

Marius Ekeberg

Svømme- og livredningsopplæring i skolen

Lektorstudenters kompetanse og didaktiske utfordringer

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2020

Marius Ekeberg

Svømme- og livredningsopplæring i skolen

Lektorstudenters kompetanse og didaktiske utfordringer

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen
Juni 2020

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I 2015 ble kompetansemålene knyttet til svømming- og livredning i skolen endret, hvor det å være svømmedyktig ble konkretisert i kompetansemålene, og det ble lagt større vekt på livberging og førstehjelp tilknyttet vann (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I læreplanene som trer i kraft fra 2020 skal målet med undervisningen også være at elevene skal kunne utføre livberging ved vann ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette stiller tydelige krav til kommende kroppsøvingslektorer som skal undervise om dette. På bakgrunn av dette har denne oppgaven belyst følgende problemstilling: *Hvordan påvirker studentenes kompetanse deres vurdering av didaktiske utfordringer i svømme- og livredningsopplæring i skolen?*

Kroppsøving er et fag i norsk skole hvor lærerne har lite formell kompetanse, og erfaringer fra norsk skole viser at skoleeiere ønsker at lærerne ved deres skole gjerne skulle hatt bedre kompetanse innen svømmeopplæringen (Perlic, 2019; Waagene, Vaagland, Larsen & Frederici, 2018). Kompetanse i denne oppgaven ble tolket og forankret i virksomhetsteori, og særlig Vygotskys bidrag til teorien (Vygotsky, 1978). Didaktiske utfordringer ble sett i lys av en didaktisk relasjonsmodell etter Bjørndal og Lieberg (1978) sin opprinnelige modell, med ulike didaktiske kategorier. Oppgaven har hatt en kvalitativ utforming, og datainnsamlingen bestod av semistrukturerte intervju av 13 lektorstudenter ved kroppsøving og idrettsfag, som dannet grunnlaget for en tematisk analyse.

Resultatene viser at studentene har ulike erfaringer med svømming og livredning i egen skolegang og fra egen fritid. De aller fleste hadde ingen livredningsopplæring på ungdomsskole eller videregående opplæring. Oppfatningen hos studentene, uavhengig av bakgrunn og utdanning, var at svømme- og livredningsopplæringen medførte betydelige utfordringer knyttet til rammefaktorer, elevforutsetninger, innhold og læringsaktiviteter. Studentene med mye svømme- og livredningserfaring hadde større læringsutbytte av utdanningen, og rapporterte at de var mer trygge på å undervise om temaet. Disse opplevde mindre didaktiske utfordringer med undervisningen, og var i større grad bevisst på å gjennomføre opplæringen ute i naturen. Motsatt opplevde studentene med lite svømme- og livredningserfaring seg mindre kompetente, og fikk mindre læringsutbytte av utdanningen. Disse opplevde større didaktiske utfordringer i opplæringen. Forskjellene i læringsutbytte hos

studentene forklares ut ifra ulikheter i deres virksomhet som medførte forskjellig proksimalt utviklingsnivå i svømme- og livredningsopplæringen. Studentene i tidligere årstrinn rapporterte mer didaktiske utfordringer, og var mindre bevisste på læringsmålene knyttet til svømme- og livredningsopplæringen. Dette knyttet til mindre fagdidaktisk og pedagogisk utdanning.

Nøkkelord: svømmeopplæring, livredningsopplæring, undervisning, kompetanse, lektorstudenter, læreplan, didaktiske utfordringer, virksomhetsteori, utdanning

Summary

In 2015, the competence aims related to swimming and lifesaving in the Norwegian school curriculum were changed, where being able to swim was specified in the competence aims, and greater emphasis was placed on life saving and first aid (Utdanningsdirektoratet, 2015c). In the new school curriculum that will take effect from 2020, the competence aims also state that the pupils should be able to carry out lifesaving in and around waters outdoors (Utdanningsdirektoratet, 2020). These aims put clear demands on the competence of upcoming physical education (PE) teachers. On this basis, this thesis has investigated the following research question: *«How does PE teacher student's competence affect their assessment of didactic challenges in teaching swimming and lifesaving in school?»*

PE is a subject in Norwegian schools where teachers have little formal competence, and many school owners in Norway have reported that they wished teachers at their school had more competence in regards to swimming education (Perlic, 2019; Waagene, Vaagland, Larsen & Frederici, 2018). Competence in this thesis was interpreted and grounded in activity theory, and in particular Vygotsky's contribution to the theory (Vygotsky, 1978). Didactic challenges were interpreted in light of a didactic relationship model based on Bjørndal and Lieberg's (1978) original model, which included different didactic categories. The thesis had a qualitative design, and the collection of data consisted of semi-structured interviews of 13 teacher students in physical education and sports, which formed the basis for a thematic analysis.

The results show that the students have different experiences with swimming and lifesaving in their own schooling and their own leisure. The vast majority had no lifesaving education in neither lower nor upper secondary education. Swimming and lifesaving education posed significant challenges according to the students, regardless of their background and education. These were related to setting, differences in the pupil's prerequisites for learning, and the activities and contents of the teaching. The students with a lot of prior swimming and lifesaving experience had greater learning benefits from the education and reported that they were more confident in teaching about the topic. They reported less didactic challenges and were to a greater extent aware of the importance of teaching swimming and lifesaving outdoors. Conversely, students with little prior swimming

and lifesaving experience felt less competent and received less learning benefit from their education. They also reported greater didactic challenges. The differences in student learning outcomes are explained by differences in their activity that led to different proximal developmental levels in swimming and lifesaving education. Students in earlier years reported more didactic challenges and were less aware of the competence aims associated with swimming and lifesaving education. This was linked to less formal didactic and pedagogical education.

Keywords: swimming, lifesaving, teaching, competence, teachers, teacher students, didactic challenges, curriculum, activity theory, education

Forord

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Jan Erik Ingebrigtsen. Dine kommentar, råd og innspill har vært helt uvurderlig gjennom hele prosessen.

Takk til mamma og pappa, min kjære lillesøster Emma og storebror Steffen. Dere har lært meg ufattelig masse.

Til slutt vil jeg takke alle de fantastiske studentene som stilte opp for denne undersøkelsen. Uten dere hadde dette ikke vært mulig.

Takk for meg!

Trondheim, juni 2020

Marius Ekeberg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Summary	3
Forord	5
1 Innledning.....	8
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.2 Oppgavens oppbygning	10
2 Svømme- og livredningsopplæring i norsk skole.....	11
3 Teoretisk forankring	16
3.1 Didaktisk relasjonsmodell	17
3.2 Virksomhetsteori	22
3.2.1 Den proksimale utviklingssonen	24
4 Metode.....	26
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming: konstruktivisme	26
4.1.1 Egen forskerrolle og forforståelse	26
4.2 Metodevalg, rekruttering og utvalg	27
4.3 Datainnsamling	29
4.3.1 Intervjuguide	29
4.3.2 Gjennomføring av intervju	30
4.4 Databehandling og analyse	31
4.4.1 Transkribering	31
4.4.2 Tematisering og bearbeiding av data	32
4.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	33
4.6 Ethiske refleksjoner	35
5 Analyse.....	36

5.1	Erfaringer fra ungdomsskole og videregående opplæring.....	36
5.2	Didaktiske utfordringer med svømme- og livredningsopplæring.....	38
5.3	Opplevelse av egen kompetanse til fremtidig undervisningspraksis.....	44
5.4	Utdanning og økt kompetanse	49
6	Implikasjoner og videre forskning	54
	Litteratur.....	56
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	59
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv om å delta i prosjektet.....	62
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	65
	Vedlegg 4: Beskrivelse av informanter	67

1 Innledning

I august 2015 ble kompetansemålene knyttet til svømming endret i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Med dette ble det å være trygg i vann, og å være svømmedyktig konkretisert i kompetansemålene, spesielt etter 4. og 7. årstrinn. Kompetansemålene etter 10. trinn legger i større grad vekt på livberging og førstehjelp tilknyttet svømming, hvor målene er blant annet at elevene skal kunne forklare og utføre livberging i vann og livbergende førstehjelp (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Sammenliknet med andre nordiske land er Norge langt unna de andre landene med hensyn til svømmedyktighet. Sammenliknet med Island hvor rundt 95 prosent regnes som svømmedyktige, er rundt halvparten av barn og unge ikke svømmedyktige i Norge (Vienola, Gudmundsson & Heinonen, 2016). Det finnes mye forskning som tyder på at det er en nedgang i antall drukningsulykker i sammenheng med økt svømmedyktighet (R. Stallman, Moran, Brenner & Rahman, 2014). Dette tyder på at det er et behov for mer svømme- og livredningsopplæring i norsk skole.

Når en undersøker statistikken om drukningsulykker i Norge fra Redningsselskapet, er det tydelig at de aller fleste drukningsulykker skjer utendørs, og ofte i tilknytning til bading eller fall ut i vann med klær på (Redningsselskapet, u. å.). Bare i 2018 var det 102 drukningsulykker, hvorav 4 av disse var mellom 8-14 år, og 15 av disse var mellom 15-25 år (Redningsselskapet, 2018). R. K. Stallman, Junge og Blixt (2008) hevder at en stor andel av dødsfall ved drukningsulykker kunne vært unngått hvis svømmeopplæringen hadde tatt utgangspunkt i realistisk livredningsopplæring. Kjendlie et al. (2013) viste at svømmeferdigheter som barn har lært seg innendørs i rolige forhold, fikk sterkt redusert prestasjon når de øvde på samme ferdigheter i simulerte åpent hav-forhold («simulated open water conditions»). Forfatterne konkluderte med at en ikke skal forvente at barn skal kunne reproducere svømmeferdigheter de har lært seg i rolig vannforhold med samme kompetanse som ved ustabile forhold i en nødssituasjon. Liknende redusert svømmeevne har en også sett når en sammenlikner svømmeprestasjon med og uten klær (Moran, 2014).

Ifølge Gjølme (2017) bør livredningsopplæringen gjennomføres utendørs for å reflektere realistiske forhold, og for å skape autentiske erfaringer med livredning og selvberging som en ikke oppnår innendørs i basseng. I de nye læreplanene fra 2020 er det

også et utpreget mål etter 10. trinn at eleven skal kunne utføre livberging ved vann ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan medføre større krav til kroppsøvingslærerens kompetanse. Opplæringen kan oppleves som mer utrygg og uoversiktlig, da en ikke har tilgang til livredningsvakt og elevene er mer utsatt fysisk av elementer som kulde, bølger, vind og andre værforhold. Dette kan oppleves som utfordrende for mange lærere, og medføre at de unngår å gjennomføre svømmeundervisningen, eller gjør det i mer trygge omgivelser som ikke er realistiske. Mangelfull kompetanse blant lærere har medført at regjeringen, som et av seks tiltak i å forbedre svømmeopplæringen, har innført kurs i svømming og livredning for lærere fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Institutt for lærerutdanning (ILU) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har fulgt opp satsingen med flere utdanningstiltak rettet mot lærerstudenter gjennom prosjektet «Water Competence», og har med dette implementert livredningsopplæring i lærerutdanningen (NTNU, u.å.-b).

På bakgrunn av dette vil denne oppgaven vil undersøke nærmere hvilke oppfatninger lektorstudenter ved NTNU har med svømme- og livredningsopplæring gjennom deres erfaringer i skolen og utdanningsløp. Dette vil gi kunnskap om hvorvidt svømme- og livredningsopplæring i deres egen utdanning har bidratt til å utvikle deres holdninger, kompetanse og bevissthet til opplæringen og til egen fremtidige undervisningspraksis.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn foregående kapittel er det reist følgende problemstilling:

Hvordan påvirker studentenes kompetanse deres vurdering av didaktiske utfordringer i svømme- og livredningsopplæringen i skolen?

Et sentralt begrep i problemstillingen er *kompetanse*. Kompetanse i denne sammenhengen vil ta utgangspunkt i studentenes egen opplevelse og vurdering av deres kompetanse, med bakgrunn i deres erfaringer og læring gjennom egen skolegang og utdanning, i tillegg til erfaringer utenom utdanningen. Med *didaktiske utfordringer* menes hvilke utfordringer studentene opplever i tilknytning til undervisningen og opplæringen av svømming og livredning. Videre er det reist følgende forskningsspørsmål som et ledd i besvarelsen av hovedproblemstillingen:

1. Hvilke erfaringer har lektorstudenter med svømme- og livredningsopplæring utenom utdanningen, og fra ungdomsskolen og videregående opplæring?
2. Hvilke didaktiske utfordringer opplever lektorstudenter i realiseringen av målene om svømme- og livredningsopplæring i skolen?
3. Hvilken opplevelse har lektorstudenter av egen kompetanse til å undervise om svømme- og livredningsopplæring?
4. Bidrar svømme- og livredningsopplæring i utdanningen av lektorer til endret oppfatning av opplæringens mål og rolle i kroppsøvingfaget?

Disse forskningsspørsmålene vil bli belyst i analysen i denne undersøkelsen, og vil som en helhet bidra til å belyse oppgavens hovedproblemstilling.

1.2 Oppgavens oppbygning

Neste kapittel vil redegjøre for tidligere forskning som er gjort på temaet, med presentasjon og drøfting av relevante funn. Kapittel 3 vil presentere prosjektets teoretiske forankring som ligger til grunn for drøftingen og analysen i denne oppgaven. Kapittel 4 vil gi en grundig beskrivelse av oppgavens metodiske valg som er tatt i forbindelse med gjennomføringen av selve prosjektet. Dette vil inkludere hvordan datainnsamling har foregått, metodiske overveielser og etiske betraktninger. Kapittel 5 vil presentere funnene og analysen fra datainnsamlingen, som vil bli diskutert og drøftet opp mot teori og aktuell forskning på området. Kapittel 6 drøfter implikasjonene av funnene i dette prosjektet, og peker på behov i videre forskning på temaet.

2 Svømme- og livredningsopplæring i norsk skole

Dette kapitlet vil beskrive og redegjøre svømme- og livredningsopplæringen i den norske skolen ut ifra forskningslitteratur på temaet, og vil ha som hensikt å redegjøre for hvordan svømme- og livredningsopplæringen foregår og hvilke utfordringer som både skoleledere og lærere opplever i tilknytning til opplæringen. Dette vil ligge til grunn for drøftingen av den teoretiske forankringen i kapittel 3.2, 3.3 og videre for funnene i denne undersøkelsen.

Å gjennomføre svømme- og livredningsopplæring etter målene i læreplanen stiller tydelige krav til kroppsøvingslærerens kvalifikasjoner og kompetanse. I forbindelse med kompetansemålsendringene ga Utdanningsdirektoratet ut et rundskriv som gir sikkerhetsmessige retningslinjer for forsvarlig svømme- og livredningsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det stilles klare krav til skoleeier å redusere risikoen for ulykker og farlige episoder i svømmeopplæringen, blant annet krav til tilsyn, valg av sted, elevtall og kvalifikasjoner på dem som har undervisningen. Læreren eller instruktøren må være svømme- og dykkedyktig, kunne hente opp størrelser fra vann som tilsvarer tyngde på en elev, og må beherske hjerte- og lungeredning (HLR). Slike kvalifikasjoner stiller dermed krav til lærerens kompetanse. Likevel vet vi at kroppsøving er et av fagene i norsk skole hvor lærerne har minst fagkompetanse. Tre av ti mannlige kroppsøvingslærere, og over halvparten av kvinnelige kroppsøvingslærere, i grunnskolen har ingen studiepoeng i faget (Perlic, 2019). Over halvparten av lærere under 30 år har ingen studiepoeng i kroppsøving. Dette tyder på at det foreligger mangler i kroppsøvingslærere fagkompetanse, som kan ha betydning for gjennomføringen av svømme- og livredningsopplæringen.

Erfaringer i norsk skole tyder på at dette er tilfellet, hvor nesten halvparten av skoleeierne skulle ønske at lærerne ved deres skole skulle hatt bedre kompetanse innen svømmeopplæring, som det kommer frem i rapporten *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018* (Waagene et al., 2018). Rapporten hadde som mål å dekke Utdanningsdirektoratets kunnskapsbehov om norsk skole og tok utgangspunkt i spørreundersøkelser gjort på grunnskoler, videregående skoler, kommuner og fylkeskommuner i hele landet. Blant annet var et av målene i denne rapporten å undersøke temaet «Svømmeopplæringen» i grunnskolen.

Selv om målgruppen for undersøkelsen var grunnskolen, er datainnsamlingen omkring svømme- og livredningsopplæringen kun knyttet til barneskoler (Waagene et al., 2018). Forfatterne begrunner dette gjennom den obligatoriske ferdighetsprøven som er blitt innført på barneskolenivå. Ut ifra skolelederne i rapporten (N = 435), svarte 43 prosent *ja* på påstanden om at «Lærere ved min skole skulle gjerne hatt bedre kompetanse innen svømmeopplæringen». Rapporten gir også et bilde av hvordan svømme- og livredningsopplæringen foregår, og hvilke utfordringer som skoleeiere og lærere opplever. Kun 2 prosent av skolene rapporterer at de gjennomfører svømmeopplæringen ute i elv/sjø/vann, og resten gjør det i enten eget, privat eller offentlig basseng innendørs. 71 prosent av skoleeierne svarte *ja* på påstanden om at «Vi skulle gjerne hatt flere timer svømmeundervisning om ressursene tillot det». I tillegg svarte 53 prosent av skoleeiere *ja* på påstanden om at «Ressurser begrenser vårt svømmetilbud til elevene» og 81 prosent svarte *ja* på «Vi inkluderer livredning i svømmeundervisningen». Kun 11 prosent svarte *ja* på «Vi inkluderer livredning ute i sjø/elv/vann i vår svømmeundervisning». Skoleeiere fikk også spørsmål om de største hindringene for å øke omfanget og kvaliteten på svømmeopplæringen ved skolen. Respondentene kunne krysse av på flere svaralternativer, og resultatene viste som følger: *Kapasitet i bassenget* (46 prosent), *Tilgang på basseng* (45 prosent) og *Økonomi* (43 prosent), *Ressurser* (37 prosent) og *Kostnad (bussing & bassengleie)* (37 prosent) *Lang reisevei/tid* (23 prosent).

