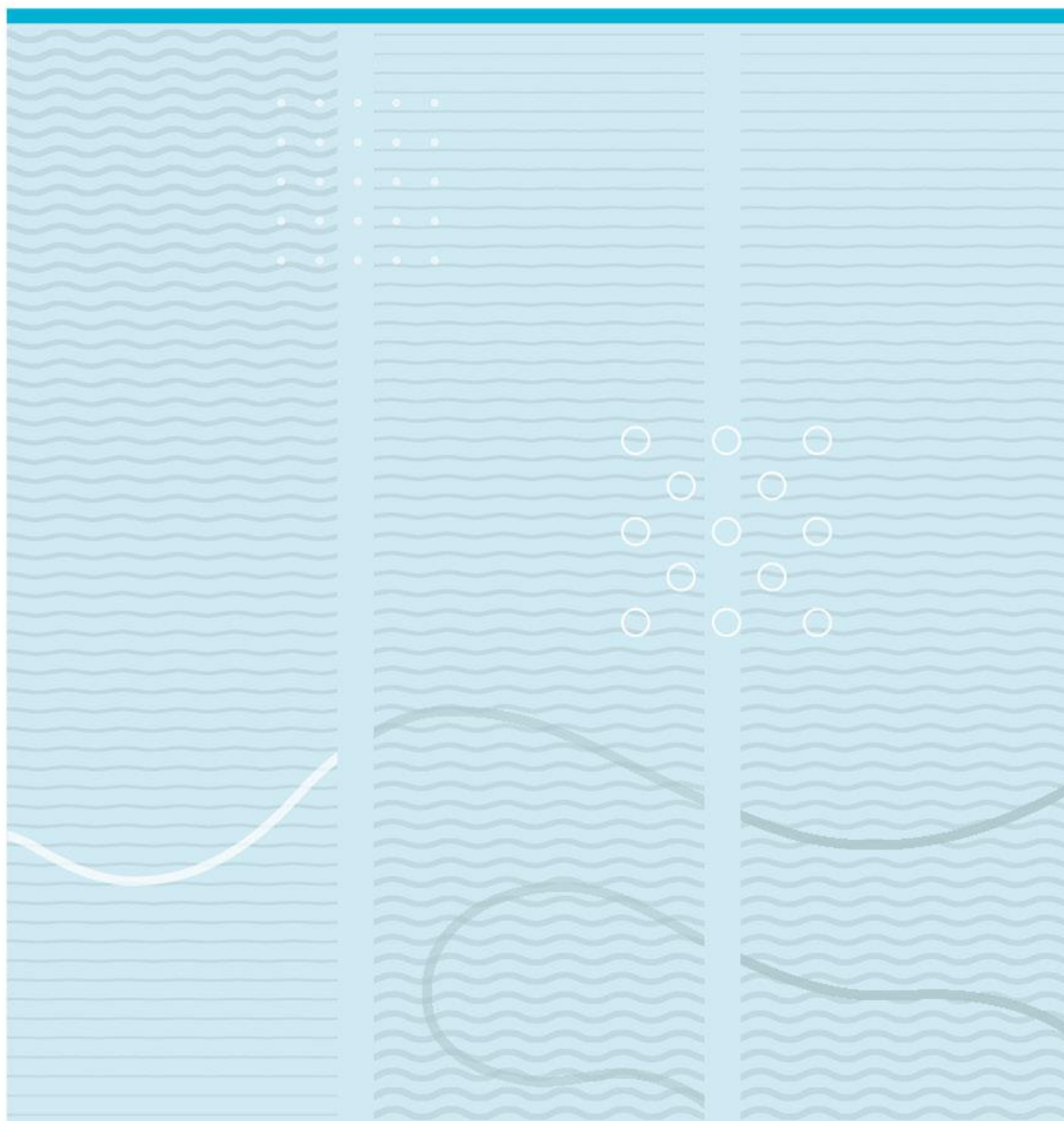


Helene Eriksen

«Svømmedyktige livbergere»

En kvalitativ studie om svømmeundervisningen på ungdomsskolen.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Helene Eriksen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Norge er et land med mye kyst og vann. Det stilles krav til bestemte ferdigheter om man skal ferdes trygt i, på og ved vann. Den norske skolen har, i samarbeid med hjemmet, ansvar for å utdanne svømmedyktige livbergere (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015c). Likevel viser undersøkelser og drukningsstatistikk til at kunnskapen og ferdighetene våre i, på og ved vann er svake (Ipsos, 2013; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018; Norsk folkehjelp, 2017; Redningsselskapet, 2020).

Ved hjelp av kvalitativ metode og med intervju som verktøy, vil dette arbeidet forsøke å finne ut av hva skoler gjør for å bidra til økt svømme- og livbergingsferdigheter. Gjennom seks intervjuer med én rektor og én kroppsøvingslærer fra tre ungdomsskoler, besvares følgende problemstilling:

*Hvordan planlegges og gjennomføres svømmeundervisningen på ungdomsskolen?
Bidrar denne undervisningen til at elevene går ut av ungdomsskolen som
svømmedyktige livbergere?*

Resultatene er analysert og diskutert ved hjelp av Pierre Bourdieus begreper om *habitus, felt, kapital og symbolsk vold*, og sees i lys av *den didaktiske relasjonsmodellen*.

Resultatene viser at svømmeundervisningen på ungdomsskolen hovedsakelig blir planlagt og gjennomført der målet er å drive innendørsundervisning som er i tråd med lærerplanen. Kampen på undervisningsfeltet dreier seg i hovedsak om tilgang på kapital, spesielt tid i hall, økonomi og kulturell kapital gjennom kompetansen underviserne besitter. To av skolene gir henholdsvis to dager og tre timer svømmeundervisning til sine elever. Den knappe tiden bidrar til at innholdet i undervisningen formes av kompetansemålene, og at undervisningen basert på dette, i stor grad fungerer som en kartlegging og vurdering av hvilke habitus og kapital elevene allerede besitter. De to skolene fokuserer først og fremst på de svakeste elevene, men den knappe tiden gjør at heller ikke disse får særlig utbytte av undervisningen. Ved den tredje skolen får elevene seks timer undervisning, der det blir mer tid til å trene på svømme- og livbergingsferdigheter basert på tilbakemeldinger underveis. Denne skolen er også den eneste av de tre, som tilpasser undervisningen til elevenes ulike læreforutsetninger. Felles for de tre skolene, er at alle har for lite undervisning, med tanke på at samtlige elever går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere. De fleste går derimot ut av ungdomsskolen med en trygghet i vann, og er i stand til å svømme noen meter med hodet under vann. I tillegg gjennomføres all svømmeundervisningen ved én av skolene utendørs. Begrunnelsen for utendørs undervisning er at skolen ikke har fått tildelt tid innendørs

i hall. De fleste av disse elevene sitter igjen med respekt for å være i, på og ved vann. Totalt sett er det oftest elevene med gode læreforutsetninger som går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere.

Nøkkelord: Kompetansemål, svømmedyktighet, selvberging, livberging, water competence, undervisning, ungdomsskolen, habitus, felt, kapital, symbolsk vold, den didaktiske relasjonsmodellen

Abstract

Norway is a country with great coastlines and water. Distinct demands linked to specific skills if one is to roam safely in, on and by the water are therefore required. The Norwegian school has, in cooperation with the home, the responsibility of educating swimming capable carriers (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015c). Still, examinations and statistics show that our knowledge and skills, both in, on and by water, are weak (Ipsos, 2013; Moen et al., 2018; Norsk folkehjelp, 2017; Redningsselskapet, 2020).

By using a qualitative method with interviews as a tool, this work will attempt to find out what schools do to contribute to strengthened swimming and lifesaving skills. Through six interviews with one principal and one physical education teacher from three different secondary school, this work will answer the following thesis question:

*How is swimming education planned and implemented in secondary school?
Is this education contributing to students completing secondary school as swim-able lifeguards?*

The results are analyzed and discussed based on Pierre Bourdieu's definitions on the terms *habitus, field, capital and symbolic violence*, as well as in light of the *didactic relational model*.

The results show that swimming education in secondary school is mainly planned and implemented where the goal is to complete indoor education which is in thread with the curriculum. The struggle in regard to swimming education is based on access to capital, especially time in an indoor pool, economy and the cultural capital through the competence the educators possesses. Two of the schools offer two days and three hours swimming education for their students. This short amount of time causes the content of the education to be shaped by the competence aims, and that the education based on this, to a great degree is based on a mapping and evaluation of the *habitus* and capital the students are already in possession of. Those two schools focus primarily on the weakest students, but the short amount of time result in them not either reaching the full potential out of the education. At the third school, the students are offered six hours of swimming education, where the focus lies on practicing swimming and life-saving skills based on feedback given during the lessons. This school is also the only of the three which adapts the education to the different prerequisites the students are in possession of. Common for the three schools is that they do not give enough hours of education for the students to finish secondary school as swimming capable life savers. However, most students finish secondary school more confident in the water and capable of swimming a few meters with their heads underwater. Additionally, one of the schools complete all their swimming education outside. This because the school has not been given any resources

in a swimming pool. Most of these students respect being in, on and by water. In total, it is often the students with the strongest learning abilities who finish secondary school as swimming capable lifeguards.

Key words: competence aims, swimming capability, subsistence, sustenance, water competence, education, secondary school, habitus, field, capital, symbolic violence, the didactic relational model.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	10
1.1	Svømmedyktighet, selvberging og livberging	11
1.2	Oppgavens videre utforming	13
2.0	Tidligere forskning.....	14
2.1	Litteratursøk	14
2.2	Svømmedyktighet, selvberging og livberging generelt.....	15
2.3	Svømmedyktighet, selvberging og livberging i skolen.....	19
2.4	Problemstilling	25
3.0	Teori	26
3.1	Pierre Bourdieu	26
3.2	Habitus	26
3.3	Felt.....	28
3.4	Kapital	29
3.5	Symbolisk vold.....	31
3.6	Den didaktiske relasjonsmodellen.....	32
3.7	Oppsummering teoribruk	35
4.0	Metode.....	36
4.1	Mitt kunnskapssyn – Fenomenologi	36
4.2	Kvalitativ metode	36
4.3	Semistrukturert livsverdenintervju	37
4.4	Utvalg	38
4.5	Intervjuguide	40
4.6	Gjennomføring av intervju	40
4.7	Transkripsjon.....	41
4.8	Analyse.....	41
4.9	Etiske hensyn.....	44
4.10	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	45
5.0	Resultater.....	48
5.1	Informantenes kompetanse og erfaring med svømming	48
5.2	Kompetansemål	50
5.3	Organisering av svømme- og livbergingsundervisning	53
5.4	Elevferdigheter og -kompetanse.....	57

5.5	Planlegging og gjennomføring	60
5.6	Oppsummering av resultater	69
6.0	Diskusjon	70
6.1	Informantenes habitus og kapital	70
6.2	Kompetansemål, ressurser og utfordringer	72
6.3	Elevenes habitus og kapital	74
6.4	Planlegging og gjennomføring	76
6.5	Utendørs svømme- og livbergingsundervisning	79
7.0	Oppsummering og konklusjon.....	85
7.1	Oppsummering i lys av den didaktiske relasjonsmodellen	85
7.2	Konklusjon	86
	Litteraturliste.....	88
	Vedlegg	92

Førord

Svømmedyktige livbergere markerer avslutningen på 5 år ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerik og spennende, men samtidig frustrerende og krevende. Nå som oppgaven er skrevet, og fem år på Universitet er tilbakelagt, sitter jeg igjen med masse ny kunnskap og en iver etter å komme i gang som kroppsøvlingslærer!

Videre ønsker jeg å takke de menneskene som har gjort det mulig å skrive denne masteroppgaven:

Først og fremst må jeg få takke samtlige informanter som har satt av tid til å utlevere seg selv, sin praksis og sin skole. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Takk til min fantastiske veileder Trine Thoresen, som har holdt ut med meg på gode og dårlige dager, som har gitt meg motivasjon til å skrive og som alltid har vært tilgjengelig. Ikke minst, takk for all konstruktiv kritikk, læring og kunnskap du har gitt meg.

Takk til min flotte tante, til Hege og til min venninne Seline, som alle har satt av tid til å gi gode innspill, som har hjulpet meg siste biten mot innlevering.

Til slutt takk til venner, samboer og familie, som har støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen på tross av humør og frustrasjon. Takk for at dere alltid har troen på meg!

Universitet i Sørøst-Norge

Juni 2020

Helene Eriksen

1.0 Innledning

Den tredje største årsaken til utilsiktet død i verden er drukning. Årlig drukner ca. 320 000 mennesker (WHO, 2020). Statistikk fra Norsk Folkehjelp (2017) og Redningssselskapet (2020) viser at 3498 mennesker mistet livet ved drukning mellom 1990 og 2019, bare i Norge. I snitt utgjør dette 117 menneskeliv i året. De fleste av tilfellene dreier seg om fall fra land og brygge i elv, sjø eller vann. Omtrent samtlige av ulykkene skjer utendørs. Det er også verdt å merke seg at over halvparten av de som drukner er menn (Norsk folkehjelp, 2017; Redningssselskapet, 2020).

Uavhengig av alder og hvor i verden vi befinner oss, vil vi havne i situasjoner som krever svømmeferdigheter. Det kan være en gåtur rundt Sognsvann, bading i Middelhavet, kajakkstur i Oslofjorden eller pilking i Finnmark. I prinsippet flotte turer med fine opplevelser, men hva så om turen rundt Sognsvann ender i Sognsvann, badeturen i Middelhavet overrasker deg med store bølger, kajakken går rundt i Oslofjorden eller du går gjennom isen mens du pilker i Finnmark? Det er ikke nødvendigvis deg som havner i Sognsvann eller i Oslofjorden. Hva om du observerer et annet menneske som sliter i bølgene eller går gjennom isen, og det kun er du som kan hjelpe til? Det å kunne svømme, samt være i stand til å berge liv, er derfor noe som kan ha betydning for alle, både innendørs og utendørs.

Alle barn og unge i Norge har obligatorisk skolegang i ti år, frem til fullført ungdomsskole. Nedfelt i §1-1 i opplæringsloven (1998) er det skolen, i samarbeid med hjemmet, som har ansvar for å forberede elevene på fremtiden. I henhold til §2-3 i opplæringsloven (1998) er det departementet som gir forskrifter for opplæringa som skal gis, og kan leses av i lærerplanene hos Utdanningsdirektoratet. Kommuner og fylkeskommuner skal etter §13-10 disponere de ressursene som trengs for at kravene i opplæringsloven (1998) blir oppfylt. Rektor vil ha det overordnede ansvaret for at lærerne praktiserer undervisning i tråd med lærerplanen (Opplæringsloven, 1998, §2-3). Det fremgår av loven og lærerplanen i kroppsøving at skolen, med rektor i spissen, blant annet har ansvaret for å utdanne elevene til svømmedyktige livbergere (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015c). På veien mot å nå målene er det i opplæringen et krav om at elevene skal gis utfordringer som former og motiverer (Opplæringsloven, 1998, §1-1), og som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Tross skolens tydelige ansvars når det gjelder svømme- og livbergingsopplæringen, som er nedfelt i opplæringsloven (1998), skjer det fortsatt ulykker. I 2018 og 2019 er det flere hendelser: I Rana Blad står det om en observant gutt på 15 år, som redder en livløs gutt på 4 år opp fra bunnen av en elv. Det befant seg flere barn og voksne i vannet, men ingen andre fikk

med seg at gutten forsvant alene (Forbord, 2018). I Adresseavisen kan man lese om Øystein som redder en mann på 40 år opp av en elv, etter å ha fått problemer ved bading (Opheim & Holme, 2018). I Fædrelandsvennen kan det leses om ei dame på 25 år som hjelper en mann i 60-årene på land etter å ha hørt rop om hjelp. Mannen hadde falt i vannet fra ei brygge (Kåsa, 2019). Til slutt kan man i Romsdals Budstikke lese om en mann i 60-årene som har gått gjennom isen. Etter 5-10 minutter ble mannen hjulpet opp av observante vitner (Huseby, 2019).

Eksemplene over er fire av mange avisoverskrifter over ulykker i, på og ved vann bare i 2018-19. Eksemplene viser til at drukningsulykker i, på og ved vann kan skje ung som gammel, kvinne som mann, og at den nærmeste hjelpen kan være hvem som helst. Derfor er det avgjørende at skolene utdanner svømmedyktige livbergere, slik at antall drukningsulykker kan reduseres.

1.1 Svømmedyktighet, selvberging & livberging

Undersøkelser fra Norges Svømmeforbund og Gjensidighetsstiftelsen viser at kun 53% av landets femteklassinger kan svømme 200 meter eller mer sammenhengende (Ipsos, 2013). Sammenligner vi denne prosentandelen mot andre land i Norden ligger Island på 95%, Sverige på 92%, Danmark på 79% og Finland på 72% (Vienola, Gudmundsson & Heinonen, 2016). En rapport av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) tar for seg svømmedyktighet. Denne rapporten viser til at kun 22% av elevene i undersøkelsen er svømmedyktige etter 4. trinn og 51,5% er svømmedyktige etter 10.trinn.

På bakgrunn av undersøkelsene som viser til lav svømmedyktighet i tillegg til høy drukningsstatistikk, fikk Utdanningsdirektoratet i oppgave fra kunnskapsdepartementet, å justere kompetansemålene i lærerplanen for kroppsøvningsfaget som skulle være gjeldende fra skoleåret 2015/16 (Pettersen & Flagtvedt, 2015). Fra og med 1. august 2015 trådte nye kompetansemål i kraft, hvor endringene i grove trekk gikk ut på å innføre en definisjon av svømmedyktighet etter 4.årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2012) som lyder som følger:

Vere svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land. (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 6)

Definisjonen kan sees i sammenheng med de åtte grunnleggende ferdighetene som ble satt som

et minstekrav, for å kunne anses som svømmedyktig på 1980-tallet. Her måtte man kunne:

Hoppe/stupe på dypt vann, dykke fra overflaten/svømme under vann, gå fra loddrett til vannrett svømmestilling, svømme to svømmearter, mage og rygg, puste avslappet og rytmisk tilpasset svømmeart, rulle fra mage til rygg og omvendt, snu seg til venstre og høyre på mage og rygg og flyte med så lite bevegelse som mulig.

(Utdanningsdirektoratet, 2015f, avsnitt 3)

Den nye definisjonen kan også sees på som en videreutvikling av den nordiske definisjonen satt for *swimming ability* fra 1996: «*A person can be said to be able to swim when he, after being immersed in water, can swim continuously for 200 metres, of which at least 50m on backstroke*» (Vienola et al., 2016, s. 1). Til slutt kan definisjonen sees i sammenheng med Madsen & Irgens definisjon av begrepet, der svømmedyktighet gjelder: «*. den som trygt kan ta seg frem i vannet med effektive svømmebevegelser, som trives i vann, og mestrer forskjellige ferdigheter over og under vann*» (2016, s. 10).

Etter 7. trinn gikk endringene av lærerplanen ut på at elevene skal «*berge seg sjølv i vatn*» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 7) samt kunne vurdere risiko og sikkerhet i, på og ved vann (Utdanningsdirektoratet, 2012, 2015c). Etter 10. trinn skal elevene fortsatt «*kunne forklare og utføre livberging i vann*» (Utdanningsdirektoratet, 2012, 2015c, s. 8). Elevene etter 10. trinn skal med andre ord være i stand til å berge liv i vann uten å sette eget liv i fare. Dette innebærer å anvende best egnet metode basert på egne forutsetninger og oppstått situasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Oppsummert skal elevene, ifølge lærerplanen, gå ut av ungdomsskolen som svømmedyktig livbergere (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Disse ulike ferdighetene går igjen i et begrep som har kommet på banen internasjonalt, og som bygger på mer enn mestring av svømmetak for å hindre drukning. Dette begrepet er *water competence*, som Kevin Moran definerer til: «*The sum of all personal aquatic movements that help prevent drowning, as well as the associated water safety knowledge, attitudes, and behaviors that facilitate safety in, on, and around water*» (2013, s. 4).

I tillegg til endringene i den nye lærerplanen i 2015, ble det høsten 2016 lagt frem seks tiltak som skulle bidra til bedre svømmeopplæring. Disse seks tiltakene ble kalt for svømmepakken (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017).

1. Det ble innført en ferdighetsprøve skoleåret 2016/17 som vil kunne gi svar på om elevene er svømmedyktige ved utgangen av 4.årstrinn. Ferdighetsprøven går ut på å

gjennomføre syv øvelser som består av: *vanntilvenning, under vann og rytmisk pusting, hopp og dykk, flyt og roter, gli og fremdrift, fremdrift og svømmedyktighet* (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

2. Det ble opprettet en nettportal, www.svommedyktig.no, med ressurser til hjelp i undervisning.
3. Det ble satt i gang kurs for lærere i svømming og livredning som startet i 2017
4. Det ble gitt støtte til samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommune/skole
5. Det ble gitt tilskudd til svømmeopplæring i barnehage
6. Det ble gitt tilskudd til nyankomne minoritetsspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017).

Høsten 2020 og 2021 kommer det igjen nye kompetansemål. Disse berører nok en gang kroppsøvingfaget og svømmeundervisningen. Helt nytt denne gangen er kompetansemål gjeldende etter 2. trinn, som trer i kraft høsten 2020. Elevene skal leke og drive vanntilvenning, samt tilegne seg kunnskap om trygg ferdsel og å kunne tilkalle hjelp. Den andre store endringen, eller presiseringen, er at livbergingsdelen etter 10. trinn fra og med høsten 2021, også skal gjennomføres utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter 4. trinn vil fortsatt svømmedyktighet stå i fokus, samt selvberging og vurdering av risiko og sikkerhet etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.2 Oppgavens videre utforming

Videre i dette arbeidet vil det vises til tidligere forskning som har relevans. Deretter vil jeg legge frem min problemstilling, gjøre rede for teoretiske forankring, samt vise til valgt metode, for så å legge frem resultater og diskutere disse. Helt til slutt vil oppgaven i sin helhet oppsummeres og konkluderes, og at problemstillingen kan besvares.

2.0 Tidligere forskning

Den norske skolen skal utdanne svømmedyktige livbergere (Utdanningsdirektoratet, 2015c). På tross av dette er svømme- og livbergingsferdighetene våre svake. Dette bidrar til at ikke alle når kompetansemålene. Lærerplanen er i stadig utvikling, i tillegg til at andre tiltak er satt i gang for at vi skal bli bedre svømmere og livbergere. I opplæringsloven (1998, §1-1) står det at skolen, i samarbeid med hjemmet, skal forberede og ruste elevene på framtiden. Dette innebærer evnen til å ta hånd om eget og andres liv, som kan sees i sammenheng med svømmedyktighet, selvberging og livberging. Gjennom denne undersøkelsen søkes det derfor å forstå hvorfor det er slik at ikke alle når kompetansemålene, og hva skolen gjør for å bidra til å øke ferdighetene. Kapitlet om tidligere forskning tar for seg hva det innebærer å være svømmedyktig og i stand til å berge liv, og hvordan svømmeundervisningen i skolen fungerer i dag. Innledningsvis redegjøres det for litteratursøket som har bidratt til å finne eksisterende forskning på feltet.

2.1 Litteratursøk

For å finne ut av hva skolen er pliktig å lære elevene, og hvilke retningslinjer som må følges i opplæringen, er Utdanningsdirektoratet sider, regjeringens sider og lovverket gransket. Da dette arbeidet tar for seg svømming, er også Norges Svømmeforbunds sider gått igjennom, der blant annet svømmeundersøkelsene gjennomført på landets barneskoler ble funnet (Ipsos, 2013; MMI, 2003; Synovate, 2009). For å kunne vise til tidligere drukningsulykker innledningsvis ble det gjort søk i databasen *Atekst*, men en kombinasjon av ordene *drukning, død, badeulykke, barn, jente, gutt, mann og kvinne*.

For å finne tidligere forskning av relevans for dette arbeidet, ble det i februar og mars 2020 gjort en rekke litteratursøk. Det ble gjennomført søk i databasene *Medline, Sportsdiscuss, Eric, Adademic Search Premier, Scopus, Atekst* og *Google Scholar*. Søkene er gjennomført med enkeltord alene, med ulik bøyning og med ulike kombinasjoner av ord for å begrense søkene, både på norsk og på engelsk. De ulike ordene benyttet i søkeprosessen var som følger: *Svømmedyktighet, selvberging, livredning, livberging, ungdomsskole, skole, drukning, drukningsforebygging, ferdighet, kunnskap, svømmeundervisning, svømmeopplæring, kroppsøving, kroppsøvingslærer, bølger, barn, elever, sikkerhet, instruktør, Norden, Norge, verden, utendørs, voksne og svømming*. De samme ordene ble benyttet på engelsk, i tillegg til *water competence, skill* og *ability*. De ulike søkeordene virket å ha dekket tekster av relevans for dette arbeidet, da de samme tekstene ved ulike søk, dukket opp flere ganger. De samme forfatterne dukket også opp gjentatte ganger, blant disse Langendorfer, Stallman og Moran. Det

har derfor blitt gjort ekstra søk på disse navnene. I tillegg dukket navnet Egil Galaaen Gjølme opp i Atekst, som det ble gjort videre søk etter, hvor en forskningsside fra NTNU (u.å.) til slutt ble benyttet. Etter å ha gått gjennom sammendraget av tekster fra de ulike søkene, samt tilhørende litteraturlister, ble 48 tilgjengelige tekster ansett for å ha relevans for dette arbeidet. De 48 tekstene, ble lest gjennom for å bekrefte ytterligere relevans. Etter andre gjennomgang ble til slutt 27 tekster benyttet i dette arbeidet.

2.2 Svømmedyktighet, selvberging og livberging generelt

En person blir ofte ansett for å kunne svømme ved å gjennomføre svømmetak på en riktig måte, ved å bruke ben og armer til å skape fremdrift (Stallman, Junge & Blixt, 2008). Dette vises ofte til ved å snakke om en persons *swimming ability* eller *swimming skill* (Langendorfer, 2011; Stallman, 2014; Stallman et al., 2018) Begrepet *watermanship* har også blitt benyttet i mange år, noe som innebærer å mestre ett bredt spekter av bevegelsesmønstre i vann (Langendorfer & Bruya, 1995) .

Det diskuteres ofte hvilke svømmetak som bør prioriteres for nybegynnere i svømming. Stallman et al. noterte i 2008 ned åtte ferdigheter som bør læres for nybegynnere. Disse tar ikke for seg et spesielt svømmetak eller en bestemt distanse, men ferdigheter som gir bedre kontroll over kropp i en eventuell drukningssituasjon. Ferdighetene tar for seg å ha kontroll på å flyte, puste, rulle fra mage til rygg, gjenvinne overflaten, utføre retningsforandringer, hopp, svømming under vann og å mestre svømmetak på rygg og mage. Disse ulike ferdighetene blir ansett som helt nødvendige for sikkerhet i vann, og er foreslått som en definisjon på *can swim*, dersom de utføres med klær, utendørs i kaldt vann og i en kombinasjon med kunnskap og holdninger. Det ble presisert utendørs i definisjonen slik at undervisningen blir realistisk, da drukninger oftest skjer utendørs. Oppsummert mener Stallman et al. (2008) at nybegynnere bør lære et bredt spekter av bevegelser i vann og være like trygg og effektiv over vann og under vann, samt på rygg og på mage (Stallman et al., 2008). Stallman (2014) utdyper at ferdigheter i vann er viktigere enn noe svømmetak. Han viser til at pustekontroll og evnen til å flyte er det aller første som bør prioriteres, da dette er av betydning for all aktivitet i vann. Videre argumenteres det for at når svømmetak først skal læres, bør alle typer svømmetak fokuseres på. Dette fordi vi alle lærer forskjellig, hvor det som fungerer fint for én, ikke nødvendigvis fungerer like bra for en annen. Ved å presentere ulike armtak og benspark på samme tid, kan den enkelte selv få velge hva som fungerer best. Dermed vil fler kunne oppleve progresjon og motivasjon, og dessuten ha mulighet for å utvikle ett bredere spekter av bevegelser i vann (Stallman, 2014). Lüders, Dalsgaard, Knudsen, Holm & Skovgaard (2015) har også forsket på

hva som bør læres først, men også i hvilken alder det er optimalt å lære og svømme. De mener at der det er satt av 15 eller flere økter til svømmeundervisning, bør elevene lære stilartene crawl og ryggcrawl. Dersom det er satt av færre økter bør brystsvømming prioriteres. Når det kommer til optimal alder for å lære og svømme, vises det ikke til en bestemt tall, men til et aldersspenn mellom 5 og 11 år. Hva som er optimalt for den enkelte kommer an på tidligere erfaring i vann, da trygghet anses som en forutsetning for å lære og svømme (Lüders et al., 2015)

Ofte er det en distanse på 25-200 meter som avgjør om man er svømmedyktig (Moran, 2013). Langendorfer (2011) mener at det å kunne svømme ikke er en permanent ferdighet man besitter eller ei, men heller en dynamisk prosess som styres av ulike forhold. Dette fordi gode svømmeferdigheter i ett miljø, ikke nødvendigvis vil kunne overføres til et annet (Kjendlie et al., 2013; Langendorfer, 2011; Quan et al., 2015). Også da det å kunne mestre svømmetak ikke er nok for å hindre drukning (Langendorfer, 2011; Stallman, 2014; Stallman et al., 2008). Den dynamiske svømmeprosessen styres derfor av tre forhold: Den enkeltes mål i vannet, fysiske og psykiske tilstand, samt de omstendighetene man befinner seg i. Summen av de tre forholdene vil utløse enten svømmeferdighet eller drukning (Langendorfer, 2011).

Det kan finnes flere årsaker til at en person drukner. Det kan være mangel på tilsyn av foreldre eller badevakt, mangel på beskyttelse rundt bassenget eller vinduer og dører uten lås (Langendorfer, 2011). Når det er sagt, hvem er det som drukner? Stallman et. al fant i 2008 fire kjennetegn som stadig gjentar seg i drukningsulykker:

1. Offeret har antatt at forholdene var trygge.
2. Offeret har blitt overrasket før eller i forbindelse med entring av vannet.
3. Offeret har blitt overrasket underveis i entring av vannet.
4. Offerets ferdigheter i vannet var utilstrekkelig for å overleve.

