære. Øvingane i dugleiksprøva blir etter kvart komplekse i form av hopping, dykking, flyting, gli og framdrift. Dette er øvingar som krev tryggleik med vatn over hovudet, noko som vil vere essensielt både med tanke på å ikkje få panikk, samt for å ha hovudet i føremålstenlege posisjonar. Det krev horisontkunnskap for å identifisere desse faktorane som vil vere sentrale for progresjonen vidare, samt for å kunne gjennomføre dei komplekse øvingane. Når det gjeld identifisering av desse faktorane må ein, som tidlegare diskutert, ha ein fagkunnskap. Samt vil den spesialiserte fagkunnskapen gjere ein kvalifisert til å legge til rette øvingar og individuelle tilbakemeldingar som kan spesifisere, redefinere eller modifisere øvingane for elevane.

Når det gjeld horisontkunnskap er det interessant å kartlegge tankane til informantane om dugleiksprøva sitt innhald, og korleis denne påverkar prosessane mot kompetansemålet. Dei fekk spørsmål om innhald og konkretiseringa i form av dugleiksprøva. Informantane er samde i at dei synest dugleiksprøva er utfordrande for elevane. Nokre meiner måla er i overkant utfordrande.

S1: Dei er spennande, og tøffe. Men alt i alt positiv, for i symjing er dugleik viktig, og då er det gjerne rett at det blir retta meir mot prestasjon.

S2: Eg synest dei er veldig utfordrande og litt voldsomme, men samtidig er det bra at det er blitt konkretisert kva symjedyktigheit er. Det har alltid vore litt uklårt, slik som mange andre kompetansemål, så det er i alle fall konkret no. (..) Men målet, ut i frå timar, ressursar, det går ikkje for alle.

S4: Det er eit veldig stort krav, og for tøffe. Eigentleg alt for tøffe. Med tanke på alle dei ulike føresetnadane elevane har, så blir det for mykje for éin lærar.

Det kjem fram at nokre av informantane synest dugleiksprøva sine øvingar er for vanskelege. Informantane sine refleksjonar kring omfanget av målet, blir sett i lys av ressursane. S4 nemner elevane sine føresetnader. I tillegg trekk S3 inn timar og ressursar. Desse rammevilkåra er ein raud tråd gjennom oppgåva. Den store utfordringa i symjeundervisninga ser ut til å handle om ressursar.

Samstundes trekk S1 og S2 fram dugleiksprøva som konkretisering, og meiner dette har gjort målet om symjedyktigheit klårare. S1 meiner det er retta meir mot prestasjon, og at dette er viktig i symjing. Ut i frå dette kan ein tyde at dugleiksprøva har resultert i eit større prestasjonsfokus på grunn av testing hjå S1. Det er ulike oppfatningar når det gjeld testing, om kva implikasjonar den gjev. Tidlegare har informantane uttrykt dugleiksprøva som motivasjonsfaktor hjå elevane, med både positivt og negativt forteikn. Det er ulike oppfatningar om i kva grad testing er eit riktig verktøy for elevar på fjerde trinn.

*S3: At alle elevar skal vere symjedyktige etter fjerde klasse er ikkje realistisk. Testing av fysisk dugleik i fjerde trinn føler eg ikkje samsvarar med det kroppsøving skal vere altså. Det blir som den klassiske med å bedømme apekattar og elefantar på kor gode dei er i å klatre i tre.*

*S2: Testinga har jo gjort meg mindre fri i undervisninga, men for min del har det gjort vurderingsarbeidet undervegs lettare sidan det inneberer kontinuerleg vurdering. Men testing og kroppsøving skal jo ikkje vere match, så der er litt paradoksalt.*

*S1: Testing er ein oversiktleg metode å få kontroll over elevane sin ståstad, og slik sett fungerer det for å vurdere tiltak undervegs. Samtidig føler eg fokuset som har vore i det siste på symjing, dugleiksprøva og testing har vore med å bevisstgjort både kollegaer og foreldre på symjinga sin posisjon i samfunnet. Tidlegare vart symjing gjerne sett på som leik og tull, men no har det fått ein posisjon og merksemd som har vore viktig. No er det lettare å slå i bordet på lærarromet når alt av kulturell skulesekk og slikt, prøver å ta symjetimane.*

