

Daniel Reinemo Johansen

Det store skrittet ut i sjø og vann

En kvalitativ og kvantitativ studie om hvordan tidligere erfaringer, kompetanse og sosiale omgivelser gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke

Masteroppgave i Kroppsøving og Idrettsvitenskap / Lektor
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2020

Daniel Reinemo Johansen

Det store skrittet ut i sjø og vann

En kvalitativ og kvantitativ studie om hvordan tidligere erfaringer, kompetanse og sosiale omgivelser gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke

Masteroppgave i Kroppsøving og Idrettsvitenskap / Lektor
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tiltak i skolen treffer alle barn. Derfor er skolen svært viktig innen svømme- og livredningsopplæring. Skolen skal bidra til at elever tilegner seg ferdigheter og kunnskap som setter dem i stand til å kunne svømme, men også berge seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2015; 2015b). I den forbindelse er det et økende fokus om at opplæringen også må foregå utendørs, og ikke bare i bassenget (Kjendlie et al., 2013; Stallman et al., 2017; Tronerud et al., 2019). Med en teoretisk forankring i Bourdieus (1990) praksisteori undersøker studien hvordan tidligere erfaringer, kompetanse og sosiale omgivelser gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke. Studien baserer seg på et mixed methods forskningsdesign, hvor datamaterialet er innhentet gjennom en spørreskjemaundersøkelse, seks individuelle intervjuer og to gruppeintervjuer bestående av to lærere i hvert intervju. Alle er barneskolelærere.

Resultater fra studien viser at tidligere erfaringer fra egen oppvekst og ulike aktiviteter har innvirkning på lærernes forståelse for aktiviteten, trygghet på feltet og praktisering av svømmeopplæring utendørs. Lærerutdanningene har til formål å utstyre lærere med kunnskap og høy faglig kompetanse som gjør dem i stand til å undervise i de aktuelle fagene (Kunnskapsdepartementet 2011; 2014; 2017). Datamaterialet indikerer imidlertid at det ikke er noen sammenheng mellom lærernes utdanning og om man gjennomfører utendørs svømmeopplæring. Resultatene kommer blant annet som følge av at lærerne i liten eller ingen grad har fått opplæring i tematikken gjennom egen utdanning.

Kunnskap og kompetanse på feltet fremtrer likevel som en forutsetning for praktisering. Dette kommer frem av kvantitative resultater med en statistisk positiv sammenheng mellom kurs og gjennomføring av svømmeopplæring utendørs. Resultatet er komplementært med den kvalitative analysen hvor kurs viser seg som en fellesnevner for lærerne som har gjennomført svømmeopplæring utendørs. Kurs virker å tilføre lærerne kunnskap, kompetanse og trygghet på feltet som gjør dem i stand til å ta svømmeopplæringen utendørs. Resultatene er med på å understreke viktigheten av at læreres faglige kompetanse oppdateres og utvikles i takt med endringer i de aktuelle fagene og svømmeundervisningen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Resultater av denne studien tyder på at skolekultur og lærersamarbeid er avgjørende for at lærerne gjennomfører svømmeopplæring utendørs. Dette kom spesielt til uttrykk i gruppeintervjuene, men viste seg å være et sentralt og gjennomgående resultat i datamaterialet. Studien viser med dette at lærerne er avhengig av støtte fra skolens ledelse og lærersamarbeid for å ta det store skrittet å gjennomføre svømmeopplæring utendørs.

Abstract

All children are affected by school programs. School is therefore, very important in swimming and lifesaving training. Schools should not only help in educating children with skills and knowledge of swimming, but also in how to save themselves and others (Utdanningsdirektoratet, 2015; 2015b). In this regard, there is an increased focus that the training must also take place outdoors, not only in swimming pool (Kjendlie et al., 2013; Stallman et al., 2017; Tronerud et al., 2019). With a theoretical grounding in Bourdieu's (1990) "theory of practice", this study examines how past experiences, competence, and social environments make some teachers practice outdoor swimming, and others not. The study is based on a mixed methods research design where the data is obtained through a questionnaire, six individual interviews and two group interviews consisting of two teachers in each interview. All teachers are primary school teachers.

Results from the study show that experiences and activities from their own early childhood have an impact on teachers understanding and confidence to teach outdoor swimming. The purpose of teacher's education is to equip teachers with knowledge and adequate academic competence in order to effectively assure their ability to teach applicable subjects and course material (Kunnskapsdepartementet 2011; 2014; 2017). However, the data indicates that there is no connection between a teachers' education and if they practice outdoor swimming lessons or not. The results are partly due to the fact that teachers have received little or no training in the subject matter through their own education.

Nonetheless, teachers' knowledge and ability in this field appears as motivating factor in the use of outdoor swimming training. This emerges from a quantitative analysis that shows a positive relationship between the knowledge and competence gained by course participation and the teaching of outdoor swimming. This is also complemented by a qualitative analysis in which courses prove to be a common denominator between teachers who have practiced outdoor swimming training. Participation in these courses appear to add knowledge, competence and confidence to teachers that enable them to take their swimming training outdoors. These results help to emphasize the importance of revising and developing teachers' professional ability in line with changes in relevant subjects and swimming lessons in schools (Kunnskapsdepartementet, 2014).

The results of this study indicate that school culture and teacher collaboration are essential factors for teachers to practice outdoor swimming training. This was particularly evident in the group interviews but also proved to be a central and consistent result in the data analysis. The study shows that teachers rely on support from school management and teacher collaboration to take the big step and conduct their swimming lessons outdoors.

Forord

Denne masteroppgaven i idrettsvitenskap fremhever slutten på en lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag på NTNU, Trondheim. I den forbindelse er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Jan Erik Ingebrigtsen, som har utfordret meg, stilt spørsmål og støttet meg gjennom hele masterløpet. Takk for fem år med godt samarbeid og lærerike diskusjoner. Du har spilt en svært viktig rolle for min læring og læreridentitet.

En stor takk til alle informantene som tok seg tid til å delta i denne studien. Deres erfaringer og opplevelser er fundamentet i denne oppgaven.

Jeg vil videre rette en stor takk til Marte Rønningstad Olsen og Tor Reinemo som både på bacheloroppgaven og masteroppgaven har stilt opp og hjulpet meg gjennom korrekturlesing, flytting av komma, faglige diskusjoner og moralsk støtte. Dere har alltid kun vært en telefonsamtale unna. Det håper jeg dere også vil være i fremtiden, men da i rollen som god venn og (favoritt)onkel! Jeg vil også takke Aurora Apalvik som tok seg tid til korrekturlesing av oppgaven.

Jeg er veldig takknemlig for den sosiale og faglige støtten fra gode venner og klassekamerater i denne prosessen. Samtidig vil jeg takke for fem fine og lærerike år som har gitt meg gode minner og venner.

Til slutt vil jeg takke familien min for at dere alltid er der. Og en spesiell stor takk til deg, Anna! Nå starter et nytt kapittel som gjeldsslave, samboer og onkel!

Trondheim, juni 2020

Daniel Reinemo Johansen

Det går bra, Lille Krabbe

Lille Krabbe og Store Krabbe bor i fjæra. I dag drar de ut til SJØEN!

«Dette kommer til å bli så bra», sier Lille Krabbe.

De går over steinene, over dammene og gjennom det slimete glatte sjøgresset.

«Jeg kan gå HVOR SOM HELST!», sier Lille Krabbe.

Til slutt kommer de ut på svaberget.

«Her er det», sier Store Krabbe...

*«SJØEN!». «OJ!» sier Lille Krabbe. «Kanskje det er like greit at vi ikke går ut i sjøen»,
sier Lille Krabbe.*

«Ikke bekymre deg», sier Store Krabbe. «Det kommer til å gå så bra!».

Men bølgene blir større....

«Se! En kjempestor bølge! Hold fast! Her kommer den».

VOOOSJ!

«Jeg tror vi har fått nok av sjøen nå», sier Lille Krabbe.

«La oss bare gå litt lenger», sier Store Krabbe. «Jeg tror du vil like det.»

Men bølgene blir stadig større...og større...

Enda en til! Hold fast» Her kommer den.

VOOOSJ!

«Jeg tror ikke jeg liker sjøen», sier Lille Krabbe. «Kanskje vi skal gå hjem.»

*«Det går bra, Lille Krabbe», sier Store Krabbe. «Jeg er her. Kom igjen» Bare noen få
skritt til...»*

Lille krabbe tar et skritt. Så et til...helt til...

«Jeg er i sjøen!» sier Lille Krabbe.

Men nå ser de en VELDIG STOR bølge.

Den blir større...og større...og større

«Klar?» spør Store Krabbe. Lille Krabbe nikker. De trekker pusten. Her kommer den!

VOOOSJ!

Nedover, nedover, nedover farer de...

«SE, Lille Krabbe!»

Alle kommer for å hilse på.

«Mitt navn er Lille Krabbe», sier Lille Krabbe.

*De spiser deilig sjøgras....De løper på kryss og tvers av sjøbunnen...og alle sammen leker
gjemsel.*

«JEG ELSKER SJØEN», sier Lille Krabbe.

«Det er bra, men nå er det på tid å gå hjem», sier Store Krabbe.

«HVA, ALLEREDE!? Kan vi ikke vente litt?», spør Lille Krabbe.

«Tja, kanskje vi skal ta en omvei?», sier Store Krabbe.

«Kan vi gå opp her?», spør Lille Krabbe.

«Jeg tror du kan gå hvor som helst», sier Store Krabbe. Og så gikk de.

(Haughton, 2019)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vii
Forord	ix
<i>Det går bra, Lille Krabbe</i>	xi
Figurer	xv
Tabeller	xv
1 Innledning	1
1.1 Forskningsspørsmål	2
2 Tidligere studier	3
2.1 Læreres praksis	3
2.2 Læreres kompetanse	4
2.3 Læreres omgivelser	5
3 Teoretisk forankring	7
3.1 Habitus	7
3.2 Kapital	8
3.3 Felt	10
4 Metode	13
4.1 Mixed methods	13
4.1.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	13
4.1.2 Studiens forskningsdesign	14
4.2 Kvantitativ tilnærming	15
4.2.1 Elektronisk spørreskjemaundersøkelse	15
4.2.2 Respondenter.....	16
4.2.3 Reliabilitet og validitet.....	16
4.3 Kvalitativ tilnærming	17
4.3.1 Individuelle intervju	17
4.3.2 Intervjuguide	18
4.3.3 Gruppeintervju	19
4.3.4 Tilgang på feltet og utvalg	20
4.3.5 Gjennomføring av intervjuer	22
4.3.6 Analyse av data.....	24
4.3.7 Forskningskvalitet og troverdighet	26
4.3.8 Etske betraktninger.....	28

5 Resultater og diskusjon	31
5.1 Kvantitative resultater	31
5.1.1 Deskriptiv statistikk	32
5.1.2 Påvirkning på læreres praksis.....	34
5.2 Læreres habitus	34
5.2.1 Læreres oppvekst	36
5.2.2 Erfaringer fra grunnskolen	38
5.3 Læreres utdanningskapital	38
5.3.1 Viktig forutsetning	42
5.3.2 Kursing av lærere	46
5.4 Lærere i skolefeltet.....	49
5.4.1 Lærersamarbeid	52
6 En stor klo å holde i	55
6.1 Det neste skrittet	56
Referanseliste	57
Vedlegg	63
Vedlegg 1: Elektronisk spørreskjemaundersøkelse	65
Vedlegg 2: Beskrivelse av kvantitative variabler	69
Vedlegg 3: E-post til rektorer	71
Vedlegg 4: Svar på e-post	73
Vedlegg 5: Intervjuguide	75
Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærerne med samtykkeerklæring	77
Vedlegg 7: Presentasjon av kvalitativt utvalg	79
Vedlegg 8: Godkjenning og kvittering fra NSD.....	83

Figurer

Figure 1: Utdrag fra refleksjonsnotat.....	20
Figure 2: Andelen av lærerne som har/ikke har gjennomført svømmeopplæring utendørs	33

Tabeller

Tabell 1: Kvantitativt utvalg fordelt på alder, studiepoeng, vektlegging i utdanning, samt lærernes oppfattelse av hindringer for praktisering	32
Tabell 2: Korrelasjonsmatrise med korrelasjonskoeffisientene mellom kjønn, alder, studiepoeng, kurs og den avhengige variabelen i undersøkelsen, med tilsvarende signifikansnivå (N=48).....	34

1 Innledning

For mange kan sjøen virke skummel, med store bølger og ukjente farvann som slår inn over land. Kanskje spesielt når man ikke er vant med å oppholde seg der til vanlig. Dette kommer frem i Haughtons (2019) fortelling om Lille Krabbe & Store Krabbe som bor i fjæra, men som en dag bestemmer seg for å dra til sjøen. I fortellingen får man inntrykk av at Lille Krabbe ble redd og nervøs i møtet med sjøen. Hvorfor ble han så redd? Hadde han vært i sjøen tidligere, eller var dette helt ukjent farvann? Og selv om de begge bor i fjæra, hvorfor var det bare Lille Krabbe som ble redd? Dette er spørsmål som jeg ønsker å ta med inn i en skolekontekst med et økende fokus på at svømmeopplæringen i skolen også må foregå utendørs.

Svømming er en del av kroppsøvningsfaget i grunnskolen og har i mange tiår vært beskrevet i læreplaner. I fjerde, syvende og tiende trinn er det spesifiserte kompetansemål som omhandler både svømmeferdigheter, livredning og opphold i, ved og på vann (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge Madsen & Irgens (2008) er ferdigheten å kunne svømme helt avgjørende for livberging i vann, og står derfor i en særstilling i forhold til de fleste andre fysiske aktiviteter. Her skal skolen bidra til at elevene utvikler ferdigheter og kunnskap som setter dem i stand til å kunne svømme, samt berge seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På bakgrunn av dette argumenterer forskere på feltet for at skolene ikke bare kan fortsette med en svømmeundervisning som gir elevene et sett av «riktige» bevegelser for å komme fra A til B i vannet (Stallman, Junge & Blixt, 2008; Stallman, Moran, Quan & Langendorfer, 2017; Kjendlie, Pedersen, Thoresen, Setlo & Moran, 2013). De hevder at intensjonen med svømmeopplæringen og årsakene til drukning i større grad bør avgjøre organiseringen av svømmeopplæringen og hva elevene skal lære. Dette er en forståelse som går igjen i den senere debatten om skolens svømmeopplæring:

Å øve utelukkende i et varmt basseng gir ikke barna noen virkelig forståelse av hva det vil si å komme seg til lands i kaldt vann, strøm og bølger, og med klær på kroppen. Elevene bør få opplæring i svømming og livredning i trygge omgivelser (basseng), men må i tillegg få øve på disse ferdighetene ute. Det er ute og ikke inne de aller fleste drukningsulykkene skjer (Tronerud, Odberg, Gjølme & Grydeland, 2019).

En argumentasjon om at svømmeopplæringen i skolen også må foregå utendørs, baserer seg i stor grad på en forståelse av den nasjonale læreplanen og kompetansemålet i kroppsøvningsfaget for 7.årssteget. Her står det at elevene skal «*praktisere trygg ferdsel og gjøre risiko- og sikkerhetsvurderinger i, ved og på vann under varierte værforhold*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.5). Likevel foregår nesten all svømmeundervisning innendørs. Dette kommer frem av rapporten «Spørsmål til Skole-Norge 2018», hvor skoleledere oppgir at de fleste gjennomfører svømmeopplæringen i et offentlig eller privat basseng (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). Kun to prosent av skolelederne svarer at svømmeopplæringen blir gjennomført utendørs i en elv, en sjø eller et vann, og bare elleve prosent av skolene øver på svømme- og livredningsopplæring ute (Ibid). Dette viser til at nesten all svømme- og livredningsopplæring i skolen foregår innendørs.

Læreren står som hovedperson i skolens kunnskapsformidling (Kunnskapsdepartementet, 2014), også når det kommer til skolens svømme- og livredningsopplæring. Dette kommer frem i rapporten av Waagene et al., (2018), hvor skoleledere oppgir at

svømmeundervisningen på skolene i størst grad undervises av allmennlærere med fordypning i kroppsøving (46%), allmennlærer uten fordypning i kroppsøving (29%), eller faglærer i kroppsøving (28%). Med begrunnelse i at det ofte er lærere på skolen som står for svømmeundervisningen, ønsker jeg i denne studien å undersøke og forstå hva som gjør at noen lærere praktiserer svømmeopplæring utendørs, og andre ikke. Gjennom et lærerfokus har studien til formål å styrke lærerprofesjonen og svømmeopplæringen i skolen.

Jeg har selv erfaring med svømmeopplæring både innendørs og utendørs. Jeg husker spesielt godt svømmeopplæringen vi hadde i forbindelse med kroppsøving. Jeg gledet meg alltid til å hoppe i bassenget, for det var der svømmeundervisningen foregikk, både på barneskolen og ungdomsskolen. Våren 2018 fikk jeg igjen kjenne på lukten av klor fra bassenget, men denne gang som praksisstudent i kroppsøving på en ungdomsskole. Der fikk jeg undervisningserfaring som lærer i svømming, men kun i basseng innendørs. Det var først våren 2019 jeg gjennom utdanningen ble introdusert for at svømmeopplæring i skolen også kan foregå utendørs. Dette innebar at vi gjennomførte et opplegg i en elv. Jeg husker at jeg var både nervøs og spent på å skulle ut i vannet. Etter gjennomføringen kjente jeg imidlertid på en følelse av mestring og trygghet. Ikke mange ukene etter fikk jeg på ny være med ut i elven, denne gangen gjennom et kurs for lærere i fylket. Den nervøsiteten jeg kjente på første gangen, var nå borte. Jeg følte meg mer trygg på egen kompetanse i vann, og var nå den som gikk først ut i vannet.

Gjennom utdanningen har jeg gjort meg tanker og erfaringer om viktigheten av at svømmeopplæringen i skolen også foregår utendørs. Jeg har fått økt kompetanse og trygghet, noe som har bidratt til at jeg ønsker å gjennomføre utendørs svømmeopplæring selv. Erfaringene har også gjort meg nysgjerrig på hva lærere som underviser i svømming tenker og gjør når det kommer til utendørs svømmeopplæring. Hva slags erfaringer og kompetanse har de på området, og om de føler seg trygge på å kunne ta med elevene ut? Dersom de allerede gjennomfører svømmeopplæring utendørs, hva er årsaken og drivkraften bak deres handlinger, og hva er det som gjør at de føler seg trygge?

Med en sosiologisk tilnærming til feltet vil jeg benytte meg av Bourdieu (1990) og hans praksisteori som analyseverktøy. Bourdieu og hans begreper har i lang tid blitt brukt for å forstå menneskers handlinger og relasjoner. Dette innebærer å undersøke betydningen av læreres erfaringer og opplevelser, både fra den primære sosialisering med tidlig oppvekst og skolegang, men òg senere instanser som fritidsinteresser, sosiale miljøer og jobb i sekundærsosialiseringen (Schieffloe, 2015; Aakvaag, 2008).

1.1 Forskningsspørsmål

Målet med studien er å få kunnskap om læreres tanker og handlinger knyttet til svømmeopplæringen i skolen, og utvikle en forståelse for hva som gjør at noen lærere praktiserer svømmeopplæring utendørs. På bakgrunn av dette vil jeg arbeide ut ifra følgende forskningsspørsmål:

«På hvilken måte kan Bourdieus praksisteori bidra til å forstå hva som gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke?»

Jeg ønsker å besvare forskningsspørsmålet gjennom tre temaer: «Læreres habitus», «Læreres utdanningskapital», og «Lærere i skolefeltet». Med en teoretisk forankring i Bourdieu er temaenes innhold, omfang og aspekter avgrenset i studiens teoridel.

2 Tidligere studier

En viktig del av denne studien har vært å gjennomgå relevant tidligere forskning. Ifølge Dalland (2014) vil litteratursøk være hensiktsmessig i studier der en ønsker å innhente eksisterende kunnskap på et felt i form av vitenskapelige artikler og empiri fra tidligere forskningsprosjekter. I litteratursøket benyttet jeg meg av databasene Oria, ERIC, Web of Science, BIBSYS, PubMed og SPORTDiscus. Formålet med dette kapittelet er å presentere allerede foreliggende kunnskap og forskning omkring studiens tema og spørsmålsformulering. Kapittelet er tredelt i henhold til studiens teoretiske forankring og kapittel.

2.1 Læreres praksis

I en studie gjort i England undersøkte Curtner-Smith (2006) faktorer som påvirker læreres tolkninger og praktisering av læreplaner og mål i kroppsøving (physical education, videre kalt PE). Studien viser at kjønn, utdanning, erfaringer og de fysiske rammene for undervisningen er avgjørende påvirkningsfaktorer for lærernes undervisningspraksis. Erfaringer gjennom både lærerjobben, egen deltakelse i idrett og fysisk aktivitet, samt kroppsøving da de selv gikk på skolen viste seg også å være relevant for senere praksis. Basert på studien argumenterer Curtner-Smith (2006) for at erfaringer fra PE i egen skolegang har en sterk innvirkning på lærernes undervisning, i form av reproduksjon av den praksisen med aktiviteter man har positive opplevelser og erfaringer med (Ibid). Skolekulturen med kollegaer har også en innvirkning på hvordan kroppsøvingslæreren forstår kompetansemål og underviser i faget. I flere tilfeller var det avdelingslederen eller de mer erfarne lærerne som dikterte hvordan faget skulle undervises (Curtner-Smith, 2006).

Studien til Morgan & Hansen (2008) viser også en sammenheng mellom læreres personlige opplevelser fra kroppsøving i egen skolegang og senere undervisningspraksis. Ved bruk av både kvantitativt spørreskjema og semistrukturerte intervjuer fant Morgan & Hansen (2008) at personlig opplevelser i grunnskolen, holdning til å undervise i faget og kvaliteten på lærerutdanningen, har en påvirkning på egen undervisningspraksis og trygghet til å undervise i kroppsøvingsfaget. «A key finding of the current study was the significant relationship evident between personal school experiences in PE and current PE teaching practices» (Morgan & Hansen, 2008, s. 373). Funn tyder i likhet med Curtner-Smiths (2006) studie, på at erfaringer med ulike aktiviteter fra PE i egen skolegang, har en påvirkning på lærerens selvtillit og ønske om å involvere aktiviteter i egen undervisningspraksis. Studien fant også en signifikant positiv korrelasjon mellom kvaliteten på lærerutdanning og trygghet til å undervise i PE. Dette gjenspeiles i intervjuene hvor flere påpekte at kunnskap og erfaringer fra egen utdanning i stor grad legger føringer og begrensninger for undervisningen. På bakgrunn av funnene argumenterer Morgan og Hansen (2008) for at lærere har lettere for å inkludere aktiviteter i egen undervisningspraksis dersom en har erfaringer med aktiviteten, enten fra egen skolegang eller eget utdanningsløp.

Når det gjelder en norsk skolekontekst med kroppsøving, gjennomførte Rønbeck & Rønbeck (2010) en undersøkelse med ønske om å forstå kroppsøvingslæreres praksis og hvordan læreplanen brukes som styringsdokument etter innføringen av kunnskapsløftet.

Funn tyder på at hver enkelt kroppsøvingslærer har sin egen individuelle måte å forholde seg til kravene i kompetansemålene på. Likevel er læreres oppfatning av målene og undervisningspraksis preget av kulturen ved skolen de er ansatt. Sådanne gir de faget innhold og identitet ut fra hvordan faget tradisjonelt har vært praktisert og utformet ved skolen de jobber på (Rønbeck & Rønbeck, 2010). Resultatet er i samsvar med tidligere studier som argumenterer for at læreplanene lever sitt eget liv, og at lærere i liten grad er interessert i å endre praksis (Engelsen, 2008; Bjørnsrud, 2009). For at dette skal skje, må den enkelte lærer ønske å endre gammel praksis, samt sitte på kunnskap om hvordan hun/han kan gjøre det (Cuban, 1993).

2.2 Læreres kompetanse

«En viktig forutsetning for elevenes læring er lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse og kompetente skoleledere» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.6). Som Kunnskapsdepartementet spesifiserer, er læreres formelle kompetanse av stor betydning for kvaliteten på undervisningen og elevers læring i skolen. I forlengelse av dette argumenteres det i Stortingsmelding nr. 21, for at læreres grunnutdanning er avgjørende for å etablere grunnlag for undervisningspraksis, læring og kunnskapsutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En argumentasjon om at læreres grunnutdanning er av betydning for senere undervisningspraksis underbygges av tidligere forskning på feltet. Eksempelvis viser Morgan & Bourke (2005) at mange grunnskolelærere ikke føler seg kompetente til å undervise i PE, og at kvaliteten på lærerutdanningen er en av de sentrale årsakene til dette. Ved å inkludere både lærerstudenter og lærere i jobb, undersøkte de sammenhengen mellom kvalitet på lærerutdanningen og hvorvidt lærere føler seg kompetente til å undervise i PE. Funn tyder på at lærerne følte seg mest kompetente med undervisning knyttet til motoriske ferdigheter og «fitness». På den andre siden oppgir flertallet av preservice teachers at «*they would feel least confident and competent about teaching Gymnastics, Aquatics and Athletics*» (Morgan & Bourke, 2005, s.9). Resultatene korrelerer dermed med aktivitetene som respondentene besvarte at de hadde fått god opplæring i (motoriske ferdigheter og fitness) og lite trening i (Gymnastics, Aquatics and Athletics), gjennom egen utdanning. Flere av respondentene fortalte også at deres egen undervisningspraksis preges av øvelser og aktiviteter de har erfaring med og føler seg komfortable med. På bakgrunn av dette argumenterer Morgan & Bourke (2005) for at kvaliteten på læreres utdanning er med på å påvirke både læreres trygghet i faget og hvilke aktiviteter som blir prioritert i undervisningen.

I sin masteroppgave gjorde Engelsen (2014) en kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres begrunnelse for nedprioritering av friluftslivundervisning i kroppsøvingsfaget. Basert på semistrukturerte intervjuer argumenterer Engelsen (2014) for at kompetanse, kunnskap og interesse er avgjørende faktorer for om lærere praktiserer friluftsliv i sin kroppsøvingsundervisning. Dette kommer blant annet frem i Engelsens analyse av intervjuene hvor han skriver: «*Børge trekker frem lærerens kompetanse som grunnmur for friluftslivundervisning som gjør elevene interessert, og at lærerens kompetanse dessuten kan være utgangspunkt for hva innholdet i undervisningen er*» (Engelsen, 2014, s.51). Dette er kompetanse over halvparten av informantene mener de ikke har fått gjennom sitt utdanningsprogram, som videre har resultert i en manglende faglig trygghet og nedprioritering av undervisning i friluftsliv fra lærerne (Ibid). Dette samstemmer med funnene til Morgan og Bourke (2005), og tyder på at læreres

kompetanse og manglende interesse i stor grad kan forklarer hvorfor lærere nedprioriterer friluftsliv i sin undervisning.

Mange lærere utvikler egen kompetanse gjennom videre- og etterutdanning. I den forbindelse gjennomførte Petrie (2010) en studie hvor hun undersøkte virkningen av et landsomfattende ettårig utdannings/utviklingsprogram i PE på allmennlærere. Utdanningsprogrammet fokuserte på å overføre generelle pedagogiske strategier tilknyttet klasserommet til undervisningspraksisen i kroppsøvingsfaget. Hun fant at programmet hadde en positiv virkning på lærerne. De fortalte blant annet at programmet gjorde dem mer kompetente og motiverte til å undervise i PE. Programmet hadde også en innvirkning på lærernes undervisningspraksis i faget, ved at flere begynte å utforske nye og alternative måter å undervise på. På bakgrunn av dette argumenterer Petrie (2010) for at mangel på kompetanse og innholds-kunnskap om PE kan bidra til å legge begrensninger for lærerens undervisningspraksis.

Med fokus på læreres kompetanse, samt et uttrykt behov for bedre opplæring og kompetanseutvikling for lærere som tilbyr svømmeundervisning (Waagene et al., 2018), pågår det i dag et «svømmeløft» i skolen. Formålet er å øke kompetansen til de som underviser i aktiviteter i, ved eller på vann, slik at de kan følge opp kompetansemål i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015; Svømmedyktig.no). Svømmeløftet innebærer at lærere får tilbud om både etter- og videreutdanning i svømming og livredning, kurs og tilskuddsordninger. Dette inngår i «lærerløftet» med «kompetanse for kvalitet» som en strategi, utviklet for å sikre lærere fordypning i fag med krav til kompetanse frem mot 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2015;2017). I kroppsøving får lærere derfor tilbud om videreutdanning (30 studiepoeng), hvor svømming og livredning er et av flere tema (Svømmedyktig.no). Lærere tilbys også livredningskurs gjennom Norges Livredningsselskap, Norges svømmeforbund og Førstehjelperen.

2.3 Læreres omgivelser

Hargreaves (2000) argumenterer for at forståelsen av lærerarbeid i skolen har endret seg, og skolekulturen med den. Han beskriver en utvikling fra den «isolerte og alenearbeidende lærer til den samarbeidende lærer – og til en samarbeidende, kollektivt profesjonell skolekultur» (Caspersen, 2011, s.14). På bakgrunn av dette hevder han at hvis man ønsker å forstå hva lærere gjør og hvorfor vedkommende gjør det, må man også forstå omgivelsene og den yrkeskulturen som læreren er en del av (Hargreaves, 2000).

For å utvikle den enkeltes lærerarbeid og iverksette endringer, er det en utbredt forståelse om at lærersamarbeid og kollegialitet er veien å gå (Jenssen & Roald, 2012; Postholm et al., 2013; Dahl et al., 2016). Tidligere forskning viser til at faktorer som lærersamarbeid, støtte fra ledelsen, ressurser for læring, skolepolitikk og skolemiljø, påvirker hvordan lærere lærer og utvikler egen praksis (Day, Sammons & Stobart, 2007; Imants & van Veen, 2010; Little, 2012; Louws, Meirink, van Veen & van Driel, 2017). Flere studier peker videre på at arbeidsplassen kan være med på å betrygge læreren i daglig undervisningspraksis (Horn & Little, 2010; Ambler, 2016; Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche, 2016), gi muligheten til å lære sammen med kollegaer, samt åpne opp for at læreren kan anvende ferdigheter og kunnskap som er lært utenfor skolen (Little, 2012).

