



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

En lærer å svømme innendørs, men drukner utendørs

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres forståelse av begrepene svømmedyktig og vannkompetanse, og hvordan de kommer til syne i undervisning

Gry Hammer Skjevik og Marthe Bertheussen Weber

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7, LER-3906, Mai 2024

Sammendrag

Forskningen i dette masterprosjektet er gjort med en kvalitativ tilnærming. Det er gjennomført fokusgruppeintervju med 6 lærere, hvor målet har vært å få innsyn i deres forståelse rundt begrepene svømmedyktig og vannkompetanse, samt hvordan disse begrepene kommer til syne i deres undervisning og i planlegging av undervisning.

Lærernes forståelse av begrepet svømmedyktig varierte. Noen argumenterte at definisjonen i læreplanen etter 4. trinn var tilstrekkelig, mens andre uttrykte bekymring for dens begrensninger. De argumenterte for behovet av en mer omfattende tilnærming og inkludering av ferdigheter som pusting og kroppsbevegelse, samt naturlige miljøer. Det pekes mot utfordringene med å vurdere elever som ikke når definerte kriterier og hvordan sikre rettferdig evaluering av elevenes ferdigheter.

I lærernes forståelse av vannkompetanse fant vi variasjon, noen fant begrepet ukjent og forsøkte å relatere de til livredning og risikoforståelse. Lærerne reflekterte over begrepets betydning og argumenterte for en bredere tilnærming til undervisning og vurdering av elevens vannkompetanse. Inkluderte praktiske ferdigheter og forståelse av vannets egenskaper, som indikerer behov for vurdering av tekniske og ikke-tekniske aspekter ved elevenes ferdigheter i vann.

Lærerne planla hvordan autentiske svømmeaktiviteter i nærmiljøet for fremme vannkompetanse, men uttrykte bekymringer om sikkerhet og manglende erfaring med utendørsundervisning. De viser evne til å reflektere over hvordan operasjonalisering av begrepene svømmedyktig og vannkompetanse kan gjøres i praksis, samtidig som de anerkjenner ulike utfordringer ved gjennomføring av en slik undervisning.

Funnene fra fokusgruppeintervjuene ble diskutert opp mot tidligere forskning om svømmedyktighet og vannkompetanse, samt Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori, Pierre Bourdieu sin teori om habitus og kapital, self-efficacy og læreplanteori.

Nøkkelord: vannkompetanse, svømmedyktig, svømmeopplæring, kroppsøving, læreplan, undervisning, utendørs, kompetansemål

Abstract

The research in this Master's project has been conducted using a qualitative approach. Six teachers were interviewed in focus groups, where the aim was to gain insight into their understanding of the concepts of swimming proficiency and water competence, as well as how these concepts are reflected in their teaching and lesson planning.

Teachers' understanding of the concepts of swimming proficiency varied. Some argued that its definition in the curriculum after 4th grade was sufficient, while others expressed concerns about its limitations. Some of the teachers argued for the need of a more comprehensive approach in the definition of swimming proficiency, with the inclusion of skills such as breathing and body movement, as well as natural environments. This points to the challenges of assessing the students who doesn't meet the defined criteria's and how to ensure fair evaluation of students' skills.

In exploring the teachers' understanding of water competence, we found variation, with some teachers finding the concept unknown, and attempting to relate it to lifesaving and risk assessment. The teachers reflected on the meaning of the concept and argued for a broader approach to teaching and assessing students' water competence. This included practical skills and understanding of water properties, indicating a need to assess both technical and non-technical aspects of students' water skills.

Teachers planned authentic swimming activities in the local community to promote water competence but expressed concerns about safety and lack of experience with outdoor teaching. The teachers show the ability to reflect on how to operationalize the concepts of swim proficiency and water competence in practical instruction, while also acknowledging the various challenges associated with implementing such instruction in teaching schemes.

The findings from the focus group interviews were discussed in relation to previous research on swimming proficiency and water competence, as well as Wolfgang Klafki's categorical educational theory, Pierre Bourdieu's theory of habitus and capital, Self-efficacy, and curriculum theory.

Keywords: water competence, swimming proficiency, swimming, lessons, physical education, curriculum, teaching, outdoor, competence aims

Forord

Det er med stolthet og glede at vi presenterer vår masteroppgave om svømmedyktighet, vannkompetanse og operasjonisering av begrepene i praktisk undervisning. Skriveprosessen har vært innholdsrik, krevende og en spennende prosess gjennom hele året. Vi har støttet hverandre gjennom utfordrende øyeblikk og feiret små seirer underveis.

En stor takk rettes til våre informanter, for å ha gjort vårt masterprosjekt mulig å gjennomføre. Vi vil takke vår veileder Ingrid Frenning for en uvurderlig støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Uten din ekspertise og engasjement hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Til slutt vil vi også takke våre familier og venner som har oppmuntret oss og støttet oss gjennom arbeidet med masteroppgaven. Vi vil spesielt takke Maja for at du bare var en telefonsamtale unna når vi trengte hjelp med ordvalg og korrekturlesning.

Tromsø 2024

Gry Hammer Skjevik og Marthe Bertheussen Weber

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Svømming i styringsdokumenter	3
1.3	Problemstilling	5
2	Tidligere forskning	6
2.1	Litteratursøk	6
2.2	Svømmedyktighet.....	7
2.2.1	Måling av svømmeferdigheter	8
2.3	Vannkompetanse	9
3	Teori	15
3.1	Pierre Bourdieu	15
3.1.1	Habitus	15
3.1.2	Kulturell kapital.....	17
3.2	Wolfgang Klafki - Kategorial danningsteori.....	18
3.3	Self-efficacy	20
3.4	Læreplanteori	21
4	Metode.....	23
4.1	Vitenskapsteoretisk betraktning og studiens forskningsdesign.....	23
4.2	Kvalitativ tilnærming	24
4.3	Intervju som valgt innsamlingsmetode	24
4.4	Fokusgruppeintervju.....	25
4.5	Valg av deltakere.....	26
4.6	Moderatorguide	27
4.7	Gjennomføring av intervju	27
4.8	Etiske betraktninger.....	28

4.8.1	Informert samtykke	29
4.8.2	Konfidensialitet	29
4.8.3	Konsekvenser	29
4.8.4	Forskerens rolle	30
4.9	Transkribering	30
4.10	Analyse som prosess	31
4.11	Kvalitetssikring	31
4.11.1	Reliabilitet	32
4.11.2	Validitet.....	33
4.11.3	Overførbarhet	33
5	Analyse av datamaterialet	34
6	Resultater.....	38
6.1	Svømmedyktig – et hårete mål etter 4.trinn	38
6.1.1	Praktisk operasjonalisering av begrepet svømmedyktig i undervisningssammenheng	40
6.2	Vannkompetanse må være noe mer enn bare svømmedyktighet	42
6.2.1	Praktisk operasjonalisering av begrepet vannkompetanse i undervisningssammenheng	43
6.3	Svømmeundervisning utendørs – for noen en utopi, for andre en selvfølge.....	45
7	Diskusjon.....	47
7.1	Fra teori til praksis: dykk inn i svømmedyktighetens verden	47
7.2	Vannkompetanse – et begrep i utvikling.....	54
7.3	Svømmedyktig eller vannkompetanse – hva bør vektlegges i skolen?.....	61
7.4	Kan autentiske læringsopplevelser i utesvømming gi elevene livsnødvendige erfaringer	66
8	Avslutning	72
8.1	Veien videre	73
8.2	Styrker og svakheter med oppgaven	74

Referanseliste	76
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt	82
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	83
Vedlegg 3: Moderatorguide	86

Tabelliste

Tabell 1 De 10 punktene som Kevin Moran mener danner grunnlaget for at et individ har vannkompetanse (Moran, 2013, s. 6).	10
Tabell 2 De fem punktene The American Red Cross Scientific Advisory Aquatic subconcil foreslår at vannkompetanse består av (Quan et al., 2015, s. 19).....	11
Tabell 3 De 15 kompetanseområdene Stallman et al. (2017) har identifisert som de mener skal inngå i begrepet vannkompetanse (Stallman et al., 2017, s. 3).....	13

1 Innledning

Norge er et land med en lang kystlinje og vannaktivitetene befolkningen holder på med er varierte. Svømmedyktighet og vannkompetanse er uvurderlige ferdigheter som både beriker og kan redde livene våre. I Norge har svømmeopplæring vært en del av skolen og læreplanen siden den første nasjonale læreplanen i 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s. 194), og betydningen av å være svømmedyktig har blitt stadig tydeligere i en tid der drukningsulykker og tragedier er altfor vanlige.

På et personlig nivå kan manglende svømmeferdigheter begrense en persons mulighet til å delta i vannbaserte aktiviteter, øke risikoen for ulykker og skaper og skape en følelse av frykt eller usikkerhet knyttet til vann. På samfunnsnivå er svømmeferdigheter en viktig faktor for å redusere antall drukningsulykker, fremme folkehelsen og inkludere personer som tradisjonelt har hatt begrenset tilgang til vannaktiviteter.

I en rapport utarbeidet av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) fra 2022 kommer det frem at 48 prosent av skolene som har deltatt sier at 76-99 prosent av deres elever på 5.trinn er svømmedyktige (Bergene et al., 2022, s. 98). I en undersøkelse gjort av IPSOS for Norges Svømmeforbund og Redningsvesenets selskap har 41 prosent av elevene som deltok i undersøkelsen oppgitt at de kan svømme 200 meter eller lengre sammenhengende uten hjelp av flytemidler (IPSOS, 2021, s. 20). Det viser seg at bare 39 prosent av elevene oppgir at de greier å kombinere alle komponentene i kompetansemålet etter 4.trinn uten å ta pause (IPSOS, 2021, s. 32). I rapporten kommer det også frem at kun 1 av 3 lærere mener at kompetansemålet om svømmedyktighet etter 4.trinn slik det står i læreplanen er realistisk (IPSOS, 2021, s. 43).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet i vårt mastergradsprosjekt er svømmedyktighet, vannkompetanse og operasjonalisering av begrepene i praktisk undervisning. Bakgrunnen for valget kommer av flere ulike grunner, hvor en av dem er de bekymringsverdige tallene fra drukningsstatistikken. En annen årsak er våre egne erfaringer fra tidligere innblikk i hvordan svømmeopplæringen foregår i dagens skole. Og den siste omhandler mangelen på tidligere forskning om læreres kompetanse og forståelse ved begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse.

I løpet av de siste årene har vi lagt merke til en tydelig økning på antall drukningsulykker i Norge. Totalt i 2023 var det 79 drukningsulykker, hvor 15 av personene som mistet livet var i aldersgruppen 0-25 år. Frem til nå har det i løpet av 2024 har det vært 23 drukningsulykker, hvor 5 av dem tilhører aldersgruppen 0-25 år (Redningsselskapet, u.å-b). Redningsselskapet har sett en gradvis økning igjennom årene fra 2017 til 2023 hvor det har blitt ført tydelige statistikker. Antall drukningsulykker har variert fra 75 personer og opp til 102 personer på det meste de siste sju årene (Redningsselskapet, u.å-a). Det vi kan se er at de fleste av drukningsulykkene har forekommet utendørs, men også at det i de siste årene har skjedd flere ulykker i basseng innendørs. Noe som vekker vår interesse til å forske på svømmedyktighet og vannkompetanse, og hvilken kunnskap og forståelse som trengs for å forhåpentligvis forhindre flere ulykker i Norge.

Gjennom utdanningsløpet har vi som studenter, i praksis ved ulike skoler og som vikarer i skolen, deltatt i svømmeundervisning og fått erfaringer om hvordan svømmeopplæringen i skolen foregår. I tidligere oppgaver har vi skrevet om begrepet vannkompetanse og svømmeundervisningen i skolen. Dette har gjort at vi har fått en større forståelse for hva som ligger i begrepet, og hvordan de inngår i undervisningssammenheng og opplæring i skolen. Vi er derfor interesserte i å undersøke hvordan lærere i grunnskolen forstår begrepene, hvordan og om de arbeider med disse i med tanke på svømmeopplæringen i egen undervisning.

I prosessen med å bestemme vinklingen på vår mastergradsoppgave skaffet vi oss en oversikt over masteroppgaver som er skrevet om temaene svømmeundervisning og vannkompetanse. I søket etter masteroppgaver har vi valgt å kun forholde oss til oppgaver publisert etter at LK20 ble presentert, altså fra våren 2020 frem til nåværende tidspunkt. Oppgaver fra våren 2020 er inkludert selv om de tar utgangspunkt i K06, da de også har noen elementer fra LK20. I søkeprosessen kom vi frem til tretten masteroppgaver som omhandler svømmedyktighet og vannkompetanse, de tre overordnede temaer, elever, samarbeid med eksterne aktører og lærere.

Fem av masteroppgavene har forsket på lærere og ledelsen ved skolen, og deres erfaringer og gjennomføring knyttet til svømme- og livredningsundervisning. Tre av de fem masteroppgavene har kun forsket på lærere på ungdomsskolen. De oppgavene er ««Svømmedyktige livbergere» En kvalitativ studie om svømmeundervisning på ungdomsskolen» (Eriksen, 2020), som handler om hvordan lærere på ungdomsskolen planlegger og gjennomfører svømmeundervisning, og om denne undervisningen bidrar til at

elevene går ut av skolen som svømmedyktige livbergere. Den andre masteroppgaven er «Da tenker jeg først og fremst på det som skjer i vann, med tanke på livberging» (Skjevik & Gustavsen, 2022), det er en kvalitativ studie som handler om lærernes forståelse og praktisering av kompetansemålet etter 10.trinn som omhandler forståelse av hva livredning innebærer og gjennomføring av livredning. Den tredje masteroppgaven hvor forskningen er gjennomført på ungdomsskolen er «Danning i utendørs svømme- og livredningsundervisning i skolen – En kvalitativ studie av seks kroppsøvingslæreres forståelse og praksis av utendørs svømme- og livredningsopplæring» (Hegland, 2023), den handler om hvordan lærerne forstår og praktiserer svømme- og livredningsopplæring på ungdomsskolen. Disse tre masteroppgavene utforsker ulike aspekter ved svømmeundervisning på skolen, fra betydningen av livberging til danning gjennom utendørs svømme- og livredningsundervisning, og gir innsikt i kroppsøvingslærernes forståelse og praksis. Masteroppgaven «Från kurs till praktisk verksamhet i utesimning: Balansen mellan lärares upplevda kompetens och barriärer i skolans verksamhet» (Jonsson, 2022), har tatt utgangspunkt i et kurs lærere fra barneskole og ungdomsskole har deltatt på. Og dermed undersøkt hvor mye tidligere erfaringer og kompetanse er avgjørende for om svømmeundervisning blir gjennomført ute og om lærerne føler at kurset har gjort de tryggere på gjennomføring med elever. Den siste masteroppgaven er «Det store skrittet ut i sjø og vann» (Johansen, 2020), der er det forsket på lærere på barnetrinnet og undersøkt hvordan tidligere erfaringer og kompetanse gjør at enkelte gjennomfører svømmeundervisning ute, mens andre ikke gjør det.

Forskningen som er gjort på masternivå tidligere har vært med å påvirke hvilken vinkling vi har på vår masteroppgave. Da vi så på temaene som er undersøkt i de tidligere masteroppgavene bestemte vi oss for at vi ikke ønsket å forske på elevenes opplevelser og erfaringer, da det i løpet av de siste årene er forsket noe på dette. Samtidig er det forsket på lærernes egne erfaringer med svømming, hvilken kompetanse de innehar og hvordan det påvirker svømmeundervisningen de gjennomfører med elever. Derfor så vi på det som spennende å kunne utforske hvilken kunnskap lærerne innehar om spesifikke begrep og hvordan disse begrepene kommer til uttrykk i deres undervisning.

1.2 Svømming i styringsdokumenter

I forbindelse med barn og unges undervisning i skolen, ansees svømmeopplæring som en sentral del av undervisningen i hele skoleforløpet. Svømmeopplæringen i grunnskolen gjennomføres i kroppsøvingsfaget (MHFA & HVL, 2022, s. 1). I læreplanen finner vi totalt ni

kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn som tar for seg trygg ferdsel ved vann, svømming og livredning utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4-8). Den norske Opplæringslova inneholder ingen spesifikke paragrafer som omhandler svømming, derimot er det relevante paragrafer som kan knyttes til svømmeundervisning. §1-1 i Opplæringslova (1998) forteller at opplæringen i skolen skal bidra til å gi elevene ferdigheter, kunnskaper og kulturell forståelse som er relevante for deres liv og fremtidig deltakelse i samfunnet. Som kan sees i sammenheng med svømmeundervisning, hvor profesjonsfelleskapet som helhet skal gi elevene verktøy, ferdigheter og kunnskap slik at de lærer seg å svømme (MHFA & HVL, 2022, s. 1). I tillegg presiseres det i Opplæringslova (1998) §1-3 at opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner. Kompetansemålene i kroppsøvningsfaget er bygget på progresjon fra 2. til 10. trinn, hvor lærere dermed kan tilpasse hver svømmeundervisning ut fra hver enkelt elevs evner og forutsetninger (MHFA & HVL, 2022, s. 4). Undervisningsforløpet starter med vanntilvenning blant elevene, hvor hver enkelt skal utvikle ulike svømmeteknikker på rygg og mage til å bli svømmedyktige. Og senere skal elevene kunne svømme en lengre distanse ut ifra egne forutsetninger og målsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5-8). Gjølme og Grydeland (2021b, s. 17) skriver svømmeopplæringen bør starte med vanntilvenning for å kunne gi elevene en grunnleggende vannfølelse, som innebærer å bli komfortabel med å være i vannet. Samt at en grunnleggende vanntilvenning er nødvendig før en går videre til svømmeopplæring i oppvarmede basseng for gode læringsbetingelser. I kompetansemålet etter 2. trinn presiseres det at elevene gjennom lek og øvelser skal skape seg kunnskap og ferdigheter for hvordan en orienterer seg, hopper uti, dykker, flyter, glir og skaper framdrift for å starte prosessen med tilvenning til vannet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5).

I Opplæringslova (1998) §10-2 står det «Tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i.». Det innebærer at lærere må ha tilstrekkelig faglig bakgrunn og kompetanse for å kunne gi kvalitetsundervisning i de aktuelle fagene. Loven sikrer dermed at undervisningen i skolen blir utført av kvalifiserte fagpersoner. Det er relevant at lærere planlegger svømmeundervisningen slik at hele undervisningsforløpet blir en helhetlig prosess med stegvis progresjon. Dermed er det vesentlig at lærer selv har tilstrekkelig kunnskap innenfor svømmeopplæring slik at elevene jevnt får utviklet sin kompetanse og evne innenfor svømming (MHFA & HVL, 2022, s. 4). Det som er viktig å tenke på er at svømmeundervisningen skal bidra til å forebygge drukning, slik at svømming generelt må øves og trenes på både innendørs og utendørs (Gjølme & Grydeland, 2021b, s. 17). Samtidig presiseres det at elever, lærere og andre som er i aktivitet i, på og ved vann får mulighet til å

øve seg i naturlige og autentiske omgivelser (Gjølme & Grydeland, 2021b, s. 18). Derfor vil det være vesentlig at lærerne har kunnskap slik at de kan forberede elevene når de skal trene på svømmeferdighetene i naturlige og autentiske omgivelser, slik at elevene kan håndtere uønskede situasjoner i vann dersom de kommer ut for det.

I løpet av 2020 ble rundskrivet om forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskolen fjernet da det var tilpasset kunnskapsløftet, ikke den nye lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Samtidig er det relevant å påpeke at tidligere paragrafer fra Opplæringslova (1998) er fjernet, slik som §2-9 som forteller om ferdighetsprøver for å kartlegge innsats om svømmeopplæringen i skolen, og §12-1 om trygghet og forsvarlig oppfølging under svømming. De er nå erstattet med *Veileder til trygg opplæring i, ved og på vann i skolens regi*, som omfatter det tidligere rundskrivet i tillegg til å ta hensyn til de tidligere lovene (MHFA & HVL, 2022, s. 1). Veilederen forteller oss hvordan svømmeopplæringen i skolen, kan gjøres på en trygg og forsvarlig måte med å ta hensyn til sikkerhet, HMS, tilpasset opplæring, kompetansekrav og livredningskompetanse (MHFA & HVL, 2022, s. 1-6). Veilederen er et fint verktøy sammen med læreplanen i kroppsøving, for planlegging av undervisning i form av svømmeopplæring. En kan da ta utgangspunkt i formålet med faget, de relevante kjerneelementene «Bevegelse og kroppslig læring» og «Uteaktiviteter og naturferdsel» som kan sees i sammenheng med hverandre i tillegg til kompetansemålene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2-3). For kroppsøvingslærere er det viktig å tenke på hvordan svømmeopplæringen planlegges og gjennomføres. Om svømmeopplæringen gjøres i de virkelige omgivelsene, slik at elevene blir forberedt til å vite hva og hvordan de skal håndtere eventuelle situasjoner. Det kan være situasjoner de setter seg selv i frivillig eller ufrivillig, både som barn og som voksne.

1.3 Problemstilling

Vårt mål med masterprosjektet er å få innsikt i hvordan kroppsøvingslærere forstår sentrale begreper innenfor svømming. Vi ønsker å finne ut hvordan lærerne forstår de to begrepene svømmedyktig og vannkompetanse, i tillegg til hvordan de operasjonaliserer begrepene. I vår oppgave har vi derfor valgt problemstillingen:

«Hvordan forstår kroppsøvingslærere begrepene svømmedyktig og vannkompetanse?»

Bakgrunnen for valget av en slik problemstilling kommer av manglende kunnskap om hvordan kroppsøvingslærer forstår de essensielle begrepene. Til tross for tilnærmingen har vi valgt å utforme et forskningsspørsmål for å få en dypere forståelse.

1. Hvordan operasjonaliseres begrepene i en tenkt undervisning?

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet skal vi presentere noe av den tidligere forskningen som er gjort på temaene svømmedyktighet og vannkompetanse. Denne forskningen har vi kommet frem til ved bruk av metoden litteratursøk, som har gitt oss en oversikt over de publiserte artiklene om temaet. I tillegg har vi gått gjennom Utdanningsdirektoratet sine veiledere om svømmeopplæring i skolen, for å finne informasjon.

2.1 Litteratursøk

Litteratursøk ifølge Kirkehei og Ormstad (2013, s. 141) anvendes av forskere som skal fordype seg innenfor et spesifikt tema, og for å finne frem til relevant forskningslitteratur. Det er problemstillingen og temaet, i tillegg til formålet med søket, som avgjør hvor omfattende forskeren gjør søket etter kilder (Kirkehei & Ormstad, 2013, s. 141). Før selve søkeprosessen startet valgte vi å tenke over problemstillingen, for å se etter hvor selve søkeprosessen skulle starte. Kirkehei og Ormstad (2013, s. 142) skriver at det er viktig å tenke over kjernes spørsmålet som en skal få svar på, i tillegg til om det skal gjennomføres tekstordsøk eller emneordsøk.

I vår prosess med litteratursøk har vi valgt å anvende søkemotoren Google scholar, ettersom vi har tidligere erfaring med litteratursøk. Valget om å anvende Google scholar og ikke vanlig Google, er fordi Google scholar egner seg som søkemotor for at vi skulle finne frem til relevant akademisk litteratur og forskningsartikler. Vanlig Google tilbyr ikke de samme funksjonene og gir for generelle søk, og derfor ble den utelukket i vårt litteratursøk. I våre tidligere oppgaver om vannkompetanse har vi gjort søk ved bruk av Munin, Oria, Jased, ERIC, Cristin og PubMed uten at det gav oss noen nye publikasjoner som vi ikke fikk opp på Google scholar. Vårt litteratursøk tar utgangspunkt i tekstordsøk, hvor vi har anvendt søkeordene «water competence», vannkompetanse, måling av svømmeferdigheter, svømmedyktig* og svømmeopplæring*. I tekstordsøket kan en anvende trunkering, som vil si erstatning av slutten på et ord med et tegn (Kirkehei & Ormstad, 2013, s. 142). Vi erstattet slutten av et ord med tegnet «*», for å få med alle alternative endringer til ordet, i stedet for å søke på hvert enkelt

selv. Anførselstegn var relevant for oss for å få hele begrepet med i søket, for når vi skrev water competence fikk vi opp alle publikasjoner som omhandlet noen former for vann og kompetanse.

2.2 Svømmedyktighet

Det eksisterer flere ulike begreper som omhandler det å mestre eller det å kunne svømme, hvor begrepet svømmedyktighet er et av dem. Svømmedyktighet er et begrep med en mangelfull definisjon for hva som inngår i svømmedyktighet eller det å være svømmedyktig. I 2020 ble det innført et nytt læreplanverk for kunnskapsløftet (LK20) og nye kompetansemål om svømming ble presentert, hvor et av kompetansemålene tar utgangspunkt i svømmedyktighet (MHFA & HVL, 2022, s. 1). I læreplanen i kroppsøving er det et kompetansemål om svømmedyktighet, og det er definert slik:

«vere symjedyktig ved å falle uti på djupt vatn, symje 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg) så symje 100 meter på rygg og ta seg opp på land» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

Kompetansemålet ovenfor definerer svømmedyktighet, og tar for seg at elevene skal kunne svømme en gitt distanse. I tillegg til utfordringer som å falle uti vann, ta seg opp på land, dykke og svømme, flyte på mage og rygg.

Kunnskapsdepartementet (2020, s. 6) presiserer en definisjon på begrepet svømmedyktig, men der er tidligere blitt presentert flere definisjoner på begrepet. I 1996 definerte de nordiske landene hva som kan ansees å være en svømmedyktig person. Der ble begrepet svømmedyktighet definert slik “A person can be said to be able to swim when he, after being immersed in water, can swim continuously for 200 meters, of which at least 50 m on backstroke” (Vienola et al., 2016, s. A97). Vi tolker definisjonen som at en person er svømmedyktig dersom han eller hun kan entre vannet og svømme 200 meter hvor 50 av dem skal være på rygg. Definisjonen til Vienola et al. (2016, s. A97) er noe ulikt læreplanen sitt kompetansemål som omfatter flere utfordringer enn bare svømmetak på rygg og andre ulike tak for en satt distanse. En annen definisjon på begrepet svømmedyktighet, kom i 2019 og sier «Svømmedyktig er den som trygt kan ta seg frem i vannet med effektive svømmebevegelser, som trives i vann og mestrer forskjellige ferdigheter over og under vann» (Madsen et al., 2019, s. 10). Sitatet fra Madsen et al. (2019, s. 10) utvider perspektivet på svømmedyktighet ved å inkludere tekniske ferdigheter og trivsel i vannmiljøet, samt mestring av forskjellige ferdigheter både under og over vannoverflaten. Sammenlignet med læreplanene, reflekterer sitatet over en

mer omfattende tilnærming til svømmedyktighet. Som ikke bare fokuserer på tekniske aspektet, men som også på den emosjonelle og praktiske kompetansen som er nødvendig for å være trygg i vann. Ved å ta utgangspunkt i definisjonene ovenfor kan vi si at dersom en er svømmedyktig, har personen tilstrekkelig gode svømmeferdigheter. Det baserer seg på at to av kildene har satt en gitt distanse med ulike svømmetak og i tillegg tatt med forskjellige utfordringer underveis.