En ser liknende trender i andre større kartleggingsundersøkelser. En nasjonal kartleggingsstudie gjennomført av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) hadde som formål å øke kunnskapsstatusen på kroppsøvingsfaget i norsk skole gjennom datainnsamling basert på et elektronisk spørreskjema. Forskningens problemstilling tok utgangspunkt i å undersøke hvordan elever opplever kroppsøvingsfaget, og hvordan lærere og skoleledere mener faget i grunnskolen *er* og *bør være*. Utvalget bestod av et tilfeldig trukket utvalg av skoler i Norge i alle sju landsdelsregionene for å skape et nasjonalt representativt utvalg, som bestod av elever fra 5-10. trinn (N = 3226), kroppsøvingslærere (N = 139) og skoleledere (N = 46) på grunnskolenivå. Det kommer frem i rapporten at kun 40,5 prosent av elevene på grunnskolen rapporterer at de er svømmedyktige ut ifra definisjonen som brukes i læreplanen for kroppsøving. I tillegg rapporterte 31,7 prosent av kroppsøvingslærerne at de har ingen kroppsøvingsutdanning. Rapporten viser at innholdet i kroppsøvingsfaget domineres av ballspill og grunntrening, og andre aktiviteter blir nedprioritert. 51,8 prosent av elevene i undersøkelsen rapporterte at de aldri har svømming i undervisningen. Rapporten så samme

tendens hos lærerne, hvor 41,7 prosent av lærerne rapporterte at de *sjelden* eller *aldri* underviste om svømming. 65,5 prosent av lærerne svarte at de syntes det var for få timer kroppsøving. Over halvparten (57,6 prosent) av lærerne i rapporten opplevde at de i «liten» eller «svært liten grad» var i stand til å realisere intensjonene om svømmedyktighet i læreplanen. Dette gir igjen et uttrykk for at mange kroppsøvingslærere opplever manglende kompetanse til å gjennomføre svømme- og livredningsopplæring i skolen.

Ipsos, på oppdrag fra Norges Svømmeforbund og GjensidigeStiftelsen, gjennomfører jevnlig undersøkelser om 5. klasse elevers svømmedyktighet, og deres læreres kunnskap om dette (Ipsos, 2013). Den nyligste rapporten tok utgangspunkt i telefonintervju av 121 lærere i skoler over hele landet. Lærerne som underviste om svømming, ble spurt om hvilken grad var enige med ulike påstander. Nesten alle (95 prosent) av lærerne så på svømming som et meget viktig mål at elevene lærer seg. Likevel var 82 prosent av lærerne var «helt enig» eller «delvis enig» i et ønske om at det var satt av mer tid til svømmeopplæringen. I tillegg viser en relativt stor andel av lærerne utfordringer knyttet til svømmeundervisningen. 23 prosent svarte at de var enig med påstanden om at svømming er det vanskeligste av all undervisning i kroppsøving. 10 prosent svarte tilsvarende på at de ofte følte seg utrygg med tanke på sikkerheten under svømmeundervisningen, og 9 prosent følte de hadde for dårlige kunnskaper til å undervise i svømming. 7 prosent følte at de ikke kunne nok om livredning. Omkring 75 prosent av lærerne oppgir at de ikke har basseng på skolens område. Lærerne rapporterte i snitt 12,2 km reiseavstand til nærmeste svømmeanlegg og 26 minutter å reise/gå fra skole til svømmehall. 7 prosent av lærere oppgir at skolen ikke har tilbud om svømmeopplæring, som begrunnes i ingen tilgang til svømmehall.

I lokale undersøkelser ser en også tilbakevendende utfordringer og opplevelse av mangel på kompetanse og ressurser. På oppdrag i fra kommunerevisjonen i Oslo gjennomførte Jensen og Lode (2018) en undersøkelse med formål om å undersøke om svømmeopplæringen ved barneskolene i Oslokommunen var tilfredsstillende. Datainnsamlingens metodiske utgangspunkt var både spørreundersøkelser til ledelsen ved de kommunale barneskolene, og til øvrige ansatte ved disse skolene som hadde oppgaver i svømmeopplæringen. I tillegg ble det anvendt dybdeintervju ved to av de inkluderte skolene i undersøkelsen. Resultatene tydet på at en god andel elever ikke fikk en svømmeopplæring som ga dem mulighet til å nå kompetansemålene etter 4. trinn. Det var i tillegg stor variasjon i måloppnåelsene mellom skolene. De aller fleste skolene i rapporten hadde også kun svømmeopplæring på 4. trinn, og tilbød ingen svømmeopplæring fra 5.-7. trinn. Blant annet oppgav 75 prosent av skolelederne

at de *ikke* hadde oversikt over elevenes måloppnåelse etter 7. trinn. I tilknytning til måloppnåelsen ble lærerne (N = 267) spurt om omfanget av svømmeopplæringen var tilstrekkelig for at elevene kunne oppnå kompetansemålene etter 4. trinn. 25 prosent av lærerne mente omfanget var i liten eller svært liten grad tilstrekkelig for måloppnåelse. 40 prosent mente den i noen grad var tilstrekkelig. 30 prosent svarte at de var uenig i påstanden om at det var nok voksne i svømmeopplæringen for å gi hver enkelt elev tilfredsstillende opplæring. Lærerne ble også spurt om hvilke utfordringer som de opplevde som viktigst med hensyn til at elevene skulle oppnå kompetansemålene i svømmeopplæringen, hvor de kunne krysse av på flere alternativer: 63 prosent opplevde at det var for få timer til opplæring, 36 prosent opplevde dårlig tilgang til basseng/bassengkapasitet, 39 prosent opplevde at det var for få som gir undervisning i forhold til elevtall og 19 prosent opplevde at svømmeopplæringa ga for høye kostnader for skolen.

En rekke mastergradsoppgaver har også undersøkt temaet svømme- og livredningsopplæringen i norsk skole, med liknende funn som undersøkelsene presentert. Harjo (2018) hadde som mål å undersøke hvordan lærere opplever svømmeundervisningen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.årssteget. Datainnsamlingen tok utgangspunkt i intervju av fem lærere ved ulike skoler i Oslo kommune. Resultatene tydet på at lærerne mente målene knyttet til svømmedyktighet var vanskelig å nå, på bakgrunn av begrenset tilgang på basseng, tid i bassenget og lærertetthet. Lærerne fremhevdde at det blir gjort få tiltak for å heve kvaliteten fra skoleleders side, og lærerne rapporterte at lærerne ikke hadde endret sin undervisningspraksis nevneverdig etter de reviderte kompetansemålene.

To masteroppgaver undersøkte i tillegg utfordringer knyttet til outsourcing, eller det å bruke eksterne instruktører, i svømme- og livredningsopplæringen. Christiansen (2018) som mål å undersøke hvordan skoleledere og kroppsøvingslærere oppfattet innføringen av nye kompetansekrav i svømming. To lærere og to skoleledere ble intervjuet om sine erfaringer med de nye kompetansekravene i svømming. Lærerne opplevde utfordringer med bruk av outsourcing, hvor de opplevde at svømmeinstruktørene hadde lite pedagogisk kompetanse og lite kjennskap til elevenes forutsetninger. Lærerne erfarte at hovedinnholdet i svømmeopplæringen bestod av innlæring og terping av teknikk innendørs i basseng, og flere av informantene hadde ikke kjennskap til kompetansemålene som omhandlet svømmeopplæring utendørs. Målene om svømmeopplæring utendørs var ikke implementert i de to skolene inkludert i avhandlingen. Berg (2017) tok for seg outsourcing av svømme- og livredningsopplæringen i norske barneskoler. Datainnsamlingen var basert på intervjuer av

skoleledere, svømmeinstruktører og lærere som deltok i svømmeundervisningen. Som et ledd i datainnsamlingen intervjuer forfatteren lærerne og skolelederne om hvilke utfordringer som finnes i gjennomføringen av svømmeopplæringen. Årsaken til outsourcing av opplæringen knyttes til mangel på kompetanse hos skolen. Prioriteringer fra ledelsen fører til at lærere med kompetanse i svømmeundervisning blir brukt i andre fag. Utfordringer med organiseringen av svømmeopplæringen ble knyttet til menneskelige ressurser, logistikk og økonomi.

3 Teoretisk forankring

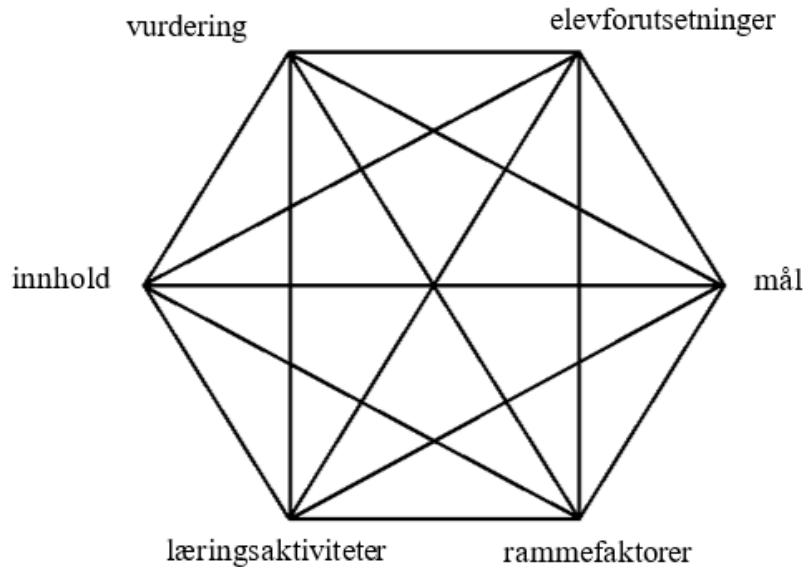
I sammenheng svømme- og livredningsopplæringen blir kroppsøvfagets didaktikk sentralt. Didaktikk kan forklares som undervisningens *hva, hvorfor og hvordan*, og didaktikkens fagområde tar for seg planlegging av undervisning, hva det skal undervises i, hvordan det skal gjøres og hvorfor (Lyngsnes & Rismark, 2015; Sjøberg, 2019). Da undervisningens virkelighet er kompleks og mangfoldig, er det innenfor didaktikken konstruert flere didaktiske modeller som verktøy i planleggingen, gjennomføringen og analysen av undervisningen. En kan si at en didaktisk modell er «... et rammeverk for planlegging og analyse av didaktisk virksomhet, og den forsøker å sortere og fange inn viktige sider ved virksomheten» (Blankertz, sitert i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 83). En slik modell blir derfor hensiktsmessig utgangspunkt når en skal undersøke ulike forhold og utfordringer ved svømme- og livredningsopplæringen. Det kan bidra til å systematisere og kategorisere de ulike faktorene som spiller inn i gjennomføringen og realiseringen av kompetansemålene i læreplanen. En modell som har fått stor betydning i norsk skoleforskning er den didaktiske relasjonsmodellen som Bjørndal og Lieberg (1978) utviklet, som har blitt en del av det norske «didaktiske fellesgodset» (Engelsen, 2012, sitert i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 83). På bakgrunn av at dette blir denne didaktiske relasjonsmodellen et relevant teoretisk utgangspunkt når en skal drøfte og analysere hvilke oppfatninger og erfaringer lektorstudenter har av svømme- og livredningsopplæring i skolekonteksten. Denne vil vi se nærmere på i neste kapittel.

Når dette prosjektet skal undersøke betydningen av kompetanse, har jeg valgt å ta utgangspunkt i sosiokulturelt læringsperspektiv og særlig Vygotskys bidrag til virksomhetsteori. Dette med bakgrunn i at det legger til grunn en forståelse av kompetanse som ikke er biologisk betinget, men som er et resultat av hele menneskets aktive deltakelse med omverdenen og medfølgende historiske og kulturelle kontekst. Kompetanse må derfor forstås som en videreføring av individets virksomhet. På denne måten kan jeg bruke den teoretiske forankringen til å undersøke sammenhengen mellom studentenes erfaringer fra deres egen fritid, deres skolegang og utdanning og deres oppfatninger av svømme- og livredningsopplæring i skolen. For å undersøke forskjellene i studentenes erfaringsnivå, og videre betydning for deres kompetanseutvikling, er den teoretiske forankringen også basert på

Vygotskys *sonne for proksimal utvikling*. Dette er et konsept i forståelse av læring hos menneskets som tar høyde for at mennesker kan ha ulike nivåer for læring, selv om deres utviklingsnivå er tilsynelatende likt. Dette vil være av betydning når en skal undersøke studenters oppfatninger av egen kompetanse ut ifra deres tidligere bakgrunn og erfaringer, og kan være med å forklare ulikhetene i studentenes forståelse. Dette vil presenteres grundigere i kapittel 3.2

3.1 Didaktisk relasjonsmodell

Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell kom som et motsvar til den mer tradisjonelle *mål-middel*-tradisjonen innenfor didaktisk arbeid (Lyngsnes & Rismark, 2015). Dette bestod av et lineært syn på planleggingen av undervisningen, hvor en baserte seg på at en har et mål med undervisningen, og en måtte finne noen midler (fagstoff) for å elevene til å nå målet. Kritikken mot dette modellen bestod blant annet av det overforenklet kompleksiteten i den didaktiske virksomheten. Bjørndal og Lieberg (1978) utviklet derfor den didaktiske relasjonsmodellen i tråd med nyere forskning og syn på didaktikken. Figur 1 viser den didaktiske relasjonsmodellen, modifisert etter Bjørndal & Lieberg sin opprinnelig modell (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80). Opprinnelig var modellen femdelt, hvor henholdsvis elevforutsetninger og rammefaktorer var kategorisert i «didaktiske forutsetninger», men senere har dette blitt splittet opp da dette favner to helt ulike forhold ved undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2015). Modellen illustrerer hvordan de ulike faktorene spiller inn på hverandre, og henger sammen i et system. En endring av én av faktorene, vil ha en innvirkning på de andre faktorene, og alle faktorene er gjensidig avhengig av hverandre.



Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodellen (etter Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80)

Modellen inneholder seks didaktiske kategorier som er gjeldende i den didaktiske virksomheten. Relasjonsmodellen brukes på mange nivåer, blant annet som et redskap i planleggingen av undervisning og for å analysere og reflektere over gjennomført undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2015). Videre vil jeg gå nærmere inn på hver av de seks didaktiske kategoriene.

Rammefaktorer blir ofte knyttet til den svenske pedagogen Ulf P. Lundgren, som gjennom *rammefaktorteorien* hevder at lærernes undervisning ikke kan utformes etter lærerens frie valg (Imsen, 2010). Læreren står ikke fritt til å velge hvordan undervisningen skal foregå, da det er en rekke rammer og hindringer som læreren må tilpasse seg. Dette kan være blant annet «... skolens oppbygning og struktur, organiseringsformer, økonomiske rammer, bygninger og lokaler, læremidler, lover og bestemmelser om skolen osv.» (Imsen, 2010, s. 46). Det kan også argumenteres for at lærerens egne holdninger og oppfatning av rammefaktorene i seg selv vil være en rammefaktor. Om læreren i overveiende grad klarer å se mulighetene i rammefaktorene, i motsetning til hindringene, vil det være avgjørende for gjennomføringen av undervisningen. Her spiller lærerens utdanning, kreativitet og kunnskap om faget inn. Som vi har sett tyder forskning i norsk skole på at særlig tidsrammene i faget skaper utfordringer, da lærere opplever at faget ikke har nok omfang til å gjennomføre en hensiktsmessig svømmeopplæring (Jensen & Lode, 2018; Moen et al., 2018; Waagene et al., 2018). Tilsynelatende opplever lærere utfordringer knyttet til lite prioritering fra skole eller skoleleders side, og opplevde det som utfordrende å planlegge svømming inn i timeplanen.

Svært mange lærere er enige i et ønske om at mer tid var satt av til svømmeundervisning (Ipsos, 2013). I tillegg er lang reisevei til svømmehall og økonomiske begrensninger (kostnader for leie av hall og transport) gjennomgående utfordringer.

Læringsaktiviteter omfatter lærernes metoder, arbeidsmåter og organiseringsformer for å nå målene som er satt med undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2015).

Læringsaktivitetene dreier seg altså om selve aktiviteten som skal foregå i læringssituasjonen. For å best mulig fremme elevenes læring, bør en velge innhold, arbeidsmåter og organiseringsformer som er tilpasset elevenes forutsetninger (elevenes behov). Som nevnt innledningsvis bør lærere vektlegge læringsaktiviteter som reflekterer en realistisk svømme- og livredningsopplæring. Dette på bakgrunn av at elever ikke kan forventes å reprodusere de samme svømmeferdighetene innendørs som utendørs, hvor de aller fleste drukningsulykker skjer (Kjendlie et al., 2013; Redningsseksjonen, u. å.; R. K. Stallman et al., 2008). Dette medfører flere utfordringer, og forskning i norsk skole tyder på at svømme- og livredningsopplæring stiller relativt store krav til kroppsøvingslæreren. Vi har sett at flere kroppsøvingslærere anser svømming som det vanskeligste i deres praksis (Ipsos, 2013). Dette kan knyttes til lærerens kompetanse, kvalifikasjoner eller utdanning, som kan være mangelfulle i forhold til læreplanens mål, for å utforme hensiktsmessige og læringsrike aktiviteter i svømmeopplæringen. I kartleggingsundersøkelsen gjennomført av Moen et al. (2018) rapporterte 41,7 prosent av lærerne at de aldri underviste i svømming. På bakgrunn av dette velger mange skoler å outsource svømmeopplæringen til eksterne aktører, blant annet svømmeinstruktører, som også flere masteroppgaver tyder på (Berg, 2017; Christiansen, 2018). Flere lærere opplever at læringsaktivitetene i svømmeundervisningen ikke ble hensiktsmessige til måloppnåelse (Harjo, 2018; Waagene et al., 2018). Dette settes i sammenheng med rammefaktorene, hvor svømme- og livredningsopplæringen ikke blir satt av nok tid for å kunne få gjennomført det lærerne selv ønsker.