S3 reflekterer over at det reviderte målet og krav om testing ikkje er i samsvar med verken alder eller føremålet til kroppsøvingfaget. Det er tidlegare diskutert i kva grad ei resultatorientert symjeundervisning er i tråd med dei overordna måla i kroppsøvingfaget. S3 trekker fram igjen brotet ho meiner er mellom kroppsøvingfaget sitt føremål og dugleiksprøva. S2 peikar også på relasjonen mellom testing og kroppsøving, og meiner dette strir mot kvarandre. Når ein slik omfattande dugleikstest blir knytt til kroppsøvingfaget, må ein vere merksam på forplantinga dette kan ha når det gjeld fokus på dugleik og rangering av motorisk, idrettsleg og fysisk dugleik.

S2 og S1 er inne på eit likt poeng, nemleg det at ei konkretisering av kompetansemåla i form av dugleiksprøva har resultert i ein oversiktleg metode i å kontinuerleg vurdere elevane. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2017) si vurdering om at dugleiksprøva nettopp skal bidra til at lærarane enklare kan kartlegge elevane sitt læringsutbytte. Det kjem fram at denne kartlegginga i vurderingsarbeidet er ein positiv faktor ved innføringa av dugleiksprøva.

Allereie tilbake i 2003 kom den nedslåande rapporten om symjedyktigheita til femte klassingar i norsk skule. Tal synte at 50 prosent av elevane ikkje kunne symje 200 meter (Ipsos, 2013; Norges Svømmeforbund, 2013). Dette hadde truleg samanheng med at kring halvparten av elevar på femte trinn hadde symjeundervisning. I 2018 oppgjev 81 prosent at det blir brukt tid på symjing på fjerde trinn (Waagene et al., 2018). Dette tyder på ei forbetring med tanke på rammevilkår. S1 gjev uttrykk for at rapportar og innføring av dugleiksprøva har vore med å medvite symjing si viktige rolle i skulen. S1 antyder at symjing har fått meir merksemd og sterkare posisjon i praksisen i skuleverket. Dette ser ut til å samsvare med utviklinga av timar som blir brukt til symjeundervisning.

Når det gjeld kompetanse hjå lærarane i symjeopplæringa, etterlyser rektorar kompetansehevingstiltak for desse (Waagene et al., 2018). Som ei avslutning på intervjuet vart informantane spurt om kva tiltak som kan heve symjeundervisninga i skulen. Som det har kome fram i tidlegare utsegn, er informantane einige om at det er nødvendig med meir ressursar i symjeundervisninga. Dei peikar do på ulike typar ressursar.

*S1: Det handlar om å få fleire faglærte i bassenget. Det går ikkje an å nå kompetansemåla for alle elevar utan rettleiing og trygging i bassenget. Bokstavleg talt blir vi som fisk på land når vi skal undervise. (..) På grensa til hjelpelause når vi ikkje kan vere i bassenget og instruere.*

*S2: Meir bassengtid i form av lenger sesong og fleire lærarar i bassenget hadde vore ein veldig god start.*

*S3: Eg tenke tiltak som meir bassengtid, og fleire lærarar i undervisninga, slik trur eg elevar hadde fått betre utvikling og meir glede av vatn.*

*S4: For min del kunne kurs eller vidareutdanning heva kvaliteten på mi undervisning, og då gjeld sikkert det fleire også.*

Summert opp er det ressursar som bassengtid, fleire lærarar og kompetanseheving som står sentralt for informantane. Regjeringa la fram *Svømmepakken* (Kunnskapsdepartementet, 2017) i 2016 med tiltak som skulle betre symjeopplæringa. Dette var kompetansehevingstiltak for lærarar i symjing og livredning, ei nettside med ressursar om symjeopplæring støtte til samarbeid mellom frivillige organisasjonar og skular, tilskot til symjeopplæring i barnehagar og for nykomne minoritetspråklege barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er i tråd med tiltak som informantane nemner. Det er grunn til å tyde at kompetansehevingstiltak er ein viktig faktor i utviklinga av symjeundervisninga. Waagene et al. (2018) sine resultat viser at 41 prosent av rektorane ynskjer kompetansehevingskurs

for sine lærarar. Samstundes hevder S1 at det er sentralt å få lærarane i bassenget, for å tydelegare kunne trygge og instruere elevane. Tryggleiksperspektivet om å stå på land og ha oversikt, går på kostnad av kvaliteten på undervisninga ein kunne hatt i bassenget.



## 5.0 Oppsummerande refleksjonar

Denne masteroppgåva hadde som overordna føremål å gje djupare innsikt og forståing av korleis lærarar i symjing arbeider med dugleiksprøva på fjerde trinn, og forsøke å identifisere og kategorisere undervisningskunnskap. Såleis har eg prøvd å svare på følgjande problemstilling:

*Korleis arbeider eit utval lærarar i symjing på fjerde trinn med dugleiksprøva, og korleis kjem ulike sider undervisningskunnskap fram?*

Problemstillinga søkte etter ei djupare innsikt og forståing gjennom ei kvalitativ forskingstilnærming, og ein har gjennom informantane sine tankar og praksis belyst korleis dei arbeider med dugleiksprøva. Samstundes har tankane og praksisen lagt grunnlag for analyse og diskusjon i høve undervisningskunnskap. Ved å nytte Ball et al. (2008) sin modell som rammeverket i analysen og diskusjonen, er kunnskap blitt identifisert og kategorisert etter søken om utvikling av forståing ved lærarane i symjing sin undervisningskunnskap. Studien har med dette handla i tråd med tidlegare forskning som syner at det er nødvendig å definere kva kunnskap læraren treng for å undervise, ettersom merksemd mot spesifikk kunnskap er viktig i eit forskings- og profesjonelt utviklingsperspektiv (Ward, 2013; Dyson, 2014).

I høve symjeundervisninga på fjerde trinn fekk ein sett lys på fleire faktorar i lærarane sitt arbeid med dugleiksprøva. Det kom fram ulik forståing og kunnskap kring dugleiksprøva, noko som resulterer i ei undervisning basert på 1) dei sju øvingane, 2) som ein avsluttande test, og 3) ikkje inkludert i undervisning. Føremålet til dugleiksprøva som eit pedagogisk opplegg, blir dermed nytta i varierende grad. Det syner seg at dugleiksprøva har splitta informantane i korleis dei utøver undervisningspraksisen sin. Det kjem fram ulike føremål med undervisninga, både eit læringsfokus og eit aktivitetsfokus. S1 og S2 nyttar eit læringsfokus som er øvingsorientert, medan S3 og S4 har eit aktivitetsfokus med leikar. Dette har utgangspunkt i korleis dei ser på føremålet med undervisninga si. S1 og S2 har som føremål å gjere elevane symjedyktige i høve dugleiksprøva, medan S3 og S4 har som føremål å skape livslang rørsleglede i tråd med dei overordna måla i kroppsøvingsfaget. Det blir nemnt at dugleiksprøva i stor grad er resultatorientert, noko som strir mot kroppsøvingsfaget sine overordna mål.

Samanfallande for informantane var tryggleiksfokuset i undervisninga. Trass for at informantane oppgjev at det er vanskeleg å tilpasse undervisninga, kjem det fram at det er i stor grad elevane med svak symjedugleik som får tilbakemeldingar. Dette er på grunnlag av den fatale konsekvensen som kan hende i eit basseng. Ulikskapen i føremål med undervisninga, fører vidare til ulikskap i

tilbakemeldingar. For S1 og S2 kjem det fram at tilbakemeldingane til elevane i stor grad er instrumentell støtte gjennom tekniske og konkrete instruksjonar. S3 og S4 praktiserer emosjonell støtte som oppmuntring og utfordringar som skapar tryggleik. Såleis kan ein tolke eit skilje i rollene til informantane som instruktør og aktivitetsleiar.

Ein raud tråd hjå informantane var deira tankar om mangel på ressursar i undervisninga. På grunnlag av tryggleiksomsyn, utøver informantane undervisninga frå land. Dette gjere dei for å halde oversikt. Det kjem fram at denne faktoren avgrensar kvaliteten på undervisninga, ettersom overføringsverdien frå land til vatn er nokså låg, samt overgangen frå ord til handlingar kan skape forvirring hjå elevane. S1 summerer opp det å ha undervisning frå land med å kalle seg fisk på land. Faktorar som fleire kompetente lærarar i bassenget, fleire bassengtimar og kompetanseheving hjå lærarane blir trekt fram som utviklingstiltak.

Når det gjeld undervisningskunnskapen dannar denne grunnlaget for undervisninga som blir utøvd. Ulik oppfatning og kunnskap om læreplanen, som dugleiksprøva er ein del av, har resultert i ulike føremål. Dette kan ein hevde ettersom den profesjonsfaglege autonomien er redusert med tanke på innføringa av den konkretiserte dugleiksprøva. Dette har hatt innverknad på undervisninga og det faglege innhaldet som ligg til grunn for undervisninga. Trass for ei breidde av undervisningspraksisar har fagdidaktikken stor plass i informantane sin undervisningskunnskap. Tryggleiksomsynet syner ei fagdidaktisk tilnærming som i stor grad er avhengig av organisering og generell leiing av symjetimane.

Den allmenne fagkunnskapen blir trekt fram som ein sentral faktor i undervisningskunnskapen hjå informantane. Informantane legg vekt på sin eigen symjedyktigheit og det blir sett på som grunnleggjande dugleik for å undervise i symjing, i tråd med rundskrivet *Forsvarleg svømme- og livredningsopplæring i grunnskuleopplæringa* som stiller krav til at ein symjelærar må vere god til å symje (Utdanningsdirektoratet, 2015e). S1, S2 og S4 gjev uttrykk for at spesialisert fagkunnskap kan betre undervisninga deira i form av betre tilbakemeldingar til elevane. I tråd med Herold & Waring (2017) kan ein peike på at den allmenne kunnskapen er nok til å identifisere feil, medan den spesialiserte kunnskapen kan identifisere både feilen og mekanismen bak. Slik sett tyder det at effektiv undervisning blir oppnådd med å sjå fagkunnskap i samanheng med didaktisk kunnskap, og resulterer i fagdidaktisk kunnskap (Shulman, 1986). Såleis kan ein tolke ein samansett undervisningskunnskap som komplementærer kvarandre resulterer i effektiv undervisning.

Eg vonar denne studien har gjeve innsikt i arbeidet med dugleiksprøva, og korleis undervisningskunnskap kan påverke undervisninga. Det har ikkje vore mål om å generalisere, men å kaste lys over dugleiksprøva og undervisningskunnskap i symjeundervisninga på fjerde trinn. Dette

kan skape grunnlag for nye hypotesar og vidare arbeid med Ball et al. (2008) sin modell som analytisk verktøy. Eg kan sei noko om korleis nokre lærarar arbeider med dugleiksprøva på fjerde trinn, og slik skape eit bilete av arbeidet og undervisningskunnskapen deira. Studien har, ved å nytte modellen til Ball et al. (2008) som rammeverk, kunne skape grunnlag for nye hypotesar for utviklinga av eit felles språk om og forståing av element i lærarar sin undervisningskunnskap, og dermed vere eit bidrag til kunnskapsutvikling innanfor symjeundervisning.

## 6.0 Litteraturliste

**Ayvazo, S., & Ward, P. (2011).** *Pedagogical Content Knowledge of Experienced Teachers in Physical Education: Functional Analysis of Adaptations*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 675-684. Henta frå: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22276409>

**Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T., & Bass, H. (2009).** *Combining the development of practice and the practice of development in teacher education*. *Elementary School Journal*, 109(5), 458-474. Henta frå: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=685806](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=685806)

**Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008).** *Content Knowledge for Teaching What Makes It Special?* *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. Henta frå: doi: 10.1177/0022487108324554

**Befring, E. (2015).** *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1. utg.). Oslo: Samlaget.

**Berg, P. R. (2017).** *Bør svømmeundervisning outsources?: en kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving*. (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Henta frå: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2447695/MasteroppgavePernilleRavnBerg\\_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2447695/MasteroppgavePernilleRavnBerg_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**Blair, R. & Capel, S. (2011).** *Primary physical education, coaches and continuing professional development*. *Sport, Education and Society*, 16(4), 485-505. Henta frå: doi:10.1080/13573322.2011.589645

**Braun, V., & Clarke, V. (2006).** *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Henta frå doi: 10.1191/1478088706qp063oa

**Capel, S. (2007).** *Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject*. *The Curriculum Journal*, 18(4), 493-507 Henta frå doi: 10.1080/09585170701687936

**Creasy, J. A., Whipp, P. R., & Jackson, B. (2012).** *Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Students' Learning Outcomes in Ball Game Instruction*. *Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 7(1), 3-11.

**Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012).** *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag

**Dyson, B. (2014).** *Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching*. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 85(2), 144-152. Henta frå <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25098010>

**Espelund, M., Arnesen, T., E., Grøndal, I., A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H (2013).** *Skolefagsundersøkelsen 2011- Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*.

(HSH-rapport 2013/7). Henta frå:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Fangen, K. (2010).** *Deltagende observasjon* (2. utg.). Forlag: Vigmostad & Bjørke AS

**Fauskanger, J., Bjuland, R., & Mosvold, R. (2010).** *Det utfordrende undervisningsarbeidet i matematikk*. I T. Løpensgard Hoel, G. Engvik & B. Hansen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 99-114). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

**Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014).** *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, (02), 127-139. Henta frå <https://pdfs.semanticscholar.org/0438/5e7661180285c6b53718c666dd35d6b893fa.pdf>

**Ferry, M., & McCaughtry, N. (2015).** "Whatever is Comfortable:" Secondary Physical Educators' Curricular Decision Making: Issues of Knowledge and Gendered Performativity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 297-315. Henta frå 0.1123/jtpe.2014-0027

**Gjerustad, C., Federici, R. A. & Hovdhaugen, E. (2016).** *Spørsmål til Skole-Norge våren 2016. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleiere* (NIFU-rapport 2016:16). Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-skole-norge-var-2016.pdf>

**Gjøsæter, Å., & Kyvik, Ø. (2015).** *Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører?* *Uniped*, 38(1), 39-52.

**Green, K. (2008).** *Understanding physical education*. London: Sage Publications. Henta frå: <https://www.scribd.com/doc/294812673/Understanding-Physical-Education>

**Grimen, H. (2008).** Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71- 85). Oslo: Universitetsforlaget.

**Grønmo, S. (2016).** *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

**Gudmundsson, H. & Vienola, R. (2013).** *Definition concerning swimming ability and drowning rates*. Henta frå [https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2114802116\\_Riitta\\_Vienola](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2114802116_Riitta_Vienola)

**Handal, G., & Lauvås, P. (1999).** *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

**Hastie, P., & Vlavisavljevic, N. (1999).** *The Relationship Between Subject-Matter Expertise and Accountability in Instructional Tasks*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 22-33.

**Herold, F. & Waring, M. (2017)** *Is practical subject matter knowledge still important? Examining the Siedentopian perspective on the role of content knowledge i physical education teacher education*. Henta frå: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2016.1192592>

**Ipsos. (2013).** *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5.klasse - 2013.* Henta frå: <http://svomming.no/nyheter/undersokelser-som-svommedyktighet/>

**Jakobsen, A. M. (2010).** *Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen. Hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø, Henta frå: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2900/thesis.pdf?sequence=1>

**Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016).** *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

**Karlefors, I. (2002).** *Att samverka eller..? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan.* . Doktorgradsavhandling, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet, Umeå. Henta frå

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

**Kunnskapsdepartementet (2001-2002)** *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* (Stortingsmelding nr.16, (2001-2002)) Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/sec1>

**Kunnskapsdepartementet (2008-2009)** *Læreren Rollen og utdanningen.* (Stortingsmelding nr. 11, (2008-2009)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>

**Kunnskapsdepartementet. (2016).** *Bedre svømmeopplæring,* Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-svommeopplaring-i-skolen/id2509337/>

**Kunnskapsdepartementet (2017)** *Regjeringens svømmepakke. Skal gjere det lettere å gi god svømmeopplæring til elevene.* Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-gjore-det-lettere-a-gi-god-svommeopplaring-til-elevene/id2555978/>

**Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017).** *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

**Lauvås, P., & Handal, G. (2000).** *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen Akademisk

**Lüders, K., Dalsgaard, J., Knudsen, L. S., Holm, S. G., & Skovgaard, T. (2015).** *Del 1. Forbedring av børns svømmeduelighed -et litteraturstudie af hvilken alder og hvilken stilart der er mest optimal, når børn skal lære at svømme.* Henta frå: <https://issuu.com/fiibl/docs/del-1.-forbedring-af-boerns-svoemme>

**Lundvall, S. (2004).** *Bilder av ämnet idrott och hälsa- en forskningsöversikt.* I H. Larsson & K. Redelius (Red.), Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnen idrott och hälsa. (s. 11-69). Stockholm: Idrottshögskolan.

**Lyngstad, I. (2013).** *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfingsfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv.* Doktorgradsavhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.

**Løvik, I. (2016)** *Undervisningskunnskap i kroppsøvfingsfaget: Ei kvalitativ pilotstudie med tre kroppsøvfingslærere.* Henta frå: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2407021/lvar%20Løvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Madsen, Ø. & Irgens, P. (2013).** *Slik lærer du å svømme.* Bergen,Oslo: Bodoni forl. Norges svømmeforbund.

**Meckbach, J. (2006).** *A Study of PE Teachers from Different Environments in Sweden.* Henta frå: <https://idrottsforum.org/articles/meckbach/meckbach060315.pdf>

**Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018).** *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn) (1/2018).* Henta frå [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1)

**Moen, K. M. (2011)** *Shaking or stirring?: a case-study of physical education teacher education in Norway.* Henta frå: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., Vakt skjold, A. (2015)** *Kroppsøving i Elverumsskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen.* Henta frå: [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2\\_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**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. (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

**Norsk senter for forskningsdata (2018)** *Samtykke.* Henta frå: <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

**Næsheim-Bjørkvik, G. (2010)** *En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvfingsfaget?* Henta frå: <http://hdl.handle.net/11250/2412726>

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

**Powell, D. (2015).** *Assembling the privatisation of physical education and the 'inexpert' teacher.* *Sport, Education and Society*, 20(1), 73-88. Henta frå doi:10.1080/13573322.2014.941796

**Regjeringen. (2017b).** *Regjeringens svømmepakke; Skal gjøre det lettere å gi god svømmeopplæring til elevene.* Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-gjore-det-lettere-a-gi-god-svommeopplaring-til-elevene/id2555978/>

**Rovegno, I., (2003).** *Teacher's Knowledge Construction.* I S. Silverman & C. Ennis (red.), *Student Learning in Physical Education.* Champaign, Human Kinetics, 2. utgave. 295-310.

**Shulman, L. S. (1986).** *Those who understand: Knowledge growth in teaching.* *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

**Shulman, L. S. (1987).** *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.* *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

**Siedentop, D. (2002).** *Content Knowledge for Physical Education.* *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377.

**Sinelnikov, O. A., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2015).** *Changing beginning teachers' content knowledge and its effects on student learning.* *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. Henta frå doi: 10.1080/17408989.2015.1043255

**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. Henta frå <https://scholarworks.bgsu.edu/ijare/vol2/iss4/11>

**Thagaard, T. (2018).** *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

**Tjora, A. H. (2017).** *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

**Undervisningsdepartementet. (1939).** *Normalplan for byfolkeskolen.* Oslo: Aschehoug.

**Undervisningsdepartement (1974).** *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug

**Undervisningsdepartementet. (1987).** *Mønsterplan for grunnskolen : M87.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.

**Utdanningsdirektoratet. (2015a).** *Den generelle delen av læreplanen.* Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

**Utdanningsdirektoratet (2015b).** *Læreplan i kroppsøving (KR01-04) - Timetall.* Henta frå <https://www.udir.no/kl06/kro1-04/Hele/Timetall/?lplang=nob>



**Utdanningsdirektoratet. (2015c).** *Kompetansemål etter 4. årssteget.* Henta frå <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget>

**Utdanningsdirektoratet. (2015d).** *Læreplan i kroppsøving - kompetansemål etter 7.årssteget.* Henta frå: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>

**Utdanningsdirektoratet. (2015e).** *Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen Udir-1-2008.* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/>

**Utdanningsdirektoratet (2015f)** *Svømme og livredningsopplæring.* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/>

**Utdanningsdirektoratet (2017)** *Svømme og livredningsopplæring.* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/>

**Vedeler, L. (2000)** *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder.* Oslo: Gyldendal akademiske

**von Seelen, J. (2012).** *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie.* Doktorgradsavhandling, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.

**Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E., Federici, R.(2018)** *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018.* Henta frå: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2565301/NIFUrapport2018-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Ward, G. (2013).** *Examining primary schools' physical education coordinators' pedagogical content knowledge of games: are we just playing as this?* Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 41(6), 562-585. doi: 10.1080/03004279.2011.595424

**Ward, P. (2013).** *The Role of Content Knowledge in Conceptions of Teaching Effectiveness in Physical Education.* Research Quarterly for Exercise and Sport, 84(4), 431-440.

**Ward, P. Ayvazo, S., Lehwald, H. (2014).** *Using knowledge packets in teacher education to develop pedagogical content knowledge.* Henta frå: <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.926843>

**Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Lee, W. (2015).** *Effects of Improving Teachers' Content Knowledge on Teaching and Student Learning in Physical Education.* Research Quarterly for Exercise & Sport, 86(2), 130-139.

**Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M., & Skaalvik, E.M. (2012).** *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av Elevundersøkelsen 2012. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning AS, Mangfold og inkludering.*

## Vedlegg 1 - Intervjuguide

Tema	Spørsmålsrammer
Fase 1: Informasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uformell prat</li> <li>- Info om problemstilling og emne</li> <li>- Rettigheitar</li> </ul>
Fase 2: Personleg	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alder</li> <li>- Utdanning</li> <li>- Lærarerfaring</li> <li>- Undervisningserfaring i symjing</li> </ul>
Fase 3: Fokusering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kva tenkjer du om symjeopplæringa si rolle i kroppsøving?</li> <li>- Kan du skildre rammevilkåra i symjeundervisninga i din klasse? Elevar Tid Ressursar Kapasitet Utstyr</li> </ul>
<b>Fagdidaktisk kunnskap</b>	
Læreplan	Innhald og intensjon <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kva tenkjer du om læreplanen i kroppsøving?</li> <li>- Kva tenkjer du er føremålet med din undervisningspraksis?</li> <li>- Kva meiner du om å implementere dugleiksprøva i undervisninga?</li> </ul>
Innhald og eleven	Tilpassa opplæring <ul style="list-style-type: none"> <li>- Korleis arbeider du med ta utgangspunkt i elevane sin interesser og nivå i planlegginga av undervisninga?</li> <li>- Kva tenkjer du om vanskegraden om å tilpasse opplæring i symjeundervisninga?</li> <li>- Er det tiltak hjå elevane som ikkje meistra dugleiksprøva?</li> </ul>
Innhald og undervisning	Gjennomføring, val av oppgåver <ul style="list-style-type: none"> <li>- Korleis planlegger du og gjennomfører du undervisninga? Aktivitetar Læringsmål</li> <li>- I kva grad reflektera du over metodar og tilnærmingar?</li> <li>- I kva grad påverka dugleiksprøva undervisninga?</li> <li>- I kva grad er du medviten på metodar og tilnærmingar for det dei skal lære?</li> <li>- Er elevane klar over læringsmål i gitte timar og over lengre periodar?</li> </ul>
<b>Fagkunnskap</b>	
Allmenn fagkunnskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kva tenkjer du er grunnleggjande for ein lærar i symjing?</li> <li>- Kva legg du til grunn i di undervisning?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I kva grad meiner du din fagkunnskap styrer undervisninga?</li> <li>- I kva grad utfordra du gleiksprøva din fagkunnskap?</li> </ul>
Spesialisert fagkunnskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kva vil du sei er dei vanlegaste tilbakemeldingane du gjev?</li> <li>- I kva grad legg tenkjer du djupnekunnskap er viktig for deg?</li> <li>- I kva grad har du fokus på teknikk?</li> <li>- I kva grad identifiserer og fokuserer du på tekniske feil i løpet av ei økt?</li> <li>- I kva grad har du alternative øvingar eller justerer øvingar undervegs i øktene?</li> </ul>
Horisontkunnskap	<p>Emna heng saman og bygger på kvarandre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trur du symjeundervisninga blir gjennomført slik den er tenkt i læreplanen? Generelt og eiga undervisning.</li> <li>- Kva tenkjer du om test i symjeopplæring?</li> <li>- Kva tenkjer du er det grunnleggjande i symjeundervisninga?</li> </ul>
Fase 4: Oppsummering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du meiningar om tiltak som kan betre symjeundervisninga?</li> <li>- Er det noko meir du vil legge til?</li> </ul>

## Vedlegg 2 - Observasjonsskjema

Informant nr:

Tid	Stad	Aktivitet/Handling	Kommunikasjon	Undervisningskunnskap	Anna	Tolking

## Vedlegg 3 – Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskingsprosjektet

#### *Undervisningskunnskap i symjeundervisning?*

Hei!

Mitt namn er Simen Nilsen og eg er masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Dette prosjektet tilhøyrar masterutdanninga *Læring og undervisning*, og er ei forlenging av *Grunnskulelærerutdanninga 5-10*.

Dette er ein førespurnad til deg om å delta i et forskingsprosjekt med føremål om å setje lys på ulike sider undervisningskunnskap hjå lærarar i symjeundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Bakgrunn og føremål**

Symjedyktigheit vart eit satsingsområde i læreplanen for kroppsøving i 2015, og frå skuleåret 2017/2018 vart det innført obligatorisk dugleiksprøve i symjing for alle elevar på 1-4.klassetrinn. Dugleiksprøva er meint til å brukast som ein del av eit pedagogisk opplegg i opplæringa. På bakgrunn av dette vil føremålet med prosjektet vere å få betre innsikt i ulike sider undervisningskunnskap hjå lærarar som underviser i symjing. Ved å rette merksemd mot ulike typar kunnskap kan ein finne faktorar som kan vere sentrale for å legge til rette for god undervisning og læring. Førebels problemstilling er som fylgjande:

*Korleis kjem ulike sider undervisningskunnskap til uttrykk hjå eit utval symjelærarar i arbeidet med dugleiksprøva i symjing?*

#### **Kva inneberer det for deg å delta?**

På grunnlag av problemstillinga ynskjer eg å intervju og observere lærarar som underviser i symjing på 4.klassetrinn. Intensjonen er å skaffe innblikk i tankar og erfaringar knytt til arbeid med symjeundervisninga. Omfanget av intervjuet vil vere 45/60 minutt, og vil danne grunnlag for ein kvalitativ analyse. Med ditt samtykke vil samtalen bli tatt opp på lydband.

I tillegg ynskjer eg å nytte meg av observasjon i prosjektet for å skaffe eit meir heilskapleg bilete av kunnskap i arbeidet med symjeundervisninga. Dette vil bidra som påfyll til intervjuet og kan gje meg informasjon om kontekstuelle føresetnader. Observasjon vil ha eit omfang på 1 symjetime. Eg vil ikkje filme undervisninga, og eg vil i hovudsak observere deg som lærar i undervisninga.

Omkring halvparten av lærarar som underviser i symjing på barnetrinnet har ikkje fordjuping i kroppsøving, så får å skape eit breiare perspektiv og eit heilskapleg bilete av lærarkunnskapar har eg satt nokre utvalskriterier:

- Symjelærer *med* fordjuping i kroppsøving
- Symjelærer *utan* fordjuping i kroppsøving

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykke tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – Korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar**

All informasjon vil bli behandla konfidensielt i den planlagde prosjektperioden fram til juni 2019, og blir makulert ved prosjektslutt. Vi har teieplikt og vil berre bruke opplysningane om deg til føremålet vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil berre vere meg som student og rettleiar som vil ha tilgang til informasjonen som blir kryptert under lagring. I den ferdige avhandlinga vil all data og sitat bli anonymisert slik det ikkje blir mogleg å identifisere deg.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få slettet personopplysningar om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. Samtykkjeerklæringa vil, ved deltaking, bli underteikna når vi møtast.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

### **Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet og kor kan du finne ut meir?**

Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag er ansvarleg for prosjektet ved Førstelektor Jan Morten Loftesnes.

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

Førstelektor – Jan Morten Loftesnes, på epost [jan.loftesnes@hvl.no](mailto:jan.loftesnes@hvl.no) eller telefon: 57 67 60 61

Student – Simen Nilsen, på epost [simoslnil@gmail.com](mailto:simoslnil@gmail.com) eller telefon: 91 78 04 54,

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Prosjektansvarlig

Førstelektor Jan Morten Loftesnes

Student

Simen Nilsen

### **Samtykkeerklæring**

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisningskunnskap i symjing*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast frem til prosjektet er avslutta, 1.juni 2019

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)



# Vedlegg 4 – Godkjenning av NSD

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjekttittel

Undervisningskunnskap hjå lærarar i symjing

### Referansenummer

365219

### Registrert

26.11.2018 av Simen Osland Nilsen - 141266@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Morten Loftesnes, jan.loftesnes@hvl.no, tlf: 57676061

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Simen Nilsen, simosnil@gmail.com, tlf: 91780454

### Prosjektperiode

03.12.2018 - 01.06.2019

### Status

24.01.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 24.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.01.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 5 – Figur 1



(Fauskanger et al. (2010))