Det har i en tidligere masteroppgave blitt undersøkt hva rektorer og lærere ved skoler legger i begrepet svømmedyktig. I masteroppgaven ««Svømmedyktige livbergere» En kvalitativ studie om svømmeundervisning på ungdomsskolen» (Eriksen, 2020), har Helene Eriksen undersøkt hvordan svømmeundervisning planlegges og undervises på ungdomsskolen. I intervjuene hun har gjennomført har hun spurt hva 3 rektorer og 3 lærere legger i begrepet svømmedyktig. En sammenfatning av det informantene mener ligger i begrepet svømmedyktig skriver hun slik:

«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» (Eriksen, 2020, s. 50).

Svømmedyktighet, er et begrep med varierende definisjoner, og kompetansemålet i læreplanen inkluderer en rekke ferdigheter og utfordringer som elevene vil møte i svømmeundervisning. Vi kan se at det tidligere har vært fokus på svømming av distanse alene, samt behov for en bredere forståelse som omfatter mestring og trygghet i vann. Den tidligere masteroppgaven forteller om viktigheten av å kunne svømme distanser og beherske teknikker. Dermed kan en si at det er relevant å se på begrepet svømmedyktighet som en kombinasjon av ferdigheter og komfort i vann, som er viktig å tenke over i svømmeopplæringen.

2.2.1 Måling av svømmeferdigheter

Ved å ta et dypere innblikk i svømmeferdigheter kan en se at i 1978 ble den første gyldige testen lagd for å kunne måle svømmeferdigheter (Erbaugh, 1978, s. 1179). Erbaugh (1978, s. 1179) forteller at hensikten med undersøkelsen var å etablere en skala for å måle svømmeferdighetene til barn fra 2 til 6 år. Selve skalaen beror seg på 90 oppgaver fordelt på 9 forskjellige underkategorier som; å entre vannet, bevegelser på både mage og rygg, pusteteknikker, spark, dykking, hente og svømme gjennom gjenstander (Erbaugh, 1978, s. 1180). Hvordan målingen av svømmeferdighetene pågikk, var utdeling av poeng for hver oppgave som individet gjennomfører i løpet av en såkalt test eller måling av ferdigheter (Erbaugh, 1978, s. 1180).

Samtidig som Erbaugh (1978) presiserer en måling av svømmeferdigheter, finnes det ifølge Chan et al. (2020, s. 1670) per i dag ikke et verktøy for å måle barns svømmeferdigheter på en valid og pålitelig måte. Chan et al. (2020, s. 1666) skriver at å kunne svømme er en fundamental overlevelsesferdighet. I stedet for å bruke forskjellige metoder for å måle svømmeferdigheter, anbefaler de å bruke de seks aspektene i «Can You Swim»-spørreskjemaet (Moran et al., 2012, sitert i Chan et al., 2020, s. 1666). Moran et al. (2012, s. 4) skriver at de seks aspektene som utgjør måling av svømme- og overlevelsesferdigheter er: distansesvømming, flyte, svømme på rygg, stupe fra kanten, dykke og svømme under vann. I tillegg fortelles det at de seks aspektene utgjør muligheten for å foreta målinger for om en elev har gode svømmeferdigheter, og dermed kan ansees som å ha gode egenskaper for forebygging av drukning (Moran et al., 2012, s. 4). Selv om de seks aspektene ovenfor er en potensiell mulighet til å foreta målinger, vil det derimot ikke bety at dersom et enkelt individ klarer denne testen så er en svømmedyktig eller har gode svømmeferdigheter. Det må sees i sammenheng med svømmeundervisningen, som i løpet av de siste årene har utviklet seg i takt med den nye læreplanen og løftet om å styrke svømmeopplæringen.

2.3 Vannkompetanse

Stephen Langendorfer og Lawrence Bruya introduserte i 1995 begrepet «water competence». Hvor «water competence» var ment som en modernisering av det tidligere begrepet «watermanship», og formålet med «water competence» var at det skulle være mer relevant og inkluderende enn det foregående begrepet. Langendorfer og Bruya påstår at i tillegg til «aquatic skills» var det nødvendig at kunnskap og verdier ble en del av det begrepet omhandler (Stallman et al., 2017, s. 3).

Stephen J. Langendorfer (2011, s. 2) mener at å kunne svømme er en nødvendighet for å forebygge drukninger, men at det er utilstrekkelig alene på grunn av de komplekse elementene som bidrar til drukningsulykker. En må her forstå svømming, vannkompetanse og drukning fra et dynamisk- og utviklingsperspektiv. Han mener det må sees på fra et dynamisk perspektiv fordi svømming eller vannkompetanse ikke er en permanent ferdighet et individ innehar, men en ferdighet i konstant utvikling. Utviklingen kan påvirke systemet som en helhet, og kan dermed anses som en atferd. Denne atferden påvirkes av interaktive relasjoner mellom flere personers individuelle egenskaper, deres mål og miljøkonteksten de befinner seg i (Langendorfer, 2011, s. 2-3).

Langendorfer (2011, s. 3-4) bruker en modifisert utgave av Karl Newell's dynamiske systemteori, som han har tilpasset til svømming. De modifiserte utgaven presenteres som en trekant, hvor det første hjørnet av trekanten representerer de personlige egenskapene til individet. Det andre hjørnet av trekanten representerer betingelser knyttet til oppgaven som skal utføres. Og det siste hjørnet av trekanten representerer forhold i miljøet hvor oppgaven skal løses. Han bruker modellen til å støtte opp om sine meninger om at svømming, vannkompetanse og drukning må sees på fra et dynamisk perspektiv (Langendorfer, 2011, s. 3-4).

Kevin Moran (2013, s. 4) har foreslått en definisjon av begrepet vannkompetanse som lyder slik «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.» (Moran, 2013, s. 4). Han spesifiserer i tillegg en operativ definisjon på vannkompetanse, som han mener må inkludere å kunne orientere seg, puste- og flyteevne, postural-, posisjonell-, rotasjons- og fremdriftskontroll, koordinasjon og smidighet (Moran, 2013, s. 5). I tillegg presenterer han 10 punkter (se tabell 1) som han mener danner grunnlaget for at et individ har vannkompetanse (Moran, 2013, s. 6)

Tabell 1 De 10 punktene som Kevin Moran mener danner grunnlaget for at et individ har vannkompetanse (Moran, 2013, s. 6).

1)	Able to jump, dive, roll, fall into deep water and regain the surface
2)	Able to level off into a swimming position
3)	Able to swim at least 2 strokes, at least one on the front and one on the back
4)	Able to breathe in a relaxed and efficient manner and integrated into the stroke in question in an efficient manner, promotive movement economy
5)	Able to roll from the front to the back and back to front
6)	Able to turn to the left and right both on the back and the front
7)	Able to perform a simple surface dive and swim simply and comfortably under water
8)	Able to stop and rest in deep water with minimal movement
9)	Able to exit the water easily and safely from the most appropriate point

10)	Able to do all of the above while clothed and in open water
-----	---

Til slutt forteller Moran at tabellen kan brukes som en vurdering av et individs vannkompetanse, som tar utgangspunkt i de 10 punktene ovenfor. Det kan bidra til å gi en mer nøyaktig og helhetlig vurdering av en persons evne til å håndtere ulike situasjoner som involverer vann, som igjen er viktig i situasjoner hvor sikkerhet og trygget er avgjørende (Moran, 2013, s. 6).

I 1977 foreslo Louise Priest, 5 grunnleggende ferdigheter som alle individer burde kunne av sikkerhetsmessige årsaker. Disse var flyte på ryggen, flyte på magen, kontrollere pusten, snu seg rundt og skifte svømmeretning (Langendorfer, 2014, s. 77). Langendorfer (2014, s. 77) tar i publikasjonen *Swimming Learning Standards: An International Perspective* for seg vannkompetanse fra et perspektiv hvor kontroll og koordinative egenskaper i vann er en del av begrepet. Videre påstår han at dersom en skal fokusere på vannkompetanse i svømmeopplæringen, må en ta stilling til hvilke komponenter begrepet omfavner. Han har tatt utgangspunkt i Priest sine 5 grunnleggende ferdigheter og kombinert noen av dem, samtidig som han har lagt til andre ferdigheter for å få en mer fullverdig liste med komponenter koblet til begrepet vannkompetanse. Han foreslår at de fem kjernekomponentene skal være “Breath control in and under the water, floatation in different body positions, moving from place to place using different body positions, changing body orientation positions and safely entering and exiting from the water” (Langendorfer, 2014, s. 77-78).

Quan et al. (2015, s. 12) mener at vannkompetanse omfatter mer enn å bare være i stand til å svømme, og at det er nødvendig med en operativ definisjon av begrepet. De har vært i kontakt med tjueto organisasjoner og nitten informanter for å forsøke å finne en definisjon på begrepet vannkompetanse. De ferdighetene som ble hyppigst rapportert, inkluderte det å kunne svømme en viss distanse, flyte, entre vannet uassistert og kunne gå ut av vannet uassistert (Quan et al., 2015, s. 12). Derfra foreslår The American Red Cross Scientific Advisory Aquatic subcouncil at vannkompetanse består av

Tabell 2 De fem punktene The American Red Cross Scientific Advisory Aquatic subconcil foreslår at vannkompetanse består av (Quan et al., 2015, s. 19)

1	Entry with total submersion
2	Recovery to the surface and remain there for at least one minute using floating or treading

3	Change in body orientation allowing repositioning, turning at least 180°, and facing toward an exit direction.
4	Propulsion including leveling off and moving on front and/or on back position for at least 25 yards/meters.
5	Exit from the water

Quan et al. (2015, s. 20) foreslår videre at begrepet vannkompetanse må ta stilling til omgivelsene og spesielle faktorer slik som klær og utstyr. De anerkjenner at deres definisjon kun tar stilling til de psykomotoriske ferdighetene, og ikke kunnskap eller vurderingsevne til å ta avgjørelser. Definisjonen tar i tillegg kun stilling til individet som er i vannet og hva en gjør i vannet. De mener derfor at det kan være nødvendig at definisjonen også omfatter livredning (Quan et al., 2015, s. 20).

Quan et al. (2015, s. 20) bemerker at vannkompetanse blir påvirket av vannets- og omgivelsenes tilstand, og at ferdigheter i et miljø ikke nødvendigvis kan overføres til et annet miljø. Overføring av ferdigheter er en kompleks prosess som påvirkes av forholdene rundt, på det tidspunktet overføringen skal foregå. Overføring av ferdigheter defineres som evnen til å bruke motoriske adferdsmønstre lært i en situasjon til å påvirke motorisk adferd i en annen oppgave eller situasjon en ikke har vært i før. Det kan deles i to ulike nivåer, hvor det første går ut på hvor like treningsoppgavene er i forhold til det dynamiske miljøet. Ved fjern overføring er det en større forskjell i situasjonen eller miljøet den motoriske adferden er blitt lært i og det dynamiske miljøet hvor en skal utøve den motoriske adferden. I nær overføring er det en større likhet mellom situasjonene eller miljøet den motoriske adferden er blitt lært i og det dynamiske miljøet. Det andre nivået relateres til forskjell i oppgavens vanskelighetsgrad eller kompleksitet, og da kan det oppstå lateral eller horisontal overføring (Guignard et al., 2020, s. 942).

Stallman et al. (2017, s. 2) kommer ikke med en tydelig definisjon av begrepet vannkompetanse innebærer, men foreslår en rekke kompetanseområder som bør inngå i begrepet og en klassifisering av disse. Målet med å beherske disse kompetanseområdene er å forebygge drukningsulykker. Stallman et al. (2017, s. 3) har identifisert femten kompetanseområder (se tabell 3) hvor hvert kompetanseområde kan ses i sammenheng med hverandre.

Tabell 33 De 15 kompetanseområdene Stallman et al. (2017) har identifisert som de mener skal inngå i begrepet vannkompetanse (Stallman et al., 2017, s. 3)

Water Competencies	
1	<p>Safe entry competence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) Entry into water 2. b) Surface and level off
2	Breath control competence Integrated and effective breathing
3	<p>Stationary surface competence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) Buoyancy control: floating 2. b) Treading water
4	<p>Water orientation competence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) Roll from front to back, back to front 2. b) Turn, L & R, on front & back
5	<p>Propulsion competence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) Swim on front 2. b) Swim on back and/or side
6	<p>Underwater competence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) Surface dive 2. b) Underwater swimming
7	Safe exit competence
8	Personal flotation device (PFD/lifejacket) competence
9	Clothed water competence
10	Open water competence

11	Knowledge of local hazards competence
12	Coping with risk competence – awareness, assessment, avoidance
13	Assess personal competence
14	Rescue competence 1. a) Recognize a drowning person 2. b) Assist a drowning person safely
15	Water safety competence a) Attitudes b) Values

De 15 kompetanseområdene kan deles inn i tre kategorier, hvor punkt 1-10 kategoriseres som selvberging og inneholder ferdigheter i vann. Punkt 11-13 og 15 kategoriseres som risikoforståelse og inneholder det å vurdere risiko og forebygge uhell, og punkt 14 kategoriseres som livredning og inneholder gjenkjenne drukning og redde andre (Gjølme & Grydeland, 2021a, s. 46-49).

Pinto og Murcia (2023, s. 2) har undersøkt hva som menes med å kunne svømme kontra det å ha vannkompetanse og viser til at når det gjelder vannkompetanse er det tre elementer som er gjentakende i litteraturen. Elementene må sees i lys av hverandre for å kunne forstå og oppnå vannkompetanse. De tre elementene er «the awareness of the dynamics and diversity of the aquatic environment, the personalization of human characteristics (physical, temperament, cognitive, socio-emotional), and the infinite possibilities that can be considered of interactions between the self and the environment” (Pinto & Murcia, 2023, s. 2). Pinto og Murcia (2023) mener derfor

... the notion that aquatic competence is something more than the mastery and efficiency of a repertoire of skills must be considered fundamental to avoid drowning and/or to dominate the environment. Aquatic competence should refer to the set of knowledge, procedures, attitudes, and behaviours that people need to solve problems or enjoy themselves in different aquatic environments (Moreno-Murcia & Ruiz, 2022) with their different gambits. Aquatic competence would be the basis that supports all types of interaction within the aquatic environment. (Pinto & Murcia, 2023, s. 3)

3 Teori

I dette kapittelet skal vi presentere relevant teori som vi vil danne grunnlaget for vår tilnærming i masteroppgaven. Vi vil anvende Bourdieu sin teori om habitus og kulturell kapital, Klafkis kategoriale danningsteori, læreplanteori og teori om Self-efficacy for å utforske kroppøvlingslærernes forståelse av svømmedyktighet og vannkompetanse i vår studie. Teoriene vil være sentrale for hvordan lærerne tolker og bruker begrepene i sin undervisningspraksis, og operasjonalisering av begrepene i planleggingsfasen av en undervisningsøkt.

3.1 Pierre Bourdieu

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu var en kjent forsker i det 20. århundre, som hadde stor betydning for forskningsfeltet. Pierre forsket på begrepene habitus, felt, kapital og symbolsk vold, som fremdeles brukes aktivt av andre forskere og studenter i dagens samfunn (Wilken & Andreassen, 2008, s. 7). Wilken og Andreassen (2008, s. 7-8) skriver at hans begreper burde bli sett på som tankeredskaper som oppstår ved empirisk forskning, enn at redskapene skal forstås i sammenheng som en stor og omfattende teori. I den forstand egner Bourdieu sine to begrep; *habitus* og *kulturell kapital* seg for å utvikle en forståelse av hvordan kroppøvlingslærerne i vår studie operasjonaliserer begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse, når de planlegger en tenkt undervisningsøkt hvor de skal ha svømmeopplæring utendørs.

3.1.1 Habitus

Begrepet habitus kan sees på som dynamiske relasjoner mellom individet selv og det sosiale, samt at det baserer seg på kultur derav hvordan folk handler ut ifra situasjonen de befinner seg i (Wilken & Andreassen, 2008, s. 36). Bourdieu mente at begrepet blir formet av det enkelte individets erfaringer og sosiale bakgrunn, fungerer derfor som et generativt prinsipp som styrer handlingene og valgene som individet gjør (Bourdieu, 1977, s. 78). På den måten kan vi si at begrepet retter seg mot to prosesser, hvordan individet tilegner seg kunnskap slik det kan gjøre handlinger i verden, og til hvordan individet aktivt velger å anvende kunnskapen til å gjøre praktiske handlinger (Wilken & Andreassen, 2008, s. 36-37). Hvordan individet tilpasser seg krav og muligheter som er til stede i en gitt situasjon, baserer seg på de motiverende og kognitive strukturene som er en viktig del av et menneskets habitus (Bourdieu, 1977, s. 78) Wilken og Andreassen (2008, s. 37) skriver at Bourdieu påsto at habitus blir formet av kroppen

og at kroppen selv uttrykker habitus. Derfor kan en si at habitus kan sees på fra tre perspektiver: individuelt, kollektivt og samfunnsrettet, med at den ikke alltid er sammenhengende da den endres og utvikler seg kontinuerlig i samsvar med individet selv.

Jerlang (2009, s. 114) skriver at habitus utgjør kroppsliggjørelse av objektive livsvilkår, samt at alle påvirkninger vi utsetter oss for og tilegnelsesprosesser til sammen gjør at vi skaper oss erfaringer. Erfaringene som individet tar med seg og bruker konsekvent for å utvikle sin kompetanse innenfor ulike områder. Kompetansen individet tar med seg er med på å bestemme hvordan det skal dersom en møter lignende utfordringer senere i livet. Bourdieu (1977, s. 80) presiserer at habitus og praksis henger tett sammen, ettersom habitus spiller en stor rolle når det gjelder å forme individets oppfatning av verden og deres handlinger.

Hvordan individet lever sitt liv, vil påvirke habitusen. Habitusen blir representert gjennom den internaliserte måten og vil kontinuerlig bekreftet og forsterket gjennom hvilket handlinger individet gjør. De handlingene det enkelte individet gjør blir forankret i deres habitus og gir derfor bare mening innenfor rammene av dens habitus (Jerlang, 2009, s. 114-115). Dermed kan en si at en slik forståelse som blir skapt gjennom habitus, gir individet et godt grunnlag for objektivitet og enighet blant andre individer i sosiale sammenhenger (Bourdieu, 1977, s. 80). Jerlang (2009, s. 115) forklarer at habitus består av varige disposisjoner som ubevisst påvirker hvordan vi tenker, oppfatter og handler. Den gir oss en livsorientering, for hvordan en kan samhandle og interagere med andre mennesker i det dagligdagse liv.

Samlet sett kan habitus sees på som en dynamisk kraft som formes av individets sine sosiale og historiske kontekster, og nye erfaringer gjør at den stadig endres. Til tross for at det er stor sannsynlighet for at individer viser tendenser til å leve sine liv i samsvar med de objektive strukturene som stemmer overens med deres habitus, noe som igjen bidrar til å bekrefte og forsterke handlingene deres i samfunnet (Jerlang, 2009, s. 117). I vårt tilfelle kan habitus være et relevant begrep, for at vi skal kunne analysere og forstå kroppsøvlingslærerne i vår studie sine perspektiver og praksiser knyttet til begrepene svømmedyktig og vannkompetanse og operasjonaliseringen av dem i praktisk undervisning. Habitus kan anvendes for å forstå hvordan kroppsøvlingslærerne i vår studie sine bakgrunner, utdanning, erfaringer og kontekstuelle faktorer påvirker deres forståelse og tilnærming til begrepene. Ved å ta utgangspunkt i teori om habitus i senere diskusjon om kroppsøvlingslærerne i vår studie sin forståelse av begrepene svømmedyktig og vannkompetanse, samt operasjonaliseringen av dem i planlegging av den

tenkte undervisningsøkten. Vil vi få et dypere innblikk i hvordan individuelle, sosiale og institusjonelle faktorer samhandler og påvirker undervisningen og mulig vurdering av svømmekompetanse i skolen.

3.1.2 Kulturell kapital

Pierre Bourdieu forteller at begrepet kapital kan beskrives som en form for verdi. Hvordan habitusen til hvert enkelt individ fungerer i samfunnet, vil ha betydning for individets mulighet til å utvikle sin kapital (Jerlang, 2009, s. 120). Ifølge Prieur og Sestoft (2006, s. 89) beskrives kapitalbegrepet slik «Kapitalbegrepet skal forstås som en teoretisk konstruksjon, et analytisk redskap, til at indfange og kortlægge disse forhold med.». Sitatet forteller at begrepet kapital ikke nødvendigvis bare referer til materielle og symbolske ressurser, men som en abstrakt teoretisk konstruksjon som kan hjelpe å analysere og forstå sosiale forhold og ulikheter i samfunnet (Prieur & Sestoft, 2006, s. 89). Kapital kan derfor beskrives som ulike former for ressurser som det enkelte individet eller grupper av ulike deler i samfunnet anvender for å oppnå sosial- og økonomisk makt og status (Prieur & Sestoft, 2006, s. 88-89).

Kulturell kapital kan være en sammensetning av kunnskap, informasjon, utdanning, vaner, språkbruk og dannelse, og den kulturelle kapitalen er en del av menneskets habitus (Jerlang, 2009, s. 121). Kulturell kapital kan forekomme i tre forskjellige former som Pierre Bourdieu kaller *the embodied state*, *the objectified state* og *the institutionalized state* (Bourdieu, 1986, s. 243). Den kroppsliggjorte formen av kulturell kapital kan forekomme både mentalt og kroppslig, slik som måter å snakke på, kle seg og bevege seg på, som kunnskap og smak. Den kroppsliggjorte formen kan beskrives som persepsjonskategorier og handlingsorienteringer, ved å bruke begrepet habitus. En slik form for kulturell kapital endres kontinuerlig gjennom livet, men er først og fremst et produkt av sosialisering i familien (Prieur & Sestoft, 2006, s. 89). Det er vanskelig å måle verdien av den kroppsliggjorte formen for kulturell kapital, da den må komme frem i en handling (Prieur & Sestoft, 2006, s. 90). Den objektive formen av kulturell kapital kan fremstå både materielt og symbolsk, slik som skriftlige produkter, malerier, monumenter og instrumenter osv. En del av den objektive formen av kulturell kapital må sees i sammenheng med den kroppsliggjorte formen av kulturell kapital for at den kan defineres (Bourdieu, 1986, s. 246-247). Den institusjonaliserte formen av kulturell kapital er offisielt anerkjente akademiske grader, adelstitler og profesjonstitler. Til forskjell fra den kroppsliggjorte formen av kulturell kapital, er den institusjonaliserte formen av kulturell kapital

noe lettere å måle da den eksisterer som noe offisielt anerkjent og en vil beholde den institusjonaliserte kapitalen gjennom hele sitt liv (Priour & Sestoft, 2006, s. 90-91).

I vårt masterprosjekt er vi ute etter å finne ut hvordan lærere i vår forstår begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse, samt at vi ønsker å undersøke hvordan de vil operasjonalisere begrepene i praktisk undervisning. Det vil derfor være interessant å diskutere funnene våre opp mot Bourdieus kulturelle kapital.

3.2 Wolfgang Klafki - Kategorial danningsteori

Den tyske didaktikeren og pedagogen Wolfgang Klafki var en fremtredende mann som gjorde bidrag til utdanningsfeltet gjennom sin teori om den kategoriale danningen. Han argumenterte for at dannelse handler om å utvikle en forståelse av verden og ens egen rolle i den, og ikke bare formålet om å tilegne seg kunnskap (Straum, 2018, s. 31). Klafki kritiserte dannelsbegrepet innenfor et pedagogisk og filosofisk perspektiv, og delte sin forståelse av danning i to hovedkategorier: material og formal danning (Straum, 2018, s. 32). Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 149) kan material danning forklares som en del av den ytre materielle verden, hvor individet dannes i møte med innhold og danning er et produkt ofte kalt kulturarv. Formal danning tar utgangspunkt i individets evner og forutsetninger for å finne de mulighetene som kan anvendes på det indre plan. Det som skjer på innsiden av subjektet, hvordan kunnskap og holdninger som individet tilføres, gjøres til sitt eget (Sæle & Hallås, 2020, s. 149).

Under de materiale danningsteoriene blir vektlegging av det objektive anvendt i opplæringen for å danne subjektet, hvor det objektive er innhold og fagstoff. Gjennom den klassiske danningen oppstår danning når det klassiske i naturen blir overført til det enkelte individet (Straum, 2018, s. 32). Hvor det i encyklopedismen oppstår danning ved at «kulturgoder» blir tilført den enkelte eleven, og kulturgodene kan definere som alle produkter av handlingene til mennesket i verden (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 33). Klafki var en av dem som stilte seg kritisk til den klassiske danningen, da det var danningen selv som valgte utvalgskriteriene på innholdet som kan forteller hva som er klassisk. Samt at han kritiserte kunnskap, fordi det ble ansett som for objektivt da det manglet utvalgskriterier for hva som ble betegnet som kulturgoder (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 33).

Ifølge Straum (2018, s. 34) forklares det at gjennom de formale danningsteoriene, utvikles evnene som er iboende i subjektet gjennom danning, ved at det tilføres subjektet flere ulike

metoder. Som kan sees i sammenheng med evneformalismen, siden danning baseres på utvikling av de evnene subjektet har (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 34). Derimot så Klafki at i den metodiske danningsteorien skjer danning ved tilføring av metoder, som subjektet kan anvende i senere situasjoner. Ettersom de formale danningsteoriene har et spekulativt menneskesyn, stilte Klafki seg kritisk til det da han mente at det var en sammenheng mellom innhold og metode. Sammenhengen kan anvendes for å finne metodene som passer det enkelte individet, og det å finne universale metoder som møter alle sitt behov er betraktelig strevsomt og utfordrende (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 35).

Subjektet og objektet må ha fokus på danning, da de materiale og formale kun forteller om danning som et fenomen. Klafki selv anvendte begrepet «den dobbeltsidige åpning» for å kunne forklare hva som skjer innenfor den kategoriale danningen, og mente at det var nødvendig å se på det som en tosidig prosess. «Den dobbeltsidige åpning» forklares som at innholdet åpner seg for individet og motsatt, og finner sted gjennom eksemplarisk undervisning (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 35-36). Formålet med den eksemplariske undervisningen er bruk av noe konkret for å belyse noe overordnet og generelt. For å kunne innfri den «dobbeltsidige åpning» er det nødvendig at innholdet i den eksemplariske undervisningen er elementært eller historisk-elementært samt fundamentalt (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 36).

Ved å anvende kategorial dannelselse i vår masteroppgave, vil vi få innsyn i den helhetlige dannelselse, kritisk refleksjon og undervisningspraksis blant lærerne i vår studie gjennom diskusjon. Kategorial dannelselse kan bidra til å utforske hvordan kroppsøvingslærere kan fremme en helhetlig forståelse av begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse hos elevene, samt se hvordan lærerne i vår studie velger å integrere ulike dimensjoner av dannelselse, praktiske ferdigheter, sosial og emosjonell læring i undervisningen. Vi vil kunne få en forståelse for hvordan lærerne i vår studie reflektere over begrepene, og hva som tas hensyn til når de gjør pedagogiske valg og tilnærminger. Samt hvordan de velger å tilpasse undervisningen for å imøtekomme elevenes behov og læringsmuligheter. I tillegg kan den kategoriale dannelselse skape en forståelse for hvordan lærerne i vår studie velger å integrere teoretisk kunnskap og pedagogiske prinsipper i sin undervisningspraksis. Hvor de også tilpasser undervisningen til den konkrete konteksten og elevenes behov.