Elever stiller med ulike *elevforutsetninger*, og ofte med store forskjeller i erfaringer, interesser, evner, kunnskaper og ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87). Deres sosioøkonomiske bakgrunn, kjønn, kultur, språk og livssyn vil også være forskjellig. Tilpasset opplæring er noe elever har krav på i norsk skole (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Mangelfull kunnskap om elevforutsetningene kan føre til at undervisningen ikke blir tilpasset elevgruppen (Lyngsnes & Rismark, 2015). For å tilpasse undervisningen er det derfor sentralt i planleggingen at læreren kjenner til elevforutsetningene (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Kunnskap om elevforutsetningene kommer ofte som et resultat av at en følger elevgruppen

over tid. Slik kunnskap om elevenes forutsetninger er sentralt i arbeidet med svømmeopplæringen, da det gjennomføres i omgivelser som innebærer en viss risiko for ulykker og i verste fall drukning og tap av liv. Enkelte elevgrupper har svømt mye, andre nesten ingenting, og kjennskap til forskjellene elevene seg imellom er derfor sentralt for kroppsøvingslæreren. Flere lærere opplever det utfordrende å gjennomføre svømmeopplæringen med tanke på sikkerhet i undervisningen (Ipsos, 2013). Mange lærere opplevde også at det var mangel på lærertetthet for å gi hver enkelt elev tilfredsstillende opplæring (Harjo, 2018; Jensen & Lode, 2018). Christiansen (2018) viste i sin undersøkelse at enkelte skoler bruker innleide eksterne aktører i svømmeundervisningen. Lærerne i undersøkelsen opplevde utfordringer med at svømmeinstruktørene ikke hadde nok kunnskap om elevenes forutsetninger i undervisningen, og er derfor et alternativ som ikke nødvendigvis tilrettelegger best mulig for elevenes læring.

I planleggingen av undervisningen vil det å formulere både kortsiktige og langsiktige *mål* være sentralt. Elevens læringsutbytte og læringsprosess bør stå i sentrum når en utarbeider disse målene (Brattenborg & Engebretsen, 2015; Lyngsnes & Rismark, 2015). Opplæringsloven og læreplaner i skolen gir føringer for hvilken måloppnåelse elevene skal ha, og svømmeopplæringen i skolen blir styrt ut ifra relative konkrete mål fra sentrale styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2015c, d). I sammenheng med dette prosjektet blir målene etter 10. årstrinn mest relevant da utdanningen skal gi studentene kompetanse til å undervise i 8.-13. årstrinn. I tilknytning til svømme- og livredningsopplæringen lyder kompetansemålene etter 10. trinn som følger:

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- Utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn
- Svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing
- Forklare og utføre livberging i vatn
- Forklare og utføre livbergande førstehjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2015c)

Lærerens oppgave blir blant annet å bryte ned målene knyttet til svømmeopplæringen slik at elevene får en naturlig progresjon i realiseringen av disse målene. I denne sammenhengen vil jeg særlig løfte frem funnene i undersøkelsen gjennomført av Moen et al. (2018), som viste at over halvparten (57,6 prosent) av lærerne i rapporten opplevde at de i «liten» eller «svært liten grad» er i stand til å realisere intensjonene om svømmedyktighet i læreplanen. Liknende erfaringer blant lærere har man sett i flere undersøkelser (Harjo, 2018; Jensen & Lode, 2018).

Dette kan blant annet knyttes til rammefaktorene som lærere må forholde seg til, men kan også sees i sammenheng med deres egen utdanning og kompetanse. Flere lærere og skoleeiere opplever mangel på kvalifikasjoner eller kompetanse som en utfordring i realiseringen av målene med svømmeopplæringen (Waagene et al., 2018).

Innhold henger nøye sammen med målene og læringsaktivitetene. Læreren velger det innholdet elevene skal lære seg med læringsaktiviteter som regnes som nødvendig for å nå undervisningsmålet. Innhold handler altså om undervisningens *hva* (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). Engelsen (sitert i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 99) beskriver tre forhold som legger premisser for valget av innhold: 1) fagets egenart, 2) samfunnets interesser og 3) elevenes behov. Slik styres innholdet fra læreplanen, som gjenspeiler samfunnets interesser. Læreplanen i kroppsøving gir føringer på hvilke kompetansemål som skal nås. Kroppsøvingslærere velger innholdet og fremgangsmåtene som de mener er nødvendige for å nå undervisningens mål. I denne sammenhengen blir innholdet bestemt i to faser; først ifra læreplanens mål om svømmedyktighet og svømmeopplæring, og deretter når kroppsøvingslæreren velger hva de skal gjøre i undervisningen. I norsk skole er det mye som tyder på at særlig målene om utendørs svømme- og livredningsopplæring ikke blir gjenspeilet i fagets innhold. I rapporten *Spørsmål til Skole-Norge*, svarer kun to prosent av skoleledere at de gjennomfører svømmeopplæringen utendørs (Waagene et al., 2018). Liknende funn ser vi også i masteroppgaven til Christiansen (2018), der de to skolene som var inkludert ikke engang hadde implementert målene om svømmeopplæring utendørs. Dette tyder på at flere skoler og lærere ikke er i stand til å imøtekomme premissene om fagets innhold.

Elevene har i norsk skole både rett og krav til *vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vurderingen skal ha som formål å bidra til læring samt gi informasjon om elevens kompetanse under og etter opplæringen (Lyngsnes & Rismark, 2015). Vurdering er spesielt knyttet opp mot målene i faget. Elevene vurderes og får en karakter ut ifra hvor godt de oppnår målene som er satt. Med andre ord så er det kompetansemålene i faget som danner normen i vurderingen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 202). I kroppsøvingfaget er kompetansemålene basert på kroppslig utfoldelse over tid. Dette krever svært god kjennskap til kompetansemålene av lærere, og samtidig god tilrettelegging for å kunne danne et vurderingsgrunnlag. I sammenheng med svømme- og livredning kan være utfordrende for lærere å vurdere i hvilken grad elevene når målet om eksempelvis livberging i vann og livreddende førstehjelp (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Vurdering som didaktisk kategori vil i denne undersøkelsen ikke bli inkludert i analysen av studentenes erfaringer og oppfatninger

av svømme- og livredningsopplæring. Dette begrunnes i at vurdering favner relativt ulike deler av kroppsøvningsfaget enn det som er målet med denne undersøkelsen, og er ikke noe som kommer til syne i tidligere forskning som hovedutfordringer knyttet til svømme- og livredningsopplæringen.

3.2 Virksomhetsteori

Sentralt i virksomhetsteori er synet på at mennesker er aktivt deltakende i deres egen eksistens, og gjennom deres utvikling oppnår mennesket måter å påvirke deres egen omverden og seg selv (John-Steiner & Souberman, 1978). På denne måten vil menneskets *virksomhet* være sentralt i menneskets utvikling. Virksomhetsteori blir ofte forbundet med den russiske psykologen Vygotsky og et sosiokulturelt læringssyn (Karlsdottir, Stefansson & Gradovski, 2015). Han var tydelig inspirert av Marx' historiske materialisme, og oppfatningen av at historiske endringer i samfunnet og det materielle liv fører til endringer i menneskets naturvesen (bevissthet og atferd) (Bruner, 1984). I tillegg var Engels en viktig bidragsyter i Vygotskys perspektiv, som påpekte at mennesket, i motsetning til dyr, endrer naturen gjennom verktøy og, som et resultat, endrer seg selv. Vygotsky videreførte dette ved å også se på andre tegn og symboler (språk, skrift, tall) som slike verktøy for endring (Cole & Scribner, 1978). Han hevdet av menneskets internalisering av dette medførte endringen i deres atferd og bevissthet. Vygotsky så på mennesket som høyst formbar, og den historiske og kulturelle konteksten, og menneskets interaksjon med dette, ville forme og endre mennesket – uten at det medførte faktiske morfologiske endringer i menneskets biologi.

Vygotsky hevdet altså at mekanismene bak individuelle kognitive endringer har røtter i samfunnet og kulturen mennesket befinner seg i. Han kritiserte samtidens utbredte oppfatning av menneskets kognitive utvikling var en rent naturlig og biologisk prosess, og at det vokste og utviklet seg til å bli det fullkomne mennesket av seg selv:

«[...] it has routinely been assumed that the child's mind contains all stages of future intellectual development; they exist in complete form, awaiting the proper moment to emerge» (Vygotsky, 1978, s. 23-24)

Dette synet var inspirert av botanikken – mennesket kunne sammenliknes med en plante som starter som et frø, og utvikler seg til å bli fullkomment med alle de fysiske og mentale kapasitetene det trenger. Vygotsky hevdet at menneskets biologiske utvikling og

modningsprosess er en passiv og sekundær prosess, som ikke kan tilstrekkelig forklare de mest komplekse og unike formene for menneskelig atferd (Vygotsky, 1978, s. 19).

Utviklingen skjer altså ikke av seg selv rent biologisk, men menneskets komplekse atferd må sees i relasjon til menneskets miljø, omgivelser, kultur og interaksjonen mennesker har med hverandre.

For å illustrere hvordan menneskets kultur, omgivelser og interaksjon medfører utvikling og endring hos mennesket, beskriver Vygotsky en internaliseringsprosess hvor mennesket internt rekonstruerer en ekstern operasjon (altså handling eller aktivitet). Dette skjer gjennom en serie av endringer eller transformasjoner (Vygotsky, 1978, s. 57): a) en handling som opprinnelig representerte en ekstern aktivitet, er rekonstruert og begynner å skje internt og b) en interpersonlig prosess er transformert til en intrapersonlig prosess.

Transformasjonen av en interpersonlig (mellom mennesker) prosess til en intrapersonlig (internt i mennesket) er et resultat av en lang serie med utviklende hendelser («developmental events»). Dette medfører at kulturell atferd vil bli internalisert i individet, og bli en del av individets egen atferd. Vygotsky hevder dette også skjer gjennom språk og kommunikasjon, hvor det faktiske språket, tegnene og symbolene vi bruker (skrift, tall, bokstaver og ord) blir internalisert og danner grunnlaget for menneskets interne språk og tale. Dette gjør at språk og kommunikasjon gjennom signaler, tall og symboler spiller en viktig rolle i menneskets konstruksjon av minner. Ved å syntetisere tidligere situasjoner og aktiviteter gjennom verbale formuleringer, frigjør mennesket seg fra begrensningene i det å direkte gjenskape situasjonen i hukommelsen (Vygotsky, 1978, s. 36). På denne måten forsterker språk og kommunikasjon menneskets hukommelse, og resulterer i en ny måte å forene elementer fra tidligere erfaringer med nåtiden.

En viktig implikasjon ved virksomhetsteori i sammenheng med utdanningen av lærere, er at menneskers ferdigheter må ikke sees på som noe biologisk bestemt, men noe som er sosialt fasilitert. På bakgrunn av at mennesket er formbart gjennom dets interaksjon med omgivelsene, vil den historiske, kulturelle og sosiale konteksten ha formet og endret studentene. Dette innebærer at studenter, gjennom deres ulike oppvekst, bakgrunn og erfaringer gjennom livet, kan ha hatt en ulik utvikling, og følgelig ha ulike nivåer for utvikling. Vygotsky hevdet at en burde tilrettelegge og tilpasse læring og utdanning ut ifra individets proksimale utviklingszone, som vil bli diskutert i neste kapittel.

3.2.1 Den proksimale utviklingssonen

Med bakgrunn i hans sosiokulturelle forståelse på menneskelig utvikling, foreslo Vygotsky en ny måte å forstå forholdet mellom læring og utvikling på. Han hevdet at læring må tilpasses individets utviklingsnivå («developmental level»), og for å gjøre dette skiller han mellom to ulike utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, s. 85). Det første nivået kaller han for det *faktiske* utviklingsnivået, som er det nivået i individets utvikling av høyere kognitive funksjoner som eksistere hos individet allerede. Dette kan ifølge Vygotsky avklares gjennom bruk av ulike standardiserte tester eller oppgaver som man må løse uten hjelp eller veiledning av andre. Det andre nivået er det Vygotsky kaller den *proksimale utviklingssonen*, eller det nærmeste utviklingsnivået (Vygotsky, 1978, s. 86), som han beskriver på følgende måte:

«It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86)

Dette nivået regnes altså som *avstanden* mellom det faktiske utviklingsnivået og nivået for potensiell utvikling. Den proksimale utviklingssonen kan en avklare gjennom problemløsning *med veiledning* av lærere eller mer kapable jevnaldrende eller kolleger. Avgjørende for denne måte å forstå læring på er da at to personer som er i samme stadiet for utvikling, altså ha tilsvarende faktisk utviklingsnivå, kan ha *ulikt* proksimalt utviklingsnivå.

Vygotsky (1978, s. 86) illustrerer dette poenget ved se for seg to barn som begge er ti år, og begge har et faktisk utviklingsnivå som en åtteåring (da avklart gjennom selvstendig problemløsning). Men *med veiledning* klarer det ene barnet å løse oppgaver som er på nivå med tolvåringer, og det andre barnet klarer å løse oppgaver som er beregnet for niåringer. I dette eksemplet vil deres *faktiske utviklingsnivå* være likt, men deres *proksimale utviklingszone* vil være ulikt. Vygotsky beskriver forskjellen mellom disse med at det ene barnet med høyere proksimal utviklingszone ikke har utviklet ferdighetene til å løse mer krevende oppgaver selvstendig, men er i prosessen med å modne disse kognitive ferdighetene:

«The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state» (Vygotsky, 1978, s. 86)

På bakgrunn av dette hevder Vygotsky at det faktiske utviklingsnivået karakteriserer mental utvikling retrospektivt, mens det nærmeste utviklingsnivået karakteriserer mental utvikling prospektivt.

Fra Vygotskys synspunkt er derfor ikke *læring* det samme som *utvikling* eller *modning*, men læring fører til en kognitiv utvikling og setter i gang et mangfold av utviklingsprosesser som ville vært umulig uten læring (Vygotsky, 1978). I så måte er læring et nødvendig og universelt aspekt i prosessen med å utvikle kulturelle og menneskelige psykologiske funksjoner. Læring fører til en rekke ulike interne utviklingsprosesser som fungerer gjennom interaksjon og samarbeid med andre mennesker. Ved å ha en annen person med et høyere utviklingsnivå til å veilede, kan tilrettelegge for å sette i gang prosessene med å løse problemer som krever høyere utviklingsnivå. Når disse prosessene blir internalisert, blir de en del av individets uavhengige utviklingsnivå. Et viktig aspekt med Vygotskys forståelse av proksimal utviklingssone er altså at utviklingsprosesser ikke henger sammen med læringsprosesser, men heller at utviklingsprosesser henger etter læringsprosessen, og denne sekvensen fører til soner for proksimal utvikling. Dette innebærer at individet ikke er utlært i det øyeblikket det har assimilert et ord eller en type problemløsning – men at utviklingsprosessen da har nettopp begynt, og skapt høyere nivå for proksimal utvikling (Vygotsky, 1978, s. 91). Individet lærer høyere mentale og kognitive funksjoner gjennom veiledning og på denne måten fører ekstern kunnskap og ferdigheter gjennom læring til at de blir internalisert.

Implikasjoner for skole- og utdanningsvesenet er at de må skille mellom individers egne faktiske utvikling og deres sone for proksimal utvikling – disse vil ikke alltid følge skolesystemets lineære progresjon og forskjellene mellom individer vil føre til forskjellig læring og utvikling. Dette innebærer at læring og utdanning ikke kan skje gjennom én form for læring, men bør være variert og tilpasses individers ulike proksimale utviklingsnivå. I sammenheng med tematikken i denne oppgaven vil det være av betydning for hvordan studentene lærer seg svømme- og livredningskompetansen gjennom utdanningen de selv får, og hvordan deres egne faktiske utviklingsnivå og soner for proksimal utvikling varierer. Dette kan ha en sammenheng mellom deres egne erfaringer tidligere, og kan være utslagsgivende i hvor stort utbytte studentene får av undervisningen.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for prosjektets vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter vil jeg beskrive hvilke metodiske valg som er tatt i dette prosjektet. Hensikten er å presentere hvordan datainnsamlingen og analysen har foregått. Gjennom dette vil jeg presentere hvorfor de ulike valgene er tatt, og vurdere styrker og svakheter knyttet til disse. Avslutningsvis vil jeg diskutere etiske betraktninger, og hvilke konsekvenser det fikk for prosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming: konstruktivisme

Konstruktivisme er et filosofisk syn på omverdenen som tar utgangspunkt i mennesker konstruerer mening i verdenen de engasjerer seg (Creswell, 2014). Denne omverdenen blir tolket og subjektivt skapt, og er formet av historiske og sosiale perspektiver – mennesker er født i ulike kulturer i ulike tidsepoker som bidrar til å forme ulike tolkninger og syn på omverdenen. Konstruktivisme forkaster troen på at kunnskap speiler en ytre, objektiv verden, da en umulig kan oppnå eksakt kunnskap om den (Fossåskaret & Aase, 2014). Mennesket er bundet til å oppfatte verden gjennom våre menneskelige sanser, og konstruktivisme anerkjenner menneskets begrensninger i vår oppfatning og tolkning av den. Dette innebærer et virkelighetssyn som anerkjenner at det eksisterer flere ulike konstruerte virkeligheter, og at sann kunnskap er relativ. Kunnskap skapes gjennom å tolke flere individers erfaringer og opplevelser, i dette tilfellet lektorstudenter. Problemstillingen er utformet på en måte hvor målet er å undersøke hvordan studentene selv opplever det å gjennomføre svømme- og livredningsopplæring, og hvilke erfaringer de selv har. Det er kun ved å tolke studentenes egne tanker, erfaringer og opplevelser at en kan nærme seg kunnskap om dette. På bakgrunn av dette er konstruktivisme et relevant epistemologisk og ontologisk grunnlag for problemstillingen.

4.1.1 Egen forskerrolle og forforståelse

Som forsker så vil en naturligvis ofte søke kunnskap om det som interesserer seg selv, og hva en selv opplever som verdifullt. Dette var tilfellet i dette prosjektet. Min egen forståelse av

viktigheten av svømme- og livredningsopplæringen i skolen er årsaken til at jeg valgte å undersøke dette nærmere. Jeg anser svømming og særlig livredning i skolen som svært viktig i forebyggingen av drukningsulykker i Norge. Utesvømming og realistisk livredningsopplæring anser jeg som spesielt viktige aspekter ved denne forebyggingen. Dette kan ha medført at fremgangsmåten og funnene ble preget av dette. Min interesse og mitt engasjement for temaet har kanskje vært positivt i forhold til min kunnskap knyttet til temaet, men kan også være en ulempe ved at jeg har med meg forutinntatteter. I arbeidet med dette prosjektet har jeg reflektert en del over dette, og prøvd å være bevisst på å gå inn i arbeidet så åpen og nøytral som mulig. Alle metodiske valg er derfor nøye beskrevet og med begrunnelser slik at leseren selv kan kunne avgjøre hvorvidt datagrunnlaget er gyldige.

