

Cecilia Linnea Jonsson

Från kurs till praktisk verksamhet i utesimning

Balansen mellom læreres opplevda kompetens
och barriärer i skolans verksamhet

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

Juni 2022

Cecilia Linnea Jonsson

Från kurs till praktisk verksamhet i utesimning

Balansen mellan lärares upplevda kompetens och
barriärer i skolans verksamhet

Masteroppgave i Lektorutdanning for kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Jan-Erik Ingebrigtsen
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammandrag

Vidareutbildning av lärare är en central del av skolans utvecklingsverksamhet. I takt med införandet av nya kompetensmål i ämnet kroppsövning, förväntas det att simundervisningen i större grad ska föregå utomhus i naturliga miljöer. Nya kompetensmål kräver nya färdigheter bland lärarna. Detta har resulterat i att man nu satsar på kompetensutveckling bland norska kroppsövningslärare. Denna studie tar utgångspunkt i en specifik kursverksamhet som genomförts i Trondheim hösten 2021 och våren 2022. Syftet är att få svar på om detta kompetensutvecklande tilltag är tillräckligt för att få fler lärare att genomföra utesimning i ämnet kroppsövning. Med en teoretisk förankring i Vygotskys verksamhetsteori undersöker denna studie hur lärares kompetens utvecklas genom deltagande i olika former för verksamheter. Både i form av tidigare erfarenheter och genom deltagande i kursen. Mänsklig verksamhet föregår alltid innanför sociala och kulturellt utformade normer och principer. Därmed ger teorin en förståelse på hur lärares senare praxis utformas och påverkas av olika sociokulturella faktorer i omgivningen. Studien är baserat på en kvalitativ forskningsdesign där data har inhämtats genom deltagande observation under kursverksamheten, efterföljt av sju semistrukturerade intervjuer med lärare från både barnskola och ungdomsskola.

Resultaten visar att tidigare erfarenheter och upplevd egenkompetens på området var viktiga faktorer för de lärare som hade genomfört utesimning med egna elever. Informanterna beskriver hur kursen har försett dem med relevant pedagogisk och didaktisk kompetens, i ett socialt och professionellt miljö. Samtidigt som många lärare uttrycker osäkerhet runt egen kompetens även efter genomförd kurs. I datamaterialet framträder barriärer såsom: brist på kollegialt samarbete, för lite resurser och lite stöd från skolans ledning för att få till nödvändiga ändringar i egen undervisning. Studien indikerar att det krävs ett tydligare fokus på hur skolorna ska förvalta denna kunskap i efterhand efter genomförd kurs. Framförallt krävs det tätare samarbete mellan lärare och skolans ledning. Man bör också i större grad tillrättalägga för mer kollegialt samarbete mellan kroppsövningslärarna, för att realisera målsättningen om mer utesimning i skolans verksamhet. Balansgången mellan egenkompetens och uppfattade barriärer i skolans verksamhet ser därmed ut att avgöra om lärare implementerar denna kunskap i egen undervisning eller inte.

Abstract

Professional development is a crucial element of every educational improvement. In 2020, the Norwegian government introduced the new curriculum in physical education (PE), where teachers now are expected to move more of the traditional swimming practice outdoors. This new form of teaching demands a new form of expertise and has resulted in different local ventures to increase the water competence among Norwegian PE teachers. This study examines a specific professional development course in Trondheim that took place in September 2021, and March 2022. The purpose of the study was to find out if this skill developmental intervention would be enough to make more teachers implicate outdoor swimming in their own teaching practice. With Vygotsky's sociocultural activity theory as a framework, the study investigates how teacher develop competence through engagement in different activities throughout the lifespan. Human activity occurs and are shaped through specific social and cultural patterns. Hence, the theory provides a constructivist understanding in how teachers develop their own practice, with influence from sociocultural factors in their environment. This study is based on a qualitative research design, where data has been collected through participating observation; followed by seven semi structured interviews with teachers from both elementary- and middle school.

The study reveals that earlier experiences and perceived competence are essential factors among the teachers who have implemented outdoor swimming. Informants describe that the course has provided them with relevant pedagogical and didactical competence in a social professional environment. However, some teachers still express uncertainty regarding their own competency to teach outdoor swimming, even after going through the course. The data also reveals the lack of teacher collaboration; necessary resources; and support from the school management to manage to revise their current PE teaching practice. This study emphasizes the necessity for schools to develop a local strategy on how to administer and develop this new knowledge, also after the intervention. More efficient collaboration between PE teachers and school management is essential. PE teachers also need more opportunities and arenas for teacher collaboration, in order to realize the goal to implement more outdoor swimming in Norwegian schools in the future. The balance between perceived competence and barriers in the school culture seems to decide whether teachers chooses to implement new swimming practices or not.

Förord

Det sägs att tiden går fort när man har roligt. Det är väl ungefär det jag kan konstatera efter snart sex års studier här på NTNU i Trondheim. Det har varit en intressant, lärorik och underhållande resa som sakta men säkert börjar närma sig sitt slut. Detta avslutande arbete har på många sätt gett mig viktig kunskap och inblick i min kommande yrkeskarriär som lärare. Både i förhållande till att reflektera runt själva kärnan i skolans verksamhet som omfattar lärandets natur, hur vi tillägnar oss kunskap och vilka faktorer som påverkar detta. Men också synen på lärande som en kontinuerlig process som föregår genom hela yrkeslivet. Denna förståelse och nya insikt i skolutveckling och kompetensutveckling bland lärare, blir en viktig lärdom för min framtida yrkesroll, där jag nu har förstått betydelsen av den sociala gemenskapen i detta arbete.

Bakom varje färdigutbildad student står ett lag som förtjänar extra uppmärksamhet och tack för sina insatser. Jag vill först och främst rikta ett stort tack till Egil Galaaen Gjølme på NTNU, som bidragit till mitt eget intresse för vattenkompetens, och som gett mig ovärderlig tillgång till kursverksamheten och dess innehåll. Jag vill också rikta ett särskilt stort tack till samtliga informanter som tagit sig tid till att dela deras personliga beskrivningar och erfarenheter på detta viktiga tema, som förhoppningsvis kan ge oss ny kunskap för att fortsätta utvecklingen med skolans simundervisning i framtiden. Med hjälp av vägledning och kloka ord från Jan-Erik Ingebrigtsen på NTNU, har detta projekt genomgått en enorm resa det senaste året. Tack för goda insikter, reflektioner och inspel och för att du hela tiden trott på min förmåga att ro detta projekt i land.

Sist men inte minst vill jag tacka nära och kära, för att ni stöttar hejar och peppar i vått och torrt. Tack mamma och pappa för att ni tagit hand om vår fyrbenta vovvsing och gett henne den uppmärksamhet hon förtjänar. Ett enormt stort tack går också till gänget på studiesalen som har delat skratt, frustration och oändligt många kaffeliter genom denna hårda prövning. Utan er ville detta projekt aldrig ha kommit i mål. Nu fortsätter vi på denna resa som kallas för livet, men först en välförtjänad och efterlängtd semester i sann läraranda.

Trondheim, juni 2022

Cecilia Linnéa Jonsson

Innehållsförteckning

Sammandrag	V
Abstract	VII
Förord	IX
1. Inledning	1
1.1 Problemformuleringar:	3
2. Beskrivning av kursverksamhet i "Water competence"	4
3. Tidigare studier	5
3.1 Individuell kompetensutveckling	5
3.2 Betydelse av individens tidigare verksamhet	8
3.3 Skolan som en lärande och social verksamhet	8
4. En teoretisk förståelse av människans verksamheter	11
4.1 Skolan som verksamhetssystem	14
4.1.2 Kroppsövning som egen verksamhet	14
4.1.3 Utesimning: ny form för verksamhet i ämnet kroppsövning	15
5. Forskningsmetod	17
5.1 Studiens forskningsdesign	17
5.2 Vetenskapsteoretisk betraktning	17
5.3 Kvalitativa tillnärmningar	19
5.3.1 Intervju som metod	19
5.3.2 Observationer i fältet	20
5.3.3 Intervjuguide	21
5.3.4 Tillgång på fält och urval	22
5.3.5 Genomförande av intervjuer	23
5.3.6 Analys av data	25
5.3.7 Forskningskvalitet och trovärdighet	28
5.3.8 Forskningsetiska betraktningar	30

6. Kompetensutveckling genom praktisk verksamhet	32
6.1 Lärares tidigare verksamheter	32
6.2 Kompetensutveckling under kursperioden	35
6.3 Lärande som en social verksamhet	41
7. Uppfattade möjligheter och barriärer i skolans verksamhet	45
7.1 Kollegialt samarbete	46
7.2 Stöd från skolans ledning	48
7.3 Resurser och verktyg i ämnet kroppsövning	50
8. Sammanfattande diskussion: Vad ska till för att genomföra?	53
Litteratur	60
Bilagor	65
Bilaga 1: Presentation av det kvalitativa urvalet	65
Bilaga 2: E-post till lärare	67
Bilaga 3: Informationsbrev till lärare	68
Bilaga 5: Godkännande från NSD	71
Bilaga 6: Intervjuguide	72

1. Inledning

”Fredag ettermiddag var tilstanden fortsatt alvorlig for de to brødrene på 17 og 20 år som ble hentet opp av Nidelven i Trondheim torsdag” (Adresseavisen, 2018)

Det var här allting började. En solig sommardag i maj 2018 när den första värmen hade nått Trondheim och människor flockades ute för att njuta av sommarens första antåg. Lite visste jag och min väninna att denna idyll brått skulle få en ny vändning. Vi, tillsammans med många andra, blev ögonvittnen till en tragisk drunkningsolycka i Nidelven där två bröder drogs under ytan av den starka vårflo den. Efterspelet och frågorna som dök upp i efterhand var många. Hur gick de för de drabbade? Kunde vi ha gjort något annorlunda? Vilken typ av kompetens är det egentligen som krävs för att förhindra att liknande olyckor sker på nytt? Min handlingsförklaring och upplevda brist på kompetens i denna situation, blev startskottet på ett nytt intresse för säkerhet runt vatten och vad varje enskild individ kan bidra med för att förhindra nya olyckor på sikt.

Olyckor liknande denna är på många sätt inte unikt i Norge, och statistiken visar att de flesta drunknar utomhus (Redningsselskapet, 2021b). Detta har väckt ett nationellt intresse för en revidering av simupplärningen i skolan. I de nya kompetensmålen i kunskapslyftet (LK20) inkluderas ett större fokus på utesimning-, och livräddning, med mål om att förebygga drunkningsolyckor bland befolkningen på sikt. År 2020 infördes dessa kompetensmål med mål om att få ett ökat fokus på säkerhet kopplat till olika vattenaktiviteter. Dagens elever ska i större grad få öva sig på situationer både i bassäng men också i mer naturliga omgivningar utomhus (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Mycket av detta nya innehåll är baserat på forskningen och utvecklingen innanför området ”water competence”. Där internationella forskare argumenterar för att utveckla en holistisk tillnärmning till simundervisning, och att denna i större grad bör utarbetas i tråd med empiriska drunkningsförebyggande tilltag (Moran, 2013; Quan et al., 2015; Stallman, Moran, Quan & Langendorfer, 2017). Med detta som allmänskunskap bland både elever och lärare, var tanken att samhället ville stå bättre rustat mot liknande olyckor som jag själv bevittnat några år tidigare.

För att i större grad realisera och genomföra dessa kompetansmål har det satsats stort på kompetensutveckling innanför området utesimning bland lärare i Trondheims kommun. Detta är en del av regeringens nya satsning ”decentraliserad kompetensutveckling”. Denna satsning ska i större grad tillrättalägga för att skolor, kommuner och fylkeskommuner i samarbete med högskolor och universitet ska utarbeta kvalitetsutveckling lokalt (Meld. St. 21 (2016-2017)). I Trondheims regionen har arbete med kompetensutveckling innanför vattenkompetens och utesimning letts av institutet för lärarutbildning på Norges Teknisk Naturvetenskapliga universitet, NTNU. I ett samarbete mellan NTNU och Trondheim kommunen, har man sen en tid tillbaka, erbjudit kroppsövningslärare att delta på organiserad kursverksamhet innanför temat vattenkompetens och utomhussimning- och livräddning. Målet är att lärarna genom denna kursverksamhet ska utöka sin individuella kompetens på området ”water competence”. Men också utveckla kompetens som pedagoger och lärare, för att bli trygga förmedlare av utomhussimning och vattenkompetens ute i skolorna.

Kursen tar utgångspunkt i en slags aktiv pedagogik där man önskar att lärarna ska lära genom att erfara. En stor del av kursen, som också är unikt, är därför fokus på den praktiska verksamheten. Detta kan spåras tillbaka till tankar som vi finner innanför verksamhetsteori, som förser oss med en konstruktivistisk förståelse på hur individer utvecklar och konstruerar sin förståelse genom interaktion med olika sociala verksamheter i sin omgivning. Genom den praktiska verksamheten påverkas individens inre och externa verksamheter, som leder till en serie av olika kognitiva utvecklingsprocesser (Vygotsky, 1978). Erfarenhet och praktisk verksamhet står därmed centralt i vårt sätt att förstå och samhandla med vår omgivning. Detta föregår alltid i en social kontext, där sociala, kulturella och historiska aspekter spelar en avgörande roll för människans handlingar innanför en given verksamhet. Skolan kan argumenteras för att vara ett eget verksamhetssystem där lärares praxis påverkas av egna erfarenheter och färdigheter, men också av den interna kultur som råder innanför skolans specifika system (Engeström, 2008; Hansson, 2013). För att förstå den ändring som nu är i färd med att ske i ämnet kroppsövning, riktar vi därför ett särskilt fokus på hur lärares kompetens och intern kultur på skolan påverkar denna ändringsprocess.

Att delta på kurs och att vidareutbilda lärare är en viktig del av skolverksamhetens utvecklingsarbete (Kunnskapsdepartementet, 2011). Baserat på tidigare forskning verkar det däremot inte som att extern kurs är tillräckligt för att förändra lärares undervisningsmetoder (Armour & Yelling, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Ko, Wallhead &

Ward, 2006) Att satsa på olika kompetenshävande tilltag i skolan är i utgångspunkten positivt. Men den stora frågan är om vi i nog stor grad evaluerar vilken effekt dessa tilltag faktiskt har, och vilken typ av kompetens som individerna förvärvar genom denna kursverksamhet. Verksamhetsteorin bidrar därmed med ett teoretiskt ramverk för att förstå hur lärare tillägnar sig kompetens genom praktiskt verksamhet. Men också hur strukturer i skolans interna verksamhetskultur, kan bidra till att påverka införandet av denna nya kunskap. Utifrån detta har det utformats två relevanta forskningsfrågor som ska diskuteras närmare:

1.1 Problemformuleringar:

1. *Kan individuell kompetensutveckling bland lärare bidra till mer utesimning i skolan?*
2. *Vilka barriärer i skolans verksamhet påverkar denna ändring av praxis?*

Syftet med denna studie är alltså att undersöka närmare vilken betydelse denna kursverksamhet, har haft för de deltagande lärarna. Både med tanke på utveckling av egen kompetens och inkorporering av innehåll i egen praxis. Men också att undersöka vilka faktorer lärarna menar försvårar detta arbete. Data samlades in genom deltagande observation i fältet under två separata kurstillfällen i september 2021 och april 2022. Under dessa dagar fick jag observera lärarna utforska egen vattenkompetens, samt delta i fältsamtal och diskussioner med både lärare och kursarrangörer. Mellan dessa två kurstillfällen genomfördes sju semistrukturerade intervjuer med kursdeltagarna för att få djupare insyn i deras erfarenheter med kursen. Målet med dessa samtal var att komma närmare in på kärnan av hur dessa lärare beskriver att kursen har påverkat dem, om denna kursverksamhet har bekräftat eller ändrat deras sätt att arbeta med temat utesimning- och livräddning ute i skolorna.

2. Beskrivning av kursverksamhet i "Water competence"

Kursverksamheten som lärarna har genomgått i Trondheim har föregått under två separata tillfällen. Mellan dessa kurstillfällen har lärarna fått en läxa där de ska utarbeta en egen HMS- och undervisningsplan för utesimning. Båda kursdagarna har följt en tvådelad struktur. Första del av dagen bestod av en teoridel inomhus med fokus på att aktualisera och presentera utesimning i skolans verksamhet i tråd med gällande läroplan. Här får lärarna öva sig på att använda olika didaktiska verktyg samt att utforma HMS-planer med fokus på förebyggande säkerhetsarbete. Man lägger också fokus på erfarenhetsdelning och diskussioner mellan grupperna. Andra del av dagen består av praktiska aktiviteter ute, där lärarna ska öva, utforska och testa egen vattenkompetens i kända och okända miljöer i öppet vatten.

Genom fältsamtal med kursinstruktör Egil Galaaen Gjørme, förste lektor och ämne-ansvarig för kroppsövnings och idrott på NTNU, kommer en bakomliggande filosofi till projektet tydligt fram. Förutom att ge lärare teoretiska kunskap och praktiska erfarenheter handlar kursen också om att skapa en professionell mötesplats där lärarna kan samarbeta och utväxla erfarenheter och idéer med varandra. Något som han menar är ett viktigt aspekt för att utveckla lärarnas praxis. De praktiska momenten har ett särskilt fokus i kursverksamheten, med utgångspunkt i en slags aktivitetsbaserad och utforskande pedagogik med fokus på lärande genom erfarenhet. Innehållet i dessa aktiviteter tar utgångspunkt i element från norska paddlingsförbundets introduktionskurs till livräddning (Norges Padleforbund, u.å). Samtidigt som det teoretiska fundamentet för dessa aktiviteter är inspirerat av arbetet av Stallman et al. (2017) som beskrivs närmare i avsnittet nedan.

Kurs 1 (September 2021): Utomhus i Trondheimsfjorden, Ilsvika. Stations- och grupparbete kopplat till fyra olika stationer med fokus på olika vattenkompetenser: självräddning, livräddning, sök av livlös person, förlängd arm, säker ingång och utgång. Grupperna arbetar parallellt med varandra och förflyttar sig fritt mellan de olika stationerna efter genomförda aktiviteter.

Kurs 2 (mars 2022): Utomhus på Kyvannet med tema iskompetens. Lärarna arbetar i par med att genomföra fem olika arbetsuppgifter för dagen: Träna på färdigheter kopplat till att säkra elev som ska gå igenom isen, att säkert ta sig i och ur isvak på egen hand, komma upp ur isvak med hjälp av andra, laga ett z-drag, samt skifte av kläder utomhus.

3. Tidigare studier

Att ha solid kunskap om teori och tidigare forskning är essentiellt för att utforma precisa forskningsfrågor som man önskar att finna svar på (Ringdal, 2001). Att genomföra goda litteratursök i början av projektet är därmed en viktigt arbete, för att placera projektet i ett etablerat forskningsfält. I litteratursöket till denna studie har jag primärt använt mig av databasen Oria, BIBSYS och Google Scholar. Syftet med kapitlet är att presentera existerande kunskap och forskning på fältet som är relevant för studiens tema och problemformuleringar. Dessa områden omfattar bland annat befintlig kunskap om: kompetensutveckling i skolan (vad som påverkar kompetens och vilka kompetenser man önskar att kroppsövningslärarna skal lära), skolan som en lärande verksamhet och interna faktorer som påverkar den individuella lärarens arbete. Denna befintliga kunskap vill därmed spela en viktig del i att förstå faktorer som påverkar övergången mellan att delta på kurs och att implicera ny kunskap i skolans verksamhet.

3.1 Individuell kompetensutveckling

Kompetens och kompetensutveckling är en central komponent innanför skolans verksamhet. Kompetens begreppet refererar till en förmåga att kunna tillägna sig och använda kunskap och färdigheter till att mästra utmaningar och lösa uppgifter i kända och okända sammanhang. Samt att visa förståelse och en förmåga till reflektion och kritiskt tänkande (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Genom strategin ”kompetanse for kvalitet” har den norska regeringen beskrivit hur man önskar att stärka elevernas lärande och motivation genom att öka lärares kompetens (Kunnskapsdepartementet, 2011). Genom vidareutbildning önskar man därför att utöka lärares ämneskunskap, men också deras didaktiska och pedagogiska kompetens. Dessa tre komponenter har tidigare beskrivits som primära källor till lärarens professionella kunskapsbas (Schulman, 1987). Ämneskunskap handlar om att ha en forskningsbaserat fördjupning innanför sina ämnen, som gör läraren mer kunskapsrik, fri och trygg i förmedling av innehåll till elever. Pedagogisk och didaktisk kompetens handlar om förmågan att kunna planera, genomföra och evaluera undervisningen med utgångspunkt i elevgruppen och dennes behov (Meld. St. 030 (2003-2004); Utdanningsforbundet, 2021). Syftet med denna satsning handlar alltså om att ge lärare möjlighet till vidareutbildning som skal bidra till individuell och professionell utveckling i gemenskap med andra. Skolans innehåll är i stadig utveckling, på samma sätt som samhället är i stadig förändring. För att ge eleverna den bästa undervisningen måste alltså även

kroppsövningslärare få en kontinuerlig professionell och forskningsbaserad uppdatering. Denna kurs var därför ett välkommet inslag för många av deltagarna.

Det har visat sig att behovet för ett kompetenslyft innanför simundervisningen i skolan är stort. I en brittisk studie undersökte man sambandet mellan kroppsövningslärares formella utbildning och deras senare upplevda undervisningskompetens i ämnet (Morgan & Bourke, 2005). Många av de engelska grundskolelärarna rapporterade att de inte känner sig kompetenta nog att undervisa i kroppsövning. Samt att just simning och vattenrelaterad aktivitet var områden där lärarna kände sig mest osäkra och minst kompetenta. I en kartläggning av norska skolors simundervisning år 2018 visade det sig att 11% av de tillfrågade skolorna genomförde sim- och livräddningsupplägg utomhus. 43% av skolorna i denna studie efterlyste bättre kompetens för lärare som ska undervisa innanför simning. På frågan om skolan saknade kompetenshävande åtgärder innanför simupplärningen svarade 43% ”JA” (Waagene, Vaagland, Larsen & Federici, 2018). Dessa studier indikerar att behovet för ett kompetenslyft innanför simupplärningen är efterfrågat. I ett försök att möta skolornas behov har norska Kunnskapsdepartementet gjort en nationell satsning på att utveckla en hemsida och digital lärandeplattform (Nasjonalt senter for mat- helse og fysisk aktivitet, 2021). Målet med denna hemsida är att ge skolorna bättre möjligheter för att tillrättalägga och utföra trygg simundervisning i tråd med gällande läroplan.

