

Martine Harjo

---

«Hvordan opplever lærere  
svømmeundervisningen med reviderte  
kompetansemål i svømming etter  
4.årssteget?»

En kvalitativ studie om konsekvenser av læreplanrevisjon  
for lærere som underviser i svømming på 4.trinn.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for Kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2017/2018



## Sammendrag

Denne masteroppgaven søker å svare på problemstillingen: *«Hvordan opplever lærere svømmeopplæringen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.trinn?»*.

Masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming, der fem informanter fra ulike skoler i Oslo kommune, som alle underviser etter de reviderte kompetansemålene etter 4.trinn, ble intervjuet. Det ble benyttet en semistrukturert intervjuguide der spørsmål var knyttet til oppgavens teoretiske rammeverk, og hadde som mål å komme frem til informasjon som videre kunne belyse oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Oppgaven er teoretisk forankret i Pierre Bourdieus teori om Habitus, Felt, Kapital og Doxa. Videre har John Goodlads læreplanteori bidratt til ytterligere drøfting omkring de ulike læreplannivåene, henholdsvis den ideologiske, den formelle, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. Sentrale funn ble videre fortolket og analysert med utgangspunkt i masteroppgavens teoretiske rammeverk, samt relevant forskning og litteratur.

Funnene viser at lærere som har svømmeundervisning etter det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn har delte meninger og ulike holdninger knyttet til det reviderte målet. På den ene siden mener informantene at konkretiseringen av målet er bra og viktig, og trekker frem fordeler som å enklere kunne kartlegge å vurdere elevers svømmedyktighet. På den andre siden mener informantene at målet er vanskelig å nå, med tanke på begrenset tilgang på basseng, tid i bassenget og antall lærere per elev. Viktige kamper i svømmeundervisningsfeltet gjør seg synlig gjennom et felles ønske om mer kapital i form av ressurser inn i feltet. Funnene tyder på at det er gjort få tiltak for å heve kvaliteten i svømmeundervisningen fra skoleleders side, og kampen om feltet ser enda ikke ut til å ha tiltatt. Funnene viser også at lærerne selv ikke har endret sin svømmeundervisning nevneverdig etter de reviderte kompetansemålene kom, samtidig som samtlige informanter mener de praktiserer en svømmeopplæring som er i tråd med læreplanen. I informantenes tolkning og gjennomføring av reviderte mål og svømmeundervisning viser funn at lærerne vektlegger betydningen av egen utdanning og erfaringer i varierende grad. Funnene tyder på at det som er mest avgjørende for hvordan lærere opplever arbeidet med det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn, er ressursene tilgjengelig for å kunne jobbe med og nå målet på en tilfredsstillende måte.

**Nøkkelord:** Svømmeundervisning, revidert kompetansemål i svømming, læreplanrevisjon, Bourdieu, Habitus, Felt, Kapital, Doxa, Læreplanteori, lærerperspektiver.

# Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et langt studieløp, både ved NIH og utenfor. Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende og lærerikt. Jeg er takknemlig for all læring og alle erfaringer denne lange studietiden har bragt med seg.

Jeg vil benytte den anledning disse forord gir meg, til å takke de mennesker som har vært positive bidragsyttere til denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder, Jørgen Weidemann Eriksen. Tusen takk for at du sa ja til å være min veileder. Takk for alle konstruktive og gode tilbakemeldinger, og for at du alltid var tilgjengelig. Takk for alt du har lært meg, og for den tryggheten du har gitt meg i mine usikre stunder.

Jeg vil også takke min biveileder, Bjørn Harald Olstad. Takk for faglig gode innspill og konstruktiv kritikk.

Takk til alle informanter som stilte opp, uten dere ville ikke dette masterprosjektet blitt noe av. Takk for ærligheten i utsagnene deres, og tiden dere viet til mitt prosjekt.

Takk til min kjæreste og samboer, Christer Aasheim. Takk for at du er den du er – den snilleste og mest tålmodige mannen jeg kjenner. Takk for all hjelp, motivasjon og oppmuntring du har gitt meg i forbindelse med denne masteren.

Takk til min familie, som alltid heier på meg og støtter meg i alt jeg gjør. Uten dere hadde jeg aldri vært der jeg er i dag.

Takk for meg!

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Bakgrunn for prosjektet.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Prosjektets problemstilling.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Videre oppbygging av masteroppgaven.....</b>	<b>10</b>
<b>2.0 Kontekst og tidligere forskning.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Metode for litteratursøk.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Læreplanverkets utvikling i kroppsøving og svømmeopplæring.....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 Læreplanrevisjoner i kroppsøvingsfaget.....</b>	<b>14</b>
<b>2.4 Implementering av læreplanrevisjon.....</b>	<b>16</b>
<b>2.5 Status etter implementering av reviderte mål i svømming i dag.....</b>	<b>18</b>
<b>3.0 Teori.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Pierre Bourdieus begreper.....</b>	<b>21</b>
<b>3.2 Habitus.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Felt.....</b>	<b>25</b>
<b>3.4 Doxa.....</b>	<b>27</b>
<b>3.4.1 John Goodlads læreplanteori.....</b>	<b>28</b>
<b>3.5 Kapital.....</b>	<b>30</b>
<b>3.6 Teorien oppsummert.....</b>	<b>33</b>
<b>4.0 Metode.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse.....</b>	<b>36</b>
<b>4.2 Det kvalitative intervju.....</b>	<b>38</b>

4.2.1	Utvalg og rekruttering.....	40
4.2.2	Erfaringer fra gjennomføring av datainnsamlingen.....	41
4.3	Analyse.....	45
4.4	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	46
4.5	Etiske refleksjoner.....	48
5.0	Funn og drøfting.....	50
5.1	Presentasjon av informantene.....	50
5.2	Kapital hos lærerne og i feltet.....	53
5.3	Lærernes Habitus.....	60
5.4	Kroppsoving og svømmeundervisning som Felt.....	69
5.5	Feltets Doxa.....	74
6.0	Oppsummering.....	88
6.1	Veien videre.....	92
Litteratur	.....	94

**Vedlegg 1 – Intervjuguide**

**Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter**

**Vedlegg 3 – Mail utsendt til aktuelle informanter**

**Vedlegg 4 – Bekreftelse fra NSD**

**Vedlegg 5 – Bekreftelse fra Personvernombudet for forskning**

## 1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til seksjon for kroppsøving og pedagogikk, skrevet ved Norges idrettshøgskole i perioden 2017 til 2018. Tema for masteroppgaven er overordnet ”Svømmeopplæring i skolen”, hvor jeg særlig er interessert i lærerperspektiver og erfaringer knyttet til de reviderte kompetansemålene i svømming etter 4.klasse gjeldende fra høsten 2015. For å kunne besvare oppgavens problemstilling, har jeg valgt et kvalitativt studiedesign, med kvalitativt intervju som metode. Mastergradens hovedmål er å fylle det jeg anser som kunnskapshull omkring læreres opplevelser og erfaringer med å undervise i svømming etter de nye kompetansemålene. Det videre innledende kapittelet forsøker å forklare bakgrunnen for prosjektet samt å begrunne valg av tema og problematikk.

### 1.1 Bakgrunn for prosjektet

*”Skolen ”når alle” og blir derfor svært viktig innen svømme- og livredningsopplæring. Det er et felles ansvar å hindre at drukningsulykker skjer, og skolen skal bidra til at elevene får ferdigheter som setter dem i stand til å kunne berge seg selv og andre. En opplæringssituasjon skal gi elevene en blanding av noe de kan, og noe de må strekke seg mot. Det skaper motivasjon for å lære, og svømme- og livredningsopplæringen kan gi elevene disse opplevelsene.”* (Utdanningsdirektoratet, 2008, s.9).

Svømming er en integrert del av kroppsøvingfaget, og nevnes allerede i formålet med faget som en del av vår bevegelseskultur (Utdanningsdirektoratet, 2015). I 2012 kom det varsel om endringer i kompetansemålene i svømming i grunnskolen, som skulle tre i kraft fra august 2015. Å være trygg i vann og å være svømmedyktig ble konkretisert i kompetansemålene, og lagt til etter 4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det reviderte kompetansemålet etter 4.årstrinn fremstår for meg som svært detaljert, målbart og direkte knyttet til ferdigheter, noe som skiller det fra de andre kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Konkret er kompetansemålene i svømming etter 4. trinn følgende:

- *Leike og utføre grunnleggjande øvingar med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn*



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

Hvilke implikasjoner målene har for svømmeopplæringen i skolen, og hvordan lærerne som underviser i faget erfarer arbeid med revidert kompetansemål er interessant. Dette fordi det i dag finnes lite forskning omkring hva revidert kompetansemål har medført av endringer og erfaringer for kroppsøvingslærere som underviser i svømming etter de nye målene.

Oppgavens mål er å kunne bidra med slik kunnskap. At det på et høyere nivå arbeides med å utvikle og forbedre svømmeundervisningen i skolen, kan bidra til forbedringer. At det nå har kommet reviderte kompetansemål og obligatorisk ferdighetsprøver er viktig for denne utviklingen. Det er derfor spennende å undersøke hvilke ringvirkninger konkretisering av mål kan ha for de lærerne som underviser i svømmeopplæring. Det er gjort noen forsøk på å hente ut slik kunnskap, og disse kunnskapsbidragene vil jeg legge frem i kapitlet om tidligere forskning. Slik det er i dag er det ikke gjennomført noen kvalitative studier som forsøker å hente ut læreres faktiske erfaringer med de reviderte målene i svømmeopplæringen i skolen. Dette syns jeg derfor er et spennende tema å fordype meg i og finne ut mer om.

## **1.2 Prosjektets problemstilling**

Problemstillingen for dette masterprosjektet har til hovedhensikt å undersøke lærerperspektivet på erfaringer med og tanker omkring svømmeundervisning i kroppsøving i skolen etter revidert kompetansemål 2015.

Problemstillingen baserer seg både på egen interesse for tema, samt motivasjon for å fylle de kunnskapshull som finnes. Spørsmålet jeg ønsker å besvare er:

*Hvordan opplever lærere svømmeopplæringen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.trinn?*

Forskningsspørsmål som støtter opp under og videre belyser problemstillingen er:

- (1) Hva tenker lærere som underviser i svømming om det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn og krav om ferdighetsprøve?

- (2) Hvordan har det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.årsteget endret undervisningsmetodene til lærerne?
- (3) Hvordan opplever lærerne at deres erfaringer, kunnskap og kompetanse spiller inn på den svømmeundervisningen de har i dag?
- (4) Opplever lærerne at målene blir nådd slik de er tenkt i læreplanen?
- (5) Hva opplever lærerne at er de største utfordringene knyttet til det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.trinn?

Slik det kommer frem er problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene ganske tydelig sentrert rundt undervisningskonsekvenser knyttet til innføring av konkrete og målbare kompetansemål. Med disse spørsmålene som utgangspunkt ønsker jeg i denne masteroppgaven å ta opp og diskutere de pedagogiske konsekvensene av læreplanarbeidet, samt lærernes egne erfaringer med nytt kompetansemål. Jeg ønsker også å diskutere hvordan kompetansemål og læreplaner blir et premiss som kan virke direkte førende for hvordan den faktiske undervisningen gjennomføres.

### **1.3 Videre oppbygging av masteroppgaven**

Problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert ovenfor gjør denne masteroppgaven relevant for Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, som denne oppgaven skrives under. Videre kommer jeg til å redegjøre for kontekst og tidligere forskning omkring tema i kapittel to. I neste kapittel vil jeg ta for meg teori fra Pierre Bourdieu som forankrer oppgaven teoretisk, og i kapittel fire vil jeg gjøre rede for min metodiske tilnærming for å kunne besvare prosjektets problemstilling. I kapittel fem vil jeg presentere resultatene fra min undersøkelse, samt drøfte resultatene i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Helt til slutt vil jeg diskutere veien videre for oppgavens tematikk og legge frem forslag til videre forskning.

## 2.0 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapittelet er det viktig å få frem allerede foreliggende kunnskap og forskning omkring prosjektets tema og problemstilling. Fordi svømmeopplæring både er et rammeverk-begrep samtidig som det er et empirisk begrep, vil kunnskapen som legges frem på den ene siden representere de nasjonale styringsdokumenter som finnes, slik som forskrift til Opplæringsloven og læreplanverk. På den andre siden vil tidligere forskning gjort på liknende temaer og problemstillinger presenteres. Først i kapittelet vil jeg gjøre rede for min metode for litteratursøk.

### 2.1 Metode for litteratursøk

Denne oppgaven søker å se nærmere på læreres erfaringer med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.trinn, samt å utforske om disse revisjonene har hatt en innvirkning i deres arbeidshverdag med svømmeopplæringen. Forskning på tidligere læreplanrevisjoner og konsekvenser av disse blir derfor relevant å legge frem i dette kapittelet.

Et naturlig sted for meg å starte i arbeidet med å finne kunnskap og tidligere forskning på tema var i frøste omgang i de nasjonale styringsdokumenter som foreligger faget. Jeg har gjort søk i Regjeringens og Utdanningsdirektoratets nettsider der innføring av nye læreplanverk, Kunnskapsløftet, reviderte kompetansemål og svømmeopplæring omtales. Utdanningsdirektoratet har også publisert en del artikler og rapporter om svømmeopplæring i skolen, særlig i forbindelse med revidert kompetansemål etter 4.trinn som har vært av interesse.

Jeg har også gjennomført søk i ulike databaser slik som Google Scholar, ISI – Web Of Science, SPORT Discus, PubMed og ERIC. Søkeord jeg har benyttet meg av er for eksempel ”P.E”, ”Physical education”, ”kroppsøving” ”Svømming i kroppsøving”, ”Svømmeopplæring”, ”Swimming in physical education”, ”Teaching swimming”, ”Læreplanendring”, ”Læreplanrevisjon”, ”Reviderte kompetansemål”, ”Curriculum change”, ”New Curriculum” og en rekke kombinasjoner omkring disse nøkkelbegrepene, slik som for eksempel ”Curriculum change in P.E”, ”Svømmeopplæring i kroppsøving”, ”Læreplanrevisjon i kroppsøving”, ”Konsekvenser av læreplanrevisjon”. Med apostrofer omkring eksakte fraser fikk jeg færre og mer relaterte treff. I tillegg til litteratursøk i databaser ble flere artikler funnet gjennom siteringer og gjennom søk i referanselister i relevante artikler. I alt ble 29 artikler vurdert til å være relevant for forskningsprosjektet. Disse ble

vurdert i forhold til publikasjonsnivå, metode, funn, forskningsspørsmål og teoretisk utgangspunkt. Artikkene ansett som mest relevant for forskningsprosjektet, totalt 16, ble lest i sin helhet. Noen av artiklene jeg fant relevante er studier på kroppsøvingfaget i andre land. Selv om fag og læreplaner har nasjonale særtrekk, vil noe av denne forskningen likevel kunne overføres til norsk skole.

De artikler, rapporter og ulike offentlige nasjonale dokument jeg anser som mest relevant for å belyse konteksten rundt min problemstilling vil videre bli lagt frem.

## **2.2 Læreplanverkets utvikling i kroppsøving og svømmeopplæring**

Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Læreplanverket har status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold, og danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen (Regjeringen, 2016). Denne oppgaven søker å se nærmere på hvordan reviderte mål i læreplan påvirker og erfares av lærere. Fordi konteksten rundt læreplanrevisjon og arbeid med utviklingen av læreplan er relevant for å belyse problemstillingen, er det i første omgang interessant å se på hvordan kroppsøving og svømmeopplæring har vært omtalt i læreplanverk i moderne tid. De nasjonale læreplanene i kroppsøvingfaget har hatt ulik faglig vektlegging opp igjennom årene. Svømmeopplæring har også vært en integrert del av både eldre og nyere læreplaner.

I normalplanen fra 1939 var det mål i svømming hvert år fra 4.-7. klasse. Disse omfattet både tørrsvømming og svømming i vann. Målene omhandlet vanntilvenning, bryst- og ryggsvømming, hopp, stup og livredning (Undervisningsdepartementet, 1939).

På 1960-tallet inneholdt læreplanen i kroppsøving teoretiske kunnskapsmål i relativt stort omfang, mens holdningsmål og ferdighetsmål kom med i større grad i Mønsterplanen i 1974 (M74) (Jacobsen et al., 2001). M74 var et forsøk på å forene fagets historiske skille mellom gutter og jenter, som frem til da hadde vært adskilt. I M74 planen var det mål i svømming både fra 1.-3.klasse, 4.-6.klasse og 7.-9.klasse. Ferdighetene omfattet trygghet i vann, måter å komme ut i vannet på, se og puste under vann, dykking og undervannssvømming, svømming med klær og avkledning i vann, samt balleker i vann (Undervisningsdepartementet, 1974).

Læreplanen i 1987 inneholdt i stor grad de samme ferdighets- og holdningsmålene fra den tidligere læreplanen, men den fikk en fastere kunnskapsstruktur i form av såkalt

kjernestoff i faget (Lyngstad et al., 2011). I mønsterplan fra 1987 er svømming mindre omtalt enn forrige læreplan, kun nevnt mellom 1.-3.årstrinn som tilvennings- og trygghetsøvelser, samt livredning på land og i vann (Undervisningsdepartementet, 1987).

På 1990-tallet gjennomgikk norsk skole i sin helhet et omfattende reformprogram. Lovverk og forskrifter ble gjennomgått og samordnet innenfor en felles ramme. I 1994 ble det gjennomført en omfattende omlegging av skolesystemets videregående opplæring, og det ble utviklet en ny læreplan i kroppsøvingsfaget som felles allment fag. I grunnskolen kom den nye læreplanen i kroppsøving i 1997. Her omtales svømmeopplæringen etter 3.årstrinn der det er fokus på å bli trygg i vann og svømming for selvberging. Etter 6.årstrinn skal elevene i tillegg mestre livbergingsteknikker i vann og trene på svømming på mage og rygg (Kirke, Undervisnings- og Forskningsdepartementet, 1996).

Kroppsøvingsfagene for grunnskolen og videregående opplæring ble samlet i en plan i 2006. Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 er mindre omfattende og detaljert enn de tidligere læreplanene fra 1994 og 1997. I 2006-planen beskrives kroppsøvingsfaget som et bredt sammensatt fysisk aktivitetsfag, der innholdskomponentene er bevegelseslek, grunnleggende bevegelser, idrett, dans, svømming, og trening og helse (Lyngstad et al., 2011). Alle komponentene som representerer i vide målperspektiver angår elevens totale livssituasjon. Elevene skal gjennom kroppsøving få mulighet til å drive kroppslige øvinger og fysisk aktivitet på sine vilkår og etter sine forutsetninger innenfor en bred bevegelseskulturell kontekst (Lyngstad et al., 2011). Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 legger også nye føringer for svømmeopplæringen, og svømming blir en integrert del av kroppsøvingsfaget.

Videre ble det i august 2012 innført en revidert læreplan i kroppsøvingsfaget for grunnskolen og den videregående skolen, som fortsatt gjelder i dag. I forbindelse med denne revisjonen ble det gjort endringer i forskrift til Opplæringsloven og i selve læreplanen. Endringene omfattet hovedområdene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, formålet med faget, de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Blant annet ble begrepet ”fair play” operasjonalisert, elevenes forutsetninger for vurdering ble implementert, og innsats skal spille en vesentlig rolle for vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. Samtidig ble det i 2012 også varslet om konkretisering av mål for svømmeopplæringen, og som nevnt kom det høsten 2015 nye kompetansemål i svømming (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse målene spesifiserer hva elevene skal lære og gir en definisjon på svømmedyktighet.

For videre kartlegging av kontekst og tidligere forskning er det de nyere revisjonene av læreplaner i kroppsøving som jeg anser som aktuelle å se nærmere på. Forskning som er gjort i forbindelse med disse revisjonene vil også legges frem under.

### **2.3 Læreplanrevisjoner i kroppsøvingfaget**

Læreplaninnovasjon, læreplanforandring og læreplanrevisjon handler alle i større eller mindre grad om skoleutvikling i praksis (Gundem, 1990). En læreplanrevisjon beskriver mindre endringer i selve læreplandokumentet, slik som de aktuelle reviderte kompetansemålene for svømmeopplæring. Fordi jeg i dette prosjektet ønsker å se nærmere på konsekvenser av revisjoner for lærere, er det viktig for oppgaven å belyse forskning som har undersøkt lignende problemstillinger.

Av relevante og nyere revisjoner i kroppsøvingfaget er Kunnskapsløftet som kom i 2006. Rønbeck og Rønbeck (2010) har gjort en undersøkelse hvor hensikten var å forstå kroppsøvingslæreres praksis og erfaring etter innføringen av Kunnskapsløftet. De ville undersøke hvordan lærere på ungdomstrinnet arbeider med kroppsøvingfaget, og hvordan læreplanen i faget brukes som styringsdokument. Funnene viser at hver enkelt kroppsøvingslærer har sin egen individuelle måte å forholde seg til kravene i læreplanen på, samt at de i tillegg er preget av kulturen ved skolen de er ansatt. Lærerne som var med i undersøkelsen uttrykker at de har lest den nye planen, at de forsøker å følge planen, men at de stort sett gjør slik de alltid har gjort. Utførelsen av opplæringen hadde altså ikke endret seg etter at Kunnskapsløftet ble innført (Rønbeck & Rønbeck, 2010). En annen studie som også tok utgangspunkt i læreplanrevisjonen Kunnskapsløftet (LK06) undersøkte hvordan de nye vurderingsformene ble arbeidet med og implementert av lærere. Funnene viser at det er ulikheter mellom lærere i hvordan de arbeider med læreplanimplementering, og at de nye vurderingskriteriene ikke hadde endret måten lærerne vurderte på etter innføring av LK06 (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Cuban (1993) og Green (1998) hevder at det ikke er uvanlig at lærere ikke tilpasser seg etter nye læreplaner, men at de i stedet tilpasser nye læreplaner til seg selv. Det kan derfor sies at det er en relativt stor stabilitet i læreres undervisningspraksis.

Læreplan i kroppsøving har vært i søkelyset også etter innføring av Kunnskapsløftet, og i august 2012 ble det som nevnt ovenfor, innført en revidert læreplan i kroppsøvingfaget for grunnskolen og den videregående skolen. Det ble skrevet en masteroppgave på Norges

idrettshøgskole i 2013 som undersøkte hvordan denne endringen i forskrift til opplæringsloven og læreplan for kroppsøving har påvirket lærerne og deres praksis. Her tyder funnene på at det er ulike oppfatninger av revidert læreplan i kroppsøving. Noen lærere så ikke behov for endring, mens andre var glad for de endringene som kom. Funnene viser også at implementeringen av endringene er vellykkede, men at det fortsatt er en pågående prosess. Det var kun et fåtall av informantene som hadde merket seg endringer ved formålet til faget, og de som hadde bemerket seg endringen syntes formålet virket diffust og overambisiøst (Hansen, 2013).

Den siste revisjonen gjort i kroppsøvingfaget er de nasjonale kompetansemålene for svømming i kroppsøvingfaget i grunnskolen, som ble konkretisert høsten 2015. Fra skoleåret 2017/2018 ble det i tillegg obligatorisk å gjennomføre en ferdighetsprøve i svømming for elever på 1.- 4. trinn. Formålet med ferdighetsprøven er å styrke svømmeopplæringen slik at elevene blir svømmedyktige innen 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). I følge Utdanningsdirektoratet skal ferdighetsprøven bidra til at; *Skolens svømmeopplæring er i tråd med læreplanen, elevene får god undervisningsvurdering som fremmer læring og mestring, lærerne kan kartlegge elevenes læringsutbytte, justere opplæringen underveis og sette inn nødvendige tiltak på et tidlig tidspunkt* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ferdighetsprøven i svømming består av syv øvelser som skal gjennomføres som en del av opplæringen. Prøven er en konkretisering av de to kompetansemålene som omhandler vanntilvenning og svømmedyktighet i læreplanen for kroppsøving etter 4. årstrinn. Øvelsene har en progresjon fra det enkle til det komplekse. Ferdighetsprøven består av: (1) vanntilvenning, (2) under vann og rytmisk pust, (3) hopp og dykk, (4) flyt og roter, (5) gli og fremdrift, (6) fremdrift, (7) svømmedyktig → kompetansemålet etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017).

På utdanningsdirektoratets sider står det at hensikten *ikke* er at øvelsene skal gjennomføres samlet på slutten av 4. årstrinn, som en test. Ferdighetsprøven kan derimot brukes som en del av et pedagogisk opplegg i opplæringen for å sikre progresjon og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kompetansemålene og ferdighetsprøven fremstår for meg som tydelige og klart formulerte resultatorienterte mål for opplæringen. Videre er det derfor interessant og se på hvordan implementeringsarbeidet med slike mål blir planlagt og organisert på et høyere nivå, samt hva forskningen sier om implementering av reviderte læreplaner og mål.

## 2.4 Implementering av læreplanrevisjon

Etter en revisjon er det behov for implementering. Læreplanimplementering beskriver hvordan læreplanen iverksettes etter at den har vært gjenstand for revisjon, hvor målet er endring av tidligere praksis (Gundem, 1990).

I forhold til det reviderte kompetansemålet i svømmeopplæringen er det av representanter fra Norges Svømmeforbund, Norges Livredningsselskap, Norges idrettshøgskole og Landslaget Fysisk Fostring utarbeidet et støttemateriell som er rettet mot lærere og instruktører i grunnskolen. Bakgrunnen for dette er at Utdanningsdirektoratet tar sikte på å komme med forslag til kjennetegn på måloppnåelse og ønsker å synliggjøre hva som ligger i de nye kompetansemålene innen svømmeopplæringen i kroppsøvingsfaget. Det kommer frem at operasjonaliseringen av læreplanen er et lokalt ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samtidig skrives det at kompetansemålene i læreplanen skal være styrende for opplæringen. I heftet er det også vedlagt en rekke forslag til aktiviteter og øvelser som skal underbygge målene. For de lærere som måtte føle seg usikre i sitt arbeid med å nå reviderte mål og bruk av obligatorisk ferdighetsprøve er dette heftet med støttemateriell altså ment å være et hjelpemiddel i deres arbeidshverdag.

I en implementeringsfase står nemlig læreren selv sentralt, ved at det er den enkelte lærers tolkning av læreplanen og videre forpliktelser av denne som bestemmer hvordan læreplanen blir iverksatt (Gundem, 1990). Hvordan lærere tolker nye læreplaner og mål i kroppsøving ser ut til å påvirkes av en rekke ulike faktorer (Curtner-Smith, 2006). En studie gjort i England viser at faktorene som er mest avgjørende for læreres tolkning av reviderte mål og planer var lærernes kjønn, erfaring, hvor fysisk aktive de var, erfaringer fra kroppsøving da de selv gikk på skolen, deres utdanning, andre lærere på arbeidsplassen og de fysiske rammene for undervisningen. I tillegg viste funn at hvordan lærerne oppfattet myndighetenes tolkninger av målene hadde noe å si for hvordan de selv tolket og gjennomførte mål og læreplan (Curtner-Smith, 2006).

I tillegg til læreren selv, ser det ut til at rammene som lærerne jobber innenfor også er av særlig viktighet (Gundem, 1990). En studie gjort i Skottland, som undersøkte implementeringen av nye læreplaner i kroppsøving blant lærerne som praktiserer den, viste at lærernes arbeidsplass, kultur, de sosiale og fysiske rammene for undervisningen, samt skolens kapasitet og vilje til å gjøre endringer ved læreplanrevisjon, var avgjørende faktorer for om



lærere endret praksis over tid (MacLane, 2013). Det kan se ut til at det er like viktig at skoleeier og skoleledere er kjent med hva revisjonen inneholder, og er motivert for å legge til rette for de nødvendige ressurser som trengs i arbeidet med å gjennomføre implementeringen av nye mål, på lik linje med lærere som underviser i faget. Alle ledd i skolesystemet bør derfor være informert omkring hva som forventes, anbefales og kreves for å komme i mål med revisjonen. Til eksempel kan dette innebære å være innforstått med antall timer som kreves for å bli svømmedyktig, hva målene er, og når svømmeopplæringen bør starte i grunnskolen for å få best mulig resultat.

I støttemateriellet utarbeidet for lærere og instruktører som jobber med svømmeopplæring etter reviderte mål, står det at det er viktig å starte svømme- og livredningsopplæringen tidlig. Den første grunnleggende svømmeopplæringen bør gjennomføres på alle de fire første årstrinnene, og ikke som et intensivkurs på 4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). I en undersøkelse gjort av Norges Svømmeforbund kom det frem at et barn trenger om lag 40 timer svømmeundervisning før det kan regnes som svømmedyktig (Madsen & Irgens, 2005). Dette underbygger viktigheten av å starte tidlig med svømmeopplæringen for å nå de aktuelle målene.

Lüders og medarbeidere (2015) stiller spørsmålet om i hvilken alder det er mest optimalt for barn å lære å svømme. Forfatterne gjorde et litteraturstudie der de undersøkte forskningen på tema fra omkring 1975 til i dag, og fant at den optimale alderen er mellom fem og syv år. Det skiller imidlertid mellom svømmeundervisning i skolen og i regi av svømmeklubber eller eksterne aktører. Hvis det er snakk om svømmeundervisning av eksterne aktører i svømmeklubb er den optimale alderen mellom fem og syv år under forutsetning av at barna, gjennom et forløp av vanntilvenning, har lært seg de grunnleggende ferdighetene i vann (Lüders et al., 2015). Hvis det derimot er snakk om undervisning i skolen kan alderen syv til åtte utpekes som den optimale alder (Lüders et al., 2015). Studiens resultater gir derfor en anbefaling om at svømmeundervisningen flyttes fra 3.-4.klasse til 1.-2.klasse (Lüders et al., 2015). Dette samsvarer godt med de generelle anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet om at svømmeundervisningen i skolen bør legges til alle de fire første trinnene i grunnskolen, og ikke så tett opp til målet som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2015).