Datagrunnlaget som er innhentet bli fortolket gjennom min egen forforståelse og teoretiske perspektiv. Hvordan denne kunnskapen kan regnes som god (sann) eller dårlig (usann), vil avhenge av den logiske sammenhengen i min analyse av disse dataene. Dette vil avhenge av om de antakelsene jeg bygger den på, gir mening, at det er en sammenheng mellom disse og hvilke konklusjoner som blir trukket fra dette. Prosjektets metodiske valg og fremgangsmåte er derfor gjennom dette kapitlet nøye beskrevet, og jeg har etterstrebet høy transparens i forskningsarbeidet, slik at mine antakelser, analyser og konklusjoner i dette prosjektet er troverdig og har en logisk sammenheng.

4.2 Metodevalg, rekruttering og utvalg

Formålet med denne undersøkelsen var å undersøke oppfatninger og erfaringer blant lektorstudenter i kroppsøving og idrettsfag til svømme- og livredningsopplæringen. Intervju ble derfor brukt for å få frem de sosiale relasjonene, ytre føringene og samfunnsmessige kreftene som kan bidra til disse utfordringene (Tjora, 2017). Innsamling av data ble gjort gjennom semistrukturerte intervju hvor målsetningen var å belyse studentenes opplevelser, erfaringer, holdninger og utfordringer som de opplever knyttet til det å gjennomføre svømming- og livredningsopplæring i skolen, og i tillegg hvilke erfaringer de hadde tidligere i deres fritid og gjennom egen skolegang.

Ut ifra prosjektets problemstilling ble det rekruttert studenter ved *Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag* ved NTNU. I tillegg til å være relevant for prosjektets tematikk, var utvalget også begrunnet av tilgjengelighet. Ved å ta utgangspunkt i studenter ved samme

utdanningsløp som meg, var det vesentlig enklere å rekruttere informanter gjennom personlig nettverk, kollegaer og andre kanaler. I tillegg gjorde dette at datainnsamlingen kunne finne sted på et avgrenset geografisk område i nærheten av der jeg selv bodde, som var helt avgjørende for å kunne gjennomføre datainnsamlingen. Særlig ble sosiale medier (i dette tilfellet Facebook) brukt for å rekruttere informanter, da studentene ved utdanningsløpet hadde dannet seg ulike fellesgrupper for hvert årstrinn. Dette gjorde det enkelt å nå ut til studentene. Alle årstrinn ble spurt om å delta i undersøkelsen gjennom deres Facebook-gruppe hvor alle studentene var medlem i, med unntak av 2. årstrinn. Begrunnelsen for dette var at i studieløpet er det lagt opp til at de studerer deres fag 2, og dette medfører at studentene ikke er i like stor grad tilgjengelige, da de er spredt over ulike emner. Det ble også anvendt *snøballmetoden* ved at jeg spurte de som hadde svart ja til å delta om de kjente noen på deres årstrinn som de trodde ville ha mulighet til å delta. Utvalget anses både som et strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg (Tjora, 2017). Dette medfører visse forbehold om forskningens kvalitet, som vil bli diskutert i kapittel 4.5.

Som nevnt innledningsvis har NTNU videreført regjeringens tiltak for å forbedre svømmeopplæringen med satsingen «Water Competence», som skal rette flere utdanningstiltak mot lærerstudenter (NTNU, u.å.-b). Satsingen inngår i ulike deler av opplæringen gjennom flere emner. Særlig har svømme- og livredningsopplæringen fått stort omfang i emnene *fagdidaktikk 1- kroppsøving og idrettsfag* og *fagdidaktikk 2 – kroppsøving og idrettsfag*. For studentene i dette prosjektet har fagdidaktikk 2 vært særlig omfattende i sin kursing rundt temaene svømming- og livredningsopplæring, med kursing i mange forskjellige arenaer både inne og utendørs, og med ulike sertifiseringer (NTNU, u.å.-a). Som et ledd i å besvare denne oppgavens problemstilling er det valgt å skille mellom studenter som har gjennomført svømme- og livredningsopplæring i sin lektorutdanning, og de som ikke enda har gjennomført det. På denne måten kan forsøke å belyse hvordan oppfatningene til studenter er før de har fått gjennomgående opplæring i emnet, og hvordan det oppleves etter en har blitt kurset i det. Dette gir et sammenlikningsgrunnlag som er relevant når en skal undersøke betydningen av kompetanse. I tillegg kan det medføre endringer i hvilke utfordringer de opplever med opplæringen i videre yrkesutøvelse. Dette gir et grunnlag til å sammenlikne studentenes proksimale og faktiske utviklingsnivå. Hvis en sammenlikner studenter med ulike erfaringer knyttet til vann, svømming og livredning, kan en avgjøre om deres proksimale utviklingsnivå spiller inn i hvordan de opplevde sin egen lærerutdanning, og dermed få innsikt

i om utdanningen ga tilstrekkelig kursing og erfaring til at studentene selv følte seg rustet til å gjennomføre svømme- og livredningsopplæring med elever.

Det ble ikke satt andre utvalgs-kriterier for informantene annet enn at de måtte være studenter ved lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Det ble etterstrebet å ha et relativt likt antall kvinner og menn. I tillegg ble det satt et mål om å ha minst fem informanter fra de som hadde hatt emnet *Fagdidaktikk 2* og minst fem informanter fra dem som ikke hadde hatt det. Dette for å kunne undersøke om emnet bidro til en endret oppfatning av svømme- og livredningsopplæring. Totalt ble det rekruttert 13 informanter (n = 13, 7 menn og 6 kvinner) fordelt utover de ulike trinnene (se vedlegg 4 for nærmere beskrivelse av informantene). Alderen varierte fra 23 til 28 år. Av alle informantene var det fem personer (I1-I5) som ikke hadde gjennomført emnet, og åtte som hadde gjennomført (I6-I13).

4.3 Datainnsamling

Innsamling av data ble gjort gjennom semistrukturerte intervju. Ifølge Tjora (2017) er intervju som metode for datainnsamling nyttig for å kunne belyse informantenes opplevelser, erfaringer, holdninger og utfordringer ut ifra deres eget ståsted, og kan få frem hvilke sosiale relasjoner, ytre føringer og samfunnsmessige krefter som bidrar til dette. Da formålet i dette prosjektet var å undersøke studenters egen erfaring med svømming og livredning i skolen, og deres oppfatning og holdninger til det, ble derfor intervju ansett som et relevant grunnlag for datainnsamlingen. Videre vil dette kapitlet beskrive intervjuguiden som intervjuene var basert på, og redegjøre for hvordan den praktiske gjennomføringen av intervjuet ble gjort.

4.3.1 Intervjuguide

For å sikre at hvert intervju tok utgangspunkt i samme datagrunnlag ble det utformet en intervjuguide som utgangspunktet for intervjuene (se vedlegg 3). Guiden inneholdt ulike spørsmål og tema som var relevant for undersøkelsen. Den var basert på en intervjustruktur presentert i Tjora (2017, s. 145-147) som grovt følger en tredelt struktur: 1) oppvarmingsspørsmål, 2) refleksjonsspørsmål og 3) avrundings-spørsmål. Ifølge denne strukturen, bør første del av intervjuet starte med «uførlige» og «ufarlige» spørsmål som kan føre til en trygghet hos intervjupersonen, da de opplever at de behersker situasjonen (Dalland,

2017; Tjora, 2017). I intervjuguiden regnes del 1 som oppvarmingsspørsmål, hvor spørsmålene om omhandlet intervjupersonens bakgrunn, sin interesse i idrett og hvilke erfaringer de hadde med svømming og livredning på ungdomsskolen, videregående og på fritiden. På denne måten følte jeg at vi fikk en flyt i intervjuet, og det var enklere å gå over til de mer krevende spørsmålene i refleksjonsdelen av intervjuet.

Refleksjonsdelen danner kjernen i intervjuet, og her ber man intervjupersonen gå i dybden på ulike deler av forskningstemaet (Tjora, 2017, s. 146). Ut ifra denne strukturen så regnes del 2,3 og 4 som refleksjonsdelen i intervjuet. Disse delene inneholdt relativt vide og åpne spørsmål om deres erfaringer fra egen skolegang, deres tanker og oppfatninger om svømme- og livredningsopplæring. Del 4 var regnet for de informantene som hadde gjennomført emnet *Fagdidaktikk 2*, hvor det ble spurt spesifikke spørsmål knyttet til utdanningen. Til slutt avsluttet jeg med generelle avslutningsspørsmål om forskningsprosjektet mitt, og takket for tiden og innsatsen som intervjupersonen hadde gitt meg. Dette ga en avrundning på intervjuet, og medførte en naturlig avslutning på selve intervjusituasjonen. I tillegg til hovedspørsmålene, har jeg gjennomgående i intervjuguiden notert ned eventuelle stikkord og oppfølgingsspørsmål. Disse hadde som hensikt i å minne meg på å spørre mer utdypende om temaet, hvis intervjupersonen ikke kom inn på dette selv.

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført et pilotintervju, som kan være en nyttig måte å avdekke eventuelle uklarheter med spørsmålsformuleringene, og samtidig få en praktisk gjennomføring for å teste at utstyr fungerer som det skal (Tjora, 2017). På denne måten risikerer man at dette skjer i den planlagte datainnsamlingen. Pilotintervjuet medførte at enkelte spørsmål ble omformulert, og samtidig ble lagt til enkelte nøkkelord i intervjuguiden som ble ansett som hensiktsmessig.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

For å best imøtekomme intervjupersonenes hverdag, stilte jeg meg fleksibel til når og hvor intervjuene skulle finne sted. De aller fleste intervjuene fant sted på ulike grupperom på campus, hvor vi fikk sitte alene uten forstyrrelser. Enkelte intervjuer ble også gjennomført hjemme hos informantene. Intervjuene ble dermed gjennomført i omgivelser som studentene selv kjente til, og etter deres egen tidsplan, som hadde som hensikt at studentene skulle oppleve intervjusituasjonen som trygg og komfortabel.

Før oppstarten av intervjuet, ba jeg intervjupersonene lese igjennom informasjonsskrivet (vedlegg 2). Her valgte jeg også å minne dem om at dette var en anonym undersøkelse, samt hvilke tiltak jeg hadde gjort knyttet til konfidensialitet og anonymitet. Etter dette ba jeg dem signere samtykkeerklæringen, som innebar at de ønsket å delta i prosjektet, og at intervjuet ble tatt opp med lydopptaker. Hensikten med dette i forkant av intervjuet var å oppnå en større grad av tillit hos intervjupersonene, som igjen kan gi mer ærlige svar (Dalland, 2017). Selv om spørsmålene i denne undersøkelsen ikke var knyttet til noen «sårbare» tema hos intervjupersonene, var dette noe jeg mente var viktig å poengtere. Da fikk jeg understreket at informasjonen jeg innhenter om dem, blir behandlet på en måte som er i tråd med forskningsetiske retningslinjer.

Selv om intervjuguiden består av ordrette spørsmål, var de heller ment som en «rettesnor» for intervjuet. For å få en mer naturlig samtale og dialog, ble spørsmålene ofte stilt på helt andre måter enn det som står skrevet, selv om de omhandlet det samme. Jeg tok meg også ofte friheten av å bryte fra rekkefølgen i intervjuguiden, hvis intervjupersonen havnet inn på et annet spor, for å stille mer relevante oppfølgingsspørsmål. Det viktigste for meg var at vi var innom alle spørsmålene, og ikke nødvendigvis rekkefølgen i hvordan de ble stilt. Lydopptak ble gjort gjennom båndopptaker som ble lånt fra fakultetet. Lydopptakeren ble testet i forkant og lyd kvaliteten ble opplevd som mer enn tilstrekkelig for transkribering.

4.4 Databehandling og analyse

4.4.1 Transkribering

Transkribering handler om å gjøre det muntlige materialet om til skrevet tekst (Sollid, 2013). For å danne et grunnlag til analysen, var dette nødvendig. Transkriberingen ble gjort manuelt i Word (tekstbehandlingsprogram) i kombinasjon med et lydavspillingsprogram. Intervjuene varte fra 14-39 minutter, og transkribering tok om lag 40 minutter til 1,5 time. Uten noen få unntak, valgte jeg å transkribere ordrett på bokmål. Pauser i snakkingen (markert med ...), eller lydord som «ehh» ble også transkribert. Dette for å markere når intervjupersonen lette etter ord eller brukte tid på å tenke over svaret sitt (Sollid, 2013). Enkelte ganger valgte jeg å ikke transkribere lydord, eller setninger med mye nøling eller omformulering, i de tilfellene det ikke ble sett på som relevant for svaret intervjupersonen ga. Dette ble dette gjort svært få ganger, og i mesteparten av tiden ble alt transkribert. Bekreftende lydord som både jeg og

intervjupersonen ga underveis (eksempelvis «ja», «mm», «riktig») ble som regel ikke transkribert for å holde flyt i transkribering. Deler av oppstarten og avslutningen av intervjuene ble heller ikke transkribert. Dette bestod av irrelevant småprat og formaliteter, som ikke ville være til nytte for analysen.

Når transkriberingen var fullført, ble lydopptakene slettet, og dataene anonymisert. I utdragene presentert i analysen vil identifiserbare områder eller stedsnavn som intervjupersonen navngir være markert med asterisk (eksempelvis *lokalt turområde*). Etter transkribering ble intervjupersonene tildelt et vilkårlig nummer fra I1-12, sortert etter årstrinn, og blir i oppgaven omtalt deretter (se vedlegg 4 for beskrivelse av hver enkelt informant).

4.4.2 Tematisering og bearbeiding av data

Analysen i dette prosjektet har foregått i en kontinuerlig prosess som beskrevet av Sollid (2013). Det innebærer at forskeren analyserer i selve intervjusituasjonen, i transkriberingsprosessen og i arbeidet med det transkriberte materialet. I intervjuene har det ofte dukket opp viktige momenter som har blitt en del av analysearbeidet. Også i transkriberingsprosessen er det blitt notert ned hvor intervjupersonene har gitt svar som var viktig for å belyse problemstillingen.

Arbeidet i analysen hviler på en fremgangsmåte beskrevet i Dalland (2017), hvor en tematisk bearbeider datagrunnlaget. Det innebærer å lage en liste over de temaene en ønsker å belyse for å kunne svare på problemstillingen. Deretter henter man svar fra de ulike intervjupersonene og plasserer dem inn under samme tema. Denne fremgangsmåten er også beskrevet av Kvale, sitert i Sollid (2013, s. 134) som *kategorisering*, hvor en systematisk samler uttalelsene i grupper eller kategorier. Disse kan være bestemt på forhånd eller noe som dukker opp underveis. I dette prosjektet ble det bestemt ut ifra prosjektets problemstilling og den teoretiske bakgrunnen i den didaktiske relasjonsmodellen og virksomhetsteori. Dette i tillegg til kategorier som dukket opp underveis i arbeidet med intervjuene og transkriberingsprosessen. Ut ifra dette ble det tilvirket fire temaer eller forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen, som er presentert i kapittel 1.1.

Ut ifra de fire forskningsspørsmålene ble datagrunnlaget sortert, og fra det ble de sortert i fire tilsvarende kategorier; 1) erfaringer fra ungdomsskole og videregående opplæring, 2) didaktiske utfordringer med svømme- og livredningsopplæring, 3) opplevelse av egen kompetanse til fremtidig undervisningspraksis og 4) utdanning og økt kompetanse i forhold til

oppfatning av svømme- og livredningsopplæringens rolle. Kategori 1 var i hovedsak en kartlegging av deres egne erfaringer fra skolen, og skilte seg derfor litt ut fra de øvrige kategoriene. Dette ble ført i tabell 4.1 Beskrivelse av informantene (vedlegg 4), og dannet dermed grunnlaget for analysen i kapittel 5.1. I kategori 2 ble studentenes opplevelse av didaktiske utfordringer sortert og delt inn i de seks ulike didaktiske kategoriene etter den didaktiske relasjonsmodellen presentert i kapittel 3.1, og dannet grunnlaget for analysen i kapittel 5.2. I kategori 3 ble sitatene fra studentene delt inn i tre underkategorier, hvor det henholdsvis ble delt inn i de som opplevde at de hadde tilstrekkelig kompetanse, de som opplevde at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse og de som opplevde en viss usikkerhet på egen kompetanse. Sitatene fra disse blir drøftet i kapittel 5.3 i analysen. Siste kategori var forbeholdt studentene som hadde gjennomført fagdidaktikk 2, som innebærer studentene fra 4. og 5. årstrinn, og var knyttet til spørsmålene i del 4 i intervjuguiden. I tillegg ble også sitater fra studentene i 1. og 3. årstrinn sortert inn i denne kategorien for å undersøke ulikhetene i oppfatningen av svømme- og livredningsopplæringens rolle i faget, og om det var tydelige forskjeller i studentenes oppfatninger.

4.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Tjora (2017) fremhever tre indikatorer som ofte er brukt innen kvalitativ forskning for å vurdere forskningens kvalitet: pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Pålitelighet kan knyttes til forskningens troverdighet, at det er intern logikk og sammenheng i hele prosjektet. Forskeren bør redegjøre egen posisjon og engasjement knyttet til temaet en skal forske på. Idealet er knyttet opp mot å være objektiv og nøytral, selv om dette i praksis ikke vil være mulig i kvalitativ forskning. For å øke oppgavens pålitelighet er min egen forforståelse og forskerrolle redegjort og diskutert i kapittel 4.1.1.

For å styrke påliteligheten vektlegger Tjora (2017) at en skiller mellom hvilken informasjon som kommer gjennom datagenereringen og hva som er forskerens egen analyse. Samtidig bør en redegjøre hvordan intervjusitat er valgt ut. I analysen i denne undersøkelsen er utdragene markert med innrykk og mindre skriftstørrelse, samtidig som det er markert hvem av intervjupersonene som har sagt hva (med kode I1-13). Slik kan man tydelig skille mellom hva som er de faktiske sitatene, og hva som er mine egne vurderinger og tolkninger. I tillegg er hver av informantene beskrevet i vedlegg 4. Det var et bevisst valg å inkludere

mange, og ofte lange, utdrag i analysen. På denne måten kan leseren se hvilke utdrag jeg har basert min tolkning fra. Det er også benyttet lydopptak i intervjuene, og det er redegjort for hvordan transkriberingsprosessen foregikk. Dette sørget for at jeg kunne skrive og bruke sitater nøyaktig som de ble sagt. I metodekapittelet er det også redegjort hvordan utdragene er valgt ut, og hvordan de er kategorisert. Forhold knyttet til rekruttering av intervjupersoner er forklart i kapittel 4.2.