Specifik vattenkompetens

Målet med de nya läroplanerna i den norska skolan är att göra eleverna bättre rustade för att hantera flera olika typer av vattenelement i varierade miljöer. Internationellt sett infaller detta under konceptet ”water competence”. Själva begreppet ”myntades i mitten på nittioalet (Langendorfer & Bruya, 1995) och syftet var att skapa en mer holistisk tillnärmning och förståelse av varför individer drunknar och vilka färdigheter som krävs för att kunna färdas tryggt i vatten. Vattenkompetens definieras som: ”*The sum of all personal aquatic movements that help prevent drowning as well as the associated water safety knowledge, attitudes, and behaviors that facilitate safety in, on, and around water*” (Moran, 2013, s. 4). Med denna definition kan vi se att det mer traditionella begreppet ”simkunnighet” bara är en av många kompetensområden som är avgörande för att vara trygg i olika vattenmiljöer. Till skillnad från att fokusera på att vara simkunnig som mer handlar om tekniska färdigheter kopplat till simning (såsom koordinering av armar och ben, att kunna flyta och orientera sig i vattnet), inkluderar konceptet vattenkompetens en bredare spektrum av färdigheter, kunskap och hållningar. Förutom tekniska och praktiska sim färdigheter, inkluderar modellen även kognitiva

komponenter såsom: hållningar, värderingar och riskbedömning. Samt kompetens att kunna agera i olika nödsituationer i varierade miljöer. Stallman et al. (2017) har i sitt arbete gått igenom befintlig litteratur på området för att identifiera vilka fysiska, kognitiva och affektiva kompetenser som bidrar till en individs totala vattenkompetens. I studien önskade man att identifiera specifika nyckelelement, finna empirisk stöd för dessa samt att föreslå utvecklingsområden för framtidens forskning på fältet. I denna litteraturgenomgång identifierade man femton olika kompetensområden (se figur 1.1 nedan). Utifrån denna empiri utvecklade forskarna en modell för vår förståelse av konceptet vattenkompetens. Författarna argumenterar för att ett flertal av dessa kompetensområden är kritiska att kunna utföra stegvis, eller simultant, både i ett förebyggande arbete men också för att kunna hantera risksituationer när de uppstår. I denna kursverksamhet har man lagt särskilt fokus på nio av de femton ovan nämnda kompetensområdena däribland: säker nedstigning, andningskontroll, att vila i vattnet, öppet vatten, använda flytobjekt, simma med kläder, säker ilandstigning, riskhantering och igenkänna och rädda person i nöd.



Figur 1.1 Modell för relevanta kompetensområden innanför "Water competence". Ursprunglig modell och skandinavisk översättning: (Drowning Prevention Auckland, 2021; Galaaen Gjølme & Grydeland, 2021).

3.2 Betydelse av individens tidigare verksamhet

Kompetens utvecklas genom hela livet, och vår kunskap bygger i stor grad på tidigare erfarenheter som vi har förvärvat. Detta faktum gör sig också gällande i förhållande till lärares undervisningspraxis, där tidigare erfarenheter ser ut att spela en viktig roll i förhållande till utformning och val av innehåll i undervisningen. I en engelsk studie önskade man att kartlägga vilka faktorer som påverkade lärares tolkningar och implementering av gällande läroplan och kompetensmål i kroppsövning (Curtner-Smith, 2006). I denna studie kom man fram till att faktorer som kön, utbildning och tidigare erfarenheter var avgörande faktorer för lärares undervisningspraxis. Mer specifikt nämnde författarna att erfarenheter från lärarjobbet, eget idrottsdeltagande och erfarenheter från kroppsövning under egen skolgång spelade en viktig roll i lärarnas arbete. Morgan & Hansen (2008) argumenterar också i sin studie för att lärares tidigare erfarenheter spelar en essentiell roll för utveckling av praxis. Genom egen skolgång eller senare utbildning, förvärvar individen erfarenheter som är direkt avgörande för om läraren väljer att fokusera på en specifik aktivitet i egen undervisning med elever. I en norsk studie visade det sig att kursverksamhet hade ett statistiskt positivt samband med lärarna som hade genomfört utesimning i skolan (Johansen, 2020). Dessa studier indikerar att tidigare erfarenheter särskilt från egen skolgång, med aktiviteter generellt och formell utbildning spelar en viktig roll för lärares självförtroende och huruvida man önskar att implicera detta i egen undervisning.

3.3 Skolan som en lärande och social verksamhet

Det finns många faktorer som är med och påverkar hur lärare tillägnar sig ny kunskap och utvecklar egen undervisningspraxis. Hargreaves (2000) argumenterar bland annat för att, om vi faktiskt önskar att förstå vad och varför lärare gör som de gör i egen undervisning, måste man också förstå den omgivning och yrkeskultur som läraren är en del av. Tidigare forskning har bland annat indikerat att faktorer såsom: lärarsamarbete, stöd från skolans ledning samt skolpolitik & skolmiljö som essentiella faktorer i denna process (Day, Sammons & Stobart, 2007; Imants & van Veen, 2010; Louws, Meirink, van Veen & van Driel, 2017). Just fokus på skolledning och rektorers betydelse för skolan som lärande verksamhet har också påpekats av McLaughlin og Talbert (2001): *“For better or worse, principals set conditions for teacher community by the ways in which they manage school resources, relate to teachers and students, support or inhibit social interaction and leadership in the faculty, respond to the broader policy context, and bring resources into the school”* s. 98. Utifrån denna förståelse så formas lärares

praxis av ett flertal olika sociala komponenter i skolans verksamhet. Vi kan därmed inte förstå den individuella lärarens arbete som en isolerad ö i skolans verksamhet. Framförallt då andra kollegor och skolans ledning kontinuerligt lägger föringar och premisser som påverkar lärarens arbete.

3.3.1 Den sociala gemenskapen i skolans verksamhet

Tidigare ansågs läraren vara en ensamvarg vars arbete präglades av individualism och autonomi. Där andra varken hade insyn eller stor påverkan på det som skedde innanför klassrummets väggar (Hargreaves, 2000; Imsen, 2016). Modernare skolforskning har däremot visat att man i större grad bör satsa på kollegialt samarbete och att utveckla kollaborativa skolverksamheter (Hargreaves, 2019; Imsen 2016). Lärarsamarbete har visat sig ha både positiv effekt på elevernas lärandeutbyte. Samtidigt som kollaborativa arbetsplatser har visat sig bidra till att lärarna känner sig bättre på ett personligt plan, bättre på sitt arbete och förser dem med möjligheter att lära av varandra (Johnson, 2003). På ett personligt plan verkar kollega samarbete öka individens arbetsmoral och motivation och minskar känslan av isolation (A. Hargreaves, 2019; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Bland kroppsövningslärare ser kollegesamarbete ut att fylla en viktig funktion för lärarnas motivationen för att undervisa i ämnet (MacPhail & Hartley, 2016). Samtidigt som de också beskriver att innehållet i undervisningen blir bättre. I samma studie poängterar dock många kroppsövningslärare att de upplever lite kollegialt samarbete i ämnet. Samt att de får lite, eller inget, stöd från andra kroppsövningslärare (ibid). Resultatet blir att många lärare står ensamma i att lösa pedagogiska utmaningar och didaktiska frågor som dyker upp i arbetsvardagen.

Att utveckla egen kompetens och kunskap i gemenskap med kollegor bidrar till en bra samarbetskultur. Denna kollektiva skolkultur bidrar i sin tur till en positiv utveckling för skolans lärande miljö (Kunnskapsdepartementet, 2011). I Norge beskrivs detta genom begreppet ”profesjonsfelleskap” (svensk. professionell gemenskap). Målet är att skolan ska vara en professionell mötesplats där lärare, ledare och andra anställda kan reflektera över gemensamma värderingar. I denna gemenskap evaluerar man och vidareutvecklar verksamhetens undervisningspraxis (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Skolledare, skolägare och lärare har utifrån sina olika roller ett gemensamt ansvar för att säkra en bra utveckling i skolan som går i tråd med läroplanverket. Läraryrket bygger sin profession på gemensamma värderingar och en slags gemensamt forsknings-och erfarenhetsbaserat kunskapsgrundlag. En viktig del i detta arbete handlar om att lärare och ledare tillsammans ska utveckla

ämneskunskap, pedagogisk, didaktisk och ämnesdidaktiskt omdöme i dialog och samhandling med andra kollegor. Lärare som i gemenskap reflekterar över och bedömer planering och genomförande av undervisning, utvecklar en rikare förståelse av god pedagogisk praxis (ibid). Målsättningen är att skapa välutvecklade strukturer för samarbete, stöd och vägledning mellan kollegor internt men också på tvärs av olika skolor, som kan resultera i en positiv delnings- och lärandekultur.

3.3.2 Skolans inre kultur

Den interna kultur som läraren möter i skolan påverkar i stor grad hur man planerar och strukturerar egen undervisning. Begreppet skolkultur omfattar verksamhetens interna värderingar, handlingsätt, rutiner och regler (Imsen, 2016). Den inre skolkulturen lägger väsentliga premisser för den verksamhet som drivs på varje enskild skola och utgör en av nyckelfaktorerna i en skolutvecklingsprocess (Berg, 1999). Kulturen på en skola kan beskrivas som abstrakta fenomen som ofta är svåra att ta på. Men genom att se på vanliga skoldokument såsom: undervisningsplan, tidsfördelning och arbetsplaner kan man få information om en viss typ av dominerande kultur på skolan. Samtidigt består skolans kultur också av oformella samtal på personalrummet, under sektionsmöten och i föräldramöten. Ledningen på skolan spelar en viktig roll i hur denna kultur formas och upprätthålls. Man har tidigare sett att rektors ledarskap spelar en viktig roll för att etablera samarbetskulturer i verksamheten, som i sin tur påverkar stabens effektivitet och mästringtro (Goddard, Goddard, Sook Kim & Miller, 2015).

Schein (2010) argumenterar för att man kan avslöja tre olika nivåer i en verksamhets kultur. Den första och översta nivån är synlig och kallas för *artefakter*. Detta kan beskrivas som observerbara handlingar, strukturer och processer som man kan se i möte med verksamheten. Den andra, mindre synliga nivån, beskrivs som *värderingar*. Detta handlar om överordnade värderingar som ofta proklameras utåt sett, som många av lärarna stöttar men inte alltid följer upp i praxis. Denna mellannivå kan därför avslöja motsägelser och konflikter internt i verksamheten. Den nedersta nivån beskrivs som *grundläggande antaganden*, som utgör de normer och värderingar som fungerar i praxis. Detta handlar ofta om värderingar och regler som är erfarna och etablerade, som ofta tas för givet. Denna nivå har stort inflytande och är bestämmande för lärarnas beteende, uppfattningar tankar och känslor (ibid).

4. En teoretisk förståelse av människans verksamheter

Det finns ett gammalt ordspråk som säger att ”två huvuden är klokare än ett”. Att lära och tillägna sig ny kunskap kan ses som en naturlig och nödvändig aspekt av all mänsklig verksamhet, då människan som art alltid har lärt och delat kunskap med varandra (Säljö, 2001). Utifrån denna förståelse beskrivs en social komponent som central för vår kunskaps- och kompetensutveckling som individer. Detta är tankar som kan spåras tillbaka till verksamhetsteori, som beskriver hur människan tillägnar sig kunskap genom ett brett spektra av verksamheter i vår omgivning. Vi påverkar och påverkas, direkt och indirekt, av de konkreta samhandlingar som vi dagligen ingår i och blir en del av. Detta är något som hela tiden sker innanför kollektivt utvecklade former och kulturella strukturer (Langli, 2013). Innanför den sociokulturella verksamhetsteorin har ett flertal psykologer, däribland Lev S. Vygotsky och Alexander N. Leontjev, lagt grunden för den verksamhetsteori som vi känner den idag. En grundläggande tanke innanför detta perspektiv handlar om att verksamheter kan beskrivas som komplexa system, som formas av motivdrivna och målinriktade handlingar. Dessa handlingar föregår alltid innanför ramarna på en historisk och kulturell sammanhang, som i stor grad påverkar dessa verksamheter (Engeström, 2008; Hansson, 2013; Vygotsky, 1978).

Innanför verksamhetsteorin står social aktivitet som en central markör för såväl psykisk och fysisk utveckling. Vygotsky beskriver bland annat hur inre mental verksamhet utvecklas i relation till vår yttre externa verksamhet: *”Every function in the child’s cultural development appears twice: first on the social level and later, on the individual level; first between people (inter-psychological), and then inside the child (intra-psychological). This applies equally to voluntary attention, to logic memory, and to the formations of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals”* (Vygotsky, 1978, s. 57). Begreppet internalisering, refererar till hur intern rekonstruktion av externa operationer leder till utveckling och lärande. Tanken bakom detta är att kunskap och andra högre psykologiska funktioner utvecklas i samspel med andra. Denna utveckling föregår först genom det interpsykologiska, sociala planet. Därefter på det intra-psykologiska och inre mentala planet (ibid).

Perspektivet beskriver människans utveckling som en dialektisk process (Knutagård, 2013). Detta beskriver ett komplicerat samspel mellan individens interna och yttre verksamheter, som i praktiken betyder att individen ömsesidigt påverkas av den externa verksamheten, men att verksamheten också påverkas av individen. Utifrån dessa premisser förklarar man hur individen

formas genom olika socialiseringsprocesser i möte med samhällets olika verksamheter. I dessa socialiseringsprocesser argumenterar man för att agenterna innanför en given verksamhet ömsesidigt påverkar varandra. Socialisering representerar därmed *”a contest of social thesis against individual antithesis in which both the teacher and socializing agents are subject to change”* (Andrew, Richards, Templing & Graber, 2014, s. 114). Utifrån denna tankegång kan vi förstå lärares socialisering som en dialektisk process där både individ och omgivande verksamhet ömsesidigt påverkar varandra. Denna dialektiska syn på socialisering omfattar också en slags konstruktivistisk syn på lärande, där individens personliga biografi spelar en central roll i förandet av ny kunskap (ibid). Med detta som utgångspunkt kan vi därmed förstå hur lärares tidigare erfarenheter och kompetens påverkar vad de tar med sig vidare in i skolans verksamhet och egen undervisningspraxis. Samtidigt som olika socialiseringsagenter i skolans verksamhet lägger föringar för lärarens arbete.

Den proximala utvecklingszonen

Enlig Vygotskys teori så föregår mänsklig utveckling i samspel med andra. Med detta poäng så kan vi förstå hur individer är kapabla att genomföra en handling tillsammans med andra, före de är kapabla att klara detta på egen hand. Detta är beskrivet som den proximala utvecklingszonen: *«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). Konceptet beskriver avståndet mellan individens faktiska utvecklingsnivå, och nivån för potentiell utveckling. Den vuxna, eller mer erfarna, fungerar därmed som en slags medierande verktyg för att hjälpa individen utöver egen utvecklingsnivå (Wertsch, 2007). Utifrån denna tankegång har alla potential till att utvecklas med rätt hjälp och vägledning. Samtidigt poängterar Vygotsky, att individer som med hjälp av andra uppnår den proximala utvecklingszonen, ännu inte har utvecklat de färdigheter som krävs för att lösa dessa uppgifter på egen hand. De befinner sig däremot i en process där dessa kognitiva färdigheter håller på att utvecklas: *«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). Med detta påpekar Vygotsky att det finns en distinkt skillnad mellan att *lära*, och att *utvecklas*. Lärande leder till en intern kognitiv utveckling som sätter igång ett flertal utvecklingsprocesser. Med hjälp interaktion och

samarbete kan därmed individen bli kapabel att lösa problem som ursprungligen går utöver egen utvecklingsnivå.

Människans verktyg och redskap

Vygotsky fokuserade sitt arbete på att förklara hur människor tolkar och förmedlar sin förståelse av omgivningen. Han argumenterade för att vår kontakt med den fysiska omgivningen inte är direkt, utan medierad med hjälp av olika verktyg och symboler (Vygotsky, 1978; Wertsch, 2007). Dessa verktyg påverkas av den kultur vi befinner oss i, och har utvecklats med mål om att lösa specifika problem (Strandberg, 2008). När en individ tänker och handlar använder vi olika former för verktyg såsom: språk, modeller, teckningar eller digitala hjälpmedel. Vårt sätt att tänka inspireras och påverkas av dessa verktyg, och dessa verktyg anses också som centrala för utvecklingen av högre mentala processer. Människan kan både ses som en verktygsförbrukare och verktygsskapare. Det är genom dessa verktyg som vi medierar vår relation till omvärlden. Människans språk spelar en central funktion som ett förmedlande verktyg i vår interaktion med omgivningen. Enligt Vygotsky är språk och tänkande dynamiskt relaterade till varandra. Att tänka och att tala representerar både en kommunikativ funktion men också en möjlighet att använda konceptuella representationer (John-Steiner, 2007).

”The most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge” (Vygotsky, 1978, s. 24). Detta citat beskriver därmed hur kunskapsutveckling kan förstås genom samspelet mellan människans inre och yttre verksamheter. Med en betoning på betydelsen av språk och individens praktiska verksamhet. De inre psykiska strukturerna formar och formas kontinuerligt i dynamiken mellan individens inre och yttre verksamhet (Langli, 2013; Säljö, 2001). Att tillägna sig kunskap är därmed beroende av såväl inre mental hjärnverksamhet, i form av uppmärksamhet, minne, tänkande och språk. Samtidigt som extern verksamhet, där vi tar hjälp av fysiska redskap, kan påverka dessa inre mentala strukturer. Att lära handlar därmed om vår förmåga att agera med nya intellektuella och fysiska redskap i nya situationer. Denna process leder till att vi utvecklas till att bli mer kompetenta aktörer inför en ny specifik verksamhet (Säljö, 2001). I dagens teknologiska samhälle, spelar detta resonemang också en viktig roll i förhållande till bruk av teknologiska verktyg i skolans undervisning. Detta är ett tema som också är relevant i ämnet kroppsövning för att säkra en progression i innehåll och undervisningsmetoder på lik linje med andra ämnen i skolan.

4.1 Skolan som verksamhetssystem

I samhället finner vi många olika typer av verksamhetssystem. Dessa opererar alla efter sin egna givna logik med mål om att lösa olika uppgifter i samhället (Säljö, 2001). Skolan kan beskrivas som en form för verksamhetssystem, vars mål och mandat är att utbilda ungdomar till att bli kompetenta, självständiga och delaktiga samhällsaktörer. I sin doktorgradsavhandling beskriver Hansson (2013) hur pedagogisk verksamhet kan ses som flera parallella verksamhetssystem, med olik grad av komplexitet. Mellan dessa olika system uppstår ett spänningsfält mellan flera olika plan som är mer eller mindre explicita (Engeström, 2008). På den översta, explicita och institutionella nivån finner vi de lagar, direktiv, styrdokument, budgetramar och kommunala direktiv som styr skolans arbete. En annan nivå är det som sker i själva klassrummet, där undervisningen realiserar mellan lärare och elever genom lärarens arbete med planering, läromedel och aktiviteter. I denna verksamhet existerar det interna spänningar och konflikter av olika slag. I klassrummet kommer detta exempelvis till uttryck genom olika pedagogiska traditioner, som resulterar i många olika sätt att undervisa på. I tillägg till dessa nivåer existerar det en slags osynlig mellannivå som innehåller aspekter av skolans inre liv som ofta tas för givet. Detta beskrivs som skolans inre kultur som skapas och reproduceras genom samhandling mellan olika individer. I litteraturen omtalat som ”tyst eller personlig kunskap” (Säljö, 2001). Denna mellannivå påverkar i stor grad lärarnas praxis och beskrivs som en motivationssfär som är central för hur lärarna uppfattar mål och mening med sin undervisning. Innanför denna nivå finner vi bland annat: olika arbetsgrupper, ämneskollegor och andra konstellationer av kollegor på arbetsplatsen. Dessutom inkluderar denna nivå också andra väsentliga aspekt såsom: tid, rum, verktyg, arbetsfördelning, förhållningssätt till kollegor, föräldrar och samverkan med andra verksamhetsrelaterade aktörer (Hansson, 2013).

4.1.2 Kroppsövning som egen verksamhet

Kroppsövning kan förstås som en egen verksamhet i skolan, med sin egna interna logik och handlingssystem. Många av våra vardagliga verksamhetssystemen produceras, reproduceras och ändras genom samhandling och kommunikation mellan olika individer (Knutagård, 2013; Langli, 2013; Säljö, 2001). Andrew et al. (2014) förklarar detta fenomen i sitt arbete, där de beskriver hur kroppsövningslärare socialiseras genom ett flertal agenter i sin omgivning. *Professionell socialisering* handlar om individens möte med olika utbildningsprogram, där kunskap färdigheter och dispositioner som anses viktiga av olika utbildningsinstitutioner,

förmedlas till individen. Genom utbildning och vidareutbildning får läraren därmed en slags uppfattning om vad kroppsövnings syfte, mening och innehåll bör vara. I möte med arbetslivet träder en ny form för socialisering in i form av *arbetsplats socialisering*. Begreppet refererar till hur den interna kulturen på arbetsplatsen påverkar lärarens handlingar, beteenden och orientering mot undervisning (ibid). Den sistnämnda har visat sig ha dominant effekt över den professionella socialiseringsprocessen då många lärare som genomgått innovativa utbildningsprogram, senare ofta återgår till mer traditionella undervisningsmetoder i egen praxis (Stroots & Ko, 2006). Berg (1999) förklarar detta fenomen med att innanför varje skolverksamhet ser man ofta att en form för kultur dominerar verksamhetens innehåll mer än andra. De som representerar denna dominerande kulturen har ofta en funktion som oformella ledare, och kan därmed anses för att vara skolans reella maktinnehavare. På detta sätt kan andra kroppsövningslärare ha stort inflytande och makt över hur den enskilda läraren förhåller sig till egen praxis.