Kjennetegnene viser at de som drukner mangler holdninger, kunnskap og/eller ferdigheter i, på og ved vann (Stallman et al., 2008), og kan minne om mangel på *water competence*.

Langendorfer og Bruya skapte i 1995 begrepet *water competence*. Dette begrepet skulle ta *watermanship* ett steg videre ved å inkludere kunnskap og verdier i tillegg til ferdigheter i vann (Langendorfer & Bruya, 1995). Begrepet har de siste årene slått sammen de mange definisjonene for ferdigheter i, på og ved vann. Moran har definert *water competence* til; «*The sum of all personal aquatic movements that help prevent drowning, as well as the associated water safety knowledge, attitudes, and behaviours that facilitate safety in, on, and around water*» (2013, s. 4).

Som dette kapitlet til nå viser, er det mange som stadig utfordrer begrepet *water competence* ved å komme med innspill. Samtlige ønsker et avgrenset begrep. Quan et al. (2015) har også kommet med innspill, basert på en undersøkelse gjennomført av amerikanske Røde Kors. De foreslår at definisjonen skal inneholde bestemte ferdigheter: Entring av vannet med hele kroppen, evne til å gjenvinne overflaten, flyte, rotere kroppen, bevegelse på mage og rygg over minst 25 meter og å forlate vannet. I tillegg presiserer Quan et al. (2015) at disse ferdighetene påvirkes av de samme tre forholdene som Langendorfer (2011) nevner: den enkeltes mål i vannet, fysiske og psykiske tilstand, samt de omstendighetene man befinner seg i. Da innhold til foreslått definisjonen er blitt til etter en undersøkelse sendt ut av Amerikanske Røde Kors, er det interessant å se hva nettsiden deres skriver om *water competence*:

«Water competency is a way of improving water safety for yourself and those around you through avoiding common dangers, developing fundamental water safety skills to make you safer in and around water, and knowing how to prevent and respond to drowning emergencies.» (American Red Cross, 2020)

Her deles *water competence* inn i de tre kategoriene smart i vann, svømmeferdighet og å hjelpe andre (American Red Cross, 2020).

Stallman, Moran, Quan og Langendorfer foreslo i 2017 femten ferdigheter i vann som kan være med på å hindre drukning. Disse tar for seg fysiske ferdigheter samt kunnskap og holdninger man bør ha for å unngå drukning (Stallman, Moran, Quan & Langendorfer, 2017). Blant de femten ferdighetene kan man finne igjen Stallman et al. (2008) sine åtte foreslåtte ferdigheter for nybegynnere og Quan et al. (2015) sine fem foreslåtte punkter av ferdigheter *water competence* bør bestå av. Oppsummert tar de femten ferdighetene for seg at man bør innarbeide seg et bredt spekter av bevegelsesmønster, mestre trygg ferdsel ut i og opp av vann, ha kontroll på å flyte og puste, kunnskap om flyteenheter, erfare utendørs svømming, svømme med klær og inneha kunnskap og dømmekraft i, på og ved vann (Stallman et al., 2017).

Mye går dermed igjen når det kommer til *water competence*, selv om begrepet ofte defineres ulikt. En konkluderende setning om en som innehar *water competence*, er en som både har fysiske ferdigheter, samt god kunnskap og holdninger i, på og ved vann, og som dermed er godt rustet til å redde eget og andres liv. Stallman, Moran, Quan og Langendorfer (2018) oppsummerer godt hvorfor *water competence* er viktig. De mener vi bør lære om *water competence* av beskyttende grunner, som for å hindre drukning. Det bør læres ute der drukninger skjer og det bør læres gjennom gode metoder som inkluderer både de fysiske-,

kunnskapsrike- og handlingsbaserte ferdighetene water competence består av. De oppfordrer også til å kombinere flere ferdigheter samtidig i undervisningen, i og med at komplekse situasjoner ofte krever kunnskap på flere områder (Stallman et al., 2018)

Det er gjort en rekke studier som tar for seg ulike faktorer og hvilken rolle disse kan spille for oss i vann. Studien «*Can you swim?*» tok for seg å sammenligne kroppsøvingstudenters selvoppfattelse av svømme- og overlevelsesferdigheter opp mot deres faktiske ferdigheter (Moran et al., 2012). Studentene skulle blant annet anslå egne ferdigheter til å flyte, svømme langt, svømme på rygg, å stupe ut i vannet, undervannssvømming og dykking. Etter å ha blitt testet i de nevnte ferdighetene, viser det seg at studentene undervurderer sine distanseevner, samt flyte- og dykkeevner. På andre siden overvurderes svømmeferdighet på rygg, samt evnen til å stupe ut i bassenget og undervannssvømming. Studentene fikk også presentert fem scenarier, hvor de skulle bedømme risikoen til lav eller høy. Her regner flere jenter enn gutter risikoen som høy i alle fem scenarier (Moran et al., 2012).

Studien «*Can you swim in waves?*» tok for seg å sammenlikne 11-åringers svømmeferdigheter i rolig vann og i simulert åpent vann (Kjendlie et al., 2013). Undersøkelsen besto av 200 meter svømming, flyte tre minutter på rygg, og entring av vannet ved hopp og ved rulling. For de elevene som klarte å fullføre 200 meter under begge forhold, sank prestasjonen med 8% ved de simulerte forholdene. 20% av elevene var ikke i stand til å fullføre 200 meter i rolig vann, og 41% var ikke i stand til å fullføre under simulerte forhold. For de svakere elevene, som bare fullførte 50 av 200 meter, sank prestasjonen med 14%. Entering av vannet ved hopp sank med 16% i de simulerte forholdene, entring av vannet ved rulling sank med 21% og flytedelen sank med 24%. Studien konkluderer med at det ikke kan forventes at elevenes ferdigheter i rolig vann innendørs kan overføres til åpent vann med skiftende forhold (Kjendlie et al., 2013).

Studien «*Can you swim in clothes?*» tar for seg svømming med klær (Moran, 2014). Her deltok kroppsøvingstudenter som først anslo egne ferdigheter i vann, basert på de samme spørsmålene som i studien «*Can you swim?*» Også i denne studien oppgir flest jenter høyest risiko, i denne sammenhengen ved at de er mer engstelige for svømming i åpent vann, 83% av jentene mot 8% av guttene. Etter spørreskjemaet ble studentene testet i 25 meter sprint, fem minutter svømming og å flyte fem i minutter med badetøy. En uke senere fullførte de sammen studentene, de samme øvelsene, med lette klær. Resultatene viser at det å svømme med klær reduserer svømmehastigheten med 33% og utholdenheten med 28%. Flytedelen viser ingen betydelig forskjell (Moran, 2014).

Stanley og Moran (2017) har gjennomført en studie som tar for seg foreldres vurdering av sine egne svømmeferdigheter, samt egne barns svømmeferdigheter, i utendørs vann. Dette var en anonym undersøkelse der foreldre krysset av i et spørreskjema, hvor egen og barnas ulike ferdigheter i vann skulle rangeres fra dårlig til veldig bra. Over halvparten av foreldrene anser egne og barnas svømmeferdigheter som bra eller veldig bra. Samtidig mener over halvparten av foreldrene at de selv kun kan svømme 25 meter eller mindre innendørs i basseng. 74% mener barna kan gjennomføre den samme distansen. Et fåtall av foreldrene og barna har gjennomført den samme distansen utendørs i åpent vann. Likevel anslår over halvparten at både de selv og barna er trygge utendørs i vann. Det er ofte menn, samt foreldre fra New Zealand, hvor studien er gjennomført, som anslår egne og barnas ferdigheter høyest (Stanley & Moran, 2017).

Nå som vi vet en del om hva, hvorfor, hvor og hvordan vi bør lære om svømmedyktighet, selvberging og livberging, er det av interesse å se hva som er gjort tidligere i skolesammenheng.

2.3 Svømmedyktighet, selvberging og livberging i skolen

Whipp og Taggart gjennomførte i 2003 en undersøkelse som viser til flere utfordringer ved svømming i skolen. Dette gjelder blant annet elev- og ansattforhold, klassestørrelse, reisetid, det å takle elevenes varierte svømmeferdigheter og juridisk ansvar. Spesielt vanskelig mener skolene det er å drive undervisning som møter behovene til både de svake og de sterke svømmerne. Skolene i studien oppgir at den største delen av svømmeundervisningen går til å analysere og korrigere teknikk, samt livredning og bevissthet rundt sikkerhet og vann.

32,5% av elevene blir ansett som svake svømmere basert på at de vet hva de skal gjøre, men ikke kan utføre det, eller ikke-svømmere basert på at de ikke kan svømme 50 meter uten å stoppe (Whipp & Taggart, 2003).

En studie gjennomført i 2007 (Bielec) tok for seg å kartlegge de vanligste utfordringene knyttet til forberedelse og gjennomføring av svømmeundervisning. Over 50% av lærerne opplever ingen utfordringer i planleggingsfasen av svømmeøktene. De resterende oppga at det var utfordrende å finne øvelser for ulike ferdigheter og som er givende, samt at det finnes lite disponibelt tilbehør til undervisningen. Når det kom til gjennomføring av svømmeundervisningen opplever 20% ingen utfordringer. De resterende oppgir at det å tilpasse øvelser til den enkelte elev basert på ferdighetsnivå, er den største utfordringen. Elevenes vilje og disiplin, for mange elever av gangen og lyd, vannskrekk og dypt vann ble nevnt som andre utfordringer. I selve undervisningen prioriteres det at elevene skal overkomme frykten for vann

og innarbeide seg en feilfri svømmeteknikk. Ferdighetsforbedring og andre prestasjoner blir ansett som mindre viktig (Bielec, 2007).

I 2003, 2009 og 2013 ble det gjennomført undersøkelser som tok for seg å kartlegge svømmedyktighet blant landets 5. klassinger og lærernes kunnskap om svømmedyktighet (Ipsos, 2013; MMI, 2003; Synovate, 2009). Den største andelen av elevene oppgir at de har lært å svømme et sted mellom skolestart og 5. klasse. Elevene har lært å svømme på ferie, på skolen eller på fritiden av foreldre, lærer, søsken eller på egenhånd. Undersøkelsene viser til at bare 41% av 5. klassingene kunne svømme 200 meter eller mer sammenhengende i 2003 (MMI). Denne prosentandelen økte til 49% i 2009 (Synovate) og til 53% i 2013 (Ipsos). I snitt tilbyr de ulike skolene tre timer svømmeopplæring på de ulike trinnene. De elevene som gjør det best og som lærer tidligst er jentene, etterfulgt av barn med foreldre født i Norge. Deretter følger barn av foreldre født i Europa og til slutt barn av foreldre født utenfor Europa. Den største andelen av lærerne som underviser i svømming er enten kroppsøvingslærere eller andre lærere ansatt ved skolen. Lærerne oppgir at de føler seg trygg på sikkerheten, at de har god kunnskap til å undervise og at de kan nok om livredning (Ipsos, 2013; MMI, 2003; Synovate, 2009).

I 2015 ble prosjektet *alle skal lære at svømme* satt i gang i 19 kommuner i Danmark med deltakende elever fra 0. til 6. trinn (Jeppesen et al., 2018). Dette prosjektet skulle gi ny kunnskap for å bedre svømmeopplæringen i den Danske skole. Prosjektet ble gjennomført med fem forskjellige fokusområder, med ulike resultater:

1. Eksperimenterende tilgang til bevegelse i vann gjennom lek

Gjennom 6 økter med elever fra 0. til 3. trinn viser denne metoden seg godt egnet for de aller minste, spesielt dersom underviseren er med i vannet. Gjennom lek og eksperimentering blir elevene trygge. Ved å bli trygge i vann, får elevene utfoldet sin kreative side ved blant annet å være med å bestemme innhold i undervisningen. Dette har vært med på å utfordre og forsterke elevenes ferdigheter i vannet.

2. Multisvøm med fokus på stilarter

Gjennom syv økter med elever fra 0. til 3. trinn viser denne metoden seg godt egnet dersom underviser er med i vannet. Fokuset bør rettes mot at elevene skal oppnå fremdrift, og ikke perfekt teknikk. Denne metoden kan virke positivt på elevenes allsidige svømmeferdigheter ved både å være innom svømmeteknisk trening, men også selvberging og livberging. Elevene kan i stor grad få være med på å bestemme hva som fungerer for dem, noe som også gjør det enklere å tilpasse for den enkelte.

3. Technosvøm med nettbrett i undervisningen

Gjennom 4 økter med elever fra 4. til 6. trinn viser denne metoden at undervisning med digitalt innslag, inspirerer og motiverer elevene. Elevene kan filme hverandre, hvor de selv får en oversikt over hvordan de faktisk jobber i vannet. Dessuten kan underviseren demonstrere øvelser og teknikk på nettbrettet, hvilket gjør at elevene kan ta etter. Ved å gi tilbakemeldinger til hverandre, og ved å filme og korrigere kan gjennomførelsen stadig forbedres.

4. Undervisning i åpent vann

Gjennom åtte økter med elever fra 2. til 4. trinn viser denne metoden at den ikke vil gi ytterligere ferdigheter uten å kombineres med annen innendørs svømmeundervisning. Det blir sådd tvil om de sterkeste svømmerne lærer noe. På den andre siden vil de svakeste elevene kunne overvinne frykt. Metoden gir derimot elevene det realistiske bilde av utendørs faktorer. Elevene får testet og bekreftet sine faktiske ferdigheter til å svømme, berge eget og andres liv, samt evne til å vurdere situasjoner utendørs. Utstyr som våtdrakt og badehette vil være en fordel for både elever og undervisere. Elevene vil kunne slippe å fryse samtidig som de vil kunne flyte bedre og underviserne har bedre oversikt over klassen. Ressurser gjør denne metoden utfordrende å gjennomføre, det trengs ofte transport, ekstra sikkerhetstiltak, utstyr, mer tid, høy faglig kompetanse hos underviserne samt flere fasiliteter. Det vil dessuten være større sjans for å måtte avlyse utendørs svømmeundervisning basert på forholdene, sesongen for utendørs svømming er også begrenset og forholdene vil kunne gjøre at elevene føler seg utrygge og reserverte.

5. Samarbeid om svømming mellom svømmeklubber og skole

Gjennom 20 økter med elever fra 0. til 6. trinn viser denne metoden at svømmeklubber i samarbeid med skolene, kan lage et innhold som passer elevene. Dermed kan læreren, som har en relasjon med elevene, sammen med en svømmelærer med høy kompetanse sette opp innhold som passer den enkelte elev. Det vil ta tid og opparbeide et godt samarbeid, men dersom ansvaret blir fordelt riktig vil undervisningen kunne få et kvalitetsløft.

I prosjektet *alle skal lære at svømme* ble 1034 elever av 1950 deltakende testet i svømmedyktighet både før og etter prosjektets oppstart. Disse to testene viser at prosentandelen øker i løpet av prosjektet. Ved prosjektets start var kun 38,5% av de testede elevene svømmedyktige. Etter prosjektet er 62% av de testede elevene svømmedyktige. De eldste av elevene representerer den høyeste andelen som blir svømmedyktig i løpet av prosjektet.

Tidligere erfaring med svømming ser ut til å spille en rolle på hvilke elever som blir svømmedyktige. Det er først og fremst elevene med høyt antall økter som blir svømmedyktige, men de første øktene spiller en viktig rolle i arbeidet. Når elevene når 40 økter, er det ikke stort mer å få gjort (Jeppesen et al., 2018)

Ved NTNU (u.å.) har de satt i gang tiltak på lærerutdanningen gjennom prosjektet *water competence*, for å møte de kompetansemålene som kom i 2015, men også de kommende kompetansemålene fra 2020/21, som tar for seg undervisning utendørs. Ett av tiltakene har vært å utvikle appen *actioswim* som et virkemiddel for undervisningen. Appen har 200 bilder og filmer som eksemplifiserer innhold, som kan bidra til at kompetansemålene i grunnskolen kan nås. Appen kan brukes av lærere i undervisning, hvor elevene kan studere utførelse og teknikk. I tillegg kan appen brukes på hjemmebane, der foreldre kan bidra inn mot undervisningen (NTNU, u.å.)

Ellingsen (2017) har gjennomført en utendørs casestudie av undervisning i våtdrakt. I prosjektet utforskes det hvordan elevene opplever trygg ferdsel i, på og ved vann som deler av kompetansemålene etter 7. trinn tar for seg. Resultatene viser at elevene lærer best gjennom lek, utforskning, ved å utfordre seg selv og gjennom oppgaver som er tilpasset den enkeltes forutsetning. I studien trekkes autentiske erfaringer frem, altså at læringen bør være så virkelig som mulig, slik at elevene får utbytte av den. Elevene hadde ikke tidligere hatt utendørs svømmeundervisning på skolen eller badet ute på høsten på fritiden, men var likevel positive til gjennomføringen av studien. De følte seg i etterkant tryggere i vann, og satt igjen med fler erfaringer og økt kunnskap, selv om de syntes vannet føltes kaldt (Ellingsen, 2017).

En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget fra 2018 så på lærernes kompetanse innenfor kroppsøving, samt elever fra 5. til 10. trinns svømmedyktighet (Moen et al., 2018). Av lærerne oppgir 62,7% å ha 15 studiepoeng eller mer innenfor kroppsøving. Kun 40,5% av elevene er svømmedyktige etter dagens definisjon i lærerplanen. Prosentandelen øker for hvert trinn, men viser likevel til at bare 51,5% av elevene er svømmedyktige på 10. trinn. Av elevene oppgir 60,5% at de sjelden eller aldri har svømmeundervisning, og 72,7% oppgir at de ønsker svømming av og til eller oftere. Elevene fra barneskolen er mer enige i at de lærer å svømme sammenlignet med elevene fra ungdomsskolen (Moen et al., 2018).

En spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018 tok for seg svømmeopplæring (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). Denne viser at kun 2% gjennomfører svømmeundervisning utendørs i elv, sjø og/eller vann, og bare 11% gjennomfører livredning utendørs. Omtrent halvparten av skolene oppgir at elevene deres er 76-99% svømmedyktige, men bare 14% mener samtlige elever er svømmedyktige etter 4. trinn. Småskolene oppgir

høyere lærertetthet sett opp mot de større skolene, og har også flere svømmedyktige elever. Bassengkapasitet, tilgang på basseng, økonomi, ressurser, kostnader og lang reisevei blir oppgitt som de største hindringene ved å drive svømmeundervisning. 71% av skolene ønsker flere timer til undervisning, 62% mener bassengtilgangen begrenser tilbudet de kan gi elevene og 43% ønsker kompetanseheving. Oftest er det en allmennlærer med eller uten fordypning i kroppsøving som har ansvaret for svømmeundervisningen. Oslo/Akershus er den landsdelen som oftest benytter seg av svømmeinstruktør, og er også den landsdelen med lavest prosent av svømmedyktige elever (Waagene et al., 2018).

Ulike masteroppgaver har på forskjellige måter tatt for seg innføringen av de nye kompetansekravene i svømming som ble lagt frem høsten 2016, da spesielt ferdighetsprøven. Samtlige oppgaver har informanter fra barneskolen etter fjerde trinn. Informanter fra ulike forskningsarbeid ser viktigheten av å drive svømmeundervisning, men mener de mange hindringene som dukker opp underveis gjør at undervisningen blir utfordrende å gjennomføre. Hindringer ved svømmeundervisning dreier seg om ressurser som blant annet økonomi, bassengkapasitet, kompetanse hos den som underviser i svømming, antall lærere pr. elev og logistikk (Berg, 2017; Harjo, 2018; Nilsen, 2019; Pedersen, 2018). Livreddende ferdigheter blir trukket frem som det viktigste ved å kunne svømme. Derfor mener skoler det er rart at det ved ferdighetsprøven fokuseres mye på teknikkterping og gjentakende undervisning, noe elevene sier seg enig i (Christiansen, 2018). Det blir også nevnt at det å oppnå gode testresultater har for stort fokus i ferdighetsprøven (Christiansen, 2018; Nilsen, 2019). Av fire informanter i Nilsens (2019) studie, fokuserer to på at elevene skal bli svømmedyktige etter ferdighetsprøven. De to andre informantene fokuserer på å skape livslang bevegelsesglede i tråd med lærerplanen i kroppsøving. Et felles fokus hos de fire informantene er å fokusere på trygghet i vannet (Nilsen, 2019). Gjesdal (2019) har gjennomført en studie med 6 ikke-vanntilvente barn på fjerde trinn. Her kommer det frem at elevene synes det er ekkelt å få vann i øynene og i nesa. Jo kaldere og dypere vannet er, jo mer reserverte blir elevene. Elevene presiserer at det å tilvenne seg ferdigheter på grunt vann, kan hjelpe mot å gjennomføre de samme ferdighetene på dypere vann (Gjesdal, 2019).

Flere studier tar for seg det å benytte instruktører i svømmeundervisningen, fremfor lærere ved skolen. Berg (2017) har forsket på om svømmeundervisningen bør outsources, altså om det bør benyttes ekstern arbeidskraft. Resultatene viser til at dersom skolene med respektive lærere ikke har nok kunnskap og erfaring, kan outsourcing vurderes som en mulighet. Mulighetene internt vil være å benytte seg av lærere som har kvalifisert utdanning, sende lærere på svømmekurs og ta i bruk støttmateriell som er disponibelt for svømmeundervisning.

Undersøkelsen til Berg (2017) viser til at det bør fokuseres mer på svømmeopplæring i lærerutdanninga, slik at fremtidens lærere er bedre rustet til å undervise i svømming. Av de to deltakende kommunene i Pedersens (2018) studie, har den ene kommunen valgt å gi ansvaret for undervisningen til instruktører fra lokale svømmeklubber. Den andre kommunen har valgt å heve kompetansen hos kroppsøvingslærerne som står for undervisningen, for å bedre svømmeopplæringen (Pedersen, 2018). De to deltakende skolene i Christiansens (2018) studie har gitt ansvaret for opplæringen til instruktører, hvor kroppsøvingslærer i vekslende grad er deltakende. Lærerne mener instruktørene mangler pedagogisk kompetanse og kjennskap til elevene, likevel oppgir elevene at de er fornøyd med å ha instruktører (Christiansen, 2018). De fem deltakende lærerne i Harjos (2018) studie har selv ansvaret for svømmeundervisningen, og to av lærerne har etter den nye innføringen av kompetansekrav fått med seg en instruktør. Lærerne har ikke gjort noen store endringer i sin undervisning etter at det nye kompetansemålet ble satt, men mener fortsatt at undervisningen deres er i tråd med lærerplanen (Harjo, 2018). Ved de tre skolene i Gjesdals (2019) studie blir det ved to av skolene planlagt og gjennomført undervisning basert på en kartlegging av elevenes nivå. Ved en av disse skolene er det en instruktør som har ansvaret, mens det ved den andre er kroppsøvingslærer som har ansvaret 1/3 av tiden og faglærerstudenter 2/3 av tiden. Ved den tredje skolen blir undervisningen planlagt etter målet om at elevene skal kunne svømme på grunnleggende nivå av en instruktør (Gjesdal, 2019).

Noen praktiske ting det er viktig å tenke på er at skolen står ansvarlig for at tilsynet er tilstrekkelig for å unngå skade eller ulykke. Ved svømming og bading skal det være minimum én lærer pr. 15. elev, som kan svømme, dykke og livberge. Det er angitt at det bør være flere lærere dersom tryggheten kan stå på spill (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §12-1) eller der elever trenger ekstra tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For at svømmeundervisningen skal være så sikker som mulig, skal det utarbeides en alarmplan. Den skal inneholde og forklare alt som skal gjøres fra en kompleks situasjon oppstår til den blir avklart, både innendørs og utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Når det gjelder svømming i kroppsøvingsfaget, har rektor det overordnede ansvaret for at kroppsøvingslærer gjennomfører en undervisning der elevene når kompetansemålene (Opplæringsloven, 1998, §2-3). Rektor har også ansvaret for at kroppsøvingslæreren har relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringsloven, 1998, §10-1). Kravet til denne kunnskapen kan settes til side, dersom skolen ikke har nok kvalifisert personell (Opplæringsloven, 1998, §10-2). Kroppsøvingslæreren har i kroppsøving 223 timer til disposisjon i løpet av ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Hvordan disse timene skal disponeres for å oppnå de ulike

kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget, er opp til den enkelte skole, rektor og kroppsøvfingslærer. Selv om det ikke er presisert hvor mange timer som skal settes av til svømmeundervisning, er det verd å merke seg at én elev vil kunne trenge opptil 40 skoletimer for å bli svømmedyktig (Frenning & Danielsen, 2013). Videre er gode svømmeferdigheter av stor betydning for å mestre selvberging og livberging (Madsen & Irgens, 2016). Det viser at det kreves mange timer for at hver enkelt elev skal mestre kompetansemålene satt i lærerplanen.

2.3 Problemstilling

Tidligere forskning på feltet viser at det stadig etableres ny kunnskap og nye metoder som skal bidra til å øke ferdighetene våre i, på og ved vann. Dette innebærer blant annet redefinering av svømme- og livbergingsferdigheter. Spesielt svømmedyktighet og selvberging på barnetrinnet har fått mye av forskerfokuset på feltet. Dette viser at det eksisterer et kunnskapshull når det kommer til livberging. Derfor søker dette arbeidet å forstå svømmedyktighet, selvberging og livberging i lys av svømme- og livbergingsundervisning på ungdomsskolen, ved å svare på følgende problemstilling:

*Hvordan planlegges og gjennomføres svømmeundervisningen på ungdomsskolen?
Bidrar denne undervisningen til at elevene går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere?*

3.0 Teori

For å kunne analysere, presentere og diskutere resultatene i dette arbeidet, vil Pierre Bourdieus teoretiske begreper *habitus*, *felt*, *kapital* og *symbolsk vold* bli benyttet som verktøy. Disse begrepene vil bidra til å finne ut av hvordan undervisningen ved de ulike skolen blir formet, og hvilket utbytte den gir. Bourdieus begreper kan spores tilbake til flere anerkjente forskere (Wilken, 2009). Slik begrepene forklares i dette arbeidet er måten Pierre Bourdieu argumenter for bruken av begrepene. I dette arbeidet har planlegging og gjennomføring av svømmeundervisningen ved de ulike skolene stort fokus. Derfor vil også *den didaktiske relasjonsmodellen* bli benyttet som et verktøy. For å kunne forstå den teoretiske forankringen i dette arbeidet, vil de ulike begrepene, samt relasjonsmodellen, presenteres nedenfor slik jeg har forstått disse.

3.1 Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu var en betydningsfull fransk sosiolog som har forsket en hel del på hvordan kunnskap blir til, hvordan maktforhold utspilles på ulike arenaer i samfunnet og hvordan ulikhet reproduseres (Wilken, 2009). Bourdieu var spesielt opptatt av å utligne skillet mellom strukturalisme og eksistensialisme, altså mellom objektivisme og subjektivisme. Dette fordi han mener kunnskap blir til i en kombinasjon av disse retningene. Bourdieu forsøker ved hjelp av sine begreper å forstå sosialt liv (Wilken, 2009). Han anser ikke sine begreper som ferdig definerte eller som deler av noen fastsatt teori. Derimot anses begrepene som midlertidige konstruksjoner som tar form ved empirisk forskning (Bourdieu & Waquant, 1992). Dette synet på bruken av teori kan oppsummeres i en setning fra Bourdieu inspirert av Kant: «*Research without theory is blind, and theory without research is empty*» (Bourdieu & Waquant, 1992, s. 162).

3.2 Habitus

Habitus blir til og reprodusert av mennesker, basert på noen fundamentale antagelser om sosialt liv og basert på hvordan vi mennesker opptrer (Wilken, 2009). To prosesser styrer menneskets habitus. Den ene prosessen tar for seg måten den enkelte anskaffer seg kunnskap om hvordan vi bør opptre i samfunnet. Den andre prosessen tar for seg hvordan den enkelte velger å bruke denne kunnskapen i praksis (Wilken, 2009). Habitus kan derfor anses som en persons innlærte mønstre til å opptre på bestemte måter (Prieur & Sestoft, 2006) i gitte situasjoner (Wilken, 2009). Disse mønstrene er blitt kroppslig innarbeidet, og formet etter blant annet miljøet individet befinner seg i og de vanene dette miljøet har gitt (Bordieu, 2002). Dette gjør at

handlingene som utføres ikke nødvendigvis er bevisste, fornuftige eller rimelige (Bourdieu, 1977). På den måten styres habitus av både objektive og subjektive forhold, ved at kropp og sjel ikke deles i to separate deler, men fungerer som en enhet (Prieur & Sestoft, 2006).

En persons habitus er i stadig utvikling og forandring, for eksempel ved skifte av skole, jobb, bosted og lignende. Likevel forholder vi oss til de gamle mønstrene våre i nye situasjoner. De gamle mønstrene sitter ubevisst i oss basert på tidligere historie. Alle nye inntrykk og erfaringer derimot, har ikke rukket å sette seg i bevisstheten enda, som gjør at man forholder seg til en ny situasjon basert på gamle erfaringer (Bourdieu, 1977). Både gamle og nye situasjoner gir oss erfaring som tas med videre i livet, og er med på å forme våre meninger og handlinger, og dermed vår habitus – deriblant meninger om noe er bra eller dårlig, riktig eller feil og gjennomførbart eller meningsløst. Når det er sagt, vil ikke nødvendigvis det som føles bra, riktig eller gjennomførbart for en person, anses på samme måte for en annen (Bourdieu, 2002).

På tross av at mennesker handler forskjellig, og har ulike meninger, kan habitus være felles på samme måte som den er individuell. Medlemmene av en gruppe eller klasse med samme habitus har en felles forståelse og forutsigbarhet for deres praksis. En klassehabitus krever nemlig et minimum av likhet mellom individene og deres mønstre for ambisjoner og verdenssyn. På samme måte som den individuelle habitusen ubevisst styrer handlingene og meningene til hvert individ, blir handlingene og meningene innenfor en klasse styrt av det samme. Derfor vil en klasse med lik habitus ikke være bevisst satt sammen. Selv om medlemmene i klassen er enige med hverandre, følger hvert individ sine egne lover. Denne individuelle iboende loven, formet av individets tidligere historie, er en forutsetning for at man innenfor en klasse behersker en felles kode, og derfor har en felles habitus (Bourdieu, 1977).