Tjora beskriver gyldighet som «... spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille» (Tjora, 2017, s. 232). Dette er knyttet til at forskeren tydeliggjør hvordan vi praktiserer forskningen ut ifra de spørsmålene vi stiller, og redegjør for de valgene vi tar. Samtidig bør forskningen skje innenfor «... rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning» (Tjora, 2017, s. 234). Denne undersøkelsen har inkludert intervjuguiden for å tydeliggjøre hvilke spørsmål som er stilt i intervjuene. Videre er det redegjort for hvordan den er fremstilt og hvordan intervjuene ble gjennomført. Spørsmålene i intervjuguiden var basert på egne erfaringer, den didaktiske relasjonsmodellen, og tidligere forskning som hadde gjennomført lignende undersøkelser. Innledningsvis og i teorikapittelet er det faglige grunnlaget presentert, sammen med annen relevant forskning.

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad funnene i et utvalg eller populasjon vil være gjeldende for andre utvalg (Ringdal, 2013). Det vil som regel alltid være et mål i forskningen at funnene er, i en eller annen form, generaliserbare. Generaliserbarhet er ofte noe som blir oppfattet som utfordrende ved kvalitative studier, kanskje spesielt ved casestudier, da det er vanligvis et relativt snevert utvalg med flere forbehold og kriterier (Sollid, 2013; Tjora, 2017). Denne undersøkelsen hadde utgangspunkt i studenter ved ett universitet, med et relativt avgrenset og snevert utvalg. Problematikken med å generalisere funnene i denne undersøkelsen er derfor aktuell. Studentenes erfaringer og praksis vil variere i stor grad fra individ til individ. En kan derfor ikke si at funnene i denne undersøkelsen vil være gjeldende for alle studenter ved en slik utdanning. Likevel er utgangspunktet for undersøkelsen basert på teori og tidligere forskning, og med totalt tretten informanter er det relativt stort datagrunnlag å basere analysen på. Med grunnlag i dette vil jeg anta at dersom forskere bruker liknende kriterier som meg i sin forskning, vil de finne liknende funn som meg. Arbeidsprosessen, intervjuguiden og intervjuprosessen er nøye beskrevet i metodekapitlet, som beskriver hvordan forskningen og datainnsamlingen tok sted.

4.6 Etiske refleksjoner

Personvern, anonymisering, informert samtykke og behandling av lydopptak er alle viktige hensyn en må vurdere ved bruk av intervju som metode (Sollid, 2013; Tjora, 2017). Et viktig aspekt ved intervju er at intervjupersonen ikke kommer til skade gjennom intervjuet. Da denne undersøkelsen ikke omhandlet et særlig følsomt tema, var dette ikke noe som ble vurdert som en mulighet. Likevel ble intervjupersonenes informerte samtykke og anonymitet vektlagt i denne undersøkelsen, da jeg anser det som en viktig del av forskerens integritet og profesjonalitet. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og metoden for datainnsamling og lagring er godkjent slik det er beskrevet i metodekapitlet (se vedlegg 1).

Alle intervjupersonene ble tildelt informasjonsskrivet til prosjektet (vedlegg 2) både før de valgte å delta, og før intervjuet ble startet. Skrivet inneholder informasjon om prosjektets hva, hvorfor og hvordan, og beskriver viktige etiske hensyn. Blant annet inkluderte dette bakgrunn og hensikt, hvilke tema intervjuet ville omhandle og mulige fordeler og ulemper med å delta i studien. Det ble også informert om hvordan lydopptakene og de innsamlede data ble oppbevart og behandlet. Før oppstarten av hvert intervju, ba jeg intervjupersonene lese gjennom informasjonsskrivet før de signerte samtykkeerklæringen. På denne måten sikret jeg at de hadde lest og forstått hva prosjektet innebar. Intervjupersonenes identitet ble gjennom transkriberingsprosessen anonymisert, og andre identifiserbare markører fra intervjuene ble endret. Etter dette ble lydopptakene slettet.

5 Analyse

I dette kapitlet vil sentrale funn bli drøftet og knyttet opp mot teori og tidligere forskning på området. Kapitlet er strukturert i fire underkapitler som vil ta for seg forskningsspørsmålene presentert innledningsvis. Det vil også følge en kort oppsummering til hvert kapittel.

5.1 Erfaringer fra ungdomsskole og videregående opplæring

Samtlige informanters erfaringer er i kortform presentert i vedlegg 4, som gir et oversiktsbilde om hvorvidt studentene gjennomførte svømme- og/eller livredningsundervisning både på ungdomsskolen eller videregående. I all hovedsak hadde svært få svømmeopplæring både på ungdomsskolen og særlig videregående, og nesten ingen hadde gjennomført noen form for livredning i forhold til vann og svømming. Dette samsvarer derfor med erfaringene i norsk skole som vi har sett på barneskolenivå (Ipsos, 2013), og med at lærere og skoleledere opplever det som utfordrende å gjennomføre (Moen et al., 2018; Waagene et al., 2018). Av de som hadde gjennomført det, var det ofte i sammenheng med friluftsopplegg, hvor flere av studentene fremhevet kanotur og livredning i forhold til det som var pådriver for livredningsopplæringen. Av de som hadde svømming som undervisning på ungdomsskolen eller videregående, var det som regel gjort i et basseng som tilhørte skolen. Det ser ut til at skoler som har tilgang på egne basseng, har mer svømmeundervisning enn de skolene som ikke hadde det. Ingen av informantene hadde opplevd at det ble gjennomført utesvømming, eller livredning utendørs.

Svømmeopplæringen, som ble gjort i basseng, ble ofte beskrevet som rent svømmeteknisk øving, med innslag av lekpreget aktiviteter, eller i form av fri lek i bassenget etter en undervisningsdel. Første sitatet fra viser erfaringer fra ungdomsskole og andre viser erfaringer fra videregående

I5: «Ja, vi hadde eget basseng der på skolen, så vi hadde ... tror det var sånn én gang i uka at vi hadde svømming, og da var det forskjellige sånn, ja ... det var mye lek og sånn da, men det var jo mye, ja, teknikk og ja, sånne ting.»

I4: «Når vi skulle lære oss å, eller når vi hadde temaet svømming da, i aktivitetslære, der vi til slutt kom til å bli vurdert i hvor fort vi svømte en distanse, jeg tror det var hundre meter eller noe sånt, så var vi i basseng, vi var i et ... det var vel et tjuetjue meters basseng da. Og ... alltid inne. Og det var ... jeg er litt usikker, men jeg tror ikke det var mer enn én lærer som hadde undervisningen når vi hadde undervisning, Da var vi, vi var vel tretti elever da.»

Sitatene viser at de som hadde svømmeundervisning på både ungdomsskole og videregående brukte brøkparten av undervisningen på å lære seg svømmetekniske ferdigheter. Ingen av studentene viste til erfaringer knyttet til svømmeundervisningen som hadde preg av å lære seg trygg ferdsel og atferd i og omkring vann.

Livredningsopplæring var ytterst fraværende hos samtlige studenter gjennom deres ungdomsskole og videregående opplæring. Tilnærmet ingen hadde opplegg knyttet til livredning i vann, og det var ingen som hadde hatt livredningsopplæring utendørs. Av de som hadde hatt noe livredning i vann, var det ofte som et innslag i svømmeopplæringen, og bestod av begrensede kunnskaper knyttet til livredning. Det som ble nevnt da var ofte et nakkegrep når en skal hente en bevisstløs person i vann. Enkelte av studentene nevnte at de hadde gjennomført hjerte-lungeredning på dukker, men dette var ikke i tilknytning til livredningskonteksten i vann. Sitatene under beskriver hvordan typisk innslag av livredningselementer ble innlemmet i svømmeopplæringen. Det første sitatet beskriver en opplevelse fra ungdomsskolen, og det andre sitatet fra videregående opplæring:

I2: «Jeg har aldri dykka etter ei dukke eller noe sånt. Kun den der at det var en annen medelev som lå ute i vannet og så skulle du hoppe ut i bassenget og så ... skulle hente han opp da, med å bruke de grepene rundt nakken eller hodet da.»

I12: «Ja, der hadde vi jo ... eller det som var i tilknytning til plasser som var i nærheten av vann, så hadde vi noe førstehjelp, typ HLR og ... hva man skal gjøre med tanke på innblåsninger og sånn når det er drukningsulykker. Utenom det, ikke noe rent selve livredningen i vann, utenom det. Ikke noe om hvordan man skal ut ... eller hvordan man faktisk skal redde noen. Jeg mener at vi hadde ... utenom det, jeg mener at vi hadde én, kanskje én økt i løpet av tre år i basseng, hvor det var det typiske som sånn, dykk på bunnen, ta opp en ring og ... og mest, ja, hva skal jeg si, leke i vannet da, uten egentlig noe opplæring sånn sett, det virket mer som en sånn, litt mer fritime type.»

Erfaringene fra studentene representerer en liten del av målene om en mer helhetlig svømme- og livredningsopplæring etter læreplanen fra 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I NTNUs «water competence» prosjekt heter det at lærerutdanningen bør reflektere at elevene lærer seg «... å erfare hvordan det føles å falle ut i vannet med klær på, i strømmende vann, eller hva som vil skje dersom en faller gjennom isen og må redde seg opp igjen, er man forberedt

dersom det oppstår en slik situasjon» (NTNU, u.å.-b). Erfaringene fra studentene i deres egen skolegang reflekterer ikke slik realistisk livredningsopplæring, hvert fall ikke på ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Det må likevel understrekes at flere av informantene i denne undersøkelsen ikke gikk på ungdomsskole eller videregående under de nye kompetansemålene fra 2015, og det er jo også rimelig å anta at en slik vesentlig endring vil ta tid å gjennomføre praktisk i skolen. Likevel kan den manglende opplæringen tyde på at svømmeundervisning generelt, og livredning spesielt, har vært lite gjennomført i ungdomstrinnet og videregående opplæring. Skoleerfaringene fra studentene i denne undersøkelsen reflekterer det mange lærere og skoleledere har erfart i norsk skole – at svømmeundervisning er krevende både i forhold til kompetanse og ressurser, og byr på mange didaktiske utfordringer (Moen et al., 2018; Waagene et al., 2018).

5.2 Didaktiske utfordringer med svømme- og livredningsopplæring

Studentene har klare oppfatninger om hvilke didaktiske utfordringer som det foreligger knyttet til gjennomføringen av svømme- og livredningsopplæring i skolen. På lik linje med tidligere forskning presentert i kapittel 2, er det mange gjengående utfordringer som studentene peker på. I dette kapitlet vil studentenes oppfatning av utfordringer med planlegging og gjennomføring av svømme- og livredningsopplæring drøftes ut ifra de didaktiske kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, og ut ifra forskningen presentert.

Som i tidligere forskning ble særlig rammefaktorer oppfattet som begrensende i lektorstudentenes oppfatning av svømme- og livredningsopplæring i skolen. Innenfor rammefaktorer ble kroppsøvningsfagets omfang, økonomiske begrensninger, planlegging, skolekultur og mangel på svømmebasseng (tilgjengelighet) løftet frem som mulige utfordringer. Under er det to sitater som beskriver hvordan informantene opplevde utfordringene:

I8: «Ja, det er jo ... hvis du må begynne å ta buss, så spiser jo det opp tiden til svømmeundervisningen. Og det er jo forutsett at skolen har økonomi til at skolen kan ta de bussene. Så hvis man ... de ligger nærmere, så er jo det bra, fordi da blir det mer svømming. Så er det jo det med, sånn som i Trondheim da, så burde man kanskje hatt flere mindre svømmehaller istedenfor en stor en da. [...] Man burde jo kanskje økt litt

timeantall, hatt litt mer kroppsøving. Men så er jo problemet da at enten så må det gå på bekostning av et annet fag eller økt antall timer som elevene allerede er på skolen ... Og de har jo allerede en lang skoledag, så ...»

I9: *«Jeg tanker, hvert fall fra praksis og sånn, så har du erfart at skolekultur har mye å si. Så jeg tenker at, på en måte, at det er viktig å ha noen teamledere på kroppsøving og rektorer som på en måte, mener at det her er viktig på skolen her, tenker jeg. Fordi da er det litt lettere å få ressurser og det settes av tid og sånn til det. Ellers, så er det ... tilgjengeligheten tenker jeg er viktig da. At du har en arena hvor du kan, enten drive på med det inne eller ute, i nærheten av skolen. Ja.»*

Sitatene illustrerer særlig utfordringen med tilgjengelighet og tidsbruk, og at det å øke antall timer til opplæringen vil gå på bekostning av andre fag og tidsrammer. Sitatet fra I9 beskriver også betydningen av en skolekultur som bygger opp om viktigheten av svømme- og livredningsopplæring for å bedre kunne gjennomføre det. Viktigheten av skolekultur og tilgjengelighet ble også en sentral del i svømme- og livredningsopplæringen i analysen av studentenes egne erfaringer i sitt skoleløp. Studentene som påpekte at skolen lå i nærheten av vann, eller hadde tilgang til eget basseng, hadde en tendens til ha et mye større omfang av svømmeopplæring enn de som ikke hadde det. Dette erfarte særlig I8, som hadde hatt vikarjobber på to ulike skoler:

I8: *«Nå har jeg på en måte ... jeg har vært vikar her i Trondheim og jeg har vært vikar hjemme. Så jeg ser veldig stor forskjell i svømmeopplæringen der som handler om de rammebetingelsene rundt. Her så var for eksempel hele bassenget åpent når de er der. Elevene fikk én bane midt i hele bassenget som hele klassen skulle være. Og det var kaos, det var dypt og jeg hadde vann opp til nesen, liksom, så ... det var veldig vanskelig å drive svømmeopplæring her. Mens hjemme i *lokalt hjemsted* så åpnet ikke folkebadet før klokken tre, så før det så hadde skolene bassenget for seg selv. Så der er det ikke noe bråk og andre forstyrrelser, du kan bruke hele bassenget, du kan ha de som er dårlige til å svømme på grunna, og de som er gode på den dype delen og sånn ...»*

Her illustreres forskjellen i rammebetingelsene tydelig, og viser at tilgang til et basseng hvor læreren og elevene kan få et stort handlingsrom kan bidra til økt kvalitet på svømmeundervisninga. Denne utfordringen ser ut til å være velgrunnet i hvordan undervisningspraksisen er for mange lærere. Som vi har sett i en tidligere undersøkelse oppgir 2/3 av lærere at de ikke har basseng på skolens område, og omtrent 7 prosent av lærerne i undersøkelsen begrunner ingen tilgang til svømmehall som årsak til at de ikke gjennomfører svømmeundervisning (Ipsos, 2013). Ifølge Gjørme (2017) er trenden i landet at skolebassenger legges ned til fordel for større svømmehaller, som kan skape utfordringer for undervisningen hvor det er mye støy, samt tap av ressurser og tid til logistikk. Logistiske

utfordringer, dårlig tilgang til svømmebasseng og høye kostnader for skolen er svært fremtredende utfordringer som lærere og skoleledere opplever for å kunne gjennomføre svømme- og livredningsundervisning (Berg, 2017; Harjo, 2018; Jensen & Lode, 2018; Waagene et al., 2018), og svarene fra studentene i denne undersøkelsen ser ut til å understreke disse utfordringene. I lys av den didaktiske relasjonsmodellen vil dette ha en innvirkning de andre didaktiske kategoriene, og medføre at innholdet og læringsaktiviteter ikke vil kunne reflektere målene i læreplanen. Kommuner, skoleeiere og lærere bør derfor legge press på politikerne til å bygge eller opprettholde skolebasseng for å bedre legge til rette for svømme- og livredningsopplæringen i skolen.

På en annen side er det flere av studentene som imøtekommer disse utfordringene knyttet til rammefaktorer på en konstruktiv måte. Som nevnt kan det argumenteres for at hvordan en ser på mulighetene rammefaktorene i seg selv være en rammefaktor (Imsen, 2010). Her vil altså lærerens egen kreativitet, kompetanse og oppfatning av begrensningene være en rammefaktor. Det vil altså være ulike måter å oppfatte og håndtere de utfordringene som hører med svømme- og livredningsopplæringen, som igjen vil påvirke i hvilken grad læreren opplever undervisningen som gjennomførbart. Denne ulike oppfatningen kom frem hos de forskjellige svarene som studentene ga. Ved å sammenlikne svarene fra I3 og I9 kommer denne ulike oppfatningen tydelig frem:

I3: *«Jeg vet ikke hvordan det er rundt i skoler generelt, men jeg husker i den barneskolen vi hadde så hadde vi en egen svømmehall. Men jeg tror ikke det er sånn rundt omkring for alle skoler i Norge. Så jeg skjønner jo det at for en del skoler i Trondheim så må du, rett og slett, ringe og booke og bestille Pirbadet. Og ... Ja, da kommer jo kostnadene. Så jeg skjønner godt at det er en del skoler som bare dropper det. Men ... ja, det er jo en kjempeutfordring. Men jeg ser ikke noe automatisk løsning på det, det gjør jeg ikke.»*

I9: *«Jeg tenker, det er mange som mener at to timer i uka er lite og hit og dit. Men jeg tenker, det er jo masse muligheter for å på en måte kjøre en tverrfaglig eller en utedag eller at du får bakt det inn litt der da. Så jeg tenker at det er mange muligheter, vi må heller se på hva vi bruker dagens timeantall på, istedenfor å klage for at det er for lite. Fordi jeg tror det er nok tid. Hvert fall hvis det planlegges nøye og det settes av tid til det, så tror jeg det er mulig å ... Det bør ikke være noen hindring. Jeg tenker det finnes større hindringer enn akkurat timeantallet. Men du må være bevisst på det også. Du må kanskje begynne å tenke på det når skolen starter, når det er varmt ute, at det brukes tid da, og kanskje på våren. Istedenfor at du på en måte, ja, vi gjør det i april, og så blir det ikke gjort, og så blir det utsatt og ... Ja. At du på en måte har et sånn bevisst forhold til når det skal puttes inn i årshjulet da.»*

Når en sammenlikner sitatene er det tydelig at utfordringene blir opplevd på ulik måte. I3 forteller selv at han ikke ser noen løsning på utfordringene knyttet til opplæringen. Studentene som var i de senere årstrinn var i større grad bevisst på å se mulighetene, som illustrert i sitatet fra I9, hvor studenten også nevner flere problemløsende tiltak. Dette kan ha en sammenheng med økt kompetanse innenfor både didaktiske og pedagogiske problemstillinger gjennom de ulike emnene de har vært gjennom. I tillegg kan mer praksiserfaring være bidragsytende for denne ulike oppfatningen. Det kan også være et resultat av en større bevissthet rundt viktigheten av svømme- og livredningsopplæringen i skolen som et resultat av å ha gjennomført fagdidaktikk 2. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 5.4.

Studentene opplevde også utfordringer knyttet til elevforutsetninger. Sitatet under beskriver mange av de utfordringene som studentene uttrykte:

I13: *«Ehh, ja, ... jeg tenker for det første så kommer det til å være en utfordring å få alle i vann, fordi man har forskjellige kulturer, religioner, normer og så videre som gjør at det kan være vanskelig med kropp og sånne ting. Og så vil man også støte på det at man kanskje møter på elever som ikke har mye erfaring med å bade, og å være i svømmebasseng eller utendørs. Så det vil være en stor utfordring.»*

Som det kommer frem i sitatet blir utfordringer med kropp og kroppsbilde løftet frem som «vanskelig», samtidig som andre kulturer og religioner i den norske fellesskolen blir opplevd som utfordrende. Sitatet uttrykker også at elever som ikke har mye erfaring med å bade eller å være i svømmebasseng vil være en stor utfordring å «få i vannet», som var en gjengående oppfatning hos svært mange av studentene. Én student nevnte bruk av outsourcing som et mulig hjelpemiddel i undervisningen, men reflekterte lite over utfordringene med dette som lærerne påpekte i undersøkelsen til Christiansen (2018), hvor svømmeinstruktørene hadde lite pedagogisk kompetanse og lite kjennskap til elevenes forutsetninger. Mange av studentene presenterte heller ikke umiddelbare løsninger på denne utfordringen, men mange, i spørsmålet om hvordan de selv vil legge opp svømme- og livredningsundervisningen, vektla en progresjon fra enklere til mer utfordrende undervisningsopplegg som en måte å få flest mulig elever med i undervisningen.

I studentenes forståelse av *mål* knyttet til svømme- og livredningsundervisning ble forskjellene mellom de som hadde, og ikke hadde, gjennomført fagdidaktikk 2 mer fremtredende. De som hadde gjennomført emnet hadde en tendens til å vektlegge særlig at livredningsferdighetene burde prioriteres i målet med svømmeopplæringen, og mange ønsket at svømme- og livredningsopplæringen skulle få en større plass i læreplanen. Studentene fra

de tidligere årstrinn virket å fokusere i større grad på de målene som allerede var i læreplanen, og at de ble gjennomført, enn at svømmeopplæringa skulle ha en større prioritering. Ved å sammenlikne sitatene under kommer denne ulikheten frem, hvor I7 har gjennomført emnet og I5 ikke har:

I7: «Det burde jo ha en vesentlig stor nok rolle til at det sikrer at alle kan ... er svømmedyktige da, og kan livredning. For der lærer du jo bort en vesentlig ting som har påvirkning når det gjelder liv, da. Det kan potensielt, skal vi si, ta bort et liv og potensielt redde et liv da. Så jeg føler at det burde blitt prioritert i høyere grad, og at det burde vært strengere forhold rundt det da. Spesielt når det gjelder noen som ikke har svømming og ikke vann i bassenget og ... sånne type ting.»

I5: «Ja, jeg tenker jo at det er viktig, fordi ... Ja, svømming, altså det er jo en del av faget, og ... eller så vidt jeg vet. Og at det er, ja, viktig at de lærer seg å svømme og med tanke på ... svømmeferdigheter er jo viktig med tanke på å være ute i ... bare det med bading og unngå ulykker og at man faktisk kan å svømme da, selv om det kanskje ... det viktigste er jo kanskje ikke at du har så bra teknikk, men at det er fokus på sikkerhet da.»

Første sitatet viser til et ønske om «strengere forhold rundt det» og økt prioritering for å sikre at alle oppnår måloppnåelsen om å være svømmedyktige og livredningskompetanse. Det andre sitatet tolker jeg som mer nølende i svaret sitt, og er i større grad usikker på målene knyttet til svømme- og livredningsopplæring, som særlig kommer til uttrykk i andre setning hvor studenten legger til at svømming er en del av faget «så vidt jeg vet». Likevel var det en gjennomgående tendens å ha fokus på sikkerhet og det å bli svømmedyktig i vann, ikke tekniske svømmeferdigheter som crawl, bryst o.l., uavhengig av hvilket årstrinn studentene var på.

Målene som studentene ønsker at elevene skal oppnå med undervisningen vil reflekteres gjennom hvilket innhold og hva slags læringsaktiviteter de ønsker å prioritere i sin undervisning. Utfordringene med disse didaktiske kategoriene hos studentene var derfor bunnet i deres oppfatninger av målene med svømme- og livredningsopplæringen. Gjennomgående viste svarene fra studentene som hadde gjennomført fagdidaktikk 2 en bredere forståelse av hvilket innhold og hvilke læringsaktiviteter som svømme- og livredningsopplæringen bør inneholde. Særlig var det å gjennomføre svømming og livredning utendørs i mye høyere grad løftet frem som en viktig del av svømmeopplæringa av dem som hadde gjennomført fagdidaktikk 2, og de viste til en større forståelse av ulike tekniske elementer med livredningsopplæring (eksempelvis prinsippet om forlenget arm, bruk av

livbøyer og hjerte-lungeredning i forbindelse med drukning). I sitatet under kan vi se hvordan en av studentene reflekterte rundt slike utfordringer:

I10: «Det er veldig utfordrende med lærertetthet, tenker jeg, fordi at når jeg tenker på at ... ja, ungdomsskoleelever da, hvis jeg bare tar en klasse ut av hodet mitt, ja, så tenker jeg at, skulle følge med tretti av dem ja, da tenker jeg bare at, det går ikke. Jeg har i utgangspunktet egentlig ikke lyst til å være uti vannet med mer enn fem stykker samtidig. Men da er man jo ... Det går jo an å organisere det, eller jeg tenker jo på nå at, det går jo an å organisere noen aktiviteter på vann, men jeg tenker jo at utfordringen er trygghet da, fordi man vil jo ha undervisninga i så realistiske omstendigheter eller omgivelser som mulig, samtidig som at det skal være trygt, og den balansegangen der ser jeg for meg kan være ganske utfordrende også.»

Studenten viser til utfordringen med balansegangen mellom en realistisk svømmeopplæring, samtidig som den skal gjennomføres under trygge omstendigheter. Som det kommer frem i sitatet er det å gjennomføre opplæringen utendørs implisitt i måten studenten prater om læringsaktiviteter og innhold i fremtidig undervisningspraksis. I datagrunnlaget ser man her et skille hvor studentene som ikke hadde gjennomført fagdidaktikk 2 snakket i større grad om læringsaktiviteter innendørs, og reflekterte i liten grad over innholdet i livredningsopplæringen. Hvilke prosesser som kan ligge bak dette skille vil bli nærmere drøftet i neste kapittel.

For å oppsummere er studentens oppfatninger av de didaktiske utfordringene med svømme- og livredningsopplæring på linje med hva tidligere forskning på skoleeiere og lærere i norsk skole har fremhevd som utfordringer. Særlig var rammefaktorer det som kom tydeligst frem hos studentene, der særlig timeplanmessige forhold, skolens beliggenhet og tilgang til svømmebasseng, økonomiske begrensninger og skolekultur var de faktorene som ble mest fremtredende. Studentene i de senere årstrinn (særlig de som hadde gjennomført emnet fagdidaktikk 2) så ut til å vise en større evne til å se mulighetene i rammefaktorene, istedenfor begrensningene, som argumenteres for å være en rammefaktor i seg selv. Det kan være flere årsaker til dette, som vi vil komme nærmere inn på i kapittel 5.4. Studentene viste også til didaktiske utfordringer omkring elevforutsetninger, uten at det kom frem et tydelig skille mellom de ulike studentgruppene her. Blant annet ble utfordringer med synlighet rundt kropp, ulike svømmeferdigheter i elevgruppen og det å få alle elevene ut i vannet nevnt. Når det kommer til de didaktiske kategoriene mål, innhold og læreaktiviteter var det størst skille blant studentgruppene i denne undersøkelsen. De som hadde gjennomført fagdidaktikk 2, og dermed var i de senere årstrinn, reflekterte i større grad rundt mål om utesvømming og livredningsopplæring, og fremhevd utfordringer knyttet til innhold og læringsaktiviteter som

gjenspeilet disse målene. Særlig ble da sikkerheten omkring læringsaktiviteter utendørs løftet frem som en utfordring. Studentene som ikke hadde gjennomført fagdidaktikk 2 virket å være mindre bevisste på målene med svømme- og livredningsopplæringen, og knyttet målene til svømming i basseng innendørs, og mer svømmetekniske ferdigheter.

5.3 Opplevelse av egen kompetanse til fremtidig undervisningspraksis

I spørsmålet om studentenes egenoppfatning av kompetanse, og om den opplevdes som tilstrekkelig for å kunne gjennomføre svømme- og livredningsopplæringen i skolen, var det et tydelig skille mellom dem som hadde gjennomført fagdidaktikk 2 og dem som ikke hadde det. Kanskje ikke overraskende følte ingen av dem som ikke hadde gjennomført emnet tilstrekkelig kompetent for å undervise om livredning, og de aller fleste opplevde heller ikke at de kunne undervise om svømming:

I2: *«Nei, det ... absolutt ikke. Eller sånn, jeg har hatt ledelse med en barnehage på videregående, og nå på studiet så har jeg hatt noen timer svømming, da. Men jeg føler ikke at vi lærte noe sånn, hvordan vi skal lære bort til andre og ... Ja, nei jeg føler absolutt ikke at jeg har nok kompetanse til det. Og jeg har jo heller ikke noe livredningskurs, jeg har bare våttkort, som jeg sa. Det går ... det er jo noen elementer som er viktige der også, men det er jo ikke det samme. Så ... jeg føler ikke det nei.»*

Studenten beskriver her en følelse av å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å undervise om hverken svømming eller livredning. Unntakene var dem som hadde mye erfaring med svømming fra egen fritid og/eller skolegang. De opplevde at de hadde tilstrekkelig kompetanse i svømming for å kunne undervise om det, men ikke tilstrekkelig om livredning:

I3: *«Ehm ... Jeg kunne ... Jeg tror jeg ville vært komfortabel med å undervise i svømming. Men om jeg har nok kompetanse ... Eller om jeg hadde hatt nok kompetanse hvis jeg ikke hadde hatt en liten bakgrunn fra det, det tror jeg faktisk ikke. Fordi vi har hatt usedvanlig lite gjennom utdanningen. Vi har vært innom det, men det kunne absolutt vært satt mer i fokus. Det samme gjelder livredning, men der hadde jeg ikke vært komfortabel med å undervise fordi jeg ikke har hatt noe særlig erfaring med det. Vi har jo vært innom det på utdanningen, men ... Absolutt ikke.»*

Studenten i dette sitatet opplever at han kunne ha undervist om svømming, men påpeker sin egen erfaring som medvirkende årsak til denne oppfatningen av egen kompetanse. Denne ulikheten i oppfattelsen av egen kompetanse kan tolkes ut ifra virksomhetsteori, og hvordan menneskets utvikling og læring preges av menneskets virksomhet (John-Steiner &

Souberman, 1978). Sentralt i Vygotskys bidrag til virksomhetsteori ligger i at mennesket sees på som høyst formbar, og menneskets interaksjon med den historiske og kulturelle konteksten vil forme og endre mennesket. Det kan se ut til at studentene som selv hadde mye erfaringer svømming og/eller livredning fra tidligere hadde internalisert kunnskap om dette temaet, som ble videreført i deres syn på egen kompetanse når det gjelder å undervise om det. Likevel opplevde ingen av de som følte de hadde nok kompetanse til å undervise om svømming at de hadde tilstrekkelig kompetanse for å undervise om livredning, som det kommer frem i sitatet over. Skal en tolke dette funnet ut ifra virksomhetsteori, kan det tyde på at studentene ikke har hatt tilstrekkelig erfaring med svømming i livredningskonteksten, og at de dermed ikke har internalisert kunnskapen som trengs for å kunne oppleve at de selv er kompetente for å undervise om livredning.

Dette skilte seg ut fra studentene som hadde gjennomført fagdidaktikk 2, hvor studentene i mye høyere grad følte seg kompetent nok til å undervise om svømming og livredning. Enkelte av studentene ga uttrykk for at de i høyeste grad hadde oppnådd tilstrekkelig kompetanse, og følte seg klar for å undervise om både svømming og livredning:

I10: *«Absolutt, ja. Ja. Og så tror jeg at mange av de tingene som vi lærte om er kanskje ting som jeg hadde kunnskap om, men ikke ferdigheter i. Det er vel egentlig det mest sentrale. Og så, ved at man gjorde det selv og, og får en praktisk erfaring i undervisninga, så tilegner man seg mange refleksjoner om hvordan på best mulig måte kan legge opp undervisninga selv da. Fordi man får følt på kroppen hvordan det er å gjøre de tingene der.»*

Studenten beskriver at hun hadde kunnskap om svømming og livredning, men beskriver her at den praktiske gjennomføringen bidro til praktisk erfaring som ga økt kompetanse innenfor temaet. Dette gir uttrykk for at studenten opplevde at den teoretiske kunnskapen om svømming og livredning ikke var tilstrekkelig, og at det måtte til en praktisk gjennomføring for å tilegne seg kunnskap om hvordan en skal tilrettelegge undervisningen på best mulig måte. Dette kan igjen tolkes ut ifra virksomhetsteoriens syn på læring. Gjennom studentenes interaksjon med omgivelser i konteksten av svømme- og livredningsopplæring har de utviklet sin egen kunnskap og egne ferdigheter relatert til svømme- og livredningsopplæring.

Gjennom internaliseringsprosessen har studentene i deres utdanning rekonstruert en ekstern aktivitet, altså svømme- og livredningsopplæringen i lektorutdanningen, gjennom flere emner og kurs – det som Vygotsky vil kalle utviklende hendelser (Vygotsky, 1978).

Internaliseringsprosessen medfører at denne kunnskapen blir en del av studentenes egen atferd, og kommer til uttrykk gjennom hvordan studentene opplever at deres kompetanse er

tilstrekkelig for å undervise om svømming- og livredning – som den ikke gjorde hos studentene ved de tidligere årstrinn.

På bakgrunn av at det var såpass markant endring i studentenes oppfatning av egen kompetanse omkring svømme- og livredning, er det lite sannsynlig at det er en tilfeldighet i utvalget. Det ser derfor ut til at emnet har medført en stor endring hos studentene i deres oppfatning av egen kompetanse, og om deres kunnskaper omkring svømme- og livredningsopplæringen. Denne endringen vil vi se nærmere på i kapittel 5.4.

Det var særlig studentene som hadde gjennomført fagdidaktikk 2, og i tillegg hadde mye erfaringer med svømming og livredning fra før, som opplevde å ha tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre svømming- og livredningsundervisning. Flere av studentene reflekterte over sine tidligere kunnskaper og erfaringer i forhold til egen kompetanse etter å ha gjennomført emnet:

I11: *«Ja, jeg tror det, men det handler ikke bare om ... hva jeg har lært i skolen nå. Det handler litt om mine verdier ellers, og hva jeg har lært i jobben min. For eksempel det at jeg føler meg såpass trygg på førstehjelp da, eller hvert fall på deler av førstehjelpen, jeg vet hva jeg skal gjøre og det er ikke nødvendigvis studiets fortjeneste. Det handler mer om hva jeg blir påminnet hvert eneste år i jobben min.»*

Her beskriver studenten at gjennom jobben hennes, utenom studiet, får hun førstehjelpsopplæring som gjorde at hun følte seg tryggere på deler av livredningsopplæringen som studentene fikk gjennom emnet, og at denne kompetansen ikke er «... studiets fortjeneste». Dette viser at egen erfaring fra tidligere bidrar til å styrke opplæringens måloppnåelse blant studenter som har egne erfaringer innenfor emnet. Dette funnet kan tolkes ut ifra Vygotskys sone for proksimal utvikling (Vygotsky, 1978). Det kan se ut som studentene som hadde mye erfaringer fra tidligere, hadde en høyere sone for proksimal utvikling enn studentene som hadde lite erfaringer fra tidligere. Dette innebærer at studenter med mye erfaringer fra tidligere, både får mer ut av opplæringen, og raskere tilegner seg de ferdighetene og kunnskapene som lektorutdanningen ønsker at studentene skal oppnå.

Likevel var flere av studentene som hadde gjennomført fagdidaktikk 2 fortsatt var usikre på egen kompetanse til å undervise om svømming og livredning. Blant annet ble påpekt en utrygghet i det å undervise om det, selv om den teoretiske kunnskapen om svømme- og livredningsopplæringen var på plass. Svarene fra studentene skilte seg ut fra de studentene som ikke hadde gjennomført fagdidaktikk 2 med at de i større grad var klar over egne begrensninger, og hvilke områder de ønsket å bli bedre på. Dette kan tyde på en økt bevissthet

rundt egen kompetanse, som kan være en viktig erfaring i videre arbeidsliv. Studentene som fortsatt følte seg utrygge med å undervise om det etterlyste mer erfaring i å undervise om det for å få en trygghet i gjennomføringen:

I8: *«Hvis jeg bare hadde hatt det kurset vi har hatt nå, så tror jeg ikke at jeg hadde følt meg helt kompetent eller ... hvert fall det med livredning, eller det andre også men ... fordi det er jo litt det der med, du blir bare fortalt hva du skal gjøre, men det er ingen som viser deg teknikken eller kommer å retter på deg og viser «du skal gjøre sånn eller sånn».*

En årsak til at de som har gjennomført fagdidaktikk 2 fortsatt føler seg utrygge på svømme- og livredningsopplæringen tillegges manglende egne erfaringer med trygghet i vann fra før, som en student påpeker i sitatet under:

I13: *«[...] jeg føler at jeg har fått litt ny innsikt i det etter at jeg har lært om det, men samtidig da så føler jeg meg ikke helt ... selv om vi har fått god prep på det og hatt mye ... en del om det, både i teori og praksis. Så ville jeg ikke følt meg veldig komfortabel da, hvis jeg skulle hatt livredningskurs og svømmetrening ute da. Jeg hadde ikke følt meg trygg på det enda. Men det går litt på, hovedsakelig på mine tidligere erfaringer og kunnskaper da, med svømming, at jeg ikke er veldig dyktig i vann selv da. Så selv om jeg kanskje har beviset på at jeg kan fullføre det, så synes jo jeg det hadde vært ukomfortabelt da.»*

Her beskriver studenten at, selv om han har gjennomført kurset og fått bevis på gjennomføringen, ville han ikke følt seg komfortabel med å undervise om det utendørs. Han legger til at det «hovedsakelig» kommer fra sine egne tidligere erfaringer med å være mindre dyktig i vann selv. Dette tyder på at studentene med lite tidligere erfaringer ikke hadde liknende proksimale utviklingssone som studentene med mye erfaringer, selv om deres faktiske utviklingsnivå var likt ved at de var studenter på samme årstrinn. Nivået for potensiell utvikling, som Vygotsky beskriver det, ser altså ut til å være høyere hos studenter med mye erfaringer med svømming og livredning i vann, og motsatt. Dette kommer frem i sitatet over, hvor studenten sier at han har «beviset» på at han kan fullføre det, men at opplevde det som ukomfortabelt å undervise om. En annen student, som også beskrev seg selv som en person som ikke var veldig komfortabel med vann, hadde liknende oppfatning:

I9: *«Du har jo fått et sånn ... ja, formelt bevis på at du er, ja, klar, at du har vært ... du har hatt livredning ute, og at det er bestått og sånn. Og at du har hatt livredningskurs inne. Så du har på en måte det beviskortet da. Men, jeg vet egentlig ikke om det er nok, nei. Jeg tenker jo at livet er et lære, så det er på en måte ... ja. Jeg føler meg ikke utlært nei, for å si det sånn. Det gjør jeg ikke.»*

Studenten beskriver at han ikke «føler seg utlært», men legger til at «livet er et lære» som kan tolkes som at studenten ser på utdanningen som et ledd i det å bli ferdig utlært kroppsøvlingslærer, og at det vil komme flere erfaringer i arbeidslivet som vil medføre høyere kompetanse. Likevel ser det ut til at studenter med en bakgrunn i lite eller manglende erfaringer med svømming og livredning ikke får en liknende oppfatning av egen kompetanse etter emnet enn de som hadde bakgrunn i mer svømming og livredning. Dette understreker igjen at det ser ut til at studenter med bakgrunn i mye erfaringer og trygghet i vann har et høyere nivå for proksimal utvikling enn dem som ikke har slike erfaringer.

På bakgrunn av dette bør utdanningen tilrettelegge og tilpasse opplæringen av lektorer ikke bare til deres faktiske utviklingsnivå, men også ta høyde for deres sone for proksimal utvikling. På denne måten kan en legge til rette for at alle lektorstudenter, uavhengig av egne erfaringer og bakgrunn, vil føle seg trygge og kompetente til å gjennomføre svømme- og livredningsopplæring i skolen – også i situasjoner som er realistiske (altså utendørs). En måte en kan gjøre dette på, sett i lys av virksomhetsteori og sone for proksimal utvikling, er å gjennomføre mer svømme- og livredningsopplæring slik at alle oppnår ønskelig faktisk utviklingsnivå innen emnet. Dette vil gi studentene med lite erfaringer fra tidligere mulighet til å oppnå et tilsvarende høyt utviklingsnivå. På den andre siden kan det medføre at enkelte studenter, som har en høy proksimal utviklingszone, vil oppleve at utdanningen bærer preg av mye repetisjon. Et annet alternativ kan være å skille studentene i ulike grupper ut ifra deres sone for proksimal utvikling (bestemt ut ifra hvor mye egne erfaringer studentene har med svømming og livredning), og tilpasse utdanningen deretter.

Som vi har sett opplever studentene som har gjennomført emnet fagdidaktikk 2, og dermed er i de senere årstrinn ved lektorutdanningen, i større grad at de har nok kompetanse til å undervise om svømme- og livredningsopplæring enn de som ikke har gjennomført emnet. Det ser ut til at emnet har ført til en internalisering av den ytre aktiviteten, altså emnet og medfølgende kurs, til å bli en indre og rekonstruert atferd hos studentene. Dette uttrykkes gjennom at de opplever økt, og tilstrekkelig, kompetanse for å kunne undervise om svømming og livredning i fremtidig undervisningspraksis. Studentene som ikke hadde gjennomført emnet, opplevde sin egen kompetanse som utilstrekkelig, med unntak av enkelte som opplevde at de kunne undervise om svømming med bakgrunn i tidligere erfaringer. Studentene som hadde mye tidligere erfaringer med svømming og livredning fikk et større utbytte av emnet, og var dem som i størst grad rapporterte at de følte seg komfortabel med å undervise om svømming og livredning. Dette kan ha en sammenheng med at deres

virksomhet har hatt et større preg av det å oppholde seg i og ved vann, og dermed medført internalisert kunnskap om svømming og livredning. Motsatt ser vi at studentene med mindre erfaringer med svømming og livredning var mer usikre og utrygge på sin egen kompetanse knyttet til å undervise om svømme- og livredning i skolen. Disse studentene så også ut til å få mindre ut av emnet og opplæringen, som kom til uttrykk gjennom at mange av dem fortsatt ikke følte seg kompetente til å undervise om svømme- og livredningsopplæring. Dette kan ha en sammenheng med at deres proksimale utviklingszone er lavere enn dem som har mye erfaringer med svømme- og livredning fra tidligere, og dermed ikke oppnår lik måloppnåelse gjennom lektorutdanningen.

5.4 Utdanning og økt kompetanse

Utdanningen til studentene, med emnet fagdidaktikk 2 som sentralt for oppgavens problemstilling, har medført to viktige endringer i deres oppfatninger av svømme- og livredningsopplæringen i skolen. For det første ser det ut til at disse studentene har blitt mer tydelig på hva som er viktig at elevene lærer seg i svømme- og livredningsopplæringen, og viser en tydelig teknisk forståelse av hvilke ferdigheter og teoretiske prinsipper de ønsker at elevene skal lære seg. Dette kommer frem når en sammenlikner studentene fra tidligere årstrinn. For å illustrere kan en sammenlikne to sitatene under, hvor studentene blir spurt om hva som det er viktig at elevene lærer seg i svømme- og livredningsopplæringen:

I7: *«Ja, det viktigste er jo kanskje først og fremst hvordan du utfører førstehjelp da. Altså, bare det å kunne 5-30-2-30-2-30-2. Og hvordan du skal gå frem med prosessen og ringe ambulansen og ... hvordan den foregår. Og så er jo ... forlenget arm kanskje det aller viktigste. At hvis du skal svømme ut å redde noen så må du ha forlenget arm, fordi det er jo flere eksempler på der begge har gått under.»*

I1: *«Ehh ... Nei, hva en skal en gjøre i en situasjon der noen drukner for eksempel. Eller er på tur til å drukne. Ja. Og sånn generelle ... prinsipper som gjelder for livredning og sånn ... ja.»*

Sitatet fra I7 viser en mer teknisk forståelse av hvilke prinsipper som gjelder, og nevner blant annet prinsippet om forlenget arm og førstehjelpsprinsipper i drukningstilfeller. I1 tolkes som mer nølende, mer usikker på hva som er riktig å gjøre, og nevner mer generell kunnskap som «... hva en skal gjøre der noen drukner». Det kan se ut som I7 viser til større dybde i sine kunnskaper enn det I1 gjør, noe som tyder på at utdanningen har bidratt til økt kompetanse.

For det andre har utesvømming, og det å lære seg livredning utendørs, fått en mye større plass hos studentene etter å ha gjennomført emnet. Som det kommer frem i intervjuene virker det som at studentene tar det å ha svømme- og livredningsopplæring utendørs for gitt, at det er slik det *skal* gjøres. Flere av studentene påpeker selv hvordan synet på det å gjennomføre opplæringen utendørs har blitt endret, som vi kan se i sitatet under hvor studenten blir spurt om emnet førte til en endring i deres oppfatning:

I6: *«Ja, spesielt det med utesvømming, at ... ja, hva som faktisk er hensikten med det, og det er jo å redde liv hvis det er nødvendig og det ... De hendelsene skjer jo ute. Så det er jo spesielt det som har forandret seg, fordi man tenker kanskje fort at livredning bare er sånn man må gjennom og at det er kanskje en litt kjedelig del av undervisningen da. Men, ja. Egentlig mest det.»*

Studenten forteller her om en økt refleksjon rundt hva som faktisk er hensikten med opplæringen, og hvis dette er å redde liv så bør dette gjøres ute, da det er der hendelsene (det vil si drukningsulykkene) skjer. Dette skiller seg fra studentene på tidligere årstrinn som i hovedsak prater om svømming og livredning i basseng, og utdyper lite om opplæring utendørs. Én av studentene som gikk andre året var i tvil på om utesvømming i det hele tatt var realistisk å gjennomføre:

I3: *«Jeg har jo hørt rykter om at i denne nye læreplanen som trer i kraft, så var det ... jeg tror det var et forslag om at de skulle få til svømming ute, utesvømming, at det skal bli en prioritet. Det må ... jo jeg ærlig si jeg er veldig spent på hvordan det skal gjennomføres.»*

F: *«Ja, fordi du har ikke noe tro på det eller er det ...?»*

I3: *«Ehm ... Selvfølgelig, det kan fungere, men jeg ser utfordringene med det.»*

F: *«Ja, kan du gå litt i dybden på hva slags utfordringer det kan være?»*

I3: *«Først og fremst så har vi et klima i Norge som ikke tillater ... eller at det må legges inn enten tidlig høst eller sen vår. Det må jo tas med i planleggingen. I tillegg så er det jo mye ... Det blir en del ekstra som må planlegges, fordi det blir rett og slett ... Det blir jo en tur, i tillegg til en svømmeundervisning. Så jeg tror nok det går opp med en del timer, til rett og slett, at det blir mer friluftsliv enn svømming da. Men det er jo klart at friluftsliv er jo en del av kroppsøving det og. Så ... Jeg vet ikke helt hva som var tanken bak det. Det kan jo være at det ... rett og slett, det å svømme ute er billigere. Det er jo en kostnadsfri ressurs, så det kan jo ha noe med det å gjøre. Men jeg er spent på hvordan det skal fungere, hvis det faktisk blir igjennom.»*

Her ser man en helt annen holdning til, og oppfatning av, det å gjennomføre opplæringen utendørs. Hvor studentene som hadde gjennomført emnet nesten så det som implisitt at

svømme- og livredningsopplæringen skulle, og burde, gjennomføres ute for å simulere realistiske forhold, sier denne studenten at han «... vet ikke helt hva som var tanken bak det» når han referer til at den nye læreplanen legger mer til rette for livredning utendørs. Emnet fagdidaktikk 2 og utdanningen generelt virker å ha bidratt til en større forståelse for hvorfor utesvømming og livredningsopplæring burde gjennomføres i skolen.

I tillegg reflekterer også flere av studentene i de senere årstrinn over denne endringen i egen oppfatning, og er klar over at det har skjedd en endring hos dem. Særlig blir det løftet frem en bevissthet over viktigheten av det i kroppsøvingen, og at det har bidratt til å skape et engasjement over svømme- og livredningsopplæringen:

I11: *«Jeg synes det er veldig viktig. Jeg har liksom ikke tenkt helt det før da, kanskje, at svømming er så viktig. Men det er faktisk en av de få tingene jeg synes har vært skikkelig bra på det studiet vi går på. Fordi de har gjort oss så reflektert rundt det med hvor viktig svømming er, og ... og hvor mange ulykker som skjer, bare fordi man mangler helt «basic» svømme- og livredningskunnskaper. Og det merker jeg, liksom at svømming har blitt litt sånn ... Jeg har blitt litt sånn engasjert i det selv og, fordi *lærerne våre* har pepret det så på oss at det er så viktig som det er da. Og når vi har hatt diskusjoner i familien og sånn, så har jeg vært sånn, nei, det er dritviktig og ... ja, at det har gjort meg veldig ... at utdanninga, eller det vi har lært i fagdidaktikken, har gjort meg veldig obs på hvor viktig svømming er. Og at man lærer seg å svømme. Vi bor jo i et land med bare kystlinje, liksom.»*

Studenten sier selv at hun ikke hadde tenkt at svømming var så viktig tidligere, men i sitatet kommer det tydelig frem at utdanningen generelt, og fagdidaktikken spesielt, har bidratt til økt refleksjon rundt viktigheten av svømmingen, og hvor mange ulykker som skjer på bakgrunn av manglende svømme- og livredningskunnskaper. Studenten beskriver også et engasjement som går utover det faglige, og får en større plass i deres personlige liv. Dette tyder på at utdanningen, fagdidaktikken og deres økte kompetanse og bevissthet rundt svømme- og livredningsopplæringen, har fått en viktig plass i deres videre personlige liv og yrkesutøvelse.

En så også liknende innvirkning på studenter som hadde mye bakgrunn i mye erfaringer med svømming og livredning, og som ikke opplevde så stor økning i den rent praktiske kompetansen:

I12: *«Ikke like mye av den praktiske undervisningen som, på en måte, vi har hatt, som det fokuset som jeg har opplevd at det har vært på det. Det at det har blitt formidlet viktigheten av det, det er nok det som har gjort meg mest observant på at det her er en viktig ting.»*

I12 beskrev seg selv som meget komfortabel i vann og omkring temaet livredning, og hadde mange erfaringer i sitt yrkesliv med svømming og livredning, og opplevde derfor ikke så stor kompetanseheving i det rent praktiske. Likevel beskriver han et økt fokus på viktigheten av å gjennomføre svømme- og livredningsopplæring. Her ser vi igjen et eksempel på at utdanningen, og særlig fagdidaktikk 2, har bidratt til både økt praktiske kunnskaper rundt svømme- og livredningsopplæring, i tillegg til mer bevissthet og refleksjon rundt viktigheten av det i skolen.

Utviklingen av studentenes oppfatninger kan forstås ut ifra virksomhetsteori, og hvordan individet hele tiden blir påvirket av den historiske og kulturelle konteksten, hvor tegn og symboler (altså språk og skrift) fungerer som verktøy for endring i menneskets interaksjon med dem (Cole & Scribner, 1978; Vygotsky, 1978). Studentene, gjennom utdanningsløpet og medfølgende kurs og emner (utviklende hendelser), har stadig fått internalisert erfaringer og kunnskap om svømme- og livredningsopplæring. Dette har skjedd først interpersonlig mellom seg selv, medstudenter og forelesere ved å aktivt arbeide med emnet, utføre praktiske øvinger og til slutt teste egne livredningskunnskaper. Dette vil, ifølge Vygotsky, medføre en intrapersonlig internaliseringsprosess hos studentene, hvor denne kompetansen og kunnskapen blir en del av studentenes egen atferd. Dette ser vi når studentene i 4. og 5. årstrinn beskriver hvilke kunnskaper de ønsker at elevene skal lære, og sammenlikner det med studentene fra 1. og 3. årstrinn. Den mer tekniske forståelsen av hvilke ferdigheter og prinsipper som elevene skal lære som studentene fra 4. og 5. årstrinn, tyder på at det har skjedd en internalisering av de eksterne omgivelsene. En kan argumentere for at studentene har oppnådd et høyere *faktisk* utviklingsnivå innen svømme- og livredningskompetanse enn studentene fra 1. og 3. årstrinn. Det er kanskje ikke et overraskende funn, men likevel tyder det på at utdanningen av lektorstudenter når det gjelder svømme- og livredningsopplæringen har hatt en reell og merkbar innvirkning i studentenes kompetanse og bevissthet.

Studentenes oppfatning av at svømme- og livredningsopplæring er blitt viktigere gjennom utdanningen kommer tydelig frem når studentene som har gjennomført fagdidaktikk 2 beskriver hvor bevisste de er over hvilken rolle de ønsker at det skal ha i sin egen undervisning. I11 beskriver eksempelvis at hun har blitt så engasjert i det selv at det er blitt noe hun diskuterer viktigheten av på egen fritid, med blant annet familien sin. Som vi var inne på i virksomhetsteori anses mennesket som høyst formbar, og dette ser ut til å være et eksempel på at studentene har blitt formet av deres omgivelser (deres utdanning, kurs og fagdidaktiske emner) og den sosiale konteksten (interaksjon med forelesere, undervisere og

medstudenter). Det understreker at oppfatningen av at svømme- og livredningsopplæringen er en viktig del av kroppsøvingsfaget har blitt en internalisert atferd hos mange av studentene som har gjennomført emnet.

At menneskets internaliseringsprosess er noe som stadig skjer gjennom flere utviklende hendelser, kan illustreres ytterligere med forskjellene i oppfatningen fra studentene i tidligere årstrinn, som ser ut til å ha et mye mindre bevisst forhold til svømme- og livredningsopplæringens plass i faget. Særlig kan en se på sitatet fra I3, som ikke har troen på at utesvømming kan gjennomføres og ikke helt skjønner tanken bak det. De som var de i tidligere årstrinnene har ikke interagert med svømming og livredning på lik linje med studentene fra 4. og 5. trinn. Dermed har de ikke oppnådd samme internalisering av kunnskaper og kompetanse knyttet til svømme- og livredningsopplæring. På denne måten er deres bevissthet omkring temaet ikke blitt en del av deres egen atferd, slik det var med studentene som hadde gjennomført emnet. Dette viser igjen det Vygotsky og virksomhetsteori fremhever – at utviklingen av mer komplekse atferder ikke er en biologisk prosess, men må sees i relasjon til menneskets miljø, omgivelser, kultur og menneskets interaksjon med dette. Utdanning knyttet til svømme- og livredningsopplæring, med mål om å utvikle lektorstudenters bevissthet og oppfatning av dets rolle i kroppsøvingsfaget, må derfor anses som sentralt for å oppnå regjeringens mål om å øke kvaliteten på svømmeopplæringen i skolen.

6 Implikasjoner og videre forskning

Som det kommer frem i analysen, virker det som svømming og livredning har hatt en begrenset rolle i studentenes egen skolegang på ungdomsskolen og videregående opplæring. Selv om flere av studentene ikke gikk på ungdomsskolen eller videregående under de reviderte kompetansemålene fra 2015, viser det likevel til et mangelfullt tilbud i skolen. Dette er på linje med tidligere forskning i norsk skole (Ipsos, 2013; Moen et al., 2018; Waagene et al., 2018). Kommuner, skoleeiere og lærere bør arbeide for å bevisstgjøre seg over målene med opplæringen, og legge til rette for at kroppsøvingslærere har muligheten til å utføre nødvendig undervisning. Særlig bør det arbeides med dette i ungdomsskolen, hvor det å utføre livredning i vann er et konkret mål. Det kan spekuleres i hva som er årsaken til livredningsundervisning ikke blir gjennomført, men ut ifra funnene i denne undersøkelsen og tidligere forskning ser det ut til å være et sammensatt problem. Rammefaktorer som skolens beliggenhet, logistikk og ressurser virker å være begrensende, samtidig som det ser ut til at det er behov for en kompetanseøkning hos kroppsøvingslærere innen dette temaet.

Ved å øke svømmedyktigheten, livredningskunnskapen og selvbergingssevnen til elevene i norsk skole, kan man redde liv. Målene om livredning og livberging er enda tydeligere i de nye læreplanene som trer i kraft fra 2020. Hvis svært mange lærere ikke føler seg kompetente nok til å undervise om det, vil det føre til liten endring i dagens undervisningspraksis. Ut ifra studentenes erfaringer gjennom fagdidaktiske emner og kurs omkring temaet, så man en klar økning i studentenes syn på egen kompetanse. Deres vurdering av egen evne til å undervise om svømming- og livredning i skolen ble også forbedret. Utdanningstiltakene som regjeringen og NTNU har satt til verks for å øke kvaliteten i svømme- og livredningsopplæringen, ser ut til å ha hatt en positiv innvirkning i studentenes kompetanse og bevissthet omkring temaet. Å legge til rette for kurs og videreutdanning av lærere om svømming- og livredning er derfor et steg i riktig retning for økt kvalitet på svømming- og livredningsopplæring i skolen. Det bør legges press på utdanningsmyndigheter for å bidra med mer ressurser til å realisere dette.

De fleste av studentene i denne undersøkelsen opplevde at de hadde tilstrekkelig kompetanse for å undervise om svømming og livredning etter gjennomføringen av de fagdidaktiske emnene. Likevel var det flere av studentene som ikke opplevde at de hadde

tilstrekkelig kompetanse. Dette gjaldt studenter som selv beskrev manglende eller lite erfaringer med svømming og livredning fra tidligere. Det er ikke godt nok hvis enkelte studenter, etter endt utdanning, ikke føler seg komfortable med å undervise om det.

Utdanningen av lærere bør ta høyde for slike ulikheter i kompetansenivå, og legge til rette for mer opplæringen og kurs til de studentene som ønsker det, eller opplever et behov for det. Et annet alternativ kan være videre oppfølging av skoler når studentene starter i arbeid som lærere. Økt kvalitet på svømme- og livredningsopplæringen gjennomgående i skolen kan også gi positive ringvirkninger på fremtidig utdanning av kroppsøvingslærere. Studenter som har fått tilstrekkelig utvikling av deres svømme- og livredningskompetanse i skolen, har potensialet til å få bedre læringsutbytte av fagdidaktiske emner og kursing senere i lærerutdanningen.

Det trengs mer forskning på temaet for å trekke mer generaliserbare konklusjoner. En interessant vinkling ville vært en longitudinell undersøkelse som målte studenters bevissthet, oppfatning og opplevelse av kompetanse over lengre tid, med de samme analyseenheterne. Dette ville gi tydeligere mål på effekten av kursingen og opplæringen av studentene, ved at en kan måle endring ved å sammenlikne dataene før og etter utdanningen. Med de nye læreplanmålene om svømming og livredning, særlig på ungdomsskoletrinnet, bør det også undersøkes implementeringen av disse i dagens skole, og undersøke hvilke utfordringer lærere og skoleeiere opplever for å kunne tilpasse lærerutdanningen og ressursfordelingen. Dette kan bidra til verdifull kunnskap om gjennomføringen av tiltakene til regjeringen om en økt svømmeopplæring i skolen.

Litteratur

- Berg, P. R. (2017). *Bør svømmeundervisning outsources?: en kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving* Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2447695>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*.
- Christiansen, T. S. (2018). *Innføring av nye kompetansekrav i svømming – erfaringer fra skoleledere, lærere og elever* Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2502962/Masterthesis_Christiansen.pdf?sequence=1
- Cole, M. & Scribner, S. (1978). Introduction. I *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (s. 1-14). Cambridge: Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Fossåskaret, E. & Aase, T. H. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G. (2017). Dårligst i Norden på svømmeopplæring. *Bedre Skole*, 29(4), 42-47. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Harjo, M. (2018). «Hvordan opplever lærere svømmeundervisningen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4. årssteget?»: En kvalitativ studie om konsekvenser av læreplanrevisjon for lærere som underviser i svømming på 4. trinn Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2504149>
- Imsen, G. (2010). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ipsos. (2013). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse* (Rapport Norges Svømmeforbund/GjensidigeStiftelsen). Hentet fra <https://svømming.no/nyheter/undersokelser-som-svommedyktighet/>
- Jensen, I. & Lode, S. S. (2018). *Svømmeopplæring i barneskolen* (Kommunerevisjonen i Oslo Rapport 01/2018). Hentet fra <http://www.frognersvømmeklubb.no/Oslokommune/Kommunerevisjonen01-2018SvommeopplaeringeniBarneskolen.pdf>
- John-Steiner, V. & Soubberman, E. (1978). Afterword. I *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (s. 121-133). Cambridge: Harvard University Press.
- Karlsdottir, R., Stefansson, T. & Gradovski, M. (2015). Virksomhetsteori og barns fysiske utvikling. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 23-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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), 301-313. <https://doi.org/10.25035/ijare.07.04.04>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Bedre svømmeopplæring* [Pressemelding nr. 73-16]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-svommeopplaring-i-skolen/id2509337/>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 - 2018). Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Moran, K. (2014). Can You Swim in Clothes? An Exploratory Investigation of the Effect of Clothing on Water Competency. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 8, 338-350. <https://doi.org/10.1123/ijare.2014-0060>
- NTNU. (u.å.-a). PPU4681 - Fagdidaktikk 2 - kroppsøving og idrettsfag. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/emner/PPU4681>
- NTNU. (u.å.-b). Water Competence. Hentet fra <https://www.ntnu.no/ilu/water-competence>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019* (SSB Rapport 2019/18). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laererkompetanse-i-grunnskolen--390746>
- Redningsselskapet. (2018). Drukningssstatistikk Desember 2018. Hentet fra https://www.redningsselskapet.no/content/uploads/2019/01/Drukningssstatistikk_RS_Desember-2018-1.pdf
- Redningsselskapet. (u. å.). Redningsselskapets drukningssstatistikk. Hentet 24.09.2019 fra <https://www.redningsselskapet.no/drukning/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2019). Fagdidaktikk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/fagdidaktikk>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stallman, R., Moran, K., Brenner, R. & Rahman, A. (2014). Swimming and water survival competence. I J. J. L. M. Bierens (Red.), *Drowning* (s. 197-206). Berlin: Springer.
- Stallman, R. K., Junge, M. & Blixt, T. (2008). The Teaching of Swimming Based on a Model Derived From the Causes of Drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4), 372-382. <https://doi.org/10.25035/ijare.02.04.11>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring* (Udir-8-2012). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Forsvarlig svømme- og livredningsopplæring i grunnskolen* (Udir-1-2008). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2008-Forsvarlig-svomme--og-livredningsopplaring-i-grunnskoleopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Svømme- og livredningsopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Individuell vurdering* (Rundskriv Udir-5-2016). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nno>
- Vienola, R., Gudmundsson, H. B. & Heinonen, K. (2016). Swimming ability and drowning prevention - do they have something in common? A nordic case study. *Injury Prevention*, 22(2), A97. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2016-042156.266>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. & Frederici, R. A. (2018). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2018* (NIFU rapport 2018:19). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2565301/NIFUrapport2018-19.pdf?sequence=1>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave ved lektorutdanning for kroppsøving og idrettsfag ved NTNU

Referansenummer

775523

Registrert

10.01.2020 av Marius Ekeberg - mariuek@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marius Ekeberg, marius.ekeberg@gmail.com, tlf: 94891346

Prosjektperiode

19.01.2020 - 31.05.2020

Status

27.01.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

27.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 26.01.2020.

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 27.01.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

14.01.2020 - 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 den 14.01.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

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 31.05.2020.

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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen 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 eventuelt 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!

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv om å delta i prosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Svømme- og livredningsopplæring i skolen:

Lektorstudenters kompetanse og didaktiske utfordringer”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilke oppfatninger og erfaringer lektorstudenter har ved realiseringen av målene i læreplanen knyttet til svømme- og livredningsopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave som inngår i studiet *Lektorutdanning i kroppsøving og idrett* ved NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Formålet med undersøkelsen er å kartlegge både ditt eget ståsted og bakgrunn som lektorstudent, hvilken erfaring du har med kroppsøvingsfaget og din oppfatning av svømme- og livredningsopplæring i skolen. Dine begrunnelser, erfaringer og innspill i forhold til muligheter, utfordringer og eventuelle begrensninger vil kunne gi verdifull kunnskap om hvordan lærerutdanningen legger til rette for kunnskap og kompetanse omkring svømme- og livredningsopplæring, og hvilke utfordringer opplæringen står ute for. Prosjektet ønsker også belyse hvilke tanker og erfaringer du har om læreplanmålene knyttet til *svømme- og livredningsopplæringen*, og eventuelt hvilke begrensninger du opplever i realiseringen av disse målene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU er ansvarlig for prosjektet. Veileder på dette prosjektet er amanuensis og seniorforsker Jan Erik Ingebrigtsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i dette prosjektet da du er student ved lektorutdanningen for kroppsøving og idrettsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et personlig intervju som vil ha en varighet fra 10-15 minutter avhengig av intervjubesvarelsene. Intervjuet vil innebære spørsmål om din utdanningsbakgrunn, din erfaring som elev i kroppsøvingsfaget og din opplevelse av, og erfaring med, realiseringen av målene om svømme- og livredningsopplæring i læreplanen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, som vil bli transkribert, anonymisert, og til slutt slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din rolle som student eller ditt forhold til arbeidsgiver(e) på noen som helst måte.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg (student) som vil ha tilgang til dine opplysninger. Veileder for prosjektet vil ha tilgang til de anonymiserte dataene.
- Navnet ditt og eventuelle kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste som er fysisk adskilt fra øvrige data. Lydopptakene vil bli lagret og behandlet på instituttets eget utstyr og servere. Dette gjøres for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine
- Det vil *ikke* være mulig å gjenkjenne deg som deltaker i publikasjonen. Alle stedsnavn, personlige opplysninger og andre identifiserbare markører vil bli anonymisert og/eller erstattet med fiktive navn eller opplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen slutten av mai. Etter endt forskningsprosjekt vil alle innsamlede data bli slettet.

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), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for sosiologi og statsvitenskap - NTNU ved veileder Jan Erik Ingebrigtsen (tlf. 73591767 eller e-post: jan.ingebrigtsen@ntnu.no) eller student Marius Ekeberg (tlf. 94891346 eller e-post: marius.ekeberg@gmail.com)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (tlf. 93079038 eller e-post: thomas.helgesen@ntnu.no)

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Jan Erik Ingebrigtsen
(Forsker/veileder)

Student Marius Ekeberg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Svømme- og livredningsopplæring: erfaringer fra lektorstudenter*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i et intervju som vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptaker.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. slutten av mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuperson: _____ Dato: _____

Studieår: _____ Kode: _____

Informasjon om studien

Fortelle kort om hva studien innebærer. Spør om de ønsker å se informasjonsskrivet igjen.
Presisere at jeg ønsker så ærlige og personlige svar som mulig. Minne dem om anonymitet.

<p>Del 1: <i>Innledede spørsmål</i></p> <p>Bakgrunn og erfaringer</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Hvor fysisk aktiv er du selv nå?<ol style="list-style-type: none">a. Hvordan var det før – drev du med noen idretter e.l.?2. Hvilke erfaringer har du med svømming fra ...<ol style="list-style-type: none">a. Ungdomsskole?b. Videregående?c. Fritiden?3. Hvilke erfaringer har du med livredning fra ...<ol style="list-style-type: none">a. Ungdomsskole?b. Videregående?c. Fritiden?4. Hvilke erfaringer har du med friluftsliv med tanke på temaet?<ol style="list-style-type: none">a. Eksempelvis om du er mye på tur langs sjø/elver/innsjøer, driver med vannbaserte aktiviteter/idretter (padling, surfing etc.)
<p>Del 2: <i>Dybdespørsmål om erfaringer fra egen skolegang</i></p>	<ol style="list-style-type: none">5. <i>Hvis informanten hadde svømming i sin skolegang:</i> Kan du fortelle litt om hvordan svømmeundervisningen ble organisert i ...<ol style="list-style-type: none">a. Ungdomsskolen?b. Videregående?<ol style="list-style-type: none">i. <i>Nøkkelord:</i> antall lærere? sted (basseng/utendørs)? omfang (tid?), eksterne instruktører?6. <i>Hvis informanten hadde livredning i sin skolegang:</i> Gjennomførte dere livredning i vann utendørs på ...<ol style="list-style-type: none">a. Ungdomsskolen?b. Videregående?<ol style="list-style-type: none">i. <i>Oppfølgingsspørsmål:</i> klær på? Annet utstyr (tørdrakt/våttrakt)?
<p>Del 3: <i>Tanker og oppfatninger om svømme- og livredningsopplæring i skolen</i></p>	<ol style="list-style-type: none">7. Hva tenker du om svømmeopplæringens rolle i kroppsøvningsfaget?8. Hva tenker du om livredning i vann i forhold til kroppsøvningsfaget?<ol style="list-style-type: none">a. Hva mener du er viktig at elevene lærer seg i livredningsopplæringa?

	<p>9. Hvilken kompetanse mener du læreren bør ha for å kunne undervise om ...</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Svømming? b. Livredning? <p>10. Hvilke utfordringer tror du at du selv kommer til å oppleve i tilknytning til ...?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Svømmeundervisning? b. Livredningsundervisning? <ol style="list-style-type: none"> i. <i>Nøkkelord:</i> sikkerhet, beliggenhet, elevtetthet, kostnader, ressurser, elevforutsetninger, planlegging, timetall, ... <p>11. Føler du at du har nok kompetanse til å undervise om svømming- og livredning i skolen nå?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Dette spørsmålet blir erstattet med spørsmål 15 av de som er i 4. og 5. årstrinn</i>
<p>Del 4: Erfaringer med svømme- og livredning i utdanningsløpet</p>	<p>Spørsmål 12-15 stilles kun til dem som har gjennomført svømme- og livredningsopplæring i sitt utdanningsløp</p> <p>12. Hva slags oppfatning av svømme- og livredningsopplæring hadde du før du gjennomførte opplegget?</p> <p>13. Bidro opplegget til en annen oppfatning av svømme- og livredningsopplæringens rolle i skolen?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. På hvilken måte? Utdyp. b. Hvordan vil du undervise om svømming- og livredning selv? <p>14. Hvilke tanker har du om svømme- og livredningsopplæringen du hadde i utdanningsløpet?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Lærerikt? <p>15. Etter opplegget, føler du at du har nok kompetanse til å undervise om ...</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Svømming? b. Livredning? <ol style="list-style-type: none"> i. Hva burde/kunne vært annerledes? ii. Var det noe du ønsket du lærte mer om i tilknytning til dette temaet?
<p>Del 5: Avrundende spørsmål</p>	<p>16. Har du noe mer å tilføye?</p> <p>17. Er det noe du lurer på?</p> <p>Tusen takk for at du stilte til intervju!</p>

Vedlegg 4: Beskrivelse av informanter

Tabell 4.1 Beskrivelse av utvalg (n = 13, hvorav 7 menn og 6 kvinner)

Kode	Kjønn	Årstrinn	Alder	Erfaring fra fritid	Erfaring fra ungdomsskole	Erfaring fra videregående
I1	Mann	Første	23	Fiske langs elv	Svømming i basseng annenhver uke. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.
I2	Kvinne	Tredje	24	Padlet kajakk, har våttkort	Svømming i basseng, svømmeferdigheter. Ingen livredning	Svømming i basseng, svømmeferdigheter. Litt livredning i basseng.
I3	Mann	Tredje	25	Drev med svømming i tre-fire år. Gikk folkehøgskole med blant annet kajakk, padling og rafting	Ingen svømming. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.
I4	Mann	Tredje	23	Drevet mye med kajakk, mye i nærheten av vann	Ingen svømming. Ingen livredning	Svømming i basseng, svømmeferdigheter. Livredning i forhold til kajakkture.
I5	Kvinne	Tredje	24	Gikk årsstudium friluftsliv, fikk kurs i livredning i forhold til kajakk/kano.	Svømming i eget basseng på skolen annenhver uke, mest lek og teknikk. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.
I6	Kvinne	Fjerde	24	Badet mye, vokst opp ved innsjø.	Svømming i basseng, mest lek og teknikk. Litt livredning i basseng.	To-tre ganger i svømmehall. Livredning i forbindelse med kanotur.
I7	Mann	Fjerde	24	Badet mye, vokst opp i nærheten av vann.	Svømming i basseng. Livredning i basseng.	Svømming i basseng. Livredning i basseng. Livredning i forbindelse med kanotur.
I8	Kvinne	Fjerde	25	Jobb som badevakt, relaterte kurs og erfaring.	Svømming i basseng, lek og teknikk. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.
I9	Mann	Fjerde	25	Minimalt, badet litt på sydenturer.	Ingen svømming. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.
I10	Kvinne	Fente	28	Minimalt utenom bading.	Svømming i basseng annenhver uke, mest lek og teknikk. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.
I11	Kvinne	Fente	25	Glad i å bade, vært i kano, komfortabel i vann.	Ingen svømming. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.
I12	Mann	Fente	28	Jobbet i Redningselskapet og Forsvaret, undervist om svømming og livredning i skolen, glad i å bade.	Ingen svømming. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.
I13	Mann	Fente	25	Minimalt utenom bading ved vann.	Ingen svømming. Ingen livredning.	Ingen svømming. Ingen livredning.