## 2.5 Status etter implementering av reviderte mål i svømming i dag

Det gjort lite forskning omkring læreres erfaringer med eller konsekvenser av revidert kompetansemål i svømming. Noen forsøk på å innhente informasjon har blant annet vært gjort gjennom undersøkelsen til Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomført på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, med tittelen ”Spørsmål til Skole-Norge”. Utdanningsdirektoratet ønsket oppdatert informasjon om svømmeopplæringen med utgangspunkt i de nye kompetansemålene for svømming, og spørsmålene omkring svømmeopplæring har derfor bare blitt sendt ut til skoler som har barnetrinn og som underviser etter reviderte mål. Det er varslet at spørsmålene vil bli gjentatt i 2018 og 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at det er variasjon i hvor tilfreds skolene er med egen svømmeundervisning. I Midt- og Nord-Norge sier 60 prosent av skolene at de *«opplever å ha et godt tilbud i svømming til elevene på småskoletrinnet»*, mens dette gjelder for omtrent halvparten av skolene på Østlandet, Sørlandet og Vestlandet, og kun én av tre skoleledere i Oslo og Akershus. Tilsvarende er det størst andel, 52 prosent, av skolene i Oslo og Akershus som sier at de gjerne skulle ha *«hatt flere timer svømmeundervisning om ressursene tillot det»*. Halvparten av skolene i Oslo og Akershus sier dessuten at *«bassengtilgangen begrenser vårt svømmetilbud til elevene»*, mens dette kun gjelder for en tredel av skolene i de andre landsdelene (Gjerustad & Federici, 2016).

På spørsmål om på hvilket årstrinn og hvor mye svømmeundervisning skolene har, kommer det frem at hoveddelen av svømmeundervisningen foregår i 4. klasse. Videre ser det ut til at det er uvanlig å ha undervisning i svømming i løpet av 1. trinn, færre enn halvparten av skolene har det. Studien viste stor variasjon i hvor mange timer svømmeundervisning som tilbys, i mange tilfeller er det under 20 timer totalt, og i 15 % av tilfellene faktisk kun 5-10 timer totalt i løpet av året. Samtidig er det også relativt mange som svarer 20-30 timer, mens det er svært få som har mer enn 40 timer undervisning i svømming (Gjerustad & Federici, 2016).

Andre studier gjort av Synnovate og Ipsos MMI (2009; 2013) viste at 82% av lærerne i 2009 og 2013 skulle ønske de hadde flere timer til rådighet for svømmeundervisningen. Bare 8% av lærerne i 2013 følte at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse i svømmeundervisningen, samtidig som 56% av lærerne i 2009 og 2013 ville tatt et kurs i svømmeundervisning om det hadde vært tilgjengelig (Synnovate, 2009; Ipsos MMI, 2013). Tallene viser på den ene siden at en svært høy andel av lærere som underviser i svømming

føler seg kompetente i sitt arbeid. På den andre siden vil mange av de samme lærerne gjerne utdanne eller fordype seg ytterligere gjennom kurs i svømmeundervisning.

Da skolene ble bedt om å oppgi hindringer for å øke omfanget og kvaliteten på svømmeopplæringen ved sin skole svarer hoveddelen ressurser og økonomi. Ressurser kan imidlertid være mer enn bare penger, slik som ressurser i form av tid og bemanning. Kapasitet i bassenget og generell tilgang på basseng er en annen hindring som nevnes av flere (Gjerustad & Federici, 2016). I 2017 ble det skrevet en masteroppgave ved NIH som undersøkte om svømmeundervisningen bør ”outsources” (Berg, 2017). Funn viser at årsaken til outsourcing ofte er mangel på kompetanse hos skolen. Andre utfordringer med organiseringen av svømmeundervisningen knyttes i tillegg til menneskelige ressurser, logistikk og økonomi (Berg, 2017). Dette tatt i betraktning kan det se ut til at kunnskap, kompetanse, ressurser og økonomi er gjennomgående utfordringer når det kommer til svømmeopplæringen i skolen.

I 2018 kom det en rapport av Forvaltningsrevisjonen i Oslo, som er et resultat av forvaltningsrevisjonsprosjektet *Svømmeopplæring i barneskolen*. Prosjektet undersøkte om svømmeopplæringen i barneskolene i Oslo kommune er tilfredsstillende. Undersøkelsen ble gjennomført dels som breddeundersøkelse (spørreskjema) og dels som dybdeundersøkelse (intervju). I dybdeundersøkelsen ble representanter fra ledelsen og øvrige ansatte som hadde oppgaver i svømmeopplæringen intervjuet. Resultatene fra undersøkelsen viser at en god del elever ikke fikk en svømmeopplæring som ga dem mulighet til å nå kompetansemålene etter 4.trinn. Det var stor variasjon i måloppnåelsen mellom skolene, og ved mange skoler var det en høy andel som ikke kunne svømme 200 meter etter 4.trinn (Ludt & Jensen, 2018). Undersøkelsen oppga at 50-60 prosent av skolene ga nøyaktig 20 timer svømmeopplæring til elevene, som er i tråd med kommunens minimumskrav. I underkant av 35 prosent av skolene ga mer svømmeopplæring enn minimumskravet, mens 17 prosent av skolene ga færre timer. I tillegg var bassengkapasiteten blant de forhold som ble trukket frem av skolelederne som en sentral utfordring for å nå kompetansemålene (Ludt & Jensen, 2018).

En svakhet med dataene som ble samlet inn og presentert i rapporten ”Spørsmål til Skole-Norge”, er at nesten alle spørsmål utelukkende ble besvart av skoleledere, og ikke de respektive lærere som faktisk holder svømmeundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Forvaltningsrevisjonens undersøkelse hadde en dybdeundersøkelse, men også her var det i stor grad intervjuer av representanter fra ledelsen. Derfor er det rimelig å anta at

informasjonen og resultatene i liten grad gjenspeiler eller representerer den virkelige situasjonen eller de erfaringene lærere som underviser i svømming etter de reviderte kompetansemålene faktisk har.

### **3.0 Teori**

Dette masterprosjektet har et teoretisk fundament som overordnet bygger på Pierre Bourdieus teorier om Habitus, Felt, Kapital og Doxa. Bourdieus teorier er kjent fra sosiologien, og brukes ofte som analyseverktøy der en studerer samfunnsmessige fenomener, slik som menneskelige relasjoner, hvorfor mennesker handler som de gjør, samfunnsmessige styringsmekanismer, makt og posisjoner (Wilken, 2008). I skolen ligger det klare rammer omkring fag i forhold til læring og måloppnåelse, også i kroppsøving. I tillegg til disse rammene finnes lærernes personlighet, erfaringer og kompetanse som er avgjørende for hvordan undervisningen utarter seg. Fordi dette prosjektets problemstilling søker å se på læreres erfaringer med reviderte mål, samt de konsekvenser som konkretiserte og nye mål bringer med seg inn i lærernes undervisningshverdag, er det interessant å se nærmere på John Goodlads læreplanteori. Bourdieus begreper har en relasjonell kjerne, ved at de prøver å gripe sammenhengen mellom individet, de sosiale omgivelsene og de mekanismer som virker der (Bourdieu & Wacquant, 2002). Goodlads læreplanteori vil bidra med ytterligere forståelse for de rammene en læreplan legger, og forholdet mellom disse rammene og lærernes praksis.

Bourdieu teorier vil sammen med John Goodlads læreplanteori bidra i drøftingen av prosjektets problemstilling i lys av de resultater som blir lagt frem i siste kapittel.

#### **3.1 Pierre Bourdieus begreper**

En stor del av Bourdieus sosiologi har utdanningssystemet i fokus, og han er blant annet kjent for sin interesse i sosiale klasser i samfunnet og reproduksjon av sosial ulikhet gjennom utdanningssystemet, eller det han kaller for symbolsk makt eller symbolsk vold (Bourdieu & Passeron, 2000). Dette er imidlertid aspekter ved Bourdieus teori som ikke vil forklares eller drøftes videre i denne masteroppgaven, med tanke på oppgavens rammer, omfang og problemstilling. Sentrale begreper fra Bourdieus teori som derimot skal tas med videre, er teorien om Kapital, Habitus, Doxa og Felt.

Bourdieu teori om felt betegner ulike samfunnsområder slik som skolen. Teorien om kapital betegner ulike goder det kjempes om innad i feltet. Begge er teorier mange før meg også har brukt for å analysere samfunnsstrukturer og utdanningsproblematikk. For Bourdieu spiller utdanningssystemet en helt sentral rolle i konstruksjonen av samfunnet. Det er utdanningssystemet som er med på å produsere og reprodusere den kunnskap vi anser som sann om verden og samfunnet, og som vi tar for gitt. For å bruke begrepet felt mener han at

hele utdanningsfeltet er relatert til statsfeltet, som både gir de overordnede rammene for utdanningssystemets kunnskapsproduksjon og formidling, og legitimerer dets pedagogiske autoritet (Bourdieu, 1995). Utdanningssystemet består igjen av flere interagerende felt, som dels er ordnet hierarkisk og dels fungerer relativt autonomt, hele tiden med referanse til statsfeltet. Nederst i hierarkiet er skolefeltet, som primært formidler kunnskap, og øverst er universitetsfeltet som primært produserer kunnskap (Bourdieu, 1995). Jeg har en fot innenfor begge disse feltene, ved at jeg jobber som kroppsøvlingslærer i skolefeltet, samtidig som jeg produserer kunnskap gjennom denne masteroppgaven i universitetsfeltet.

I dette kapittelet vil jeg legge frem de av Bourdieus begreper som jeg mener kan være egnede verktøy når jeg skal analysere læreres erfaring med svømmeundervisning etter revidert kompetansemål. Bourdieu utviklet sine teoretiske posisjoner ved å stadig vende tilbake til dem og konfrontere dem fra nye vinkler, og eger seg derfor dårlig til å bli gjengitt i generalisert form. Han har selv sagt at hans begreper isteden skal forstås som et sett tankeredsaker som tar form i forbindelse med empirisk forskning (Wilken, 2008).

På bakgrunn av dette vil jeg i dette prosjektet anvende Bourdieus teori slik jeg selv har forstått den ut i fra de forutsetninger jeg har hatt. Det teoretiske grunnlaget som presenteres er altså min tolkning av Bourdieus begreper, og det blir opp til leseren å avgjøre gyldigheten i min fremstilling.

### **3.2 Habitus**

Habitus er et latinsk ord som ofte knyttes til det engelske begrepet ”Habit”, eller det vi kjenner som ”vaner”. Begrepet Habitus kan enkelt forklart si å beskrive våre vaner, det som er tillært, som sitter i kroppen og som vi stort sett gjør uten å tenke videre over det. Habitusbegrepet er en del av Bourdieus teori om praksis, og handler om individet, læring gjennom sosialisering og kroppslig erfaring (Bourdieu, 1992). Begrepet har vært brukt på ulike måter av andre anerkjente teoretikere, blant annet Marcel Mauss, Norbert Elias og Erwin Panofsky. Selv refererer Bourdieu mest til Panofsky når han definerer habitus, men det har blitt bemerket at hans begrep kan fremstå som en kombinasjon av Norbert Elias sin psykologiske teori om habitus, og Marcel Mauss sin teori om kroppslig habitus (Wilken, 2008). For Norbert Elias er habitus forbundet med driftene og impulsene som bestemmer smak og vaner. Han relaterer habitus til relasjonen mellom individet, det sosiale og de manerer og preferanser som definerer en ”sivilisert” person (Elias, 2001). Marcel Mauss anvender habitusbegrepet ved å

referere til habituelle måter å bevege seg på, som ikke bare varierer mellom individer, men også mellom samfunn og klasser. Mauss relaterer disse ”kroppsteknikkene” til livsstil og manerer som i hovedsak er internalisert, men som også kan utnyttes (Mauss, 2006). Bourdieus habitusbegrep kan fortolkes som en syntese mellom disse to, fordi hans habitusbegrep både refererer til individers mentale disposisjoner, til erfaringenes kroppslige forankring, og til individenes sosiale forankring. Habitusbegrepet refererer på sett og vis til ”kultur”, men habitusbegrepet er ofte mer dynamisk enn hva kulturbegrepet er (Wilken, 2008). Habitus forholder seg til det folk gjør med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i. Habitusbegrepet forklarer derfor også hvordan kultur internaliseres i individer og naturliggjør deres forståelser og handlinger (Wilken, 2008). Ut i fra denne beskrivelsen forstår jeg Bourdieus habitusbegrep som noe personlig, eller som personlighet, uten at det skilles mellom kropp og sinn. Begrepet har et helhetlig perspektiv på mennesket, ved å inkludere de mentale disposisjoner så vel som de kroppslige. I tillegg inkluderer Bourdieus habitusbegrep individets sosiale forankring, som er viktig for å forstå hvorfor vi ”er som vi er” eller hvorfor ”gjør som vi gjør” i forhold til våre omgivelser.

Habitus er på den måten et produkt av menneskers sosialisering. Den tidlige sosialiseringen er særlig viktig for dannelsen av disposisjonene som vi som individer senere vil handle i forhold til. Dette er fordi det i den tidlige barndommen foregår en ubevisst internalisering av objektive strukturer gjennom erfaring (Bourdieu, 1992). Vi tilegner oss en forståelse av hva som er bra og dårlig, rett og galt, mulig og umulig, uten at vi er klar over at det er en læringsprosess. Det som kjennetegner de kroppslige og mentale disposisjonene i habitus er at de er tilegnet, men at tilegnelsesprosessene er glemt eller fortrent (Bourdieu, 1992). Habitus forsøker dermed å forklare våre ubevisste handlinger. Hvordan vi beveger oss eller handler i ulike situasjoner, hva vi liker, hvordan vi reagerer eller måten vi snakker på, er alle deler av en persons habitus. Begrepet beskriver hvordan vi har blitt den vi er, uten at vi husker hvordan vi har blitt sånn. Med en slik beskrivelse kan habitusbegrepet gi et nytt perspektiv på hvorfor lærere kan ha vansker med å endre praksis, som tidligere beskrevet i kapittelet om tidligere forskning. Rønbeck og Rønbeck (2010) fant i sin studie at lærere stort sett gjør som de alltid har gjort, til og med etter læreplanrevidering. Cuban (1993) sier videre at det er vanlig at lærere ofte tilpasser læreplaner etter seg selv, i stedet for å tilpasse seg selv etter nye læreplaner. Det kommer også frem at mye av kroppsøvlingslærernes praksis bygger på tidligere erfaringer, slik som egen skolegang, utdanning, andre lærere og egen erfaring fra

idrett (Curtner-Smith, 2006). Hvis undervisningspraksis i stor grad bygger på læreres kroppsliggjorte kunnskaper og kompetanse, som reflekteres gjennom habitus, kan det forklare hvorfor det kan være enklere å tilpasse undervisningen til de kroppslige og mentale disposisjonene lærere allerede har, fremfor å endre hele eller deler av sin habitus-relaterte undervisningspraksis.

Slik det beskrives er habitus på mange måter individuell, ved at den integrerer summen av individets tidligere erfaringer, og fordi ethvert individ har en unik historie (Wilken, 2008). Men habitus er også kollektiv og samfunnsmessig. Dette fordi den tilegnes i et sosialt miljø, som vanligvis er karakterisert ved en form for fellesskap og felles forståelse. Den primære sosialiseringen spiller som sagt derfor en sentral rolle. Men disposisjonene i habitus bekreftes og reproduseres også gjennom den sekundære sosialiseringen, hovedsakelig gjennom de moderne samfunnsinstitusjonene, slik som idrett, fritidsaktiviteter og utdanningsinstitusjoner (Wilken, 2008). Den læringen og de erfaringer vi tilegner oss igjennom den sekundære sosialiseringen er derfor også noe vi ubevisst bærer med oss gjennom livet.

I den forbindelse er det viktig å være oppmerksom på at habitus ikke nødvendigvis alltid er sammenhengende eller harmonisk (Bourdieu & Wacquant, 2002). Habitus reflekterer individers sosiale historier, og det finnes tilfeller hvor disse ikke nødvendigvis er uproblematisk. Selv om mange mennesker lever liv der de deltar i felt hvor de objektive strukturene stemmer svært godt overens med de strukturene som opprinnelig formet deres habitus, så er det også mange mennesker som kan oppleve brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer. Flyktninger, innvandrere, arbeidsløse og alvorlig syke er eksempler på mennesker som kan oppleve brudd mellom de tidlige erfaringer og den sosiale virkeligheten de senere møter (Bourdieu & Wacquant, 2002). Et eksempel fra skolen kan være når flykninger eller innvandrere ikke kan eller ikke vil delta i svømmeopplæringen av religiøse årsaker. For de nyankomne vil en slik aktivitet oppfattes som unaturlig og vanskelig å skulle ta del i av ulike grunner. For skolen oppstår det problemer med å tilrettelegge kjønnsdelt undervisning, eller å bryte med de regler om dekkende beklledning og svømming, som finnes i svømmehallene av hygieniske årsaker. Slike brudd med personers habitus kan i følge Bourdieu både gi anledning til at individer trekker seg tilbake, eller at de gjør en endring. Bourdieu beskriver habitus som varige disposisjoner, og de blir ofte forstått som livsvarige. Skal man allikevel forsøke å endre habitus på noe vis, er slike forandringer først og fremst



knyttet til individets ytre omgivelser (Wilken, 2008). Endringer i habitus skjer ikke automatisk, det krever både sosial forankring i, og en individuell aksept av, et nytt sosialt miljø, i tillegg til aksept fra det nye miljøet. Endring av disposisjoner i habitus skjer verken hurtig eller uproblematisk, men det kan skje (Wilken, 2008). I dette ligger tanken om at et langvarig og vellykket integreringsarbeid kan føre til at individer vil kunne forstå og akseptere sin nye virkelighet, og prøve å tilpasse seg denne. På samme måte vil til eksempel utdanningsinstitusjoner også se behov for å endre eller tilrettelegge praksis. Slik vil både individet og det sosiale miljøet legge til rette for endring og aksept.

Det er ikke sikkert at et individs habitus, både lærere og elevers, harmonerer med det som foregår i skolen. Endringer av personers habitus kan, slik som i eksempelet beskrevet over, dreie seg om elever som av religiøse årsaker ikke kan delta i svømmeopplæringen. Et annet eksempel kan være de endringer som eventuelt må skje i læreres habitus for at reviderte mål for svømmeopplæringen skal ha full gjennomslagskraft i skolen. Som det kommer frem krever en slik endring både sosial forankring og aksept av de nye endringene fra lærernes side, men også fra miljøet som læreren er en del av. Slik det beskrives i foregående kapittel er det noen forutsetninger som må være på plass for at en lærerplanrevisjon eller nye mål skal kunne implementeres. Dette er blant annet skolens tilrettelegging og tiltak for å implementere målene (Gundem, 1990; MacLane, 2013). I tillegg kommer det frem at lærerne vektlegger utdanningsmyndighetenes tolkning av reviderte mål i sitt arbeid med implementering, altså de utdypinger og beskrivelser av hvordan svømmeopplæringen etter revidert mål bør foregå (Curtner-Smith, 2006). Dette viser at for at det skal skje en endring hos læreren, er det en forutsetning at disse blir akseptert og tilrettelagt av miljøet rundt. Miljøet, altså lærerens arbeidsplass, må derfor legge til rette for at endring i det hele tatt skal være mulig. I tillegg står lærerens aksept av nye vaner og vilje til endring selvfølgelig også svært sentralt.

Miljøet læreren er en del av, som i denne oppgaven er kroppsøvningsfaget og svømmeundervisningen, kan beskrive en annen del av Bourdieus teori som han betegner som ”Felt”.

### **3.3 Felt**

Bourdieu bruker begrepet ”det sosiale rom”, som betegner det vi vanligvis forstår med et samfunn. Dette sosiale rom, eller samfunnet, består i følge Bourdieu av en rekke ulike felt (Callewaert, 1996). Et felt er et avgrenset og spesialisert område som er forholdsvis autonomt,

samtidig som det påvirker og påvirkes av andre felt. Det er imidlertid viktig å påpeke at feltbegrepet ikke er et empirisk begrep som beskriver samfunnet, og ulike felt refererer heller ikke til faktiske oppdelinger av samfunnet. Feltbegrepet er derimot et analytisk begrep som kan systematisere studiet av sosial praksis. Et felt kan videre defineres bredt, slik som det politiske felt, det økonomiske felt eller det religiøse felt, eller snevert, som motefeltet eller kroppsøvningsfeltet (Wilken, 2008). Kriteriet for å definere felt er at man kan påvise at det står noe på spill som individer finner det verdt å kjempe om eller for (Wilken, 2008). I kroppsøvningsfeltet kan dette for eksempel for elevene være karakterer, kunnskap, kompetanse eller status. For lærere kan det være status, integritet, anerkjennelse eller økonomiske goder. Det individer innenfor samme felt kjemper om kaller Bourdieu for kapital, et begrep jeg vil utdype senere i kapitlet. Poenget som er viktig å få frem allerede nå, er at motivasjonen for å danne felt er betinget av den kapitalen individer kan tilegne seg eller kjempe om og for innad i feltet. For at et felt skal kunne fungere er det derfor en forutsetning at det finnes innsatser, eller kapital, og mennesker som vil spille spillet. I tillegg bør disse individene ha en habitus som innebærer kunnskap om, og erkjennelse av, feltets lover, rammer og regler (Bourdieu, 1992). I dette prosjektet undersøkes kroppsøvningsfeltet, der lærerne representerer de som spiller spillet i feltet, som igjennom sin sosialisering og utdanning har tilegnet seg en habitus som gjør at de forstår feltet, og spillets lover og regler. Innenfor kroppsøvningsfeltet vil det utspilles kamper om hvem som kan kalles en ”god” kroppsøvingslærer, hva som er ”god” svømmeopplæring, og lignende.

Et felt skapes med andre ord av et underforstått spill hvor innsatser legges frem og kamper utspilles. Kampene i feltet forutsetter et samtykke mellom aktørene om hva det er verdt å kjempe om, og det er denne felles interessen som skaper feltet i seg selv (Bourdieu, 1992). Det er rimelig å anta at alle lærere ønsker, eller har et mål om, at elevene skal få en så god opplæring som mulig, og oppleve mestring og læring igjennom sin skolegang. Denne felles interessen vil derfor kunne sies å ligge til grunn i kroppsøvningsfeltet. Motivasjonen for å spille spillet vil derfor i stor grad bygge på denne felles interessen, og den gevinsten det ligger i å nå disse målene. Bourdieu (1992) sier videre at de som deltar i kampene bidrar til spillets reproduksjon, gjennom å produsere troen på gevinstens verdi. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at ethvert felt også har noen rammer for bedømmelse av personer og aktiviteter, eller av god og dårlig praksis (Bourdieu, 1992). Maktfeltet, eller feltets hegemoniske aktører, definerer disse rammene, og videre hva som er ”god” praksis. For

skolen og kroppsøvningsfaget er dette de nasjonale styringsmakter som Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. I praksis vil dette si at det elevene skal lære, hvordan de skal lære og når de skal lære det, i stor grad bestemmes av andre enn lærerne selv. Feltets rammer, slik som læreplaner, formålet med opplæringen, og kompetansemål legger på den måten føringer for hvordan spillet i feltet skal spilles, og er dermed styrende for lærernes praksis.

Et hvert felt har en egen historie som ligger til grunn for dagens kultur og dominerende oppfatninger (Skille, 2006). Som det har kommet frem i foregående kapittel vil en læreplanrevisjon være et resultat av den læring og de erfaringer som kommer fra tidligere læreplaner. Målet med en revisjon er å endre nåværende praksis til det bedre (Gundem, 1990). Det kommer også frem at implementering av slike endringer kan være vanskelige for lærere å gjennomføre. Sett gjennom Bourdieus feltteori vil en revisjon bety endringer av de rammer som definerer god praksis innad i feltet. Lindbekk (1996) hevder at fordi alle felt har en historie og handlingsmønster som er formet over lang tid og under andre forhold, vil disse kunne leve videre som ubevisste føringer for handlinger i senere tid. Det er altså ikke bare lærernes habitus, de erfaringer og kroppsliggjort kunnskap og kompetanse, som kan virke avgjørende for endring av praksis, men også feltets historie, rammer og tradisjoner.

Slike ubevisste kroppsliggjorte regler for handling kaller Bourdieu for ”Doxa”, og er noe alle aktører i et felt har felles, og som i mange tilfeller tas for gitt.

### **3.4 Doxa**

Et hvilket som helst felt er definert ved noen helt grunnleggende regler som spillerne må akseptere. Bourdieu omtaler disse reglene som feltets doxa. Bourdieu hentet doxa-begrepet fra Husserl, som bruker det om de grunninnstillingene som får mennesker til å betrakte fenomener i naturen som selvsagte, og som derfor tas for gitt (Bourdieu, 1977). I forbindelse med Bourdieus feltbegrep er doxa de uuttalte og udiskutable premissene som individer handler i forhold til, og som gjør kampen i feltet meningsfull. I forhold til kroppsøvningsfaget kommer disse premissene til uttrykk gjennom læreplanen, formålet med faget og de ulike kompetansemålene. I dette prosjektet vil doxa beskrive det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn. Doxa setter grenser for opplæringens innhold, hvordan vurdering av elevene bør foregå, de definerer hva kroppslig kompetanse og læring er, hva innsats og forutsetninger har

å si og hvordan tester i kroppsøving bør, eller ikke bør brukes. Feltets rammer er sånn sett udiskutable for de lærerne som opererer der.

Men doxa er kun udiskutabel innenfor et felt. Står man utenfor feltet, kan man problematisere og diskutere feltets premisser så mye man vil (Wilken, 2008). I forhold til kroppsøvingfeltet kan eksempler på personer utenfor feltet være foreldre, skolens ledelse eller andre ansatte fra ulike fagfelt i skolen. Samtidig betyr ikke ideen om doxa at det ikke er uenigheter innen et felt - felt er jo nettopp definert som kamparenaer. Men det finnes legitime og illegitime måter å kjempe på i feltet, og doxa fungerer i den forbindelse som en form for eksklusjonsmekanisme (Bourdieu, 1977). Til eksempel kan måter å kjempe på som bryter med feltets rammer, formålet med faget eller som strider imot generelle opplæringsprinsipper, føre til at lærere blir ekskludert fra feltet. Mens måter å kjempe på som dreier seg om å problematisere, spørre og oppfordre til endring, vil heller kunne sees på som legitime måter å gjennomføre kamper på. Kampene handler som nevnt om kapital og makt, og utfallet av bestemte kamper avgjøres ikke bare i feltet, men også i relasjon til andre felt (Wilken, 2008). Til eksempel kan kamper som dreier seg om timeantall og ressursfordeling også involvere andre fagfelt på skolen, andre lærere eller styringsmakter på et høyere plan. Kampen i feltet involverer alltid også en kamp *om* feltet og ikke minst feltets grenser (Wilken, 2008). Kjente eksempler på kamper som foregår i forhold til kroppsøvingfaget er ”kroppsøvingens plass i skolen”, ”helseperspektivet” i kroppsøving og forholdet mellom idrett og bevegelsesglede.

Dette prosjektet dreier seg om å undersøke konsekvenser av en læreplanrevisjon, slik de kommer til uttrykk for de lærerne som rammes av den. Slik jeg forstår Bourdieus teori om doxa, forsøker begrepet å beskrive de strukturer som aktører i et felt bare er nødt til å forholde seg til. Som jeg har vært inne på vil disse strukturene i kroppsøvingfaget komme til uttrykk gjennom læreplanen som gjelder for faget. Goodlads læreplanteori vil kunne bidra til en ytterligere forståelse for de rammer, eller den doxa, som gjelder innenfor feltet kroppsøving.

### **3.4.1 John Goodlads læreplanteori**

Bourdieus feltteori og teori om doxa er et forsøk på å beskrive de rammer og regler som foreligger ulike samfunnsfelt. Teori omkring læreplaner, og spesielt Goodlads læreplanteori, er mer pedagogisk rettet mot de faktiske rammene, og de ulike læreplannivåene som foreligger fag i skolen og kroppsøving. På den måten mener jeg Goodlads læreplanteori være

en fin nyansering til Bourdieus teorier, når jeg senere skal drøfte funn som har til hensikt å belyse problemstillingen i dette prosjektet.

*”En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte.” (Imsen, 2009, s.192).*

Imsen (2009) mener det er viktig at læreplanen er på nivå med virkeligheten i skolen, slik at læreplanen faktisk lar seg gjennomføre i praksis. Læreplanen skal derfor på mange måter være et kommunikasjonsverktøy blant de som er involvert i utdanningssystemet. I praksis vil dette bety kommunikasjon mellom det politiske nivået, institusjonsnivået, undervisningsnivået og det personlige nivået. Læreplanen kan sånn sett også beskrives i forskjellene mellom teori og praksis. For det er i mellom disse nivåene at det kan eksistere en rekke ulike tolkninger og praksiser, som vises i den ulikheten det finnes mellom det som er tenkt, og det som gjennomføres (Imsen, 2009). Disse forholdene mellom teori og praksis beskrives også godt gjennom John Goodlads (1979) læreplanteori. For Goodlad har læreplanen flere nivåer. Disse beskrives som den *ideologiske læreplanen*, den *formelle læreplanen*, den *oppfattede læreplanen*, den *gjennomførte læreplanen* og den *erfarte læreplanen*.