3.3 Self-efficacy

Self-efficacy er ifølge Albert Bandura (1997, s. 79) konstruert av informasjon basert på fire prinsipielle kilder: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtakelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Autentiske mestringserfaringer anses som den primære kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997, s. 80). Autentiske mestringserfaringer tar utgangspunkt i enkelt elevens tidligere opplevelser med å lykkes. Det er slike erfaringer som øker forventningene til å mestre lignende oppgaver, derimot vil tidligere opplevelser med å mislykkes svekke forventningene om mestring (Bandura, 1997, s. 80-81). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 125) skriver at elever bør oppleve gjentatte mestringserfaringer særlig tidlig i læringsprosessen. Det er vesentlig å forstå at erfaringer med å mislykkes med enkelte oppgaver får en mindre betydning for mestringsforventningene. Derimot avhenger den positive effekten av mestringserfaringer av oppgaver som tilstrekkelig utfordrer den enkelte eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125-126). Bandura (1997, s. 81) forteller at elevens mestring av utfordrende oppgaver vil øke troen på ens egne evner. Det advares mot å gi den enkelte eleven enkle oppgaver for å oppnå suksess, siden det kan føre til at eleven lykkes uten anstrengelser og en vil da gi opp lettere og miste motet i møte med mer vanskelige oppgaver (Bandura, 1997, s. 81). Resultatene eleven får fra å gjennomføre oppgaver avhenger i tillegg av andre rammefaktorer. Det kan være hvor mye tid som er satt av til gjennomføring av oppgavene, hjelp fra voksne og medelever, tilgjengelige hjelpemidler samt arbeidsforhold (Bandura, 1997, s. 83).

Mantei og Kervin (2009, s. 3) forteller om det teoretiske rammeverket som gir lærere muligheter til å skape forbindelser med deres pedagogiske evner. Samt at deres intensjoner er å legge til rette for læring med elever som skaper opplevelser, og kan videre overføres til kunnskap og forståelse utenfor ordinær klasseromsundervisning (Mantei & Kervin, 2009, s. 3). Herrington og Oliver (2000, s. 25-26) forteller om prinsipper for autentiske læringsopplevelser som ofte blir brukt i forbindelse med ulike oppgaver. De presenterer ni punkter som kan brukes for å demonstrere hvordan kunnskap og ferdigheter kan brukes i en reell setting. Det gir elevene en mulighet til å skape forbindelser mellom det som undervises i skolesammenheng og deretter ta det med videre og anvende det senere i livet i lokalsamfunnet (Herrington & Oliver, 2000, s. 26). Hvor fire av de ni essensielle punktene kan brukes for å skape autentiske kontekster for elevene, som igjen gjenspeiler måten kunnskap vil bli brukt på i det virkelige liv. Samt fremme refleksjoner som kan gjøre det mulig å danne abstraksjoner, skape autentiske aktiviteter og at

lærerne kan skape muligheter for å gi autentiske vurderinger av læring som skapes innenfor de gitte autentiske aktivitetene (Herrington & Oliver, 2000, s. 25-26)

Autentiske mestringserfaringer er relevant i denne masteroppgaven da den gir innsikt i hvordan lærere i vår studie forstår begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse, og hvordan de kommer frem i praksis. Vi undersøker hvordan lærerne i vår studie sine erfaringer blir brukt med å operasjonalisere begrepene i undervisningen. Det gjør at vi kan få en bedre forståelse av hvilke ferdigheter og kriterier som vektlegges i utforming av den tenkte undervisningsøkten. Vi tolker det slik at autentiske mestringserfaringer kan bidra til å avdekke hva lærerne vektlegger ved svømming og vannferdigheter, samt hvordan de velger ut metoder og aktiviteter som er relevante. Noe vi har sett i arbeidet med intervjuene i etterkant, er at enkelte kroppsøvingslærere aktivt anvender begrepet autentiske opplevelser. Hvor de diskuterer hvordan de kan skape situasjoner som bidrar til at elevene vil danne seg erfaringer som er viktig å ta med seg videre i livet til eventuelle situasjoner. Samt at kroppsøvingslærerne i vår studie planlegger den tenkte undervisningsøkten for å aktivt fremme elevens læring og utvikling av deres svømmeferdigheter og vannsikkerhet. Dermed kan en si at autentiske mestringserfaringer bidrar til å gi innsikt i hvordan kroppsøvingslærere i vår studie forstår og operasjonaliserer begrepene i praksis. Hvor erfaringene avdekker viktige ferdigheter, kriterier og metoder som vektlegges i undervisningen, samt hvordan lærerne i vår studies mål om å fremme og å gi elevene erfaringer som de kan møte senere i livet.

3.4 Læreplanteori

Læreplanteori kan være et hjelpemiddel for hvordan lærere og skoleledere arbeider med å analysere og tolke læreplaner for å tilrettelegge læringsprosesser for elevene i skolen. Da behovet for utvikling ikke stopper ved teksten i den nasjonale læreplanen (Bjørnsrud, 2009, s. 109-110).

Goodlad forklarer at analyse av læreplaner i samarbeid med læreplanforskning må ta utgangspunkt i praksis. Han forklarer at hans læreplanteori innleder til begrepsmessig, teoretisk og empirisk læreplanforskning, og at læreplanen kategoriseres på fem ulike måter (Bjørnsrud, 2009, s. 112-114). De fem kategoriene er den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den opplevde læreplanen.

Den ideologiske læreplan blir påvirket av ideologiske tanker fra aktører som skoleledere og lærer når de skal tolke læreplanen (Bjørnsrud, 2009, s. 115). Det er sjeldent at den blir praktisert siden den vil bli påvirket av undervisningsmetoder og pedagogikken i klasserommet (Goodlad,

1979, s. 60). Den formelle læreplan er vedtatt av staten, og det er den planen som forteller hva elevene skal lære og hva skolen må forholde seg til (Goodlad, 1979, s. 61). Det er den skriftlige utformede teksten, og her blir læreplanen tolket av ulike aktører på forskjellige måter (Bjørnsrud, 2009, s. 115).

Den oppfattede læreplanen er en tolkning av den formelle læreplanen. Da ulike aktører har forskjellige utgangspunkt for hvordan de tolker læreplanen, vil det finnes flere ulike tolkninger av den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, s. 61-62). Hvordan de velger å oppfatte den formelle læreplanen og arbeide med den, vil avgjøre hvordan de ulike aktørene velger å operasjonalisere læreplanen (Bjørnsrud, 2009, s. 115). Den oppfattede læreplanen vil ha stor betydning for vårt masterprosjekt. Problemstillingen vår spør etter hvordan kroppsøvingslærer forstår begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse. Gjennom at vi forskere spør etter forståelsen av begrepene, vil vi få flere ulike tolkninger fra lærerne i vår studie med tanke på at læreplanen gir rom for det. Ulike tolkninger av begrepene er noe som mulig vil oppstå og hver enkelt kroppsøvingslærer i vår studie vil ha ulik oppfatning av læreplanene. Da alle arbeider og anvender læreplanen i skolen tett opp mot undervisning som gjennomføres.

Den operasjonaliserte læreplanen er den som kommer til syne i undervisningen. Hvordan lærere oppfatter læreplanen og hva de faktisk underviser i klasserommet trenger ikke være det samme (Goodlad, 1979, s. 62-63). Bjørnsrud (2009, s. 115) presiserer at det ikke er negativt at den iverksatte læreplanen ofte blir annerledes enn lærernes undervisningsplan i første utgangspunkt. Ofte vil ulike faktorer som klasserommiljø, dagsform og konsentrasjonsnivå til elevene spille inn i undervisningen (Bjørnsrud, 2009, s. 115). I vårt masterprosjekt har vi forskningsspørsmålet som spør etter hvordan kroppsøvingslærerne operasjonaliserer begrepene i en tenkt undervisningsøkt. Hvor målet er å få innsyn i hvordan de planlegger en tenkt undervisningsøkt med begrepene vannkompetanse og svømmedyktig i fokus. Det lærerne i vår studie planlegger, vil på et senere tidspunkt komme til syne når de skal gjennomføre den senere tenkte undervisningsøkten, samt om de vil foreta noen endringer underveis med tanke på de ulike faktorene som kan spille inn..

Den siste og opplevde læreplan er den elevene opplever i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 63). Her gjør elevene og læreren seg erfaringer om læreplanen, og det indre livet i skolen kommer frem (Bjørnsrud, 2009, s. 115).

4 Metode

I dette kapittelet skal vi redegjøre for masterprosjektet vårt, med en gjennomgang av metodiske og vitenskapsteoretiske betraktninger. Problemstillingen «hvordan forstår kroppsøvingslærere begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse?» og emnet vi undersøker styrer den metodologiske tilnærmingen. Vi vil presentere og argumentere for de metodiske valgene vi har gjort underveis, samt reflektere over utfordringer og begrensninger ved de metodiske valgene.

4.1 Vitenskapsteoretisk betraktning og studiens forskningsdesign

Masteroppgavens problemstilling spør etter kroppsøvingslæreres forståelse av begreper og operasjonalisering av dem i praktisk undervisning. Derfor vil et kvalitativt forskningsintervju være relevant for å få frem synspunkter og tanker med et hermeneutisk perspektiv (Thagaard, 2018, s. 37). I vitenskapelig forskning er det viktig å tenke over hvilket syn en har på virkeligheten, hvilken kunnskap som kan tilegnes om et spesifikt tema og hva kunnskap er. Vår masteroppgave tar utgangspunkt i et åndsvitenskapelig perspektiv og plasseres innenfor konstruktivistisk epistemologi.

Det som kjennetegner konstruktivistisk epistemologi, er at det ikke er mulig å skille mellom objektet som skal studeres og forskeren. Forskeren og det han studerer vil interagere med hverandre, og vil derfor påvirkes av hverandre. Konstruktivismen oppfatter kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I vårt masterprosjekt vil vi som forskere gjennomføre samtaler med kroppsøvingslærere hvor de skal få dele sine forståelser og meninger med hverandre og oss forskere. Det vil fungere som en interaksjon hvor vi sammen skal skape kunnskap.

Mennesker har med seg erfaringer og kunnskap inn i ulike situasjoner, og kalles i hermeneutikken forforståelse. Forforståelsen til hvert enkelt individ vil påvirke hvordan en tolker ulike situasjoner eller spørsmål (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Kvarv (2021, s. 149) forteller at det er ut fra forforståelsen at vi gjør oss opp tolkninger av det fenomenet som skal undersøkes. Postholm & Jacobsen (2018, s. 163) skriver at innenfor hermeneutikken forsøker forskeren å forstå meningsperspektivet til mennesker eller deltakere som uttrykker seg skriftlig eller muntlig. Vårt fenomen i masteroppgaven er å finne ut hvordan kroppsøvingslærer forstår begrepene vannkompetanse og svømmedyktighet, samt hvordan de blir operasjonalisert. Vi som forskere vil gjøre oss opp tolkninger av helheten og de ulike delene som er relevant. Det

er en prosess som kalles for den hermeneutiske sirkelen (Kvarv, 2021, s. 83). Tenkning i den hermeneutiske sirkelen tar utgangspunkt i at del og helhet må sees og forstås i sammenheng med hverandre (Kvarv, 2021, s. 86). Det betyr at tolkningen som gjøres av delene formes av helheten, hvor helheten forstås gjennom tolkningen av delene. Betydningen som en kommer frem til avhenger av virkeligheten som trekkes inn i tolkningen, samtidig som det er en dynamisk og gjensidig prosess (Kvarv, 2021, s. 86 og 149). I vår masteroppgave er vi avhengig av hvilke tolkninger og meninger som dannes, når kroppsøvlingslærerne i vår studie skal forklare sin forståelse av begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse. Samt hvordan begrepene operasjonaliseres i forming av tenkt undervisningsøkt. Gjennom å ha et hermeneutisk perspektiv vil vi få innblikk i de ulike delene som svømmedyktighet, vannkompetanse, praktisk operasjonalisering av begrepene og skape tolkninger av dem. Slik at vi kan forstå og tolke helheten for å danne oss et syn på hvordan alle delene henger sammen og interagerer med hverandre.

4.2 Kvalitativ tilnærming

I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å anvende kvalitativ tilnærming. Kvalitativ tilnærming fanger opp meninger, synspunkter og opplevelser som ikke er målbar eller kan tallfestes (Dalland, 2020, s. 54). For å kunne velge en tilnærming er det vesentlig å velge den som egner seg best til å besvare problemstillingen og eventuelle forskningsspørsmål (Dalland, 2020, s. 53). Vår problemstilling tar utgangspunkt i læreres forståelse av begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse i tillegg til praktisk operasjonalisering i undervisning. Derfor vil fokusgruppeintervju som metode samle inn datamateriale for å svare på problemstillingen vår. En slik type innsamling av data kan ikke tallfestes, og kvalitativ tilnærming er derfor redskapet som kan hjelpe med å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet vårt.

4.3 Intervju som valgt innsamlingsmetode

Dalland (2020, s. 68) forteller at en forsker som gjennomfører et kvalitativt intervju, har et ønske om å få et innblikk og forstå verdenen fra deltakerens side. Vår studie har som mål å få innsyn i hvordan kroppsøvlingslærere forstår og tolker begrepene svømmedyktig og vannkompetanse. Det vil derfor være hensiktsmessig for oss å ta et steg mot den kvalitative tilnærmingen som retter seg mot forståelsen av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Målet for forskeren og deltakeren er å skape mening, som igjen fører til økt kunnskap, og unngåelse av å kun utveksle synspunkter (Dalland, 2020, s. 68).

Ettersom vårt ønske er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i vår studie forstår begrepene og hvordan de operasjonaliserer dem i egen planlegging av svømmeundervisning ute, vil intervju være en innsamlingsmetode for å en dypere forståelse for det deltakeren forteller om fenomenene. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77) er kvalitative intervjuer en fleksibel metode hvor det er mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser fra intervjudeltakeren. Et kvalitativt intervju vil dermed være en fordel da forskeren vil gi deltakeren større frihet, og muligheten for å samle inn erfaringer og oppfatninger fra hverdagsverden er større enn ved en annen innsamlingsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77-78). For oss vil et kvalitativt intervju være en fordel siden det kan gi stor frihet til deltakerne. Deltakernes frihet er nødvendig da vi ønsker å få innblikk i deres erfaringer og hvordan de planlegger tenkt undervisning.

4.4 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju kjennetegner en kombinasjon av en gruppeinteraksjon og fokus på et emne som forskeren bestemmer (Halkier, 2010, s.10). Fokusgruppe er egnet til å produsere datamateriale om hvordan sosiale prosesser fører til fortolkninger, i tillegg til datamateriale som belyser normer for gruppers praksis og fortolkninger (Halkier, 2010, s. 10-11). Gleiss & Sæther (2021, s. 80) forteller at fokusgruppe som metode egner seg dersom flere informanter skal intervjues samtidig. Problemstillingen i masterprosjektet vårt spør etter kroppsøvingslæreres forståelse og siden fokusgruppeintervju er en metode hvor deltakerne i samtalen seg imellom produserer datamaterialet, er det en gunstig metode for oss. Samtidig har vi som forskere et ønske om å ikke fremstå belærende ovenfor deltakerne, og i et fokusgruppeintervju hvor det er flere deltakere trenger ikke vi som forskere å være like deltakende. Ved at vi som forskere ikke behøver å ha en aktivt deltakende rolle i intervjuet, får vi muligheten til å undersøke hvordan deltakerne tenker om temaet og deres egne erfaringer. Bruk av fokusgruppeintervju fører til at hver enkelt deltaker får mulighet til dele det de ønsker å fortelle om begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse, og den praktiske operasjonaliseringen av de i undervisning. Samt at deltakerne som en gruppe får som helhet, mulighet til å sammen diskutere og skape tolkninger rundt problemstillingen og forskningsspørsmålet vårt.

Ved å anvende fokusgruppeintervju som metode for å samle inn datamateriale, må forskere å gjøre seg oppmerksom på styrker og svakheter med metoden. Halkier (2016, s. 13) forteller at en av styrkene ved å bruke fokusgruppe som metode, er at deltakerne er gode til å produsere tilstrekkelig med data. Her vil deltakerne sammen skaper fortolkninger, enigheter eller uenigheter, på grunnlag av de sosiale interaksjonene i gruppen (Halkier, 2016, s. 13). En

svakhhet med fokusgruppeintervju er at enkeltdeltakere mulig sier mindre enn hva de ville gjort på et individuelt intervju. Forskeren i fokusgruppeintervju stiller spørsmål til hele gruppen og ikke om forståelser til det enkelte individet (Halkier, 2016, s. 13-14).

4.5 Valg av deltakere

Når avgjørelsen om å anvende fokusgruppe som metode er satt, starter prosessen med å ta et konkret metodisk valg, utvelgelsen av deltakere (Halkier, 2016, s. 29). Halkier (2016, s. 29) forklarer at når det er få deltakere i fokusgruppeintervjuene, er et analytisk selektivt utvalg hensiktsmessig. Når en gjør et analytisk selektivt utvalg tar et utgangspunkt i problemstillingen, den bestemmer hvilke karakteristikk deltakerne må oppfylle. Det er nødvendig at deltakerne oppfyller denne karakteristikken, da den er avgjørende for å svare på problemstillingen. Problemstillingen vår har som mål å svare på hvordan kroppsøvingslærere forstår begrepene svømmedyktig og vannkompetanse. Derfor er det viktig at vårt utvalg består av kroppsøvingslærere, vi har derfor foretatt et strategisk utvalg. Årsaken til det er at vi i forkant av intervjuet sier at kroppsøvingslærerne i vår studie er deltakere som kan frembringe kunnskap eller erfaringer som vi mener kan svare på problemstillingen vår.

Det finnes to spesifikke valg forskeren må ta når en setter sammen fokusgruppen. Det første valget er om det være sammensatte eller segmenterte grupper. Her må forskeren tenke på om deltakerne skal ha samme kjønn, ha samme bakgrunn og alder (Halkier, 2016, s. 30). Ifølge Halkier (2016, s. 31) er det viktig å tenke over at fokusgruppen verken blir for homogen slik at en ikke risikere at den sosiale interaksjonen ikke blir god nok. Eller at fokusgruppen blir for heterogen, slik at det blir for mange konflikter eller diskusjoner, og noen forståelser ikke kommer til uttrykk i intervjuet (Halkier, 2016, s. 31). Det andre er om deltakerne skal ha kjennskap til hverandre eller ikke, noe som kan være en faktor som påvirker den sosiale interaksjonen og gruppedynamikken (Halkier, 2016, s. 32).

Våre fokusgrupper er begge en blanding av segmenterte og sammensatte grupper. Det er fordi deltakerne i vår studie er alle kroppsøvingslærere med studiepoeng i kroppsøving noe som tilsier en segmentert gruppe, men vi skiller ikke på alder eller kjønn, noe som tilsier en sammensatt gruppe. Vi som forskere har valgt å ikke sette et krav til alder eller kjønn på deltakerne. Da vi mener at nyutdannede lærere eller lærere med mange års erfaringer, skal ha like mye rett til å delta i intervjuene våre. Deltakerne i vår studie har alle tatt studiepoengene i kroppsøving før LK20 trådte i kraft. Ettersom vi er ute etter flere læreres synspunkter, meninger

og erfaringer om begrepene svømmedyktig og vannkompetanse og deres praktiske operasjonalisering av begrepene i undervisning.

4.6 Moderatorguide

I utarbeidelsen av vår intervjuguide, har vi valgt å gå i en annen retning og heller kalle det for en moderatorguide. Halkier (2016, s. 45) forteller at en moderatorguide brukes for å strukturere fokusgruppene, i tillegg til at en slik guide brukes for å ha fokus på temaet som fokusgruppen skal produsere kunnskap eller datamateriale om. Elementene består av startspørsmål som er åpne og ekspansive for å skape reaksjoner hos deltakerne, samt består den av øvelser som skal diskuteres i fokusgruppen (Halkier, 2016, s. 45). I vårt tilfelle vil startspørsmålene bestå av åpne spørsmål for å starte dialogen og å skape en god atmosfære, før vi beveger oss inn på diskusjonspunktene i moderatorguiden vår. Halkier (2016, s. 45-46) forteller at det er vanlig å bytte mellom beskrivende og vurderende spørsmål underveis i fokusgruppeintervjuet avhengig av temaet deltakerne skal produsere data om. Det presiseres at valg av innhold og formen på moderatorguiden avhenger og henger tett sammen med hvilket valg moderatoren(e) gjør på strukturering av selve intervjuet (Halkier, 2016, s. 45-46).

I utforming av vår moderatorguide valgte vi å strukturere intervjuene med fire hovedtema som fokusgruppene skulle diskutere og produsere kunnskap om. De fire hovedtemaene våre ble *læreplan, svømmedyktighet, vannkompetanse og tenkt undervisningsøkt*. Formålet vårt var at innenfor de fire ulike temaene skulle deltakerne i fokusgruppene diskutere åpent med hverandre om de store ordene i temaene. Samt at vi hadde formulert spørsmål som skulle stilles underveis av oss forskere. Vi som forskere hadde et ønske om at i løpet av fokusgruppeintervjuene, skulle deltakerne beskrive hvordan de forsto begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse på bakgrunn av deres fagdidaktiske kompetanse. I det siste temaet i intervjuene hvor de skulle planlegge en tentativ undervisningsøkt. Håpet var at deltakerne sammen kom til å diskutere og beskrive hva de ville valgt å gjøre og hvorfor, samt at de forhåpentligvis ville vurdere sikkerheten ved en mulig gjennomføring av planene.

4.7 Gjennomføring av intervju

En viktig rolle forskeren har i forkant av gjennomføringen, er å skape en god og åpen atmosfære slik at intervjusituasjonen blir komfortabel (Dalland, 2020, s. 127). Det kan gjøres ved nøye planlegging av hva som skal presenteres med tanke på nødvendig informasjon (Dalland, 2020, s. 85). I fokusgruppeintervju bytter forskeren navn til moderator, og moderatoren styrer intervjuet (Chrzanowska, 2002, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197). Moderatoren

presenterer emnene som skal diskuteres og tilrettelegger for at deltakerne får delt det de ønsker og presentert sine synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). For at vi forskere skulle skape trygghet, gode rammer og unngå forvirring, valgte vi å ta en skulle være moderator og den andre skulle stå for det tekniske rundt intervjuet og noterer relevant informasjon og punkter til oppfølging. Den avgjørelsen tok vi med tanke på at vi ønsket at deltakerne skulle ha en å forholde seg til, og at det ikke skulle bli overveldende og virke belærende ovenfor deltakerne.

Før gjennomføringsfasen må en tenke over hvordan fokusgruppen skal struktureres på bakgrunn av problemsstilling og data som ønskes å samles inn. (Halkier, 2016, s. 42-43). Halkier (2016, s. 42-43) forteller om tre ulike strukturingsmåter; løs-, stram, og traktmodell. Forskeren starter åpnet og avslutter med konkrete spørsmål, her vil fokusgruppens perspektiver komme til syne og forskerens interesser dekkes (Halkier, 2016, s. 44-45). Vi har valgt å anvende traktmodellen når vi skulle strukturere våre fokusgruppeintervju, fordi den gir oss fleksibilitet. Da vi ønsker å ha delvis kontroll over det som blir diskutert, og samtidig gi deltakerne nok rom til å uttrykke seg selv uten for mye påvirkning. Ved å stille for mange konkrete spørsmål er det en fare for at vi kunne gått glipp av nødvendig data.

Ved bruk av lydopptak kan en i ettertid høre gjennom intervjuene flere ganger ved behov (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I tillegg vil forskerne ha mulighet fokusere på deltakerne og sørge for en god atmosfære og flyt underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I gjennomføringen av intervjuene har vi valgt å ta i bruk lydopptak. Det gjør at vi forskere kan ha full konsentrasjon underveis i intervjuet, siden alt som både vi forskere og deltakere sier vil bli tatt opp.

4.8 Etske betraktninger

Innenfor vitenskapelig virksomhet må vi som forskere forholde oss til etiske retningslinjer, i form av å vise redelighet og nøyaktighet for hvordan forskningsresultatene presenteres (Thagaard, 2018, s. 20-21). Vårt forskningsprosjekt har blitt godkjent av Kunnskapssektoren tjenesteleverandør (Sikt) og gjennom hele masterforløpet har vi forholdt oss til de retningslinjene de har gitt oss (se vedlegg 1).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 110) viser til fire retningslinjer forskere følger i en kvalitativ datainnsamling: *1) informert samtykke, 2) konfidensialisering, 3) konsekvenser og 4) forskerens rolle.*

4.8.1 Informert samtykke

Informert samtykke forteller at personer som deltar i forskningsprosjekter skal informeres om hva forskningen innebærer og hva som skjer underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 22-23). Informering og innhenting av samtykke er et prinsipp som ofte byr på utfordringer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 105-106) sier at for mye informasjon om prosjektet kan være overveldende, og forskeren må derfor velge informasjonen konsekvent. I vårt masterprosjekt valgte vi å formulere et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet vårt fortalte om formålet med forskningen, hvordan prosessen ville foregå, hva det ville innebære å delta og kontaktinformasjon ved eventuelle spørsmål.

4.8.2 Konfidensialitet

Forskere er pliktig til å ikke avsløre informasjon om personlig forhold fra deltakerne, hvor personlig informasjon dreier seg om informasjon som kan bidra til å identifisere deltakerne i studien (Thagaard, 2018, s. 24-25). Kvale og Brinkmann (2015, s. 106-107) presiserer at fullstendig konfidensialitet ikke er mulig da forskere er avhengig av funn og sitater for å besvare forskningsspørsmålet, og forskningsprosjektet skal publiseres og tilgjengeliggjøres.

I arbeidet med masteroppgaven har vi tatt hensyn til at ikke alle lydopptakere er sikre. Derfor har vi valgt å anvende Nettskjema sin app «Diktafon», i tillegg til håndholdt diktafon. Opptaket tatt i Nettskjema sin app blir lagret bak Feideinnlogging på Nettskjema. Opptaket tatt på den håndholdte diktafonen, ble lagret på en minnepenn og oppbevart i et låst skap. Deltakerne ble informert om at opptakene blir slettet ved bestått masteroppgave, dersom oppgaven ikke blir bestått vil de kontaktes for samtykke til videre lagring av opptakene.

Vi har presisert at navn, arbeidssted og trekk som er gjenkjennbare er konfidensielle, og ikke under noen omstendigheter vil deles med andre enn de som er gitt tillatelse. Vi fortalte deltakerne på intervjuene at vi skal bruke funn og sitater, noe som gjør at fullstendig konfidensialitet ikke vil være mulig. Derimot vil deltakerne bli anonymisert slik at det ikke er mulig å spore hvem som har deltatt. Deltakerne har dermed fått fiktive navn slikt at de ikke er mulig å gjenkjenne og det er ikke samsvar mellom navn og kjønn.