Flere studier av skolekultur og hvordan ulike skoleforhold muliggjør eller begrenser læreres yrkesutøvelse, hevder at det ikke bare er de objektive forholdene som støtter

eller hindrer ansattes læring og handlinger (Tynjälä, 2008; Imants, Wubbels & Vermunt, 2013). Også måten den enkelte lærer tolker de organisatoriske og kulturelle forholdene opp imot deres eget arbeid og læring, viser seg å være av betydning. Med andre ord vil læreres oppfattelse av skolekulturen og arbeidsmiljøet få videre innvirkning på den enkeltes yrkespraktisering og læring. Læreren tolker på den måten meldinger fra andre kollegaer i miljøet og integrerer disse i deres eksisterende rammeverk (Coburn, 2001). Her blir samarbeid mellom kolleger, støtte fra ledelse og autonomi til å bestemme selv, oppfattet av lærere som muliggjørende for egen læring og yrkespraktisering (Smith & Gillespie, 2007; Louws et al., 2017). Den nevnte betydningen av støtte fra kollegaer gjør seg spesielt gjeldene i kroppsøvingsfeltet, hvor Marshall & Hardmann (2000) og MacPhail & Hartley (2016) har funnet at flere kroppsøvingslærere opplevde manglende støtte fra andre kollegaer og samarbeid med andre kroppsøvingslærere. De opplevde ofte å bli stående alene med alle utfordringer og spørsmål som dukket opp. Lærerne oppga imidlertid at motivasjonen for faget økte og at undervisningen ble bedre da de samarbeidet med andre kroppsøvingslærere.

3 Teoretisk forankring

Bourdieu (1990) praksisteori med nøkkelbegrepene *habitus*, *kapital* og *felt* blir benyttet som teoretisk rammeverk i studien. Bourdieu er kjent fra sosiologien, og har i lang tid blitt brukt som analyseverktøy i sammenhenger hvor en studerer samfunnsmessige fenomener, som menneskelige relasjoner, menneskets handlingspraksis og samfunnsmessige styringsmekanismer (Wilken, 2008). På bakgrunn av dette eger Bourdieu praksisteori seg i denne studien, med ønske om å utvikle en forståelse av læreres handlingspraksis knyttet til svømmeopplæring utendørs. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de nevnte begrepene, som videre blir brukt for å analysere og forstå studiens datamateriale.

3.1 Habitus

Ethvert menneske utvikler seg gjennom hele livet. Det tilegner seg og utvikler kompetanse, viten, kunnskap, atferd, holdninger med mer. Sånn blir mennesket et individ i et bestemt samfunn og i en bestemt historisk tid. Det som påvirkes og formes i oss, kaller Bourdieu for «*Habitus*» (Jerlang, 2009). Habitus er på den måten et produkt av menneskers sosialisering, som regulerer hvordan mennesker oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008). Dette viser til et viktig aspekt ved habitus som kroppsliggjort, og ikke «bare» sosialisert. For «*tilegnelsen skjer gjennom kroppen og ikke bare gjennom intellektet, gjennom sosiale erfaringer og ikke bare gjennom verbaliserte, bevisste former for innlæring*» (Strand, 2005, s.5). Bourdieu ønsker på den måten å frigjøre seg fra et tradisjonelt sosiologisk perspektiv som forklarer menneskers praksis bare ut fra samfunnsmessige strukturer. Aktører, mener han, blir både påvirket av den kulturen de lever i, samtidig som de selv påvirker og skaper denne kulturen gjennom sine handlingsdisposisjoner (Jerlang, 2009)

Bourdieu definerer habitus som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner (Prieur & Sestoft, 2006, Aakvaag, 2008). At habitus er kroppsliggjort betyr at våre handlinger og væremåter ikke først og fremst er basert på refleksjon og grundig gjennomtenkning, men på en førrefleksiv og nærmest instinktiv forståelse av hva vi må gjøre i en bestemt situasjon. Habitus vil på den måten utgjøre våre handlingstilbøyeligheter som setter sitt preg på alt vi tenker og gjør:

Alle de påvirkninger, vi utsættes for, og alle de tilegnelsesprosesser, de afføder – alle former for sosiale erfaringer, selvskabte som påførte, bevidste som ubevidste, sproglige som kroppslige, holdninger, moral og normer – indoptages og lagres i kroppen som en række skemaer, vi efterfølgende bruger til at møde verden med (Jerlang, 2009, s.114).

Habitus har på bakgrunn av dette et sosialt opphav, og fremtrer som et produkt av menneskers sosialisering. Vi tar inn over oss de sosiale betingelsene vi vokser opp under, og inkorporerer de forventninger, verdier og regler som vårt sosiale miljø stiller til oss, som en kroppslig lagret erfaring (Wilken, 2008). Vi er derfor i svært omfattende grad formet av vårt sosiale miljø. Av den grunn må menneskers oppfatninger og handlinger forstås ut ifra individenes sosiale forankring, sosialisering og omgivelser. Den tidlige sosialiseringen, også kalt «*primærsoliseringen*» (Schiefløe, 2015), innebærer opplevelser og erfaringer fra oppvekst i familie og tidlig skolegang, og er ifølge Bourdieu særlig viktig for dannelsen av disposisjonene som vi senere vil handle ut ifra (Prieur &

Sestoft, 2006). Dette fordi det foregår en ubevisst internalisering av objektive strukturer gjennom erfaring i den tidlige barndommen. Dette kan nærmest oversettes til oppdragelse, hvor vi tilegner oss en forståelse av hva som er rett og galt, mulig og umulig, uten at vi nødvendigvis er klar over at det er en læringsprosess. Habitus er dermed varig og stabil, som kjernen i en persons identitet.

Habitus er summen av individets unike historie og erfaring, og fremtrer på den måten individuell (Wilken, 2008). Habitus er imidlertid også kollektiv og samfunnsmessig, ved at den tilegnes i et sosialt miljø og har et sosialt opphav. Som nevnt ovenfor spiller den primære sosialiseringen en sentral rolle i formingen og utviklingen av vår habitus. Men etter hvert som vi blir eldre får andre instanser en viktigere rolle i den individuelle formingen. På den måten blir skjemaene og disposisjonene i habitus også reproduert og formet i «sekundærsoliseringen» gjennom utdannelsesinstitusjoner, sosiale miljøer, arbeidsplasser og fritidsaktiviteter (Jerlang, 2009). Erfaringene og læringen vi tilegner oss i denne fasen blir kroppsliggjort og påvirker våre handlinger i det sosiale rommet. Ifølge Prieur & Sestoft (2006) er det i den sammenheng viktig å poengtere at habitus ikke bare er preget av sine omgivelser, men også fungerer konstituerende for disse. Dette betyr at habitus skaper felt ved å tildele mening og verdi til det som foregår i dem. Dermed er habitus ikke bare en rutinemessig repetisjon av atferdsmønstre, men også et åpent system som lever og gir rom for variasjon og kreativitet (Ibid). Dette leder oss inn på Bourdieus teori om det kreative mennesket.

Bourdieu (1990) understreker at aktøren er en selvstendig og kompetent samfunnsdeltaker, som tar del i sosiale praksiser på kreative måter. Av den grunn bruker Bourdieu «aktør» i stedet for «menneske» eller «person» (Strand, 2005). Aktører blir både påvirket av den kulturen de lever i, samtidig som de selv påvirker og skaper denne kulturen. Ifølge Aakvaag (2008) er dette Bourdieus måte å bygge bro mellom objektive strukturer (sosialt rom og sosiale felt) og den kreative og kompetente aktøren (habitus). På bakgrunn av dette eksisterer objektive sosiale strukturer kun i kraft av å bli anvendt og reproduert av aktørene i feltet. Samfunnslivet er som en følge av dette ikke lukket og mekanisk, men et åpent, dynamisk og foranderlig system. Aktører reagerer dermed ikke bare passivt på sine sosiale omgivelser, men har mulighet til å forandre og forme disse gjennom sin handlingskompetanse. Wilken (2008) hevder i den forbindelse at habitus er knyttet til individets ytre omgivelser, og at en forandring eller endringer i disposisjoner i habitus derfor krever både sosial forankring og aksept i det sosiale miljøet. I dette ligger en tanke om at et langvarig og vellykket integreringsarbeid kan skape forandring i de etablerte strukturene i et sosialt felt, slik at deltakere i feltet forstår og aksepterer «den nye virkeligheten» og tilpasser seg denne (Aakvaag, 2008). Forandring er altså mulig, men det skjer verken hurtig eller uproblematisk. Dette skyldes ifølge Bourdieu at de objektive strukturelle kreftene er sterke. Forandring av de etablerte strukturene i det sosiale rom krever derfor kollektive handlinger på en planlagt og mer omfattende måte (Wilken, 2008; Jerlang, 2009). Her står Bourdieus (1986) forståelse av kapital helt sentralt.

3.2 Kapital

Ifølge Prieur og Sestoft (2006) er kapitalbegrepet en systematisk og teoretisk sammenhengende beskrivelse av hvordan fordelingen av nedarvede kulturelle goder er med på å begrense og regulere menneskers handlingsmuligheter. På den måten er kapital et nøkkelbegrep for å forstå aktørers habitus og i denne studien, læreres handlinger knyttet til utendørs svømmeopplæring.

Bourdieu deler, som jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 3.3, samfunnet inn i sosiale felt. Uavhengig av størrelse er feltene gjenstand for konflikter og «kamp» mellom aktører som prøver å forsvare og/eller forbedre sine posisjoner innenfor et bestemt felt (Nygaard, 1999). Det er summen av ulike kapitaler, men først og fremst mengden en aktør besitter av den feltspesifikke kapitalen, som bestemmer de ulike aktørenes objektive posisjon innen feltet. Bourdieu hevder i den sammenheng at forskjeller i individers habitus kan beskrives gjennom ens muligheter for å utvikle kapital.

Kapital betegner forskjellige former for verdi (Jerlang, 2009). Bourdieu skiller mellom tre grunnleggende kapitalformer: *Økonomisk kapital*, *sosial kapital* og *kulturell kapital*. Med begrunnelse i at denne studien søker å forstå læreres handlinger innenfor utdanningssystemet som felt, vil jeg hovedsakelig fokusere på og diskutere den kulturelle kapitalformen. Samtidig er Bourdieu (1990) tydelig på at aktører blir påvirket og samhandler med andre deltakere på feltet. Av den grunn vil jeg også gi en kort redegjørelse av Bourdieus forståelse av sosial kapital som en kollektiv ressurs.

Kulturell kapital består ifølge Aakvaag (2008) i å tilegne seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet. Kulturell kapital forutsetter dermed at det eksisterer en allment akseptert dominerende og «høy» smak eller aksept i samfunnet som den enkelte aktør kan beherske, i større eller mindre grad. Til sammenligning med økonomisk kapital hvor makt kommer som en følge av økonomiske ressurser som penger, eiendom og aksjer, gir kulturell kapital makt gjennom besittelse av blant annet legitim kunnskap, resultater i utdanningssystemet, vitenskap og prestisje (Prieur & Sestoft, 2006). Den kulturelle kapitalen er ikke noe som arves, men erverves kulturelt gjennom sosialiseringen (Jerlang, 2009). Ifølge Bourdieu eksisterer kulturell kapital primært som kroppsliggjort og internalisert i individets habitus. Den kommer blant annet til uttrykk i handlinger, kompetanse, måten aktøren snakker og ter seg på, bekjenskaper osv. Kulturell kapital kan også ha en mer ytre, objektivert form, for eksempel i form av utdanningstitler og yrke (Prieur & Sestoft, 2006; Jerlang, 2009).

Aakvaag (2008) deler kulturell kapital inn i to hovedtyper; formell og uformell kulturell kapital. Førstnevnte blir i Bourdieus teori betegnet som «utdanningskapital», på bakgrunn av at den består i kunnskap og formelle utdanningstitler, tilegnet gjennom skolegang i form av høyskole og universiteter (Ibid). Bourdieu hadde i sine undersøkelser et stort fokus på betydningen av utdanningskapital og hvordan utdanning påvirket og nærmest styrte aktørers handlinger (Prieur & Sestoft, 2006). Dette kommer blant annet til syne i hans forskning på kulturell arv og kunstmuseum, hvor han fant ut at «*den måde, de forskellige grupper af besøgende oplevede og brugte museerne på, viste sig at være helt afhængig af deres uddannelsesgrad*» (Prieur & Sestoft, 2006, s.79). På denne måten fremstår utdanningskapital nærmest som en nøkkel til å forstå menneskers oppfattelse og handlinger i Bourdieus forskning.

I Bourdieus undersøkelser ble folk spurt om deres formelle utdanningsnivå, yrke, hyppighet av teater- og museumsbesøk, samt foretrukne aviser og tidsskrifter (Prieur & Sestoft, 2006). I dag kan lærere som underviser i samme fag og på samme trinn, ha gjennomført ulik utdanning med tanke på varighet og innhold. Av den grunn må utdanningskapital i denne studien forstås som en «paraplybetegnelse» på ulike former for formell kompetanse som eksempelvis er ervervet gjennom utdanning, kurs eller instruktørsertifisering.

Bourdieu var opptatt av betydningen av utdanningsgrad og yrkestitler, men samtidig tydelig på at individers habitus også var formet av den mer uformelle kulturelle kapitalen

med «dannelse» og «smak» (Aakvaag, 2008). Denne hovedtypen av kulturell kapital består i en generell dømmekraft, vurderingsevne og livsstil som viser seg i en aktørs evne til å kjenne igjen og beherske kulturen i samfunnet og de bestemte feltene. Samtidig som den kulturelle kapitalen formes og utvikles gjennom hele livet, er den uformelle kapitalen først og fremst produktet av det Bourdieu kaller «primære pedagogiske arbeid», altså den grunnleggende sosialiseringen med opplevelser og erfaringer fra oppvekst i familie og tidlig skolegang (Priour & Sestoft, 2006). For vi mennesker lærer og utvikler oss hele tiden, også utenfor utdanningssystemet og skolens fire vegger. Det er nettopp dette Bourdieu viser til da han argumenterer for at utdanning ikke nødvendigvis er opphavet til alle våre ferdigheter og kompetanse på ulike områder (Aakvaag, 2008; Priour & Sestoft, 2006). Med andre ord kan kroppsøvingslæreren ha gode ferdigheter og kompetanse i dans eller svømming, selv om dette ikke ble berørt i lærerutdanningen. Bourdieu peker i den sammenheng på at opplevelser og erfaringer fra oppveksten i stor grad er med på å forme oss mennesker. På den måten kan det være at lærerens nevnte ferdigheter og kompetanse i dans eller svømming har sin begrunnelse i at barndommen var preget av bevegelse til musikk, eller at familien ofte badet i elven like nedenfor barndomshjemmet.

Sosial kapital må ifølge Bourdieu forstås som:

The aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships – or in other words, to membership in a group – which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a «credential» which entitles them to credit, in the various senses of the world (Bourdieu, 1986, s.51).

Bourdieu ser på sosial kapital som en ressurs for enkeltindivider, men understreker også at det er en kollektiv ressurs som kan gjøre seg gjeldende på et meso- eller gruppenivå. På dette nivået er det en nær sammenheng mellom sosial kapital og lokal kultur, gjennom utvikling av felles verdier og normer (Wilken, 2008). På en arbeidsplass kan den systemforankrede sosiale kapitalen ha konsekvenser for identifikasjonen med fellesskapet, motivasjonen til samarbeid og kommunikasjon mellom kollegaer (Aakvaag, 2008; Schiefloe, 2015). På den måten kan sosial kapital forstås som summen av de eksisterende og potensielle resursene den enkelte eller gruppen har til rådighet (Jerlang, 2009; Schiefloe, 2015). I denne studien vil jeg forholde meg til sosial kapital på et meso-nivå med fokus på skolekultur og samarbeid mellom kollegaer.

3.3 Felt

Det sosiale rom er en betegnelse for det vi vanligvis forstår som et samfunn (Bourdieu, 1986;1992). Begrepet viser til en klassestruktur i samfunnet som videre består av en rekke ulike felt (Aakvaag, 2008). Samfunnet er med en slik forståelse delt inn i en rekke relativt autonome avgrensede arenaer eller områder. Felt refererer likevel ikke til faktiske oppdelinger i samfunnet, men brukes som et analytisk begrep som betegner ulike samfunnsområder innenfor det sosiale rom. Eksempelvis det økonomiske felt, det politiske felt, det religiøse felt, det vitenskapelige felt osv. Et felt kan defineres bredt, men også mer snevert som utdanningsfeltet eller kroppsøvingsfeltet (Wilken, 2008). Med en slik forståelse til grunn vil en bestemt skole også kunne defineres som et felt. Videre har hvert felt en spesifisert logikk, verdier, maktrelasjon og krav (Jerlang, 2009). Dette kan forstås som grunnleggende spilleregler aktørene skal følge i kampen om kapital og posisjoner i feltet. Bourdieu omtaler disse reglene som feltets «*Doxa*» (Aakvaag, 2008). *Doxa* er de uuttalte og udiskutable premisene som individer tar for gitt og handler ut ifra. Med andre ord er feltene preget av en grunnleggende, taus og implisitt enighet hva

angår spillereglene, normene og verdiene i feltet. Når det gjelder svømmeopplæringen i skolen, har den uuttalte og «hittil» udiskutable praksisen, i stor grad dreid seg om at elevene skal utføre et sett av «riktige» bevegelser for å komme fra A til B i bassenget (Stallman et al., 2008; Kjendlie et al., 2013; Stallman et al., 2017).

I Bourdieus forståelse blir individet et produkt av et felt, i den forstand at feltet og feltets doxa strukturerer individets habitus ved å tilby bestemte disposisjoner. Feltet eksisterer og påvirker dermed aktørene uavhengig om aktørene er seg bevisst eller ikke. På samme tid utfolder individet seg i feltet som en meningsfull verden med verdier og logikk det er fordelaktig å underlegge seg og etterfølge (Aakvaag, 2008). Det individer innenfor samme felt kjemper om, definerer Bourdieu som kapital. Det er imidlertid et viktig poeng at ethvert felt sørger for å bestå og opprettholde seg selv ved å styrke sin makt og sin kapital. Det kan ifølge Jerlang (2009) skje ved at en skaper adgangskriterier til feltet, dels ved å utelukke noen fra feltet, og dels ved å definere retten til å befinne seg i feltet. På den måten må aktøren besitte bestemte former for kapital i form av kompetanse, egenskaper og kvaliteter for å få adgang til feltet. Eksempelvis må man ha 30 studiepoeng som er relevante for det aktuelle faget, for å kunne undervise i norsk, engelsk eller matematikk på barnetrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det legges til at det ikke er et krav om relevante studiepoeng for å undervise i øvrige fag. Alle som har ansvaret for undervisning og aktiviteter i vann, må imidlertid hvert år gjennomføre en livredningsprøve i vann, eventuelt utendørskurs dersom man skal ha elevene med til sjø/strand (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det er viktig å poengtere at den habitusen, med kapital som den enkelte utvikler, passer til et bestemt felt, men ikke nødvendigvis til andre felt. Dette viser til hvordan felt og habitus henger sammen:

Relationen mellom habitus og felt fungerer på to måder. Der er for det første tale om en tilpasningsproce. Feltet strukturerer habitus som et internaliseret produkt af feltets immanente nødvendigheder (...). Der er for det andet tale om en vidensrelation, en kognitiv konstruktionsproce. Habitus bidrager til at konstituere feltet som en verden, der giver mening, med værdier, det kan betale sig at efterstræbe (Jerlang, 2009, s.119).

Denne studien ser på skolen som felt, som har sin spesifiserte logikk, verdier og krav. Bourdieus argument om at aktørers handlinger må forstås ut ifra dens sosiale omgivelser og felt (Jerlang, 2009), finner man igjen i Hargreaves (2000), som hevder at hvis man ønsker å forstå hva læreren gjør, og hvorfor hun/han gjør det, må man forstå læremiljøet og den yrkeskulturen som læreren er en del av. Ifølge Bang (2011) kan skolekulturen deles inn i to grunnleggende komponenter: kulturinnhold og kulturuttrykk. Kulturens innhold er verdier, normer og virkelighetsoppfatninger. Kulturens uttrykk går ut på hvordan verdiene og normene kommer til uttrykk gjennom handlinger, atferd, språk og fysisk utforming. Skolekultur er med en slik forståelse med på å skape et rammeverk med overbevisninger, vaner, verdier og antatte måter å gjøre ting på i et lærerkollegium: «Det er slik vi gjør det her hos oss». Kulturen ligger sådan implisitt og styrer, begrenser og regulerer arbeidsforholdene i skolen for både ledere, lærere og elever. Kulturinnholdet manifesterer seg på den måten i kulturens uttrykk. Samtidig er kulturuttrykkene med på å forme kulturens innhold, og kan tolkes som kulturbærere. Av den grunn må vi forstå lærerens sosiale omgivelser, felt og skolekultur (innhold og uttrykk) for å kunne forstå vedkommendes lærerpraksis (Bourdieu, 1992; Hargreaves 2000).

4 Metode

Dette kapittelet tar for seg studiens metodiske tilnærming. Her vil jeg framstille hvordan studiens «mixed methods»-design er bygd opp. Forskningsdesignet baserer seg på et ønske om å gi en helhetlig forståelse av forskningsspørsmålet, både gjennom en kvantitativ og kvalitativ vinkling. Herunder vil jeg også redegjøre for de spesifikke kvalitative og kvantitative tilnærmingene, med elektronisk spørreskjemaundersøkelse, individuelle intervju og gruppeintervju som metodevalg.

4.1 Mixed methods

«Mixed methods» er en voksende trend innenfor samfunnsvitenskapelig forskning og innebærer å benytte seg av flere ulike forskningsmetoder innenfor samme forskningsprosjekt (Creswell & Creswell, 2018). I den sammenheng omtaler Johnson & Onwuegbuzie (2004) mixed methods som det «det tredje forskningsparadigmet», hvor det tradisjonelle skillet mellom de vitenskapsteoretiske paradigmene, positivisme og konstruktivisme, på mange måter har myknet opp. Med klare vitenskapsteoretiske og metodologiske føringer på forskningsfeltet, vil jeg videre gi en kort beskrivelse av hvilke vitenskapsteoretiske premisser og betraktninger min forskning med et mixed methods design bygger på.

4.1.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Det metodologiske arbeidet er ikke kun et spørsmål om den praktiske tilnærmingen og å finne den mest egnede prosedyren for datainnsamling, men også om «hva» kunnskap er og hva slags kunnskap vi mennesker kan ha om et gitt tema. Dette omtales som metodologi (Aase & Fossåskaret, 2014). Det finnes mange teorier om kunnskap, om hva kunnskap er, hvordan kunnskap skapes og hva som må til for at vi anser kunnskap som gyldig. Innenfor denne lange og pågående vitenskapsteoretiske debatten trekker Aase & Fossåskaret (2014) frem to motstridende syn: *teorien om sammenfall* og *teorien om sammenheng*.

Teorien om sammenfall tar utgangspunkt i at det finnes en objektiv virkelighet, utenfor og uavhengig av oss mennesker. Her representerer kunnskap en absolutt sann, målbar, nøytral og objektiv viten (Aase & Fossåskaret, 2014). Forskningstradisjoner som positivismen og realismen sverger til denne teorien og blir ofte assosiert med kvantitative forskningsmetoder (Kvale & Brinkmann, 2015). Teorien om sammenheng på sin side, forkaster ideen om en ytre, objektiv virkelighet. Den ytre verden blir nemlig oppfattet og konstruert gjennom våre sanser og i henhold til vår kulturelle kunnskap. Den verden som vi mennesker forholder oss til består av fenomener som får en betydning og mening ut fra hvordan de fremtrer for oss, ikke nødvendigvis slik de er i seg selv (Aase & Fossåskaret, 2014). Under teorien om sammenheng finner vi retninger som konstruktivisme, hermeneutikk, fenomenologi og postmodernisme, og blir ofte sett i sammenheng med kvalitative forskningsmetoder (Creswell & Plano Clark, 2011).

Representanter innenfor de ulike retningene argumenterer for at deres retning er den ideelle for å gjennomføre forskning, og flere hevder at en kombinasjon av de to vitenskapsteoretiske retningene kan være problematisk (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Aase & Fossåskaret, 2014). Likevel er det flere som tar til orde for at det både er mulig,

og til tider nyttig å forene elementer fra de ulike forskningstradisjonene (Creswell & Creswell, 2018; Aase & Fossåskaret, 2014; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Dalen, 2011). De legger vekt på at både kvalitative og kvantitative metoder har sine styrker og svakheter, og at det bør åpnes for å kombinere retningene. Newman & Hitchcock (2011) hevder på sin side at forskere ikke bare skal fokusere på de vitenskapsteoretiske paradigmenes, men på forskningsspørsmålet som skal besvares. Dette er et sentralt aspekt som videreføres innenfor pragmatismen; et tredje vitenskapsteoretisk paradigme som åpner opp for bruk av både kvalitative og kvantitative metoder i en og samme studie (Creswell & Creswell, 2018).

Innenfor det pragmatiske paradigmet og mixed methods er det en gjennomgående tanke at man ved å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode, kan trekke veksler på styrkene til begge de metodologiske tradisjonene (Brewer & Hunter, 1989; Dalen, 2011). Dette forutsetter ifølge Creswell & Plano Clark (2011) at forskeren analyserer både det kvantitative og kvalitative datasettet, og setter de sammen på en meningsfull måte. I praksis lar denne kombinasjonen seg gjennomføre på flere måter med ulik design. Dette vil jeg gå nærmere inn på i beskrivelsen av mitt forskningsdesign.

4.1.2 Studiens forskningsdesign

I studien ønsker jeg å forstå hva som gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke. Mixed methods, med kombinasjonen av en kvalitativ og kvantitativ tilnærming, kan sådan bidra til å utvikle en dypere og mer komplementær kunnskapsforståelse av læreres praktisering, enn hva en enkelt metode ville gjort (Brewer & Hunter, 1989). Tilnærmingen åpner likevel opp for flere ulike forskningsdesign. Ifølge Creswell & Creswell (2018) er det primært tre hovedformer av forskningsdesign i mixed methods: 1) *Integrert design*, 2) *forklarende design*, og 3) *utforskende design*.

Mitt forskningsdesign faller innenfor kategorien integrert design, bestående av en kvantitativ metode med spørreskjema og to kvalitative metoder i individuelle intervju og gruppeintervju. Designet kjennetegnes ifølge Creswell & Creswell (2018) av at forskeren sammenfaller kvantitative og kvalitative data, med formål å gi en mer omfattende analyse av forskningsspørsmålet. På den måten fungerer den ene metoden som et supplement til den andre metoden. Dette har jeg løst ved å presentere de kvantitative resultatene for seg (kap. 5.1), for så å gjøre en overordnet tolkning av de kvantitative og kvalitative resultatene sammen i kapittel 5.2-5.4 i diskusjonsdelen.

I studien ønsker jeg gjennom den kvantitative metodedelen å få et oversiktsbilde med karakteristika fra lærere som underviser i svømming på barneskolen, samt deres meninger og fortellinger knyttet til ulike deler av studiens tematikk. Videre ønsker jeg å få innsikt og forstå hva denne informasjonen betyr gjennom en kvalitativ tilnærming. På bakgrunn av dette har jeg valgt en ujevn vektlegging av metodene, med et større fokus på den kvalitative metoden. Ifølge Plano Clark, Creswell, O`Neil Green & Shope (2010) vil en ujevn vektlegging kunne bidra til å gjøre studien mer håndterbar og oversiktlig. Det er imidlertid likevel forskningsspørsmålet med mål om å utvikle forståelse for den enkelte lærers opplevelser, meninger og handlinger knyttet svømmeopplæring utendørs, som ligger til grunn for valget om en ujevn vektlegging av metodene. I henhold til Markula & Silk (2011) er dette kunnskap som skapes ved å få innsikt å tolke flere individers erfaringer og opplevelser, gjennom en kvalitativ tilnærming. Videre i metodekapittelet vil jeg redegjøre for studiens kvantitative og kvalitative tilnærming.

4.2 Kvantitativ tilnærming

I denne delen inngår en redegjørelse og diskusjon av de kvantitative tilnærmingene som er benyttet i studien. Målet med den kvantitative tilnærmingen var å innhente informasjon fra et større utvalg og få kunnskap om læreres erfaringer og tanker om praktisering av svømmeopplæring utendørs. I den forbindelse ble det gjennomført en elektronisk spørreskjemaundersøkelse (vedlegg 1), som videre ble bearbeidet og analysert i statistikkprogrammet STATA, versjon 16.0 MP. Herunder vil jeg presentere spørreskjemaet og det kvantitative utvalget, før jeg avslutningsvis vil diskutere forskningens reliabilitet og validitet. Beskrivelse av variablene i spørreundersøkelsen er lagt ved som vedlegg 2. De kvantitative resultatene blir lagt frem i studiens diskusjonsdel, kapittel 5.1.

4.2.1 Elektronisk spørreskjemaundersøkelse

«A survey design provides a quantitative description of trends, attitudes, and opinions of population, or tests for associations among variables of a population, by studying a sample of that population» (Creswell & Creswell, 2018, s.147).

Spørreskjemaundersøkelse kan med dette forstås som en systematisk metode for innsamling av data fra et utvalg personer, som har til formål å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er hentet fra. Bruk av spørreskjema kommer med flere fordeler, deriblant muligheten til å få et stort antall svar, fra en geografisk spredt populasjon, raskt og til en lav kostnad (Ringdal, 2014).

Spørreskjemaundersøkelsen ble konstruert gjennom «SelectSurvey» som er et system for elektroniske spørreundersøkelser som er beregnet for studenter og ansatte ved fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Blant de nevnte fordelene ovenfor, gjorde programmet det enkelt for meg å distribuere spørreskjemaet til potensielle respondenter gjennom en lenke på e-post (vedlegg 3). Tilnærmingen er også med på å beskytte respondentenes privatliv, da de har mulighet til å svare på undersøkelsen hvor og når de vil (Nardi, 2018). I og med at spørreskjemaet er elektronisk, ble svarene også automatisk lagret i en database, klare for videre bearbeiding og analyse. Dette reduserer både arbeid, tid og kostnader for forskeren (Vehovar & Manfreda, 2008). SelectSurvey-programmet lagrer likevel ikke respondentenes IP-adresser, og ivaretar på den måten respondentenes personvern.

En sentral utfordring med elektroniske spørreskjemaer er likevel en generelt lav svarprosent (Nardi, 2018). *«Invited survey participants can refuse participation altogether, terminate participation during the process, or answer questions selectively» (Vehovar & Manfreda, 2008, s.182).* Dette gjør seg gjeldende i min studie, både hva gjelder lav svarprosent og at flere respondenter ikke har svart på alle spørsmålene. Jeg opplevde imidlertid også en utfordring ved at rektorer i Trondheim kommune ikke sendte min spørreskjemaundersøkelse til de aktuelle lærerne på sin skole, med begrunnelse i at de ønsker å begrense forespørsler knyttet til masteroppgaver (se vedlegg 4 for svar fra rektor). Dette er med på å forklare den lave svarprosenten på min spørreskjemaundersøkelse.

I prosessen med å utforme spørreskjemaet ble spørsmål inkludert på grunnlag av forskningsspørsmålet og en teoretisk forankring i Bourdieus praksisteori. Med mål om å maksimere antall besvarelser på spørreskjemaet forsøkte jeg å holde skjemaet kort og konsist (Nardi, 2018). Dette resulterte i et spørreskjema på ni spørsmål, hvorav åtte har lukkede svaralternativer. Å besvare spørreskjemaet tok omtrent to til fem minutter. I e-

posten til rektorene la jeg ved informasjon om at deltakelsen i spørreundersøkelsen var frivillig, ble automatisk anonymisert og at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt. Det ble også informert om samtykke på første siden av spørreskjemaet hvor det stod: «Du samtykker i å delta i undersøkelsen ved å svare på spørsmålene og sende dem inn ved å klikke «ferdig» på siste side» (vedlegg 1).

Spørreskjemaet ble konstruert slik at spørsmål om lærernes kjønn, alder og utdanning kom først, deretter spørsmålene knyttet til praktisering av svømmeopplæring utendørs, herunder tanker om ulike hindringer for læreres gjennomføring av utendørs svømmeopplæring. En slik dramaturgisk oppbygging vil ifølge Nardi (2018) bidra til å «varme opp» informantene. På flere av spørsmålene valgte jeg å bruke en Likert-skala fra 1-7, der 1 er «ikke i det hele tatt» og 7 er «i svært stor grad». Ifølge Nardi (2018) vil man ved å være konsistent i bruken av Likert-skala, minimere sjansen for feil eller forvirring hos respondenten. For mer informasjon om utformingen av spørreskjemaundersøkelsen og beskrivelse av variablene, se vedlegg 1 og 2.

4.2.2 Respondenter

En invitasjon ble sendt ut til alle barneskoler, samt kombinerte barne- og ungdomsskoler, i Trondheim kommune, Hamar Kommune og Lillehammer kommune via e-post (vedlegg 3). Dette resulterte i 45 skoler i Trøndelag og 17 skoler i Innlandet. Spørreskjemaet ble sendt ut i november og var åpent frem til mars. Likevel ventet jeg med å gjennomføre analyse av datamaterialet til jeg var ferdig med den kvalitative datainnsamlingen. Dette var mulig ettersom gjennomføringen av intervjuene ikke bygget på resultatene fra spørreskjemaet.

4.2.3 Reliabilitet og validitet

I all forskning står spørsmålet om undersøkelsens reliabilitet og validitet sentralt. Reliabilitet handler om hvorvidt en undersøkelse er pålitelig og nøyaktig, altså om vi kan stole på resultatene fra den. Ifølge Grenness (2012, s.107) vil «ingen undersøkelser være feilfrie. I en spørreundersøkelse kan for eksempel enkelte respondenter være lite motivert, og svarene blir derfor lett litt tilfeldige». At ingen undersøkelser er feilfrie, har både med menneskelige og metodemessige forhold å gjøre. I arbeidet med å overføre respondentenes svar på spørreskjemaet til datasettet i STATA, la jeg merke til at noen av respondentene virker å ha svart noe tilfeldig eller likegyldig. Dette gjelder spørsmål fire og åtte, hvor noen respondenter har svart med verdien «7» på alle variablene, og andre svarte med verdien «1» på alle variablene. Ifølge Midtbø (2016) er det sjeldent en god ide å utelate verdier med mindre de er unormalt høye eller lave (altså høyere eller lavere enn det som går an), fordi tallene kan representere virkeligheten. Det betyr at selv om svarene kan virke tilfeldige, kan de likevel være en naturlig del av populasjonen og virkeligheten. Med begrunnelse i Midtbø (2016) ble ingen av enhetene utelatt fra utvalget.

Innenfor forskningsfeltet sier man ofte at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Grenness, 2012). Validitet omhandler forskningsresultaters gyldighet. I den kvantitative delen dreier dette seg om hvorvidt spørreskjemaet med spørsmålsformuleringer og utvalg måler og er dekkende for det den faktisk er ment å måle (Ringdal, 2014). I den forbindelse argumenterer Grenness (2012) for at spørsmålenes formulering kan være uklare og skape forvirring og/eller målefeil. Her inneholder spørreskjemaet en svakhet som jeg først ble klar over i sammenligningen med undersøkelsen til «Spørsmål til Skole-Norge 2018» (Waagene et al., 2018). I deres

undersøkelse skilles det mellom *svømmeopplæring* og *livredningsopplæring*. For selv om kun to prosent av skolene i undersøkelsen rapporterte at *svømmeopplæringen* foregår ute i elv/sjø/vann, svarte elleve prosent at de inkluderer livredning ute i sjø/elv/vann i *svømmeundervisningen* på skolen (Ibid). Denne forskjellen blir imidlertid ikke fanget opp i min undersøkelse da respondentene på spørsmål fire skulle besvare «*på skalaen fra 1 til 7, hvor mye synes du følgende ble vektlagt i din kroppsøvingsutdanning?*», med variablene «*vanntilvenning*», «*svømmeferdigheter i basseng*», «*svømmeferdigheter utendørs*», «*selvberging*», og «*livredning*». I og med at det kun er en variabel som inneholder «*utendørs*» i formuleringen, ligger det implisitt at de andre alternativene foregår innendørs. Dette gjør at jeg ikke med sikkerhet kan vite om selvberging- eller livredningsopplæringen respondenten(e) har erfart gjennom sin kroppsøvingsutdanning, har foregått innendørs eller utendørs. Denne manglende informasjonen er med på å påvirke undersøkelsens og resultatenes validitet og reliabilitet (Ringdal, 2014; Nardi, 2018). For nærmere beskrivelse av spørsmålene og variablene i undersøkelsen, se vedlegg 1 og vedlegg 2.

Utvalget i studien baserer seg på en strategisk fremgangsmåte (Thagaard, 2018), med e-post til rektorer med forespørsel om å videresende undersøkelsen til lærerne på skolen som underviser i svømming (vedlegg 3). Formålet var sådan å sikre at jeg nådde ut til relevante og kvalifiserte deltakere for å besvare spørreundersøkelsen, noe som er med på å styrke studiens validitet. Jeg opplevde som nevnt utfordringer med datainnsamlingen, da flere av skolene i Trøndelag ikke videresender forespørsler som kommer fra masterstudenter. Dette har resultert i et lite utvalg og har påvirket muligheten til å gjennomføre ulike statistiske analyser, samt studiens eksterne validitet. Den eksterne validiteten refererer til i hvilken grad man kan generalisere resultatene til også å gjelde andre situasjoner enn den jeg har undersøkt (Ringdal, 2014; Grenness, 2012). Med begrunnelse i studiens formål og det kvantitative datagrunnlaget, er ikke generalisering fra utvalg til populasjonen et uttrykt mål. Datagrunnlaget og resultater fra studiens kvantitative utvalg gir likevel kunnskap basert på lærerne som svarte på spørreskjemaet, og bidrar til å kunne gjøre sammenligninger med tidligere og mer omfattende undersøkelser, samt studiens kvalitative resultater. I den sammenheng vil jeg i neste delkapittel redegjøre for studiens kvalitative tilnærming.

4.3 Kvalitativ tilnærming

I denne delen inngår en beskrivelse og diskusjon av de kvalitative tilnærmingene som er benyttet i studien. Med intervju og gruppeintervju som forskningsmetoder vil jeg herunder redegjøre for valgene som ble tatt før, under og etter datainnsamlingen. Jeg vil gå inn på metodevalg, utvalg, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og analyse av data. Avslutningsvis vil jeg gjøre noen metodiske betraktninger og drøfte kvalitetsvurderinger og etiske refleksjoner av undersøkelsen.

4.3.1 Individuelle intervju

Et kvalitativt forskningsintervju søker å få «*fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om*» (Thagaard, 2018, s.89). Formålet med intervju er med andre ord å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Intervju egner seg av den grunn for å få innsikt i informantens egne erfaringer, oppfatninger og handlinger, som videre kan brukes for å forstå sammenhenger utover disse som individer (Tjora, 2017).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) karakteriseres kvalitative forskningsintervju som en samtale med et formål og struktur. Strukturen er her knyttet til en tydelig rollefordeling, hvor intervjueren stiller spørsmål, mens informanten svarer på spørsmålene etter beste evne og ønske. På den måten vil strukturen i intervjuet også ofte være knyttet til en intervjuguide som er utformet i tett tilknytning med forskningens formål. I den forbindelse argumenterer Thagaard (2018) for at intervjueren bør følge intervjuguiden for å sikre nødvendig og relevant data til forskningsstudiet, men samtidig forholde seg til hva informanten uttrykker, både verbalt og kroppslig. Av den grunn valgte jeg å benytte meg av semistrukturert intervju i datagenereringen. I et semistrukturert intervju er temaene for studien fastlagt på forhånd, men intervjueren bestemmer rekkefølgen av temaene og spørsmålene underveis i intervjuet basert på hva informanten forteller (Ibid). Samtidig som man vil kunne tilpasse spørsmålene etter informantens beskrivelser, åpner den fleksible intervjuformen for å inkludere oppfølgingsspørsmål om temaer som i utgangspunktet ikke var planlagt i forkant av intervjuet. Dette baserer seg på en spørre- og-lytte-orientering, med hensikt å frembringe fortellinger og informasjon om temaene intervjuet har fokus på (Kvale & Brinkmann, 2015).

«Kommunikasjon skaper sitt innhold» (Aase & Fossåskaret, 2014, s.105). Sitatet viser til et viktig poeng innen kvalitativ forskning, om at informasjon og budskap ikke bare blir formidlet, men også produsert i et kommunikasjonsforløp. Her blir ny mening, i henhold til teorien om sammenheng, skapt i kommunikasjonsprosessen (Ibid). Tjora (2017) argumenterer i den sammenheng for at datagenereringen i intervjuer preges av en intersubjektivitet, hvor flere personer skaper en felles forståelse av virkeligheten. At jeg som intervjuer i første omgang er med på å skape fortellingen og videre fortellingens mening, er noe jeg har vært bevisst på og forsøkt å ta hensyn til i analysen av datamaterialet.

4.3.2 Intervjuguide

Intervju er en samtale med en bestemt mening eller hensikt (Thagaard, 2018; Kvale, 1996). Av den grunn er det viktig at intervjuguiden som konstrueres omfatter og tar utgangspunkt i sentrale temaer og spørsmål som dekker feltet studien skal belyse. Med et mixed methods design har jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 5) i stor grad forholdt meg til temaene og oppbyggingen av det kvantitative spørreskjemaet.

I arbeidet med å konstruere intervjuguiden lot jeg meg inspirere av Rubin & Rubin (2012) sin «tre-med-grener-modell». Modellen passer spesielt godt når man «*på forhånd har bestemt hvilke temaer intervjuet skal handle om, og når vi skal basere analysen av dataene på å sammenligne hva alle personene i prosjektet har sagt om de samme temaene*» (Thagaard, 2018, s.95). Intervjuet har derav en struktur hvor stammen representerer hovedtemaet i studien, og grenene representerer mer spesifikke temaer. Videre har spørsmålene innenfor hvert tema til hensikt å utdype informantens erfaringer og opplevelser (Ibid). Med formål om å utløse fortellinger hos informanten, preges intervjuguiden av åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Åpne spørsmål gir informanten muligheten til å gå i dybden på de ulike temaene hvor en selv ønsker og føler at en har noe å fortelle (Tjora, 2017; Dalen, 2011). Ifølge Silverman (2013) vil det være viktig å forsikre seg om at de spørsmålene en stiller, virkelig er åpne i den forstand at de oppmuntrer informanten til å fortelle. Dette gjør seg spesielt gjeldende når en ønsker at intervjuet skal gi informasjon om informantens autentiske erfaringer (Ibid).

Studiens tema og fokus på læreres praksis og tanker omkring utendørs svømmeopplæring fremtrer i liten grad sensitivt og «truende» for informantene. Likevel

vil det i enhver intervjusituasjon være viktig å skape en avslappet stemning hvor informanten føler seg trygg til å snakke fritt (Tjora, 2017). I selve utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i det Thagaard (2018) beskriver som et dramaturgisk perspektiv. Her blir intervju fremhevet som en «*meningsskapende prosess som har en emosjonell forankring*» (Thagaard, 2018, s.99). Av den grunn innledet jeg intervjuguiden med spørsmål om informanten kunne fortelle litt om seg selv, med hensikt om å gjøre informanten komfortabel, skape en fortrolig atmosfære, og ufarliggjøre det som tilsynelatende kan virke som en formell og stiv situasjon. Samtidig som dette kan gi grunnleggende og verdifull informasjon om informanten, var hovedhensikten å skape en avslappet ramme til situasjonen og utvikle et tillitsforhold til informanten (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Etter oppvarmingsspørsmålet la jeg i intervjuguiden opp til spørsmål som krever mer refleksjon og i større grad var rettet mot studiens forskningsspørsmål.

Jeg gjennomførte totalt tre prøveintervjuer med hensikt å teste formuleringene og rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden, men også meg selv om intervjuer (Dalen, 2011). To av prøveintervjuene ble gjennomført på bekjente kroppsøvlingslærere, mens et intervju ble testet på en medstudent. Under gjennomføringen av prøveintervjuene opplevde jeg å få intervjuguiden mer og mer «under huden». Dette førte til økt frigjørelse fra intervjuguiden og bedre flyt i samtalen med informantene. I etterkant av prøveintervjuene hadde jeg en samtale med deltakerne om spørsmålene og hvordan de opplevde situasjonen. Jeg gjorde ingen store endringer, men la til noen oppfølgingsspørsmål knyttet til informantens egenerfaring med- og kompetanse i svømming utendørs.

4.3.3 Gruppeintervju

Gruppeintervju er en del av studiens kvalitative tilnærming. I gruppeintervju samler forskeren et antall informanter for å snakke om og diskutere ett eller flere temaer innenfor det feltet en skal studere (Tjora, 2017; Wilkinson, 2004; Wibeck, 2010). Totalt ble det gjennomført to gruppeintervjuer, hvor gruppene var sammensatt på basis av at de var kollegaer og sammen stod for gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring på skolen.

Gruppeintervju er en effektiv og tidsbesparende form for datagenerering ved at forskeren utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig. Metoden gir også forskeren mulighet til å studere gruppeinteraksjonen, altså interaksjonen som oppstår mellom deltakerne, både verbalt og non-verbalt (Wibeck, 2010; Tjora, 2017). Ved at informantene stimulerer og gir respons på hverandres synspunkter, er det muligheter for å få frem mange aspekter av deres erfaringer og opplevelser av det bestemte temaet. Dette aspektet ved gruppeintervju kan bidra til at en får kjennskap til variasjoner i erfaringer og holdninger innenfor et miljø (Thagaard, 2018). Metoden er med andre ord fruktbar for å få innsikt i hva som påvirker læreres praktisering av svømmeopplæring utendørs. Likevel var det ikke de nevnte fordelene og aspektene ved gruppeintervju som i utgangspunktet lå til grunn for metodevalget, men derimot et initiativ fra en av informantene i det syvende intervjuet. Dette kommer frem av refleksjonene jeg skrev ned etter intervjuet:

*Vi satte oss ned på kontoret, og like etter jeg hadde satt meg kom det enda en mannlig lærer. Han hilste på meg og satte seg ned rundt bordet, hvor jeg og den andre informanten allerede hadde plassert oss, ovenfor hverandre. Jeg hadde i utgangspunktet avtalt å intervju den ene informanten, og hadde ikke avtalt at begge to skulle være med på intervjuet, og ble med det litt overrasket. Informanten jeg hadde avtalt med fortalte meg deretter at han hadde invitert med ****(kollegaen) til intervjuet, siden det var de to som gjennomførte svømmeopplæringen utendørs sammen. Det var altså de to som jobbet sammen, og hadde ansvaret på dette sammen. Derfor uttrykte han at det virket «naturlig at han var med på intervjuet». Jeg ønsket å innfri dette ønsket, og fulgte sådan dette ønsket og tankegangen fra informanten, og innstilte meg derfor på å gjennomføre intervju av begge to samtidig (til tross for at dette ikke var planen i utgangspunktet).*

Figure 1: Utdrag fra refleksjonsnotat

Fleksibilitet hos forskeren og forskningsstudiet er viktig i kvalitativ forskning. Når man har en fleksibel plan for studiet, har man mulighet til å endre strategier for å utvikle og generere data (Thagaard, 2018). Da jeg i utgangspunktet hadde planlagt å gjennomføre et individuelt intervju med kun en informant, ble jeg i inngangen til intervjuet møtt med en utfordring som jeg måtte ta stilling til der og da. Ifølge Wibeck (2010) er det viktig at du tar stilling til gruppesammensetning og gruppestørrelse før du gjennomfører gruppeintervju. Med tanke på at de kun var to stykker, kollegaer som arbeidet sammen om tematikken, samt at intervjuguiden var lett anvendelig med tanke på antallet som ble intervjuet, opplevde jeg dette som uproblematisk. Samtidig kan gjennomføringen av gruppeintervju ha hatt en positiv påvirkning på informantene i intervjusituasjonen, da gruppeintervju ofte kan virke mindre formelt og mer avslappende enn et individuelt intervju, siden deltakerne sitter sammen (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Som jeg vil gå inn på i kapittel 4.3.5.1, var mine erfaringer og refleksjoner knyttet til gruppeintervjuet årsaken til at jeg åpnet opp for samme løsning med informantene på en annen skole. Sammensetningen var også lik det første gruppeintervjuet, med to kollegaer som sammen stod for gjennomføringen av utendørs svømmeopplæring på skolen.

4.3.4 Tilgang på feltet og utvalg

Det finnes en rekke retningslinjer en bør forholde seg til i arbeidet med å søke etter og rekruttere aktuelle informanter i et kvalitativt forskningsprosjekt. Som hovedregel velger man informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2017). Dette omtaler Markula og Silk (2011) som «relevante dialogpartnere», og går ut på at man sikrer seg informanter som kan gi svar på det man vil finne ut. I den sammenheng baserer studiens utvalg seg på en strategisk utvelgingsprosess, hvor jeg systematisk har valgt personer som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018).

Med mål om å utvikle en forståelse av hva som gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke, ønsket jeg å få tak i en variasjon av ulike erfaringer og synspunkter på temaet. I tillegg ønsket jeg både kvinnelige og mannlige informanter for å sikre at begge kjønn ble representert i det kvalitative utvalget. Denne variasjonen anser jeg som hensiktsmessig, da et utvalg som representerer begge kjønn

kan gi data om hvordan forståelser av svømmeopplæring utendørs kan være forskjellig for kvinner og menn.

Et ønske om spredning var begrunnelsen som lå til grunn for at jeg søkte informanter med forskjellig geografisk plassering. I arbeidet med å søke etter og rekruttere aktuelle informanter, har forskeren mulighet til å benytte seg av sine kontakter (Widerberg, 2001). Som lektorstudent på NTNU har jeg opparbeidet meg et nettverk bestående av både medstudenter, lærere og andre ansatte på universitetet. Gjennom dette nettverket fikk jeg tilgang til det aktuelle feltet og deltakere til studien. Samtidig har jeg et nettverk og kjennskap til flere lærere som jobber i skoleverket i Innlandet, som tipset meg om skoler med relevante informanter. På denne måten ble tilgangen til feltet og aktuelle informanter avgjørende for at utvalget består av informanter fra Trøndelag og Innlandet.

Etter å ha fått navn og kontaktinformasjon til de aktuelle informantene, sendte jeg ut et informasjonsskriv med informasjon om min studie og samtykkeskjema via e-post (vedlegg 6). Alle lærerne som ble spurt om deltakelse i studien sa seg villig til å delta.

Et sentralt aspekt med kvalitative studier er å finne ut hvor mange deltakere en skal ha i undersøkelsen. Ifølge Thagaard (2018) vurderer man dette etter hvor godt man mener at utvalget er egnet til å utforske og besvare forskningsspørsmålet. Antall informanter i denne studien baserer seg på studiets design, et ønske om så stor variasjon som mulig og tidsaspektet. Her var det viktig at utvalget ikke var for stort, da gjennomføring og prosessering av intervjuene er tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018; Dalen, 2011). Men samtidig så stort at de ulike gruppene ble representert slik at det ble mulig å spore variasjon i utvalget, med tanke på ulike erfaringer og opplevelser.

Ifølge Mason (2017) og Thagaard (2018) må utvelgingsprosessen i kvalitative studier kategoriseres som en organisk praksis. Dette går ut på at man kan supplere utvelgingen av informanter underveis i studiet på bakgrunn av den informasjonen en får på et tidlig stadium i prosessen. På den måten er det mulig å styrke utvalgets egnethet for å utvikle en forståelse av fenomenet som studeres. Mot slutten av søket av relevante informanter forsøkte jeg i utgangspunktet å rekruttere en informant i Trøndelag som ikke hadde gjennomført svømmeopplæring utendørs, med hensikt om å skape likevekt i antall informanter i utvalget som har og ikke har praktisert svømmeopplæring utendørs. I prosessen hvor jeg kontaktet forskjellige skoler kom jeg i kontakt med en skole hvor to lærere nylig hadde gjennomført svømmeopplæring utendørs for første gang. Selv om jeg i utgangspunktet søkte etter en informant som ikke hadde gjennomført svømmeopplæring utendørs, var dette informanter som skilte seg ut fra de andre informantene i utvalget, som har gjennomført svømmeopplæring utendørs i flere år. I arbeidet med å rekruttere informanter forholdt jeg meg også til det Thagaard (2018) omtaler som et «metningspunkt». Dette går ut på at «*data saturation is reached when no new analytical information arises anymore, and the study provides maximum information on the phenomenon*» (Moser & Korstjens, 2018, s.11). Det er først når en kommer frem til at intervjuer av flere informanter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet en studerer, at man kan betrakte utvalget som tilstrekkelig stort. På bakgrunn av dette kan en foreta beslutninger om utvalgets størrelse i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). De to kvinnelige informantene tilførte en større variasjon til utvalget, som kan bidra til å utvikle en mer komplett forståelse av fenomenet som studeres (Ibid). Studiens kvalitative tilnærming baserer seg dermed på åtte intervjuer med et utvalg på ti informanter (da to av intervjuene var gruppeintervju), som alle jobber på barneskole.

I analyse og diskusjon av kvalitative intervjuer er det hensiktsmessig at leseren får informasjon om den enkelte informanten (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Dette kan være med på å øke transparensen og gyldigheten til forskningen. Av den grunn og med formål om å la leseren komme nærmere empirien og informantene, har jeg valgt å presentere informantene kortfattet i hvert sitt avsnitt. Presentasjonen er basert på informasjon de selv har oppgitt, og er lagt ved som vedlegg 7.

4.3.5 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført i en månedssperiode mellom januar og februar. I en intervjusituasjon kan dagligdagse og kjente omgivelser oppleves tryggere for informanten (Tjora, 2017; Smith, 2015), og ifølge Dalen (2011) bidra til å redusere konteksteffekten. På bakgrunn av dette og etter ønske fra informantene selv, ble alle intervjuene gjennomført på deres tilhørende arbeidsplass. Samtlige intervjuer ble lagt til etter informantene var ferdige med arbeidsdagen. Dette anså jeg som hensiktsmessig for å unngå «støy» i intervjusituasjonen i form av tidspress eller andre forstyrrelser.

I begynnelsen av intervjuene ble informantene på nytt informert om formålet med studien, og spurt om de hadde noen spørsmål angående intervjuet eller studien i seg selv. De fleste hadde lest informasjonsskrivet (vedlegg 6), men jeg gikk likevel gjennom deler av skrevet og presiserte at deltakelsen var frivillig, at all data ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt, samt at de når som helst kunne trekke seg under eller etter intervjuet. Informantene ble også gjort kjent med bruk av lydopptak under intervjuet.

I henhold til Widerbergs (2001) anbefaling skrev jeg et refleksjonsnotat kort tid etter hvert intervju. Selv om lydopptak har den fordelen at man kan gå tilbake til hva informanten har fortalt ord for ord, og dermed kan analysere ord, uttrykk, avbrekk og taushet, vil et sammendrag med forskers refleksjoner være med på å skape et helhetsbilde av intervjusituasjonen som ikke nødvendigvis kommer fram i utskriften av et intervju (Widerberg, 2001). På den måten kan man få med informasjon som av ulike grunner ikke er med eller blir fanget opp i et lydopptak, som informantens uttrykk, kroppsspråk, mine oppfatninger og andre aspekter ved intervjuet (Ibid).

Intervjuguiden fungerer som et verktøy og hjelpemiddel for forskeren i intervjusituasjon. Med andre ord vil bruken av intervjuguiden avhenge av den fremgangsmåten man har valgt for intervjuet og hvordan intervjuet forløper og utvikler seg (Markula & Silk, 2011). Som nevnt tidligere valgte jeg å benytte meg av semistrukturert intervju. Dette ga meg mulighet til å tilpasse spørsmålene etter intervjusituasjonen og informanten. Noe som var spesielt viktig i det femte intervjuet, hvor jeg i inngangen til intervjuet opplevde at informanten virket nervøs av det som kan ha virket veldig formelt, med informasjon om anonymisering, bruk av lydopptak og til slutt undertegnelse av samtykkeskjema. Ifølge Thagaard (2018) er de første minuttene av intervjuet av avgjørende betydning, og det er forskeren som har et hovedansvar for å skape en avslappet og tillitsfull atmosfære. Derfor valgte jeg å bruke ekstra god tid på det første spørsmålet hvor informanten skulle fortelle litt om seg selv. Blant annet gjennom bruk av mer dagligdagse oppfølgings spørsmål som ikke nødvendigvis var relevant for å besvare forskningsspørsmålet, men ble ansett som nødvendig for å gjøre informanten trygg på situasjonen. Jeg opplevde at denne innledende samtalen var med på å ufarliggjøre situasjonen.

Ifølge Tjora (2017) vil en intervjuguide som veksler mellom fullstendig formulerte spørsmål på de ulike temaene og mer uformelle samtalerettede oppfølgings spørsmål

kunne være med på å skape god flyt i intervjuet. For samtidig som intervjuguiden kan hjelpe forskeren til å huske temaene man ønsker å belyse i intervjuet, må man være åpen for å gå utenfor intervjuguiden og stille andre spørsmål dersom dette er hensiktsmessig for forskningsprosjektet (Widerberg, 2001). Dette er ifølge Rapley (2007, s.18) en fordel med kvalitativ forskning siden *«you don` t have to ask the questions in the same way in each interaction. You often cover the same broad themes in different interviews – either through the interview or you raising it as a subject for talk»*. Denne fordelene av kvalitativ forskning og ikke minst betydningen av å være åpen for å gå utenfor intervjuguiden ble spesielt tydelig under det første intervjuet. Som med de andre informantene stilte jeg en del ikke-planlagte, men samtalerettede oppfølgingsspørsmål innledningsvis, og midt i fortellingen stoppet informanten opp og sa: *«Jeg vet ikke om du vet hvordan vi kom på at vi skulle begynne å jobbe med utesvømming i svømmeopplæringen?»*. Jeg svarte umiddelbart at jeg ønsket å få vite mer om det, og satte et utropstejn i intervjuguiden min. For til tross for at studien har til formål å få innsikt i hvordan ulike faktorer påvirker lærerens handlinger, og gjør at noen gjennomfører svømmeopplæring utendørs og andre ikke, oppdaget jeg i det øyeblikket at intervjuguiden min ikke inneholdt spørsmål om årsaken eller bakgrunnen for lærerens handling. Etter intervjuet la jeg derfor til et spørsmål i intervjuguiden om grunnen eller årsaken til at informanten har/ikke har gjennomført svømmeopplæring utendørs (vedlegg 5). Dette spørsmålet har vist seg å være svært viktig i analyseprosessen. På denne måten er informantene med på å forme datamaterialet og analysen på en annen måte enn i kvantitative tilnæringer. Endringen er videre med på å underbygge Thagaards (2018) betraktning av kvalitative studier og utvikling av intervjuguiden som en dynamisk prosess.

4.3.5.1 Gjennomføring av gruppeintervjuene

Inngangen og gjennomføringen av gruppeintervjuene var på mange måter lik som de individuelle intervjuene. Likevel opplevde jeg forskjeller når det kom til min rolle i intervjuet og gruppeinteraksjonen, både mellom meg og deltakerne og deltakerne imellom. I den forbindelse bruker Tjora (2017) betegnelsen «moderator» i stedet for intervjuer i gruppeintervjuer. Moderatoren har en viktig rolle for å balansere samtalen, og sørge for at alle deltakerne kommer til ordet (Tjora, 2017; Wibeck, 2010). Under gruppeintervjuene var det noen tilfeller der informantene «sporet av» temaet, og fortalte historier utenfor tematikken. På den måten opplevde jeg at intervjuene krevde en mer aktiv ordstyring, både for å holde diskusjonen til temaet, og for å sørge for at begge informantene fikk komme til ordet.

Tjora (2017) argumenterer for at erfaringer og opplevelser fra gruppeintervju kan være en kilde til nye tanker og refleksjoner. Dette går ut på å analysere informasjonen som kommer fram, og bruker interaksjonen mellom informantene til å genere data. Under det syvende intervjuet fortalte informantene om viktigheten og betydningen av å ha noen å samarbeide med i planleggingen og gjennomføringen av svømmeopplæring utendørs. Dette aspektet hadde jeg ikke tenkt over på forhånd, eller merket meg i like stor grad i de individuelle intervjuene. Etter å ha transkribert intervjuene og reflektert over fortellingene om samarbeid og støtte fra kollegaer, ble det mer og mer klart for meg at dette var verdifull data, som er blitt tatt med inn i videre analyse av datamaterialet. Jeg gikk også tilbake til datamaterialet fra de individuelle intervjuene, og merket meg at kollegialt samarbeid var noe som gikk igjen hos alle informantene som hadde gjennomført svømmeopplæring utendørs. Det var likevel i det første gruppeintervjuet at jeg ble oppmerksom på dette. Både ved at informantene ordla seg mer direkte om

tematikken, men også ved at de pekte og støttet seg på hverandre i intervjusituasjonen. Av den grunn vil jeg argumentere for at gruppeintervjuet ble en kilde til min refleksjon og videre analyse av betydningen av skolekultur og støtte fra kollegaer.

4.3.6 Analyse av data

Det finnes ingen bestemt eller standardisert teknikk for hvordan man skal analysere eller tolke kvalitativ data (Halvorsen, 2002). Ringdal (2014) argumenterer imidlertid for at de forskjellige analyseteknikkene som brukes på individuelle intervjuer kan også benyttes på gruppeintervju. Av den grunn har jeg i analyseringen av det kvalitative datamaterialet, både individuelle- og gruppeintervjuer, forholdt meg til det Thagaard (2018) omtaler som «tematisk analyse».

Tematisk analyse gir en lett tilgjengelig og systematisk tilnærming til koding og tema utvikling som passer godt til denne studien, hvor målet er å søke informantenes opplevelser, tanker og meninger i kontekst av temaet (Smith, 2015). Altså svømmeopplæring utendørs. Videre gir en tematisk tilnærming en fleksibel metode, hvor jeg står fritt i valg av verktøy som skal brukes for å analysere det kvalitative datamaterialet, som for eksempel hva gjelder teoretisk rammeverk, datainnsamlingsmetode og analysebriller (Braun & Clarke, 2006). At analysemetoden er fleksibel, legger også opp til at jeg som forsker må ta flere valg som må tydeliggjøres (Ibid). Dette innebærer å velge mellom en teoretisk eller induktiv tilnærming til analysen. Dersom forskeren analyserer i forhold til et forskningsspørsmål pleier det å lede dem i retning av en teoretisk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Dette gjør seg gjeldene for min studie hvor jeg med en teoretisk forankring i Bourdieu, har arbeidet med utgangspunkt i et forskningsspørsmål jeg hadde bestemt før jeg begynte med både datainnsamling og analysearbeidet.

Når det gjelder analyse av gruppeintervju stilles det ofte spørsmål om forsker skal fokusere på individuelle forskjeller/likheter i hver gruppe, eller forskjellene/likhetene mellom gruppene (Wibeck, 2010). For å besvare forskningsspørsmålet har jeg valgt å fokusere på gruppeintervjuene hver for seg, uten å gjøre sammenligninger gruppeintervjuene imellom. Dermed vil jeg gjøre analyse både av den enkelte informantens fortellinger i intervjuet, samtidig som jeg vil gjøre betraktninger knyttet til informantene som en gruppe. På den måten ønsker jeg å tydeliggjøre gruppeintervju sin posisjon i denne studien, både som en del av det kvalitative datamaterialet, men også som en egen metode.

I analyseprosessen har jeg benyttet meg av Braun & Clarkes (2006) sekstrinntilnærming til tematisk analyse for å finne data som kan bidra til å svare på forskningsspørsmålet. Herunder vil jeg presentere analysen trinn for trinn, etter hvordan jeg har arbeidet med å analysere og forstå datamaterialet fra de åtte intervjuene. Selv om tilnærmingen består av trinn eller faser som er med på å strukturere analysen, må analysearbeidet likevel forstås som en dynamisk prosess (Nilssen, 2012), hvor jeg har beveget meg frem og tilbake mellom trinnene/fasene.

Fase 1: Bli kjent med datamaterialet

Den første fasen i analyseprosessen omhandler å bli godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). I mitt tilfelle startet dette med en transkribering av intervjuene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er transkripsjon en prosess der intervju blir oversatt fra muntlig til skriftlig form. Selv om prosessen er tidkrevende (Markula & Silk, 2011), var den til stor hjelp i form av å bli bedre kjent med datamaterialet, ved at jeg lyttet til

lydopptaket fra intervjuene gjentatte ganger og transkriberte fortløpende. Dette gjorde det også mulig å få med alle ord som ble sagt, i tillegg til pauser, påbegynnende setningene og latter, som videre bidro til en dypere forståelse av datamaterialet (Smith, 2015).

Fase 2: Koding

Ifølge Thagaard (2018) innebærer koding at man markerer deler av det transkriberte intervjuet, og betegner utsnitt med navn eller kodeord for å fremheve meningsinnholdet og nøkkelaspektet i den markerte delen. Jeg ønsket å være åpen ovenfor datamaterialet og jobbe nært til empirien og informantenes fortellinger, og hadde derfor ikke bestemte koder eller kategorier formulert i forkant av analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006). Målet var å generere tekstnære koder og preges derfor av en induktiv tilnærming, med fokus på å beskrive meningsmønsteret i datamaterialet (Smith, 2015; Nardi, 2018). Ifølge Silverman (2013) kan dette bidra til å nyansere den videre analysen for å ikke bli fanget av det perspektivet studiens teoretiske utgangspunkt fremhever. Denne tilnærmingen gjorde at jeg også fikk mulighet til å lage så mange temaer som mulig i søket etter utsagn som kunne svare på studiens forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006).

Fase 3: Utvikling av temaer

Den tredje fasen går ut på å strukturere datamaterialet ved å sortere og samle koder innenfor meningsbærende temaer eller kategorier (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Her er det viktig at tolkninger og forståelser som utvikles, blir sett i sammenheng med den forståelsen forskeren bringer med seg inn i prosjektet (Thagaard, 2018). Analyseprosessen preges dermed av et gjensidig påvirkningsforhold mellom studiens teoretiske perspektiv og mønstre i datamaterialet. På den måten vil min tolkning av data og utvikling av temaer være basert på en interaksjon mellom de inntrykk jeg får fra datamaterialet, og studiens faglige forankring og teoretiske perspektiv. Dette resulterte i at kodene ble kategorisert inn i ti temaer.

Fase 4: Vurdering av temaer

Neste steg i prosessen kan betegnes som en kontrollfase hvor jeg går gjennom temaene og vurderer de opp mot innhold og navn. Først gikk jeg gjennom temaene relatert til kodene innenfor hvert tema, for så å vurdere de med tanke på datamaterialets helhet (Smith, 2015). Formålet med dette arbeidet er å sikre at temaene samsvarer med datamaterialet og forskningsspørsmålet. I denne prosessen fant jeg at flere av temaene var for like i innhold. I henhold til Braun & Clarke (2006) er arbeidet i denne fasen med på å sikre den eksterne heterogeniteten, altså at innholdet i en kategori skal kunne skilles fra innholdet i de andre kategoriene. Arbeidet resulterte i en sammenslåing av flere temaer, slik at jeg til slutt satt igjen med tre temaer.

Fase 5: Definere temaer

Målet med denne fasen er å definere og navngi temaene. Her lot jeg meg inspirere av Lie (2000) sin oppfattelse av teori og begreper som hjelpemidler i analyse av kvalitativt datamateriale: «*Begrep kommer fra verbet å gripe. Teorien er hånden som griper. Analysen av materiale er objektet som gripes. Alt lar seg ikke gripe og begripe, men det hjelper å ha de riktige begrepene*» (Lie, 2000, s.21). Begreper fremstår følgelig som viktige bindeledd mellom datamaterialet og studiets teoretiske perspektiv og analyse. Dette betyr imidlertid ikke at datamaterialet er fritt for begreper og teorier, da datamaterialet skapes gjennom designvalg, forskningsspørsmål og fremgangsmåte. Ifølge Silverman (2013) kjennetegnes en god kvalitativ analyse ved at forskeren både

retter oppmerksomheten mot de kategoriene dataene er inndelt i, og vurderer hvordan mønstre i dataene gir en forankring for teoretiske perspektiver. Samtidig er det som Lie (2000) understreker, viktig å ikke gjøre teorien til en fasit som hindrer forskeren å tenke i den forstand at teorien presenterer alle svar før materialet er analysert.

På bakgrunn av dette endte jeg opp med tre temaer med beskrivende, empirinære og teoretisk forankrede navn: «*Læreres habitus*», «*Læreres utdanningskapital*», og «*Lærere i skolefeltet*». Siden temaene, som det kommer frem av navnene, har en forankring i Bourdieus praksisteori, er deres innhold, omfang og aspekter avgrenset i studiens tredelte teoridel.

Fase 6: Ferdigstilling

Den siste fasen i en tematisk analyse er å skrive rapporten. Her skal temaene knyttes til datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Denne fasen av analysearbeidet utgjør kapittel 5, «*Resultater og diskusjon*», hvor jeg knytter det kvantitative og kvalitative datamaterialet til de utviklede temaene, og diskutere de i lys av Bourdieus (1990) praksisteori og relevant litteratur på feltet.

4.3.7 Forskningskvalitet og troverdighet

Det finnes flere ulike kvalitetsindikatorer i kvalitativ forskning. I vurderingen av forskningskvaliteten og troverdigheten i det kvalitative datagrunnlaget har jeg forholdt meg til Markula & Silk (2011) som peker på fire ulike forhold som påvirker kvaliteten i forskningen: *Troverdighet*, *transparens*, *pålitelighet* og *forskerrefleksivitet*. Avslutningsvis vil jeg også diskutere studiens *overførbarhet*.

Forskningens *troverdighet* forteller oss om studien er utført på en tillitsvekkende måte. Troverdighet omfatter med andre ord studien i sin helhet, og handler om at leseren kan ha tillit til informasjonen som blir presentert. For å styrke forskningens troverdighet og kvalitet må forskeren derfor redegjøre for valgene som er tatt i de ulike delene av forskningsprosessen (Markula & Silk, 2011). På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å redegjøre for alle valg og metodiske betraktninger som ble tatt både før, underveis, og i etterkant av datagenereringen. Troverdighet kan ifølge Markula & Silk (2011) også oppnås gjennom en triangulering av ulike former for datamateriale og metoder. Av den grunn vil jeg argumentere for at datainnsamling gjennom spørreskjemaundersøkelse, individuelle intervju og gruppeintervju, er med på å styrke datamaterialet og troverdigheten i studiens resultater.

En måte å oppnå troverdighet på er som nevnt å redegjøre for valg og refleksjoner knyttet til forskningen. Dette omtales som *transparens* eller *gjennomsiktighet*, og er ifølge Tjora (2017) et av de viktigste kravene til all forskning. Gjennomsiktighet i kvalitativ forskning omhandler eksplisitt beskrivelse «*av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn*» (Thagaard, 2018, s.202). Prosessen går ut på å gi leseren en detaljert beskrivelse av hva som er gjort i forskningsprosjektet. Av den grunn har jeg forsøkt å beskrive de ulike forskningsprosessene med informasjon om hva jeg har gjort, hvordan jeg har gjort det, og hvorfor jeg har gjort det, slik at det er mulig at leseren selv kan ta stilling til og vurdere forskningens troverdighet, kvalitet og overførbarhet (Markula & Silk, 2011).

Transparens anses som en kvalitetsindikator, men kan også betraktes som et middel til *pålitelighet* (Tjora, 2017). I hvilken grad forskningen er pålitelig er avhengig av innsyn i forskningsarbeidet, og prosjektets oppbygging med tanke på grad av ettersporing (Markula & Silk, 2011). For å sikre ettersporing er man avhengig av å dokumentere valg

og gjennomføring av metodene som er benyttet på en slik måte at prosessen kan gjennomgås og godkjennes av eksterne lesere (Ibid). Forskningens pålitelighet må derfor ses i sammenheng med arbeidet med å gjøre forskningsarbeidet transparent, med nøye beskrivelser av metodene jeg har brukt, og begrunnelsen for de ulike valgene som er tatt i studien.

Forskerrefleksivitet er det fjerde forholdet som skaper kvalitet i kvalitativ forskning. Det innebærer forskerens refleksjon rundt egen rolle i studien, og hvordan den påvirker data og funn (Markula & Silk, 2011). Ifølge Tjora (2017) bærer kvalitative forskningsmetoder stort preg av forskersubjektivitet. Dette handler om den personlige påvirkningen som forskeren har på forskningen, som gjør at den aldri vil være objektiv eller fri for verdier. Dette gjelder både inngangen til studien, gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen og intervjuer, og ikke minst analysen av samlet datamateriale med mine resultater.

«*Grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet, preges av om vi har en tilknytning til det miljøet vi studerer, eller om vi representerer en utenforstående*» (Thagaard, 2018, s.190). Forskeren har altså et utgangspunkt med egne erfaringer som påvirker den forståelsen man utvikler. Jeg har med andre ord med meg en ryggsekk inn i dette forskningsstudiet. Innholdet i denne ryggsekken har jeg forsøkt å redegjøre for innledningsvis, med tanke på erfaringer og opplevelser knyttet til svømmeopplæring utendørs. Markula & Silk (2011) argumenterer i den forbindelse for at det i kvalitativ forskning er viktig at forsker reflekterer og er seg bevisst på hvordan egen sosiale bane og oppbygde forståelseshorisont, har bidratt til å forme blikk på verden, og hvordan dette videre har påvirket forskningsprosessen fra start til slutt. Dette gjelder spesielt mine erfaringer og førforståelser knyttet til utendørs svømmeopplæring.

I henhold til Thagaard (2018) vil min kjennskap og erfaring innenfor det feltet jeg undersøker være en styrke på den måten at jeg kan forstå informantenes situasjon på grunnlag av egne erfaringer. Det kan imidlertid også gjøre at jeg overser nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Mine erfaringer og opplevelser med svømmeopplæring utendørs vil med andre ord gi meg tilgang til noen former for informasjon, men også utelukke andre former (Paulgaard, 1997; Thagaard, 2018). I den forbindelse argumenterer Holme & Solvang (2007) for at forskerens utdanning har en påvirkning på forskningen. De beskriver dette som en «*utdanningsbasert førforståelse*» som vil kunne gi svært ulike tilnærminger til et fenomen, og eventuelt også ulik forståelse av hva som egentlig er problemet. Dette er grunnen til at jeg har forsøkt å presisere og være tydelig på min sosiologiske bakgrunn og tilnærming til feltet, med et teoretisk rammeverk i Bourdieus praksisteori. Denne tilnærmingen har altså påvirket alle prosessene i masterarbeidet, fra inngangen til studien, utforming av spørreskjema og intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene, og tolkningen av datamaterialet. Selv om jeg i analysedelen ønsket å ha en åpen tilnærming til datamaterialet, handler analyse om å tilføre det innsamlede datamaterialet noe mer (Leseth & Tellmann, 2014). Her er jeg som forsker, med mine erfaringer, førforståelse og teoretiske perspektiver med på å forme og tilføre datamateriale noe mer. Av den grunn har jeg gjennom hele forskningsprosessen vært min faglige og miljøforankrede identitet bevisst.

Overførbarhet eller *generalisering* er også en kvalitetsindikator som påvirker studiens kvalitet. Generalisering omhandler forskningens eksterne validitet og knyttes til hvordan forståelsen som utvikles innenfor en studie kan være gyldig i andre sammenhenger (Markula & Silk, 2011; Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Tradisjonelt vil studier som

baserer seg på få informanter gi liten holdbarhet til generalisering. Tjora (2017) argumenterer likevel for at flere studier som ikke eksplisitt drøfter eller har generalisering som mål, kan ha forskningsmessig nytte for lesere av forskningen. Dette omtales som «naturalistisk generalisering», og går ut på at leseren selv må vurdere hvorvidt funnene har gyldighet i ulike situasjoner (Ibid). På bakgrunn av dette har jeg i rapportering av forskningen forsøkt å redegjøre for detaljene i det som er studert. Likevel er det ved alle former for generalisering viktig å huske på at forhold endrer seg over tid, og at generaliseringer som en gang var gyldige, påvirkes når underliggende forhold endrer seg (Grenness, 2012). Dette gjør seg spesielt gjeldende for min studie og resultater, med en pågående fagfornyelse i skolen.

Under arbeidet med min studie har forholdene på feltet endret seg, i og med at de nye læreplanene er lagt frem og klare for å tas i bruk fra skolestart i 2020. Kompetansemålet for 7.årssteget i kroppsøving er tatt bort fra mellomtrinnet, og nærmest «flyttet» til ungdomstrinnet, med en ny formulering som sier at elevene skal «*forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.8). Det betyr likevel ikke at lærere på mellomtrinnet må stoppe med sin gjennomføring av svømmeopplæring utendørs, men at ungdomsskolelærere i henhold til læreplanen må begynne sin praktisering. Selv om denne studiens resultater vil kunne ha en overføringsverdi til lærere som underviser i svømming på ungdomsskolen, baserer datagrunnlaget seg på fortellinger, oppfattelser og erfaringer hos lærere på barneskolen. Dette viser hvordan forhold på feltet kan endre seg, og påvirker studiens gyldighet og mulighet for generalisering (Grenness, 2012). På bakgrunn av dette gjenstår det å se om mine resultater kan overføres på noen måte i fremtiden.

Endringene på feltet og formuleringen i kompetansemålet som kom med fagfornyelsen er også begrunnelsen som ligger til grunn for at det avsluttende spørsmålet i intervjuguiden (vedlegg 5), som omhandler formuleringen til kompetansemålet i høringen til fagfornyelsen, ikke er blitt inkludert i videre analyse og diskusjon av datamaterialet.

Studiens overførbarhet påvirkes også av liten spredning i utvalgets alder, da den yngste informanten er 39 år og gjennomsnittsalderen er 51 år (vedlegg 7). At stemmen og opplevelsene til lærere under 39 år ikke blir dekket i forskningen er en svakhet og påvirker naturligvis resultatenes gyldighet og generaliseringsmuligheter.

4.3.8 Etiske betraktninger

Forskning baseres på en høy etisk bevissthet (Tjora, 2017). En bevissthet om etiske retningslinjer og forventninger om at forsker utviser en etisk praksis i forskningsprosjektet, gjør seg spesielt gjeldende ved bruk av kvalitative metoder (Thagaard, 2018). I den sammenheng er min studie godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene som kom fra NSD (vedlegg 8). Videre finnes det flere etiske aspekter man bør være oppmerksom på når man skal gjennomføre kvalitativ datainnsamling. I den forbindelse fremhever Kvale & Brinkmann (2015), som Thagaard (2018) tre etiske retningslinjer forskeren bør forholde seg til: *Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*.

Informert samtykke fra informantene ble innhentet gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 6) som ble sendt ut til lærerne som skulle delta i intervjuet. I henhold til NESH (2016) sine retningslinjer inneholdt skrivet informasjon om studiens formål, hva deltakelse i studien innebar, hva informasjonen fra intervjuene blir brukt til, og hvem

som har tilgang til informasjonen. Videre står det skrevet at deltakelse i studien er frivillig, og at all informasjon blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket (Ibid). Samtidig som det ble informert om bruk av lydopptak, ble informantene forsikret full anonymitet og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne velge å trekke seg fra studien, uten å oppgi noen grunn. Dette får ikke noen negative konsekvenser for informanten, og alle opplysninger og informasjon som er innhentet vil bli slettet (Thagaard, 2018). Med ansvar for å gi informanten tilstrekkelig informasjon om studien innledet jeg hvert intervju ved å gå gjennom de nevnte punktene og rettighetene i informasjonsskrivet. Deretter ble informanten(e) bedt om å signere samtykkeerklæringen med navn og dato.

Konfidensialitet viser til kravet om at forskeren er pliktet til å beskytte informantenes identitet og geografiske plassering (Ryen, 2012). Dette innebærer videre en lovfestet taushetsplikt ovenfor informantene (Aase & Fossåskaret, 2014). For å beskytte og verne om informantenes identitet og konfidensialitet har informantene fått et fiktivt navn (vedlegg 7). En vektlegging av anonymisering og konfidensiell behandling av datamaterialet, var noe informantene ble informert om, både gjennom informasjonsskrivet og muntlig overlevering på intervjudagen. Dette anså jeg som hensiktsmessig med ønske om å legge til rette for en samtale hvor den enkelte informant skulle føle at hun/han kunne snakke fritt, uten å måtte bekymre seg for at informasjonen kunne slå tilbake på en. Dette gjør seg spesielt gjeldene med bruk av lydopptak, hvor informantene ble forsikret om at det kun var jeg som ville lytte til lydopptakene, og at de i henhold til retningslinjer fra NSD blir slettet ved slutten av masterprosjektet. Når det gjelder transkriberingen, så ble den anonymisert ved å gjøre dialekt om til bokmål sammen med at all personidentifiserende informasjon om deltakerne, som nevnte steder, skoler eller navn ble utelatt.

Det tredje grunnprinsippet, *konsekvenser for deltakerne*, omhandler både fysisk, psykisk og/eller sosial skade (NESH, 2016; Thagaard, 2018). Som forsker er det viktig å vurdere hvilke belastninger og konsekvenser studien kan ha for deltakerne. Jeg vil argumentere for at studiens tematikk i liten grad beveger seg inn på områder som vil kunne oppleves sensitivt for den enkelte lærer. Likevel er spørsmålene i intervjuguiden formulert på en slik måte at man kan komme inn på temaer som kan oppfattes som sensitivt eller at man sier noe om kan få konsekvenser for en senere. Et eksempel på dette er det syvende intervjuet hvor informanten fortalte om skolens nedprioritering av kroppsøvingfaget og utendørs svømmeopplæring og sa: «*Så jeg sitter jo egentlig her og angir arbeidsgiveren min. Det at vi ikke imøtekommer de kompetansemålene da*». Samtidig som denne åpenheten fra informantene gir verdifull data og kan tyde på en tillit mellom informant og intervjuer, kan informasjonen få skadelige konsekvenser for informanten dersom informantens anonymitet ikke blir vernet tilstrekkelig. Derfor har jeg gjennom hele studien forsøkt å drive forsvarlig forskning ved å følge de etiske retningslinjene og kravene fra NSD og NESH, slik at informantene ikke opplevde, eller vil oppleve, urimelig belastning som følge av deltakelse i studien.

5 Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere resultater fra innsamlet datamateriale. I første delkapittel vil jeg presentere kvantitative resultater. Dette er resultater som videre vil bli inkludert og diskutert sammen med det kvalitative datamateriale i underkapitlene 5.2 - 5.4. På den måten legger jeg i diskusjonsdelen vekt på det kvalitative datamaterialet, og vil i lys av relevant litteratur forsøke å svare på forskningsspørsmålet «*på hvilken måte kan Bourdieus praksisteori brukes for å forstå hva som gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke*».

Strukturen i diskusjonen med temaene «*læreres habitus*», «*læreres utdanningskapital*» og «*lærere i skolefeltet*», er påvirket av studiens teoretiske rammeverk, men òg datainnsamlingen og informasjonen som kom frem av intervjuene. Dermed vil jeg først gå inn på informantenes fortellinger om egne interesser, oppvekst og skolegang, deretter se nærmere på deres utdanningskapital og annen formell kompetanse på feltet, før jeg avslutningsvis vil diskutere betydningen av støtte og lærersamarbeid på skolen. Kapitlet har med andre ord en tredelt oppbygging, fra det individuelle til det strukturelle, som må ses i sammenheng med kapittel 2 og 3. Samtidig som temaenes innhold og omfang har en avgrensning i de teoretiske begrepene og studiens teorikapittel, må begrepene også ses i sammenheng med hverandre. Dette gjelder spesielt habitus som regnes som kjernen i Bourdieus praksisteori (Wilken, 2008; Aakvaag, 2008), og vil derfor være sentral i diskusjonen av alle temaene.

I formidlingen av de kvalitative resultatene har jeg i henhold til Tjora (2017) valgt å bruke sitater fra informantene, slik at leseren får mulighet til å komme tettere på empirien. Dette er også begrunnelsen som ligger til grunn for en kort presentasjon av alle informantene (vedlegg 7). Informantenes fiktive navn blir i den sammenheng benyttet i diskusjonsdelen, både for å gjøre tekstomfanget mer oversiktlig og empirien mer forståelig, samt for å imøtekomme kravet om anonymisering.

I diskusjonen av det kvalitative datamaterialet vil ikke alle informantenes stemme og fortellinger bli «hørt» like mye. Dette begrunnes i den semistrukturerte tilnærmingen til intervjuene og bruk av åpne spørsmål, som gir informant(e) mulighet til å fortelle og gå i dybden på de temaene hvor en selv ønsker (Tjora, 2017; Dalen, 2011). Tilnærmingen har resultert i en variasjon i datamaterialet fra intervjuene, både i varighet og innhold. Dette kommer til syne i diskusjonsdelen, hvor noen informanter blir sitert oftere enn andre.

5.1 Kvantitative resultater

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de kvantitative resultatene. Tabeller og resultater som blir presentert inneholder tall fra ulike statistiske tester i STATA. Tabellene og figuren som gir en visuell fremstilling av ulike tester, er basert på utregninger fra statistikkprogrammet, men konstruert i Excel. Se vedlegg 2 for nærmere beskrivelse av variablene i spørreskjemaundersøkelsen. Det var totalt 54 lærere som svarte på undersøkelsen, deriblant 28 kvinner og 26 menn.

5.1.1 Deskriptiv statistikk

Tabellen nedenfor beskriver hvordan utvalget fordeler seg på alder og antall studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag. Videre gir den oversikt over vektlegging av ulike elementer i lærernes utdanning, og lærernes oppfattelse av hindringer for gjennomføring av svømmeopplæring utendørs.

Tabell 1: Kvantitativt utvalg fordelt på alder, studiepoeng, vektlegging i utdanning, samt lærernes oppfattelse av hindringer for praktisering

	Gj.snitt	St.avvik
Alder (N=54)	2.94	1.07
Studiepoeng (N=54)	2.44	1.24
Vektlegging i utdanning (N=44)		
Vanntilvenning	4.34	2.03
Svømmeferdigheter i basseng	4.77	1.99
Svømmeferdigheter utendørs	1.86	1.37
Selvberging	2.96	1.71
Livredning	4.09	1.83
Hindringer for gjennomføring (N=47)		
Økonomi	3.02	2.12
Lærerkompetanse	5.56	1.78
Beliggenhet	4.42	2.05
Lærertetthet	5.02	1.95
Skolekultur	5.73	1.66

Lærernes alder (N=54) viser en gjennomsnittsverdi på 2.94. Gjennomsnittsalderen til utvalget er altså plassert på alderskategori 2 (27-35 år), tett opp mot kategori 3 (36-45 år). En videre frekvensanalyse gir en mer detaljert beskrivelse og viser en relativt jevn fordeling mellom alderskategoriene: «*under 26 år*» (5.56%), «*27-35 år*» (33.33%), «*36-45 år*» (25.93%), «*46-55 år*» (27.78%) og «*over 56 år*» (7.41%). Sammen med frekvensanalysen viser tabell 1 et standardavvik (mål på spredning) på 1.07. Standardavviket sier ikke så mye i seg selv på grunn av at målet ikke har noen øvre grense (Ringdal, 2014). Sammenlignet med standardavvikene i de andre variablene, og sett i sammenheng med fordelingen vist i prosent, tyder resultater på en relativt liten spredning i utvalget.

Tabell 1 tyder på en jevn spredning i utvalget når det kommer til lærernes formelle kompetanse målt i studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag (Gj.snitt 2.44 (+/-1.24)). Frekvensanalyse av variabelen underbygger denne jevne spredningen med følgende fordeling: «*ingen studiepoeng*» (31.48%), «*inntil 30 studiepoeng*» (16.67%), «*31-60 studiepoeng*» (35.19%), «*61-180 studiepoeng*» (9.26%) og «*181 studiepoeng eller mer*» (7.41%). Man kan likevel merke seg at spredningen er noe mer «*bunntung*», da hele 83.33% av utvalget har mindre enn 61 studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag.

I forlengelse av antall studiepoeng ønsket jeg å vite i hvor stor grad «*vanntilvenning*», «*svømmeferdigheter i basseng*», «*svømmeferdigheter utendørs*», «*selvberging*» og «*livredning*», ble vektlagt i lærernes utdanning. Tabell 1 viser at «*svømmeferdigheter utendørs*» har det laveste gjennomsnittet med 1.86 (+/-1.37). Respondentene oppgir med dette at «*svømmeferdigheter utendørs*» i liten grad ble vektlagt i deres utdanning, sammenlignet med de andre variablene. Standardavviket på 1.37 er også det laveste av variablene, og tyder med dette på liten spredning i utvalget. Dette kommer også frem i

en isolert frekvensanalyse av variabelen, da hele 59.09% (26) har svart med verdien 1 («ikke i det hele tatt»). Det er også verdt å merke seg at variablene «*selvberging*» og «*livredning*» følger heretter med de laveste gjennomsnittsverdiene på 2.96 (+/-1.71) og 4.09 (+/-1.83), som indikerer at elementene i liten grad har blitt vektlagt i lærernes utdanning. Dette er elementer som eksplisitt er nevnt i den nasjonale læreplanen under kompetansemål for kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Kurs er en annen kilde til kompetanse og utdanningskapital på et fagfelt. Siden variabelen er på nominalnivå, ser man bort fra gjennomsnittsmål og sentraltendens. Frekvensanalyse av variabelen viser imidlertid at 25% (12) av lærerne (N=48) har deltatt på kurs eller annen opplæring i utesvømming. Dette tyder på at flertallet av lærerne ikke har vært på kurs om tematikken.

Lærerne (47) oppgir at skolekultur (Gj.snitt 5.73 (+/-1.66)) og læreres kompetanse (Gj.snitt 5.56(+/-1.78)), er (av alternativene) de to største hindringene for at lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs. Dette er også de faktorene med lavest standardavvik, som tyder på mindre spredning i svarene, sammenlignet med de andre faktorene. Dette gjenspeiles i frekvensanalysen av variabelen «skolekultur» hvor hele 70.83% (34) svarte med verdien 6 eller 7 (på skalaen 1-7). Dette gjelder også «lærerkompetanse» hvor 64.59% (31) har svart med tallverdien 6 eller 7, men med litt mer spredning i utvalget (48), sammenlignet med «skolekultur» (tabell 1). Lærerne ser altså på skolekultur og manglende kompetanse som to sentrale faktorer som hindrer lærere fra å gjennomføre svømmeopplæring utendørs.

Det er også blitt gjennomført en frekvensanalyse av den avhengige variabelen «GjennomførtUS». Hvordan utvalget fordelte seg på denne variabelen er presentert i figur 2.

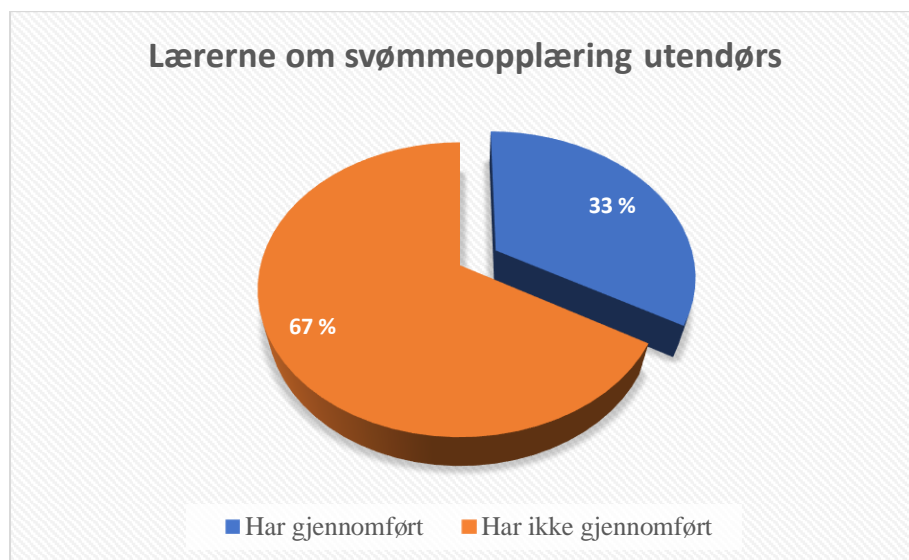


Figure 2: Andelen av lærerne som har/ikke har gjennomført svømmeopplæring utendørs

Sektordiagrammet viser at kun 33.33% (16) av et utvalg på 48 personer, altså 1 av 3 lærere, har gjennomført svømmeopplæring utendørs (skoleåret 2019/2020 og/eller tidligere skoleår).

5.1.2 Påvirkning på læreres praksis

Det ble undersøkt for sammenhenger mellom gjennomføring av utendørs svømmeopplæring (GjennomførtUS) og variablene *kjønn*, *alder*, *studiepoeng* og *kurs*. Med ønske om å måle styrken i en eventuell sammenheng mellom de uavhengige variablene og «GjennomførtUS», ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse. Resultatene fra analysen er presentert i korrelasjonsmatrisen i tabell 2.

Tabell 2: Korrelasjonsmatrise med korrelasjonskoeffisientene mellom kjønn, alder, studiepoeng, kurs og den avhengige variabelen i undersøkelsen, med tilsvarende signifikansnivå (N=48)

	1	2	3	4	5
1. GjennomførtUS	1.00				
2. Kjønn	0.09	1.00			
3. Alder	0.13	0.09	1.00		
4. Studiepoeng	0.07	-0.06	-0.09	1.00	
5. Kurs	0.76*	-0.06	-0.01	0.15	1.00

*p<0.05

Korrelasjonsmatrisen viser kun en statistisk signifikant korrelasjon mellom «GjennomførtUS» og «Kurs». Med utgangspunkt i Pearsons-r som korrelasjonsmål, viser tabell 2 en positiv og relativt sterk sammenheng mellom de to variablene (R=0.76), som videre tyder på at høye verdier på «GjennomførtUS» går sammen med høye verdier på «Kurs» (Midtbø, 2016; Ringdal, 2014).

Det ble også testet for korrelasjon mellom «GjennomførtUS» og de øvrige uavhengige variablene (fra spørsmål 4 og 8). Analysen viste imidlertid ingen signifikant korrelasjon med den avhengige variabelen. Dermed kan det ikke konstateres om disse variablene har en påvirkning på om lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, eller ikke.

5.2 Læreres habitus

Som Lille Krabbe & Store Krabbe, sitter vi mennesker på forskjellige erfaringer, opplevelser og fortellinger. For å kunne forstå hvorfor du blir redd når jeg ikke blir det, hvorfor du synes noe er rett når jeg synes det er galt, eller hvordan du oppfatter noe som mulig, mens jeg synes det virker umulig, må man ifølge Bourdieu undersøke den enkeltes historie med dens sosiale forankring og sosialisering (Prieur & Sestoft, 2006). Dette bygger på en forståelse av at mennesker formes og utvikles gjennom hele livet. Det som formes omtaler Bourdieu (1990) som habitus. Habitus forstås derav som et produkt av sosialiseringprosesser som regulerer hvordan vi handler.

Med formål om å utvikle en forståelse av læreres handlinger knyttet til svømmeopplæring utendørs, ønsket jeg å få innsikt i informantenes historie og fortellinger om seg selv. Dette var også begrunnelsen som lå til grunn for at jeg i innledningen av intervjuene spurte om informantene kunne fortelle litt om seg selv. Dette resulterte naturligvis i forskjellige svar i innhold og fokus. Som man kan få inntrykk av i presentasjonen av informantene (vedlegg 7), uttrykte likevel samtlige av informantene en interesse knyttet til fysisk aktivitet og friluftsliv. Hanne, David og Monika uttrykte denne interessen slik:

Hanne: Jeg har vel alltid vært opptatt av det å være i fysisk aktivitet, og da gjerne utendørs. Man må jo bruke naturen for det den er verdt.

David: Jeg har ikke svømmebakgrunn annet enn at jeg har svømt veldig mye sjøl, og drevet mye i sjøen og med vannsport, kajakk og vindsurfing, og seiling. Så veldig med tanke på rekreasjon, men ja, mye i vann, ved vann og på vann.

Monika: På fritiden min så har jeg holdt på veldig mye med ballidrett, men ellers også generelt mye aktiv. Jeg har også drevet litt med kajakk da først sånn på fritiden, så har jeg etter hvert tatt kajakkurs.

Som de andre informantene, uttrykte Hanne, David og Monika at de er opptatt av å være i fysisk aktivitet og liker å holde på med forskjellige aktiviteter. I henhold til Bourdieu har den enkeltes erfaringer, uavhengig av aktivitet, en innvirkning på dens habitus og praktiske sans (Wilken, 2008; Strand, 2005). Dette gjør seg gjeldene selv om erfaringene er knyttet til turgåing, ballspill eller seiling. I den forbindelse viser tidligere forskning at erfaringer med idrett eller andre former for fysisk aktivitet, har en påvirkning på læreres undervisningspraksis (Curtner-Smith, 2006). Denne påvirkningen går blant annet ut på at lærere har lettere for å prioritere aktiviteter de har erfaring med, noe som også kom til uttrykk i intervjuet med Monika:

Monika: Så jeg har tatt kajakk inn i undervisningen og drevet med det på den tidligere skolen jeg var på, for der hadde vi jo kajaker tilgjengelig.

Basert på sitatene til Monika og forskningen til Curtner-Smith (2006), kan det virke som at egne erfaringer med aktiviteter har en påvirkning på senere undervisningspraksis. Disse resultatene kan ses i sammenheng med Bourdieus forståelse av habitus og kapital. For samtidig som erfaringer er med på å forme habitus, har de også en påvirkning på aktørens kapital med utvikling av kompetanse og ferdigheter. Eksempelvis vil en som har klatret mye, i de fleste tilfeller ha bedre klatreferdigheter og kompetanse på feltet, sammenlignet med en som aldri har klatret før. Erfaringene og kapitalmengden fremstår dermed som feltspesifikk, hvor erfaringer og kompetanse gir verdi og makt på et bestemt felt eller aktivitet som klatring, eller kajakk i Monika sitt tilfelle. Erfaringer med aktiviteter kan imidlertid også være av betydning og ha en overføringsverdi til andre aktiviteter, som utendørs svømmeopplæring:

Arild: Jeg har også tidligere erfaringer som klatreinstruktør og gjennom det, og den tenkninga der, så er du vant til å tenke sikkerhet. Og når du jobber med utesvømming så er det samme sikkerhetsfokus og tenkning. (...) Og på den måten har det påvirket akkurat utesvømmebiten, ved at jeg trekker med elementer fra tidligere aktiviteter, selv om det er aktiviteter som ikke ligner, så er det samme tenkninger man må gjøre.

Tomas: Når jeg føler meg trygg på ulike aktiviteter som rafting eller padling osv i naturen, så blir jeg også trygg på at jeg kan ta med elevene ut.

Arild uttrykte at erfaringer fra klatring og kompetanse som klatreinstruktør, har en innvirkning på hans praktiserte svømmeopplæring utendørs. Kapitalmengden kan altså ha en overføringsverdi til andre felt. I dette tilfellet utendørs svømmeopplæring. I henhold til Bourdieus forståelse av habitus, kan det virke som at den sentrale forståelsen av sikkerhet i klatring, har hatt en påvirkning på Arild og hans forståelse og fokus på sikkerhet i gjennomføringen av svømmeopplæring utendørs. Denne overføringsverdien mellom aktiviteter og felt gjør seg også gjeldene hos Tomas som argumenterer for at tidligere erfaringer og den tryggheten han har opparbeidet seg fra rafting og padling, har gjort han trygg på å ta med elevene ut.

Mye erfaring med vann og vannaktiviteter fører nødvendigvis ikke til at læreren praktiserer svømmeopplæring utendørs. Dette er tilfellet hos David:

David: Jeg driver med hobbyer og jeg driver med fryktelig mye uteaktivitet på vann, så sånn sett så burde jeg kanskje ha tenkt at vi skulle ta svømmingen ut.

David er blant informantene som har mest erfaring med vannaktiviteter. Likevel har han ikke gjennomført svømmeopplæring utendørs. Dette kan tolkes i lys av Bourdieus (1990) argument om at habitus er kroppsliggjort. En slik forståelse går ut på at våre handlinger og væremåte ikke først og fremst er basert på refleksjon og grundig gjennomtenkning, men er et resultat av en nærmest instinktiv forståelse av hva vi kan og må gjøre i bestemte situasjoner (Aakvaag, 2008; Prieur og Sestoft, 2006). På bakgrunn av dette kan det virke som at det er andre faktorer enn bare erfaringer i og med vann, som har en innvirkning på David sitt valg og handlingstilbøyeligheter, knyttet til gjennomføring av svømmeopplæring utendørs.

Sentralt i Bourdieus teori står en forståelse av at habitus tilegnes i sosiale miljøer og har et sosialt opphav (Jerlang, 2009). Informantenes fortellinger om hva de liker å gjøre, hva som opptar dem og hvilke aktiviteter de holder på med, må derfor forstås som et produkt av ulike påvirkninger og sosialiseringprosesser. I den forbindelse argumenterer Bourdieu (1992) for at den grunnleggende sosialiseringen, også kalt «primære pedagogiske arbeid» (Prieur & Sestoft, 2006) eller «primærsoliseringen» (Aakvaag, 2008; Schiefloe, 2015), er særlig viktig for dannelsen av disposisjonene vi handler ut ifra. Med andre ord har informantenes opplevelser og erfaringer fra oppveksten og tidlig skolegang stor betydning på formingen av aktørens habitus, interesser og handlingsmuligheter (Jerlang, 2009).

5.2.1 Læreres oppvekst

Som forsker skal man være varsom og bevisst på tilnærming og spørsmålsformulering når man beveger seg inn på ulike temaer knyttet til informantens barndom og oppvekst (Thagaard, 2018). Av den grunn inneholdt intervjuguiden kun to spørsmål knyttet til egen oppvekst, med formål om at det i stor grad skulle være opp til informanten selv å bestemme om, og eventuelt hvor mye hun/han ønsket å gå inn på egen oppvekst. Et av spørsmålene var om informanten kunne huske hvor hun/han lærte å svømme. Hans og Eli beskriver i den forbindelse litt ulike situasjoner:

Hans: Jeg lærte nok å svømme i basseng. (...) Faren min var rektor og hadde nøkkel til svømmehallen, så vi var der hver søndag så vidt jeg husker. Men jeg husker også at når jeg vokste opp så var vi hver sommer i fjorden og bada. Så jeg har et veldig sterkt forhold til det å bade og kunne oppholde seg i vann.

Eli: Jeg lærte å svømme i en liten pytt oppe i skogen, her bak. (...) Det var ganske grunt, men jeg lærte å svømme når jeg var fem år. Ellers så har det vært Mjøsa og bekker og elver. For vi fikk ikke det første innendørsbassenget før rundt 1960 (...). Der hadde jeg skolesvømminga fra da jeg gikk i fjerdeklasse.

Hans og Eli viser begge til en oppvekst preget av svømming, både i basseng og utendørs. Lignende historier forteller også flere av de andre informantene, ved at svømmingen ofte startet i basseng, før man på fritiden og i ferier badet mer utendørs. I lys av Bourdieus praksisteori blir erfaringen fra egen oppvekst, mer eller mindre bevisst kroppsliggjort i informantenes habitus og former disposisjoner for senere forståelse og handlingspraksis (Prieur & Sestoft, 2006; Strand, 2005). Tidligere erfaringer vil på den måten forme, muliggjøre og begrense aktørers handlinger. Dette kom tydelig frem i intervjuene, hvor tidligere erfaring ble nevnt som en hindring for handlinger (Hans), men òg som begrunnelse for hvorfor noen velger å gjennomføre svømmeopplæring utendørs (Eli og Monika):

Hans: At de ikke vokser opp med det. Jeg tror at lærere som har vokst opp i trondheimregionen, kanskje er mer tilbøyelig til å gjøre det selv, med elevene sine. (...) Jeg tror det er lettere for dem, fordi de har erfart selv. Å bade i sjøen er kanskje en lettere måte for flere som har vokst opp med det. Så det har litt med egenerfaring og hvordan du har vokst opp. Har du vokst opp med svømmebasseng, så tror jeg ikke du som lærer vil ta med ungene opp i bakklidammen eller hestsjøen eller hvor man nå er.

Eli: Nei jeg har jo holdt mye på med det ifra barne- og ungdomstiden selvfølgelig, og har drevet mye utesvømming for min egen del og sammen med venner og sånne ting. Kaldtvann og varmtvann og i det hele tatt. (...) Så det er veldig mye egenerfaring gjennom dette, til du som voksen leser og har ørtenhundre kurs. Så det å sette sammen disse erfaringene og lage et opplegg i praksis, er ganske morsomt, for det er en voksen legolek. Så jeg synes det er spennende da.

Monika: Jeg har jo aktive foreldre selv. Jeg husker ikke akkurat hvordan jeg lærte å svømme, men jeg har vært mye ute i basseng og jeg har jo vokst opp ved sjøen. Så jeg har jo vært mye ute i vann, og det at vi var mye ute har nok påvirket meg til å ville gjøre dette, og kanskje se betydningen av det.

Eli og Monika uttrykker at deres egne erfaringer og oppvekstmiljø har en påvirkning på deres forståelse og senere handlingspraksis og undervisning i kroppsøvingsfaget. Samtidig som erfaringene virker å ha gjort dem mer tilbøyelig til å gjennomføre svømmeopplæring utendørs, legger Monika vekt på at det har fått en innvirkning på hennes forståelse av aktiviteten som viktig og betydningsfull. I lys av Bourdieu (1990) kan dette ses i sammenheng med en forståelse av habitus som kroppsliggjort, hvor erfaringer og verdier fra oppveksten inkorporeres i aktøren og blir reproduisert gjennom senere handlinger. I dette tilfellet ved at Monika og Eli velger å ta svømmeopplæringen ut i omgivelser en selv har erfaringer fra oppveksten. Dette viser videre til den strukturerende forståelsen av habitus, hvor omgivelsene former og legger føringer for aktørens handlinger.

Bourdieu (1992) argumenterer imidlertid for at aktørene også er selvstendige og kompetente samfunnsdeltakere som deltar i sosiale praksiser. På den måten forsøker han å bygge bro mellom objektive strukturer og den kreative aktøren (Aakvaag, 2008). Eli sin nevnte «legolek» kan også tolkes som en brobygging, hvor opplevelser fra egen oppvekst og kurs i voksen alder (objektive strukturer) blir satt sammen til et undervisningsopplegg i svømmeopplæring utendørs (det kreative mennesket). På denne måten blir de objektive strukturene anvendt, og videre reproduisert av aktørene (Bourdieu, 1992). I dette tilfellet gjennom Eli, men òg Monika sin gjennomføring av svømmeopplæring utendørs.

Det er ikke alltid lett å peke på akkurat hvilke faktorer, erfaringer og opplevelser som påvirker våre valg og handlinger. Dette går ut på at det ofte er flere faktorer og erfaringer som påvirker oss og våre handlinger. Derfor må habitus forstås som et produkt av flere sosialiseringsprosesser (Wilken, 2008). Dette gjør seg gjeldende for Eli og Monika, men også Hans. Som vi kan lese av utdraget, argumenterer Hans for at manglende erfaringer fra oppveksten er en av de største hindringene for at lærere ikke gjennomfører svømmeopplæring utendørs. Denne argumentasjonen er også interessant dersom en ser på historien til Hans som viser til en oppvekst med bassengsvømming, men også mye bading i fjorden. Sistnevnte vil ifølge tidligere forskning kunne være med på å gjøre Hans mer tilbøyelig til å ta med elevene ut i sjø og vann (Curtner-Smith, 2006). Likevel er han en av informantene som ikke har gjennomført svømmeopplæring utendørs. Årsaken til dette kan være flere, og viser til kompleksiteten i habitusbegrepet. For samtidig som manglende erfaring med utesvømming i egen oppvekst kan, som Hans argumenterer for, være en hindring for senere praktisering av svømmeopplæring

utendørs, blir habitus og den enkeltes handlingsdisposisjoner formet og utviklet gjennom hele livet (Prieur & Sestoft, 2006; Aakvaag, 2008). Med andre ord kan manglende gjennomføring av svømmeopplæring være et resultat av flere faktorer og sosialiseringprosesser. Som eksempelvis såkalt «outsourcing» (eksterne aktører gjennomfører svømmeopplæringen) eller beliggenhet, som Hans argumenterte for senere i intervjuet. Også andre erfaringer fra den primære sosialiseringen kan påvirke lærerpraksis, som eksempelvis opplevelser fra tidlig skolegang (Bourdieu, 1992; Prieur & Sestoft, 2006).

5.2.2 Erfaringer fra grunnskolen

Fundamentet for personlighetsutvikling og den senere læringen legges i primærsosialiseringen (Schielfoe, 2015). I primærsosialiseringen inngår erfaringer og opplevelser fra tidlig oppvekst, men etter hvert som barnet blir eldre spiller andre instanser som skolen en stadig viktigere rolle i den individuelle formingen. En husker kanskje noe som var veldig gøy å gjøre i kroppsøving på barneskolen. Eller kanskje man sitter på noen dårlige opplevelser og derfor ikke liker enkelte aktiviteter eller faget for den saks skyld. Uavhengig om opplevelsene er gode eller dårlige, er de ifølge Bourdieu med på å forme din habitus (Prieur & Sestoft, 2006; Wilken, 2008). På den måten vil opplevelser fra egen skolegang kunne ha en påvirkning på den enkeltes oppfattelse og preferanser. Dette viser seg i tidligere forskning ved at lærere har lettere for å inkludere og prioritere aktiviteter i egen undervisningspraksis som de selv har erfaring og positive opplevelser med fra egen skolegang (Morgan & Hansen, 2008; Curtner-Smith, 2006).

Basert på datamaterialet er det imidlertid vanskelig å si om erfaringer og opplevelser fra tidlig skolegang har noen påvirkning på informantenes senere undervisningspraksis i faget. Dette har blant annet sin begrunnelse i at ingen av informantene, uavhengig om man har gjennomført svømmeopplæring utendørs eller ikke, kunne vise til noen erfaring med svømmeundervisning utendørs fra da de selv gikk på barneskolen:

David: Nei vi hadde ikke utesvømming i organisert form i skolen som ung. Vi var kun i bassenget inne.

Camilla: Nei det var jo ikke noe fokus på det når jeg gikk på barneskolen heller. Men jeg svømte jo ute selv. Og hvor badet vi? Jo vi badet i elva, i sjøen og badet i vannet, fjellvannet eller om du er på hytta eller hvor du er.

Basert på utdragene ovenfor, samt tidligere utdrag fra David og Eli, kan det virke som at det ikke var noe fokus på at svømmeundervisningen skulle foregå utendørs da informantene gikk på barneskolen. Som resten av utvalget, hadde alle informantene likevel svømmeundervisning på barneskolen, men den foregikk i skolens basseng. Om- og eventuelt hvilken påvirkning erfaringer fra tidlig skolegang har på lærernes praktisering av svømmeopplæring utendørs, er det likevel vanskelig å si noe om, siden ingen av informantene gikk inn på dette.

5.3 Læreres utdanningskapital

Allerede på 1960-tallet ble utdanning og formell kompetanse i form av titler brukt som forklaringsfaktorer for menneskers oppfatninger og handlinger (Prieur & Sestoft, 2006). Med fokus på kulturell kapital fant Bourdieu ut at «den måde, de forskjellige grupper af besøgende oplevede og brugte museerne på, viste sig at være helt afhængig af deres uddannelsesgrad» (Prieur & Sestoft, 2006, s.79). 60 år senere er fokuset på formell kompetanse og utdanningskapital som forklaringsfaktor fortsatt sentral for å forstå og forklare menneskers handlingsdisposisjoner og praksis. I skolen er dette fokuset i stor

grad rettet mot læreren, som står som hovedperson i skolens kunnskapsformidling (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Bourdieu målte utdanningskapital i formell utdanning og yrkestitler i sine analyser (Nygaard, 1999; Prieur & Sestoft, 2006). En utdanningstittel, som eksempel allmennlærer eller lektor, vil kunne si noe om lærerens kapital i form av lengde på utdanningen. Den gir imidlertid lite eller ingen informasjon om den feltspesifikke kapitalen rettet mot kroppsøving/idrettsfag, og svømmeopplæring utendørs. Ifølge Bourdieu (1986) er det først og fremst mengden en aktør besitter av den feltspesifikke kapitalen som bestemmer aktørens objektive posisjon og makt i feltet. Kulturell kapital gir makt gjennom besittelse av legitim kunnskap og kompetanse ervervet gjennom utdanningssystemet (Prieur & Sestoft, 2006). Dette var også begrunnelsen for at jeg spurte både det kvantitative og kvalitative utvalget om studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag, og hvor mye utendørs svømmeopplæring ble vektlagt i deres utdanning.

Kvantitative resultater viser at hele 31.48% av utvalget (N=54) har ingen studiepoeng og at 83.33% av utvalget har mindre enn 61 studiepoeng i kroppsøving/idrettsfag. Resultatet kan ses i sammenheng med en mer omfattende kartleggingsstudie fra 2019 som viser at over halvparten av alle lærerne som underviser i kroppsøving på grunnskolen har studiepoeng i faget, og kun tre av ti har 60 studiepoeng eller mer (Perlic, 2019). Dette tyder på, i likhet med mine resultater, at mange lærere som underviser i kroppsøving på barneskolen har ingen eller mindre enn 61 studiepoeng i faget (Ibid). En jevn spredning i lærernes utdanningskapital målt i studiepoeng (tabell 1), viser seg også i det kvalitative datamaterialet hvor fem av ti informanter har mindre enn 31 studiepoeng i kroppsøving og/eller idrettsfag. På den andre siden er det kun Hans som har mer enn 61 studiepoeng (vedlegg 7).

Ifølge Bourdieu eksisterer kulturell kapital primært som kroppsliggjort og internalisert i individets habitus (Prieur & Sestoft, 2006; Nygaard, 1999). Siden utdanningskapital er en del av den kulturelle kapitalen som primært erverves gjennom utdanningssystemet, vil det være viktig å se på innholdet i utdannelsen og ikke bare utdannelsesgrad eller antall studiepoeng. Dette underbygges av tidligere forskning som viser at både kvaliteten og innholdet i utdanningen påvirker læreres trygghet og undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget (Curtner-Smith, 2006; Morgan & Hansen, 2008; Morgan & Bourke, 2005; Petrie, 2010; Engelsen, 2014). Studiene viser blant annet at lærere har lettere for å inkludere aktiviteter de har erfaringer med fra egen utdanning.

Det samlede datamaterialet viser imidlertid til at svømming utendørs i liten grad ble vektlagt i lærernes utdanning. Som presentert i tabell 1 er «svømmeferdigheter utendørs» den variabelen med lavest gjennomsnitt på 1.86 (+/-1.37). Det lave gjennomsnittet kommer som følge av at hele 59.09% svarte med verdien 1 på denne variabelen. Dette tyder på liten eller ingen grad av vektlegging i utdannelsen til respondentene. Det kvantitative resultatet baserer seg på spørsmål 4 i spørreskjemaundersøkelsen, og dens gyldighet må ses i sammenheng med valideringen av spørsmålsformuleringen, i kapittel 4.2.3. Resultatene er likevel i stor grad komplementært med kvalitative resultater og informantenes fortellinger om manglende erfaringer og opplæring i svømmeundervisning utendørs i egen utdanning:

Monika: Vi hadde ikke noe om utesvømming i utdanningsløpet nei. Vi var ute i kano, men ikke noe spesifikt på utesvømming.

Arild: Nei, ikke i det hele tatt. Jeg hadde jo denne vanlige undervisninga i basseng innendørs. (...), men ikke i nærheten av å være ute nei.

Anna: Igjenom utdanningen så var vi bare innendørs. Jeg husker at vi har hatt om svømming, men det var kun i basseng.

David: Nei det har ikke vært så mye på det som gjelder utendørs, for vi var i basseng på idrettshøyskolen.

Hans: Nei ingenting. (...). Jeg gikk grunnfaget mitt i 93/94, men vi var bare inne i svømmehallen. Men vi hadde masse svømming.

Informantene uttrykker at de har fått opplæring i svømming- og svømmeundervisning gjennom egen utdanning. Opplæringen har imidlertid kun foregått i basseng. Med andre ord har ingen av lærerne fått noe innføring eller opplæring i svømmeundervisning utendørs gjennom egen utdanning. I lys av tidligere forskning kan manglende opplæring i utdannelsen føre til en nedprioritering av aktiviteten, og sådan være med på å forklare hvorfor noen lærere ikke gjennomfører svømmeopplæring utendørs (Curtner-Smith, 2006; Morgan & Hansen, 2008; Morgan & Bourke, 2005; Engelsen, 2014).

Basert på datamaterialet er det imidlertid vanskelig å si noe om hvilken påvirkning utdanningskapital (både studiepoeng og innhold i utdanningen) har på lærernes praktisering av svømmeopplæring utendørs. Både på grunn av ikke-signifikante resultater fra gjennomført korrelasjonsanalyse, og fordi manglende opplæring og erfaring med svømmeopplæring utendørs fra egen utdanning, også gjelder for de av lærerne som har gjennomført svømmeopplæring utendørs. Det er med andre ord lærere som velger å gjennomføre svømmeopplæring utendørs, selv om de ikke har fått noen opplæring på det spesifikke feltet og tematikken i egen utdanning. På bakgrunn av resultatene kan det virke som at andre erfaringer og læringsprosesser utenfor utdanningssektoren har en sentral betydning og innvirkning på lærernes forståelse og handlingsdisposisjoner på feltet. Dette kom godt frem hos Kristoffer som er tydelig på at utdanningen ikke har hatt noen påvirkning på hvorfor han velger å praktisere svømmeopplæring utendørs:

Kristoffer: Så det er lissom den generelle interessen, merker vi da, som ligger til bunn hos oss. Han for sin del og jeg for min del, å være aktiv, rett og slett. Så vi har ikke noe sånn spesifikk utdanning inn imot svømming eller utesvømming. (...). Så jeg kan ikke legge noe vekt på at skolen har utdannet meg til å være en uteskolelærer. Det handler om interesse og kjemien oss imellom.

Kristoffer virker å ha en oppfatning av at det er andre faktorer enn utdanning som ligger til grunn for sin gjennomføring av svømmeopplæring utendørs. Han trekker blant annet frem interesse og kollegasamarbeid som viktige faktorer for gjennomføring. I løpet av gruppeintervjuet med Kristoffer og Tomas viste førstnevnte stadig til egeninteresse som viktig, som da han fortalte hva som gjorde at han valgte å gjennomføre svømmeopplæring utendørs:

Kristoffer: Kurs, uteskole, livredningskurs og sånne ting. Det må vi jo ha. (...) Men jeg tror det går mer på interessen. Jeg er veldig glad i å bade selv og har mye erfaring i vann. Så jeg føler meg trygg i vannet da. Det samme med min kollega her.

Ifølge Bourdieu blir våre oppfatninger og handlinger regulert av habitus (Nygaard, 1999). Det er altså summen av Kristoffers unike historie og erfaringer som regulerer hans oppfatninger og handlinger, og i større eller mindre grad skiller han fra de andre informantene. Kristoffers nevnte trygghet i vann og oppfattelse av hvilken betydning utdanning, interesse og kollegasamarbeid har for egen gjennomføring av utendørs svømmeopplæring, må derfor forstås som et resultat av Kristoffers historie med ulike

sosialiseringprosesser. Blant annet med en aktiv oppvekst og et liv som toppidrettsutøver (vedlegg 7). Med manglende erfaringer med utesvømming i egen utdanning kan en tenke seg at andre faktorer og påvirkningskanaler får en større verdi og innvirkning på lærernes undervisningspraksis. Dette virker også å være tilfellet for Eli.

Eli har heller ingen erfaring med utendørs svømmeopplæring fra egen utdanning. Det er kanskje ikke så rart, ettersom hun verken er utdannet lærer eller har noen studiepoeng i kroppsøving og/eller idrettsfag. Sammenlignet med de andre informantene er Eli likevel den som har arbeidet systematisk med tematikken og gjennomført svømmeopplæring utendørs i flest år. Dette har resultert i en kompetanse og trygghet på området:

Eli: Tidligere erfaringer både fra oppvekst og ulike aktiviteter jeg har holdt på med, har stor betydning og har påvirket min praksis ganske mye. Jeg har jo holdt på med dette lenge, og det har gitt meg både en trygghet og kompetanse.

Eli har mye kompetanse på feltet (vedlegg 7). Kapitalmengden og kompetansen på feltet har imidlertid ikke sitt opphav i utdannelsen. Den må ifølge henne selv forstås som et resultat av tidligere erfaring fra oppvekst og erfaringer fra andre aktiviteter. Samtidig som Bourdieu var opptatt av den mer ytre og objektiverende formen for kulturell kapital uttrykt i utdanningsnivå og titler, var han klar på at aktørers utdanning og utdannelsesnivå også kan dekke over meget forskjellige sosiale bakgrunner og livsbaner (Priour & Sestoft, 2006). Bourdieu var altså bevisst på at utdanning ikke nødvendigvis er opphavet til alle våre ferdigheter og kompetanse på ulike områder. For samtidig som utdanningssystemet har til formål å utstyre lærere med kunnskap og nødvendig undervisningskompetanse, former, lærer og utvikler vi mennesker oss hele tiden, også utenfor utdanningssystemet og skolens fire vegger (Kunnskapsdepartementet 2014; 2017). Dette er Eli et godt eksempel på. Gjennom en aktiv oppvekst med mye svømming i bekker, sjøer og elver (se tidligere utdrag), men òg erfaring som seilfører, brefører og svømmer (vedlegg 7), har hun tilegnet seg den nødvendige kompetansen og tryggheten til å gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Alt utenfor utdanningssystemet.

Kristoffer og Eli peker på interesse, kollegasamarbeid og tidligere erfaringer når de forklarer hvorfor de velger å gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Men hva med de lærerne som ikke har gjennomført utendørs svømmeopplæring? Av innsamlet datamateriale og nasjonale undersøkelser (Waagene et al., 2018) vet vi at flere lærere ikke gjennomfører svømmeopplæring utendørs. En av dem er Hanne. Hun er tydelig på at manglende kompetanse hindrer læreres gjennomføring:

Hanne: Det er vel sine egne ferdigheter og kompetanse som hindrer lærere å gjøre dette. Og det er ganske stor mangel på kompetanse. Det er ikke kompetente faglærere i kroppsøving på barneskolen vettu. De er på ungdomsskolen og hvertfall på videregående. Så vi har ingen som er kompetente på området, og som har utdanninga for å gjennomføre dette.

Der Kristoffer og Eli la vekt på egeninteresse og erfaringer utenom utdanningssystemet som begrunnelse for egen gjennomføring, virker Hanne i større grad å være opptatt av betydningen av utdanningskapital, eller nærmere bestemt, manglende utdanningskapital. Her med en forståelse av kompetanse som muliggjørende faktor og utdanning som sentral kompetansekilde for læreres undervisningspraksis.

Hanne hadde ikke noe om utendørs svømming i utdannelsen, og har heller ikke gjennomført svømmeopplæring utendørs i egen undervisning. Av utdraget virker det imidlertid ikke som utfordringen kun ligger i innholdet i utdanningen, men at de som besitter den nødvendige kompetansen i faget ikke underviser på barneskolen. Når Hanne

forteller at «vi har ingen som er kompetente på området», viser hun til at ingen lærere på skolen hun jobber på har den nødvendige kompetansen, eller feltspesifikke utdanningskapitalen til å kunne gjennomføre svømmeopplæring utendørs. I Bourdieus forståelse er den kulturelle kapitalen i stor grad internalisert og kroppsliggjort i aktørens habitus. Dette gjør at den ofte kommer til uttrykk gjennom den enkeltes valg og handlinger (Wilken, 2008). Av den grunn vil manglende utdanningskapital og erfaring med tematikken fungere begrensende på Hanne og andre læreres handlingstilbøyeligheter. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at manglende opplæring i egen utdanning kan føre til en nedprioritering av aktiviteten(e) i senere undervisningspraksis (Curtner-Smith, 2006; Morgan & Hansen, 2008; Morgan & Bourke, 2005; Engelsen, 2014). Denne betydningen av utdanningskapital med læreres «reproduksjonen» av praksis fra egen utdanning, kan ses i sammenheng med Bourdieus argument om at utdanningssystemet legger føringer og nærmest fungerer strukturerende for aktørers handlinger (Nygaard, 1999; Prieur & Sestoft, 2006). Manglende utdanningskapital vil på den måten legge begrensende føringer for den enkelte, og «hindrer lærere å gjøre dette» (Hanne).

Av det innsamlede datamaterialet kan det virke som at flere av lærerne deler denne oppfatningen om at kompetanse på feltet er en forutsetning for praktisering av svømmeopplæring utendørs. Dette vil bli diskutert videre i studien, i lys av et offentlig fokus på kompetanseheving for lærere.

5.3.1 Viktig forutsetning

En viktig forutsetning for elevenes læring er lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse og kompetente skoleledere. (...) Samtidig er det en utfordring at mange av dagens lærere i grunnskolen ikke har noen faglig fordypning med studiepoeng i fagene de underviser i (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.6).

Lærere har en sentral rolle i opplæringen og sosialiseringen av alle deltakere i samfunnet. I den forbindelse uttrykker Kunnskapsdepartementet (2011) at læreres kompetanse er av stor betydning for kvaliteten på undervisningen, og elevers læring i skolen. Likevel viser utdraget til en nasjonal utfordring at mange av lærerne i grunnskolen ikke har noen faglig fordypning i fagene de underviser i (Ibid). Dette gjelder spesielt kroppsøving, hvor omtrent halvparten av lærerne som underviser i kroppsøving på barneskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler, mangler studiepoeng i faget (Perlic, 2019).

Ifølge Brattenborg & Engebretsen (2015) vil manglende kompetanse og kunnskap fungere muliggjørende og begrensende for læreres undervisning og elevers læring i kroppsøving. En slik oppfatningen av kompetanse går igjen hos flertallet av lærerne i det kvantitative utvalget. På spørsmål om kompetanse er en hindring for at lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs svarte hele 64.59% med tallverdien 6 eller 7. Læreres kompetanse utgjør med dette den nest største hindringen for gjennomføring, etter skolekultur. Dette tyder på at lærerne i stor grad mener at kompetanse hindrer lærere å gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Utover dette gir ikke de kvantitative resultatene noen informasjon om implikasjonene av tallene (Thagaard, 2018). For å få videre kunnskap og bedre forståelse av fenomenet, hva denne hindringen går ut på, og hvordan den påvirker den enkelte, er det viktig å få innsikt og tolke informantens erfaringer og opplevelser gjennom en kvalitativ tilnærming (Markula & Silk, 2011; Creswell & Creswell, 2018).

Flere av informantene i det kvalitative datamateriale poengterte at kompetanse har stor betydning for gjennomføring av svømmeopplæring utendørs. Deriblant Hanne:

Hanne: Hovedgrunnen er nok at jeg har manglende kompetanse og trygghet i svømming og denne type undervisning, så jeg hadde nok bedt ledelsen på skolen om å sette inn en annen lærer som kan dette bedre enn meg, dersom man skulle gjennomført svømmeopplæringen utendørs.

Hanne har undervist i svømming i mange år (vedlegg 7). Likevel, på grunn av manglende opplevd kompetanse og trygghet, har hun ikke- og vil hun ikke gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Dette kan tolkes i lys av Bourdieus forståelse av kapital som feltspesifikk (Wilken, 2008). Her er det først og fremst mengden en aktør besitter av den feltspesifikke kapitalen som bestemmer hvilken posisjon og makt man har i feltet. På den måten kan det virke som at Hanne besitter en stor nok mengde kapital til å undervise i svømming, men kun i basseng. At Hanne ikke gjennomfører svømmeopplæring utendørs kan sådan forklares i at hennes kapitalmengde og kompetanse i svømming ikke har like stor gyldighet og verdi når svømmingen tas ut. Siden den feltspesifikke kulturelle kapitalen primært eksisterer som kroppsliggjort og internalisert i individets habitus, kommer den ofte til uttrykk gjennom aktørens handlinger (Prieur & Sestoft, 2006). I Hanne sitt tilfelle i form av manglende gjennomføring av svømmeopplæring utendørs.

David har heller ikke gjennomført utendørs svømmeopplæring. I likhet med Hanne trekker han også frem kompetanse på spørsmål om hva som hindrer lærere å gjennomføre svømmeopplæring utendørs:

David: Det tror jeg går på trygghet altså. (...) Trygghet og følelse av egen kompetanse på området, tror jeg er nr 1. (...) Lærerne som var med meg i svømmehallen i min tidligere jobb, de var klare på at hvis det ble et krav om livredningsprøve utendørs så kommer de ikke. Så mange lærere, selv om de kanskje er kompetente svømmere sånn i utgangspunktet og kan være med inne i et basseng, så føler de seg likevel ikke trygge på å være ute, og selv ta en livredningsprøve ute (...). Så egen kompetanse og følelse av trygghet er helt avgjørende.

David har, som vi kan lese av utdraget og presentasjonen av informantene (vedlegg 7), mye erfaring med svømmeopplæring av elever gjennom sin tidligere jobb som svømmeinstruktør. Han har også sertifisering gjennom livredningsselskapet, og gjennomførte derfor også opplæring av lærere som skulle ta livredningsprøven. Når David i utdraget argumenterer for at trygghet og opplevd kompetanse på området er grunnen til at lærere ikke gjennomfører svømmeopplæring utendørs, begrunner han dette i sine erfaringer og samtaler med lærere. Som han forteller, har flere lærere uttrykt at de ikke vil gjennomføre livredningsprøven/sertifiseringen dersom de må gjøre det utendørs. Det kan med andre ord virke som at den tryggheten lærere opplever i bassenget, nærmest forsvinner når opplæringen tas ut. En slik tolkning bygger på Bourdieus (1986;1990) forståelse av feltspesifikk kapital, hvor en aktørs mengde og type kapital gir makt og prestisje på feltet, eller i dette tilfellet trygghet til å handle. På den måten vil manglende feltspesifikk kapital begrense læreres disposisjoner og handlingsmuligheter til å ta opplæringen ut. Kompetanse virker av den grunn å være en forutsetning for læreres trygghet. Dette underbygges av Monika som sier:

Monika: Det handler om det å føle seg trygg. For det er ikke alle som kanskje mestrer, kall det kravene eller klarer å komme seg opp av vannet selv. Og hvis du ikke klarer å komme deg opp selv, eller klarer dette kompetansemålet selv, så er det veldig vanskelig å vise det eller være et øvingsbilde, eller føle seg trygg når man er sammen med unge.

Når lærere ikke føler seg trygge på egne svømmeferdigheter ute, eller som Monika sier, «klarar kompetansemålet selv», hvordan skal man da kunne forvente at de tar med seg

mange elever ut i sjø og vann? Dette er en utfordring som i stor grad virker å omhandle manglende feltspesifikk kapital og trygghet på feltet og tematikken (Bourdieu, 1986;1992).

Til tross for at både Hanne, David og Monika deler en oppfatning av at læreres kompetanse og trygghet på området er helt avgjørende for gjennomføring, har de forskjellig oppfattelse av egen kompetanse på området. Der Hanne viser til egen kompetanse som grunn til manglende gjennomføring, forteller David og Monika hva de tror hindrer andre lærere. Selv om David ikke har gjennomført svømmeopplæring utendørs selv, sitter han med en oppfatning av at han har kompetansen og tryggheten til å gjøre det:

David: Jeg har jo sertifisert meg som både instruktør og hovedinstruktør. Og da var det mye fokus på at vi var ute, og lissom snakket om det, og hadde øvelser på det å legge til rette for å ha med klasser ut, og da var det jo blant annet disse temaene som vi så i kompetansemålet og sånt. Så ja, jeg føler jo egentlig at jeg selv har kompetansen til å kunne ta med elevene ut.

David hadde ikke noe om utendørs svømmeopplæring i utdanningsløpet sitt på idrettshøyskolen, men har likevel opparbeidet seg en kompetanse på feltet ved å sertifisere seg som både instruktør og hovedinstruktør i svømming. Denne type kompetanseutvikling og kunnskap må med begrunnelse i den formelle sertifiseringen, anses som en form for formell kulturelle kapital (Aakvaag, 2008). Ifølge Bourdieu kan forskjeller i individers habitus beskrives gjennom ens muligheter for å utvikle kapital (Jerlang, 2009). Denne tilegnelsen skjer imidlertid gjennom kroppen og ikke bare gjennom intellektet, gjennom sosiale erfaringer og ikke bare gjennom verbaliserte, bevisste former for innlæring. Når David sådan forteller at de hadde mye fokus på tematikken, ved at de både «*snakket om det, og hadde også øvelser på det å legge til rette for å ha med klasser ut*», skulle en tro at dette var så «under huden» og internalisert i David sin habitus at han ville handle deretter. Dette på samme måte som at erfaringer og tillært praksis i utdanningsløpet påvirker og blir reproduert i senere undervisningspraksis (Curtner-Smith, 2006; Morgan & Hansen, 2008; Morgan & Bourke, 2005; Engelsen, 2014). På tross av Davids opparbeidelse av feltspesifikk kapital og uttrykt trygghet på feltet, har han ikke gjennomført svømmeopplæring utendørs.

I Bourdieus praksisteori er det habitus som forklarer hvorfor aktører handler fornuftig og målrettet, uten at de selv er klar over det (Wilken, 2008). I den sammenheng argumenterer Bourdieu (1990;1992) for at det finnes et bevisst eller ubevisst regelsystem som forteller aktøren hvordan hun/han skal handle. Dette omtales av Bourdieu som doxa (Wilken, 2008). Forklaringer på handlingspraksis er likevel ikke så enkel. For siden habitusbaserte praksiser er internalisert i fortiden og omgivelsene, er det noe annet og mer enn bare å følge en regel eller strategisk beregning. Den enkeltes rasjonelle handlinger må også forstås ut ifra de betingelsene som ligger implisitt i omgivelsene, med den historiske og sosiale konteksten for handlingen (Wilken, 2008; Jerlang, 2009). David sin handlingspraksis kan altså ikke bare forklares ut ifra et tillært regelsystem, fra eksempelvis utdanningssystemet eller instruktørsertifiseringen som forteller og former hvordan han skal handle, men må også forstås ut ifra hans handlingskontekst, omgivelser og feltets doxa. David er nyansatt i skolen og gikk nylig ut av jobben som svømmeinstruktør. Som svømmeinstruktør hadde han mulighet til å ta med undervisningen og elevene ut. Da jeg spurte David om hvorfor han ikke gjorde det svarte han:

David: Hovedgrunnen for min del tror jeg var at vi bare skulle få i gang en modell hvor vi skulle involvere alle skolene i kommunen inn i et styrt undervisningsopplegg. Og da var det i bassenget det skulle foregå. (...). Så prioritet 1 er jo som på andre skoler, som det alltid har vært fokus på, å prøve å få alle til å lære seg å svømme i bassenget og har det som første steg før du kan tenke at du skal ta elevene ut da.

David begrunner på mange måter sin handlingspraksis som svømmeinstruktør i fylket, ut ifra en etablert modell på feltet som først og fremst går ut på å lære elevene å svømme. Dette må ifølge David være på plass før man kan begynne å ta med elevene ut. En slik forståelse viser til hvordan habitus er internalisert i fortiden og omgivelsene. I dette tilfellet på den måten at den historiske og sosiale konteksten i stor grad virker å «bestemme» David sine handlinger, slik at de er i tråd med feltets doxa med det etablerte regelsystemet og udiskutable praksisen på feltet. Feltets doxa og Davids handlinger må derfor ses i sammenheng med at svømmeopplæringen i skolen i nesten alle tilfeller foregår i basseng (Waagene et al., 2018), og tradisjonelt har gått ut på at elever skal utføre et sett av «riktige» bevegelser for å komme seg fra A til B i bassenget (Stallman et al., 2008; Kjendlie et al., 2013; Stallman et al., 2017). Dette er en etablert og «normalisert» praksis på feltet som David virker å være bevisst på når han sier:

David: Det er nok fortsatt veldig inngrodd at man driver med basseng i skolevirksomhet, så det er et lerret å blekke.

Påvirkningen omgivelsene og feltets doxa har på Davids handlingspraksis kan ses i sammenheng med forholdet mellom habitus og felt, som ifølge Bourdieu (1995) fungerer på to måter. For det første er det en prosess med tilpasning, hvor feltet strukturerer habitus som et internalisert produkt av feltets iboende nødvendigheter. For det andre er det et kunnskapsforhold i form av en kognitiv konstruksjonsprosess. På den måten er habitus med på å utgjøre feltet som en meningsfull verden med verdier som det lønner seg å strebe etter og etterfølge (Jerlang, 2009). På bakgrunn av dette kan det virke som at David sine handlinger blir påvirket av kulturen og omgivelsene, samtidig som han selv påvirker kulturen gjennom sine handlinger. I dette tilfellet gjennom en etterstrebelse og reproduksjon av en etablert svømmemodell for svømmeundervisning i skolen.

I Bourdieus forståelse er det, som det kommer frem i diskusjonen ovenfor, i flere tilfeller vanskelig å skape en forandring i de etablerte forståelsene og strukturene i et sosialt felt (Wilken, 2008). Han oppfatter imidlertid individet som kreativt. Dette er også grunnen til Bourdieu bruker ordet «aktør» i stedet for «menneske». Ordet «aktør» viser her til en «*kultursosiologisk posisjon som oppfatter hvert enkelt menneske som aktivt handlende i verden*» (Strand, 2005, s.6). Dette innebærer at aktører ikke bare er et resultat av de kulturelle sammenhengene vi inngår i, men at de også aktivt skaper denne kulturen gjennom sine handlinger. På den måten er det ifølge Bourdieus praksisteori (1990) mulig for aktøren å påvirke habitus gjennom aktive valg og handlinger. Det er med andre ord mulig for lærere å endre sin undervisningspraksis. Men for at det skal skje må læreren ønske å endre praksis, og sitte på kunnskap for hvordan hun/han skal gjøre det (Engelsen, 2008; Bjørnsrud, 2009; Cuban, 1993). Med en slik forståelse til grunn kan læreres kompetanse, som er blitt trukket frem som en hindring, også være nøkkelen for å muliggjøre læreres handlinger (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Slik at flere lærere kan utvikle sin egen og den etablerte undervisningspraksis i svømming på feltet, ved å gjennomføre svømmeopplæring også utendørs. En slik forståelse av læreres kompetanse var også utgangspunktet for den nasjonale handlingsplanen og strategien som ble satt i gang for å heve den faglige kompetansen hos lærere i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011;2015).

5.3.2 Kursing av lærere

Med mål om å styrke den faglige kompetansen til lærere i skolen, lanserte regjeringen i 2014 «lærerloftet». Her legges det blant annet vekt på viktigheten av at lærere besitter en oppdatert og relevant kompetanse i fagene de underviser i:

Regjeringen vil at alle lærere skal ha tyngde og trygghet i fagene de underviser i. (...) Fagene er i stadig utvikling, og lærerens faglige kompetanse må derfor oppdateres jevnlig. Skoleeier har et særskilt ansvar for å sikre at lærere har relevant kompetanse i fagene de skal undervise i (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.11).

Ifølge Kunnskapsdepartementet, krever en stadig utvikling i undervisningsfagene at læreres faglige kompetanse oppdateres jevnlig. Dette gjør seg i høy grad gjeldende i kroppsøvningsfaget, med et økende fokus på at svømmeopplæringen i skolen også må foregå utendørs (Stallman et al., 2017; Kjendlie et al., 2013; Tronerud et al., 2019). Et fokus som også blir et krav med lanseringen av den såkalte fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med formål om å styrke svømmeopplæringen i skolen foregår det et «svømmeløft» med tilbud til lærere om etter- og videreutdanning i svømming og livredning, for å øke kompetansen til de som underviser i aktiviteter i, ved eller på vann (Kunnskapsdepartementet, 2014;2015; Svømmedyktig.no).

Til tross for at det pågår et kompetanseløft hos lærere i skolen, viser kvantitative resultater at kun 25% (12) av lærerne har deltatt på kurs eller annen opplæring med fokus på svømmeopplæring utendørs. Det er med andre ord kun en av fire kroppsøvingslærere i denne studiens kvantitative utvalg som har deltatt på kurs knyttet til tematikken. Kurs virker imidlertid å ha en sentral betydning for gjennomføring av svømmeopplæring utendørs, med en positiv statistisk signifikant sammenheng mellom variabelen «Kurs» og «GjennomførtUS». De kvantitative resultatene tyder dermed på at kurs har en positiv påvirkning på lærernes gjennomføring av svømmeopplæring utendørs, hvor høye verdier på «GjennomførtUS» går sammen med høye verdier på «Kurs». Denne betydningen av kurs viste seg også i det kvalitative utvalget, blant annet som begrunnelse for informantenes gjennomføring:

Anna: Jeg hadde følt at det hadde vært vanskelig, uten kursrekka. Selv om jeg er kroppsøvingslærer da og har hatt masse undervisning i basseng.

Camilla: Nei det gir jo en trygghet av at vi har holdt på med det da, gjennom både kursrekka og ved at jeg har vært mye ute selv.

Tomas: Det med utesvømming startet med lærercamp og kurs. For uteskole er jo noe rektoren her vil dyrke. Og så var vi på kurs, og der var det utesvømming. Så vokste det til at vi tok med elevene ut og faktisk øvde på livredning og selvbergning.

Kristoffer: Vi har jo gått på kurs jevnlig, hele tiden, for å friske opp litt og så har det bare bygd på seg egentlig.

Monika: Så det med svømming og utesvømming, var jo en ting jeg ble presentert for gjennom et kurs. Så har jeg vel fått litt blod på tann. (...) Så det gjorde meg oppmerksom på, at «hei, vet du, dette målet her, her står det faktisk at vi skal være ute». Eller så får ikke ungene den opplæringen de skal ha.

Informantene uttrykker at kurs har bidratt til å utvikle deres kompetanse, trygghet og kapitalmengde på feltet. Selv som utdanningen til lærere skal gi dem et grunnlag og godt utgangspunkt for å møte de arbeidsoppgaver og utfordringer som de vil møte i profesjonen og læreryrket (Kunnskapsdepartementet 2011;2014;2017), stopper ikke kompetanseutviklingen der: «*Habitus er på ingen måte en uafvendelig skæbne. Det er et historisk fænomen og som sådan er åbent system af holdninger, der hele tiden udsættes for nye erfaringer som enten forstærker eller modificerer det*» (Jerlang, 2009, s.117).

Habitus påvirkes og formes altså gjennom hele livet. De ulike påvirkningene og formingen av habitus regulerer videre hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008). Som flere av informantene forteller, startet deres praktisering etter de hadde vært på kurs, hvor de fikk erfaring og innføring i hvorfor og hvordan dette kunne gjennomføres. På den måten var kurs med på å starte en ny praksis hos informantene. Denne påvirkningen av utdanningskapital i form av kurs, samsvarer i stor grad med Petries (2010) funn om at et videreutdanningsprogram i PE hadde en positiv innvirkning på læreres undervisningspraksis ved at flere begynte å utforske nye og alternative måter å undervise på. Dette kan ses i sammenheng med Cubans (1993) argumentasjon om at endring i praksis først er mulig om læreren sitter på kunnskap om hvordan hun/han skal gjøre det. Resultatene tyder av den grunn på at kursene har bidratt til å gi lærerne den nødvendige kunnskapen til å endre egen praksis. Kurs kan dermed ses på som en forklarende faktor til hvorfor noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs.

Resultater tyder på at læreres handlingsdisposisjoner og undervisningspraksis utvikles med økt kompetanse (Petrie, 2010), og at kurs har en positiv påvirkning på læreres gjennomføring av svømmeopplæring utendørs. Dette kan forstås i lys av Bourdieu som hevder at aktørens habitus preges av forskjellige typer og mengder av kapital som setter grenser for individets handlingsmuligheter (Jerlang, 2009). En endring i undervisningspraksis er derfor kun mulig om det skjer en utvikling i aktørens kapitalmengde og habitus. Dette bygger på forståelsen om at kulturell kapital ikke er noe som arves, men erverves gjennom sosialiseringen (Ibid). En endring i lærernes praktisering av svømmeopplæring etter deltakelse på kurs kan på bakgrunn av dette forklares ved at lærerne har tatt inn over seg og inkorporert en forståelse og handlingskompetanse knyttet til svømmeopplæring utendørs, som ble presentert og erfarte på kursene. Når Monika sier at kurset har gjort henne oppmerksom på at kompetansemålet sier at opplæringen også må foregå utendørs, må dette ses i sammenheng med en utvikling i kapitalmengden og habitus som regulerer hennes forståelse og handlingsdisposisjoner knyttet til svømmeopplæring utendørs (Prieur & Sestoft, 2006; Jerlang, 2009). Dette har resultert i at hun i flere år har tatt med elevene ut i fjorden.

Kapital er ifølge Bourdieu det «*som gir innflytelse på felt, slik at feltets yttergrense også er det sted der den feltspesifikke kapitalen slutter å gi innflytelse*» (Aakvaag, 2008, s.155). Kapital må altså forstås som feltspesifikk som har verdi og gyldighet innenfor et bestemt område eller felt. Dette er spesielt fremtredende hos Anna som forteller at hun «*er kroppsøvlingslærer da og har hatt masse undervisning i basseng*», men er tydelig på at hun ville hatt vansker for å ta undervisningen ut om det ikke var for kursrekken hun har deltatt på. Fortellingen til Anna har store likheter med Hanne sin historie, ved at begge to er kroppsøvlingslærere som har undervist mye i svømming. Hanne har imidlertid ikke deltatt på kurs. Noe hun uttrykte å være avhengig av for å vite hvordan ting kan gjøres:

Hanne: Jeg har jo hatt svømmeundervisning i mange år, men utendørs da må jeg innrømme at jeg er nok avhengig av å få litt påfyll av noen kompetanser og sånne kurs som kan gi meg litt innspill og kompetanse på hvordan ting kan gjøres.

I lys av Bourdieu kan det virke som at kapitalmengden av svømming til både Anna og Hanne i utgangspunktet har en avgrensning og yttergrense i bassengkanten. Utenfor bassenget har imidlertid ikke denne kompetansen og kapitalmengden like stor verdi og gyldighet. Type og mengde kapital er på den måten med på å begrense aktørens

handlingsmuligheter. Siden det i Bourdieus forståelse kun er feltets egen kapital som gir innflytelse og verdi, må aktøren etterstrebe, kjempe og tilegne seg feltspesifikke kapital (Priour & Sestoft, 2006; Aakvaag, 2008). Tilegnelsen av feltspesifikk kapital kan blant annet skje gjennom kurs (Petrie, 2010), som basert på Annas fortellinger har resultert i en kompetanseheving innenfor det spesifikke feltet, og gjort at hun besitter den nødvendige feltspesifikke kapitalmengden til å utvikle egen praksis, og ta svømmeundervisningen ut.

Sammenlignet med det kvantitative utvalget (25%), har flertallet av informantene i det kvalitative utvalget deltatt på kurs eller lignende opplæring om utendørs svømmeopplæring (80%). Kursene som informantene i de nevnte utdragene ovenfor har deltatt på, har ifølge informantene omhandlet hvorfor og hvordan svømmeopplæring i skolen kan gjennomføres utendørs. Arild, Eli og David har på sin side gått på instruktørkurs. Selv om kurset er forskjellig med tanke på dybde, omfang og formål, viser dette til at alle informantene som har gjennomført svømmeopplæring utendørs også har deltatt på en eller annen form for kurs om tematikken. Dette er et viktig resultat som på mange måter er med på å støtte opp under det kvantitative resultatet med en positiv signifikant sammenheng mellom deltakelse på kurs og gjennomføring av svømmeopplæring utendørs.

I forlengelse av at kurs blir nevnt som forklaring på egen praktisering, peker flere av informantene på kurs også som et tiltak for å få flere lærere til å gjennomføre svømmeopplæring utendørs:

Anna: Kanskje få et kurs da. For man ble trygga på kurs. Altså man ser jo at det ikke er farlig, og at det går an å gjøre dette.

Kristoffer: Hvis man skal få dem til å gjøre det, så må noen, for eksempel sånne som oss som har gjort dette en stund, kanskje reise rundt til skolene og vise slik at andre lærere også får et kurs da.

Monika: På skolen her nå, så er det sagt at, i førsteomgang så er det jeg som skal drive og være den som driver det her, til vi har fått opplæring på flere, eller fått kurset flere.

En oppfattelse av kompetanse som avgjørende for gjennomføring, og kurs som muliggjørende faktor for læreres handlinger, går også igjen hos Hanne (se tidligere utdrag) og de andre informantene som ikke har gjennomført svømmeopplæring utendørs:

David: Så, jeg tror at det må noen inn og kanskje kurser lærerne på skolen her, slik at de kjenner at dette er et opplegg vi kan gjøre.

Hans: De må ha lærerkurs i bymarka. (...) For altså Trondheim kommune har jo ikke noe svømmeundervisning for oss lærere og da skjer det heller ikke noe.

David og Hans argumenterer for at lærere må få kurs, og føyer seg med dette til en gjennomgående oppfattelse i det kvalitative utvalget, om at læreres handlinger i stor grad er styrt av egen kompetanse, altså kapitalmengde på feltet (Priour & Sestoft, 2006). På bakgrunn av dette argumenterer flere informanter, likesom Cuban (1993), for at lærere trenger kunnskap for å endre sin praksis. De peker på kurs som et tiltak som vil bidra til at flere vil gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Denne oppfattelsen av kompetanseutvikling hos lærere som nødvendig for å utvikle svømmeopplæringen i skolen, kan ses i sammenheng med tidligere undersøkelser hvor skoleledere etterlyser bedre kompetanse for lærere som tilbyr svømmeundervisning, og savner kompetansehevingstiltak innen svømmeopplæringen i skolen (Waagene et al., 2018).

På bakgrunn av resultatene kan det virke som at en kompetanseheving av læreres kapital på feltet, i dette tilfellet gjennom kurs, kan bidra til å styrke svømmeundervisningen i skolen, og er nødvendig dersom flere lærere skal kunne ta det store skrittet ut i sjø og vann.

5.4 Lærere i skolefeltet

For å forstå hva læreren gjør og hvorfor hun/han gjør det, må man ifølge Hargreaves (2000) forstå læremiljøet og yrkeskulturen som den enkelte lærer er en del av. En slik forståelse tar i likhet med Bourdieus teori om felt og sosial kapital, utgangspunkt i at omgivelsene og sosiale miljøer har en innvirkning på den enkeltes handlinger (Aakvaag, 2008). Aktøren må derfor forstås som:

Et produkt af et felt i den forstand, at feltet strukturerer individets habitus ved at tilby bestemte muligheter og nødvendigheter. Omvendt udfolder individet sig i feltet som den verden, der giver mening, fordi det har de værdier (kulturelle, sociale og økonomiske), det kan betale sig at efterstræbe» (Jerlang, 2009, s.118).

I tråd med Bourdieu (1992) og Hargreaves (1996;2000) forståelse om at omgivelsene påvirker våre handlinger, uttrykte informantene i intervjuene at skolekultur kan fungere både muliggjørende og begrensende på læreres handlinger og svømmeopplæringen på skolen. Dette kom blant annet frem i intervjuet med Arild som forteller at praktiseringen av svømmeopplæring utendørs ligger i skolens kultur:

Arild: Etter hvert har vi jobbet frem en forståelse rundt dette som at det er et eget fag, med den kompetansen og hva det krever av oss. Og vi har fått det inn organisatorisk i skolen, og at det har blitt en aksept å drive med det.

Arild uttrykker at skolen, gjennom flere år med systematisk arbeid og praktisering, har utviklet en aksept og kultur om at svømmeopplæringen i skolen også skal foregå utendørs. I henhold til Bang (2011) handler dette om at tematikken og denne praksisen blant lærere er innarbeidet i skolens kulturinnhold og har høy verdi på skolen. Kulturinnholdet har en videre innvirkning på de ansattes forståelse og handlinger på feltet:

Arild: Ja det er såpass innarbeidet at de som jobber her vet at vi driver med det, og de som kommer inn som nye, de vet at dette er en del av det vi driver med. (...) Så når du tar en jobb her, så vet du at dette er en del av det vi prioriterer og driver med.

Måten praktiseringen er innarbeidet i skolen til Arild, kan ses i sammenheng med Bourdieus argumentasjon om at hvert felt har en spesifisert logikk, verdier og krav (Jerlang, 2009). I dette tilfellet en logikk og kultur som bygger på en forståelse av utendørs svømmeopplæring som «en del av det vi driver med her» (Arild). Denne logikken på feltet, hvor spillereglene og doxaen sier at svømmeopplæringen skal foregå utendørs, er ifølge Bourdieu (1990) verdier og normer som aktørene på feltet etterstreber og forsøker å bygge oppunder gjennom sine handlinger. Skolekulturen og hvordan den blir oppfattet og inkorporert hos de ansatte, ligger ifølge tidligere forskning implisitt og styrer, begrenser og regulerer arbeidsforholdene til lærerne på skolen (Coburn, 2001; Tynjälä, 2008; Imants et al., 2013). Ifølge Bourdieu vil aktørenes handlinger med etterstrebelser og reproduksjon av feltets etablerte praksis og doxa, videre sørge for at feltet med sin verdi og logikk består og opprettholder seg selv (Jerlang, 2009; Aakvaag, 2008). I dette tilfellet ved at kulturen på skolen om å praktisere svømmeopplæring utendørs, består.

Eli jobber sammen med Arild og virker å dele en oppfatning om at skolen har en kultur som bygger oppunder at svømmeopplæringen skal foregå utendørs. Hun la imidlertid mer vekt på skoleledelsen sin rolle i dette arbeidet:

Eli: Skoleledelsen har lagt til rette for at for eksempel, når jeg går av med pensjon, så er det Arild som skal på en måte bære dette videre på denne skolen. Og skolen har tilrettelagt for at han har deltatt på kurs gjennom livredningsselskapet. Han er godkjent som instruktør og har fulgt meg nå de siste seks årene. (...) Og alle lærere tar den årlige prøven ute i Mjøsa og alt. Administrasjonen og alt. Så dette ligger i skolen og oss som jobber her.

På skolen til Eli og Arild har de opparbeidet seg en kultur som ifølge Eli ligger i skolen, men også i de ansatte. Dette påvirkningsforholdet går igjen i Bourdieus praksisteori, ved at feltet strukturerer individets habitus, samtidig som individet utfolder seg og etterstreber verdiene på feltet (Jerlang, 2009). Med en slik forståelse til grunn former skolens kulturinnhold den enkeltes habitus, og får en innvirkning på lærerens forståelse og handlinger. Dette samsvarer i stor grad med tidligere forskning som påpeker at skolekultur har en innvirkning på kroppsøvingslærers praksis, blant annet ved at lærere integrerer kollegaers forståelse inn i deres eksisterende rammeverk for handlinger (Coburn, 2001; Curtner-Smith, 2006; Rønbeck & Rønbeck, 2010). I dette tilfellet ved at lærerne på skolen til Eli og Arild etterstreber spesifikke verdier og normer på feltet, og handler ut ifra en implisitt enighet om at svømmeopplæring også skal foregå utendørs.

Skoleledelsen anses å ha en svært sentral posisjon og rolle i arbeidet med å opprettholde en skolekultur (Schein, 2010; Caspersen, 2011; Bang, 2011). Dette kommer godt frem i intervjuet med Eli, som forteller at ledelsen er svært aktive med å legge til rette for at lærerne kan og skal ta svømmeopplæringen ut. Dette gjelder både tilrettelegging i tid, opplæring av ansatte, men òg at de alltid har en på skolen som står med hovedansvaret for skolesvømmingen. Lignende støtte fra skoleledelsen virker å gå igjen hos flere av informantene:

Monika: Ja absolutt. Med ledelsen er det bare å klarere. Ikke noe mer enn det. (...) Jeg får rett og slett støtte i det jeg holder på med. Og dem er trygge på at det jeg gjør er bra. Og når jeg sa at vi må ha våtdrakter så var det bare å bestille. (...) Så jeg synes at det er en bra prioritering i forhold til det her, for at vi skal få det til.

Kristoffer: Vi er jo kjøpt fri en dag i uka fra undervisning og har uteskole. (...) Også får vi kjøpe utstyr som vi har lyst til å ha. Så alt blir lagt til rette for at vi skal få til det her. Og dem er pådriver til å pushe på til å fortsette med det her.

Kristoffer utdypet videre at støtten fra ledelsen er avgjørende for deres praktisering:

Kristoffer: Det som ligger i bunn er at vi har en godkjenning fra ledelsen her. Uten den hadde det blitt vanskelig.

Kristoffer, som jobber med Tomas, opplever støtte fra rektor og skoleledelsen, både økonomisk ved at de er kjøpt fri en dag i uken og får kjøpe nødvendig utstyr til svømmeopplæringen, men òg i form av at de «pusher» på og gir Kristoffer og Tomas tillit og frie tøyler. Monika viser også til støtte fra skoleledelsen som sier ja, gir henne tillit og kjøper inn nødvendig utstyr. Ifølge tidligere forskning blir støtte fra ledelsen og autonomi til å ta egne valg, oppfattet av lærere som muliggjørende for egen læring og er med på å utvikle deres yrkespraktisering (Curtner-Smith, 2006; Day et al., 2007; Imants & van Veen, 2010; Little, 2012; Louws et al., 2017). Dette samsvarer med mine resultater og kommer godt frem hos Kristoffer og Monika som i utdragene uttrykker at støtte fra rektor og ledelsen er nødvendig og fungerer muliggjørende for deres handlinger og gjennomføring av svømmeopplæring utendørs. I og med at habitus blir formet av omgivelsene, vil feltet strukturere individets habitus ved å tilby bestemte muligheter og

regulere lærernes handlinger (Jerlang, 2009). Resultatene fra denne studien tyder i den sammenheng på at alle informantene som har gjennomført svømmeopplæring utendørs opplever stor støtte fra ledelsen. Skolekultur med ledelsen i spissen kan dermed ses på som en forklarende faktor til hvorfor noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs.

Selv om flere skoler har fokus på svømmeopplæring utendørs med et kulturuttrykk som sier «sånn gjør vi det her» (Bang, 2011), er det mange skoler hvor denne type praktisering ikke er et tema. Dette gjelder blant annet skolene hvor Hanne og Hans jobber:

Hans: Det har aldri falt meg inn, (informanten ler smått). Det er ikke prat om å gjennomføre det på denne skolen. Det har vel egentlig aldri blitt tatt opp.

Hanne: Utesvømming er rett og slett ikke et tema her på skolen. Så jeg sitter jo egentlig litt her og angir arbeidsgiveren min, (informanten ler smått, før hun fortsetter) med det at vi ikke imøtekommer de kompetansemålene da.

Sett i sammenheng med at «feltet strukturerer individets habitus ved å tilby bestemte muligheter» (Jerlang, 2009, s.118), vil et manglende fokus på tematikken i skolen påvirke lærernes habitus og praksis. Med en forståelse av at aktører etterstreber feltets logikk og verdier (Jerlang, 2009), kan skolekultur være med på å forklare hvorfor Hanne og Hans ikke praktiserer svømmeopplæring utendørs. Likesom kulturinnholdet manifesterer seg i kulturens uttrykk (Bang, 2011), blir omgivelsene og de sosiale betingelsene internalisert og kroppsliggjort i den enkeltes habitus (Bourdieu, 1992). På den måten blir Hanne og Hans som handlende aktører formet og regulert av de gjeldende verdiene og praktiseringene på feltet de deltar i. Dette samsvarer med tidligere forskning som hevder at læreres oppfatning av kompetansemål og undervisningspraksis er preget av kulturen ved skolen de er ansatt (Rønbeck & Rønbeck, 2010; Curtner-Smith, 2006; Coburn, 2001). Lærerne gir på den måten faget innhold og identitet ut fra hvordan faget tradisjonelt har vært praktisert og utformet på skolen de jobber. Med andre ord en lærerpraksis i henhold til feltets normaliserte praksis og doxa (Wilken, 2008). Dette sammenfaller med tidligere diskusjon og forståelse av handlingene til David, som i sin svømmeundervisning fulgte en svømmemodell som var etablert og har blitt praktisert på feltet over lengre tid (kap. 5.3.1).

For Hanne, Hans og David kan det virke som at skolekultur og etablerte strukturer i feltet er med på å begrense deres handlingsdisposisjoner knyttet til praktisering av svømmeopplæring utendørs. Dette kan ses i sammenheng med kvantitative resultater hvor lærerne svarte at skolekultur er den største hindringen for å gjennomføre svømmeopplæring utendørs (tabell 1). Resultatet kommer som følge av at hele 70.83% svarte med verdien 6 eller 7 på variabelen. Variabelen var også den av svaralternativene med lavest standardavvik, som tyder på mindre spredning i svarene respondentene har gitt. Resultatene er med på å underbygge den sentrale rollen og betydning skolen har for lærernes handlingsmuligheter. Likende resultater fremkommer av tidligere forskning som viser at hvordan kroppsøvingslærere forstår kompetansemål og underviser i faget er preget av skolekulturen, og hvordan faget tradisjonelt har vært praktisert og utformet på skolen de jobber på (Rønbeck & Rønbeck, 2010; Curtner-Smith, 2006; Coburn, 2001). Resultatene er på den måten med på å underbygge Hargreaves (2000;1996) argument om at hvis man ønsker å forstå hva lærere gjør og hvorfor vedkommende gjør det, må man forstå omgivelsene læreren er en del av.

Bourdieu (1992) argumenterer for at feltets doxa med etablerte strukturer og oppfattelser legger føringer for aktørens habitus. Han påpeker likevel at aktørene også må forstås som selvstendige og kreative. Derfor reagerer ikke aktører bare passivt på sine sosiale omgivelser, men har mulighet til å påvirke og forandre disse gjennom sin handlingskompetanse (Wilken, 2008). Siden habitus er knyttet til aktørens ytre omgivelser, krever en forandring i habitus sosial forankring og aksept i det sosiale miljøet. Forandring i feltet er altså mulig, men krever kollektiv handling på en planlagt og mer omfattende måte (Wilken, 2008; Jerlang, 2009).

Anna og Camilla var to informanter som skilte seg ut fra de andre i utvalget som har praktisert svømmeopplæring utendørs, siden de nylig hadde begynt å endre svømmeundervisningen og praksisen på skolen ved å ta svømmeopplæring ut. Frem til skoleåret 2018/19 hadde all svømmeopplæring på skolen foregått i de kommunale bassengene av svømmeinstruktører, slik det foregår på skolene til David, Hans og Hanne. Nå har de imidlertid begynt å ta elevene ut, og det etter bestemmelse fra ledelsen på skolen:

Camilla: Vi har jo snakket mye om denne utesvømminga siden kursrekka, men så er det jo det at det må stå noen bak deg, som setter av tid og ressurser til det. Som sier at de vil at dere skal gjøre det. Nå har han som er rektor, funnet ut at utesvømming ja det skulle han satse på.

Anna: Men det er ikke mange skoler som vil satse på det her tror jeg. Da må du ha en rektor som ser verdien i en uteskole. (...) Jeg har troa på at om man skal få det til å fungere så må man være flere, og så må man få en støtte fra ledelsen.

Liksom Bourdieu argumenterer Anna for at forandring på feltet og en endring i læreres praktisering krever at man er flere. Dette innebærer støtte fra ledelsen, som Anna, Camilla, men også flere av de andre informantene trekker frem som helt essensiell for å kunne bygge opp en kultur på skolen. En slik oppfatning samsvarer i stor grad med tidligere forskning som argumenterer for at skolens ledelse har en sentral rolle i å skape og opprettholde en skolekultur (Day et al., 2007; Imants og van Veen, 2010; Little, 2012; Louws et al., 2017). At man er flere innebærer også andre kollegaer på skolen som man i større eller mindre grad samarbeider med. For samtidig som ledelsen har en viktig rolle som kulturskaper på skolen (Smith & Gillespie, 2007; Louws et al., 2017), er Anna tydelig på at samarbeidet med Camilla er helt avgjørende for at hun gjennomfører svømmeopplæring utendørs:

Anna: Jeg hadde ikke gjort dette og gjennomført utesvømming om jeg var alene.

Betydningen av kollegaer og samarbeid var noe jeg først ble bevisst på under det første gruppeintervjuet med Tomas og Kristoffer, men som viste seg å være sentralt for alle informantene som har gjennomført svømmeopplæring utendørs.

5.4.1 Lærersamarbeid

Ifølge Hargreaves (2000) har lærerprofesjonen hatt en utvikling «fra den isolerte og alenearbeidende lærer til den samarbeidende lærer – og til en samarbeidende, kollektivt profesjonell skolekultur» (Caspersen, 2011, s.14). Innenfor forskningsfeltet på skolekultur legges det vekt på at lærersamarbeid og kollegialitet er veien å gå for å iverksette endringer og utvikle den enkeltes lærerarbeid (Jenssen & Roald, 2012; Postholm et al., 2013; Dahl et al., 2016). I deres undersøkelser uttrykker lærere at de opplever at skoler som utvikler seg, er de som fremmer samarbeid og læring mellom lærere, der utviklingsarbeidet er systematisk og målrettet, og det legges til rette for refleksjon over undervisningen (Little, 2012; Postholm et al., 2013). Dette kom tydelig

frem i gruppeintervjuet med Tomas og Kristoffer som uttrykte betydningen av samarbeidet slik:

Tomas: Det krever to da. Både i planleggingen og gjennomføringen. (...) Så for at flere lærere skal gjøre det her, så synes jeg de må ha en makker. Jeg hadde ikke gjort det alene. De er nødt til å ha en å samarbeide med.

Kristoffer: Det er jo den tryggheten som han sier, i å ha en makker. At man hele tiden er to sammen. Det her gjør man ikke alene. (...) Jeg tror vi er heldige der. Kombinasjon av både ledelse og oss imellom.

Tomas og Kristoffer uttrykker at deres samarbeid og «makkerordning» er helt avgjørende for at de føler seg trygge, og i det hele tatt gjennomfører svømmeopplæring utendørs. Dette understrekes når begge forteller at de ikke hadde gjort dette alene. Denne oppfattelsen av samarbeid og trygghet kan ses i sammenheng med tidligere forskning som viser at arbeidsplassen og kollegasamarbeid kan være med på å betrygge læreren i deres undervisningspraksis (Horn & Little, 2010; Ambler, 2016; Kyndt et al., 2016; Marshall & Hardmann, 2000; MacPhail & Hartley, 2016). Som Bourdieu påpeker er samarbeid også med på å vise hvordan sosial kapital og kollektive ressurser kan gjøre seg gjeldende på et meso- eller gruppenivå (Wilken, 2008). Godt samarbeid, både mellom ledelsen og de ansatte, men òg mellom lærerne som eksempelvis Tomas og Kristoffer, kan anses som skolens sosiale kapital og gjør at aktørene i fellesskap er i stand til å løse oppgaver og undervisningspraksis. I dette tilfellet gjennom planlegging og praktisering av svømmeopplæring utendørs.

Informantenes fortellinger om at samarbeid med kollegaer er avgjørende for at lærere skal kunne gjennomføre svømmeopplæring utendørs, kan også tolkes som at den enkeltes kapitalmengde ikke er tilstrekkelig (Wilken, 2008). Med dette menes at det er først når skolen utnytter summen av de tilgjengelige ressursene på feltet, altså den sosiale kapitalen i form av samarbeid mellom lærere, at man klarer eller oppnår en trygghet til å ta svømmeopplæringen ut. Dette understrekes av Anna som sa: «Om man skal få det til å fungere så må man være flere». Viktigheten av samarbeid med kollegaer for å kunne gjennomføre svømmeopplæring utendørs, ble også understreket av flere av de andre informantene som har praktisert utendørs svømmeopplæring:

Camilla: Nei det er noe med det å sitte med ansvaret. Altså det er enklere og tryggere, for det kan jo skje noe hos oss også, men da er vi i hvert fall to. (...) de andre skolene jeg har hørt om, det er ingen av dem som gjør det alene heller. De er to ilag som holder på med det. Så man bør være minst to. Gjerne flere.

Eli: Jeg føler meg trygg på den måten at vi er et kollegium. Vi jobber sammen. Vi har på en måte lagt føringer i forhold til sikkerhet, både i forhold til elevgruppa og oss voksne.

Monika: Vi er avhengig av at vi er flere. Jeg kan ikke holde på alene med det. Jeg er avhengig av flere, og må alltid ha noen på land. Så vi må jo være flere som samarbeider og jobber med dette for å få det til.

Samtlige av informantene viser til betydningen og viktigheten av å være flere som samarbeider om å gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Dette kan ses i sammenheng med Hargreaves & Fullans (2014) argumentasjon om at læreryrket er i konstant forandring, og at lærerne derfor ikke må håndtere utviklingen og alle endringene alene, da dette bare vil resultere i overbelastning og usikkerhet. Skolekultur med samarbeid og høy grad av sosial kapital på feltet, virker på sin side å bidra til at informantene sitter med en opplevelse av trygghet knyttet til gjennomføringen. Resultatene i denne studien samsvarer sådan i stor grad med tidligere studier som understreker at skolekultur med støtte og samarbeid mellom kollegaer, fungerer

muliggjørende for lærereshandlinger (Smith & Gillespie, 2007, Louws et al., 2017; Tynjälä, 2008; Imants et al., 2013; Marshall & Hardmann, 2000; MacPhail & Hartley, 2016). På den måten vil skolekultur kunne være med på å skape en trygghet som gjør lærere i stand til å praktisere svømmeopplæring utendørs.

6 En stor klo å holde i

Lille Krabbe lever livets glade dager i fjæra og strandpyttene. En dag er tiden kommet til å ta det store skrittet ut i sjøen. Da er det godt å ha en stor klo å holde i (Haughton, 2019).

Sjøen kan virke skummel og utrygg, både for elever og lærere. Likesom Lille Krabbe til vanlig oppholder seg i fjæra, foregår svømmeopplæringen i skolen oftest i basseng (Waagene et al., 2018). Selv om mange kvier seg for å ta det store skrittet ut i sjø og vann, er det flere lærere som gjennomfører svømme- og livredningsopplæring utendørs. I den forbindelse har jeg undersøkt «på hvilken måte kan Bourdieus praksisteori bidra til å forstå hva som gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke?».

For å forstå læreres handlingspraksis må man i henhold til Bourdieu (1990) utvikle en forståelse av den enkeltes habitus og individuelle historie. Det kvalitative datamaterialet viser i den sammenheng at tidligere erfaringer med ulike aktiviteter, har en innvirkning på lærernes forståelse, opplevd trygghet på feltet og gjennomføringen av svømmeopplæring utendørs. Dette gjelder erfaringer og opplevelser fra egen oppvekst, men òg senere sosialisering. Basert på det kvalitative datamaterialet er det imidlertid vanskelig å si noe om- og eventuelt hvilken påvirkning svømmeundervisningen fra egen grunnskolegang har på lærernes senere undervisningspraksis.

Utdanningssystemet har til formål å utstyre lærere med kunnskap og høy faglig kompetanse som skal gjøre dem i stand til å undervise i de aktuelle fagene (Kunnskapsdepartementet 2011;2014;2017). Datamaterialet indikerer imidlertid at det ikke er noen sammenheng mellom lærernes utdanning og om man gjennomfører utendørs svømmeopplæring. Resultatene kommer blant annet som følge av at lærerne i liten eller ingen grad har fått opplæring i tematikken gjennom egen utdanning. Likevel praktiserer flere av lærerne svømmeopplæring utendørs. De hevder at gjennomføringen ikke har noe med utdannelsen deres å gjøre, og trekker i stedet frem interesse, tidligere erfaringer og senere tillært kunnskap gjennom kurs som begrunnelse for at de gjennomfører svømmeopplæring utendørs.

Kompetanse på feltet fremtrer likevel som en forutsetning for at lærerne gjennomfører utendørs svømmeopplæring. Dette kommer frem av både kvantitative og kvalitative resultater hvor lærernes kompetanse blir oppgitt som en hindring som begrenser lærernes handlingsmuligheter. På den andre siden viser datamaterialet at kompetanse også kan bidra til å muliggjøre og utvikle lærernes undervisningspraksis. Kurs trekkes i den sammenheng frem som en viktig faktor og kompetansekilde for at lærere skal kunne gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Dette er et sentralt og gjennomgående resultat i studiens datamateriale som viser seg i kvantitative resultater med en positiv statistisk sammenheng mellom kurs og gjennomføring av svømmeopplæring utendørs, men òg i kvalitative analyser med kurs som en fellesnevner for informantene som har tatt svømmeopplæringen ut. Flere av informantene hevder at kurs har utstyrt dem med en kompetanse på feltet, og at de ikke hadde praktisert utendørs svømmeopplæring hvis det ikke hadde vært for kurs(ene). Med en stadig utvikling i undervisningsfagene er resultatene med på å understreke viktigheten av at læreres faglige kompetanse må oppdateres og utvikles i takt med endringer på feltet og svømmeundervisningen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Da Lille Krabbe en dag skulle ta det store skrittet ut i sjøen, var det godt å ha en stor klo å holde i. I en skolekontekst gjelder dette elever, men også lærere. Dette kom tydelig frem i det kvalitative datamaterialet, hvor informantene hevdet at egen praktisering var avhengig av støtte og samarbeid med kollegaer på skolen. Samtidig som støtte fra ledelsen må ligge til grunn, var informantene tydelig på at de aldri ville gjennomført svømmeopplæring utendørs om de var alene om gjennomføringen. Resultatene tyder med dette på at skolekultur kan bidra til å skape trygghet og videre medvirke til utvikling av læreres handlinger og undervisningspraksis.

Likevel oppgir lærerne skolekultur som den største hindringen for å gjennomføre svømmeopplæring utendørs. De kvantitative resultatene viser til hvordan omgivelsene også kan fungere begrensende på lærernes handlinger. Dette må ses i sammenheng med den kvalitative dataen hvor flere av lærerne understreker at utendørs svømmeopplæring ikke er et tema på deres skole. Skolekulturen og etablerte praksiser på feltet vil dermed kunne fungere strukturerende og begrensende på lærerne som fortsetter å handle i tråd med hvordan svømmeundervisningen tradisjonelt har foregått på skolen. Resultatene viser med dette til et sentralt poeng i Bourdieus (1990) forståelse av habitus, kapital og felt. For samtidig som læreren har mulighet til å tilegne seg kunnskap og kompetanse, krever endringer av etablerte praksiser på feltet handlinger på et kollektivt nivå. Da kan det være godt, og ikke minst nødvendig, å ha en stor klo å holde i.

6.1 Det neste skrittet

Et gammelt og slitt ordtak sier at «*svømming er den eneste idretten du kan dø av å ikke kunne*». Jeg er derfor glad for at skolens svømme- og livredningsopplæring har fått et økt fokus, både i media og i skolen gjennom fagfornyelsen. Formålet med min studie har vært å utvikle en forståelse og få kunnskap om hvordan ulike faktorer gjør at noen lærere praktiserer svømmeopplæring utendørs, og andre ikke. Med begrunnelse i formålet med læreres utdanning, og ikke minst mine resultater, vil jeg oppfordre til videre forskning på læreres utdanning, med fokus på både innholdet og effekten av utdanningsløpene.

I og med at kompetansemålet om utendørs svømmeopplæring i fagfornyelsen er flyttet til ungdomstrinnet, vil jeg argumentere for at videre forskning på skolens svømmeopplæring bør se på ungdomsskolelærere. Med andre krav til undervisningskompetanse på ungdomsskolen sammenlignet med barneskolen, vil det i henhold til tidligere studier og mine resultater være interessant og viktig å undersøke hvilke forutsetninger og kompetanse lærere på ungdomstrinnet har for å nå kompetansemålene i kroppsøvfaget, og spesielt svømming, som fra våren 2020 også skal foregå utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Basert på mine resultater er skolekultur med støtte fra ledelsen og lærersamarbeid avgjørende for om lærere praktiserer svømmeopplæring utendørs. Betydningen av lærersamarbeid er et perspektiv som ikke er veldig tydelig i tidligere studier på kroppsøvfaglærere, og var på mange måter noe jeg først ble klar over gjennom datainnsamlingen. Dette er et forskningsfelt som bør få økt oppmerksomhet.

Uansett hvilken retning den videre forskningen måtte ta, vil alle kunnskapsbidrag være nyttig i arbeidet med å forbedre skolens svømmeopplæring slik at alle elever får den opplæringen de har krav på, og utvikler kunnskap og kompetanse som gjør dem trygg i og rundt vann.

Referanseliste

- Aakvaag, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitative data (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ambler, T.B. (2016). The day-to-day work of primary school teachers: a source of professional learning. *Professional development in education*, 42 (2), 276–289.10.1080/19415257.2014.998343.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur (4. utg.)*. Tano Aschehoug.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. I J.G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990): *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Kultur og kritikk*. Uddevalla: Mediaprint AB.
- Bourdieu, P. (1995): *Den biografiske illusion*. Social Kritik 36/95, s. 33–38.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk (3.utg)*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- C. Haughton. (2019). *Det går bra, lille krabbe*. Oslo: Fortellerforlaget.
- Caspersen, J. (2011). *Skolekultur og elevresultater. Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen?* (34 / 2011). NIFU. Hentet 20.01.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Skolekultur-og-laringsresultater/>
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational evaluation and policy analysis*, 23 (2), 145–170.10.3102/01623737023002145.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research Design – qualitative, quantitative & mixed methods approaches (5. Etd)*. California: SAGE publications.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1880 – 1990*. New York. Teachers College Press.

Curtner-Smith, D. M. (2006). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Journal: Sport, Education and Society*. DOI: 1357332990040106.

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K, Skrøvset, S., Thue, F. W., & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving (5.utg.)*. Oslo: Gyldendal.

Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).

Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale Strategidokumenter*. Rapport 1. Oslo: Universitetet i Oslo.

Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget? En kvalitativ studie om kroppsøvningslæreres begrunnelser for nedprioritering av undervisning på hovedområdet Friluftsliv i kroppsøvningsfaget*. (Mastergradavhandling, Høgskulen i Sogn & Fjordane / Norges Idrettshøgskole). Hentet 20.10.2019 fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/218723>

Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg.)*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Otta: Gyldendal Akademisk.

Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. *Teachers & Teaching*, 6(2).

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget.

Holme, S. M., & Solvang, B. K. (2007). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47 (1), 181–217. [10.3102/0002831209345158](https://doi.org/10.3102/0002831209345158). <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/218723>.

Imants, J., & van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. *International encyclopedia of education*, 7, 569-574.

Imants, J., Wubbels, T., & Vermunt, J. D. (2013). Teachers' enactments of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and learning*, 6(3), 323-346.

Jenssen, E. S., & Roald, K. (2012). *Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap*. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappelen Damm, Høyskoleforlaget, Kristiansand, Norway.

- Jerlang, E. (2009). *Sociologiske tænkere*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14 – 26.
- Kjendlie, P. L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K., & Stallman, R. K. (2013). Can you swim in waves? Children's swimming, floating, and entry skills in calm and simulated unsteady water conditions. *International journal of aquatic research and education*, 7(4), 4.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Kompetanse for kvalitet – strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015*. Hentet 31.03.2020 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen*. Hentet 02.04.2020 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet*. Hentet 30.03.2020 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreløst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21(2016-2017)). Hentet 28.03.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)* Oslo: Gyldendal.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lie, S. (2000). *Fri som foten. Om å skrive fagtekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. I Kooy, M., & Van Veen, K., eds. *Teacher learning that matters: international perspectives*. London: Routledge, 22-43.
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional development in education*, 43(5), 770-788.
- MacPhail, A., & Hartley, T. (2016). Linking teacher socialization research with a PETE program: Insights from beginning and experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 169-180.

- Madsen, Ø., & Irgens, P. (2008). *Slik lærer du å svømme*. Bergen: Bodoni Forlag. Norges Svømmeforbund.
- Markula, P., & Silk, M. L. (2011). *Paradigmatic Approaches to Physical Culture*. London: Palgrave Macmillian.
- Marshall, J., & Hardman, K. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.
- Midtbø, T. (2016). *Stata: en entusiastisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, P. J., & Bourke, S. (2005). An investigation of pre-service and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373-391.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18.
- Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research. A Guide to Quantitative Methods*. New York: Routledge.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 23.03.2020 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Newman, L., & Hitchcock, J. H. (2011). Underlying agreements between aquantitative and qualitative research: The short and tall of it all. *Human Resource Development Review*, 10 (4), 381 – 398.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygaard, T. (1999). *Den lille sosiologiboka. Innføring i sosiologisk handlingsteori*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Opplæringsloven. (2016). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 2. Rapportering og evaluering av opplæringsverksemda*. Hentet 13.04.2020 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen – hovedresultater 2018/2019*. Hentet 05.10.2019 fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508
- Petrie, K. (2010). Creating confident, motivated teachers of physical education in primary schools. *European Physical Education Review*, 16(1), 47-64.
- Plano Clark, V. L., Creswell, J. W., O`Neil Green, D., & Shope, R. J. (2010). Mixing quantitative and qualitative approaches – an introduction to emergent mixed methods research. I Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (Eds). *Handbook of emergent methods (363 – 389)*. New York: The Guilford Press.

- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet. *En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*, 107-143.
- Prieur, A., & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu – en introduksjon*. København: Hans Reizels Forlag.
- Rapley, T. (2007). Interviews. I Seal, C., Gobo, G., Gubrium, J.F., & Silverman, D. (eds.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Rindal, K. (2014). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (3.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rubin, H, J., & Rubin, I. S. (2012). *Visual Methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials (3.utg.)*. Sage. London.
- Ryen, A. (2012). *Ethical issues – Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.
- Rønbeck, N. F., & Rønbeck, A. E. (2010). *Kroppøvningsfaget etter kunnskapsløftet: læreroppfatninger*.
- Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership (4.utg.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiefloe, P. M. (2015). *Mennesker og samfunn – innføring i sosiologisk forståelse (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE publications limited.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy*, 7(7), 205-244.
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*: Sage.
- Stallman, R. K., Junge, M., & Blixt, T. (2008). The teaching of swimming based on a model derived from the causes of drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4), 11.
- 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.
- Strand, T. (2005). *Møter Bourdieu seg sjøl i døra?* I Udfordringer i filosofisk pædagogik. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. ISBN 87-7613-117-3.
- Svømmedyktig.no. *Kurs og tilbud*. Hentet 30.03.2020 fra <https://svømmedyktig.no/kurs-og-tilbud/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder (5.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Tronerud, G., Odberg, A. H., Gjørme, E. G., & Grydeland, M. (2019). *Svømmeopplæring skal også foregå ute!* Hentet 21.04.2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-svømming/svømmeopplæring-skal-også-foregå-ute/221710>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130-154.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet 14.02.2020 fra <https://www.udir.no/kl06/KR01-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Svømme- og livredningsopplæring*. Hentet 22.04.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svømme-og-livredningsopplæring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskoleopplæringen udir-1-2008*. Hentet 16.03.2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplæring/Innhold-i-opplæringen/Udir-1-2008-Forsvarlig-svømme--og-livredningsopplæring-i-grunnskoleopplæringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Hentet 16.03.2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplæring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0ogprint=1#2.-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-barnetrinnet>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving. (KR001-05)*. Hentet 28.04.2020 fra <https://www.udir.no/kl20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>
- Vehovar, V., & Manfreda, K. L. (2008). Overview: Online Surveys. I Fielding, N., Lee, R. M., & Blank, G. *The Sage Handbook of Online Research Methods*, London: Sage.
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E., & Federici, R.A. (2018). *Spørsmål til Skole-Norge*. Hentet 02.09.2019 fra <https://www.udir.no/contentassets/e995a2eb53544758b79a9559bed760e8/sporsmal-til-skole-norge-2018.pdf>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Malmö: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu. (Samfundstænkere)*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I Silverman, D. (red): *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 177-199. Thousand Oaks: Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1: Elektronisk spørreskjemaundersøkelse

Vedlegg 2: Beskrivelse av kvantitative variabler

Vedlegg 3: E-post til rektorer

Vedlegg 4: Svar på E-post

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærerne med samtykkeerklæring

Vedlegg 7: Presentasjon av det kvalitative utvalg

Vedlegg 8: Godkjenning og kvittering fra NSD

Vedlegg 1: Elektronisk spørreskjemaundersøkelse



Lærere og utendørs svømmeopplæring

Side 1 av 7

Vennligst besvar alle spørsmålene i én økt. Bryter du av underveis, vil du ikke kunne komme tilbake til dine svar. Du samtykker i å delta i undersøkelsen ved å svare på spørsmålene og sende dem inn ved å klikke på «Ferdig» på siste side

1. Kjønn

- Mann
 Kvinne

2. Alder

- Under 26 år
 27-35
 36-45
 46-55
 56 eller eldre

3. Hvor mange studiepoeng har du i kroppsøving/idrett?

30 studiepoeng tilsvarer 10 vekttall, og et semester med studier.

- Ingen studiepoeng
 -30 studiepoeng
 31-60 studiepoeng
 61-180 studiepoeng
 181 studiepoeng eller mer

Neste

Lærere og utendørs svømmeopplæring

Side 2 av 7

4. På skalaen fra 1 til 7, hvor mye synes du følgende ble vektlagt i din kroppsøvingstudanning?

1 = Ikke i det hele tatt; 7 = I svært stor grad

	1	2	3	4	5	6	7
Vanntilvenning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Svømmeferdigheter i basseng	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Svømmeferdigheter utendørs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selvberging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livredning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilbake

Neste

Lærere og utendørs svømmeopplæring

Side 3 av 7

5. Har du deltatt på kurs eller annen opplæring i utesvømming?

- Ja
 Nei

Tilbake

Neste

Lærere og utendørs svømmeopplæring

Side 4 av 7

6. Har du gjennomførte svømmeundervisning utendørs (kan krysse av for flere alternativer)?

- Aldri gjennomført
- Skoleåret 2019/2020
- Tidligere skoleår

[Tilbake](#)

[Neste](#)

Lærere og utendørs svømmeopplæring

Side 5 av 7

7. Hvor mye var følgende vektlagt i din svømmeundervisning utendørs? (på skalaen 1 til 7)

1 = Ikke i det hele tatt; 7 = I svært stor grad

	1	2	3	4	5	6	7
Vanntilvenning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Svømmeferdigheter utendørs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selvberging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livredning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Tilbake](#)

[Neste](#)

Lærere og utendørs svømmeopplæring

Side 6 av 7

8. I hvor stor grad tror du følgende er en hindring for at lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs? (På skalaen 1 til 7)

1 = Ikke i det hele tatt; 7 = I svært stor grad

	1	2	3	4	5	6	7
Økonomi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerens kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avstand til vann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærertetthet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolekultur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilbake

Neste

Lærere og utendørs svømmeopplæring

Side 7 av 7

9. Som kompetansemål i den nasjonale læreplan etter 7. årstrinn står det at elevene skal:

"Praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerheitsvurderingar i, ved og på vatn under varierte værforhold"

Hvordan forstår du dette kompetansemålet?

NB: Ikke skriv noe som kan identifisere enkeltpersoner, verken deg selv eller andre.

Tilbake

Ferdig

Vedlegg 2: Beskrivelse av kvantitative variabler

Herunder følger en kort redegjørelse for de ulike variablene i spørreundersøkelsen, med formål om å skape større forståelse for den kvantitative analysen.

I det kvantitative datamaterialet er «GjennomførtUS» (gjennomført utesvømming) den avhengige variabelen. Dette har sin begrunnelse i at jeg i den kvantitative og kvalitative delen ønsket å få innsikt i ulike faktorer som påvirker den enkeltes handlinger, og gjør at noen velger å gjennomføre svømmeopplæring utendørs, og andre ikke. Variabelen ble målt i spørsmål 6 «*har du gjennomført svømmeundervisning utendørs (kan krysse av for flere alternativer)?*». Spørsmålet hadde tre lukkede svaralternativer: «aldri gjennomført», «skoleåret 2019/2020» og «tidligere skoleår», hvor de to sistnevnte alternativene kunne bli krysset av sammen. Variabelen ble i analysearbeidet omkodet til en dikotom variabel med verdien 1 for de som har gjennomført svømmeopplæring utendørs, og 0 for de som svarte at de aldri har gjennomført. Begrunnelsen for dette ligger i at jeg i analysen, verken i den kvantitative eller kvalitative delen, ønsket å gjøre noe poeng ut av *året* respondentene/informantene har gjennomført svømmeopplæring utendørs, men heller *hvorfor* de har gjennomført.

«Kjønn» ble inkludert som en uavhengig variabel i denne studien hvor kvinner har fått verdien 1 og menn verdien 0.

«Alder» var allerede i spørreskjemaet delt inn i fem ulike kategorier: «Under 26 år» (1), «27-35 år» (2), «36-45 år» (3), «46-55 år» (4) og «over 56 år» (5). Dette var hensiktsmessig med tanke på punchingen av datasettet i STATA og det videre analysearbeidet (Nardi, 2018).

Variabelen «studiepoeng» ble inkludert som et standardisert mål på lærers utdanningskompetanse i kroppsøving/idrettsfag. Her kunne respondentene krysse av for «ingen studiepoeng» (1), «-30 studiepoeng» (2), «31-60 studiepoeng» (3), «61-180 studiepoeng» (4) eller «181 studiepoeng eller mer» (5). Dette for å få et oversiktsbilde over antall relevante feltspesifikke studiepoeng, samt mulighet til å sammenligne egne resultater med andre nasjonale undersøkelser (Perlic, 2019) som har brukt samme måleverdi på formalkompetanse.

Jeg ønsket imidlertid å få enda mer spesifikk informasjon om respondentenes formelle kompetanse og utdanning. Dette ble målt i spørsmål 4: «*på skalaen fra 1-7, hvor mye synes du følgende ble vektlagt i din kroppsøving/utdanning*». «*If the responses are based on interval/ratio measures, the the answer itself is its own coding*» (Nardi, 2018, s.103). På bakgrunn av dette har de ulike variablene «vanntilvenning», «svømmeferdigheter i basseng», «svømmeferdigheter utendørs», «selvberging», og «livredning», i henhold til benyttet Likert-skala, en minimumsverdi på 1 og maksimumsverdi på 7.

«Kurs» er en annen uavhengig variabel som er brukt som et annet mål på læreres kompetanse. Variabelen er dikotom, med verdien 1 for de som har vært på kurs, og 0 for de som ikke har vært på kurs.

Spørsmål 7 «*hvor mye var følgende vektlagt i din svømmeundervisning utendørs (på skalaen 1-7)?*», ble ikke inkludert videre i studien, da spørsmålet ikke ble vurdert som relevant for studiens fokus. Spørsmålet hadde også en svært lav svarprosent (N=15), da de som besvarte at de aldri har gjennomført svømmeopplæring utendørs på spørsmål 6, automatisk ble sendt videre til spørsmål 8.

På spørsmål 8 var jeg interessert i hva lærerne mener er en hindring for at lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs. Spørsmålet består av fem variabler:

«økonomi», «lærerkompetanse», «avstand til vann» (kodet til «beliggenhet» i analysen), «lærertetthet», og «skolekultur». Også her ble svarene til respondentene brukt som kodeverdier på variablene, med en minimumsverdi på 1 og maksverdi på 7.

Et åpent spørsmål (spørsmål 9) ble også benyttet i spørreundersøkelsen. Dette er ifølge Nardi (2018) en god måte å finne ut hva respondentene mener. I den forbindelse spurte jeg respondentene om: «*Hvordan forstår du kompetansemålet «praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerhetsvurderingar i, ved og på vatn under varierte verforhold»*». Et åpent spørsmål hever imidlertid terskelen for å besvare spørsmålet (Nardi, 2018), noe som kan forklare at kun 36 stykker svarte på spørsmålet. Spørsmålet ble ikke benyttet i analysen da svarene til respondentene i stor grad var uklare og derfor vanskelig å analysere og utvikle en forståelse av.

Vedlegg 3: E-post til rektorer

Hei!

Svømmeopplæring utendørs har aldri før blitt omtalt eller fått så mye medieoppslag som det har i 2019. Det økte fokuset er også grunnen til at jeg sender deg en e-post.

Jeg heter Daniel Reinemo Johansen, er født og oppvokst på Hamar, men for øyeblikket stasjonert i Trondheim som lektorstudent i kroppsøving og idrettsfag på NTNU. I forbindelse med mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan kompetanse, kunnskap og erfaringer er med på å påvirke om lærere praktiserer svømmeopplæring utendørs.

I den forbindelse har jeg laget en spørreundersøkelse med bare 10 spørsmål som jeg håper kroppsøvingslærere eller lærere som underviser i svømming på din skole har tid til å gjennomføre. Undersøkelsen er som nevnt svært kort, og vil ta omtrent 2 minutter å gjennomføre. Undersøkelsen inneholder ingen sensitive spørsmål. Alle som gjennomfører undersøkelsen, vil bli anonymisert i form av et serienummer. Jeg er interessert i både som ikke har gjennomført og har gjennomført svømmeopplæring utendørs.

For å sende undersøkelsen til kroppsøvingslærere ved din skole, kan du enten videresend denne e-posten eller kopiere lenken under:

<https://survey.svt.ntnu.no/TakeSurvey.aspx?SurveyID=p20I67IK>

Dette er et utrolig spennende tema, og jeg ville vært veldig takknemlig om lærere på din skole, kunne hjulpet meg ved å svare på spørreundersøkelsen ovenfor! Dersom du/dere har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på enten e-post eller telefon.

Mvh Daniel Reinemo Johansen

Lektorstudent i idrett og kroppsøving, NTNU

E-post: danielrj@stud.ntnu.no, tlf: xxxxxxxx

Vedlegg 4: Svar på e-post

Dette vedlegget inneholder svaret jeg fikk fra en rektor i Trondheim Kommune på min forespørsel om spørreskjemaundersøkelsen kunne videresendes til aktuelle lærere på skolen som underviste i svømming.

sø. 17.11.2019 20:15

Til: Daniel Reinemo Johansen

Hei Daniel,

I Trondheim har vi et system med universitetsskoler og et mål om å begrense / fordele antall forespørsel knyttet til masterundersøkelser, fordi antallet er så stort og blir økende. Av samme grunn er det kun studenter som har vært i praksis på [REDACTED] som slipper igjennom nåløyet med sine undersøkelser til lærere.

Jeg må derfor skuffe deg. Undersøkelsen din blir ikke videresendt her.
Om det er spørsmål jeg som rektor kan svare på, gjør jeg gjerne det.

Som det kommer frem av e-posten viser rektoren til at Trondheim kommune har et system med universitetsskoler, med mål om å begrense forespørsler knyttet til masterundersøkelser. Dette er med på å forklare den lave svarprosenten i min spørreskjemaundersøkelse.

Vedlegg 5: Intervjuguide

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p>Generell informasjon om intervjuet, tidsbruk, bruk av båndopptaker, taushetsplikt, anonymitet, rett til å trekke seg underveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Litt om deg selv 	<p>Har du noen spørsmål om dette før vi setter i gang?</p> <p>Alder, hvor du er fra, bosted, fritidssysler og interesser</p>
<p>Hvilken utdanning har du i kroppsøving/idrett?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Studiepoeng/ vektall? - Hvor?
Svømmeopplæring utendørs	Svømmeopplæring utendørs
<p>Det har den siste tiden vært mye fokus på hvor svømmeundervisningen i skolen foregår. Hvordan forstå du følgende kompetansemål for 7-årssteget?</p> <p><i>«Praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerhetsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold»</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Har kompetansemålet innvirkning på din planlegging og undervisning i svømming?
<p>Hadde du utesvømming (praktisk/teoretisk) i din utdanning?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Har du personlig noen erfaring med utesvømming fra tidligere? (interesse, fritidssysler?) - Hvor lærte du å svømme? - Hadde du utesvømming på skolen da du var yngre?
<p>Har du kompetanse i svømmeopplæring utendørs?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utdanning - Har deltatt på kurs eller lignende med fokus på utendørs svømmeopplæring? - Når? Flere ganger? - Hva gjorde dere på kurset? Hva var det fokus på? Selvberging, livredning, vanntilvenning, svømmeferdigheter - Hva synes du var det største utbyttet for deg?
Praktisering av svømmeopplæring utendørs	Praktisering av svømmeopplæring utendørs

Har du gjennomført svømmeopplæring utendørs? (Dersom informanten ikke har gjennomført – hopp over til «nei»)	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor? Havet, sjøen? - Hvordan var været? - Hva var hovedfokus i undervisninga? Selvbergning, livredning, vanntilvenning, svømmeferdigheter - Har du gjennomført flere ganger? I flere år?
Hva er grunnen eller årsaken til at du har gjennomført svømmeopplæring utendørs?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva begynte det med? - Når? - Hvorfor?
Nei: Hva vil du si er hovedårsaken til at du ikke har gjennomført svømmeopplæring utendørs?	<ul style="list-style-type: none"> - Er det flere grunner?
Nei: Har du tenkt på å gjennomføre svømmeopplæring utendørs?	<ul style="list-style-type: none"> - Se spørsmål ovenfor
Tror du dine interesser, bakgrunn og erfaringer påvirker din svømmeundervisning?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan?
Er det (flere) lærere ved din skole som har gjennomført utendørs svømmeopplæring?	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du støtte fra dine kollegaer for å gjennomføre svømmeundervisning utendørs?
Legger skoleledelsen til rette for en utendørs svømmeopplæring?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? /Hvorfor ikke?
Hva er de største hindringene for lærere å gjennomføre svømmeopplæringen utendørs?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva må til for at enda flere lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs i fremtiden?
Vi står ovenfor en fagfornyelse. Ifølge høringen blir formuleringen av kompetansemålet etter 7.årstrinn omformulert, og sier nå at elevene skal <i>«vurdere tryggleiken i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre sjølvbergning i vatn innandørs og utandørs»</i> . Hvordan forstår du kompetansemålet?	<ul style="list-style-type: none"> - Vil (om)formuleringen av kompetansemål påvirke svømmeundervisningen i fremtiden? - Hvordan? - Hvilke muligheter/utfordringer kommer med formuleringen?
Da har jeg vært igjennom alle mine spørsmål. Har du noe du vil legge til eller si før vi avslutter	<ul style="list-style-type: none"> - Tusen takk for at du tok deg tid til å prate med meg!

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærerne med samtykkeerklæring

Deltakelse i masterprosjekt «Læreres praktisering av utendørs svømmeopplæring».

Dette er et spørsmål til deg om deltagelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ulike faktorer er med på å gjøre at noen lærere praktiserer svømmeopplæring utendørs, og andre ikke. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg er lektorstudent i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU, som skal skrive masteroppgave om sammenhengen mellom læreres kompetanse og praktisering av utendørs svømmeopplæring.

Med et økt fokus på at svømmeopplæringen må foregå utendørs, er jeg blitt interessert i hvilke faktorer som er med på å påvirke hvorfor noen lærere velger/ikke velger å gjennomføre svømmeopplæring utendørs. Formålet med prosjektet er derav å undersøke hvordan utdanning, kurs, egne erfaringer osv er med på å påvirke læreres handlinger og valg når det kommer til svømmeundervisningen i skolen.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer at du deltar på et intervju med en varighet på omtrent 30 minutter. Det vil tas lydopptak av intervjuet, som senere skal transkriberes og brukes i min masteroppgave. Intervjuet inneholder spørsmål om din kompetanse, dine tanker om, erfaringer med, og forståelse av utendørs svømmeopplæring.

Hva skjer med informasjonen?

All data som samles inn gjennom intervjuet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det vil si at det ikke vil være mulig for andre å gjenkjenne utøvere/deltakere av prosjektet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Som deltaker kan du velge å trekke ditt samtykke til deltagelse uten å oppgi noen grunn. Gitt at du ønsker å trekke deg, vil alle opplysninger og informasjon som er innhentet bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å trekke tilbake ditt samtykke kan det gjøres ved å kontakte mastergradsstudent Daniel Reinemo Johansen på telefon: xxxxxxxx.

Dersom du har spørsmål angående studien, ta gjerne kontakt med veileder Jan Erik Ingebrigtsen, Amanuensis ved NTNU. Kontaktinformasjon: jan.ingebrigtsen@ntnu.no, tlf: xxxxxxxx.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Datamaterialet som samles inn under intervjuet med deg vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder på masteroppgaven.

Jeg vil ikke samle inn noen identifiserende personopplysninger utenom underskriften din i dette informerte samtykket og stemmen din på lydopptaket. Navnet ditt blir erstattet med et fiktivt navn i transkripsjoner og i masteroppgaven. Lydopptaket fra intervjuet oppbevares innelåst på en minnebrikke, og slettes etter intervjuet er transkribert. Transkripsjonen fra intervjuet vil også oppbevares innelåst på en minnebrikke, og slettes etter masteroppgaven er levert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.mai. Da skal alle lydopptak og transkripsjoner være slettet og ingen vil lenger ha tilgang til datamaterialet.

Uttalelser som gjør det mulig å gjenkjenne deltaker vil anonymiseres eller ekskluderes, da du som deltaker ikke skal kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Samtykke

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreres praktisering av utendørs svømmeopplæring*», og samtykker til å delta i et intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 31. mai:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Mvh

Daniel Reinemo Johansen, lektorstudent ved NTNU.

Kontaktinformasjon:

E-post: danielrj@stud.ntnu.no

Telefon: xxxxxxxx

Vedlegg 7: Presentasjon av kvalitativt utvalg

Presentasjon av informantene i studien med relevante karakteristika. Presentasjonen er basert på informasjon de selv har oppgitt, hvor tekst i kursiv er direkte sitater hentet fra det transkriberte intervjuet. Tallet foran det fiktive navnet sier hvilket intervju informanten tilhører.

1. Arild er 55 år og har en 5-årig høyskoleutdanning som førskolelærer, allmennlærer og spesiallærer med grunnfag i idrett. Siden den gang har han jobbet i skoleverket i omtrent 30 år, hvor han de siste 20 årene har jobbet på samme skole i Innlandet. Han har ansvar for kroppsøving og et medansvar for utesvømmingen som foregår på skolen. Arild har en stor friluftsvivinteresse og har tidligere drevet med seilflyging, fjellklatring og noe konkurransesvømming. Han uttrykte at han bestandig har vært glad i vann, og har i den forbindelse en instruktørgrad som svømmelærer/instruktør, både innendørs og utendørs, fra livredningsselskapet.

2. Eli jobber daglig sammen med Arild, og har ansvar for all form for svømming som foregår på skolen. Hun utdannet spesialpedagog, har jobbet i skoleverket siden 2005, men har ingen utdanning rettet mot kroppsøvingsfaget. I intervjuet uttrykte hun en stor interesse for friluftsliv som *«en side som jeg både har dyrket mye i jobbsammenheng og på fritid»*. Dette gjelder både i og på vannet, som tidligere lengdeskøyteløper, seiler, brefører og svømmer. Hun har også drevet med babysvømming innendørs store deler av livet sitt, og har trenerkurs fra Norges svømmeforbund og livredningsselskapet.

3. Hanne har en interesse for friluftsliv og liker seg godt ute i naturen. Som 60 åring har hun en lang karriere som lærer, som begynte i 1993. Hanne har en grunnutdanning som allmennlærer, med en kvartårsenhet i kroppsøving (15 studiepoeng), *«og har hatt egentlig stort sett kroppsøving i alle år, bortsett fra de to siste åra. Og grunnen til det er fordi vi på denne skolen her, har hatt mye fokus i forhold til faglærere og derfor hatt en rullerende praksis i fagene»*. Hun har livredningskurs for svømming innendørs, og har undervist i svømming på skolen i flere år. Hun har imidlertid aldri gjennomført utendørs svømmeopplæring og sier selv at *«det har aldri slått meg å gjøre svømmingen ute. Utesvømming er ikke et tema her på skolen»*. Siden skolebassenget ble lagt ned, ble svømmeopplæringen flyttet til et kommunalt basseng hvor eksterne svømmeinstruktører har ansvaret.

4. David er en i begynnelsen av 50 årene, og jobber som kontaktlærer og kroppsøvingslærer på 5.trinn i Innlandet. Han har en fire-årig utdanning fra Norges idrettshøyskole. David liker seg i vann, og har blant annet holdt på med svømming, vannsport, kajakk, vindsurfing og seiling. Alt på hobbybasis. Inntil nylig jobbet David som svømmelærer for skoleelever, og har i den sammenheng en instruktørgrad fra Norges livredningsselskap. Dette innebærer også en livredningsopplæring for kroppsøvingslærere fra forskjellige skoler. Han poengterte likevel at all opplæring, både for elever og lærere har foregått innendørs.

5. Hans nærmer seg 50 og jobber som kontaktlærer, kroppsøvingslærer, og står som fagansvarlig for kroppsøvingsfaget på skolen. Han virker opptatt av å være i fysisk aktivitet og har *«tidligere vært aktiv fotballspiller, håndballspiller, volleyballspiller og svømmer»*. Han hadde mye svømming på skolen som barn, men poengterer at alt foregikk innendørs, både lek og konkurranse. Han uttrykker at han har et *«veldig sterkt forhold til å bade og kunne oppholde seg i vann. Når jeg vokste opp så var vi både i sjøen, i en fjord og ute mot storhavet»*. Hans er utdannet adjunkt med et års fordypning

i idrett grunnfag. Senere har han bygget på med emner fra NTNU i helse og kjønn i idrett, og er den av informantene med flest studiepoeng rettet mot kroppsøving og/eller idrettsfag. Han har imidlertid aldri gjennomført utendørs svømmeopplæring, men uttrykker at han savner å undervise i svømming. Noe han ikke får lov til lengre siden skolen har opplæringen i et offentlig basseng med instruktører.

6. Monika er den yngste av informantene med sine 39 leveår. Hun jobber som kontaktlærer på en skole i Trøndelag, og har i tillegg ansvaret for utesvømmingen på skolen. Monika er aktiv og har mye erfaring med ulike ballidretter, samt aktiviteter knyttet til vann med svømming, kajakk, kano og SUPboard, på et hobbybasisnivå. Interessen for fysisk aktivitet stammer ifølge Monika fra aktive foreldre, og en oppvekst i natur og sjø. Hun er utdannet adjunkt med opprykk fra lærerhøgskolen med et årsstudium i kroppsøving som ifølge Monika *«var det beste året jeg har hatt. Det var veldig sosialt og for min del, som brenner for idrett og være fysisk aktiv, så var det tipp topp»*. Monika ble introdusert for mulighetene med utendørs svømmeopplæring på kurs, fikk blod på tann, og har gjennomført svømmeopplæring i mange år. *«Det var jo jeg som drev med det på den forrige skolen jeg jobba på. Så jeg har gått i gang, og har klart å få tak i livredningsbøyer og kjøpt våtdrakter og har så vidt starta opp her»*.

7. Tomas og Kristoffer var de jeg gjennomførte første gruppeintervju med. De er begge kjøpt fri en dag i uken for å ha uteskole. I den forbindelse begynte de med svømmeopplæring utendørs, noe de jobber sammen om. Dette trakk de frem ofte i intervjuet: *«At vi er to lærere som har lyst til å gjøre det, og er drivkraften til å få gjennomført det»* (Tomas).

Tomas er i slutten av 40 årene og jobber som miljøarbeider og lærervikar, i Trøndelag. Av utdanning har han en bachelorgrad fra USA og praktisk lærerutdanning fra NTNU. Han er opptatt av fysisk aktivitet, *«padler mye og bruker naturen for det den er verdt»*. Tomas vokste opp ved en elv, og har med sin far holdt mye på med svømming og rafting i sjøen. Han er også tidligere toppidrettsutøver, da i en annen idrett. Tomas har deltatt på flere kurs i utendørs svømmeopplæring, og sammen med Kristoffer gjennomført svømmeopplæringen på skolen utendørs i over fire år.

Kristoffer har akkurat bikket 50, og jobber som lærer på småtrinnet. Han er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning, hvor førskolelærerutdanning er blitt bygd på med idrettsfag (60 studiepoeng). Også han er opptatt av å være i bevegelse, og er tidligere toppidrettsutøver. Han og familien liker å være aktive. *«Om ikke så mye ute, så er vi med på masse forskjellig. Så vi er vant til å være i aktivitet, og finne på ting hele tiden»*. Når det gjelder svømming sier Kristoffer at han er *«veldig glad i å bade selv»*. Og jeg *føler meg trygg i vannet da*. Sammen med Tomas har han deltatt på kurs om utesvømming, og blant annet tatt livredningsprøven utendørs.

8. Anna og Camilla var de to siste informantene som ble inkludert og intervjuet i denne studien. De beskrev oppstarten av utendørs svømmeopplæring på skolen som relativt fersk, da de bare har gjennomført det en gang foreløpig. Rektoren har gitt de to ansvaret for svømmeopplæringen, noe de er glade for siden de begge er *«interessert og brenner for andre læringsarenaer enn selve undervisningsrommet»* (Anna). Sammen tok de også et års etterutdanning i uteskole.


Anna er i starten av 50 årene og er veldig glad i å være ute. Hun er utdannet adjunkt m/opprykk, hvor hun har kroppsøving i bunn. I eget utdanningsløp hadde hun om svømming kun innendørs, men etter å ha gjennomført en kursrekke fikk hun og Camilla

spørsmål fra rektor om de kan begynne med svømmeopplæring utendørs. Anna vektlegger samarbeidet med Camilla som avgjørende for gjennomføringen, og sier selv at hun *«hadde ikke gjennomført om hun var alene»*.

Camilla er noen få år eldre enn Anna og er en av lærerne som har jobbet lengst på skolen med sine 20 år. Også Camilla er adjunkt m/opptrykk og underviser henholdsvis kroppsøving og musikk på syvende trinn. Hun *«har jo alltid vært glad i å være ute»*. Når hun var ung så var hun med på fryktelig mye, også organiserte ting. *«Og når jeg ikke var på noe, så fant jeg på et eller annet med venner. Vi drev og bada rundt omkring, og vi fant på mye rart»*. Camilla var med på samme kursrekke som Anna, og har stått i spissen for praktiseringen av svømmeopplæringen på skolen. 2019 var altså første året hun har gjennomført, men hun uttrykker at hun føler seg trygg *«både gjennom kursrekka og ved at jeg har vært mye ute selv»*.

Vedlegg 8: Godkjenning og kvittering fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Kroppsøvlingslæreres erfaring og kompetanse med utendørs svømmeopplæring

Referansenummer

992805

Registrert

01.10.2019 av Daniel Reinemo Johansen - danielrj@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Erik Ingebrigtsen, jan.ingebrigtsen@ntnu.no, tlf: 73591767

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Daniel Reinemo Johansen, danielrj@stud.ntnu.no, tlf: 48141229

Prosjektperiode

01.10.2019 - 30.06.2020

Status

23.10.2019 - Vurdert anonym

Vurdering (1)

23.10.2019 - Vurdert anonym

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den dagens dato med vedlegg. Vår vurdering forutsetter at det brukes en spørreskjemaløsning som ikke lagrer IP-adresser. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

NSD sin vurdering

[Skriv ut](#)**Prosjekttittel**

Læreres kompetanse og praktisering av utendørs svømmeopplæring

Referansenummer

301392

Registrert

14.10.2019 av Daniel Reinemo Johansen - danielrj@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Erik Ingebrigtsen, jan.ingebrigtsen@ntnu.no, tlf: 73591767

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Daniel Reinemo Johansen, danielrj@stud.ntnu.no, tlf: 48141229

Prosjektperiode

01.11.2019 - 01.06.2020

Status

16.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**16.10.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.10.2019. Behandlingen kan starte.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen NSD

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