Den ideologiske læreplanen beskriver hvilket ståsted de som utformer læreplanen har. Dette kan påvirkes av læreplanforfatterens bagasje eller syn på hvordan læreplanen bør se ut, trender i samfunnet, kultur og ideologi (Goodlad, 1979). Den formelle læreplanen betegner den læreplanen som er ferdig utarbeidet og offentlig vedtatt, og som blir publisert og tilgjengeliggjort på Utdanningsdirektoratets sider. Den formelle læreplanen ligger også til grunn for den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Den oppfattede læreplanen er dermed læreplanen slik den fremstår for lærere gjennom lesning og tolkning. Her er det ofte store variasjoner blant lærere i måter å oppfatte og tolke læreplanen på. Dette er svært relevant for meg å se nærmere på i dette prosjektet. Den gjennomførte læreplanen er læreplanen slik den kommer til uttrykk gjennom undervisning og praksis (Goodlad, 1979). Lærernes forutsetninger, kunnskap, kompetanse og vaner (eller det Bourdieu kaller for habitus) kan være styrende på en måte som gjør at den gjennomførte læreplanen i praksis skiller seg fra den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). I mitt prosjekt har jeg ikke observert lærere i sin

praktiske undervisning etter nye kompetansemål i svømming. I stedet har jeg gjennom mitt kvalitative, semistrukturerte intervju spurt lærerne om deres praksis og om de syns undervisningen samsvarer med målene de underviser etter. Den erfarte læreplanen omhandler på sin side hvordan elever erfarer undervisning og læring, et forhold som ikke tas opp i dette masterprosjektet (Goodlad, 1979).

Fordi jeg i mitt prosjekt ønsker å finne ut av hvordan lærere opplever å undervise etter de reviderte målene i læreplanen, er det av disse læreplandimensjonene den formelle og den oppfattede læreplanen som vil stå mest sentralt. Den formelle læreplanen for kroppsøvningsfaget og svømmeopplæringen slik den ser ut i dag, har blitt beskrevet i foregående kapittel. Den oppfattede og til dels gjennomførte læreplanen diskuteres i oppgavens kapittel om funn og drøfting.

Til slutt i dette teorikapittelet vil jeg se nærmere på delen av Bourdieus teori som definerer selve motivasjonen for at individer danner felt, velger å spille spillet i feltet, og følge de regler eller den doxa som foreligger feltet; nemlig motivasjonen for å kunne tilegne seg ”kapital”.

### **3.5 Kapital**

Som det har kommet frem er feltet som undersøkes i dette prosjektet kroppsøvningsfeltet. Dette feltet vil igjen defineres i forhold til bestemte kapitalformer som det handler om å besitte og akkumulere. Bourdieus kapitalbegrep betegner sånn sett individers og felts ressurser, som det kjempes om i de ulike feltene. Det er begrepet om ulike kapitalformer som gjør at samfunnets sosiale spill ikke kan forstås som tilfeldige spill (Bourdieu, 1992).

Bourdieu hentet kapitalbegrepet fra Karl Marx og kombinerte Marx sin forståelse av sammenhengen mellom kapital og makt, med Max Webers distinksjon mellom makt og status, og påsto at det finnes flere ulike former for makt i et samfunn, og at de er knyttet til ulike kapitalformer (Wilken, 2008). Ut over den materielle, økonomiske kapital som Marx beskriver, finnes det i følge Bourdieu flere former for kapital. Den ene er kulturell kapital, som kan være legitim kunnskap, utdanning og kompetanse. Den andre er sosial kapital, som kan beskrives som familierelasjoner, nettverk og andre viktige relasjoner eller forbindelser. Bourdieu opererer dessuten med begrepet symbolsk kapital, som er litt annerledes, ettersom symbolsk kapital i større grad refererer til evnen til å utnytte kapitalformene, og til å omsette kapital til andre former for verdi, for eksempel moral (Bourdieu & Wacquant, 2002). Når

velstående mennesker eksempelvis donerer tid og penger til veldedighet, konverterer de økonomisk kapital til moral eller til symbolsk kapital. Som individer vil vi naturligvis også være en del av flere ulike felt, og ha behov for flere former for kapital. Det betyr blant annet at individer kan ha flere forskjellige sosiale posisjoner på samme tid. Et barn kan eksempelvis ha mye kapital i idrettsklubben og samtidig ha svært lite kapital i skolen. De fleste mennesker har et knippe av kapitalformer de kan investere i sosiale kamper, men de vil som hovedregel være preget av én dominerende kapitalform (Wilken, 2008). Derfor kan personer med dominerende posisjoner i ett felt gjerne befinne seg i underordnede posisjoner i andre felt – med mindre de kan veksle sin kapital til en annen kapital (Wilken, 2008).

De ulike kapitalformene gir mening innenfor ulike felt. I utdanningsfeltet kjempes det til eksempel om kulturell kapital, mens det i aksjemeklingsfeltet kjempes om økonomisk kapital, og denne kapitalen rangordner individene innenfor feltet (Bourdieu & Wacquant, 2002). Bourdieu beskriver alle felt, uavhengig av deres dominerende kapitalform, som relativt autonome og derfor også som relativt selvstendige sosiale arenaer. Det betyr at kampene på høgskolen og kampene i aksjemeklingsfeltet kan analyseres som relativt selvstendige sosiale kamper, som gir mening på sine egne premisser og kun for de involverte agentene (Bourdieu & Wacquant, 2002). Kampene handler ikke om det samme, de foregår ikke på de samme premissene, og kampen i et felt bestemmer ikke kampen i andre felt. Men feltene er relatert til hverandre i en hierarkisk orden i forhold til verdien av den kapitalen det kjempes om. Kapitalformer som gir adgang til makt innenfor det større sosiale systemet, er objektivt sett mer verdt enn kapitalformer som kun gir prestisje, ære og makt i ett enkelt felt (Wilken, 2008). Til eksempel vil det i det politiske felt, som har adgang til å utøve makt innenfor større sosiale strukturer, eksempelvis kreve store mengder kulturell kapital for å i det hele tatt ha adgang til feltet. Den kulturelle kapital utgjør da en viss mengde relevant utdanning, kunnskap og kompetanse. I tillegg kan en persons sosiale kapital være viktig, i form av sentrale relasjoner og bekjentskaper, eller at man til eksempel er ”godt likt” blant partifeller og velgere. Sånn sett kan også en persons sosiale kapital, hvis den reduseres til å bli ”godt likt”, være en refleksjon på personens habitus, og i hvilken grad den sosiale kapitalen harmonerer med de objektive strukturer i feltet.

Bourdieu er spesielt opptatt av kulturell kapital i forbindelse med sin interesse for skolesystemet. Kulturell kapital kan i følge Lindbekk (1996) til en viss grad erstattes med ”kompetanse”. Å besitte kulturell kapital kan reflekteres på flere måter, både i objektiv,

kroppslig og institusjonalisert form. I objektiv form vil det til eksempel kunne innebære å eie mange bøker, mens det i kroppslig form vil reflekteres gjennom habitus. I institusjonalisert form vil kulturell kapital beskrive en persons titler eller grader (Danielsen, 1998). En lærer vil eksempelvis ha mye kulturell kapital. En professor eller en lektorutdannet norsklærer vil kanskje ha mye av den kulturelle kapitalen uttrykt i objektiv og/eller institusjonalisert form, mens en kroppsøvingslærer kanskje i større grad vil vise til sin kulturelle kapital gjennom sin kroppslige kompetanse og habitus. Å inneha kulturell kapital innebærer også en fortrolighet med feltets hegemoniske eller legitime kultur (Wilken, 2008). Dette innebærer, som jeg har vært inne på, at de aktive agentene innenfor feltet er nødt til å være godt kjent med feltets doxa. For å kunne jobbe i en utdanningsinstitusjon må man ikke bare kjenne til de rammer og regler for sitt arbeid, men også akseptere og være fortrolig med å jobbe etter de gjeldende læreplaner og mål som er satt.

Min oppfatning er at det reviderte kompetansemålet i svømming stiller større krav til kroppslig kompetanse, eller kulturell kapital uttrykt gjennom habitus, enn andre kompetansemål i kroppsøving. Dette fordi det er så spesifikt beskrevet, målbart og prestasjonsrettet, samtidig som det eksplisitt stilles krav til testing av de ulike ferdighetene målet inneholder. Her mener jeg det stilles høye krav til lærerens kompetanse så vel som elevenes. Læreren må faktisk være sikker på at han eller hun mestrer disse ferdighetene selv, slik at de kan bli lært bort til elevene på en tilfredsstillende måte. Når man velger å utdanne seg som faglærer i kroppsøving skal svømmeopplæring naturlig nok være en del av utdanningsløpet, samt at man må ha en godkjent årlig livredningsprøve for å kunne drive svømmeopplæring i det hele tatt. Derfor er det rimelig å anta at denne kompetansen er til stede hos lærere som driver svømmeopplæring. I tillegg til denne grunnleggende kompetansen, legger spesifisiteten i målene føringer for hvordan undervisningen skal foregå, ved at elevene skal mestre konkrete elementer. Det brukes også tester for å kartlegge måloppnåelse, og disse resultatene skal videre rapporteres til utdanningsmyndighetene slik at det kan føres statistikk over svømmeferdighetene i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette stiller muligens større krav til lærere hva angår kapital.



### **3.6 Teorien oppsummert**

I dette masterprosjektet ønsker jeg å drøfte de funn og resultater som kommer frem av intervjuene opp mot teorien lagt frem ovenfor, samt relevant forskning og litteratur. I skolen ligger det som nevnt klare rammer omkring fag i forhold til læring og måloppnåelse, også i kroppsøving og svømmeundervisning. Bourdieus teori om felt og doxa vil kunne bidra til en interessant drøfting av de funnene som måtte komme frem omkring temaer som omhandler det reviderte kompetansemålet, hvordan dette målet eventuelt har endret lærernes undervisning, og hvilke rolle kroppsøving og svømmeundervisning i dag har på informantenes arbeidsplass. I tillegg til disse rammene finnes lærernes personlighet, erfaringer og kompetanse som forskningen viser er avgjørende for hvordan undervisningen utarter seg, og for hvordan læreplanrevisjoner og reviderte mål implementeres og arbeides med (Curtner-Smith, 2006). Her mener jeg Bourdieus teori om habitus og kapital vil kunne gjøre drøftingen av informantenes erfaringer, kunnskap og kompetanse med vann og svømmeundervisning mer aktuell. Fordi dette prosjektets problemstilling søker å se på læreres erfaringer med reviderte mål, samt de konsekvenser som konkretiserte og nye mål bringer med seg inn i lærernes undervisningshverdag, er det også interessant å bruke Goodlads læreplanteori i drøftingen, fordi jeg mener den vil bidra med ytterligere forståelse for de rammene en læreplan legger, og forholdet mellom disse rammene og lærernes praksis.

## **4.0 Metode**

Metode generelt kan beskrives som ulike systematiske måter å undersøke virkeligheten, fenomener og erfaringer på (Everett & Furuseth, 2012).

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi), hvor målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv (Markula & Silk, 2011). Hensikten med dette metodekapittelet er å vise hvordan jeg har tenkt rundt, vurdert og brukt valgt kvalitativ metode for å hente frem det datamaterialet som jeg mener kan belyse min problemstilling.

Videre i dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for min vitenskapsteoretiske tilnærming til dette prosjektet, min forskerrolle og forforståelse. Deretter vil jeg gå nærmere inn på det kvalitative intervjuet som dette masterprosjektet bygger på, utvalget for datainnsamlingen og relevante erfaringer fra den gjennomførte datainnsamlingen. Til slutt vil jeg også diskutere metodens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt nevne noen etiske refleksjoner omkring metoden og den praktiske gjennomføringen av dette prosjektet.

### **4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

I motsetning til metodefag som søker å beskrive hvordan forskning bør foregå i praksis, søker vitenskapsteorien å avklare de grunnlagskriterier som finnes for forskning ved å spørre seg om hva egentlig og gyldig kunnskap er og hvordan slik kunnskap etableres (Bondevik & Rustad, 2006). Dette kan i noen grad forklares gjennom paradigmer. I følge Chalmers (1995) vil et paradigme bestå av noen generelle teoretiske antagelser, lover og regler som medlemmene av et vitenskapelig samfunn eller paradigme velger å tilslutte seg. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å forstå kroppsøvlingslærernes opplevde erfaringer rundt konkrete mål i undervisningen. En viktig del av arbeidet er derfor å sette seg inn i hvilket paradigme det aktuelle forskningsspørsmål kan plasseres innunder, hva slags type kunnskap forskningsspørsmålet vil kunne fremstille og til slutt hvilke metoder jeg kan anvende for å tilegne meg den aktuelle kunnskapen. I følge Markula og Silk (2011) er et slikt forarbeid avgjørende, fordi paradigmer kan virke som overordnede retningslinjer for en forsker. De kan påvirke hvordan man forstår virkelighet og sannhet, hva kunnskap er, i tillegg til hvordan man inntar rollen som forsker. Disse overordnede retningslinjene kan også påvirke hvordan man forstår informanters utsagn, og hvordan man fortolker denne informasjonen i et gitt forskningsprosjekt (Markula & Silk, 2011). Tradisjonelt skiller vitenskapsteorien mellom tre

ulike paradigmer; det klassiske, det fortolkende og det kritiske paradigme. Det klassiske favner om naturfenomen, ser tradisjonelt etter kausale sammenhenger og søker etter forklaring og prediksjon. Det fortolkende paradigme ser på sosiokulturelle fenomen, ønsker å forstå fremfor å forklare, og anvender tradisjonelt hermeneutisk metode for rekonstruksjon av mening. Det kritiske paradigme handler i størst grad om makt og frigjøring, og er ute etter å se på ulike mekanismer i samfunnet (Loland & McNamee, 2016).

Pedagogikken, som dette prosjektet er forankret i, hører tradisjonelt til under det samfunnsvitenskapelige fagfelt og det fortolkende paradigmet. Innenfor det fortolkende paradigmet finnes det i følge Thagaard (2013) flere fremgangsmåter for å oppnå den forståelsen man er ute etter rundt et fenomen. En av disse er hermeneutikken, som er fortolkningslære, eller ”studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå økt forståelse” (Føllesdal & Walløe, 2004). Den andre er fenomenologi, som stikkordsmessig kan bli sagt å være en filosofisk retning som vil beskrive hendelser og handlinger slik de fremstår. Dersom vi kan kalle hermeneutikken for en fortolkningskunst, kan fenomenologien forstås som en beskrivelseskunst (Thagaard, 2013). Det var Hans-Georg Gadamer som var hermeneutikkens store foregangsperson, mens de fenomenologiske tankene stammer fra Edmund Husserl. Martin Heidegger anses å være filosofen som inspirerte fenomenologene til å dreie mer mot hermeneutikken. Heidegger innledet videre en hermeneutisk-fenomenologisk retning hvor han mente at en ufortolket beskrivelse ikke er mulig, i det enhver beskrivelse i seg selv allerede er en fortolkning (Føllesdal & Walløe, 2004). Vi må altså akseptere at vi aldri kan frigjøre oss fra vår forståelseshorisont, og at det ikke finnes noe nøytralt ståsted hvorfra vi kan utforske omgivelser objektivt (Føllesdal & Walløe, 2004).

Som beskrevet ovenfor vil det fortolkende paradigmet tradisjonelt anvende hermeneutiske metoder for å oppnå forståelse. Fortolkning kan ha mange forskjellige mål, men generelt søker vi ved fortolkning å forstå hvilken mening det meningsbærende materialet har (Hoffman & Holm, 2013). Spørsmålet om hvordan man oppnår den rette fortolkningen av en tekst ikke noe nytt. Formålet med de forskjellige hermeneutiske metodene som er utviklet, er å komme fram til en forståelse av meningen som kan forsvares som en gyldig, intersubjektiv forståelse (Hofmann & Holm, 2013). Det vil si en forståelse som kan begrunnes og diskuteres rasjonelt. Det inngår imidlertid alltid et element av fortolkning i alle observasjoner, og dermed også i alle former for vitenskap. Vi har ikke direkte tilgang til

verden ”som den er” gjennom våre sanser. Vi ser alltid verden gjennom et teoretisk filter, og all observasjon er sådan teoriladet (Hofmann & Holm, 2013).

En av de hermeneutiske metodene som ofte anvendes i analysearbeid av kvalitative data kalles for den ”hermeneutiske sirkel”, som sier at det i en fortolkning av en tekst alltid vil være en sirkelbevegelse mellom fortolkninger av deler av teksten og fortolkningen av hele teksten. I prinsippet kan denne sirkelbevegelsen aldri nå en sikker avslutning, og vi kan aldri være sikre på at en dypere analyse av teksten ikke vil endre vår fortolkning (Hofmann & Holm, 2013). Den konkrete fortolkningen påvirkes også av forskerens ”forståelseshorisont”. Det vil si at før jeg i det hele tatt begynner å samtale med en person eller fortolke en transkribert tekst, har jeg allerede ”fordommer” om personen eller teksten på bakgrunn av min forståelseshorisont, eller den måten jeg ser verden på. Min forståelseshorisont bygges opp gjennom hele livet og består for eksempel av hvordan jeg forstår bestemte ord, og hvilke bibetydninger ord og begreper har for meg.

I følge Thagaard (2013) vil mine refleksjoner over egne erfaringer være av betydning, og videre også kunne danne et utgangspunkt for min forskning. Utgangspunktet for den hermeneutisk orienterte forsker er slik det har kommet frem ovenfor å fortolke og beskrive de erfaringer som informanter gir uttrykk for. Denne beskrivelsen vil også bære preg av forskerens egen forståelseshorisont. Derfor er det både relevant og viktig å reflektere over egne erfaringer, og relevante aspekter som kan påvirke mine videre tolkninger.

#### **4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse**

Det er viktig å reflektere over hvordan min sosiale bane og oppbygde forståelseshorisont har bidratt til å forme mitt blikk på verden, min måte å erfare på og hvordan dette videre har preget forskningsprosessen fra start til slutt. Både Thagaard (2013) og Hofmann og Holm (2013) legger stor vekt på betydningen av forskerens refleksjon og bevissthet rundt egne erfaringer og forståelsesbakgrunn. Jeg skal ikke gi en utdypende biografi og reflektere over dette i relasjon til forskningsprosjektet, men heller reflektere over den delen av min forståelseshorisont som min problemstilling og mitt forskningsarbeid må sees på bakgrunn av. Dette er spesielt forståelse og erfaringer knyttet til både ”svømming” og ”kroppsovingsfaget”.

Når det gjelder svømming har jeg selv drevet med idretten i mange år. Da jeg skulle studere kom jeg inn på basisåret i idrett på NIH, og valgte en bachelorutdannelse innenfor ”Coaching og idrettspsykologi” med svømming som spesialisering. Jeg har underveis i mine

studier hatt en deltidsjobb som svømmetrener for konkurransegrupper i Oslo Idrettslag. Jeg har også flere sommerferier jobbet som svømmeinstruktør i ”Sommerskolen” i Oslo, og således hatt mye undervisning og trening med barn og unge innenfor svømming, og har derfor selv også en god del erfaring med svømmeundervisning. Selv om svømming alltid har vært en stor del av min hverdag, har jeg helt siden videregående skole hatt en drøm om å bli lærer, særlig i aktive og praktiske fag slik som kroppsøvningsfaget er. Derfor valgte jeg å studere Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved NIH. Underveis i dette studieløpet, kom det høsten 2015 nye reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.trinn. Dette åpnet opp for mulighetene om å skrive en masteroppgave innenfor temaet ”svømming i kroppsøvningsfaget”. Dette var en av grunnene til at jeg valgte å søke meg inn på en master innenfor seksjonen for kroppsøving og pedagogikk ved NIH.

Det er disse erfaringene, fra både å være mye i vann og svømme selv, være svømmetrener og instruktør for barn og unge, samt en interesse for å arbeide med kroppsøvningsfaget, som har ført til at jeg bestemte meg for å gjennomføre en mastergrad med temaet ”svømming i kroppsøving”. Disse erfaringene gjør også at jeg muligens har andre erfaringer, ulike forståelser og forskjellige tilnærminger til dette temaet enn hva andre studenter ville hatt. Jeg skal ikke legge skjul på at motivasjonen for temaet på et plan er personlig forankret, og at denne oppgaven på noen måter ubevisst vil preges av det. Det er uansett viktig som forsker å være bevisst på sine egne erfaringer og forkunnskaper omkring temaene man undersøker.

Markula og Silk (2011) sier i denne sammenheng at det i kvalitativ forskning er viktig at forskeren er seg bevisst sin subjektive påvirkning og at hun reflekterer over sin forskerrolle. For meg har det underveis i dette prosjektet vært viktig å være ærlig ovenfor meg selv omkring den forforståelse og de erfaringer jeg bærer med meg i forhold til valgt tema. Thagaard (2013) hevder at det kan være en styrke for forskeren å ha god kjennskap og kompetanse innen det felt man skal studere, samtidig som det også kan medføre at man går inn i feltet med enkelte fordommer, at man leter etter noe spesifikt, eller påvirker forskningen for egen vinning. Til eksempel var mine første tanker da revidert mål for svømmeopplæring kom i 2015, og videre krav om testing i 2017, at disse målene ville fremstå for lærerne som *for* prestasjonsrettede. Og videre at det ville komme reaksjoner og uttalelser om at svømmeopplæringen ”ikke hører hjemme” i kroppsøvningsfaget lenger. Disse tankene har i ettertid vært med på å gjøre min problemstilling interessant for meg å undersøke, men

samtidig kunne mine ”fordommer” ført til at jeg intensjonelt søkte å finne frem til nettopp disse svarene. I følge Markula og Silk (2011) er det ikke lenger noen hemmelighet at forskerens bakgrunn, forforståelse, kunnskap og situasjon påvirker forskningsprosessen og bearbeidelsen av resultatene, spesielt innen kvalitativ forskning. Jeg har likevel igjennom datainnsamlingsperioden gjort mitt beste for å ikke ta noe ”for gitt” når jeg har vært i kontakt med informanter, og forsøkt å utarbeide en så gjennomiktig intervjuguide som mulig, i håp om å få tak i informantenes faktiske tanker og erfaringer, og ikke de tanker og erfaringer jeg tror de kanskje har.

Videre i dette metodekapittelet vil jeg ta for meg metoden jeg har valgt for å belyse min problemstilling, nemlig kvalitativt intervju.

## **4.2 Det kvalitative intervju**

Kvalitative metoder gir data om det kvalitative innholdet i personers og gruppers erfaringer, opplevelser, oppfatninger, tanker, begreper, verdier, normer, handlinger eller følelser (Grimen & Ingstad, 2013). Formålet er å finne ut av hvordan folk erfarer og fortolker sin tilværelse, og grunntanken bak kvalitativ forskning er at slike fenomener er tilgjengelige for forskeren gjennom bestemte former for kommunikasjon med, og observasjon av, dem hun studerer (Grimen & Ingstad, 2013).

Et kvalitativt intervju kan være så mangt. Alt fra den helt åpne og på forhånd ustrukturerte intervjusamtalen, den forhåndsplanlagte semistrukturerte samtalen, eller åpne spørsmål innlagt i et ellers strukturert (kvantitativt) spørreskjema (Grimen & Ingstad, 2013). I mitt forskningsprosjekt ble et semistrukturert intervju anvendt, fordi jeg ønsket mer kontroll og struktur på temaer vi skulle innom i løpet av samtalen. Et tema- eller semistrukturert intervju ble også valgt for å enklere kunne sortere og analysere datamaterialet i ettertid. De ulike temaene som intervjuet ble strukturert rundt er knyttet til teoretiske begreper hentet fra Pierre Bourdieu. Begrepene har blitt lagt fram i sin helhet i teorikapittelet. Tanken bak et slikt tema-strukturert intervju, som var forankret i teori, var at det skulle føre til at den senere drøftingen av resultatene var logisk og på forhånd til dels gjennomtenkt. I tillegg til dette ble intervjuene strukturert slik at det ville være en tidsmessig lik ramme for alle informantene, noe jeg også kunne informere om på forhånd og i rekrutteringsfasen, slik at terskelen for å delta kanskje ble lavere. Til tross for at intervjuet og spørsmålene var semistrukturerte, var det også viktig at samtalen fikk en så naturlig flyt som mulig. Dette kan for eksempel gjøres ved

at temaene og spørsmålene ikke nødvendigvis må stilles i en bestemt rekkefølge, men heller kan følge den naturlige gangen av samtals temaer ut i fra informantenes svar og hva de selv kommer inn på (Grimen & Ingstad, 2013). En forutsetning for dette var at jeg på forhånd hadde lært meg alle spørsmålene mine utenat, slik at jeg ikke ble stresset eller ukomfortabel om vi havnet ”ut av kurs”. De vanligste måtene man ”samler inn” datamaterialet man skaffer seg gjennom intervjuet på er enten med båndopptaker eller at intervjuet blir nedtegnet i retrospektiv (Grimen & Ingstad, 2013). Jeg brukte en båndopptaker, samtidig som jeg brukte lydopptak-funksjonen på min personlige telefon som sikkerhet, i tilfelle ett av instrumentene skulle slutte å fungere underveis. Ved å bruke båndopptaker får man nøyaktige nedtegnelser av hva som faktisk og ordrett blir sagt, som er en stor fordel i det videre meningsskapende og fortolkende arbeidet.

Et dilemma jeg opplevde omkring intervjusituasjonene, og som er mye diskutert i kvalitativ metode, er at selv om jeg som forsker er bevisst, åpen og reflektert rundt min rolle, utelukker ikke dette den faktiske subjektive påvirkningen jeg har på situasjonen. I denne forbindelse sier Thagaard (2013) at det er denne gjensidigheten, åpenheten og utvekslingen av informasjon mellom forsker og informant som bidrar til utvikling av kunnskap og forståelse i kvalitativ forskning. Dette støttes av Neumann og Neumann (2012) som sier at selv om man skal prøve å få fram den andres vinkling og syn på virkeligheten, så skjer ikke dette ved å holde seg i bakgrunnen, men ved å fremheve temaer, få samtalen inn på forskningsspørsmålene, eller få frem informantens synspunkter ved å antyde egne. En fersk forsker, eller en student som meg selv, kan i følge Neumann og Neumann (2012) i slike situasjoner føle at en bryter med noen litt uklart definerte profesjonsidealer, som å forholde seg taus, nøytral, holde seg i bakgrunnen, å være objektiv og ikke påvirke intervjusituasjonen. Thagaard (2013) hevder at et dilemma i intervjusituasjonen kan være å ha en lyttende og aktiv holdning på den ene siden, og samtidig ta initiativ med henblikk på å føre intervjusamtalen videre på den andre siden. Igjen vil fagfeltet man jobber innenfor være av veiledende betydning, da man tradisjonelt i det naturvitenskapelig felt skal holde seg objektiv og i bakgrunnen, mens man i samfunnsvitenskapelig forskning anerkjenner forskerens aktive deltagelse i sin forskningsprosess som en styrke snarere enn en svakhet.

Samtidig er det viktig i kvalitative metoder, særlig når man som forsker er direkte involvert i utformingen av datamaterialet, at man sørger for at man virkelig undersøker det man ønsker å undersøke. I en samtale kan forsker og informant derfor tro at de forstår

hverandre, uten å egentlig gjøre det. En viktig del av intervjuet må derfor være å forsøke å avdekke hvordan informanten bruker og forstår ord og begreper på det området det tales om. I mitt arbeid gjaldt dette for eksempel at informantene og jeg hadde samme forståelse for hva det nye kompetansemålet i svømming etter 4.trinnet faktisk innebærer. Allikevel kan jeg ikke være sikker på at mine informanter og jeg hadde samme oppfatning eller forståelse av alt vi pratet om. Hofmann og Holm (2013) sier nemlig at full forståelse kun kan oppnås når man har tilegnet seg den andre personens forståelseshorisont, og den personen har forstått vår. Dette skaper et problem i fortolkningen av for eksempel samfunnsvitenskapelige intervjuer, fordi de ofte er altfor korte til at vi kan oppnå full forståelse av informantenes forståelseshorisont (Hofmann & Holm, 2013). Jeg var imidlertid bevisst på dette på forhånd, og forsøkte derfor å være tydelig i mine formuleringer og forklare ytterligere hvis informantene nølte, tvilte eller var usikre. I tillegg vinklet jeg ord og setninger annerledes underveis slik at jeg var sikker på at informantene svarte på det jeg ønsket at de skulle svare på.

#### **4.2.1 Utvalg og rekruttering**

Arbeidet startet våren 2017 med å utarbeide en prosjektplan for fremdriften av masteroppgaven høsten 2017 og våren 2018. Denne prosjektplanen søkte å være så detaljert som mulig, med valg av metode, problemstilling og teori tilnærmet lik den som skulle anvendes videre i masterprosjektet. Valg av veileder, signering av veilederkontrakt og etablering av videre samarbeid ble også gjennomført våren 2017, slik at det meste lå til rette for oppstart av masterprosjektet etter sommerferien. Prosessen med rekrutteringen av aktuelle informanter startet tidlig høsten 2017. På bakgrunn av forhåndsbestemt tema og problemstilling ble det klart at noen klare inkluderingskriterier for informantene måtte være at de var lærere i grunnskolen, og at de underviste i svømming etter det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn. I tillegg var det av praktiske årsaker viktig at de var innenfor geografisk rekkevidde.

Den første etableringen av kontakt baserte seg på en tilsendt liste med mailadresser til flere faglærere og kroppsøvingslærere som hadde deltatt på et svømmeseminar ved NIH i 2017, i regi av min biveileder Bjørn Harald Olstad. De som oppfylte inkluderingskriteriene på listen ble kontaktet per mail (se vedlegg 3). Videre brukte jeg mye tid på å søke opp aktuelle grunnskoler i Oslo og omegn, samt grunnskoler i Horten (som er min hjemby), og kontaktet skoleledere og faglærere direkte per mail basert på informasjonen tilgjengelig på internett.



Det ble sendt ut mange titalls mail til aktuelle informanter med et utarbeidet informasjonsskriv (se vedlegg 2), og igjennom rekrutteringsprosessen høsten 2017 og våren 2018 ble det avtalt syv intervjuer med aktuelle informanter. Antallet intervjuer som bør gjennomføres i et kvalitativt forskningsprosjekt er et diskusjonstema. Målet er uansett å forsøke å samle inn tilstrekkelig med informasjon for å kunne besvare problemstillingen på en god måte. Ettersom to av informantene av ulike grunner ikke kunne delta allikevel, ble fem intervjuer gjennomført i sin helhet, i perioden desember 2017 til februar 2018.