De val som kroppsövningslärarna tar i förhållande till innehåll i egen undervisning påverkas av såväl explicita och implicita handlingsreglerande normer (Hansson, 2013). Explicita handlingsreglerande normer syftar till gällande konventioner och föreskrifter, såsom de vi finner i läroplanen. Detta beskriver vilket innehåll som lärarna är pliktiga att genomföra med elevgruppen enligt lag. Medans implicita normer syftar till den interna kultur som skapas mellan olika kroppsövningslärare och andra kollegor. Innanför dessa system föregår det alltid en form för maktkamp, om hur systemen ska utvecklas, vilket syfte de ska ha och hur man ska uppnå gällande kompetensmål. Ofta kommer detta till uttryck genom olika individers bakomliggande ekonomiska och värderingsladdade intressen. Att exempelvis investera i utrustning för att genomföra utesimning kan därmed anses relevant för en lärare, medans en annan anser att detta är bortkastade pengar. Detta kan också förklara hur ansvar för olika aktiviteter fördelas utifrån kompetens och intresse. Därmed blir det lätt för lärare som aldrig tagit ansvar för simundervisningen att lägga detta ansvar på någon annan i verksamheten med ett större intresse för denna form för verksamhet.

4.1.3 Utesimning: ny form för verksamhet i ämnet kroppsövning

Simundervisning utomhus kan ses som en ny form för verksamhet i kroppsövningslärares arbetsvardag. Under elevens skolgång ser man en tydlig progression från grundläggande sim färdigheter inomhus i bassäng i de yngre åldrarna. Till en mer generell vattenkompetens och livräddning i reella miljöer för de äldre eleverna på högstadiet. I nya kompetensmål står det

bland annat att eleverna efter årskurs 10 ska kunna: ”förstå och genomföra livräddning i, på och vid sidan av vatten ute i naturen” samt att man ska ”förstå och genomföra livräddande förstahjälp” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Att överföra färdigheter från kontrollerade träningsituationer i bassäng till mer naturliga och dynamiska miljöer, har visat sig vara mer komplicerat än man tidigare har trott (Guignard, Button, Davids & Seifert, 2020; Seifert, Papet, Strafford, Coughlan & Davids, 2018). Framförallt då dessa olika miljöer ställer kvalitativt olika kompetenser av individen. Det blir därmed naturligt att tänka att den traditionella simundervisningen som både lärare och elever är van med, har lite överföringsvärde när nya kompetensmål ska implementeras i kroppsövnings undervisning. I en nationell undersökning önskade man att få svar på hur simundervisningen i norska skolor föregår. Man fann att 30% av skolorna uppgav att de använder siminstruktör utan tillknytning till skolan, och 14% att de använder siminstruktörer från klubb eller annan frivillig organisation i skolans simundervisning (Waagene et al., 2018). När undervisningen ska förflyttas från bekanta inomhusmiljöer i bassäng till lokala badvatten i närmiljön, uppstår därmed en ny form för roll och ansvarsfördelning för dessa kroppsövningslärare. En roll som tidigare har tillfallit extern personal, där många lärare har haft lite ansvar för själva innehållet och genomförandet.

5. Forskningsmetod

Detta kapitel beskriver studiens metodiska tillnärmning. Här vill vi gå närmare in på den kvalitativa designen som detta arbete bygger på. Målet med forskningsdesignen är att ge en helhetlig förståelse av de problemformuleringar som man önskar att finna svar på. Genom en kombination av observationer, fältsamtal och intervjuer har projektet samlat en bred mängd data över tid, som bidrar till att utöka vår förståelse för denna kursverksamhet. I denna del är det också viktigt att reflektera över hur denna design har påverkat resultat i den senare diskussionen.

5.1 Studiens forskningsdesign

Val av design i ett projekt handlar i stort sett om vad man vill fokusera på (Ringdal, 2001). Syftet med detta projekt handlar om att förstå kursverksamhetens betydelse för de individuella lärarna. I tillägg till att också få en bättre förståelse för hur skolans förser möjligheter eller barriärer för att implicera denna nya kunskap i verksamheten. I utarbetandet av lämplig forskningsdesign var det därför viktigt att fokusera på ett flertal komponenter. För att förstå ett forskningsprojektets utformning måste man se närmare på forskarens vetenskapliga filosofi, val av design i tråd med vetenskapsfilosofiskt perspektiv och därefter val av mer specifika metoder för att besvara önskad problemställning. Det finns olika typer av design till kvalitativa studier, som alla ger sitt eget perspektiv på olika fenomen (Creswell, 2009). En av dessa tillnärmningar är casestudier. Detta kan beskrivas som en specifik strategi för att utforska ett specifikt program, aktivitet, process, eller individer på djupet (Ringdal, 2001). Innanför denna tillnärmning är det vanligt att använda sig av fältobservationer och intervjusamtal för att få unik kunskap och inblick innanför en specifik case. Casen i denna studie är alltså den specifika kursverksamheten som Trondheim kommuns lärare genomgått detta skolår. I efterföljande sektion ska vi därför se närmare på några av de komponenter som har präglat designen på denna studie.

5.2 Vetenskapsteoretisk betraktning

Innanför vetenskaplig forskningen är det inte bara viktigt att reflektera över den praktiska tillnärmningen till arbetet och vad man önskar att finna svar på. I tillägg är det viktigt att reflektera över vilken syn man har på verkligheten, vad kunskap faktiskt är, och vilken typ av kunskap vi egentligen kan tillägna oss om ett specifikt tema. I en forskningsprocess finns det

ett flertal vetenskapsfilosofiska begrepp såsom: ontologi, epistemologi och metodologi som påverkar senare val av olika metoder för datainsamling och analys (Fejes & Thornberg, 2009). Begreppet ontologi refererar till en given syn på verkligheten. Denna filosofiska teori handlar om det existerande och om hur verkligheten ytterst är beskaffad (Fejes & Thornberg, 2009). Detta perspektiv är nära kopplat till begreppet epistemologi, som handlar om olika syn på kunskap, vad kunskap egentligen är, och vilken kunskap som kan betraktas som giltig. Här kan man bland annat se en tydlig skillnad mellan positivismens och social konstruktivismens verklighetsuppfattning. Innanför ett positivistiskt perspektiv förstås verkligheten som identisk med naturen, denna verklighet blir tillgänglig för oss människor genom våra sinnen och förnimmelser. Verkligheten beskrivs därmed som något objektivt som existerar utanför vår tolkning eller interaktion med denna (Hammersley & Atkinson, 1996).

Detta står i stark kontrast till den verklighets- och kunskapssyn som vi finner innanför social konstruktivismen. Förespråkare för detta perspektiv argumenterar för att individer aktivt söker efter att förstå den värld som de lever i och interagerar med. Social konstruktivism är en slags kunskapssyn om att den sociala verkligheten konstrueras och återskapas genom handling och interaktion mellan individer (Ringdal, 2001). Detta perspektiv tar avstånd från att idén om att samhället kan betraktas som något objektivt. Målet med forskningen blir därmed inte att förklara verkligheten såsom den objektivt är. Utifrån detta perspektiv är verkligheten samhällsskapad, och vår förståelse av denna präglas av olika sociala faktorer (Tjora, 2017). Individens egen tolkning och förståelse är central i detta perspektiv. Därmed accepterar man också många olika typer av förståelser av verkligheten, eftersom det finns ett oändligt antal möjliga sociala konstruerade bilder av verkligheten som alla är likvärdiga (Ringdal, 2001). Individens subjektiva förtydningar och meningar kan förstås i ljus av den specifika sociala och historiska kontext man befinner sig i. Därmed formas individens uppfattningar av interaktion med andra och genom historiska och kulturella normer som existerar i individens livsvärld (Creswell, 2009). Innanför social konstruktivismen dominerar därför en slags förtydande vetenskapssyn med fokus på interaktionism. Alltså hur sociala processer i samhället skapas genom handling, interaktion och meningsskapande. Social konstruktivism är ett vanligt teoretiskt utgångspunkt för många av de kvalitativa studier som vi finner ute i samhället idag.

5.3 Kvalitativa tillnärmningar

Målet med de kvalitativa forskningsmetoderna är att sätta sökljus på hur det sociala komponenterna i samhället skapas vid agerande, interaktion och meningsskapande situationer (Tjora, 2017). Vi kan därmed se en tydlig koppling mellan social konstruktivismens vetenskapsfilosofi, och den kvalitativa forskningstillnärmningen. Kvalitativa studier kännetecknas bland annat av närhet till det fenomen man studerar i en naturlig miljö. Forskaren ses som ett nyckelverktyg i datainsamlingen, och många gånger kännetecknas denna datainsamling genom flera olika typer av data (såsom intervjuer och observationer etc). De kvalitativa tillnärmningarna är speciellt upptagen av att få fram informantens mening och egna förtydning av en specifik händelse eller situation (Creswell, 2009; Creswell & Creswell, 2018). Som forskare är man fokuserad på att skapa en holistisk tillnärmning till komplexa sociala fenomen. Målet med den kvalitativa forskningen handlar därmed inte om att skapa en bild av orsak-verkan utan om att beskriva multipla faktorer som påverkar varandra på olika sätt. På detta sätt speglar den kvalitativa forskningen det verkliga livet och sättet som olika händelser utspelar sig i verkligheten (Tjora, 2017).

5.3.1 Intervju som metod

Intervju som metod är vanligt förekommande innanför den kvalitativa forskningstillnärmningen. Det är också den datainsamlingsmetod som har fått mest betoning i detta projekt. Syftet med en intervju är att få rik och omfattande information om hur andra människor upplever personliga erfarenheter och begivenheter i sitt eget liv (Thagaard, 2003). Metoden ägnar sig särskilt bra när man är intresserad i att få insikt i informantens erfarenheter, tankar och känslor. Intervjun kan också vara fördelaktig när man önskar att utforska *nyanser* av upplevelser och erfarenheter. Själva syftet med intervjun är att skapa en situation där man genom tillit öppnar upp för ett fritt samtal som kretsar runt några förhandsbestämda teman (Tjora, 2017). I denna studie genomfördes det som i litteraturen beskrivs som, semi-strukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dessa kännetecknas vid att forskaren har utformat en intervjuguide med förhandsbestämda teman och relevanta frågor. Denna form ger ökad grad av flexibilitet, då situationen avgör till vilken grad guiden skal följas till punkt och pricka. Stor grad av flexibilitet öppnar därmed upp för nya inspel och teman som forskaren inte tänkt igenom på förhand (ibid).

Det finns olika typer av perspektiv och ytterpunkter som representerar olika syn på vilken typ av data som en intervjusituation kan generera (Thagaard, 2003). På den ena sidan finns ett positivistiskt perspektiv representerat, med en tankegång om att informantens beskrivningar faktiskt återspeglar det hen har upplevt utanför själva intervjusituationen. Utifrån detta perspektiv ses forskaren som en neutral förmedlare av informantens erfarenheter. På den andra sidan finns ett konstruktivistiskt perspektiv representerat som betonar att erfarenheter från den yttre världen inte kan förmedlas direkt i själva intervjusituationen. Dessa beskrivningar skapas och konstrueras genom samtalet mellan informant och forskare (ibid). Det sistnämnda perspektivet går också i tråd med den kritik som riktas mot det etablerade intervjusamhället i dagens forskning (Atkinson, 2015). I denna anklagas intervjun som metod för att lösriva informanterna från deras vardagliga sociala organisationer och handlingar. Utan denna typ av information blir innehållet i intervjun konstruerat i ett slags vakuum utan någon anknytning till det verkliga liv (ibid). Som forskare har vi också lite kontroll på om det som blir sagt under intervjusituationen faktiskt stämmer. I ett försök att motverka denna effekt har jag i denna studie använt mig av deltagande observation och fältsamtal för att ge ett grundlag för de senare kvalitativa intervjuerna. På detta sätt delar jag och informanterna en slags gemensam erfarenhet som utgör en viktig plattform för vidare reflektion och diskussion.

5.3.2 Observationer i fältet

Innanför fältforskning använder man sig av flera metoder för att få ett rikt datagrundlag. Denna triangulering mellan olika metoder anses öka datamaterialets uttrycksfullhet (Flick, 2009). Metoden innebär att forskaren öppet eller dolt deltar i folks dagliga liv, observerar det som sker, lyssnar på det som blir sagt och ställer frågor i de situationer som uppstår (Hammersley & Atkinson, 1996). En styrka med denna tillnärmning är att forskaren befinner sig i de faktiska situationer som informanten själv. Detta ger en unik möjlighet att systematiskt kunnat iaktta hur olika individer agerar. Samt att studera relationer mellan olika individer, då man kan observera hur olika individer förhåller sig till varandra i olika sociala situationer (Thagaard, 2003). Att utveckla en god relation mellan forskare och informant är helt avgörande för kvaliteten av materialet. Genom deltagande observation får forskaren möjlighet att utnyttja sin uppmärksamhet och engagemang till att skapa en god kontakt med informanterna i en naturlig situation. På detta sätt kan forskaren använda sig själv som en slags instrument i sitt egna projekt (ibid). I denna studie har dessa observationer fungerat som viktig kompletterande data i tillägg till intervjuerna. Tillsammans med lärarna deltog jag som observatör under respektive kursdag. På första kurs i september fick jag tidigt på dagen möjligheten att introducera mig själv och

mitt projekt framför alla deltagare. I pauserna under dagen utnyttjade jag möjligheten att konversera och skapa nätverk till de olika lärarna och började rekrytera informanter till studien. Senare observerade jag de praktiska aktiviteter som lärarna genomförde utomhus. Under båda kurstillfällena observerade jag lärarnas agerande, konverserade med dem mellan de olika sekvenserna och tog del av de samtal som uppstod lärarna emellan. De observationer och samtal jag samlade under dessa kursdagar, blev senare ett viktigt grundlag i utformandet av intervjuguiden som var ett viktigt verktyg i de efterföljande intervjuerna.

5.3.3 Intervjuguide

En viktig del i förarbetet till dessa intervjuer handlade om att utarbeta en fungerande intervjuguide. Guiden bör fungera som en grov skiss till de teman man önskar att ta upp i intervjun. Både med hänsyn till att besvara problemställningen, men också med hänsyn till att få ett logiskt flyt i samtalet (Kvale, 1997; Tjora, 2017). I detta arbete är det centralt att formulera öppna frågor, som låter informanten tala fritt och öppet om egna upplevelser. En viktig poäng är att intervjun struktureras på ett sådant sätt att graden av reflektion ökar ju längre in i intervjun man kommer. Något som kan beskrivas som intervjuguidens dramaturgi (Thagaard, 2003). Intervjun bör därmed inledas och avslutas med relativt lätta frågor, samtidigt som graden av reflektion ökar ju längre in i intervjusituationen man kommer. Intervjuguide i denna studie har byggts upp genom en liknande struktur (se bilaga 6). Från inledande enkla frågor om personliga erfarenheter med att bada utomhus i kalla temperaturer; till mer konkreta beskrivningar av genomförda kurselement; till mer avslutande och reflekterande frågor kopplat till tankar, och hållningar till vattenkompetens och utesimning i skolan generellt. Avslutningsvis ställdes frågor kopplat till demografisk bakgrund och formell utbildningsnivå. Anledningen till detta var att denna information inte skulle få en central plats under förtydningen i själva intervjusituationen.

Intervjuguidens strukturerades genom olika faser, specifika teman och uppföljningsfrågor. Kvale (1997) beskriver bland annat viktigheten av att utforma frågor som är tematiska. Med tematiska frågor syftar man på frågor som är relaterade till intervjuämnet, baserat på teoretiska begrepp som är fundamentet till undersökningen. De olika temana vi finner i intervjuguiden är både kopplat till vatten-kompetens begreppet. Men också med begrepp från Vygotskys verksamhetsteori med fokus på internalisering, verktyg, social interaktion och lärande. Denna teoretiska förståelse kan beskrivas genom en mer deduktiv tillnärmning, där man utgår från en teori för att sätta denna upp emot empirin (Tjora, 2017). De frågor man inkluderar i intervjuguiden bör också vara dynamiska på ett sådant sätt att de skapar en positiv interaktion

(Kvale & Brinkmann, 2009). Ett sätt att skapa dynamik i dessa samtal var att inkludera frågor baserat på mina egna observationer. Dessa frågor var därmed kopplade till konkreta händelser under själva kursen. Som bidrog till en gemensam nämnare och aktivitet som utgångspunkt i våra samtal. Intervjuguiden testades på förhand av själva projektet genom två pilotintervjuer med lärare som deltagit på kursen, samt vid ett tillfälle på en medstudent på NTNU. Efter dessa piloter gjordes några små justeringar i förhållande till formulering på frågor och val av tema. De två pilotintervjuerna med lärare har inkluderats i detta projekt då dessa genererade värdefull data och gav ett rikare datagrundlag för studien både med hänsyn till demografi och könsfördelningen av informanterna. Detta gjordes i samråd med vägledare med hänsyn till att de två intervjuguiderna var relativt lika i form och innehåll.

5.3.4 Tillgång på fält och urval

Som student på NTNU har jag genom åren uppbyggt mig goda kontakter och nätverk bland de anställda på universitetet. Det var dessa kontakter som gav mig tillgång på fältet och denna specifika kursverksamhet. I dialog med kursinstruktören, blev vi eniga om att jag skulle få tid i början av dagen till att presentera mitt master projekt för gruppen som helhet. Detta var främst av etiskt hänsyn, då jag ville att lärarna skulle vara medvetna om min roll under dagen. Framförallt då dold observation kan argumenteras för att vara en forskningsetisk gråzon (Tjora, 2017). Här presenterade jag syftet med min studie, att jag skulle observera dem under dagen och att jag var på jakt efter informanter till senare intervjuer. Under dagen utnyttjade jag mina möjligheter att samtala med deltagarna i pauser och mellan de olika sekvenserna för att bygga relationer och kontakter.

I kvalitativa studier är man upptagen av att rekrytera informanter som kan uttala sig på ett reflekterat sätt om det aktuella temat. Man ser gärna efter individer som har egenskaper eller kvalifikationer som är strategiska till problemställningen. Detta kallas för ett strategiska urval (Thagaard, 2003; Tjora, 2017). I case-studier avgränsas urvalet av informanter av en naturlig enhet som existerar utanför den specifika undersökningen. Därmed uppstår en slags naturlig gräns för vad och vem undersökningen ska inkludera och exkludera (Tjora, 2017). Ett kriterium för studien var därmed att informanterna skulle ha deltagit på den aktuella kursen, för att jag skulle kunna göra kopplingar mellan mina observationer i senare samtal. Samtidigt så önskade jag att få en bredd i mitt urval, både i förhållande till kön, åldersgrupp, tidigare erfarenhet med utesimning och att representera lärare från flera olika skolor. I rekryteringsprocessen gick jag därmed aktivt in för att få bred variation mellan mina potentiella informanter. I förhållande till

kvalitativa studier är det alltid svårt att veta vad som ska karaktäriseras som ett nog stort urval. Antal informanter kan inte vara för stort då denna bearbetning blir en väldigt tidskrävande process. Samtidigt som intervjumaterialet måste ge ett bra nog grundlag för senare tolkning och analys (Dalen, 2004). Fem lärare (tre kvinnor och två män) tog kontakt med mig och visade intresse för att delta i studien. I hopp om att rekrytera flera vände jag mig direkt till några av de lärarna som jag fått kontakt med under själva kursdagen. Detta resulterade i en lista på sexton potentiella informanter. Några månader senare skickades ett mejl ut med information om projektet med en ny förfrågan om att delta i studien (se bilaga 2). Efter relativt lite respons skickades ett påminnelsemejl ut cirka två veckor senare. Tillslut hade jag fått kontakt och avtalat möte med åtta informanter (fem kvinnor och tre män), representerat på sju olika skolor, i ett åldersspann från 30-50 år. Tre av åtta lärare hade mycket erfarenhet med utesimning med elever sedan tidigare. Rätt före intervju skickades ett informationsbrev om studien och vad de kunde förvänta av denna (se bilaga 3). Före varje intervju-session undertecknade informanterna ett samtyckeschema.

5.3.5 Genomförande av intervjuer

Intervjumaterialet i denna studie har genomförts på två olika tidpunkter. De två första pilotintervjuerna genomfördes i oktober 2021, cirka två månader efter första kurs. Den ena föregick individuellt och fysiskt och den andra digitalt med två kollegor från samma skola. Övriga intervjuer ägde rum i tidsrummet januari-februari 2022 och dessa samtal varade mellan 40-50 minuter. Syftet med att genomföra intervjuer så pass långt i efterhand, handlade dels om att ge informanterna tid till att bearbeta och (förhoppningsvis) hinna implementera kursinnehållet i egen skolverksamhet. Då jag visste på förhand att lärarna skulle delta på kurs nummer två på våren, såg jag det som positivt att genomföra intervjuerna mitt emellan dessa två kurstillfällena för att upprätthålla fokus på tematiken. Med hänsyn till det långa tidsspannet fick jag bra användning av mina anteckningar från fältobservationen för att hjälpa informanterna att komma ihåg vilka moment de varit igenom, och kunna beskriva specifika situationer kopplat till de olika informanterna.

Att etablera tillit mellan forskare och informant är essentiellt för intervjumaterialets kvalitet (Tjora, 2017). För att uppnå detta måste forskaren aktivt gå in för att göra tilltag för att etablera en trygg och avslappnad stämning i intervjusituationen. Detta kan uppnås genom att genomföra intervjuer på en plats där informanten känner sig trygg, såsom egen arbetsplats. Det kan också vara positivt att informanten får välja när och var intervjun ska äga rum (ibid). Med

hänsyn till den rådande situationen i samhället med varierande covid-19 restriktioner fick informanterna själv välja om de ville mötas fysiskt eller digitalt. Två av sju intervjuer genomfördes digitalt, resterande genomfördes på respektive lärares arbetsplats. De inledande minuterna kan ofta ha stor betydelse för vilken stämning som präglar intervjusituationen (Thagaard, 2003). De fysiska mötena inleddes på liknande sätt, med en kopp kaffe och oformella samtal. Som på många sätt liknar en mer vanlig social situation. Medans de digitala mötena blev mer direkta på sak, och som jag personligen upplevde fick en mer formell ton. Detta betonar viktigheten av val av plats för intervjun, samt att det fysiska och digitala mötet skapar olika förutsättningar för dynamik och att etablera relationer.

Inledningsvis fick lärarna essentiell information om studien i förhållande till: syfte, anonymitet, konfidentialitet, bruk av ljudinspelare samt deras rätt att när som helst dra sig ur studien. Samtliga lärare fick återigen läsa informationsbrevet och signera ett samtycke schema. Därefter tog jag stöd av intervjuguiden för att styra samtalet in på centrala områden och teman. En fördel med den semistrukturerande intervjuformen var att jag fick möjlighet att anpassa frågorna efter situationen och informanten (Kvale, 1997; Thagaard, 2003; Tjora, 2017). I de olika samtalen upplevde jag stor variation mellan hur mycket personliga erfarenheter som informanten ville dela. Att ha friheten att följa upp en intressant anekdot eller beskrivning var berikande då detta gav en större förståelse av informanten som helhet.