4.8.3 Konsekvenser

Ingen skal ta skade av å delta i forskning, og vi som forskere skal beskytte og ivareta deltakernes integritet gjennom hele forskningsforløpet (Thagaard, 2018, s. 27). Konsekvenser er etisk

dilemma for uerfarne forskere, og i vårt masterprosjekt har vi tenkt over mulige konsekvenser en deltakelse kan få. For at vi kan være kritisk og sannferdig, må vi finne balansepunktet mellom å presentere data og diskutere det opp mot teori. Gjennom informasjonsskrivet vårt presiserte vi at det er mulig å trekke seg uten å oppgi grunnlag, og de kan gjøre det før, under og i etterkant av intervjuene. Under intervjuene presiserte vi at dersom en av deltakerne ville trekke seg, kom alt datamateriale av den enkelte deltakeren til å bli slettet, og at det ikke ville gi konsekvenser for vår masteroppgave.

4.8.4 Forskerens rolle

Forskere har roller og integritet som er avgjørende for kvaliteten på vitenskapelig kunnskap og betraktninger innenfor kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskerens integritet og en selv er redskapet til innhenting av datamateriale og gjennomførelse av intervju. Forskere bør være oppmerksomme på at deltakere og forskere kan påvirke hverandre, og forskere kan påvirkes av svarene som gis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I vårt masterprosjekt har vi forskere nøye tenkt igjennom bruk av moderatorroller og bruk av moderatorguide under intervjuene. Grunnen til at kun en av oss forskere deltok aktivt i intervjuene, var for å ikke påvirke samtalene for mye, men fortsatt ha mulig til å stille oppfølgingsspørsmål. En annen grunn er at vi har lest oss opp på temaet og har mye teoretisk kunnskap, men ikke ønsker å virke belærende ovenfor deltakerne. Siden målet med forskninger er å finne ut hvilken fagdidaktisk kunnskap lærerne i vår studie har om begrepene og den praktiske operasjonalisering av de i tenkt undervisning.

4.9 Transkribering

I etterkant av et eller flere intervju er det første steget i en analyseprosess å starte med transkripsjon. Gleiss og Sæther (2021, s. 97) skriver at transkribering er den vanligste måten å gjøre intervjuene klar for analysering, hvor muntlige utsagn blir om til skriftlig tekst gjennom å lytte til opptaket og skrive ned ord som sies. Det er en tidskrevende prosess som kan ta opptil flere timer, avhengig av hvor erfaren forskeren er og kvaliteten på opptaket (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Under transkriberingsprosessen valgte vi å renskrive lydopptakene, da transkriberingsmaskinen skapte problemer på grunn av dialektene til oss forskere og deltakerne. Transkripsjonene ble skrevet på bokmål. Det gjorde vi fordi dialekter kunne gjort deltakerne våre gjenkjennbare og det ble enklere for oss forskere å arbeide videre med datamaterialet. Vi anså det som nødvendig å renskrive transkriberingen fra maskinen, slik at vi skulle forstå det

som ble sagt da noen av deltakerne hadde finere og bredere dialekter. Dette arbeidet gjorde vi sammen, da en noterte og den andre startet, stoppet og spolte i opptaket. Deretter leste vi gjennom transkripsjonene hver for oss, mens vi noterte ned stikkord og refleksjoner til enkelte utsagn som potensielt skulle være med videre i analyseprosessen. Vi noterte også ned teorier som kunne bli relevante. Det skapte grunnlaget for de videre stegene i analyseprosessen.

4.10 Analyse som prosess

Vi har benyttet oss av refleksiv tematisk analyse i vår analyse av datamaterialet. Ifølge Braun & Clarke (2022, s. 5) omfatter selve begrepet refleksivitet å kritisk spørre seg selv hva en gjør, hvordan og hvorfor gjennom hele forskningsforløpet. (Braun & Clarke, 2022, s. 5). Refleksiv tematisk analyse fanger opp tilnærminger som passer inn i de verdiene som vi finner i et kvalitativt paradigme, som igjen vil påvirke forskningspraksisen (Braun & Clarke, 2022, s. 6). Vi har valgt å anvende refleksiv tematisk analyse ettersom vi har en kvalitativ tilnærming i vårt masterprosjekt, hvor formålet er å belyse lærerens kunnskap om begrepene svømmedyktighet og vannkompetasen og deres operasjonalisering av begrepene i praktisk undervisning. Videre forteller Braun & Clarke (2022, s. 6) at refleksiv tematisk analyse bør sees på som en analyseprosess som appellerer til valgt metode. Hvor målet er å jobbe med å gi meningsbærende datamateriale, som også vil påvirkes av forskernes verdier, antakelser og prosesser (Braun & Clarke, 2022, s. 6).

Vi har valgt en metodologisk tilnærming som er kvalitativ med et konstruktivistisk perspektiv, da vi mener datamaterialet ble skapt i interaksjon mellom intervjudeltakerne. Dermed vil det i et senere analysekapittel gjøre oss forskere oppmerksom på at vi kritisk vil vurdere hva, hvordan, hvorfor i tillegg til at våre verdier og antakelse vil bidra til å forme resultatene. Vi har valgt å forske på et tema som er lite belyst, det har gitt oss rom for å være nysgjerrig i innsamlingsprosessen. Ved at vi har valgt en refleksiv tematisk analyse kan det bidra til at vi ikke får en entydig konklusjon eller at vi kommer frem til flere ulike forklaringer innenfor vårt tema. Derfor vil det være relevant for oss å ha en abduktiv tilnærming senere i analyseprosessen, da vi ønsker å berike vår forståelse og tolkninger over de tidvise komplekse fenomenene vi forsker på i masteroppgaven.

4.11 Kvalitetssikring

I dette kapittelet vil vi fokusere på den metodiske kvaliteten på vårt masterprosjekt. Det finnes ulike faktorer for hvordan forskere går frem for å sikre kvaliteten på studien (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 223). Vi vil derfor se på vår forskningspraksis, fremgangsmåter og synliggjøre for valg vi har gjort for å sikre kvalitet i vårt masterprosjekt. Thagaard (2018, s. 181) forteller at i arbeid med kvalitetssikring er det viktig å presentere både fordeler og ulemper for hva valgene kan ha for innvirkning på forskningen, som igjen vil fortelle noe om prosjektets troverdighet. For å skape en bedre oversikt over den metodiske kvaliteten til masterprosjektet, vil vi ta utgangspunkt i begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*.

4.11.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet handler om i hvor stor grad forskningsprosessen er til å stole på, i tillegg til kvaliteten på forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Thagaard (2018, s. 187) sier at når vi snakker om reliabilitet, foretar forskeren seg en kritisk vurdering av prosjektet som kan vise til at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Reliabilitet handler også om det innsamlede datamaterialet kan ha blitt påvirket og om det er mulig for andre forskere å reprodusere resultatene en sitter igjen med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). Reliabilitet kan styrkes dersom det flere forskere som deltar i prosjektet for her vil forskerne samarbeide og diskutere beslutninger som gjøres underveis (Thagaard, 2018, s. 188). Vi har i vår oppgave forsøkt å argumentere for hvor pålitelig forskningen er med en detaljert beskrivelse av datainnsamlingen, analysen, tolkningen og hvilke fremgangsmåter som har blitt brukt.

For at vi som forskere skal ha muligheten til å undersøke det vi ønsket på en forsvarlig og hensiktsfull måte, hadde vi i forkant av fokusgruppeintervjuet bestemt konkrete strategier for å forhåpentligvis øke reliabiliteten på innsamlet data. Gjennom en nøye planlagt moderatorguide, ønsket vi å skape et sosialt rom for deltakerne ved å ha en introduksjon, i tillegg til å skape en åpen og sosial samtale før vi startet selve intervjuene. Da vi er to forskere i masterprosjektet, ville hver av oss ha forskjellige roller underveis i intervjuet. En av oss ledet intervjuene og den andre satt på i bakgrunnen og observerte, noterte tidspunkt på situasjoner vi som anså som interessante. Etersom vi brukte lydopptak når vi gjennomførte intervjuet, ville det derfor være mulig å gå tilbake og høre opptaket flere ganger når vi skulle gå igjennom tidspunktene som ble notert ned.

I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene valgt vi å presentere kompetansemålene som første tema, og deretter komme inn på begrepene svømmedyktig og vannkompetanse. Noe som kan bety at når de diskuterte begrepene, kan deltakernes forklaringer ha blitt farget av kompetansemålene. I ettertid har vi innsett at vi kunne ha fått andre funn og relevante sitater dersom vi hadde spurt om begrepene først, og deretter presentert kompetansemålene i etterkant

og fått dem til å sammenligne deres forståelse og kompetansemålene. Noe som kan være med å svekke reliabiliteten på prosjektet. Det som derimot kan styrke reliabiliteten er at de fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført har fulgt samme struktur.

4.11.2 Validitet

Begrepet validitet handler om gyldigheten av de tolkningene som forskere kommer frem til, og det handler om resultatene av forskningen og hvordan en velger å tolke datamaterialer (Thagaard, 2018, s. 189). I tillegg handler validitet om hvorvidt metoden egner seg til å undersøke det som skal bli undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Samtidig er det viktig for forskere å gi en så god som mulig beskrivelse av den kontinuerlige valideringen av prosessen. Som blir synliggjort gjennom alle stadier i forskningsprosjektet for å vise til begrepene sannhet, riktighet og styrke som validitet defineres som (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-277).

For at vi skulle forhindre å støte på mange svakheter når vi gjennomførte to fokusgruppeintervju, valgte vi å utarbeide en grundig moderatorguide med tema vi skulle innom i intervjuene. På den måten fikk alle deltakerne en reell mulighet til å delta så mye som den enkelte deltakeren selv ønsket. Det kan igjen være med på å svekke validiteten på vårt masterprosjekt, da enkelte deltakere bidro mer enn andre eller at enkelte ikke fikk deltatt så mye som de ønsket.

4.11.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning hvor det blir gjort intervju, stilles det store spørsmål om funnene er overførbare i etterkant. Det er vanskelig å gjenskape samme situasjon i senere anledninger med andre deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) skriver fra et kvalitativt perspektiv at overførbarheten blir styrket hvis leseren kjenner seg igjen i funnene som blir presentert. I vårt masterprosjekt kan overførbarheten bli styrket når leseren blir invitert inn i vår forskningsprosess og forskningsprosessen er transparent.

Etter å ha gjennomført de to intervjuet i prosjektet vårt, har vi reflektert over flere aspekter ved utvalget og gjort oss noen erfaringer. Vi har innsett at gruppen mennesker som ble intervjuet, muligens var for liten til å gi et bredt nok perspektiv som vi ønsket. Noe som kan skape utfordringer for andre forskere som skal gjennomføre et lignende prosjekt i fremtiden. Da utvalget vårt var spesifikt utvalgt siden vi hadde kriterier som tok utgangspunkt i bakgrunn, utdanning og varierende kompetanse innenfor svømming. Dette kan begrense overførbarheten

av funnene til andre kontekster, da prosjektet var så tydelig rettet mot en spesifikk gruppe. Dermed har vi gjort oss noen tanker at det er viktig å inkludere et variert og representativt utvalg for å sikre at funnene kan overføres på en mer pålitelig måte ved senere sammenhenger.

I og med at vår moderatorguide kun inneholder overordnede tema og ingen spesifikke spørsmål, vil det være vanskelig for andre forskere å kunne gjenskape intervjusituasjonen. Den manglende spesifiseringen av spørsmål i moderatorguiden vår kan påvirke hvordan intervjuene blir gjennomført av andre forskere i senere tid. Det vil i tillegg være omfattende å få samlet inn like resultater, ettersom fokusgruppeintervju styres av deltakerne ut ifra deres kompetanse, bakgrunn og erfaringer. Overførbarheten vil bli påvirket ettersom vi ikke har klare retningslinjer for hvordan intervjuene skal gjennomføres, som gjør at den enkelte forskers tolkning og tilnærming vil påvirke hvordan datainnsamlingen vil gjennomføres.

5 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet skal vi presentere hvordan vi har arbeidet med datamaterialet i masterprosjektet vårt. Datamaterialet har blitt samlet inn ved hjelp av våre fokusgruppeintervju, og skal nå analysere datamaterialet. I vårt masterprosjekt har vi tidligere nevnt, valgt at vi har tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2022) sin tilnærming for refleksiv tematisk analyse. De presenterer seks steg for analysen: (a) gjøre seg kjent med datasettet, (b) koding, (c) generering av initiale tema, (d) utvikling og gjennomgang av tema, (e) finpusse, definere og navngi tema og (f) skrive ut temaene (Braun & Clarke, 2022, s. 35-36).

Første steget i analysen handler om å *gjøre seg kjent med datasettet*. Hvor forskeren i etterkant av intervjuet, skal gjøre seg godt kjent med innholdet i datasettet gjennom en stor fordypningsprosess. Det første steget involverer lesing gjentatte ganger av datamateriale, og formulere korte notater av analytiske ideer eller tanker som kommer. Det kan være relatert til hvert enkelt element i dataen eller datasettet som helhet, noe som kan gjøre de neste stegene i prosessen enklere (Braun & Clarke, 2022, s. 42-43). I starten av prosessen startet vi med å skape oss en oversikt over hvordan de ulike stegene kunne gjennomføres, for at det skulle bli gjort en god analyse av datamaterialet. I arbeidet med det første steget i analyseprosessen, valgte vi å nøye lese igjennom transkripsjonen til de to ulike intervjuene hver for oss, gjentatte ganger. Siden vi er to forskjellige individer og forskere mente vi at ved å lese transkripsjonene hver for oss, ville vi oppdage eller markere flere ulike tanker som kom i gjennomlesingene. Her har vi sett i ettertid stemte når vi sammenlignet markeringer og notater, at vi hadde notert oss ulike

elementer flere plasser i transkripsjonene. I flere av tilfellene hvor vi arbeidet med prosessen, har vi ofte gått tilbake til det første steget, og lest transkripsjonene flere ganger for å se om vi kunne oppdage andre ting som var relevante å ta med. Vi vil derfor påstå at vi har fått en bredere oversikt og kontroll over viktige segmenter, som har blitt markert i det andre steget for kodingen av materialene.

Andre steget er *prosessen for koding av datamaterialet*. Gjennom det andre steget jobber forskeren seg gjennom datasettet systematisk, hvor bemerker og markerer ned segmenter som er essensielle for å ta med videre (Braun & Clarke, 2022, s. 52). I tillegg presiserer Braun og Clarke (2022, s. 54) at de segmentene som markeres, skal kun være de som er relevante og meningsfulle for forskningsspørsmålet. Når koding skal gjennomføres, skal hele datasettet kodes systematisk, det skal lages og formuleres kategorier og deretter plasseres ord eller sitater i kategoriene (Braun & Clarke, 2022, s. 53-54). I etterkant av prosessen for koding av materialene, har vi gjort oss noen tanker for hvordan vi syntes at prosessen gikk. Vi syntes at det var en vanskelig og tidskrevende prosess, da transkripsjonene for begge intervjuene våre var store og omfattende. Det andre steget valgte vi også å gjennomføre hver for oss, da vi valgte å gjennomføre denne prosessen i sammenheng med det første steget i analysen. Alle segmentene, både enkelte og sitater som vi mente var relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålet vårt, ble markert med en farget markeringstusj. Etter vi begge hadde markert essensielle ting som var relevante for å ta med videre i analyseprosessen, valgte vi å telle over hver for oss hvor mange koder vi hadde. Deretter gikk vi igjennom transkripsjonene sammen, og telte over flere ganger for å utelukke om en av oss hadde markert noe som den andre ikke hadde markert i prosessen. Til slutt etter flere ganger med telling av hvor mange vi satt igjen med, endte vi opp med etthundre og åttisyv ulike koder bestående av både enkeltord og sitater, som vi plasserte i sytten ulike kategorier.

Tredje steg er *generering av tema*, som er å finne mønster av delte meninger eller ideer på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 76-77). Samtidig sammenstilles koder som deler samme konsept, og kan bidra til å gi et meningsfullt svar på forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022, s. 78-79). Når forskere har identifisert potensielle temaer en trenger for å svare på forskningsspørsmålet, blir alle dataene som berører de bestemte temaene samlet inn i det tredje steget (Braun & Clarke, 2022, s. 79-80). Gjennom vårt arbeid med det tredje steget i

prosessen valgte å arbeide sammen når vi skulle ta utgangspunkt i de etthundre og åttisv ulike kodene, og skulle finne mønster på tvers av delte meninger og ideer. Både for å lette arbeidstrykket vårt slik at vi ikke skulle bruke unødvendig tid på å finne samme mønster to ganger, i tillegg for at vi også skulle finne mønster enklere og være enig i at de som vi fant var relevante å ta med videre. I prosessen med å generere av tema(er) tok vi utgangspunkt i de sytten kategoriene våre, og sammen plasserte alle data som berørte samme eller flere av temaene inn i bolker. Når vi plasserte data inn i bolker, så vi at vi hadde noen data som berørte flere bolker med tema. Her måtte vi diskutere oss frem til hvor de skulle være, etter hvilket tema de passet best inn i. Til slutt kom vi frem til fire ulike tema som kunne bidra til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet vårt. De fire overordnede temaene våre ble *læreplan, svømmeundervisning, svømmedyktighet og vannkompetanse*.

Fjerde steget er *utvikling og gjennomgang av tema*. Braun & Clarke (2022, s. 97) forklarer at de startet steget med å gjøre en fullstendig gjennomgang og skape en oversikt over datasettet, hvor målet er å vurdere de utvalgte temaene. Det gjøres en utvikling og gjennomgang, som innebærer å sjekke at temaer gir mening i forhold til de kodede segmentene og deretter hele datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 97). Braun og Clarke (2022, s. 98-99) forteller at når forskere starter gjennomgangen av tema, er det viktig å tenke over karakteren av hvert individuelt tema, slik at temaet får et kjernefokus og dets totale omfang. I vår prosess med det tredje steget hvor vi arbeidet med utvikling og gjennomgang av tema. Valgte vi å arbeide sammen og å gå tilbake og se over våre overordnede tema gjentatte ganger. Både for at vi skulle være helt sikre på at våre tema ville gi mening i forhold til de ulike kodene som vi hadde og hele datasettet, men også for å se over at vi ikke hadde glemte eller utelukket noe i prosessen. Etter at vi hadde sett over og var helt sikre på de temaene vi hadde valgt i prosessen, valgte vi å videre utvikle de fire temaene *læreplan, svømmeundervisning, svømmedyktighet og vannkompetanse*. Til fengende overskrifter som kunne fange oppmerksomheten til de som senere skal lese masteroppgaven vår. De fire overordnede temaene våre ble derfor *svømming i læreplanen, vannkompetanse er noe mer enn bare svømmedyktighet, svømmedyktig – et hårete mål og svømmeundervisning – for noen en utopi*.

Femte steget er å *finpusse, definere og navngi tema*. Her skal analysen finpusse, og det er for å være sikker på at et hvert tema er tydelig avgrenset og at det er bygget opp av et sterkt kjernekonsept (Braun & Clarke, 2022, s. 108). Det er vesentlig at under det femte steget, blir det skrevet en kort oversikt av hvert tema som velges ut, og deretter navngir temaene. Samtidig

presiseres det at en må være forberedt på at analyseprosessen må ha fremdrift. Selv om noen tema kan ha behov for mer utvikling (Braun & Clarke, 2022, s. 111). I arbeidet vårt med det femte steget, brukte vi lang tid på å kontrollere over at hvert tema var tydelig avgrenset og at de ikke skulle være hverken for like eller gå over på de andre temaene som vi hadde valgt ut. Når vi begge var helt sikre på kontrolleringen, formulert vi korte oversikter til hvert tema slik at enklere kunne navngi dem. *Svømmeundervisning – for noen en utopi* valgte vi å endre til *svømmeundervisning – for noen en utopi, for andre en selvfølge*. Temaet handler om planleggingen i skolen, rammefaktorene som må tas hensyn til og deltakernes tanker rundt gjennomføring av svømmeundervisning. *Svømmedyktig – et hårete mål* ble endre til *svømmedyktig – et hårete mål etter 4. trinn*, som handler om læreplanen i kroppssøving og kompetansemålene, fysisk utvikling, undervisning og hvilke erfaringer deltakerne har. *Vannkompetanse er noe mer enn bare svømmedyktighet* valgte vi å endre til *vannkompetanse må være noe mer enn bare svømmedyktighet*. Temaet handler om kompetanseområder, fysisk og mental utvikling og deltakernes kompetanse. Det siste temaet *svømming i læreplanen* bestemte vi at vi ikke skulle gå videre med, da vi i kontrolleringen innså at temaet overlappet flere av de andre temaene. Vi valgte derfor å heller ta med læreplanen inn i de temaene hvor vi anså det som relevant, for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet slik at de tre temaene skulle få et sterkere kjernekonsept. I tillegg fant vi ut at temaene *svømmedyktig – et hårete mål etter 4. trinn* og *vannkompetanse må være noe mer enn bare svømmedyktighet* skulle inkludere praktisk operasjonalisering av begrepene. Derfor fikk de to temaene et undertema hver for hvordan praktisk operasjonalisering av begrepene i undervisningssammenheng som skulle inkluderes i analysen og for videre diskusjon.

Sjette og siste steget er å *skrive ut temaene*. Braun & Clarke (2022, s. 118) forteller at det siste steget som angår skriving, er en integrert fase av den analytiske prosessen for tematisk analyse. Det presiseres at det er likt for flere kvalitative analytiske tilnærminger, hvor flere begynner skriveprosessen tidlig noe som også gjelder for denne analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022, s. 118). Formålet i det sjette steget er å flette sammen den analytiske fortellingen og overbevise med levende datautdrag. Det er for å kunne fortelle til leserne en sammenhengende og overbevisende historie av datasettet som tar for seg forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022, s. 118-119). I vår arbeid med det siste og sjette steget, hvor det handler om flette sammen den analytiske fortellingen. Vi valgte derfor å arbeide sammen med å gå tilbake å se over alle stegene i prosessen nøye med et overordnet blikk, for å være sikker og å se om det var en rød tråd i vår analyseprosessen. Når vi først startet å skrive resultatdelen innså vi at det var

nødvendig å gå tilbake i analyseprosessen. Vi så at sitater vi hadde valgt å utelukke tidligere i prosessen likevel var relevante. Sitatene som vi sammen valgte ut og som ble skrevet om i resultatdelen, ble også sett i sammenheng med relevant teori. Vi mente derfor at ved å se over sitatene våre og knytte de opp til relevant teori, ville vi sikre oss en klar sammenheng med resultater og utvalgte funn når prosessen for diskusjon senere skulle skrives.

6 Resultater

I dette kapittelet presenterer vi studiens tre hovedfunn: «Svømmeundervisning utendørs – for noen en utopi, for andre en selvfølge» og «Svømmedyktig – et hårete mål etter 4. trinn» med undertema «Praktisk operasjonalisering av begrepet svømmedyktighet i undervisningssammenheng», «Vannkompetanse må være noe mer enn bare svømmedyktighet» med undertema «Praktisk operasjonalisering av begrepet vannkompetanse i undervisningssammenheng». De tre hovedfunnene skal svare på vår problemstilling og vårt forskningsspørsmål som er: «Hvordan forstår kroppsøvingslærere begrepene svømmedyktig og vannkompetanse?» og «Hvordan operasjonaliseres begrepene i en tenkt undervisning?».

6.1 Svømmedyktig – et hårete mål etter 4.trinn

Dette hovedfunnet tar utgangspunkt i læreres forståelse av begrepet svømmedyktig i vår studie. Av vår analyse kommer det frem at flere av lærerne i vår studie støtter seg til kompetansemålet etter 4.trinn når de skal snakke om sin forståelse av begrepet svømmedyktig.

Ved spørsmål som omhandlet hvordan lærerne i vår studie forsto begrepet svømmedyktig, viser våre analyser at de i hovedsak refererer til LK20 sin definisjon på hva det innebærer å være svømmedyktig etter 4. trinn: «Svømmedyktig, hvis jeg ikke husker helt feil defineres som å svømme en viss distanse, dykke etter en gjenstand og hvile i vannet i 3 minutter» (Petter). Denne uttalelsen presenterer en oppfatning av begrepet svømmedyktig som involverer både ulike ferdigheter knyttet til svømming og evnen til å oppholde seg i vann. En slik tolkning av begrepet svømmedyktig ble bekreftet av flere lærere i vår studie, samtidig påpeker de viktigheten av å kunne måle kompetansen til elevene: «Jeg synes definisjonen er god som den står der den er jo veldig målbar i forhold til andre kompetansemål, da vet vi at kan de ikke det så er de ikke svømmedyktig per definisjon» (Jonas). Læreren i vår studie argumenterer for at definisjonen gir en objektiv vurdering av elevenes svømmeferdigheter, slik at dersom de ikke oppfyller de spesifikke kriteriene, er de ikke svømmedyktig per definisjon. Dette funnet indikerer en oppfatning blant lærerne vi intervjuet om at en klar og målbar definisjon av

svømmedyktighet er hensiktsmessig i undervisningssammenheng. Lærerne i vår studie som arbeider i grunnskolen fremstår som bundet til læreplanen sin definisjon og praktiske operasjonalisering av begrepet og i vurdering av elevenes kompetanse.

I diskusjonen hvor enkelte lærere i vår studie mener at begrepet er godt definert og målbar, kommer det fram at andre lærere i vår studie har en annen oppfatning:

Jeg ville kanskje sagt at dersom en skal gå ut ifra definisjonen til kompetansemålet er den for spesifikk. Det gir ikke meg rom til å vurdere elevene mine på andre grunnlag enn akkurat det som eksplisitt står skrevet. Mange ganger kan jo elevene ha andre ferdigheter også som jeg mener burde ha noe å si for om de er svømmedyktig eller ikke.
(Monika)

Til Monikas utsagn, valgte vi å stille et oppfølgingsspørsmål: «Du nevner at elevene dine har andre ferdigheter som du mener burde inngå i begrepet svømmedyktig, har du eksempler på noen av de ferdighetene?»

Andre ferdigheter som jeg mener burde inngå i begrepet er å kjennskap til hvordan en puster og hvordan en skal bevege seg fordi det vil være annerledes ut ifra hvor en befinner seg, samtidig som jeg mener at en eller annen form for refleksjon burde være sentralt i begrepet. (Monika)

I vår analyse av sitatene kommer det frem at læreren i vår studie har gjort seg noen tanker om at definisjonen som står i kompetansemålet ikke gir henne rom for å ta med andre ferdigheter enn de som står er listet opp. Læreren i vår studie fremstiller det som at det er vanskelig å gå bort fra innholdet i kompetansemålet, men har gjort seg opp noen meninger om hva kompetansemålet også kunne inneholdt. Det en kan si ut ifra sitatene er at læreren i vår studie har et ønske om at det ikke bare skal omhandle svømmeferdigheter, men at elevene bør ha grunnleggende kunnskap om effektiv bruk av pust og kroppsbevegelse for at de skal kunne kategoriseres som svømmedyktig.

Selv om enkelte lærere i vår studie støtter seg til læreplan sin definisjon av begrepet, viser funn også at noen lærere i vår studie, uttrykte at det å være svømmedyktig ikke bare innebærer å svømme innendørs:

Kompetansemålet etter 4. trinn er jo definisjonen på det å være svømmedyktig, men så er det jo som Mathias sier viktig å tenke på at elevene ikke bare skal være svømmedyktig når de er i et basseng, men også ute i sjø, elv og innsjø. (Karina)

Dette funnet viser at selv om lærere i vår studie relaterer begrepet til læreplanen, kommer det frem at de også har gjort seg noen refleksjoner om hva de selv legger i begrepet. Her påpekes det at begrepet svømmedyktig bør ses på som noe mer enn det som kommer frem av kompetansemålet etter 4.trinn. Samtidig som det ikke bare bør sees i lys av den tradisjonelle oppfatningen, hvor svømmedyktighet er knyttet til innendørs svømmebasseng. Det bør også omfatte en variasjon i undervisningsmiljø, som elv, sjø og innsjø, som er noe elevene kommer til å møte på et tidspunkt i virkeligheten kanskje i og utenfor skolekontekst.

Det at lærere i vår studie oppfatter begrepet svømmedyktig som konkret og relevant i undervisningssammenheng, samtidig som de er inne på hvor målbart kompetansemålet er. Noe som tar oss videre til undertemaet «Praktisk operasjonalisering av begrepet svømmedyktig i undervisningssammenheng».

6.1.1 Praktisk operasjonalisering av begrepet svømmedyktig i undervisningssammenheng

Et av våre funn omhandler læreres praktiske operasjonalisering av begrepet svømmedyktighet i vår studie. I analysen av datamaterialet oppdaget vi at når lærerne i vår studie snakket om begrepet svømmedyktig var det nærliggende for dem å dele erfaringer fra hvordan begrepet blir operasjonalisert i deres undervisning. Nærmere analysere viser at lærerne vi intervjuet trekker frem egne erfaringer med svømmeundervisning. De uttrykker at enkelte elever ikke nødvendigvis når opp til kompetansemålet etter 4. trinn:

Jeg kommer nok til å ha noen elever på fjerde trinn som ikke kommer til å nå opp til det målet der, men det betyr jo ikke at de er kjempe, kjempe, kjempe, dårlig til å svømme, men at de ikke når helt opp til akkurat det. (Tonje)

Det er vesentlig å understreke at lærerne i vår studie forklarer at de enkelte elevenes manglende oppnåelse av målet ikke automatisk indikerer betydelig svakhet i svømmeferdighetene deres. Derimot antyder de at de muligens ikke når opp til det spesifikke standardnivået som er satt i presentasjonen av kompetansemålet som omhandler svømmedyktig.

Her påpekes viktigheten med å reflektere over de individuelle variasjonene blant elevene når det gjelder svømmeferdigheter, og belysning av et perspektiv som forteller om elever som ikke når opp til kompetansemålet. Det understrekes et behov for en mer nyansert tilnærming til den praktiske operasjonaliseringen av begrepet svømmedyktighet for å gi en rettferdig vurdering av elevenes ferdigheter.

Erfaringer knyttet til svømmeundervisning blant lærerne i vår studie handler om bruk av tradisjonelt læringsmiljø, altså bruk av innendørs basseng og i kontrollerte forhold. Videre diskuterer de om utfordringer og situasjoner knyttet til definisjonen av svømmedyktighet hvor det er viktig å erkjenne mangfoldet i elevenes svømmeferdigheter:

Jeg har elever som kan kategoriseres som svømmedyktige i bassenget, men om omstendighetene endrer seg er jeg usikker på om deres ferdigheter er gode nok, og da kan en jo stille seg kritisk til måten en vurderer svømmedyktighet på. For det er ikke før nå det har blitt fokus på det å svømme i andre miljø i svømmeopplæringen. (Mathias)

Læreren i vår studie viser en forståelse for begrepet svømmedyktig og anerkjenner at elevene kan kategoriseres som svømmedyktige i bassenget. Dersom miljøet og omgivelsene endres stiller læreren i vår studie seg kritisk til om elevenes ferdigheter er tilstrekkelige for å kunne kategoriseres som svømmedyktige. Samtidig som en har elever som kategoriseres som svømmedyktige, kommer det også frem i intervjuene at lærerne i vår studie har elever de ikke vil kategorisere som svømmedyktige. Lærerne vi intervjuet presiserer da at selv om elevene ikke er svømmedyktige har de noen ferdigheter som gjør at de håndterer vannet på en slik måte at de kan oppholde seg i det:

Vi har elever som i utgangspunktet ikke er svømmedyktig, men som hopper fra tre meteren på fem meters dyp og som kommer seg fint i land. Selv om jeg kanskje ikke ville sagt at de er svømmedyktig. Så det er som Tonje sier det er nok en hel del av dem som kanskje ikke når opp til akkurat den definisjonen. Men slik som det står der, så er det ikke diskuterbart egentlig. (Petter)

Nærmere analyse viser en uoverensstemmelse mellom den praktiske utførelsen og den eksisterende definisjonen. Dette bekreftes ved at lærere i vår studie nøler med å betegne elever som svømmedyktige, men samtidig anerkjennes det at de håndterer å være i vannet. Det påpekes at det eksisterer utfordringer med å anerkjenne og evaluere elevene som svømmedyktige, når de ikke når opp til definisjonen som kommer frem av kompetansemålet etter 4. trinn.

I dette temaet har vi vist til funn i datamaterialet om hvordan lærere i vår studie forstår begrepet svømmedyktig, med hovedfokus på kompetansemålet etter 4. trinn i LK20. Funnene viser at lærerne i vår studie i stor grad støtter seg til læreplanens definisjon, som inkluderer krav om å

svømme en lengre distanse, dykke og hvile i vannet. De anser definisjonen som målbar og hensiktsmessig, samtidig som de fremstår reflekterte når de ser behovet for å inkludere ulike vannmiljø i vurderingen av svømmedyktighet.

Den praktiske operasjonaliseringen av begrepet i undervisningene avslører at de erkjenner at det eksisterer individuelle variasjoner blant elevene, og at det kan være behov for en nyansert tilnærming for å vurdere elevenes svømmeferdigheter. I tillegg uttrykker de at det er en utfordring å betegne enkeltelever som svømmedyktige dersom de ikke oppnår de fastsatte kriteriene.

6.2 Vannkompetanse må være noe mer enn bare svømmedyktighet

Dette hovedfunnet innebærer lærerne i vår studie sin tolkning og forståelse av begrepet vannkompetanse. Av vår analyse kommer vi frem til at flere av lærerne her anvender begrepet svømmedyktighet når de forklarer vannkompetanse, men at det ansees som et begrepet som rommer mer og er mer komplekst.

Ved spørsmål som omhandlet hvordan lærere i vår studie forsto begrepet vannkompetanse, uttrykte noen lærere at dette var et ukjent og nytt begrep for dem. For de lærerne i vår studie som ikke hadde hørt begrepet før, oppsto en idemyldring for hva begrepet kunne inneholde (usikker): «Det er jo litt likt som å være svømmedyktig, men å ha kompetanse kan være noe annet du kan jo være kompetent selv om du ikke er svømmedyktig» (Jonas). Her understrekes det at en kan være kompetent selv om en nødvendigvis ikke oppfyller alle kravene i læreplanens definisjon av svømmedyktig. Da det i tillegg kommer frem at begrepet kan inneholde andre komponenter enn de i kompetansemålet:

Jeg har aldri hørt om begrepet før, men jeg kan jo prøve å tenke meg til hva som ligger i det. Det kan jo være noen av det som vi finner i begrepet svømmedyktig, du må kunne svømme, dykke og flyte, samtidig som livredning kanskje skal inn og det å kunne ta gode valg. (Mathias)

Selv om begrepet er ukjent og nytt for lærerne i vår studie, kommer det frem i våre analyser at de viser evne til refleksjon og forsøker seg på en forståelse av begrepet vannkompetanse. Det starter med å dra koblinger til svømmedyktighet og ferdighetene som ligger under dette, samtidig som det kommer fram at begrepet må inneholde flere komponenter slik som livredning og risikoforståelse.

Samtidig kan begrepet relateres til å ha evnene til å ta gode beslutninger i vannrelaterte situasjoner og forstå vannets egenskaper, noe lærerne i vår studie kom inn på i den videre diskusjonen av begrepet: «Kanskje det er at du skal skjønne eller forstå hvordan vannet fungerer og at du skal ha respekt for det, samtidig som du skal håndter det» (Monika). Her påpekes det at vannkompetanse kan forstås som evnene til å håndtere vannmiljøet på en trygg og effektiv måte. Dette inkluderer ikke bare å kunne svømme, men også det at elevene må forstå egenskapene til vannet og utvikle en respektfull holdning til det. Samt at tekniske ferdigheter mulig bør kombineres med en dypere forståelse av vannets natur og betydning. I intervjuene uttrykker lærerne i vår studie en usikkerhet overfor hva som ligger i begrepet, i tillegg til at de også viser evne til å reflektere:

Vi har jo snakket om at det må handle om de tekniske ferdighetene som ligger i det å være svømmedyktig. Men om en tenker på begrepet kompetanse, så handler det jo om å bruke kunnskap i forskjellige situasjoner hvor det er nødvendig. Så noe med overførbarhet, forskjellige miljø og det å kunne vurdere selv hva en kan. (Karina)

Vannkompetanse kan dermed inkludere andre aspekter enn kun de tekniske ferdighetene som vektlegges i kompetansemålet etter 4.trinn. Differensieringen mellom svømmedyktig og vannkompetanse tyder på at vannkompetanse som begrep i lærerne i vår studie sin forståelse er utvidet til å omfatte en bredere kontekst enn bare tekniske ferdigheter. Og det kan være viktig å vektlegge denne helhetlige tilnærmingen i undervisning og vurdering av elevens vannkompetanse.

I vår analyse av datamaterialet viser funnene at begrepet vannkompetanse stekker seg utover svømmedyktighet. Lærerne i vår studie erkjenner at vannkompetanse omfatter aspekter som vannsikkerhet, forståelse av vannets egenskaper og evnen til å ta gode beslutninger. Denne forståelsen av vannkompetanse indikerer et behov for å se mer på den praktiske operasjonalisering av begrepet, noe som tar oss videre til undertemaet «Praktisk operasjonalisering av begrepet vannkompetanse i undervisningssammenheng».

6.2.1 Praktisk operasjonalisering av begrepet vannkompetanse i undervisningssammenheng

Til tross for at lærerne i vår studie forteller om at elevene må forstå egenskapene til vannet og utvikle en respekt, uttrykker de også at enkelte elever har evne til å håndtere vannet selv om de tekniske ferdighetene ikke er gode:

Men jeg kan jo ha noen elever som ikke håndterer ryggsvømming og svømming på magen like godt, som jeg likevel vil si at han klarer seg fint i vann, selv om det tekniske kanskje ikke er helt der. (Petter)

Det kommer frem at enkelte elever, til tross for utfordringer med de tekniske aspektene av svømming, viser en tilfredsstillende mestring av vannmiljøet. En slik innsikt gir et viktig grunnlag for å utvikle tilnærminger til undervisning og evaluering av vannkompetanse, som kan gå utover isolerte tekniske ferdigheter. En slik praktisk operasjonalisering av begrepet vannkompetanse ble også bekreftet av andre lærere i vår studie, som knyttet flere praktiske ferdigheter til begrepet: «Jeg kan jo se på noen som i anførselstegn svømmedyktig, men som likevel har kompetanse til å håndtere seg i vann og kan komme seg opp på kanten og kan holde seg flytende i vann og ikke ha panikk» (Petter). Her anser læreren i vår studie at eleven ikke er svømmedyktig ifølge kompetansemålet etter 4. trinn, men at eleven har tilstrekkelige ferdigheter og kompetanse til at eleven kan oppholde seg i vannet uten konstant tilsyn.

Videre diskuterer lærerne i vår studie tentative situasjoner hvor de selv mener at elevene har vannkompetanse ettersom de har tilstrekkelig med kompetanse i bassenget: «Det kan jo være en elev som ikke er svømmedyktig, som jeg fint kan la være på fem meters dyp uten at jeg må følge med på han hele tiden. Og da har du jo kompetanse i vann» (Petter). Her påpeker læreren i vår studie at eleven i den tentative situasjonen til tross for manglende svømmedyktighet, kan befinne seg på dypt vann, noe som indikerer en praktisk operasjonalisering av begrepet vannkompetanse.

Når lærerne i vår studie blir presentert de 15 kompetanseområdene som inngår i vannkompetanse, diskuterer de dem og drar koblinger til elevgruppene de underviser i svømmeopplæring:

Det er mange av elevene som klarer seg på flere av de her 15 punktene, i alle fall av de eldre elevene fordi at det har med fysisk og mental utvikling å gjøre, og det at en blir mer bevisst på ting jo eldre en blir. (Karina)

Her har Karina gjort seg noen observasjoner blant elevenes prestasjoner, og påstår at oppnåelsen av kompetanse på de 15 områdene har en sammenheng med fysisk og mental utvikling, og at det dermed vil være enklere for de eldre elevene å oppnå vannkompetanse.

Karina antyder her en gradvis utvikling av ferdigheter og bevissthet blant elevene, og at en må ha en helhetlig tilnærming, og ikke bare ta stilling til de fysiske aspektene, men også de mentale.

I dette funnet antydes det at vannkompetanse ikke utelukkende bør måles eller vurderes ut fra tradisjonelle svømmeferdigheter, men også med tanke på evnen til å forholde seg trygt og autonomt i vannet. Av våre analyser ved dette funnet kommer det frem at det er viktig å inkludere andre elementer som vannsikkerhet, selvtillit og forståelse av egen mestringsevne ved vurdering av vannkompetanse når det kommer til individenes ferdigheter i vann.

6.3 Svømmeundervisning utendørs – for noen en utopi, for andre en selvfølge

Dette hovedfunnet forklarer hvordan de ulike kroppsøvingslærere i vår studie operasjonaliserer begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse når de skal planlegge en tentativ undervisningsøkt. I våre analyser kommer vi frem til at flere av lærerne i vår studie viser evne til å reflektere over hva som bør inngå i undervisningsøkten, samtidig som de vurderer egne erfaringer og kompetanse.

Lærerne i vår studie startet med å diskutere hva de ville gjort med elevene dersom undervisningen skulle foregått ute i nærmiljøet. Lærerne vi intervjuet listet opp en del aktiviteter og øvelser de ville gjennomført med elevene.

Det som går igjen er å svømme forskjellige distanser både med og uten klær, det å ta i bruk båt eller sup-brett for å komme seg ut i vannet hvor det er litt dypere og bruke de for å øve på selvberging og livredning. Det å kjenne på bølgene og hvordan vannets egenskaper opptrer, prøve hvordan en redningsvest eller andre flytemidler fungerer. Det å leke og ha det gøy i vannet for å skape en god opplevelse for elevene. Et av premissene i planleggingen av denne undervisningsøkten var at elevene tidligere hadde vært i vannet ute. Noen av mener at uavhengig om elevene har vært i vannet ute tidligere bør økten startes med å kjenne på vannet og hvilke egenskaper det har den aktuelle dagen.

«Jeg tenker også liksom det å bare gå ut å kjenne litt på bølgene. For det er ganske stor forskjell på å svømme i bølger og kulde kontra et basseng hvor det er en behagelig temperatur og vannet oppfører seg så og si likt hver gang.» (Tonje)

I diskusjonen om hva de ønsker å gjøre med elevene kommer de også inn på hvorfor de ønsker å gjennomføre undervisningen på denne måten kommer de inn på å gjøre aktivitetene så

virkelighetsnære som mulig. De nevner det å bli dyttet ut i vannet fra båt og sup-brett som en mulighet. Da det å hoppe ut selv eller bare flyte i vannet ikke vil gi en like virkelighetsnær opplevelse. Lærerne i vår studie ønsker derfor å gi elevene autentiske opplevelser som de kan ta med seg videre.

«Hvis du faller ut av en båt, så er det jo sjelden fordi du har hoppet uti med vilje, men at du får surprise-effekten kanskje, så det å bli dyttet ut i vannet mens de ikke ser når det skjer kan jo være en måte å gjøre det på» (Tonje).

Det som går igjen i samtalen mellom lærerne i vår studie er, hvordan alle nevner livredning og poengterer hvor viktig det er å øve på spesielt livredning ute. De vektlegger også forskjellen på å bedrive selvbergning og det å redde andre. De samme redskapene kan tas i bruk, men det vil være forskjellige måter å løse oppgaven på.

«Det måtte ha vært å hoppe fra en båt, for så prøve å få dratt det her mennesket opp, og prøve å komme seg selv opp i båten hvis du er alene, for det er ganske interessant å dra seg opp i noe som beveger seg» (Petter).

Flere av lærerne i vår studie som ble intervjuet uttrykker bekymring for hvordan et slikt undervisningsopplegg vil se ut i praksis, da de ser flere utfordringer med gjennomføringen. Flere av lærerne påpeker både elevenes og deres egen sikkerhet som noe det må tas stilling til i gjennomføringen. De nevner skolens manglende utstyr og ressurser for å få gjennomført undervisning ute, selv om de anerkjenner at dette er noe de og skolen må ta stilling til med de nye kompetansemålene i LK20. Et annet punkt som nevnes er egne erfaringer og egen kompetanse knyttet til svømmeundervisning ute. Enkelte av lærerne i vår studie som ble intervjuet er mer skeptiske enn andre til å selv skulle gjennomføre et slikt undervisningsopplegg ute og begrunner det med manglende erfaringer og mangel på kompetanse.

«Jeg har jo drevet en del med uteundervisning i form av uteskole, og har derfra fått litt erfaring for hva som er viktig å tenke på i undervisning ute, men igjen så har jeg ingen erfaring fra å ha svømmeopplæring ute.» (Mathias).

Til Mathias sitt svar stilte vi et oppfølgingsspørsmål for å prøve å finne ut om han mente noe av erfaringene han har fra uteundervisning kan overføres til svømmeundervisning ute.

«Jeg ser jo for meg at noe av det jeg har lært kan brukes der, men det er jo helt andre rammer når en skal ut i vannet, så for min egen del skulle jeg hatt mer erfaring og kompetanse før jeg hadde tatt med meg elevene ut og følt meg helt sikker» (Mathias).

I presentasjonen av funnene hvor kroppsøvingslærerne har planlagt svømmeundervisning ute, viser grundig refleksjon fra lærerne i vår studie for hvordan begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse kan operasjonaliseres i praksis. Lærerne vi intervjuet viste også evne til å planlegge tilpasset undervisning for å gi elevene autentiske opplevelser, med aktiviteter som simulere virkelighetsnære situasjoner. Samtidig fremhevet lærerne, bekymringer rundt sikkerhet og manglende erfaring med svømmeundervisning ute.

7 Diskusjon

Hensikten med vår mastergradsavhandling er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår begrepene svømmedyktig og vannkompetanse, og dermed hvordan de praktisk operasjonaliserer begrepene i undervisningssammenheng og planlegging av tentativ økt. På bakgrunn av det skal vi diskutere og løfte frem funnene fra studien, og ta utgangspunkt i tidligere forskning deriblant Pierre Bourdieu sine begreper habitus og kapital, Wolfgang Klafkis sin kategoriale danningsteori, læreplanteori og Self-efficacy.

7.1 Fra teori til praksis: dykk inn i svømmedyktighetens verden

I vår masterstudie presenterer lærerne i vår studie en forståelse av begrepet svømmedyktighet som er sterkt knyttet opp mot læreplanen i kroppsøvingsfaget. Det kommer til syne ved at lærerne vi intervjuet ser på begrepet svømmedyktig som målbart, konkret og spesifikt, samt vektlegging på objektiv vurdering av elevene i undervisningskontekst og relevans i undervisningssammenheng.

I forbindelse med diskusjonen hvor lærerne i vår studie skulle få frem deres forståelse av hva begrepet svømmedyktighet inneholder og rommer, ser vi at flertallet hyppig henviser seg til en spesifikk definisjon av begrepet. De støtter seg til kompetansemålet etter 4. trinn som spesifikt tar for seg hva det vil si for elevene å være svømmedyktige (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). En lærer i vår studie forteller at å være svømmedyktig betyr å ha ferdigheter som å svømme distanse, dykke og ha evne til å oppholde seg i vann. Dette rommer flere, men ikke alle av de utfordringene og ferdighetene som elevene må mestre for at de skal kunne kalle seg

svømmedyktige per definisjon fra kompetansemålet i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Tidligere forskning viser at det eksisterer flere definisjoner på begrepet svømmedyktig, enn det som Kunnskapsdepartementet (2020) forteller i kompetansemålet etter 4. trinn. Vi kan se det i sammenheng med lærernes uttalelser er hva informantene til Helene Eriksen har definert begrepet som i masteroppgaven «Svømmedyktige livbergere» (Eriksen, 2020). De forteller at i tillegg til de nevnte ferdighetene som bør inngå i begrepet, er det viktig å ha kontroll, være trygg og holde roen når en oppholder seg i vann (Eriksen, 2020, s. 50). Gjennom forklaringen hvordan de forstår begrepet svømmedyktig, tar de ikke i betraktning at kontroll, trygghet og å holde ro, er en del av begrepet. Derimot blir evnen til å oppholde seg i vannet ansett som nødvendig, dersom de skal betegnes som svømmedyktige. Som sees i sammenheng med trygghet og kontroll mens de utøver de ulike ferdighetene. Madsen et al. (2019, s. 10) definerer en svømmedyktig person som er trygg, trives i vannet og mestrer ulike ferdigheter. Definisjonen til Madsen et al. (2019, s. 10) er noe ulik fra det lærerne i vår studie støtter seg på i deres forståelse av begrepet. Det som er relevant å bemerke seg at er at ferdigheter og evne til å oppholde seg i vannet står sentralt, som kan sees i sammenheng med de andre definisjonene på begrepet fra tidligere forskning.

Samtidig som elevene skal bli svømmedyktige gjennom den svømmeopplæringen som gjennomføres i dagens skole, viser flere av de andre lærerne i vår studie at måling av svømmeferdigheter er en sentral del av opplæringen. For å kunne måle om elevene når opp til ferdighetene som presiseres i kompetansemålet i kroppsøvningsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Hvor det blant annet blir sagt at de elevene som ikke når opp til de ferdighetene som er satt i kompetansemålet, ikke per definisjon er svømmedyktige da den er målbar i forhold til de andre kompetansemålene i læreplanen. Tilbake i 1978 ble det oppfunnet en test av forskeren Erbaugh for å måle svømmeferdighetene til barn (Erbaugh, 1978, s. 1179). Siden det å kunne mestre ferdighetene i kompetansemålet om svømmedyktig, tilsier om du har evne til å svømme eller ikke. Vil det å svømme være en nødvendig ferdighet for å overleve i ulike situasjoner med vann. Ifølge forskning eksisterer det per dags dato ikke et operativt verktøy som kan bruke for å aktivt måle svømmeferdighetene til elevene på en valid og pålitelig måte (Chan et al., 2020, s. 1670). Moran et al. (2012) har skrevet om seks aspekter; *distansesvømming, flyte, svømme på rygg, stupe fra kanten, dykke og svømme under vann*, og at disse ansees som essensielle svømme- og overlevelsesferdigheter som elevene bør kunne. De aspektene kan brukes som et verktøy for å måle om elevene har gode svømmeferdigheter (Moran et al., 2012, s. 4). Svakheten eller faren med å anvende et slikt verktøy for å måle

ferdighetene til elevene, er at de ikke presiserer om elevene er svømmedyktige hvis de ikke kan mestre de seks aspektene. Derimot kan de brukes som et aktivt redskap for hvordan kroppsøvingslærer generelt kan planlegge og styrke svømmeopplæringen.

Hver enkelt lærer i vår studie har ulike forutsetninger, i form av utdanning og arbeidserfaring, som kan påvirke hvordan de tolker læreplanen. Dersom en tolker hvordan Monika forstår begrepet svømmedyktig og hva hun legger i begrepet, kan en danne seg et bilde av hvordan hun har arbeidet med læreplanen i skolen. Hennes år med arbeidserfaringer tyder på at hun arbeidet med flere versjoner av læreplaner i kroppsøving, som har påvirket hvordan hun tolker den nåværende formelle læreplanen. Hvordan en lærer velger å arbeide med læreplanen avhenger av hvordan den blir oppfattet og tolket, som vil påvirke hvordan de igjen operasjonaliserer læreplanen (Bjørnsrud, 2009, s. 115). Samt hvordan de oppfatter læreplanen i kroppsøvingsfaget og hva de underviser i de ulike læringsarenaene behøver ikke å samsvare med hverandre (Goodlad, 1979, s. 62-63). Læreres erfaringer og forståelser i vår studie vil forme hvordan en planlegger undervisning, utvikles det vurderingsmetoder og ulike måter for å veilede elevene mot målene som er satt i læreplaner. I dagens skole jobber generelt alle lærere på ulike trinn med læreplaner i de ulike fagene, inkludert læreplanen i kroppsøvingsfaget. Hvor mye de enkelte lærerne i vår studie har arbeidet med den formelle læreplanen, vil komme til syne når de skal forklare hvordan de forstå begrepet svømmedyktighet. I tillegg til hvor mye de velger å støtte og forholde seg til læreplanen i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det tyder på at enkelte lærere i vår studie har gjort seg opp noen erfaringer mot målene i læreplanen, og deretter anerkjent at elever har andre ferdigheter som derimot burde blitt inkludert i kompetansemålet. Hvor det er ferdigheter som omhandler grunnleggende kunnskap om effektivisering av pust og kroppsbevegelse, som læreren mener burde implementeres som en del av kompetansemålet.

Selv om lærere i vår studie knytter begrepet svømmedyktig til kompetansemålet i læreplanen, kan vi se at de også har gjort seg noen dyptgående refleksjoner om hva begrepet faktisk innebærer. Noe av det lærerne i vår studie sier indikerer et behov for å utvide forståelsen av begrepet, som å gå bort i fra den tradisjonelle oppfatningen hvor svømmedyktighet primært blir regelmessig knyttet til innendørs basseng. Hvilke refleksjoner en lærer gjør, kan være med på å avgjøre hvordan de tolker den formelle læreren (Goodlad, 1979, s. 61-62). Lærerne i vår studie har tydelig reflektert over at den tradisjonelle svømmeundervisningen innendørs, også burde trenes på utendørs i ulike omgivelser. Tilsier et ønske fra deres side i skolen, at det eksisterer

et behov for å utvide forståelsen til en mer helhetlig tilnærming av kompetansemålet som angår svømmedyktighet. De kompetansemålene i læreplanen til kroppsøvningsfaget som angår temaet svømming fra 2., 4, og 7. trinn, forteller at undervisningen skal foregå i vann uten spesifisert læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4-7). Etter 10. trinn ser vi kompetansemål hvor elevene skal bruke sine svømmeferdigheter som de har lært de tidligere årene til å øve på livreddende førstehjelp i vann ute i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Hvordan ville det da ha blitt dersom kompetansemålet etter 4. trinn, fikk inn at det å øve på å bli svømmedyktige ikke bare skal forekomme i det tradisjonelle læringsmiljøet. Selve hovedmålet er at elevene skal karakteriseres som svømmedyktige, men også på andre arenaer enn innendørs basseng. Derimot kan det føre til at det mulig skulle blitt innført en variasjon av undervisningsmiljø, som elevene vil møte på flere ulike tidspunkter i og utenfor skolekontekst. Som også lærerne vi intervjuet forteller ved at begrepet bør revideres til å omhandle hvilke spesifikke undervisningsmiljø kompetansemålene bør undervises i, og ikke bare vann som Kunnskapsdepartementet (2020, s. 4-7). I tillegg til om det vil ha noe å si for å gjøre kompetansemålet om svømmedyktighet mer relevant og ikke minst inkluderende for alle elevene i dagens skole.