For en uerfaren forsker som meg selv er det vanskelig å vurdere om oppgaven kunne hevet seg betraktelig ved gjennomføre de planlagte syv intervjuene, istedenfor de fem som faktisk ble gjennomført. Sannheten er at jeg opplevde rekrutteringsfasen som både utfordrende og tidkrevende. Det var helt fra prosjektets oppstart viktig for meg å gi god nok informasjon omkring mitt prosjekt, og prøve å skape en interesse for deltagelse hos aktuelle informanter. Samtidig ønsket jeg at det skulle være enkelt for informantene å delta i prosjektet, og jeg stilte meg helt åpen for tidspunkt og møtested for intervjuene. Informantene som deltok i prosjektet svarte tidlig ja, og jeg opplevde rekrutteringen som vanskeligere jo lenger ut i perioden vi kom. En slik prosess genererer mange nye erfaringer, og skulle jeg gjort det om igjen ville jeg antagelig sendt ut flere mail og purremail, og kanskje vært enda mer ”på”. En positiv erfaring er at den informantgruppen som deltok var lærere som tidlig responderte positivt på prosjektet, og som virkelig ønsket å bidra til å øke kunnskapen omkring min problemstilling. I tillegg opplevde jeg etter gjennomføringen av de fem intervjuene at jeg hadde mer enn nok materiale å jobbe med for å besvare min problemstilling.

Videre følger noen av de viktigste erfaringene jeg gjorde meg omkring gjennomføringen av datainnsamlingen.

#### **4.2.2 Erfaringer fra gjennomføring av datainnsamlingen**

Neumann og Naumann (2014) skriver i sin bok om *situering* at det ut fra vitenskapsteoretiske og forskningsetiske grunner er viktig, redelig og interessant at leseren gis innblikk i hvordan forskeren opplevde å være ute i felt, og hvilke aspekter ved forskerens selvbiografi, både den personlige og den teoretiske, som ble aktivisert. I dette avsnittet vil jeg dele noen av de erfaringene jeg gjorde meg i forbindelse med gjennomføring av datainnsamlingen og i møte med informantene.

Av de fem intervjuene som ble gjennomført fant fire av de sted på informantens egen arbeidsplass, og ett av de på en offentlig café i Oslo sentrum. Av informantene var fire menn og én kvinne. Alle underviste i svømming etter revidert kompetansemål etter 4.trinn, og alle hadde noen erfaringer omkring dette de kunne fortelle om.

Som jeg har nevnt tidligere i kapittelet brukte jeg i forkant av intervjuene mye tid på å utarbeide en god tema-strukturert intervjuguide med forankring i teorien til Pierre Bourdieu som jeg senere skulle drøfte og se utsagnene i lys av. Jeg ble sammen med min veileder enig om at jeg kunne bruke det første gjennomførte intervjuet som en slags pilot-test av intervjuguiden, og i ettertid vurdere om jeg ville beholde intervjuet og bruke det som datamateriale eller om jeg måtte gjøre større endringer i intervjuguiden, og derfor ikke kunne bruke innholdet i piloten. Etter det første intervjuet var jeg sikker på at jeg var fornøyd med spørsmålene, og valgte derfor å beholde intervjuguiden som den var. I forkant av intervjuene brukte jeg også en del tid på å teste båndopptakerne, prøve å visualisere situasjonene jeg eventuelt kunne komme opp i, slik som at vi ble avbrutt, at informantene ikke ville svare, at de ble irriterte, at de måtte avslutte før intervjuet var over, osv. Heldigvis gikk alle intervjuene forholdsvis knirkefritt, spesielt med tanke på at det tekniske utstyret fungerte, at jeg fikk stilt alle mine spørsmål, og at det var relativt god stemning fra start til slutt i intervjusamtalen. Det eneste ”problemet” jeg støtte på var at en av informantene ikke var helt komfortabel med å bli tatt opp på lydbånd. Men etter at jeg forklarte forskjellen det ville utgjøre for meg å få all informasjon på bånd versus å notere underveis og stole på min egen husk, og at senere analyser og tolkninger ville bli mer presise om jeg kunne sitere direkte, fikk jeg likevel ta opp intervjusamtalen.

Etter hvert intervju satt jeg meg ned og noterte noen umiddelbare tanker. Dette dreide seg om førsteinntrykk; var informanten nervøs eller trygg, glad eller alvorlig, stresset etter avsluppet? Det dreide seg også om intervjuet underveis; var informantene kort i svarene eller utfyllende, var det planlagte og gjennomtenkte svar eller ble det tatt på hælen, og opplevde jeg de som åpne og ærlige eller reserverte? I tillegg dreide det seg om å notere ned noen umiddelbare tanker om koblinger til den teorien jeg hadde strukturert intervjuguiden omkring, og om det var noen spesielle utsagn som hadde kommet frem som allerede da var interessante og viktige å huske på til senere analyser. Alle disse refleksjonene har vært nyttige for meg når jeg i ettertid har transkribert intervjuene og senere analysert utsagnene fra informantene. Til slutt noterte jeg ned noen tanker omkring min egen rolle igjennom intervjusituasjonen. Følte

jeg meg stresset eller avslappet, fremstod jeg som usikker eller trygg i formidlingen min, snakket jeg rolig og tydelig eller raskt og uryddig, og ble jeg satt ut og forstyrret eller beholdt jeg roen i uforutsette situasjoner? Dette reflekterte jeg over igjen senere, da jeg transkriberte intervjuene. Her opplevde jeg å se meg selv utenifra og dermed fikk jeg også en mer objektiv tilnærming til hvordan samtalen faktisk hadde foregått. Ved å lene meg på disse notatene fikk jeg et mer nyansert bilde på hva som faktisk ligger i utsagnene og hvordan relasjonen mellom informanten og meg selv opplevdes, enn hva jeg ville gjort hvis jeg kun skulle lest teksten uten å ta konteksten med i betraktningen.

I møte med informantene og i gjennomføringen av intervjuene er ett av inntrykkene jeg sitter igjen med at enkelte av informantene hadde forberedt seg mer til intervjuet enn andre, dette til tross for at intervjuguiden ikke ble sendt til informantene i forkant av intervjuene. Jeg oppfattet det som om noen av deltagerne hadde tenkt litt igjennom temaet på forhånd, og hadde således noe klarere meninger og tanker omkring tema sammenlignet med andre. Dette ser jeg på som positivt fordi jeg opplever at jeg får deres ”sanne” mening om noe de faktisk har tenkt over i en periode. På samme måte opplevde jeg at noen av informantene tok intervjuet litt ”på sparket”, og at de hadde glemt litt hva det gjaldt, og stod således litt mer på bar bakke. Dette ser jeg heller ikke på som noe negativt, da jeg opplevde at jeg fikk en mer spontan og ærlig respons på spørsmålene jeg stilte. Jeg opplevde heller ikke at disse forskjellene, som for øvrig kun er antagelser, hadde noen nevneverdig utslag på mengde innsamlet datamateriale, da alle intervjuene hadde en varighet på mellom ca. 35 og 45 minutter. Jeg vektla derfor utsagnene likt, men dette er uansett en refleksjon jeg tar med meg når jeg senere vil se på reliabilitet og validitet i min metode.

Når det gjelder min rolle er det som jeg nevnte tidligere i dette kapittelet ikke noen hemmelighet at forskerens bakgrunn, forforståelse og kunnskap påvirker forskningsprosessen og bearbeidelsen av resultatene, spesielt innen kvalitativ forskning (Markula og Silk, 2011). Neumann og Neumann (2014) trekker frem to viktige poeng her som omhandler hvordan forskeren plasserer seg på i forskningssituasjonen, eller hva de kaller ”situering”. Det første poenget handler om ”feltsituering” som dreier seg om å reflektere over hvordan de andres opplevelse av forskerselve løpende påvirker datainnsamlingen (Neumann & Neumann, 2014). Deres forståelse av felt kan ikke direkte overføres til Bourdieus felt-begrep, noe de selv også påpeker. Men det er også noen likheter, for eksempel at feltsituering omhandler forskningssituasjonen, altså forsker og informant i relasjon innenfor gitte rammer med ett sett

gjeldende regler. Denne forskningssituasjonen, når jeg for eksempel tar et intervju, omhandler hvordan vi opplever og oppleves av de menneskene vi samhandler med, for det vil være med på å bestemme hva det snakkes om, hvordan det snakkes om det og hvor mye informantene snakker om det. Det ikke-sagte kan i denne sammenhengen være avgjørende for de dataene man får, og det er forskerens oppgave og utfordring å reflektere over dette (Neumann & Neumann, 2014). I forhold til gjennomføringen og i møte med informantene forsøkte jeg, som nevnt tidligere, å være i forkant av situasjonen. Jeg var forberedt på intervjusituasjonens praktiske sider, og jeg brukte en del tid i etterkant av hvert intervju på å blant annet reflektere over egen rolle. Jeg opplevde at jeg var litt nervøs, særlig under det første intervjuet. Jeg hadde også notater på at jeg muligens snakket litt fort, kanskje var litt rask med neste spørsmål, og at jeg sa mye "eeh" før jeg stilte spørsmål, som kanskje kunne få meg til å virke usikker. Når jeg senere har hørt på opptakene i arbeidet med å transkribere opplevde jeg likevel meg selv som relativt rolig, og samtidig en smule ivrig. Som ny forsker og intervjuer ville jeg nok i mer erfarne forskeres øyne hatt stort forbedringspotensial, men jeg sitter igjen med et stort læringsutbytte og vet at om jeg skulle gjort det igjen har jeg gode refleksjoner rundt det hele som hadde gjort det lettere neste gang. I retrospektiv innser jeg at jeg faktisk kunne ha spurt mine informanter, etter selve intervjuet var ferdig, om hvordan de opplevde meg og den intervjusituasjonen vi sammen var en del av. Dette kunne bidratt til ytterligere refleksjoner omkring min rolle både for egen læring, men også for de senere intervjuene.

Videre sier Neumann og Neumann (2014) at der feltsituering dreier seg om å reflektere over hvordan de andres opplevelse av forskerselvev løpende påvirker datainnsamlingen, dreier det de vil kalle *selvbiografisk situering* seg om å reflektere over hvordan forsker-jeget vokste fram gjennom en haug av fortidige relasjoner. Det vi kaller selvbiografisk situering er altså refleksjon over egen sosial posisjon og erfaringsbakgrunn. Hvis jeg skal knytte begrepet selvbiografisk situering til mine erfaringer omkring datainnsamlingen og møtet med informantene, er min første tanke at jeg forholdt meg relativt anonym. Jeg fortalte ikke mer om meg selv enn nødvendig, slik som hvilken utdanningsinstitusjon jeg representerte, fagfelt og tema for oppgaven. Jeg nevnte aldri mine egne erfaringer med svømming, svømmeundervisning eller kroppsøving. Dette fordi intervjuene ikke skulle handle om meg og min erfaring med emnet, men det motsatte, informantenes erfaring med emnet. Videre kan man si at jeg var selvbiografisk situert gjennom min intervjuguide, mine spørsmål og alt som lå bak disse. Det var mine interesser,

og således mine erfaringer, kunnskap og kompetanse som på mange måte styrte samtalen gjennom spørsmålene jeg hadde bestemt at det skulle svares på. Ut over dette forsøkte jeg å holde meg nøytral ved å ikke si noe utover spørsmålene, nikke, smile, komme med bekreftende utsagn slik som ”m-m” og ”ja”. Derfor opplever jeg også at intervjuene bærer preg av informantenes faktiske meninger, holdninger og erfaringer, og på den måten ikke er preget av min tilstedeværelse, fordommer eller forkunnskaper.

Alt i alt er jeg fornøyd med gjennomføringen av datainnsamlingen og samarbeidet med informantene, samt takknemlig for de erfaringene jeg er rikere. Videre vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for hvordan jeg har analysert datamaterialet.

### **4.3 Analyse**

Analyse av kvalitative data er en kontinuerlig prosess som starter allerede fra første intervju (Grimen & Ingstad, 2013). Som jeg nevnte under punkt 4.2.2, brukte jeg en del tid etter hvert intervju på å reflektere, og på sett og vis analysere, flere aspekter ved intervjusituasjonen. Deriblant reflekterte jeg rundt hva informantene faktisk hadde fortalt, og om noe av dette umiddelbart utmerket seg med tanke på en senere analyse. Disse tankene skrev jeg ned, og er også noe jeg brukte senere da jeg faktisk skulle sortere, analysere og formidle mine resultater. Da jeg var ferdig med å samle inn datamaterialet, transkriberte jeg alle lydfilene slik at jeg fikk alle utsagn i tekstformat. Når en skal fokusere på meningsinnholdet i tekster fra det innsamlede datamaterialet, for eksempel utskrifter fra intervjuer, sier Thagaard (2013) at det vanligste er å anvende temasentrerte tilnærminger, noe jeg også har valgt i min analyse. Dette er fordi jeg ønsker se på viktige temaer som min problemstilling tar opp, og deretter se hva de ulike informantene har å si omkring dette. Et hovedpoeng for en temasentrert analyse er å gå i dybden på de enkelte temaene, slik som for eksempel informantenes konkrete erfaringer omkring arbeidet med det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn. Tematiserte analyser egner seg best i studier der vi har data hvor tekstene som analyseres følger en ordnet struktur, og et eksempel på dette er tekster som er basert på intervjuer hvor alle deltakerne i undersøkelsen kommenterer de samme spørsmålene (Thagaard, 2013). Utarbeidelse av en temastrukturert intervjuguide i forkant av datainnsamlingen, er som nevnt en viktig del av arbeidet for å senere kunne kategorisere og analysere data. Dette innebar også at alle informantene fikk svart på de samme spørsmålene under de samme temaene. I intervjuguiden (se vedlegg 1) valgte jeg å dele opp i kategorier som tar utgangspunkt i sentrale teoretiske begrep hos

Bourdieu, slik som Habitus, Felt, Kapital og Doxa. Innenfor disse kategoriene satt jeg opp spørsmål som kan besvare min problemstilling, men som også enkelt kan knyttes til de aktuelle teoretiske begrepene. På den måten vil jeg i kapittelet om drøfting av resultater kunne foreta en bevisst og gjennomtenkt tematisert analyse på bakgrunn av den temastrukturerte intervjuguiden.

Thagaard (2013) sier at temasentrerte analyser ofte kritiseres fordi de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Dette fordi vi i praksis sammenligner utsnitt av tekster fra de ulike deltakerne i undersøkelsen, og således løsrives utsnittene av teksten fra sin opprinnelige sammenheng. Her gjorde lydopptak og egne ”feltnotater” seg gjeldene for å bevare konteksten til de ulike intervjusamtalene. Dette var viktig da jeg forsøke å tolke utsagnene i forhold til både konteksten og sitater som informantene ytret både i forkant og etterkant av det aktuelle utsagnet.

Til slutt er et viktig poeng at en stor del av analysen av kvalitative data består i å finne fruktbare og interessante begreper (Grimen & Ingstad, 2013). Men det finnes ingen streng metode for begrepsutvikling, og de fleste samfunnsforskere henter begreper fra den eksisterende litteraturen og prøver dem ut på eget datamateriale. I denne masteroppgaven har jeg valgt å drøfte og analysere mitt datamateriale i lys av Pierre Bourdieus teoretiske begreper. Fordi analyse av kvalitative data foregår kontinuerlig, allerede fra det første intervjuet, kan man ikke skille funn og analyse/drøfting på samme måte som man ville kunne gjort i kvantitativ forskning (Grimen & Ingstad, 2013). Derfor vil resultatet av analysen og drøfting av disse komme som et eget kapittel i denne oppgaven. Til slutt i dette kapittelet vil jeg gjennomgå gyldighet, pålitelighet, generaliserbarhet og etiske refleksjoner omkring gjennomføring av metoden i dette masterprosjektet.

#### **4.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

Validitet og reliabilitet, eller gyldighet og pålitelighet, er metodens største kritikere. Reliabilitet gjelder spørsmålet om hvor nøyaktig forskningens arbeidsoperasjoner er utført, om den viser den virkelige situasjonen som er undersøkt, og i hvilken grad resultatene kan etterprøves (Grimen & Ingstad, 2013). I min oppgave gjelder dette for eksempel transkribering av intervjuer, altså nøyaktighet i overføring av materiale fra lydbånd til tekst. Hvis en er slurvete i denne prosessen vil kanskje mening i ord og utsagn gå tapt, metoden vil ha en lav reliabilitet og datamaterialet vil være lite verdt. Videre brukes også begrepene indre

og ytre reliabilitet. Den indre reliabiliteten sier noe om i hvilken grad andre forskere kan bruke samme begrepsapparat som meg i sine egne studier og analyser. Den ytre reliabiliteten angir i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen, eller generere samme begreper i liknende situasjoner (Grimen & Ingstad, 2013). Validitet gjelder spørsmålet om forskeren ved hjelp av de instrumentene hun har valgt, faktisk måler det hun vil måle, eller mer generelt: belyser det hun vil belyse (Grimen & Ingstad, 2013). I mitt tilfelle vil dette instrumentet være min intervjuguide. For at jeg skal kunne si om min oppgave har en høy validitet bør spørsmålene være utformet på en slik måte at de faktisk kan besvare min problemstilling på en god måte.

En måte å kontrollere reliabiliteten på er at man kan få flere ulike personer til å transkribere samme intervju, for deretter å undersøke samsvaret mellom dem. I mitt prosjekt har jeg ikke fått hjelp i prosessen med å transkribere intervjuene. Jeg vil derimot tørre å påstå at jeg har vært meget nøye i prosessen med å skrive ut mine lydopptak til tekstformat. I tillegg har jeg noe erfaring med transkribering fra tidligere studier, blant annet igjennom et kurs i diskursanalyse ved Universitetet i Oslo, samt gjennom det kvalitative metodefaget det første året av masterstudiet som denne mastergraden er et resultat av. I forhold til validitet er det i følge Grimen og Ingstad (2013) i kvalitative undersøkelser viktig å snakke om en stadig pågående prosess med validering av fortolkning og begreper. Denne prosessen er i grunnleggende forstand dialogisk, og en veldig viktig del av den dreier seg om å finne ut om man har funnet passende analytiske begreper eller ikke. I forhold til min metode handler dette som nevnt først og fremst om utformingen av intervjuguiden, og om de spørsmålene som informantene blir stilt gjør at deres svar kan føre meg nærmere et svar på min problemstilling. Dette kan man for eksempel gjøre ved å gjennomføre en pilot-test av intervjuguiden, for å se om informasjonen en får ut av spørsmålene er tilfredsstillende nok eller ikke. Videre har man mulighet til å gjøre de endringene som er nødvendig for å heve validiteten. Alternativt kan man få en tilbakemelding på at intervjuguiden man har er god nok. I mitt prosjekt gjennomførte jeg en pilot, og jeg valgte å beholde datamaterialet da jeg opplevde at jeg fikk ut den informasjonen jeg hadde sett for meg gjennom de forhåndsformulerte spørsmålene. I tillegg fikk jeg gode tilbakemeldinger og veiledning underveis i utarbeidelsen av intervjuguiden av min hovedveileder, som også var en bekreftelse på at intervjuguiden holdt mål.

I tillegg til generell reliabilitet og validitet påpeker Hofmann og Holm (2013) at kvalitativ forskning ofte har problemer som peker mot at en fortolkning, og den forståelsen vi oppnår gjennom fortolkningen, aldri kan være den ”endelige sannhet” om et gitt utsagns mening. De kaller dette for gyldighetsproblemet. Det er derfor viktig å spørre seg hvordan en kan bedømme gyldigheten av en vitenskapelig fortolkning. Det påpekes at hvis forskeren har vært oppmerksom omkring disse problemene og gjort sitt beste for å bøte på dem, for eksempel gjennom å forsøke å identifisere hvilke interesser som har påvirket de forskjellige elementene av forskningsprosessen, så har en god grunn til å stole på fortolkningen som er gjort (Hofmann & Holm, 2013). Igjennom forskningsprosessen har jeg gjort mitt beste for å erkjenne min egen rolle, erfaringsbakgrunn og påvirkning på datainnsamlingen. Jeg har forsøkt å holde meg nøytral i intervju situasjonen, slik at informantene selv får snakke mest mulig fritt, og har jeg vært usikker på hva en informant har ment, har jeg spurt for å få bekreftet eller avkreftet mine antagelser.

I forhold til overførbarhet og generalisering av resultater, kan man i kvalitativ og samfunnsvitenskapelig forskning generalisere på samme måte som i kvantitativ forskning. Forskjellen er at en ikke kan generalisere ved hjelp av statistiske metoder. I kvalitativ forskning bruker en i stedet teoretisk eller begrepsmessig generalisering (Hofmann & Holm, 2013). Dette er en måte å generalisere forståelse på, da en ikke generaliserer et bestemt tall, men et begrep eller en teoretisk forståelsesramme. Ved alle former for generalisering er det uansett viktig å huske på at forhold endrer seg over tid, og at generaliseringer som en gang var gyldige, kan bli ugyldige hvis de underliggende forhold har endret seg (Hofmann & Holm, 2013). Om mine resultater kan generaliseres eller overføres på noen måte gjenstår å se.

#### **4.5 Etiske refleksjoner**

De etiske forskningsregler er i prinsippet de samme for både kvalitativ og kvantitativ forskning. I forkant av alle prosjekter som innebærer forskning på mennesker må man søke til Regionale etiske komité (REK) hvis forskningen omhandler helseopplysninger, eller personvernombudet for forskning (NSD) for annen forskning. Det må i tillegg foreligge et informert samtykke fra alle involverte forsøkspersoner/informanter, der informasjon omkring prosjektet samt prinsipper fra Helsinki-deklarasjonen skal være tydelig formulert. Disse prinsippene dreier seg om anonymisering, forsøkspersonens ubetingede rett til å trekke seg, samt at forsøkspersonen skal utsettes for minimal risiko eller fare (Generelle forskningsetiske



retningslinjer, 2016; Holm & Olsen, 2013). I samarbeid med mine veiledere søkte jeg om godkjenning av mitt masterprosjekt til Personvernombudet for forskning og NSD i juni 2017. Prosjektet ble videre godkjent og igangsatt i august 2017 (Se vedlegg 4 og 5)

I tillegg har man som forsker plikt til å redegjøre for hvem man er og formålet med forskningen. Forskerens egen oppførsel er også viktig, og man skal helst oppføre seg på en måte at man ikke vekker anstøt (Grimen & Ingstad, 2013). I mitt tilfelle var mine informanter godt informert på forhånd om hvem jeg var, hvem mine veiledere var og at dette var et masterprosjekt gjennom NIH, og jeg opplevde ingen spørsmål omkring formålet med intervjuet.

Ved publisering bør forsker alltid følge Vancouver-reglene for generelle retningslinjer for publisering av forskning, som blant annet innebærer anonymisering og sikkerhet for forsøkspersoner, at man skal unngå publiseringsbias ved å alltid publisere alle resultater, og generelle regler for forfatterskap (Holm & Olsen, 2013). I tillegg finnes det regler for oppbevaring av informasjon og tidsramme for bruk av dataene. Datatilsynet forlanger at dataene anonymiseres og etter relativt kort tid slettes. Man har et ansvar for sine informanter, og dette går blant annet ut på at de får databeskyttelse, pseudonymer og kamuflasje når nødvendig (Grimen & Ingstad, 2013). Igjennom arbeidet med masteren har jeg gjort mitt ytterste for å følge disse etiske regler og retningslinjer.

## 5.0 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte resultatene fra datagrunnlaget som jeg igjennom denne masteroppgaven har samlet inn og analysert. Jeg har valgt å slå sammen funn og drøfting for å unngå for mange gjentakelser, og fordi jeg mener det gir et mer oversiktlig og helhetlig bilde for leseren. Datamaterialet som har vært oppe til fortolkning omfatter transkriberte notater fra de kvalitative intervjuene. Funnene blir i hovedsak presentert som sitater fra de ulike informantene, og vil videre drøftes i lys av tidligere presentert teori og relevant forskning og litteratur. Innledningsvis i kapittelet vil jeg gi en generell beskrivelse av utvalget, basert på informasjon som informantene selv forteller, og mitt inntrykk av informantene basert på egne notater. Videre har jeg valgt en temasentrert tilnærming hvor analysen strukturerer funn fra intervjuene, og på bakgrunn av dette diskuteres informantenes utsagn opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. Temaene som skal drøftes har til hensikt å belyse problemstillingen for dette masterprosjektet, og omhandler derfor i hovedsak læreres erfaringer med det reviderte kompetansemålet og krav til testing av målet. Videre dreier prosjektets problemstilling seg også om konsekvenser av læreplanrevisjon og hvordan informantene opplever implementeringen og arbeidet med det nye målet. Drøftingen vil derfor også omhandle de forhold som kan påvirke dette, slik som lærerne selv, deres kapital og den habitus de besitter, samt feltet og de rammer de arbeider innenfor.

### 5.1 Presentasjon av utvalg

Informantene vil i dette prosjektet omtales med pseudonymer, eller fiktive navn, slik at kravet om anonymitet imøtekommes. Deres arbeidsplass vil heller ikke bli omtalt med navn.

Prosjektets utvalg består av fem lærere, som alle underviser etter de reviderte kompetansemålene i svømming etter 4.årssteget i perioden dette masterprosjektet ble gjennomført. Felles for informantene er også at de arbeider på skoler som alle ligger innenfor Oslo kommunes grenser. Videre følger en kort beskrivelse av informantene, deres arbeidsplass og litt om deres arbeidssituasjon basert på informasjon de selv har oppgitt.

**Fred** er rundt 40 år, med et vennlig smil og en tydelig entusiasme når han prater. Han har hatt en fast stilling ved sin arbeidsplass, som er en 1.-7.trinns skole, i over 10 år. Fred jobber både som faglærer i kroppsøving og faglærer i engelsk og matematikk. Han har sin lærerutdanning både fra en utenlandsk institusjon og en norsk institusjon. Fred sier at å undervise i krø er

artig, fordi *"den ene dagen er jo ikke den andre lik"*. Han mener de fleste elever har et positivt forhold til kroppsøving, og liker den positive innstillingen elevene kommer med til timen. Samtidig sier han at det er fint å komme tilbake til klasserommet og ha undervisning der, for da *"møter man elevene i en annen setting"*. Fred underviser på alle trinn utenom 2.klasse. Han har i løpet av de 10 årene han har vært ansatt ved skolen vært litt til og fra i svømmeundervisningen, da skolen periodevis har hatt eksterne svømmeinstruktører. Fred synes det er gøy å undervise i svømming, fordi *"elevene synes det er gøy å bade og svømme"*.

**Harry** er en ung mann på rundt 30 år, som for meg fremstår som selvsikker og med tydelig tale. Harry beskriver seg selv som forholdsvis nyutdannet. Han fullførte sin mastergrad innen kroppsøving og pedagogikk for tre år siden, og har siden det hatt en fast fulltidsstilling som faglærer i kroppsøving. Skolen Harry er ansatt ved er i dag en 1.-5.trinns skole, med pågående utvidelse av skolen med ett trinn i året. Harry sier han trives med å ha kroppsøving. Men han sier også at *"jeg kjenner at jeg skal ta et fag til snart"*. Han forklarer videre at opplegget rundt kroppsøving har vært litt spesielt på hans arbeidsplass, da det er en forholdsvis ny skole som ikke har hatt en gymsal, frem til i år. Hittil har han derfor hatt all kroppsøvningsundervisning utendørs, bortsett fra svømmeopplæringen som foregår i en svømmehall. Fordi skolen er relativt ny, synes han det har vært spennende å *"få være med på å forme den litt som jeg vil"*. Harry har hatt svømmeundervisningen på skolen fra 2016 og frem til i dag, og sier han liker det, og at han *"ville ikke overlatt det til noen andre"*.

**Linn** er en eldre dame som utstråler autoritet på en vennlig måte. Hun har jobbet ved sin arbeidsplass i 21 år, hvorav 15 av disse har vært med svømmeopplæring. Når hun startet hadde hun kroppsøving med 1.-4.trinn, men det har ikke vært aktuelt senere. Hun er ikke faglærer i kroppsøving, men har allikevel ansvaret for svømmeundervisningen på skolen, jobber som biblioteklærer, har forsterket norsk, religionsfag og leksehjelp for de som trenger det mest. Linn har tatt sin lærerutdanning ved høyskolen, og har en rekke kurs innen svømmeopplæring. Hun er også tidligere svømmer selv og synes svømmeundervisning er *"kjempegøy"*.

**Ronny** er en ung mann i midten av 20-årene, med et våkent blikk og et rolig toneleie. Ronny er også en nyutdannet kroppsøvingslærer, og har for tiden en stilling som kroppsøvingslærer

på mellomtrinnet. Han har fullført en 4-årig lærerutdanning som grunnskolelærer, 5.-10.klasse, med fordypning i norsk, samfunnsfag og kroppsøving. Hele det fjerde året av utdanningen gikk til kroppsøving, som var et valgfag. Ronny trives veldig godt med å ha kroppsøving, og sier at *"kunne jeg hatt det 100% så ville jeg ikke gjort annet på en måte"*. Han synes i midlertid kroppsøving er litt mer utfordrende med tanke på klasseledelse og generell adferd. Han sier han setter pris på de rammene og den hjelpen som de fire veggene i en gymsal (og en svømmehall) gir han i undervisningen når det gjelder ro og orden, og beskjeder som skal nå igjennom. Ronny sier også at svømmeundervisningen er *"den beste økten jeg har i løpet av uken"*. Videre synes Ronny at svømmeopplæring er givende på mange måter: *"der er elevene på en annen arena hvor de synes det er kjempegøy å være, og de gleder seg. Som lærer så opplever du ikke alltid at elevene gleder seg til timen din"*.