I en samtalsituation är det naturligt att den som frågar och den svarar påverkar varandra ömsesidigt. Detta kan beskrivas som en intervjuareffekt (Lantz, 2013). Både informant och intervjuare vill ha förväntningar om vem den andra är, och detta vill bidra till att skapa ramar för kommunikationen under samtalet (Tjora, 2017). Det blev tydligt under dessa samtal att många hade fått ett intryck av att jag var en del av kursverksamheten och en form för instruktör. Detta vill naturligt nog påverka till vilken grad deltagarna exempelvis känner sig bekväma att vara kritiska till innehållet i upplägget. I ett försök att motverka denna effekt specificerade jag att jag inte var en del av själva kursverksamheten. Samtidigt som jag också uppmuntrade dem att komma med relevant konstruktiv kritik som en del i att förbättra instruktörernas praxis. Att reflektera runt denna rollförståelse och hur detta kan ha påverkat samspelet under intervjun blir därför viktigt i förhållande till studiens kvalitet som helhet.

5.3.6 Analys av data

Analysarbetet kan beskrivas som en pågående process som involverar kontinuerlig reflektion och att ställa sig själv analytiska frågor under själva processen (Creswell, 2009). Målet med denna processen är att utveckla förståelse och tilldela mening till datamaterialet. Detta är ett viktigt steg för att förbereda datan för senare analys, och för att få en djupare förståelse av datans innehåll. Vi kan beskriva denna kvalitativa analysprocess som : ”*A search for general statements about relationships and underlying themes*” (Marshall & Rossman, 2006, s. 154). Det finns många olika metoder och tillvägagångssätt för att analysera kvalitativ data. Ovanstående citat beskriver en tillnärmning närmare känd som tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2003). Innanför temacentrerade tillnärmningar jobbar man med att dela in textmaterialet i olika kategorier. Termen tematisk analys refererar till den process där man analyserar data i förhållande till likheter, olikheter och relationer på tvärs av ett dataset (Gibson & Brown, 2009). I detta arbete har jag tagit hjälp av en analysmodell presenterad av Braun og Clarke (2006) som delar in denna kvalitativa analysprocess i sex olika steg.

Steg 1: Bli bekant med innehållet i datamaterialet

Det första steget handlar om att förbereda datan för den senare analysen. Ett första steg i denna process handlar bland annat att transkribera muntliga intervjuer till skriftlig text. Till trots för att transkribering ger närmare tillgång till materialet medför detta också sina utmaningar. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver muntlig och skriftlig aktivitet som två helt olika språk, med egna regler och kulturer. I översättningen från oral till skriftlig form går mycket information om kroppsspråk, betoning, konstgjorda pauser och liknande förlorat. Detta är alla exempel på komponenter som utgör en viktig del av den levande sociala konversationen. I transkriberingsprocessen fokuserade jag därför på att lägga in extra kommentarer i situationer där informanten tydligt ändrade tonläge, humör eller liknande för att komma närmare den verkliga empirin. Jag valde också att inkludera dialekt och orginalspråk i transkriberingen för att undvika att lägga mina egna tolkningar i informantens mun, och för att få en mer empirinära transkription. Efter varje genomförd intervju skrevs också en reflektionslogg som en kompletterande beskrivning och förtolkning av själva intervjusituationen.

Steg 2: Kodning

Kodning kan beskrivas som: ”*The process of organizing the material into chunks or segments of text before bringing meaning to information*” (Rossman & Rallis, 1998, s. 171). Denna process är därmed ett viktigt steg för att reducera datamaterialet, men också för att generera idéer baserat på detaljer i empirin (Tjora, 2017). Efter att man bekantat sig med datamaterialet, samlar man ihop en lista över olika idéer som är av särskilt intresse. Utifrån dessa tillförs initiala koder som identifierar nyckelaspekt av datan. Det finns ett flertal olika strategier för kodning innanför kvalitativ forskning. Det inledande steget i detta arbete kan beskrivas om en linje-till-linje kodning, och steg två som en fokuserad kodning. Tjora (2017) förespråkar en induktiv empirinära kodning, där målet är att reducera påverkan från förväntningar och teorier som forskaren vill plocka med i senare analys. Man bör därför skilja mellan kodning som beskriver vad informanten faktiskt säger, och beskrivningar av vad de snackar om mer generellt. Denna kodningsprocess illustreras här genom ett utdrag från datamaterialet:

<i>Kodning</i>	<i>Intervju</i>
Beroende av ivriga kollegor	Cecilia: Det er jo også som du sa at det er mange lærere som gruer seg litt, så jeg lurer på om det er noe som du ser på spesielt som en utfordring med å være mer ute?
Behöver sätta av mer tid	Stine: Du er jo veldig avhengig av å ha en partner som er like ivrig som deg selv. Men i tillegg så er jo en utfordring også når man først skal ha utesvømming så rekker man jo ikke å ha det på kun en kroppsøvingstime. Man må jo kanskje gjerne sette av en halv dag. Da er det jo veldig viktig at man får med seg resten av lærerpersonalet på det også. Det er jo ikke sikkert at man får, mange som tenker at ”det er jo ikke så viktig hvorfor skal man sette av tid eller en halvdag til det? Det er viktigere å ha matte og norsk enn å ha utesvømming”
Få med resten av de anställda	
”det er jo ikke så viktig”	

Detta utdrag visar exempel på hur en kod som ”det er jo ikke så viktig” beskriver vad som faktiskt blir sagt under intervjun och går i tråd med det Tjora (2017) beskriver som empirinära

kodning. Denna kod kategoriserades senare in under temat ”intern kultur” och ”etablerade hållningar”. Denna arbetsmetod visade sig vara en positiv tillnärmning då jag i de efterföljande faserna upptäckte teman som jag inte tidigare tänkt på i utarbetandet av intervjuguiden. Framförallt kopplat till lärarnas beskrivningar av intern kultur, som senare fick relativt stor plats i efterföljande analys.

Steg 3: Utveckling av teman

Fas tre inleds när all data har kodats, sammanställs i en lista med identifierade koder. I detta steg handlar det om att sortera och gruppera de olika koderna in under olika meningsbärande teman (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Efter denna sammanställning satt jag kvar med tolv relevanta teman. Som fokuserade både på aspekt vid kursens verksamhet, men också den verksamhet som lärarna möter i skolan och på fritiden. Datamaterialets indelning, och de valda begrepp som forskaren använder, reflekterar ofta den förståelse forskaren utvecklar i förhållande till gällande data (Thagaard, 2003. En teoretisk förförståelse (i form av verksamhetsteori) påverkar därmed hur vissa element och enheter får ett mer tydligt fokus än annat. Samt att aspekt som påminner om relevanta teoretiska komponenter såsom: det sociala, språk, mediering och internalisering naturligt nog får extra uppmärksamhet. Detta kan på ett sätt stärka studiens trovärdighet då en teoretisk förankring, bidrar till en bättre specifik förståelse. Samtidigt som man också måste vara medveten om att mycket annan värdefull data och en annan form för förståelse kan gå förlorad.

Steg 4: Evaluera val av teman

I denna fas handlar arbetet om att evaluera och revidera grupperingen av teman. Syftet är att se till att valda teman ska överensstämma med datamaterialet och vald problemställning. I denna fas är begrepp som ”intern homogenitet” och ”extern heterogenitet” hjälpsamma kriterier för att fastslå de mest relevanta temana (Braun & Clarke, 2006). Det vill säga att koder som infaller under samma tema måste vara nog lika, medans olika teman måste vara tillräckligt distinkta från varandra i sin natur för att kategoriseras som ett eget tema. Ett exempel i detta arbete är hur olika teman såsom ”tidsbrist”, ”personaltillgång”, ”resurser på skolan” och ”kollega samarbete” sammanslogs till det överordnade temat ”barriärer i verksamheten”. På detta sätt kunde flera olika centrala teman och koder sammanslås under ett och samma paraplybegrepp

Steg 5: Definiera tema

Steg fem inleds när man har sammanställt en tematisk karta över sin data (Braun & Clarke, 2006). I detta steg definierar och förfinar man de teman som senare ska presenteras i analysen. Med hänsyn till de två problemformuleringarna utarbetades teman som fokuserade på att beskriva lärares kompetensutveckling: genom tidigare erfarenheter, erfarenheter under kursperioden och socialt lärande tillsammans med andra. Dessutom var teman som fokuserade möjligheter och barriärer i skolans verksamhet i form av: kollegialt samarbete, stöd från skolans ledning, och resurser i kroppsövningens verksamhet centrala för den senare analysen.

Steg 6: Producera sammanställning av datamaterialet

Det sjätte och sista steget i denna process handlar om att färdigställa materialet och producera själva arbetet. Målet i denna fas är att återberätta den komplicerade historien bakom all data på ett sätt som övertygar läsaren om arbetets giltighet och validitet (Braun & Clarke, 2006). Detta arbete presenteras närmare i den tredelade diskussionen först tar för sig kompetensutveckling genom praktisk verksamhet, följt av en diskussion om lärarnas uppfattade möjligheter och barriärer för genomförande i egen verksamhet. Dessa två delar diskuteras senare upp emot varandra i den avslutande diskussionen, som fokuserar på vad som egentligen ska till för att överföra kursverksamhet till skolans praxis.

5.3.7 Forskningskvalitet och trovärdighet

Tjora (2017) beskriver ett flertal begrepp för att säkra kvalitet och trovärdighet i kvalitativ forskning. Begreppet *giltighet* refererar till om huruvida de svaren vi finner i vår forskning, faktiskt är svar på de frågor som vi försöker att ställa. Kvale (1997) beskriver detta genom att testa forskningens kommunikativa och pragmatiska giltighet. Den förstnämnda handlar om att testa arbetet i dialog med forskarsamhället och den sistnämnda handlar om att fråga sig om forskningen leder till ändring eller förbättring. Genom att medvetet förhålla sig till aktuella teorier, perspektiv och relevant tidigare forskning innanför samma tema kan man bidra till att stärka den kommunikativa giltigheten (Tjora, 2017). I detta arbete har det därför varit relevant att sätta sig in i relevant forskning både innanför ”water competence”, kompetensutveckling i skolan, och verksamhetsteori. I förhållande till pragmatisk giltighet var ett mål med studien att ge inblick i vilken effekt kursverksamheten har, och vilka faktorer i skolans verksamhet som påverkar implicerandet av denna nya kunskap. Denna kunskap vill förhoppningsvis föra till nödvändiga ändringar både i förhållande till kursinnehåll. Men också hur skolor förhåller sig

till nya kompetensmål och utvecklar strategier för att genomföra dessa. Den viktigaste källan till hög giltighet är att forskningen föregår innanför ramarna av ”faglighet”, förankrat i annan relevant forskning. Samtidigt som en röd tråd mellan metodisk träffsäkerhet med utgångspunkt i relevant problemställningen också är ett uttryck för hög kvalitet (Tjora, 2017).

Pålitlighet handlar om att beskriva interna förhållanden i undersökningen som kan ha relevans för studiens datagenerering, analys och resultat (Tjora, 2017). En viktig del i detta handlar om att man som forskare måste vara öppen om egen position och engagemang i det fält som man undersöker. Det blir därför viktigt att redogöra för hur denna position kan komma att påverka forskningsarbetet. Thagaard (2003) beskriver hur närhet till fältet kan bidra till både styrkor och svagheter. Forskaren som är bekant med ett specifikt miljö får ett bättre grundlag för att förstå de fenomen som studeras. Detta ger också möjlighet för att igenkänna och relatera till informanternas upplevelser och beskrivningar. Samtidigt medför detta en risk för att bli mindre öppen för nyanser i de situationer som studeras. Mina tidigare erfarenheter har uppenbart präglat mitt val av tema för detta projekt. Som student på NTNU har jag själv varit igenom samma kursinnehåll som dessa lärare, och har därför mina egna tankar och erfarenheter kopplat till detta. För mig var det därför extra viktigt att ta en mer kritisk eller neutral position i intervju-sessionerna för att undvika att överföra mina meningar och erfarenheter på informanterna. Begreppet *överförbarhet* handlar om en form för re-kontextualisering (Thagaard, 2003). Alltså om den specifika tolkningen eller förståelse som studien resulterat i, också kan överföras i andra sammanhang. Detta begrepp är nära kopplat till ”igenkännande”, då personer med erfarenhet från liknande situationer kan känna igen sig i de tolkningar som förmedlas. Detta igenkännande har betydelse för studiens överförbarhet till andra kontexter (ibid.). I detta tillfälle vill det exempelvis handla om vilken grad andra lärare som deltagit i kursverksamhet kan relatera till denna övergång mellan kurs och praxis, och de barriärer som beskrivs av informanterna i denna studien. Till trots för att denna studie undersöker en specifik case (kursverksamhet), så är ofta målet med case-studier att generera i kunskap som kan användas utanför den specifika enheten. Genom att undersöka paralleller till tidigare studier på vidareutbildning kan man därmed avgöra om denna studie kan konkludera med liknande fynd. Detta kan också bidra till att styrka studiens relevans innanför fältet.

En kritisk faktor innanför all form för forskning handlar om *transparens* i arbetsprocessen. Detta omfattar hur man gått fram i utformning av undersökningen, vilka specifika val som tagits, vilka teorier som har använts och hur dessa har fungerat samt hur deltagare är rekryterade

till projektet (Tjora, 2017). En grundlig redogörelse av vilket urval som studiens resultat bygger på, är bland annat viktigt för att läsaren ska kunna bedöma studiens giltighet (Dalen, 2004). På bakgrund av detta har det inkluderats ett kort beskrivande sammandrag av varje informant (se bilaga 1) baserat på bakgrundsinformation från intervjuerna. Detta är också syftet med detta metodkapitel där flera steg i processen beskrivs på ett så transparent sätt som möjligt, för att ge läsaren inblick i arbetsprocessen.

Reflexivitet handlar om en slags meta-reflektion om hur tolkningar i studien växer fram och kan förstås (Tjora, 2017). En viktig del i detta arbetet handlar om att bli medveten om vilka faktorer som påverkar våra egna tolkningar en slags ”tolkning av egen tolkning”. Exempel på detta är kan vara olika språkliga, kognitiva, teoretiska eller kulturella komponenter. För att göra forskningen reflexiv måste dessa komponenter undersökas närmare och diskuteras (ibid). Det är därför en fördel om forskning inte genomförs i ett socialt vakuum, utan i samarbete i ett professionellt miljö. Här vill jag argumentera för att vägledning med handledare under processen har varit avgörande. I dessa samtal har vi ofta diskuterat mina tidigare erfarenheter, och hur dessa påverkar min förståelse av undersökningen. Denna dialog har varit kritiskt i förhållande till att utveckla en mer vetenskaplig tillnärmning till temat framför att utgå från egna förutbestämda meningar. Detta innebär också en reflektion om min roll som nyutbildad lärare, där nya kompetensmål haft mycket fokus i studietiden. Min förståelse av vattenkompetens och utesimning präglas i stor grad av den utbildningsinstitution som jag socialiserats igenom. Samtidigt som detta tema kan framstå som irrelevant för en lärare som jobbat länge i skolans verksamhet utan inslag av utesimning. En viktig del handlar därmed om att reflektera över dessa olika utgångspunkter, och ta dessa i betraktning under hela processen.

5.3.8 Forskningsetiska betraktningar

Syftet med forskningsetik är att främja fri, god och försvarlig vetenskaplig praxis. Dessa etiska principer består av ett set med grundläggande normer som utvecklas både i de specifika forskarsamhället, men också i samhället som helhet. I ett välfungerande, kunskapsbaserat och demokratiskt samhälle är man beroende av pålitlig forskning som källa till ny kunskap och att denna kunskap kommer alla till godo (NESH, 2021). Detta projekt har registrerats och godkänts av ”norsk senter for forskningsdata” (NSD) som bedömt att behandlingen av personuppgifter går i tråd med integritetslagstiftningen (se bilaga 5).

Varje forskningsprojekt utgår från principen om att ha deltagarens *informerade samtycke* till att delta i studien (NESH, 2021). Detta innebär att samtycket ska vara frivilligt, informerat, otvetydigt och bör vara dokumenterbart. Denna princip handlar om att respektera individens rätt att kontrollera sitt eget liv och om de personliga upplysningar som delas med andra (Thagaard, 2003). För att säkra detta informerade samtycke har jag både presenterat mig själv under själva kursdagen där jag förklarat syftet med projektet. Informanterna har fått ett mejl med information om projektet och skrivit under ett samtycke schema före varje påbörjad intervju.

Konfidentialitet handlar om att den privata information som gäller informanten blir behandlad på ett tryggt och försvarbart sätt (NESH, 2021). Detta innebär också att behandla information så att informantens identitet förblir dold (Thagaard, 2003). I detta arbete har samtliga lärare och anonymiserats och tilldelats ett fiktivt namn. Detta fick samtliga informanter information om både i informationsbrev och före varje intervju. Syftet med detta var att få informanterna att prata öppet om och kritiskt om deras åsikter runt både kurs och skolans verksamhet utan att riskera att detta går ut över dem senare. I transkriberingsprocessen eliminerades namn, platser och skolor för att datan i mindre grad skulle kunna spåras tillbaka till specifika lärare.

En tredje princip handlar om att evaluera *konsekvenser av att delta i forskningen* för de enskilda deltagarna (Thagaard, 2003). Detta står skrivet i de forskningsetiska riktninglinjerna för samhällsvetenskap och humaniora att: ”*Forskning bör inte påföra deltagarna skada eller uteställa dem för andra urimelige fysiska och psykiska belastningar*” (NESH, 2021). Denna studie har inte haft som mål att avslöja eller gå in på sensitiva teman. Intervjuguiden har primärt fokuserat på egna upplevelser kopplat till kursverksamheten och reflektioner runt dennes betydelse för egen praxis. Samtidigt har vissa lärare anförtrott sig mer än vad som kanske var förväntat om specifika kritiska situationer kopplat till simundervisningen på skolan. I dessa situationer är det särskilt relevant att överväga om detta material ska inkluderas i rapporten, och att säkra att informanten inte känner sig uthängd eller kritiserad. Vissa informanter uttryckte även ett missnöje gentemot skolledningen som kan få konsekvenser för deras roll som arbetstagare. Här var jag tvungen att ta ett flertal val specifikt med hänsyn till anonymitet, för att minimera risken för olika negativa belastningar och konsekvenser för individen.

6. Kompetensutveckling genom praktisk verksamhet

Kursverksamhetens primära fokus handlar om att höja lärarnas individuella kompetens på området ”water competence”. Men också att utveckla deras kompetens som pedagoger och lärare, för att bli trygga förmedlare av utomhussimning och vattenkompetens ute i skolorna. I analysens första del sätter vi därför fokus frågan om vilken kompetens lärarna själva menar att de besitter på området. Ett tema som är av särskilt intresse då tidigare forskning indikerat att kroppsövningslärare känner sig osäkra på egen kompetens i förbindelse med simundervisning (Johansen, 2020; Morgan & Bourke, 2005). Samt att många norska skolor efterfrågar bättre kompetens för de lärare som ska undervisa i simning i skolan (Waagene et al., 2018). I denna del undersöker vi hur denna kompetens utvecklats både genom tidigare praktisk verksamhet, där lärarna reflekterar runt hur tidigare erfarenheter påverkat deras nuvarande vattenkompetens. Vi ska också se närmare på hur de reflekterar runt kursens innehåll och hur denna har påverkat eget lärande och egenuppfattad kompetens på området i efterhand.

6.1 Lärares tidigare verksamheter

Genom livet förvärvar vi ett oändligt antal erfarenheter som påverkar oss på ett eller annat sätt. Dessa erfarenheter påverkar oss på både ett såväl individuellt som professionellt plan. Det har bland annat visat sig att tidigare erfarenheter spelar en viktig roll för hur kroppsövningslärare utvecklar egen undervisningspraxis (Curtner-Smith, 2006; Morgan & Hansen, 2008). Baserat på resultat i dessa studier argumenterar Curtner-Smith (2006) för att tidigare erfarenheter från egen skolgång har en stark påverkan på lärarens undervisning, och bidrar till en slags reproduktion av den praxis med aktiviteter som man har positiva upplevelser och erfarenheter med. Morgan & Hansen (2008) argumenterar för att dessa tidigare erfarenheter spelar en viktig roll för individens generella uppfattning om egna färdigheter, självförtroende och mästringstro. Utifrån denna empiri kan man anta, att tidigare erfarenheter med olika former för vattenaktivitet vill vara centralt för informanternas upplevelse av mästring i de olika aktiviteterna under kursen:

Even: «Det har jo litt med min historie å gjøre også da. Jeg er oppvokst ute ved havet litt sør fra Trondheim, og var veldig mye i vann og har badet både i vind og regn og lave temperaturer før. Så jeg har opplevd ganske mye og da er det lettere å gjøre det kanskje enn det som har mindre erfaring»

Stine: Jeg har alltid vært en liten sånn badenymfe jeg da [...] Jeg er oppvokst med hytte rundt sjøen og synes at det er veldig artig å være i nærheten av sjøen da. Jeg har jo vært litt sånn at jeg synes det er artig med isbading og sånn, og har jo vært på sjøbadet to ganger”

Kine: “We are both from north America. I grew up with outdoor swimming even close to ice time. My colleague as well, grew up in Canada. So we are both comfortable with water and outdoor activities”

Mads: «Det å være i vann er veldig greit for meg, men kaldt vann er krevende spesielt med tanke på pustekontroll og liksom sånn da [...] Jeg deltar på triatlon en gang i året. Det er 2,5h i åpent vann svømming. Men det trener vi jo også på i vann og i sjøen også i litt bølger og sånn. I tillegg til litt fridykking og sånn. Så jeg har litt erfaring»

Even, Stine och Kine beskriver alla hur egen bakgrund, oppvåxt och personliga erfaringer har påverkat deras kompetens att genomföra innehållet i kursen. Mads beskriver här hur han engagerar sig i vattenaktivitet på fritiden som bidragit till att utveckla egen vattenkompetens. Många av kursdeltagarna har växt upp i närheten av havet, och har spenderat mycket tid utomhus i närheten av olika vattenmiljöer. I dessa samtal blir det tydligt att de reflekterar runt denna bakgrund och erfarenhet som central för deras sätt att hantera kursens olika element och generella kompetens på området. Verksamhetsteorin fokuserar på att beskriva hur individer kontinuerligt utvecklas i en sociokulturell kontext genom deltagande i olika sociala verksamheter (Knutagård, 2013; Säljö, 2001; Vygotsky, 1978). Utifrån detta perspektiv spelar individens tidigare erfarenheter en central roll för vår förståelse och förmåga att utveckla ny kunskap. All form för verksamhet föregår genom social aktivitet, och därmed är socialiseringsbegreppet central för att förstå hur vi påverkas i praktisk verksamhet med vår omgivning: *The dialectical perspective of socialization embraces constructivist theories of learning, which view reality as socially constructed and value the role of the learner’s personally biography in shaping new knowledge*” (Andrew et al., 2014, s. 114). Citatet poängterar att vi genom vår tidigare verksamhet, konstruerar en slags förståelse som vi förlitar oss på när lärarna genom denna kurs ska utveckla sin förståelse för vattenkompetens-begreppet. Att få inblick i lärarnas tidigare erfarenheter bidrar därmed till förklara hur lärarna upplever att de har hanterat och mästrat innehållet som de mött genom denna kursverksamhet (se bilaga 1). Verksamhetsteorin förstår människans utveckling som dialektisk i sin natur, där vi som individer påverkas av de verksamheter som vi tar del av, men också motsatt (Knutagård, 2013; Säljö, 2001). Utifrån dessa citat kan därmed ses som ett exempel på hur vår närmiljö och kultur både direkt indirekt bidrar till att forma vår personliga utveckling. Knutagård (2013) beskriver hur samtliga sociala

system är utformade på ett sådant sätt att det krävs en viss form för kompetens för att delta i dessa. Som individer utvecklar man därför olika typer av kompetenser som har ett specifikt ”överlevnadsvärde”, i möte med specifika kravstrukturer i omgivningen. Individer som växer upp i närheten av vatten, eller deltar i olika fritidsaktiviteter, har en större benägenhet att blir verksamma i dessa miljöer och lär sig därmed att hantera de krav som miljön ställer till dem.