I vår studie har lærerne gjort grundige refleksjoner for hvordan læreplanen blir tydelig presentert, og hvordan den kommer til syne i den ordinære undervisningen. De har store ønsker for en variasjon i undervisningsmiljø, når de arbeider med kompetansemålet som omhandler svømmedyktighet i skolen. Kan vi se at de har mange og relevante erfaringer fra deres egne undervisningsøkter med svømming, og hvordan refleksjonen deres omhandler ønsker for å gjøre begrepet inkluderende for alle elever gjennom å inkludere andre ferdigheter. Hvordan lærerne i vår studie velger å gjøre handlinger og valgene som tas i undervisning, styres av habitusen til det enkelte individet (Bourdieu, 1977, s. 78). Hver enkelt lærer i vår studie tilegner seg kunnskap på ulike måter slik at de kan velge de handlingene som skal brukes i undervisning. Gjenspeiler seg i hvordan de aktivt velger å anvende den kunnskapen de har tilegnet seg om svømming gjennom praktiske handlinger (Wilken & Andreassen, 2008, s. 36-37). Habitusen formes av det kroppen gjør når de øver på begrepet svømmedyktighet, og at kroppen derfor selv uttrykket habitus (Wilken & Andreassen, 2008, s. 37). Kan en se at det elevene erfarer praksis henger tett sammen med deres habitus. Gjennom de erfaringene lærerne i vår studie har tilegnet seg i ulike undervisningssituasjoner, har fått de til å reflektere over at elevene burde øve på å bli svømmedyktige gjennom å inkludere ulike undervisningsmiljø.

Ettersom lærernes refleksjoner og erfaringer i vår studie kommer fra deres undervisningspraksis da de ønsker variasjon i undervisningsmiljø, kan sees i sammenheng med en forståelse av hvordan habitusen deres, er formet av erfaringer og kunnskaper om svømming, som igjen påvirker deres valg og handlinger i undervisningen. Gjennom å praktisere og reflektere over ulike undervisningsmetoder og miljø, søker lærerne i vår studie aktivt etter å fremme en inkluderende tilnærming til begrepet svømmedyktighet for å ruste elevene til senere situasjoner hvor de skal svømme i basseng, innsjø, elver og hav. Derfor kan vi si at de refleksjonene og handlingene lærerne vi intervjuet gjør i undervisningene ikke bare er et resultat av deres habitus, men også et uttrykk for deres engasjement for å skape meningsfulle læringsmuligheter når det kommer til begrepet svømmedyktighet. Da kompetansemålet etter 4. trinn om svømmedyktighet ikke gir lærerne vi har intervjuet rom for å inkludere andre ferdigheter og vurdere elevene på andre grunnlag. Siden den muligens er for målbar, i tillegg til å gå bort fra det tradisjonelle undervisningsmiljøet innendørs basseng.

Hvordan lærerne i vår studie velger å planlegge og tilpasse svømmeopplæringen avhenger av hvilken kompetanse de selv har. Opplæringslova (1998) §10-2 forteller at lærere i skolen må ha relevant kompetanse for de fagene de skal undervise i. Hvilken kompetanse læreren har spiller en avgjørende rolle for hvordan de velger å planlegge undervisningsøktene. En lærer som har god kompetanse vil være bedre rustet til å tilpasse undervisningen slik at elevene har en jevn progresjon i utvikling av kompetanse innenfor svømming (MHFA & HVL, 2022, s. 4). Lærerne i vår studie forteller at det er store individuelle variasjoner blant elevene sine svømmeferdigheter, hvor enkelte sine manglende oppnåelser av kompetansemålet ikke betyr en svakhet i svømmeferdighetene deres. Hvor det presiseres et behov for en nyansert tilnærming til hvordan begrepet svømmedyktig blir operasjonalisert i svømmeopplæringen for å kunne vurdere elevene rettferdig. Ut fra våre egne erfaringer med svømmeopplæring i vårt utdanningsløp og vikartimer i skolen, har vi fått inntrykk i skolen ofte blir tilbydd å gjennomføre livredningskurs og at de deretter kan undervise i svømming med deres egne klasser. Forskrift til opplæringslova (2006) §14-2 fastslår at det på barnetrinnet ikke stilles krav til at lærere må ha studiepoeng for å undervise i kroppsøvingfaget. Risikoen ved at lærere på barnetrinnet ikke har nødvendig og tilstrekkelig med kompetanse, er at det kan påvirke kvaliteten på opplæringen og til slutt utgjøre en risiko for elevene sin egen sikkerhet. Gjølme og Grydeland (2021b, s. 18) forklarer relevansen for at både lærere og elever skal øve på naturlige og autentiske opplevelser i, ved og på vann, slik at lærerne kan gi erfaringer til senere situasjoner. Ulempen ved det er lærere som verken har studiepoeng i kroppsøvingfaget eller

har tilstrekkelig kompetanse for å undervise i svømming slik at elevene kan bli svømmedyktige. Det vi derimot kan se er at i Forskrift til opplæringslova (2006) §14-3 krever at alle lærere som skal undervise i kroppsoving på ungdomsskolen må ha 30 studiepoeng for å undervise i faget. I hvilken grad dette etterfølges, kan vi forskere ikke uttale oss noe om. Hvor de i utdanningsforløpet lærer, erfarer og utvikler en kompetanse for å undervise i svømming, og forstår relevansen med at elevene skal bli svømmedyktige for å kunne mestre ulike teknikker og ferdigheter i senere situasjoner.

Elevene har forskjellige utgangspunkt og et stort mangfold når lærerne i vår studie snakker om elevenes svømmeferdigheter. Det gir et interessant innblikk i hvordan lærerne velger å vurdere elevenes svømmedyktighet og hvordan de velger å tilpasse vurderingen til ulike miljøet og omstendigheter. Flere av lærerne som vi intervjuet stiller seg kritisk til om ferdighetene til elevene og reflekterer over en bekymring om disse ferdighetene kan overføres til andre vannmiljøet. Svømmeundervisningen som gjøres skal danne et grunnlag med ferdigheter for at elevene skal håndtere eventuelle drukningsituasjoner, og mestre ulike og varierende miljø (Gjølme & Grydeland, 2021b, s. 17-18). Det understreker aktualiteten for å utvikle ferdigheter som er robuste og anvendbare i ulike situasjoner, og at lærerne er oppmerksomme på denne utfordringen i svømmeundervisningen er meget bra. Derimot forteller Quan et al. (2015, s. 20) at ferdigheter i et bestemt miljø som innendørs basseng, ikke nødvendigvis kan overføres til et annet miljø med andre omgivelser. For at de elevene som er svømmedyktige skal ha en mulighet til å kunne håndtere en endret situasjon med sine ferdigheter i vann. Er lærerne i vår studie avhengig av å benytte seg av tidligere opplevelser blant elevene fra når de har mestrer tilsvarende oppgaver, og å overføre de oppgavene i de andre miljøene som innsjø og hav (Bandura, 1997, s. 80-81).

Elevene skal oppleve den positive effekten av de autentiske mestringserfaringene som de tilegner seg av kjente og ukjente oppgaver i andre undervisningsmiljø enn utenfor det standardiserte bassenget (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125-126). Samlet sett ser vi at lærerne som vi intervjuet sin bevissthet om det store mangfoldet i elevenes svømmeferdigheter og et behov for å tilpasse måten en vurderer svømmedyktighet. Deres kritiske refleksjoner om overførbarheten av ferdigheter understreker at det å utvikle robuste ferdigheter hos elevene er viktig for at de skal kunne håndtere varierte vannmiljøer og situasjoner. Samt at forskningen peker på betydningen av å skape autentiske mestringserfaringer for elevene gjennom varierte undervisningsmiljø, som kan bidra til å utvikle tillit og kompetanse til å håndtere situasjoner på

en trygg og effektiv måte. Slik at de ferdighetene som elevene tilegner seg ved kompetansemålet som omhandler svømmedyktighet, er tilstrekkelige ferdigheter til å mestre ulike miljø og situasjoner som de kan møte på i situasjoner gjennom livet.

Lærerne i vår studie har anerkjent at elevene innehar ferdigheter kan bidra til å skape autentiske mestringserfaringer, men elevene kategoriseres nødvendigvis ikke som svømmedyktige. De læringsopplevelsene som lærerne bruker, kan anvendes for å beskrive de læringsmulighetene elevene har innenfor ulike oppgaver (Mantei & Kervin, 2009, s. 3). Ved å rette fokuset mot de ferdighetene som elevene faktisk behersker, selv om de ikke passer inn i en tradisjonell definisjon av kompetansemålet etter 4. trinn i læreplanen. Kan lærerne i vår studie bidra til å styrke elevens selvtillit og selvfølelse gjennom å anvende deres pedagogiske evner til å skape forbindelser. Hvor forbindelsene gir muligheter for at de skaper opplevelser for elevene som kan overføres til kunnskap og forståelse innenfor svømmeopplæringen i skolen (Mantei & Kervin, 2009). I tillegg til at det er viktig for å oppmuntre elevene til videre læring og utforskning av vannmiljøer på en trygg og positiv måte. Så gjennom å undervise og gi elevene autentiske læringsopplevelser om svømming med å bruke de ferdighetene som elevene har i ulike situasjoner. Gir lærerne i vår studie, ifølge forskning, en reell mulighet til å skape forbindelser mellom det som undervises i skolen og ta det med å anvende det senere i livet (Herrington & Oliver, 2000, s. 26). For det er når lærerne evner å skape autentiske opplevelser for elevene, at det åpner for en forståelse blant elevene hvordan kunnskapen kan gjenspeiles i andre situasjoner (Herrington & Oliver, 2000, s. 25-26). Lærerne i vår studie anerkjenner elevenes individuelle ferdigheter og ser en vei for å skape autentiske læringsopplevelser i svømmeundervisningen. Ved å fokusere på elevenes styrker og muligheter, kan lærerne ikke bare styrke deres selvtillit, men også legge grunnlaget for en dypere forståelse som kan overføres til senere situasjoner med vann. Som gir lærerne som i intervjuet studie en gyllen mulighet til å inspirere elevene til å lære i ulike undervisningsmiljø og øke kompetanseutviklingen blant elevene.

Diskusjonen viser at lærerne har en god forståelse av begrepet svømmedyktighet, men er noe farget av kompetansemålet i læreplanen. Og reflekterer over de utfordringene som følger med å undervise dette i grunnskolen. Gjennom refleksjon og praksis har de utviklet ulike strategier for å skape en mer inkluderende tilnærming til svømmeopplæring. Lærerne i vår studie ser behovet for å gå utover tradisjonelle undervisningsmetoder og miljøer for å sikre at elevene utvikler robuste ferdigheter som kan anvendes i forskjellige vannmiljøer. Det inkluderer å

fokusere på trygghet, kontroll og trivsel i vann, samt gi elevene autentiske læringsopplevelser som styrker deres selvtillit og kompetanse i ulike situasjoner.

7.2 Vannkompetanse – et begrep i utvikling

I vårt arbeid med masteroppgaven ser vi lærere i vår studie som presenterer en usikkerhet i formulering av en forståelse av begrepet vannkompetanse. Samtidig erkjenner de at vannkompetanse omfatter ulike aspekter som egenskaper av vann, sikkerhet, selvtillit og mestringsevne, og de er sentrale i vurdering av elevers ferdigheter i vann.

Lærerne i vår studie som vi intervjuet poengterer at selv om begrepet vannkompetanse må inneholde noen av de samme kompetanseområdene som svømmedyktig, så må det også inneholde noen flere aspekter. De mener at begrepet må inneholde noen av de samme tekniske ferdighetene som svømmedyktig, slik som det å svømme, dykke og flyte. Samtidig påpeker de at begrepet bør romme kunnskap om vannets egenskaper, en form for risikoforståelse, livredning og vurdere hva en selv er i stand til å gjøre. Dersom en tar utgangspunkt i Stallman et al. (2017, s. 3) sine 15 kompetanseområder som er presentert i tabell 3 når en skal definere vannkompetanse kan en se at lærerne i vår studie gjennom sin forståelse av begrepet vannkompetanse er i nærheten av hva forskningen sier. Når lærerne sier at de tekniske ferdighetene som også inngår i svømmedyktighet er en del av vannkompetanse er de inne på kategorien selvberging, selv om det er flere punkter der enn hva lærerne nevner. De kommer ikke inn på svømming i åpent farvann, det å bruke flytemidler og svømme med klær. En kan argumentere for at akkurat disse er vesentlige ferdigheter for individer å ha, da de fleste drukningsulykker ikke skjer i basseng, men ute i åpent farvann. Det kan en se ut av Redningselskapet (u.å-a) statistikk over drukningsulykker hvor det kommer frem at de fleste drukningsulykkene skjer ved fall fra land og ved bruk av fritidsbåt.

Når lærerne i vår studie snakker om at deres forståelse av begrepet vannkompetanse også handler om kunnskap om vannets oppførsel, elevenes evne til å vurdere hva de mestrer og til å ta gode valg. Snakker de om punktene som kommer inn under risikovurdering. Kunnskap om vannets oppførsel er nødvendig da der er stor forskjell på hvordan vannet opptrer i basseng kontra ute i åpent vann, og i åpent vann kan det være store variasjoner. En slik kunnskap vil innebære en forståelse om hvordan bølger fungerer og påvirker hvordan en bør bevege seg i vannet, det samme gjelder tidevann og strømninger i vannet. Det en kan se ut fra Redningselskapet (u.å-a) er at de fleste drukningsulykkene foregår ute, og med en økt

kunnskap om hvordan vannet opptrer kunne kanskje noen av disse være unngått. Det vil i de fleste tilfeller ikke være tilstrekkelig med kun kunnskap, selv om det er det lærerne fokuserer på, da erfaringer vil gi elevene utvidet kunnskap og kompetanse. Samtidig skiver Gjølme og Grydeland (2021a, s. 37) at siden de fleste drukningsulykkene skjer ute bør det øves under ulike forhold, noe som tilsier at kunnskap alene ikke er tilstrekkelig.

Lærerne i vår studie tar også opp det å vurdere egne ferdigheter i vannet og det å ta gode valg som punkter som de forbinder med vannkompetanse. Det å vurdere egne ferdigheter og vurdere hva som er gode valg eller ikke, kan omhandle å kjenne sine egne styrker og svakheter og å kunne vurdere hva som er realistisk at en selv klarer. Ved at lærerne vi intervjuet reflekterer over det fundamentale ved å vurdere egne ferdigheter i vann, hvor de forstår at organisering av egne evner kan bidra til å forsterke eller svekke ens egen begrensning i vannmiljøet. Sett i sammenheng med formal dannning, kan lærernes vi intervjuet sine refleksjoner påvirke hvordan de kan velge å undervise og veilede elevene i de ulike vannmiljøene. Formal danning tar utgangspunkt i enkelt individets forutsetninger og evner til å utføre handlingene i undervisningene (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Altså vil det være essensielt for lærerne i vår studie å vurdere hvordan de kan tilpasse undervisningen for å inkludere alle elevene, uavhengig av deres ferdighetsnivå i vann, som å tilby ulike læringsmuligheter og aktiviteter som passer for ferdighetsnivåene.

Det å kunne ta gode valg i vannrelaterte situasjoner, handler om hvilken kunnskap, erfaringer og verdier det enkelte individet innehar. Hvilke valg som blir tatt i møte med ulike situasjoner med vann, kan sees i sammenheng med den metodiske danningen da individet har blitt tilført av metoder for å kunne handle i senere situasjoner (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 35). Å ha evne til å ta gode valg baserer seg på tilføring av metoder gjennom undervisning, hvor metodene kan være kunnskap, erfaringer og verdier som individet gjør til sitt eget. Kompetansen rundt å kunne ta gode valg handler først og fremst om de holdningene og verdiene individet får fra familien. Ifølge Prieur og Sestoft (2006, s. 89) kan handlingene som blir gjort sammenlignes, men den kroppsliggjorte formen av kulturell kapital. Siden de handler om hvordan en samhandler med omverdenen i form av språk og handlinger som stammer fra sosialisering innad i familien (Prieur & Sestoft, 2006, s. 89-90). Lærerne i vår studie reflekter over sin egen forståelse av vannkompetanse, og hvordan det kan påvirke deres tilnærminger til undervisning og veiledning i vannmiljøene. Ved å utvikle og tilpasse sin undervisning kan alle elever inkluderes uavhengig av ferdighetsnivåene, og det å styrke evnen til å ta gode valg kan

gjøre at elevene i senere situasjoner vil handle hensiktsmessig og sikkert i ulike vannmiljøet. I tillegg kan elevenes holdninger, verdier og sosiale adferd knyttes til interaksjonene som gjøres i familien, hvor påvirkningene bidrar til det enkelte individets evne til å navigere og samhandle med omverdenen i vannrelaterte situasjoner.

Holdninger og verdier blir presentert som et av punktene i Stallman et al. (2017, s. 3) sin fremstilling av kompetanseområdene i begrepet vannkompetanse. Noe som kan sees i sammenheng når lærerne i vår studie reflekterer og viser til en viss grad forståelse av hvordan begrepet kan implementeres i undervisning. Moran (2013, s. 4) skriver «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». Det Moran (2013, s. 4) forteller om holdninger og verdier bidrar til å skape en forståelse for sikkerhet ved ferdsel i, på og ved ulike vannmiljøer. Noe som samsvarer med kompetansemålene etter 2., 7., og 10. trinn i læreplanen som berører trygg ferdsel og sikkerhet i, ved og på vann (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5 og 7-8). Hvilke holdninger og verdier elevene har kan påvirke deres evne til å evaluere risiko og konsekvenser. Har elevene negative holdninger og verdier kan det påvirke hvilke valg de gjør i ulike beslutningsprosesser i vannet. Klafki, 1965, sitert i Straum (2018, s. 35-36) forteller om vektlegging av individet selvforståelse og bevissthet omkring verdikonflikter. Ved at individet åpner seg for å ta imot innholdet som læres i den eksemplariske undervisning og motsatt, vil elevene utvikle en dypere forståelse av deres egne holdninger og verdier. Slik at de kan være bedre rustet til å håndtere eventuelle risikofylte situasjoner i vannet på en ansvarlig måte (Straum, 2018, s. 36). I konteksten av punktet til Stallman et al. (2017, s. 3) og sitatet til Moran (2013, s. 4) om vannkompetanse, kan den dobbeltsidige åpning fra Klafki, 1965, sitert i Straum (2018, s. 35), bidra til å oppmuntre elevene til å reflektere over sine egne holdninger og verdier knyttet til vann, og hvordan disse påvirker deres risikovurdering. Ved å utvikle en empatisk forståelse for konsekvensene av handlingene som gjøres, kan elevene forstå og ta ansvarlige valg i tillegg til å ta hensyn til sikkerhet på en rasjonell måte.

Da lærerne i vår studie fikk presentert de 15 kompetanseområdene Stallman et al. (2017, s. 3) presenterer som vesentlige for å ha vannkompetanse, kommer det frem at lærerne mener elevene i større grad vil være i stand til å håndtere disse jo eldre de blir. Lærerne vi intervjuet mener det er slik fordi elevene vil være mer utviklet både fysisk og mentalt. De eldre elevene har naturligvis utviklet sine svømmeferdigheter og fysiske evner mer i vannmiljøet, enn de

elevene som har startet med vanntilvenning og innlæring av teknikker. Gjølme og Grydeland (2021b, s. 17) presiserer at vanntilvenning og det å gi elevene en god vannfølelse er vesentlig før innlæring av andre teknikker øves inn. Elever som har gode svømmeteknikker, vil ruste dem til å mestre ulike aspekter av vannkompetanse og å forstå og kunne handle i eventuelle drukningssituasjoner (Langendorfer, 2011, s. 2-3). Derimot er det viktig for lærerne som undervise i svømming at de må se på ferdigheter og evner fra et dynamisk perspektiv, da svømming eller vannkompetanse er en ferdighet som kontinuerlig må utvikles (Langendorfer, 2011, s. 2-3). I tillegg til at elevene modnes fysisk, kommer også økt mental modenhet med alderen. Hvor de i senere alder har evne til å vurdere risiko og konsekvenser grundigere enn elever på småtrinnet. De kan forstå de potensielle farene knyttet til vann og ansvarlige valg basert på en slik forståelse. Som bør sees i sammenheng med punkt 11-13 og 15 i Stallman et al. (2017, s. 3) sine kompetanseområder som omhandler risikoforståelse og evne til å vurdere risiko og forebygge uhell. Videre har eldre elever kunne opparbeidet seg kunnskap og erfaringer knyttet til kompetanseområdene i vannkompetanse, gjennom formell opplæring, svømmeundervisning og en aktiv deltakelse i vannrelaterte aktiviteter. Som derfor vil bidra til å øke kunnskapen og erfaringene til elevene som bidrar til å styrke evnene for å håndtere de 15 forskjellige kompetanseområdene i vannkompetanse Stallman et al. (2017, s. 2). Lærerne i vår studie understreker at fysiske og mentale utviklingen til elevene er viktig når det gjelder å håndtere ulike aspekter av vannkompetanse. Samt at behovet for en dynamisk tilnærming til undervisning i svømming og vannsikkerhet, er viktig for å integrere kunnskap og erfaringer gjennom kontinuerlig utvikling og læring hos elevene.

I vår studie skiller lærerne mellom å være svømmedyktig og å ha vannkompetanse, og indikerer en utvidet forståelse av begrepet som omfatter en bredere kontekst enn bare rent tekniske ferdigheter. De reflekterer over å integrere en helhetlig tilnærming til undervisning og vurdering av elevenes vannkompetanse, og peker mot muligheter for at en slik forståelse kan ha overførbar verdi til andre vannmiljøer og ferdigheter. Ifølge tidligere forskning vil ferdigheter, kunnskap og erfaringer tilegnet i en bestemt kontekst være til nytte i andre situasjoner eller miljøer (Guignard et al., 2020, s. 942). Lærerne reflekterer over forståelsen av vannkompetanse og reflekterer over behovet for en tilnærming til undervisning og vurdering av elevenes ferdigheter. Som peker mot at forståelsene kan ha overførbar verdi til andre vannmiljøer og ferdigheter. I form av at de erfaringene og kunnskapen som er relevant for svømmebassenget kan overføres til andre vannmiljøer, som innsjøer, hav eller elver. Siden det er en større forskjell mellom situasjonen og det miljøet, ved det som har blitt lært i bassenget og som skal overføres

til det ukjent dynamisk miljø, kan det sees i sammenheng med fjern overførbarhet (Guignard et al., 2020, s. 942). Ved at lærerne i vår studie anerkjenner en sammenheng mellom vannkompetanse og potensiell overførbarhet, kan de utforske måter å integrere disse prinsippene i undervisningen på en måte som ikke bare fremmer trygg atferd i vann, men som også utvikler generelle ferdigheter som er nyttige i ulike kontekster. Hvor en nær overføring kan brukes til å se på sammenhengene mellom de ulike situasjonene for å finne likheter mellom det som har blitt lært og erfart, og som skal overføres til et annet miljø (Guignard et al., 2020, s. 942). derfor kan en slik innsikt om overførbarhet være verdifull ikke bare for lærerne i vår studie, men også gjennom arbeid med overføring av ferdigheter og kunnskap til elevene.

Ved å skille mellom svømmedyktighet og vannkompetanse, og ved at lærerne i vår studie ønsker å legge grunnlaget for å gi elevene en dypere og mer relevant læringsfaring. Lærerne reflekterer over hvordan overførbarhet kan integreres i undervisning slik at det ikke bare fremmer trygg atferd i vann, men som også utvikler generelle ferdigheter og bevissthet som er verdifulle i andre situasjoner med vann. En slik tilnærming stemmer overens med Pinto og Murcia (2023, s. 2) sin teori om overførbarhet, som vektlegger hvordan ferdigheter, kunnskap og erfaring fra en spesifikk kontekst kan være anvendbare og nyttige i andre situasjoner. Ved å integrere prinsippene for overførbarhet i undervisning, slik lærerne i vår studie reflektere over, går fokuset utover kun fremme tekniske svømmeferdigheter. Som omfatter også utvikling av generelle ferdigheter og bevissthet som kan være verdifulle i vannrelaterte i situasjoner. Som inkluderer evnen til å vurdere risiko, kommunisere, samarbeid og håndtere ulike utfordringer i vannmiljøet (Pinto & Murcia, 2023, s. 3). Helhetlig tilnærming til undervisning bidrar ikke bare til å forberede elevene på trygg og ansvarlig atferd i vann, men som også gir dem et sett med ferdigheter som kan være nyttige og anvendbare i livssituasjoner i vannmiljø. Det understrekes at integrering av overførbarhetens prinsipper i undervisningen betydningen av å gi elevene meningsfull og relevant læringsopplevelser som forbereder dem på forskjellige utfordringer de kan møte i både og utenfor vannmiljøer (Pinto & Murcia, 2023, s. 2-3). For lærerne i vår studie kan arbeidet ha betydning for å gi elevene meningsfulle og relevante læringsopplevelser som rustet dem for de varierte utfordringer de kan møte, både i og utenfor vannmiljøer.

Begge avsnittene peker på relevansen av å se utover tekniske svømmeferdigheter og heller rette fokus på å utvikle generelle ferdigheter og bevissthet som kan være nyttige i vannrelaterte situasjoner. Guignard et al. (2020, s. 942) forteller om ulike former for overførbarhet, inkludert fjern overførbarhet, og hvordan overføring av lærte ferdigheter i undervisning har verdi for

andre vannmiljøer og ferdigheter. Lærerne i studie ønsker å implementere prinsippene for overførbarhet i undervisningen for å utvikle generelle ferdigheter og bevissthet hos elevene. Som kan sees i sammenheng med det Pinto og Murcia (2023, s. 2-3) forteller om vektlegging av ferdigheter og kunnskap fra en spesifikk kontekst som kan brukes i andre situasjoner. Samtidig understrekes behovet for å ta hensyn til overførbar verdi av vannkompetanse til andre miljøer og ferdigheter. Som bidrar til å forstå betydningen av å gi elevene meningsfulle og relevante læringsopplevelser. Samlet sett tolker vi det slik at lærerne i vår studie forstår og har et behov for å forstå å kunne overføre verdien av vannkompetanse til ulike miljøer og ferdigheter, noe som bidrar til å gi elevene meningsfulle og relevante læringsopplevelser som rustet dem for varierte utfordringer.

Det utforskes flere sentrale aspekter ved praktisk operasjonalisering og utvikling av vannkompetanse, hvor lærerne i vår studie reflekterer over at tradisjonelle svømmekrav og tekniske ferdigheter må sees bort ifra når de prater om begrepet vannkompetanse. De praktiske ferdighetene som lærerne identifiserer som sentrale for vurderingen av elevenes vannkompetanse, bør aspektene integreres i undervisning og ved evaluering av elevenes ferdigheter. Det blir tydeliggjort av lærerne vi intervjuet at vannkompetanse ikke bare omfatter tekniske svømmeferdigheter, men også evnen til å håndtere seg i vannmiljøet på en trygg og tilfredsstillende måte. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2020, s. 6) tar begrepet svømmedyktighet for å kunne utføre tekniske svømmeferdigheter på en god og hensiktsmessig måte. Her forstår lærerne i vår studie at begrepet vannkompetanse går utover det, mens det innebærer en bredere forståelse av hvordan en trygt kan oppholde seg i vannmiljøet. Langendorfer (2014, s. 77) forteller at for lærerne sin planlegging av undervisning for at elevene skal oppnå vannkompetanse. Er det nødvendig å ta stilling til de fem komponentene begrepene omfavner i tillegg til kontroll og koordinative egenskaper i vann (Langendorfer, 2014, s. 77-78). Siden vannkompetanse ikke bare inkluderer å svømme teknisk, men også praktiske ferdigheter som å kunne holde seg flytende, komme seg opp på kanten og unngå panikk i vannet. Lærerne i vår studie understreker at det er viktig å inkludere flere aspekter av vannferdigheter i undervisningen og evaluering av elevenes ferdigheter. Det antyder på at lærerne forstår at vannkompetanse er mer knyttet til evnen til å håndtere ulike situasjoner og utfordringer i vannet på en sikker og hensiktsmessig måte, i motsetning til bare å beherske svømmeteknikker.

Lærerne i våre studier reflektere rundt tentative situasjoner og farer på dypt vann og hvordan de situasjonene kan gi innsikt i elevenes reelle vannkompetanse. Lærernes rolle i vår studie vurderer og utvikle vannkompetanse hos elevene, og betydningen av det vil gi elevene kompetanse og å bidra til å utvikle kompetansen gjennom ulike undervisningsmiljø. Lærerne vi intervjuet diskuterer situasjoner der elevene kan ha vannkompetanse til tross for manglende svømmedyktighet, og enkelte lærer forteller at noen elever i deres svømmeundervisning kan bevege seg trygt i dypere vann uten konstant tilsyn. I forhold til tidligere forskning, ser en at vannkompetanse bør omfatte flere ferdigheter og å forstå hvordan en forholder seg trygt i vannmiljøer. Noe som ikke kun innebærer tekniske svømmeferdigheter, men også evne til å håndtere situasjoner og utfordringer i vann, slik det blir fremhevet av lærerne i vår studie (Stallman et al., 2017, s. 3). Selv om det presiseres at enkelte elever kan ha vannkompetanse, men ikke kategoriseres som svømmedyktig etter kompetansemålet i læreplanen. Eksistere det ulike former for overførbarhet av ferdigheter og kunnskap fra en spesifikk kontekst til andre situasjoner (Guignard et al., 2020, s. 942). Som bidrar til å utvide forståelsen til lærerne i vår studie ved at de forstår og delvis understreker hvor viktig det er å vurdere hvilken kompetanse elevene har i ulike vannrelaterte situasjoner, og ikke bare basert på tradisjonelle svømmekrav som presiseres av læreplanen. Samtidig spiller lærerne en sentral rolle i å vurdere og utvikle elevenes kompetanse ved å identifisere og vise ulike ferdigheter som er relevante for hvordan en oppholder seg i ulike vannmiljøer. Hvordan lærerne velger å undervise for at elevene skal tildeles kunnskap om vannkompetanse, handler om hvilken samling de selv har kunnskap, ferdigheter og erfaringer som individer og som gruppe. Noe som kan sees som en form for kulturell kapital som de tar med seg inn i undervisningen (Priour & Sestoft, 2006, s. 88-89). Gjennom sin evne til å vurdere og utvikle elevenes kompetanse, bidrar til å overføre den kulturelle kapitalen til elevene, slik at de kan gjøre det til sitt eget og vite hvordan de skal håndtere vannet uten å kunne tekniske svømmeferdigheter.

Diskusjonen om vannkompetanse viser at begrepet omfatter mer enn bare tekniske svømmeferdigheter. Lærerne i studien vår påpeker at vannkompetanse også bør inkludere kunnskap om vannets egenskaper, risikoforståelse, livredning, og evnen til å vurdere egne ferdigheter og ta gode valg. De mener at erfaringer i forskjellige vannmiljøer er essensielle, ettersom drukningsulykker oftest skjer i åpent farvann. Det understrekes også at vannkompetanse bør utvikles dynamisk, tilpasses elevenes fysiske og mentale utvikling, og integreres med generell risikoforståelse og sikkerhetskunnskap. Lærerne reflekterer over

hvordan de kan tilpasse undervisningen for å fremme trygg og ansvarlig atferdig i vann, samt overføring av ferdigheter til ulike vannmiljøer og situasjoner.

7.3 Svømmedyktig eller vannkompetanse – hva bør vektlegges i skolen?

Hvorvidt enn bør vektlegge svømmedyktighet eller vannkompetanse i skolen har lærerne i vår studie reflektert over ut ifra deres forståelse av begrepene. Hvordan de ulike perspektivene på svømmedyktighet kontra vannkompetanse og hvilke faktorer som bør vektlegges i svømmeundervisning og vannsikkerhet, er temaer som lærerne i vår studie aktivt diskuterer. Lærerne vi intervjuet ser sammenhengen mellom begrepene uten at de selv er klar over det når de reflektere, og de ser at elevene nødvendigvis ikke behøver å være svømmedyktige etter definisjonen i kompetansemålet for å være kompetente i vann.

Lærerne som vi intervjuet, reflekterer over begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse når de skal forklare hvordan de forstår begrepene ved å inkludere ulike komponenter. Lærerne i vår studie forstår begrepet svømmedyktig vektlegger de primært tekniske ferdigheter som svømming, dykking og evne til å oppholde seg i vann, som kan trekkes til kompetansemålet etter 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Noe som står i kontrast til hvordan de forstår begrepet vannkompetanse, hvor lærerne i studien argumenterer for at begrepet må omfatte flere aspekter inkludert kunnskap om vannets egenskaper, risikoforståelse, livredning og selvbedømmelse av egne evner (Stallman et al., 2017, s. 2). Ser en på sammenhengen mellom de to forståelsene kan en indikere en utvikling fra tradisjonell forståelse av svømmedyktighet, til en helhetlig forståelse representert ved begrepet vannkompetanse. En slik overgang understreker behovet for å ikke bare ha fokus på at elevene skal klare de ulike svømmeteknikkene, men også en bredere forståelse av vannsikkerhet og bevissthet i undervisningene. Videre ser en i forhold til forskningen til Eriksen (2020) og Madsen et al. (2019) om hvordan ulike studier og forskere har ulike perspektiver på begrepet svømmedyktighet. Som kan bidra til å forklare variasjonen i læreres forståelse av begrepet i vår studie, og hvorfor noen vektlegger tekniske ferdigheter mens andre inkluderer mer omfattende aspekter som trygghet og kontroll i vann.

Relevansen av å måle og evaluere elevenes svømmeferdigheter bare med forskjellige fokus og innfallsvinkler, er noe som diskuteres når lærerne i vår studie formulerer forståelser. Det blir fremhevet at måling av svømmeferdigheter er en sentral del av svømmeopplæringen i skolen,

og det pekes på kompetansemålet i læreplanen til kroppsvøvingfaget som et referansepunkt (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Å mestre ferdighetene som er satt i kompetansemålet, er avgjørende for å kunne regnes som svømmedyktige ifølge lærerne som vi intervjuet. Imidlertid påpekes det på en mangel på et operativt verktøy for å måle elevene på en pålitelig måte (Chan et al., 2020, s. 1670). Lærernes forståelse av vannkompetanse inkluderer kunnskap om vannets oppførsel, risikovurdering og evnen til å ta gode valg i vannet. Hvor det poengteres at kunnskap om vannets oppførsel, spesielt i åpent vann, er nødvendig for å forstå og håndtere ulike situasjoner trygt og effektivt (Gjølme & Grydeland, 2021a, s. 37). Her blir erfaringer også fremhevet som en viktig kilde til utvidet kunnskap og kompetanse. Fokuset på tekniske ferdigheter knyttet til svømmedyktighet, og å inkludere kunnskap om vannets oppførsel og evne til å ta gode valg og vurdere risiko. Kan tolkes som et behov for å evaluere og forstå elevenes svømmeferdigheter presiseres av lærerne i vår studie, ved å utvide tilnærmingen til svømmeopplæringen for å inkludere en bredere forståelse av vannsikkerhet og kompetanse. Ved å kombinere måling av tekniske ferdighet med kunnskap om vannets egenskaper og risiko, kan lærerne bedre ruste elevene til å være trygge og ansvarlige i ulike vannmiljøer.

Refleksjon over begrepet svømmedyktig og behovet for å utvide forståelsen av det er noe lærerne i vår studie fremhever. Det argumenteres for å gå bort i fra den tradisjonelle oppfatningen knyttet til svømmedyktighet utelukkende til innendørs basseng, og heller inkludere trening i ulike utendørs omgivelser. Et slikt perspektiv peker på behovet for en mulig i endring i kompetansemålet om svømmedyktighet og en inkludering av ulike undervisningsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Som kan føre til at undervisningen blir mer relevant og inkluderende for alle elevene. Lærerne vi intervjuet reflekterer samtidig over å ta gode valg i vannmiljøer, og hvordan det er knyttet til individet kunnskap, erfaringer og verdier. Refleksjoner rundt metodisk dannelse understreker at evnen til å ta gode valg baserer seg på tilegnelse av metoder gjennom undervisning, samt individets holdninger og verdier som påvirkes av sosialisering i familien (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 35; Prieur & Stestoft, 2006, s. 89-90). En sammenheng kan sees på for hvordan lærerne i vår studie sine refleksjoner over svømmeundervisning og svømmedyktig også berører spørsmålet om elevenes evne til å ta gode valg i det vannmiljøet en befinner seg i. Ved utvidelse av undervisningene til ulike miljøet og tilpasninger for å inkludere alle elevene, kan de styrke elevene til å ta hensiktsmessige og sikre valg i ulike situasjoner med vann.

Videre har lærerne vi intervjuet reflektert over læreplanens presentasjon og dens implementering i undervisningen, spesielt med tanke på kompetansemålet om svømmedyktighet. De ønsker en variasjon i undervisningsmiljøet for å gjøre begrepet inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Som understreker et behov ytterligere for å ikke bare begrense svømmeundervisningen til innendørs bare begrenses til innendørs basseng, men som inkludere andre vannmiljøer. Lærerne i vår studie sine valg og handlinger styres av deres individuelle habitus, som er formet av deres erfaringer og kompetanse om svømming (Bourdieu, 1977, s. 38; Wilken & Andreassen, 2008, s. 36-37). Som vil komme til syne i deres praksis og valg av undervisningsmetoder. Samtidig reflekteres det over betydningen av holdninger og verdier i vannkompetanse. Ifølge Stallman et al. (2017, s. 3) og Moran (2013, s. 4) forteller de at holdninger og verdier er sentrale i å skape en forståelse for sikkerhet i og rundt vann. Kompetansemålene i læreplanen vektlegger også trygg ferdsel og sikkerhet i vannmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5 og 7-8). Klafki, 1965, sitert i Straum (2018, s. 35-36) bidrar til å forstå hvordan individets selvforståelse og verdikonflikter påvirker deres evne til risikovurdering og ansvarlig atferd i vannmiljøer. Gjennom empatisk forståelse av konsekvensene av handlinger, kan elevene utvikle seg til å ta ansvarlige valg og ta hensyn til sikkerhet på en rasjonell måte (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 35-36). En kan se en sammenheng mellom hvordan lærernes refleksjoner i vår studie gjøres i undervisningen søker å fremme en ny tilnærming til svømmeundervisningen, samtidig som de tar hensyn til elevenes holdninger, verdier og behov for sikkerhetsforståelse i ulike miljøet. Som indikere en bevissthet blant lærerne i vår studie om betydningen av å integrere både praktisk svømmeopplæring og utvikling av holdninger og verdier knyttet til sikkerhet i vann.

Lærerne vi intervjuet skiller mellom begrepene svømmedyktig og vannkompetanse, og reflektere over en utvidet forståelse av begrepene. Ved å anerkjenne at ferdigheter og kunnskap tilegnet i en bestemt kontekst, for eksempel i et svømmebasseng, kan være nyttige og overførbare til andre vannmiljøer, som innsjøer, hav eller elver. Det kan sees i sammenheng med tidligere forskning som påpeker at erfaringer og kunnskap opparbeidet i en gitt situasjon kan være verdifulle og anvendbare i andre situasjoner eller miljøer (Guignard et al., 2020, s. 942). Videre viser lærerne en bevissthet om fjern overførbarhet, som referere til evnen til å overføre ferdigheter og kunnskap fra en situasjon til en annen som kan være betydelig forskjellig. Noe vi tolker som at lærerne i vår studie erkjenner at det kan være utfordrende å overføre læring fra et svømmebasseng til et annet dynamisk miljø som et hav (Guignard et al., 2020, s. 942). Sammenhengen mellom begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse blir

tydelig når lærerne reflektere over hvordan prinsippene og erfaringene knyttet til svømmeundervisning i et bassengmiljø kan være relevante og overførbare til andre vannmiljøer.

I anerkjennelse om sammenhenger mellom begrepene svømmedyktige og vannkompetanse, kommer tydelig frem når lærerne vi intervjuet reflekterer over å kunne skille begrepene og vektlegge betydningen av å integrere prinsippene for overførbarehet i undervisning. Ved å implementere det i undervisningen, søker lærerne i vår studie etter å kunne gi elevene en dypere og mer relevant læringsopplevelse som går utover kun tekniske svømmeferdigheter. Pinto og Murcia (2023, s. 2-3) understreker at overførbarehet forteller om at ferdigheter, kunnskap og erfaringer fra en spesifikk kontekst kan være anvendbare og nyttige i andre situasjoner. Noe som samsvarer med lærernes refleksjoner i vår studie om å integrere prinsippene for overførbarehet i undervisningen for å utvikle generelle ferdigheter og bevissthet som er verdifulle i ulike situasjoner. Derfor kan en se at lærernes forståelse av begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse i vår studie, er knyttet til en bredere tilnærming til undervisning som tar hensyn til overførbarehet av ferdigheter og kunnskap. Som bidrar til å gi elevene meningsfulle og relevante læringsopplevelser, som rustet dem for ulike utfordringer i vann, både i og utenfor skolekonteksten.

I vår studie skiller lærerne mellom begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse, og reflektere over hvordan de må operasjonalisere og utvikle vannkompetanse. De ser en sammenheng mellom begrepene ved å anerkjenne at tradisjonelle svømmekrav og tekniske ferdigheter alene ikke er tilstrekkelig for å definere vannkompetanse. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2020, s. 6) er svømmedyktighet definert som evnen til å utføre tekniske svømmeferdigheter på en god og hensiktsmessig måte. Lærerne i vår studie forstår imidlertid at vannkompetanse går utover det, og inkluderer også å kunne håndtere seg trygt i ulike vannmiljøer. Den bredere forståelsen av vannkompetanse krever en annen tilnærming og evaluering av elevenes ferdigheter. Langendorfer (2014, s. 77-78) understreker også å inkludere flere aspekter av vannferdigheter i undervisningen, i tillegg til kontroll og koordinasjon i vann. Det innebærer praktiske ferdigheter som å holde seg flytende, komme seg opp på kanten og unngå panikk i vannet (Langendorfer, 2014, s. 77-78). Lærerne i vår studie erkjenner det behovet og understreker essensen av å inkludere de aspektene i undervisningen og evaluering av elevenes ferdigheter. Det viser at de ser en sammenheng mellom begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse ved å utvide definisjonen av svømmedyktighet for å

inkludere en bredere forståelse av hvordan en oppholder seg i vann. I tillegg ser lærerne som vi intervjuet hvordan vannkompetanse kommer til syne i flere av kompetansemålene til læreplanen, og at kompetansemålene i sin helhet er en stor del av begrepet vannkompetanse.

I vår studie ser det ut til at lærerne har en dypere forståelse av vannkompetanse enn bare tekniske ferdigheter, de reflekterer over situasjoner der elevene demonstrerer trygghet i dypere vann, selv om de kanskje ikke oppfyller tradisjonelle svømmekrav. De reflekterer over at vannkompetanse omfatter flere ferdigheter enn bare svømming, og at det er viktig å vurdere ulike aspekter av elevenes evner og ferdigheter i vann (Stallman et al., 2017, s. 2). Lærerne i vår studie understreker deres egen rolle i å vurdere og utvikle elevenes kompetanse, og de identifiserer og viser relevante ferdigheter som er nødvendig for å håndtere forskjellige vannmiljøer. Noe som tyder at de ikke bare fokuserer på å lære elevene å svømme, men også utvikle dere evne til å håndtere situasjoner og utfordringer med vann. Samt reflektere over overførbarheten av ferdigheter og kunnskap fra en kontekst til en annen (Guignard et al., 2020, s. 942). Det kan indikere at lærerne i vår studie forstår at elevenes vannkompetanse kan være relevant og anvendbar i undervisning, selv om de ikke oppfyller kravene etter kompetansemålet om svømmedyktighet. Egen samling av kunnskap, ferdigheter og erfaringer er noe lærerne som vi intervjuet forteller at de tar med inn i undervisningen, og bidrar dermed til å overføre en del av sin kulturelle kapital til elevene (Prieur & Sestoft, 2006, s. 88-89). Hvor det er relevant for å hjelpe elevene med å utvikle elevenes forståelse og håndtering av vannet, selv om de ikke har tilstrekkelige svømmeferdigheter.

Elevene har ulike utgangspunkter når det gjelder svømmeferdigheter, og lærerne i vår studie tilpasser sin vurdering av ferdighetene til forskjellige miljøer og omstendigheter. Det kan indikere en forståelse av at tradisjonelle krav til svømmedyktighet kanskje ikke er tilstrekkelige for å vurdere elevenes generelle kompetanse i vann (Gjølme & Grydeland, 2021b, s. 17-18). Flere av lærerne som vi intervjuet stiller seg kritisk til om elevenes ferdigheter kan overføres til andre vannmiljøer, noe som forteller om en bevissthet om behovet for å utvikle mer allsidige og anvendbare ferdigheter. Samtidig forteller forskningen til Quan et al. (2015, s. 20) at ferdigheter tilegnet i et spesifikt miljø ikke nødvendigvis kan overføres til et annet uten tilpasning. Lærerne i vår studie viser også at de er avhengige av å trekke på elevene tidligere erfaringer og mestring av lignende oppgaver for å kunne tilpasse undervisningen til ulike undervisningsmiljøer. Som illustrere en anerkjennelse av betydningen av å utvikle generelle ferdigheter som kan tilpasses forskjellige kontekster (Bandura, 1997, s. 80-81). Totalt sett ser

vi at lærerne vi intervjuet har en bredere forståelse av kompetanse i vann, og erkjenner behovet for robuste og anvendbare ferdigheter som kan tilpasses ulike situasjoner i undervisningsmiljøene.

I vår studie anerkjenner lærerne og verdsetter elevenes ferdigheter, selv om de ikke passer inn i den tradisjonelle definisjonen av svømmedyktighet. Lærerne i vår studie understreker og fokuserer på de faktiske ferdighetene som elevene behersker, uavhengig om de samsvarer med den tradisjonelle definisjonen av begrepet. Det viser en forståelse av at svømmeferdigheter kan være mangfoldige og ikke begrenset til tekniske aspekter (Mantei & Kervin, 2009, s. 3). Betydningen av autentiske læringsopplevelser som bidrar til å styrke elevenes selvtillit og selvfølelse, kan støttes opp mot forskningen til Herrington og Oliver (2000, s. 25-26) som fremhever at autentiske opplevelser gir dypere forståelse og muligheten til å overføre kunnskap til ulike situasjoner. Lærernes rolle i vår studie er å skape forbindelser mellom det som undervises i skolen og praktisk bruk senere i livet. En bevissthet blant lærerne i studien om behovet for å forberede elevene på reelle utfordringer de kan møte utenfor skolen (Herrington & Oliver, 2000, s. 25-26). Samlet sett viser det at lærerne vi har intervjuet ser på svømmeundervisning som mer enn bare tekniske ferdigheter, og at de verdsetter og utnytter elevenes individuelle ferdigheter for å skape meningsfulle og autentiske læringsopplevelser. Noe vi tolker som at støttes opp om at kompetanse i vann ikke bare handler om å oppfylle tradisjonelle krav til svømmedyktighet, men også om å utvikle generelle ferdigheter og forståelse som er relevante i andre vannmiljøer i og utenfor skolen.

For å oppsummere diskusjonen i dette kapittelet bør det dermed vektlegges en helhetlig tilnærming i skolen som kombinerer tekniske svømmeferdigheter med bredere aspekter av vannkompetanse. Dette inkluderer kunnskap om vannets oppførsel, risikovurdering, og evnen til å ta ansvarlige valg. Ved å integrere prinsippene for overførbarhet og autentiske læringsopplevelser, kan elevene rustes til å håndtere ulike vannmiljøer trygt og effektivt. Det sikrer en mer omfattende og relevant svømmeopplæring som er tilpasset elevenes behov og virkelige utfordringer de kan møte utenfor skolen.

7.4 Kan autentiske læringsopplevelser i utesvømming gi elevene livsnødvendige erfaringer

Kroppsøvingslærerne i vår studie gir oss et innblikk i hvordan de operasjonaliserer begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse i planlegging av undervisning. Lærerne i vår studie

reflektere over og vurderer hva som burde bli inkludert i undervisningsøkter, samtidig som de implementerer egne erfaringer og kompetanse. Det forklares hvordan elevene kan lære og utvikle seg i svømming, og rette fokus mot hvordan lærerne sin rolle som veileder og tilrettelegging av læring.

Hvordan lærerne i vår studie velger å planlegge den tenkte undervisningsøkten utendørs og valg av hvilke aktiviteter og ferdigheter de vurderer som relevante og nyttige for elevenes læring mestring, vil gi et helhetlig bilde av hvordan de velger å bruke sine erfaringer, kompetanse og utdanning. Tidligere forskning forteller at å endre undervisningsmiljø kan bidra til at individene utvikler ferdighetene de har, og at utviklingen må sees som en atferd fra et overordnet perspektiv (Langendorfer, 2011, s. 2-3). Hvor atferden altså elevenes utvikling av ferdigheter, vil påvirkes av egenskapene, målet og miljøkonteksten de befinner seg i (Langendorfer, 2011, s. 2-3). Ved at lærerne i vår studie velger å gå vekk fra det tradisjonelle svømmebassenger og til nærmiljøet som innsjø eller hav, kan det ha betydning for hvilke ferdigheter elevene utvikler. Hvilke aktiviteter og øvelser lærerne velger og hvordan de velger å gjennomføre, kan sees i sammenheng med hvordan de forstår begrepene svømmedyktighet og vannkompetanse. Lærerne vi intervjuet forteller en relevans mellom å øve på svømming med og uten klær, bruk av redskap som båt, sup-brett og øvelser med selvberging og livredning kan bidra til en helhetlig læringserfaring for elevene. Det kan sees i sammenheng med det Quan et al. (2015, s. 20) forteller at spesielle faktorer og klær bør tas med i tillegg til de psykomotoriske ferdighetene som utvikles gjennom at elevene befinner seg i vannet og hva de gjør. Ved at lærerne i vår studie tilrettelegger for svømmeundervisning utendørs i ulike miljøer, åpnes det opp for en mangfoldig læringsmulighet som kan stimulerer til utvikling av elevenes ferdigheter. Det reflekteres over en anerkjennelse hvor elevene kan dra nytte av varierte erfaringer og utfordringer, hvor deres trygghet i vannet styrkes, samtidig som det fremmer en dypere forståelse av svømming som en viktig livsferdighet.

Lærerne i vår studie reflektere over at elevene vil dra nytte av varierte erfaringer og utfordringer som blir tilpasset det læringsmiljøet de befinner seg i, samt evne til å tilpasse seg ulike situasjoner og miljøer. Det presenteres en usikkerhet blant elevenes tidligere erfaringer og hva som må tilpasses i planlegging av undervisningen. Ettersom elevene har ulike forutsetninger og behov når de skal arbeide med å utvikle en forståelse av svømming og øve på livreddende ferdigheter i nye læringsmiljø, er det vesentlig for lærerne å skape et inkluderende læringsmiljø. Alle kjente og ukjente tilegnelsesprosesser som lærerne vi intervjuet introduserer for elevene

og som blir gjennomført, fører til at elevene skaper erfaringer gjennom kroppsliggjørelse (Jerlang, 2009, s. 114). Når elevene lærer om sikkerhetsaspektet ved ferdsel i vann uavhengig av miljø, og utprøvelser av aktiviteter for å kjenne hvordan ulike redskaper kan hjelpe dem. Bidrar lærerne i vår studie med aktive roller for å ta hensyn og tilpasse slik at alle elever skaper seg gode og nødvendige erfaringer. De erfaringene som elevene får og tar med seg videre ved å bruke de konsekvent i vannet, gjør at de utvikler kompetansen innenfor ulike områder som basseng, hav, innsjø og elv. På bakgrunn av dette kan elevene forstå hvordan de skal handle hvis de møter lignende ved senere anledninger (Jerlang, 2009, s. 114). I tillegg til at elevenes kulturelle kapital blir styrket gjennom samling av kunnskap og erfaringer, utøving av ferdigheter og benyttelse av tilgjengelige ressurser (Jerlang, 2009, s. 121). Vi kan se det som at erfaringene og kompetanse som elevene potensielt kan utvikle gjennom den tentative undervisningsøkten utendørs bidrar til å bygge deres kulturelle kapital (Prieur & Sestoft, 2006, s. 89). For gjennom praktisk erfaring med ulike aktiviteter og sikkerhetsprosedyrer, tilegner elevene seg verdifull kunnskap og ferdigheter som kan være nyttige i deres kontekstuelle kontekst og senere livssituasjoner.

Ønskene om å gi elevene autentiske og virkelighetsnære opplevelser i svømmeundervisningen ved den tentative undervisningsøkten, gis oss et innblikk i hva lærerne i vår studie mener er essensielt å øve på. De fokuserer på betydningen av å simulere reelle situasjoner, som å falle ut av en båt, for å forberede elevene på potensielle nødsituasjoner i vannet. Noen av lærerne vi intervjuet avdekker eventuelle bekymringer og utfordringer knyttet til gjennomføringen av disse aktivitetene. Hvordan lærerne ønsker å gjøre aktivitetene så virkelighetsnære som mulig ved å falle ut i vannet fra en båt og mestrer oppgaven som gis, kan føre til at den enkelte eleven opplever mestring da troen på egne evner og kompetanse vil øke (Bandura, 1997, s. 81). Ved at elevene får en mulighet til å delta i nødsituasjoner som å falle ut av en båt, får elevene ikke bare muligheten til å utvikle sine svømmeferdigheter, men også til å lære viktige ferdigheter som vannsikkerhet og håndtering av nødsituasjoner. Det kan sees i sammenheng med at når lærerne i vår studie skaper autentiske opplevelser i undervisningen blant elevene, kan det bidra til å fremme en helhetlig dannelselse hos elevene (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 34).

Det er relevant for lærerne vi intervjuet å reflektere kritisk over hvordan autentiske opplevelser blir implementert i den praktiske undervisningen. Selv om de situasjonene som lærerne velger å inkludere som kan gi verdifulle læringsopplevelser for elevene, kan de også medføre risiko og utfordringer. Ved å reflektere over hvilke opplevelser som blir implementert, gir det en

mulighet for å lærerne i vår studie å skape autentiske kontekster slik at kunnskapen som elevene lærer i gitte situasjonen kan dras til det virkelige liv senere (Herrington & Oliver, 2000, s. 25-26). For lærerne vi intervjuet blir det dermed relevant å skape forbindelser til elevene mellom det som undervises i en gitt skolesammenheng, og få elevene til å reflektere over hvordan det kan anvendes i lokalsamfunnet (Herrington & Oliver, 2000, s. 25). Dermed kan en se at gjennom å skape autentiske og virkelighetsnære opplevelser i den praktiske undervisningen, kan lærerne i vår studie bidra til å øke elevenes tro på egne evner og kompetanse, samtidig som de fremmer helhetlig dannelse i undervisningsprosessen.

Hvordan lærerne i vår studie anvender autentiske opplevelser bør sees i sammenheng med at elevenes behov og sikkerhet bør tas hensyn til under planlegging og gjennomføringen av den praktiske undervisningen. Derimot vurderer lærerne en nøye gjennomgang av sikkerhet og egnethet av aktivitetene som velges å bli gjennomført. De velger i tillegg å tilpasse aktivitetene til elevenes alder, ferdighetsnivå og komfortnivå i vannet. For alle elever som introduseres for et nytt miljø innenfor svømming, vil å gi elevene en vannfølelse gjennom vanntilvenning være nødvendig, noe som lærerne også reflekterer over. Ved å gi elevene en vannfølelse, vil elevene føle seg betraktelig mer komfortabel i vannet og miljøet undervisningen gjennomføres i (Gjølme & Grydeland, 2021b, s. 17). Lærerne i vår studie reflekterer over sikkerhet og hvordan tilføre elevene kompetanse gjennom de valgte aktivitetene. Ifølge tidligere forskning er det gunstig for lærere å ta hensyn til egenskapene til individene, for å deretter bestemme hvilken oppgave som skal gjøres og i hvilket miljøforhold oppgaven skal gjennomføres i (Langendorfer, 2011, s. 3-4). Elevene som er mottakelige for å ta imot teori gjennom eksemplarisk undervisning, ved bruk og utvikling av autentiske opplevelser. De mottakelige elevene vil bli belyst noe mer overordnet og generelt, i forming av erfaringer og kunnskap (Klafki, 1965, sitert i Straum, 2018, s. 35-36). Lærerne som reflekterer hvorfor det er nødvendig å gjennomføre aktivitetene, vil bidra til å skape gode læringsopplevelser ovenfor elevene. Som kan bidra til å identifisere den beste praksisen for å fremme en helhetlig utvikling av elevenes vannkompetanse på en trygg og effektiv måte.

Enkelte av lærerne i vår studie reflekterer og viser en bekymring ovenfor egen kompetanse og viser manglende selvtillit til å gjennomføre den praktiske svømmeundervisningen utendørs, men kompetanse om uteskole er til stede. Siden deres nåværende kompetanse fremstilles som negativ i form av manglende kunnskap om undervisning i feltet, kan lærerne sine tidligere erfaringer og sosiale bakgrunn være en faktor for et slikt utfall. Hvilke erfaringer og sosiale

bakgrunn som lærerne i vår studie fremstiller, avhenger av hvordan deres habitus er og som dermed styrer handlingene de gjør (Bourdieu, 1977, s. 78). Lærernes habitus vil dermed påvirke deres preferanser og adferdsmønstre, som igjen påvirker tidligere erfaringer med uteundervisning og manglende erfaringer og kompetanse ned svømmeundervisning utendørs. Når vi ser på svømmeundervisning utendørs, kan lærernes habitus i vår studie forstås som refleksjon av de objektive livsvilkårene som de har erfart og internalisert (Jerlang, 2009, s. 114). I konteksten av svømmeundervisning utendørs kan habitus omfatte lærerne sine tidligere erfaringer med vannmiljøet, deres generelle holdninger til utendørsaktiviteter og deres egne ferdigheter og komfortnivå i vannet. Erfaringene og holdningene kan bli overført i lærerne vi intervjuet sine kroppslige reaksjoner og handlinger når de skal planlegge og gjennomføre svømmeundervisning utendørs (Jerlang, 2009, s. 114-115). Ettersom lærerne i vår studie sine erfaringer, kroppslige reaksjoner, kompetanse og holdninger påvirker hvordan de forholder seg til gjennomføring av svømmeundervisning utendørs. En kan tolke det som at deres habitus bidrar til at lærerne vi intervjuet er litt mer tilbakeholdne for å ta med seg elevene ut i vannet, da det representerer en ny og ukjent situasjon for dem selv og elevene.

Videre kan lærerne i vår studie sin manglende erfaring med svømmeundervisning utendørs, og et tydelig ønske om mer kompetanse for å føle seg trygge i undervisningssituasjonen bli påvirket av deres begrensninger. Enkelte lærere snakker negativt om sin kulturelle kapital når de vurderer å potensielt skulle gjennomføre svømmeundervisning utendørs. Erfaringene de har med uteundervisning kan representeres som en form for kulturell kapital som kan brukes til å planlegge undervisningen og vurdere muligheter for å overføre erfaringene til svømmeundervisningen (Prieur & Sestoft, 2006, s. 90-91). Lærerne sin institusjonaliserte kapital i vår studie, som vil si at deres manglende kompetanse om temaet som de tidligere har lært under sin utdanning. På et senere tidspunkt vil det skape begrensninger for hvordan de velger å planlegge og hva de velger å gjøre i utesvømming, i og med at de ikke har tilstrekkelig med kompetanse innenfor svømming og svømmeundervisning utendørs. De enkelte lærerne peker imidlertid på mangelen av erfaringer med svømmeundervisning som en utfordring, og kan sees i sammenheng med hvordan de ulike formene for kulturell kapital kan påvirke beslutningene og handlingene de gjør (Prieur & Sestoft, 2006, s. 89-90). Vi tolker det slik at ettersom de enkelte lærerne i vår studie reflektere over deres bekymringer ovenfor sikkerhet, manglende kunnskap og erfaringer. Det kan virke som at interessen for å oppnå kompetanse og tilegne seg erfaringer om svømmeundervisning utendørs ikke er til stede. I lys av lærerne vi intervjuet sine manglende erfaringer og ønsker om mer kompetanse for å føle seg trygge i

svømmeundervisning utendørs, kan det være nødvendig med målrettede tiltak for å styrke deres ferdigheter og kunnskaper på dette området. Det understrekes et behov for anerkjennelse og adressering av begrensningene lærerne i vår studie står overfor, både i form av deres manglende erfaring og institusjonaliserte kapital, for å fremme en mer inkluderende og effektiv svømmeundervisning utendørs.

Lærerne i vår studie argumenterer og reflekterer over at det er avgjørende å implementere autentiske læringsopplevelser blant elevene, samt at noen reflekterer over manglende kunnskap og erfaringer. Det blir i tillegg reflektert over sikkerhet i form av hvilke faktorer som vil påvirke elevene i hav, innsjø og elv, som elevene ikke møter når de oppholder seg i bassenget. Hvordan lærerne i vår studie argumenterer og reflekterer over implementeringen av autentiske læringsopplevelser blant elevene, kan sees i sammenheng med begrepet overførbarhet. Overførbarhet referer til evnene til å anvende kunnskap, ferdigheter eller erfaringer fra en kontekst til en annen (Guignard et al., 2020, s. 942). Når lærerne i studien understøtter essensen av læringsopplevelsene, erkjenner de i tillegg behovet for at elevene skal kunne overføre kunnskap og ferdigheter fra undervisningen til praktiske situasjoner (Pinto & Murcia, 2023, s. 3). Ifølge Pinto og Murcia (2023, s. 3) bør elevene i skolen utvikle ferdigheter og forståelse som kan anvendes på tvers av ulike vannmiljøer, som vil styrke elevene sin vannkompetanse. Lærernes refleksjoner i vår studie over manglende kunnskap og erfaringer kan derfor sees på som et forsøk på å identifisere barrierer for overførbarheten mellom ulike vannmiljø. Gjølme og Grydeland (2021a, s. 37) forteller om et behov for å tilpasse undervisningen for å belyse de ulike forholdene i de forskjellige vannmiljøene, siden det forekommer mange drukningsulykker utendørs, bør elevenes ferdigheter og kunnskap øves på under forskjellige forhold. Noe som kan sees i sammenheng med refleksjonene til lærerne i vår studie om sikkerhet, og oppgaven om å lære elevene å forstå de spesifikke risikoene og utfordringene knyttet til ulike vannmiljøer. Samlet sett kan en derfor se på relevansen med å forstå overførbarheten av kunnskap og ferdigheter mellom ulike vannmiljøer, samt et behov for å tilpasse undervisningen for å fremme elevenes sikkerhet og vannkompetanse.

Diskusjonen om autentiske læringsopplevelser i utesvømming viser at slike erfaringer kan vi elevene nødvendige ferdigheter for livet. Ved å benytte seg av de realistiske utendørs miljøene som innsjøer og hav, kan lærerne utvikle elevenes svømmeferdigheter og forståelse for vannsikkerhet. Samtidig ser vi som forskere at lærerne uttrykker bekymringer over manglende kompetanse til å gjennomføre slik undervisning, noe som understreker behovet for økt

opplæring. Autentiske opplevelser fremmer overførbare ferdigheter, kan redusere risikoen for drukning og gi elevene livsnødvendige ferdigheter som vil være nyttige i fremtiden.

8 Avslutning

I løpet av dette kapittelet skal vi gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålet vårt, som lyder slik «Hvordan forstår kroppsøvingslærere begrepene svømmedyktig og vannkompetanse?» og «Hvordan blir begrepene operasjonalisert i en tenkt undervisningsøkt?». Vi har fått innsikt i kroppsøvingslærerne sine refleksjoner, bekymringer og visjon for å gi elevene gode ferdigheter og styrke elevenes kompetanse i vannmiljøet.

Lærernes forståelse av svømmedyktig var varierende, men det kommer frem at læreplanens definisjon etter 4. trinn var sentral. Noen lærere anså definisjonen som objektiv og tilstrekkelig, uttrykte andre bekymring for dens begrensninger. Lærerne argumenterte for at begrepet burde inkludere flere ferdigheter som pusting og kroppsbevegelse. Det understrekes at begrepet burde utvides til å omfatte ulike naturlige miljøer, ikke bare innendørs svømmebasseng. Dette indikerer et behov for en mer helhetlig tilnærming til begrepet svømmedyktig, i tillegg til utfordringer med å vurdere elever som ikke når definerte kriterier, og et behov for en nyansert tilnærming til undervisning for å sikre rettferdig evaluering av elevenes ferdigheter.

I lærernes forståelse av vannkompetanse avdekket vi en variasjon i deres kjennskap til begrepet, hvor noen lærere fant det ukjent og forsøkte å tolke det i forhold til andre relevante ferdigheter som livredning og risikoforståelse. Videre reflekterte lærerne over begrepets betydning og argumenterte for en bredere tilnærming til undervisning og vurdering av elevens vannkompetanse. Det indikeres et behov for å inkludere ulike elementer, som praktiske ferdigheter og forståelse av vannets egenskaper i vurderingen av vannkompetanse. Noe som understreker at det må tas hensyn til tekniske og ikke-tekniske aspekter ved elevenes ferdigheter i vann.

Gjennom lærernes planer og refleksjoner rundt svømmeundervisning ute i nærmiljøet, kommer begrepet vannkompetanse frem. Lærerne listet opp en rekke aktiviteter som kan gi elevene autentiske opplevelser, inkludert selvberging, livredning og å kjenne på vannets egenskaper. Samtidig uttrykte de bekymringer knyttet til sikkerhet og manglende erfaring med svømmeundervisning utendørs. Funnene viser en grundig refleksjon blant lærerne om hvordan

begrepene svømmedyktige og vannkompetanse kan operasjonalisering i praksis, samtidig som de erkjenner utfordringene ved å gjennomføre slik undervisning.

Vi forskere har reflektert over at lærernes tolkninger av begrepene varierer, men at de er samstemte når det gjelder behovet for en mer helhetlig tilnærming til både svømmedyktig og vannkompetanse. Det innebærer å integrere flere ferdigheter og å ha en bredere forståelse av ulike vannmiljøer. Lærerens refleksjoner og bekymringer knyttet til undervisning i vannmiljøer viser deres engasjement for å gi elevene autentiske og trygge læringsopplevelser. Samlet sett understrekes det at undervisningsmetoder for hvordan elevenes ferdigheter og trygghet i vannmiljøet bør utvikles for å få en videre forståelse og kompetanse.

8.1 Veien videre

I arbeidet med vårt masterprosjekt har det dukket opp flere spørsmål vi kunne ønsket å få svar på. Vi skal i dette kapitlet komme med forslag til hvordan videre forskning på temaene svømmedyktig og vannkompetanse kan gjøres.

Vårt masterprosjekt tar utgangspunkt i et begrenset antall deltakere, så det kunne vært interessant å lese forskning på hva et større antall lærere legger i begrepene og hvordan de operasjonaliserer de i praktisk undervisning. Samtidig ville det vært en idé å observere undervisning i tillegg til intervjuer. Da deltakerne i intervjuene kan si hva som helst om operasjonaliseringen i praksis, men en vet da ikke om dette er det som faktisk skjer i undervisning. Det kunne også vært en idé å supplere med enten spørreundersøkelse som når ut til flere lærere eller individuelle intervju for å komme dypere inn på enkelte situasjoner, i etterkant av fokusgruppeintervjuene.

For oss har det vært interessant å forske på lærerne, men vi har også gjort oss opp tanker om andre vinklinger på temaet som det kunne vært interessante å forske på. En av måtene det kunne blitt gjort på er å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med lærerne. Det kunne vært interessant å forske på svømmeundervisningen som foregår i dagens lærerutdanning, og i hvilken grad utesvømming blir praktisert. Det ville i tillegg vært interessant å forske på kurs som tilbys i enkelte deler av landet som kompetanseheving. I Nord-Norge, ville det vært interessant å undersøke samarbeidet mellom Universitetet i Tromsø og Ishavskysten- og Midt-Troms friluftsråd.

Svømmeopplæring og vannkompetanse er tema det er viktig å fortsette forskningen på, da drukningsulykker fortsatt skjer, og ønsket generelt bør være å redusere antallet. Samtidig er svømmeopplæringen noe av det viktigste elevene skal gjennom i løpet av skolegangen, og som bør gjøres best mulig for alle. For at det skal være mulig er det nødvendig med forskning på hva som gjøres og hva som bør gjøres i fremtiden.

8.2 Styrker og svakheter med oppgaven

I dette kapitlet skal vi presentere det vi ser på som styrker og svakheter med vår masteroppgave for å være så transparente som mulig. Derfor har vi valgt å se på både det positive og negative ved oppgaven.

En kan se på fokusgruppeintervju som både en styrke og en svakhet i vår masteroppgave. Det vi ser på som styrker er at deltakerne i intervjuene hadde kjentskap til hverandre, som kan gjøre det enklere å dele sine meninger. I fokusgruppeintervjuene var det flere deltakere som gjorde at samtalen føltes mer naturlig enn hva det ville vært ved gjennomføring av individuelle intervjuer. Det vi ser på som svakheter ved fokusgruppeintervju er det er enklere å si seg enig med hverandre og ikke ytre egne meninger, da det kan være flaut å inne egne svakheter innenfor profesjon. Noe som vi opplevde i det ene intervjuet hvor en deltaker tok initiativ til å diskutere temaene vi presenterte, hvor de andre deltakerne endte opp med å dele mindre. Vi kan se for oss at det å ha blitt intervjuet sammen med sine kollegaer, kan gjøre at en er mer påpasselig for hvordan en ordlegger seg for å ikke skape uoverensstemmelser.

En styrke med vår masteroppgave er at vi er to forskere som har valgt å skrive sammen. Det har gjort at vi alltid har hatt muligheten til å diskutere med hverandre i utarbeidelsen av funn og resultater, ettersom vi har to forskjellige synspunkter for hva som er viktig og interessant. Å ha to forskjellige synspunkter kan være en svakhet, men det har ikke blitt opplevd slik i dette arbeidet. I tillegg har vi kunnet drøfte spørsmål, tilbakemeldinger fra veileder og ved eventuelle uklarheter generelt i arbeidet.

I vår masteroppgave har vi gjennomført to fokusgruppeintervju med kun seks deltakere til sammen, som kan være med på å svekke oppgaven. Potensielt skulle vi helt hatt flere deltakere på de intervjuene som vi har gjennomført eller fått samlet inn flere deltakere til et tredje intervju. Vi har valgt å ta i betraktning at tilgjengeligheten for å få flere kroppsøvingslærere med kompetanse innenfor svømming er liten, og derfor ville sannsynligheten for at vi hadde fått

flere lærere til å stille på intervju vært tilstrekkelig liten. Samt å få kroppsøvlingslærernes timeplaner fra ulike skolen til å møtes, er vanskelig med tanke på logistikk og frivilligheten for å delta i vår masteroppgave har gjort at en stor del har valgt å si nei til deltakelse.

Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Ramberg, I. & Wollscheid, S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022* (NIFU-rapport 2022:11). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
<https://hdl.handle.net/11250/3001772>
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (Bd. 16). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education* (s. 241-258). Greenwood Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Chan, D. K. C., Lee, A. S. Y., Macfarlane, D. J., Hagger, M. S. & Hamilton, K. (2020). Validation of the swimming competence questionnaire for children. *Journal of Sports Sciences*, 38(14), 1666-1673. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1754724>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Erbaugh, S. (1978). Assessment of swimming performance of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 47, 1179-1182.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2466/pms.1978.46.3f.1179>
- Eriksen, H. (2020). «Svømmedyktige livbergere». *En kvalitativ studie om svømmeundervisningen på ungdomsskolen* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-

- Norge, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive.
<https://hdl.handle.net/11250/2721103>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021a). Drukningsforebyggende arbeid og water competence. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 35-54). Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G. & Grydeland, M. (2021b). Utendørs svømming og livredning. I E. G. Gjølme (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 15-33). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Guignard, B., Button, C., Davids, K. & Seifert, L. (2020). Education and transfer of water competencies: An ecological dynamics approach. *European Physical Education Review*, 26(4), 938-953. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1356336X20902172>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Hegland, L. (2023). *Danning i utendørs svømme- og livredningsundervisning i skolen-En kvalitativ studie av seks kroppøvlingslæreres forståelse og praksis av utendørs svømme- og livredningsopplæring* [Masteroppgave, OsloMet]. OsloMet ODA. <https://hdl.handle.net/11250/3088346>
- Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments. 48(3), 23-48. <https://www.jstor.org/stable/30220266>
- IPSOS. (2021). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse* (P.nr. 21-007709-01). https://rs.no/content/uploads/2021/08/Undersokelse-om-svommedyktighet-blant-elever-i-5.-klasse_NSF-og-RS.pdf

- Jerlang, E. (Red.). (2009). *Sociologiske tænkere: et tekstudvalg*. Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, D. R. (2020). *Det store skrittet ut i sjø og vann* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2784493>
- Jonsson, C. L. (2022). *Från kurs till praktiskt verksamhet i utesimning: Balansen mellan lärares upplevda kompetens och barriärer i skolans verksamhet* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3007049>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1957). *Normalplan for byfolkskolen*. Ascheoug. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2017062307152?page=1
- Kirkehei, I. & Ormstad, S. S. (2013). Litteratursøk. *Norsk Epidemiologi*, 23(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1635>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave. utg.). Novus forlag.
- 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.
- Langendorfer, S. J. (2014). Swimming learning standards: An international perspective. *Swimming Science II*, 76.
- Madsen, Ø., Irgens, P., Westgård, Ø. & Norges, s. (2019). *Slik lærer du å svømme*. Bodoni.

- Mantei, J. & Kervin, L. K. (2009). «Authentic» learning experiences: what does this mean and where is the literacy learning? , 1-16. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/307>
- MHFA & HVL. (2022). *En veileder til trygg opplæring im ved og på vann og bading i skolens regi*. Svømmedyktig.
<https://svommedyktig.no/globalassets/dokumenter/veileder2022.pdf>
- Moran, K. (2013). Defining ‘swim and survive’ in the context of New Zealand drowning prevention strategies: A discussion paper, July 2013.
- Moran, K., Stallman, R. K., Kjendlie, P.-L., Dahl, D., Blitvich, J. D., Petrass, L. A., McElroy, G. K., Goya, T., Teramoto, K., Matsui, A. & Shimongata, S. (2012). Can You swim? An Exploration of Measuring Real and Perceived Water Competency. *International journal of aquatic research and education (Champaign, Ill.)*, 6(2), 122-135.
<https://doi.org/10.25035/ijare.06.02.04>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pinto, R. F. & Murcia, J. A. M. (2023). Towards a Globalised Vision of Aquatic Competence. *International Journal of Aquatic Research and Education, Vol. 14: No. 1, Article 11*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25035/ijare.14.01.11>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu - En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Quan, L., Ramos, W., Harvey, C., Kublick, L., Langendorfer, S., Lees, T. A., Fielding, R. R., Dalke, S., Barry, C., Shook, S. & Wernicki, P. (2015). Toward defining water competency: an American Red Cross definition. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(1), 12-23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25035/ijare.09.01.03>

Redningsselskapet. (u.å-a). *Redningsselskapets drukningsstatistikk*. Hentet 2. april 2024 fra <https://rs.no/drukning/>

Redningsselskapet. (u.å-b). *Redningsselskapets drukningsstatistikk*. Hentet 8. mai 2024 fra <https://rs.no/drukning/>

Skjevnik, A. T. & Gustavsen, G. F. (2022). *En kvalitativ studie av lærere sin forståelse og praktiske gjennomføring av kompetansemålet «Å forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp»* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open.
<https://hdl.handle.net/11250/3007918>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.

Stallman, R. K., Moran Dr, 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*, 10(2), 3.

Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruke av IKT i undervisning* (s. 30-52). Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningdirektoratet. (2015). *Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen* (Udir-1-2008) [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2008-Forsvarlig-svomme--og-livredningsopplaring-i-grunnskoleopplaringen/>

Vienola, R., Gudmundsson, H. B. & Heinonen, K. (2016). 266 Swimming ability and drowning prevention – do they have something in common? A Nordic case study.

Injury prevention, 22(Suppl 2), A97-A97. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2016-042156.266>

Wilken, L. & Andreassen, V. F. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk forlag.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

01.05.2024, 14:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

863266

Vurderingstype

Automatisk ?

Dato

19.09.2023

Tittel

Masteroppgave kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Ingrid Frenning

Student

Gry Hammer Skjevik

Prosjektperiode

29.09.2023 - 31.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave for grunnskolestudenter 1-7

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke fagdidaktisk kunnskap hos lærer når det gjelder svømmedyktighet og vannkompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvilken fagdidaktisk kunnskap kroppsøvlingslærere har når det gjelder svømmeundervisning, samt begrepene svømmedyktig og vannkompetanse. I tillegg skal vi forske på hvordan det operasjonaliseres og brukes i planleggingsfasen før svømmeundervisning ute skal gjennomføres. Problemstillingen er: *Hvordan forstår/tolker et utvalg av kroppsøvlingslærere begrepene svømmedyktig og vannkompetanse?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål for å delta i dette prosjektet fordi:

- Underviser i kroppsøving eller har studiepoeng i kroppsøving
- Underviser i svømmeopplæring eller har undervist i svømmeopplæring
- Underviser for trinn som følger fagfornyelsen (LK20)

I denne studien har vi valgt kroppsøvlingslærere av begge kjønn, med varierende erfaring, og som har kunnskap om svømmeopplæring.

Vi ønsker totalt 6-12 intervjudeltakere til vårt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer at vi skal gjennomføre to gruppeintervju med 3-6 kroppsøvlingslærer om gangen. Intervjuet vil ta rundt 45 minutter og vil bli tatt opp med lydopptaker.

Spørsmålene vil handle om deres profesjonskunnskaper om utesvømming og hvilken diskurs dere har knyttet til sentrale begreper

Ønsker du å få tilsendt intervjuguiden, send en mail til: xxxxxx@uit.no

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi forteller om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg, min medstudent og veileder vil ha tilgang til opplysningene. Alle lydfiler vil bli kodet, ingen personvernopplysninger vil lagres. Lydopptakene vil lagres på en ekstern enhet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, datamaterialet vil bli kodet, og informasjonen vil bli omformulert og bearbeidet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven leveres 15. mai 2024. Deltakere vil få anonymiserte navn, samt det ikke vil gis noe informasjon hvor i landet dere er fra.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registret om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet personopplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Marthe Bertheussen Weber, +47 xxxxxxxx, epost: xxxxxx@uit.no
- Gry Hammer Skjevik, +47 xxxxxxxx, epost: xxxxxx@uit.no
- Ingrid Frenning, +47 xxxxxxxx, epost: xxxxxx@uit.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53211500.

Med vennlig hilsen

Marthe Bertheussen Weber & Gry Hammer Skjevik / Ingrid Frenning

(Forskere/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til

- å delta på gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Moderatorguide

Moderatorguide

Innledning

- Uformell samtale med deltakerne
- Forklare formålet med intervjuet
- Anonymitet
- Ingen vil bli gjenkjent
- Hvordan fokusgruppen skal fungere og hvordan det er lagt opp
- Informere kort om vår rolle i intervjuet
- Det vil bli notert underveis i intervjuet

Læreplanen

- Kompetansemål i LK20

Svømmedyktig

- Hva legges i ordet?
- Kompetansemålet etter 4.trinn
 - Godt nok?
 - Oppnåelig?

Vannkompetanse

- Hvordan tolker/forstår dere begrepet?
- Frem med punkter
 - 15 kompetanseområder
- Dra kobling til svømmedyktig og læreplanen

Planlegging – didaktisk

- Tenkt scenario - ute
 - 5. klasse
 - 15 elever
 - 2 lærer
 - 3 skoletimer
 - Første gang
 - Ønsket utstyr tilgjengelig
- Hvor?
- Hva, hvordan, hvorfor skjema – stort
- Sikkerhet
- Utesvømming – hvilket kompetansemål?