**Frank** er i midten av 30-årene. Han fremstår for meg som en seriøs type, men likevel en som drar lett på smilebåndet. Han har vært ansatt ved sin arbeidsplass i om lag 10 år, og jobber hovedsakelig med kroppsøving og svømmeopplæring. Han har en bachelor innen kroppsøving, idrettsfag og friluftsliv, i tillegg til noen studiepoeng innen matematikk, historie og veiledning av studenter. Allikevel bruker han mye av sin hverdag på kroppsøving og svømmeopplæring, og han forteller at svømmeopplæringen er en stor del av kroppsøvingsfaget ved hans arbeidsplass, fordi de er så heldig å ha et basseng knyttet til skolens eiendom. Frank synes det er helt topp å undervise i kroppsøving, mest fordi *"når jeg har hatt en bachelor i det så er det jo det jeg interesserer meg i. Så det er jo mitt hovedfag, så det synes jeg er moro å gjøre"*. Samtidig sier Frank at det også er litt deilig å kunne komme inn i et klasserom, og at det ofte er litt mer roligere former for undervisning der. Han sier blant annet at *"Nå som jeg også har litt matematikk da, så merker jeg jo at det, det er en helt annen arena"*. Samtidig sier han at det er fint å kunne variere litt, og at *"jeg vil jo at kroppsøving skal være hoveddelen av mine timer, det vil jeg"*. Han synes svømmeundervisningen er fine timer, fordi *"det er det faget, for å kalle det det da, på skolen som flest elever liker, og som er mest populært"*.

## 5.2 Kapital hos lærerne og i Feltet

Feltet som undersøkes i dette masterprosjektet er kroppsøvningsfeltet med svømmeundervisning som sub-felt. Felt generelt, kroppsøvnings- og svømmeundervisningsfeltet inkludert, defineres i forhold til bestemte kapitalformer som det handler om å besitte og akkumulere (Bourdieu, 1992). I kroppsøvningsfeltet utkjemper det for lærerne blant annet kamper om hva som kan kalles god undervisning, og hvem som kan kalle seg en god lærer. For å i det hele tatt ha adgang til skolefeltet eller kroppsøvningsfeltet som lærer, stilles det krav til en utdanningsspesifikk kapital. Lærernes utdanningsspesifikke kapital er en del av deres kulturelle kapital, og er en kapitalform som beskriver den kunnskap og kompetanse de har tilegnet seg gjennom sin utdanning og erfaring, som er relevant for det feltet de arbeider innenfor (Bourdieu & Passeron, 2000).

I forhold til kapitalen som finnes i svømmeundervisningsfeltet dreide spørsmålene fra intervjuguiden seg om ressurser lagt inn i feltet fra ledelsens side, slik som antall timer svømmeundervisning, ekstra arbeidskraft og andre tiltak. I Oslo kommune er det i dag krav om 20 timer svømmeundervisning for alle elever på 4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Informasjonen jeg fikk fra informantene på spørsmål om hvor mange timer svømmeundervisning de har, ser ut til å tilfredsstille dette kravet. Frank er den eneste av informantene som har flere timer svømmeundervisning enn dette. Dette forklarer han med tilgangen på egen svømmehall. Frank sier videre at de har svømmeundervisning på alle trinn fra 1.- til 7.klasse. Akkurat i år forklarer Frank at de har mindre svømming enn de pleier, fordi de opplever *”mer trykk fra at andre skoler også skal leie”*, noe som muligens kan forklares ved det reviderte kompetansemålet. Jeg stilte også informantene spørsmål om selve organiseringen av svømmeundervisningen, om de hadde store klasser i undervisningssituasjonen, tilgang på assistent, og lignende. Om selve svømmeundervisningen i praksis sier Frank at *”vi kjører grupper på maks 15 elever hele veien, og da er det en lærer pluss en livredder som er der”*. Frank forklarer videre at livredderen som er tilstede er *”også aktivt med, så han er med som en to-lærer-funksjon på en måte”*. Dette gjør at de igjen kan dele elevgruppen i to etter nivå, og tilpasse undervisningen ytterligere. Alle de andre informantene forklarer at de tidligst har svømmeundervisning på 4.trinn. Fred er den eneste i tillegg til Frank som sier *”vi forsøker å dele elevgruppene i to”*. Både Harry, Ronny og Linn forteller at de har svømmeundervisning med fulle klasser, men at de har med en assistent. Denne informasjonen viser at det i svømmeundervisningsfeltet informantene beskriver ikke er

andre enn Frank som har spesielt god tilgang på kapital i form av ressurser knyttet til sin svømmeundervisning. Hvis Bourdieus kapitalbegrep på den ene siden kan forstås som tilgangen på fysiske ressurser i feltet, i dette tilfellet bassengtid, bassengplass og ekstra arbeidskraft, vil Frank ha et fortrinn ved at han har tilgang på alt dette i mye større grad enn de andre informantene. Kampen om ressurser i feltet kan derfor også bli avgjørende i forhold til de muligheter lærere har for sin undervisning. Forskningen peker også på de fysiske rammene og de muligheter som ligger der som svært betydningsfulle, når lærere skal ha mulighet til å tilpasse og gjennomføre sin undervisning etter en læreplanrevisjon (MacLane, 2013).

Hvis Bourdieus kapitalbegrep på den andre siden kan forstås som ressurser lærerne også besitter, vil det i dette tilfellet kunne omhandle kunnskap og kompetanse innenfor svømmeundervisning. Spørsmålene jeg stilte informantene i intervjuet knyttet til lærernes spesifikke svømmekapital, omhandler derfor lærernes utdanning og kompetanse i forhold til svømmeopplæring. Deler av denne kapitalen har allerede blitt lagt frem under punktet for presentasjon av utvalget, der blant annet utdanning beskrives. Slik det kommer frem har alle informantene en relevant utdanning for å drive svømmeopplæring, enten igjennom lærer- eller kroppsøvingstudium og/eller kurs innenfor svømmeundervisning. Grunnen til at denne informasjonen er relevant, er fordi når nye mål eller læreplanrevisjoner skal implementeres i skolen, så er det læreren selv som står sentralt. Dette fordi det er den enkelte lærers tolkning av læreplanen og videre forpliktelser av denne som bestemmer hvordan læreplanen blir iverksatt (Gundem, 1990). Tidligere forskning viser også at faktorer som var av særlig betydning for lærernes tolkning av reviderte mål nettopp var utdanning (Curtner-Smith, 2006). I forhold til oppgavens problemstilling er det derfor interessant å se nærmere på hva lærerne selv besitter av svømmespesifikk kapital.

Som det kommer frem under presentasjonen av informantene har Harry en femårig utdanning som faglærer i kroppsøving. I forhold til sin svømmekapital forteller Harry at fra sin utdanning var svømmeopplæring bare en liten del av det første året på bacheloren han tok, slik at det gikk ganske lang tid fra han lærte om svømmeundervisning til han skulle ha svømmeundervisning i praksis selv. Han husker imidlertid opplæringen fra utdanningsinstitusjonen som fin, men sier:

**Harry:** *Det er liksom mange år sia, også er det så mye i mellom. Så det er mye av det som har gått bort i den tiden merka jeg, så jeg måtte lese meg veldig opp for å liksom helt huske det.*

I løpet av de fem årene han har utdannet seg til faglærer i kroppsøving skulle han i dag kanskje ønske mer av utdannelsen var rettet mot svømming:

**Harry:** *Der og da så tenkte jeg nok ikke så mye på det. Jeg var jo ganske mye yngre sjøl, men sånn som i dag så har jeg tenkt tilbake på det at jeg skulle ønske vi hadde mer. Spesielt nå som ting har blitt revidert og sånn så syns jeg det er, det er en utfordring. Kjempe vanskelig.*

Ronny har også en lengre utdanning innenfor kroppsøving, men i motsetning til Harry var svømmeundervisningen en del av det siste året han hadde, slik at han har svømmeopplæringen mer ”friskt i minne”. Ronny sier også at av kroppsøvingsutdannelsen hans var det ”ganske lite” som var spesifikt rettet mot svømmeopplæring. Videre forteller han at ”det var ganske sånn lynkurs som endte med en livredningsprøve”. Allikevel mener han at:

**Ronny:** *Med tanke på at svømming bare er en liten del av et stort fag, så er jeg jo fornøyd med tiden de [utdanningsinstitusjonen] viet til det.*

Ronny syns også det lille han hadde av svømmeopplæring var verdifullt fordi:

**Ronny:** *Tips til hvordan man skal legge opp svømmeundervisning var helt avgjørende det, for hvordan jeg gjør jobben nå. Jeg har det jo veldig friskt i minne. Jeg kopierer jo mye av det vi gjorde.*

Frank på sin side syns ikke opplæringen han var igjennom var god nok:

**Frank:** *Vi hadde jo svømming, det å lære å svømme og det tekniske mot svømmearter som en del av idrettene, for vi skulle innom mange forskjellige idretter. Men på den tiden så var det kanskje ikke nok da. Og da var det veldig sånn spesifikt mot bryst og ryggsvømming, og det*

*var liksom på en måte det. Så akkurat da så, når jeg ser tilbake på det så syns jeg ikke det var god nok den utdannelsen eller den læringen innenfor svømming da.*

Videre sier Frank at han syns svømmeundervisningen han hadde var ”*veldig låst til en smalt felt*”, og begrunner videre hvorfor dette ikke er optimalt:

**Frank:** *Jeg syns det var mangler når jeg tenker på at vi skal lære folk til vanntilvenning og alt annet av delmålene da, for å komme, kunne svømme, at det var for lite innom det for at vi skal lære det videre.*

Også Fred har reflektert over den svømmespesifikke kapitalens manglende plass i lærernes utdanningsløp:

**Fred:** *Det var svømmeundervisning. Men ikke så mye. Jeg sitter med en liten følelse at, jeg har tenkt på det litt nå i etterkant. Det skulle fått større rom, mener jeg, svømming. Enn det gjorde den gangen.*

Felles for de fleste informantene er at de uttrykker at deres utdanningsspesifikke svømmekompetanse (kapital knyttet til utdanning) er noe mangelfull. Som nevnt er utdanningen til lærerne en viktig faktor når de senere skal tolke og gjennomføre læreplanrevisjoner og nye mål i praksis (Curtner-Smith, 2006; Green, 1998). At informantene ser på deler av sin utdanning som mangelfull, kan derfor spille inn på deres oppfattelse eller tolkning av det reviderte målet. Allikevel er det flere faktorer som vil spille inn på lærernes svømmespesifikke kapital, blant annet kroppsliggjort kompetanse og tidlige erfaringer, som vil drøftes under neste punkt om Habitus. I tillegg til dette vil også påfyll og erfaringer gjort etter utdannelsen være relevant, slik som deltagelse på kurs. Dette er en faktor som blant annet skiller Linn fra de øvrige informantene. Linn, som ikke har en faglærerutdanning i kroppssøving, sier om den opplæringen hun har vært igjennom:

**Linn:** *Når det gjelder svømming har jeg vært igjennom en rekke kurs. Det er en stund siden forrige kurs da. Ja, da fikk jeg et lite løft føler jeg, noen nye ideer. Jeg syns det var bra, og*



*bra fordelt, både teoretisk del og da i bassenget. Så det syns jeg var veldig fint. Tar gjerne flere kurs.*

Som det kommer frem i introduksjonen av informantene, har Linn i tillegg til den kompetansen hun har fått igjennom kurs, også mye kroppslig kompetanse og kunnskap hva gjelder svømming, fordi hun har vært aktiv svømmer. Dette vil si at Linn kanskje har en mer kroppslig form for svømmekapital, eller en kompetanse med svømming som sitter mer ”i” kroppen, og som er en del av og reflekteres gjennom hennes Habitus. Bourdieu sier at de fleste mennesker har et knippe av kapitalformer de kan investere i sosiale kamper, men at de som hovedregel vil være preget av én dominerende kapitalform som bestemmer hvilke felt de kan operere innenfor (Wilken, 2008). Bourdieu forklarer videre at dette er grunnen til at personer med dominerende posisjoner i ett felt gjerne befinne seg i underordnede posisjoner i andre felt (Wilken, 2008). For Linn vil dette si at fordi hun ikke har en faglærerutdanning med en spesifikk svømmedel, kan hun ikke arbeide innenfor hele kroppsvøvingfeltet. Samtidig har hun en stor andel kroppslig svømmespesifikk kapital, som gjør at hun allikevel er meget egnet innenfor svømmefeltet. På denne måten gjør Linn sin kroppslige og svømmespesifikke kapital at hun kan være med å kjempe i svømmeundervisningsfeltet, selv om hun ikke innehar den ”rette” utdanningsspesifikke kapital til å kunne kjempe i kroppsvøvingfeltet overordnet.

Som nevnt vil det være flere faktorer enn svømmekapital tilegnet i lærerutdannelsen som vil spille inn på den totale mengde svømmekapital som lærerne sitter med, blant annet ytterligere tilegning av svømmekapital. I den forbindelse spurte jeg også lærerne om de har fått muligheten til å fylle på sin svømmespesifikke kapital i ettertid, for eksempel gjennom kurs. Harry forteller:

**Harry:** *Har vært på kurs forbindelse med det nye målet. Man får jo litt der, men det er jo, jeg syns det bærer preg av folk som ikke har undervisning helt sjøl. De som holder det er veldig dyktige i det de gjør, og de kan veldig mye, men jeg føler de kanskje, de ser ikke min situasjon da. At jeg står med én assistens på 26 elever. Så kan jeg ikke ha fire assistenter, for det har jeg jo ikke.*

Slik jeg forstår Harry, så opplever han et brudd mellom det som formidles av kursholderne og de erfaringer og muligheter han selv har i hverdagen. John Goodlad (1979) sier noe om de

ulike nivåene i en læreplan, og at disse helst skal være i tråd med hverandre og den virkeligheten de opererer i. Læreplannivåene som Harry opplever et brudd i mellom, er det øverste og det nederste læreplannivået, nivåer som gjennom Goodlads terminologi kalles for den ideologiske læreplan og den gjennomførte læreplanen. Det ideologiske læreplannivået beskriver hvilket ståsted de som utformer læreplanen har (Goodlad, 1979). I Harrys tilfelle gjelder det kursholderne og formidlerne av det reviderte kompetansemålet. Den gjennomførte læreplanen beskriver læreplanen slik den kommer til uttrykk i praksis, og i dette tilfellet kan det beskrive Harrys hverdag og virkelighet (Goodlad, 1979). Harry uttrykker i sitatet at hans situasjon ikke blir sett og forstått, og at de som formidler de reviderte målene er ”folk som ikke har undervisning helt sjøl”. Harry reflekterer over at det han blir lært og fortalt at han skal gjøre i forbindelse med det reviderte målet, ikke er noe han selv mener er mulig å gjennomføre, slik situasjonen hans er. Harry opplever derfor et brudd mellom den ideologiske læreplanen og den gjennomførte læreplanen – hva som er tenkt og hva som er mulig å gjennomføre i praksis.

For Frank er situasjonen en litt annen. Han sier at svømmekurs ”ikke har vært en stor prioritet hos ledelsen”, men sier likevel:

**Frank:** *Det har jo vært litt i forbindelse med livredningsprøvene som vi må ta, også har vi hatt noen flinke instruktører der, som har hatt det. Har lært mer av det enn jeg gjorde på lærerutdanningen da, av de i forhold til tips rundt. Men ja, men var på et kurs i forbindelse med de nye kompetansemålene nå, som også var en del praktisk bra.*

Det ser ut til at Frank har deltatt på samme kurs som Harry, angående det reviderte kompetansemålet i svømmeopplæring. Frank nevner imidlertid ikke annet om dette kurset, utover at det ”var en del praktisk bra”. Sånn sett kan det tenkes at Frank ikke opplever det samme bruddet mellom læreplannivåene som Harry gjør, og dette kan kanskje ha noe å gjøre med at Frank har andre midler og ressurser i sin svømmeundervisning enn hva Harry har. Frank har først og fremst en svømmehall tilknyttet skolen, samtidig som de gjennomfører svømmeundervisning med elevgrupper på maks 15 elever, med både en faglærer og en livredder som er aktivt med i undervisningen tilstede. Harry på sin side forteller at han er alene med én assistent og 26 elever. Det kan tenkes at Frank sitt gjennomførte læreplannivå er

noe ulik den virkelighet Harry møter, og at de derfor vil ha en ulik oppfatning av de muligheter og begrensinger som foreligger deres svømmeundervisning.

I tillegg til at læreren selv står sentral med tanke på implementering og gjennomføring av nye mål og læreplanrevisjoner, er også rammene som lærerne jobber innenfor av særlig viktighet (Gundem, 1990). Forskningen lagt frem tidligere viser blant annet at lærernes arbeidsplass, og skolens vilje og kapasitet til å gjøre endringer ved læreplanrevisjon er en avgjørende faktor for at lærere i det hele tatt skal kunne endre praksis over tid (MacLane, 2013). I dette ligger tanken om at lærernes arbeidsplass også må legge til rette for endring ved læreplanrevisjon. Derfor var jeg nysgjerrig på om det fra skolen og ledelsens side hadde blitt gjort noen endringer, tiltak eller lignende etter at det reviderte kompetansemålet kom. Det kan nemlig tenkes at skoleledere opplever et økende ytre press i forhold til det reviderte kompetansemålet, med tanke på nytt krav om testing av revidert kompetansemål, og videre rapportering av resultater, noe som er pålagt skoleledelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ingen av informantene forteller at det har skjedd noen endringer i forhold til svømmeopplæringen etter at det reviderte kompetansemålet kom. Frank sier det som det er: ”*Nei. Det har det ikke, det er de samme rutinene og den samme organiseringen*”. Det kan se ut til at de eneste endringer som har skjedd, er at to av informantene har fått assistent med i undervisningen. Linn forteller:

**Linn:** *Jeg tror du skal komme igjen neste år, eller om ett år til jeg. For det har ikke skjedd noen endringer så langt. Men det er første året jeg har fått med en assistent da. Så det har jeg vært litt tydelig på, at det er lurt at vi er tre, det er store klasser, 28-29 elever. Men vi har også elever med, ja, som har utfordringer med tanke på hvordan de oppfører seg og sånt, så det. Da er det greit å ha en ekstra å ty til.*

Det kommer ikke tydelig frem i Linn sitt utsagn om denne assistenten er en konsekvens av revidert mål, eller om det handler om at de har elever som er utfordrende. Harry synes på sin side at han får god støtte fra ledelsen:

**Harry:** *Skolen har vært veldig hjelpelige med at jeg får, spesielt i fjor, så ønsket jeg meg en assistent, en jeg ønsket spesielt, fordi jeg visste at hun var veldig god. Hun hadde mye*

*kompetanse i svømminga, noe jeg selv ikke føler at jeg hadde. Så da skaffa vi hun som jeg ønska.*

Etter at revidert kompetansemål kom i 2015 ser det altså ikke ut til at det har skjedd store endringer i form av innvilgelse av ytterligere kapital i forma av ressurser innenfor informantenes svømmeundervisningsfelt, bortsett fra mindre tiltak. Harry og Linn har fått assistenter, selv om det bare er Harry som eksplisitt uttrykker at dette var et tiltak for å sikre mer svømmespesifikk kapital inn i undervisningen, noe han for øvrig også påpeker at han opplevde å mangle selv. I dette masterprosjektet ble ikke skoleledere intervjuet i forhold til denne tematikken, så om det har skjedd større eller mindre endringer som en konsekvens av det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.trinn kommer ikke tydelig frem, utover det informantene selv har fortalt. At det ikke ser ut til de nye kravene i svømmeundervisningen etter 4.trinn har medført flere tiltak, tyder på at kampen i feltet i forhold til svømmeopplæringen enda ikke har tiltatt (Bourdieu, 1992). Man skulle jo kunne tro at når rammene endres, og at skolen og ledelsen i større grad blir målt på konsekvensen av endringene, så ville dette medføre større bevegelse og intensitet i kampen som gjelder svømmeundervisningen.

Ved siden av lærernes og svømmefeltets kapital er det også interessant å se nærmere på de mer grunnleggende og tidlige erfaringene lærerne har med vann, svømming og svømmeundervisning. Dette fordi tidligere forskning viser at lærernes tidligere erfaringer og erfaringer fra egen skolegang og sosialisering, er sentrale faktorer når de senere skal tolke og gjennomføre læreplanrevisjoner (Curtner-Smith, 2006). Lærernes erfaringer med svømming fra deres sosialisering uttrykt gjennom deres habitus, kan derfor ha en påvirkning på hvordan de oppfatter, tolker og erfarer det reviderte kompetansemålet i svømming, og er derfor det neste som skal drøftes i dette kapitlet.

### **5.3 Lærernes Habitus**

Slik det påpekes i punktet ovenfor, er lærernes utdanningsspesifikke kapital er en del av deres kulturelle kapital, som ofte uttrykkes gjennom deres Habitus. Habitus er de kroppsliggjorte handlingsdisposisjoner som følger oss gjennom livet (Bourdieu & Wacquant, 2002). Våre kroppslige og mentale disposisjoner vil som nevnt i størst grad utformes i den tidlige sosialiseringen, men også videre igjennom skoleløp og gjennom omgang med venner,

kolleger og i andre sekundære relasjoner og videre utdanning og sosialisering (Wilken, 2008). I forhold til dette prosjektets problemstilling, dreier spørsmål seg både om konsekvenser for lærerne knyttet til revidert mål, men også om lærerne som underviser og deres opplevelser og erfaringer med målet. Med tanke på dette har lærerne jeg snakket med også en del tidligere erfaringer i forhold til vann, svømming og svømmeopplæring. For meg var det i datainnsamlingen derfor relevant å undersøke hvilke erfaringer informantene selv har med vann og svømmeopplæring gjennom sin primære og sekundære sosialisering frem til i dag, og om denne eventuelt kan reflektere ulike holdninger, oppfatninger og meninger i informantenes syn på svømmeopplæring generelt, og utfordringer, tanker og erfaringer knyttet til det reviderte kompetansemålet spesielt.

For å få lærerne til å reflektere rundt sine tidlige erfaringer med vann stilte jeg dem spørsmål om de husket hvordan de selv lærte å svømme. Ronny og Fred forteller om en induktiv måte å lære å svømme på:

**Fred:** *På den tiden så tørrtrente vi først - lå på land. Også skulle vi sette sammen alle bevegelser til å svømme. Så sank man jo. Også var det bare på med den [flytegenstand] igjen, øve litt igjen, av men den igjen, så liksom oppdaget vi selv hvordan får jeg framdrift og hvordan flyter jeg. Så det var liksom ingen som lærte meg det, jeg fikk jo oppdaget det selv. Å svømme.*

**Ronny:** *Saltvann, Tyrkia. Under vann. Som de fleste barn, så svømte jeg under vann først. Masse salt som hjalp meg å flyte, ja. Jeg har aldri, jeg har ingen minner om at jeg liksom har hatt noen som aktivt prøver å lære meg å svømme. Ingen som har stått å holdt under magen og sånt. Hvis du skjønner? Det var bare noe som skjedde.*

Fred og Ronny bruker uttrykk som å ”oppdage” det selv og ”noe som bare skjedde”. Hverken Fred eller Ronny nevner noe om teknikk eller en teknisk måte å svømme på, noe som skiller de fra de andre informantene, som beskriver de tekniske ferdighetene som mer sentrale. Linn er tidligere svømmer og lærte tidlig å svømme, mens Harry forklarer at han ”lærte å svømme i en tjønn hjemme, men jeg har aldri vært noen god teknisk svømmer”. Frank setter også ord på det tekniske aspektet:

**Frank:** *Var vel egentlig sånn ordentlig når jeg kom på videregående. Sånn teknisk riktig da. Sånn bryst og opp mot crawl og sånn. Ellers har du bare, ja, jeg var ganske sen på selve den innlæringa. Men jeg har ikke hatt noe problem med å være i vann, så, det har gått fint. Men jeg har ikke sånn å kunne svømme langt, den kapasiteten har jeg ikke hatt.*

Lærernes habituelle erfaringer i forhold til hvordan de lærte å svømme er slik det kommer frem noe ulik. Fred og Ronny har en litt mer induktiv beskrivelse av hvordan de lærte og svømme, mens de tre andre beskriver tekniske aspekter ved deres svømmeferdighetene. At noen av informantene reflekterer over en mer erfaringsbasert form for læring i egne erfaringer, samtidig som andre reflekterer over teknikk og ferdigheter i svømmingen, skaper et interessant skille. Dette fordi slike forskjeller i erfaringer, kanskje videre kan være med på å forstå eventuelle forskjeller og likheter i hvordan lærerne tolker, opplever og erfarer revidert kompetansemål videre (Curtner-Smith, 2006).

Denne differensieringen i erfaringer kommer kanskje enda tydeligere frem da jeg videre spurte lærerne om de kunne beskrive nærmere hvilke *generelle* erfaringer de har med vann og svømming, utover hvordan de lærte å svømme selv. I dette ligger erfaringer med skolesvømming, bading og svømming eller på fritiden og andre erfaringer som kan være relevante i forhold til oppfatninger, meninger og tanker de har i dag omkring svømmeopplæring og det reviderte kompetansemålet (Curtner-Smith, 2006; Green, 1998). Igjen er det et skille mellom Frank og Harry, som begge fokuserer på tekniske ferdigheter i sine refleksjoner, og Fred og Ronny som er opptatt av andre aspekter ved sine erfaringer. Harry beskriver den ene siden slik:

**Harry:** *Ikke mer enn at jeg har badet. Prøvd å svømme, lært meg å svømme, hadde svømming på barneskolen. På ungdomsskolen var jeg så heldig at jeg gikk på en skole som hadde svømmebasseng på skolen. Så vi hadde en del svømming der, men når jeg ser tilbake, så er det noe som det har skortet på opp igjennom, for jeg har aldri vært en god svømmer. Det er vel egentlig den høgskolesvømminga som gjorde at jeg ble mer bevisst rundt den tekniske biten faktisk, for jeg hadde ikke noe svømming på videregående. Det er nok den biten der som har gjort at jeg lærte mest, også har jeg egentlig ettersom jeg er såpass glad i idrett, så har jeg prøvd å tilegne meg kunnskap på egenhånd.*

Ronny forteller på den andre siden:

**Ronny:** *Jeg er veldig, over gjennomsnittlig glad i vann, bading da, som jeg skiller fra svømming. Veldig trygg svømmer, lærte tidlig, men har aldri brukt mye tid på teknikk. Trygghet i vann, lek i vann, hopping og stuping og sånt, veldig trygg på det. Mener også at vi brukte mye tid på det [lek, hopping, stuping] i svømmeundervisningen da jeg selv var elev, mer enn det krever av meg nå.*

Her påpeker Ronny litt av det skillet som til nå har kommet frem mellom informantene, nemlig skillet mellom bading og svømming. Dette beskriver en liten forskjell mellom lærernes habituelle erfaringer med vann, som til nå har gjort seg synlig. Som det ble beskrevet i teorikapittelet er habitus både individuell eller individualiserende, ved at den integrerer summen av individets tidligere erfaringer, og fordi ethvert individ har en unik historie (Bourdieu, 1992). Samtidig er habitus også kollektiv eller samfunnsmessig, og sånn sett kan individer oppleve brudd eller likheter mellom de strukturer som opprinnelig formet deres habitus og de objektive strukturene eller den sosiale virkelighet de nå lever i (Bourdieu, 1992). Dette vil si at lærernes erfaringer med vann, svømming og svømmeundervisning, og deres videre svømmespesifikke utdanningskapital, på den ene siden kan samsvare med de erfaringer og den habitus som finnes i det feltet de arbeider i. På den andre siden kan lærerne oppleve brudd mellom egen habitus og den habitus som verdsettes i feltet de arbeider innenfor. Videre var det derfor viktig å spørre lærerne om de hadde noen tanker om hvordan deres tidligere erfaringer med vann og svømming har hatt noen form for påvirkning på deres egen svømmeundervisning i dag. Altså hvordan deres habitus påvirker deres arbeid innad i svømmeundervisningsfeltet. Her svarer informantene igjen noe ulikt. Linn, Ronny og Fred er alle enige om at deres tidligere erfaringer har hatt noe å si, og Linn beskriver det slik:

**Linn:** *Jeg tror mine tidligere erfaringer med vann har hatt mye å si. Veldig. Ja, det tror jeg absolutt. Det er greit at læreren er trygg i vann for eksempel, ja.*

Fred utdyper denne refleksjonen noe:

**Fred:** *Mine tidligere erfaringer har gitt en større forståelse, for at man faktisk ikke får til det [svømming], og at man er redd for vann. Selv om ikke jeg var redd for vann så kan jeg jo ha en større forståelse for det. Men gleder med å være i vann og, det er jo selvsagt at man tar det med seg. Både engasjementet og at man kan inspirere mer til det.*

Linn er i likhet med Fred sikker på at hennes tidligere erfaringer har hatt mye å si. Linn er også den av informantene som har jobbet lengst med skolesvømming, over 15 år, samt at hun er den læreren med mest ”svømmekompetanse” ved at hun har vært tidligere aktiv svømmer. At Linn anser sine tidligere erfaringer som viktige er derfor ikke så vanskelig å forstå, ved at hun på mange måter har opparbeidet seg, eller kanskje også tilpasset, en habitus som samsvarer godt med den habitus som verdsettes i det feltet hun arbeider i (Bourdieu, 1992). Fred reflekterer over at han kanskje har en større forståelse for barn som er redd for vann på bakgrunn av egne erfaringer, blant annet fordi han ser seg nødt til å reflektere rundt noen av elevenes vannskrekk, noe han ikke har erfaringer med selv. Dermed gjør Fred sine tidligere erfaringer han mer ”obs” på erfaringer han ser hos elevene. Motsatt fra Fred, Ronny og Linn, forklarer Harry og Frank at deres tidlige erfaringene ikke har hatt like mye å si for dem. Frank beskriver påvirkningen av sine tidligere erfaringer med vann, svømming og skolesvømming slik:

**Frank:** *Nei, nei. Det tror jeg ikke. Jeg tror det bare er det at jeg har bygd opp min kompetanse og gjør mine refleksjoner på hva som er lurt å gjøre for at de elevene jeg har blir trygge i vann og kan svømme. Så jeg tror ikke mine erfaringer fra tidligere av har noe å si. Og skolesvømmingen min er jo såpass mange år siden, men jeg husker at det var, det var ikke noe bra. Så det var liksom, det fenget ikke noe interesse eller motivasjon for å bli flinkere, det var, husker veldig lite av det. Så jeg tror det var dårlig organisert og dårlig opplegg.*

Her skiller Frank på den tidlige kompetanse og erfaring med svømming han har fra han var barn, og den kompetanse og erfaring han har tilegnet seg som eldre, student og lærer. Han vektlegger altså opparbeidelsen av erfaringer og kapital gjennom utdanning og senere læring, fremfor de tidlige erfaringene han har med svømming og svømmeundervisning. Bourdieu forklarer Habitus som varige disposisjoner, men også som vaner og handlingsmønstre som kan utvikle seg, avlæres eller re-læres (Bourdieu & Wacquant, 2002). At Frank sine



kroppslige erfaringer med vann og svømming har utviklet seg fra den tidlige sosialiseringen og læringen han hadde som barn, til en mer teknisk og akademisk rettet læring som voksen, er kanskje en naturlig utvikling. At Frank på mange måter avskriver de tidlige erfaringers betydning for hans svømmeundervisning i dag, kan tyde på at hans erfaringer med svømmeopplæring bryter med den virkeligheten han møter i feltet sitt i dag. Det Frank selv lærte bryter med de forventninger og krav som i dag finnes i feltet, og Frank ser derfor ingen relevant kobling til sine tidligere erfaringer i forhold til det arbeidet han gjør i dag. Harry beskriver noe av det samme når han reflekterer over hvordan hans tidligere erfaringer med svømming og skolesvømming påvirker den undervisningen han har i dag:

**Harry:** *Det påvirker i den grad at jeg må holde masken og jule til elevene mye, med å late som at jeg vet akkurat hva jeg prater om. Men jeg er glad i å forberede meg, og jeg har lært såpass mye at jeg har lært litt hvor jeg skal starte opp og hva jeg skal legge vekt på. Jeg driver med løping og langrenn selv, og når jeg ser de idrettene så kan jeg på en måte se for meg streker, vinkler, osv. Det kan jeg gjøre når jeg ser noen, hvem som helst, gå også. Jeg klarer liksom å se hva er det du gjør riktig, hva er det du gjør eventuelt litt feil. I svømminga så mangler jeg den. Der har jeg ikke de vinklene, der har jeg ikke de strekene, jeg hadde helt det bildet. Selv om det kommer seg, men jeg mangler det.*

Det Harry beskriver her, er også en god beskrivelse på de mentale og kroppsliggjorte handlingsdisposisjonene, som er habitus (Bourdieu, 1992). For Harry "sitter" nemlig langrenn og løping i kroppen, det er noe han har drevet med som idrett gjennom mange år, men som han muligens har glemt eller fortrent hvordan han lærte. Derfor er bevegelser i løping og langrenn noe Harry kjenner mer igjen, enn hva han gjør med bevegelser i svømming. Den svømmespesifikke kapital og kompetanse som Harry har, er ikke kroppsliggjort på samme måte som andre ting han har hatt mer fokus på i oppveksten. Dette kan også forklare hvorfor svømmeundervisning kan virke "ukjent" for Harry. At Harry opplever et brudd med sin individuelle habitus og den habitus som verdsettes i feltet, er derfor ikke utenkelig. Harry har en habitus og kapital som han opplever at ikke når helt opp til den kompetanse og kapital han ser for seg at kreves, for å kunne jobbe med de reviderte kompetansemål etter 4.trinn. Når Harry selv påpeker at han "må holde masken og jule til elevene mye, med å late som at jeg vet akkurat hva jeg prater om", underbygger han tanken om at et slikt brudd finnes.