Med hänsyn till studier av (Curtner-Smith, 2006; Morgan & Hansen, 2008) ville man kanske anta att dessa tidigare erfarenheter ville vara nog för att lärarna ska vara kompetenta nog att implicera utesimning i egen praxis. Under pågående intervjuer hade ingen av ovan nämnda lärare genomfört utesimning med elever efter införandet av nya kompetensmål. Därmed verkar denna personlig erfarenhet och kompetens inte verkar vara tillräckligt för att överföra detta till undervisning i skolans verksamhet. Något som kan förklaras med att de individuella erfarenheter som lärarna förvärvat genom egen verksamhet, skiljer sig kvalitativt från skolans verksamhetssystem som har sitt eget ramverk och interna logik (Säljö, 2001). En kvalitativ skillnad mellan de olika deltagarna i denna studie, handlar om de lärare som har genomfört utesimning med egna elever och inte. Bland de mer erfarna lärarna ser vi att de har varit verksamma i relevanta formella aktiviteter, fritidsverksamhet och specifika erfarenheter från läraryrket som ser ut att spela en viktig roll för egenuppfattad kompetens på området:

Pernille: “I’ve been on courses with him before [...] but I have been swimming for many many, years now. I guess over 10 years with kids”

Sara: «Siden jeg hadde svømmeopplæringen, friluftsliv og fysisk aktivitet og helse så låg det litt i kortene å ta videreutdanning i kroppsøving som jeg tok i fjor. Så jeg er nyutdannet kroppsøvingslærer som har ganske mange timer erfaring egentlig. Så har jeg vært svømmeinstruktør og badevakt fra jeg var 18 år»

Simon: «Jeg vil si at jeg har en god del erfaring da jeg har tatt med elevene ut i [navn på lokal sjø ved skolen] og det har i stort sett bare vært positive opplevelser [...] Jeg har undervist livredning på skolen i syv år men jeg har aldri hatt noe spesifikt kurs rettet mot utesvømming tidligere»

Sara, Simon och Pernille är de tre lärarna i denna studie som har mest erfarenhet på fältet, och de har alla genomfört utesimning med elever i skolan vid ett flertal tillfällen. De är alla aktiva på fritiden innanför ett flertal vattenaktiviteter, och är generellt intresserade i friluftsliv. Sara har lång erfarenhet som siminstruktör och badvakt. Simon har genomfört ett flertal kurser

innanför livräddning men aldrig något specifikt kopplat till utesimning. Pernille är utbildad siminstruktör och har undervisat simning i skolan i 10 år. Dessa tre individer kan därmed kategoriseras ha en stor grad av egen kompetens, då de både har personliga erfarenheter, erfarenhet som lärare och någon form för formell utbildning i bagaget som de tar med sig in i skolans verksamhet.

Vi har med hjälp av verksamhetsteorin beskrivit hur individer socialiseras och formas genom deltagandet i olika verksamheter. Curtner-Smith (2006) konkluderade i sin studie att lärares tidigare upplevelser och erfarenheter ser ut att vara viktiga i kroppsövningslärares senare val av aktiviteter i ämnet. Man argumenterar för att positiva upplevelser och erfarenheter med en specifik aktivitet ökar chansen för senare reproduktion. Samtidigt påpekar Guskey (2002) att nyckeln till framgångsrik ändring i hållning och implementering av innovativa metoder i skolans praxis, kan kopplas mot och ett synligt positivt resultat av elevernas lärandeutbyte. Det är först när lärarna har erfaret en positiv ändring och implementering i egen undervisning med elever, som denna ändring troligen kommer att upprätthållas och repeteras (ibid). Vi kan därmed anta att de erfarenheter som de erfarna lärarna har förvärvat genom läraryrket, bidrar till att förstärka deras tro på egen kompetens på området. Där tidigare upplevelser har bidragit till en känsla av mästring både för lärare och elever. Liknande fynd har setts i en annan masterstudie där man undersökt studenters upplevda kompetens att undervisa simning i skolan (Ekeberg, 2020). Här visade det sig att studenter med personlig erfarenhet från simning och livräddning uppfattade sig som mer kompetenta, än sina medstudenter utan denna erfarenhet. Vi kan konkludera att de erfarenheter som lärarna beskriver i dessa samtal, har varit betydande för att utveckla en form för vattenkompetens genom egen praktisk verksamhet. Kompetens kan därmed förstås som något som förvärvas genom hela livet, där vissa lärare i denna studie har deltagit i verksamheter som ökat deras specifika vattenkompetens, både i och utanför skolans verksamhet. Detta är färdigheter som de själva beskriver har bidragit till att de har mästrat innehållet i denna kurs.

6.2 Kompetensutveckling under kursperioden

En målsättning med denna form för kursverksamhet är att utveckla lärarnas vattenkompetens i möte med utmanande och varierande vattenaktiviteter i olika miljöer. Under de praktiska aktiviteterna under kursdagen riktades särskilt fokus mot nio av de femton relevanta kompetensområden som tidigare presenterats av Stallman et al. (2017). Kompetensområden som fick särskilt fokus under denna dag omfattade bland annat: säker nedstigning,

andningskontroll, att vila i vattnet, öppet vatten, använda flytobjekt, simma med kläder, säker ilandstigning, riskhantering och igenkänna och rädda person i nöd. På frågan om vad som var speciellt lärorikt med kursen var det ett tema och kompetensområde som återkom hos flera av deltagarna:

Even: «Jeg trur den viktigste delen for min del som jeg har tatt med meg er selve erfaringen av å være i kaldt vann. Hvis det er noe som jeg har lyst å lære bort til mine elever så er det nettopp erfaringen og ikke nødvendigvis at jeg skal huske alt det tekniske som foregår, og nøyaktig hvordan man går manngang og sånne ting. Men bare det å være i vann som er kaldere enn Pirbadet og oppleve det å fryse, og oppleve at kroppen reagerer på en viss måte»

Stine: ”Jeg føler meg tryggere i og med at jeg kjente det på kroppen selv. Da kan jeg trygge elevene på at jeg har gjort det her jeg også, og det gikk helt fint. Det at man fokuserer mye på at man skal puste og prøve å ikke jage oss opp så gæli.. da kan jeg bruke mine egne opplevelser for å forklare på en måte til elevene da. Så jeg føler meg mye tryggere enn hvis jeg skulle ha gjort det uten å ha vært på kurset. Da ville jeg både ha hatt min egen frykt, eller liksom for det kalde vannet [...] at det hadde vært der i tillegg til at jeg skulle ta vara på elevene. Nå vet jeg jo liksom hva jeg går til og da er det lettere å sette mine følelser til siden for nå har jeg faktisk gjort det. Da blir det lettere å gjennomføre med elevene også da”

Runa: ”Nei fordi, hvordan skal jeg si det.. du sitter jo da med egne erfaringer å du vet hva som er det vanskelige og hva som går greit og litt sånn da. Så absolutt, og det gjelder jo egentlig alt i kroppsøving. At kurs hvor man får prøvd selv det er gull verdt! Da prøver du det med elevene dine. Mens hvis du bare sitter å hører på noen som forteller om noe fantastisk opplegg så, ja... da er det mye vanskeligere å prøve ut det da”

I ovanstående citat beskriver informanterna hur den praktiska erfarenheten, och det att kontrollera andningen i kontakt med kallt vatten, som centralt och speciellt lärorikt tema i kursens innehåll. Detta var en del av vattentillvänjningsfasen som var en av de första aktiviteterna under kursen. Genom denna verksamhet får individerna testa och sätta fokus på egna fysiska reaktioner och hur man ska hantera dessa. Det Even, Stine och Runa beskriver ovan kan kopplas till betydelsen av kroppsligt förankrade erfarenheter, där samtliga beskriver detta som en viktig del i lärandeprocessen. I samtal med Stine blir det tydligt att denna personliga erfarenhet varit särskilt viktig för henne i sin roll som lärare då hon menar att hon enklare kan ”sätta egna rädslor och känslor till sidan” när hon vet vad som väntar henne i det kalla vattnet.

I ett verksamhetsteoretiskt perspektiv förklarar man hur just lärande föregår genom deltagandet i olika former för sociala verksamheter. Säljö (2001) beskriver hur vi människor bygger vår kunskap genom en kombination av personliga erfarenheter, tyst kunskap och specifika färdigheter som hjälper oss att mästra de krav som en given situation ställer till oss. Denna mästring innanför ett specifikt verksamhetssystem kommer ofta nedifrån via kroppsligt förankrade upplevelser. På detta sätt blir kunskap och kulturen kroppsliggjort genom de verksamheter som individen deltar i (Säljö, 2001). Det är också här som verksamhetsteorin förser oss med en unik förståelse för hur lärande föregår genom ett samband mellan extern och intern form för verksamhet. Den praktiska verksamheten kännetecknas vid att den är yttre och kroppslig, och dessa ingår i ömsesidig förbindelse med hjärnans inre verksamhet. På detta sätt påverkar människans praktiska handlingar utformningen av medvetandets struktur, innehåll och form (Langli, 2013). I förhållande till andningskontroll i kallt vatten, så stötts detta resonemang med hjälp av tidigare studier. Det har bland annat visat sig att förhandskunskap om kroppens fysiska reaktioner och att träna på förhand ser ut att ha en positiv effekt på att förbättra andningskontrollen i kallt vatten (Bird, House & Tipton, 2015; Croft et al., 2013). Genom denna praktiska verksamhet kan vi därmed se hur individen utvecklar strategier för att kontrollera andningen, och att behålla lugnet till trots för att kroppen reagerar med en kraftig fysisk reaktion. En nyttig erfarenhet och kompetens som vill vara relevant i senare möte med kallt vatten, och ett konkret exempel på att vi lär genom det vi gör.

Att kontrollera andningen i kallt vatten var ett element som några lärare beskrev som särskilt lärorikt, och där de upplevde mästring. Just detta fokus på vattnets temperatur var påtagligt under kursen då många lärare gruvade sig på förhand. Dessa kroppsliga erfarenheter med att utveckla egen vattenkompetens är därmed essentiella för lärarna att ta med sig i sin egen undervisning. Framförallt då tidigare erfarenheter med mästring spelar en viktig roll för egenuppfattad kompetens och framtida mästringstro (Curtner-Smith, 2006; Morgan & Hansen, 2008). Men också, som både Stine och Runa beskriver, för att bli medvetna om vad som kan uppfattas som svårt och utmanande för eleverna. Genom att utgå från egna erfarenheter, föreställer de sig att det blir enklare att förklara för eleverna vad som sker i kroppen och hur man ska hantera detta på bästa sätt. Man kan därmed tänka sig att dessa individuella erfarenheter har en slags betydelse för individens personliga lärande, men också i förhållande till rollen som lärare och pedagog.

6.2 Pedagogisk och didaktisk kompetens

Förutom individuell mästring och kompetensutveckling, handlar innehållet i kursen om att kunna överföra denna nyförvärvad kunskap och erfarenhet in i en pedagogisk situation i skolans verksamhet. Detta ställer krav till en form för pedagogisk och didaktisk kompetens, som handlar om lärarens förmåga att planera, genomföra och evaluera egen undervisning med utgångspunkt i elevgruppen och dennes behov (Imsen, 2016; Meld. St. 11 (2008-2009); Schulman, 1987). Det var därför av särskilt intresse att undersöka huruvida lärarna uppfattade att kursens innehåll hade påverkat dem i deras roll som pedagoger:

Even: Du er helt avhengig av å ha den typen kurs, å få klare retningslinjer for hvordan man kan gjennomføre det. For hvis jeg ikke hadde hatt det så hadde jeg kanskje gjort det etter hvert, men jeg ville vart mer usikker på hvordan jeg skulle ha gjort det»

Runa: Sånn som vi gjorde det der så er det jo veldig kontrollert og trygt egentlig. Så må en kanskje ikke legge lista så høyt på en måte. At man skal gjøre så veldig mye. Det holder kanskje at man skal kjenne på vannet, og kjenne hvordan kroppen reagerer [...] Du trenger ikke å legge opp til det der mega livrednings kurset liksom i så kaldt vann. Så det tenker jeg i hvert fall at jeg sitter igjen med nå. Hvis jeg skal gjøre dette her så trenger man ikke å gjøre så mye liksom”

Stine: ”Ja, litt begge deler trur jeg. Litt sånn i gangen på hvordan man skal legge opp en utesvømmings økt og at det kanskje er lurt at man tar en teori økt først, og har vanntilvenning før... men også den måten som de forklarte på og viste ting på gjorde at jeg tenkte ”ja det var lurt, ja”. Det gav meg mange tips på hvordan man kan gå frem selv. Og at man får tenkt igjennom fler deler av den økta enn man hadde gjort uten det kurset”

I dessa uttalanden ser vi bland annat att lärarna genom denna verksamhet har fått tydligare riktninglinjer på hur man kan genomföra utesimning. De har fått en inblick i vilken typ av innehåll som är relevant men också i förhållande till ordningsföljd och strukturering av innehåll. Schulman (1987) beskriver i sitt arbete, tre komponenter som primära källor till lärarens professionella kunskapsbas nämligen: ämnesspecifik-, pedagogisk och didaktisk kompetens. Stine beskriver hur kursens inledande teoridel var en bra inledning och introduktion till temat och de efterföljande aktiviteterna. Detta kan kopplas till en form för specifik ämneskunskap, som ger ett viktigt teoretiskt grundlag till elementen i aktiviteten. I denna del blev lärarna introducerade till bakgrunden till ändring i läroplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021); drunkningsstatistik från norska livräddningssällskapet (Redningsselskapet, 2021b) och vattenkompetensmodellen (Stallman et al., 2017). Denna ämnesspecifika kompetens anses

essentiell för att förstå grundläggande struktur och idéer i ämnet. Ovannämnda teman som organisering och strukturering, kan spåras tillbaka till det som vi tidigare har beskrivit som lärares pedagogiska och didaktiska kompetens. Som handlar om kompetens att kunna planera, organisera, genomföra och evaluera undervisning och lärande i skolans verksamhet (Imsen, 2016; Meld. St. 11 (2008-2009), s. 49). Dessa olika kompetensområden är viktiga komponenter för att eleverna ska få någon form för utbyte av undervisningen. Kursen verkar därmed ha fyllt en form för praktiskt exempel, som lärarna kan förlita sig på när de senare ska planera egen undervisning. Under kursen blev lärarna introducerade för en ny form för lärandeverktyg i form av applikationen ”water competence”. Applikationen innehåller videor med olik grad av progression för att tillägna sig färdigheter om simning, självräddning och livräddning både för inomhus-, och utomhusmiljöer. Detta didaktiska verktyg ger läraren möjlighet att planera, redigera och dela undervisningsupplägg med kollegor och elever:

Sara: «Jeg har jo fremmedspråklige elever, fordi vanligvis så skal man jo kunne det å svømme når man kommer på ungdomsskolen, men når jeg har svømmeopplæring så er det jo gjerne elever fra Syria, Afghanistan, Thailand og ja.. og da er det med språk så vanskelig. Og da var det veldig nyttig når vi satt og ventet på at alle skulle komme, og de begynte å spørre «hva skal vi gjøre i dag»? Så blev det litt sånn «vent nå litt, jeg skal vise dere hva vi skal gjøre i dag» sånn at jeg bare kunde vise en sånn kort videosnutt at «sånn skal vi gjøre det». Da er det filmet på en måte som gjør at de faktisk ser hva beinene gjør, sant, så det var veldig nyttig»

Här reflekterar Sara runt vilken betydelse appen «water competence» har haft för egen undervisning med elever. Som tidigare siminstruktör påpekar hon att detta verktyg medför många nya möjligheter som man inte har tillgång till vid vanlig simundervisning. Där videorna ger eleverna möjlighet att förbereda sig på relevanta arbetsuppgifter, och att faktiskt kunna se det tekniska utförandet som annars är svårt när man befinner sig under vattenytan. Hon poängterar att appen fyller en viktig funktion för elever där språket ibland kan framstå som en barriär i undervisningen, och där många inte har relevant vattenkompetens sedan tidigare. En stor del av Vygotskys arbete handlar om att beskriva hur vi interagerar och medierar vår förståelse av omvärlden genom kulturellt betingade verktyg (Vygotsky, 1978; Wertsch, 2007). I dagens moderna samhälle går utvecklingen av digitala verktyg och hjälpmedel snabbt framåt och är en central del av skolans utvecklingsarbete. Med applikationer som ”water competence” får läraren helt nya möjligheter både till att planera och förbereda undervisning, men också i förhållandet till att lära ut flera olika typer av vattenkompetenser i varierade miljöer. Strandberg (2008) beskriver hur människans verktygsförbruk påverkas av den kultur vi lever i, och att

dessa utvecklas med mål om att lösa specifika problem. Utvecklingen av detta pedagogiska verktyg sker i en tid när den digitala utvecklingen i samhället går snabbare än någonsin. Samtidigt som man ser ett behov för att öka kompetensen innanför simundervisningen ute i skolorna (Waagene et al., 2018). Med hänsyn till skolans verksamhetsutveckling, är det viktigt att kroppsövning, på likhet med andra ämnen i skolan, i större grad integrerar digitala verktyg för att utveckla ämnets innehåll, och undervisningsmetoder. De flesta lärarna hade inte hört talas om denna appen före de kom på kursen, men många ansåg detta som ett relevant hjälpmedel för framtida undervisning. Med hjälp av detta verktyg kan denna kunskap spridas utanför kursens verksamhet, och kan därmed fylla en viktig funktion i lärarnas efterarbete med att utarbeta lokala planer för skolans simundervisning.

I denna del beskriver lärarna hur kursverksamheten försett dem med element som kan kopplas till ämnesspecifik, pedagogisk och didaktiskt kompetens. Lärandeverktyget ”water competence” beskrivs av de flesta informanterna som ett nyttigt verktyg, som de själva menar att de vill få användning för i egen undervisning. Ett viktigt poäng i denna förbindelse, är att vi har lite kunskap om hur denna form för kompetens appliceras i lärarens senare arbete. Överföringen från en miljö till en annan är ofta väldigt komplicerat, på grund av att verksamhetssystem som handlingarna ingår i, utgår från olika förutsättningar och logiker (Säljö, 2001). Att överföra det man har lärt under kursverksamheten, till egen pedagogisk verksamhet kan därmed vara svårt då skolans ramfaktorer, lärarens roll och elevernas förutsättningar blir väldigt annorlunda. Det lärarna beskriver i intervju, och vad de faktiskt gör behöver därmed inte nödvändigtvis överensstämma. Detta är också en stor del av kritiken till intervju som metod då denna förståelse skapas i en kontext där informanten är lösripen från sina vardagliga sociala handlingar (Atkinson, 2015). För att faktiskt veta till vilken grad kursen har bidragit till lärarnas pedagogiska och didaktiska kompetens, är det nödvändigt med längre studier som fokuserar mer specifikt på lärarens arbete i praxis. Samt hur man tillämpar denna nya kunskap med egna elever.

6.3 Lärande som en social verksamhet

En viktig del i skolans utvecklingsarbete handlar om att få skolans resurser till att samarbeta (Meld. St. 030 (2003-2004); Utdanningsdirektoratet, 2020d). Kunskap ska utvecklas i en gemenskap, och detta poängterar viktigheten av den sociala komponenten i kunskapsutveckling som har sina rötter i Vygotskys tidigare arbete (Vygotsky, 1978). Att etablera en professionell gemenskap i skolans verksamhet handlar om att skolans resurser, tillsammans, ska utveckla lärarens pedagogiska-, didaktiska och ämnesdidaktiska omdöme. Genom dialog och erfarenhetsutbyte kan man då utveckla en rikare förståelse av vad som kännetecknar god pedagogisk praxis (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Sara: «Jeg har vært svømme lærer i 50 år sant, i 30 av de eller mer som badevakt, trener og instruktør så nei.. Men jeg blev egentlig klar over at jeg burde nok ha holdt på mer med det. Fordi jeg har holdt på i min lille boble, men det å møte folk som driver såsom dere med den teoretiske delen og faktisk gjør noe med det og får det ut, og ikke bare sitter på masse kunnskap og lær det videre fra elev, til elev, til elev.. det var litt inspirerende må jeg si. Det å faktisk være på et kurs og være i et miljø»

Till trots för mycket erfarenhet som siminstruktör och undervisare i skolan, beskriver Sara här viktigheten av att vara en del av en miljö med likasinnade individer, med ett gemensamt intresse. Med hänsyn till hennes kompetens på området får jag i vårt samtal ett intryck av att hon är van att arbeta autonomt i skolan, med lite inspel på från andra kollegor på hur simningsundervisningen ska genomföras. Att hon beskriver denna upplevelse som ”inspirerande” kan tolkas som att hon i detta möte har fått nya tankar, idéer och förståelse för egen praxis och hur denna kan vidareutvecklas. Samtidigt som hon lyfter fram att den teoretiska kopplingen varit nyttig, som kan förstås som en slags ämnesspecifik kunskapsutveckling (Imsen, 2016; Schulman, 1987). Tidigare studier har indikerat att samarbete mellan kollegor bidrar till personligt lärande och motivation (Johnson, 2003; Vangrieken et al., 2015). I denna kursverksamhet utvecklas kollegialt samarbete på tvärs av olika skolor, som också är en form för målsättning med ett etablera en form för professionell gemenskap i skolans verksamhet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Detta ser ut till att vara en positiv mötesplats, även för de mer erfarna på fältet. Framförallt då kursmiljön bidrar till reflektion och nya insikter, som kan vara av speciellt värde för en rutinerad lärare som hållit på länge med samma typ av undervisning år efter år.