På utdanningsfeltet, som denne oppgaven kan settes inn under, har lærerne i skolen samme klassehabitus, ved at alle jobber for å formidle kunnskap ovenfor elevene i tråd med overordnede mål gjennom undervisning. Likevel har hver lærer også sin individuelle habitus, basert på sin bakgrunn, som vil kunne påvirke undervisningen som planlegges og gjennomføres. Eksempel på dette kan være valg av undervisningsmetode, hvilke læringsmål som blir satt basert på kompetansemål og hvilke regler som gjelder i undervisningen. Mer spesifikt har alle kroppsøvlingslærere samme klassehabitus, der fysisk aktivitet er felles for alle og der kunnskapsformidlingen overføres gjennom bevegelse. På samme måte har også disse lærerne individuell habitus, som gjenspeiler undervisningen, som for eksempel hvilke idretter og aktiviteter som blir prioritert. Elevene vil også ha ulik habitus, som for eksempel innenfor svømming, som dette arbeidet tar for seg. Noen elever er vokst opp med en trygghet i, på og

ved vann med venner og familie. Andre har tilbrakt lite tid i nærheten av vann, og har aldri lært å svømme. Dette viser til at det alltid vil være variasjoner i habitus, uansett felt.

3.3 Felt

Mens habitus tar for seg hvordan mennesker opptrer i samfunnet, tar begrepet *felt* for seg hvor dette foregår (Wilken, 2009). «*Kriteriet for å definere felt er at man kan påvise at det står noe på spill som agenter finner det verdt å kjempe om eller for*» (Wilken, 2009, s. 39). Felt kan derfor forklares som ulike kamparenaer der mennesker, som spillere, kjemper om å inneha og akkumulere kapital og makt i samfunnet (Wilken, 2009). De ulike feltene er ikke en virkelig oppdeling av samfunnet, men viser til historien mellom mennesker som kjemper for ulike former for kapital. Hvert individ kjemper sine kamper på mange ulike felt samtidig, på jakt etter ulik kapital, enten det er som eksempelvis mamma, datter, venninne eller ansatt. Som mamma og venninne har man kanskje høy kapital, mens man i arbeidssammenheng har lav kapital (Priour & Sestoft, 2006).

Kampene innenfor et felt tar for seg både konflikter og konkurranse, der deltakerne søker å etablere monopol over de kapitalformene som er effektive på feltet (Bourdieu & Waquant, 1992). Både nye og eksisterende deltakere kjemper stadig på ulike felt. Nye deltakere søker etter å utfordre eksisterende deltakere på feltet, mens de eksisterende deltakerne forsøker å forsvare monopolet og hindre konkurranse (Bourdieu, 1993). Når det er sagt kan ikke hvem som helst tre inn i et hvilket som helst felt. Hvert felt har sine egne verdier, prinsipper og gevinster, som ikke er likt for noe annet felt. For å kunne delta innenfor et felt, må man akseptere kampene som allerede kjempes der. I tillegg må individets kapital godkjennes av de andre spillerne på feltet (Wilken, 2009).

I dette arbeidet er det først og fremst utdanningsfeltet det forskes på. Videre kan arbeidet begrenses til å ta for seg kroppsøvningsfeltet. På utdanningsfeltet foregår kampen om kunnskapsformidling overfor fremtidens medborgere, der elevene kan oppnå kunnskap, ferdigheter og holdninger til å møte fremtiden utenfor skolen (Opplæringsloven, 1998, §1-1). For at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen, kjempes det også en kamp om å være den beste formidleren. Gjennom økonomisk, kulturell og sosial kapital utleverer vi oss selv, for å være den beste kandidaten på feltet, som eksempelvis rektor eller lærer. Innenfor kroppsøvningsfaget kan det være for eksempel i form av studiepoeng i faget, kroppslig kapital og/eller kunnskap om idrett, aktivitet og kroppens funksjon. Spesifisert om svømming i kroppsøvningsfaget, jobbes det for en kunnskapsformidling der den gjeveste gevinsten for elevene er å sitte igjen som en svømmedyktig livberger (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

3.4 Kapital

Kapitalbegrepet har Bourdieu hentet fra Karl Marx (Wilken, 2009). Som en videreføring av begrepet, har Bourdieu i tillegg til den materialistiske formen av begrepet, tillagt en kroppslig form for kapital. Dermed bruker Bourdieu kapitalbegrepet om en persons verdier, ressurser og tilgang i materialistisk og kroppslig form (Bourdieu, 1986). De ulike formene for kapital eksisterer når de er med på å kjempe kamper på ulike felt (Bourdieu & Waquant, 1992). Basert på felt hvor det kan kjempes om kapital, deler Bourdieu begrepet i tre hovedformer: *Økonomisk*, *kulturell*- og *sosial kapital* (Bourdieu, 1986). På bakgrunn av den legemliggjorte innføringen for kapital, introduserer Bourdieu i tillegg symbolsk kapital, som innebærer at man utnytter alle de tre formene for kapital og omsetter disse til andre verdier enn bare av materialistisk verdi, som for eksempel til moral og holdninger (Wilken, 2009). Økonomisk kapital kan gjøres om til kulturell kapital, kulturell kapital kan gjøres om til sosial kapital og så videre (Bourdieu, 1986). For eksempel kan et individ som besitter økonomiske ressurser til å betale for en dyr utdanning, overføre sin økonomiske kapital til kulturell kapital, ved å sitte igjen med en akademisk tittel etter endt utdanning (Prieur & Sestoft, 2006). Om pengene er der, om en tittel blir tildelt eller annen verdifull kapital forekommer for et individ, avhenger til syvende og sist på en persons handlinger og meninger, altså på en persons *habitus*, og derfor også basert på individets historie. Det tar tid å samle opp kapital, men vil med tiden kunne gi fortjeneste, samt muligheten for å reproducere seg i lignende eller nye former (Bourdieu, 1986). Kapitalbegrepet er oppsummert med på vise til forskjeller og avstander i samfunnet basert på oppsamlet kapital i forskjellige former (Prieur & Sestoft, 2006). For å få et enda bedre innblikk i de ulike formene for kapital, kommer det en liten introduksjon til hver av disse.

Økonomisk kapital er materielle ressurser som direkte kan konverteres til penger (Bourdieu, 1986).

Kulturell kapital kan deles i tre ulike former;

For det første, *det som er knyttet til den enkeltes sinn og kropp*, som de fleste tilfeller av kulturell kapital henger sammen med. Denne formen for kapital krever at det investeres mye personlig tid, da denne ikke kan kjøpes eller gis bort, som for eksempel individuelle svømmeferdigheter. En kan få veiledning og hjelp av familie, venner og skole, men når alt kommer til alt er det individet selv som må jobbe for ferdighetene til å svømme. Det samme gjelder for svømmelæreren som underviser elever på skolen. Denne læreren kan ikke kjøpe seg en ferdig pedagogisk utdanning på feltet, men må jobbe for den på egenhånd gjennom studieløpet som kreves. Når det er sagt, er kulturell kapital den formen som er enklest å overføre til andre, ubevisst (Bourdieu, 1986). Som i familien, der man tar etter foreldres vaner, som

spisevaner og talemåter uten å tenke over det (Prieur & Sestoft, 2006). På samme måte vil et individ som er født og oppvokst til å herje i, på og ved vann av foreldre med høy kulturell kapital på feltet, kunne ha et sterkere grunnlag for trygghet ved aktivitet i vann. Et barn fra Gambia, som ikke har noe forhold til vann, vil kunne stille svakere.

For det andre eksisterer kulturell kapital i *objektiv form*, som kan være for eksempel bøker og malerier, som kan utveksles og overføres direkte. Objektiv- og kroppslig kulturell kapital avhenger av hverandre (Bourdieu, 1986). Som for svømming, dersom man anser vann og basseng som objekter. Hvordan skal man ha utbytte av å lære og svømme på skolen, hvis man ellers ikke oppholder seg i, på og ved vann? På samme måte vil det kunne oppleves som enklere og tryggere å oppholde seg i, på og ved vann, dersom man lærer seg ferdigheten. Bassenget/vannet vil heller ikke ha en symbolsk og materiell verdi i form av kapital, dersom det ikke er med på å kjempe en kamp innenfor feltet. Basseng/vann er helt vesentlig i kampen på svømmeundervisningsfeltet, for at elever i det hele tatt skal ha muligheten til å lære og svømme, og er derfor av høy verdi (Bourdieu, 1986).

Den tredje formen kulturell kapital kan deles inn i er *det som er knyttet til institusjoner og posisjoner* (Bourdieu, 1986). Denne formen for kulturell kapital gjør det enklere å sammenligne individer med hverandre, på bakgrunn av offisielle akademiske titler og grader. Disse titlene og gradene viser til konkrete og varige forskjeller mellom de individene som besitter den enkelte tittel eller grad, og de som ikke gjør det (Prieur & Sestoft, 2006). Dersom flere personer besitter samme akademiske kvalifikasjon, kan disse sammenlignes og byttes ut med hverandre. Økonomisk kapital kan også gjøres om til kulturell kapital ved at individet som besitter en akademisk tittel eller grad tildeles en bestemt verdi (Bourdieu, 1986). Som at en lege, lærer eller politimann skal ha en bestemt lønn basert på sin akademiske utdanning. Når det er sagt, tillegges kulturell kapital ulik verdi av forskjellige samfunn. Dersom man har tatt en lege-, lærer- eller politiutdanningen i ett annet land, vil ikke nødvendigvis deres akademiske tittel eller grad tillegges noen verdi i Norge, dersom ikke eksamenspapirene deres aksepteres (Wilken, 2009).

Sosial kapital er de ressursene man besitter, som knytter en til et varig medlemskap av en gruppe med gjensidig bekjentskap og anerkjennelse. Disse ressursene er ikke noe som kommer av seg selv, men som blir til basert på tiden man investerer i å danne eller reproducere sosiale forhold (Bourdieu, 1986). Sosial kapital utgjør de sosiale nettverkene man inngår i, være seg mindre grupper med familie, venner og kolleger eller større grupper som et trossamfunn, et politisk parti eller et idrettslag (Prieur & Sestoft, 2006). For at gruppen skal kunne vedvare må den opprettholdes i praktisk tilstand ved en form for sosialisering (Bourdieu, 1986). I tillegg

kan gruppene være sosialt satt basert på et felles navn, som et familienavn, navnet på en stamme eller en skole (Bourdieu, 1986). Dermed kan sosial kapital også arves eller skaffes, ved at et familienavn blir videreført familiært, ved å ta ektefellens navn dersom familien aksepterer det, eller ved å melde seg inn i en forening (Prieur & Sestoft, 2006).

I dette arbeidet som tar for seg utdanningsfeltet, og spesifikt kroppsøvingfeltet, vil for eksempel lærernes oppsamlede kapital spille en rolle på veien mot å få delta på feltet eller ikke. Det kan avhenge av kulturell kapital i form av studiepoeng i kroppsøving, kroppslig kapital i form av fysikk og ferdigheter, sosial kapital i form av at man er en anerkjent trener innenfor en idrett og økonomisk kapital som kan være foranledningen til trenerkunnskapen, fysikk, ferdigheter og utdannelsen på feltet. For elevene vil de samme prinsipper gjelde i kampen om å bli en svømmedyktig livberger. Har eksempelvis elevene de kroppslige ferdighetene og den kunnskapen som trengs og kanskje har familien en økonomi som har gjort at du har vært med på svømmekurs eller i svømmeklubb.

3.5 Symbolsk vold

Symbolsk vold er:

«.. Makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å framstå som objektiv og sann, uten at det er klart for de involverte at det er snakk om en vilkårlig virkelighetsforståelse, samtidig som det heller ikke er klart at alternative virkelighetsforståelser utelukkes.» (Wilken, 2009, s. 68)

Symbolsk vold dreier seg med andre ord om at noen blir dominert uten at de erkjenner at de blir det, og dermed godtar situasjonen som gitt. Det at personer ikke merker at det er en maktrelasjon der, både for den som utøver makten og for den makten går ut over, viser til at symbolsk vold ikke er av fysisk art (Wilken, 2009). Videre består symbolsk vold av makt til å definere og klassifisere slik at ting eksisterer. Bourdieu forklarer at symbolsk vold skjer i all pedagogisk handling, altså i all informasjon om hvordan verden er satt sammen, av personer, relasjoner og institusjoner. Som i familien, der barneoppdragelse skjer, i skolen der formidling av kunnskap skjer og i domstolene som sørger for rettferdighet. For at den pedagogiske handlingen skal virke, må den godkjennes. Dette skjer når innholdet i handlingen og reaksjonene på dette anerkjennes av markedet handlingen er knyttet til. I barneoppdragelseseksempelet, blir ikke foreldrenes autoritet godkjent dersom barnets verdier ikke stemmer overens med samfunnets verdier (Wilken, 2009).

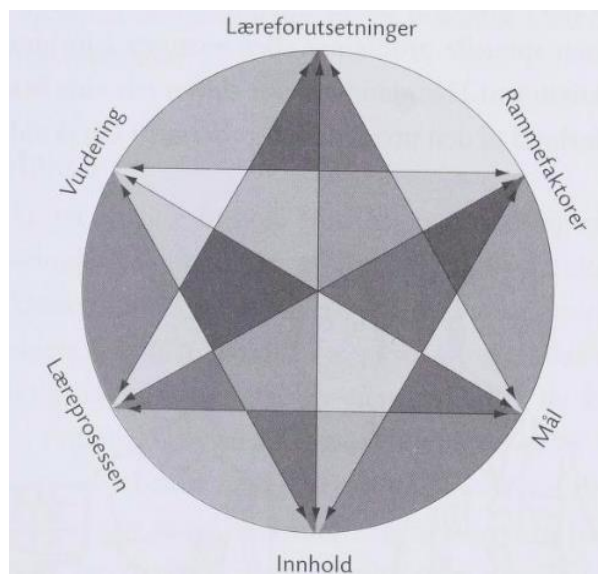
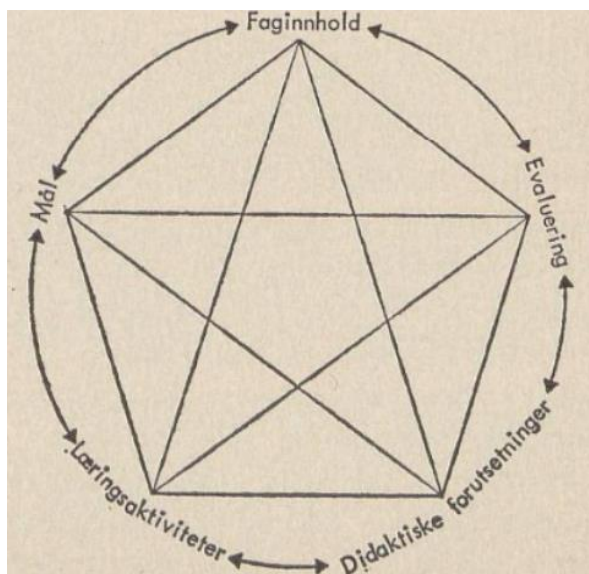
Utdanningssystemet utfører pedagogiske handlinger, og er i stor grad med på å forme samfunnet og bruke til dels symbolsk vold. I utdanningssystemet blir alle individer av samfunnet introdusert for hvordan samfunnet er satt sammen og fungerer, og blir derfor ansett som den gjeldende samfunnskultur. I klasserommet er det læreren som har autoritet over elevene, men ifølge Bourdieu er ikke det fordi læreren har en viss kunnskap, men fordi denne kunnskapen skiller seg fra elevenes, ved at kunnskapen er fastsatt som kulturell kapital av utdanningssystemet. Denne kunnskapen som læreren søker å overføre til elevene, er det ikke alle som klarer å ta til seg, selv om den presenteres for alle. Her kommer habitus og kapital inn i bildet. Dersom praksisene man møter i skolesystemet er lik den man har på hjemmebane, er det større sjanse for at elevene tar til seg den kulturelle kapitalen som skolen presenterer. Derfor vil disse elevene ha større utbytte av godene utdanningssystemet gir, og dermed utøves det symbolsk vold ved at maktforholdene i samfunnet stadig reproduseres. Eksempelvis vil én elev som tar til seg kapitalen som skolen tilbyr, kunne sitte igjen med et vitnemål. Hvordan dette vitnemålet blir seende ut, kommer an på i hvor stor grad man tar til seg kapital. For å komme inn på videregående og siden, på høyere utdanning, kreves det et visst snitt. De som har anlegg for å ta til seg kapital vil dermed kunne veksle denne inn i en akademisk grad og derfor skille seg fra andre i samfunnet som ikke har det (Wilken, 2009).

For svømmeundervisningen i dette arbeidet, vil de elevene som har en habitus og kapital som gir gode læreforutsetninger, ha en større mulighet for å ta til seg læringen som skjer. Videre vil derfor disse elevene i større grad kunne bli svømmedyktige livbergere, og på bakgrunn av det ha et mer solid grunnlag for å bidra med å minske drukningsulykker.

3.6 Den didaktiske relasjonsmodellen

Bjørndal og Lieberg la i 1978 frem den didaktiske relasjonsmodellen. Denne modellen ble, som én av mange, designet for å benytte i skoleundervisningens flere faser. Modellen er et resultat av didaktikken, som brukes synonymt med undervisningslære. Didaktikk brukes noe forskjellig hos ulike forfattere, men benyttes ofte for å argumentere for undervisningens hva, hvordan og/eller hvorfor. Bjørndal og Lieberg (1978) viser til den viktigste oppgavene til didaktikken, som er å belyse og analysere de sentrale faktorene i planleggingen, gjennomføringen, vurderingen og eventuell endring av undervisningen. Det er nettopp disse faktorene den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg, samt relasjonen mellom disse. Ved stadig å ta hensyn til de respektive faktorene og relasjonene mellom disse, er man på god vei mot å løse konkrete undervisningssituasjoner. Modellen (se bilde 1) viser til at faktorene utgjør en helhet, og at en vurdering av én av faktorene, vil få konsekvenser for de andre. Den didaktiske

relasjonsmodellen tar sikte på at undervisning ikke er noe det går an å planlegge fullt ut, modellen vil derfor fungere som en referanseramme som kan forandres av ulike lærere og elever ut ifra undervisningssituasjonen som eksisterer (Bjørndal & Lieberg, 1978). For å ytterligere utype de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen vil en oppdatert versjon av Hiim og Hippe (2006) fungere som et supplement (se bilde 2). Hiim og Hippe (2006) har gjort om Bjørndal og Liebergs (1978) faginnhold til innhold, mål er fortsatt mål, læringsaktiviteter er blitt til læreprosessen, didaktiske forutsetninger har blitt utvidet til to faktorer; læreforutsetninger og rammefaktorer, og til slutt er evaluering blitt til vurdering (Hiim & Hippe, 2006).



Bilde 1 (til venstre) – Bjørndal og Liebergs (1978, s. 135) didaktiske relasjonsmodell

Bilde 2 (til høyre) – Hiim og Hippe (2006, s. 17) didaktiske relasjonsmodell

Læreforutsetninger tar for seg hvilke holdninger, ferdigheter og kunnskap elevene sitter inne med, hva som blir nytt for dem og hva de interesserer seg for. Dette bør tas i betraktning når undervisning skal planlegges og gjennomføres (Hiim & Hippe, 2006). Hvilke tidligere erfaringer og kunnskap elevene sitter inne med, baseres på medfødte-, kulturelle- og sosiale forhold (Bjørndal & Lieberg, 1978). For å eksemplifisere noen forutsetninger, vil det i samfunnet finnes elever med funksjonsnedsettelse, som gjør at de vil trenge en annen undervisning sett opp mot en funksjonsfrisk elev. I samfunnet har vi også elever med forskjellig nasjonalitet og tro, som gjør at vi kanskje må skille jenter og gutter på visse områder og ta hensyn til religiøse plagg. Det vil også være mindre synlige forskjeller hos elevenes forutsetninger, som at én elev leser fortere eller har bedre hukommelse enn en annen elev. Innenfor svømming vil noen elever være redde for å ha hodet under vann og kan kun

gjennomføre ta et par svømmetak. Andre svømmer med en trygghet og har ingen problemer med å hoppe, dykke og orientere seg.

Vurderingen bør ta for seg elevenes orden, oppførsel, ferdigheter, holdninger og verdier, og lærerens undervisningspraksis med dets mål, innhold og arbeidsmåter (Hiim & Hippe, 2006). Vurdering blir ofte koblet opp mot en karakter i form av et tall, som rangerer elevene. Innenfor didaktikken består vurdering av mer enn som så, her er vurdering en stadig prosess som anslår elevenes vei mot målet, og etter endt utdanning i hvor stor grad elevene har innfridd de ønskede målene. Det bør skilles mellom vurdering i kvantitativ og kvalitativ forstand, altså i begrenset og vid forstand. I kvantitativ forstand blir elevene vurdert ved hjelp av målinger, som ved en tentamen eller en 60 meter, mens elevene i kvalitativ forstand blir vurdert etter daglig arbeid og opptreden uten måling. Vurdering er blant annet med på forbedre enhver undervisningssituasjon, gir elevene med deres foreldre løpende tilbakemeldinger i elevens utvikling og er med på å vurdere ressurstilgang (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Læreprosessen tar for seg arbeidsmåtene som skal benyttes i den aktuelle undervisningssituasjonen (Hiim & Hippe, 2006) og basert på disse, hvilke handlinger som elev og lærer tar for seg i den spesifikke undervisningssituasjonen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Det kan være valg som handler om hva elevene og læreren skal gjøre, hvordan elevene skal deles opp og veiledes, om du som lærer skal forklare og vise eller om elevene selv skal få utforske, og om undervisningen skal foregå teoretisk eller mer praktisk (Hiim & Hippe, 2006). En god variasjon av arbeidsmåter, i kombinasjon med individuelle og kollektive oppgaver, vil bidra til å utvikle hele elevens motorikk (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Mål i undervisningssammenheng handler om hvilke holdninger, ferdigheter og verdier man ønsker at elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning. Det kan være mål som strekker seg over lengre perioder eller kortere mål som gjelder for én enkelt økt. Mål bør settes basert på elevenes ulike forutsetninger og basert på rammefaktorene som er til rådighet (Hiim & Hippe, 2006). Målene bør dessuten være så klare som mulig, slik at alle parter vet hva som skal oppnås. Store og overordnede mål kan deles opp i mindre og enklere mål, som kan ha en motiverende virkning ovenfor elevene (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Innhold i undervisningen henger tett sammen med målene som blir satt, i den grad at innholdet bør ha relevans å være knyttet opp mot at elevene skal kunne nå målene. For at alle elever skal kunne oppnå mål og dermed ha muligheten for å oppleve motivasjon, kreativitet og mestring, bør innholdet planlegges etter de ulike forutsetningene (Hiim & Hippe, 2006). Innholdet bør bestå av både faglig og ikke-faglig kunnskap som elevene skal lære å forstå, samt

utnytte i praksis. Denne kunnskapen bør være relevant for elevene i et livslangt perspektiv, slik at kunnskapen kan videreutvikles på egenhånd (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Rammefaktorer er de forholdene som kan begrense eller legge til rette for læring som eksempelvis utstyr, arena, tid og læremidler, og lærerens egne ressurser, verdier og kunnskap. Mangel på disse forholdene kan være med på å begrense mulighetene i undervisningen, og kan derfor begrense muligheten for læring. Som lærer vil det å kunne se utenfor boksen, bidra til at mangel på disse forholdene ikke tar overhånd over undervisningssituasjonen, og at læring fortsatt kan skje (Hiim & Hippe, 2006).

3.7 Oppsummering teoribruk

Oppsummert vil det i dette arbeidet benyttes ulike teoretiske verktøy av Pierre Bourdieu for å analysere, presentere og diskutere resultatene; *Habitus, felt, kapital* og *symbolsk vold*. Hva har lærernes og rektorenes habitus å si for undervisningsløpet, hva kjempes det om på feltet, hvilken kapital kreves det for å være med å kjempe, og blir det utøvd symbolsk vold? I tillegg vil den didaktiske relasjonsmodellen bli benyttet for å forstå hvordan undervisningen blir planlagt, gjennomført og vurdert basert på vesentlige faktorer i en undervisningssituasjon. Så gjenstår det å se om Bourdieus begreper, samt den didaktiske relasjonsmodellen, vil bidra til å svare på problemstillingen i dette arbeidet.

4.0 Metode

Målet med vitenskap er å øke vår forståelse ved å utvikle ny kunnskap, og vi har alle hver vår måte å innhente denne kunnskapen på (Thornquist, 2018). Det som styrer blikket til hvert enkelt menneske, er hvilke epistemologiske og ontologiske antagelser vi har, altså hva vi tenker og mener om kunnskap og fenomener i verden (Thornquist, 2018). Målet for dette arbeidet er å innhente ny kunnskap om svømmedyktighet og livberging og hvordan svømmeundervisningen på ungdomsskolen blir planlagt og gjennomført for å nå målet om at elevene skal gå ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere. Metode betyr «*veien til målet,*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140) og for å komme dit, vil det i dette arbeidet bli benyttet en kvalitativ tilnærming, med semistrukturert intervju som verktøy. Først vil det redegjøres for hva jeg som forsker tenker og mener om kunnskap og fenomener i verden.

4.1 Mitt kunnskapssyn – Fenomenologi

«*Fenomenologi betyr læren om det som viser seg*» (Kvarv, 2014, s. 87). Fenomenologien ønsker å forklare fenomener slik de viser seg for mennesket (Thøgersen, 2004). Når vi skal finne ut av hvordan et fenomen viser seg hos den enkelte, må vi innom personens bevissthet og dens intensjonalitet, altså bevissthetens rettethet (Thornquist, 2018). Fenomenologien mener at bevisstheten alltid er rette mot noe, og at ingenting kan vises, uten å vise seg for noen (Thornquist, 2018). For å kunne si noe om svømmeundervisningen i skolen, er det viktig å få et innblikk i informantenes livsverden, deres dagligdagse verden, med egen bevissthet rundt meninger og betydninger om verden, for å forstå hva svømming betyr for dem (Thornquist, 2018). Måten jeg definerer og ser svømming på og dets viktighet i mitt sinn, er ikke nødvendigvis den samme som for rektor eller lærer på den andre siden av bordet. Jeg kan derfor foreta epoché, hvor jeg setter mine egne meninger om svømming til siden eller i parentes, slik at jeg ikke stiller til intervju med en rekke fordommer og antagelser, som vil kunne påvirke informantens beskrivelse av sin verden (Thornquist, 2018). Det søkes tross alt kunnskap om svømming basert på informantenes oppfattelse og beskrivelser av temaet, og ønsker derfor en åpenhet slik at beskrivelsene blir så utfyllende som mulig.

4.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder tar for seg «*å oppnå en helhetlig forståelse av fenomener*» (Kvarv, 2014, s. 137). Kvalitativ handler om egenskapene ved de fenomenene det ønskes å forstå, og hvor det ofte søkes kunnskap om få enheter. Det søkes med andre ord mening som ikke kan måles i kvantitet (Thagaard, 2018). I dette arbeidet vil det bli gjennomført intervjuer ved

ungdomsskoler. Det som er gjeldende ved én ungdomsskole når det kommer til svømmedyktighet og livberging, samt planlegging og gjennomføring av svømmeundervisningen, vil ikke nødvendigvis være den samme ved en annen skole. Ved bruk av kvalitativ metode i dette arbeidet søkes det å forstå svømming, livberging og svømmeundervisning ved den enkelte ungdomsskole, fremfor dets omfang og utbredelse (Kvarv, 2014).

Kvalitativ metode har tradisjonelt blitt sett på som forskning hvor det oppstår en tett kobling mellom forsker og informanter. Denne tette koblingen gir mulighet for å finne ut av hva som definerer informantenes livsverden og hvordan det påvirker de valgene som tas, sett innenfra (Thagaard, 2018). Videre egner kvalitativ metode seg når det skal forskes på personlige eller sensitive temaer, eller på områder hvor det er gjort lite forskning (Thagaard, 2018). I tillegg viser undersøkelser til at svømmeferdighetene blant skolelever er lave (Ipsos, 2013), noe som kan bidra til at temaet blir personlig og sensitivt for de ansvarlige, som i denne sammenhengen er rektor og kroppsøvingslærer.

Systematikk og innlevelse blir nevnt som to viktige momenter innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2018). Systematikk dreier seg om hvordan man går frem mens man forsker, hvor det er viktig å reflektere over og nøye vurdere de valgene som tas underveis i prosessen, for å sikre den helhetlige forståelsen av det fenomenet som forskes på (Thagaard, 2018). Innlevelse er viktig for at det i det hele tatt kan utvikles en forståelse av fenomener, og det er viktig å være åpen og mottakelig for inntrykk (Thagaard, 2018). Valgene i dette arbeidet er planlagt slik at resultatene kan bli så utfyllende som mulig. Temaet er valgt på bakgrunn av at svømmedyktighet og livberging er en av få kompetanser i skolen man kan dø av ved manglende ferdigheter. For å finne ytterligere ut av hvordan skoler jobber for å unngå det verst tenkelige utfallet, vil det bli benyttet intervju som verktøy.

4.3 Semistrukturert livsverdenintervju

Intervjusamtalen gir mulighet for en innsikt i informantenes opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018). Dette kan bidra til at man forstår verden sett fra informantenes side, som det kvalitative forskningsintervjuet søker (Kvale & Brinkmann, 2015). Mer presist vil det bli benyttet et semistrukturert livsverdenintervju, hvor intervjuguiden er fornet med visse temaer og spørsmål som skal berøres, men som likevel gir rom for improvisasjon underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Temaene kan bringes opp i tilfeldig rekkefølge etter eget ønske, og oppfølgingsspørsmål kan stilles basert på intervjupersonens skildringer (Thagaard, 2018).

Kvale & Brinkmann (2015) viser til 12 *fenomenologiskbaserte punkter* som beskriver det semistrukturerte forskningsintervjuet ytterligere, og som blir viktige for å svare på problemstillingen som stilles i dette arbeidet:

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente informasjon om informantenes egen *livsverden*, som er verden slik det enkelte mennesket møter den hver dag. I dette arbeidet er det rektorenes og lærerens individuelle livsverden det søkes å forstå. For å forstå en persons livsverden, kan det stilles spørsmål om *mening*. I dette arbeidet søkes det å forstå hva informantene mener med sine svar som omhandler svømming, livberging og undervisning. Deres meninger kan tolkes både i form av den muntlige samtalen, men også basert på kroppsspråket. Ved å tolke informantenes meninger i ord og ikke tall, søkes det i dette arbeidet *kvalitativt*. Videre ønskes det *deskriptive* beskrivelser fra informanten, som kan gi utfyllende svar om følelser, opplevelser og handlinger på feltet. Gjerne ved *spesifisitet*, ved å snakke om spesifikke situasjoner og handlinger i, på og ved vann. Som forsker ønskes det å være *bevisst naiv*, ved å være nysgjerrig og lyttende, samtidig som åpen, nøytral og mottakelig for nye impulser, fremfor å stille med fordommer og forventninger. Det vil også prioriteres å være *fokusert* på visse temaer med åpne spørsmål for å kunne svare på problemstillingen. Prinsippet med *flertydighet* vil være sentralt, i den forstand at informantenes svar kan bety flere ting, og det vil være en fordel å kunne forstå hva dette skyldes. Informantene kan underveis i intervjuet gjøre *forandringer*, ved å endre sine utdyppinger og holdninger i løpet av intervjuet, som kan gi rom for refleksjon for begge parter. Som forsker skal *sensitivitet* tas i betraktning, ved å ha kunnskap på feltet til trå varsomt frem, slik at informantene gir de utfyllende svarene som søkes. Når alt kommer til alt er det viktig å huske på at det i intervjuene til enhver tid er en *mellommenneskelig situasjon*, der det kan oppstå misforståelser og fornærmelser, så godt som enighet og positivitet. Ved å lage en god atmosfære, med trygge rammer som skaper rom for åpenhet, er det ønskelig at informantene sitter igjen med en *positiv opplevelse*, og at de har fått noe igjen for å stille opp. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-49)

4.4 Utvalg

Et begrenset antall personer kjennetegner ofte kvalitative studier, og med et lite utvalg er det viktig å intervjuer personer som kan gi relevante svar i arbeidet for å løse prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018). I dette arbeidet er det rekruttert personer som anses å ha de erfaringene og kvalifikasjonene som trengs for å gi utfyllende svar om svømmedyktighet, livberging og svømmeundervisningen på ungdomstrinnet, altså en strategisk utvelgning (Thagaard, 2018). I første omgang ble skoleverket valgt som mål for arbeidet, da

svømmeundervisningen foregår i skolen, og da det er skolens oppgave å sørge for at elevene når kompetansemålene (Opplæringsloven, 1998, §2-3). Videre ble fokuset rettet mot de i skoleverket som har med svømmeundervisningen å gjøre, og som kan gi de ønskede opplysningene for arbeidet. Rektor, som en av to, ble utpekt som kandidat, da rektor skal sørge for at skolen blir organisert etter opplæringsloven, og dermed at elevene når de målene som er satt i lærerplanen (Opplæringsloven, 1998, §2-3). For å svare på problemstillingen vil det være relevant å finne ut av hvor viktig rektor mener svømmeundervisning er, hvordan undervisningen legges opp, hvem som får ansvaret og hvordan undervisningen kvalitetssikres slik at målene i lærerplanen nås. Den andre kandidaten ble kroppsøvingslæreren, som er tett på elevene og undervisningen, som skal sørge for at opplæringa blir tilrettelagt og gjennomført i tråd med lærerplanen (Opplæringsloven, 1998, §2-3). Relevante spørsmål å stille kroppsøvingslærer vil være hvordan svømmeundervisningen blir ansett, hvordan undervisningen legges opp, og hva som er bra og utfordrende ved å drive svømmeundervisning, og om undervisningen sørger for at elevene når kompetansemålene som er satt.

Med fokuset rettet mot rektor og kroppsøvingslærer i skoleverket, ble deltakerne rekruttert med selvseleksjon. Henvendelser skjedde direkte til et tilfeldig utvalg av skoler, for å få med villige rektorer og lærere (Thagaard, 2018). Utvalget, rektor og lærer, er strategisk i den grad at de som innehar disse rollene i utgangspunktet har de erfaringene og kvalifikasjonene som trengs for å kunne si noe om svømmedyktighet, livberging og svømmeundervisningen på ungdomsskolen. Derfor blir også utvalget tilfeldig, da henvendelsene ikke blir sendt til en spesiell rektor eller en spesiell lærer, men til de som tilgjengelige, og som derfor også gjør det til et tilgjengelighetsvalg (Thagaard, 2018). Eneste kriteriet var at de skolene som ønsket å stille, måtte bidra med både rektor og lærer. I utgangspunktet var det ønskelig å intervjuer ved tre forskjellige ungdomsskoler, fra tre forskjellige fylker. Rekrutteringen ble dog tøffere og mer tidskrevende enn forventet, og det endte derfor opp med tre forskjellige ungdomsskoler fra tre forskjellige kommuner.

Rekrutteringen startet med å sette sammen et informasjonsskriv, som fortalte kortfattet om prosjektet, dets viktighet og fremgangsmåte (se vedlegg 1). Deretter ble det søkt opp tilfeldige kommuner i Sørøst-Norge, hvor det ble valgt ut tilfeldige ungdomsskoler som mottok dette informasjonsskrivet. Det ble ønsket én rektor og én kroppsøvingslærer fra totalt tre skoler. Kvale og Brinkmann (2015) sier noe om hvor mange personer som bør intervjues. «*Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Valget falt derfor på tre skoler med seks informanter, da dette antallet ble ansett for å kunne gi svar på problemstillingen i dette arbeidet. Totalt fikk 15 skoler fra ulike

kommuner informasjonsskrivet. Rekrutteringen ble mer tidskrevende enn forutsett, da det ikke var ønsket å sende ut informasjonsskriv til nye skoler, før de utvalgte hadde svart. Av de 15 som ble spurt, var det kun tre av skolene som svarte direkte, de resterende fikk alle en påminnelsemail, der omtrent samtlige svarte. De som ikke responderte på mail nummer to, ble også forsøkt ringt opp. Til slutt ønsket tre skoler å stille til intervju og deltok med rektor og én kroppsøvingslærer.

4.5 Intervjuguide

Intervjuene tok utgangspunkt i spørsmål om svømming og livberging, som kunne bidra til å gi svar på problemstillingen i dette arbeidet. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet og plassert under ulike temaer som det var hensiktsmessig å berøre i løpet av intervjuene. Spørsmålene under hvert tema fungerte som en huskeliste, for hva det var av interesse å finne ut av, i tillegg til oppfølgingsspørsmål der det ble nødvendig. Temaene det var ønskelig at informantene skulle utdype noe om var følgende: Bakgrunn og kompetanse, rammer for svømmeundervisningen, undervisningspraksis, undervisningsplanlegging, utendørs svømmeundervisning og elevoppfatning. Da rektor og lærer har forskjellige oppgaver og ansvar i skolen, ble det utformet to intervjuguider, en for lærerne (se vedlegg 4) og en for rektorene (se vedlegg 3). De to intervjuguidene bestod av de samme temaene, men med ulike spørsmål tilpasset informantens tittel ved skolen.

For å være sikker på at de riktige spørsmålene ble stilt, ble det gjennomført to pilotintervju. Etter pilotintervjuene ble noen spørsmål fjernet, andre endret og noen lagt til. Før endelig intervjuguider ble satt og gjennomført i praksis.

4.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene med rektorene og lærerne ble gjennomført individuelt. Dette for å få ett tydelig innblikk av den enkeltes livsverden, og slik at alle får muligheten til å si like mye. Ved de to første intervjuene, var også veileder tilstede for å kvalitetssikre gjennomføringen av intervjuene. De fire siste intervjuene foregikk alene med informantene. For å vie all tid til informantene, ble det ikke notert noe underveis, men samtalene ble tatt opp med en båndopptaker, etter å ha fått informantens skriftlige samtykke før start. Siden ble opptakene transkribert. Thagaard oppsummerer fordelene ved å ha fokuset rettet på informanten til enhver tid:

Når vi gjør notater underveis, får vi mindre anledning til å utvikle en personlig kontakt som intervjuet gir muligheter til. Vi får heller ikke anledning til å observere

intervjupersonens reaksjoner og tolke de kroppslige signalene slik vi kan gjøre når vi benytter opptak under intervjuet. (2018, s. 112-113)

Ved å foreta pilotintervjuer ble også båndopptakeren testet og innstilt, slik at det var sikret god lyd ved de faktiske intervjuene. I tillegg til skriftlig samtykke før start fikk informantene repetert sine rettigheter, samt noen takknemlige ord for deltakelse. Etter at båndopptakeren ble satt på, ble spørsmålene basert på intervjuguiden forsøkt stilt så nøytrale som mulig, slik at samtalen fikk være åpen. Dette ble også gjort for å opprette tillit, basert på et ønske der informantene har lyst til å dele og utdype erfaringer, kunnskap og meninger fra sin livsverden.

Informantene utdypet om positive og negative sider ved seg selv, ved sin skole og ved svømmeundervisningen. Der noe ble oppfattet som uklart for forsker eller informant, ble det stilt oppfølgingsspørsmål, for å tydeliggjøre meningen. Allerede ved første intervju startet analyseprosessen, som ble tatt med videre i transkripsjonen og analysen av materialet.

4.7 Transkripsjon

Å transkribere intervjuer sørger for at de muntlige samtalene blir til ord i en tekst, og det finnes ingen fasit på hvordan transkripsjonen skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor har transkripsjonen i dette arbeidet blitt gjort så enkel som mulig, slik at innholdet blir forståelig og oversiktlig for forsker og leser. Samtalene er skrevet ned ordrett, «eh» har blitt notert ved kortere pauser, «hehe» betegner latter og «uklart» er notert dersom ord ikke kan tydes. Disse små detaljene gjør at ironi, usikkerhet og tydelighet kommer frem i transkripsjonen. I transkripsjonen har skolene og informantene fått fiktive navn, slik at både skoler og informanter er anonymisert, som avtalt på forhånd. F står for forsker.

4.8 Analyse

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Analysedelen i et forskningsarbeid tar for seg å gi det innsamlede materiale mening, og er en prosess som foregår under hele arbeidet (Thagaard, 2018). I dette arbeidet har det innsamlede materiale blitt sortert ved å benytte deskriptiv analyse. Deskriptiv analyse er med på å strukturere materialet, for å gjøre det mer oversiktlig og enklere å forstå (Postholm, 2010). Som Postholm (2010) sier noe om, vil et analysearbeid ofte uttrykkes gjennom forskerens aspekter, men det er viktig å ta fatt på materiale ved å legge til side egne antagelser. Dette poenget er tatt i betraktning gjennom hele arbeidet, for å få frem informantenes meninger, og ikke forskerens.

Det finnes ulike programvare for håndtering av kvalitative data, som blant annet kan bidra til å sortere og organisere transkribert innhold i koder og kategorier (Thagaard, 2018).

Likevel er det i dette arbeidet, ikke benyttet noen programvare i analysearbeidet. Det transkriberte materialet er derimot blitt skrevet ut, og analysert på papir. Denne metoden er valgt basert på egen evne til å få best mulig oversikt over materiale.

For å kunne si noe meningsbærende om intervjuer, kan det transkriberte materialet reduseres ved hjelp av koding og kategorisering (Thagaard, 2018). Koding av intervjumaterialet bidrar til å dele transkribert tekst opp i mindre deler, ved å kortfattet si noe om fenomenene i de ulike utsagnene (Thagaard, 2018). Etter at materiale er kodet, kan de ulike kodene reduseres i kategorier, ettersom kodene passer til de samme fenomenene (Postholm, 2010). Dette for å gjøre materialet mer oversiktlig og håndterlig (Postholm, 2010). I prosessen mot å kode og kategorisere materialet i dette arbeidet, er transkripsjonen blitt limt inn i en tabell med tre horisontale ruter (se tabell 1). Intervjuene er blitt limt inn i ruten til venstre under overskriften *transkripsjon*, ruten i midten heter *koding* og ruten til høyre heter *kategorisering*. Denne tabellen er så blitt skrevet ut, for deretter å bli kodet og kategorisert for hånd. Tabell 1 viser hvordan utdrag fra transkripsjonen først og fremst ble forkortet med meningsbærende koder. Etter at hele materialet var blitt kodet, ble de så plassert i ulike kategorier ettersom de samme kodene kunne plasseres under samme kategori. Ettersom ulike kategorier ble vurdert og til slutt satt, endte materialet opp i de fem kategoriene: *Informantenes kompetanse og erfaring med svømming, kompetansemål, organisering av svømme- og livbergingsundervisning, elevferdigheter og -kompetanse og planlegging og gjennomføring*. Da dette arbeidet tar for seg å finne ytterligere ut om *planlegging og gjennomføring* av svømmeundervisningen, vil denne kategorien fungere som en hovedkategori, som derfor tar mer plass. De resterende kategoriene vil fungere som underkategorier, da alle disse har en innvirkning på planleggingen og gjennomføringen hos de ulike skolene.

Transkripsjon	Koding	Kategorisering
F: Husker du når du selv lærte å svømme og av hvem? Gustav: Det var vel i første-andre-tredje klasse, rundt der. På skolen, altså av, selvsagt, vi har jo vært mye i kontakt med vann før, så vi lærte jo av søsken, foreldre og alt sånt noe, for vi var jo og bada hele sommeren, så det er klart at	Lærte å svømme mellom 1.-3. klasse på skolen. Smått før skolen av familie.	Informantenes kompetanse og erfaring med svømming

<p>man, jeg husker ikke nøyaktig hvor jeg, men jeg tror faktisk, hvis jeg ikke husker feil, så kunne jeg vel svømme litte granne når vi begynte med svømmeopplæringa. Fordi vi, ja, basen hjemme ifra, også ja..</p>		
<p>F: Hva legger du i begrepet svømmedyktig? Endre: Eh, jeg husker at, og jeg står litt på det enda, det her 200meters merke, det var på en måte en sånn der eh, en sånn hellig gral før veit jeg, og den syntes jeg står litt enda altså, at du er svømmedyktig når du kan svømme 200meter. Og samtidig klarer å dykke og, for det er vesentlig og, kunne dykke ned i vann og, ja, muligens hente noe også. Så da, så da er du svømmedyktig.</p>	<p>Svømmedyktig= svømme 200meter + dykke + hente noe</p>	<p>Kompetansemål</p>
<p>F: Hvilke ferdigheter og kompetanse mener du elevene bør sitte igjen med etter svømmeundervisningen på ungdomsskolen? Daniel: Det viktigste for meg er at de skal føle seg trygge i vannet, at de gjør noe, at de ikke kvier seg for å hoppe ut i hvis de ser noen, at de er såpass trygge og vært gjennom drillen at de kaster seg ut i og får folk, redder folk hvis de ser noe.</p>	<p>Etter svømmeundervisningen bør elevene føle seg trygge i vann samt i stand til å berge liv.</p>	<p>Eleverferdigheter og -kompetanse</p>
<p>F: Hvilke trinn er det som har svømmeundervisning? Christer: Her har vi svømmeundervisning på niende trinn.</p>	<p>Niende trinn har svømmeundervisning, åtte ganger.</p>	<p>Organisering av svømme- og livbergingsundervisning</p>

<p>F: Hvor mange timer er det? Per elev? Christer: Det har vel vi da i 38 uker delt på 4 klasser, også er det noen som går bort, så hvis vi sier 34 uker delt på 4 klasser, jeg lurer på om det er åtte uker jeg, med svømming.</p>		
<p>F: Står den ansvarlige for svømmeundervisningen fritt til å planlegge? Endre: Jeg forventer jo at dette blir tatt alvorlig, og blir gjort på en bra måte, også forventer jeg at forhåpentligvis da, at man når målet her da.</p>	<p>Rektor forventer alvor, bra gjennomføring og måloppnåelse av undervisningen.</p>	<p>Planlegging og gjennomføring</p>

Tabell 1 – Viser hvordan utdrag av intervjuene har blitt kodet og kategorisert.

4.9 Ethiske hensyn

Da intervjusamtalen foregår mellom mennesker der det stilles spørsmål om privatliv, må det stilles noen etiske og moralske spørsmål før, under og etter forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale & Brinkmann (2015) nevner *tematisering*, *planlegging*, *intervjusituasjonen*, *transkribering*, *analysering*, *verifisering* og *rapportering* som stadier i forskningsprosjektet hvor man bør trå varsomt og tenke seg om en ekstra gang. *Tematisering* i den forstand, at prosjektet bør se på muligheten for å forbedre fenomenet som forskes på. Noe dette arbeidet gjør, ved å få et dypere innblikk i utvalgte informanters livsverden, som kan belyse svømmeundervisningen i skolen. *Planlegging* blir viktig ved å innhente informantenes samtykke, ved at de får opplyst om prosjektet, sikres konfidensialitet og opplyse om konsekvenser ved deltakelse. I *intervjusituasjonen* blir det viktig å repetere konsekvenser ved deltakelse og presisere anonymitet, samt overveie informantens mulige fysiske opplevelse av intervjuet. *Transkriberingsprosessen* må beskytte anonymitetsprinsippet som er satt, samt ta moralske hensyn i form av hvordan lyd blir omsatt til ord og derfor tolket. God og sikker *verifisering* blir til ved å stille de riktige og vanskelige spørsmålene på rett måte. *Rapporteringen* skal som resten av prosessen ta hensyn til anonymitetsprinsippet som er satt for prosjektet, slik at utfallet ikke kommer til skade for informantene. Tross anonymisering er det viktig å legge frem resultatene på en ryddig måte (Kvale & Brinkmann, 2015).

Aller først i prosessen med etiske hensyn for dette arbeidet, ble det sendt inn en prosjektbeskrivelse i et meldeskjema til Norges senter for forskningsdata, NSD. Her ble det vurdert at prosjektet har lav ulempe for personvern så lenge prosjektet gjøres i tråd med meldeskjema. Etter godkjenning fra NSD, ble informasjonsskriv sendt ut til tilfeldige ungdomsskoler. De som ut ifra informasjonsskrivet, valgte å stille opp, ble informert ytterligere om prosjektet i et informert samtykke. Her ble det presisert at intervjuet vil bli tatt opp, men vil være anonymt, hvor ingen ting som blir sagt kan spores tilbake til personen, slik at det å stille opp ikke vil innebære noen ulempe. Her ble det også nevnt at de anonyme opplysningene, hvis tillat, også kan brukes etter prosjektets slutt. Det ble også presisert før intervju at deltakelsen på alle måter er frivillig, og at informantene når som helst kan trekke seg uten å oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtlige av informantene ga et signert samtykke på disse punktene etter både en muntlig og en skriftlig oppsummering før intervjuet ble satt i gang, uten å nøle.

4.10 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet og reliabilitet, eller gyldighet og pålitelighet, henger sammen innenfor forskning, og har som funksjon å vurdere kvaliteten av forskerarbeidet (Skilbrei, 2019). Innenfor kvalitativ forskning handler validitet om man har etterforsket det som er målet for prosjektet, og basert på det om forskningen derfor er gyldig (Krumsvik, 2019). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at validering av et forskningsarbeid bør foregå fra prosjektets tematisering til rapportering av arbeidet. På denne måten kan man sørge for at arbeidet er rimelig og forsvarlig til enhver tid innenfor de ulike fasene. Forskningens gyldighet kan poengteres ved å være spørrende til egne tolkninger av innsamlet materialet, sett opp mot realiteten av det som er forsket på (Thagaard, 2018). Om forskningen er gyldig kommer også an på om informantens uttalelser er troverdige (Postholm, 2010).

Reliabilitet handler om pålitelighet (Krumsvik, 2019), og går ut på at man har produsert innhold som leseren tror på (Skilbrei, 2019). Ofte blir reliabilitet koblet opp mot at andre forskere skal kunne oppnå det samme resultatet ved senere anledninger. Vil informanten for eksempel komme med andre svar ved forskerbytte (Kvale & Brinkmann, 2015). Både når det kommer til validitet og reliabilitet vil effekten av et forskerbytte være vanskelig å si noe om. Dette fordi at en intervju situasjonen der forsker og informant møtes, vil være en unik situasjon (Postholm, 2010). Vi mennesker snakker og ter oss på forskjellige vis, dermed er det sannsynlig at svarene ville kunne ha vært noe annerledes i dette arbeidet.

I dette arbeidet er prosjektets gyldighet og pålitelighet tatt i betraktning underveis i hele prosessen. Tematiseringen med sin problemstilling ble satt på bakgrunn av tidligere forskning,

som viser til at svømmeferdighetene til landets barneskoleelever er lav. Derfor var det av interesse å finne ut av hvordan det tilrettelegges på ungdomsskolen for at elevene skal nå kompetansemålene. Det ble utformet en intervjuguide som ville kunne gi svar på dette, med rom for oppfølgingsspørsmål for mer utdypende svar. Basert på tidligere forskning ville det oppfattes som merkelig dersom samtlige informanter mener at alle elevene er svømmedyktige når de begynner på ungdomsskolen. Det ville også vært merkelig dersom samtlige skoler har svømmeundervisningen jevnlig på alle tre trinn, dersom ressurser ikke blir ansett som et problem og dersom alle elevene går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere. Samtlige av disse problemene er tilstedeværende ved alle tre skolene, og viser at forskningen derfor kan oppfattes som valid og reliabel. Informantene utbroderer både i positiv og negativ forstand om svømmeundervisningen, både generelt og spesifikt ved egen skole. Som Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på, har man ved intervju muligheten til å finne meningen ved det som blir sagt, ved at utsagnene stadig kan bli utdypet og kontrollert. Kvalitativ metode, med intervju som verktøy, ble derfor valgt for å kunne få utfyllende svar ved å stille oppfølgingsspørsmål. Dette ville ikke vært mulig i en spørreundersøkelse med kvantitativ metode. Informantene ble valgt ut basert på den kunnskapen disse menneskene bør inneha i sine respektive posisjoner, og anses derfor som troverdige og pålitelige. Transkripsjonen ble gjennomført ordrett med nedskrevde pauser og latter. Dette for å gi et best mulig bilde av de aktuelle samtaler. Resultatene i dette arbeidet blir presentert både som sitater, men også som oppsummerende tekst av utsagn. Dette kan anses som en svakhet, da vi alle tolker forskjellig. De oppsummerende tekstene består fortsatt av det samme meningsinnholdet, men blir i noen grad påvirket av forskerens tolkning. Totalt sett er dette arbeidet valid og pålitelig i den forstand at forskningen har svart på de spørsmålene den var ment å svare på.

Generaliserbarhet, eller overførbarhet, tar for seg om resultatene fra forskning kan overføres til andre personer, situasjoner eller sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette arbeidet tar i hovedsak for seg å se på undervisningsplanleggingen av svømmeundervisningen ved den enkelte ungdomsskole. Det er flere forskjeller å spore hos skolene når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning, men det er også likheter funnet i resultatene og der planlegging og gjennomføring til dels gjøres likt ved de ulike skolene. Annen forskning viser også at det er ulike faktorer som spiller inn for hvordan svømmeundervisningen blir lagt opp og gjennomført hos den enkelte skole. Det at det både er forskjeller og likheter hos de ulike skolene, gjør at det blir vanskelig å si for sikkert at dette arbeidet kan generaliseres. Generalisering er heller ikke målet med kvantitativt arbeid. Man søker å finne svar på

fenomener og å forstå ulike personer livsverden. Det er likevel mulig å finne frem til felles forståelser i et materiale og grupper eller individers holdninger til fenomener.

5.0 Resultat

I dette arbeidet skal følgende problemstilling besvares;

Hvordan planlegges og gjennomføres svømmeundervisningen på ungdomsskolen?

Bidrar denne undervisningen til at elevene går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere?

Resultatene som presenteres er basert på svar gitt fra informantene, som er rektorer og lærere ved *Einer, Hassel* og *Ask* ungdomsskole. Resultatene presenteres gjennom følgende kategorier: *Informantenes kompetanse og erfaring med svømming, kompetansemål, organisering av svømme- og livbergingsundervisning, elevferdigheter og -kompetanse og planlegging og gjennomføring*. Dette er valgt for å gi bedre oversikt over presentasjonen av resultatene. Resultatene vil presenteres i form av direkte utsagn fra informantene, og i form av oppsummerende tekst basert på utsagn. Innledningsvis presenteres informantene, med deres kompetanse og erfaring med svømming.

5.1 Informantenes kompetanse og erfaring med svømming

Av de 6 gjennomførte intervjuene er samtlige menn i alderen 40-50 år, som alle anser svømmeundervisningen i skolen som svært viktig. Når det kommer til utdanning innenfor kroppsøving og erfaring med fysisk aktivitet, spesielt svømming, er denne noe ulik.

Anders er rektor ved *Einer* ungdomsskole og har 60 studiepoeng innenfor kroppsøving. Selv er han svært glad i å svømme, noe han lærte i 3-års alderen av familien. Svømmeundervisningen blir ansett som svært viktig, og han mener det burde vært enda større fokus på dette området.

Anders: Jeg har alltid vært glad i å svømme selv, så jeg lærte å svømme når jeg var 3 år. Jeg var heldig som hadde en bestefar som tok meg med veldig tidlig i svømmehallen.

Birger er lærer ved *Einer* ungdomsskole og har 30 studiepoeng innenfor kroppsøving. På fritiden driver han med sportsdykking og har ellers et greit forhold til svømming. Selv lærte han å svømme av egen familie i 5-6-års alderen.

Birger: Svømming er ikke noe spesielt jeg har drevet med. Ja, jeg er jo selvfølgelig svømmedyktig for all del, men jeg driver også med sportsdykking på fritida, så jeg har et greit forhold til altså å være i vann.

Endre er rektor ved Hassel ungdomsskole og er en aktiv mann som har drevet med fotball i mange år. Han er utdannet lærer og har undervist i kroppsøving, men har ingen studiepoeng i faget. Endre var tidlig i vann med familie, men lærte først å svømme i 6-års alderen på svømmekurs.

Endre: Jeg svømmer ikke så mye, men det er greit å svømme, jeg kan svømme og holder det sånn noenlunde vedlike. Men ikke noe fan, oppsøker ikke svømmehallen en gang i uka, sånn er det.

Gustav er lærer ved Hassel ungdomsskole og har verken utdanning innenfor kroppsøving eller pedagogisk kompetanse. Han har derimot en aktiv fortid innen forskjellige idretter og i førstehjelpsbransjen, og har nå ansvaret for førstehjelpsbiten ved skolen. Selv var han tidlig i vann med familie, men lærte først å svømme på barneskolen.

Gustav: Svømming har jeg holdt på en god del med, så er jeg på en måte en litt sånn uredd sjel. Svømmeteknisk sett så er jeg ikke en perfekt svømmer på noen som helst måte ... Det er sånn at jeg ikke kan legge meg ned i vannet og svømme 3 kilometer, det er det mange som kan, og da går dem opp også er det så vidt dem har puls, det kan ikke jeg gjøre. Men jeg er på en måte effektiv, også er jeg veldig avslappa med det å være under vann.

Christer er rektor ved Ask ungdomsskole og har 60 studiepoeng innenfor kroppsøving. Han er en aktiv mann som er glad i friluftsliv og har erfaring fra mange ulike idretter, men svømming er ikke en av disse. Som barn engstet han seg for bading, men lærte seg å svømme på svømmekurs i 7-8-års alderen. Christer legger ikke skjul på at ferdighetene i, på og ved vann ikke er av høyeste klasse.

Christer: Forholdet mitt til svømming er jo at når jeg hopper ut i et vann, så føler jeg at jeg drukner, hehe, tung og stor ... For meg å svømme 500 meter er kjempetungt, kjempetungt, da er jeg helt ferdig etterpå.

Likevel føler han seg trygg i, på og ved vann og mener at han ville klart å handle dersom en situasjon skulle oppstått.

Daniel er en meget aktiv lærer ved Ask ungdomsskole med mellom 15-20 studiepoeng innenfor kroppsøving. Han lærte selv å svømme med kamerater i 5-6-års alderen, og siden har svømming, sammen med samtlige andre aktiviteter, fått stor interesse. Han anser seg selv som en god svømmer, og er opptatt av at elevene skal bli trygge i vannet.

Daniel: De skal jo oppdra neste generasjon, så det er jo en fordel at de er trygge og liker å være ute i og rundt vann.

5.2 Kompetansemål

Lærerne og rektorene skal forholde seg til lærerplanen med tilhørende kompetansemål, men praktiserer skolene en undervisning som er i tråd med lærerplanen? For å få svar på dette, er det av relevans å finne ut av hva informantene legger i ulike begreper som kompetansemålene består av, spesielt svømmedyktighet, selvberging og livberging.

Informantene hevder at det å være svømmedyktig innebærer å være trygg i vann, slik at man beholder roen og har kontroll. Det går igjen at en distanse på 200 meter bør kunne forseres, samt ha evne til å flyte, dykke og hente opp noe fra en viss dybde. Anders forklarer hva han legger i begrepet.

Anders: Svømmedyktig? Eh, holdt på å si, litt tosidig, tenker jeg. Det er jo selvfølgelig, hvis du faller ut i vannet, så klarer du å komme deg opp igjen, uten at du får panikk, det er vel kanskje det grunnleggende ved svømmedyktighet. Så er det jo kanskje litt mer utvida at det er at du er så trygg at du har glede av å være i vannet. For en ting er jo å være trygg i forhold til å falle uti, også ikke få panikk, men en annen ting er å være så trygg at du virkelig har glede av å dykke også ha hodet under vann, for å si det sånn. Jeg tenker at du ikke er ordentlig svømmedyktig før du synes det er gøy å ha hodet under vann.

Informantene definerer selvberging til å ta tryggheten i vann ett steg videre. Dette ved at man klarer å unngå panikk dersom man skulle havne i vannet. Ved å beholde roen vil man kunne orientere seg slik at man kan svømme til nærmeste land, hvor man så tar seg opp. Daniel forklarer hva han legger i begrepet.

Daniel: Jeg tenker at hvis man skulle havne på dypet, så er man såpass trygg at man klarer å komme seg inntil kanten, at man klarer å holde seg oppe og ha kontroll.

Livberging blir av informantene definert til å ta hånd om andres liv, uten å sette eget liv i fare. Dette innebærer kunnskap og ferdigheter om ilandføring, den forlengede arm, stabilt sideleie, nødnumrene og HLR. Endre forklarer kort hva han mener er viktig å kunne i en livbergingssituasjon.

Endre: Mhm, da må man jo kunne sånn hjertekompresjon og sånn lufttilførsel ikke sant, eh, det er jo viktig, også den at man skal tilkalle hjelp og hele den rekka der da, den er jo vesentlig, stabilt sideleie og, ja.

Birger utdyper og eksemplifiserer mer om livberging.

Birger: Eh jeg føler det, rent personlig så er hjerte-lungeredningsbiten den viktigste av den, fordi den kan du få bruk for også annet enn til svømming. Du kan komme bort i en ulykke et eller annet som har skjedd på andre steder også, så den føler jeg er sånn sett er viktig å prioritere. Men det er jo greit å vite også hvis da kameraten din får problemer eventuelt, hva skal du gjøre, skal du stå på land å hyle liksom eller skal du kaste deg ut å redde han, at du vet, ok ja det bør være en mellomting, jo du må hjelpe han, men at du vet sånn at du faktisk ikke setter deg selv i fare også, at du har lært noen teknikker på hva er lurt å gjøre, ikke bare kast deg ut og svøm bort til han liksom.

Etter å ha definert de ulike begrepene i kompetansemålene, får informantene spørsmål om de mener svømme- og livbergingsundervisningen i skolen er viktig, og om oppbyggingen av kompetansemålene etter de ulike trinnene er relevant og god. Samtlige mener at svømme- og livbergingsundervisningen er viktig. Dette begrunnes med at vi bor i et land med mye kyst og vann, hvor folk ofte oppholder seg. Derfor er det viktig at man har kunnskap om å redde eget og andres liv. I tillegg blir det nevnt at disse egenskapene kan være livsviktige i andre sammenhenger, som på tur i nærheten av vann, på sykkeltur eller i trafikken. Gustav eksemplifiserer dette.

Gustav: Jo, fordi at, det blir jo det samme som hvis du ikke har sett en bilulykke, så har du jo ingen forståelse for hvor galt det kan gå. Hvis ingen lærer deg om hva som skjer med en kropp når den er under vann, og hva som kan være farene, så har du jo heller ingen formening om hva, eh, da har du flaks hvis det går bra. Og når det gjelder vann, så kan vi ikke stole på flaks, for på et eller annet tidspunkt så går den ut også.

Videre blir progresjonen i kompetansemålene ansett som viktig og riktig, og blir begrunnet med at de alle er en forutsetning for hverandre. Skal man kunne berge eget liv må man kunne svømme, og skal man berge andres liv, må man kunne berge eget.

Informantene anser nåværende kompetansemål som viktige og riktige, men fra 2020 og 2021 kommer nye kompetansemål inn i skolen. Derfor får informantene spørsmål om hva de mener om disse endringene. Samtlige informanter mener det er bra at det kommer inn kompetansemål som gjelder svømming etter 2. trinn. En positiv side som blir trukket frem av denne innføringen, er at elevene vil kunne være bedre rustet når de kommer til ungdomsskolen. Det blir også nevnt noen utfordringer ved dette, blant annet at innføringen ikke vil gi forbedrede resultater i nær fremtid.

Christer: Det kommer heller ikke til å bli noe mere, det kommer ikke til å skje noen endringer nå med en ny lærerplan, eh, selv om det er noe nytt på andre trinn, altså vi vet så mye om reformer i skolen, det er naivt å tro at et par-tre nye kompetansemål skal revolusjonere ... Jeg tenker jo at det vil ta tid før vi ser de resultatene, for det handler jo om fasiliteter.

Som et kriterium for at undervisningen skal kunne forbedres i tråd med ny innføring av kompetansemål, stilles det krav til flere ressurser.

Birger: Hvis det ikke blir satt av mer ressurser, slik at det fortsetter sånn det er, da blir den som den forrige planen, det er en flott plan som står fint i hylla, og som vi kan si at dette skulle vi gjort.

Informantene sår videre tvil om at skolene får mer ressurser selv om det blir innført flere kompetansemål.

Endre: Det er litt politikerstyrt og, ikke sant. Det er veldig enkelt for politikerne å si, at ja dette skal fullføres, også kanskje ikke fullt så greit når man ikke innvilger det at skolen nærmest må betale for å holde på dette her, når det er kommunale anlegg også, er jo helt hårreisende.

I tillegg til innføring av kompetansemål på 2. trinn, får informantene spørsmål om den nye presiseringen der deler av livbergingsundervisningen skal ut etter 10. trinn, som trer inn høsten 2021. Her er det ulike oppfatninger blant informantene, men på Einer skole er de allerede i gang.

Anders: Nei, vi visste jo akkurat det med at de skal ut, det visste vi jo kom, så vi benytta oss av muligheten til å tjuvstarte litt også, ja, tenkte at nå må vi bare begynne.

På Ask skole derimot, kommer denne presiseringen litt overraskende på.

Christer: Ja, oi, den har jeg ikke fått med meg, forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vann ute i naturen, jaja ... Men da er jo, eh, de planene, de er jo ikke gamle, og det er jo nå, så skal jo vi i fagseksjonen, lærerne sitte å gjøre oss kjent med den nye planen, og hvilke på en måte justeringer som må gjøres ... det tenker jeg jo da blir en ting vi må sette på agendaen da, ja.

Læreren ved Hassel skole er klar over presiseringen, men er ikke begeistret av den grunn.

Gustav: Jeg tenker at de som satt det opp har vel hatt en god mening med det, men de har nok ikke tenkt over alle risikofaktorene ved det.

5.3 Organisering av svømme- og livbergingsundervisning

Informantene har fått en rekke spørsmål rundt det organisatoriske ved å gjennomføre svømmeundervisning. Her har det vært av interesse å finne ut av hvem som står for svømmeundervisningen og hvilken utdanning og erfaring denne personen har, samt hvor svømmeundervisningen foregår og hvordan reiseveien dit er. I tillegg er det erklært antall timer og dager de ulike trinnene har svømmeundervisning, og det er blitt snakket om utfordringer ved å gjennomføre svømmeundervisning. Hos samtlige av skolene er det niende trinn som har svømmeundervisning i løpet av ungdomsskolen. Ellers praktiseres det organisatoriske noe ulikt fra skole til skole. Einer skole har de tidligere årene fått 2x2 timer i svømmehall av kommunen hvert år for å drive svømmeundervisning. I kommunen finnes det bare én svømmehall som alle skolene må dele på. De siste årene har tid i hall blitt en utfordring, noe skolen har tatt tak i.

Anders: Vi har identifisert problemet, også har vi tenkt at vi må prøve å gjøre noe med det. Vi har muligheten til å være ute, ikke sant, fordi basseng har vi alt for lite av, det er egentlig ingenting. Vi ser jo også at mange ikke kan svømme, og vi ser at mange er usikre i livbergings situasjoner, så derfor så har vi valgt å bruke tid, energi og krefter på å komme i gang med den type undervisning i vannkanten ute rett og slett.

Det er først og fremst lærerne ved skolen som har vært pådrivere for at elevene skal ha noen form for svømming i løpet av ungdomsskolen.

Birger: De siste åra nå så har vi ikke hatt svømmehallen i det hele tatt, for vi har ikke fått plass i den. Vi har satt på trinnet mitt, som er niende trinn i år, at de får jo ikke svømmeopplæring, eh, så vi må jo gjøre et eller annet med det, for vi oppfyller jo ikke disse måla i lærerplanen. Så derfor har vi starta opp ute, for vi så det at, nei vi får ikke tid i svømmehallen, så skal de få noe som helst, så må vi gjøre noe annet.

Ved Einer skole har dermed elevene det siste året fått to dager med svømmeundervisning utendørs, i løpet av ungdomsskolen. Disse utendørs dagene krever nemlig hele skoledager.

Birger: Gjennomføringen av svømmeundervisningen ute krever at vi setter av hele skoledager, men ved å gjøre det tar vi timer fra andre fag. Vi har to gymtimer i uka, og hvis vi skal kjøre utendørs svømming i de timene, så rekker vi bare å sykle ut til stranda og tilbake til skolen.

På disse utedagene ved Einer skole, er alle lærerne på trinnet med, hvor de som har godkjenningen og kompetansen gjennomfører undervisningen rent praktisk, mens de resterende fungerer som hjelpere. Planen er å utvide ytterligere de neste årene, slik at både åttende, niende og tiende har svømmeundervisning ute både på våren og på høsten. Våtdrakter har blitt kjøpt inn til lærerne i vann, og torsoen av dukker står i neste års budsjett. Med tanke på reisevei ligger svømmehallen i gåavstand fra skolen, mens stranden hvor det foregår utendørs svømmeundervisning ligger 6-7 kilometer fra skolen med sykkel, det gjør at det er tidkrevende å drive svømmeundervisningen ute. Derfor er det et sterkt ønske å få noe tid innendørs i hall.

Anders: Jeg tror det er helt alfa omega i denne debatten her er at eh, skal vi lære elevene å svømme så må vi ha nok tilgang på basseng. Eller skal vi klare å gjennomføre de kompetansemålene, så må vi ha tilgang på basseng, ellers så trenger de nesten ikke å stå der.

På spørsmål om hvorfor tid i hall ikke eksisterer, blir økonomiske midler, fra kommunens side, nevnt gjentatte ganger.

Birger: Vi driver ikke med svømmeopplæring på ungdomsskolen, her sånn. Vi har i hvert fall ikke gjort det de siste 20 åra, fordi at ja, det er økonomien som har stoppa det. Skulle gjerne hatt mer tid, men det er jo ikke midler til det, så vi får ikke gjort noe med det liksom ... Kommunen har ikke tatt seg råd til mer.

Ved Einer skole har alle de ansvarlige for svømmeundervisning studiepoeng i faget, men det er ønsket med et kompetanseløft hos lærere.

Anders: Kompetansen hos lærerne er jo også noe som jeg tror vi må løfte, ja. Eh, og det er et ønske også, fordi de også ser at det er blitt en større utfordring enn det kanskje var for noen få år siden. Fordi at eh.. nå er jo ikke jeg så tett på faget lenger, men har inntrykk at foreldregenerasjonen nå ikke er like flinke til å drive med svømmeopplæring som det de var før, det er ikke så naturlig, det blir så mange andre arenaer som barna er med på.

Det er ikke bare rektor ved skolen som ønsker et kompetanseløft, lærerne selv ønsker en oppfriskning og forbedring av egen kompetanse.

Birger: Det vi her hos oss ikke er gode på, er jo hvordan du faktisk skal lære disse barna å svømme og gjøre teknikkene. Sist jeg hadde en sånn opplæring var første året på lærerskolen i 94.

På Hassel skole har elevene tre timer svømmeundervisning innendørs i løpet av ungdomsskolen. De svakere elevene får én til to timer ekstra. I tillegg til disse tre timene (+én til to timer for de med lav kroppslig kapital) innendørs i basseng, gjennomføres livbergingsdelen av svømmeundervisningen utendørs på tur. Også ved denne skolen finnes det bare én svømmehall i kommunen som skal fordeles på alle skolene. Rektor virker ikke å være særlig fornøyd med timetallet, men forklarer også hvorfor det er utfordrende å få til mer.

Endre: Det er ikke mange timene altså, tre timer, det er håpløst. Vi kunne jo fått til mer svømming, men da måtte vi ha brukt penger på det da, det handler jo om midler dette her. For det første så må vi jo ha transport til svømmehall, også må vi betale for å komme inn på svømmehall. Jeg kunne jo ønske at vi hadde svømt mye mer, men da måtte jeg, eh, tatt penger fra noe annet, for å satse på svømming. Hadde vi hatt et svømmebasseng på skolehuset her da, så hadde det jo ikke vært noe problem i det hele tatt.

Når det kommer til hvem som har ansvaret for svømmeundervisningen ved Hassel skole, stilles det ikke nødvendigvis noen krav til utdanning. Rektor Endre er opptatt av at personen har interesse for svømming og lysten til å undervise. Det er ofte de to samme personene som underviser alle skolens elever i svømming. Den ene læreren har ofte vært en lærerstudent eller pedagog, i tillegg til den intervjuede læreren i dette arbeidet. Disse to underviser en klasse på opptil 30 elever av gangen. I tillegg er det en tredje person tilstede, som oftest en kroppsøvingslærer med nær relasjon til elevene. Rektor har ingen krav til utdanning, men nevner samtidig at en utfordring ved svømmeundervisningen er at «*man må ha, kall det spesialister til oppgaven da,*» (Endre) som han sier er lærere med minst årsenhet innenfor kroppsøving.

Ved Ask skole får elevene seks timer svømmeundervisning innendørs i hall. Hallen ligger et stykke unna skolen, men skolen er heldig som har fått tid i hall ved skoledagens start, slik at reiseveien ikke stjeler mye tid. Elevene går, sykler eller tar buss til og fra. Læreren fra skolen er ikke spesielt fornøyd med timetallet.

Daniel: Her hos oss så har hver klasse bare 6 ganger, så jeg ser jo at mange trenger å øve mer, som vi ikke har tid til, så det ergrer meg litt grann, så det blir litt stress innimellom, at det er mye vi skal gjennom på så kort tid, så det kan bli litt utfordrende. Det meste her blir en intro til hva du kan gjøre og hva som det er lurt å jobbe med hvis du har tenkt til å bli bedre i svømming. Det er jo helt hull i hodet at vi som skole her, må leie timer av egen kommune for å få svømming. Så har du da skoler med egne bassenger, så der kan de jo svømme mye. Så det blir litt tilfeldig hvem som får mye, og helt klart, det er mengdetrening som må til.

Rektor på Ask skole får spørsmål om hvem som får ansvar for svømmeundervisningen.

Christer: Først og fremst så er det viktigst for meg at de oppfyller et kompetansekrav i kroppsøving, disse studiepoengene én må ha, de 30 studiepoenga som er et minimum på ungdomsskolen. Og ofte så har jo lærerne mer en 30, de har gjerne året (60 studiepoeng) ikke sant.

Rektor presiserer at lærerne ved skolen skal ha 30 studiepoeng i kroppsøving, men læreren som blir intervjuet fra skolen, og som har en del av ansvaret for svømmeundervisningen ved skolen, har kun 15-20 studiepoeng. I svømmeundervisningen er det to lærere til stede som styrer en klasse på opptil 30 elever av gangen, men det er et ønske om å være tre lærere, slik at det kan differensieres enda mer.

Når det kommer til utfordringer ved å drive svømmeundervisning, blir det nevnt flere ved Ask skole.

Christer: Vi har ikke ressurser og kompetanse i skolen til å ta et ansvar alene, det kan godt hende at det ligger i skolens oppgaver, men da må kompetansen og ressursene også være der etter, og det er det ikke i dag. For å heve kompetansen hos lærerne så er det også ressurser, eh, ikke nødvendigvis i grad av økt tilføring av ressurser, men en omrokking av ressurser og det er det jeg sier, at da må noe annet tones ned, for noe annet skal komme opp. Vi har og problematikken rundt tilgang på fasiliteter for skolen, også skulle vi nok hatt mer tilgang til tid for våre elever, ja. Sett opp mot mye annet som også skal inn i skolen, er det en utfordring å prioritere svømming fremfor noe annet, og det er også en utfordring knytta mot de elevene som, altså vegrer seg for svømming, sånn rent organisatorisk da.

Sett bort i fra alle utfordringer og mangel på ressurser ved de ulike skolene, får informantene spørsmål om hva som ville vært det ideelle timetallet for at elevene skal nå kompetansemålene.

Samtlige informanter mener at den enkelte elev bør få det timetallet som trengs, og at det samlede tallet bør være betraktelig høyere enn det er ved skolene per dags dato. I tillegg er det en stor enighet i at elevene bør ha svømmeundervisning på hvert trinn, slik at ferdigheten holdes ved like.

Daniel: Det burde vært svømming hvert år, det burde vært altså, vi kunne hatt en syklus med det hvert år for å få litt kontinuitet, for ellers så blir det bare sånn drypp.

Differensiering med tanke på elevenes ulike ferdigheter og kompetanse blir vektlagt når ønsket antall timer argumenteres for ved Einer skole.

Birger: Det aller beste er jo at de hadde fått det de trengte for å si det sånn at da, du trenger tre timer for at du kan dette fra før av. Starte med en økt da, vis meg hva dere kan, også kunne du fordelt de etter det, dere får tre timer i svømmehallen, for dere trenger ikke mer enn det. Du kan jo ikke svømme, så du får femten timer, hvis du trenger det. Det hadde jo vært det ideelle, det kommer jo aldri til å skje, for å nå det her. Men at de burde hatt, eh (lenger tenkepause) seks til åtte timer hvert år, i hvert fall, tenker jeg da, så de har litt på hvert trinn.

Også ved Hassel skole, blir differensiering vektlagt i ønsket timetall. Her er ønsket at de sterkeste blir luket ut fra undervisningen etter hvert som de når målene, slik at de svake kan få alt fokus i undervisningen.

Gustav: Det er vanskelig å komme med et ideelt tall for fellesskapet, for hver enkelt er individuell. Det skulle vært sånn at de svakeste elevene får fortsette hele året. De i midtsjiktet skulle også fått litte granne mer. Slik at de hadde gått ifra å være såpass adekvat normal til å bli litt over da. De aller sterkeste da, tenker jeg, kunne vært inne på en sånn utsjekk bare. Ok, check, check, dere har nådd alle måla allerede, da kan dere få fortsette med utdanninga deres på skolen.

5.4 Elevferdigheter og -kompetanse

Informantene får spørsmål relatert til elevenes ferdigheter og kompetanse i svømming og livberging, både før, under og etter ungdomsskolen.

Samtlige av skolene opplever at elevene kommer til ungdomsskolen med vidt forskjellig ferdigheter og kompetanse innenfor svømming og livberging. Noen kan ikke svømme i det hele tatt, noen klarer seg greit og andre driver aktivt med svømming. Ved Ask skole, er elevene svake i spesifikke ferdigheter, når de kommer til ungdomsskolen.

Daniel: Det er veldig stor variasjon, og har lagt spesielt merke til det i år, det er utrolig hvor dårlig de svømmer på rygg, ryggsømming, ja, der er de, veldig redde. Også ser vi jo mange som får litt hetta når de hører at vi skal dykke under vann og hente en dukke og så videre, som ikke helt vet hva det går ut på. Og det forundrer meg med stuping og det å være ute i vannet, jeg kjenner ikke igjen den, og det har jeg merket har blitt dårligere med årene. Jeg merker jo at vi har en helt annen elevgruppe nå enn de første årene jeg jobbet her. De var mer selvgående, litt mer robust og tålte mer.

Ved Einer skole er det generelt svømmeferdigheter det står dårlig til med, og rektor er ikke spesielt fornøyd med tilbudet kommunen gir, og forklarer hva dette tilbudet betyr for innbyggerne.

Anders: Det kan jeg si, at i denne kommunen så har ikke elevene den kompetansen de skal ha, innenfor svømming og livredning når de kommer til ungdomsskolen. Kommunen har så liten tilgang på hall, både til barneskolene og ungdomsskolene, så jeg er ganske trygg på og kan si at barn i denne kommunen lærer å svømme fordi de lærer av foreldrene sine og ikke av skolen.

Lærer ved Einer skole utdyper mer om hvorfor elevene kommer til ungdomsskolen med ulike forutsetninger.

Birger: Elevene kommer med ulikt utgangspunkt, og man ser fort hvem som kan svømme og ikke. Elevene har også selvfølgelig varierende interesse, noen liker ikke å være i vann og er ikke så opptatt av det, og da blir du heller ikke spesielt god til det. Andre sier at de kan svømme, men det de gjør er jo å padle som ei bikkje. Også har du de som blir overraska over egen ferdighet, oi, jeg er nok ikke så god som jeg trodde likevel.

Heller ikke ved Hassel skole er ferdighetene på topp. Læreren legger ikke skjul på hvilket nivå ferdighetene til elevene ligger på når de kommer til deres ungdomsskole.

Gustav: Svømmeferdigheten, den er fryktelig, fryktelig dårlig. Det er labert, rett og slett.

Ferdighetene til elevene er generelt svake, men noen er svakere enn andre. Det blir derfor diskutert hvorfor elevenes svømme- og livbergingsferdigheter er så varierende. Når det er sagt, er det ikke mange ekstreme tilfeller der ute, hvor elever faller helt fra.

Gustav: Det er alltid noen som man bare ikke får tak i, det kan være kanskje 2 av 130 elever på trinnet. Det er ofte jentene, men ikke av et typisk mønster. Hvis noen av gutta

er borte, så er det de svake, de som er redde for å miste ansikt, fordi de ikke kan svømme.

Erfaring med fysisk aktivitet nevnes som en faktor, som gjør det enkelt å skille de svake fra de sterkere svømmerne.

Daniel: Jeg ser jo at de som har ganske god kroppsbeherskelse er de som har gode svømmeferdigheter, de som nesten ikke beveger seg ellers, har ofte dårlig kroppskontroll som gjør at de kvier seg for å være særlig i vannet lenge av gangen.

Økonomi og kultur for sin del av skylden for manglende ferdigheter.

Anders: Vi har de rikeste kommunene og de mer fattige kommunene, og det er jo ingen tvil om hvor de som ikke kan svømme hører hjemme, det er ikke blant de som har mest. Det er jo de som har lite ressurser hjemme som ikke har lært å svømme. Men så har det jo mye med kultur og gjøre, det er veldig kultur i Norge å dra på svaberget, det er jo ikke det hvis du kommer fra Tyrkia eller Iran, rett og slett.

Videre blir foreldre brakt opp som en faktor for manglende ferdigheter og interesse.

Endre: Foreldreansvaret har blitt hviska ut mellom disse årene, det er interessant da. Nå sier ikke jeg, det hadde vært veldig enkelt for meg og sagt som en skolemann at, dette er foreldrenes ansvar, det hadde vært veldig enkelt, men eh, vi skal jo samarbeide om opplæringa, og når vi er i en situasjon som vi er i nå, så kan det være sånn at man må vekke den delen av befolkningen igjen da, hvordan det gjøres, det veit jeg ikke, men i hvert fall før så var det nærmest en æresak, det er det ikke lenger.

Som en tilleggsfaktor til foreldrene, blir også økonomien deres dratt inn.

Christer: De elevene som ikke kommer like langt, ser vi nok at eh, er det elevene som ikke har fullt så ressurssterke foreldre, de ferdes kanskje mindre ved sjøen, de er kanskje ikke så mye i svømmehallen på fritiden. De med litt mer kapital, de har en båt, de har en ribb, og de har en cruiser og litt av hvert. Da er det mye bading og svømming rundt det som gjør at de er bedre rusta når de kommer hit på skolen.

Selv om elevene innehar varierende ferdighetene når de kommer til ungdomsskolen, får informantene spørsmål om hva de ønsker at elevene skal sitte igjen med etter svømmeundervisningen. Samtlige ønsker at elevene skal være trygge og opparbeide seg en respekt for å være i, på og ved vann. I tillegg blir det å beholde roen nevnt flere ganger, slik at elevene kan ta kloke beslutninger både dersom de selv havner i vannet eller de observerer andre

som sliter i vannet. Informantene nevner med andre ord ferdigheter som har med svømmedyktighet, selvberging og livberging og gjøre. Når det er sagt, mener informantene det er oppnåelig at alle elever går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere? På dette svarer samtlige informanter klart og tydelig; nei! Noen når målene ved utgangen av ungdomsskolen, men det er også en god del som ikke gjør det.

Endre: Vi må begynne på scratch med noen, og noen går jo kanskje ut av ungdomsskolen uten å være ordentlige svømmedyktige og.

Rektor ved Ask skole sier noe om hva elevene flest sitter igjen med når de går ut ungdomsskolen.

Christer: Jeg tenker de fleste kan svømme, eh, de fleste kan dykke ned et visst antall meter, (lengre pause) men å være rusta for det de møter utendørs det er de jo ikke, ikke gjennom det skolen gjør, nei.

5.5 Planlegging og gjennomføring

En del av denne oppgaven tar for seg hvordan svømme- og livbergingsundervisningen på ungdomsskolen blir planlagt og gjennomført, derfor er det av interesse å stille noen spørsmål i relasjon til dette ved de ulike skolene. Blant annet om hvordan alle elevene får utbytte av undervisningen, og hvordan de basert på dette vurderes. I og med at utendørs livbergingsundervisning skal inn i skolen fra 2021, vil spørsmål rundt dette temaet også stilles. Ved alle de tre skolene gir rektor ansvaret for planleggingen av svømmeundervisningen til de lærerne som underviser i svømming. Samtlige rektorer stiller krav til at lærerplanen skal tas i betraktning, at det skal være én lærer pr. 15. elev og at denne læreren skal ha bestått livredningskurs. Ellers får lærerne frie tøyler til å planlegge undervisningen.

Endre: Jeg forventer at undervisningen blir tatt på alvor, og blir gjort på en bra måte, også forventer jeg at forhåpentligvis da, at man når målet her.

Ved Einer skole er rektor opptatt av hvordan elevene møtes av læreren.

Anders: Jeg er med på det overordnede planet der vi har fokus på elevens læring, men ikke hvordan detaljene skjer i et klasserom, det legger jeg meg ikke opp i, men jeg mener veldig mye om hvordan man møter elever, hvordan man driver tilpasning og hvordan man prøver å møte de som synes faget er vanskelig og alt mulig sånt noe.

På Ask skole er rektor opptatt av at kompetansemål skal brytes i mindre, forståelige mål.

Christer: Generelt så er jeg veldig opptatt av at opplæringa for elevene her skal være styrt etter lærerplanen ... Lærerne skal alltid bryte ned kompetansemålene i læringsmål som er litt enklere å forstå, så det å bruke verba i måla, også kommer aktiviteten og vurderingsformen lenger ut i planleggingsarbeidet.

Hovedfokuset hos skolene ligger i det å hjelpe elevene på vei mot å bli svømmedyktige, spesielt de elevene som henger etter. Undervisningen tar for seg å trygge elevene i vann, samt gi de kunnskap til å respektere det å oppholde seg i, på og ved vann.

Gustav: Svømmedyktighet er det viktigste, for meg tenker jeg at det er mye viktigere også heve de fem som dør hvis dem går ut i vannet, enn det er eh, med de på topp eller øvre halvdelene da, at de skal bli så gode at de på en måte vinner svømmestevner, det kan de gjøre på fritiden sin.

Når det kommer til livbergingsdelen, er lærerne ved de tre skolene spesielt opptatt av å vise elevene hvordan mennesker i druknings situasjoner kan oppføre seg i vannet, både på avstand og ved nærkontakt. Én person kan ha full panikk, lage mye lyd og bevegelser i vannet, mens en annen person vil gjør det stikk motsatte. Noen er ved bevissthet og noen er ved ubevissthet.

Gustav: Vi kjører ofte et lite skuespill, hvor jeg faller ut i vannet, også plasker jeg litt utover, også begynner jeg å rope om hjelp, så spør den andre læreren, er det noen som kan hjelpe han? Og da er det alltid en eller annen tøff gutt eller jente, som uten å tenke, bare reagerer, hopper ut i, kaster seg ut i, svømmer rett bort til meg, tar tak i meg. Så får dem en dukkert. Da får de seg en skikkelig vekker, så det er en effektiv måte å vise hva som skjer hvis du tar tak i en. Hva kunne vi gjort istedenfor? Kasta en livbøye, brukt den forlengede arm og så videre.

Det blir lagt vekt på at man i en druknings situasjon bør ta noen faktorer i betraktning: avstand, tilstanden til personen du skal redde, egen trygghet og muligheten for å benytte seg av forlenget arm. Ellers blir hovedfokus på livbergning flyttet utendørs, slik at halltiden går til fokus på svømmedyktighet.

Samtlige av skolene har en fungerende alarmplan både innendørs og utendørs, som blant annet tar for seg hvem som skal ringes ved drukning eller nesten drukning, førstehjelps rutiner og evakuering av badet. For å hindre at denne alarmplanen må benyttes, er det noen regler som går igjen hos skolene. Elevene må vente på lærerne, før de kan hoppe ut i, på tur skal ingen være ved vannet, hopping og svømming foregår på bestemte områder og det er ikke tillatt å dytte eller holde noen under.

Ved Einer skole foregår all svømmeundervisning utendørs hvor elevene får beskjed en uke i forveien om når og hvor undervisningen skal foregå. Denne beskjeden går også hjem til foreldrene, som deretter blant annet kan gi tilbakemelding dersom deres barn ikke kan stille. Som et eksempel på planlegging av svømmeundervisning, har lærerne ved Einer skole startet med utendørs svømmeundervisning. I tillegg til liten tid i hall, har lærerne blitt inspirert til å drive undervisningen utendørs, etter selv å ha fått erfare dette. For noen år siden startet skolen opp med å gjennomføre livredningskurset for lærerne utendørs. Kurset ble gjennomført i maimåned, med vind, regn og kulde. Her fikk mange av lærerne erfare på egen kropp, at det å holde på med svømming og livberging er noe helt annet ute i det fri enn inne i et basseng. Etter kurset startet derfor planleggingen med gjennomføring for elevene utendørs. Lærerne fikk på alvor erfare de store kontrastene mellom innendørs og utendørs, som satte hele opplevelsen i ett realistisk perspektiv.

Birger: Vi tenkte at, joda det er fint å kunne svømme i svømmehallen der det er varmt i vannet og det er kort til bassengkanten. Men når er det du trenger å kunne svømme, når er det du trenger å kunne livredning, det er når du faller i sjøen.

Ellers spiller det organisatoriske en rolle i planleggingsfasen ved Einer skole. Lærerne mener målene elevene skal nå, er for store og komplekse, til den minimale tiden med svømmeundervisning som blir gitt. Og da spesielt når elevene kommer til ungdomsskolen med vidt forskjellige kunnskapsnivå. Tiden er såpass liten at lærerne ikke vil kalle det svømmeundervisning, men heller vis-oss-hva-du-kan. På bakgrunn av det settes det ingen spesielle mål for de to utendørs svømmedagene, utenom at elevene skal få vise hvilke ferdigheter og kompetanse de allerede innehar. Det blir gjennomført en rekke øvelser, slik at lærerne kan huke av for kan/kan ikke basert på kompetansemålene for svømming. Vurdering av elevene blir gjort på bakgrunn av denne avkrysningen.

Birger: Svømmesjekken gjør vi på grunn av lærerplanen, har vi oppfylt lærerplanen? For det lærerplanen egentlig sier er jo ikke jeg skal lære eleven det og det, men jeg skal vite at eleven kan dette etter tiende klasse, det er det, sånn at, jo eleven kan det/kan det ikke, det er det vi får gjort dessverre. Hvis ikke de kan det, så er det, ja det vi får sagt er at, dette bør du øve mer på.

Elevene ved Einer skole har svømt lengre distanser, svømt med klær, kledd av seg i vann, svømt på dypt vann, fått prøve seg på kort i ilandføring etterfulgt av å få personen opp på land og

hjerter-lungeredning på Anne-dukke. Gjennom disse ulike aktivitetene har elevene gjort seg noen erfaringer rikere.

Birger: Vi fant ut at elevene syntes det var kaldt og fælt, og at det var tungt å svømme med klær og det var tungt å svømme i sjøen i forhold til å svømme i basseng. De fikk svømme en 75-100 meter, det var en opplevelse for mange det at, oi, dette er noe helt annet, mange som fikk jeg seg en aha-opplevelse der.

Selv om tiden er knapp for Einer skole, er både lærerne og elevene fornøyde med gjennomføringene utendørs.

Birger: Det fungerte overraskende bra, det var litt snakk om at vannet var kaldt, men det er jo naturlig reaksjon, men det var ikke noe sutring om at jeg vil opp, det var noen få som ville opp fordi de ikke kunne svømme og de følte seg utrygge ikke sant måtte hjelpes opp og ned, men 90% gjennomførte helt greit, og synes etterpå, at ja det hadde vært kaldt, men det hadde vært en grei opplevelse. De hadde lært noe av det. Vi var overraska over at så mange skulle være så positive, de synes at dette var nyttig, at det var noe annet enn å være i svømmehallen, og jeg trodde jeg kunne svømme, men dette er jo, noe helt annet.

Med den knappe tiden og uten halltilgang sliter skolen med å tilrettelegge for alle elevene, spesielt for de som henger etter.

Anders: Det er egentlig litt krise, hvis vi oppdager at noen ikke kan svømme. Vi har ikke så mye vi får gjort, vi får ikke mer tid i hallen. Vi har så vidt begynt inn mot kommunen, for å få tilgang til et lite basseng her, som jeg ikke visste om før i høst. Men så er det jo også sånn at vi, den ideelle situasjonen er jo at vi identifiserer de som trenger svømmeopplæring også blir jo de hjulpet spesielt, ikke sant. Det er jo litt sånn, utfordringa med det og ikke kunne svømme, er jo litt skambelagt og, og det er utfordrende. Jeg er veldig tydelig på, til vår kommunale, altså skoleeier da, at vi bryter lover hvert eneste år, og det er jo noe vi håper at, altså, politikerne skjønner snart og.

Det siste året, har fire til seks elever som ikke kan svømme i det hele tatt fått tilbud om en time ekstra i vannet med egen kroppsøvingslærer. Dette tilbudet er opp til elevene og foreldrene å takke ja til.

Ved Hassel skole har de det siste året prøvd ut et nytt opplegg. Før første svømmetime, får elevene rangere egen svømmeferdigheter fra 1 til 10, hvor 1 er svak og 10 sterk. Etter å ha

rangert seg selv, blir elevene delt inn i grupper etter nivå. De elevene som rangerer seg fra 1-4 havner i samme gruppe, og er den delen av klassen som får 1-2 timer ekstra svømmeundervisning. Denne selvrangeringen er en del av planleggingsarbeidet til svømmeundervisningen. På tross av at elevene anslår egne svømmeferdigheter, vet ikke nødvendigvis lærerne hvordan disse elevene faktisk klarer seg i vannet. Dette gjelder både den enkelte elev og klassen som en helhet. Derfor planlegges undervisningen etter et vidt opplegg, slik at det er mulig å tilpasse undervisningen etter elevenes nivå.

Gustav: For en gruppe så funker det greit å ha litt sånn sisten i vannet, hvor du kan løpe litt rundt og trå litt og få litt plask i ansiktet og sånt noe. For en annen gruppe, så er det bare helt tåpelig. For noen har vi litt livredning og dykking etter dukke, for andre er det helt uaktuelt, hvor det holder å finne de ringene på beina sine liksom.

De to lærerne, en mann og en dame, som styrer svømmeundervisningen på Hassel skole, planlegger øktene sammen. Ved å være en representant fra hvert kjønn, kan de to garderobesituasjonene kontrolleres. I tillegg finnes det egne båser i dusjene, som vil være en fordel for de elevene som sliter med å vise seg foran andre. Fokuset i øktene er at alle skal lære å flyte, også med ansiktet ned. Dette blir presisert ved at det er en stor sak å tåle det å ha hodet under vann, slik at man kan unngå panikk. Ellers legges det vekt på svømmearter.

Gustav: Vi fokuserer på rygg og crawl som hovedgrupper. Brystsvømming er allerede feilinnlært hos veldig mange, så det å prøve å avlære den, det er vanskelig. Også krever brystsvømming, sammen med butterfly, kompliserte teknikker, i forhold til crawl og rygg som er fryktelig enkelt. De fleste kan ikke crawl, så der er det enklere å styre de inn.

Det blir ikke satt mål for de enkelte økter, men hver elev får løpende tilbakemeldinger underveis. Dette kan være tilbakemeldinger om armtak, benspark, hodeplassering, hvordan man skal vri seg og om pust. På den måten kan alle elevene oppleve mestring i løpet av timen, selv om noen vil mestre mer enn andre.

Ved gjennomføring kan det skje at lærerne velger å flytte noen av elevene, til enten en svakere eller sterkere gruppe basert på faktiske ferdigheter. Dette fordi de elevene som ender i den svakeste gruppa «trenger veldig tett, hands-on veiledning» (Gustav). Den svake gruppen er i ett mindre basseng med den ene læreren, mens resten av gruppen er felles i det største bassenget med den andre læreren.

Gustav: Vi tar det ikke for god fisk det dem setter ned i det tallet som de rangerer seg selv etter. Du har skrevet deg selv som en syver, jeg er lei for at der skyter du langt over mål. Eller du har satt deg opp som en treer, men du er jo mye bedre enn det. Det går fint an å flytte folk, det kan jo ikke være med rigid enn som så.

Det at noen av elevene ved Hassel skole har fått 1-2 timer ekstra svømmeundervisning, gjør ikke at de når kompetansemålene av den grunn. Det som derimot skjer er at disse elevene bryter personlige barrierer i vannet.

Gustav: Det går jo fra at du har elever som eh, begynner å gråte når de ser vannet, kanskje kaster opp, her snakker vi fryktreaksjoner altså, til at de kanskje ligger på ryggen og flyter. Også må vi stoppe da. Det er fantastisk, men så er det slutt.

Hva elevene skal vurderes etter ved Hassel skole, har de tre læreren blitt enige om før undervisningen. Elevene blir blant annet vurdert ved at de skal svømme en lengre distanse og ved at de skal gjennomføre ett dykk ned til fire meter, hvor de sterkeste skal få med seg en dukke opp. Det blir også sett etter hva elevene faktisk kan, hva de forstår og hvilken progresjon de har. HLR blir ikke prioritert i bassengtiden, for og ikke stjele unødvendig tid i vannet. Rektor nevner at vurderingssituasjonen i svømming er en del av helhetsvurderingen til standpunktskarakter i kroppsøving. Rektor får spørsmål om han mener tre timer er nok til å sette en helhetsvurdering i svømming: «Nei, det syntes jeg ikke hehe» (Endre). Som nevnt tidligere, er det med en tredje lærer i undervisningen som tar seg av vurderingen.

Gustav: Læreren på land får jo ganske mange timer hvor de får lov til å sitte og se, de er jo ikke aktive. De har god tid til å se hver enkelt.

Ved Ask skole planlegges svømmeundervisningen etter kompetansemålene i lærerplanen. En helhetlig plan for svømmeundervisningen blir tilgjengeliggjort for elevene før oppstart, slik at elevene har oversikt over hva de skal gjennom i vannet. Blant annet får elevene vite at svømmeundervisningen avsluttes med en 200 meter svømmetest. I tillegg til planen får elevene forslag til teori som bør leses før de enkelte timene. Av seks økter til svømmeundervisning, går de to første til å trygge elevene i vann på grunna. Denne tryggingen brukes som en kartlegging av elevene. Her får lærerne et inntrykk av hvem som er trygge i vannet, samt hvilket nivå hver enkelt elev ligger på og hvilket nivå klassen som en helhet ligger på. Denne kartleggingen er med på å justere innholdet for resten av svømmeundervisningen.

Daniel: Vi må se litt an i forhold til tidsbruken, noen grupper har kommet lenger, så da kan vi ha raskere progresjon, mens andre så må vi bruke mer tid på å få de opp å stå,

da rekker vi ikke innom alt. Vi ser jo ganske kjapt hvem som har teknikk, hvem som ikke har, hvem som slurver og hvem det er lurt å jobbe med.

De resterende fire øktene går til svømmeteknisk trening og livberging, hvor hver økt starter med at elevene svømmer 100 meter i eget tempo. Etter oppvarming blir elevene delt i jente- og guttegrupper. Den ene gruppen starter med svømmeteknisk trening i regi av den intervjuede læreren, mens den andre gruppen starter med fokus på livberging med den andre læreren.

Daniel: Vi tar utgangspunkt i at de skal kunne livredningsbiten og at de skal være svømmedyktige, og da har vi 3 svømmestiler vi jobber med, crawl, ryggcrawl og bryst. Vi har satt som ett minimum at de hvert fall har to svømmearter, at de kan svømme på mage og på rygg. Når vi jobber med svømmeartene, så jobber vi først bare med kortbane, også får de svømme lengre strekning 3 og 3 mens jeg observerer og ser litt hvor er de hen. Hvordan er du i forhold til flyt, hvordan er armtaka dine, beintaka dine, hva er det lurt at du jobber mer med, så får de mulighet selv til å kunne jobbe litt på egenhånd hvis de trenger det.

I livberging blir elevene utfordret på dykking, ilandføring både med og uten klær og prinsippet med den forlengede arm. Her kaster elevene livbøye ut i vannet til hverandre, får så å dra hverandre inn til kanten og få hverandre opp på land. På land har elevene fått bryne seg på hva som skjer etter at man har fått en person på land. Her har de fått gjennomføre hjertelungeredning med Anne-dukke.

Elevene ved Ask skole gjennomfører undervisningen etter egne forutsetninger, og får løpende individuelle tilbakemeldinger i øktene. På den måten har den enkelte elev til enhver tid noe å jobbe med, og det stilles derfor også krav til samtlige elever, like mye til den sterke eleven, som til den svake.

Daniel: Som jeg sier til mange, det hjelper ikke at du er en god svømmer når du er på svømmetreninga, jeg skal vurdere det du gjør her. Vi er veldig tydelige på at innsatsen må være på topp. Er du interessert i toppkarakter, så må innsatsen være der. Er du en god svømmer, men du slurver stadig vekk med bensparka dine fordi du ikke gidder, det er jo et valg du tar, men da må du ta konsekvensen av at du ikke gidder.

På skolens avsluttende 200 meters test skal elevene vise hva de har lært i løpet av svømmeundervisningen ved å benytte seg av de innlærte svømmeartene. Elevene skal gjennomføre 100 meter på rygg og 100 meter på mage.

Daniel: De fleste kommer seg igjennom på en eller annen måte. Vi sørger vi for at alle får svømt 200 meter, men i sitt eget tempo, det skal ikke være noe konkurranse det her, men jeg ser jo at noen sliter mer enn andre, og da sier vi at det kan være lurt for deg å øve mer.

Totalt sett blir elevene på Ask skole vurdert etter progresjon og innsats i undervisningen. I tillegg til faglige samtaler.

Daniel: I etterkant tar vi også en utsjekk i form av en fagsamtale, hva gjør du bra og hva kan være lurt å se litt på. Vi er veldig opptatt av elevmedvirkning, så vi har løpende dialog med elevene, så de får framover-melding etter hver økt.

Både rektor og lærer ved Hassel og Ask skole får spørsmål rundt eventuell oppstart med utendørs svømmeopplæring, da skolene ikke praktiserer dette per dags dato. Ved begge skolene ligger utendørs vann betraktelig nærmere enn svømmehallene som blir benyttet.

Endre: Vi har jo drodla litt om det her sånn, om vi skulle gjort mer av det.

Ved Ask skole ser det ut til at det skal hukes av for at utendørs livbergingsundervisning er gjennomført, og ikke nødvendigvis innføres for erfaringens del.

Christer: Nja, tenker jo det, men liksom hvor realistisk det er, er jo kanskje litt sånn, jaa.. Det er oppnåelig, for det står ikke noe om hvor mye i lærerplanen, det betyr kanskje at man må ut to ganger, det er ikke sikkert det er noe mer. Så jeg tenker at det absolutt er mulig.

Rektor Endre ved Hassel skole, nevner at en av fordelene ved utesvømming er at elevene kan erfare det å svømme ute i naturen. Det organisatoriske blir nevnt som en ulempe, ved at man vil trenge minst to lærere dersom man skal ha med en klasse ut. Han er positiv til at skolen skal sette i gang svømming utendørs, men presiserer at tid i hall er helt nødvendig for å kvalitetssikre svømmedyktigheten til elevene. Læreren ved Hassel skole virker ikke å være særlig begeistret for utendørs svømming og at det skal inn i kompetansemålene. Det blir nevnt at det er mange risikofaktorer ved å gjennomføre utendørs svømmeopplæring, at det er vanskelig å komme seg til det aktuelle vannet og at det ikke vil være mulig å hente dukke på bunnen av et grumsete vann. Han ser koblingen mellom utendørs svømmeopplæring og drukning, men presiserer likevel at drukningene i Norge utendørs skjer mens skolen har sommerferie og ikke har tilsyn.

Likevel er han innstilt på å få til utendørs opplæring, slik at elevene kan få seg en reel oppvekker.

Gustav: Det er veldig mange faktorer som kan gå på sikkerheten, men det er da mitt hode, som på en måte med risikoanalyse og sånt noe, som jobber inn mot det der at eh, grunnen til at man gjerne har det i basseng er fordi at da slipper man å tenke på alle de andre tingene rundt. Som lærer da, så må man ha våtdrakt ute ikke sant, i bassenget så kan jeg være ukritisk i vannet i flere timer i strekk, å være nære elevene og veilede, det går ikke ute, da er jeg død før vi er ferdige med timen. Men ingenting er umulig, det er jo bare hva man ønsker og hva man velger å fokusere på, og hvordan man ønsker å løse det. Hvis man legger dit hen, så må man jo ta konsekvensen av det, da man fremdeles kan ha svømming inne i hallen også, men at man har det utendørs som et supplement og et tillegg til, for å få flere timer.

Ved Ask skole blir det at elevene ofte ferdes ute ved vann der det ikke er livvakt nevnt som en fordel ved det å gjennomføre utendørs svømmeopplæring. Dette slik at elevene kan lære å kjenne disse omgivelsene de faktisk ferdes i, med sine dybder, temperaturer og beliggenhet.

Daniel: Hadde det vært opp til meg så skulle jeg gjerne vært mer ute, men det er ikke alle lærerne som er like glade i friluftsliv som jeg er så. Rektor vil gjerne at vi skal ha flere undervisninger ute, så sånn sett så, enda flere elever som er trygge rundt vannet ville gjort at vi kunne vært enda mer ute i andre fag også, så det er jo en vinn-vinnsituasjon, det er helt klart.

Av utfordringer ved Ask skole blir det nevnt at vannet ved skolen er lite tilrettelagt, hvor det blir uoversiktlig å ta med en hel klasse. Skal man dra andre steder igjen, vil det være transportdelen som er utfordrende. I tillegg nevnes det at den aller største byrden blir å snu hodene på elevene. Generelt ved svømmeundervisningen nevnes mengdetrening som den gylne nøkkelen for at elevene skal nå målene. Ved å kombinere innendørs og utendørs opplæring i svømming, vil man kunne få opp timetallet.

Daniel: Vi bør gjøre begge deler, det er jo mengdetrening som rett og slett mangler i forhold til at elevene blir trygge nok. Så jobbe inne gjennom hele vinteren med å trygge elevene, også går vi ut og jobber ute til våren, for da har de fått god nok teknikk. Jeg tror at hvis vi bare skal rett ut med en gang, at frafallet blir større. Det hjelper jo ikke at vi går ut hvis vi skal fortsette med det samme timetallet. For å virkelig få gjennomslag og virkelig gjøre elevene gode så burde det vært svømming hele året.

5.6 Oppsummering av resultater

Oppsummert viser resultatene i dette arbeidet at ungdomsskoler planlegger og gjennomfører svømme- og livbergingsundervisningen ulikt. Likevel er det mange fellestrekk. De ulike skolene planlegger hovedsakelig etter kompetansemålene i lærerplanen, men begrensede ressurser gjør at det blir vanskelig å gjennomføre en undervisning som bidrar til at elevene når kompetansemålene. Blant begrensede ressurser finnes liten tid i basseng, lite økonomisk bevilgning og manglende kompetanse hos underviserne. I tillegg til begrensede ressurser, kommer elevene til ungdomsskolen med ulike ferdigheter og kompetanse innenfor svømming og livberging, hvor ferdighetene og kompetansen generelt er lav. Disse varierende forutsetningene eksisterer på bakgrunn av forskjeller i kultur, økonomi, interesse og tidligere erfaring med fysisk aktivitet. I tillegg blir foreldreansvaret trukket frem i stor grad, hvor det presiseres at opplæringen skal skje i samarbeid med hjemmet, og at foreldre derfor må gjøre sin del av jobben. Informantene i dette arbeidet har, som elevene, ulik kunnskap og ferdigheter. De av informantene som har god kunnskap og ferdigheter på feltet, er mer interessert og engasjert i å drive svømme- og livbergingsundervisning.

Utesvømming blir per dags dato kun praktisert ved Einer skole, som ble startet opp på bakgrunn av at skolen ikke fikk tildelt tid innendørs i hall. Med liten tid i hall hos samtlige av skolene og med en varierende elevgruppe fokuseres det i hovedsak på trygghet og svømmeferdigheter i vannet. De elevene som henger lengst bak på svømmefronten får størst fokus ved Einer og Hassel skole, og de sterkeste elevene blir nedprioritert. Hos disse to skolene er det for liten tid til å drive aktiv svømmeundervisning, tiden som går til svømming blir benyttet til å huke av for hva elevene kan og ikke kan. Ved Ask skole jobbes det mer for en individuell tilpasning, der hver elev jobber for seg selv og sin forbedring, og der innsats i større grad blir vektlagt. Ikke alle elevene går ut som svømmedyktige livbergere, men mange er trygge i vann, kan svømme noen meter og er i stand til å dykke hodet under vann, hovedsakelig innendørs. For at elevene skal nå både de eksisterende og kommende målene, etterspørres det mer tilgang til ressurser, og det blir nevnt at svømmebasseng på skolen hadde gjort jobben enklere. Utendørs svømmeopplæring blir ansett som et fint supplement til innendørs svømming, men det presiseres at det innledningsvis trengs flere timer innendørs for å trygge elevene, før utendørs svømming er aktuelt.

6.0 Diskusjon

I dette kapitelet vil hovedfunnene bli diskutert og sett i lys av Pierre Bourdieus begreper habitus, felt, kapital og symbolsk vold og sees opp mot tidligere forskning. Videre vil funnene diskuteres i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Oppsummeringen av funnene i dette arbeidet viser at diskusjonen av resultatene kan deles inn og drøftes i fem kategorier:

Informantenes habitus og kapital, kompetansemål, ressurser og utfordringer, elevenes habitus og kapital, planlegging og gjennomføring, og utendørs svømme- og livbergingsundervisning.

6.1 Informantenes habitus og kapital

Informantene i dette arbeidet har ulik kompetanse og erfaring med fysisk aktivitet og svømming, og har derfor ulik habitus og kapital. Den habitus og kapital den enkelte informant besitter, kan anses som en del av opplæringens rammefaktorer, som enten er med på å begrense eller forsterke undervisningen, basert på hvordan kunnskapen og ferdighetene benyttes og formidles overfor elevene. Om den enkelte rammefaktor begrenser eller forsterker undervisningen, er videre med på å påvirke de andre elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, som til slutt resulterer i undervisningen som gjennomføres.

Som flere studier viser til, er det en lærer med eller uten fordypning, oftest med 15 studiepoeng eller mer innenfor kroppsøving, som står for svømmeundervisningen (Ipsos, 2013; MMI, 2003; Moen et al., 2018; Synovate, 2009; Waagene et al., 2018). I dette arbeidet har fire av seks informanter mellom 15 og 60 studiepoeng i faget. Ved Hassel skole har verken rektor eller lærer studiepoeng i faget, og lærer har heller ingen pedagogisk kompetanse. Antall studiepoeng sammen med pedagogisk kompetanse, viser til informantenes ulike kulturelle kapital. Videre viser informantenes skildring av egne ferdigheter og kunnskap til ulik kroppslig kapital og habitus. Det kan i dette arbeidet sees en sammenheng mellom den enkelte informants habitus og kulturelle kapital, der de som har et godt forhold til vann og svømming har en større interesse og engasjement for planlegging og gjennomføring av undervisning. Anders, Birger og Daniel har alle vokst opp med en trygghet i, på og ved vann, og lærte å svømme før barneskolen av foreldre og venner. Det kan derfor tenkes at disse tre har hatt gode læreforutsetninger. Christer, Endre og Gustav har vokst opp med en mer begrenset trygghet til vann, og lærte å svømme noe senere, hovedsakelig i regi av skolen og på svømmekurs. Siden svømming er en liten del av mange aktiviteter i kroppsøvingsfaget kan ikke informantenes kulturelle kapital i form av utdanning, sees i sammenheng med deres kroppslige kapital. Christer eksempelvis, besitter en kulturell kapital innenfor kroppsøving i form av 60 studiepoeng, men har ikke en

sterk kroppslig kapital innenfor svømming. Når alt kommer til alt, er det den kulturelle kapitalen, i form av utdanning, som er av betydning, og det er basert på denne kapitalen at personer kan sammenlignes og byttes ut på utdanningsfeltet (Bourdieu, 1986).

I den norske skole har rektor ansvaret for at kroppsøvlingslæreren har relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringsloven, 1998, §10-1), noe som viser at ansettelse på utdanningsfeltet baseres på kulturell kapital i form av utdanning. Dette viser ett godt eksempel på hvordan utdanningsfeltet er med på å utøve symbolsk vold ovenfor de ansatte, da de med en høy kulturell kapital ofte er personer som har gode læreforutsetninger for å tilegne seg kunnskap i skolen (Wilken, 2009). Videre har rektor mulighet for å sette kravet om relevant utdanning til side dersom skolen ikke har nok kvalifisert personell (Opplæringsloven, 1998, §10-2). Dette har rektor Endre ved Hassel skole benyttet seg av, der Gustav ikke har utdanning innenfor kroppsøving og pedagogikk. Hvorfor det er sånn, er ikke rektor helt enig med seg selv om. Endre setter interesse for svømming høyest, og mener at det er viktigst ved en ansettelse. Likevel nevnes det at man bør ha spesialister på feltet, som det presiseres er personer med en kulturell kapital innenfor kroppsøving. Berg (2017) viser at dersom skoler mangler ansatte med kunnskap og erfaring, kan ekstern arbeidskraft være en mulighet. På den andre siden kan lærerne, med manglende kunnskap og erfaring, sendes på kurs og i større grad benytte støttemateriell som er tilgjengelig for svømme- og livbergingsundervisning (Berg, 2017). Eksempelvis finnes forslag til øvelser for svømmeundervisningen hos utdanningsdirektoratet (2015e) og i appen actioswim (NTNU, u.å.).

Heller ikke ved Ask skole er rektor helt enig med seg selv om ansettelse. Rektor Christer er tydelig på at de som ansettes i kroppsøvlingsfaget ved skolen skal ha minimum 30 studiepoeng. Likevel har læreren som er intervjuet bare 15-20 studiepoeng innenfor kroppsøving.

Ved Einer skole har alle lærerne utdanning innenfor feltet, den intervjuede læreren har også en god kroppslig kapital. Likevel er det ønskelig fra både lærer og rektors side med et kompetanseløft, som kan bidra positivt inn mot planleggingen og gjennomføringen av undervisning tilpasset de ulike læreforutsetningene til elevene.

På tross av ulik habitus og kapital anser samtlige informanter skolens oppgave om å utdanne svømmedyktige livbergere på undervisningsfeltet, som viktig. Likevel skinner det gjennom at Anders, Birger og Daniel med en habitus og en god kroppslig kapital innenfor

svømming, har størst interesse og engasjement overfor svømme- og livbergingsundervisning ved skolene.

6.2 Kompetansemål, ressurser og utfordringer

Kompetansemålene i lærerplanen for svømming på grunnskolen tar for seg begrepene svømmedyktighet, selvberging og livberging (Utdanningsdirektoratet, 2015c). En fin oppsummering av hva disse inneholder kan leses av Kevin Morans (2013) definering av begrepet *water competence*, som tar for seg ferdigheter, samt kunnskap, holdninger og oppførsel i, på og ved vann, som alle kan bidra til å hindre drukning. Informantene i dette arbeidet mener at en svømmedyktig livberger bør kunne forsere enn distanse på 200 meter, og å dykke ned og hente noe fra en viss dybde. Videre bør personen ha evne til å beholde roen for å kunne ta seg opp ved nærmeste land, samt berge andres liv uten å sette eget liv i fare, med tilhørende kunnskap og ferdigheter om førstehjelp. Informantene refererer dermed til ferdigheter elevene bør opparbeide seg i skoleløpet. I tillegg til kunnskap om og ikke sette eget liv i fare, og evne til å beholde roen, som kan bidra til å hindre drukning. Det som derimot overrasker, er noen av informantenes vage forklaringer og meninger, som for eksempel rektor Endres forklaring på hva som er viktig for å berge liv:

Endre: Mhm, da må man jo kunne sånn hjertekompresjon og sånn lufttilførsel ikke sant, eh, det er jo viktig, også den at man skal tilkalle hjelp og hele den rekka der da, den er jo vesentlig, stabilt sideleie og, ja.

Dette viser at rektor har kjennskap til hva det er viktig å huske på når ett liv står på spill. Samtidig er forklaringen noe tvilende og upresis, som gjør at det kan stilles spørsmål ved kunnskap og interesse. Sett at manglende kunnskap og ferdigheter innenfor svømming kan føre til død, er det interessant at forklaringen ikke er mer presis. Når det er sagt er det ikke rektor som underviser, det er det lærerne ved de tre skolene som sørger for. Det interessante ved å la informantene definere de ulike begrepene, er at denne forståelsen sammen med presiseringen av begrepene i lærerplanen, er med på å skape forventninger til hvilken kulturell kapital elevene skal opparbeide seg innenfor svømming og livberging ved deres skoler. Derfor kan det være viktig at de som underviser er nøye med hvilket utbytte de ønsker at elevene skal sitte igjen med, slik at undervisningen fremstår profesjonell. Det ville ikke vært særlig presist for elevene

dersom de ble introdusert for livbergingsundervisningen med eksempelvis uttalelsen til rektor Endre:

I dag skal vi øve på sånn hjertekompresjon og sånn lufttilførsel, også det med å tilkalle hjelp og hele den rekka der, stabilt sideleie og, ja.

Informantene har fått definere de ulike begrepene i kompetansemålene, men når disse skal praktiseres i undervisningen støtes det på flere utfordringer, som ikke er nytt når det kommer til svømme- og livbergingsundervisning. Av §13-10 i opplæringsloven (1998) fremgår det at kommuner og fylkeskommuner skal disponere de ressursene som trengs for at kravene i opplæringsloven blir oppfylt. Likevel er kampen om rammefaktorer et kjent og stadig problem på feltet for skoler, som økonomi, utstyr, bassengkapasitet, tilgang på basseng, kompetanse hos underviserne, antall lærere pr. elev og logistikk (Berg, 2017; Bielec, 2007; Harjo, 2018; Nilsen, 2019; Pedersen, 2018; Waagene et al., 2018; Whipp & Taggart, 2003). Derfor er det ikke overraskende når mangel på tilgang til ressurser blir nevnt hos samtlige skoler i dette arbeidet. Når det blir stilt spørsmål ved de nye kompetansemålene som kommer i 2020 og 2021, er informantene positive til endringene. De mener det er flott at det skal fokuseres på svømming enda tidligere, men er skeptiske i den forstand at tilgang på ressurser allerede er et stort problem. Med flere og mer avanserte kompetansemål, mener informantene at skolene deres behøver en sterkere tilgang på rammefaktorer, slik at undervisningen kan gjennomføres med innhold og realistiske mål i tråd med den nye lærerplanen. Først og fremst mer tilgang på økonomiske kapital, slik at skolene har råd til å reise til hall, samt få ha flere timer i basseng, i tillegg til innkjøp av utstyr til undervisningen og til etter- og videreutdanning av underviserne. Ett like stort behov, er tilgang til flere lærer i undervisningen, slik at opplæringen kan tilpasses elevenes ulike habitus og kapital. Det at skolene ikke får tilgang på de ressursene de har behov for, rører ved engasjementet til informantene, og bidrar til negative holdninger. Både Einer, Hassel og Ask skole gjennomfører svømmeundervisning i tråd med lærerplanen, men skolene får ikke den tilgangen på ressurser som trengs, for at elevene skal kunne bli svømmedyktige livbergere og nå kompetansemålene. Derfor kan det, spesielt ved Einer og Hassel skole, se ut som om svømmeundervisningen gjennomføres for å kunne si at skolen driver undervisning i tråd med lærerplanen. Basert på de manglende ressursene ved Einer, Hassel og Ask skole, gjør for eksempel det lave timetallet blandet med manglende økonomi til å være flere lærere, at det er vanskelig å tilpasse undervisningen til elevenes store variasjoner i habitus og kapital. Symbolsk

vold er derfor i stor grad tilstedeværende, da de elevene som har en allerede veletablert habitus og kapital på feltet vil dra mest nytte av undervisningen.

6.3 Elevenes habitus og kapital

Basert på lærerplanen er det satt noen forventninger om hvilke læreforutsetninger elevene skal ha når de kommer til ungdomsskolen. Kompetansemålene taler for at elevene etter 7. trinn skal være svømmedyktige individer og i stand til å berge eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det vil ikke dermed si at alle elevene oppnår dette. En rekke undersøkelser viser at det står dårlig til med Norske barns svømmeferdigheter, hvor bare omkring 50% er svømmedyktige etter utdanningsdirektoratets definisjon (Ipsos, 2013; Moen et al., 2018). De elevene som gjør det best og lærer tidligst er først og fremst jentene, deretter barn med foreldre født i Norge, barn av foreldre født i Europa og til slutt barn av foreldre født utenfor Europa (Ipsos, 2013). Informantene i dette arbeidet erfarer at elevene som kommer til ungdomsskolen har vidt forskjellig habitus og kapital basert på erfaring med fysisk aktivitet, interesse, økonomi og kultur. Det oppleves at elevene med de beste forutsetningene når de kommer til ungdomsskolen, er de som har foreldre med god økonomisk og kulturell kapital, og de som har en generell interesse for fysisk aktivitet. Elever som har foreldre med lavere økonomisk og kulturell kapital, ofte fra andre land og kulturer, møter svømmeundervisningen med en annen habitus og kroppslig kapital i form av fysiske ferdigheter.

Opplæringsloven §1-1 (1998) presiserer at opplæringen i skolen skal skje i samarbeid med hjemmet. Likevel opplever samtlige informanter i dette arbeidet at foreldrene gradvis frasier seg sin del av ansvaret, og legger ansvaret fullt og helt i hendene på utdanningssystemet. Informantene ønsker derfor at foreldrene i større grad skal ta sin del av ansvaret for opplæringen. Det informantene glemmer, er at mange foreldre ikke har den habitusen og kroppslige kapitalen innenfor svømming, som bør være på plass for å kunne bidra i opplæringen. Informantene er klare på at de elevene som har de dårligste forutsetninger når det kommer til svømming og livbergning, er de med foreldre med lav økonomisk og kulturell kapital, likevel mener de at foreldrene må bidra. Dette er et godt eksempel på hvordan utdanningsfeltet er med på å utøve symbolsk vold, der de elevene som kommer fra hjem med en høy økonomisk og kulturell kapital, der foreldrene har kunnskapen og ferdighetene til å bidra, vil kunne oppleve å få et større utbytte av undervisningen. På den måten forsterker utdanningsfeltet de individene med en allerede godt etablert kapital. Stanley og Moran (2017) viser at mange foreldre

overvurderer egne og barnas ferdigheter i, på og ved vann, både innendørs og utendørs. Derfor kan en annen forklaring på at foreldrene ikke bidrar på hjemmebane, være at de ikke er klar over egne og barnas faktiske ferdigheter i, på og ved vann. På samme måte kan det også være bakgrunnen for at flere av informantene i dette arbeidet opplever at elevene deres overvurderer egne ferdigheter. Informantene har loven på sin side, som sier at foreldrene skal bidra, men ikke alle foreldre har forutsetning til å bidra i like stor grad. Jeppesen et al. (2018) viser til forskning som kan bidra til å redusere elevens overvurdering av egne ferdigheter. Ved å benytte nettbrett i undervisningen kan elevene filme hverandre og dermed få se med egne øye hvordan de faktisk presterer i vannet. Basert på dette kan elevene få en bedre forståelse for de justeringer som eventuelt bør gjøres. I tillegg kan læreren benytte nettbrettet til å vise øvelser og teknikker (Jeppesen et al., 2018; NTNU, u.å.)

NTNU, institutt for lærerutdanning, (u.å.) viser til hvordan svømmeappen actiosvim kan bidra til å løse problemet med foreldres manglende deltakelse på hjemmebane. Appen viser detaljerte filmer og bilder som gjør at foreldre med lav habitus og kulturell kapital også kan bidra i opplæringen (NTNU, u.å.).

Siden elevene kommer til skolene med vidt forskjellig habitus og kapital, er det interessant å se på hva informantene ønsker at elevene skal oppnå før de går ut av tiende klasse. I følge lærerplanen, skal elevene gå ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Samtlige informanter mener det ikke er realistisk å tenke at alle oppnår dette før utgangen av ungdomsskolen. Elevenes kapital på tiende trinn viser at informantene har rett. Årsaken til at mange ikke innfrir målene blir forklart med at elevene ikke sitter inne med den kapitalen de bør ha når de kommer til ungdomsskolen. Frenning og Danielsen (2013) hevder at én elev vil kunne trenge opp mot 40 timer for å bli svømmedyktig. Lüders et al. (2015) viser til at aldersspennet mellom fem og 11 år er optimalt for å lære å svømme. I tillegg har gode svømmeferdigheter stor betydning for å kunne gjennomføre selvbergning og livbergning (Madsen & Irgens, 2016). Tatt i betraktning at de tre skolene i dette arbeidet har henholdsvis to dager, tre timer og seks timer svømmeundervisning, vil ikke de elevene med manglende ferdigheter en gang oppnå å bli svømmedyktige. Dermed vil heller ikke disse elevene ha en god forutsetning for å berge eget og andres liv. Dersom man ser på alderen til elevene på ungdomsskolen, er heller ikke alderen optimal for å lære å svømme ifølge studien til Lüders et al. (2015).

Med tanke på planlegging og gjennomføring av svømmeundervisningen bør elevenes ulike habitus og kapital tas i betraktning når det kommer til læreforutsetninger, da det kan ha betydning for hvilket utbytte de sitter igjen med etter undervisningen.

6.4 Planlegging og gjennomføring

Som det fremgår av loven og lærerplanen, har skolen ansvaret for å utdanne elevene til svømmedyktige livbergere (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015c). På veien dit skal den enkelte elev motiveres ved å få utfordringer som er tilpasset egne evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-1, §1-3). Ved samtlige skoler i dette arbeidet gir rektor ansvaret for svømmeundervisningen til underviserne med livredningskurs, med pålegg om å følge lærerplanen, ha én lærer pr. 15 elev og ha en fungerende alarmplan, som er i tråd med loven og utdanningsdirektoratets anbefalinger (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §12-1; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette viser gangen fra øverste hold i makthierarkiet på utdanningsfeltet, der loven, med Utdanningsdirektoratet gir føringer for rektor, som videre gir føringer for sine ansatte, hvor lærerne basert på dette gjennomfører undervisning for elevene ved skolen.

Dersom vi ser planleggingsarbeidet ved de ulike skolene gjennom den didaktiske relasjonsmodellen, har Einer skole sett seg nødt til å planlegge for svømmeundervisning utendørs. Dette som et resultat av manglende rammefaktorer, som her blant annet handler om at skolen ikke har fått tildelt tid innendørs i hall. Undervisningen planlegges som en kartlegging av elevenes kroppslige kapital. For at skolen kan si at de gjennomfører en undervisning i tråd med lærerplanen, blir innholdet satt på bakgrunn av kompetansemålene, med den lite varierte læreprosessen vis-oss-hva-du-kan. Med knapp tid er målet for de to utendørs undervisningsdagene ved Einer skole, å finne ut av hvilken kroppslig kapital elevene allerede besitter, og basert på denne kapital huke av for om den enkelte er en svømmedyktig livberger. Vurderingen etter endt undervisning sier noe om hva elevene bør jobbe med videre dersom de skal øke egen kroppslige kapital innenfor svømming og livbergning. Da undervisningen fungerer som en kartlegging, blir ikke elevenes ulike læreforutsetninger tatt hensyn til. Ved Einer skole tilrettelegges det derfor lite for tilpasset opplæring, der den enkeltes behov ikke blir ivaretatt. Basert på intervjuene med rektor og lærer fra skolen, er det å forstå at deres svømme- og livbergingsundervisning i første omgang gjennomføres for å kunne huke av for fullført svømmeundervisning. Dermed kan svømmeundervisningen ved Einer skole sees som positiv

ved at elevene får svømmeundervisning. Likevel blir undervisningen gjennomført ved å utøve symbolsk vold, der de elevene med en allerede godt etablert kroppslig kapital og habitus får utbytte av den. De elevene som omtrent ikke kan svømme har fått tilbudt én time ekstra i vann med lærer. Da en elev vil trenge opp mot 40 timer for å bli svømmedyktig, (Frenning & Danielsen, 2013) er det vanskelig å se at én time ekstra svømmeundervisning vil bidra til å nå målene satt i lærerplanen.

Ved Hassel skole har elevene fått være med i planleggingsfasen av svømmeundervisningen. Elevene rangerer egne lærerforutsetninger, og innholdet i undervisningen blir deretter satt basert på denne vurderingen. De elevene som rangerer seg selv med lav habitus og kapital innenfor svømming får undervisning i ett eget basseng, samt én til to timer ekstra svømmeundervisning. Lærerne presiserer selv at verken de tre tildelte timene som del av rammefaktorene i hall, eller de én til to timene ekstra for noen av elevene, vil holde for å kunne bli svømmedyktige livbergere. Det handler heller om at noen personlige barrierer kan brytes på denne tiden. Innholdet i undervisningen bunner ut i at elevene blant annet skal vurderes ved å svømme en lengre distanse. Her skal de benytte svømmearter de har lært i timene, hvor fokuset er rettet mot ryggcrawl og crawl, som ifølge læreren er «*fryktelig enkelt,*» og noe de fleste av elevene hans ikke kan fra før av. Lüders et al. (2015) foreslår at ryggcrawl og crawl bør prioriteres dersom det er satt av 15 økter eller fler. Det indikerer at det trengs tid for å lære disse teknikkene. Dessuten vil én svømmearter som er enkel for en person, kunne oppleves som tøff for en annen, fordi vi alle lærer forskjellig (Robert Kieg Stallman, 2014). Til sammenligning har Hassel skole tre timer avsatt til svømmeundervisning. Elevene vurderer før undervisningen egen kapital, men lærerne tar ikke denne vurderingen for gitt. Dermed kan det tenkes at første økt går til å kartlegge elevenes faktiske kapital, før de deretter blir fordelt i stort og lite basseng. Videre skal elevene i siste økt, vurderes ved å svømme en lengre distanse og i tillegg dykke ned til fire meter. Dermed er det én økt til overs hvor elevene kan trene på å dykke, samt lære og trene på ryggcrawl og crawl som de skal testes og vurderes i. Med den knappe tiden til repetisjon, kan det tenkes at hver elev vil få vanskeligheter ved å ta til seg og jobbe med de løpende tilbakemeldingene den enkelte får på gjennomføring, og at dette vil sørge for mestring. Det å flyte og ha hodet under vann nevnes også som et hovedfokus i øktene, som derfor også stjeler tid. Sist, men ikke minst, blir elevene presentert for et scenario der de få se hvordan en person i en druknings situasjon vil te seg dersom du kommer for nærme. Elevene ved Hassel skole får noen timer til svømmeundervisning, hvor det å bli trygg i vannet er i fokus. Når det er sagt, presser skolen inn mye innhold på kort tid som elevene skal gjennom. Derfor

blir undervisningen i all hovedsak gjennomført med lite varierende læringsprosesser, der vis-oss-hva-du-kan er det tiden strekker til, som resulterer i at det blir huket av for hva elevene kan og ikke kan. Dessuten er det vanskelig å se at det blir tid til livbergingsundervisning der fokus på å redde andre blir prioritert, sett bort ifra scenariet som blir presentert. På bakgrunn av det kan det stilles spørsmål ved om kompetansemålene blir overholdt, og om elevene i det hele tatt har muligheten til å bli livbergere. Uansett vil skolen utøve symbolsk vold, ved at de elevene som har en godt etablert habitus og kroppslig kapital, kan få utbytte av den intensive opplæringen. Det settes en strek under kan, da de elevene men en godt etablert habitus og kapital ikke nødvendigvis blir prioritert i undervisningen, selv om innholdet passer disse elevene. I et drømmescenario for antall timer til svømmeopplæring, er det ønskelig for læreren at de elevene som når målene kan sendes tilbake til skolebenken:

Gustav: «Ok, check, check, dere har nådd alle måla allerede, da kan dere få fortsette med utdanninga deres på skolen.»

Dette er interessant da svømmeundervisningen også er en del av utdanningen i den norske skole, og som man ved manglende kunnskap og ferdigheter kan dø av. I tillegg til at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs læreforutsetninger, uansett om man besitter lav eller høy kapital (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Dersom vi også ser svømmeferdigheter gjennom Langendorfer (2011), er ikke det ferdigheter man nødvendigvis har eller ikke har, men snarere en prosess som styres av ulike forhold. Sett i sammenheng med disse forholdene vil ikke nødvendigvis de elevene ved Hassel skole som har nådd alle målene, få til det samme utendørs i tre meter bølger, med minusgrader i vannet og med feber.

Ved Ask skole planlegges undervisningen etter kompetansemålene. Elevene får på forhånd tilgjengeliggjort en plan som viser innholdet som skal gjennomføres i løpet av de seks timene skolen har til rådighet innendørs i hall som en del av rammefaktorene. De to første timene går til å kartlegge og trygge elevene på grunna, hvor elevenes kapital og læreforutsetning er med på å forme resten av undervisningen. Undervisningen bunner ut i at elevene skal gjennomføre en 200 meters svømmetest, der elevene skal bruke svømmearter de har lært. Da gjenstår det tre timer der halve tiden går til svømmedyktighet og resterende til livbergning. Som en variasjon i læreprosesser får elevene svømme korte og lengre distanser i bane, der hver elev får løpende tilbakemelding på teknikk, hvor det veksles mellom ryggcrawl, crawl og bryst, slik at elevene kan svømme både på mage og på rygg. I livbergingsundervisningen får elevene dykke, gjennomføre ilandføring, benytte seg av den forlengende arm og HLR. Stallmann et al.

(2008) mener det er viktig at man lærer et bredt spekter av bevegelser i vann, slik at man kan være effektiv både over og under vann, samt på rygg og mage. Ved Ask skole får de tid til dette, der elevene får et bredt spekter av varierte øvelser å bryne seg på, hvor de kan fokusere på det som passer best for seg selv. Ved Ask skole settes det dessuten mål for den enkelte elev og kravene stilles deretter, både hos de med høy og lav kroppslig kapital. På den måten jobber alle elevene for progresjon, og er ikke innsatsen til stede, blir vurderingen deretter. Lærerne ved Ask skole ønsker at elevene skal mestre to av ferdighetene ryggcrawl, crawl og bryst, som det ikke er en selvfølge at alle elever lærer. Elevene får fordel av at undervisningen er tilpasset den enkeltes kapital, der det heller er et større fokus på at elevene skal mestre å svømme på både rygg og mage, fremfor å ha en perfekt teknikk. Dermed kan elevene jobbe videre med den av teknikkene som fungerer best for den enkelte. Undervisningen bygger på innhold som legger til rette for at elevene kan ta til seg svømme- og livbergingsferdigheter, men seks timer er fortsatt lite dersom én elev ikke kan svømme i utgangspunktet. En del av vurderingen vil derfor for noen elever ta for seg hva som det bør øves mer på i etterkant, for å bli enda bedre. Selv om opplæringen ved Ask skole i større grad tilpasses den enkelte elev, er også Ask skole med på å utøve symbolsk vold, da timetallet ikke vil holde for elevene med lav kapital på veien mot å nå kompetansemålene.

Alt i alt viser planlegging og gjennomføring ved de tre skolene poenget til Bjørndal og Lieberg (1978), der vurdering av én av elementene i planleggingsfasen får konsekvenser for de resterende. I all hovedsak er det mangel på rammefaktorer, som gjør arbeidet vanskelig. Det gjør blant annet at det er utfordrende å ta hensyn til elevenes ulike læreforutsetninger og at det blir liten tid til å gjennomføre varierte undervisningsmetoder. Videre er det med den knappe tiden, vanskelig å sette mål med ett tilhørende innhold som det er realistisk at alle kan nå og det for å kunne gi elevene en fullverdig vurdering.

6.5 Utendørs svømme- og livbergingsundervisning

Fra og med 2021 skal livbergingsundervisningen også gjennomføres ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Flere forskere presiserer at det bør trenes på svømme- og livbergingsferdigheter utendørs, slik at undervisningen blir så realistisk som mulig, i og med at de fleste drukninger skjer her (Ellingsen, 2017; R. Stallman et al., 2018; Robert Keig Stallman et al., 2008; Robert Keig Stallman et al., 2017). Det kan heller ikke forventes at elevers

kroppslige kapital innendørs kan overføres til åpent vann med skiftende forhold (Kjendlie et al., 2013).

Undersøkelse gjennomført av Waagene et al. (2018) viser at kun 2% og 11% av informantene deres gjennomfører henholdsvis svømme- og livbergingsundervisning utendørs. Derfor er det ikke overraskende at det kun er én av tre skoler i dette arbeidet som per dags dato praktiserer utendørs svømmeundervisning. I tillegg har denne ene skolen, Einer, startet opp med utendørs svømmeundervisning litt tilfeldig, da skolen ikke har fått tildelt tid inne i hall. Svømmehallen i kommunen ligger i gåavstand til skolen, mens vannet hvor undervisningen foregår utendørs ligger 6-7 kilometer unna. Derfor kan det tenkes at Einer skole ikke hadde drevet utendørs undervisning, dersom tid i hall hadde eksistert. Ved å gjennomføre to dager utendørs undervisning med elevene i løpet av ungdomsskolen, kan derimot skolen si at de har gjort noe for å overholde lærerplanen.

En studie av Jeppesen et al. (2018) viser at undervisning i åpent vann ikke vil bidra til økte ferdigheter uten å kombineres med innendørs svømmeundervisning. I tillegg er egen trygghet viktig der fokus på å flyte og ha kontroll på pust bør være på plass, før det fokuseres på annen aktivitet i vannet (Robert Kieg Stallman, 2014). Siden elevene ved Einer skole kun har to dager med noen få timer avsatt til svømmeundervisning ved ungdomsskolen, i tillegg til at begge disse dagene foregår utendørs, kan det derfor tenkes at elevene ikke har fått tilstrekkelig utbytte av svømmeundervisningen. Det at læreprosessen består av vis-oss-hva-du-kan, forsterker det hele. De elevene som kommer til Einer skole uten særlig habitus og kapital innenfor svømming, får ikke bygget opp den tryggheten som trengs for å kunne drive aktivitet i vannet. Elevene opplever likevel at det realistiske preget ved utendørs svømmeundervisning har gitt perspektiv til å forstå hvor mye de ulike forholdene utendørs spiller inn på ferdigheter og kropp. Einer skole driver undervisning der innholdet baseres på kompetansemålene, men elevene får likevel ikke stort nok utbytte av undervisningen, til å kunne gå ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere, med mindre de allerede er det fra før av. Derimot har elevene opparbeidet seg holdninger og respekt for å være i, på og ved vann og dets ulike forhold.

Ved Einer skole er det hovedsakelig lærerne som har vært pådrivere for utendørs undervisning. Dette for å få gjennomført noen form for svømmeundervisning, der de har fått med seg rektor. Ved Ask og Hassel skole derimot, gjennomføres det per dags dato ingen form for utendørs svømmeundervisning. Når informantene fra de to skolene får spørsmål om

utendørs svømmeundervisning, er det stadig rektorene og lærerne med høy habitus og kroppslig kapital på feltet, som engasjerer seg mest.

Rektor ved Hassel skole, syntes det er fint at elevene snart skal gjennomføre undervisning ute, slik at de får erfare de ulike forholdene. Antall lærere pr. elev blir nevnt som en utfordring ved å drive utendørs undervisning, og det presiseres at det trengs to lærere for å ha med en klasse ut. Dette er interessant da en full klasse innendørs i basseng også må ha to lærere. Rektor ved Hassel skole har ikke en habitus og kapital som gjør at han viser særlig interesse for svømming. Han ønsker likevel å vise til at skolen gjennomfører en undervisning i tråd med lærerplanen, og gjør derfor sitt for å holde liv i svømmeundervisningen. Når det er sagt er han ikke spesielt imponert over at skolen kun gir sine elever tre timer svømmeundervisning i løpet av ungdomsskolen, men begrunner det med at skolen ikke får flere timer i hall. Med tanke på at utendørs vann er nærmere skolen enn svømmehall, er mulighetene for å øke timetallet absolutt til stede, dersom utendørs undervisning fungerer som et supplement.

Lærer ved Hassel skole er ikke særlig begeistret for at deler av undervisningen snart skal ut. Han nevner mange risikofaktorer ved å være ute, og ulike utfordringer som vil kunne gjøre undervisningen mer krevende. Blant annet nevnes det at det blir vanskelig for elevene å hente ei dukke på bunnen av et grumsete vann. Dette er interessant, da livberging som en del av lærerplanen, handler om å berge andres liv uten å sette eget liv i fare, og ut ifra det velge best egnet metode (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hvordan dette brytes ned i læringsmål er opp til den enkelte lærer. Læreren ved Hassel skole ser koblingen med å være ute sammenlignet med hvor drukninger oftest skjer, men mener samtidig at drukningene skjer i sommermånedene hvor elevene ikke vil ha tilsyn av lærere. At elevene ikke har tilsyn om sommeren virker å være et av mange argumenter for at utendørs undervisning ikke vil ha noen betydning, og at det derfor ikke trengs og gjennomføres. Satt i perspektiv, kan det ikke forventes at elevs ferdigheter innendørs kan overføres til åpent vann (Kjendlie et al., 2013). Dessuten viser flere studier, i tillegg til drukningsstatistikk, at vi mennesker, desidert oftest menn, overvurderer egne ferdigheter og undervurderer risiko i ulike situasjoner (Moran, 2014; Moran et al., 2012; Norsk folkehjelp, 2017; Redningsselskapet, 2020; Robert Keig Stallman et al., 2008; Stanley & Moran, 2017). Derfor kan det tenkes at hvis elevene ikke får trene ute med tilsyn, er det ikke sikkert alle vet hva de går til når de er alene ved vannet i Juli. Ved å gjennomføre undervisning ute, kan elevene lære om og erfare blant annet strøm, temperaturforskjeller, bølger og værforhold, som ikke alle er seg bevisst. Oppsummert veier de negative sidene desidert tyngre

enn de positive ved å drive utendørs undervisning, basert på Gustavs uttalelser. Dette er noe merkelig, når læreren selv mener svømme- og livbergingsundervisning er viktig i situasjoner i skolen, som i nærheten av vann eller på sykkelturn. Derfor bør det vel strengt talt øves der disse scenariene kan oppstå. Sett fra lærerens perspektiv vil innendørs undervisning ha fordel av at de mange faremomentene utendørs ikke eksiterer, i tillegg til at området er mer avgrenset, forutsigbart og tilrettelagt for trygghet. Utendørs undervisning på andre siden, vil gi elevene muligheten til å erfare de ulike forholdene som eksiterer ute, og hvilken innvirkning disse kan ha på ferdigheter og kropp.

Rektor ved Ask skole nevner i motsetning til lærer ved Hassel skole, at elevene vil kunne dra nytte av utendørs svømmeundervisning, nettopp i de tilfellene der de er uten tilsyn ved vann. Dette slik at elevene får erfare hvordan de ulike forholdene utendørs er med på å påvirke ferdigheter og kropp, og derfor vil få muligheten til å opparbeide seg holdninger og respekt for å være alene i, på og ved vann. Videre argumenterer rektor for at det ikke er presisert hvor mange timer utendørs livbergingsundervisning som skal gjennomføres, og tenker derfor at det er noe skolen skal få til. Basert på dette, samt noe vag interesse, kan det virke som om rektor kommer til å sørge for at det blir gjennomført undervisning ute, slik at det kan hukkes av for at skolen følger lærerplanen. Utover dette, er ikke engasjementet rundt utendørs undervisning særlig tilstedeværende hos rektor. Rektor mener at utendørs svømmeundervisning vil kunne gi fordeler til elevene når de ferdes alene i, på og ved vann, men kommer ikke til å prioritere høyt timetall, så lenge noe utendørs undervisning blir praktisert.

Lærer ved Ask skole er i større grad pådriver for å komme i gang med utendørs undervisning. Den største fordelen han ser, er at det kan bidra til å trygge elevene, slik at det blir mulig å være ute i andre fag også. Daniel mener dette vil kunne innfri ett av rektors ønsker, om å være mer ute generelt i skolen. Dette er interessant, da det gjennom samtalen med rektor kommer frem at svømming er en av få aktiviteter der rektor selv besitter lav kroppslig kapital og at innføringen av utendørs undervisning er nytt for han. Derfor kan det tenkes at rektor ikke har tatt svømming i betraktning når ønske om utendørs gjennomføring i flere fag er fremmet. Daniel er uansett glad i å være utendørs, men han skulle ønske at flere lærere delte den samme interessen slik at det blir enklere å ta med klasser ut. Spesielt med tanke på svømming, der det må være minimum to lærere for å gjennomføre (Forskrift til opplæringsloven, 2006). For at utendørs undervisning skal ha noen effekt, mener han det innledningsvis bør foregå undervisning innendørs i hall, slik at elevene kan trygges der, før de får nye utfordringer ute.

Daniel mener mengdetrening er nøkkelen på veien mot å utdanne svømmedyktige livbergere, og ser derfor at utendørs undervisning er ett fint supplement for flere timer. Når det er sagt, ser også Daniel, som samtlige av de andre informantene, flere utfordringer. Blant annet mener han det bør tilrettelegges mer, dersom det skal være oversiktlig å gjennomføre undervisning utendørs, at det blir vanskelig å snu elevenes tankegang og at transport kan bli ett problem. Med tanke på at utendørs undervisning vil gi elevene et realistisk preg, er det kanskje greit at stedene ikke tilrettelegges ytterligere. Dersom elevene får erfare de faktiske forholdene, kan det være at tankegangen snus automatisk. Dette viser blant annet undervisningen ved Einer skole, der elevene ble overrasket over den store forskjellen mellom innendørs og utendørs undervisning. Selv om elevene ved Einer skole opplevde at det var kaldt og guffent, satt de fleste igjen noen erfaringer rikere, som de så nytten av. Over til transport, så har Ask skole flere vann som ligger nærmere enn svømmehallen der elevene selv må komme seg til og fra, som gjør at det ikke er helt forståelig at transport vil bli en utfordring. Derfor kan det virke som om læreren er for å drive utendørs undervisning, og ser gevinstene som mange. Likevel argumenteres det for flere manglende ressurser, som vil sørge for at undervisningen bli krevende å gjennomføre i praksis.

Ved alle de tre skolene, er både rektorene og lærerne enige om at innføringen av utendørs livbergingsundervisning vil fungere som et fint supplement til undervisningen innendørs. På den måten vil antall timer til svømmeundervisning, som er en manglende rammefaktor ved samtlige skoler kunne økes. Hvor mange timer undervisningen øker med, kommer an på hvor mye innsats som blir lagt ned i planleggingen av utendørs undervisning. Ved Einer skole, ønsker de tilgang på hall, som et supplement til sin utendørs undervisning. Samtlige informanter ønsker å trygge elevene sine innendørs i basseng, før utendørs undervisning settes i gang. Dersom Einer skole får innvilget tid i hall, vil de kunne spare reisevei, som er en annen utfordring ved deres skole. Det samme vil Ask og Hassel skole, dersom de kommer i gang med utendørs undervisning. Innføringen av utendørs undervisning vil derfor, på den ene siden kunne minske noen av utfordringene med ressurser ved skolene, som det blir presisert at de trenger mer av for å kunne gjennomføre undervisning utendørs. På den andre siden, vil innføringen også kunne føre til et behov for mer økonomisk kapital dersom utstyr blir nødvendig, samt at avlysningsfaren er større dersom værforholdene ikke tillater en forsvarlig undervisning.

Ytringene rundt utendørs opplæring viser at maktforholdene eksisterer ved alle tre skolene. Loven og utdanningsdirektoratet på toppen av makthierarkiet styrer rektors handlinger og innføringer ved skolene. Totalt sett er rektorene opptatt av at skolene deres gjennomfører en

undervisning som kan vise til at skolen gjør noe for å følge lærerplanen. I hvor stor grad skolen følger lærerplanen, baseres mye på rektor og lærers habitus og kapital, og da spesielt den kulturelle kapitalen. Ved Ask skole har lærer Birger en habitus og kapital som har skapt en interesse og ett engasjement for å starte opp med svømmeundervisning utendørs, med god støtte fra rektor Anders. Ved Hassel skole har verken Endre eller Gustav en habitus og kapital som gjør at de engasjerer seg særlig i debatten og planleggingen av utendørs opplæring. Avslutningsvis er det Rektor Christer ved Ask skole som viser minst interesse, og lærer Daniel som er mest endringsvillig.

7.0 Oppsummering og konklusjon

I dette kapitlet vil resultatene og diskusjonen oppsummeres og sees i lys av den didaktiske relasjonsmodellen.

7.1 Oppsummering i lys av den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg de mest sentrale faktorene som bør overveies når undervisning planlegges, gjennomføres og evalueres (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2006). Derfor passer det å oppsummere resultat og diskusjon i lys av denne modellen.

Mål: Felles for skolene er at det overordnede målet for undervisningen er å utdanne elevene, i tråd med lærerplanen, til å bli svømmedyktige livbergere (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Videre ønsker samtlige skoler at elevene gjennom undervisningen skal oppleve det å bli trygge i vann, samt opparbeide seg en respekt for ferdsel i, på og ved vann. Hovedfokuset går derfor til elevene med de svakeste forutsetningene, spesielt ved Einer og Hassel skole. Liten tid gjør også at elevene ved Einer og Hassel skole ikke alltid rekker å nå målet om å bli trygge i vann. Det er kun Ask skole som gir elevene individuelle mål tilpasset den enkeltes habitus og kapital. På bakgrunn av de nye målene som kommer, ser det ut til at målet for skolene i størst grad er å gjennomføre utendørs svømmeundervisning for å vise til at lærerplanen blir fulgt opp.

Innhold: Samtlige skoler ønsker at deres elever skal nå kompetansemålene, og innholdet settes der etter. Ved Einer og Hassel skole er begrenset med tid, som gjør at undervisningen bærer preg av innhold som bidrar til å huke av for hva elevene kan og ikke kan, sammenlignet med kompetansemålene. Dessuten er det ved Hassel skole tvilsomt lite undervisning som gir elevene muligheten for å trene på livbergingsferdigheter. Ved Ask skole gjennomføres det i større grad undervisning med et bredere innhold, der elevene får trene på svømme- og livbergingsferdigheter.

Læreprosessen: Liten tid til svømmeundervisning bidrar ved Einer og Hassel skole til at undervisningen består ene og alene av vis-oss-hva-du-kan. Ved Ask skole deles jentene og guttene i to grupper, der den ene gruppen starter med livberging og den andre starter med svømmeferdigheter. Når det trenes på svømmeferdigheter får den enkelte elev tilbakemeldinger underveis, og kan basert på dette jobbe med ferdigheter og teknikk både i korte og lengre baner tilpasset sine læreforutsetninger.

Læreforutsetninger: Elevene kommer til ungdomsskolen med ulike læreforutsetninger, mye på bakgrunn av foreldres habitus og kapital. De elevene som kommer fra hjem der mor og far har relevant habitus og kulturell kapital innenfor svømming, er de som klarer seg best, og som oftest når målene. På samme måte gjelder dette for informantene. De av rektorene og lærerne som har høy habitus og kulturell kapital på feltet, er de som har den største interessen og engasjementet for å undervise, og fokus på at elevene skal nå målene. Ved Hassel skole får elevene være med å vise til sine læreforutsetninger før svømmeundervisningen, men blir likevel, som ved Einer og Ask skole kartlagt i starten av opplæringen. De som stiller med lav habitus og kapital får ved Einer og Hassel skole henholdsvis én og én-to timer ekstra svømmeundervisning.

Vurdering: Ved Einer og Hassel skole baseres vurderingen på den habitus og kulturelle kapital eleven allerede besitter. Basert på habitus og kapital huker det av for om elevene eventuelt innfrir målene. På Ask skole får elevene løpende tilbakemeldinger i øktene, i tillegg tas innsats med i betraktning og kunnskap måles basert på en fagsamtale etter svømmeopplæringen. Siste økt går dessuten til en 200 meters svømmetest, der elevene skal fullføre basert på egne ferdigheter på mage og rygg, hvor progresjon blir vektlagt.

Rammefaktorer: Bassengtilgang, tid, lite økonomisk kapital og manglende kompetanse hos underviserne blir ansett som en begrensning ved samtlige av skolene. Samtlige mener at dersom svømmeundervisningen og elevenes ferdigheter skal forbedres, må tilgangen på disse faktorene bli betraktelig høyere. Det nevnes også at dersom skolene får eget basseng, vil mange av problemene være borte. De kommende kompetansemålene som gjelder utendørs livbergingsundervisning kan være med å bidra til at tid og økonomisk ressurs til transport minsker ved Hassel og Ask skole. Dersom Einer skole får tid innendørs i hall, gjelder det samme for dem. Motsatt vil utendørs undervisning kunne øke utfordringene, ved at det kan oppstå et behov for økonomisk ressurs til utstyr, i tillegg til at forholdene ute gir større sannsynlighet for avlysning.

7.2 Konklusjon

*Hvordan planlegges og gjennomføres svømmeundervisningen på ungdomsskolen?
Bidrar denne undervisningen til at elevene går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere*

Resultatene viser at svømmeundervisningen på ungdomsskolen hovedsakelig blir planlagt og gjennomført der målet er å drive innendørsundervisning som er i tråd med lærerplanen. Kampen

på undervisningsfeltet dreier seg i hovedsak om tilgang på kapital, spesielt tid i hall, økonomi og kulturell kapital gjennom kompetansen underviserne besitter. To av skolene gir henholdsvis to dager og tre timer svømmeundervisning til sine elever. Den knappe tiden bidrar til at innholdet i undervisningen formes av kompetansemålene, og at undervisningen basert på dette, i stor grad fungerer som en kartlegging og vurdering av hvilke habitus og kapital elevene allerede besitter. De to skolene fokuserer først og fremst på de svakeste elevene, men den knappe tiden gjør at heller ikke disse får særlig utbytte av undervisningen. Ved den tredje skolen får elevene seks timer undervisning, hvor elevene i større grad får tid til å trene på svømme- og livbergingsferdigheter basert på tilbakemeldinger underveis. Denne skolen er også den eneste av de tre, som tilpasser undervisningen basert på elevenes ulike læreforutsetninger. Felles for de tre skolene, er at alle har for lite undervisning, med tanke på samtlige elever går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere. De fleste går derimot ut av ungdomsskolen med en trygghet i vann, og er i stand til å svømme noen meter med hodet under vann. I tillegg gjennomføres all svømmeundervisningen ved én av skolene utendørs. Begrunnelsen for utendørs undervisning er at skolen ikke har fått tildelt tid innendørs i hall. De fleste av disse elevene sitter igjen med respekt for å være i, på og ved vann. Totalt sett er det oftest elevene med gode læreforutsetninger som går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere.

De fleste elevene ser ikke ut til å nå målet om å gå ut av grunnskolen som svømmedyktige livbergere. Skal dette målet nåes må det økte ressurser til, noe som igjen vil påvirke skolens planleggingsarbeid gjennom økte bevilgninger. Blant annet trengs en høyere økonomisk støtte til skolene, som kan bidra til etter- og videreutdanning av underviserne, innkjøp av utstyr og tid i hall. I tillegg vil et tettere skole-hjem samarbeid kunne bidra på veien.

Litteraturliste

- American Red Cross. (2020). Water Safety. Hentet fra <https://www.redcross.org/get-help/how-to-prepare-for-emergencies/types-of-emergencies/water-safety.html>
- Berg, P. R. (2017). *Bør svømmeundervisningen outsources? En kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving* (Master). Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2447695>
- Bielec, G. (2007). Methodological and organizational problems in teaching swimming. *Studies in physical culture and tourism*, 14, No. 2, 2007.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & CO (W. Nygaard).
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen - En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). «The Forms of Capital». I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural Theory - An Anthology* (s. 81-93): Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Waquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Christiansen, T. S. (2018). *Innføring av nye kompetansekrav i svømming - erfaringer fra skoleledere, lærere og elever* (Master). Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2502962>
- Ellingsen, M. F. (2017). *Fra Lærerplan til praksis - En casestudie av undervisning i våtdrakt* (Master). Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481377>
- Forbord, A. (2018, 25. Juli). Løftet livløs 4-åring opp av elva. *Rana Blad*, s. 2.
- Forskrift til opplæringsloven FOR-2006-06-23-724 (2006).
- Frenning, I. & Danielsen, K. (2013, 14. Februar). Hvem tar ansvar? *Nordlys*.
- Gjesdal, M. M. (2019). *Fryser verre enn is* (Master). Norges Idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2607042>
- Harjo, M. (2018). «Hvordan opplever lærere svømmeundervisningen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4. årssteget?» (Master). Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2504149>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanning - En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Huseby, P. (2019, 11. November). Isen i området er utrygg. *Romdsdals Budstikke*, s. 4.
- Ipsos. (2013). Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse - 2013.
- Jeppesen, L. S., Larsen, L. R., Junggren, S. E., Koch, S., Lüders, K. & Skovgaard, T. (2018). Nye veier til svømmeundervisning i skolen - Alle skal lære at svømme: Udvikling og evaluering (s. 92).
- Kjendlie, P.-L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K. & Stallman, R. K. (2013). Can You Swim in Waves? Children's Swimming, Floating, and Entry Skills in Calm and Simulated Unsteady Water Conditions. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 7: No. 4, article 4. doi: 10.25035/ijare.07.04.04
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Bedre svømmeopplæring *Pressemelding nr: 73-16*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Skal gjøre det lettere å gi god svømmeopplæring til elevene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-gjore-det-lettere-a-gi-god-svommeopplaring-til-elevene/id2555978/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Kåsa, J. B. (2019, 25. November). Kvinne (25) reddet mann i 60-årene fra drukning. *Fædrelandsvennen*, s. 14.
- Langendorfer, S. J. (2011). Considering drowning, drowning prevention, and learning to swim. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 5: No. 3, Article 2. doi: 10.25035/ijare.05.03.02
- Langendorfer, S. J. & Bruya, L. (1995). *Aquatic Readiness: Developing water competence in young children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lüders, K., Dalsgaard, J., Knudsen, L. S., Holm, S. G. & Skovgaard, T. (2015). Delundersøgelse 1 - Forbedring af børns svømmeduelighed: Et litteraturstudie af hvilken alder og hvilken stilart der er mest effektiv, når børn skal lære at svømme. I REACH (Red.), (s. 63).
- Madsen, Ø. & Irgens, P. (2016). *Slik lærer du å svømme*. Bergen: Bodoni Forlag.
- MMI. (2003). Undersøkelse om svømmedyktighet 2003.
- 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).
- Moran, K. (2013). Defining 'swim and survive' in the context of New Zealand drowning prevention strategies: A discussion paper July 2013.
- Moran, K. (2014). Can You Swim in Clothes? An Exploratory Investigation of the Effect of Clothing on Water Competency. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 8: No. 4, Article 5. doi: 10.25035/ijare.08.04.05
- Moran, K., Stallman, R. K., Kjendlie, P.-L., Dahl, D., Blitvich, J. D., Petrass, L. A., . . . Shimongata, S. (2012). Can you swim? An Exploration of Measuring Real and Perceived Water Competency. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 6: No. 2, Article 4. doi: 10.25035/ijare.06.02.04
- Nilsen, S. O. (2019). *Undervisningskunnskap hjå skulelærarar i symjing på fjerde trinn* (Master). Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2636977>
- Norsk folkehjelp. (2017, 2. Januar). Drukningstatistikk. Hentet fra <https://www.folkehjelp.no/Presse/Drukningstatistikk>
- NTNU, I. f. l. (u.å.). Hentet fra <https://www.ntnu.no/ilu/water-competence>
- Opheim, A. & Holme, L. A. (2018, 1. August). Øystein reddet mann fra drukning. *Adresseavisen*, s. 4.
- Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61) (1998).
- Pedersen, K. H. (2018). *Implementering av de nye kompetansekravene i svømmeopplæringen - fra sentralt til lokalt forvaltningsnivå* (Master). Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2503144>
- Pettersen, E. B. & Flagtvedt, E.-K. (2015). Høring om justering av kompetansemål om svømming i kroppsøvfingsfaget. Utdanningsdirektoratet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bordieu - En Introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Quan, L., Ramos, W., Harvey, C., Kublick, L., Langendorfer, S., Lees, T. A., . . . Wernicki, P. (2015). Toward Defining Water Competency: An American Red Cross Definition. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(1). doi: 10.25035/ijare.09.01.03

- Redningsselskapet. (2020). Redningsselskapets drukningsstatistikk. Hentet fra <https://www.redningsselskapet.no/drukning/>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder - Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stallman, R., Moran, K., Quan, L. & Langendorfer, S. (2018). Water Competence: What we should teach, why, where and how. I M. Rejman, K. Zatoń & S. Szczepan (Red.), *SCIENCE IN SWIMMING VII* (s. 7-20). Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.
- Stallman, R. K. (2014). Which stroke first? No stroke first! *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 8: No. 1, Article 2. doi: 10.25035/ijare.08.01.02
- Stallman, R. K., Junge, M. & Blixt, T. (2008). The Teaching Of Swimming Based on a Model Derived from the Causes of Drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 2: No. 4, Article 11. doi: 10.25035/ijare.02.04.11
- Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L. & Langendorfer, S. (2017). From Swimming skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 10: No. 2, article 3. doi: 10.25035/ijare.10.02.03
- Stanley, T. & Moran, K. (2017). Parental Perceptions of Water Competence and Drowning Risk for Themselves and Their Children in an Open Water Environment. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10, No. 1.
- Synovate. (2009). Undersøkelse om svømmedyktighet blant 5. klassinger.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi - En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime Academic.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Lærerplan i kroppsøving KRO01-03. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 5. August). Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen Udir-1-2008. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2008-Forsvarlig-svomme--og-livredningsopplaring-i-grunnskoleopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Livredning i vann. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/aattende-til-tiende-arstrinn/livredning-i-vann/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Lærerplan i kroppsøving KRO01-04. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). Obligatorisk ferdighetsprøve i svømming. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/forste-til-fjerde-arstrinn/ferdighetsprove-i-svomming/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e, 21. August). Svømme- og livredningsopplæring: Svømmedyktighet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015f). Svømmedyktighet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/grunnlaget-for-svomming-og-livredning/svommedyktighet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Lærerplan i kroppsøving KRO01-05. Hentet fra <https://www.udir.no/k20/KRO01-05>

- Vienola, R., Gudmundsson, H. & Heinonen, K. (2016). 266 Swimming ability and drowning prevention - do they have something in common? A Nordic case study. *Injury Prevention*. doi:
<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1136%2Finjuryprev-2016-042156.266>
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. & Federici, A. (2018). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2565301>
- Whipp, P. & Taggart, A. (2003). Teaching swimming in schools: Issues beyond drowning. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, Vol. 50: No. 1, 12-17.
- WHO. (2020, 3. Februar). Drowning. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/drowning>
- Wilken, L. (2009). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i prosjekt om svømmedyktighet og livberging i skolen.

Dette er et spørsmål til deg om å ta del i et masterprosjekt hvor formålet er å kartlegge planlegging og gjennomføring av svømmeundervisningen på ungdomstrinnet.

Undersøkelser gjort av Norges Svømmeforbund og Gjensidige-stiftelsen i 2003, 2009 og 2013 (Kjensli, 2013) viser at bare 53% av landets femteklassinger kan ansees som svømmedyktige. I tillegg viser en rapport av Moen med fler fra ungdomstrinnet (2018) at kun 51,5% av elevene på 10.trinn er svømmedyktige. Lærerplanen legger opp til at alle elever skal være svømmedyktige etter 4.trinn, for så å mestre selvberging etter 7. trinn og livberging etter 10. trinn (utdanningsdirektoratet, 2015). Disse ulike ferdighetene som skal læres gjennom progresjon i opplæringen i skolen viser til at svømmedyktighet er en forutsetning for selvberging og videre for livberging. På bakgrunn av funn fra undersøkelser og rapporter, samt innhold i læreplanen, vil det være interessant å få kjennskap til hvordan svømmeundervisningen blir planlagt og gjennomført og om undervisningen bidrar til at elevene går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere.

Universitetet i Sørøst-Norge ved institutt for idrett-, friluftsliv og kroppsøving vil være ansvarlig for å gjennomføre- og å behandle data fra undersøkelsen. Problemstillingen som vil bli belyst er følgende;

Hvordan planlegges og gjennomføres undervisningen på ungdomsskolen? Bidrar denne undervisningen til at elevene går ut av ungdomsskolen som svømmedyktige livbergere?

For å kartlegge svømmeundervisningen vil det bli benyttet intervju som metode. Undersøkelsen vil gjennomføres i tre tilfeldige fylker, kommuner og ungdomsskoler. Ved hver skole er det ønskelig å intervjuer rektor, samt én lærer som er ansvarlig for svømmeundervisningen ved skolen. Intervjuene vil foregå individuelt, vil bli anonymisert og resultatene vil være i samsvar med datatilsynets retningslinjer. Det blir ikke tatt bilder eller filmet under intervjuene, men lydopptak vil bli benyttet. Intervjuene vil blant annet ta for seg intervjupersonens bakgrunn,

hvordan lærerplanen benyttes, hvilke ressurser som er tilgjengelige og lærerens undervisning. Ved prosjektets slutt vil personopplysningene, ved gitt samtykke, fortsatt kunne brukes anonymisert. Intervjuene vil vare i 45-60 minutter. Behandlingen av dataene avsluttes 30.august 2020. Alle data blir anonymisert og lydfiler slettes innen utgangen av august 2020. Disse lagres på sikkert sted og kun med tilgang for prosjektmedarbeiderne, Helene Eriksen og Trine Thoresen. Deltakelse i prosjektet er frivillig og man kan når som helst trekke seg uten å oppgi grunn. Opplysningene som blir gitt, blir behandlet basert på samtykke, og ved deltakelse gis det rett til innsyn, retting og sletting av data. Dersom det skulle oppstå misnøye med prosjektet kan Universitet i Sørøst Norges ved personvernombud Paal Are Solberg kontaktes, alternativt personvernombud@usn.no. I tillegg er det anledning til å klage til Datatilsynet.

Universitetet i Sørøst Norge er behandlingsansvarlig, med Universitetslektor Trine Thoresen som ansvarlig for prosjektet. Nåes på trine.thoresen@usn.no (41900304).

Håper at prosjektet vekker interesse, og at du vil bidra til å belyse svømmeundervisningen på ungdomstrinnet!

Med vennlig hilsen

Helene Eriksen

Heleneeriks1@hotmail.com

93099706

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Svømmedyktige Livbergere» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg er klar over at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg uten å oppgi noen grunn.

Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At mine opplysninger behandles anonymisert frem til prosjektet er avsluttet juni 2020.
- At mine opplysninger behandles anonymisert etter at prosjektet er avsluttet.

Signatur

Vedlegg 3 – Intervjuguide rektor

INTERVJUGUIDE REKTOR

Takk for at du tar deg tid til å svare på spørsmål i dette prosjektet, og at du vil bidra til å belyse svømmeundervisningen på ungdomstrinnet.

Dette intervjuet vil vare i 45-60 minutter, og samtalen vil bli tatt opp.

Minner om at du når som helst kan trekke deg, uten å oppgi noen grunn og at du vil bli anonymisert i prosjektet.

Er det noe du lurer på før vi setter i gang?

Skulle det være noe du kommer på underveis, så er det bare til å spørre.

Sette på lydopptak

TEMA	SPØRSMÅL
Bakgrunn og kompetanse	<ol style="list-style-type: none">1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn? <i>Utdanning/studiepoeng/skole, hobby/interesse, forhold til fysisk aktivitet/kroppøving/svømming/livberging, tidligere jobber, kjønn</i>2. Hvor gammel er du?3. Når lærte du å svømme og av hvem?4. Underviser du i svømming? <i>Hvis ja:</i> Hvor lenge har du gjort det? Trives du med det? Føler du deg trygg på det?5. Hva vil du si er dine styrker/svakheter når det kommer til svømming og livberging?6. Hva legger du i begrepene svømmedyktighet, selvberging og livberging?7. Synes du det er viktig med svømme- og livbergingsundervisning i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke? Eksempler? <i>Tur med klassen, opphold ved vann, kajakk/kano, livberging ved ulykke i vann/trafikkulykke.</i>

	<p>8. Hvilken kompetanse og ferdigheter mener du elevene skal sitte igjen med etter svømmeundervisningen når de går ut av ungdomsskolen?</p>
Rammer for svømmeundervisningen	<p>9. Hvilke(t) trinn har svømmeundervisning, hvor mange timer og hvor hyppig? <i>Er du fornøyd med det?</i></p> <p>10. Hvem har ansvaret for svømmeøktene ved skolen? Og hvilken kompetanse krever du? <i>Lærer, kroppsøvingslærer, instruktør. Studiepoeng, utdanning, interesse/hobby, pedagogikk.</i></p> <p>11. Hvor mange lærere er med i undervisningen? <i>Antall lærer pr. elev? Fornøyd med det?</i> <i>TPO - Opplæringsloven §1-3; Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger.</i> <i>Forskrift til opplæringsloven: §12-1: 1 lærer pr 15 elever</i></p> <p>12. Hvor lang reisevei er det til svømmehallen(e) dere disponerer, og hvor stor tilgang har dere? <i>Tildelt tid, hvor mye disponeres av denne tiden, fordeling på uker, måneder, år – timer.</i></p> <p>13. Har du satt noen regler for lærer/elev i svømmeundervisningen? <i>Rundt bassenget, i bassenget, i garderoben, alarmplan, frafall – manglende deltakelse?</i></p>
Undervisningspraksis	<p>14. Står den ansvarlige for svømmeundervisningen fritt til å planlegge?</p> <p>15. I hvilken grad er du med på å påvirke/bestemme innholdet for svømmeundervisningen? <i>Krav til innhold, metode, mål, verktøy/faktorer som skal med. Observasjon, godkjenning av planer, utesvømming, svømme med klær.</i> <i>Svømmedyktighet, selvbergning og livbergning – kompetansemål.</i></p>

	<p>16. Hva er ditt forhold til lærerplanen? Og da spesielt til kompetansemålene som omhandler svømming og livberging?</p> <p><i>Presenteres disse for elevene?</i></p> <p><i>Svømmedyktig 4.kl → Selvberging 7.kl → Livberging 10.kl?</i></p> <p>17. Hvordan legges svømmeundervisningen opp slik at alle får læringsutbytte av den?</p> <p><i>De som ikke trives i vannet, de som ikke kan svømme, de som ikke liker å dykke, de som kan svømme, de som driver med svømming</i></p> <p><i>TPO - Opplæringsloven §1-3; Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger</i></p> <p>18. På hvilke grunnlag gis elevene vurdering?</p> <p><i>Tester, progresjon, innsats</i></p> <p><i>Blir resultatene fulgt opp, hvis ikke måloppnåelse?</i></p>
Undervisningsplanlegging	<p>19. Er det noen bestemte faktorer du mener gjør det vanskelig/utfordrende å drive svømmeundervisning?</p> <p><i>Bassengtid, antall lærere, lærernes utdanning, livredningsprøve, store nivåforskjeller, reisevei osv.</i></p>
Utendørs svømmeundervisning	<p>20. Praktiserer du/dere eller har du/dere tidligere praktisert utendørs svømmeundervisning?</p> <p>Nei? Tanker rundt utendørs faktorer?</p> <p><i>Eventuell erfaring. Noe dere kunne praktisert?</i></p> <p><i>Fordeler/ulemper. Faktorer som forekommer ute; temperatur, vær, vind, bølger, strøm.</i></p> <p>21. Hva tenker du om de nye kompetansemålene som kommer i 2020/2021?</p> <p><i>Ark med gamle og nye kompetansemål.</i></p> <p>22. Hvordan kan dere som skole få til å drive utendørs svømmeundervisning?</p>
Elevoppfatning	<p>23. Hvilken oppfatning har du av elevenes kompetanse og ferdigheter innenfor svømming og livberging når de begynner på ungdomsskolen?</p>

	<p><i>Kan du skille de ulike barneskolene, variasjon fra elev til elev? Nivåfordeling? Elevenes oppvekst?</i></p> <p>24. Når elevene går ut av ungdomsskolen, hvilken kompetanse og ferdigheter mener du de sitter igjen med? Går alle ut som svømmedyktige livbergere?</p> <p><i>Svømmedyktighet, selvberging, livberging</i></p> <p><i>Innendørs og utendørs?</i></p> <p>25. Hva kan eventuelt gjøres for at kompetansemålene nåes, slik at elevene går ut som svømmedyktige livbergere?</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Da har jeg fått svar på de spørsmålene jeg ønsket å stille, er det noe mer du ønsker å tilføre?

Lyddopptak av

Da vil jeg igjen takke for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene som kan være med på å belyse svømmeundervisningen på ungdomstrinnet!

Vedlegg 4 – Intervjuguide lærer

INTERVJUGUIDE LÆRER

Takk for at du tar deg tid til å svare på spørsmål i dette prosjektet, og at du vil bidra til å belyse svømmeundervisningen på ungdomstrinnet.

Dette intervjuet vil vare i 45-60 minutter, og samtalen vil bli tatt opp.

Minner om at du når som helst kan trekke deg, uten å oppgi noen grunn og at du vil bli anonymisert i prosjektet.

Er det noe du lurer på før vi setter i gang?

Skulle det være noe du kommer på underveis, så er det bare til å spørre.

Sette på lydopptak

TEMA	SPØRSMÅL
Bakgrunn og kompetanse	<ol style="list-style-type: none">1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn? <i>Utdanning/studiepoeng/skole, hobby/interesse, forhold til fysisk aktivitet/kroppøving/svømming/livberging, tidligere jobber, hvor lenge har du hatt svømmeundervisning, kjønn</i>2. Hvor gammel er du?3. Når lærte du å svømme og av hvem?4. Trives du med å undervise i svømming?5. Føler du deg trygg på å undervise i svømming?6. Hva vil du si er dine styrker/svakheter når det kommer til svømming og livberging?7. Hva legger du i begrepene svømmedyktighet, selvberging og livberging?8. Synes du det er viktig med svømme- og livbergingsundervisning i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke? Eksempler? <i>Tur med klassen, opphold ved vann, kajakk/kano, livberging ved ulykke i vann/trafikkulykke.</i>9. Hvilken kompetanse og ferdigheter mener du elevene skal sitte igjen med etter svømmeundervisningen når de går ut av ungdomsskolen?

<p>Rammer for svømmeundervisningen</p>	<p>10. Hvilke(t) trinn har du svømmeundervisning på, hvor mange timer og hvor hyppig? <i>Er du fornøyd med det?</i></p> <p>11. Hvor mange elever underviser du av gangen? <i>Trives du med det? Ideelt tall?</i> <i>TPO - Opplæringsloven §1-3; Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger</i></p> <p>12. Er du alene som lærer i svømmeundervisningen? <i>Er det ok? Får alle elevene utbytte av øktene? Nivåfordeling?</i> <i>TPO - Opplæringsloven §1-3; Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger</i> <i>Forskrift til opplæringsloven: §12-1: 1 lærer pr 15 elever</i></p> <p>13. Har dere noen regler som gjelder i svømmeundervisningen? <i>Rundt bassenget, i bassenget, i garderobe, alarmplan, frafall - manglende deltakelse?</i></p>
<p>Undervisningspraksis</p>	<p>14. Står du fritt til å planlegge svømmeundervisningen? <i>Planlegger du sammen med andre?</i></p> <p>15. Hva velger du å fokusere på i svømmeundervisningen, og hvorfor? <i>Svømmearter, teknikk, livberging – hopp, frilek, distanse/intervall - Kompetansemål</i></p> <p>16. Hva fokuserer du på når du underviser i livredning? <i>Svømme med klær, HLR, 113, dykke, frie luftveier, hode over vann, sideleie, selvberging</i></p> <p>17. Hva er typisk for din undervisningspraksis? <i>Metode: Hel-del-hel, instruksjon, deltakelse, team, vise-forklare, spørrende, eksemplifiserer med elever.</i> <i>Er du selv ute i vannet? - Sikkerhet</i></p> <p>18. Hva er ditt forhold til lærerplanen? Og da spesielt til kompetansemålene som omhandler svømming og livberging? <i>Presenteres disse for elevene?</i></p>

	<p><i>Svømmedyktig 4.kl → Selvbergning 7.kl → Livbergning 10.kl?</i></p> <p>19. Hvordan legger du opp svømmeundervisningen slik at alle får læringsutbytte av den?</p> <p><i>De som ikke trives i vannet, de som ikke kan svømme, de som ikke liker å dykke, de som kan svømme, de som driver med svømming</i></p> <p><i>TPO- Opplæringsloven §1-3; Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger</i></p> <p>20. Hender det at du endrer øktene underveis i gjennomføringen? Hvorfor?</p> <p><i>TPO? Antall elever? Opplegget fungerer ikke?</i></p> <p>21. På hvilke grunnlag gir du elevene vurdering?</p> <p><i>Tester, progresjon, innsats</i></p> <p><i>Blir resultatene fulgt opp, hvis ikke måloppnåelse?</i></p>
Undervisningsplanlegging	<p>22. Er det noen bestemte faktorer du legger til grunn når du planlegger undervisningen?</p> <p><i>Bassengstørrelse, antall elever, nivåfordeling, mål, forutsetninger, vurdering</i></p> <p>23. Er det noen faktorer du mener gjør det vanskelig/utfordrende å drive svømmeundervisning?</p> <p><i>Bassengtid, reisevei, antall lærere, lærernes utdanning, livredningsprøve, store nivåforskjeller, reisevei osv.</i></p> <p>24. Setter du mål for de enkelte økter og for den enkelte elev? Eksempel?</p> <p><i>Kompetansemål, læringsmål,</i></p> <p><i>Svømmedyktighet, dykking, livredning, selvbergning, stup, crawl, bryst, rygg, lek</i></p>
Utendørs svømmeundervisning	<p>25. Praktiserer du eller har du tidligere praktisert utendørs svømmeundervisning? Tanker rundt utendørs opplæring?</p> <p><i>Eventuell erfaring. Noe du kunne praktisert?</i></p>

	<p><i>Fordeler/ulempes. Faktorer som forekommer ute; temperatur, vær, vind, bølger, strøm.</i></p> <p>26. Hva tenker du om de nye kompetansemålene som kommer i 2020/2021?</p> <p><i>Ark med gamle og nye kompetansemål.</i></p> <p>27. Hvordan kan dere som skole få til å drive utendørs svømmeundervisning?</p>
Elevoppfatning	<p>28. Hvilken oppfatning har du av elevenes kompetanse og ferdigheter innenfor svømming og livberging når de begynner på ungdomsskolen?</p> <p><i>Kan du skille de ulike barneskolene, variasjon fra elev til elev? Nivåfordeling? Elevenes oppvekst?</i></p> <p>29. Når elevene går ut av ungdomsskolen, hvilken kompetanse og ferdigheter mener du de sitter igjen med? Går alle ut som svømmedyktige livbergere?</p> <p><i>Svømmedyktighet, selvberging, livberging</i></p> <p><i>Innendørs og utendørs?</i></p> <p>30. Hva kan eventuelt gjøres for at kompetansemålene nåes, slik at elevene går ut som svømmedyktige livbergere?</p>

Da har jeg fått svar på de spørsmålene jeg ønsket å stille, er det noe mer du ønsker å tilføre?

Lyddopptak av

Da vil jeg igjen takke for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene som kan være med på å belyse svømmeundervisningen på ungdomstrinnet!