Slike brudd mellom lærernes individuelle og kollektive habitus kommer kanskje enda tydeligere frem når informantene reflekterer over hva de føler seg mest og minst komfortabel med i sin svømmeundervisning. I dette ligger tanken om at erfaringene de har med vann, svømming og svømmeundervisning enten kan ligne på eller være veldig ulike de krav og mål som lærerne møter i feltet. På denne måten kan lærerne også på den ene siden oppleve brudd mellom den ideologiske læreplanen og den gjennomførte eller erfarte læreplanen (Goodlad, 1979). Mens de på den andre siden kan oppleve at deres erfaringer, kunnskap og kompetanse er i takt med det som forventes i feltet. Lærerne reflekterer over mye av det samme, på spørsmål om hva lærerne følte seg mest komfortabel med i sin undervisning. Som Fred sier det, så er han mest komfortabel i arbeidet *”med de [elevene] som har normal progresjon”*. Frank på sin side sier at han er *”trygg på det å kunne lære bort, og den kompetansen jeg har”*. At informantene i stor grad opplever seg komfortabel med å undervise under ”normale” forhold, med elever som har ”normal” progresjon, og der de får brukt den kompetansen de føler seg trygg på, er noe kanskje mange lærere vil kunne kjenne seg igjen i. Det som er mer interessant for denne drøftingen er de situasjonene der informantene føler seg minst komfortabel i sin undervisning. Noe som går igjen hos alle informantene som en utfordring, er differensieringen i nivå og den tilpassede opplæringen som kreves når det er store nivåforskjeller. Harry beskriver det slik:

**Harry:** *Det er liksom den hvor du skal begynne. Hva gjør jeg når jeg har noen som er glad i vann, samtidig som jeg jo alltid har noen som er redd for vann og noen som ikke kan svømme. Og helt sånn, hva gjør jeg da? Hvor noen er så langt, noen driver å tar salto og stuper og svømmer butterfly, også er det noen som ikke tør å gå ned stigen, hvor begynner jeg da? Det synes jeg er vanskelig. Jeg synes den nivåtilpasningen kan være krevende. Hvor mye tid skal jeg gå inn med for å få de som ikke kan svømme til å svømme, og hvor mye skal jeg videreutvikle de som allerede er veldig dyktig? For de skal jo også ha sitt mener jeg da. Men nei, det synes jeg er vanskelig.*

Fred, Frank og Ronny beskriver også utfordringer knyttet til differensiering av svømmeopplæringen. Fred og Frank forteller ganske likt om at det aller mest utfordrende er de elevene som har vannskrekk. Fred representerer disse refleksjonene slik:

**Fred:** *Minst komfortabel, å få disse som er kjemperedde for vann, de som får vondt i ørene, får vann i nesen og i øynene, og det er helt forferdelig, og det skremmer dem i å gå videre. Å få dem over den terskelen om at det ikke er farlig, og å kunne motivere og inspirere dem videre, man forsøker så godt man kan. Og de som ikke tar de skrittene som man håper, og å legge opp undervisning sånn at de som ikke får noen progresjon, å ta dem videre. Det er vanskelig definitivt.*

Ronny trekker også frem differensieringen i nivå som utfordrende, men motsatt fra Fred og Frank mener Ronny det er mer utfordrende med de elevene som allerede har mye kompetanse i vann:

**Ronny:** *Minst komfortabel med, det er nok den svømmetekniske biten for de flinkeste. De som trener svømming i en svømmeklubb en gang i uka, dem har nok vel så mye teknisk crawl i seg som meg, så å på en måte gi de en undervisning som de synes er spennende da, når de helt sikkert sammenligner meg med treneren deres. Jeg er veldig ærlig på det, for jeg synes vi skal være ærlige vi som lærere og kunne si at det her er jeg ikke så god på.*

Linn skiller seg fra de øvrige informantene med hva hun føler seg minst komfortabel med i sin svømmeundervisning:

**Linn:** *Jeg har to svømmetimer. Den første svømmetimen har vi bassenget alene. Da føler jeg at vi har en veldig ålreit svømmetime. I neste time så må vi dele bassenget med en annen klasse, og jeg får veldig mange elever på veldig liten plass. DET føler jeg meg ukomfortabel med. For jeg føler at da får jeg ikke gitt alle det jeg kan. Så når det er veldig liten plass og veldig mange elever så får jo ikke jeg hjulpet dem som jeg ville gjort ellers da.*

Det ser ut til at de fleste av informanter reflekterer over differensieringen i undervisningen som det de opplever seg minst komfortabel med, mens Linn opplever plassen hun har til å drive svømmeopplæring som det mest utfordrende. At differensieringen i svømmeopplæringen trekkes frem som det mest utfordrende av informantene, kan på den ene siden være en veldig vanlig refleksjon – tilpasset opplæring er generelt krevende. Samtidig så kommer nivåforskjellene blant elever kanskje enda tydeligere frem i svømmeundervisning, da

konsekvensen av å ikke kunne svømme potensielt kan være drukning. Man er som lærer derfor kanskje nødt til å ta mer hensyn til en tilpasset opplæringsprosess i en sømmeundervisningssituasjon, enn i andre undervisningssituasjoner der andre ferdigheter skal læres. Dette kan også forklare hvorfor nivåforskjeller blir ekstra synlige, og hvorfor det av informantene trekkes frem som en stor utfordring. På en annen side kan denne utfordringene med differensiering reflektere et brudd mellom informantenes individuelle habitus og den kollektive habitus som reflekteres i feltet (Bourdieu, 1995). Dette kan bety at informantene har andre erfaringer med vann, svømming og skolesvømming fra de var barn og unge, eller gjennom utdanning for å bli svømmelærere, som ikke korrelerer med den virkelighet de møter. Med andre ord kan det være at lærere som gjennom sin utdanning har hatt en opplæring der disse utfordringene ikke har blitt gjennomgått og reflektert over, kan oppleve det som utfordrende når de senere skal jobbe med nettopp disse utfordringene.

At Linn ikke trekker frem differensiering som en utfordring kan kanskje forklares ved at hun har andre erfaringer, mer kroppslig kompetanse og en annen form for utdanning i forhold til svømmeopplæring, enn hva de andre informantene har. Linn sin individuelle habitus vil sånn sett kunne korrelere bedre med den objektive habitus hun møter i feltet (Bourdieu, 1995). Til eksempel har hun gjennom sin egen aktive ”svømme-karriere” tilegnet seg kompetanse som gjør at hun kan arbeide med elever på et høyere nivå. Linn har også fortalt at hun i sin svømmeopplæring liker å ta ansvar for ”svømme-starterne”, som betyr at hun hovedsakelig arbeider med de elevene som har vannskrekk eller lite kompetanse i vann. Hun er også den av informantene som har arbeidet med svømmeopplæring i skolen lengst, mer enn 15 år, noe som gir mye erfaring med svømmeopplæring med elever på alle nivå. Linn sin habitus kan også tenkes å korrelere bra med svømmefeltets habitus fordi hun har arbeidet i feltet lenge og sånn sett kanskje har tilpasset seg den kollektive habitus i større grad enn de andre informantene. Bourdieu sier at habitus forklarer hvordan ”kultur” i et felt internaliseres i individer og naturliggjør deres forståelser og handlinger (Wilken, 2008). På denne måten kan Linn sin lange fartstid i feltet ha ført til at hun har internalisert svømmeundervisningsfeltets ”kultur” i større grad enn de andre informantene, og derfor føler seg mer komfortabel med utfordringer som andre med mindre tid i feltet føler seg ukomfortabel med.

## 5.4 Kroppsøving og svømmeundervisning som Felt

Kroppsøvingfeltet og svømmeundervisningsfeltet har egne rammer, ”regler” og strukturer, feltets doxa, som i dette prosjektet beskrives gjennom læreplaner og kompetansemål. Videre må feltene alltid forholde seg til selve maktfeltet, som i denne oppgaven gjelder deres arbeidsplass overordnet og videre Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Som jeg var inne på under punktet om Kapital, er motivasjonen for at individer i det hele tatt danner felt grunnet i mulighetene til å kunne bruke, bytte eller tilegne seg ulike former for kapital (Bourdieu, 1995). For å kunne skaffe seg den ønskede kapital, må individer inngå i kamper i feltet. Bourdieu sier at utfallet av slike kamper ikke bare avgjøres i feltet, men også i relasjon til andre felt (Wilken, 2008). Til eksempel kan kamper som dreier seg om timeantall og ressursfordeling også involvere andre fagfelt på skolen, andre lærere eller styringsmakter på et høyere plan. Bourdieu sier derfor at kampene i feltet også alltid involverer en kamp *om* feltet, og ikke minst om feltets grenser (Wilken, 2008). Et eksempel på en kamp som foregår i forhold til kroppsøvingfaget er ”kroppsøvingens plass i skolen”. Sånn sett er kroppsøvingfeltets posisjon på informantenes arbeidsplass, og videre svømmeopplæringens rolle i kroppsøving, viktige temaer jeg vil ta opp under dette punktet. Hvilken plass kroppsøving- og svømmeundervisningsfeltet har på informantenes arbeidsplass kan kunne gi en indikasjon på om faget blir ”tatt på alvor” og om kroppsøving og svømmeopplæring er viktig for andre ansatte og ledelsen. Dette kan igjen være med på å forklare hvordan implementeringen av nye mål jobbes med, og er sånn sett relevant for denne masteroppgavens problemstilling.

For å kartlegge de aktuelle felts posisjon på informantenes arbeidsplass stilte jeg i intervjuene spørsmål i forhold til hva slags rolle lærerne selv mener kroppsøvingfaget og svømmeundervisningen har på deres arbeidsplass. Frank beskrives kroppsøvingens rolle slik:

**Frank:** *Litt sånn varierende på en måte, fordi vi har jo en svømmeprofil, som vi bruker siden vi har basseng. Men så kan man også se at av og til så blir det [kroppsøving] nedprioritert, det er jo også det faget som blir dytta vekk litt. Så det er en litt sånn ”mix”. Så, man merker jo at det er andre fag som blir prioritert foran hvis det er noe, men ja. Det er et viktig fag, men av og til så føles det kanskje ikke viktig nok. Til tider.*

Når jeg spurte Frank hva slags rolle svømmeopplæringen hadde i kroppsøvingsfaget svarer han:

**Frank:** *Ja. Ja, det er veldig mange som bryr seg om svømming. Og har også en del foreldre, som ja, "hvorfor svømmer ikke barnet mitt nå?" eller, tenker, det er mange som bryr seg, og andre lærere lurer jo på hvordan det går og er veldig opptatt av at man skal få hatt svømmeundervisning da.*

Ut i fra Franks svar på kroppsøving og svømmeopplæringens plass på hans skole, kan det se ut som at svømmeopplæringen står sterkt i kroppsøvingsfaget, men at kroppsøvingsfaget ikke har en like sterk posisjon på skolen generelt. Sitatet til Frank trekker også frem hvordan de utenfor feltet, foreldre og kolleger, oppfatter forventningene til læringsutbyttet i faget. Dette kan bety at også andre har fått med seg det reviderte kompetansemålet, og at denne konkretiseringen av kravene til svømmedyktighet engasjerer andre også utenfor feltet. Krav om rapportering av resultater vil på denne måten også muligens kunne bidra til et større felles engasjement i forhold til svømmeopplæringen i dag (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Harry reflekterer også over engasjement hos ledelsen på hans arbeidsplass:

**Harry:** *Jeg tenker at siden vi har vært så få, og vi hele tiden har vært under en sånn utvikling, at skolen faktisk da valgte å bruke penger på en lektor i kroppsøving så tidlig, som kun er faglærer der, det syns jeg er veldig bra da. Og jeg føler at det gjør at faget står sterkt fra starten av...Vi har fått inn det at, vi har ikke gymsal, men allikevel så har vi fått inn faget da. Og det har ikke bare gått bort. Så jeg føler at det har en forholdsvis sterk rolle her, til tross for at kroppsøving har jo aldri den sterkeste rollen, det vil det aldri være. Eller kanskje etter hvert, men per dags dato så er det jo ikke det. Det må vi bare si.*

På spørsmål om svømmeundervisningens plass i kroppsøving svarer Harry:

**Harry:** *Den, siden vi legger ned så mye ressurser i det [svømmeundervisning], så er det jo forholdsvis sterkt. Vi vet at det her er noe som trengs, og vi er veldig på at det, det her må bare ta den, de ressurser det trenger, for du bruker nesten en dag på å ha to stykker, to klasser i svømming. Med tanke på at vi går herfra om morgenen, og går til svømming, i*

*garderoben, så har du, vi vil ha en time effektiv svømming, vi tar ikke noe av den timen vi har i svømmehallen til garderobe-tid, det kommer i tillegg. Det er noe jeg har fått igjennom, og det syns jeg er bra. For de skal ha "så og så" mange timer, og da tenker jeg at da får de få lov til å være i vannet den timen. Så med tanke på hvor mye tid vi bruker på det, så står det sterkt.*

Ut i fra Harry sine refleksjoner kan det se ut til at denne kampen om "kroppsøvingens plass i skolen" har tiltatt noe. Harry selv mener prioriteringen med å ansette en lektor i kroppsøving til kun å være faglærer sånn sett er et stort steg i riktig retning. At han i tillegg får være med på å forme faget litt som han vil viser at ledelsen ønsker en endring og kvalitet i faget. Ronny sier om kroppsøvingens rolle på sin skole:

**Ronny:** *Jeg synes at den ansees som et viktig fag og det er jeg veldig fornøyd med. Jeg var litt spent på det, det var jo, jeg syns å huske selv at kroppsøving var et fag som var på en måte, noen så på som et slags friminutt. Og det er jo en kjensgjerning at alle skoleturer og avslutninger legges til kroppsøvingstimene fordi det "ikke er så farlig". Så der må vi kjempe litt for at det er et like viktig fag da.*

På den andre siden påpeker Ronny i likhet med Frank og Harry, den litt for velkjente kampen om kroppsøvingfeltet, at det ikke alltid er det faget eller feltet på skolen som står sterkest. I tillegg sier Ronny om svømmeopplæringens plass i kroppsøving:

**Ronny:** *Assa det er jo bare 4.trinn på barnetrinnet som har det, sånn sett så skulle jeg ønske at man hadde det mye før. Og etterpå også, med tanke på de kravene som stilles så er det jo altfor lite tid i basseng.*

Kampen om svømmeundervisningens plass er pågående, de reviderte kompetansemålene tatt i betraktning. En del av denne kampen er timeantallet som kreves for å nå målet, noe Ronny mener er for lavt på sin arbeidsplass. Det er gjort noen tiltak for å forsøke å forbedre tilbudet, ett av disse er krav om 20 timers svømmeundervisning for elever opp til 4.trinn i Oslo kommune. Forskingen gjort på dette sier imidlertid at et barn må ha om lag 40 timers svømmeundervisning for å bli tilfredsstillende svømmedyktig (Madsen & Irgens, 2005). I

tillegg kommer Utdanningsdirektoratet (2015) med anbefalinger om å ha svømmeundervisning på alle trinn, og ikke bare på 4.trinnet. Forskningen gjort på området peker også på at tidlig svømmeopplæring er fordelaktig (Lüders et al., 2015). Denne kampen om svømmeundervisningsfeltet er noe Ronny også påpeker som nødvendig for at elever skal kunne nå det nye kompetansemålet. På den andre siden påpeker Fred den interne kampen om kroppsøvingfaget:

**Fred:** *Det har en ganske høy standard. det har det. Blant elevene. Selv om det ikke er idrettsbarn eller idrettsklasse som går her, for dem kommer jo fra forskjellige steder rundt om i Oslo. Flere ulike kulturer. Så, og, så har det fortsatt en høy plass hos hver elev her.*

Kroppsøvingfaget står ut i fra det Fred sier sterkt blant elevene. Men på spørsmål om det er viktig for de ansatte og ledelsen svarer Fred derimot at:

**Fred:** *Nei, ikke så. ikke så nei. Nei. Jeg tenker fortsatt så er det matematikk og engelsk og norsk som er, naturfag så klart, som er de fagene som er viktigst. Og så får kristendom et, det blir også veldig viktig. Men for barna ja, og for oss som jobber med det, selvsagt.*

Kroppsøvingfaget står altså ikke like sterkt blant de andre ansatte på skolen, som det gjør for elevene og lærerne som selv underviser i faget. Her utspilles det en intern kamp om hvilke felt som skal prioriteres på skolen, hvilke kapital som står høyest i kurs. For barna kan det kanskje være at den kroppslige kapital er viktig, mens det for ledelsen og lærerne er den kapital barna tilegner seg i andre felt som står høyest i kurs, slik som norsk, engelsk og naturfag. På samme spørsmål svarer Linn, som ikke har kroppsøving selv, at hun ”*tror kroppsøving er et fag som de satser litt på ja. Vi har veldig ivrige lærere i kroppsøving*”. Om svømmeundervisningens plass i kroppsøvingfaget kan Linn svare litt mer utdypende:

**Linn:** *Vi i hvert fall utnytter all den tiden vi kan, jeg, vi starter svømmeundervisningen med en gang, og vi tar alle timene vi får. Så vi skal ha svømmeundervisning siste uka før jul. Og helt til vi kastes ut før sommeren. Veldig viktig. Føler at vi satser, men vi kunne hatt flere timer, vi kunne hatt, det er jo krav til mellomtrinns-elever også.*



Uti fra utsagnene er det to kamper i feltet som gjør seg synlig. Alle informantene sier mer eller mindre eksplisitt at kroppsøvingfeltet ikke er det faget som står sterkest på deres arbeidsplass, slik at selve kampen om feltet gjør seg synlig. Harry er den informanten som er mest fornøyd med kroppsøvingens rolle, og mener faget er noe det "satses" på av ledelsen. Fred er den av informantene som sier at faget derimot *ikke* er like viktig for ledelsen og hans kolleger, som heller verdsetter andre fagfelt. Ronny og Frank beskriver også kampen om feltet, der kroppsøving ofte kan se ut til å bli prioritert bort til fordel for andre fag eller hendelser, fordi faget ikke "er så viktig". Når det kommer til kampen om svømmeundervisningens plass i kroppsøving, forteller alle informantene at det er en viktig del av kroppsøvingfaget. Frank er den av informantene som mener svømmingen står veldig sterkt, og dette kan ha noe å gjøre med de ressursene Frank har tilgjengelig i form av egen svømmehall. Frank og Harry reflekterer også om en tiltagende kamp om svømmeundervisningsfeltet, ved at ledelse, kolleger og foreldre aktivt engasjerer seg. Ronny og Linn reflekterer over tidsaspektet ved svømmeundervisningen, der Ronny og Linn uttrykker at de gjerne skulle hatt mer tid til svømmeundervisningen, både før og etter 4.trinn. Sånn sett foregår det også i tillegg til kampen om kroppsøvingfeltets plass, en kamp om ressurser til svømmeundervisningen i form av mer tid utover svømmeundervisningen på 4.trinn.

Under punktet om kapital kom det frem at det til nå ikke har blitt gjort noen endringer eller satt i gang noen tiltak for å øke kvaliteten på svømmeundervisningen, heve kompetanse eller lignende, i forhold til det reviderte kompetansemålet. At det ikke har blitt gjort noen store endringer etter revidert kompetansemål, selv om lærerne uttrykker at de ønsker seg mer tid til svømmeundervisning, underbygger det informantene selv sier om feltets rolle og posisjon i forhold til andre felt – det står ikke sterkt nok. Bourdieu sier at et felts posisjon styres av maktfeltet (Bourdieu, 1992). I dette tilfellet er det Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og skolens ledelse som har makt til å endre fag og felts posisjoner og roller. Hvis det reviderte kompetansemålet skal kunne ha en vellykket implementering og langvarig virkning, er det viktig at maktfeltet legger til rette for dette (McLane, 2013). Dette kan for eksempel være å bevilge mer ressurser inn i feltet, og videre stille krav til høyere lærertetthet og mindre elevgrupper i svømmeundervisningen, og gratis kurs i svømmeopplæringen for lærere som underviser i faget.

## 5.5 Feltets Doxa

Målet med en læreplanrevisjon å endre nåværende praksis til det bedre (Gundem, 1990). Sett gjennom Bourdieus feltteori vil en revisjon bety endringer av de rammer som definerer god praksis innad i feltet, det han kaller for Doxa. Doxa er de rammer og kompetansemål som former feltet, og i denne masteroppgaven gjelder det de reviderte kompetansemål i svømming etter 4.trinnet.

For at en læreplanrevisjon skal fungere viser tidligere forskning at noen kriterier må være på plass. For det første dreier implementering av nye mål og læreplaner seg om de menneskene som skal gjennomføre endringene i praksis, i dette tilfellet de lærerne som driver svømmeundervisning (Curtner-Smith, 2006; Green, 1998). Herunder dreier det seg om lærernes utdannings- og svømmespesifikke kapital, samt erfaringer og kroppsliggjort kompetanse uttrykt gjennom deres habitus. Videre viser forskningen at feltet de arbeider i, kolleger og ledelsen har en del å si for om implementeringen av nye læreplaner skal fungere (McLane, 2013). I dette ligger tanken om at maktfeltet overordnet, skolens ledelse, kolleger og foreldre alle bør verdsette feltet og videre prioritere og legge til rette for at læreplanrevisjoner kan gjennomføres og for at lærere skal kunne endre praksis over tid. Til sist dreier en vellykket implementering av nye læreplaner eller mål seg om selve målet eller læreplanen (Curtner-Smith, 2006; Green, 1998). Til eksempel er det viktig at læreplanen er på nivå med virkeligheten i skolen, slik at læreplanen faktisk lar seg gjennomføre i praksis (Imsen, 2009). Læreplanen skal derfor på mange måter være et kommunikasjonsverktøy blant de som er involvert i utdanningssystemet (Imsen, 2009). I forbindelse med spørsmålene denne masteroppgaven stiller, er det videre interessant å se hva lærerne selv tenker om det reviderte målet, om det har medført endringer for deres undervisning og om lærerne tenker at målet i praksis gjennomføres slik det er tenkt av de som har utformet det.

For å kartlegge lærernes tanker omkring feltets doxa, fikk de spørsmål om hva de synes om det reviderte målet i svømming. I svarene reflekteres det omkring mange elementer. Alle informantene uttrykker at de synes de reviderte målene er ”tøffe”. Noen mener de er i overkant tøffe, mens andre reflekterer over at slike endringer er viktige.

Fred og Frank synes konkretiseringen av de nye målene er positivt. Fred sier om målene at *”De er spennende. Tøffe. Det er de. Men bra. Ja, jeg tror det er bra. For svømming som ferdighet er jo viktig. Og da må det være mot prestasjon”*. Frank sier også at *”Jeg synes det er bra at det har blitt mer konkret. Hva som er svømmedyktig har vært veldig sånn*

*tolknings sak fra sted til sted. Så ja, men det er et veldig stort krav da. Men det er i hvert fall konkret". Samtidig som både Fred og Frank mener det reviderte målet er et viktig tiltak, reflekterer Frank også omkring målets omfang:*

**Frank:** *Det er et veldig stort krav da. Så jeg tenker at man på 20 timer på 4.trinn, det er det eneste man har da. Hvis man tenker litt større. Nå får jo de som går her svømt mer fordi de får jo kommet i gang allerede fra 1.trinn, litt i 2. og en del i 3.klasse, så det. Men å ha 20 timer på å nå det her hvis du nesten ikke har vært i vann før så er jo det veldig, så klarer du ikke det. Det henger ikke sammen med det obligatoriske antall timer i svømming man skal ha. Så da må man nesten få økt det tallet hvis man skal være realistiske og nå det kompetansemålet. På landsbasis.*

Frank mener at ressursene satt av i form av antall timer, er for lavt i forhold til å kunne nå målet. At elever skal kunne klare å nå målene på bare 20 timer, mener Frank er altfor lite, og han mener derfor at målet ikke henger sammen med de ressursene det har blitt utdelt. Som det også nevnes tidligere i kapittelet støtter forskningen også dette synet. I en undersøkelse gjort av Norges Svømmeforbund kommer det frem at et barn trenger om lag 40 timer svømmeundervisning før det kan regnes som svømmedyktig (Madsen & Irgens, 2005). Ronny har også reflektert over omfanget av målet, og ressursene han har til å kunne nå dette:

**Ronny:** *Jeg synes de er tøffe. Jeg synes de er altfor tøffe. Med tanke på tid i vann og så ulike forutsetninger så synes jeg de er ja, for, det er for høyt krav, rett og slett. Det er mange på ungdomsskolen som hadde sliti med det der. For jeg tenkte at det målet her, med de timene vi har, og det bassenget vi har ikke minst, det blir tøft å få med alle på. Så det er egentlig mitt forhold til målet. Det er ikke det at jeg ikke bryr meg om det, men jeg har informert de jeg jobber med at det dette er virkeligheten, dette er timer i basseng, noen kan ikke svømme. Se på målet og tenk sjøl. Jeg er bare én.*

I tillegg til for få timer, trekker også Ronny frem utfordringer knyttet til ressurser i form av basseng og antall lærere. Den store kampen i svømmeundervisningsfeltet etter de reviderte kompetansemålene ser så langt ut til å dreie seg om ressurser. Harry trekker også frem utfordringen med ressurser, men har også et annet viktig poeng:

**Harry:** *Med en gang så ble jeg jo veldig overrasket. Skal min 4.klasse klare det her? Den lille ungen der? Men etter at, det vokser litt på meg også, at det er mulig, men fremdeles så er det litt sånn, ja det er mulig, men det er veldig vanskelig. Det er en utfordring, og ikke at det ikke skal være vanskelig og utfordrende, men jeg syns kanskje det bærer preg av at noen som ikke helt har undervisning i praksis har vært med å lagd veldig mye av den, det målet. At det er litt sånn, du kanskje ikke helt vet, eller husker hvordan det er å stå med 26 elever med én assistent i en svømmehall, når du deler hallen med en annen klasse. Og alle skal klare å nå det målet. Det er vanskelig. Samtidig så skjønner jeg også hvorfor det målet er lagd, det skjønner jeg veldig godt. Og det er gøy å ha noe å strekke seg etter også, men det er vanskelig når du ikke, det blir et ressurs spørsmål da. Til slutt egentlig. Som alt annet.*

Harry reflekterer over at de som har utformet målet kanskje ikke har tatt med i betraktningen de utfordringene som finnes med mange elever, få lærere og lite plass når de har satt kravene. Det Harry reflekterer over her er at den ideologiske læreplanen ikke henger sammen med den gjennomførte og erfarte læreplanen (Goodlad, 1979). Den ideologiske beskriver de som utformer læreplanen, mens den gjennomførte og erfarte beskriver lærerens praksis og erfaringer med læreplanen. Harry mener det reviderte målet bærer preg av at noen som ikke har hatt undervisning selv har utformet den, og at den sånn sett ikke henger sammen med den virkelighet den skal praktiseres i (Goodlad, 1979). Linn reflekterer også over noen brudd mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen:

**Linn:** *Jeg syns at det er mye som er bra. Det syns jeg. Men jeg ser jo at det er tøft. Vi har jo hatt det i mange år, mål om at de [elevene] skal kunne svømme 1000 meter. At vi ikke bare skal terpe på det å flyte så lenge og, sånt noe. Men at man også vektlegger det å svømme litt altså. Men jeg syns målet er greit, men jeg ville hatt et sånt distanse mål og jeg. Jeg syns at det er, det er liksom et spørsmål; når kan du egentlig svømme? For plutselig får du et spørsmål om hvor mange som er svømmedyktige. Er det når de har klart den testen, eller er det greit at de kan svømme 200 meter eller hva er, det kommer ikke alltid like tydelig frem. Hva som egentlig er kravet.*

Linn synes ikke det kommer tydelig nok frem av målet når elevene faktisk er svømmedyktige. I følge Goodlad (1979) ligger den formelle læreplanen, i dette tilfellet de reviderte kompetansemålene i svømming, til grunn for den oppfattede læreplanen. Den oppfattede læreplanen er de reviderte målene slik det fremstår for lærere gjennom lesing og tolkning, og her er det ofte store variasjoner blant lærere i måter å oppfatte eller tolke på (Goodlad, 1979). Slik det kommer frem er det større eller mindre variasjoner mellom informantenes tolkning av det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.trinn, og flere sentrale poeng kommer frem. For det første nevnes kampen om ressurser i feltet, som er helt grunnleggende i arbeidet med måloppnåelse. Ronny og Frank mener begge at timeantallet blant annet er altfor lavt, og at målet blir vanskelig å nå med bare 20 timer viet til undervisning. Ronny og Harry mener i tillegg til dette at ressurser i form av antall lærere og elever er viktig for å kunne tilby en god undervisning. Harry reflekterer i denne sammenheng også om forholdet mellom den ideologiske læreplanen og den gjennomførte og erfarte læreplanen, noe han mener ikke henger sammen (Goodlad, 1979).