Vygotsky betonar viktigheten av sociala relationer i kunskapsutvecklingen, där han konkluderar att: ”*All the higher functions originate as actual relations between human individuals*” (Vygotsky, 1978, s. 57). Strandberg (2008) beskriver hur vi genom Vygotsky, kan förstå hur samtliga inre mentala processer har föregåtts av yttre aktivitet tillsammans med andra, med stöd av hjälpmedel i specifika kulturella miljöer. Det är i dessa yttre externa verksamheterna som individen skapar sitt råmaterial för senare inre processer. Samtidigt är det viktigt att poängtera att det finns en kvalitativ skillnad mellan att uppleva praktiska erfarenheter och att lära sig av dessa. Detta utgör också skillnaden mellan den blotta erfarenheter och *erfarenhetslärande*, som är en central del i skolans utvecklingsarbete (Imsen, 2016; Moxnes, 1983). Erfarenhetslärande handlar om att plocka ut, och bli medveten och ta konsekvenserna av dessa erfarenheter. Alltså att finna ett språk och uttryck som kan beskriva och förklara personliga verksamheter. Denna form för lärande är social i sin natur, då den sociala kontexten är en viktig del av lärandeprocessen. Här kan vi återigen se kopplingar till Vygotskys tankegodis om hur språk och extern verksamhet spelar en essentiell roll för mänsklig intellektuell utveckling (Vygotsky, 1978). Att utveckla detta språk i en gemenskap tillsammans med kollegor, kan därmed argumenteras för att vara en essentiell komponent i denna kunskapsutveckling. I fallet med Sara som en av de mest erfarna lärarna på kursen, verkar kursverksamheten ha varit en viktig mötesplats för att utveckla detta språk med större fokus på erfarenhetslärande. Med hänsyn till de mer oerfarna lärarna på fältet kan en också tänka att detta språk vill vara viktigt för att kunna reflektera och överföra egna erfarenheter till en lärarkontext. Detta poängterar också viktigheten av det kollegiala samarbetet, också i ämnet kroppsövning. Då lärares samlade erfarenheter kan omvandlas till lärande för att förbättra skolans praxis.

Behovet för den sociala gemenskapen i kroppsövningslärarens vardag

För de mindre erfarna lärarna blir behovet för det kollegiala samarbetet om möjligt ännu större. I takt med införandet av nya kompetensmål, står många lärarna nu inför en ny form för verksamhet i kroppsövning som många har relativt lite erfarenhet med (Johansen, 2020; Waagene et al., 2018). Samtidigt som kroppsövningslärare tidigare har uttryckt en osäkerhet på egen kompetens i skolans simundervisning (Morgan & Bourke, 2005). Vi ser nu början på en ändring där simundervisningen i större grad förflyttar sig bort från simhallarna där extern kompetent personal finns. I de alternativa utomhusarenorna får kroppsövningslärarna därmed automatiskt ett större ansvar, och behovet för den professionella gemenskapen och kollegialt samarbete blir därmed uppenbart. Många nya problemställningar uppenbarar sig och förblir obesvarade:

Mads: «Det som skjer i vannet er for så vidt greit. Men ofte så er det logistikken etterpå, det er et tilbakevendende tema. Hva gjør du når du har fem stykker som har vart ned i isråka og som har et kvarter å gå fra skolen? Det er da jeg er bekymret for demmers helse eller hvordan de skal få av alt det våte tøyet, komme seg i varmen og få skifte. Fordi de er mer sårbare enn vi voksne»

I samtaler med Mads blir det tydelig at han verkar ha kontroll på den praktiske aktiviteten som ska föregå i vannet med elevena. Något som kan ha att göra med hans egen kompetens på området och att han är van med att simma i utomhusmiljö (se bilaga 1). Samtidigt återkommer han till frågor om organisering före och efter aktiviteten som han upplever som osäkert. Det har visat sig att många kroppsövningslärare upplever att de står ensamma i att lösa didaktiska och pedagogiska utmaningar i sitt arbete (MacPhail & Hartley, 2016). I denna situation blir det också tydligt att Mads sitter på många frågor kopplat till undervisningen, som han inte kan besvara på egen hand. Detta poängterar viktigheten och behovet för att etablera en praxis där kroppsövningslärare i större grad får tid och resurser till att diskutera dessa problemställningar kopplat till organisering av utesimning. Framförallt då detta tema är relativt nytt för många av dagens kroppsövningslärare.

”Teachers learn by doing, reading, and reflecting (just as students do); by collaborating with other teachers; by looking closely at their students and their work; and by sharing what they see” (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, s. 88). När man i fältobservationer börjar att jämför lärarnas ageranden mellan första och andra kursverksamhet, upptäcktes tydliga skillnader i hur lärarna samtalade med varandra på tvärs av olika skolor. På första kursdag i september höll sig många för sig själva i egna grupper med kollegor och andra bekanta. Vid det andra mötet i april observerades fler spontana samtal mellan lärare på tvärs av olika skolor, där teman som ekonomi och resurser diskuterades och jämfördes skolorna emellan. I dessa samtal konkluderade lärarna att resurser och intresse för utesimning var väldigt ojämnt fördelade i kommunen och en lärare utbrast att: *”Jeg virker ha jobbet på feil skole i 10 år”*. Detta uttalande poängterar att den sociala verksamheten får lärarna till att reflektera runt hur olika skolor praktiserar och hanterar nya kompetensmål, samt vilka tillgångar respektive skola har tillgängligt. Denna observation exemplifierar också styrkan med fältarbete som kvalitativ tillnärmning, då man får en unik möjlighet att studera relationer mellan individer och hur de förhåller sig till varandra i sociala situationer (Thagaard, 2003). En styrka i detta projekt handlar därmed om att man får en kombination av lärares beskrivningar, och faktiska handlingar som ger en bredare förståelse för vilken betydelse den sociala verksamheten har i praxis.

Denna ändring i dialog och interaktion poängterar viktigheten av att genomföra vidareutbildning vid upprepade tillfällen över tid (Armour & Yelling, 2004). I takt med att lärarna blir bekanta med kursinnehåll och varandra, ser graden av spontan interaktion ut att öka. Kursverksamheten kan därmed fungera som en viktig social mötesplats för lärare med olika kompetens och erfarenhet. Att skapa denna samarbetskultur med lärare på tvärs av olika skolor, är därmed en process som tar tid. Samtidigt bör det också läggas ett större fokus på att utveckla och etablera en bättre samarbetskultur internt i kroppsövningssektionerna på varje enskild skola. Först då, när kroppsövningslärare innanför ramarna på samma verksamhet, möts och reflekterar i dialog, kan denna kunskap och kompetens inkorporeras och utvecklas över tid (Armour & Yelling, 2004; Garet et al., 2001; Hargreaves, 2000). Det handlar därmed om att utveckla verksamheten inifrån, utan att vara beroende av extern expertis. Det har dock visat sig att många av lärarna upplever ett flertal barriärer i skolans interna verksamhet som gör det svårt att implementera utomhussimning och livräddning i kroppsövning. Något som vi ska diskutera närmare i kommande avsnitt.

7. Uppfattade möjligheter och barriärer i skolans verksamhet

Det har nu gått två år sedan nya läroplanen (LK20) började fasas in i de norska skolorna. För fyra år sedan visade nationellt statistik att endast 2% av skolorna genomförde simundervisning utomhus i sjö eller älv (Waagene et al., 2018) I denna studie är det tre av åtta lärare som har genomfört utesimning med egna elever, samtidigt som ett flertal informanter tidigare har genomgått kurser i utesimning. Det verkar därmed som att kursverksamheten i sig själv inte är nog för att ändra lärarnas befintliga praxis. För att förstå varför denna implementering av nya kompetensmål tar sådan tid, föreslår Hargreaves (2000) att vi bör rikta fokus mot den omgivning och yrkeskultur som omger läraren. Först då kan vi få en förståelse varför lärare gör som de gör, och hur de formar och ändrar egen undervisning.

Mads: «Det er jo også litegrann som vi ser med sånn her kursing og sånn. At kommunen ønsker å spare penger eller at midlene er for få, sånn at kurs på noen få skal spre det glade budskapet men det fungerer ikke helt sånn. Folk som underviser i kroppsøving eller friluftsliv de må kurses sammen om det. For å få de samme opplevelsene. Fordi kursene i seg selv synes jeg er bra [...] Men motstanden på huset er for stor, og da dør litt av entusiasmen etterhvert»

Det Mads beskriver är ett genomgående tema som många lärare beskriver i våra samtal. I denna kursverksamhet var det ett flertal skolor som skickade kollegor från samma skola, medans vissa var ensamma representanter från sin verksamhet. Detta blir på många sätt problematiskt då ansvaret för att etablera denna praxis ute i skolorna vilar på en individ, eller kanske två, som ofta inte ens arbetar innanför samma team. Imsen (2016) påpekar problemet med denna tilltro till den etablerade kursmodellen, då man lägger för stort fokus på att externa experter ska ge ett svar på hur man ska utveckla och förbättra lärarstabens praxis. Detta är också något man tidigare konstaterat, då vidareutbildning isolerat sett ofta verkar ha liten effekt på ändrad praxis i kroppsövning (Armour & Yelling, 2004; Ko et al., 2006). Ett flertal forskare argumenterar för att kompetensutveckling, i ett professionellt perspektiv, bör handla om internt samarbete och utveckling på respektive skola, framför att skicka lärare på extern kursverksamhet (Armour & Yelling, 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Garet et al., 2001; Hargreaves, 2000). Samtidigt visar det sig att många lärare i denna studie har haft glädje av att delta på kurs. Frågan blir därmed om man i större grad bör fokusera på hur lärarna ska förvalta denna kunskap i egen praxis. För att kunna förse lärare med vidareutbildning som faktiskt är till nytta, menar

Darling-Hammond og McLaughlin (1995) att man i större grad bör adressera lokala skolstrukturer som förhindrar kollaborativa lärandesituationer när lärarna återvänder i sitt arbete. Framförallt då kollegor och kollega samarbete har visat sig vara en nyckel för att implementera framgångsrik vidareutbildning i skolans verksamhet (Armour & Yelling, 2004; Garet et al., 2001). I denna studie beskriver lärare bland annat: brist på tid till kollegialt samarbete, lite stöd från skolans ledning och lite resurser som barriärer för att genomföra utesimning i egen verksamhet.

7.1 Kollegialt samarbete

Tidigare forskning har visat ett flertal positiva effekter med kollegialt samarbete i skolans verksamhet (A. Hargreaves, 2019; Johnson, 2003; Vangrieken et al., 2015). Till vilken grad man klarar att efterleva detta i skolans verksamhet, beror i stor grad på den befintliga kulturen som existerar innanför verksamheten. I detta arbete spelar både ledningen, och andra resurser i verksamheten en viktig roll då den interna kulturen påverkar, regleras och reproduceras i samhandling i och mellan olika individer (Engeström, 2008; Säljö, 2001). Samtidigt har det visat sig att många lärare uppger att man saknar fokus på det kollegiala samarbete i ämnet kroppsövning (MacPhail & Hartley, 2016). Med hänsyn till detta var jag intresserad i att höra hur lärarna upplever samarbetet på deras egna skolor efter genomförd kursverksamhet.

Stine: "Vi jobber jo på to forskjellige trinn og vi har aldri undervisning samtidig. Vi jobber ikke på samme kontor så vi har egentlig ikke så veldig mye med hverandre å gjøre. Vi møtes å bare: "å bare åh vi må få gjort den HMS greia" men det blir jo aldri fordi vi har jo ikke noe samarbeidstid på en måte. Så det savner jeg litt at man ikke har fått reflektert noe"

Runa: "Det er jo det som er faren då men sånne kurs, når du drar bare en på kurs, at det blir en sånn happening for meg og så er jeg kanskje litt sånn engasjert da.. men ingen andre liksom.. da blir det litt sånn at: ok, du har vart på kurs ja.. fint for deg men vi holder på med noe annet, og så faller det litt i fisk"

Mads: «Hvis mine kollegaer også hadde vært på det kurset der så hadde vi hatt en felles forståelse og et felles ønske. Fordi det var jo inspirerende. Så man blir litt alene om å ha lyst og trua på at det skal gå»

Förutom Stine, Runa & Mads, är det flera av de andra lärarna som också beskriver att de möter lite entusiasm för temat på egen arbetsplats i möte med egna kollegor. Denna brist på

engagemang och tid till samarbete gör att många upplever det som svårt att etablera nya undervisningsmetoder på egen hand. Kollegors hållningar i egen verksamhet kan bidra till att förklara varför vidareutbildning och interventioner inte uppnår önskad effekt. I dessa citat ser vi exempel på det Andrew et al. (2014) beskriver som en form för arbetsplats socialisering. I denna process spelar andra kollegor, rektor och föräldrar en viktig roll som centrala socialiseringsagenter för lärarens utformning av praxis och undervisningsorientering. Detta blir särskilt tydligt i samtal med Runa där hon själv uttrycker en entusiasm för att testa något nytt, men att varken ledningen eller kollegor verkar intresserade i vad hon har lärt på denna specifika kursen. Därmed uppstår en konflikt mellan individens personliga orientering till undervisning, som i detta fall pekar i en innovativ riktning, och en etablerad kultur som uppfattas som mer rigid. Resultatet kan ha många möjliga utfall: där individen antingen väljer att anpassa sig efter verksamhetens förutbestämda normer och kultur. Alternativt att de går aktivt in för att ändra verksamhetens ”status quo” (ibid). För de mer oerfarna lärarna, ser det förstnämnda ut att vara det vanligaste utfallet.

Att lärare får lite utrymme för att dela nyförvärvad kunskap efter genomförd vidareutbildning är långt ifrån överraskande. I evalueringar av den nationella satsningen ”kompetanse for kvalitet”, har det visat sig att lärare som genomgått vidareutbildning i liten grad delar med sig av den nyförvärvade kunskapen med kollegor och skolans ledning (Maugesten & Mellegård, 2015). Detta är på många sätt problematiskt, då en viktig del av vidareutbildning handlar om att lärare kan dela vad de har lärt, och att kunna göra kopplingar till denna nya kompetens i egen skolkontext (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). I ett verksamhetsteoretiskt perspektiv, kan detta fokus på det kollegiala samarbetet ses som en essentiell del i kunskapsutvecklingen i skolans verksamhet. Framförallt då teorin placerar den sociala verksamheten i kärnan av all form för mänsklig verksamhet och utveckling (Säljö, 2001). Vygotsky förespråkar också hur den sociala aktiviteten mellan individer fyller en primär funktion för individens internalisering av ny kunskap och nya koncept (Vygotsky, 1978). Utifrån denna tankegång kan man tänka sig att den sociala verksamheten föregår på två olika plan. Lärarna deltar i en social form för verksamhet genom kursdeltagandet, där de i möte med andra kollegor från olika kommunala skolor utvecklar en form för förståelse för vattenkompetens. När de senare kommer tillbaka i egen skolverksamhet, blir denna sociala verksamhet på nytt en viktig komponent då man ska överföra denna kunskap och förståelse i en annan kontext. Som några av kroppsövningslärarna ovan beskriver, upplever de att de saknar detta kollegiala samarbetet när simundervisningen nu håller på att revideras.

Det har visat sig att skolverksamheter som präglas av kollaborativ verksamhet, framför individualism, ser ut att ha ett flertal positiva effekter för både lärare och elever. Eleverna ser ut att få ett bättre lärandeutbyte och lärarna upplever mer mätningstro och tillfredsställelse med eget arbete (Bryk & Schneider, 2002; A. Hargreaves, 2019). Till trots för att många argumenterar för att vidareutbildning i större grad bör föregå innanför skolans specifika verksamhet (Armour & Yelling, 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Garet et al., 2001), kan intern samarbetskultur vara avgörande för vilken effekt denna vidareutbildning får i skolans senare verksamhet: ”*A strong collaborative culture or professional community can even make highly effective use of external input including much-maligned one-shot workshops and inspirational speeches by experts, because teachers process it together in ways that have value and make sense for the school community in which they work*” (Hargreaves, 2000, s. 165)

En viktig lärdom och konklusion utifrån detta avsnitt handlar därmed om det arbete som sker ute i skolorna efter genomförd kursverksamhet. För det första, bör alla involverade aktörer; däribland de ansvariga för kursverksamheten, skolans ledning, lärarstaben och kommunen, fokusera på hur man bäst kan arbeta vidare med detta innehåll efter avslutad kurs. En kollektiv strategi och utvecklingsplan på respektive skola, kan därmed fylla en viktig funktion för att lärare i större grad ska uppleva denna reform som överkomlig. För det andra, blir det tydligt att lärare bör kursas tillsammans med kollegor från samma verksamhet, för att få en gemensam förståelse för verksamhetens innehåll. Av uppenbara praktiska och ekonomiska orsaker vill det vara omöjligt att kursa samtliga kroppsövningslärare i egen verksamhet. Nyckeln handlar därmed om att utveckla idéer för hur alla lärare på skolan ska kunna ta del av denna kunskapen i gemenskap. På detta sätt kan man stå bättre rustade mot externa socialiseringsagenterna som, medvetet eller omedvetet, motarbetar försök på innovation. Utan dessa principer, blir kursen enbart en inspirerande engångshändelse för den individuella läraren, som fort faller i glömska i den annars så hektiska lärarvardagen.

7.2 Stöd från skolans ledning

På samma sätt som kollegor, kan ledningen och rektor också spela en avgörande roll för hur lärarens utformar egen praxis (Andrew et al., 2014). Skolledningens ledarskap utgör en viktig del av skolans inre kultur, och denna har stor påverkningskraft när det kommer till: att utforma verksamhetens arbetsmiljö, de sociala interaktionerna mellan kollegor och fördelning av resurser i verksamheten (Goddard et al., 2015; McLaughlin & Talbert, 2001). Utifrån denna

tankegang blir det därmed viktigt att få med skolans ledningen på laget, när simundervisningen i skolan reformeras. Något som också poängteras i samtal med informanterna:

Simon: «Man trenger på en måte resurser og det å ha med ledelsen på laget. Nå har det vært mye utskifting på denne skolen, og pandemi og alt mulig... Så den biten med utesvømming har ikke blitt prioritert»

Mads: «Så er det jo også litt sånn dytte funksjon fra ledelsen, sant. Som godt kunnet ha hatt en større ambisjon om sånn hva svømmeopplæring her skal være eller vanntilvenning, eller kall det hva du vil. Litt fordi beliggenheten våres også, med flere badevann i nærheten og med elever som vokser opp i sjøkanten liksom [...] hvis det er et ytre ønske, og at dette må dokker få til, så trur jeg at de ville ha vært litt annerledes å fått gjennomført det fordi at det da er en forventning fra ledelsen»

Mads och Simon önskar ett tydligare stöd från skolans ledning i utformningen av skolans simundervisning. Med ledningens hjälp önskar de att få fram en tydligare vision för hur verksamheten ska arbeta för att vidareutveckla detta område. Rent formellt sett, har skolans ledning ett viktigt ansvar i förhållande till simundervisningen på respektive skola (Nasjonalt senter for mat- helse og fysisk aktivitet, 2020). Skolans ledning har på många sätt kopplingar till den explicita institutionella nivå som i stor grad styr verksamhetens arbete i form av lagar, styrdokument och budgetramar (Engström, 2008). I förhållande till simundervisning har rektor ett särskilt ansvar. Både i förhållande till att bedöma att respektive lärare har tillräcklig kompetens för att genomföra simundervisning med egna elever. Men också för att säkra att elever får den undervisning som de har rätt på enligt gällande norsk läroplan och föreskrift (Nasjonalt senter for mat- helse og fysisk aktivitet, 2020; Opplæringslova, 1998). Man skulle därmed föreställa sig att det ligger i skolledningens intresse att följa upp den kompetens som lärare förvärvar genom kursen. Då detta utgör en viktig komponent i att vidareutveckla den interna kroppsövningssektionens verksamhet. Som det ser ut i detta urval, vilar mycket av detta ansvar på kursdeltagarna själva. Samtidigt uttrycker en lärare att ledningen visar lite förståelse för vad som faktiskt krävs för att genomföra utesimning med en grupp elever:

Sara: «Vi har et ansvar for alle elevene. Og hvis halvparten ikke blir med så må det skje noe med den halvparten som ikke er uti. Og det er jo egentlig vanskelig nok å dekke opp med voksne i sammenheng med det opplegget og hvis det da.. eller i tillegg må ha et alternativt opplegg så blir det veldig mange voksne involvert og det er det kanskje som er vanskeligst. Sånn at mitt.. når du har bare sånn tolv elever, sant, så sitter det langt inn for ledelsen å sette in to voksne»

Detta uttalande kan på många sätt tänkas illustrera en konflikt mellan skolans olika verksamhetssystem (Hansson, 2013). Det explicita formella regelverket, som både ledning och lärare förhåller sig till, påpekar att varje lärare kan ha ansvar för 15 elever åt gången (Nasjonalt senter for mat- helse og fysisk aktivitet, 2020). Samtidigt som lärare i realiteten upplever att utesimning kräver mer resurser, både under och efter själva aktiviteten, än den mer traditionella simundervisningen. På samma sätt som tidigare forskning poängterat att fysisk-motoriska färdigheter som utvecklats i kontrollerade omgivningar inte nödvändigtvis har ett överföringsvärde till mer dynamiska miljöer (Guignard et al., 2020; Seifert et al., 2018), kan vi därmed argumentera för att detsamma gäller för lärares didaktiska och pedagogiska kompetens i simundervisning. Som fram till nyligen har föregått och utvecklats i inomhusmiljöer i tempererade simbassänger med tillgång till extern badhuspersonal. Till trots för att regelverket är till för att bidra till en tryggare simundervisning, skapar denna föring en missvisande bild gentemot skolans ledning, om vad en ensam lärare är kapabel att få till med så många elever. Ett viktigt poäng handlar därmed om att förmedla på vilket sätt dessa två former för verksamheter, skiljer sig från varandra, samt vilka förutsättningar och logiker som gör sig gällande inför respektive verksamhetssystem (Säljö, 2001). På detta sätt kan man förhoppningsvis, i dialog mellan rektor och lärare, skapa tryggare förutsättningar för att lärare ska kunna genomföra undervisning med hänsyn till elevernas säkerhet.

7.3 Resurser och verktyg i ämnet kroppsövning

Ledningens arbete spelar en central roll i förhållande till vilka resurser lärarna har tillgängligt i sin undervisning. Både i form av tid, rum, ekonomi och personal. Detta är alla faktorer som ingår skolverksamhetens «osynliga» sfär som präglar lärarnas dagliga arbete (Hansson, 2013). I motsättning till vad många kanske tror, är utesimning en aktivitet som kräver relativt lite utrustning och tid (Norges Livredningsselskap, 2020). Genom detta projekt har det i fältsamtal blivit tydligt att skolorna har olik tillgång på olika resurser när det kommer till genomförandet av utesimning. Många skolor har gått till inköp av diverse utrustning som anses som centralt för att genomföra utesimning. Men för vissa lärare är det inte själva utrustningen som beskrivs som den mest avgörande faktorn för genomförande:

Runa: Vi har jo faktisk våtdrakter.. det også er jo så teit vettu. Når det kom det der med svømming ute så bare "åja det der må vi jo gjøre" og så kjøpte de inn sånne klasesett med våtdrakter som bare henger nedi der. De har kanskje vært brukt en eller to ganger.

Vygotsky fokuserade mycket av sitt arbete på att beskriva hur människan medierar sin förståelse av omgivningen med hjälp av olika verktyg (Vygotsky, 1978; Wertsch, 2007). Utifrån denna förståelse kan utrustning ses ett viktigt medierande verktyg i förbindelse med tillägnelse av olika former för vattenkompetens. Men också för att kunna genomföra verksamheten på ett tryggt sätt för både lärare och elever. Samtidigt framstår det ironiskt när Runa beskriver att skolan gått till inköp av dyr utrustning utan att detta har blivit använt i väldigt stor grad. Detta ger oss en tydlig bild av hur skolans verksamhetskultur kommer till olikt uttryck genom olika nivåer (Schein, 2010). Att gå till inköp av utrustning kan kopplas till nivån som kallas *artefakter*, som beskriver observerbara strukturer och handlingar i verksamheten. Det faktum att många skolor har gått till inköp av utrustning kan både tyda på en form legitimering, där man utåt sett önskar att sända signaler om att man tar ny läroplan på allvar. Med tillgång till denna nya utrustning blir det kanske lätt att tänka att lärarna har allt de behöver för att anta denna utmaning i praxis. Samtidigt är det andra faktorer som lärarna beskriver som utmanande för att få till detta i arbetsvardagen:

Simon: ”Tid er definitivt den største utfordringen, og generelt ressurser både i form av penger og personell. Hvis man skal klare å gjøre noe fornuftig ut av det her må skolene få mer ressurser for å kunne systematisere det på en god måte. Nå må skolene ta ur eget budsjett, både for å kjøpe inn utstyr men også for å dekke vikarkostnader hvis timer skal flyttes for å få til utesvømming med visse elevgrupper”

Stine: ”Du er jo veldig avhengig av å ha en partner som er like ivrig som deg selv. Men i tillegg så er jo en utfordring også når man først skal ha utesvømming så rekker man jo ikke å ha det på kun en kroppsøvingstime. Man må jo kanskje gjerne sette av en halv dag. Da er det jo veldig viktig at man får med seg resten av lærerpersonalet på det også [...] . Så det å på en måte få med hele skolen på laget og at utesvømming er en viktig del av på måte ungdomsskolen da, og kompetansemålene og livsmestring som er en av de overordna delene og sånn da, trur jeg er en viktig nøkkel for å få det til”

Det Simon och Stine beskriver kan tolkas som en kontrast mellan skolans synliga artefakter och etablerade normer och värderingar man möter i egen praxis (Schein, 2010). Tillgång på utrustning kan därmed tänkas sända falska signaler om att lärarna har de verktyg som krävs för att genomföra utesimning ute i skolorna. Simon beskriver också att hans skola inte har ekonomi till att investera i ny utrustning, och att han ibland har fått lägga ut egna pengar för att köpa in nödvändig utrustning. De båda upplever att man får lite resurser både i förhållande till tid och personal för att kunna genomföra detta på ett bra sätt. Utan dessa ramfaktorer står många lärare handlösa att införa denna undervisning, och kan också vara en förklaring till att långt ifrån alla

har genomfört detta med elever. Simon beskriver i fältsamtal att han gjort försök på att få en mer tydlig plan och progression för utesimning med elever på sin skola. Som svar från närmaste ledare fick han då ”varför ska vi göra det”? Detta är ett typiskt exempel på den nedersta och osynliga kulturella verksamhetsnivån ”grundläggande antaganden” (Imsen, 2016; Schein, 2010). En nivå som beskrivs som djuptliggande normer och värderingar som fungerar i praxis. Detta kan framträda som motsägelser mellan den explicita nationella nivån, vad skolan borde göra och vad som faktiskt föregår i undervisningen. De kompetensmål som vi finner i skolans läroplan, är föreskrifter med bindande regler (Opplæringslova, 1998). Detta innebär att alla elever har rätt på och ska visa denna kompetens på ett eller annat sätt under skolutåret. Samtidigt sänder uttalanden likt ovannämnda, tydliga signaler om att detta inte är något önskat fokusområde för vissa individer i skolans verksamhet. Detta är viktiga poäng som både kommun och skolägare bör ta på allvar, om skolans simundervisning ska kunna genomföras i tråd med gällande läroplan. Att få till dessa ändringar är inget enkelt arbete. Skolans verksamhet består av många olika ämnen, där respektive lärare har egna visioner och meningar om vad som bör prioriteras i skolans innehåll. Som Stine reflekterar över handlar det kanske därmed om att reflektera över denna kompetens som en viktig del av ungdomsskolan men också för framtiden. För att realisera denna målsättning krävs det att skolans anställda spelar på lag, och ger varandra de bästa förutsättningarna för att göra denna undervisning möjlig i praktiken.

8. Sammanfattande diskussion: Vad ska till för att genomföra?

I ovanstående avsnitt har vi diskuterat vilken kompetens lärarna upplever att de har på temat vattenkompetens, både före och efter genomförd kurs. I våra samtal har det dessutom framkommit att många lärarna beskriver barriärer i skolans verksamhet som de menar försvårar inorporering av denna nya kunskap i egen praxis. Dessa barriärer kopplas främst till brist på resurser i form av: tid till samarbete, personal och stöd från ledningen. Den stora frågan blir därmed om det handlar om lärarens självuppfattade kompetens, eller barriärer i skolan som i slutändan avgör till vilken grad kursinnehåll blir överfört till praktisk skolverksamhet.

Etablerad osäkerhet kopplat till kompetens och utesimning

Vi har tidigare presenterat att det finns en etablerad osäkerhet runt lärares uppfattade kompetens när det gäller simundervisning i skolans verksamhet (Ekeberg, 2020; Johansen, 2020; Morgan & Bourke, 2005). Vi kan därmed ställa oss frågande till om informanterna i denna studie har samma tankar när de själva förväntas införa utesimning i egen undervisning. Till trots för att många beskriver att kursen har bidragit till att de blivit tryggare på detta tema, verkar det existera hållningar ute i skolorna där utesimning uppfattas som något farligt:

Runa: "Det som kanskje jeg tenkte mest på da. Det har jo alltid var sånn, hvis du skal ha svømming ute med elever, så har det bare vært sånn: åh det er farlig liksom fordi det kan hende at noen drukner"

Even: "Helt siden jeg begynte i Trondheimsskolen for seks år siden så har det ikke vart så mye kunnskap om utesvømming da. Så har det vært mye forvirring rundt regler, det har vart ganske strengt med tanke på hvilken kompetanse må læreren ha for å undervise elevene når man skal bade et sted for eksempel [...] Så jeg trur veldig mange har kvidd seg bare for å la elevene bade, selv om vi har både vann i Estenstadmarka og Bymarka så har det vært litt frykt, eller usikkerhet knyttet til om det her er greit"

Simon: «Jeg synes det på mange måter er en slags etablert frykt blant mange lærere om at utesvømming er noe som er skummelt. Du kan ha noen lærere som har hatt en dårlig opplevelse for, si, 20 år siden, og da kvier de seg fortsatt til å ta med elevene ut å bade. Men det får jo på en måte motsatt effekt, fordi elevene kommer jo til å bade i det vannet uansett om du er med eller ikke!»

Informanterna beskriver här en slags etablerad rädsla bland egna kollegor. Som både går på konsekvenser av värsta möjliga utfall, och frågor runt vilken kompetens som är att uppfattas som tillräcklig. Tekniskt sett ska rektor godkänna all pedagogisk personal som ska genomföra simundervisning med elever, och se till att de har den kompetens som krävs (Nasjonalt senter for mat- helse og fysisk aktivitet, 2020). Här står det bland annat att tillsynspersonen *måste* vara bra på att simma och att man ska kunna utföra livräddning. Samtidigt *bör* individen vara kapabel att dyka för att plocka upp ett objekt motsvarande en elev från botten, ha kunskap om beredskapsplan och känna till skadeförebyggande tilltag (ibid.). Många lärare genomgår årlig kurs i livräddning både på land och i vatten. Genom denna studie har lärarna både visat och reflekterat över egen vattenkompetens, där samtliga har visat sig kunna hantera många av de element som beskrivs som centrala i modellen till (Stallman et al., 2017). Därmed handlar det kanske inte om lärarnas faktiska kompetens, utan brist på erfarenhet som gör att man tvivlar på egen förmåga. Utan praktisk erfarenhet saknar man både råmaterial för att internalisera kunskap och förståelse för hur detta ska genomföras i arbete med elever (Vygotsky, 1978). Men också erfarenhet med mästring, då detta ser ut att vara centralt för att upprätthålla och reproducera en specifik form för aktivitet och praxis (Curtner-Smith, 2006; Morgan & Hansen, 2008). En möjlig lösningen på detta problem handlar kanske främst om att kasta sig ut i det okända och att prova sig fram:

Mads: «Vi har ikke tryggheten og kompetansen på at vi skal få det til, men jeg trur at vi er kompetente nok bare vi tørr å liksom gjøre det».

Utän den praktiska erfarenheten blir det lätt att problematisera istället för att se lösningar. Från ett verksamhetsteoretiskt perspektiv är erfarenheten central för både lärande och interna utvecklingsprocesser för individen (Vygotsky, 1978). Därmed måste lärare förvärva sig denna kunskap i skolans verksamhet på ett eller annat sätt. Möjligheten att förvärva relevanta erfarenheter ser både ut att påverkas av lärarnas uppfattning om egen kompetens. Men också barriärer som de menar påverkar möjligheten till att ändra egen praxis. Till trots för att vi har lite insyn om vilka barriärer som faktiskt existerar innanför respektive verksamhet, kan man inte underskatta det maktförhållande som existerar mellan den individuella läraren och den kultur de möter i skolan: *«The power relationships in a dialectical a dialectical exchange are often not equal. Typically, the organizational structure (teacher education program, school districts) exerts power over the individual and is resistant to change. Thus, the individual may be reshaped more in the exchange than the organization»* (Andrew et al., 2014, s. 114). Detta citat beskriver därmed hur lärarnas uppfattade kompetens, helt enkelt inte alltid är tillräcklig

när man ska pröva att ändra kroppsövningens innehåll. Där realiteten är att individen oftare ändrar sig i enighet med den befintliga organisationsstrukturen, än tvärtom. Som ensam individ står man därmed svagare i förhållande till påtryckningar från den externa omgivningen. Där resultatet ofta blir att individen rättar sig efter verksamhetens restriktioner, till trots för att man kanske har andra personliga meningar. Ett annat vanligt alternativ är att man helt enkelt förlikar sig med situationen och rättfärdigar verksamhetens interna logik, och tänker att det är för allas bästa (ibid).

Samtidigt kan vi se en motsatt effekt hos de mer erfarna lärarna på fältet. De har genom tidigare erfarenheter förvärvat sig kompetens som gjort dem fast beslutna att inkorporera utesimning i egen praxis, till trots för att de stort sett varit ensamma i att genomföra detta arbete. Detta är ett exempel på det (Andrew et al., 2014) definierar som *strategic redefinition*. Ett begrepp som beskriver en specifik typ av socialiseringsstrategi som individen använder i möte med verksamhetens etablerade kultur. Mer specifikt, beskriver detta individer som är fast bestämda att ändra verksamhetens ”status quo” till trots för att de inte har reell makt att göra detta. På detta sätt ser vi också ett konkret exempel på hur individen utvecklas genom dialektiska förhållanden (Knutagård, 2013). Dessa lärare omdefinierar verksamhetens praxis med utgångspunkt i egna erfarenheter och relevanta kompetensområden. Detta exemplifierar också hur upplevd egenkompetens i vissa tillfällen kan kompensera för ett etablerat motstånd i kulturen, om detta motstånd uppfattas som relativt i storlek. Med all den tidigare erfarenheten som dessa lärare besitter, kan man därmed undra om denna kursverksamhet är nödvändig då de redan praktiserar utesimning i egen skolkontext. Till trots för att de erfarna lärarna beskriver att de har varit igenom mycket av kursens innehåll tidigare, framstår det som att kursen fyller en annan funktion än att enbart utveckla kompetens:

Sara: «Jeg håper virkelig at det [kurset] ender med et papir tilslutt som man kan ha i mappa si. Eller digitalt. Fordi det er det jeg er aller mest opptatt av. Jeg har holdt på så pass lenge at jeg skal alltid finne på noe opplegg men hvis det skjer noe så er det lurt å kunne bevise at man vet hva man har gjort fordi... shit happens»

Simon: “Mye av innholdet i kurset var på mange måter repetisjon for min egen del, men jeg har jo ikke hatt noe kurs rettet spesifikt mot utesvømming. Så det var veldig alright å komme dit og få bekreftet at det man har drevet med så langt på en måte er riktig da”

Utifrån ovanstående citat, ser denna kursverksamhet ut att spela en viktig roll som en slags legitimering för de erfarna lärarnas praxis. Både i förhållande till att bekräfta för en själv att man har rätt kompetens. Men också utåt sett mot skolans ledning och kollegor. Det blir härmed tydligt att ju mer kompetent lärarna är, desto mer upptagna blir de att denna kompetens ska dokumenteras. Detta får också en beskyddande effekt i möte med skolans socialiseringsagenter, där ledning, kollegor och föräldrar uttrycker meningar om hur lärarna ska genomföra sin undervisning (Andrew et al., 2014). Ett faktum som blir särskilt tydligt i samtal med Sara som beskriver att hon stött på mycket motstånd från föräldrar angående temat utesimning tidigare. Med ett befintligt kursbevis kan man tänka sig att läraren håller ”ryggen fri” och att man kan argumentera för egen undervisning med stöd från både läroplanen och forskningen på fältet ”water competence”. Därmed framstår undervisningen inte som något experimentellt inslag som genomförs av enskilda entusiastiska lärare. Men som ett etablerat fält, där lärare har genomgått utbildning i ett formellt sammanhang.

Kompetenta nog- tillsammans?

I såväl forskningen som i denna studie framträder en bild om kroppsövningsläraren som en relativt autonom individ i skolans verksamhet (MacPhail & Hartley, 2016). Lärare som genomgått denna kurs beskriver att de har fått lite tid till att diskutera vad de har lärt med egna kollegor i egen skolkontext. Detta visar sig också vara ett typiskt fenomen för lärare som genomgår vidareutbildning av olika slag, där man sällan får en plattform för att dela denna kunskap med ledning och kollegor (Maugesten & Mellegård, 2015). Detta kan på många sätt anses vara problematiskt, då vi både genom ett verksamhetsperspektiv (Engeström, 2008; Säljö, 2001; Vygotsky, 1978), och med befintliga studier på fördelarna med kollegialt samarbete (A. Hargreaves, 2019; Johnson, 2003; Vangrieken et al., 2015) har sett hur viktig den sociala komponenten är i vår kunskapsutveckling. I det fortsatta arbetet med att vidareutveckla skolans simundervisning, bör man kanske i större fokus på hur intern personal tillsammans, kan uppnå tillräcklig kompetens för att genomföra utesimning i skolan:

Kine: “I’m gonna ask [name of colleague] to be with me to be with someone more experienced at it. Definitely, I want to take the kids out there. I’m not afraid to take them out. But I would like to have someone with experience to guide me the first time, and then we can take it from there, yeah”

Att stötta sig på en mer erfaren kollega, kan kopplas till principer inspirerat av Vygotskys proximala utvecklingszon (Vygotsky, 1978). Som beskriver hur vi genom samarbete och med hjälp av andra, kan lösa uppgifter som är utöver vårt faktiska utvecklingsnivå. Skolan har länge varit upptagen med att beskriva arbetet med den proximala utvecklingszonen i det pedagogiska klassrummet (Imsen, 2016). Men vi bör kanske i större grad också fundera hur detta kan impliceras i lärares kunskapsutveckling. Förvisso fungerar extern kursarrangör som en medierande hjälpa hand, att nå utöver egen utvecklingsnivå på temat vattenkompetens. Där man under kursen gav nödvändiga feedback och olika tips för att hjälpa lärarna genom de olika aktiviteterna. Samtidigt har vi konstaterat att kursen föregår utanför skolans kontext, och att lärandet därmed kan vara svårt att överföra till eget arbete där intern kultur och handlingsreglerande normer styr arbetet i verksamheten (Armour & Yelling, 2004; Garet et al., 2001; Säljö, 2001). Varje verksamhet bör därmed fundera vilken kompetens man har internt, och hur man gemensamt kan hjälpa de anställda att samarbeta för att höja egen kompetensnivå till nästa steg. Tillsammans kan man då stötta varandra i de utmaningar som uppstår, och lösa didaktiska problem och utmaningar i förbindelse med nya kompetensmål. Varje enskild kroppsövningslärare som önskar att ta steget ut öppet vatten, bör därmed ställa sig själv frågan: vad är det jag kan få till på egen hand? Och vad behöver jag av hjälp från andra? Detta kan omfatta allt från arbetet med att utarbeta HMS-plan, till nödvändig livräddningskompetens eller att frakta utrustning och elever till angiven plats. Tillsammans kan man förhoppningsvis lägga detta pussel, och få en samlad kompetens som kompenserar där den enskilda lärares kompetensnivå inte räcker till. Detta är också en tanke som utgör själva essensen med skolans professionella gemenskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Där det i förbindelse med skolornas simundervisning, verkar finnas en hel del förbättringspotential.

En förutsättning för att göra detta arbete möjligt, handlar om att se över strukturer i skolans interna kultur. Lärarna behöver tid till att samarbeta, genomföra och evaluera dessa upplägg för att kunna revidera den simundervisning som man har idag. Det har genom denna studie framförallt blivit tydligt att lärarna måste få förutsättningar för att skaffa sig nödvändig erfarenhet, för att utesimning ska bli en inkorporerad del av ämnet kroppsövning. Det är därför viktigt att ledning och kollegor erkänner viktigheten av denna kompetens i skolan både bland lärare och elever. Ökad vattenkompetens bland befolkningen går både i tråd med att realisera en överordnad målsättning om livslång aktivitetsglädje (Utdanningsdirektoratet, 2020a), men också mot visionen att etablera en nollvisionen för drunkningsolyckor i Norge på sikt (Redningsselskapet, 2021a). Vi kan därmed konkludera att individuell kompetensutveckling

genom kurs, potentiellt *kan* bidra till mer utesimning i skolan. Samtidigt som detta är beroende av hur individen uppfattar barriärer i skolans verksamhet, och om dessa är proportionerliga i förhållande till individens egenuppfattade kompetens på området.

9. Vägen vidare

Personligen har jag lärt mycket både vattenkompetens och livräddning sedan den vårdagen i maj 2018. Med all den kunskap jag har nu, är det inte säkert att utfallet hade blivit annorlunda, men jag hade definitivt stått mer handlingskraftig i situationen. Jag har därmed med mina erfarenheter lärt betydelsen av denna kunskap, och konsekvenserna av att inte besitta den. Det är också en anledning till att jag är övertygad om att skolan fyller en viktig funktion för att förmedla denna kunskap till alla individer och samhällsgrupper. Det allra viktigaste jag tagit med mig är citatet ”*En torr livräddare är också en bra livräddare*”. Det finns alltså mycket arbete som kan göras i förhållande till hållningar, och riskbedömning för att vi överhuvudtaget inte ska behöva hamna i en nödsituation där livräddande färdigheter blir en nödvändighet.

Vägen mot målet är fortfarande lång. Nya kompetensmål infördes 2020 och vilken effekt dessa vill ha för framtiden återstår att se. Samtidigt har vi genom denna studie sett betydelsen av erfarenhet för individens kunskapsutveckling. Jag har därmed tron på att den erfarenhet som lärarna fått genom kursen, och som deras elever senare också förhoppningsvis får erfaras, är en viktig lärdom man tar med sig senare i livet. Samtidigt är detta ett relativt nytt område som kräver vidare forskning. Det behövs först och främst en kartläggning av elevers vattenkompetens i mer dynamiska miljöer, och insikt i vilka typer av kompetenser de faktiskt bemästrar och inte.

Denna studien föregick mellan september 2021 till och med mars 2022. Denna tidsintervall begränsar därmed möjligheten för lärarna att implicera simundervisning ute i skolorna på grund av årstidens temperatur och klimat. I ett längre tidsperspektiv skulle det vara relevant att få mer insikt i hur kursdeltagarna utvecklar denna kunskap på sikt ute i skolorna och vad som faktiskt blir gjort i praktiken när klimatet har rätt förutsättningar. Datan i denna studie är begränsad till aktivitet under själva kursen, och lärares beskrivning och förtydligande av intern kultur på egen arbetsplats. Det vill därför vara relevant att också se närmare på de barriärer som kroppsövningslärare i denna studien har diskuterat och till vilken grad de faktiskt försvårar detta utvecklingsarbete. Med hänsyn till viktigheten av kollegialt samarbete, är det också nödvändigt

med fler specifika studier på samarbetskulturer bland kroppsövningslärare, och vilken betydelse detta har för ändring av praxis. Den kursverksamhet som lärarna genomgått detta skolår, är därmed inte svaret på alla frågor som uppstår när lärarna står inför nya utmaningar i ämnet kroppsövning. Men förhoppningsvis har kursen sått ett frö, som kan fortsätta att spira och gro ute i Trondheims skolor. Med ökad kompetens generellt i samhället kan vi förhoppningsvis få individer till att ta klokare val och beslut, som gör att vi kan alla kan färdas tryggt i och runt vatten. Både i och utanför skolans verksamhet.

Litteratur

- Adresseavisen. (2018). Fortsatt alvorlig for brødre etter drukningsulykke i Nidelva. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/nyheter/trondheim/2018/05/11/Fortsatt-alvorlig-for-brødre-etter-drukningssulykke-i-Nidelva-16679654.ece>
- Andrew, K., Richards, R., Templing, T.J. & Graber, K. (2014). The Socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology review*, 3(2), 113-134.
- Armour, K.M. & Yelling, M.R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9:1, 95-114.
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. London: SAGE Publications
- Berg, G. (1999). *Skolekulturer. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bird, F., House, J. & Tipton, M.J. (2015). Adaptation of the cold shock response and cooling rates on swimming following repeated cold water immersions in a group of children aged 10–12 years. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(2), 6.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*: Russell Sage Foundation.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3 utg.). United States of America SAGE Publications.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, quantitative & mixed method approaches*. London: SAGE Publications Inc.
- Croft, J.L., Button, C., Hodge, K., Lucas, S.J., Barwood, M.J. & Cotter, J.D. (2013). Responses to sudden cold water immersion in inexperienced swimmers following training. *Aviation Space Environmental Medicine*, 84 (8), 850-855.
- Curtner-Smith, D.M. (2006). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*. doi:1357332990040106
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta KAPPAN* 76.
- Day, C., Sammons, P. & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*: McGraw-Hill Education (UK).
- Drowning Prevention Auckland. (2021). Water Competencies Research. fra <https://www.dpanz.org.nz/research/water-competencies/>
- Ekeberg, M. (2020). *Svømme-og livredningsopplæring i skolen*. NTNU. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2784476/no.ntnu%3ainspera%3a54524168%3a9907943.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. New York: Cambridge University Press
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13-37). Stockholm: Liber.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative reserarch* (4 utg.). London: SAGE.

- Galaaen Gjørme, E. & Grydeland, M. (2021). Drunkningsforebyggende arbeid og water competence IE. Galaaen Gjørme (red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring* (s. 35-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Gibson, W.J. & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. London: SAGE Publications.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American journal of education*, 121(4), 501-530.
- Guignard, B., Button, C., Davids, K. & Seifert, L. (2020). Education and transfer of water competencies: An ecological dynamics approach. *European Physical Education Review* 26 (4). doi:<https://doi.org/10.1177/1356336X20902172>
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (T.M. Anderssen & A. Sjøbu, overs.). Oslo Ad Notam Gyldendal
- Hansson, A. (2013). *Arbete med skolutvekkning-En potensiell gränszon mellan verksamheter?: Ett verksamhetsteoretiskt perspektiv på en svensk skolas arbete över tid med att verksamhetsintegrera IT*. Mittuniversitetet.
- Hargreaves. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and teaching*, 25(5), 603-621.
- Imants, J. & van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. *International encyclopedia of education*, 7, 569-574.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden- innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, D.R. (2020). *Det store skrittet ut i sjø og vann: En kvalitativ og kvantitativ studie om hvordan tidligere erfaringer, kompetanse og sosiale omgivelser gjør at noen lærere gjennomfører svømmeopplæring utendørs, og andre ikke*. (Master), NTNU, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784493>
- John-Steiner, V. (2007). Vygotsky on Thinking and Speaking. I H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational studies*, 29(4), 337-350.
- Knutagård, H. (2013). *Introduktion til den kulturhistoriske virksomhedsteori* (J. Wrang, overs.). Aarhus: Forlaget Klim
- Ko, B., Wallhead, T. & Ward, P. (2006). Professional development workshops: What do teachers learn and use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397-412.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative reserach interviewing*. United States of America: SAGE Publications, Inc.

- Langendorfer, S. & Bruya, L.D. (1995). *Aquatic Readiness: Developing water competence in young children*: Human Kinetics 1.
- Langli, L. (2013). *Virksomhetsform og kunnskapsstruktur* (15). Hentet fra Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA):
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/16/14>
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Louws, M.L., Meirink, J.A., van Veen, K. & van Driel, J.H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education*, 43(5), 770-788.
- MacPhail, A. & Hartley, T. (2016). Linking teacher socialization research with a PETE program: Insights from beginning and experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 169-180.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research*. London: SAGE.
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning- utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge: Tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 9(1), 1-20.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren rollen og utdanningen*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærlyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=8>.
- Meld. St. 030 (2003-2004). *Kultur for læring* Kunnskapsdepartementet Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=9>.
- Moran, K. (2013). *Defining "swim and survive" in the context of New Zealand drowning prevention strategies: A discussion paper*. Hentet fra <https://www.dpanz.org.nz/wp-content/uploads/2019/06/Water-competency-in-the-context-of-New-Zealand-drowning-prevention-strategies-Kevin-Moran-120713.pdf>
- Morgan, P. & Bourke, S. (2005). An investigation of pre-service and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(1), 7-13.
- Morgan, P. & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373-391.
- Moxnes, P. (1983). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap.
- Nasjonalt senter for mat- helse og fysisk aktivitet. (2020). Trygg opplæring i svømming, selvberging og livredning i kroppsoving og ved bading i skolens regi. Hentet 21.05.22, fra <https://svommedyktig.no/globalassets/dokumenter/trygg-opplaring-i-svomming-selvberging-og-livredning.pdf>
- Nasjonalt senter for mat- helse og fysisk aktivitet. (2021). Svømme-, og selvberging- og livredningsopplæring i skolen Hentet 01.11.21, fra <https://svommedyktig.no/om-opplaringen/>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 07.05.22 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norges Livredningsselskap. (2020). Veiledning til utesvømming. Hentet 03.06.22, fra <https://www.livredning.no/post/veiledning-til-utesvomming>

- Norges Padleforbund. (u.å). Introduksjonskurs Livredning Hentet 16.05.22, fra <https://www.padling.no/livredning/introduksjonskurs-livredning/>
- Opplæringslova. (1998). *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa* §2-3. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-5.
- Quan, L., Ramos, W., Harvey, C., Kublick, L., Langendorfer, S., Lees, T.A., . . . Wernicki, P. (2015). Toward Defining Water Competency: An American Red Cross Definition *International Journal of Aquatic Reserach and Education*, 9, 12-23. doi:<http://dx.doi.org/10.1123/ijare.2014-0066>
- Redningsselskapet. (2021a). Redningsselskapet krever nullvisjon for drukningsulykker. Hentet 03.06.22, fra <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/redningsselskapet-krever-nullvisjon-for-drukningssulykker-?publisherId=89422&releaseId=17915950>
- Redningsselskapet. (2021b). Redningsselskapets drukningsstatistikk. Hentet 19.10.21, fra <https://www.redningsselskapet.no/drukning/>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rossman, G. & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4 utg.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform? *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Seifert, L., Papet, V., Strafford, B.W., Coughlan, E.K. & Davids, K. (2018). Skill transfer, expertise and talent development: an ecological dynamics perspective. *Movement & sport sciences-Science & motricité*(102), 39-49.
- Stallman, R., Moran, K., Quan, L. & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future *International Journal of Aquatic Reserach and Education* 10. doi:<https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis- Blant pugghester og fuskelapper* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Stroots, S.A. & Ko, B. (2006). Induction of beginning physical education teachers into the school setting. I D. Kirk, D. Macdonald & O. O'Sullivan (red.), *The handbook of physical education* (s. 425-448). London, England: Sage Publications.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, overs.). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del- Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob&curriculum-resources=true>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del: Kompetanse i fagene* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Profesjonsfellesskap- et lærende fellesskap Hentet 30.04.22, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#a155543>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05). Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>.
- Utdanningsforbundet. (2021). Derfor skal elevene ha kvalifiserte lærere. Hentet 11.05.21, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/derfor-skal-elevne-ha-kvalifiserte-larere/>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Soceity: Development of Higher Psychological Processes*
Hentet fra <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=9bf7f324-b2e0-4bc6-8f83-618dcbfe36e2%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=575543&db=nlebk>
- Waagene, E., Vaagland, K., Larsen, E. & Federici, R.A. (2018). *Spørsmål til Skole-Norge*
Hentet fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU): <https://www.udir.no/contentassets/e995a2eb53544758b79a9559bed760e8/sporsmal-til-skole-norge-2018.pdf>
- Wertsch, J. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (red.), *The Cambridge Compantion to Vygotsky* (s. 178-192). New York: Cambridge University Press

Bilagor

Bilaga 1: Presentation av det kvalitativa urvalet

- 1. Stine:** Kvinnlig lärare i 30 års åldern som arbetar på ungdomsskola. Har jobbat som lärare i 7-8 år och undervisat i kroppsövning och FYSAKT i fem år. Hon beskriver sig själv som en "badnymfe" som gillar spänning och action. Hon har växt upp med stuga vid havet, och gillar att spendera tid både i och vid sidan av vattnet.. Hade under vår intervju inte erfarenhet med utesimning med elever, men fick delta som assistent på ett upplägg med elever mellan kurs 1 och 2. Tog förra året vidareutbildning innanför kroppsövning i Oslo där man genomförde kurs i utomhussimning.
- 2. Even:** Manlig lärare i 30 års åldern som har sex års arbetserfarenhet på en barneskola. Har grundskolelärarutbildning med undervisningskompetens i kroppsövning, engelska och matematik. Uppvuxen på en ö med nära tillgång till vatten, och beskriver sig som van att hantera olika vattenelement. Har inte genomfört utesimning med egna elever, men har tidigare deltagit på en annan kurs i utesimning.
- 3. Kine:** Kvinnlig lärare i 40 års åldern ursprungligen från nord Amerika. Har generell lärarutbildning och går detta året vidareutbildning innanför kroppsövning på NIH Har jobbat som lärare i 20 år. Har formell utbildning som siminstruktör (nivå 1), första hjälp och livräddningskurs. På fritiden håller hon på både simning och skridskor, skidor, fiske, kajak och andra utomhusaktiviteter. Hon är uppväxt med olika former för utomhusaktiviteter, som både fått henne att uppskatta naturen men också respektera de riskerna som medföljer dessa. Har jobbat som livräddare ansvarig för babysimning under sin studietid. Hon har inte genomfört utesimning med egna elever ännu.
- 4. Pernille:** Kvinnlig lärare i 50 åren, ursprungligen från nord Amerika. Har jobbat som lärare i 30 år och har haft simundervisning i skolan i cirka 10 år. Hon har formell utbildning som siminstruktör på nybörjar- och avancerad nivå, har simmat mycket själv och jobbat som livräddare. För något år sen tog hon vidareutbildning innanför kroppsövning där utesimning också var ett tema. P har deltagit på liknande kurser tidigare och har också genomfört utesimning med elever ett flertal gånger. Hon bor med nära tillgång till en insjö och har personligen mycket personlig erfarenhet med att bada i alla möjliga temperaturer.
- 5. Simon:** Manlig lärare i 40 års åldern som arbetat på en ungdomsskola i 12 år. Har formell lärarutbildning med 90 studiepoäng i idrott, och undervisar även i historia och friluftsliv, och 7 års erfarenhet med livräddning i skolan. Informanten har mycket erfarenhet med att bada och simma utomhus, både personligen och med elever. Han har vid ett flertal tillfällen haft med elever ut och haft en organiserad utomhussimning med elever en sjö som ligger i närheten av skolan. På fritiden spenderar han mycket tid på friluftsliv, att gå tur i fjället, att paddla etc. Han har sedan tidigare deltagit i olik livräddningskurser men aldrig något som har varit specifikt riktat mot utomhussimning.

6. **Runa:** Kvinnlig lärare, 48 år, som arbetar på ungdomsskola och har jobbat som lärare i 25 år. Har generell lärarutbildning med studiepoäng i kroppsövning, samhällsvetenskap och religion. Har genomfört utesimning med elever en gång för många år sedan, annars bara oorganiserat bad under friluftsdagar och liknande.
7. **Mads:** Manlig lärare i 50 års åldern. Har jobbat i skolan i 10 år, och som godkänd lärare i 8 år. Tog vanlig praktiskt utbildning och senare PPU. Undervisar i naturfag, arbetslivsfag, friluftsliv och kroppsövning men har ingen formell kompetens innanför kroppsövning. Har genomgått formella krav för att få hålla i simundervisning lokalt på skolan. På fritiden kör han mycket båt på sommaren, håller på med triathlon en gång per år med specifik träning i utomhussimning och har dykarcertifikat. Beskriver sig själv som kompetent att hantera öppet vatten men har ingen erfarenhet med att ha organiserad simundervisning utomhus med elever.
8. **Sara:** Kvinnlig lärare i 50 års åldern som arbetar på ungdomsskola. Har formell studiekompetens i ämnena engelska, KRLE och tyska. Har också undervisat i FYSAKT, friluftsliv i kroppsövning. På fritiden håller hon på med det mesta som kan kopplas till vattenaktivitet: padlar, skridskor, segling och simning. S.K har mycket erfarenhet som siminstruktör och har jobbat som detta och badvakt sedan hon var 18 år. Hon beskriver sig själv som ansvarig för simundervisningen på skolan och har en del erfarenhet med simundervisning utomhus. Hon har nyligen genomgått vidareutbildning i kroppsövning, och har därför genomgått liknande kursupplägg relativt nyligen.

Bilaga 2: E-post till lärare

Heisan!

Mitt navn er Cecilia Jonsson og jeg går siste året på Lektorstudiet i kroppsøving og idrettsfag på NTNU. Jeg tar kontakt med deg i forbindelse med gjennomført DEKOM-kurs i utendørs svømme,- og livredningsopplæring, da du meldte interesse for å delta i min master oppgave. Formålet med denne studien er å undersøke på hvilken måte dette kurset bidrar til å utvikle læreres kompetanse innenfor dette fagfelt. Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer dere har fått gjennom å delta på dette kurset, hva dere har lært og hva dere eventuelt tar med videre i egen undervisningspraksis. Jeg tar kontakt med deg nå, da jeg er i behov for informanter som kan stille opp på et intervju til mitt prosjekt i løpet av januar/februar. Intervjuet vil ta mellom 30-40 minutter og kan gjennomføres både fysisk eller digitalt alt etter ønsker og behov. Jeg er fleksibel både når det gjelder tid og sted.

Hvis dette fortsatt høres interessant ut får du gjerne ta kontakt, så prøver vi å finne et lempelig tidspunkt for å gjennomføre intervjuet en gang før vinterferien.

Jeg håper på å høre fra deg!

Med vennlig hilsen,

Cecilia Jonsson

Masterstudent Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Institutt for Sosiologi og Statsvitenskap
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Bilaga 3: Informationsbrev till lärare

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Fra kurs til praktisk virksomhet: balansegangen mellom opplevd egenkompetanse og barrierer i skolens virksomhet ?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke på hvilken måte kurs i utendørs svømme og livreddning påvirker graden av gjennomføring av utendørssvømming i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjekt er en del av en mastergrad i lektorstudiet i kroppsøving og idrettsfag på NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. I takt med innføring av ny læreplanen i kroppsøving og nye kompetansemål knyttet til svømming og livreddning har mange skoler og kommuner valgt å satse på videreutdanning av lærere i form av kursing. Formålet med denne studie er å undersøke hvordan lærere opplever det å delta på et slik kurs og hva man egentlig har lært. Sentrale samtaletemaer handler om hvilke erfaringer dere har hatt ved å delta på kurset, hvilken nytte man opplever å ha fått av kurset og hvordan man kan bruke disse erfaringer i sin egen undervisning fremover. En sentral problemstilling i prosjektet handler om å finne ut hvilken betydelse denne kursvirksomhet har for gjennomføring av utendørs svømme- og livreddningsopplæring i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet, Institutt for sosiologi og statsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er aktuell som informant i denne studie da du under høsten har deltatt i DEKOMs kurs i utendørs svømme- og livreddningsopplæring. Dine erfaringer knyttet til denne kurs er dermed av stor betydelse for denne masteroppgaven. Individuer med mye og lite erfaring med utendørs svømming er av interesse og det er ønskelig å rekruttere både mannlige og kvinnelige lærer fra ulike skoler i Trondheimsregionen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju (fysisk eller digitalt etter avtale) som vil ta mellom 30-40 minutter. Kjernen i dette intervju handler om å diskutere rundt dine egne erfaringer med dette kurset og hva du har lært gjennom denne deltakelse. Denne intervju vil bli tatt opp med lydopptak og lagres på en separat harddisk. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette prosjekt vil student (Cecilia Jonsson) og veileder (Jan-Erik Ingebrigtsen) ha tilgang til disse personopplysninger. For å sikre at uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navn og kontaktopplysninger bli erstatt med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil lagres på en separat harddisk. All data som blir sagt under intervjuet vil anonymiseres og deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 07.06.22. Personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg og å få utlevert en kopi av opplysningene; å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende; å få slettet personopplysninger om deg; å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Veileder: Jan-Erik Ingebrigtsen (jan.ingebrigtsen@ntnu.no)

Prosjektansvarlig: Cecilia Jonsson (cecillj@stud.ntnu.no)

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jan-Erik Ingebrigtsen
(Forsker/veileder)

Cecilia Jonsson

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Betydelsen av kurs for gjennomføring av utendørs svømme- og livreddningsopplæring i skolen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i et intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca 7 juni.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Bilaga 5: Godkännande från NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

2022-06-03 16:55

[Meldeskjema](#) / [Kursing i utendørs svømme- og livreddningsopplæring: en virksomh...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

363713

Prosjekttittel

Kursing i utendørs svømme- og livreddningsopplæring: en virksomhet for læring og nytenkende undervisningspraksis?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Jan-Erik Ingebrigtsen

Student

Cecilia Linnéa Jonsson

Prosjektperiode

10.01.2022 - 07.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
10.02.2022	Standard

Kommentar

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, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61efec4a-949f-47d8-84dc-932e45480af8>

Sida 1 av 2

Bilaga 6: Intervjuguide

Fase	Tema	Spørsmål
Introduksjon	Generell info om intervjuet	<p>Introdusere meg selv (bakgrunn, valg av tema for masteren, hva som skal undersøkes → Fokus på læres erfaringer, opplevelser og læring: nytte av kurset?)</p> <p>Beskriv tidsbruk, intervjuets struktur innspillings utstyr, taushetsplikt, anonymitet og at det frivillig å delta/lov å trekke seg når man ønsker.</p>
Oppvarmings-spørsmål	Erfaring med kaldt vann og utendørs svømming	<p>Liker du utendørssvømming?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva synes du om det å bade i kaldt vann? - Hva for slags erfaringer har du med utendørssvømming personlig? - Hva slags erfaring har du med utendørssvømming som lærer?
Før gjennomført kurs	Forventninger til første kurs	<p>Hvilke forventninger hadde du til dette kurset?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva håpet du på å få lære mer om?
<p>Tanker og erfaringer under selve kurset</p> <p>Opplevelse der og da</p>	<p>Praktiske moment*</p> <p>Læring/mediering</p> <p>Sosialt</p>	<p>Dere gjennomførte mange ulike aktiviteter knyttet til vannkompetanser denne dagen. Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde det å (en øvelse av gangen)</p> <p>-Kaste line på land og i vann</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan gikk det å gjennomføre? - Fikk du noen tanker eller aha-opplevelser under denne øvelsen? <p>-Øvelser med vanntilvenning (første kontakt med vannet)</p> <p>-Hoppe fra kant og klatre opp i båt</p> <p>Lærte du noe spesifikt i disse øvelsene?</p> <p>Aktiviteten denne dag var organisert slik at dere som gruppe fikk oppdage og teste ut ting på egen hånd uten innslag av instruksjon. Hva tenker du om en slik organiseringen av disse aktivitetene?</p> <p>Hvordan synes du at samarbeidet fungerte i din gruppe denne dagen?</p> <p>-Hvilken betydelse hadde gruppa for ditt læringsutbytte?</p>

	Verktøy (mediering)	<p>Hvordan opplevde du bruken av appen "Actio Swim" som pedagogisk verktøy?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hadde denne noen betydelse for ditt eget læringsutbytte på kurset? - Hvordan tenker du at dette verktøyet kan brukes for å tilegne seg kunnskap om vannkompetanse i skolen?
<p>Etter gjennomført kurs</p> <p>Presisere: refleksjoner i nåtid</p>	Endring som lærer	<p>Har kurset påvirket din syn på hvordan utendørs svømming kan planlegges og gjennomføres?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Føler du deg mer trygg til å gjennomføre utesvømming med elever nå etter kurset? - Føler du at innholdet i kurset har utviklet deg som pedagog, i hvordan man skal lære bort kunnskap knyttet til utendørs svømme og livredning?
	Applisering til egen undervisning*	<p>Har du noen planer om å gjennomføre utendørs svømming med elever dette semester?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ser du for deg at dette vill gjennomføres? - Hvilke tilpasninger måtte du gjort med tanke på elevene i din klasse?
	Situering	<p>Etter at du nå har gjennomført denne kurs, hvilke muligheter og utfordringer ser du med å i større grad flytte svømme og livreddningsopplæring utendørs?</p>
	Læring	<p>Hva er det viktigste som du tar med deg videre i ditt arbeid som lærer etter gjennomført kurs?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe fra kurset som var spesielt lærerikt? - Er det noe som du mener kunnet ha blitt gjort annerledes for at du skulle få mer ut av kurset?
	Forventning til kurs 2 (læring)	<p>Skal du delta på nestkommende kurs til våren?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva slags forventninger har du til dette kurset?
Avsluttende spørsmål	Bakgrunns informasjon	<p>Avslutningsvis, kan du fortelle litt kort om din bakgrunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvilken utdanning du har - hvilke fag du underviser i - hvor lenge du har arbeidet i skolen. <p>Øvrige kommentarer eller tanker knyttet til kurset?</p> <p>Tusen takk for din deltakelse og din tid!</p>