Videre påpekes viktigheten av å begynne svømmeopplæringen tidlig. Å begynne svømmeopplæringen tidlig er også noe Frank påpeker som en fordel ved hans arbeidsplass, ved at elevene har svømming på alle trinn frem til 4.årssteget, og ikke bare på det fjerde. Utdanningsdirektoratet har sammen med det reviderte kompetansemålet også kommet med anbefalinger i forhold til når barn bør ha svømmeopplæring på skolen, og sier at det er viktig å starte svømme- og livredningsopplæringen tidlig. Den første grunnleggende svømmeopplæringen bør derfor gjennomføres på alle de fire første årstrinnene, og ikke som et intensivkurs på 4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). Forskningen gjort på det samme området underbygger også dette, blant annet fant Lüders og medarbeidere (2015) at den mest optimale alder ligger mellom fem og syv år, og studien gir derfor en anbefaling om at svømmeundervisningen flyttes fra 3.-4.klasse til 1.-2.klasse (Lüders et al., 2015). Av informantene i denne studien er det fire av fem skoler som har det meste av sin svømmeundervisning lagt til 4.trinnet, mens bare en av fem har svømming på alle trinn frem til 4.trinnet. At de fleste skoler legger det meste av svømmeopplæringen til 4.trinnet ser også ut til å være vanlig praksis på landsbasis (Gjerustad & Federici, 2016).

Etter å ha kartlagt hva lærerne selv synes om det reviderte målet, var jeg interessert i å finne ut av om det nye målet har endret lærernes undervisningspraksis på noen måte. Dette spørsmålet er også sentralt i forhold til denne masteroppgavens problemstilling. Spørsmål om

mulige endringer i forhold til målet i seg selv og til kravet om testing og rapportering av resultater er derfor interessant. Frank synes ikke målet har endret stort i hans undervisningspraksis:

**Frank:** *Nei jeg har fått mer fokus på det å, kapasitetssvømming da, kanskje det var litt for mye tanke på teknikk før, men nå få litt mer fokus på det å faktisk orke å svømme langt. Men gjør jo mye det samme, men litt mer fokus på enkelte delmål da. Nå når du har de nye som er mye mer konkret.*

Frank har holdt svømmeundervisning etter både de tidligere og de nye målene, og sier selv at han gjør mye av det samme nå som han har gjort tidligere. Sånn sett kan det se ut som at Frank mener konkretiseringen av svømmedyktighet i større grad påvirker vurderingen av når elevene faktisk er svømmedyktige, enn det påvirker selve undervisningen han bedriver. Linn, som har undervist i svømmeopplæring i mer enn 15 år sier at det først er i år at hun har gjort noen endringer:

**Linn:** *Jeg har undervist etter både de gamle og de nye målene, og det er først i år, med de kravene, at jeg har endret undervisning. Så det blir spennende å se til våren. Med de har jo måtte prestere før og, bare måttet prestere på andre ting liksom. Det å svømme 100 meter og plukke opp en ting, flyte tre minutter er jo, det er jo ting de har, altså de har ikke måttet gjøre det sånn i en prøve, men de har jo gjort det før. Kanskje må de øve mer på flytedelen nå. Jeg opplever det som at vi er pålagt til å ha disse syv delmålene, så nå har jeg laget en plan for alle elevene, også krysser jeg av delmål 1, nådd. Også har jeg det andre, og det tredje osv. Så det har jo gjort noe. Jeg føler meg ikke så fri som før, egentlig.*

Linn reflekterer over at det reviderte kompetansemålet, med de syv delmålene og krav om testing gjør at hun føler seg mindre fri i sin undervisning nå enn tidligere.

Fred på sin side opplever ikke at kravet i seg selv har endret måten han underviser på i svømmeopplæring, men han trekker frem testingen som et element som gjør svømmeopplæringen litt annerledes:

**Fred:** *Nei, ikke egentlig. Men da blir det liksom test, testsituasjon. Det blir det jo. Og barna kommer jo til å spørre etterpå, klarte jeg det, klarte jeg det? Så de blir jo veldig opptatt av det. Og de som ikke klarer det da. Men på et tidlig stadiet så ser vi at de kommer ikke til å klare det, men vi jobber med videre allikevel. Og de som klarer det de klarer det, og det ser man også ganske tidlig. Om de vil gjøre det. Så, nei om det har forandret min undervisning, nei. Du har jo hele tiden målbasert undervisning. Målet er jo at de skal kunne svømme og klare denne svømmeprøven. Nei jeg, akkurat situasjonen hvor barna er i en situasjon der de tester er jo spesiell. Men de har jo prøver her på skolen hvor de får testet sine kunnskaper også, så, det er jo de som ikke klarer det. Men ja, litt todelt da. Testing generelt er ganske safe for læreren, å teste, for da kan man liksom luke ut. Men de gjør jo noe med menneskene som blir testet også, og det er jo det som er ulempen da. Men sånn må det bli.*

Fred tror at testingen gjør noe med selve undervisningssituasjonen. Harry reflekterer over testingen slik:

**Harry:** *Tenker nå først på en liten sånn historie fra da jeg var på et kurs om det reviderte målet. Da var det jo politikere til stedet der også, og da stilte jeg et spørsmål til politikeren, om at kroppsøving skal jo væte et, eller formålet med kroppsøving det går jo på, å få livslang bevegelsesglede, og prøve å få frem det. Og da å komme med et kompetansemål som går rett på prestasjon, og for å få det målet så må du nesten testes, og, ja, går ikke dette mot faget? Og det klarte ikke politikerne å svare på. Så jeg syns liksom at det, jeg veit ikke åssen man skulle tatt det annerledes, det kan jeg ikke si, men jeg syns også det går mot faget. Med tanke på hva, hvordan, jeg bare skjønner ikke helt hvordan de tenker da. Jeg føler at svømming er en, du har kroppsøving også har du svømming. Også har du friluftsliv. At det ikke, det er ikke ett fag da. Plutselig tre fag da.*

Videre sier Harry om testingen i praksis:

**Harry:** *Jeg skjønner at man kan skjule testinga litte granne, man kan skjule, jeg prøver jo det, det er jo alle de delmålene som du kan teste i, og du trenger ikke ha en test hvor at du klarte det og sånn der. Men det er en testing og elevene i 4.klasse skjønner det. At nå skal vi prøve en ting, nå må jeg få det til.*

På utdanningsdirektoratets sider står det imidlertid at hensikten *ikke* er at øvelsene skal gjennomføres samlet på slutten av 4.årstrinn, som en test. Ferdighetsprøven kan derimot brukes som en del av et pedagogisk opplegg i opplæringen for å sikre progresjon og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er kanskje dette Harry refererer til når han sier at han ”*skjønner at man kan skjule testinga*”. Testen trenger ikke nødvendigvis å se ut som en test, men allikevel reflekterer både Harry og Fred over at elevene uansett vil forstå at de er i en testsituasjon, og at dette gjør undervisningssituasjonen spesiell. Slik jeg leser disse refleksjonene opplever både Fred og Harry at feltets doxa, med nytt krav om testing spesielt, som noe som ikke helt hører hjemme i faget. Harry nevner blant annet at det reviderte kompetansemålet og krav om testing går i mot faget. Slik jeg tolker Harry, opplever han at den ideologiske læreplanen med det reviderte kompetansemålet medfører et paradoks i forhold til formålet med kroppsøving (Goodlad, 1979). Det er heller ikke første gang dette motsetningsforholdet nevnes, og det er en viktig refleksjon med tanke på lærernes arbeid med det reviderte målet. Noe som er viktig ved implementering av nye læreplaner og mål, er at de er i tråd med den undervisningsvirkelighet som lærerne befinner seg i (Imsen, 2009). Hvis de ikke oppleves sånn, slik som noen av informantene reflekterer over her, vil det oppfattes som brudd mellom de ulike læreplannivåene, henholdsvis den ideologiske læreplanen og den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979).

Selv om Ronny tidligere uttrykte at han synes de konkretiserte kompetansemålene er altfor tøffe, mener det er positive sider ved et konkret mål:

**Ronny:** *Jeg tenker at det er greit at det har blitt gjort mer konkret da, enn det var. For det var jo ikke så veldig konkret før. Men at det har blitt gjort noe der er helt greit. Men det er jo de kravene som kanskje er litt voldsomme da. Og jeg syns det er greit å ha konkrete krav med tanke på at vi kan, lettere kan måle elevene. Jeg tenker at det er greit at det er et prestasjonsmål, og jeg er helt enig i at det er såpass konkret å legge så mye vekt på, fordi svømming er utrolig viktig å kunne, som liten, ja. Du klarer deg godt som menneske uten å kunne kaste ball egentlig, men å kunne svømme må vi.*

Ronny er inne på noe av det samme som Frank var inne på, nemlig at konkretiseringen av målet og krav om testing gjør selve vurderingsarbeidet enklere. I følge Utdanningsdirektoratet



(2017) skal ferdighetsprøven nettopp bidra til at lærerne enklere kan kartlegge elevenes læringsutbytte. Det at informantene uttrykker at noe av det mest positive med revidert kompetansemål nettopp er denne kartleggingen i vurderingsarbeidet, samsvarer godt med hva Utdanningsdirektoratet uttrykker. Harry på sin side er ikke helt enig:

**Harry:** *Nok en gang, det går jo mot faget da. Med tanke på alt annet, for de skal jo ikke testes. Mens nå så er det så tydelig at du skal det. Men samtidig så skjønner jeg jo litt hvorfor. Hvorfor man skal. Så det er jo liksom sånn for og i mot her, men det er veldig tydelig at de, det ble jo lagd av en, jeg synes at det bærer preg, veldig preg av at de ikke har hatt så mye med resten av faget å gjøre de som har lagd målet.*

Igjen reflekterer Harry over at det reviderte målet og krav om testing går i mot formålet med kroppøvningsfaget. Harry påpeker også at de reviderte målene bærer preg av at de som har laget de nye kravene ikke har hatt så mye med resten av faget å gjøre. Doxa er som nevnt de udiskutable regler og rammer innenfor et felt, og ofte vil ikke de involverte i feltet en gang tenke over de rammer de er innenfor (Bourdieu, 1995). Men når disse rammene endres, vil det påvirke aktørene i feltet i større eller mindre grad. Det kan videre være vanskelig å diskutere disse rammene når man allerede befinner seg i feltet, men står man derimot utenfor feltet, er det kanskje enklere å problematisere og diskutere doxa (Bourdieu, 1995). Harry sier derfor at han opplever at målene bærer preg av at de som har laget målene og står utenfor feltet, mangler eller har glemt hvordan ting faktisk er eller fungerer i feltet. Harry trekker også derfor igjen frem bruddet mellom den ideologiske læreplanen og den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979).

Videre i intervjuet spurte jeg informantene om de tror at svømmeundervisningen i dag gjennomføres slik den er tenkt i læreplanen. På dette ba jeg de både om å reflektere over sin egen svømmeundervisning, men også om de hadde noen tanker om hvordan det kan se ut ellers og på andre skoler. Frank beskriver det slik:

**Frank:** *Hos oss, ja det tror jeg. Vanskelig å si. Nå har jeg liksom bare erfaring for oss, så det er vanskelig å si hvordan det er på andre steder. Men det er sikkert vanskelig for de som, kanskje mer i distriktene eller som må dra langt da. For å få de timene de må ha. Det er sikkert mer problematisk der kanskje.*

Frank er klar over at de på hans arbeidsplass er heldige som har en svømmehall knyttet til skolens eiendom, og at elevene der får en del mer svømmeundervisning enn på andre skoler. Han tror selv at de gjennomfører målene slik de er tenkt i læreplanen, men tenker at det kanskje ikke er sånn andre steder i landet. Harry på sin side tror heller ikke at svømmeundervisningen gjennomføres slik den skal overalt:

**Harry:** *Det er jo mange gamle sluggere uti det her som har kroppsøving. Som kanskje fremdeles ikke er på den nye læreplanen, hvis du tenker sånn. Jeg tror det fins veldig mange som har gjort ting på sin måte i alle år, og kanskje gjør det fremdeles. Samtidig så er det et fag som har vært i veldig utvikling og det er et veldig populært fag å utdanne seg til, så jeg tror det finnes mange nye der ute også. Så jeg tror delvis. Men ikke hundre prosent, det tror jeg ikke.*

Harry tror at målet gjennomføres ”delvis” slik det skal. På den ene siden tenker han at mange kroppsøvingslærere fortsatt gjør som de alltid har gjort, som tidligere forskning også viser at er vanlig (Rønbeck & Rønbeck, 2010; Arnesen et al., 2013). På den andre siden vet han at flere nyutdannede kroppsøvingslærere vil være oppdaterte nok i sin undervisning til at det gjennomføres slik det skal. Om hans egen svømmeundervisning svarer Harry:

**Harry:** *Til en viss grad ja, det gjør jeg nok. Tror jeg. Men jeg hadde jo sånn som på den dagskonferansen da, så snakka vi om hva det vil si å svømme 100 meter. Man tenker jo automatisk at det er crawl og bryst og ditten og datten, men det står jo bare ”på magen”, så i teorien kan du svømme som en bikkje hele veien. Det er jo veldig ineffektivt selvfølgelig, så det blir jo tungt for elevene og det spørs om noen orker det i 100 meter. Så det handler jo bare om at de kan bevege seg sånn der, og sånn sett så ligger vi jo foran. For vi er jo på mer tekniske biter egentlig. Jeg tenker jo at de bør ha noe beinspark og armtak for å komme seg fremover. Om det så ikke er estetisk riktig det bryr jeg meg ikke noe om, men så lenge de, at det ser ut som en teknikk i alle fall.*

For Harry handler dette spørsmålet om han gjennomfører målet ”riktig”, om han lærer elevene ”rett” svømmeart eller ikke, fordi det ikke står eksplisitt i målet om det skal svømmes den ene

eller den andre svømmearten. Harry uttrykker en usikkerhet i om han gjør undervisningen slik han skal eller ikke. Han har igjennom intervjuet også uttrykt en usikkerhet omkring det reviderte målet og krav til testing, og er sånn sett usikker på om de nye elementene går i mot kroppsøvingsfagets formål. I følge Utdanningsdirektoratet skal ferdighetsprøven blant annet bidra til at skolens svømmeopplæring er i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). På den måten skal testingen faktisk hjelpe lærerne i arbeidet med det reviderte kompetansemålet, i tillegg til å sikre at dette arbeidet er i tråd med det som er tenkt i læreplanen. Ronny er på sin side mer overbevist om at svømmeundervisningen i dag gjennomføres slik den er tenkt i læreplanen:

**Ronny:** *Ja, jeg tror at det er ganske få svømmelærere som har sin helt egne ide om hvordan svømmeopplæringen skal gjøres da. For eksempel i kroppsøving så er det jo mange som sikkert har meninger om hva som er en bra gymsøving og ikke, eksempelvis en fotballtrener som tror at det er det samme, noe det på ingen måte er heller, i hvert fall veldig ulikt. Jeg tror veldig mange møter svømmeundervisninga med en veldig sånn ydmyk holdning, at her må jeg spørre noen og dette er viktig, og jeg tipper det er ganske mange like svømmeøkter der ute.*

Fred er både enig og uenig i dette:

**Fred:** *når jeg prater med kolleger, når vi er på kurs og sånne dager så har jeg en opplevelse av undervisningen gjennomføres slik den er tenkt, ja. Men ja. Samtidig så tror jeg at det er mange som er veldig usikre på selve undervisningen. Det tror jeg. Det kan jeg lese litt av når vi sitter å prater og diskuterer. At man er litt usikker på hvordan man skal gå til veie. Man har for lite kunnskap og erfaring med svømmeundervisning. Det tror jeg er vanlig. Og kanskje jo lavere ned du kommer. For jeg tror at det er mer utdannede, mer kunnskap jo høyere opp du kommer. Men jeg kan tenke meg at kanskje en kontaktlærer eller faglærer tar svømmeundervisningen som kanskje ikke har så mye erfaring, kan jeg tenke meg er reelt. På mange skoler. Man har livredningsprøven eksempelvis, men kanskje ikke så mye med seg i bagasjen hva gjelder svømming. Det kan jeg godt tenke meg at er en situasjon på en del skoler. Men selv om man er kroppsøvingslærer og er utdannet, så tenker jeg også at man er litt usikker.*

Det Fred setter ord på her, er tanken om at det finnes kroppsovingslærere, spesielt på lavere trinn, som ikke har så mye svømmekapital hva gjelder utdanning, eller erfaringer og kompetanse med svømming selv. At lærernes kompetanse, erfaringer og kapital har noe å si for deres arbeid med læreplaner, og spesielt nye læreplaner, er vist av tidligere forskning (Curtner-Smith, 2009, Green, 1998). Hvilke erfaringer, kunnskap og kompetanse lærerne har er derfor avgjørende for hvordan de arbeider med læreplaner. Både Fred og Harry spekulerer i om det finnes lærere som ikke har den nødvendige kapital, eller den rette habitus til å drive svømmeopplæringen slik den er tenkt. Ronny tror på sin side at det ikke er så veldig mange ulike måter å drive svømmeopplæring på, mens Frank og Harry synes det er vanskelig å spekulere i hva andre lærere gjør i sin svømmeopplæring. På en måte viser disse refleksjonene at det reviderte kompetansemålet er åpen for mange ulike tolkninger, og potensielt sett også mange ulike gjennomføringsmåter, noe John Goodlad (1979) også sier er vanlig at forekommer i arbeidet med å tolke og gjennomføre læreplaner. Til tross for at lærerne har delte meninger om det reviderte kompetansemålet gjennomføres slik det er tenkt i læreplanen generelt, er de alle ganske sikre på at de selv gjennomfører målet slik det er tenkt. Fred sier:

**Fred:** *Ja det synes jeg. Definitivt. At vi ligger helt i linje. Det man alltid kan ønske seg, og diskutere også, er om man skal begynne tidligere, om man skal fordele timene annerledes. Skal vi legge litt på 1.- og 2.-trinn, og litt på 4.-trinn? Hvordan skal man fordele, det er der vi er, hvordan vi skal fordele timene. Og i hvilke trinn vi skal legge svømmingen på. Men gjennomføringen ligger helt i linje opplever vi i alle fall, med den vinklingen vi får.*

Fred er ganske sikker på at han gjennomfører målet slik det er tenkt, selv om det tidligere i kapittelet har kommet frem at han ikke har endret så mye på sin undervisning etter at det nye målet kom. Linn har også sagt at hun ikke har gjort store endringer i sin undervisning etter revidert kompetansemål, men hun tror også at hennes undervisning er i tråd med læreplanen:

**Linn:** *Jeg tror det er mye tettere på det nå. Men om det har så stor betydning, om den endringen har gjort at ting har blitt så fryktelig mye bedre her hos oss det vet jeg ikke. Nei. Det får vi se til sommeren, da blir det første gang jeg har gjort det på denne måten her. Jeg har gitt det en sjanse da.*

Som det kommer frem tror alle informantene at de selv bedriver en svømmeundervisning som samsvarer med den som er tenkt i læreplanen, selv om flere også sier at de ikke har endret undervisningsmetoder. I kampen om hvem som kan kalle seg en god lærer og hva som kan kalles god undervisning, forteller alle lærerne at de selv gjør det godt. Dette er som Linn påpeker vanskelig å vite før ”til sommeren”, da resultater skal innrapporteres og svar på hvor mange elever som faktisk når målene kommer frem. Selv om informantene er trygge på at de selv er i tråd med feltets doxa, mener noen at dette kanskje ikke er tilfellet overalt ellers. Fred mener blant annet at det finnes en del lærere med mindre svømmekapital som kan være usikre i sin svømmeundervisning, og Harry mener det finnes flere ”gamle sluggere” som fortsatt gjør slik de alltid har gjort. John Goodlad (1979) sier at lærernes forutsetninger, kunnskap, kompetanse og vaner (eller det Bourdieu kaller for habitus) kan være styrende på en måte som gjør at den gjennomførte læreplanen i praksis skiller seg fra den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). I dette ligger tanken om at det lærerne oppfatter og tolker ut i fra den læreplanen de skal forholde seg til, og det de faktisk gjør i praksis, kan være to ulike ting. Dette fordi lærernes habituelle kunnskap, kompetanse og vaner spiller inn på deres praktiske handlinger. Å si noe sikkert om hvordan svømmeopplæringen foregår ute i skolen, både generelt men også hos informantene, blir derfor vanskelig uten å observere undervisningen i praksis. En kan bare anta at informantene i dette prosjektet gjør det de sier at de gjør, og at svømmeundervisningen på alle skolene representert av informantene i dette prosjektet er i tråd med læreplanen.

Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg informantene hva de tenker kan gjøres av tiltak for å heve svømmeundervisningen i skolen. Som det også delvis har kommet frem gjennom tidligere utsagn, er alle informantene enige om at det må mer ressurser inn i svømmeundervisningen. De trekker allikevel frem ulike ressurser som sentrale for å heve kvaliteten på svømmeopplæringen. Harry sier blant annet at skolen må få mer penger:

**Harry:** *Det må jo bevilges mer ressurser da! Det er så enkelt som det, som er kjempevanskelig selvfølgelig. Vi som utdanningsinstitusjon må få mer penger. Vi som står her i skolen vi trenger mer ressurser i svømmehallen, vi står aleine, og sånn som jeg er meg pluss en assistent. Pluss at jeg trenger også mer kunnskap. Men det blir jo ressurser igjen da, skal du bruke skal pengene gå til å videreutvikle meg, eller skal vi heller bruke det til å få ressurser inn i skolene, det er liksom sånn det er.*

Linn på sin side mener elevene bør starte tidligere, og at det bør være mer tid i bassenget:

**Linn:** *Nei, det er det at vi burde begynne tidligere. Som jeg tror er, ja. Også skulle jeg ønske man hadde flere basseng, så man fikk mer tid. ja. Det, ja. Så det å starte tidligere.*

Frank mener det kan gjøres mye ved å utnytte bassenget bedre:

**Frank:** *Bli jo litt det som vi har tenkt på med organisering, og jobbe med større grupper og utnytte bassenget mer. Men det krever jo flere ressurser inn i den økta da.*

Fred påpeker viktigheten av kunnskap og kompetanse hos læreren:

**Fred:** *Skal man ha svømmeopplæring, så må den som er ansvarlig for svømmeopplæring MÅ ha kunnskaper. Få tilbud til videreutdanning. Kjempeviktig.*

Ronny mener det bør flere kompetente lærere inn i svømmeundervisningen:

**Ronny:** *Så langt det er mulig så ville jeg selvfølgelig hatt tilgang på mer tid i vann, men noe som er enklere og som burde være mulig å gjennomføre er jo å være flere lærere med kompetanse på elevene, selv om vi har det lille bassenget og vi har så kort tid, så kunne vi faktisk drevet forskjellige undervisninger på en gang. Så bare en ekstra lærer da, som har den samme kompetansen som meg, hadde hjulpet så utrolig mye.*

Oppsummert er det bevilgning av mer ressurser inn i svømmefeltet som står sentralt for alle informantene. Harry mener skolene bør få mer penger, Ronny og Fred er helt klare på at de som skal bedrive svømmeundervisningen må ha nok kunnskaper og kompetanse, og at dette også er noe som enkelt bør la seg gjøre. Linn mener svømmeundervisningen bør starte tidligere i skolen, mens Frank sier at man kan gjøre mye ved å se på mulighetene som finnes i bruk av bassenget. Uavhengig av hvilke ressurser det er snakk om, er alle informantene uansett enige om at det må finnes nok ressurser og kapital i svømmeundervisningsfeltet, og at det bør bevilges mer ressurser inn for å heve kvaliteten på svømmeundervisningen. For at et

felt skal kunne eksistere, må det finnes ressurser eller kapital som agentene synes det er verdt å kjempe om eller for (Bourdieu, 1992). Kampene i feltet omhandler også alltid en kamp om feltet, og det er denne kampen som kommer til uttrykk når lærere ber om flere ressurser inn i feltet. Denne kampen er aktuell i dag, fordi det nylig har blitt satt ekstra fokus på svømmeopplæring ovenfra, først og fremst gjennom det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.trinn og krav om ferdighetsprøve. Forskningen gjort på læreplanrevisjoner viser som nevnt at maktfelt og ledelse og deres vilje til endring er viktig for at lærere skal kunne endre sin praksis over tid (McLane, 2013). I dette ligger også maktfeltet og ledelsens vilje til å bevilge midler slik at implementeringen kan la seg gjennomføre på en tilfredsstillende måte i praksis.

## 6.0 Oppsummering

I dette avsluttende kapittelet av masteroppgaven skal jeg forsøke å oppsummere sentrale funn som har kommet frem, og videre se om disse kan bidra til å gi noen svar på de spørsmål jeg i det innledende kapittelet stilte meg. Masteroppgaven søker å svare på problemstillingen:

*Hvordan opplever lærere svømmeopplæringen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.årssteget?*

Videre er forskningsspørsmålene som ble utarbeidet som støtte til problemstillingen også av betydning når problemstillingen skal besvares:

- (1) Hva tenker lærere som underviser i svømming om det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn og krav om ferdighetsprøve?
- (2) Hvordan har det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.årssteget endret undervisningsmetodene til lærerne?
- (3) Hvordan opplever lærerne at deres erfaringer, kunnskap og kompetanse spiller inn på den svømmeundervisningen de har i dag?
- (4) Opplever lærerne at målene blir nådd slik de er tenkt i læreplanen?
- (5) Hva opplever lærerne at er de største utfordringene knyttet til det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.trinn?

Opgavens problemstilling dreier seg i stor grad om konsekvenser av læreplanrevisjon for lærere som underviser etter de reviderte kompetansemål for 4.trinn. Funnene som i foregående kapittel ble drøftet omhandler temaer som forskningsspørsmålene tar opp. Videre i dette siste kapittelet vil jeg ta for meg hvert av de fem forskningsspørsmålene og oppsummere mine funn relevant for å besvare disse, før jeg avslutningsvis vil forsøke å gi et oppsummerende svar på oppgavens hovedproblemstilling.

I forhold til spørsmål (1) ovenfor, hva lærerne tenker om det reviderte kompetansemålet og krav om ferdighetsprøve, viser funnene drøftet under punkt 5.5 delte meninger og holdninger. På den ene siden uttrykker informantene at de mener en konkretisering av målene er viktig, bra, og nyttig i forhold til kartlegging og vurdering av



elevene i forhold til svømmedyktighet. På den andre siden reflekterer flere av informantene over at det reviderte målet er tøft, der noen også mener de er altfor tøffe. Utfordringene som informantene trekker frem for å begrunne hvorfor målene kan være i overkant tøffe å nå, er blant annet tiden de har tilgjengelig for å kunne nå målet. Selv om samtlige informanter uttrykker at de har en svømmeundervisning som samsvarer med Oslo kommunes krav om 20 timer svømmeundervisning for 4.trinn, mener flere av informantene at dette ikke er nok. I denne forbindelse kommer det også frem at de fleste av informantene har sin svømmeundervisning konsentrert til 4.trinn, som også trekkes frem som en utfordring med tanke på å nå målet. Om krav til testing er det også delte meninger. Igjen trekkes kartlegging og vurdering av elevene frem som positivt. Flere av informantene har ikke noe i mot at elevene testes i målet, og begrunner dette med at elevene testes på lik linje i andre fag. Motsatt uttrykker flere av informantene at testingen skaper en spesiell situasjon, som ikke hører hjemme i kroppsøvingsfaget. En av informantene uttrykker at han synes testingen går i mot faget, og påpeker sådan et paradoks mellom den ideologiske læreplanen og det reviderte kompetansemålet i forhold til formålet med kroppsøving (Goodlad, 1979). At elementer ved revisjonen av kompetansemål i svømming for noen av informantene oppleves som formålsstridig, er viktige refleksjoner funn å få fram.

Problemstillingens andre (2) spørsmål omhandler hvordan det reviderte kompetansemålet har medført endringer i lærernes undervisningsmetoder. Funnene drøftet under punkt 5.2 og 5.5, viser at ingen av informantene har gjort noen store endringer i sin undervisning etter det reviderte kompetansemålet kom. Mindre endringer, eller fokusområder, som noen av informantene nevner som en konsekvens av reviderte mål er mer fokus på flyting og kapasitetssvømming. At lærere i mindre grad har endret praksis på tross av en læreplanrevisjon samsvarer godt med forskningen gjort på området (Rønbeck & Rønbeck, 2010; Cuban, 1993; Green, 1998). Videre viser funnene at det heller ikke har blitt gjort noen større tiltak av skolen eller ledelsen etter de reviderte kompetansemål, som har hatt innvirkning på lærernes undervisning. Det kommer frem av tiltak gjort etter revidert kompetansemål er at to av informantene har fått en instruktør med seg i undervisningen. Ut over dette kommer det frem av informantenes utsagn at det i dag er ”de samme rutinene og den samme organiseringen”. Disse funnene henger også godt sammen med hva forskningen viser om viktigheten av feltets kapasitet og vilje til endring etter læreplanrevisjoner, for at lærere skal ha mulighet til å endre sin praksis over tid (MacLane, 2013). Noen kamper om

feltet i positiv forstand kommer imidlertid også frem, da to av informantene sier at ledelse, kolleger og foreldre uttrykker en (kanskje økt) interesse for svømmeundervisningen. Dette kan tyde på at konkretiseringen av målene er noe som de også utenfor feltet har fått med seg, engasjerer seg i og vil følge opp. Funn som viser at lærerne ikke har endret sin undervisning etter det reviderte kompetansemålet kom syns jeg på den ene siden er overraskende, samtidig som det på den andre siden egentlig ikke er så overraskende. Den tidligere forskningen har jo pekt på at lærere oftere tilpasser læreplaner etter egen undervisning, i stedet for å tilpasse seg selv til nye læreplanrevisjoner og mål (Arnesen, et al., 2013; Rønbeck & Rønbeck, 2010; Cuban, 1993; Green, 1998). Sånn sett er ikke funnene om at lærerne i dette prosjektet heller ikke har endret eller tilpasset sin undervisning nevneverdig til det reviderte målet, noe som er ”nytt”. Samtidig så mener jeg at de reviderte kompetansemålene representerer en ganske ”dramatisk” endring, og på denne måten er jeg overrasket over at målet ikke har medført større endringer i lærernes undervisning, samt få eller ingen tiltak fra skoleleders side.

I forhold til spørsmål (3), viser funn drøftet under punkt 5.2 og 5.3, omkring hvordan lærere opplever at deres erfaringer, kunnskap og kompetanse spiller inn på den svømmeundervisningen de har, at det også her er delte meninger om i hvilken grad deres tidligere erfaringer spiller inn på deres undervisning i dag. Noen av informantene uttrykker at deres erfaringer har mye å si, i forhold til den tryggheten de har i vannet og hvordan deres erfaringer har utviklet en annen forståelse for elever med ”vannskrekk”. Andre informanter tror ikke deres tidligere erfaringer har så mye å si for deres undervisning i dag, da de opplever svømmeopplæringen fra egen skolegang og lærerutdanning som mangelfull. Her trekker de i stedet frem senere tillært kunnskap og kompetanse, gjennom utdanning, kurs og i samhandling med livreddere eller instruktører, som sentralt. Funnene viser at lærerne i størst grad vektlegger de erfaringer og den kunnskap og kompetanse de mener er relevant for den svømmeundervisningen de bedriver i dag. For noen av informantene er dette erfaringer knyttet til tidligere erfaringer, men for de fleste informanter er de mest verdifulle erfaringer de som har tilkommet senere gjennom erfaringer fra og arbeid med egen praktisert undervisning. Selv om forskningen viser at læreres erfaringer og utdanning er viktige faktorer for hvordan de tolker og arbeider med nye læreplaner, viser funnene fra denne masteroppgaven at lærerne selv ikke vektlegger sine tidligere erfaringer og utdanning i like stor grad (Curtner-Smith, 2006).

Problemstillingens fjerde (4) spørsmål undersøker om lærerne opplever at de reviderte kompetansemålene etter 4.trinn blir nådd slik de er tenkt i læreplanen. Funnene drøftet under punkt 5.5 viser at samtlige informanter mener de selv har en svømmeundervisning som er i tråd med læreplanen. Dette til tross for at ingen av informantene uttrykker at de har gjort store endringer i sin undervisning etter det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn kom. Selv om informantene er trygge på at de selv er i tråd med feltets doxa, viser funn at noen av informantene mener at dette kanskje ikke er tilfellet overalt ellers. Flere av informantene uttrykker at det finnes lærere med mindre svømmekapital, som av den grunn kan være mer usikre i sin undervisning, særlig på lavere årstrinn i skolen. Holdninger om at det også finnes flere eldre lærere i skolen som fortsatt ”gjør slik de alltid har gjort” kommer også frem. På denne måten reflekterer noen av informantene også over det forskningen viser til om læreres manglende evne eller vilje til å tilpasse seg nye læreplaner (Rønbeck & Rønbeck, 2010; Cuban, 1993). At lærerne reflekterer over at egen undervisning er helt i tråd med det som forventes av læreplanen, samtidig som flere tror at dette ikke er tilfellet eller, er et interessant funn.

Det siste spørsmålet (5) under problemstillingen omhandler hva lærerne opplever som de største utfordringene knyttet til undervisningen etter det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn. Funnene fra drøftingen under punkt 5.5 viser at ressurser står frem som det alle informantene mener det bør være mer av hvis kvaliteten i svømmeundervisningen skal heves og de reviderte kompetansemålene skal kunne nås. Funnene viser imidlertid at informantene reflekterer over ulike typer ressurser som betydningsfulle. For en av informantene som allerede har tilgang på mye ressurser, handler utfordringer knyttet til svømmeundervisningen om utnytting av bassenget i undervisningen for å heve kvaliteten. For de fleste andre informantene handler det om ressurser i form av mer tid til svømmeundervisning, mer tid i bassenget, flere lærere per elev og mer kunnskap og kompetanse inn til lærerne som bedriver svømmeundervisningen. Drøftingen av dette siste punktet gjør det mer tydelig at informantene i dette prosjektet ikke ser seg selv eller egne erfaringer, kunnskap og kompetanse som den største utfordringen eller begrensningen i forhold til arbeid med det reviderte kompetansemålet i svømming. I stedet trekkes de rammer de befinner seg innenfor og de ressurser de har tilgjengelig som klare utfordringer og begrensninger for hvordan de kan bedrive sin svømmeundervisning.

Til slutt under dette punktet vil jeg forsøke å gi et oppsummerende svar på hovedproblemstillingen i dette masterprosjektet:

*Hvordan opplever lærere svømmeopplæringen med reviderte kompetansemål i svømming etter 4.årssteget?*

Funnene viser at lærere som har svømmeundervisning etter det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn har både positive og kritiske meninger og holdninger til det reviderte målet. På den ene siden mener informantene at konkretiseringen av målet er bra og viktig, og de trekker frem fordeler som å enklere kunne kartlegge å vurdere elevens svømmedyktighet. På den andre siden mener informantene at målet er vanskelig å nå, med tanke på begrenset tilgang på basseng, tid i bassenget og antall lærere per elev. Viktige kamper i svømmeundervisningsfeltet gjør seg her synlig gjennom ønske om mer kapital i form av ressurser inn i feltet. Videre tyder funn på at det er gjort få tiltak for å heve kvaliteten i svømmeundervisningen fra skoleleders side, og kampen om feltet ser enda ikke ut til å ha tiltatt helt enda. Funnene viser også at lærerne selv ikke har endret sin svømmeundervisning nevneverdig etter de reviderte kompetansemålene kom, samtidig som samtlige informanter mener de har en svømmeopplæring som er i tråd med læreplanen. I informantenes tolkning og gjennomføring av reviderte mål og svømmeundervisning viser funn at lærernes vektlegging av utdanning og erfaringers betydning er varierende. Funnene tyder heller på at det som har mest å si for hvordan lærere opplever arbeidet med det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn, er ressursene tilgjengelig for å kunne jobbe med og nå målet på en tilfredsstillende måte.

## **6.1 Veien videre**

Når denne masteroppgaven nå er i ferd med å ta slutt, vil jeg avslutte med mine tanker om hvordan temaet ”svømmeundervisning i skolen” kan belyses på ulike måter videre.

I denne oppgaven har jeg undersøkt hva lærere selv tenker og mener om det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.trinn og hvordan det påvirker deres undervisning. Videre syns jeg også det kunne vært interessant å bruke observasjon av lærernes svømmeundervisning i kombinasjon med kvalitativt intervju som metode. I dette ligger tanken om at det lærerne oppfatter og tolker ut i fra den læreplanen de skal forholde seg til, og

det de faktisk gjør i praksis, kan være to ulike ting (Goodlad, 1979). Det lærerne forteller viser derfor bare hva de tolker og mener om målet, og ikke hva de faktisk gjør i praksis. Derfor mener jeg forskning med bruk av både intervju og observasjon kunne bidratt til et mer helhetlig bilde av hvordan revisjon av kompetansemål i svømming etter 4.trinn faktisk ser ut for lærere. Samsvarer lærernes tanker, holdninger og meninger om målet, med det de gjør i praksis? I tillegg peker funn i denne oppgaven på at undervisningssituasjonen oppleves som utfordrende for mange av informantene, med tanke på mange elever og få lærere. Derfor ville observasjon av lærernes undervisning også bidratt til mer informasjon omkring hvordan de praktiske utfordringene i arbeidet med det reviderte kompetansemålet ser ut. Hva ser ut til å være praktiske utfordringer? Hvordan ser en typisk undervisningssituasjon ut i svømmeopplæringen? Hvordan arbeider lærerne med elever og med det reviderte målet? Hvordan ser test-situasjoner ut?

Videre mener jeg at inkludering av elevperspektivet i forskning på det reviderte kompetansemålet etter 4.trinn er relevant og viktig for å danne et helhetlig bilde av hvordan revidert kompetansemål i svømming oppleves. Hva tenker elevene? Har de fått med seg det nye målet, og har undervisningen endret seg for de? Hvordan opplever de test-situasjonen?

I tillegg kunne det vært interessant å undersøkt hva som skjer med de elevene som ikke når målet. Har skoleledere og lærere en plan for disse elevene? Legges det inn ekstra tiltak for å sikre at alle elever blir svømmedyktige før de går ut av barneskolen? Hva tenker skoleledere, lærere som underviser i svømmeopplæring og elevene om det reviderte kompetansemålet i svømming etter 4.trinn og måloppnåelse?

Det finnes sikker mange ulike problemstillinger og metoder for å videre kartlegge og undersøke svømmeundervisningen i skolen. Uansett hvilken vei den videre forskningen måtte ta, vil alle kunnskapsbidrag være nyttige i kampen om at flere elever skal bli svømmedyktige og trygge i og rundt vann.

## Litteratur

- Arnesen, T.E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P.E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» *Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet*. Tidsskriftet FoU i praksis, 7(3), 9–32.
- Berg, R., P. (2017). *Bør svømmeundervisning outsources?* En kvalitativ undersøkelse om ekstern arbeidskraft i kroppsøving. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). *Feministisk vitenskapskritikk og feministisk vitenskapsteori*. I: J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok*. (s. 77-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Kultur og kritikk*. Uddevalla: Mediaprint AB.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2002). *Refleksiv sosiologi, mål og midler*. København: Hans Reitzels forlag.

- Chalmers, A. F. (1995). *Hva er videnskap? En indføring i moderne videnskapsteori*. København: Gyldendal.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880 – 1990*. New York. Teachers College Press.
- Curtner-Smith, D., M. (2006). *The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education*. Journal: Sport, Education and Society. Doi: 1357332990040106
- Danielsen, A. (1998). *Kulturell kapital i Norge*. Sosiologisk tidsskrift (s. 75-106).
- Elias, N. (2001). *The society of individuals*. (oversatt av Edmund Jephcott). UK: Oxford, Cambridge. (Originalutgaven utgitt i 1991).
- Engelsrud, G. (2005). The lived body as experience and perspective: Methodological challenges. *Qualitative Research*, 5(3), 267-284.
- Everett, L. E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2004). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Generelle forskningsetiske retningslinjer. (2016). Hentet 10. oktober 2017 fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Gjerustad, C., & Federici, R. A. (2016). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2016*. Hentet 3.mars 2018 fra: <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-skole-norge-varen-2016/>

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Green, K. (1998). *Philosophies, ideologies and the practice of physical education*. *Sport, Education and Society*, 3(2), 125–143.

Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 321-349). Oslo: Gyldendal akademisk.

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, T., J., S., E. (2013). *Endringer i kroppsøvningsfaget 01.08.2012 – implementering og konsekvenser. Lærernes møte med revidert plan*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Hofmann, B & Holm, S. (2013). Vitenskapsteori. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 29-65). Oslo: Gyldendal akademisk.



Holm, S. & Olsen, B. R. (2013). Etikk i menneske- og dyreforsøk. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 90-113). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ipsos MMI. (2003). *Undersøkelse om svømmedyktighet 2003*. Hentet fra:  
<http://svømming.no/nyheter/undersokelser-som-svommedyktighet/>

Jacobsen, E., B., Moser, T., By, I.-Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 1. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Jensen, I. & Lode, S. (2018). *Rapport 01/2018: Svømmeopplæringen i barneskolen*. Oslo kommune: Kommunerevisjonen – integritet og verdiskaping.

Kultur og Kyrkjedepartementet. (2007). *St.meld.nr. 8 (2007-2008)*. Hentet 4.april 2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/>

Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. (1993): *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. (Oversatt av Kvalsvik, N.). Oslo: Det norske samlaget.

Lindbekk, T. (1996). *Samfunnsteori: fra Marx til Giddens*. Trondheim: Tapir forlag.

Loland, S. (2000). *Idrett som akademisk fag: fra grunnlagsproblemer til praktisk politikk*. (Rapport). Karlstad: Karlstad Universitet.

- Loland, S. & McNamee, M. (2016). *Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities*. European Journal of Sport Science.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet.
- Lüders, K., Dalsgaard, J., Knudsen, L. S., Holm, S. G., & Skovgaard, T. (2015). DEL 1: *Forbedring af børns svømmeduelighed – et litteraturstudie af hvilken alder og hvilken stilart der er mest optimal, når børn skal lære at svømme*. Hentet 15.februar 2018 fra: [www.https://issuu.com/fiibl/docs/del-1.-forbedring-af-boerns-svoemmeduelighed](http://www.https://issuu.com/fiibl/docs/del-1.-forbedring-af-boerns-svoemmeduelighed).
- MacLean, J. (2013). *Enabling curriculum change in physical education: the interplay between policy constructors and practitioners*. Journal: Physical Education and Sport Pedadody. Volume 20, 2015. Issue 1. Doi: 10.1080/17408989.2013.798406
- Madsen, Ø. & Irgens, P. (2005) *Slik lærer du å svømme*. Norges Svømmeforbund. Bodoni Forlag.
- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mauss, M. (2006). *Techniques of the body*. I: Economy and Society, 2:1, 70-88, DOI: [10.1080/03085147300000003](https://doi.org/10.1080/03085147300000003)
- Naumann, C. B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Norges Svømmeforbund mfl. (2009) *Undersøkelse om svømmedyktighet blant 5. Klassinger*. Gjennomført av Synovate.

Norges Svømmeforbund mfl. (2013). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. Klasse*. Gjennomført av Ipsos MMI.

Rønbeck, E., A., & Rønbeck, N.-F. (2010). *Kroppsøving etter kunnskapsløftet – læreplanoppfatninger*. Rapport. Alta: Høgskolen i Finnmark.

Synovate. (2009). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant 5.klassinger*. Hentet fra: <http://svømming.no/nyheter/undersokelser-som-svommedyktighet/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.

Undervisningsdepartement (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.

Undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Svømme- og livredningsopplæring: Støttmateriell for lærere og instruktører i grunnskolen*. Hentet 10.april 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/svomme-og-livredningsopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 20.mai 2018 fra:

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 01.mai 2018 fra:

[https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning)

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. (Samfundstænkere). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

# **Vedlegg**

**Vedlegg 1: Intervjuguide**

**Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter**

**Vedlegg 3: Mail utsendt til aktuelle informanter**

**Vedlegg 4: Kopi av mail på godkjenning fra NSD**

**Vedlegg 5: Kopi av mail fra Personvernombudet for forskning**

## Vedlegg 1: Intervjuguide

TEMA	SPØRSMÅL	OPPFØLGINGSSPØRSMÅL
<b>INNLEDNING</b>	Generell informasjon om intervjuet, tidsbruk, bruk av båndopptaker, taushetsplikt, anonymitet, rett til å trekke seg underveis.	Har du noen spørsmål om dette før vi setter i gang?
<b>HABITUS</b> (Arbeidssituasjon, kompetanse, erfaringsbakgrunn, tanker og meninger)	Kan du fortelle litt om hva slags stilling har du i dag og hvor lenge har du hatt denne stillingen?	
	Har KRØ hele veien vært en del av din undervisningshverdag?	Hvordan synes du det er å undervise i KRØ?  Hvordan syns du det er i forhold til andre fag du underviser i?
	Har du siden du startet også hatt undervisning i svømming i KRØ?	Ville du/fikk du velge selv om du skulle undervise i svømmeopplæring?  (Har skolen eventuelt andre alternativer enn at du/KRØ-lærer holder undervisningen?)
	Hvor tok du lærerutdannelsen din? (kapital)	

	<p>Hva slags utdanning har du spesifikt innenfor svømmeopplæring i KRØ? (kapital)</p>	<p>Hvor mye syns du svømming ble vektlagt i din utdanning?</p> <p>Ble undervisningen holdt i basseng? Og hvor mange timer vil du anslå at ble brukt i basseng?</p> <p>Husker du om instruktørene som holdt undervisningen for dere var ansatt ved skolen eller leid inn?</p> <p>Lærte du noe nytt i svømming?</p> <p>Hvordan syns du din utdanningsinstitusjon vektla svømming ift. andre fag?</p>
	<p>Har du deltatt på etterutdanningskurs eller lignende i svømming? (kapital)</p>	<p>Hva syns du var det største utbyttet for deg? Var det viktig for deg?</p> <p>Ville du gjort det (evt. igjen) om det var mulig?</p> <p>Hva ville du eventuelt ønsket mer kunnskap eller kompetanse om?</p>
	<p>Hva slags erfaringer har du selv med vann/svømming?</p>	<p>Er du fra et sted ved vann eller hav? Badet du mye selv som barn?</p> <p>Husker du hvordan du selv lærte å svømme?</p> <p>Tror/syns du skolesvømming hadde stor betydning for deg da du gikk på grunnskolen? Hvordan da?</p> <p>Tror du dine egne erfaringer og kunnskaper med og i vann påvirker din undervisning?</p>

	Hvordan syns du det er å undervise i svømmeopplæring?	Syns du det er gøy?  Hva føler du deg mest/minst komfortabel med i din svømmeundervisning?
<b>FELT</b> (KRØ, svømmeundervisningens posisjon)	Hva slags rolle mener du KRØ har i skolehverdagen på din arbeidsplass?	Er KRØ et viktig fag for skolen? de ansatte? For elevene?
	Hvordan oppfatter du svømmeundervisningens plass i KRØ er generelt?	Er det viktig for skolen? andre lærere? Er det viktig for elevene? Er det viktig for foreldre?  Hvordan er svømmingen lagt til rette hos dere? Prioriteres det? Antall timer/ressurser, osv.  Føler du deg noen gang motarbeidet på noe vis? (av kolleger eller foreldre som synes det blir for mye fokus på svømming feks?)
	Hva synes du om de nye kompetansemålene i svømming?	Kjenner du til de?  Hva syns du om endringene i det reviderte kompetansemålet i svømming?
	Har du holdt undervisning etter både de gamle og de nye kompetansemålene i svømming?	Hvordan har endringene påvirket din undervisning?  Hvilke erfaringer har du gjort deg omkring det reviderte kompetansemålet så langt?



	<p>Hva tenker du om at det er et rent prestasjonsmål? (Doxa)</p>	<p>Hvordan ser du målet i forhold til andre mål i KRØ og annen undervisning du har i KRØ?</p>
	<p>Hva synes du om utdanningsdirektoratets nye innføringer om krav til testing i svømmeopplæringen? (Doxa)</p>	<p>Forandrer denne testingen måten du underviser på?</p> <p>Hvordan syns du testingen bør foregå i praksis? Syns du det er lett/vanskelig å få gjennomført?</p> <p>Hva tenker du om testing av dette kompetansemålet sett opp mot andre kompetansemål i kroppsøving?</p> <p>Har du andre erfaringer med det nye målet du vil fortelle om?</p>
	<p>Syns du svømmeundervisningen hører hjemme i skolen/eller i KRØ?</p> <p>Hvordan syns du svømming burde vektlegges i forhold til andre deler av KRØ-undervisningen i utdanningsinstitusjonene?</p>	<p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvis ikke; Hvor ellers?</p>

<b>KAPITAL</b> (Ressurser)	Kan du beskrive svømmeundervisningen på din skole?  Hvor mange timer, organisering, klassetrinn?	Hvor mange timer svømmeundervisning har de ulike trinnene?  Hvordan organiserer dere svømmeundervisningen?  Hva fokuserer undervisningen på?  Har dere svømming etter 4.årstrinn?
	Etter reviderte mål, har det blitt gjort noen tiltak for å endre eller heve kompetansen i svømming på din arbeidsplass?	Har det blitt gjort endringer med tanke på prioriteringer på skolen?  Har du fått tilbud om kurs?  Har skolen vurdert å ”outsource”?
	Hva syns du er de største utfordringene med svømmeundervisning i praksis?	Hvordan vil du beskrive ressursene satt av til svømmeundervisningen? Sted, tid, utstyr?
	Er du fornøyd med din svømmeundervisning slik den er i dag? (kan gå under habitus)	Hvorfor/hvorfor ikke?
<b>DOXA</b> (Forståelsesnivåer av læreplanen; den skrevne, den oppfattede, den operasjonaliserte, den praktiske)	Tror du svømmeundervisningen blir gjennomført slik den er tenkt i læreplanen?	På generelt grunnlag?  Hva med din egen undervisning?

	Har du noen gang tenkt på noen forslag til endringer i svømmeundervisningen som kunne vært gjort i skolen?	På et overordnet plan? På din arbeidsplass?
<b>AVSLUTNING</b>	Da har jeg vært igjennom alle mine spørsmål. Har du noe du vil legge til eller si før vi avslutter?	Tusen takk for praten!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

### INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER

Martine Harjo

Mastergradsstudent

Norges idrettshøgskole

Oslo

Informasjonsskriv til deltagere

#### **Ønsker du å delta som informant i et mastergradsprosjekt?**

Jeg arbeider med et mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole med tema ”*Svømming i kroppsøving*”. I forbindelse med revidert kompetansemål i svømming etter 4.årssteget som kom høsten 2015, er det stilt høyere krav både til elever og lærere i forhold til å prestere for å nå det nye målet. Det foreligger lite informasjon omkring hvorvidt revidert kompetansemål ”fungerer”, og hvordan det oppleves av lærere som underviser spesielt. Målet med dette forskningsprosjektet er overordnet å finne ut hvordan de lærerne som driver denne opplæringen opplever sin undervisning med tanke på revidert kompetansemål. Videre er det interessant å finne ut om de aktuelle lærerne opplever sin egen kompetanse innenfor dette feltet som tilstrekkelig, og om de opplever støtte fra kolleger, skoleleder og kommune i arbeidet med nytt kompetansemål og å få flere elever svømmedyktige innen 4.årssteget.

Du er en av de lærerne jeg kunne tenke meg å gjøre et kvalitativt intervju med. Jeg vil hovedsakelig spørre deg om dine opplevelser og erfaringer omkring svømmeundervisning etter revidert kompetansemål. Intervjuet vil ha en varighet på omtrent en time, og dine utsagn vil danne grunnlag for en kvalitativ analyse. Med ditt samtykke vil samtalen bli tatt opp på lydbånd. All informasjon vil behandles konfidensielt i prosjektperioden og makuleres ved prosjektslutt våren 2018. I den ferdige avhandlingen vil alle data og sitater anonymiseres slik at det ikke blir mulig å identifisere deg.

Jeg ønsker også å benytte meg av observasjon i prosjektet. Dette vil hovedsakelig gå ut på at jeg observerer svømmeundervisningen i sin helhet. Jeg vil ikke filme undervisningen. Jeg ønsker hovedsakelig å observere deg som lærer i din undervisning av elevene i svømming. Dette tror og mener jeg kan bidra til et mer helhetlig bilde av lærerens undervisning i svømming, i tillegg til informasjonen som fremkommer av intervjuene.

Deltakelsen er frivillig og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data og sitater fra deg bli slettet.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg per e-post ([martine.harjo@outlook.com](mailto:martine.harjo@outlook.com)) eller per telefon (92286049).

Du kan også kontakte min veileder Jørgen Weidemann Eriksen per mail ([j.w.eriksen@nih.no](mailto:j.w.eriksen@nih.no)).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Martine Harjo

Mastergradsstudent, NIH

## Vedlegg 3: Mail utsendt til aktuelle informanter

Hei!

Mitt navn er Martine Harjo og jeg er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole. Jeg kontakter deg i forbindelse med mitt masterprosjekt som gjennomføres ved seksjon for Kroppsøving og pedagogikk ved NIH skoleåret 2017/18. Målet med denne mailen er å finne ut av om du/dere kunne vært interessert i å delta på dette spennende prosjektet.

Tema for masteroppgaven er "Svømming i kroppsøving", med spesielt fokus på lærerperspektivet. Jeg er særlig interessert i å undersøke hvordan lærere som underviser i svømming erfarer revidert kompetansemål i svømming etter 4.årstrinn (gjeldende f.o.m. høsten 2015). Jeg er veldig interessert i å snakke med lærere/kroppsøvingslærere som selv gjennomfører svømmeundervisning for elever mellom 1.-4. års trinn i henhold til dette kompetansemålet. Lærere som eventuelt kunne tenke seg å delta vil selvfølgelig være anonyme, på lik linje med skolen de arbeider på.

Jeg håper tema høres interessant ut, og at dere vil vurdere å delta. Jeg har i den forbindelse avslutningsvis et par spørsmål som jeg håper du kan svare meg på.

- (1) Gjennomføres svømmeundervisningen ved din skole mellom 1.-4 års trinn av egne lærere/kroppsøvingslærere?
- (2) Gjennomføres deler av denne svømmeundervisningen i løpet av høsten 2017?

Om det er noen spørsmål eller uklarheter kan jeg kontaktes på tlf. 92286049 eller mail:

[martine.harjo@outlook.com](mailto:martine.harjo@outlook.com)

Min veileder for masterprosjektet er Jørgen Weidemann Eriksen og kan nås på mail:

[j.w.eriksen@nih.no](mailto:j.w.eriksen@nih.no)

På forhånd takk for svar!

Med vennlig hilsen Martine Harjo

Masterstudent ved seksjon for Kroppsøving og pedagogikk

Norges Idrettshøgskole

## Vedlegg 4: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Jørgen Weidemann Eriksen  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO



Vår dato: 18.08.2017

Vår ref: 55149 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.07.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

55149

Hvordan opplever lærere som underviser i svømming i kroppsøving sin svømmeundervisning etter revidert kompetansemål etter 4. årssteget?

Behandlingsansvarlig

Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Jørgen Weidemann Eriksen



Student

Martine Harjo

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Martine Harjo, [martine.harjo@outlook.com](mailto:martine.harjo@outlook.com)

# Vedlegg 5: Svar fra Personvernombudet for forskning

## Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 55149

### FORMÅL

Foreløpig problemstilling er: "På hvilken måte erfarer lærere som underviser i svømming i kroppsøving i grunnskolen sin svømmeopplæring/undervisning etter revidert kompetansemål i svømming etter 4.årssteget?"

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres:

- Prosjektslutt bør oppgis mer presist enn "våren 2018". Vi foreslår at dette endres til "juni 2018".
- Vi gjør oppmerksom på at NSD har skiftet navn til "NSD – Norsk senter for forskningsdata AS".

### OBSERVASJON

Det oppgis at det vil utføres observasjon av svømmeundervisning, og at det i denne sammenheng vil fokuseres på læreren. Det vil ikke gjøres lyd- eller videoopptak. Personvernombudet forutsetter derfor at det ikke innhentes personopplysninger om elever. Elever og deres foreldre/foresatte bør likevel få informasjon om at det skal gjennomføres observasjon under undervisning. Det bør dessuten avklares på forhånd med skolens ledelse.

## SENSITIVE OPPLYSNINGER

Personvernombudet tar høyde for at det vil behandles sensitive personopplysninger relatert til helseforhold. Begrepet helseforhold skal forstås i en vid forstand, som blant annet kan omfatte spørsmål om mellommenneskelige forhold på arbeidsplassen, jobbkrav, arbeidsorganisasjon, jobbinnhold, ledelse og respondentens forhold til jobben. Det bør utøves særlig forsiktighet ved behandling av sensitive personopplysninger, både når det gjelder etiske problemstillinger, innhenting av data og informasjonssikkerhet underveis.

## DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat datamaskin og/eller mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

## PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 15.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak