



# SVØMNING I DEN DANSKE FOLKESKOLE

Thomas Skovgaard, Kurt Lüders, Jesper von Seelen, Mette Munk Jensen,  
Bjarne Ibsen, Casper Due Nielsen & Tobias Marling

2012:9



# Svømning i den danske folkeskole

Thomas Skovgaard, Kurt Lüders,  
Jesper von Seelen, Mette Munk Jensen,  
Bjarne Ibsen, Casper Due Nielsen  
& Tobias Marling

## **Svømning i den danske folkeskole**

Thomas Skovgaard, Kurt Lüders, Jesper von Seelen, Mette Munk Jensen,  
Bjarne Ibsen, Casper Due Nielsen & Tobias Marling  
Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet

Rapporten er udarbejdet på baggrund af et samarbejde med Danmarks  
Idræts-Forbund og Dansk Svømmeunion.

Udgivet 2012

ISBN 978-87-92646-43-9

Serie: Movements, 2012:9

Serieudgiver: Institut for Idræt og Biomekanik

Forsidefoto: Scanpix

Forsidelayout: UniSats

Opsætning: Grafisk Produktion Odense

Tryk: Print & Sign, Odense

## Indholdsfortegnelse

Forord .....	5
Indledning .....	7
Undersøgelsens formål og rapportens indhold.....	8
Delundersøgelse I: Kortlægningsstudie .....	10
Design.....	10
Indsamling af e-mail og mulighed for besvarelse .....	10
Afslutning af undersøgelsen .....	11
Besvarelsesprocent og repræsentativitet.....	11
Resultater.....	13
Sammenfatning .....	18
Delundersøgelse II: Komparativ studie af svømmeundervisningens kvalitet og effektivitet .....	20
Kvalitet og effektivitet i folkeskolens svømmeundervisning .....	20
Kvalitet i svømmeundervisningen .....	20
Effektivitet i svømmeundervisningen .....	21
Undersøgelsens metode .....	21
Undersøgelsens målgrupper .....	23
Datagenereringsmaterialer .....	23
Underviserperspektivet .....	23
Elevperspektivet .....	25
Procedure for datagenerering .....	26
Underviserne .....	26
Eleverne.....	27
Beskrivelse af analyseprocedure .....	27
Første Trin: Single-case analyser .....	28
Kommune I.....	28
Kommune II .....	30
Kommune III.....	33
Andet trin: Cross-caseanalyse.....	36
Rammerne og underviserens baggrund .....	37
Elevforudsætninger .....	37
Mål .....	38
Indhold.....	38

Didaktiske overvejelser og formidling i praksis.....	39
Evaluering .....	39
Kvalitet og effektivitet.....	40
Learning Rating Scale (LRS).....	42
Lærernes og trænerens holdning til om svømmeklubber kan overtage folkeskolens svømmeundervisning.....	43
Sammenfatning .....	44
Perspektivering.....	45
Fokuspunkter.....	46
Delundersøgelse III: Skolesvømningens organisering.....	47
Teoretisk udgangspunkt: Leavitts organisationsmodel .....	48
De fem faktorer .....	49
Undersøgelsens design og metode.....	51
Undersøgelsens strategi .....	51
Undersøgelsen metoder .....	51
Tre modeller .....	53
Temaer for svømmeundervisningen i den danske folkeskole.....	57
Organisatorisk forankring .....	57
Samarbejde og partnerskaber .....	58
Tværsektorielt samarbejde mellem kommunale enheder .....	61
Kompetenceudvikling .....	62
Omkostningsanalyse .....	62
Løn .....	63
Transport .....	65
Faciliteter.....	66
Remedier/Materialer.....	66
Sammenfatning .....	66
Overordnede temaer – af særlig betydning for skolesvømningens organisering ....	67
Fokuspunkter.....	68
Referencer .....	70
Bilag .....	72
Delundersøgelse I .....	72
Delundersøgelse II.....	76
Delundersøgelse III .....	136

## Forord

I 2011-2012 har *Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet* gennemført en flerstrengt undersøgelse af svømmeundervisningen i den danske folkeskole. Den overordnede ambition har været at bidrage med solid viden, der kan være med til at understøtte beslutninger om skolesvømmeundervisningens fortsatte udvikling.

Undersøgelsen har haft tre hovedformål

- At kortlægge svømmeundervisningens vilkår i den danske folkeskole.
- At sammenligne svømmeundervisningen i den danske folkeskole – forestået af klubtrænere henholdsvis folkeskolelærere med svømmelæreruddannelse.
- At undersøge organisatoriske aspekter af forskellige måder at tilrettelægge og udvikle svømmeundervisningen.

På de følgende sider kan der læses mere om undersøgelsens design, resultater og konklusioner.

Vi vil gerne sige mange tak for al den hjælp og imødekommenhed, vi har nydt godt af i forbindelse med interviews, besøg og observationsstudier i en række kommuner og svømmeklubber, på skoler og i udvalgte skoleklasser.

Derud over skal der lyde en stor tak til Danmarks Idræts-Forbund og Dansk Svømmeunion for dels at have finansieret undersøgelsen og dels bakket op om hele undersøgelsesprocessen.





## Indledning

Svømning i skolen har afgørende betydning for danskernes svømmeduelighed. Noget tyder imidlertid på, at der de seneste år er sket forandringer i betingelserne for folkeskolens svømmeundervisning i en række af landets kommuner. Den udvikling kan få markante konsekvenser for danske børn og unges svømmefærdigheder i et land omgivet af vand på alle sider og med mange søer og vandløb, der inviterer til udøvelse af en række vandaktiviteter som badning, svømning, kano- og kajaksejls. Lægges hertil de mange svømmehaller, friluftsbade, private pools og diverse badelande, er Danmark rig på muligheder for svømme- og vandaktiviteter. Samtidig er det sådan, at omkring 20 % af danske børn og unge ikke klarer at svømme de 200 meter, der er den nordiske definition på at kunne svømme. Det er bestemt ikke befordrende for badesikkerheden (Lüders, 2009; Thielst, 2010; Madsen, 2011; Hornbek m.fl., 2009).

Hidtil har der ikke været mange bud på, hvordan det på nye måder sikres, at børn og unge tilegner sig nødvendige færdigheder i svømning og vand. I sidste del af 2011 gav landets undervisningsminister ydermere udtryk for, at folkeskolen ikke *'har til opgave at lære børnene at svømme'* og henviste til, at det måtte være forældrenes ansvar at lære børnene at gebærde sig på, i og ved vand (Hornung, 2011). I samme artikel gjorde ledende medarbejdere i Kommunernes Landsforening det gældende, at kommunerne ikke bryder loven *'ved ikke at tage skolebørnene med i en svømmehal'*. Ministerens udmeldinger kommer i en periode, hvor flere kommuner har valgt at stoppe den undervisning, der ellers i mange år har sikret, at alle børn fik mulighed for at opbygge svømmefærdigheder og kendskab til aktiviteter i vand. I en kommune begrundes de nye tider med, at *'Vi har ikke ansvar for hvert enkelt menneske og derfor heller ikke for deres svømmekompetencer.... Vi mener, vi kan bruge pengene bedre.... Det er på grund af økonomien....'* (jf. 24 timer, den 25. september 2011).

Alle kommuner er forpligtiget til at tilbyde svømmeundervisning i forbindelse med idrætsundervisningen, men med de præsenterede mål i Undervisningsministeriets *Fælles mål 2009 - IDRÆT* er der vide rammer for, hvordan indholdet i undervisningen tager sig ud. De vide rammer gør, at tilbuddet til folkeskoleelever varierer markant – fra undervisning i klasselokaler til undervisning i internationalt dimensionerede svømmebassiner.

Det er derfor påtrængende dels at undersøge, hvordan der undervises i svømning i folkeskolen, dels at undersøge andre måder at gennemføre svømmeundervisningen på end den mest typiske, hvor skolelærere med en svømmelærereksamen står for undervisningen.

På den baggrund fremlægges her den første samlede undersøgelse af skolesvømningen siden kommunalreformen i 2007.

## Undersøgelsens formål og rapportens indhold

Det overordnede undersøgelsesformål er at kortlægge svømmeundervisningens vilkår i den danske folkeskole, herunder at undersøge de kvaliteter og effekter, der er forbundet med svømmeundervisningens organisering, gennemførelse og evaluering, når undervisningen varetages af enten trænere ansat i en svømmeklub eller lærere med svømmelæreruddannelse.

Det er således undersøgelsens hensigt at bidrage med viden, der kan kvalificere fremtidige beslutninger på skolesvømningens område samt bidrage til, at skolesvømmeundervisningen kvalitet sikres i fremtiden.

Undersøgelsens formål og afrapportering er tredelt.

I første del af undersøgelsen kortlægges svømmeundervisningen i folkeskolen. Der ses nærmere på, hvor mange kommuner der giver skoleeleverne svømmeundervisning i vand, og hvem der står for undervisningen. *Del I bygger på dataindsamling i landets kommuner* (svar afgivet fra 87 ud 98 kommuner, jf. tabel 1 samt s. 6-7).

Den anden del af undersøgelsen omfatter en komparativ undersøgelse af svømmeundervisningens kvalitet og effektivitet i den danske folkeskole – forestået af klubtrænere henholdsvis folkeskolelærere med en svømmelæreruddannelse. *Del II bygger på dataindsamling i tre udvalgte kommuner*.

Tredje del af den samlede undersøgelse vedrører organisatoriske aspekter af forskellige måder at tilrettelægge og udvikle svømmeundervisningen på. *Del III bygger på dataindsamling i fire udvalgte kommuner* (de samme som i del II samt én supplerende).

**Tabel 1: Antal indbefattede kommuner og primære metodiske tilgange**

Delundersøgelse	Antal kommuner	Metode
I	98*	Spørgeskema
II	3	Interview og Observation
III	4	Interview og Dokumentanalyse

\*Svar afgivet fra 87 kommuner (jf. s. 10-11)

De tre delundersøgelser betjener sig af en række metodisk-teoretiske tilgange, analysestrategier og datakilder (jf. tabel 1, ovenfor). Disse beskrives nærmere i forbindelse med rapportafsnit vedrørende undersøgelsesdel I-III. Tabeller og figurer er nummeret pr. delundersøgelse.

Undersøgelsens tre dele indeholder selvstændige sammenfatninger samt afsnit vedrørende specifikke fokuspunkter.

Nogle af de centrale fund og fokuspunkter er som følger:

- Det store flertal af landets kommuner tilbyder børn og unge svømmeundervisning i vand. Kun et mindre antal kommuner overvejer at spare svømmeundervisningen væk i de kommende år. Dette positive fund udelukker dog ikke, at en større mængde af skoler og hele kommuner vil gennemføre besparelser i relation til skolesvømningen.
- Kvaliteten af svømmeundervisningen er primært en funktion af underviserens personlige og faglige kompetencer. Det er mindre afgørende, hvorvidt vedkommendes baggrund er som læreruddannet svømmelærer eller svømmeklubtræner.
- Der er ikke systematiske forskelle i effekten af træneres og læreres undervisning.
- De observerede lærere og klubtrænere er alle kompetente i forhold til at forestå svømmeundervisning i folkeskolen.
- I særdeleshed udgifter til løn og transport har betydning for skolesvømningens omkostningsside. De identificerede organiseringer af skolesvømmeområdet stiller sig i så henseender forskelligt.
- Skolesvømning udgør et område under udvikling – i nogle tilfælde i ret så markant grad. Forventningen er derfor, at det fulde potentiale for fx tværgående samarbejder og partnerskabsopbygning mellem frivillige og offentlige organisationer endnu ikke er realiseret.
- Uafhængig af skolesvømningens organiseringsmodel er der behov for kontinuerlig videreudvikling af undervisere og involverede administratorer med henblik på at skabe tidssvarende svømmeundervisning under sikre rammer, god supervision og effektiv styring.

## Delundersøgelse I: Kortlægningsstudie

Til undersøgelsen af rammerne for svømmeundervisningen er det valgt at benytte et elektronisk spørgeskema. Spørgeskemametoden er anvendt, da det udgør en solid måde at generere større mængder af data, uden brug af omfattende ressourcer. Ulemperne ved brugen af spørgeskema kan være, at svarprocenten ikke er tilstrækkelig høj til at opnå pålidelige resultater, eller at resultaterne ikke er repræsentative for den undersøgte målgruppe. I denne undersøgelse er den type forhold søgt håndteret ved at kontakte alle kommuner telefonisk inden udsendelse af spørgemateriale.

### Design

Undersøgelsens formål vedrørende kortlægning af rammerne for svømmeundervisningen medførte nogle metodiske valg i den indledende fase. For det første blev det besluttet, at alle landets kommuner skulle have mulighed for at deltage i undersøgelsen. Dette for at få et så nuanceret billede af rammerne for svømmeundervisningen som muligt. For det andet blev det besluttet at benytte et elektronisk spørgeskema gennem det internetbaserede SurveyXact. Elektroniske spørgeskemaer er en relativ billig og hurtig måde at indsamle data på. Det blev vurderet, at internetbasing ikke ville have større betydning for besvarelsesprocenten, da respondenterne hovedsagligt var kommunale medarbejdere, der alle havde mulighed for at tilgå internettet via deres arbejdsplads.

Spørgsmål og formuleringer i det udsendte materiale er udformet af de undersøgelsesansvarlige. Spørgeskemaet er indtastet i det internetbaserede SurveyXact (det anvendte spørgeskema er vedlagt som bilag). Der blev endvidere foretaget det metodiske valg at lade alle spørgsmål på nær det indledende være åbne for besvarelse. Det betød, at respondenterne havde mulighed for at springe spørgsmål over, hvis de ikke kunne eller ville svare på et specifikt spørgsmål. Det har medført, at hvert enkelt spørgsmål ikke er blevet besvaret af det samme antal kommuner. Overordnet har antallet og indholdet af besvarelserne været tilfredsstillende.

### Indsamling af e-mail og mulighed for besvarelse

Internetbasingen medførte, at indsamling af respondenternes e-mailadresser var nødvendig for at gennemføre undersøgelsen. Da respondenterne forventedes at være ansat i den kommunale administration, blev der taget telefonisk kontakt til alle landets 98 kommuner. Herved kunne der findes frem til medarbejdere, der var i besiddelse af relevant og nødvendig viden for så vidt angik pågældende kommune. Hvis det blev tilkendegivet, at den kommunale kontaktperson havde interesse i at deltage i undersøgelsen, blev denne givet mulighed for at deltage via et link tilsendt deres e-mail eller direkte pr. telefon. Ge-

nerelt var der stor interesse i at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Flertallet af respondenterne valgte at få tilsendt en mail med link til spørgeskemaet.

Hos 15 af de kontaktede kommuner viste det sig ikke muligt at svare på spørgeskemaet. I disse kommuner var den nærmere håndtering af svømmeområdet lagt ud til skolerne i kommunen. Derfor kunne den kommunale kontaktperson ikke besvare de enkelte spørgsmål i spørgeskemaet. En måde til alligevel at få inddraget disse kommuner i undersøgelsen kunne være at spørge alle skoler i de 15 kommuner. Dette blev af metodemæssige årsager fravalgt, da en inddragelse af skolerne ville betyde, at svarene ikke kunne sammenlignes med de resterende kommuner, hvor skolerne ikke er spurgt enkeltvis. Det blev bestemt, at de 15 kommuner indgik i den samlede svarprocent, men ingen af kommunerne har bidraget med data til undersøgelsens resultater.

## Afslutning af undersøgelsen

For at øge svarprocenten, og derved skabe et så repræsentativt grundlag som muligt, blev der udsendt to rykkere til de kommuner, som valgte at få tilsendt en e-mail med link til spørgeskemaet. Den første rykker blev udsendt tre uger efter, at kommunerne var blevet kontaktet, mens den anden rykker udsendtes to uger efter den første. Muligheden for besvarelse af spørgeskemaet blev lukket en uge efter anden rykker. Vurderingen var, at en længere svarfrist ikke ville give væsentligt flere besvarelser.

Efter afslutning af undersøgelsen blev data analyseret dels via SurveyXact, dels i statistikprogrammet SPSS.

## Besvarelsesprocent og repræsentativitet

Ud af landets 98 kommuner har i alt 87 afgivet svar til undersøgelsen. 72 kommuner har besvaret spørgeskemaet, mens 15 kommuner, som nævnt, tilkendegav, at de benyttede en decentral model. 11 kommuner har ikke besvaret spørgeskemaet eller har indleveret en manglende besvarelse af andre grunde (sygdom, ferie o.a.) (jf. tabel 1). Sammenlagt har undersøgelsen opnået en svarprocent på 89 % (besvarelser af skema og tilkendegivelse af decentral model lagt sammen), hvilket må siges at være meget tilfredsstillende.

**Tabel 1: Oversigt over svarprocenter for spørgeskemaundersøgelsen**

	Respondenter	Procent
Besvaret spørgeskemaet	72	73,5 %
Ikke svaret på grund af decentral model	15	15,3 %
Har undladt at svare på spørgeskemaet	11	11,2 %
I alt	98	100 %

I nedenstående tabel 2 ses der nærmere på repræsentativiteten af undersøgelsen opdelt efter svarprocenterne fordelt på regionerne. Denne opgørelse er foretaget for at se, om kommunerne i de enkelte regioner skulle være overrepræsenteret i forhold til andre og dermed ikke give et retvisende billede af alle landets kommuner

Tabellen viser, at alle kommuner har en besvarelsesprocent, der tilnærmelsesvis ligner den for hele landet (88,8 %). Region Nordjylland har den laveste besvarelsesprocent, hvor 81,8 % har svaret, mens den højeste findes i Region Sjælland, hvor 94,1 % har svaret. Disse tal er dog præget af, at antallet af kommuner i nogle regioner ikke er så højt. Det gør, at én besvarelse mere eller mindre markant påvirker procenttallet.

**Tabel 2: Svarprocenter fordelt på regioner**

	Andel af samlet undersøgelse	Andel i regionen
Region Hovedstaden	29,9 %	89,7 %
Region Sjælland	18,4 %	94,1 %
Region Syddanmark	21,9 %	86,4 %
Region Midtjylland	19,5 %	89,5 %
Region Nordjylland	10,3 %	81,8 %
I alt	100 %	-----

## Resultater

I dette afsnit præsenteres udvalgte resultater fra spørgeskemaet. Overskriften til hver enkelt tabel svarer til spørgsmålet, som det fremstår i spørgeskemaet. Hensigten med de supplerende kommentarer er ikke at komme med dybdegående analyser, men derimod at give en ligefrem redegørelse for de resultater, der er afgivet i forbindelse med besvarelsen af spørgeskemaet. Da alle spørgsmål, på nær det første, ikke var pålagt restriktioner om besvarelse, havde respondenterne mulighed for at 'springe' et spørgsmål over, hvis de ikke kunne eller ville svare på et eller flere spørgsmål. De respondenter, der svarede 'Nej' til det første spørgsmål (Tilbyder kommunen alle folkeskolelever svømmeundervisning i vand?) blev ikke præsenteret for de resterende spørgsmål, som ligger til grund for de følgende tabeller. De respondenter (i alt 66), der blev præsenteret for spørgeskemaet, men valgte ikke at besvare et givent spørgsmål, er medtaget i tabellerne og figurerer som 'Ikke besvaret'. Til tabel 7 skal desuden nævnes, at spørgsmålet kun blev præsenteret for de respondenter, som havde svaret, at skolen eller kommunen havde én eller flere svømmelærere til at varetage svømmeundervisningen for henholdsvis skolens eller kommunens elever (se spørgsmål 3 i bilagsmateriale for delundersøgelse I).

**Tabel 3: Tilbyder kommunen alle folkeskoleelever svømmeundervisning i vand?**

	Respondenter	Procent
Ja	63	87,5 %
Nej*	6	8,3 %
Andet (f.eks. at nogle elever modtager undervisning og andre ikke gør)	3	4,2 %
I alt	72	100 %

\* De kommuner der svarede nej, blev givet mulighed for at uddybe deres svar:

"Fordi vi ikke har en svømmehal i kommunen, og fordi det er for dyrt i transport og arbejds løn til lærerne at køre eleverne til en svømmehal i en anden kommune. De andre kommuner anvender i øvrigt selv deres svømmehal i undervisningstiden til deres egne elever."; "Skolerne har valgt ikke at prioritere svømmeundervisningen."; "Man har valgt at spare svømmeundervisningen væk"; "Der er ikke svømmehal i [...] By og [...] By."

Kommunerne og de enkelte skolebestyrelser har i vid udstrækning selv mulighed for at tilrettelægge undervisningen, så længe del- og slutmål i *Fælles mål 2009 - IDRÆT* overholdes. Af disse mål fremgår det, at eleverne efter 5. klasse skal '*kende til bjærgning og livredning*' samt '*kende metoder til at sikre sig selv i vand.*' (Undervisningsministeriet, 2009). Det fremgår ikke, at eleverne har pligt til at modtage undervisning i vand.

Tabel 3 viser, at omkring ni ud af ti kommuner, der har besvaret spørgeskemaet, tilbyder alle folkeskoleelever svømmeundervisning i vand. De kommuner, som ikke tilbyder svømmeundervisning i vand, angiver som begrundelse, at kommunen ikke har en svømmehal eller, at skolerne selv har fravalgt denne mulighed.

**Tabel 4: På hvilke(t) klassetrin modtager kommunens elever svømmeundervisning?**

	Respondenter	Procent
Børnehaveklasse	0	0,0 %
1. klasse	1	1,5 %
2. klasse	2	3,0 %
3. klasse	19	28,8 %
4. klasse	60	90,0 %
5. klasse	43	65,2 %
6. klasse	9	13,6 %
7. klasse	3	4,5 %
8. klasse	1	1,5 %
9. klasse	1	1,5 %
10. klasse	3	4,5 %
Ikke besvaret	1	1,5 %
I alt	66	-----

Af tabel 4 fremgår det, at langt størstedelen af de danske folkeskoleelever modtager svømmeundervisning i 4.-5. klasse. Disse tal stemmer godt overens med, at en del trinmål for svømmeundervisningen ligger på 5. klasse. I spørgeskemaet var der givet mulighed for at afkrydse flere klassetrin, hvilket forklarer, at den samlede procentsats (for klassetrinene) giver mere end 100 %.

**Tabel 5: Hvornår på året afvikles svømmeundervisningen?**

	Respondenter	Procent
Januar-Marts	62	93,9 %
April-Juni	57	86,4 %
August-September	59	89,4 %
Oktober-December	62	93,9 %
Ikke besvaret	3	4,5 %
I alt	66	-----

Af tabel 5 ses det, at svømmeundervisningen er fordelt over hele året, dog med lidt mere vægt på vinterperioden. Det skyldes formodentlig, at undervisningsperioden, for de enkelte klasser på skolen, varierer fra klasse til klasse. Det medfører, at undervisningen fordeler sig over hele året. Ligesom ved tabel 4 var der givet mulighed for at afkrydse flere svarmuligheder, og derfor overstiger de samlede procenttal 100 %.



**Tabel 6: Hvem står for svømmeundervisningen?**

	Respondenter	Procent
Den pågældende klasses idrætslærer	9	13,6 %
Hver skole har én eller flere svømmelærere, der står for svømmeundervisningen af alle skolens elever	52	78,8 %
Kommunen har ansat én eller flere svømmelærere, der står for svømmeundervisningen af alle kommunens elever	18	27,3 %
Ikke besvaret	3	4,5 %
I alt	66	-----

Tabel 6 viser, hvordan de enkelte kommuner organiserer svømmeundervisningen. I dette spørgsmål var der også mulighed for at afgive flere svar, hvilket medfører, at de angivne procenter sammenlagt giver mere end 100 %.

Tabellen viser, at de fleste kommuner har én eller flere svømmelærere, som forestår svømmeundervisningen for den enkelte skole. Ca. tre ud af ti kommuner har centralt ansatte svømmelærere (for det meste i svømmehallen), som står for undervisningen af alle kommunens elever. Det er i mindre grad klassens egne idrætslærere, som forestår undervisningen. I enkelte tilfælde kan der være et muligt sammenfald mellem skolens centrale svømmelærer(e) og den enkelte klasses idrætslærer, hvilket kan forklare, at nogle kommuner har krydset af i begge svarmuligheder.

**Tabel 7: Følger klassens idrætslærer med i svømmehallen? (når henholdsvis skolens eller kommunens centrale svømmelærer står for undervisningen)**

	Respondenter (skole)	Procent (skole)	Respondenter (kommune)	Procent (kommune)
Nej, det er udelukkende skolens/ kommunens centrale svømmeun- dervisere, der deltager i undervis- ningen	23	44,2 %	6	33,3 %
Ja, klassens idrætslærer er med i hallen og hjælper med undervisnin- gen	15	28,8 %	8	44,4 %
Andet, uddyb gerne*	12	23,1 %	2	11,1 %
Ikke besvaret	2	3,8 %	2	11,1 %
I alt	52 <sup>a</sup>	100 %	18 <sup>a</sup>	100 %

<sup>a</sup>Angående respondentgrupper til denne tabel henvises til det indledende afsnit vedrørende resultater på side 12 samt tabel 6.

**\* Der blev givet mulighed for at uddybe svar:**

"Vi har ansat en central svømmelærer som sammen med skolens svømmelærere/idrætslærere forestår undervisningen af eleverne i 4./5. klasse. Lærerne opfylder kravene til svømmelærere"; "Oftest sammenfald"; "Fremover vil én svømmelærer afholde undervisningen og en livredder være til stede"; "Mindst én af skolens svømmelærere deltager - og der kan være en anden lærer med som lærer [nr.] 2"; "Forskelligt fra skole til skole"; "Kun hvis selve læreren selv underviser"; "Meget ofte følger en SFO-pædagog med (her sætser man også [på] uddannet personale)"; "19 ud af 10 tilfælde er det klassens idrætslærer, der er svømmeuddannet, der er dog altid to lærere til stede, hvoraf den ene er uddannet"; "Klassens svømmelærer i samarbejde med den faste svømmelærer i hallen"; "Kan variere fra skole til skole"; "Ofte er svømmelærer også idrætslærer, men ellers følger idrætslærer ikke med"; "Svømmelæreren står for svømmeundervisningen, der kan være sammenfald mellem svømmelæreren og idrætslæreren"; "Undervisningen organiseres af den enkelte skole"; "Ikke idrætslærer, men uddannede svømmelærer[e]".

Tabel 7 viser, at der er mange forskellige måder, svømmeundervisningen bliver organiseret på. I de kommuner, hvor skolerne har ansat specialiserede svømmelærere er det sådan, at ca. halvdelen af disse udelukkende benytter sig af de specialiserede undervisere, mens de resterende kommuner enten medbringer klassens normale idrætslærer eller benytter sig af andet personale til at hjælpe den specialiserede underviser. I kommuner, hvor den specialiserede svømmeunderviser er ansat centralt hos kommunen, ses det i højere grad, at klassens normale idrætslærer følger med børnene til svømmehallen, hvor de indgår i undervisningen sammen med den specialiserede underviser. Af de uddybende svar fremgår det desuden, at mange skoler selv har ansvaret for, om klassens idrætslærer følger med i svømmehallen.

**Tabel 8: Har kommunen planer om at spare svømmeundervisningen væk i de kommende år?\***

	Respondenter	Procent
Ja	5	7,6 %
Nej	53	80,3 %
Ved ikke	6	9,1 %
Ikke besvaret	2	3,0 %
I alt	66	100 %

\* Der blev givet mulighed for at uddybe svar:

"Pres fra omgivelserne. Politisk selvmord."; "Fra 1. august 2011 vil alle elever i 4. klasse have obligatorisk svømmeundervisning i 1 lektion om ugen i 40 uger."; "[...] kommunes svømmehal lukkes pr. 1. juni 2011 grundet besparelser i kommunen."; "Politisk ønsker man ikke at spare på svømmeundervisningen, men skolerne har fremsat forslag om det."; "Der er ikke tilbud om svømmeundervisning i skoletiden. Undervisningen er frivillig og ligger i sommerferien."; "Kommunen ønsker at udbyde svømmeundervisning i vand. Har ikke været til diskussion."; "Undervisningen flyttes dog til fritidsafdelingen(SFO), hvor den vil blive kaldt vandaktivitet, men stadig indeholde elementer, der lever op til kravene omkring svømning i skolen."; "Men vi har ambitioner om at spare på undervisningen og samtidig give et bedre tilbud."; "Der undersøges i øjeblikket flere muligheder."; "Det er højt prioriteret område, som ikke på noget tidspunkt er foreslået beskåret eller reduceret"; "Har været oppe og vende som spareforslag, men er blevet taget af bordet hver gang fra politikerne (og andres) side."; "Fra skoleåret 2011 - 2012 er svømning ikke mere på skemaet på 4. klassetrin. I stedet har eleverne en ekstra idrætstime. Nogle skoler, som geografisk er tæt på en svømmehal, vil formentlig fortsætte med at tilbyde svømning under en eller anden form. Politikkerne har samtidig været i dialog med de to store lokale svømmeforeninger omkring sommerhold mv."; "Har fra 2007 til 2009 haft svømning på to årgange - 3. og 4. - men har nu kun på 4. Der er ingen røster fremme om yderligere beskæring."; "Svømmeundervisningen har netop IGEN været til drøftelse i vores Børne- og Familieudvalg, og det blev besluttet at fortsætte svømmeundervisningen. MEN den kan jo altid tages op igen."; "Det har været i spil - men det er politisk været valgt fra som et reduktionsobjekt"; "Det er op til den enkelte skole."; "Svømning har en stor betydning i [...] Kommune, og derfor er der ingen planer om at nedlægge svømmeundervisningen."; "Intet forslag om dette og det vil komme som en stor overraskelse hvis dette spares væk"; "Fra næste skoleår 2011/2012 stopper svømmeundervisningen for 4. kl. i [...] kommune."; "Svømmeundervisningen er indgået i overvejelserne om sparemuligheder, men muligheden blev politisk fravalgt."; "Budgetprocessen for budget 2012 - 2015 er først lige sat i gang, så ovennævnte kan ikke besvares p.t. [...]"; "De enkelte skoler har ikke planlagt detaljeret for det kommende skoleår. I følge de kommunale læseplaner skal svømning tilbydes."; "Der er ikke udmeldt nogen planer om besparelse på området."; "Der satses meget på svømmeundervisningen i [...] Kommune. Vi afvikler hvert år repetitionskurser, hvor svømmeundervisning og livredning tilbydes til samtlige svømmelærere (ca. 100 i alt) samt for SFO-personalet, da de også tager i svømmehallen med børnene."; "Har næsten lige halveret undervisningstiden. Tidligere var der også undervisning i 5. klasse."; "Der er forskel i antal lektioner i de forskellige områder i kommunen. Nogle har 1 lektion både i 4. og 5.kl hele skoleåret. Andre har 60 min på et klassetrin (4. eller 5.kl) i et halvt skoleår. Der aftales muligvis en harmonisering."; "Pt. er der ikke forslag om at spare svømmeundervisningen væk i kommunen. Det har tidligere været med som en del af et sparekatalog, men Kommunalbestyrelsen ønskede ikke at arbejde videre med forslaget".

Af tabel 8 kan det ses, at otte ud af ti kommuner ikke har tænkt sig at spare svømmeundervisningen væk i de kommende år. Det er dog ikke ensbetydende med, at besvarelser på området ikke vil finde sted, da der er blevet spurgt til, om svømmeundervisningen bliver sparet væk, og ikke om der vil finde besparelser sted på svømmeundervisningen. Det ses også, at 5 kommuner (svarende til ca. 8 % af de respondenter, der har haft mulighed for at forholde sig til dette punkt) agter at spare svømmeundervisningen væk, hvilket måske kunne indikere, at flere kommuner vil benytte sig af undervisning i svømning på land frem for undervisning i vand.

Respondenterne blev givet mulighed for at uddybe deres svar, og ud fra disse viste det sig bl.a., at hovedparten ikke ønskede at spare på svømmeundervisningen, på trods af at det har været til diskussion i forbindelse med spareforslag i kommunen. Dog indikerer en del af svarene også, at der vil finde besparelser sted i form af en reduktion af lektioner eller undervisningstid.

**Tabel 9: Har kommunen planer om at lade svømmeklubber eller andre stå for svømmeundervisningen?**

	Respondenter	Procent
Ja	2	3,0 %
Nej, uddyb gerne*	54	81,8 %
Ved ikke, uddyb gerne**	9	13,6 %
Ikke besvaret	1	1,5 %
I alt	66	100 %

\* Der blev givet mulighed for uddybende svar, hvilke ses herunder

"Vi ønsker at beholde svømmeundervisningen, som den er nu."; "Muligheden for fastansatte svømmelærere i svømmehallen har været drøftet"; "Det er en skoleopgave, og ikke en opgave for klubberne."; "Kommunen har ingen svømmeklubber."; "Har selv personale til denne del. Indgår dog samarbejde med svømmeklubberne omkring uddannelse af svømmelærerne"; "Ingen konkrete overvejelser, men der snakkes med svømmeklubberne."; "Svømmeundervisningen foregår i et samarbejde mellem tre uddannede svømmelærere fra folkeskolerne, som underviser alle elever i kommunen sammen med en svømmelærer, der er ansat i svømmehallen. På sigt vil der blive set på andre muligheder for at give svømmeundervisning til børn end i skoletiden. på nuværende tidspunkt har kommunen også et projekt med molesvømning med uddannet svømmelærer, tre uger i sommerferien. Indtil i år har dette været gratis. Der vil fremover være en lille brugerbetaling."; "Svømmeinstruktører fra klubberne er ikke uddannede pædagoger eller lærere, hvilket ikke er acceptabelt"; "Flere af vores lærere er uddannet svømmelærer "; "Kommunen sørger hver år for at alle de lærere, der skal undervise i svømning kommer på kursus"; "Men et nærmere samarbejde er på tale"; "Vi har kvalificerede svømmelærere nok i skolen"; "Ikke umiddelbart, det fungerer godt i forvejen."; "Men der er samarbejde med klubber ift. kompetenceudvikling af svømmelære + årligt kursus i svømmehallen."; "Dette er ikke umiddelbart i tankerne, men er en overvejelse værd"; "Ved ikke om der er blevet gjort overvejelser"; "Det har været forsøgt, men landede desværre negativt på grund af praktiske/administrative problemer."; "Har aldrig haft det til diskussion"; "Men der er på nuværende tidspunkt en livredder fra svømmehallen når, der er undervisning"; "Det er meget velfungerende".

\*\* Der blev givet mulighed for uddybende svar, hvilke ses herunder:

"Der er en dialog i gang om dette emne ift. lukning af svømmehal eller forsat drift i klub regi. afklares medio 2011"; "Der er tanker, men på forældrenes eget initiativ"; "Vi har netop fået henvendelse fra vores svømmeklub, så vi skal se på om det kunne være en mulighed"; "Vi er nysgerrige på at høre, hvordan det er gået i kommuner, hvor det har været praktiseret"; "Har ikke været drøftet".

Ovenstående tabel viser, at to ud af 66 kommuner har planer om at lade svømmeklubber eller andre stå for undervisningen i fremtiden. Dette forholdsvis lave antal skal dog sammenholdes med de uddybende svar, respondenter, der havde svaret 'nej' eller 'ved ikke', har givet. I disse bliver det nævnt, at et sådant samarbejde er en overvejelse værd, eller at de på tidspunktet for spørgeskemaets besvarelse allerede indgik i en anden form for samarbejde med svømmeklubberne (herunder, kurser, erfaringsudveksling mm.). Andre kommuner er i gang med at kortlægge muligheden for et samarbejde eller har tidligere forsøgt at starte et sådant samarbejde, som dog ikke er gennemført. I modsætning hertil svarer flere kommuner, at de er tilfredse med deres nuværende ordning, og derfor ikke ønsker eller har overvejelser omkring et samarbejde med svømmeklubberne.

## Sammenfatning

Den første delundersøgelse kortlægger svømmeundervisningens vilkår i den danske folkeskole. Analysen af undersøgelsens resultater viser et broget billede af vilkårene for folkeskolens svømmeundervisning.

I tabel 3 ses det, at op mod 90 % af kommunerne tilbyder svømmeundervisning i vand - hvilket giver et mere positivt billede af vilkårene, end der tidligere er blevet fremført (Ascanius, 2009; Madsen, 2011; Thielst, 2010).

For så vidt angår organisering fremgår det af tabel 6 og 7, at kommunerne benytter flere forskellige modeller for varetagelsen af svømmeundervisningen (dette aspekt behandles detaljeret i delundersøgelse III). Omkring 80 % af kommunerne benytter én eller flere svømmelærere på den enkelte skole, men af de uddybende svar ses det, at flere andre modeller er i spil i de enkelte kommuner.

Med fremtiden for øje er det bemærkelsesværdigt, at langt hovedparten af landets kommuner ikke har aktuelle planer om at spare svømmeundervisningen væk (jf. tabel 8). I enkelte kommuner går svømmeundervisningen måske alligevel en turbulent tid i møde. Her er der således aktiviteter i gang med henblik på at spare svømmeundervisningen helt eller delvist væk. Andre steder vælges det at fortsætte som hidtil på trods af forslag om besparelser. Endvidere angiver godt 80 % af kommunerne, at de ikke har planer om at lade svømmeklubber eller andre stå for skolesvømningen.

Når dette er sagt, kan der i fremtiden blive vendt op og ned på vilkårene for svømmeundervisningen. Kommunerne står generelt overfor store udfordringer på økonomi- og budgetområdet. Dette kan bl.a. ramme tilskuddet til svømmehaller (Gottwald, 2011; Madsen, 2011), hvilket indirekte påvirker vilkårene for svømmeundervisningen, da det lavere kommunale tilskud i værste fald kan medføre lukning af svømmehaller og dermed medvirke til at forringe svømmeundervisningens betingelser i den danske folkeskole.

## **Delundersøgelse II: Komparativ studie af svømmeundervisningens kvalitet og effektivitet**

Delundersøgelse II omfatter en analyse af resultater fra en komparativ undersøgelse af konkrete svømmeundervisningsforløb i tre udvalgte kommuner. Undersøgelsens fokus har været at vurdere svømmeundervisningens kvalitet og effektivitet i den danske folkeskole - herunder de forhold, der er forbundet med svømmeundervisningens planlægning, organisering, gennemførelse og evaluering - når denne varetages af lærere med en svømmelæreruddannelse (eventuelt i form af en fastansat svømmelærer) sammenlignet med den måde klubtrænere varetager undervisningen på. Hensigten er således at undersøge kvaliteten af de kompetencer, der karakteriserer de to undervisergrupper i forhold til at levere kvalitet og effektivitet i skolernes svømmeundervisning. Det er ligeledes undersøgelsens hensigt at kunne bibringe kvalificeret og relevant viden, der evt. kan danne grundlag for at kvalificere kommunernes beslutninger om skolesvømmeundervisningens fortsatte eksistens og dermed bidrage til, at folkeskolernes svømmeundervisning kvalitet og effektivitet sikres i fremtiden.

### **Kvalitet og effektivitet i folkeskolens svømmeundervisning**

Generelt er det vanskeligt at vurdere, hvad kvalitet og effektivitet er for nogle størrelser, ganske enkelt fordi begreberne har mange fremtrædelsesformer og betydninger (Bjørndal, 2003). Kvalitet og effektivitet er både relative og subjektive størrelser - forankret i de forståelser og for-forståelser, der ligger indlejret hos diverse interessenter: ”Jeg har mit syn på kvalitet og effektivitet, og du har dit” (Dahler-Larsen, 2008).

#### **Kvalitet i svømmeundervisningen**

Det er derfor vigtigt, at holde sig for øje, at det kvalitetsbegreb, der anlægges på en konkret virkelighed som folkeskolens svømmeundervisning kun vanskeligt lader sig definere éntydigt, fordi det er et sammensurium af subjektive tillærte koder og antagelser. Kvalitet bliver dermed tæt forbundet med det vurderende øje, og de fortolkninger som lægges ned over fx observationer og interviews (se senere). Deraf følger så også, at det kan være vanskeligt at afkode, hvad der grundlæggende er kvalitet i et konkret genstandsfelt som svømmeundervisningen i den danske folkeskole.

Alligevel har vi forsøgt at operere med et kvalitetsbegreb og et kvalitetssystem gennem anvendelse af, hvad Dahler-Larsen (2008) kalder ”*assisted sensemaking*”, altså er der konstrueret nogle redskaber, som vi lægger nedover svømmeundervisningen i de tre kommuner, der har indgået i undersøgelsen. Som sådan udgør disse redskaber en operationalisering af – og dermed også en brugsdefinition af - begrebet kvalitet i svømmeundervisningen. Markører for kvalitet knytter sig eksempelvis til underviserens evne til at planlægge, organisere og udføre sin undervisning samt analysere og reflektere didaktisk

over undervisningen. Andre kvalitative markører udgøres af undervisernes faglige kompetencer, samt deres relations- og klasseledelseskompetencer.

### **Effektivitet i svømmeundervisningen**

Ifølge Brodersen m.fl. er effektiv undervisning karakteriseret ved, at *"... der er en klar linje mellem undervisningens mål, dens indhold og form – både i det tænkte forløb og i det gennemførte"* (Brodersen 2008, s. 8). Endvidere fremhæver Brodersen, at internationale forskningsresultater peger på, at undervisning med en klar struktur, der er motiverende og meningsfuld, en undervisning der tildeler eleverne megen ægte læretid (time-on-task), en undervisning som er metodisk varieret ikke bare er god, fordi man normativt kan bakke op om de nævnte pædagogiske værdier, men at den også er effektiv (ibid.). Effektiv undervisning betyder, ifølge Brodersen, virkningsfuld undervisning. Set i forhold til svømmeområdet betyder det, at undervisning har været virkningsfuld, når eleverne *"... i en rimelig grad har tilegnet sig et udbytte og et udviklingspotentiale – set i forhold til målet med forløbet og arbejdet med indholdet."* (ibid.)

En mere operationel måde at anskue effektivitetsbegrebet i relation til Folkeskolens svømmeundervisning på kan være at relatere effektivitet i svømmeundervisningen til de slut- og trinmål, der er formuleret i *Fælles Mål 2009 - IDRÆT*. Set i det perspektiv kan effektiv svømmeundervisning betragtes som den undervisning, der mest direkte fører frem til opfyldelse af de formulerede slut- og trinmål gældende for faget svømning. Dvs. at svømmeundervisningen kan betragtes som effektiv, når eleverne *"Kender til bjærgning og livredning og kender metoder til at sikre sig selv i vand"* (Trinmål 5. Klassetrin), og at de efter 9. klasse kan *"Bevæge sig med fortrolighed og omtanke i og på vand"* (Slutmål 9. Klassetrin) samt kender til og er fortrolig med sikkerhed i og på vand" (Trinmål 9. Klassetrin).

Nøgleordene i trin- og slutmål drejer sig således om, at eleverne: Kender til, kan bevæge sig og er fortrolig med sikkerhed i og på vand. I kortform handler det om, at eleverne kan redde sig selv og redde andre – altså sikkerhed i forhold til omgang med vand. Ved første øjekast et relativt enkelt udtryk for effektivitet. Vanskelige spørgsmål melder sig dog hurtigt. For hvad vil det sige at være *"fortrolig med sikkerhed i forhold til omgang med vand?"* Er det når eleverne kender til *"bjærgning og livredning og kender metoder til at sikre sig selv i vand?"* – vel næppe. At være fortrolig og sikker i forhold til omgang med vand må række videre end at *"kende til og bevæge sig"*. Derfor opererer vi i undersøgelsen med et mere omfattende effektivitetsbegreb, der peger ind i svømningens grundlæggende færdigheder og basale teknikker. Og vel at mærke færdigheder eleverne kun kan tilegne sig via undervisning i vand og ikke igennem mere eller mindre fantasifulde aktiviteter på land.

### **Undersøgelsens metode**

Der er anlagt to metodiske hovedperspektiver:

1. Underviserne og deres pædagogiske og didaktiske kompetencer i forbindelse med undervisningens planlægning, organisering og udførelse, undervisernes refleksioner samt

eventuelle spændingsfelter mellem undervisernes intenderede praksis og den reelle praksis mm.

2. Eleverne og deres læring af færdigheder, tilfredshed med undervisningen, motivation, engagement mm.

Formålet hermed er ønsket om både at afdække undervisernes måder at formidle deres undervisning på og screene elevernes læring af færdigheder samt deres oplevelser af undervisningen.

Forud for undersøgelsen forelå, der ikke metoder og dataindsamlingsinstrumenter, der specifikt var rettet mod at undersøge kvalitet og effektivitet af skolesvømning. Der skulle altså konstrueres måleinstrumenter til den efterfølgende evaluering. Det er en kendt erfaring i forbindelse med pædagogisk evaluering, at når opmærksomheden rettes mod ”noget” fremtræder det tydeligere i opmærksomhedsfeltet mens ”det andet”, som også er en del af feltet bliver sløret eller uvedkommende (Langager, 2005). Det betyder, at det opmærksomheden rettes imod i forbindelse med en given undersøgelse fremstår som det vigtigste. Det gælder også de forskellige dataindsamlingsinstrumenter, der er anvendt i denne undersøgelse, og ikke mindre de resultater analysen fremdriver. Denne logik kan have vidtrækkende konsekvenser ganske enkelt, fordi det ikke er nogen nem sag at udpege, hvad der er de vigtigste elementer i folkeskolens svømmeundervisning. Sagen kompliceres yderligere af, at der også er en evalueringsmetodisk dimension på spil: Det, der enklest lader sig evaluere fx de afgrænsede færdigheder, der kan operationaliseres i standardiserede test og prøver, er tilbøjelig til tiltrække sig størst opmærksomhed.

Med henvisning til Langager skal det anføres, at delundersøgelsens metoder og oplæg til dataindsamlingsinstrumenter er valgt ud fra de præmisser, at de skulle være operationelle, valide og til en vis grad generaliserbare i forhold til at belyse undersøgelsens overordnede spørgsmål om kvalitet og effektivitet i svømmeundervisningen. Der blev naturligvis også taget hensyn til de ressourcer, der har været til rådighed for specifikt denne del af den samlede undersøgelse. Konkret har det betydet, at der i den kvantitative tilgang blev benyttet relativt enkle dataindsamlingsinstrumenter, der med deres strukturerede form gjorde det forholdsvis overkommeligt at indsamle og fortolke data.

I den kvalitative tilgang blev der benyttet observationer og interviews. På den led kunne der indsamles viden om undervisernes pædagogiske og didaktiske overvejelser i forbindelse med deres planlægning og gennemførelse af undervisningen (kvalitet) samt etableres et solidt indtryk af elevernes læring (effektivitet) og deres oplevelse af undervisningen.

Den metodiske tilgang med kombinationer af observations- og spørgeskemadata og interviews med de observerede informanter anvendes i mange mikro-undersøgelser. Forventningen var, at interviewene bl.a. kunne medvirke til at give et indblik i undervisernes subjektive oplevelse af deres undervisningspraksis, og at observationerne - rettet mod undervisernes praksis - kunne afdække konkrete handlinger i forbindelse med afviklingen af skolesvømningen. Den samlede metodes styrke er, at der er fokus på praksis, og at de data, som indsamles gennem observationer betoner andre og eventuelt modsatrettede fremstillinger af virkeligheden end interviews og spørgeskemaer kan afdække. Anvendes



observationer sammen med kvalitative interviews, kan analyserne af datamaterialet derfor give muligheder for at afdække ligheder og/eller forskelle mellem det underviserne siger og mener *om* undervisningen, og det de rent faktisk gør *i* undervisningen.

I undersøgelsen har vi således benyttet os af metodisk pluralisme, hvormed forstås ovennævnte miks af kvantitative og kvalitative metoder. Konkret er der anvendt følgende undersøgelsesmetoder:

1. Strukturerede og ustrukturerede observationer af undervisere og elever
2. Semistrukturerede interviews med underviserne
3. Screeninger af børnenes færdigheder

De under punkt 1, 2 og 3 benævnte undersøgelsesinstrumenter udgør den endelige operationalisering af undersøgelsens kvalitets- og effektivitetsbegreber (jf. tidligere afsnit).

## Undersøgelsens målgrupper

Undersøgelsen har haft fokus på to målgrupper: Dels de undervisere, der forestår undervisningen i de tre kommuner. Dels 10-12 årige elever (4. og 5. klassetrin), fordelt på 3 x 2 klasser i de tre kommuner. Underviserne og deres baggrund er beskrevet andetsteds i rapporten og beskrives derfor ikke yderligere her. De 6 klasser (herunder elevernes forudsætninger) er ligeledes beskrevet andetsteds (jf. case-analyser og/eller den samlede analyse).

I udgangspunktet var kravet til undersøgelsens målgrupper, at klasserne i de tre kommuner skulle være (rimeligt) sammenlignelige, hvad angik klassetrin, rammer (undervisningstid, pladsforhold, rekvisitter etc.). Dette ”rimelighedskrav” blev opfyldt i to kommuner, mens det af forskellige grunde ikke kunne opfyldes i én kommune.

## Datagenereringsmaterialer

### Underviserperspektivet

For at kunne foretage en komparativ undersøgelse af undervisernes formidling herunder deres didaktiske kompetencer og refleksioner i forbindelse med deres planlægning, organisering og udførelse af undervisningen, er der benyttet to kvalitative tilgange: 1. Observationer og feltnoter og 2. Interviews. Fokus har været på at belyse undervisernes planlægning, organisering, udførelse og fastholdelse af effektive læreprocesser hos eleverne; om underviserne har været i stand til at skabe et positivt undervisningsmiljø, der afspejler kontinuitet og progression; og i hvilken grad underviserne har evnet at motivere, aktivere og fastholde elevernes interesse for svømning igennem en afbalanceret undervisning med både leg og færdighedslæring. Det har ligeledes været et sigtemål at sige noget om undervisernes evner til at demonstrere svømmefaglig autoritet, relationskompetence og klasseledelse.

### Observationer og feltnoter

Der blev udarbejdet et struktureret observationsskema, der omfattede 10 overordnede kategorier - hver med en række indikatorer (se bilag 1). Observationsskemaets hensigt var at skærpe observatørernes fokus og i øvrigt gøre observationerne relativt håndterbare. Et enkelt afkrydsningssystem var installeret med udgangspunkt i simpel afkrydsning, hver gang undervisere handlede på en måde, der svarede til en af skemaets indikatorer.

I forbindelse med udarbejdelsen af skemaet blev der trukket på Bjørndal (2003 s. 67), som fremhæver fire grundlæggende principper, der kan følges ved udarbejdelse af strukturerede observationsskemaer:

- Indikatorerne skal være så godt definerede, at det er let at identificere disse så korrekt som muligt i forhold til en 5-delt graderingsskala
- Indikatorerne skal så vidt muligt være formuleret på en måde, så den observerede adfærd kun bliver registreret under én af observationsskemaets overordnede kategorier
- Antallet af kategorier og deres respektive indikatorer skal afstemmes formålet med observationerne
- Observationsskemaet skal udformes sådan, at det er let for observatøren at foretage sine registreringer.

Der er endvidere taget afsæt i Hilbert Meyers 10 kvalitetskriterier for god undervisning. Disse bygger på empiriske forskningsresultater, som Meyer har givet en selvstændig normativ orientering (Meyer, 2005).<sup>1</sup>

Derudover er skemaets 10 observationskategorier relateret til Nordenbo m.fl. undersøgelse, der på systematisk vis sammenfatter, hvad lærerne skal kunne for at øge eleverne læring (Nordenbo m.fl., 2008). Nordenbo m.fl. sammenfatter undersøgelsens resultater og konklusioner i tre kompetencer, som en underviser skal besidde: 1. Fagdidaktisk kompetence, 2. Relationskompetence og 3. Klasseledelseskompetence (se bilag 1).

Den færdige version af observationsskemaet, hviler på en mindre pilottest i forbindelse med første besøgsrunde. Efter nogle mindre justeringer blev det endelige skema udformet

---

<sup>1</sup> Det strukturerede observationsskema anvendt i denne undersøgelse er konstrueret med udgangspunkt i bl.a. Meyers kriteriemix-model. For at tydeliggøre overfor læseren, hvad det er for rationaler og præmisser der ligger bag Meyers syn på god undervisning gengives rationalerne herfor i kortform.

- De 10 kvalitetskriterier har en "ydre" side, der er tilgængelig for direkte observation.
- De 10 kvalitetskriterier beskriver fænomener i god undervisning, der kan observeres, og hvis effekt er målbar.
- De 10 kvalitetskriterier er udvalgt og defineret på en måde, så både underviseren og eleverne kan bidrage til at styrke prægningen af kendetegnene i undervisningen. Selv om ingen af de 10 kvalitetskriterier udelukkende er undervisercentrerede ligger fokus i observationerne på underviseren og dennes handlinger.
- Kvalitetskriterierne er defineret på en måde, så det med dem som værktøj, kan lade sig gøre at analysere og vurdere både den direkte instruktion og den åbne undervisning samt etablering af et konstruktivt læringsmiljø.
- Kvalitetskriterierne er i fagdidaktisk forstand neutrale, men det er muligt at konkretisere dem og supplere dem med yderligere fagdidaktiske kriterier.
- De 10 kvalitetskriterier er ikke opstillet i prioriteret rækkefølge eller i en rangorden. De 10 kvalitetskriterier indikerer et "puslespil" bestående af en række brikker, der tegner et mønster på god undervisning (Meyer 2005, s. 18f).

og derefter anvendt ved de efterfølgende to observationsrunder (se bilag 2). Udover brugen af det strukturerede observationsskema foretog de tre evaluatore uformelle registreringer nedskrevet i form af feltnoter.

### Interviews

Forud for de gennemførte interviews med samtlige involverede undervisere, blev der udarbejdet en semistruktureret interviewguide, der udover de overordnede spørgsmål vedrørende undervisningens kvalitet og effektivitet også rummede en række interviewspørgsmål, der tog afsæt i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, der omfatter de didaktiske kategorier: 1. Læringsforudsætninger, 2. Rammefaktorer, 3. Mål, 4. Indhold, 5. Læreprcessen og 6. Vurdering/evaluering (Hiim & Hippe, 1997). Interviewspørgsmålene var suppleret med follow-up spørgsmål i relation til flere af de indikatorer, der var op-listet i det ovenfor nævnte observationsskema (bilag 1) samt, hvad der ellers var bemærket under observationerne og nedskrevet i form af feltnoter. Som afrunding på interviewet blev alle undervisere spurgt om, hvordan de vurderer fremtiden for folkeskolens svømmeundervisning (se bilag 3).

Begrundelsen for at lade Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel være rammen om interviewguiden er, at det er en af de mest kendte og anvendte almene didaktiske modeller, og at den netop fokuserer på samspillet mellem de pædagogiske kategorier undervisere nødvendigvis må forholde sig til, hvis vedkommende vil levere undervisning med kvalitet og effektivitet. Hensigten med at gøre modellen til rygraden i de gennemførte interviews var også at undersøge, i hvilken grad modellens kategorier var synlige, i de refleksioner undervisere gjorde sig over de lektioner, der blev observeret i løbet af undersøgelsesperioden.

### Elevperspektivet

#### Færdigheder

I forbindelse med screening af børnenes grundlæggende færdigheder og deres tekniske niveau i de stilarter, der var arbejdet med i undervisningen, blev der benyttet to skemaer, som gjorde det muligt at vurdere elevernes færdighedsniveau på en 5-delt skala (se bilag 4 og 5).

---

4	Kan i høj grad	
3	Kan i nogen grad	
2	Kan i ringe grad	5-delt skala
1	Kan slet ikke	
0	Kan ikke vurderes	

---

Hensigten med disse screeninger var at ”måle” elevernes niveau i forhold til de fire grundlæggende færdigheder: Elementskifte, balance, vejtrækning og bevægelse (Moderne

Svømning, 2005), samt elevernes tekniske niveau i de stilarter de enkelte klasser arbejdede med.

Ved forløbets afslutning blev der i kommune III afviklet en tillempet form for distancetest (se nærmere i bilag 7c case beskrivelse fra kommune III).

### **Learning Rating Scale**

For at få et indblik i elevernes oplevelse af svømmeundervisningen blev evalueringstrinnet Learning Rating Scale (LRS) benyttet (se bilag 6). Begrundelsen for at inddrage LRS var, at instrumentet ifølge Poul Nissen, lektor ved Center for Grundskoleforskning Århus Universitet, giver en pålidelig afdækning af elevens oplevelse af undervisningen i forhold til:

- Om de lærer noget i svømmeundervisningen (læring)
- Om de har det godt under svømmeundervisningen (følelser)
- Underviserens måde at undervise på (metoder)
- Undervisernes forventninger til den enkelte elev (forventninger).

Nissen (2011) anfører, at LRS sigter på at afdække elevernes generelle oplevelse af undervisningen. Instrumentet kan som sådan indirekte sige noget om læring. I denne undersøgelse er LRS specifikt tilpasset svømmeundervisningen. Eleverne blev præsenteret for i alt fire udsagn med fokus på at vurdere læring og oplevelser af svømmeundervisningen. For hvert udsagn blev eleverne bedt om at markere deres vurdering under anvendelse af en decimalskala fra 0-10 cm. Jo mere positiv vurdering, jo højere decimaltal.

## **Procedure for datagenerering**

### **Underviserne**

I forbindelse med datagenerering er der anvendt en evalueringstrategi, der systematisk giver mulighed for løbende indsamling af data. Hermed skabes der basis for vurdering af undervisningens kvalitet og effektivitet i de tre kommuner. I alt foretog evaluatorene observationer syv gange i hver klasse i de tre kommuner i løbet af undersøgelsesperioden - dvs. at der i alt er indsamlet data 42 gange (se bilag 2).

Anvendelsen af observationsskemaet foregik på den måde, at observatørerne under undervisningen så vidt muligt forsøgte at identificere og fastholde de indikatorer, der var oplyst i observationsskemaet. Efter lektionen blev alle indikatorer krydset af i skemaets 10 kategorier i forhold til den graderede skala gående fra 0 til 4 (se bilag 1). Som supplement til observationsskemaets indikatorer nedskrev observatørerne under og efter de observerede lektioner feltnoter.

Interviews med alle undervisere blev foretaget i forbindelse den sidste observationsrunde. Alle interviews blev optaget, lyttet igennem flere gange med henblik på kondensering af undervisernes svar og refleksioner i forhold interviewets centrale kategorier (se bilag 3).

## Eleverne

Elevernes niveau i de fire grundlæggende færdigheder samt deres basisteknik i crawl og rygcrawl blev screenet ved undersøgelsens begyndelse og ved undersøgelsens afslutning, for at registrere den effekt undervisningen havde haft på elevernes færdigheder. Ved den afsluttende undersøgelse blev der i den ene kommune, foretaget en tillempet screening af elevernes færdigheder i at svømme en længere distance. Børnenes oplevelser af undervisningen blev registreret ved hjælp af LRS-skemaet ved undervisningens begyndelse, midtvejs i forløbet og ved afslutningen af undersøgelsen.

I indsamlingen af de kvantitative data såvel i forhold til underviserne som til eleverne, blev der benyttet en såkaldt monitorering, der i denne undersøgelse dækker over en løbende dataindsamling som led i observationer af, hvordan undervisningsindsatser i forhold til svømmeundervisningen i de tre kommuner udviklede sig og hvilke resultater, der blev opnået. I forbindelse med monitoreringen er der anvendt ”performance indicators”, der er undervisernes og elevernes ”præstationer” omsat til talstørrelser, hvilket giver observatøren en mulighed for hurtigt at vurdere den monitorerede indsats: Et højt tal er en god præstation mens et lavt tal er en dårlig præstation.<sup>2</sup>

## Beskrivelse af analyseprocedure

Analyserne har haft til formål at belyse de to overordnede evalueringsspørgsmål om kvalitet og effektivitet i folkeskolens svømmeundervisning set i et komparativt perspektiv, hvor det komparative aspekt i denne sammenhæng dækker over en metode, hvis hensigt er at sammenligne den måde lærere eller trænere formidler deres undervisning på i de klasser, de har haft ansvaret for.

Analyserne er foretaget i to trin.

Første trin udgøres af en single-case analyse af undervisningen i hver af de tre kommuner. Strukturen i de tre single-case analyser er styret af de didaktiske og pædagogiske kategorier, som er opstillet i datagenereringsmaterialet for undervisere (jf. tidligere afsnit). Analyserne i forhold til elevperspektivet blev foretaget på baggrund af deres udvikling af de fire grundlæggende færdigheder og tekniske udvikling i de stilarter, der indgik i undervisningens indhold samt elevernes oplevelser af undervisningen (jf. LRS-skemaet).

I de tre single-case analyser har der ligeledes været fokus på, hvad datamaterialet kan fortælle om undervisernes intenderede- og reelle praksis - med andre ord: Det spændingsfelt, der evt. kan være mellem det undervisningsindhold underviserne havde planlagt, og så det, der reelt foregik i undervisningen. Endvidere er undervisernes evne til at demonstrere svømmefaglig autoritet, relationskompetence og klasseledelse søgt belyst (jf. Nordenbo 2008).

---

<sup>2</sup> Det skal bemærkes, at de anvendte undersøgelsesinstrumenter ikke var tilgængelige for underviserne. Begrundelsen herfor var at undgå, at undervisernes kendskab til måleinstrumenternes konkrete indhold evt. ville medføre, at de ville indlægge instrumenternes indhold som en del af undervisningens indhold (”teaching to the test”).

Andet trin vedrører en fælles diskussion af de tre single-case analyser, der efterfølgende samles i en komparativ cross-caseanalyse. Det er den samlede cross-caseanalyse, som danner afsæt for delundersøgelsens konklusioner, perspektiveringer og anbefalinger.

Analyserne af de indsamlede data er foretaget efter almindeligt anvendte procedurer (Kvale, 1997). For at skabe struktur og indhold i de efterfølgende analyser har der været ”øje” på to overordnede aspekter i den konkrete svømmeundervisning. Dels underviserens pædagogiske handlinger (undervisningens kvalitet) og dels elevernes læring (undervisningens effektivitet). Der er i den forbindelse anlagt et veldefineret analytisk blik på de data, der peger på god undervisning. Endvidere har centrale analytiske nedslag i datamaterialet været rettet mod at afdække ligheder og/eller forskelle i underviserens dispositioner og handlingsmønstre og ikke mindst elevernes adfærd og læring.

I analyserne af de gennemførte interviews er anvendt meningskondensering (jf Kvale, 1997), hvilket i denne sammenhæng betyder, at respondenternes formuleringer, udtryk, holdninger etc. er samlet i korte formuleringer og en række steder citeret i analyserne.<sup>3</sup>

## **Første Trin: Single-case analyser**

### **Kommune I**

Både de to trænere og den involverede lærer er rutinerede og dygtige undervisere. Klasserumsledelsen er god på begge hold, og alle tre undervisere har stort overskud. Der er mange ligheder, men dog også forskelle på de to hold.

I lærerens undervisning er der mange aktiviteter, der har karakter af opgaveløsning og forskellige lege, mens der hos trænerne er større fokus på teknikøvelser med direkte instruktion om, hvad eleverne skal gøre. Det betyder, at der hos trænerne bruges mere tid på at instruere i specifikke tekniske elementer. Hos læreren er der få forklaringer og aktiviteterne er ofte af længere varighed. Indholdet er koblet til måden, der undervises på. Læreren er meget direkte og giver korte beskeder, mens trænerne bruger væsentlig mere tid på at instruere og forklare. Indholdet i lærerens timer er mere åben og undervisningsformen mere induktiv, mens indholdet i trænerens timer er mere lukket og undervisningsformen mere deduktiv.

Disse forhold betyder til sammen, at trænerens undervisning i højere grad har svømmetekniske elementer som omdrejningspunktet, mens lærerens undervisning i højere grad har fysisk aktivitet og intensitet som omdrejningspunkt.

Læreren er læreruddannet med svømmelærereksamen fra 1995. Hun har kun haft ganske lidt med svømning at gøre indtil for to år siden. Når læreren underviser, er hun alene i hallen med ca. 18 elever fra 5. klasse. Træner 1 har undervist i svømmeklub i 35 år på stort

---

<sup>3</sup> For en nærmere præsentation og gennemgang af det fulde interviewmateriale se singlecaseanalyse bilag 7 (flere dele).

set alle typer hold lige fra 'plask og leg' over motionshold til konkurrencehold. Træner 1 arbejder på 6. år i en SFO. Træner 2 startede med at undervise i svømmeklubben for 16 år siden, er uddannet pædagog og arbejder i en SFO på 5. år. Når trænerne underviser, er de i hallen sammen med ca. 30 elever fra 4. klasse.

Rammerne er særdeles gode. Både lærer og træner er meget tilfredse med rammerne og føler sig ikke begrænset af dem. Der er ikke nogen væsentlig forskel på, hvordan henholdsvis læreren og trænerne anvender rammerne.

Trænerne kender i modsætning til læreren ikke eleverne på forhånd, men trænerne oplever ikke dette som et stort problem: *'Vi er jo vant til også fra klubben at vurdere hvad de enkelte børn kan'*. Under observationerne virker det da også som om, at trænerne er hurtige til at tilpasse undervisningen elevernes læringsforudsætninger. Der er således ikke observeret synlige problemer med, at trænerne har mindre kendskab til eleverne end lærerne.

Hverken trænerne eller læreren anvender specielle tests eller lignende til at vurdere elevernes niveau. I stedet vurderes elevernes færdigheder i de første undervisningslektioner.

Der er mange ligheder mellem målene, som henholdsvis læreren og trænerne opstiller for undervisningen. Dog er der nuanceforskelle i deres måde at beskrive mål. Læreren målsætning er mere generel på de tekniske elementer, mens trænerne i højere grad beskriver specifikke tekniske elementer (som f.eks. at lave en korrekt vejrtrækning i crawl). Desuden har læreren fokus på brystsvømning, mens trænerne har fokus på crawl og ryg-crawl.

Både træner og læreren er helt enige om vigtigheden af, at eleverne har det sjovt, og at de møder en afvekslende undervisning. Formuleringer omkring disse forhold varierer en smule, men der er ikke nogen nævneværdig forskel på læreren og trænerens holdninger.

Den væsentligste forskel på læreren og trænerens praksis er, ud over måden at undervise på, at trænerne i meget højere grad end læreren gør brug af individuel teknisk feedback og fejlretning. Når eleverne er i gang med en øvelse/aktivitet giver trænerne i højere grad end læreren råd eller vejledning til enkelte elever. Dette skyldes delvist, at indholdet i trænerens timer i højere grad lægger op til at give teknisk feedback og delvist, at læreren ikke har samme specifikke svømmetekniske viden.

Både trænerne og læreren trækker primært på deres erfaring som undervisere, når de skal begrunde deres didaktiske og pædagogiske valg. Ligesom indholdet i timerne er også de bagvedliggende didaktiske overvejelser ikke i særlig grad knyttet til f.eks. *Fælles Mål* eller andre referencer.

Der er ikke nævneværdig forskel på den måde læreren og trænerne opfatter, hvad god kvalitet er. Både læreren og trænerne er enige om, at god kvalitet er, når eleverne har det sjovt, har haft en god oplevelse og har lært noget. Både trænerne og læreren fremhæver også, at det er vigtigt for dem at gøre timerne afvekslende for eleverne. Desuden fremhæver trænerne, at de har haft mulighed for at afprøve nogle ting i klubben, som de så har anvendt i skolen, hvis det har fungeret godt. Disse fokusområder stemmer meget fint overens med de observerede lektioner. Her var undervisningen på begge hold både afvekslende, og eleverne havde det tydeligvis sjovt.

Læreren giver udtryk for sin bekymring for, om det faglige niveau hun har med fra en seminarieuddannelse, der ligger 15 år tilbage, er højt nok til at opnå ordentlig kvalitet: *'Jeg kan godt se, at der sker nogle ting med de børn, jeg underviser, og jeg kan godt se, at de bliver bedre til at svømme, men jeg er ikke sikker på, at jeg lærer dem det 100 % rigtigt – og det tænker jeg, at en træner bedre ville vide. [...] Det rent tekniske har jeg ikke så godt styr på, som en træner har, men det er klart, jeg kan jo sagtens finde på nogle gode lege'*.

Læreren: *'Jo mere kvalitet der er i undervisningen, desto bedre, og jeg tror da i bund og grund, at den kvalitet vil være højere ved en svømmetræner fra svømmeklubben'*.

Både trænerne og læreren giver udtryk for, at løbende evaluering er en del af det daglige pædagogiske arbejde og ikke noget de, som sådan har haft specifikt fokus på, og der anvendes således heller ikke nogen specifikke tests eller andre værktøjer til at evaluere med.

Både trænerne og læreren vurderer, at ideen med at lade trænere fra en svømmeklub overtage svømmeundervisningen er en god idé. Både læreren og trænerne er enige i, at fordelene ved at lade en eller flere trænere overtage svømmeundervisningen ligger i den større erfaring med undervisning i svømning en træner ofte vil have.

Læreren er ikke bekymret for at, åbningen for trænere på skolesvømmeområdet vil medføre, at øvrige områder af skolens idrætsundervisning overtages af andre aktører - i form af ikke læreruddannede.

Både trænere og læreren fremhæver trænerens alder og erfaring som en forudsætning for, at et projekt med trænere som svømmeundervisere for en almindeligvis broget flok børn kan lykkes.

Eleverne i de to klasser har udviklet sig ca. lige meget med hensyn til grundlæggende færdigheder. Der er en svag tendens til, at eleverne i klub-regi har forbedret sig en smule mere for så vidt angår svømmestilarter. Eleverne svarer i LRS-skemaet er relativt ens, men lærerens elever scorer i gennemsnit lidt højere på alle fire skalaer. Forskellen i gennemsnit skal primært findes i, at der blandt de elever der deltog i trænerens undervisning var 1-2 elever, der svarede meget lavt (1-3) ved hvert spørgeskema. Mønsteret er altså ikke, at de fleste elever hos læreren ligger en smule over trænerens elever. Mønsteret er i stedet, at de fleste elever svarer ganske højt, men at der hos trænerne ved hver spørgerunde er en eller to elever, der svarer ret lavt.

## **Kommune II**

Den kvindelige lærer har mange års pædagogisk og undervisningsmæssig erfaring inden for svømning. Træneren har netop afsluttet gymnasiet og har flere års undervisningserfaring som hjælpetræner og træner i klubregi.

Rammerne for svømmeundervisning er gode – der er god plads, justerbar vanddybde, mange redskaber og ingen andre brugere i hallen under undervisningen. Der er ikke stor forskel på, hvordan læreren og træneren bruger rammerne.

Hverken træneren eller læreren har et forudgående kendskab til eleverne, da svømmelæreren ikke underviser i andet end skolesvømning. Læreren oplever et vigtigt og godt samarbejde med de medfølgende lærere fra skolen, mens træneren ikke kommunikerer



med de medfølgende lærere. Samarbejdet med de medfølgende lærere må generelt anses for vigtigt, idet der kan være elever, hvor det er nødvendigt, at der tages særlige hensyn.

Både læreren og træneren ser i andre sammenhænge også visse fordele ved ikke at have et forudgående kendskab til eleverne.

Træneren og læreren formår på trods af deres sporadiske relation med eleverne hurtigt at opbygge et godt tillids- og tryghedsforhold til eleverne.

Lærerens rolle er fra start tydelig for eleverne. Denne rolleafklaring tager længere tid for træneren at skabe, hvilket under de første observationer medfører, at nogle elever er urolige og ukoncentrerede.

Lærerens og trænerens mål for undervisningen er, at eleverne opnår tryghed ved vandet gennem arbejdet med de fire grundlæggende færdigheder. Læreren mener desuden, at svømmeundervisningen har et vigtigt dannelsesmæssigt aspekt i forhold til fx at samle eleverne til fælles beskeder. Lærerens mål med undervisningen rækker således ud over elevernes svømmefærdigheder og ind i en mere bred definition af folkeskolens mål og opgaver.

Lærerens reference i forbindelse med opstilling af mål og indhold er blandt andet *Fælles mål*, fagbøger og fagblade. Træneren har ikke kendskab til *Fælles mål* og hendes referencer er primært bogen *Moderne Svømning* og erfaring fra blandt andet kursusaktiviteter.

Det bliver under observationerne klart, at læreren har større fokus på det tekniske arbejde med stilarterne, end træneren har. Dette begrundes af læreren med, at eleverne er motiverede for at arbejde med de disciplinspecifikke færdigheder og for at lære at svømme, og at det er vigtigt at tage højde for disse forventninger. Læreren laver en god opbygning af stilarterne. Træneren har valgt først at sætte fokus på det tekniske arbejde med stilarterne efter jul.

Svømmeundervisningen er for nogle elever deres første møde med svømmehallen. Læreren deltager derfor i omklædningen, hvor hun gør en del ud af at forklare og eksemplificere, hvordan man hygiejne- og sikkerhedsmæssigt agerer i en svømmehal. Læreren udtrykker desuden, at hun under omklædningen får vigtig indsigt i elevernes forventninger til undervisningen gennem de samtaler, der her uformelt finder sted.

Træneren deltager ikke i elevernes omklædning og deltager altså hverken i den hygiejne- og sikkerhedsmæssige undervisning af eleverne eller i de uformelle samtaler, der finder sted omkring elevernes forventninger til undervisningen. Træneren udtrykker selv, at hun ikke har den store indsigt i elevernes forventninger til undervisningen.

Trænerens undervisning virker mere åben end lærerens. Mange af trænerens aktiviteter har karakter af opgaveløsning og forskellige lege. Læreren bruger mere tid på teknikfokuserede øvelser og direkte instruktion af eleverne. Når læreren anvender leg, sker dette ofte i forlængelse af de teknikfokuserede øvelser.

Trænerens og lærerens elever har samme udgangspunkt inden for de grundlæggende færdigheder, mens trænerens elever som udgangspunkt har et lidt lavere niveau inden for stilarterne.

Efter et halvt års undervisning mestrer størstedelen af både trænerens og lærerens elever de fire grundlæggende færdigheder, mens lærerens elever har nået et større teknisk niveau inden for stilarterne, end trænerens elever har.

Lærerens større tekniske fokus på stilarterne kan muligvis være med til at forklare, hvorfor lærerens elever scorer højere end trænerens elever på LRS (jf. tabel 8). Er elevernes forventninger til svømmeundervisningen, at de lærer at svømme, vil det være naturligt for eleverne at vurdere deres læringsudbytte på, om de lærer at svømme. Det er i den sammenhæng ikke sikkert, de formår at knytte deres arbejde med de grundlæggende færdigheder til oplevelsen af at lære at svømme.

Der er en forholdsvis stor spredning for både lærerens og trænerens elever, når de skal vurdere deres faglige udbytte af undervisningen. Der er med andre ord nogle elever, der oplever de lærer meget, mens der er andre elever, som ikke oplever, at de lærer meget. Selvom både træneren og læreren i høj grad formår at differentiere deres undervisning, kan der være såvel svage som stærke elever, der ikke oplever at få den nødvendige hjælp eller at blive tilstrækkeligt udfordret.

Det typiske billede er, at der hos træneren er elever, som ikke bliver udfordret tilstrækkeligt. Eleverne er dog gode til selv at udfordre hinanden. Træneren er generelt god til at have fokus på og hjælpe de svage elever. Det bliver dog under observationerne samtidig tydeligt, at træneren sommetider mangler blik for hensynet til de svageste elever og i den sammenhæng mangler pædagogiske overvejelser omkring tilrettelæggelsen af undervisningen. Dette kan være problematisk i forhold til de svageste elevers fortsatte glæde og tryk ved vand og lyst til at deltage i svømmeundervisningen.

Lærerens undervisning bærer præg af gode pædagogiske overvejelser omkring tilrettelæggelsen af undervisningen, og der udvises en tydelig respekt for elevernes ønsker og begrænsninger. Læreren er god til at udfordre de dygtige elever, men når sommetider ikke at hjælpe de svageste elever tilstrækkeligt til, at de får den kvalitet i deres øvetid, som de kunne have fået.

Læreren lader som oftest eleverne svømme et givent antal baner og samler næsten altid eleverne til fælles instruktion. Træneren sætter ofte eleverne i gang sammen og giver derefter eleverne individuel instruktion, efterhånden som de når ind til kanten.

Trænerens form medfører mindre ventetid for børnene. Undervisningen kommer dog også, særligt de første undervisningslektioner, til at virke mindre struktureret og mere urolig, hvilket for nogle elever er en udfordring.

Dette kan muligvis være, hvad der afspejles i elevernes vurdering af om undervisningsmetoden passer til dem. Her scorer trænerens elever lavere end lærerens elever. Spredningen i besvarelserne blandt trænerens elever er stor, mens den er lav blandt lærerens elever.

Fejlretningen er for træneren som oftest individuel. Læreren giver typisk en fælles instruktion, hvorefter fejlretningen primært bliver individuel. Læreren fravælger bevidst ikke at fejlrette de mindst vandtilvænnede elever. Hverken læreren eller træneren gør under observationerne megen brug af kollektiv feedback og fejlretning, ligesom der kun sjældent bliver fremhævet fælles fokuspunkter.

Eleverne forstår de fejlretninger, der gives, og der ses tydelige forbedringer hos eleverne efter både lærerens og trænerens fejlretninger.

Læreren er god til at gøre fejlretningerne funktionelle. F.eks. får eleverne lov til selv at eksperimentere og mærke forskellen på at være strømlinet og ikke være strømlinet, li-

gesom læreren forklarer eleverne, hvad der sker, når de løfter hovedet op, når de forsøger at flyde.

Både læreren og træneren er gode til at rose eleverne, og især lærerens positive og anerkendende tilgang til eleverne er tydelig.

Træneren og læreren fremhæver mange af de samme faktorer, når de skal beskrive, hvad god kvalitet og effektivitet i svømmeundervisningen er. De fremhæver bl.a. en rød tråd i undervisningen, og at undervisningen udvikles over tid. Læreren og træneren fremhæver begge leg som et vigtigt redskab til at skabe god svømmeundervisning.

Læreren fortæller, at udbyttet og fagligheden af undervisningsforløb i svømmeundervisningen dokumenteres i kvalitetsrapporter til skoleafdelingen.

Træneren oplever en række forskelle på at undervise i klub- og skoleregi. Hun fremhæver bl.a., at elevernes sociale interaktion med hinanden og hende som underviser er anderledes i skoleregi end i klubregi ligesom de pædagogiske udfordringer, der opstår, er nogle andre. Træneren mener ikke, at der kan generaliseres om træneres og læreres pædagogiske, didaktiske og videnskæssige kompetencer. Svømmeundervisningen kan efter hendes mening derfor godt varetages af trænere, hvis disse tilbydes den rette introduktion til opgaven.

Læreren ser ingen økonomiske fordele i at lade klubber overtage svømmeundervisningen. Hun har derudover flere bekymringer i forhold til, om den kontinuerlige udvikling i svømmeundervisningen kan fastholdes, om trænerne har de fornødne pædagogiske og didaktiske redskaber til at rumme alle elever, og om klubberne og skolernes perspektiv på svømmeundervisning kan forenes – forhold som træneren finder udfordrende, men ikke blokerende for at lade klubberne overtage svømmeundervisningen.

### **Kommune III**

Undervisningen foregår i en svømmehal placeret i tilknytning til lokalskolen, hvorfra begge de observerede klasser er rekrutteret til undersøgelsen. Der er tilknyttet to undervisere til begge klasser. De to lærere er uddannede folkeskolelærere. Lærer 1 er uddannet svømmelærer i klubregi og har desuden virket som træner i en svømmeklub i flere år. Lærer 2 har en svømmelærereksamen fra seminarieret og har desuden omfattende trænererfaring fra fodbold. De har begge flere års undervisningserfaring som lærere. De to trænere har flere års trænererfaring fra en lokal svømmeklub, hvor de begge fungerer som trænere på forskellige niveauer. Alle fire undervisere kan karakteriseres som erfarne og svømmefagligt kompetente. Undervisningen foregår i meget gode rammer, hvilke både lærere og trænere udnytter til fulde. Generelt virker undervisningen velovervejet hos både lærere og trænere, idet der er en klar rød tråd mellem mål, indhold og arbejdsformer.

Elevernes forudsætninger i forhold til færdigheder i svømning kan i det store og hele betegnes som ens i de to klasser. Begge lærere giver udtryk for, at de medtænker rekvisitter og elevernes forudsætninger i deres planlægning af undervisningen, hvilket lærer 1 i høj grad tilskriver sit kendskab til eleverne fra andre situationer i skolens hverdag. Trænerens situation er en anden, idet de kommer udefra uden at kende noget til børnenes forudsætninger på forhånd. Det betyder, at de i løbet af de første lektioner bruger lidt tid

på at skabe positive relationer til eleverne og afdække deres forudsætninger i forhold til svømning. De to trænere medtænker ligeledes rekvisitter og elevernes forudsætninger i deres planlægning af undervisningen.

Lærerne lægger i undervisningens målsætning vægt på, at eleverne får positive oplevelser med vand, at de oplever en følelse af fællesskab, at de samarbejder, og at de tilegner sig de fire grundlæggende færdigheder og basale teknikker i crawl, rygcrawl og brystsvømning. Lærerne underviser efter en fleksibel- og situationsbestemt målsætning, hvor elevernes arbejdsprocesser er styrende for valg af mål hen ad vejen, og de mener i øvrigt, at de mål der er formuleret i deres periodeplan rigeligt dækker, hvad der er formuleret i *Fælles Mål*. De fremhæver eksplicit, at der står alt for lidt om svømmeundervisningens mål og indhold i *Fælles mål*.

Trænerne har ikke selv foretaget systematiske overvejelser om mål i forbindelse med undervisningsforløbet, fordi målformuleringerne på forhånd er beskrevet i svømmeklubbens konceptmodel. De mål de prioriterer højest handler om, at eleverne i fællesskab skal have det sjovt, være glade for vandet, og at de lærer at beherske de 4 grundlæggende færdigheder samt svømmeteknikkerne i crawl, rygcrawl og brystsvømning.

Grundstrukturen i såvel lærernes som trænerens lektioner består af en eller flere indledende fælles lege på lavt vand efterfulgt af nogle mere overordnede temaer fx grundlæggende færdigheder og/eller mere teknisk betonedede aktiviteter - ofte i legens form. I organiseringen og afviklingen af temaerne blev klasserne delt i to grupper efter forskellige kriterier fx elevernes niveau (lavt/dybt vand), den enkeltes behov, drenge/piger osv. Lektionerne blev afsluttet med ca. 5 min. fri leg/svømning herunder spring fra vipper.

Lærernes praksis er forankret i en udarbejdet periodeplan, hvori der er beskrevet en overordnet indholdsramme med mange funktionelle øvelser, lege og aktiviteter. For trænerens vedkommende er indholdet formuleret i svømmeklubbens koncept, og indeholder ligeledes mange funktionelle øvelser, lege og aktiviteter. Der er ikke den store forskel i formidlingen af det konkrete indhold, der arbejdes med i lektionerne, hvilket hænger sammen med, at lærernes ”periodeplan” og trænerens ”konceptmodel” har en fælles referenceramme forankret i *Moderne Svømning*.

Begge lærere gør sig overvejelser om elevernes læreprocesser, men nævner også, at de har for lidt indsigt heri. Begge lærere giver udtryk for, at de i deres metodiske tilgang vægter den legende tilgang i undervisningen, hvilket de vurderer, er en af årsagerne til, at eleverne er godt motiverede for at lære at svømme. Begge lærere er bevidste om, at der i undervisningen skal være såvel kontinuitet som progression. Begge lærere tilstræber at skabe bevidsthed hos eleverne om deres læreprocesser, hvilket sker igennem kommunikation, samspil, feedback og til dels fejlretning. De anvender begge anerkendende ros til eleverne.

Trænerne giver udtryk for, at de har et godt overblik over elevernes læreprocesser, hvilket de bl.a. begrundes med, at der ikke er så mange elever i de grupper de underviser (7-8 elever). Begge trænere mener, at der har været en god kontinuitet og progression i undervisningen. Selvom trænerne ikke sonderer klart mellem de forskellige metoder, benytter de sig alligevel af forskellige metodiske tilgange i deres undervisning - fx del- og helhedsmetoden. I lighed med lærerne forsøger trænerne at skabe en form for bevidsthed

hos eleverne om deres læreprocesser, hvilket sker igennem positiv feedback fx ros. Begge er opmærksomme på, at alle elever så vidt muligt får feedback i hver lektion. Den ene træner benytter sig ofte af fejlretning, hvilket den anden træner ikke vægter i samme grad.

Alt i alt var både lærere og trænere karakteriseret ved høj grad af involvering og engagement. Set henover de 7 gange, der blev observeret virkede samspillet og relationerne mellem undervisere og elever dog mere synligt i lærernes klasse. Strukturen i lektionerne var endvidere mere gennemsigtig hos lærerne, hvilket medvirkede til at skabe større grad af opmærksomhed fra eleverne. Eleverne i begge klasser virkede i alle de observerede lektioner meget motiverede, hvilket kom til udtryk ved deres engagement og høje aktivitetsniveau. Selvom der var forskelle på timernes konkrete indhold pegede undervisningens indhold i begge klasser altovervejende frem mod de samme mål: Eleverne skulle have det sjovt, de skulle opnå tryghed i vandet, lære at mestre de fire grundlæggende færdigheder, og de skulle arbejde med aktiviteter, der på sigt førte frem til en rimelig teknik i rygcrawl, crawl og brystsvømning.

Lærerne evaluerer ikke systematisk deres lektioner, men nøjes med i fællesskab at foretage en form for løbende evaluering i forlængelse af de enkelte lektioner. Trænerne bruger heller ikke megen tid på systematisk evaluering, men finder det vigtigt, at de orienterer hinanden om, hvad de hver for sig har lavet, og hvordan det er gået i de afviklede lektioner.

Hverken lærere eller trænere har umiddelbart en velbegrundet holdning til, hvad begreberne kvalitet og effektivitet vil sige i forhold til folkeskolens svømmeundervisning. Lærerne betoner, at kvalitet i svømmeundervisningen er karakteriseret ved, at eleverne oplever tryghed og glæde ved at være i vandet, at eleverne går fra undervisningen med gode oplevelser, og at de har lært noget. Med hensyn til effektiv undervisning, mener lærerne, at effektiv undervisning er karakteriseret ved, at de kommer igennem med deres instruktioner og forklaringer, samt at eleverne er opmærksomme, koncentrerede, motiverede, og at de lærer noget i forbindelse med undervisningen.

Trænerne betoner, at kvalitet i svømmeundervisningen er, når de har med glade elever at gøre, fordi eleverne skal synes, at svømning er sjovt. Derudover mener de, at god kvalitet i undervisningen er karakteriseret ved, at der er et virkningsfuldt samspil mellem eleverne og underviseren, og at eleverne arbejder sammen. Med hensyn til effektivitet i svømmeundervisningen fremhæver de, at det er vigtigt, at de opsatte mål for lektionerne opfyldes, at man er velforberedt til undervisningen, at man kan "time" sin undervisning, og at man kan motivere eleverne. Den ene af trænerne udtrykker i kortform, at kvalitet og effektivitet er to sider af samme sag: *Hvis undervisningen har en god kvalitet, så bliver den også effektiv.*

Når man vurderer undervisningens effekt på de målte færdigheder, har undervisningen stort set haft den samme effekt i de to klasser, selvom der var forskelle i undervisernes måder at formidle undervisningen på.

Ved start havde de to klasser stort set samme niveau i de fire grundlæggende færdigheder, og efter fire måneders svømmeundervisning kunne der konstateres en udvikling til nøjagtigt samme niveau – eller med andre ord: Der havde været den samme effekt af undervisningen i de to klasser, og fremgangen var generelt fordelt på alle eleverne. Samme mønster gør sig gældende i forhold til undervisningens effekt på stilarterne i

crawl og rygcrawl, idet der ingen forskel er på niveauet i de to klassers færdigheder - hverken registreret ved start eller efter fire måneders undervisning.

Effekten af undervisningen lod sig også spore i form af en distancetest, der blev afviklet i den sidst observerede lektion. I denne test svømmede trænerens elever markant flere meter per elev (i gennemsnit: 825m) sammenlignet med lærerens elever (i gennemsnit: 656m). Forskellen kan måske forklares med, at der i lærerens klasse var to gode svømmere, der ret tidligt måtte afbryde testen, fordi de blev dårlige.

Elevernes svar på LRS viste større eller mindre forskelle i lærer- og trænerklassens svar på skemaets fire spørgsmål. En nærmere analyse af klassernes middelscore på de fire spørgsmål viser dog et mønster, idet lærerklassens elever scorer mere positivt på spørgsmålene om følelser og forventninger, mens trænerklassens elever scorer mere positivt på spørgsmålene om læring og metoder.

Lærerne er lidt ambivalente i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt trænere fra svømmeklubberne måske i fremtiden skal/kan overtage skolesvømningen. Overordnet giver de dog udtryk for, at det vigtigste er, at børnene får mulighed for svømmeundervisning.

Trænerne er mere klar i mælet i forhold til samme spørgsmål. De mener begge, at det er en god idé, og at svømmetrænere kan gøre det mindst ligeså godt som folkeskolens svømmelærere. Trænere har et mere indgående kendskab til svømmeundervisningens tekniske aspekter sammenlignet med, hvad de fleste folkeskolelærere synes at have.

## **Andet trin: Cross-caseanalyse**

I det følgende er de væsentligste pointer fra de tre ovenstående single-cases integreret i en samlende analyse. Analysen indledes med en kort opsummering efterfulgt af cross-case analysen.

Helt overordnet tegner de tre cases et billede af, at det er vanskeligt at sige noget generelt om kvaliteten af trænerens og lærerens undervisningspraksis. Hvorvidt en given aktivitet fungerer efter hensigten afhænger i meget højere grad af den person, der underviser, end om der er tale om en klub- eller skolefunderet underviser. Både med hensyn til målsætning, lektionernes indhold og måden undervisningen gribes an på, er der i de enkelte cases nogle forskelle. I den ene case, er det læreren, der i høj grad målsætter omkring det svømmetekniske, mens det i en anden case primært er trænerne. I én case er det primært læreren, der vælger det svømmetekniske fokus i timernes indhold – i en anden case er det primært trænerne. Og i den tredje case er der ikke markante forskelle i den måde, undervisningen gribes an på. Der er således adskillige forskelle i undervisningens mål, indhold og arbejdsformer mellem de i alt seks forskellige klasser, men forskellene kan ikke forklares med, hvorvidt det er en træner eller en lærer, der står på kanten.

Det er heller ikke muligt at dokumentere en forskel i effekten af trænerens og lærerens undervisning. Der er en tendens til, at de undervisere, der har mere fokus på de tekniske elementer opnår en marginal bedre effekt i forhold til elevernes læringsudbytte med hensyn til stilarterne. Dog er der ikke nogen éntydig sammenhæng mellem, om det er

trænerne eller lærerne, der har dette mere specifikke tekniske fokus. Altså et argument for at underviserens valg har betydning for elevernes læringsudbytte, men at disse valg ud fra disse tre cases ikke har noget at gøre med, om underviseren er lærer eller træner.

### **Rammerne og undervisernes baggrund**

De rammer svømmeundervisningen blev afviklet i kan alle karakteriseres som værende gode/optimale, og rammerne er da heller ikke noget, der indgår med særlig stor vægt i hverken lærernes eller trænerens overvejelser. Ingen af underviserne føler sig begrænset af rammerne – snarere tværtimod. I de tre cases udnytter alle underviserne de tilgængelige redskaber og rekvisitter på en meget funktionel måde.

I to af de tre case kommuner tog eleverne en bus for at komme frem og tilbage mellem skole og svømmehal. I begge tilfælde måtte en eller flere lærere tage med bussen – også når trænerne skulle undervise i svømning. På disse skoler kan det derfor være vanskeligt at se de økonomiske fordele ved at lade trænere stå for undervisningen, da en lærer alligevel skal med hen i hallen. Alternativt kan trænerne møde op på skolen og tage med eleverne i bussen – det var dog ikke praksis i de skoler, der deltog i denne undersøgelse. Den optimale løsning finder man i den tredje case, hvor eleverne kunne gå direkte fra skolen og over i svømmehallen, hvor underviserne stod klar til at modtage eleverne. Herved blev der både sparet tid og penge.

Trænerens erfaring med svømning spænder mellem 3-35 år. Alle trænere har været på kursus med Dansk Svømmeunion i forbindelse med dette projekt. Lærernes erfaring med at undervise i svømning spænder mellem 1½-8 år. Taget under ét fremstod alle undervisere kompetente i forhold til at forestå svømmeundervisning i folkeskolen.

### **Elevforudsætninger**

Et tema fra to af de tre cases, var lærernes større kendskab til elevernes forudsætninger qua deres daglige omgang med eleverne fra skolen.<sup>4</sup> Trænerne anerkendte, at det kan være en udfordring, at skabe positive relationer til eleverne, men så det ikke som et stort problem. Trænerne vurderede, at det er den samme situation, de står i, når de underviser i klubben - hvorfor de er vant til at vurdere børns forudsætninger for at deltage i svømmeundervisning. Situationen er i øvrigt den samme de steder, hvor svømmelæreren er en lærer, der er fast tilknyttet skolesvømningen og ikke den enkelte skole. I den case hvor dette var tilfældet, opfattede læreren heller ikke det manglende kendskab til eleverne som et stort problem. Nogle af trænerne nævner, at det indimellem kan være en fordel ikke at kende eleverne på forhånd, fordi man som underviser ikke er forudindtaget i forhold til fx eventuelle ”adfærdsproblemer” eller elevernes sociale relationer. Det skal nævnes, at observationerne i forbindelse med denne undersøgelse ikke peger på problemer grundet trænerens mindre kendskab til eleverne.

---

4 Læreren fra case – kommune II er kommunalt ansat svømmelærer, der ligesom trænerne ikke kender eleverne i forvejen.

## Mål

Der var kun få og små forskelle på lærernes og trænerne målsætninger i forhold til deres undervisningsforløb. Begge grupper målsatte delvist på en række ”bløde” værdier så som, at ’det skal være sjovt’, ’der skal skabes fællesskab’, ’der skal opnås tryghed’, ’eleverne skal samarbejde’ samt ’blive glade for at svømme’. På disse bløde målsætninger registreres blot nuanceforskelle mellem de tre cases og mellem lærerne og trænerne imellem.

I forhold til målsætninger som specifikt går på det svømmetekniske, kan der samlet set heller ikke ses den store forskel mellem lærere og trænere, men her var der forskelle i de enkelte cases. I én case var der stort set ingen forskel på lærernes og trænerne målsætninger. I en anden case fokuserede læreren i højere grad på svømmetekniske elementer. I den tredje case var det primært trænerne, der målsatte i forhold til det svømmetekniske.

Trænerne brugte i alle tre cases primært klubbens praksis som reference for deres målsætning. Trænerne skeler også til *Fælles Mål* og *Moderne Svømning*, men det synes primært, at være den praksis de kender fra klubben, der er reference for deres valg af mål. Dette hænger sandsynligvis sammen med, at trænerne ikke oplever, at der eksisterer tydelige mål for svømmeundervisningen i folkeskolen. Lærerne følte ligesom trænerne, at der ikke er megen hjælp at hente i *Fælles Mål* og brugte derfor i høj grad også deres erfaring som reference til, hvad de ønskede at opnå med svømmeundervisningen.

## Indhold

Ligesom det var tilfældet med målsætning, kan der ikke tegnes et éntydigt mønster eller en tendens i det indhold, der arbejdes med i lektionerne i de tre kommuner. Inden for hver enkelt case er der dog forskel på indholdet i lektionerne, når man sammenligner lærerklasserne med trænerklasserne. I én case var træneren mere fokuseret på det rent svømmetekniske mens læreren var mere fokuseret på åbne opgaver. I en anden case var det omvendt, og i den tredje case var der stort set ingen forskel på det konkrete indhold lærerne eller trænerne lagde ind i lektionerne.

Som det fremgår af de enkelte casebeskrivelser, er der væsentlige indholdsforskelle på de i alt seks forskellige hold - men umiddelbart kan forskellene altså ikke forklares med, hvorvidt det var en lærer eller en træner, der stod på kanten. Denne form for relativ indholdsmæssig ensartethed i de tre cases kan hænge sammen med, at såvel trænere som lærere har en fælles referenceramme i *Moderne Svømning*.

Det kan generelt konstateres, at indholdssiden i den observerede undervisning i alle tre cases flugter ganske udmærket med beskrivelsen vedrørende svømning i *Fælles Mål*. For at leve op til de indholdsmæssige krav skal undervisningen i vandaktiviteter omfatte følgende indholdsområder: Leg i vand, svømning, bjærgning og sikkerhed i vand, og give muligheder for øget kropsbevidsthed ved at fornemme kroppen i et andet element. Derudover peger *Fælles Mål* kort på de progressionsmuligheder, der ligger i undervisningen: Anvendelse af forskellige redskaber i vand, større krav til svømmefærdigheder, forbedring af teknik, udholdenhed og øgning af distancer (note: s. 22 i *Fælles Mål*).



### Didaktiske overvejelser og formidling i praksis

Hverken lærerne eller trænerne havde planlagt deres forløb efter en didaktisk model, og der var heller ikke tale om et systematisk mønster i undervisernes didaktiske overvejelser. Det vekslende mønster illustreres i tabel 1, hvori de væsentligste nøgleord til at beskrive lærernes og træneres didaktiske valg og overvejelser samt formidling i praksis er oplyst.

**Tabel 1: Undervisernes didaktiske valg og overvejelser samt formidlingspraksis – i nøgleord<sup>5</sup>**

	Lærere	Trænere
Kommune I	Åben, induktiv, god didaktisk viden, vægt på fysisk aktivitet, fokus på brystsvømning, opgaveløsning, ros, samlet feedback	Lukket, deduktiv, forevisning, instruktion, fokus på crawl og ryg-crawl, fejlretning, individuel feedback, ros
Kommune II	Lukket, deduktiv, fælles instruktioner, begrænset fejlretning, ros, mest opmærksomhed til de dygtigste, anerkendelse, underviser på land	Induktiv, åben, opgaveløsning, mange individuelle instruktioner, begrænset fejlretning, ros, mest opmærksomhed til de svageste, underviser i vandet
Kommune III	Åben, induktiv legende tilgang, god didaktisk viden, godt overblik, opgaveløsning, synlig struktur, fokus på crawl og ryg-crawl, god kontinuitet og progression, delvis fejlretning, god kommunikation og feedback, anerkendende ros	Åben, induktiv legende tilgang, godt overblik, mindre synlig struktur, fokus på crawl og ryg-crawl, god kontinuitet og progression, feedback, ros

Selvom der ikke er identificeret noget mønster eller klare tendenser i de didaktiske overvejelser og valg, kan det dog konstateres, at der som ventet er forskel på de forskellige underviseres didaktiske valg. Der er generelt en tendens til, at lærerne er bedre didaktisk klædt på end trænerne - når underviserne betragtes under ét.

Og selvom der ikke kunne identificeres klare mønstre i undervisernes didaktiske overvejelser, kan det dog umiddelbart konstateres, at eleverne i alle de tre cases trives med svømningen, hvilket elevernes glade ansigter, grin og latter var tydelige tegn på. Kun et par af eleverne havde det mindre godt i timerne, og dette hang ikke så meget sammen med, at de havde problemer med at udføre de aktiviteter, der blev arbejdet med i undervisningen men mere, at de havde problemer med at holde varmen.

### Evaluering

Hverken lærerne eller trænerne foretager nogen form for systematisk evaluering, men alle foretager løbende uformelle evalueringer. I de observerede klasser blev der ikke evalueret sammen med børnene. Det er selvfølgelig vigtigt at understrege, at det ikke er det samme som, at underviserne ikke foretager evalueringer. Det kan blot konstateres, at eksplicitte

<sup>5</sup> For en uddybning af de nævnte nøgleord henvises der til ”lang” singlecasebeskrivelser” - se bilag 7 (flere dele).

evalueringer sammen med børnene ikke skete under nogle af de godt 40 observationsrunder indbefattet af denne undersøgelse. Som supplement kan det nævnes, at hverken lærere eller trænere anvendte elevplaner i forbindelse med deres undervisning.

Evaluering er ikke alene en central kategori i forhold til Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, men nok så meget en del af det at være underviser i den danske folkeskole. Dertil kommer, at undervisningsevaluering fremmer refleksioner vedrørende egen praksis, hvilket kan fremme selviagttagelse og dermed også selvudvikling hos underviserne. Systematisk evaluering af undervisningen i de tre cases er dog stort set fraværende – i hvert fald i observationsperioden. Det gælder både blandt lærere og trænere henover undersøgelsens forløb. Til forskel herfra kan det fremhæves, at der i andre af folkeskolens fagområder hyppigt foretages evalueringer under inddragelse af værktøjer som fx elevdagbøger, evalueringssamtaler og den såkaldte SMTTE-model.

### Kvalitet og effektivitet

Der er ikke forskel på lærernes og trænerens overvejelser vedrørende skolesvømmningens kvalitet og effektivitet. Der er heller ikke noget mønster i om lærerne eller trænere er mest effektive, når man vurderer på elevernes udvikling af deres færdigheder (vurderet via den tidligere anførte 5-delte skala). Udviklingen af elevernes grundlæggende færdigheder er stort set den samme i alle tre cases. I elevernes udvikling omkring stilarter, er der en tendens til, at de undervisere der har størst fokus på det rent svømmetekniske frem for det legende og opgaveløsende har større forbedringer på stilarterne (se tabellerne 2-7). Der er dog ikke nogen sammenhæng mellem den tekniske udvikling, og hvorvidt det er en lærer eller en træner, der står på kanten.

Grundlæggende færdigheder: Kommune I			
Lærerklassen (n=18)		Trænerklassen (n=40)	
Baseline	Efter 4 måneders undervisning	Baseline	Efter 4 måneders undervisning
2,52	2,84	2,14	2,46

Tabel 2 viser elevernes udvikling i de 4 grundlæggende færdigheder efter 4 måneders undervisning i kommune I. Elevernes niveau er vurderet på en skala fra 0-4.

Stilarter: Kommune I			
Lærerklassen (n=18)		Trænerklassen (n=40)	
Baseline	Efter 4 måneders undervisning	Baseline	Efter 4 måneders undervisning
2,71	2,85	2,25	2,46

Tabel 3 viser elevernes udvikling i stilarter efter 4 måneders undervisning i kommune I. Elevernes niveau er vurderet på en skala fra 0-4.

Grundlæggende færdigheder: Kommune II			
Lærerklassen (n=13)		Trænerklassen (n=17)	
Baseline	Efter 4 måneders undervisning	Baseline	Efter 4 måneders undervisning
3,00	3,69	3,13	3,44

Tabel 4 viser elevernes udvikling i de 4 grundlæggende færdigheder efter 4 måneders undervisning i kommune II. Elevernes niveau er vurderet på en skala fra 0-4.

Stilarter: Kommune II			
Lærerklassen (n=13)		Trænerklassen (n=17)	
Baseline	Efter 4 måneders undervisning	Baseline	Efter 4 måneders undervisning
2,00	3,00	1,57	1,88

Tabel 5 viser elevernes udvikling i stilarter efter 4 måneders undervisning i kommune II. Elevernes niveau er vurderet på en skala fra 0-4.

Grundlæggende færdigheder: Kommune III			
Lærerklassen (n=16)		Trænerklassen (n=15)	
Baseline	Efter 4 måneders undervisning	Baseline	Efter 4 måneders undervisning
3,08	3,66	3,13	3,66

Tabel 6 viser elevernes udvikling i de 4 grundlæggende færdigheder efter 4 måneders undervisning i kommune III. Elevernes niveau er vurderet på en skala fra 0-4.

Stilarter: Kommune III			
Lærerklassen (n=16)		Trænerklassen (n=15)	
Baseline	Efter 4 måneders undervisning	Baseline	Efter 4 måneders undervisning
Ikke vurderet *	2,94	Ikke vurderet *	3,03

Tabel 7 viser elevernes udvikling i stilarter efter 4 måneders undervisning i kommune III. Elevernes niveau er vurderet på en skala fra 0-4.

\* Stilarterne blev ikke vurderet ved baseline, fordi de ikke var en del af indholdet i de observerede lektioner.

Tabel 2-7 skal vurderes på følgende baggrund. Vurderinger af undervisernes didaktiske tilgange og udviklinger i elevernes færdigheder er bundet op på observatørens evne til at observere, analysere og fortolke, hvad der var i spil i de konkrete undervisningssituationer - herunder vurdere den enkeltes elevs niveau på forskellige tidspunkter i undersøgelsesperioden. Det skal også nævnes, at ikke alle elever svømmede på samme hold igennem hele forløbet. Vurderinger af elevernes færdigheder efter 4 måneder er alene foretaget på basis af data vedrørende elever, der på begge måletidspunkter (baseline og +4 måneder) befandt sig på samme hold. Ved genvurdering af eleverne efter fire måneder, kan der således være nogle elever, der er 'rykket op' på et andet hold, og som ikke indgår i vurderingen - men

som altså har gennemløbet en ekstra positiv udvikling i deres færdigheder (dette gjorde sig konkret gældende i én kommune). Denne skævvridning kan korrigeres ved også at medtage 'holdskifterne' i vurderingen efter fire måneder. Det er dog også problematisk - idet man så vurderer elevernes udvikling på baggrund af en praksis, som ikke er undersøgt (eleverne har svømmet på et helt andet hold dvs. eventuelle forbedringer hænger ikke sammen med den praksis, der er beskrevet i dette projekt). Begge måder at vurdere elevernes færdigheder medfører usikkerheder. Der er valgt den måde, der vurderes at medføre den mindste mængde usikkerhed - nemlig ikke at indbefatte elever, der rykker mellem hold.

### Learning Rating Scale (LRS)

En analyse af elevernes score på LRS i de tre single-cases (jf. tabel 8) viser en del mindre og større forskelle.

LRS	Læring	Følelser	Metoder	Forventninger
Skole 1 (n=18)	8,9	9,0	8,6	8,0
Skole 2 (n=13)	7,8	9,0	8,6	6,3
Skole 3 (n=16)	7,4	8,9	8,0	7,4
Klub 1 (n=40)	8,3	8,6	7,9	8,0
Klub 2 (n=17)	7,1	8,1	7,8	6,4
Klub 3 (n=15)	8,0	8,4	8,3	6,9

Tabel 8. Oversigt over elevernes score på LRS i de tre single-cases – under anvendelse af decimalskala 0-10.

Inden for hver case er der altså forskelle. Disse forskelle er diskuteret i de enkelte case beskrivelser (jf. bilag 7a, b & c). Ses der nærmere på elevernes opfattelse af henholdsvis lærernes og trænerens undervisning – på tværs af de tre casekommuner - viser det sig, at der stort set ikke er forskel på elevernes score (jf. tabel 9).

LRS	Læring	Følelser	Metoder	Forventninger
Lærerhold (n=47)	7,8	8,8	8,2	7,2
Trænerhold (n=72)	7,8	8,4	8,1	7,0

Tabel 9. Oversigt over LRS score hvor resultaterne fra de tre cases er samlet – under anvendelse af decimalskala 0-10.

Det er bemærkelsesværdigt, at elevernes LRS-score er næsten identiske, når resultaterne fra de tre cases lægges sammen (jf. tabel 9). På trods af forskelle i de enkelte cases (som der kan læses mere om i hver enkelt casebeskrivelse) ender elevernes vurdering af henholdsvis lærernes og trænerens undervisning med at være (stort set) ens - når resultaterne fra de tre cases samles under ét. Det skal nævnes, at der hos en del elever var usikkerhed om, hvordan de skulle forstå de fire udsagn i LRS-skemaet (se bilag 6). Spørgsmålene er givetvis for abstrakte for elever i 4.-5. klasse. Kun de færreste elever har fx en grundlæggende forståelse af "forventningsbegrebet" eller af, hvorvidt underviserne måtte forvente noget af dem.

### **Lærernes og træneres holdning til om svømmeklubber kan overtage folkeskolens svømmeundervisning**

En af de væsentligste bekymringer blandt lærerne er, om trænere har de fornødne didaktiske og pædagogiske kompetencer. Trænerne giver udtryk for, at dette er en helt legitim bekymring. Ingen af trænerne i dette projekt oplevede dog selv at have problemer med at gøre sig pædagogiske og didaktiske overvejelser i forbindelse med deres formidling i praksis. Det kan givetvis skyldes, at de trænere, der deltog i projektet alle var erfarne undervisere. Det faktum, at der i de tre cases ikke blev observeret problemer forbundet med træneres formidling i praksis, er selvklart ikke ensbetydende med, at lærernes bekymring er uberettiget. Det understreger blot vigtigheden af, at underviserne besidder de fornødne didaktiske og pædagogiske kompetencer. Som nævnt flere gange i denne analyse kan vi ikke på nogen af kvalitetsparametrene adskille lærerne fra trænerne.

Trænerne og lærerne udtaler, at de tvivler på muligheden for at spare penge på en samarbejdsmodel, da lærerne ofte alligevel skal med på busturen og også være til stede i svømmehallen som ”opsynsholdere” under undervisningen. Det punkt uddybes ikke her, da det bliver behandlet nærmere i undersøgelsens 3. del.

En enkelt lærer nævner risikoen for, at der kan være stor udskiftning blandt klubtrænere. Der haves ikke datamateriale, der kan underbygge den risiko, men det virker som en rimelig bekymring. Med afsæt i det kendskab, der i forfattergruppen til denne undersøgelse haves til danske svømmeklubber, er det vurderingen, at udskiftningen blandt trænere er noget større end blandt lærere. Der er mange nye ting at sætte sig ind i, når man som træner skal til at tænke folkeskolens formål og *Fælles Mål* for Idræt ind i sin undervisningspraksis. Det må derfor være at foretrække at eventuelle samarbejder mellem klubber og skoler tager afsæt i trænere med en stabil og fremtidssikret tilknytning til klubben.

Lærerne udtaler en bekymring for, at svømning i skolen udvikler sig til talentudvikling og medlemsrekruttering, hvis klubberne overtager undervisningen. I forbindelse med denne undersøgelse er det ikke observeret, at træneres undervisning gik i retning af ’talentudvikling’ eller forsøg på medlemsrekruttering.

Et vigtigt spørgsmål i et muligt samarbejde om svømmeundervisningen mellem skoler og klubber er træneres indtræden på læreres ’domæne’. Kan lærerstanden og Danmarks Lærerforening leve med, at ikke læreruddannede trænere overtager undervisningen, eller dele af undervisningen? Noget kunne tyde på det: I hvert fald udtrykker lærerne i de tre cases ikke stor bekymring i så henseende. Den ene lærer svarer *’Svømningen er så specifikt et område, at det føler jeg mig egentlig ikke truet af.’*

Det er ligeledes vigtigt at notere sig, at såvel lærere som trænere er enige om, at det vigtigste er, at eleverne får mulighed for svømmeundervisning i vand og, at formen eller hvem, der eventuelt skal stå for undervisningen, kommer i anden række. Dette skal ses i lyset af de mange rygter og udmeldinger omkring kommende besparelser, der kan ramme svømmeundervisningen.

## Sammenfatning

Helt overordnet viser delundersøgelse II, at kvaliteten af en given undervisning har mere at gøre med underviserens personlige og faglige kompetencer, end det har at gøre med vedkommendes baggrund som læreruddannet svømmelærer eller svømmeklubtræner.

Undersøgelsen påviser heller ikke systematiske forskelle i effekten af træneres og læreres undervisning. Der er en svag tendens til, at de undervisere, der har mere fokus på de tekniske elementer, opnår en marginal bedre effekt i forhold til elevernes læringsudbytte med hensyn til stilarterne.

Taget under ét fremstod alle undervisere kompetente i forhold til at forestå svømmeundervisning i folkeskolen.

Trænerens mindre kendskab til eleverne i de tre cases gav ikke problemer i forbindelse med undervisningens planlægning, organisering og udførelse.

Der var kun få og små forskelle på lærernes og trænerens målsætninger i forhold til deres undervisningsforløb. Begge grupper målsatte delvist på en række 'bløde' værdier så som, at 'det skal være sjovt', 'der skal skabes fællesskab', 'der skal opnås tryghed', 'eleverne skal samarbejde' samt 'blive glade for at svømme'.

Trænerne brugte i alle tre cases primært klubbens praksis som reference for målsætning og valg af indhold. Trænerne skeler til *Fælles Mål* og især til *Moderne Svømning*, men det synes primært, at være den praksis, de kender fra klubben, der er reference for valg af mål og indhold. Det hænger sandsynligvis sammen med, at trænerne ikke oplever, at der eksisterer tydelige mål for svømmeundervisningen i folkeskolen.

Lærerne følte ligesom trænerne, at der ikke er megen hjælp at hente i *Fælles Mål* og brugte derfor i høj grad også deres erfaring som reference til, hvad de ønsker at opnå med svømmeundervisningen.

Hverken lærerne eller trænerne havde planlagt deres undervisningsforløb efter en gennemarbejdet didaktisk model. Der indgår dog en række overvejelser vedrørende flere relevante didaktiske kategorier fx mål, elevforudsætninger, indhold, metoder etc.

Undersøgelsen kunne ikke identificere noget klart mønster eller klare tendenser i hverken lærernes eller trænerens didaktiske overvejelser og didaktiske valg. Når underviserne sammenlignes under ét, var der dog en tendens til, at lærerne er bedre didaktisk klædt på.

Undersøgelsen viste, at eleverne i alle de tre cases stortrives i forbindelse med svømmeundervisningen.

Hverken lærerne eller trænerne foretager nogen form for systematisk evaluering, men alle foretager løbende uformelle evalueringer.

Lærere eller trænere har umiddelbart ikke en nuanceret holdning til, hvad begreberne kvalitet og effektivitet vil sige i forhold til folkeskolens svømmeundervisning. Der er heller ikke noget mønster i, om lærerne eller trænere er mest effektive, når man vurderer på elevernes udvikling af færdigheder.

På baggrund af ovenstående sammenfatninger trænger et efterfølgende spørgsmål sig naturligt på: Kan en læreruddannet svømmelærer erstattes af en svømmetræner i forbindelse med folkeskolens svømmeundervisning? På baggrund af denne undersøgelse må

svaret på det spørgsmål være bekræftende - bl.a. fordi, der ikke er den store forskel på kvalitet og effektivitet af henholdsvis lærernes og trænerens undervisning. De gennemførte case undersøgelser peger på, at det vigtige er, at underviserne møder velforbredte op til svømmeundervisningen, at de holder sig svømmefagligt ajour samt, at de leverer engagerende og motiverende undervisning. Dertil kommer, at de er i besiddelse af basale fagdidaktiske-, relations- og klasseledelseskompetencer. Altså en underviser, der kan skabe kontakt til og motivere eleverne samt styre og sikre ro i forbindelse med undervisningen og som – fagligt - kan sit stof og også er i stand til at undervise i det. Set i det perspektiv, er det underordnet om underviseren er en lærer med svømmelæreruddannelse eller en træner rekrutteret fra en svømmeklub.

Ovenstående svar skal ses i lyset af, at selvom underviserne er vigtige medskabere af kvalitet og effektivitet i folkeskolens svømmeundervisning, så er de ikke den mest afgørende faktor for elevernes læring af svømmefærdigheder. Den allervigtigste faktor for, hvor godt eleverne tilegner sig svømmefærdigheder, påhviler helt overordnet eleverne selv. I forhold til elevernes læreprocesser i svømning skal undervisere derfor, være opmærksom på, at eleverne ofte i et meget stort omfang selv er herre over deres læreprocesser. Underviserne medvirker i denne proces - fx med vejledning og instruktion. Men det der faktisk sker, er, at lærerprocessen stort set overlades til eleverne selv i det øjeblik de slipper bassinkanten. Alle danske folkeskoleelever kan altså lære at svømme, hvis bare de får tilbudt muligheden - vel at mærke i vand - og hvis ellers de er engagerede og motiverede til at øve sig.

## Perspektivering

Den største trussel mod skolesvømningen handler måske ikke om kommunernes voldsomme spareøvelser eller om, hvorvidt lærere eller klubtrænere kan eller skal forestå folkeskolens svømmeundervisning, men mere om den kendsgerning, at mange svømmehaller rundt omkring i Danmark kan være lukningstruede på grund af mange års nedslidning og manglende penge til drift og renovering. Lokale- og anlægsskuffen er bl.a. bekymret for, at en bølge af lukninger er på vej, hvis ikke der bliver fundet på løsninger og initiativer i svømmehallerne.

Et andet punkt, der byder sig til kunne være, at det primært bliver børn af forældre med tid og overskud, der får mulighed for at gå til svømmeundervisning. At der er et vist hold i det synspunkt, kunne der læses om i Jyllandsposten i november 2011, hvor undervisningsminister Christine Antorini gav udtryk for, at det ikke er "*folkeskolens opgave at lære børn at svømme*". Ministeren opfordrede derfor forældrene til at "*melde børnene ind i en svømmeklub*" eller "*tage dem med til stranden om sommeren.*" Hvis Antorinis udtalelse bliver retningsgivende for folkeskolens svømmeundervisning i de kommende år, er der all mulig grund til at frygte for, at mange børn ikke får lært at svømme.

Uanset om de ovenstående trusler og perspektiver realiseres i de kommende år, kunne der være anledning til at efterspørge en opstramning af *Fælles Mål* i relation til en kon-

kretisering af mål og indhold i svømmeundervisningen. I den forbindelse kan der skeles til nabolandene Sverige og Norge. I Sverige er der i de nyeste kursusplaner for 6. klasse trin defineret 'Svømmefærdighed' som det at kunne svømme 200m brystsvømning og 50m rygsvømning. I Norge defineres 'Svømmedygtighed' som: Udspring på dybt vand, svøm 100m på maven. Stop og hvil, vandtræning og flydning på maven, rul til ryg og flyd på ryggen (samlet tid 3 min). Svøm derefter 100m på ryggen.

## Fokuspunkter

Nedenstående punkter retter sig mod folkeskolens svømmeundervisning - uanset om det er lærere eller trænere, der forestår svømmeundervisningen.

- Ønsker kommuner eller skoler at gennemføre samarbejder mellem skoler og svømmeklubber, bør de sikre sig, at de trænere, der knyttes til svømmeundervisningen har en hvis erfaring og gode didaktiske og pædagogiske kompetencer.
- Klubber, skoler og kommuner der indgår i samarbejder, bør tilstræbe at de deltagende trænere har en fast tilknytning til klubben, så der ikke kommer for stor udskiftning blandt underviserne.
- Man bør sikre god kommunikation mellem trænere og de medfølgende lærere – især omkring elever med specielle behov.
- *Fælles Mål – IDRÆT* (Faghæfte 6) bør tænkes ind i sin helhed, sådan at der ikke kun refereres til de to punkter, der handler om livredning/selvredning.
- Undervisernes rolle skal kommunikeres tydeligt til eleverne.
- Ministeriet for Børn og Undervisning bør opstille klarere mål- og et veldefineret indhold for skolesvømningen - sådan at underviserne har en tydelig reference at styre efter i udarbejdelsen af mål og indhold.
- Der bør stilles krav om, at underviserne inddrager evaluering som en integreret del af svømmeundervisningen.
- Underviserne bør kommunikere og afstemme deres forventninger til eleverne.
- Underviserne skal være opmærksomme på at give hurtig og funktionel feedback til eleverne, fordi dette øger elevernes læreprocesser.



## Delundersøgelse III: Skolesvømningens organisering

I denne del af den samlede undersøgelse belyses forskellige måder at organisere skolesvømning på. Det empiriske afsæt er case- og interviewmateriale indsamlet i fire udvalgte kommuner.

I forbindelse med indsamling af data har fokus været på at sikre grundlag for ordnede beskrivelser og vurderinger af diverse skolesvømningens organiseringer. I det omfang det er muligt tilstræbes det at skabe et sammenlignings- og vurderingsgrundlag på tværs af de forskellige organiseringsmodeller. Den indsamlede og i øvrigt tilgængelige data sætter dog grænser for, i hvilken udstrækning det nærmere kan vurderes, hvordan og under anvendelse af hvilke ressourcer de identificerede svømmeordninger er implementeret.

I undersøgelsen vurderes flere aspekter af temaet *organisering* – forstået som en bestemt måde at ordne noget på, sådan at det virker på planlagt vis. Det kan umiddelbart konstateres, at de fire case-kommuner byder på varierede modeller for organisering af skolesvømning.

På den baggrund sættes der i det følgende fokus på, hvorvidt ordningerne for skolesvømning:

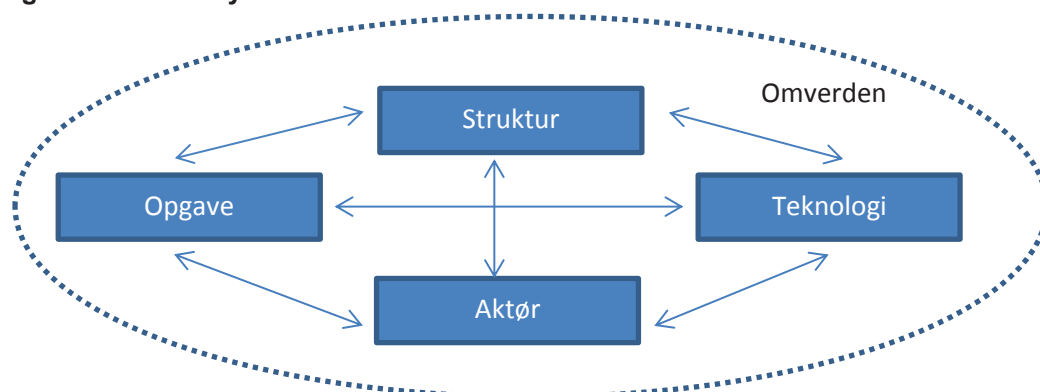
- Administreres centralt eller decentralt
- Foregår i eller uden for skoletiden (og dermed videre er at opfatte som en obligatorisk del af skoledagen eller et tilbud i regi af aktiviteter før og efter den egentlige skoletid)  
Samt:
- Hvilke aktører der er involverede i skolesvømningens organisering
- Hvilke lokaliteter, faciliteter og remedier, der står til rådighed for skolesvømningen
- Hvilke grundomkostninger (særligt lønsiden), der knytter sig til skolesvømningens gennemførelse.

Ovenstående punkter er styrende for fokus og indhold i de følgende afsnit vedrørende skolesvømningens organisering.

## Teoretisk udgangspunkt: Leavitts organisationsmodel

For at sikre en systematisk redegørelse for, analyse og syntese af ovennævnte hovedtræk, tages der afsæt i *Harold J. Leavitts* systemiske organisationsmodel. Leavitt betragter organisationer som dynamiske, sammensatte enheder, der gennem udvikling og tilpasning formår at skille sig ud fra resten af verden og samtidig lade sig påvirke af en mængde rammevilkår og omverdensbegivenheder (Bakka & Fivelsdal, 2010; Ry Nielsen & Ry, 2002). Skolesvømning, er netop en delaktivitet i en sådan sammensat-dynamisk enhed, der her overordnet udgøres af den danske grundskolesektor.

Figur 1: Leavitts systemmodel



Leavitts organisationsmodel anskuer organiseringsprocesser i et helhedsperspektiv og tilbyder en måde til at skabe et overskueligt billede af sammenhænge i en given organisation. Modellen indeholder fire dynamiske og indbyrdes afhængige faktorer – opgave, aktør, struktur og teknologi. Den indbyrdes afhængighed illustreres ved, at forbindelsespilene går i flere retninger. Omverdenens-perspektivet tilføjede Leavitt i en senere udgave af den oprindelige model. I nærværende undersøgelse optræder denne femte faktor primært indirekte i form af henvisninger til de rammevilkår (fx lovgivningsmæssigt), som svømmeundervisningen virker ud fra. Omgivelserne opfattes altså som en faktor, der medskaber muligheder og begrænsninger i relation til de fire øvrige faktorer.

Modellens overordnede forståelsesramme er, at ændring på én variabel vil have betydning for og påvirke de andre fire variable. Hvis der fx ændres på den benyttede teknologi, kræver det måske andre faglige kvalifikationer, der enten tilvejebringes ved at viderequalificere allerede involverede aktører eller ved at rekruttere nye. Det kan også være, at den grundlæggende opgaveportefølje ændrer sig, hvilket medfører behov for strukturelle tilpasninger.

Leavitt-modellen kan generelt siges at bygge på et systemteoretisk perspektiv. Netop det systemorienterede perspektiv – bl.a. forstået som de mængder af feedbackmekanismer og tilpasningsmanøvre, der finder sted i organisationer – er her vigtigt at medtage.

I nærværende undersøgelse vil det ved at betragte Leavitts grundfaktorer som samvirkende, fx være muligt at undersøge, hvordan forskellige *strukturer*, *teknologier* og *aktører* i samspil understøtter forskellige måder at organisere den samme *opgaveløsning* – i form af svømmeundervisning.

Modellen er altså anvendelig til det, som er hovedformålet her:

- En *beskrivelse* af forskellige måder at organisere svømmeundervisningen. Her anvendes Leavitt til at sikre en ordnet fremstilling af en række datakilder.
- En *analyse* af, hvordan en række komponenter samvirker for at skabe bestemte typer af svømmeordninger. Her anvendes Leavitt til at underbygge en balanceret vurdering af, hvilken betydning modellens komponenter synes at spille, og hvordan de evt. skal justeres for at skabe nye muligheder for organisering af skolesvømningen.

Leavitt arbejdede selv med brede definitioner af de fem (4+1) grundfaktorer – bl.a. for at sikre modellens generelle anvendelighed i mange organisatoriske sammenhænge. For at optimere Leavittmodellen til denne undersøgelse, foretages der i det følgende en videre operationalisering af de fem variable: *aktør, struktur, teknologi, opgave* og *omverden* – således som de kommer til udtryk på skolesvømmeområdet.

## De fem faktorer

### Opgave

Opgaven eller opgaverne er bestemt af organisationens målsætning og består af de hovedfunktioner eller arbejdsopgaver, som organisationen skal udføre. Det kan fx være en serviceydelse, økonomistyring etc.

I denne sammenhæng består opgaven i at gennemføre svømmeundervisning som en del af det samlede (folke-)skoleprogram. Opgaveløsningen sker i henhold til gældende regler og bestemmelser på området jf. *Folkeskoleloven*<sup>6</sup>, *Fælles Mål* m.v. Opgavefaktoren refererer dermed til svømmeundervisningens grundlæggende formålsbeskrivelse i *Fælles Mål 2009, Idræt* – at skabe en undervisning, der sikrer, at eleverne får *kendskab 'til bjærgning og livredning'* og *'metoder til at sikre sig selv i vand'* således at de kan *'bevæge sig med fortrolighed og omtanke i og på vand'*.

### Aktører

Ved aktører forstås her enkeltpersoner, grupper eller organisationer involveret i og af betydning for kommunale indsatser på skolesvømningens område. Aktører kan klassificeres ved deres position, faglige kvalifikationer, holdninger, forventninger, motivation og personlige værdier i relation til opgaveområdet.

Aktørerne er altså de, der på den ene eller anden måde er involveret i, og derved har en del af ansvaret for gennemførelsen af skolesvømningen. Der kan være tale om aktører fra den offentlige sektor (fx forvaltningspersonale, lærere, pædagoger, skoleledere), fra den frivillige sektor (fx svømmetrænere, klubformænd og bestyrelser) og den private sektor (fx bestyrere af private svømmehaller).

---

6 LBK nr 998 af 16/08/2010 Gældende (Folkeskoleloven).

De konkrete aktører er bl.a.:

- organisationer med ansvar for gennemførelse af svømmeundervisningen (fx den enkelte skole, foreninger eller kombinationer heraf)
- personer med beslutningsansvar over hele eller dele af svømmeundervisningens organisering, tilrettelæggelse og gennemførelse
- personer med et ledelsesansvar på skole- eller relevant forvaltningsniveau
- personer, der varetager svømmeundervisningen (lærer, træner, m.fl.)
- personer der administrerer de praktiske opgaver omkring svømmeundervisningen - herunder transport af elever og svømmehalspersonale
- de underviste børn (klassetrin, antal mv.), forældre m.fl.

### **Struktur**

Strukturen er bl.a. at forstå som kommunikations- og autoritetssystemer (herunder arbejds gange) og den arbejdsdeling, der gør sig gældende i den samlede organisering. *Strukturelle* forandringer vil være kendetegnet ved forandringer i overordnede rammer for organisationens virke. Det kan være forandringer såsom sammenlægning af funktioner, ændringer i jobbeskrivelser, sammenlægninger af afdelinger, oprettelse af nye arbejdsgrupper mv. Organisationers struktur er typisk formelt dokumenteret i organisationsplaner og -diagrammer, beskrevne kommunikationsmønstre, forretningsgange, stillingsbeskrivelser, arbejdsinstruktioner.

I relation til nærværende undersøgelse kommer strukturfaktoren til udtryk ved:

- Kommunikationssystemer (hvem snakker med hvem i organiseringen af og rammerne for svømmeundervisningen)
- Hvem bestemmer (hvor er ansvar og beslutningsbemyndigelse i forhold til svømmeundervisningen placeret)?
- Hvem gør hvad (forvaltningsmæssigt, undervisningsmæssigt)?
- Hvilke netværk/hierarkier gør sig gældende og bliver benyttet?
- Er der opbygget partnerskaber eller lignende i forbindelse med varetagelsen af svømmeområdet?

### **Teknologi**

Ved teknologi forstås den hard- og software, som bringes i anvendelse i forbindelse med opgaveløsningen – herunder bl.a. bygninger, maskiner, IKT samt administrative rutiner.

I nærværende undersøgelse drejer teknologifaktoren sig bl.a. om:

- Svømmehaller
- Transport (form og distance)
- Undervisningsmaterialer og rekvisitter
- Pædagogisk udgangspunkt (fx valg af klassetrin for skolesvømning)
- Administration (varetaget i fx skole-, kommune-, klub og foreningsregi).

### **Omverden**

Bevægelser og betingelser gældende i den verden, der omgiver det udvalgte genstandsfelt (her svømmeundervisningen i skolen) indvirker mere eller mindre markant på organiseringsmuligheder. Der kan fx være tale om omverdens betingelser knyttet til tilgængelighed af humane og andre typer af ressourcer samt politiske og lovformelige retningslinjer.

I denne undersøgelse omhandler omgivelsesfaktorerne fx:

- Gældende lovgivning samt vejledninger på skole- og svømmeområdet
- Indførte sikkerhedsbestemmelser i forbindelse med skolesvømning
- Nationale og/eller lokale mål på skolesvømmeområdet
- Økonomiske midler allokeret til området.

Omgivelserne/omverdenen er altså at betragte, som de (ramme)vilkår som skolesvømmeundervisningen og organiseringen af denne virker i. Som tidligere anført, berøres omverdensfaktorerne i denne undersøgelse overvejende via henvisninger til generelle betingelser for området.

## **Undersøgelsens design og metode**

En given undersøgelses design er et udtryk for den valgte måde at udforme, tilrettelægge og systematisere indsamling, analyse og syntese af relevant viden. Mere nøjagtigt udgør undersøgelsesdesignet den overordnede undersøgelsesstrategi samt kombinationen af de fremgangsmåder, herunder metoder, der anvendes ved indsamling og diverse tolkninger af data. Undersøgelsens design sikrer således grundlaget for en kvalificeret besvarelse af undersøgelsens formål.

### **Undersøgelsens strategi**

Undersøgelsens strategi bygger på et multipelt casestudie. Formålet med casestudiet er at opbygge *'en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i sin naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder'* (Ramian, 2007). Konkret inddrages fire case-kommuner for at belyse og diskutere forskellige modeller for organisering af svømmeundervisning.

### **Undersøgelsen metoder**

Undersøgelsens metode er den eller de konkrete måder, der vælges for at skabe eller indsamle data, der kan besvare undersøgelsens formål.

Opbygningen af viden om de forskellige modeller for svømmeundervisningen er tilvejebragt gennem forskellige dataindsamlingsteknikker. Primært benyttes en række enkelt- og fokusgruppeinterviews med relevante aktører i de fire kommuner. Sekundært foretages en dokumentanalyse af relevante dokumentariske kilder fra de fire case-kommuner.

### **Interviewundersøgelse**

De interviews, som indgår i undersøgelsen, er gennemført under anvendelse af en såkaldt semistruktureret spørgetilgang. Med benævnelsen semistruktureret menes, at der på forhånd er opstillet en række temaer, der ønskes belyst. Temaerne er ikke nødvendigvis inddraget i samme rækkefølge interview for interview, ligesom den eksakte ordlyd af de stillede spørgsmål, sjældent vil forekomme ens i alle tilfælde. Spørgsmålenes udformning tilpasses derimod, så vidt muligt, den enkelte interviewedes sprogbrug og er i øvrigt afhængig af forløbet mellem interviewer og interviewede.

Anvendelsen af den semistrukturerede interviewform, gør det muligt at indsamle informationer, synspunkter og opfattelser af problemkomplekser inden for de berørte temaer, der ville være vanskelige at indhente på anden vis – fx via dokumentanalyser. Det at interviewe, sætter med andre ord fokus på perspektiver og delelementer af det samlede genstandsfelt, som er kvalitativt anderledes fra de, der byder sig til via fx observations- og spørgeskemateknikker.

### **Interviewguide**

Der er udviklet en interviewguide til anvendelse i forbindelse med de faktiske interviews. Guiden blev udformet, således den tematisk dækker de samme fem faktorer, der indgår i Leavittmodellen. På den måde sikres der for det første et solidt ordningssystem for den indsamlede data, og for det andet, at resultater og tendenser kunne sammenlignes på tværs af case-kommunerne.

### **Enkelt- og flerpersonsinterview**

Der er gennemført interviews af både enkeltpersoner og grupper. Sidstnævnte havde i nogen grad form af fokusgruppesamtaler, hvor en (i dette tilfælde mindre) gruppe mennesker med særlig indsigt i et emne debatterer og udveksler synspunkter under deltagelse af en eller flere interviewere. Interviewene varede ca. en time pr. stk. Der blev taget referat til internt brug af Syddansk Universitets medarbejdere.

### **Yderligere empirisk data**

Til understøttelse af interviewdata, blev der indhentet allerede eksisterende historisk-dokumentariske kilder (fx kommuneplaner, politikker, handleplaner, mødereferater samt interne arbejdsplaner), som på forskellig vis og i varieret omfang anvendes i case-kommunerne. I de følgende afsnit anvendes denne dokumentationsmængde som baggrundmateriale og supplerer dermed i udvalgte tilfælde oplysninger indhentet via interviews. Det gør sig bl.a. gældende i udredningen af svømmeundervisningens omkostningsside.

### **Udvælgelse af case-kommuner og interviewpersoner**

Udvælgelsen af case-kommuner tager afsæt i del I & II af den samlede undersøgelse – i den forstand, at case-kommunerne dels udgøres af de tre projektkommuner, som indgår i delundersøgelse II, og dels indbefatter en kommune, der har vist sig at have etableret en nyordning af svømmeområdet, som organisatorisk bygger bro mellem den offentlige

og frivillige sektor. Udvælgelsen sikrer således tilvejebringelse af solid information om varierede organiseringer af skolesvømmeområdet, hvilket er at opfatte som en styrke i et sonderende studie som dette.

Udvælgelsen af interviewpersoner er foretaget i dialog med de deltagende kommuner – for på den led at finde frem til personer, der indtager nøglepositioner i den kommunale svømmeundervisning. Via denne personkreds er der sikret interview af hovedaktører med indsigt i området.

### **Analyse**

Der er grundlæggende tale om en komparativ analysemetode, hvor i alt fire cases vedrørende det samme emne beskrives og sammenholdes med det formål at tydeliggøre ligheder og forskelle. På den vis søges det at sætte fokus på varierende måder at gennemføre svømmeundervisning på.

### **Tre modeller**

På baggrund af kommunebesøgene identificeredes tre karakteristiske modeller for organisering af skolesvømmeundervisning (jf. figur 2). Modellerne er i kortform beskrevet i figuren på de følgende sider – med fokus på at fremhæve ligheder og forskelle for så vidt angår faktorerne: *opgave, aktør, teknologi og struktur*. Omverdenens faktoren berøres indirekte – fx via henvisninger til mål for folkeskolens idrætsfag.

Figur 2: Tre modeller for organisering af skolesvømmingen

	Central model (model 1)	Decentral model (model 2)	SFO-model (model 3)
Opgave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• at skabe en undervisning, der sikrer, at eleverne får kendskab 'til bjærgning og livredning' og 'metoder til at sikre sig selv i vand', således at de kan 'bevæge sig med fortrolighed og omtanke i og på vand'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• at skabe en undervisning, der sikrer, at eleverne får kendskab 'til bjærgning og livredning' og 'metoder til at sikre sig selv i vand', således at de kan 'bevæge sig med fortrolighed og omtanke i og på vand'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• at skabe en undervisning, der sikrer, at eleverne får kendskab 'til bjærgning og livredning' og 'metoder til at sikre sig selv i vand', således at de kan 'bevæge sig med fortrolighed og omtanke i og på vand'.</li> </ul>
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politisk forventning om at alle kommunale skoler udbyder svømmeundervisning i ét skoleår.</li> <li>• Skolerne bestemmer selv, hvilken årgang eleverne modtager undervisning på. Det drejer sig hovedsageligt på 4. eller 5. klassetrin.</li> <li>• Undervisningen varetages i et samarbejde mellem en gruppe centralt ansatte svømmelærere og skolerne egne svømmelærere.</li> <li>• Hver skole i kommunen får tildelt en svømmelærer fra den centrale gruppe, og stiller selv med én svømmelærer pr. klasse der modtager svømmeundervisning. Skolerne egne svømmelærere står også for opsyn til og fra svømmehallen.</li> <li>• Ovennævnte lærere har ansvar for planlægning, organisering og gennemførelse af den konkrete svømmeundervisning, der ensartes på tværs af kommunen gennem et fælles undervisningskompendium.</li> <li>• Det overordnede ansvar for svømmeundervisningen ligger hos forvaltningen, og varetages af en udpeget skoleleder, der får sekretærbistand.</li> <li>• Skolelederen har ledelsesansvaret for den centrale svømmelærergruppe, og står desuden for koordineringen mellem skolerne og fritidsafdelingen i kommunen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingen overordnet politisk forventning om, hvorledes svømmeundervisningen udbydes blandt kommunens skoler</li> <li>• Hver enkelt skole har selv ansvaret for transport, organisering, planlægning og gennemførelse af svømmeundervisningen.</li> <li>• Undervisningen foregår typisk på 4. eller 5. klassetrin.</li> <li>• Hvis skolerne vælger at undervise i svømmehal, varetages undervisningen af skolens svømmelærere, der også står for opsyn under transporten til og fra svømmehallen.</li> <li>• Koordineringen af svømmehalstider varetages på forskellig vis. Skolerne kan bestille tider direkte ved fritidsforvaltningen/skoleforvaltningen. Forvaltningsmedarbejdere står for koordineringen for hele kommunen. En udpeget svømmelærer tilknyttes én bestemt svømmehal, og varetager koordineringen for de skoler, der benytter denne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politisk forventning om at alle kommunale skoler tilbyder svømmeundervisning til deres elever i ét skoleår.</li> <li>• Det er blevet bestemt fra kommunal side, at undervisningen foregår på 2. klassetrin.</li> <li>• Undervisningen varetages i et samarbejde mellem skolerne SFO-personale og svømmetrænere fra en lokal svømmeklub.</li> <li>• Undervisningen foregår mellem kl. 8-14. Den tid eleverne har svømmeundervisning er de overgået til SFO-tid. Elever som ikke er tilmeldt SFO'en bliver tilbudt at deltage på lige fod med øvrige elever.</li> <li>• SFO-personalet har det pædagogiske ansvar under transport til og fra svømmehallen og fungerer som medhjælpere. Svømmetrænere har det undervisningsmæssige ansvar.</li> <li>• Antallet af svømmetrænere afhænger af antallet af børn (gennemsnitligt 1 træner pr. ca. 15 elever).</li> <li>• Svømmetrænere hører under en svømmeleder med ansvar for ansættelse af trænerne og kvaliteten af undervisningen. Både svømmetrænere og svømmeleder er ansat af klubben.</li> <li>• Svømmeklubben har desuden et SFO-svømmevalg, der understøtter svømmelederen og svømmetrænere.</li> <li>• Koordinering af transport og samarbejdet med SFO-personalet varetages af en sekretær i klubben.</li> </ul>



			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intern koordinering mellem SFO'erne i kommunen varetages af en udpeget SFO-leder.</li> </ul>
<p>Aktører</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolerne</li> <li>• Skoleleder med ansvar for svømmeundervisningen</li> <li>• Centralt ansat svømmelærer-gruppe</li> <li>• Svømmelærere på de enkelte skoler</li> <li>• Fritidsafdelingen</li> <li>• Leder for svømmehallerne</li> <li>• Personale i svømmehallerne (livreddere o.a.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolerne</li> <li>• Svømmelærere</li> <li>• Evt. svømmelærer med ansvar for koordinering</li> <li>• Skoleafdelingen</li> <li>• Evt. en forvaltningsperson med ansvar for koordinering af svømmehalstider</li> <li>• Fritidsafdelingen</li> <li>• Personale i svømmehallerne (livreddere o.a.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolerne</li> <li>• SFO-personale</li> <li>• Koordinerende SFO-leder</li> <li>• Svømmeklubben</li> <li>• Svømmeleder</li> <li>• Svømmetrænere</li> <li>• SFO-svøm udvalg</li> <li>• Skole-/Fritidsafdelingen</li> <li>• Personale i svømmehallen (livreddere o.a.)</li> </ul>
<p>Teknologier</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den ansvarlige skoleleder (jf. strukturafsnit) har et driftsbudget der indbefatter materialer til undervisning, materiale til den centrale svømmelærergruppe, sikkerhedskurser til svømmelærere i kommunen samt administration.</li> <li>• Lønnen til den centrale svømmelærer-gruppe udbetales af skoleafdelingen. Lærerne er oftest ansat på deltid, så de dels fungerer som svømmelærer, og dels varetager almindelig undervisning på forskellige skoler i kommunen.</li> <li>• Kommunen stiller svømmehaller gratis til rådighed for skolesvømmning. Livredderen betales særskilt af skoleafdelingen.</li> <li>• Transporten til og fra svømmehal er udligneret til privatfirma og betales af skoleafdelingen.</li> <li>• Alle svømmelærere i kommunen er forpligtiget til at bestå et sikkerhedskursus hvert andet år. Dette kursus administreres af skolelederen med ansvar for svømmeundervisningen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Midler til svømmeundervisningen skal findes i skolernes eget budget, og indbefatter løn til svømmelærere, sikkerhedskurser til svømmelærere samt betaling af livredder.</li> <li>• Svømmehalstiden finansieres af fritidsafdelingen, der enten stiller kommunale svømmehaller gratis til rådighed, eller betaler for de tider, skolerne bruger i selvejende svømmehaller.</li> <li>• Materialer i svømmehallerne betales af kommunens fritidsafdeling, eller af den selvejende svømmehal, og stilles gratis til rådighed for skolerne.</li> <li>• Transporten til og fra svømmehallen betales og arrangeres af skolerne selv.</li> <li>• Skolerne har selv ansvaret for at tilbyde svømmelærerne sikkerhedskurser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skriftlig kontrakt mellem kommunen og svømmeklubben, hvori kommunen betaler klubben for løn til svømmetrænere og svømmeleder, administration, materialer til undervisning samt et ekstra beløb beregnet efter antallet af elever.</li> <li>• Transport, svømmehalstid og livredder betales af skole-/fritidsafdelingen.</li> <li>• Svømmeklubben har ansvaret for, at deres svømmetrænere til en hver tid har en relevant svømmefaglig uddannelse og en bestået bassinlivredderprøve.</li> <li>• Der er ikke noget fast kursus for SFO-personalet, men de skal dog have en bestået bassinprøve*, hvis de selv tager eleverne med i svømmehallen (uden for svømmeundervisningstiden).</li> </ul>

\*Ifølge [http://www.svoem.dk/t2w\\_1245.asp](http://www.svoem.dk/t2w_1245.asp) er Formålet med bassinlivredderprøven...at udvikle og teste kompetencer til at udføre livredderstjeneste som livredder ved bassiner. Det indbefatter, at livredderen kan: informere og vejlede omkring badning ved bassin, overvåge badende i bassiner og udføre redningsoperationer. En bestået bassinlivredderprøve giver certifikat til at arbejde som livredder i det anlæg, prøven er aflagt i. Undervisere skal have bassinlivreddercertifikat, hvis der ikke er livreddere på arbejde i anlægget, når der undervises?.

Hovedopgaven, der skal løses i de forskellige modeller, er den samme, idet kommunerne skal efterleve at skabe en undervisning, der sikrer, at eleverne får kendskab *'til bjærgning og livredning'* og *'metoder til at sikre sig selv vand'* således, at de kan *'bevæge sig med fortrolighed og omtanke i og på vand'* (jf. Fælles mål 2009 - IDRÆT). Måden dette opnås på, varierer dog noget.

På tværs af de tre modeller findes forskellige politiske forventninger til, hvorledes svømmeundervisningen tilbydes. Det har betydning for den struktur, og de aktører der vælges for og i organiseringen af de forskellige kommunale modeller. Svømmeundervisningen foregår typisk på 4. eller 5. klassetrin - trods der i model 1 og 2 ikke er kommunale krav om, hvilke klassetrin undervisningen specifikt henlægges til. I model 3 er der derimod foretaget et kommunalt valg om, at undervisningen skal foregå på 2. klassetrin. Undervisningen foregår i alle modeller i den normale skoletid (kl. 08.00 – 15.00). I model 3 varetages svømmeaktiviteterne formelt set i SFO-regi.

Undervisningen håndteres i model 1 og 2 af kommunens egne svømmelærere. I model 1 inddrages centralt ansatte svømmelærere, der sammen med skolernes egne svømmelærere har ansvaret for planlægning og udvikling af den konkrete undervisning. I model 3 varetages svømmeundervisningen af svømmetrænere fra den lokale svømmeklub, som kommunen har indgået samarbejde med. Svømmetrænerne assisteres her af skolernes SFO-personale.

Administrationen af de tre modeller varierer og varetages af forskellige aktører. Svømmehalstiderne koordineres i model 1 af en centralt ansat skoleleder, hvorimod det i model 2 enten er en forvaltningsmedarbejder eller en udpeget svømmelærer, der er koordinator for de skoler, som har valgt at tilbyde svømmeundervisning i vand. I model 3 er svømmeklubben ansvarlig for at koordinere svømmehalstiderne.

I relation til teknologi-faktoren (jf. figur 1) kan der konstateres både ligheder og forskelle mellem de tre modeller. Lejeudgifter for svømmehaller dækkes i alle tre tilfælde af kommunen, og i langt de fleste tilfælde er udgifter til livredder inkluderet. I model 1 stilles der fra kommunen et driftsbudget til rådighed for den ansvarlige skoleleder for svømmeundervisningen. Dette skal dække materialer til undervisning, materialer til de centrale svømmelærere, sikkerhedskurser for svømmelærere samt administrationsudgifter. I model 2 er skolerne selv ansvarlige for udgifter til svømmeundervisningen. Det indbefatter løn til svømmelærere, sikkerhedskurser, samt materialer til undervisningen, der ligger udover det, som forefindes i svømmehallen. Model 3 fungerer som et kontraktforhold mellem kommune og svømmeklub, hvor der betales for løn og udstyr til svømmetrænere, administrationsomkostninger (herunder løn til administrationspersonale), materialer til undervisning samt et dækningsbidrag til klubben beregnet ud fra antallet af elever. Transport til og fra svømmehallen betales i model 1 og 3 direkte af kommunen, og er udliciteret til et busselskab. I model 2 betaler skolerne selv for transporten, hvilket gør, at transportomkostningerne varierer fra skole til skole. Opkvalificering af svømmelærere/-trænere sker særligt gennem sikkerhedskurser i alle tre modeller. I model 1 ligger ansvaret for dette hos den ledende skoleleder. I model 2 har skolen selv ansvaret for dette. I model 3 forpligtiger svømmeklubben sig til, at de benyttede svømmetrænere til en hver tid har en relevant svømmefaglig uddannelse samt en bassinlivredderprøve.

## Temaer for svømmeundervisningen i den danske folkeskole

De gennemførte kommunebesøg og interviews medførte afdækning og diskussion af en mængde områder af relevans for svømmeundervisningens organisering. Det styrende perspektiv var i den henseende Leavittmodellens fem grundfaktorer (jf. figur 1). En gennemgang af den indsamlede empiri synliggør særligt fire overordnede temaer, som går igen i datamaterialet fra de tre organiseringsmodeller – central, decentral og SFO (jf. figur 2).

De fire temaer er:

- Organisatorisk forankring
- Samarbejde og partnerskab
- Tværsektorielt samarbejde mellem kommunale enheder
- Kompetenceudvikling

Herunder følger en gennemgang og diskussion af de anførte temaer.

### Organisatorisk forankring

I organiseringsmodel 3 er svømmeklubben den centrale leverandør af både selve undervisningen og det administrative arbejde i forbindelse hermed. Grundet den samlede opgaves omfang er det vurderingen, at kun klubber med en anseelig mængde kvalificerede trænere/undervisere samt et ret så professionelt og velfungerende administrativt system kan håndtere opgaven sikkert og med god kvalitet. Umiddelbart er det derfor vurderingen, at det primært vil være svømmeklubber af en hvis størrelse, der kan honorere nævnte betingelser/krav. De større klubber har medlemsvolumen og trænerskaren til at stille de nødvendige ressourcer til rådighed.

I flere interviews anføres det, at organiseringsmodel 3 fordrer, at svømmeklubberne råder over en egentlig sekretariatsfunktion, der er bemandet store dele af dagen. Der er en mængde logistiske spørgsmål og opgaver (fx vedrørende aflysning af undervisning, tilrettelæggelse af ekstra timer samt i det hele taget koordinering mellem skole, svømmetrænere og svømmehal), som skal håndteres sikkert og hurtigt.

Det markeres også som brugbart, om der til projektet knyttes en bredt sammensat styregruppe med repræsentanter for alle involverede parter. Dette for at understøtte faglig kompetent sparring og evt. en form for kvalitetssikring i relation til svømmeundervisningen, samt for at sikre relevant kobling af svømmeområdet med andre af kommunens projekter og tiltag. Det er vanskeligt at opstille kriterier for, hvem der nærmere skal inddrages i en sådan styregruppe. Generelt er det dog sådan, at en aktiv og engageret styregruppe kun er mulig, hvis de personer, som indgår heri, rent faktisk har tid hertil. Det behøves fx ikke at være chefen for børn- og ungeområdet eller svømmeklubbens bestyrelsesformand, der engageres i styregruppeprocessen. Denne kan udmærket lade sig repræsentere af nære medarbejdere.

En inddragelse af Skolefritidsordninger (SFO'er) som mulig aktør i organiseringen, jf. model 3, indebærer på én og samme tid en række muligheder og udfordringer. At ind-

drage SFO-personale i det at følge skolebørnene til og fra svømmeundervisningen samt at være aktivt deltagende i selve undervisningen, medfører en sammenblanding og evt. en opløsning af såkaldt skole- og SFO tid. Såfremt denne sammenblanding installeres som et systematisk træk i den kommunale håndtering af svømmeundervisningen, må det føre til en overvejelse af personalegrupperes funktioner. Konkret bevirker det i organiseringsmodel 3, at pædagoger varetager faglige opgaver, der ellers traditionelt må betragtes som knyttet til den egentlige undervisning og dermed lærernes område. Det kan medføre ”grænsestridigheder” mellem professioner. Det kan også blive et blandt flere konkrete bud på aktiviteter, der kan indgå i heldagsskoletankegangen, hvor alle ansatte arbejder fælles om udviklingsmål, der knytter sig til enkelte børn, klasser, hele skoler eller kommunen under ét. Organiseringsmodel 3 indeholder også andre grænseudfordringer, som drejer sig om at afklare opgave- og ansvarsfordelingen mellem skolens personale og svømmeklubbens undervisere, som i det her tilfælde er den drivende part i undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

### **Samarbejde og partnerskaber**

Et af de oftest berørte temaer i de gennemførte interviews omhandler strukturerede samarbejder eller partnerskaber som model for organisering af svømmeundervisningen i folkeskolen. I det gode samarbejde eller eventuelt mere formaliserede partnerskab er der gensidig tillid parterne imellem samt en tilstrækkelig grad af indbyrdes kommunikation. Blandt en række af de interviewede er det generelt vurderingen, at de involverede parter fra kommune og idrætsforeninger er lykkedes med at skabe et godt fælles arbejde i svømmeundervisningsprojektet. Der er samtidig plads til, at parterne har deres individuelle mål med foretagendet. En langsigtet målsætning er at udvikle en partnerskabsmodel, der giver svømme/idrætsklubber og kommunale fagfolk mulighed for at levere lige netop det, de i særlig grad kan og brænder for. Det erkendes dog, at effektive og bæredygtige partnerskaber tager tid at etablere og konstant vil fordrø videreudvikling og kvalificering. Det skal holdes op i mod sandsynlige positive merværdier som fx enklere opgaveløsning. Overordnet anføres vigtigheden af at opdyrke såvel uformelle som formelle samarbejder. Det er med til at sikre oplevelsen af ejerskab – ikke mindst for de dele af den samlede indsats, hvor bestemte parter spiller en særlig rolle.

Med afsæt i struktur- og aktør-niveauet (jf. figur 1) er det værd at påpege, at der i nogle kommuner er etableret stabile samarbejder mellem et centralt svømmelærerteam og de enkelte skolars svømmelærere. Samarbejdet koncentrerer sig om gennemførelse af svømmeundervisning, hvor én svømmelærer fra det centrale svømmelærerteam i samarbejde med svømmelærerne fra hver enkelt skole planlægger og varetager undervisningen for den pågældende skoles elever. En anden type samarbejde gør sig gældende i den tredje organiseringsmodel (jf. figur 2). Her varetager svømmeklubbens trænere svømmeundervisningen i et samarbejde med SFO-personalet. Den faktiske undervisning og ansvaret herfor er primært hos svømmetrænerne. SFO-personalet assisterer i det pædagogiske arbejde.

Ses der nærmere på teknologiniveauet er det sådan, at der forekommer en mængde uformelle aftaler mellem den enkelte skole, den lokale svømmehal og de lokale svømme-

klubber. Aftalerne omhandler oftest fælles brug af undervisningsmaterialer eller ”reklame” for den lokale svømmeklub i form af foldere eller omtale fra svømmelærernes side. Aftalerne bliver som oftest formuleret og holdt ved lige af særlig engagerede personer, der ikke sjældent både er tilknyttet skole og svømmeklub (fx en svømmelærer, der også er tilknyttet den lokale svømmeklub som træner eller leder). Denne type af uformelle lokal-aftaler findes i alle de tre organiseringsmodeller. Der vil altid være brug for ildsjæle, der kan skabe gode aftaler og sørger for at bygge bro mellem parter involveret i et projekt som skolesvømningens ordninger. Det kan dog anbefales, at aftalerne ikke bliver for personafhængige. Det er potentielt en sårbar konstruktion, der let kan falde på gulvet i forbindelse med personudskiftning m.v.

Som supplement til eller egentlig erstatning af de lokale uformelle ordninger, kan der indgås mere formaliserede aftaler mellem kommune og en frivillig svømmeklub – et såkaldt offentligt-frivilligt partnerskab. Et partnerskab bliver i en undersøgelse om børn og fysisk aktivitet defineret som *”[...] en struktureret gensidigt forpligtigende og dialogbaseret samarbejdsform mellem organisationer fra forskellige sektorer, der ved at kombinere deres ressourcer og kompetencer arbejder sammen for at løse konkrete problemer, udvikle processer og/eller nye aktiviteter”* (Høyer-Kruse m.fl., 2008).

Et partnerskab mellem kommune og svømmeklubber forudsætter altså gensidig forpligtigelse, løbende dialog samt en kombination af ressourcer og kompetencer i bestræbelserne på at udvikle en svømmeundervisning, der lever op til *Fælles Mål*.

I idrætten ses sådanne partnerskaber oftest i forbindelse med tidsbegrænsede projekter frem for i egentlige driftsopgaver. Sidstnævnte vil være udgangspunktet for svømmeundervisningen i folkeskolen – såfremt denne i mere permanent form ønskes varetaget via et systematisk offentligt-frivilligt partnerskab. Det kan overvejes, om de frivillige svømmeklubber er de mest ideelle samarbejdspartnere, eller om der kan tænkes at være andre aktører, som kan udbyde og varetage svømmeundervisningen - fx private virksomheder eller svømmehallernes egne undervisningstilbud. Et sådant samarbejde kan eventuelt være i form af et udliciteringsforhold frem for et partnerskab. Egentlig udlicitering af skoleundervisningsopgaver har med jævne mellemrum været diskuteret. Det er dog ikke noget, der har grebet om sig – bl.a. fordi skolevæsenets arbejdsopgaver kun i et vist omfang kan måles entydigt. Grundlaget for udliciteringspræmisses er derfor svært at afgøre. Partnerskabsmodellen synes derimod farbar: Her diskuterer de involverede parter kontinuerligt mål, rammer og ambitioner – med den kommunale skoleledelse som den i sidste ende styrende part. Modellen kunne udmærket overvejes på andre undervisningsområder som fx hele idrætsfaget, musik og billedkunst.

Et centralt element i det givtige partnerskab er opbygning af virkningsfulde kommunikationskanaler til at styrke og stimulere den interne formidling af samarbejdets forudsætninger, kvaliteter og ambitionsmål. For at opbygge fælles opfattelser af partnerskabet - dets fordele og indbyggede udfordringer – kan der fx afholdes et antal årlige partnerskabstræf under deltagelse af en nærmere fastsat mængde aktører. Et sådant træf kan desuden virke som erfaringsopsamling, der kan videreføres til eventuelt nye medarbejdere eller i form af en håndbog for svømmeundervisning.

Bæredygtige partnerskaber om fx undervisningsopgaver er betinget af solid og vedvarende informationsdeling mellem deltagende parter. Der skal gerne fra start skabes en velfungerende kommunikationsstruktur, der knytter parterne sammen og understøtter deling af idéer og erfaringer.

I en guide udgivet for et par år siden formuleres der en række udfordringer ved partnerskaber mellem frivillige organisationer og offentlige institutioner (Støckel, 2007). I lettere justeret form gengives en række af dem her.

#### ***At forstå hvad partnerskab er, og hvad det kræver***

Udfordringen består i at komme overens med, hvad der forstås ved ligeværd, og hvad det kræver af gensidige forpligtelser. Partnerskaber kræver en ekstra indsats – især i de tidlige faser. Partnerskaber er ikke lig med den nemme løsning på problemer, men derimod en krævende og givende arbejdsform for dem, som kan og vil.

#### ***At komme fra teori til praksis, før engagementet fordufter***

Udfordringen består i at komme fra snak til handling. Trods gode intentioner bliver mange idéer bremset, fordi de bryder med traditioner, eller fordi parterne vogter over ressourcerne, viser mistillid eller mangler initiativ. Forsøg derfor tidligt at komme i gang med at udvikle fælles mål og afstemning af forventninger og kunnen.

#### ***At tiltrække ressourcer***

Udfordringen består i at sikre nødvendige ressourcer. Tilstrækkelig tid, kompetencer, faciliteter, anerkendelse og mulighed for videreudvikling kan være med til at sikre motivation og fremdrift.

#### ***At balancere personafhængigheden***

Udfordringen består i at motivere og tiltrække ildsjæle og stærke nøglepersoner. De er afgørende for ethvert partnerskab. Samtidig skal der fra start arbejdes på at gøre partnerskabet solidt nok til at fortsætte den dag igangsættende kræfter drosler ned – måske for at starte nye partnerskaber op i samme eller andet regi.

#### ***At stimulere det indbyrdes engagement***

Udfordringen består i gensidigt at involvere og engagere hinanden i partnerskabet. At holde 'liv i kludene' kræver løbende kontakt og bekræftelse. Dette kan eksempelvis ske gennem praktiske aktiviteter og møder.

### *At sikre ledelsesmæssig forankring*

Udfordringen består i at synliggøre partnerskabet internt i de involverede organisationer. Hermed øges mulighederne for at forankre lederes engagement forløbet igennem.

### **Tværasektorielt samarbejde mellem kommunale enheder**

Alle de besøgte kommunale myndigheder har en skoleafdeling, hvor ansvaret for grundskoleområder er placeret. Ansvaret for svømmehaller er lokaliseret i fritidsafdelingen.<sup>7</sup> Samtlige case-kommuner tilbyder skolerne gratis brug af svømmehaller, dvs. enten betaler kommunen direkte de selvejende svømmehaller for den tid skolerne bruger, eller stiller kommunalt ejede svømmehaller til rådighed.

I organiseringsmodel 1 omhandler samarbejdet mellem skoleafdeling og fritidsafdeling hovedsaglig fordeling af svømmehalstider til de enkelte skoler. Som tidligere nævnt fordeles tiderne i den model af en skoleleder, der har det som en særlig administrativ opgave at varetage skolesvømning. Opgaven varetages i samarbejde med lederen af svømmehallerne, der alle drives kommunalt. I organiseringsmodel 1 ejer kommunen selv samtlige svømmehaller, og kan derfor gratis stille disse til rådighed for skolerne. I organiseringsmodel 2 er der en mindre grad af samarbejde på forvaltningsniveau, hvor fritidsafdelingen hovedsagligt stiller svømmehaller til rådighed eller betaler for skolernes brugte tider. Fordelingen af tider foregår ved, at skolerne booker sine tider direkte hos kommunen eller ved at de skoler, som er placeret i nærheden af en given svømmehal udpeger en koordineringsansvarlig svømmelærer. Denne koordinerer tiderne for de skoler, der ønsker at tilbyde undervisning i svømmehallen.

I enkelte kommuner er der de seneste år indført nye organiseringsmodeller for skolesvømning. Her er samarbejdet mellem skole- og fritidsafdeling typisk ganske vigtigt for implementeringen af en ny model. I en af de undersøgte kommuner, hvor en ny model blev iværksat, var begge afdelinger placeret under samme hovedforvaltning. Oplevelsen var, at det forhold i afgørende grad bidrog til at lette samarbejdet og mindske hindringer i udviklings- og etableringsprocessen. Strukturen gjorde det relativt nemt for involverede medarbejdere at besvare ”hvem gør hvad?” spørgsmål, og samtidig fordele og påtage sig relevant og vigtigt ansvar for den nye model. En anden vigtig komponent i implementeringen af en ny skolesvømmningsmodel var, at den styrende projektgruppe bestod af medarbejdere fra både skole- og fritidsafdelingen, hvilket øgede muligheden for at finde de rette personer til at varetage og løse delopgaver, samt ”sparke døre ind” de rigtige steder og/eller skabe fornyet engagement, når der skulle findes støtte til projektet. Det sidste forhold anføres bl.a. som vigtigt i forbindelse med at sikre opbakning fra relevante ledelsesniveauer, såsom chef og/eller direktør for børne-ungeområdet.

---

<sup>7</sup> Skole- og fritidsafdeling anvendes her som fællesbetegnelse for kommunale afdelinger, der i de forskellige besøgs-kommuner benævnes forskelligt.

### **Kompetenceudvikling**

I organiseringsmodel 3, hvor svømmeklubben varetager undervisningen, anfører de interviewede personer fra såvel kommune som klubsider, at svømmetrænerne med fordel kan gennemgå supplerende uddannelse og/eller kurser for at sikre en opkvalificering af deres pædagogiske-didaktiske kundskaber og viden. Trænerne har stor faglig indsigt i selve svømmeområdet og kan tilrettelægge god undervisning. Der er altså tale om at højne et allerede udmærket kompetenceniveau på særligt det fagdidaktiske felt. Opkvalificeringen indenfor det pædagogisk-didaktiske område omhandler i høj grad de nye udfordringer, som svømmetrænerne står overfor i forhold til deres normale klubtræning. Her tænkes specielt på forskellen mellem at undervise børn, der frivilligt deltager i en fritidsbeskæftigelse, versus skoleelever der (også) deltager på grund fremmødepligt.

Derudover vurderes det for givende, at fx det involverede SFO-personale tilegner sig viden om svømmefaglig praksis for at kunne understøtte svømmetrænerens undervisning ved at være aktive i forskellige former for instruktørfunktioner.<sup>8</sup> Dette giver mulighed for at inddrage SFO-personalet i en støttende funktion, så de ikke blot ”står på kanten”. Det fordrer generelt en opkvalificering på det fagfaglige område – således pædagoger i højere grad kan deltage aktivt i udvikling af idrætslig praksis – på basis af relevant teori.

Ovenstående godtgør, at der i forbindelse med kompetenceudvikling bør være fokus på at udvikle og etablere forløb med fokus på ny viden og supplerende arbejdsredskaber, der er relevante for de involverede gruppers funktion i svømmeundervisningen.

Udover struktureret kompetenceudvikling kan det med fordel søges at etablere mere uformel opkvalificering af involverede trænere, undervisere, administrative medarbejdere og støttepersonaler. Det kan fx ske ved løbende sparring og erfaringsudveksling, som generelt er gode elementer i at fastholde en udvikling af viden og kompetencer.

Kompetenceudviklingsforløb skal tilrettelægges grundigt og skræddersys med udgangspunkt i målgruppens behov, ønsker og udfordringer. Det drejer sig om at tilpasse forløbene den pågældende medarbejdergruppes virkelighed og kapaciteter i forhold til arbejdet med børn, unge og vandaktiviteter.

### **Omkostningsanalyse**

I dette afsnit præsenteres basale ressourcemæssige aspekter baseret på de identificerede organisationsmodeller. Tre så forskelligartede modeller sætter dog stærke grænser for egentlig systematisk sammenligning. I forsøget på at skabe et overskueligt billede af omkostningssidens hovedposter, vurderes følgende fire udgiftsvariable som centrale for skolesvømmning. Disse danner derfor baggrund for de følgende betragtninger vedrørende omkostninger.

---

<sup>8</sup> Instruktør-betegnelsen skal her forstås, som en form for hjælper til svømmetrænerne, og ikke som at SFO-personalet skal varetage dele af undervisningen.



1. Løn
2. Transport
3. Faciliteter
4. Remedier/materialer til undervisning.

### Løn

Lønvariablen dækker over omkostninger bundet til den konkrete undervisning - herunder løn til svømmelærere, svømmetrænere, pædagoger og livreddere. Som ved anden servicevirksomhed er omkostninger til løn de største på skolesvømmningsområdet. De pågældende undervisere og medhjælpere er ansatte under forskellige lokale forhold i de tre modeller, hvilket besværliggør en direkte sammenstilling af de faktiske omkostninger (på fx årsbasis). Følgende tabel viser derfor en sammenligning foretaget på baggrund af timeløn og ikke måneds- eller årssomkostninger. Timelønsudgifter er fastlagt via oplysninger fra de pågældende faggruppers foreninger samt interviews med foreningsfolk fra svømmeklubberne.

	Model 1	Model 2	Model 3
Central svømmelærer	591 kr.		
Lokale svømmelærere	1182 kr.	2364 kr.	
Svømmetrænere			833 kr.
Pædagoger			516 kr.
Livredder	234 kr.	234 kr.	234 kr.
Lønomsomkostninger i alt	2007 kr.	2598 kr.	1583 kr.

Tabel 1: Beregningen er foretaget under et antal forudsætninger<sup>9</sup>, og vises pr. undervisningsgang ved undervisning af 2 klasser i én svømmehal.

Tabel 1 viser de estimerede lønomkostninger for tre organisationsmodeller ved undervisning af to klasser på samme tid. Model 1 refererer til det som i figur 2 (jf. side 54-55) er benævnt *Central model*. Model 2 tager udgangspunkt i den *Decentrale model* (figur 2). Netop denne model varierer dog noget i praksis. Det i tabel 1 gengivne eksempel er altså et ud af flere mulige med hensyn til lønomkostningerne i den decentrale model. Konkret er eksemplet i tabel 1 det, hvor kommunens retningslinje for svømning m.v. fordrer, at der for hver 15 elever skal være en svømmelærer til stede. Tabellens model 3 bygger på SFO-modellen i figur 2.

<sup>9</sup> To svømmelektioner svarer til en undervisningsgang (90 minutter). Der undervises 2 klasser pr. undervisningsgang i samme svømmehal. Der er 25 elever pr. klasse. Der er 1 livredder pr. undervisningsgang. Model 1: Der er 1 central svømmelærer pr. undervisningsgang og 1 lokal svømmelærer pr. klasse. Model 2: Der er 2 lokale svømmelærere pr. klasse. Model 3: Der er 3 svømmetrænere (1 svømmetræner pr. ca. 15 elever), og 1 SFO-pædagog pr. klasse. For yderligere oplysninger se bilagsmateriale for delundersøgelse III.

Model 2 viser sig at være den dyreste med en, i dette tilfælde, samlet omkostning på ca. 2600 kr. pr. undervisningsgang. Den billigste model er model 3, der koster små 1600 kr. pr. undervisningsgang. Det er omkring 40 % mindre end model 2. Model 1 ligger mere eller mindre midt imellem model 2 og 3 med ca. 2000 kr. i lønomkostninger pr. undervisningsgang. Antallet og det udførende personales uddannelsesmæssige baggrund afviger fra hinanden ud fra de aspekter, der er anført som gældende for de tre modeller (jf. fig. 2). Antallet af personaler samt deres uddannelses- og/eller ansættelsesmæssige status forklarer afvigelseerne i prisen pr. undervisningsgang mellem de tre modeller. Fx indbefatter model 1-3 henholdsvis tre, fire og fem deltagende personaler (samt en livredder). Løntimeprisen for lærere og pædagoger tager afsæt i de satser, der gælder for nyansatte.

I den udregningsmodel, der gælder for tabel 1, modtager alle personalegrupper løn for hele undervisningsgangen - hvilket indbefatter transport, omklædning og undervisning i vandet. Sådan er det ikke altid i virkeligheden. I model 1 indgår de centrale svømmelærere ikke nødvendigvis i omklædning og transport, hvilket de heller ikke aflønnes for. Noget lignende gør sig gældende for svømmetrænere i model 3. En ændring af den præcise aflønningstid pr. undervisningsgang for disse grupper vil have betydning for de samlede lønomkostninger. Den konkrete udmøntning af model 1-3 – eller mulige hybrider heraf – vil bero på lokale forhold og muligheder. Fx kan der evt. vise sig mulighed for samarbejde mellem kommunens centrale svømmelærere og svømmetrænere (kombination af model 1 og 3). I konkrete tilfælde kan svømmeklubben måske overtage den fulde/tæt på den fulde, opgave – fx når svømmehal, klub og skole er placeret i samme bygningskompleks. I det sidste tilfælde håndterer svømmeklubben større dele af ansvaret i forbindelse med gang til og fra svømmehallen samt omklædning (en variant af model 2 og 3)

Foruden løn til de udførende medarbejdere er der også i alle tre modeller en lønomkostning til administrations- eller koordinationspersonale.

I model 1 udgøres den af ressourcer til en skoleleder, der dels har ledelsesansvar for den centrale svømmelærergruppe, og dels har koordinationsansvar for timefordelingen. Det må forventes, at tiden til de funktioner, der varetages i så henseende, varierer alt efter størrelsen af de kommuner, som betjener sig af model 1.

I model 2 ligger der et administrationsansvar i kommunens fritidsafdeling vedrørende reservation af svømmehaller. Det antages, at denne opgave er placeret i en allerede oprettet stilling i forvaltningen. Desuden vil der på den enkelte skole være en form for koordinationsansvar med den lokale svømmehal og de omkringliggende skoler, der også tilbyder svømmeundervisning i svømmehallen. Denne opgave kunne tænkes at tilfalde en svømmelærer på skolen, der vil have dette som en af sine arbejdsopgaver udover undervisningen.

I model 3 er der i kontraktforholdet lagt op til, at svømmeklubben ansætter en person med ansvar for administrationen af svømmeundervisningen. Som det gør sig gældende i model 1, kan det formodes, at omfanget af denne administrative opgave vil være afhængig af kommunestørrelsen.

På tværs af alle tre modeller synes der at kunne høstes et optimeringspotentialer via en styrket koordinering af antal medarbejdere og uddannelse/ansættelsestyper, der bruges til

at dække skolens/kommunens svømmeundervisning. Tabel 1 antyder, at de modeller, hvor antallet af undervisere/hjælpere koordineres på bedst mulig vis i forhold til elevgruppen, giver en gevinst for så vidt angår lønomkostninger pr. klasse. Den type af koordinering finder på forskellig vis sted i organiseringsmodel 1 og 3. Evnen til at koordinere antallet af klasser/elever pr. svømmehal vurderes derfor som central for antallet af undervisere og medhjælpere, og dermed valget af den mest kosteffektive model i forhold til de aktuelle kommunale forhold (fx antallet af skoler, elever og svømmehaller).

### **Transport**

Transportvariablen omfatter transport frem og tilbage mellem skole og svømmehal. De gennemførte interviews viser, at organisering og finansiering af transport af børn og personale til og fra svømmefaciliteter er et ikke uvæsentligt omkostningstema. For skoler, der ligger i nærheden af en svømmehal, kan transport typisk foregå via cykel eller til fods, mens skoler med længere afstand til den nærmeste svømmehal må arrangere buskørsel eller lignende. I model 1 og 3 udliciterer kommunen denne opgave til et busselskab. I organiseringsmodel 2 (jf. figur 2) har skolerne typisk selv ansvar for at arrangere og finansiere transport i forbindelse med skolesvømning. En sådan decentralisering af transportopgaven bevirker en stor grad af variation mellem skoler i organiseringsmodel 2. Den enkelte skole skal nemlig finde de samlede ressourcer til skolesvømning – herunder midler til transport – indenfor skolens egen budgetramme. Det vurderes, at denne udtalte grad af decentralisering i kombination med generel agtpågivenhed vedrørende omkostningsdrivere i skolens budget, har betydning for i hvilken udstrækning skolerne har incitament til at tilbyde skolesvømning i vand.

Foruden de faktiske transportomkostninger, spiller transport i øvrigt også en central rolle i forhold til undervisningstid. Undervisningstiden er afhængig af afstanden mellem skole og svømmehal - da der i skoletiden oftest er afsat to lektioner á 45 minutter til transport, omklædning og undervisning. Én måde at udvide det samlede tidsrum til svømmeaktiviteten er at bruge tilstødende frikvarterer til transport (den mulighed anvendes i minimum en af de undersøgte kommuner).

Transport er altså en væsentlig faktor i relation til kommunens eller skolernes udgifter i forbindelse med svømmeundervisning. Transportområdet bestemmes nærmere af det antal elever, der skal transporteres, afstanden mellem skoler og svømmehal(ler) samt lokale aftaler mellem kommune/skole og transportselskab(er): I kommuner med lange afstande mellem skoler og svømmehaller vil der bruges flere penge end i kommuner med mindre afstande. Generelt er det derfor særligt afgørende, hvorvidt kommunen har en fælles finansiering af transport i forbindelse med skolesvømning eller om den enkelte skole forventes at dække denne type udgifter via deres eget budget. Nogle interviews gjorde det således klart, at konsekvensen ved at lægge transportforhold ud til den enkelte skole meget vel kan blive en styrket overvejelse om udeladelse af skolesvømning i vand. En typisk udfordring er, at en øget afstand til den lokale svømmehal mindsker mulighederne for at tilbyde skolesvømning i vand. De skoler, der ikke umiddelbart ligger placeret i gå- eller cykelafstand af en svømmehal, gennemfører altså evt. i færre tilfælde svømmeun-

dervisning i svømmehaller i forhold til skoler, der ligger indenfor gå- eller cykelafstand. En optimeringsmulighed for skoler, der selv er ansvarlige for transporten, kunne være at indgå et samarbejde med andre skoler i nærområdet vedrørende forhandlinger med bus-selskaber, eller omkring køb og drift af selvejende busser. På den vis synes det muligt at nedsætte omkostningerne til transport og dermed mindske denne barriere for skolesvømning i vand. Grundlæggende må det dog overvejes, om ikke en fælleskommunal løsning på området er både den bedste og billigste.

### **Faciliteter**

dækker omkostninger i forbindelser med leje af svømmehal og evt. skolesvømmningsrelaterede udgifter i forbindelse med vedligeholdelse og drift af haller. I alle de beskrevne modeller betaler kommunen for skolernes brug af svømmehallen - hvad enten der er tale om kommunalt ejede eller selvejende svømmehaller. De samlede kommunale udgifter afhænger derfor af antallet og størrelsen af svømmehaller, og om disse er kommunalt ejet eller selvejende.

### **Remedier/Materialer**

dækker udgifter til materialer brugt i undervisningen. På tværs af modellerne antages det, at der bruges nogenlunde samme materialer, hvad enten der er tale om undervisning ved en svømmelærer eller svømmetræner. Derfor bliver det mest relevante i et omkostningsperspektiv, om materialerne købes udelukkende af kommunen, eller i et samarbejde mellem kommune, svømmeklub og eventuelt selvejende svømmehal. Umiddelbart vurderes det, at samkøb af materialer vil være den mest omkostningseffektive model.

## **Sammenfatning**

Analysen af den generede og indsamlede empiri viste tre konkrete modeller for organisering af skolesvømmningen:

**Model 1** tager udgangspunkt i en central gruppe svømmelærere med ansvar for undervisningen i et samarbejde med skolernes egne svømmelærere. Opgaven ledes administrativt af en udvalgt skoleleder, der har ansvar for den centrale svømmelærergruppe og koordinerer med resten af kommunens skoler.

**Model 2** giver skolerne det fulde ansvar og den fulde frihed på skolesvømmningsområdet. Modellen medfører derfor forskelligartede måder at organisere skolesvømning på fra skole til skole. Undervisningen varetages af skolens egne svømmelærere, og der er evt. en tendens til at skoler, der ligger relativt tæt på en svømmehal i videre udstrækning tilbyder undervisning i vand.

**Model 3** fungerer som et offentlig-frivilligt samarbejde mellem kommune og svømmeclub. Det centrale omdrejningspunkt er en samarbejdskontrakt, hvori svømmeklubben mod betaling påtager sig opgaven at undervise i svømning. Eleverne overgår formelt til SFO-regi, og undervisningen varetages af trænere fra svømmeklubben understøttet af SFO-personalet.

### **Overordnede temaer – af særlig betydning for skolesvømningens organisering**

Den organisatoriske forankring af svømmeundervisningen har betydning for drift og koordinering heraf. Hvorvidt skolesvømningen hovedsageligt er forankret i den kommunale forvaltning, på de enkelte skoler eller i udvalgte svømmeklubber spiller en rolle for de rammer svømmeundervisningen foregår under.

Den organisatoriske forankring giver endvidere varierede muligheder for tværsektorielle samarbejder mellem de kommunale skole- og fritidsafdelinger. En optimering af denne type af interne samarbejder, bidrager til en styrket skolesvømning gennem koordinering af svømmehalstider samt øget videndeling mellem skole- og fritidsafdelingerne i kommunen.

En anden måde at skabe optimal forankring er gennem et samarbejde eller partnerskab mellem kommunale parter og lokale svømmeklubber. Et sådant samspil mellem kommune og forening kan finde sted på flere niveauer: Fra den uformelle aftale mellem svømmeklub og skole omkring brug af udstyr - til den formelle kontrakt mellem kommune og klub om skolesvømningens gennemførelse.

Uafhængig af organiseringsmodel er der behov for kontinuerlig videreudvikling af undervisere og involverede administratorer med henblik på at skabe tidssvarende svømmeundervisning under sikre rammer, god supervision og effektiv styring. I forbindelse med organiseringsmodeller, hvor der etableres samarbejde mellem offentlige instanser og svømmeklubber vil der eventuelt være et skærpet behov for kompetenceudvikling - således involverede parter føler sig klædt på til at indgå i den iværksatte organisering.

På omkostningssiden viser analysen, at specielt løn- og transportudgifter har betydning for det samlede ressourcetræk i de tre modeller. I hver enkelt kommune kan der med fordel foretages en vurdering af behovet for undervisere i forhold til antallet og størrelsen af de svømmehaller, der benyttes, antallet af klasser og elever som skal undervises, samt om involverede undervisere benyttes til opsyn under transport og omklædning og/eller den reelle undervisning i svømmehallen.

Det er vigtigt at have in mente, at svømmeområdet i samtlige kommuner udgør et område under udvikling – i nogle tilfælde i ret så markant grad. Forventningen er derfor, at det fulde potentiale for fx tværgående samarbejder og partnerskabsopbygning endnu ikke er realiseret. Samtidig er det sådan, at denne type udviklinger nødvendigvis indebærer investering af ressourcer til igangsættelses- og etableringsaktiviteter – herunder evt. udgifter til fx diverse overgangsløsninger.

Som allerede anført er svømmeundervisningen et komplekst område med mange faktorer, der påvirker både aktører, strukturer og teknologier, som lokalt er tilgængelig for

den konkrete undervisning. De følgende fokuspunkter er altså at betragte som inspirerende anbefalinger, der må vurderes nærmere og viderebearbejdes i forbindelse med lokale tilrettelæggelser af fremtidens skolesvømning.

## Fokuspunkter

### **Ledelsesmæssig forankring**

Denne er afgørende for en bæredygtig forankring af fremtidige modeller på skolesvømningens område. Den slutning er gældende både for centrale modeller, hvor en svømmelærergruppe skal have en administrativ og gerne også faglig leder at støtte sig til, og for samarbejdsmodeller mellem fx kommune og foreningsliv. Sidstnævnte model kan bedst gennemføres, hvis der er opnået accept og støtte fra ledere på flere ledelsesniveauer i flere sektorer. I sidste ende handler det om de kommunalpolitiske ønsker om og muligheder for at prioritere skolesvømningen.

### **Antallet og brugen af undervisere**

På tværs af de mulige modeller for svømmeundervisning ligger der er et økonomisk optimeringspotentiale i at koordinere antallet og typen af undervisere i forhold til antallet af elever, størrelsen på anvendte svømmehaller samt den reelle undervisningstid. I den forbindelse er der både et sikkerheds- og pædagogisk aspekt, der skal medtænkes i overvejelserne. Sikkerhedsmæssigt anbefales det, at der for hver 15 elever tilføjes en ekstra underviser eller voksen person der kan opfyldes sikkerhedsbestemmelserne (foretage livredning og betjene livredningsudstyr).<sup>10</sup> Jo tættere man kan komme på dette forhold, svømmehallens størrelse og elevernes antal taget i betragtning, des mere kosteffektiv vil modellen dermed være.

### **Transport til og fra svømmehallen**

Det bør overvejes, hvordan transport af elever og involveret personale til og fra svømmehallen kan optimeres - specielt i kommuner, hvor ansvaret for transport er lagt ud til skolerne. Samarbejde mellem skoler kan her være en fordel.

### **Skab et helhedsbillede og foretag tydelige valg**

Svømmeundervisningen er et område med mange aktører og muligheder. Før valg af en specifik organisationsmodel bør der foretages en grundig afdækning og analyse af de specifikke styrker, muligheder og udviklingspotentialer, der er i den enkelte kommune i relation til at gennemføre god skolesvømning. I den forbindelse skal der selvklart

---

<sup>10</sup> Vejledning om tilsyn med folkeskolens elever i skoletiden - <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=76592>

også være opmærksomhed på de mulige 'sten på vejen'. Så mange forhold som muligt bør vurderes – bl.a. med bestræbelser på at sikre stærke tværsektorielle samarbejder og offentlige-frivillige partnerskaber.

#### **Opbyg Fælles Faglig Fora (FFF)**

Også i forbindelse med skolesvømning skal der kontinuerligt være fokus på at forbedre information og kommunikation vedrørende undervisningsrelevante forhold mellem involverede parter. Det gælder både i modeller, hvor der udelukkende trækkes på kommunale medarbejdere og i modeller, der går på tværs af det offentlige og frivillige område. På baggrund af de gennemførte interviews anbefales det derfor at oprette forskellige typer af fora, der har til formål at sikre videndeling mellem medarbejdere og direkte involverede ledere. FFF kan ligeledes bruges til at udvikle og implementere fælles strategier og procedurer samt indsamling af relevant information til anvendelse for medarbejdernes og ledernes praktiske arbejde. Endelig anbefales det, at disse fora i almindelighed betragtes som en mulighed for at holde hinanden ajour med udviklingen af nye tendenser og metoder, for så vidt angår skolesvømning og tilgrænsende områder.

## Referencer

Ascanius, Ditte-Marie (2009). *Vandskræk går i arv fra far og mor*. I: Politiken, fredag d. 20. marts.

Bakka Jørgen Frode & Fivelsdal Egil (2010). *Organisationsteori – Struktur, kultur, processer*. Handelshøjskolens Forlag (5. udgave).

Bjørndal, C.R.P. (2003). *Det vurderende øje – Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Forlaget KLIM.

Brodersen, Peder. *God og effektiv undervisning* (2008). I: Peter Brodersen, Per Fibæk Laurersen, Karsten Agergaard, Niels Grønbæk Nielsen og Frans Ørsted Andersen. *EFFEKTIV UNDERVISNING – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendals Lærerbibliotek.

Dahler-Larsen, Peder (2008). *KVALITETENS BESKAFENHED*. Syddansk Universitetsforlag.

DIF-sekretariatets notat ”Analyse af svømmeklubbers potentiale for at forestå skolesvømning”, (2007 upubliceret).

Gottwald, Søren (2011). *Svømmefolk i offensiven*. I: Fyns Stiftstidende, søndag d. 3. april.

Hiim, Hilde & Hippe, Else (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. En studiebog i didaktik. Gyldendal Undervisning.

Hornbek Toft, Anne Mette m.fl. (2009). *Druknedødsfald i Danmark, 2001-2006 - og udviklingen 1970-2006*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.

Hornung, Lise Bank (2011). *Børn må undvære svømmetræning*. Jyllandsposten, 7. november.

Høyer-Kruse, Jens; Thøgersen, Malene Ladegaard; Støckel, Jan Toftegaard; Ibsen, Bjarne (2008). *Offentlige-frivillige partnerskaber omkring børn og fysisk aktivitet*. 1. udgave; Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.

Kvale, Steinar (1997). *InterView*. København, Hans Reitzels Forlag.

Langager, Søren (2005). *Test- og prøveformer- og evalueringers` anden orden*. I: *DANSK PÆDAGOGISKS TIDSSKRIFT*, 3, s. 18-25.



Lauersen, Per Fibæk (2010). I: DR 2 Danskernes akademi 9 marts. [http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik\\_Psykologi/Den\\_gode\\_undervisning.htm](http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/Den_gode_undervisning.htm)

Lauersen, Per Fibæk Lauersen (2011). Hvad er undervisning? I: Hans Jørgen Christensen m.fl. 8 TILGANGE TIL PÆDAGOGIK. Gyldendals Lærebibliotek.

Lüders, Kurt (2009). Svømmeundervisningen i folkeskolen er dejlig men dyr - er et fagområde derfor ved at drukne? I: Focus-Tidsskrift for idræt, nr. 3.

Madsen, Erling (2011). *Nedskæringer på svømmeundervisningen*. i: Svømmebadet, Dansk Svømmebadstekniske Forening, nr. 23, marts.

Meyer, Hilbert (2005). Hvad er god undervisning? Gyldendals Lærebibliotek.

Moderne Svømning (2005). Dansk Svømmeunion.

Nissen, Poul (2011). Fra erfaringsbaseret til evidensbaseret undervisning. I: Kognition & Pædagogik, nr. 79, s. 62-69.

Nordenbo, Sven Erik m.fl.. - (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i skole og førskole. Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet i Oslo. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Ramian, Knud (2007). "*Casestudiet i praksis*. Academica

Nielsen Jens Carl Ry & Ry Morten (2002). Anderledes tanker om Leavitt – en klassiker i ny betydning. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Støckel Jan Toftegaard (2007). Guide til partnerskaber – om samarbejde mellem offentlige og frivillige organisationer. DGI Fyn & Region Syddanmark.

Thielst, Gro Høyer (2010): *Svømmeundervisningen pilles af skemaet*. i: Børsen, torsdag d. 23. september.

Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål 2009 – Idræt*. Faghæfte 6, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 8.

Wiuff Marie Brandhøj & Hansen Jakob (2007). Guide til planlægning af kommunale forebyggelsesindsatser. Sundhedsstyrelsen, København.

24timer. 25. September 2011

# Bilag

## Delundersøgelse I

### Spørgeskema



#### Undersøgelse af svømmeundervisningen i folkeskolen

Efter samtale med en af vores studentermedarbejdere modtager du dette spørgeskema vedrørende svømmeundervisningen i folkeskolen. Denne spørgeskemaundersøgelse er første del af en samlet undersøgelse der skal kortlægge vilkårene for folkeskolens svømmeundervisning.

Vi skønner, at spørgeskemaet kan besvares på ca. 10 minutter. Du har mulighed for undervejs at afbryde din besvarelse undervejs. Dine svar gemmes, og du vil senere kunne klikke på linket i den tilsendte mail og fuldføre spørgeskemaet. Bemærk at din besvarelse først er fuldført i det øjeblik, du klikker på 'afslut' på spørgeskemaets sidste side.

Din besvarelse vil blive behandlet under fuld fortrolighed.

#### 1. Tilbyder kommunen alle folkeskoleelever svømmeundervisning i vand?

- (1)  Ja
- (2)  Nej
- (3)  Andet(f.eks. at nogle elever modtager undervisning og andre ikke gør)

#### 1a. Hvorfor modtager alle skolens elever ikke svømmeundervisning i vand?

-----

-----

#### 2. På hvilke(t) klassetrin modtager kommunens elever svømmeundervisning?

- (1)  Børnehaveklasse
- (2)  1. klasse
- (3)  2. klasse

- (4)  3. klasse
- (5)  4. klasse
- (6)  5. klasse
- (7)  6. klasse
- (8)  7. klasse
- (9)  8. klasse
- (10)  9. klasse
- (11)  10. klasse

**3. Hvem står for svømmeundervisningen?**

- (1)  Den pågældende klassens idrætslærer
- (2)  Hver skole har én eller flere svømmelærere, der står for svømmeundervisningen af alle skolens elever
- (3)  Kommunen har ansat én eller flere svømmelærere, der står for svømmeundervisningen af alle kommunens elever

**3a. Følger klassens idrætslærer med i svømmehallen?**

- (1)  Nej, det er udelukkende skolens specialiserede svømmeundervisere, der deltager i undervisningen
  - (2)  Ja, klassens idrætslærer er med i hallen og hjælper med undervisningen
  - (3)  Andet, uddyb gerne
- 

**3a. Følger klassens idrætslærer med i svømmehallen?**

- (1)  Nej, det er udelukkende kommunens specialiserede svømmeundervisere, der deltager i undervisningen
  - (2)  Ja, klassens idrætslærer er med i hallen og hjælper med undervisningen
  - (3)  Andet, uddyb gerne
- 

**4. Hvor mange minutters svømmeundervisning modtager eleverne i alt? (eksklusiv transporttid og tid til omklædning)**

Angiv i hele tal

Antal lektioner \_\_\_\_\_

Minutter pr. lektion \_\_\_\_\_

**5. Hvornår på året afvikles svømmeundervisningen (overvejende)?**

- (1)  Januar-Marts
- (2)  April-Juni
- (3)  August-September
- (4)  Oktober-December

**6. Har kommunen planer om at spare svømmeundervisningen væk i de kommende år?**

- (1)  Ja
- (2)  Nej
- (3)  Ved ikke

**Uddyb gerne svaret ovenfor**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7. Har kommunen planer om at lade svømmeklubberne eller andre stå for svømmeundervisningen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nej, uddyb gerne \_\_\_\_\_
- (3)  Ved ikke, uddyb gerne \_\_\_\_\_

**7a. Hvem har kommunen planer om skal gennemføre svømmeundervisningen i fremtiden?**

- (1)  Svømmeklub
- (2)  Privat virksomhed
- (3)  Andre, uddyb gerne \_\_\_\_\_

**8. Hvad er de budgetterede samlede udgifter til kommunens svømmeundervisning i 2011 og 2012?** (angiv det omtrentlige beløb til dækning af drift og evt. andre udgifter)

	Kroner (brug ikke punktum i angivelsen)	Ved ikke
2011	_____	(1) <input type="checkbox"/>
2012	_____	(1) <input type="checkbox"/>

Hvis 'Ved ikke' er angivet, hvor er det evt. muligt at finde information om kommunens budgetterede udgifter? (f.eks. kommunens budgetoverslag, talmateriale fra relevante foreninger, m.v.)

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**9. Har du uddybende kommentarer er du meget velkommen til at skrive dem her:**

-----  
-----  
-----  
-----

Tak fordi du gav dig tid til at besvare spørgeskemaet! Dine svar er nu registreret, og du kan lukke undersøgelsen ved at klikke på 'afslut'.

Resultaterne for denne og den resterende undersøgelse vil blive præsenteret i rapportform i 2012.

Du har mulighed for at printe din besvarelse ud, hvis du klikker på printerikonet i nederste venstre hjørne.

# Delundersøgelse II

## Bilag 1

### 1. Klar strukturering af undervisningen (indikerer didaktisk kompetence)

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedøm
Der er en tydelig rød tråd/sammenhæng mellem mål, indhold og metoder					
Eleverne ved, hvad de skal					
Der skabes et flydende og rytmisk forløb vekslende med passende pauser					
Undervisningen fungerer efter intentionerne					
Ved lektionens afslutning samles eleverne til fælles opsamling					

### 2. En betydelig mængde ægte læretid

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedøm.
Eleverne deltager aktivt i undervisningen					
Eleverne lader sig aflede af ting i omgivelserne					
Der hersker kedsomhed					
De enkelte lektioner følger en didaktisk begrundet rytme					
Aktive lærefaser og rekreative pauser afløser hinanden					
Der forekommer disciplinære forstyrrelser					
Underviseren forstyrrer elevernes læreprocesser					
Aktivitetsniveauet er højt					
God balance mellem rytmen i elevernes øvetid og underviserens "tale-/instruktions" tid					

### 3. Læringsfremmende arbejdsklima (indikerer klasseledelseskompetence)

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedøm.
Underviseren behandler eleverne med respekt					
Eleverne diskrimineres på grund af ringe præstationer					
Eleverne tager hensyn og samarbejder					
Underviseren tackler evt. aggressiv adfærd blandt eleverne					
Underviseren skælder unødigt ud					

Der stilles klart definerede opgaver/øvelser					
Der høres grin og latter blandt eleverne					
Underviseren er engageret og motiveret					
Underviseren viser nærhed					
Eleverne oplever læringen lystbetonet-/er motiverede					
Eleverne bliver udfordret					
Underviseren skaber tryghed					

#### 4. Indholdsmæssig klarhed (indikerer didaktisk kompetence)

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedømt.
Underviseren informerer klart om timens indhold					
Underviseren fokuserer på indholdet					
Underviseren inddrager relevante og funktionelle rekvisitter					
Underviseren benytter metaforer					
Underviseren fejlretter funktionelt					
Underviseren stiller krav til eleverne					
Eleverne forstår hvad de skal under øvelser og aktiviteter					
Der er kontinuitet og progression i øvelsesvalg					

#### 5. Meningsdannende kommunikation (indikerer relationskompetence)

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedømt.
Underviseren er klar i sine budskaber					
Tonen er direkte overfor eleverne					
Eleverne viser initiativ og følger aftaler					
Eleverne forstår hvad der bliver sagt					
Eleverne har vanskeligheder/problemer med øvelser/aktiviteter					
Eleverne viser tillid til underviseren og går med på indholdet					
Eleverne stiller kritiske spørgsmål til øvelserne/aktiviteterne					
Eleverne reflekterer over deres læreprocesser					
Eleverne vurderer kvaliteten af deres læring					

**6. Metodemangfoldighed (indikerer faglig autoritet)**

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedøm.
Den verbale instruktion hænger sammen med forevisningen					
Benytter varierede øvelser/aktiviteter					
Forevisninger fremstår korrekte					
Underviseren samtaler med- og vejleder eleverne					
Underviseren formulerer opgaver og benytter opgaveløsning					
Eleverne øver/træner rutinemæssigt					
Anvender helhedsprincippet					
Anvender elementprincippet					
Anvender den progressive delmetode					

**7. Individuelle hensyn (indikerer klasseledelseskompetence)**

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedøm.
Giver de "langsomme" elever tid til læring – viser hensyn					
Individualiserer øvelser og aktiviteter					
Inddrager relevante hjælpemidler					
Underviseren giver tid til "fri øvelse"					
Elever med særlige vanskeligheder får ekstra hjælp					
Underviseren viser tålmodighed					
Differentierer – indhold/form					
Underviseren tager hensyn til elevernes forudsætninger					

**8. Intelligent "træning" (indikerer didaktisk kompetence)**

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedøm.
Underviseren benytter relevante og funktionelle øvelser og aktiviteter					
Underviseren prioriterer fejlkorrektion					
Der gives tid til træning/øvelse					
Regler overholdes					
Underviseren skaber en god atmosfære præget af koncentration					
Forstyrrelser i undervisningen tackles på en "god" måde					



Eleverne har forstået budskabet når der fejlrettes					
Underviseren inddrager relevante rekvisitter					
Underviseren "følger træningen" og giver den nødvendige støtte					
Underviseren uddeler relevant "ros og ris" – feed-back					
Der stilles klart definerede opgaver/øvelser					
Eleverne arbejder med de ting underviseren ønsker					

### 9. Gennemsigtelige præstationsforventninger

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedømt.
Eleverne ved hvad underviseren forventer af dem					
Tilbagemeldinger kommer hyppigt og differentieret					
Eleverne er hele tiden klar over, hvad der skal arbejdes med					
Underviseren anvender forskellige former for præstationskontrol					

### 10. Stimulerende læringsmiljø (indikerer klasseledelseskompetence)

	I høj grad	Nogen grad	Ringe grad	Slet ikke	Ikke bedømt.
Undervisningen virker velorganiseret					
Støjniveauet er tilpasset aktiviteterne					
Eleverne rydder op uden at blive bedt om det					
Det flyder med overflødige rekvisitter					
Underviseren trænger igennem					
Underviseren placerer sig hensigtsmæssigt					
Rekvisitterne er ved "hånden"					

### Scoring

Hver underviser observeres og scores ved angivelse af et tal – jf. nedenstående skala.

- 4: I høj grad
- 3: I nogen grad
- 2: I ringe grad
- 1: Slet ikke
- 0: Ikke bedømt

**Bilag 2****Kommune I – Fredage ca. 10.30-13.00 – sted?**

Dato	Test	Diverse
19/8	Afprøv obs. Skema	
2/9	Observationsskema	
9/9	Færdigheder + LRS	
14/10	Observationsskema + LRS	
25/11	Observationsskema	
9/12	Færdigheder + LRS	
16/12	Distancetest	

**Kommune II – mandage 11.30-12.10 + torsdage 10.30-11.10.**

Dato	Test	Diverse
15 & 18/8	Afprøv obs. Skema	
22 & 25/8	Observationsskema	
29/8 & 1/9	Færdigheder + LRS	
10 & 13/10	Observationsskema + LRS	
28/11 & 1/12	Observationsskema	
5 & 8/12	Færdigheder + LRS	
12 & 15/12	Distancetest	

**Kommune III – tirsdage (trænere) og onsdage (lærere) begge dage kl. 12.55-13.40.**

Dato	Test	Diverse
30 & 31/8	Afprøv obs. Skema	
13 & 14/9	Observationsskema	
20 & 21 /9	Færdigheder + LRS	
11 & 12/10	Observationsskema + LRS	
29 & 30/11	Observationsskema	
6 & 7/12	Færdigheder + LRS	
13 & 14/12	Distancetest	

## Bilag 3

### **Interviewguide "projekt svøm": Folkeskolelærere og svømmetrænere**

**Formålet** med interviewet er at undersøge undervisernes didaktiske og pædagogiske overvejelser i forbindelse med afvikling af de enkelte lektioner med henblik på at af-dække forskelle/ligheder mellem lærere og klub-undervisere set i forhold til kvalitet og effektivitet.

### **Forskningsspørgsmål**

Kvalitet og effektivitet med fokus på didaktiske og pædagogiske overvejelser.

### **Interviewspørgsmålene**

Tager afsæt i Hiim og Hipkes didaktiske relationsmodel.

### **Follow-up spørgsmål**

Relateres til bl.a. indikatorer

Guiden skal evt. suppleres med follow-up spørgsmål i relation til indikatorer som har været synlige ifm. lokale observationer samt, hvad der ellers er bemærket under observationerne.

### **Indledning/komme i gang med interviewet:**

*Spørg til de enkelte underviseres baggrund for at være svømmeunderviser/træner?*

*Fx: Uddannelse, erfaring, motivation for at undervise i svømning etc. (træner, tidligere svømmer, konkrete kurser, svømmelæreruddannelse etc.).*

*Spørg ind til i hvilket omfang DIF har klædt svømmeklubbernes trænere på – pædagogisk og didaktisk, hvilket var en del af aftalen.*

*Kan du sige lidt om, hvordan du overordnet har planlagt og organiseret undervisningsforløbet - jf evt. udleverede lektions- og periodeplaner?*

### **Evt. Yderligere et par konkrete "nærværende" spørgsmål:**

*a. Kan du beskrive en lektion, hvor du har oplevet, at indholdet virkelig lykkedes – hvorfor?*

*b. Kan du beskrive en lektion, hvor du oplevede, at indholdet/lektionen "gik i kage" – hvorfor?*

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål	Follow-up spørgsmål
<b>Kvalitet</b>	<i>Hvad er for dig god kvalitet i svømmeundervisningen?</i>	<p>Nævn ex på indikatorer            Giv evt ex fra din egenundervisning            Hvilke indikatorer mener, du er de vigtigste for god undervisning i svømning?</p>
<b>Effektivitet</b>	<i>Hvad er for dig effektiv svømmeundervisning?</i>	<p>Nævn ex på indikatorer            Giv evt ex fra din egen undervisning            Hvilke indikatorer mener du er vigtig for effektiv undervisning i svømning?</p>
<b>Læringsforudsætninger/ Elevforventninger</b>	<i>Hvilke overvejelser gør du dig over elevernes forudsætninger i forbindelse med planlægningen af din undervisning?</i>	<p>1. Fysiske-, 2. Kognitive-,            3. Emotionelle-            og 4. motivationelle?             giv eks.            Hvordan inddrager du disse overvejelser i din planlægning af undervisningen? – giv ex (fx differentiering – forskellige metoder)</p>
	<i>Hvilke forventninger har du til eleverne pba af dine overvejelser over deres forudsætninger?</i>	Uddyb og giv ex
	<i>Hvad gør du for at få indsigt i elevernes forventninger til svømmeundervisningen?</i>	Uddyb fx: Hvad vurderer du, at din status som træner/lærer betyder i denne sammenhæng?

**Rammefaktorer**

*Hvorledes indgår de konkrete rammebetingelser i dine pæd./did. overvejelser?*

Uddyb og giv ex

*Hvilken betydning mener du, at de rammebetingelser du arbejder under har for undervisningens kvalitet og effektivitet?*

Giv nogle ex fra din undervisning hvor rammebetingelserne evt. har *fremmet* undervisningens kvalitet og effektivitet

Uddyb - hvordan kommer det til udtryk i undervisningen!

Giv nogle ex fra din undervisning hvor rammebetingelserne evt. har *hæmmet* undervisningens kvalitet og effektivitet

Uddyb - hvordan det kommer til udtryk i undervisningen!

**Mål**

*Hvilke læringsmål prioriterer du højest i din undervisning?*

Uddyb - hvorfor? – evt. SMART modellen

Evt. fokus på sikkerhed, grdl. færdigheder, teknik - stilarter, tryghed, glæde, leg-læring etc.

Relater mål til kvalitet og effektivitet!

*Hvad er dine referencer i forbindelse med formulering af læringsmål?*

Forankret i erfaringer (det der virker!)

Fælles mål/trinmål (det formelle!)

Dannelsesdimensionen!!!!

Sundhedsdiskursen

Moderne svømning

*Hvordan vurderer du, at din undervisning opfylder dine formulerede mål?*

Relater evt. til SMTTE-modellen

<i>I hvilken grad inddrages eleverne i dine overvejelser over mål?</i>	Medbestemmelse/medindflydelse Elevernes forventninger
<i>Hvad er dine referencer i forbindelse med opstilling af undervisningens indhold?</i>	(Spørgsmålet hænger meget sammen med læringsmål) Forankret i erfaringer (det der virker!) Fælles mål/trinmål (det formelle!) Moderne svømning Uddyb – hvorfor – giv ex
<i>Hvilket indhold prioriterer du højest i din undervisning?</i>	Uddyb – hvorfor – giv ex
<i>Hvilke pædagogiske overvejelser gør du dig ellers, når du opstiller undervisningens indhold?</i>	Uddyb – giv ex
<i>Hvordan sikrer du dig, at undervisningens indhold lever op til kvalitet og effektivitet?</i>	Medbestemmelse/medindflydelse
<i>I hvilken grad inddrages eleverne i opstillingen af undervisningens indhold?</i>	Anvendelse af metoder – hvilke/hvorfor/hvordan? Relater til kvalitet og effektivitet Styrings - procesdiskurs
<i>Hvor godt et overblik synes du generelt, at du har over de læreprocesser, der foregår i lektionerne?</i>	
<i>Hvilke pæd./didaktiske overvejelser gør du dig konkret vedr. elevernes læreprocesser ifm undervisningens planlægning og udførelse?</i>	
<b>Læreprocessen</b>	

Særlige præferencer  
fx differentiering af undervisningen

*Hvordan mener du dette kommer til udtryk i din undervisning?*

Uddyb – giv ex  
Klima, motivation

*Hvordan mener du eleverne lærer bedst?*

Uddyb – hvorfor?  
Fx kontinuitet og progression

*Hvordan skaber du evt. bevidsthed hos eleverne om deres læreprocesser og deres udvikling?*

Uddyb – hvordan?  
Kommunikation  
Feed-back/fejlfretning

## Vurdering

*Hvordan vurderer du/reflekterer du over kvaliteten og effektiviteten af din undervisning?*

Konkretiser – fx i forhold til elevernes forudsætninger, fx ift din egne handlinger  
- selvobservation  
rammer, mål indhold, og lærerprocesser  
SMTTE – modellen  
Evt. brug af elevplaner  
Målbare succeskriterier

*Hvor ofte vurderer du kvaliteten og effektiviteten af din undervisning?*

Løbende i undervisningen  
Efter hver lektion  
uddyb - giv ex

*Hvad lægger du mest vægt på i din vurdering af undervisningens kvalitet og effektivitet?*

Uddyb – hvorfor giv ex

### Afslutning:

*Hvad mener du om, at svømmeklubber i fremtiden måske overtager svømmeundervisningen i folkeskolen?*

Hvilke udfordringer og/eller fordele er der ved denne løsning?  
Hvad mister lærerne evt. ud over timerne, hvis de ikke skal undervise i svømning?

*Hvordan vurderer du fremtiden for folkeskolens svømmeundervisning – uddyb/begrund!*



## Bilag 4

### Skema 1: Bedømmelseskategorier – grundlæggende færdigheder

Dato: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Skole: \_\_\_\_\_

Færdighedstest nr. (sæt kryds)

 1

 2

Nummer/navn	Elementskifte	Vejrtrækning	Balance	Bevægelse	Kommentarer
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					

**Scoring:** Hver elev observeres ift. de 4 grundlæggende færdigheder og vurderes ved angivelse af tal - jf nedenstående skala:

4. Kan i høj grad, 3. Kan i nogen grad, 2. Kan i ringe grad, 1. Kan slet ikke 0. Kan ikke vurderes

## Bilag 5

### Skema 2: Stilarter/teknik

Dato: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Skole: \_\_\_\_\_

Stilart test nr. (sæt kryds)  1  2

Nummer/navn	Crawl	Rygcrawl	Brystsvømning	Kommentarer
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				

**Scoring:** Hver elev observeres ift. den stilart (færdig form), der vurderes ved angivelse af tal - jf nedenstående skala:

4. Kan i høj grad, 3. Kan i nogen grad, 2. Kan i ringe grad, 1. Kan slet ikke 0. Kan ikke vurderes

## Bilag 6

### Learning Rating Scale

#### Instruktion til eleven

Nedenstående skema som du nu skal udfylde kan sige noget om, hvad du lærer i svømmeundervisningen. Ud for hver af de fire linjer er der en sur smiley til venstre og en glad smiley til højre. På den første linje skal du sætte en lodret streg, som viser i hvor høj grad, du oplever, at du lærer noget i svømmeundervisningen. Hvis du mener, at du lærer meget, sætter du mærket tæt på den glade smiley, men hvis du ikke mener, at du lærer så meget, sætter du mærket tæt på den sure smiley. Samme fremgangsmåde gælder for de tre næste linjer, hvor den første siger noget om, hvordan du har det i forbindelse med svømmeundervisningen, den anden noget om, hvordan lærerens måde at undervise på i svømning passer til dig, og den sidste siger noget om, i hvor høj grad, du oplever, at din lærer forventer noget af dig i forbindelse med svømmeundervisningen.

#### Scoring af LRS

De fire linjer er nøjagtig 10 cm lange. Når mærkerne er sat måles med en lineal, hvor langt fra den sure smiley eleven har sat sit mærke. Hvis mærket er sat yderst til venstre er det 0 cm, og er mærket sat yderst til højre er det 10 cm. Med en decimals nøjagtighed måles, hvor mærkerne er sat på hver af linjerne er. Disse tal er lig med scoren på de enkelte spørgsmål.



## Bilag 7a: Single-case analyse

### Kommune 1

#### Rammefaktorer samt undervisernes baggrund

Læreren er læreruddannet med svømmelærereksamen fra 1995. Hun har kun haft ganske lidt med svømning at gøre indtil for to år siden, hvor hun startede i sit nuværende job. Læreren baggrund for at undervise i svømning er det, hun har med fra seminariet. Læreren har således stor erfaring med undervisning generelt, men ikke meget erfaring med undervisning specifikt i svømning. Når læreren underviser, er hun alene i hallen med ca. 18 elever fra 5. klasse.

Træner 1 har undervist i kommunens Svømmeklub i 35 år på stort set alle typer hold lige fra 'plask og leg' over motionshold til konkurrencehold. Træner 1 arbejder på 6. år i en SFO. Træner 2 startede med at undervise i samme Svømmeklub for 16 år siden. Træner 2 har undervist både børn og voksne. Hun har holdt en pause, men er nu tilbage som træner igen. Træner 2 er uddannet pædagog og arbejder i en SFO på 5. år. Når trænerne underviser er de i hallen sammen med ca. 30 elever fra 4. klasse. Ud over de to trænere er også en lærer til stede i hallen. Begge trænere deltog i det kursus DIF/SVØM arrangerede før undersøgelsen startede.

Kommunens svømmehal består af et 25m bassin med seks baner samt et bassin på ca. 12½x10 m, hvor vanddybden er 80 cm. Der er to små rutschebaner, 6 startskamler, men ingen vipper. Eleverne ankommer med bus og har i alt 55 minutter i hallen + 8-10 minutter til omklædning. Der er ikke andre brugere i hallen, når der er svømmeundervisning.

Rammerne for undervisningen er særdeles gode. Både læreren og trænerne er opmærksomme på, at det er gode forhold at have en hel svømmehal for sig selv i 55 minutter, og rammerne er da heller ikke et vigtigt tema for hverken læreren eller trænerne. De er meget tilfredse med rammerne, og føler sig ikke begrænset af dem.

De to vigtigste forskelle på, hvordan rammerne anvendes, er at læreren vælger at bruge en mikrofon og tale ud igennem hallens anlæg (en løsning som trænerne ikke vælger), samt at trænerne anvender banetove i vandet. Brugen af mikrofonen er et fint eksempel på forskellen på de to hold. Mikrofonen giver læreren mulighed for at give samlede beskeder effektivt og hurtigt uden at bruge tid på først at skabe ro. På den måde fungerer mikrofonen fint. Til gengæld lægger brugen af en mikrofon ikke op til meget individuel feedback, da alt, der bliver sagt, kan høres af alle i hallen. Trænerne har delt deres gruppe i to mindre grupper, hvilket selvfølgelig gør brugen af mikrofonen umulig, men trænerne giver udtryk for, at de også foretrækker at undervise uden. Dette giver bedre muligheder for at give individuel feedback til den enkelte elev – til gengæld skal trænerne bruge mere tid på at skabe ro.

Brugen af banetove er også et fint billede på den forskel, der er på det to måder at gennemføre undervisningen på. Brugen af banetove fungerer fint til undervisningen med det tekniske fokus i klubben, og det fungerer fint uden i skolen, hvor aktiviteterne ikke nødvendigvis lægger op til, at der skal svømmes på langs eller i en lige linje.

### Elevforudsætninger

De to trænere kender ikke eleverne på forhånd, mens læreren også underviser eleverne i andre fag, og denne har således kendskab til de enkelte elever og de sociale forhold i klassen. Når trænerne underviser, er der en lærer med fra skolen, som dog ikke deltager i undervisningen. Svømmelæreren fremhæver, hvordan hun har bedre mulighed for at vurdere elevernes læringsforudsætninger, da hun kender eleverne i forvejen. Trænerne er enige i denne betragtning, men opfatter det ikke som et stort problem ... *vi er jo vant til også fra klubben at vurdere, hvad de enkelte børn kan.* Under observationerne virker det da også til, at trænerne er hurtige til at tilpasse undervisningen elevernes læringsforudsætninger. Der er således ikke, under de observationer, der blev gennemført i nærværende undersøgelse nogle synlige problemer med, at trænerne har mindre kendskab til eleverne end lærerne.

Hverken trænerne eller læreren anvender nogle specielle tests eller lignende til at vurdere elevernes niveau. Både læreren og trænerne forklarer, at de vurderer elevernes niveau ud fra de aktiviteter, der er på programmet de første par lektioner. Disse aktiviteter indeholder ikke specifikke tests, men vurderingen baseres på en overordnet vurdering. Vurderingen af elevernes færdigheder synes i øvrigt at fungere fint på begge hold. Som tidligere nævnt er både trænerne og læreren rutinerede undervisere, og det er tilsyneladende ikke nogen stor udfordring for dem at tilpasse aktiviteterne til elevernes niveau. Når der er elever, der ikke helt kan løse en given opgave eller deltage i en given aktivitet, bliver aktiviteten hurtigt justeret, så den passer til elevernes niveau. Dette gælder både hos trænerne og hos læreren.

Trænerne deler gruppen op i en pigegruppe og en drengegruppe således, at de hver er ansvarlig for hver deres gruppe. Læreren underviser hele gruppen alene og vælger således naturligt nok at undervise gruppen samlet.

### Mål

Læreren laver en årsplan, hvori der bl.a. indgår en distanceprøve og en svømmerprøve. Det vigtigste svømmespecifikke mål for læreren er ellers, at eleverne lærer brystsvømning, og ... *så kan man bygge det andet på.* Ud over brystsvømningen er det vigtigt, at de elever, der er vandskrækkere kommer over deres vandskræk. Lærerens reference stammer primært fra de første fire gang, hun underviste i svømning, hvor hun gik sammen med en tidligere svømmelærer (som i øvrigt også var fra klubben): *Jeg vil sige, at de fire gange jeg kiggede på hende, dér lærte jeg lige så meget, som jeg lærte på seminariet. Hun fortalte ligesom, så gør jeg det, og så gør jeg det. Det gav meget god mening, så det har jeg taget med mig.* Ud over denne erfaring fra en tidligere kollega trækker læreren primært på sin erfaring som idrætsunderviser generelt. Læreren anvender ikke Fælles Mål i idræt eller andre referencer, som f.eks. Moderne Svømning, i planlægningen af svømmeundervisningen.

Trænerne har ligesom læreren lavet en planlægning for hele forløbet, men i modsætning til læreren er det især crawl og rygcrawl, eleverne skal lære. Især mht. planlægningen fremhæver de to trænere udbyttet af det introduktionskursus, arrangeret af DIF/SVØM,

de har været på. Trænerne er på kurset blevet præsenteret for Fælles Mål, men som deres reference for opstilling af mål nævner de deres erfaringer som det primære samt 'Moderne Svømning'. Trænerne giver udtryk for, at de ikke oplever, at målene er anderledes for skolesvømningen end for klubsvømningen, og at det på den baggrund ikke er problematisk at overføre de mål, trænerne er vant til at arbejde med i klubben til skolesvømningen.

Selvom både læreren og trænerne har en målsætning om, at eleverne skal lære nogle specifikke svømmetekniske elementer, er der nuanceforskelle i deres måde at beskrive deres mål på. Lærerens målsætning er mere generel på de tekniske elementer, mens trænerne i højere grad beskriver specifikke tekniske elementer (som f.eks. at lave en korrekt vejtrækning i crawl). Der er dog langt flere ligheder, end der er forskelle mellem lærerens og trænerens målsætning. Både læreren og trænerne opsætter, ud over de allerede nævnte elementer, også at eleverne skal have det sjovt som et mål. Dette mål baseres på ønsket om, at eleverne skal få lyst til at svømme og gå i svømmehallen også uden for skoletiden. I den sammenhæng nævner både trænerne og læreren ligeledes, at det, at eleverne opnår tryghed ved at være i vandet er et vigtigt mål. Der er små forskelle i formuleringerne, men der er ikke nogen nævneværdige forskelle i trænerens og lærerens målsætning omkring tryghed, lyst til at svømme, eller at det skal være sjovt at have svømning. Hverken læreren eller trænerne lægger den store vægt på det sundhedsmæssige, men ... *det ligger selvfølgelig sådan lidt i baghovedet, men det er ikke noget jeg synes fylder meget (fra samtalen med læreren)*.

Både læreren og trænerne er tilfredse med forløbet som helhed og med elevernes udbytte af undervisningen – altså, at det i store træk er lykkedes at nå målene.

Hos både læreren og trænerne er det under observationerne let at følge sammenhængen mellem målsætning og deres didaktiske valg. Forskellen i stilarter træder selvfølgelig tydeligt igennem sådan, at der hos trænerne svømmes mest crawl og rygcrawl, mens der hos læreren svømmes mest brystsvømning. Der er også væsentligt flere aktiviteter hos trænerne med et specifikt teknisk fokus, hvilket også afspejles i samme fokus i trænerens målsætning.

## Indhold

Der er relativ stor forskel på indholdet i lektionerne mellem de to hold.

Hos læreren er der mange aktiviteter, der har karakter af opgaveløsning og forskellige lege, mens der hos trænerne er større fokus på teknikfokuserede øvelser med direkte instruktion om, hvad eleverne skal gøre. Det betyder, at trænerne bruger mere tid på at instruere i specifikke tekniske elementer. Læreren giver forklaringer, og aktiviteterne er ofte lidt længerevarende end hos trænerne. Indholdet er naturligvis koblet til måden, der undervises på. Læreren er meget direkte og giver korte beskeder, mens trænerne bruger væsentligt mere tid på at instruere og forklare. Indholdet i lærerens timer er således mere åbent og undervisningsformen mere induktiv, mens indholdet i trænerens timer er mere lukket og undervisningsformen derfor mere deduktiv.

Der er desuden den forskel på de to hold, at når læreren har fokus på en stilart, er det stort set altid brystsvømning, mens trænerne primært fokuserer på crawl og rygcrawl.

Typiske eksempler på aktiviteter der kendetegner de to hold kunne være:

*Trænerne forklarer og viser, hvordan crawlben ser ud. Herefter svømmer eleverne to baner crawlben. Så to baner crawlben med vejrtrækning. Da mange elever har problemer med vejrtrækning, kommer der lidt fælles instruktion igen i, hvordan man skal gøre, og de svømmer to baner mere. Herefter er det to baner crawl ben på siden med vejrtrækning med fokus på, at eleverne puster ud under vandet. Under dette forløb er der konstant individuel feedback til eleverne.*

Sådanne forløb er der mange af, og de er næsten altid bygget op efter samme skabelon som i ovenstående eksempel. Først er der en fælles instruktion og fremvisning af den færdighed, der skal arbejdes med. Derefter bliver eleverne sat i gang med én eller to baner, hvor træneren går langs kanten og giver individuel feedback. Som regel følger der 3-4 forskellige øvelser efter hinanden, hvor sværhedsgraden bliver øget fra den ene øvelse til den næste.

*Læreren igangsætter fx "terningspil". Instruktionen er ganske kort. Eleverne skal slå med nogle terninger, der afgør, hvilken post de skal svømme hen til. Når de kommer hen til posten, er der nogle opgaver, de skal udføre. Aktiviteten tager ca. 20 minutter, og eleverne er aktive hele tiden, og der er ingen ventetid. Til gengæld er der ikke noget specifikt teknisk fokus, og der gives kun feedback til eleverne få gange. De forskellige opgaver er valgt sådan, at der øves både spring, dykning, svømning og de 4 grundlæggende færdigheder.*

Dette eksempel fra lærerens undervisning er et eksempel på en typisk aktivitet for dette hold. Opbygningen af timerne og aktiviteterne følger ikke helt et fast mønster som hos trænerne, men består som regel af en kort opvarmning efterfulgt af 2-3 aktiviteter/opgaver. Under aktiviteterne følger læreren aktiviteten og hjælper de elever, der har brug for hjælp. Der er ikke det store fokus på teknik og således heller ikke meget individuel feedback på det specifikt tekniske område.

Der er på lærerens eller trænerens hold kun få disciplinære forstyrrelser, og når de opstår, er både trænerne og læreren hurtige til at løse forstyrrelserne på en god måde. Der er stor indholdsmæssig klarhed på begge hold, og eleverne er sjældent i tvivl om, hvad der skal ske. Begge metoder fungerer således efter hensigten, og undervisernes erfaring er let at få øje på.

### **Pædagogiske og didaktiske overvejelser og formidling i praksis**

Som tidligere nævnt er der enkelte forskelle på indholdet, og måden der undervises på, men der er ikke mange eller store forskelle i de pædagogiske og didaktiske overvejelser læreren og trænerne hver for sig gør sig. Trænerne fortæller, at de har valgt at instruere meget og holde fokus på det tekniske, fordi det er det, de er fortrolige med fra svømmeklubben, samt fordi de oplever, at det er svært at få alle eleverne med i en leg. De ser det tekniske fokus som den bedste vej til at opnå deres mål. Læreren vælger at basere undervisningen på mindre direkte instruktion og mere leg og opgaveorienterede aktiviteter. Dette vælger hun delvist, fordi hun har gode erfaringer med det, men erkender også selv, at hendes viden om det specifikt svømmetekniske er begrænset.



Både trænere og læreren er helt enige om vigtigheden af, at eleverne har det sjovt, og at de møder en afvekslende undervisning. Formuleringer omkring disse forhold varierer en smule, men der er ikke nogen nævneværdig forskel på lærerens og trænerens holdning til dette.

Den væsentligste forskel på lærerens og trænerens praksis er, ud over måden at undervise på, at trænerne, i meget højere grad end læreren, gør brug af individuel teknisk feedback og fejlretning. Når eleverne er i gang med en øvelse/aktivitet, giver trænerne i højere grad end læreren råd eller vejledning til enkelte elever. Dette skyldes delvist, at indholdet i trænerens timer i højere grad lægger op til at give teknisk feedback. Når eleverne svømmer nogle baner med fokus på f.eks. at trække vejret til siden, er det lettere at give feedback, end hvis eleverne f.eks. laver en fangeleg. Men forskellen skyldes også, ifølge læreren, at hendes viden omkring specifikke tekniske detaljer ikke altid rækker til at kunne give den nødvendige feedback. Selve fejlretningen hos trænerne virker hensigtsmæssig og har i mange situationer tydeligvis en effekt hos de elever, der modtager den.

Hos trænerne er det let at få øje på vekselvirkningen mellem arbejdet med de grundlæggende færdigheder og stilarterne. Mange af timerne er bygget op omkring en række øvelser, der stiger i sværhedsgrad med enkelte aktiviteter undervejs, der er mere fokuseret på de grundlæggende færdigheder. Hos læreren er det i højere grad de grundlæggende færdigheder, og ikke i så høj grad stilarterne, der er i fokus. Når trænerne skal forklare, hvordan de har valgt indhold og undervisningsform, er det primært en praksis, de har oparbejdet igennem mange år som trænere. Der er som sådan ikke et specielt dokument eller andet, der er grundlag for deres didaktiske overvejelser. Den praksis der er opstået i svømmeklubben igennem mange år – altså en indbygget forståelse af ... *at det er jo sådan man lærer at svømme* - tager trænerne med over i skolen.

Både trænerne og læreren trækker altså primært på deres erfaringer som undervisere, når de skal begrunde deres didaktiske og pædagogiske valg. Ligesom indholdet i timerne er også de bagvedliggende didaktiske overvejelser ikke i nogen særlig grad knyttet til f.eks. Fælles Mål eller andre referencer.

### **Kvalitet og effektivitet**

Der er ikke stor forskel på den måde læreren og trænerne opfatter, hvad god kvalitet er. Både læreren og trænerne er enige om, at god kvalitet er, når eleverne har det sjovt, har haft en god oplevelse og har lært noget. Både trænerne og læreren fremhæver også, at det er vigtigt for dem at gøre timerne afvekslende for eleverne. Desuden fremhæver trænerne, at de har haft mulighed for at afprøve nogle ting i klubben, som de så har anvendt i skolen, hvis det har fungeret godt. Disse fokusområder stemmer meget fint overens med de observerede lektioner. Her var undervisningen på begge hold både afvekslende, og eleverne havde det tydeligvis sjovt.

Læreren giver udtryk for en bekymring for, om det faglige niveau, hun har med fra en seminarieuddannelse, der ligger 15 år tilbage, er højt nok til at opnå ordentlig kvalitet: *Jeg kan godt se, at der sker nogle ting med de børn, jeg underviser, og jeg kan godt se, at de bliver bedre til at svømme, men jeg er ikke sikker på, at jeg lærer dem det 100 %*

*rigtigt – og det tænker jeg, at en træner bedre ville kunne. [...] Det rent tekniske har jeg ikke så godt styr på, som en træner har, men det er klart, jeg kan jo sagtens finde på nogle gode lege.*

Læreren siger om kvalitet følgende: *Jo mere kvalitet der er i undervisningen, desto bedre, og jeg tror da i bund og grund, at den kvalitet vil være højere ved en svømmetræner fra svømmeklubben.*

Der er lidt større forskel på, hvordan kvaliteten manifesterer sig i hallen end, når henholdsvis læreren og trænerne taler om, hvad god kvalitet er. Lærerens undervisning bærer præg af korte, præcise og meget direkte beskeder, hvilket giver en undervisning med et højt aktivitetsniveau og få pauser. Til gengæld giver det mindre tid til det meget specifikke svømmetekniske. Hos trænerne bruges der mere tid på at instruere i det svømmetekniske, hvilket giver eleverne bedre muligheder for at tilegne sig færdigheder i stilarterne. Til gengæld giver det også lidt længere ventetid og et lavere aktivitetsniveau. Det er ikke muligt at dømme den ene metode som 'bedre' end den anden, men de to metoder har hver sine kvaliteter. De kvaliteter, der tydeligst træder frem i trænerens timer, er således bl.a. et tydeligt fokus på en didaktisk velovervejet opbygning af stilarterne. De kvaliteter, der tydeligst træder frem i lærerens timer, er derimod bl.a. mere et højt aktivitetsniveau.

Hverken læreren eller trænerne anvender nogle specifikke redskaber til at evaluere elevernes læring med. De holder selvfølgelig øje med eleverne i timerne og laver en løbende vurdering af, hvad de ser. Trænerne fortæller desuden, at de bruger hinanden til at evaluere. Alle underviserne giver dog udtryk for, at løbende evaluering er en del af det daglige pædagogiske arbejde og ikke noget, de som sådan har haft specifikt fokus på.

Trænerne oplever, at de lærere, der er med fra skolen, er glade for, at trænerne overtager undervisningen, og de opfatter samarbejdet som velfungerende. De lærere, der er med fra skolen, giver en hånd med nogle enkelte gange, når der er brug for det, men deltager ellers ikke aktivt i timerne. Trænerne giver selv udtryk for, at man med fordel kunne inddrage de lærere, der følger med noget mere. Læreren er alene i hallen og skal som sådan ikke samarbejde med nogen for at gennemfører undervisningen.

Der er altså ikke stor forskel på lærerens og trænerens forståelse af kvalitet. Kigger man på elevernes udbytte af timerne – altså effektiviteten, får vi også et billede af to relativt ens effekter af undervisningen.

Da trænerne underviser 4. klasses elever og læreren underviser 5. klasses elever, der havde haft skolesvømning det foregående år, kan man selvfølgelig ikke lave en direkte sammenligning, men må se på udviklingen af de grundlæggende færdigheder og udviklingen af elevernes teknik i de stilarter, der har været arbejdet med i undervisningen i de to klasser - hver for sig.

## De fire grundlæggende færdigheder

### Baseline

Hos læreren var eleverne ganske trygge ved vandet. Enkelte elever var dog utrygge i forbindelse med dykning og spring. De fleste elever har afslappede bevægelser og fornuftig balance.

Eleverne hos trænerne var langt mere usikre end hos læreren. Flere af eleverne greb konstant fat i kanten, når de ikke kunne bunde – også selv om de svømmede rimeligt. De fleste elever har god balance, men mange elever har hurtige og febrilske bevægelser.

### Efter 4 måneders svømmeundervisning

Hos de bedste elever er det svært at se forskel på de grundlæggende færdigheder. Til gengæld er de fleste elever, der scorede lavt i begyndelsen blevet markant bedre på de fire grundlæggende færdigheder. Dette gælder både hos læreren og hos trænerne. Det er især omkring tryghed i vandet, der er størst forskel ift. baseline.

I tabel 1 ses elevernes score i grundlæggende færdigheder registreret ved baseline og efter 4 måneders undervisning. Baseline er som forventet højere hos læreren, da eleverne er et helt år ældre sammenlignet med trænerens elever, og fordi lærerens elever havde haft svømning det foregående år. Men med den måde at registrere på, som der er benyttet i nærværende undersøgelser, er der ikke nogen forskel på udviklingen af elevernes grundlæggende færdigheder på de to hold.

De fire grundlæggende færdigheder			
Lærerklassen		Trænerklassen	
Baseline	Efter 4 mdrs. svømning	Baseline	Efter 4 mdrs. svømning
2,52	2,84	2,14	2,46

Tabel 1. Elevernes middelscore på de fire grundlæggende færdigheder vist ved baseline og efter 4 måneders svømmeundervisning.

## Stilarter

### Baseline

Eleverne hos læreren kan alle svømme 200m eller mere allerede, da undersøgelsen starter. Enkelte elever svømmer crawl og rygcrawl i rimelig udførelse, men der er også en del, der svømmer en mellemting mellem brystsvømning og 'hundesvømning'. Det mest gennemgående tekniske problem for de elever, der blev observeret, var problemer med vejrtrækningen. Ingen af eleverne er i stand til at svømme crawl med vejrtrækning til siden – der svømmes 'polocrawl' med hovedet højt hævet, og hvor eleven kigger ligefrem i stedet for ned mod bunden. Eleverne hos trænerne har generelt et væsentligt lavere teknisk niveau

sammenlignet med lærerens elever. Tre elever svømmer noget, der ligner crawl – resten er slet ikke i nærheden af at kunne svømme noget, der ligner crawl. Fire elever har svært ved blot at svømme crawl- eller rygcrawlben med plade.

#### Efter 4 måneders svømning

Eleverne hos læreren scorer højere på stilarterne efter de fire måneders svømmeundervisning, men forskellen er knap så stor som hos trænerne. Den mest gennemgående forskel, der blev observeret, var, at især de elever, der scorede lavt ved baseline, er blevet mere afslappede og rolige i deres bevægelser. Dette medfører bedre teknisk udførelse af stilarterne – især i brystsvømning.

Hos trænerne er forskellen fra baseline lidt større end hos læreren. Dette skyldes sikkert delvist elevernes lavere udgangspunkt, men givetvis også trænerens større fokus på det rent tekniske. Forbedringerne hos eleverne er fordelt ud over både de elever, der scorede højt, og de der scorede lavt ved baseline.

Af tabel 2 fremgår elevernes scorer på stilarterne. Baseline er som forventet højere i lærerklassen, da eleverne i denne er et helt år ældre, og fordi de havde haft svømning sidste år. Der er tilsyneladende en lille tendens til, at eleverne i trænerklassen har udviklet sig en smule mere sammenlignet med lærerklassens elever mht. de stilarter, der havde været arbejdet med i undervisningen. Det billede passer fint med, at undervisningen på trænerholdet også i højere grad end på lærerholdet har haft stilarterne som omdrejningspunkt. Det er dog vigtigt at understrege, at der er tale om en lille forskel, og at registreringen er baseret på en vurdering af elevernes niveau, der indebærer en hvis usikkerhed.

Stilarter			
Lærerklassen		Trænerklassen	
Baseline	Efter 4 mdrs. svømning	Baseline	Efter 4 mdrs. svømning
2,71	2,85	2,25	2,46

Tabel 2. Elevernes middelscorer på de stilarter, der har været arbejdet med i undervisningsforløbet, vist ved baseline og efter 4 måneders svømning.

**Elevernes scorer på Learning Rating Scale (LRS)**

Elevernes oplevelser af undervisningen, udmøntet i deres scorer på LRS, fremgår af nedenstående tabeller 3 og 4.

		Lærerklassen			
		Læring	Følelser	Metode	Forventninger
1. gang	Middel	9,3	9,3	8,8	8,9
	SD	1,0	0,8	2,6	1,6
2. gang	Middel	9,4	9,7	8,6	7,7
	SD	0,8	0,5	2,4	2,2
3. gang	Middel	8,3	8,4	8,4	7,4
	SD	1,6	1,5	1,3	2,0
Samlet	Middel	8,9	9,0	8,6	8,0
	SD	1,2	1,2	2,0	1,9

Tabel 3. Eleverne fra lærerklassens scorer på LRS. Der er angivet middelscorer samt standardafvigelsen (SD). Jo højere SD er, desto større spredning i scorer.

		Trænerklassen			
		Læring	Følelser	Metode	Forventninger
1. gang	Middel	8,3	8,9	8,8	7,5
	SD	1,7	1,6	1,8	2,6
2. gang	Middel	7,6	8,5	8,4	7,4
	SD	2,9	2,4	2,3	2,5
3. gang	Middel	8,3	8,6	7,9	8,0
	SD	1,7	1,3	1,9	1,8
Samlet	Middel	8,3	8,6	7,9	8,0
	SD	1,7	1,3	1,9	1,8

Tabel 4. Eleverne fra trænerklassens scorer på LRS. Der er angivet middelscorer samt standardafvigelsen (SD). Jo højere SD er, desto større spredning i scorer.

Som det fremgår af tabellernes samlede middelværdier, er der større eller mindre forskelle i elevernes scorere på de fire kategorier i LRS - både for lærerklassen- og trænerklassens vedkommende. Der er dog en rimelig klar tendens til, at lærerklassens elever - i gennemsnit - scorer højere på de tre kategorier "Læring, Følelser og Metode" sammenlignet med trænerklassen. Kun i kategorien forventninger scorer trænerklassen på samme niveau som lærerklassen.

Forskellen i de samlede gennemsnit skal primært findes i, at der blandt de elever der deltog i trænerens undervisning var 1-2 elever, der svarede meget lavt (1-3 cm) ved hver dataindsamlingsrunde. Mønsteret er altså ikke bare, at de fleste elever i lærerklassen ligger  $\frac{1}{2}$ -1 cm over trænerens elever. Mønsteret er i stedet, at de fleste elever svarer ganske højt, men at der i hos trænerne, ved hver spørgerunde, er en eller to elever, der svarer meget lavt. Årsagen til, at lærerens elever generelt scorer lidt højere på de tre kategorier sammenlignet med trænerens, kan ikke umiddelbart forklares med afsæt i observationsnoter eller interviews.

### **Kan klubberne overtage folkeskoles svømmeundervisning?**

Både trænerne og læreren vurderer, at ideen med, at lade trænerne fra en svømmeklub overtage svømmeundervisningen, er en god ide, og både læreren og trænerne er enige i, at fordelene ved at lade en eller flere træner overtage svømmeundervisningen ligger i den større erfaring med undervisningen i svømning, en træner ofte vil have.

Læreren formulerer det således: *Jamen det handler jo om, at børn skal lære at svømme [...] og det er jo klart, at når man er svømmetræner i en svømmeklub, så har man nogle andre forudsætninger for at lære børn at svømme, end hvis man ikke har andre forudsætninger, end de forudsætninger- jeg har i hvert fald.*

Trænerne er enige i dette synspunkt og tilføjer yderligere: *Jeg synes egentlig, det er en god idé. Vi må have noget mere at byde ind med end det, en helt almindelig folkeskolelærer er i stand til – det mener jeg.*

Læreren er ikke bekymret for, at hvis der åbnes op for, at svømmetrænerne kan overtage svømmeundervisningen, at der efterfølgende opstår en række andre områder, hvor andre faggrupper kan overtage undervisningen i folkeskolen. På spørgsmålet om, hvorvidt læreren føler sin faglighed eller jobsikkerhed truet af, at svømmeklubberne overtager svømmeundervisningen, svarer læreren: *Svømningen er så specifikt et område, at det føler jeg mig egentlig ikke truet af.*

I Kommune 1 tager eleverne bussen til svømmehallen og her skal under alle omstændigheder en lærer med i bussen, og hverken læreren eller trænerne ser således en økonomisk fordel ved at kommunerne overlader svømmeundervisningen til klubtrænerne. Læreren skal alligevel med hen i hallen, så lønudgifterne er højere, når en træner skal forestå undervisningen. Argumentet for evt. at vælge den løsning, skal derfor, ifølge både læreren og trænerne, være de erfaringer og spidskompetencer, som trænerne kan bidrage med.

Læreren største bekymring er, om klubtrænerne er i stand til at tage sig af de svageste elever på samme måde som en læreruddannet svømmelærer. Primært fordi, at læreren kender eleverne og forældrene fra dagligdagen. Løsningen på denne problemstilling

er, ifølge læreren, at der er en lærer med i bussen og med i hallen til at hjælpe med det pædagogiske arbejde, der ligger ud over det helt specifikke svømmetekniske. Trænerne bekræfter, at det er rart, at der har været en lærer med i svømmehallen, idet der har været situationer, hvor det har været godt med en lærer til stede, der kender eleverne. Dog ser trænerne ikke lærerens tilstedeværelse som en forudsætning. Det er en fordel, men ifølge trænerne ikke en nødvendig forudsætning.

Trænerne mener ikke, at der er stor forskel på at undervise i skolen eller i en svømmeklub. De primære forskelle er, at eleverne i skolen kender hinanden bedre, end trænerne er vant til fra klubben, og så er alle elever på samme alder.

Både trænere og læreren fremhæver trænernes alder og erfaring som en forudsætning for, at klubtrænere evt. overtager folkeskolens svømmeundervisning med succes, vil kunne lykkes.

## Bilag 7b: Single-case analyse

### Kommune 2

#### Rammefaktorer samt undervisernes baggrund

Læreren er pædagoguddannet og har en svømmelæreruddannelse. Hun har undervist i skolesvømning i 12 år. Svømmeundervisningen i kommunen er organiseret på den måde, at svømmeundervisningen varetages af de ledsagende svømmelæreruddannede lærere i samarbejde med seks faste svømmelærere, der er tilknyttet skoleafdelingen. Læreren har været ansat som en af disse faste svømmelærere det seneste 1,5 år. Hendes hovedbeskæftigelse er således skolesvømning. Hun underviser desuden studerende fra lærerseminariet, når de er i praktik i svømmehallen.

Eleverne er hos lærerne inddelt i tre niveauer – to hold i den dybe ende og et hold i den lave ende. Læreren underviser begynderne i den lave ende af bassinet. Der er 13 elever på lærerens hold (5.klasse).

Træneren er en 20-årig pige, som afsluttede gymnasiet sidste år. Hun tog for ca. 2 år siden DGI's svømmetræner-grunduddannelse, der består af 3 weekendkurser. Hun startede som ca. 14-årig som hjælpetræner i svømmeklubregi, og har de seneste 3-4 år selv fungeret som træner primært for begynderhold. Hun underviser på nuværende tidspunkt flere hold i klubsvømningsregi.

Eleverne er hos trænerne inddelt i tre niveauer – to hold i den dybe ende og et hold i den lave ende. Træneren underviser begynderne i den lave ende af bassinet. Der er 17 elever på trænerens hold (5.klasse), hvoraf fem elever i løbet af halvåret er rykket op på det dybe.

Svømmehallen i kommune 2 består af et 25m bassin med seks baner. Der er seks startskamler men ingen vipper. I en del af bassinet er det muligt at variere vanddybden fra 0,3 m til 2,0 m. Desuden er der en mindre rutsjebane i den lave del. Eleverne ankommer med bus til svømmehallen og har i alt ca. 30 min. i hallen eksklusiv omklædning.

Træneren og læreren udtrykker begge stor tilfredshed med rammefaktorerne. De fremhæver den gode plads, de mange redskaber samt hæve/sænke funktionen, der giver mulighed for at ændre vanddybden. Træneren hævdede relativt tidligt i forløbet vanddybden fra 90 cm til 125 cm, idet hun mente, at eleverne var klar til det, og at det dybe vand stimulerer bedre til læring.

Også læreren mener, at dybere vand kan motivere nogle elever til at svømme mere, men hun har alligevel valgt at arbejde videre med en vanddybde på 90 cm, idet hun mener, at enkelte, af de mindst vandtilvænnede elever, fortsat vil være utrygge ved en vanddybde på 125 cm.



Læreren mener, at det eneste minus ved hallen er, at der ikke er vipper, da det er hendes oplevelse, at vipper kan være en vigtig motivationsfaktor for nogle af eleverne til at bevæge sig ud på det dybe vand. Læreren oplever et rigtig godt samarbejde med svømmehallen i forhold til indkøb af fælles materialer: *Vi har et fantastisk godt samarbejde, nu har vi f.eks. lige bestilt heldragter til børn med anden etnisk baggrund, og det gør vi i samarbejde med svømmehallen, så vi betaler kun halvdelen af udgiften til dragterne.*

### **Elevforudsætninger**

Hverken træneren eller svømmelæreren har et forudgående kendskab til eleverne, da svømmelæreren ikke underviser i andet end skolesvømning. Læreren udtrykker dog, at hun oplever et rigtig godt samarbejde med de medfølgende lærere. Hun mener, at de medfølgende lærere bidrager med et vigtigt kendskab til eleverne, som hun, som svømmeunderviser, kan udnytte til at forstå børnenes reaktioner og udvikling. Hun siger fx: *Der kan jo være sket rigtig meget. Og det er faktisk fordelene ved det samarbejde, vi har med de medfølgende lærere. Det er jo fantastisk, for de kan jo netop sige, hvis der har været et eller andet problem undervejs.*

Træneren kommunikerer ikke med de medfølgende lærere fra skolen. Dette kan være problematisk, idet der kan være elever, der skal vises specielle hensyn f.eks. børn med epilepsi eller diabetes.

Både træner og lærer udtrykker, at det i andre sammenhænge kan være en fordel ikke at have et forudgående kendskab til eleverne. Som eksempel nævner læreren, at hun ikke på forhånd kender elevernes samarbejdsrelationer.

Træneren nævner som eksempel, at hun ikke har en forudindtaget opfattelse af, hvad de enkelte elever kan og ikke kan, men ... *f.eks. har jeg en dreng, som i starten slet ikke kunne lide det, og jeg fik faktisk at vide af lærerne en af gangene, at han kunne altså ikke lide at have hovedet under vand, det havde jeg også godt opdaget, hvor han så samme gang begyndte at dykke op og ned, så det var bare sjovt.*

Da hverken træneren eller læreren har et forudgående kendskab til eleverne, bliver en af de første observationer brugt på at få eleverne fordelt på de rigtige hold. Mens trænerne klarer fordelingen under en fælles leg, klarer lærerne fordelingen ved at lade seks børn ad gangen svømme to baner på den korte led.

Både træneren og lærerne får fordelt børnene hensigtsmæssigt på de tre hold. Trænerens fordeling af børnene er hurtig men bliver også en smule kaotisk, da det ikke er alle børnene, der har forstået, at det er træneren, der bestemmer på hvilket hold, de skal svømme. Nogle børn går derfor selv over i den dybe ende af bassinet.

Lærernes fordeling af børnene tager forholdsvis lang tid. Børnene er dog helt klar over, hvad de skal, og dem som ikke er i vandet holder sig disciplineret på land. De børn, som ikke kan svømme, er lidt nervøse ved at skulle vise deres færdigheder, men de opmuntres og roses af lærerne, og det virker derfor ikke som om, de føler sig udstillet.

Både træneren og læreren lægger vægt på hurtigt at få skabt en relation til det enkelte barn.

De mener, det er vigtigt i forhold til få skabt det nødvendige tillidsforhold barn og underviser imellem, for at børnene føler sig set og for at følge den enkelte elevs læreproces. Læreren udtrykker det på den måde: *Det er jo en sporadisk relation, fordi jeg kun møder dem en gang om ugen, men jeg prøver at skabe en relation til dem, så de har tillid til, at når jeg siger, de kan noget, så er det også i orden, så ved de godt, at jeg har lagt mærke til dem, og at de kan det, jeg siger.*

Læreren skaber fra start en tydelig rolleklarhed, og der er en naturlig respekt omkring hendes person. Hun fortæller blandt andet eleverne, hvordan hun forventer, at de har ørene over vandet og lytter, når de står inde ved kanten, og om proceduren for at komme op ad vandet og rydde op, når lektionen er slut.

Træneren gør mindre ud af denne afklaring af forventninger og regler, og der går et par gange, før hun får skabt en rolleklarhed. Eleverne virker under de første observationer usikre på træneren og hendes rolle, hvilket blandt andet giver sig udslag i uro.

Eleverne virker fra starten meget trygge ved læreren. Det tager træneren længere tid at opbygge denne tryghed, men elevernes tillid til både læreren og træneren er efter de første observationer stor.

### **Mål**

Både lærer og træner har lavet en årsplan for svømmeundervisningen, hvoraf det blandt andet fremgår, at der én eller flere gange i forløbet afholdes maratonsvømning, og at der i foråret er planlagt et selvredningsforløb. Af lærerens årsplan fremgår det desuden, at eleverne sidst på året får mulighed for at erhverve sig svømmeprøver.

Træneren samarbejder i starten med de andre trænere om planlægningen af undervisningen. Senere er planlægningen dog primært foregået individuelt. Træneren oplever, at samarbejdet trænerne imellem, har fungeret godt, om end de ikke havde det store kendskab til hinanden forud for undersøgelsen blev påbegyndt. Træneren nævner blandt andet, at oprykningen af elever fra begynderholdet i det lave bassin til de videregående hold på det dybe bassin har fungeret rigtig godt.

Svømmelærerne har et tæt samarbejde omkring blandt andet temaerne homogenitet, udvikling og evaluering af svømmeundervisningen på tværs af svømmehallerne i kommunen. Svømmelærerne mødes ti gange årligt, hvor temaer som disse diskuteres. Svømmelærerne har desuden et fælles hæfte, der blandt andet indeholder forskellige praktiske oplysninger, et obligatorisk undervisningsforløb om selvredning og forslag til vandtilvænningsaktiviteter.

Læreren mener endvidere, at svømmeundervisningen indeholder et dannelsesmæssigt aspekt. Læreren udtrykker dette, hvor hun siger: *Det, der også er vigtigt at tage med ind, er samarbejdet eleverne imellem. Det er en vigtig del, så man kan arbejde sammen i par*

eller i grupper. Og det, der faktisk er lidt spændende, det er, jeg kender jo ikke deres historie, så jeg ved ikke hvem, der ikke kan arbejde sammen, og nogle gange kan de faktisk, hvor lærerne kan stå og kigge, vi har aldrig sat de to sammen, og så lykkes det faktisk at arbejde sammen her.

Derudover udtrykker læreren, at der også er et dannelsesaspekt i at samles fælles og modtage fælles beskeder. Hendes undervisning er derfor ikke kun sigtet mod nu og her, men også mod fremtidige udfordringer for eleverne.

Læreren tænker også sundhedsdimensionen ind i hendes undervisning. Eksempelvis siger hun om dette: *Jeg kan da helt sikkert godt snakke med dem om, at det sundhedsmæssige er vigtigt, og at svømning er en rigtig god sport for dig, hvis du f.eks. ikke synes, det er så godt, når du spiller fodbold, eller det er svært for dig at følge med, når du løber.*

Læreren og træneren har begge indledningsvist fokuseret på at skabe tryghed hos eleverne ved vandet. Derfor har begge arbejdet med de fire grundlæggende færdigheder som udgangspunkt. Træneren udtrykker i den forbindelse: *Det er vigtigt, at de får noget af det hele; har balance og ved hvordan det er at skifte mellem de forskellige elementer, får noget med hovedet under vand og får bevæget sig. Når man ligesom går omkring de her fire elementer, så bliver de også tryggere ved vandet, så ved de lidt, hvad det handler om.*

Træneren har primært haft fokus på bevægelselementet ikke kun i form af svømning men også i form af andre bevægelsesformer som f.eks. løb, ... *jeg fokuserede meget på det der bevægelse, fordi jeg synes, det er en god måde at blive tryk ved vandet på, når man bevæger sig. Det behøver ikke være at svømme lige fra starten, men også løb og andet.*

Læreren udtrykker på lignende vis, at fokus primært har været på at lære dem at bevæge sig mest hensigtsmæssigt fra a til b i vandet. Denne målsætning er ifølge læreren hængt op på formuleringen i *Fælles Mål*, ... *at så mange som muligt bliver i stand til at redde sig selv samt kunne bidrage på hensigtsmæssig vis til at hjælpe andre i havsnød.*

Træneren har ud over de grundlæggende færdigheder arbejdet med at øve bentaq med plade samt for nogle af elevernes vedkommende at svømme en hel bane uden at røre bunden. Hun mener, at det vil være realistisk at starte op på de mere disciplinspecifikke færdigheder efter jul. Om dette siger hun: *Jeg tror godt, at man kan, når de kommer tilbage efter jul, sætte et mål, der var mere fokuseret på svømmefærdigheder, for det synes jeg, de er klar til de fleste af dem.*

Læreren har arbejdet teknisk med stilarterne, crawl og brystsvømning. Eleverne har blandt andet øvet crawlben på siden, rotation og sammensat crawl samt bentaq til brystsvømning og sammensat brystsvømning. Læreren er opmærksom på den udfordring, det kan være at begynde at arbejde med brystsvømning med denne gruppe af børn. Hun siger om dette: *Efter efterårsferien, afhængig af, hvor langt vi er nået, starter vi op med brystsvømning.*

*Vi prøver at præsentere det for dem. Men så er der den del, at de ofte er meget dårlige motoriske, dem der er på begynderholdet og på lavt vand. Det er rigtig svært for dem, det er sindssygt svært for dem.*

Læreren fortæller ligeledes, at hun relativt tidligt i forløbet begynder at arbejde med elevernes disciplinspecifikke færdigheder, idet mange elever giver udtryk for, at de gerne vil lære at svømme, og de derfor er meget motiverede for at arbejde med deres disciplin-specifikke færdigheder. Eksempelvis siger hun om dette: *De vil gerne lære noget. De er motiveret for at lære, og derfor er det vigtigt, at jeg ikke bare lader eleverne lege, for så vil de faktisk møde mig med, jamen vi har kun leget, fordi de ikke kender bagtanken bag legen, at der er faktisk rigtig meget færdighedstræning indeholdt i leg.*

Læreren bruger *Fælles Mål* og *Moderne Svømning* som primær reference i formulering af mål og indhold for undervisningen. Hun søger derudover også inspiration mange andre steder fra, f.eks. i bøger, DGI trænerguiden og Vores puls. Hun anbefaler desuden, at hendes lærerstuderende anvender Dansk Svømmeunions DVD, *Når børn lærer at svømme*, idet hun mener, at denne netop er centreret omkring målene for skolernes svømmeundervisning frem for talentgenerering. Hun siger om dette: *Den handler netop ikke om, hvad der er den korrekte måde at svømme på. Den handler om fremdriften, der er det vigtige. Det er ikke crawltaget, hvordan hånden kommer ned i vandet, det drejer sig om, overhovedet ikke. Det drejer sig om, at vi skal lære dem at bevæge sig mest hensigtsmæssigt gennem vandet.*

Træneren har deltaget i DIF/SVØM's weekendkursus for de trænere, som skulle medvirke i nærværende undersøgelse som undervisere i skoleåret 2011/2012. Træneren udtrykker, at kurssets indhold primært var centreret omkring folkeskoleloven samt pædagogiske og didaktiske overvejelser omkring svømmeundervisning i skoleregi. Træneren mener ikke, at hun på kurset blev informeret om *Fælles Mål* for idræt i 4./5. klasse, og hun har heller ikke selv været inde og kigge på *Fælles Mål* efterfølgende. Hun nævner i den forbindelse: *Vi fik ikke noget at vide om Fælles mål. De sagde, vi selv måtte sætte nogle mål for, hvad vi synes.*

Træneren mener i det hele taget, at kurset med fordel kunne tydeliggøre, hvilke forventninger der er til dem som undervisere i skoleregi, og uddyber dette med at sige: *Det var lidt det, vi savnede i starten, og vi synes, vi manglede at få at vide på kurset, hvilke forventningerne der var til os.*

Da træneren ikke kender *Fælles Mål*, bruger hun primært *Moderne Svømning*, kursusaktiviteter og erfaringer i opstillingen af mål og indhold for undervisningen.

### **Indhold**

Da skolesvømning, for nogle elever, er deres første møde med en svømmehal, er det vigtigt, at forklare og eksemplificere, hvordan man agerer i en svømmehal ud fra såvel hygiejniske som sikkerhedsmæssige forhold.

Læreren bruger i starten derfor relativt meget tid på at snakke om reglerne i en svømmehal og om omklædningsituationen. Læreren mener desuden, at samtalerne under omklædningsituationen er en god indgang til at forstå elevernes forventninger til undervisningen. Eksempelvis siger hun:

*Jeg synes, jeg har indsigt i de forventninger, eleverne har til svømmeundervisningen, fordi jeg har jo faktisk mange snakker med dem også i omklædningsrummet, for der snakker de jo så tit om, hvad de egentlig gerne selv vil med svømningen, f.eks. siger en elev, jeg kunne godt tænke mig at dykke, for det gør min far.*

Træneren deltager ikke i omklædningsituationen, og hun giver derfor også udtryk for, at hun ikke har den store indsigt i elevernes forventninger til undervisningen. Om elevernes forventninger siger hun, at hun faktisk ... *egentlig ikke ved særlig meget. Så er det jo sådan, ej, skal vi ikke det her i dag, og så kan det være, vi laver det, men ellers har jeg ikke rigtig oplevet, hvad det er, eleverne forventer.*

Trænerens undervisning virker mere åben end lærerens. Mange af trænerens aktiviteter har karakter af opgaveløsning og forskellige lege. Læreren bruger mere tid på teknikfokuserede øvelser og direkte instruktion af eleverne. Når læreren anvender leg, sker det ofte i forlængelse af de teknikfokuserede øvelser. Legene er som oftest velvalgte, idet der under legen ofte kan observeres en yderligere udvikling i de tekniske færdigheder, eleverne forinden har arbejdet med.

Læreren laver en god opbygning af stilarterne. Blandt andet bygger hun crawl op omkring rotation omkring kroppens længdeakse. Typiske eksempler på aktiviteter, der kendetegner de to klasser, kunne være:

Hos træneren - Terningspil. *Der gives en kort instruktion. Eleverne skal slå med terningen og løse den opgave, der er knyttet til antallet af terningens øjne. De enkelte opgaver bliver ikke gennemgået, hvilket medfører en del ventetid, da flere børn er i tvivl om opgavens ordlyd, og derfor må vente på, at træneren har tid til at give instruktion. Træneren hjælper eleverne individuelt med opgaveløsningerne, men det tekniske fokus er generelt lavt. Opgaverne er valgt, så eleverne når rundt om alle de fire grundlæggende færdigheder.*

Hos læreren: *Eleverne tager svømmefodder på og læreren har straks børnenes opmærksomhed og repeterer fokuspunkterne i bentaget til crawl. Eleverne skal derefter svømme fire baner crawlben, hvor de kigger mod bunden og puster bobler i vandet. De hurtige drenge når 6 baner, inden de langsomste er færdige. Eleverne skal nu svømme to baner crawlben, hvor de ligger på siden. Læreren forklarer, at de skal ligge med den ene arm fremme og hovedet på skulderen. Flere elever taber hoften og får ikke hovedet ned på armen, men læreren kommer kun med en enkelt fejlretning til en dreng, som taber hoften. Eleverne skal nu svømme to baner, hvor de roterer om på modsatte side, når de når midten af bassinet. Flere elever taber hoften, får ikke hovedet ned på armen og roterer over ryg i stedet for over maven. Eneste fejlretning er igen til drengen, som bliver bedt om at sparke*

*mere med benene. Til sidst skal eleverne svømme to baner, hvor de skal rotere over på modsatte side, når de ser en sort streg på bunden. Der er ingen fejlretning. Afslutningsvis spørger læreren om eleverne kan mærke, at de nu er ved at have koblet armtaget på.*

Læreren forklarer, at de pædagogiske og didaktiske redskaber, hun anvender, er meget forskellige fra hold til hold. Som eksempel nævner hun klasser med mange tosprogede elever, da de tosprogede børns forudsætninger er meget anderledes end de etniske danskeres. Det stiller, ifølge læreren, særlige krav til hendes pædagogiske og didaktiske evner. Fx siger hun: *De er ikke i stand til at reflektere. Og pigerne er fx ikke vant til holdsport, så de er individualister. Det er meget tydeligt, og det bliver en helt anden form for undervisning.*

Læreren lader som oftest eleverne svømme et givent antal baner og samler næsten altid eleverne til fælles instruktion. Træneren sætter ofte eleverne i gang samtidig, men giver derefter eleverne individuel instruktion efterhånden, som de når ind til kanten.

Trænerens form medfører mindre ventetid for børnene. Undervisningen kommer dog også, særligt i de første undervisningslektioner, til at virke mindre struktureret og urolig, hvilket for nogle elever er en udfordring.

Elevernes opmærksomhed på læreren er stor, og hendes budskaber trænger derfor tydeligt igennem. Hun er klar i sine instruktioner, og eleverne ved derfor altid, hvad de skal. Træneren har ikke altid elevernes fulde opmærksomhed, hvorfor fælles beskeder, ikke altid trænger igennem og visse aktiviteter - især særligt under de første undervisningsgange kommer til at tage lang tid at igangsætte.

Læreren befinder sig i alle lektionerne på kanten, når hun underviser, mens træneren i nogle lektioner kun befinder sig i vandet og i andre lektioner veksler mellem at befinde sig i vandet og på kanten. Der er tydelige fordele og ulemper ved begge tilgange. Læreren har et godt overblik over eleverne fra kanten og har nemt ved at samle eleverne til fælles beskeder. Læreren har dog svært ved at give - især de svageste elever den hjælp, som for mange er nødvendig i forbindelse med vandtilvænnning, fx. når eleverne skal lære at flyde. Træneren har god mulighed for at hjælpe - især de svageste elever, når hun befinder sig i vandet med eleverne. Træneren har dog, særligt de første undervisningslektioner, svært ved bevare overblikket over alle elever, at samle eleverne til fælles meddelelser og at fastholde alle elever på de opgaver, der skal arbejdes med.

### **Pædagogiske og didaktiske overvejelser og formidling i praksis**

Læreren og træneren har gjort sig mange af de samme pædagogiske og didaktiske overvejelser, om end disse på mange områder udmøntes forskelligt (se også indhold).

Både træneren og læreren har gjort sig overvejelser omkring, hvordan undervisningen skal afvikles, når der svømmes baner. Træneren finder det mest effektivt at sætte eleverne i gang løbende efterhånden, som de kommer ind til kanten: *Hvis det bare er den der, nu*

*svømmer i en bane, så er der nogen, der kan stå eller sidde og vente utrolig lang tid. Når de kommer ind på forskellige tidspunkter, kan jeg sige, nu gør du det dér, og du gør dét. I modsætning hertil vurderer læreren fra situation til situation, om ventetiden er rimelig: Vi må erkende, at vores børn i dag, de er nogle zapperbørn, der sker mange ting, vi må også godt trække roen med, vi kan godt gøre det her færdigt, bare den øvelse er jo svær for dem, at vente til de alle sammen er inde ved kanten, så man ikke skal give beskeden mange gange, og så kan man spørge sig selv om, det er bedre. Nogle gange sætter jeg dem bare i gang, eller nogle gange lader jeg dem vente, - det vurderer jeg hele tiden.*

Træneren og læreren nævner begge legen som et vigtigt element i undervisningen. De mener begge, at eleverne kan udvikle både grundlæggende færdigheder og disciplinspecifikke færdigheder igennem legen, og at legen er god til at rykke grænser hos eleverne. Læreren siger om dette, ... johh., altså, du kan jo få grundfærdighederne ind, og så kan du sådan bygge på, men ofte så sker der faktisk også en egen erfaring ved denne tilgang, idet eleverne oplever,- okay, det var faktisk nemmere at komme frem på den har måde. Også eleven, der absolut skulle svømme med plade sidst, da vi svømmede crawl, for ellers kunne hun ikke, og så da de skulle hente klodser, skulle hun lige pludselig ikke bruge pladen. Det er jo faktisk lige præcis i legen, hun glemmer, hun før havde brug for pladen.

Træneren og læreren oplever ofte, at børnene selv får ideer til lege og øvelser, og at de går med på elevernes ideer i det omfang, det passer ind i lektionens sammenhæng. Træneren mener primært, at hun gør brug af individuel feedback og fejlretning. Hun synes, at hun har bedre mulighed for at give individuel feedback end fælles feedback, da fælles feedback kræver, at alle eleverne er samlet. Hun mener desuden, at individuel feedback fungerer mere effektivt, da hun oplever, at individuel feedback betyder mere for eleverne end kollektiv feedback. Dette uddyber hun med at sige følgende: *Jeg har bedre mulighed for individuel feedback, og jeg synes også, det virker bedre, fordi hvis man kommer med en fælles kommentar til klassen, så er det, nå ja ok, men hvis jeg siger lige præcis til dig, det der gør du lige anderledes, og nu er det meget bedre, så tror jeg, de føler det mere.*

Læreren mener hun bruger individuel og fælles feedback lige meget. Læreren fortæller dog, at hun bevidst vælger ikke at fejlrette de mindst vandtilvænnede elever og henviser til Dansk Svømmeunions DVD - *Når børn lærer at svømme.*

Både træneren og læreren føler sig sommetider i et dilemma i forhold til at give alle elever den nødvendige opmærksomhed og feedback. Træneren udtrykker det på følgende måde: *I starten havde jeg utrolig mange på holdet. Det er samtidig det hold, der skal have mest opmærksomhed, og hvor jeg er nødt til at hjælpe nogle af dem, og så er der måske nogen andre, der bliver forsømt, mens jeg har fokus på en person.*

Læreren siger i den forbindelse: *Nogle gange må man sige, okay, jeg ved - den her gang nåede jeg ikke de her tre, dem må jeg lige have ekstra fokus på næste gang. Altså, det er sådan nogle overvejelser, man hele tiden må gøre sig.*

Det er for både træneren og læreren meget varierende, hvor meget de under observationerne gør brug af fejlretning. Fejlretningen er for træneren som oftest individuel. Læreren giver ofte en fælles instruktion, hvorefter fejlretningen primært bliver individuel. Træneren gør heller ikke meget brug af kollektiv feedback og fejlretning, ligesom der kun sjældent bliver fremhævet fælles fokuspunkter. Eleverne forstår de fejlretninger, der gives, og der ses tydelige forbedringer hos eleverne efter både lærerens og trænerens fejlretninger.

Læreren er god til at gøre fejlretningerne funktionelle. F.eks. får eleverne lov til selv at eksperimentere og mærke forskellen på at være strømlinet og ikke være strømlinet, ligesom læreren forklarer eleverne, hvad der sker, når de løfter hovedet op, og når de forsøger at flyde.

Både læreren og træneren er gode til at rose eleverne, og især lærerens positive og anerkendende tilgang til eleverne fremgår tydeligt under observationerne.

Både træneren og læreren siger, at de planlægger undervisningen, så alle kan være med. Læreren udtrykker dette på følgende måde: *Jeg tænker, det skal gerne være en succes for alle, så jeg skal sådan sikre mig, at de næsten alle kan få en succes, og det kan være rigtig svært.*

De sørger dog begge samtidig for at differentiere øvelserne, så alle får de nødvendige udfordringer. Om dette siger træneren: *Det har jeg prøvet på generelt i alle lektioner. Hvis man laver sådan noget, hvor der virkelig er forskel, så skal man sørge for, at der er noget for alle. I modsat ville der måske komme nogle af eleverne og sige, at nu var det kedeligt og derefter sige, hvor mange kan du svømme under vandet på én gang og sådan noget - så var det jo pludselig sjovt igen.*

Læreren siger i den forbindelse: *Jeg kalder dem ind til kanten sammen med de andre, og så siger jeg, hvad de skal, og så når de andre svømmer, så siger jeg, du fortsætter bare med det, du er i gang med, og det virker rigtig godt.*

Rent teknisk er der hos træneren elever, som under observationerne ikke bliver udfordret tilstrækkeligt. Eleverne er dog gode til selv at udfordre hinanden. Træneren er generelt god til at have fokus på og hjælpe de svage elever. Det bliver dog under observationerne samtidigt tydeligt, at træneren sommetider mangler blik for hensynet til de svageste elever og i den sammenhæng mangler pædagogiske overvejelser omkring tilrettelæggelsen af hendes undervisning. Et eksempel herpå er i forbindelse med afviklingen af distance-svømning, som blev foretaget på den lange led af bassinet, hvorfor alle elever blev tvunget ud på det dybe vand. Dette medførte, at to elever grædende hang på kanten. Træneren var ikke opmærksom herpå, og en medfølgende lærer fra skolen så sig nødsaget til at hjælpe pigerne op ad vandet og give dem den nødvendige trøst. En sådan oplevelse kan få konsekvenser for elevernes fremtidige lyst til at deltage i skolens svømmeundervisning. Der var ligeledes en elev, som ikke kom i vandet, men stod tilbagetrukket fra kanten, uden at træneren blev opmærksom herpå.



Læreren tilrettelægger under observationen undervisningen, så alle kan være med, og hun har respekt for elevernes ønsker og begrænsninger. Undervisningen afspejler gode pædagogiske overvejelser omkring tilrettelæggelsen af undervisningen. Læreren er god til at udfordre de dygtige elever, men når sommetider ikke at hjælpe de svageste elever tilstrækkeligt til, at de får den kvalitet i deres øvetid, som de kunne have fået.

Træneren udtrykker, at hun i starten næsten hver gang befandt sig i vandet sammen med eleverne. Hun oplever, at flere af eleverne er mere trygge, når hun er lige ved siden af dem. Dette uddyber hun med at sige: *I starten var jeg næsten hele tiden i vandet, fordi der er nogen, der er meget mere trygge, hvis man er lige ved siden af dem, mens andre bare svømmer.* Hun fortæller, at hun fortsat går i vandet sammen med eleverne, når eleverne præsenteres for nye øvelser, der for nogle kan være en udfordring og en overvindelse f.eks. i forbindelse med dykkeøvelser. Hun siger endvidere, at det kan være nemmere at hjælpe eleverne, når hun er i vandet, og at hun dermed får lettere ved at differentiere undervisningen. Træneren mener, at det sommetider kan tage længere tid at få samling på eleverne, når hun befinder sig i vandet, men ser derudover ingen ulemper ved at være i vandet.

Læreren fortæller, at hun kun underviser på kanten, fordi det fra ledelsens side nævnes, at det ikke er sikkerhedsmæssigt forsvarligt at være i vandet, når der er så mange elever i vandet på samme tid. Det begrundes med, at det er svært at overskue bassinet, når du er på samme højde med eleverne, og at du ikke kan se, hvad der sker bag din ryg, når du laver individuel instruktion af en af eleverne. Lærerne er således kun i vandet, hvis der er særlige forhold, der gør sig gældende. Lærerne har desuden typisk 5-6 lektioner på en dag og kan derfor ikke nå omklædning mellem de skiftende lektioner.

### **Kvalitet og effektivitet**

Træneren og læreren fokuserer på mange af de samme ting i forbindelse med deres undervisning, når de skal beskrive, hvad god kvalitet og effektivitet er.

Træneren mener, at kvalitet er forbundet med *kontinuitet* mellem de enkelte delaktiviteter i en undervisningslektion og undervisningslektionerne imellem. Hun siger herom: *Altså det er vel, at der er en eller anden form for sammenhæng i hele undervisningen. Jeg tænker bare nogle gange, der kan man godt se, nu laver vi lige det her, og så laver vi noget helt andet, og det fungerer ofte rigtig dårligt.* Træneren mener således, at det er vigtigt, at der er en rød tråd i undervisningen.

Derudover fremhæver hun, at undervisningen skal *udvikle* sig. Hun mener, at undervisningen skal omfatte mange forskellige aktiviteter, og at aktiviteterne skal udvikles og progreres over tid. Endelig nævner hun, at undervisningen skal være *sjov*. Legen bliver, ifølge træneren, derfor et vigtigt element. Dette begrundes med, at eleverne ubevidst arbejder med de fire grundlæggende færdigheder og deres svømmefærdigheder i legen, og at legen på den måde er med til at skabe læring. Hun uddyber dette med at sige: *Det skal*

*jo også være sjovt, synes jeg, fordi det virker bedre for eleverne. Altså f.eks. lege, fordi de svømmer jo stadigvæk og får noget ud af det, men de tænker ikke over, at de svømmer, når de leger!*

Træneren erkender, at eleverne sjældent selv kan se koblingen mellem leg og færdigheder, men at hun så vidt muligt forsøger at bevidstgøre dem herom. Eksempelvis siger hun om dette følgende: *Det er jo ikke sikkert, de forstår koblingen, hvis de f.eks. lige skal stå på et eller andet og holde balancen. De tænker, det er sjovt, men det er ikke altid, de lige kan se, at det har noget med svømning at gøre også, men lige så snart man siger det, så kan de godt tænke, nåhh-ja, det er også rigtigt, og så kan de se forbindelsen.*

Læreren mener, at kvalitet er forbundet med høj grad af *variation* og *flow* i undervisningen. Hun mener, at eleverne begynder at kede sig, hvis øvelserne kører for længe. Derudover mener hun, at der bør være *sammenhæng* inden for den enkelte lektion. Aktiviteterne i en lektion, bør ifølge træneren, hænge sammen på den måde, at eleverne kan bruge færdighederne fra én øvelse i den efterfølgende øvelse, ... *altså tænke ind i, at aktiviteten rummer en idé eller, at jeg faktisk kan bruge det om lidt til noget andet.* Som eksempel nævnes en lektion, hvor der først blev arbejdet med at svømme crawl og derefter med hurtigst muligt at flytte klodser fra den ene kant til den anden, og en lektion hvor der først blev arbejdet med crawlben og derefter med at dykke, fordi det var meningen, at eleverne skulle komme under vandet ved hjælp af crawlben. Læreren mener derudover, at det er vigtigt, at skabe *kontinuitet* i undervisningen, så øvelser fra tidligere lektioner hele tiden gentages og bygges videre på. Læreren mener således, at kontinuitet er vigtig for elevernes følelse af at mestre og udvikle deres færdigheder, og hun uddyber dette nærmere med at sige: *Rent undervisningsmæssigt skal der være kontinuitet i undervisningen, så man går tilbage til noget af det, man havde for et stykke tid siden. Hele tiden komme tilbage, så eleverne hele tiden bruger de forskellige færdigheder, de løbende tilegner sig. Gentagelser, gentagelser, gentagelser. Det er ikke sådan, at vi skal tilbage og lave det samme, men du skal bygge på hele tiden, så de hele tiden bruger de forskellige færdigheder. De skal have noget, de får succes med, hvor de kan mærke, at det kan jeg faktisk det her, jeg flytter mig faktisk med det.*

Læreren fortæller, at de laver en kvalitetsrapport af deres arbejde til skoleafdelingen, hvor de prøver at dokumentere udbyttet og fagligheden af et undervisningsforløb. De har i en tidligere kvalitetsrapport arbejdet med Oldenburg Dekalogen, som er en videnskabelig undersøgelse om, hvordan elever lærer bedst. Læreren forklarer, at fokus var på Oldenburg Dekalogens tese 1, som drejer sig om en tydelig struktur på undervisnings- og læreprocessen – herunder, at læreren taler et forståeligt sprog, at rollerne er klart defineret, at eleverne ved, hvad opgaverne går ud på, en tydelig markering af de enkelte faser/skridt i forløbet, og at læreren anvender et klart kropssprog. (for nærmere om Oldenburg Dekalogen se: [http://www.inter-ped.no/Bergen/Oldenburg\\_Dekalogen.pdf](http://www.inter-ped.no/Bergen/Oldenburg_Dekalogen.pdf)).

Træneren mener, at effektiv svømmeundervisning er kendetegnet ved, at træneren har elevernes opmærksomhed, at alle er med, og at der sker en udvikling i elevernes færdigheder. Hun udtrykker det på den måde, at hun i starten af undervisningsforløbet brugte meget tid på at fange elevernes opmærksomhed og få aktiviteterne startet, men at undervisningen gradvist er blevet mere effektiv.

Læreren mener, at effektiv svømmeundervisning er kendetegnet ved, at eleverne tilegner sig nye færdigheder.

Både træneren og læreren har under observationerne en tydelig rød tråd i deres undervisning. Der er en god sammenhæng og progression mellem de valgte øvelser inden for samme lektion og hen over lektionerne som helhed. Eleverne virker, både under trænerens og lærerens undervisning, til at have det sjovt.

For at vurdere undervisningen kvalitet og effektivitet, er der set nærmere på udviklingen i elevernes grundlæggende færdigheder og i de stilarter, der har været arbejdet med i de to klasser i løbet af undersøgelsesperioden.

## De fire grundlæggende færdigheder

### Baseline

Eleverne hos såvel træneren som hos læreren har som udgangspunkt samme gennemsnitsniveau inden for de fire grundlæggende færdigheder, men elevernes niveau spænder vidt, når man ser nærmere på de enkelte elever. En gruppe på ca. 5-6 elever har styr på alle de fire grundlæggende færdigheder, 1-2 elever er meget utrygge i vandet og har store problemer med alle de fire grundlæggende færdigheder, mens de resterende elever er trygge ved at bevæge sig i vandet, men har problemer med en eller flere af de grundlæggende færdigheder typisk at flyde (balance) og få hovedet under vandet (vejtrækning).

### Efter 4 måneders svømmeundervisning

Efter 4 måneders svømmeundervisning mestrer størstedelen af eleverne både hos læreren og træneren de fire grundlæggende færdigheder (se tabel 1). Et par elever på hvert hold er stadig lidt utrygge ved vandet, hvilket betyder, at de nok kan bevæge sig i vandet (bevægelse) men ikke kan dykke (vejtrækning) eller flyde uden hjælp (balance). For en enkelt elev på lærerens hold, skyldes det, at eleven har været meget fraværende fra undervisningen.

De fire grundlæggende færdigheder			
Lærerklassen		Trænerklassen	
Baseline	Efter 4 mdrs. svømning	Baseline	Efter 4mdrs svømning
3,00	3,69	3,13	3,44

Tabel 1. Elevernes middelscore på de fire grundlæggende færdigheder vist ved baseline og efter 4 måneders svømmeundervisning.

## Stilarter

### Baseline

Inden for stilarterne har trænerens elever som udgangspunkt et lidt lavere niveau end lærerens elever. Elevernes disciplinspecifikke færdigheder spænder fra de elever, der uden hjælpemidler kan svømme 10-15 m uden at stå på bunden - enten sammensat svømning på maven eller bentag på ryggen - til de elever, der ikke kan svømme bentag med plade, fordi de ikke tør slippe bunden med fødderne. Størstedelen af eleverne kan dog svømme mindst en halv bane crawlben med hjælpemiddel.

### Efter 4 måneders svømmeundervisning

Samlet set er der på såvel lærerholdet som på trænerholdet sket en udvikling i elevernes færdigheder i de stilarter, der har været arbejdet med i undervisningen – markant større i lærerklassen (se tabel 2). Alle eleverne, hos både læreren og træneren, er efter 4 måneders svømmeundervisning i stand til at svømme mindst en bane bentag med hjælpemiddel. Lærerens elever befinder sig på et teknisk højere niveau i sammensat crawl – flere af lærerens elever har en bedre stabilitet og vejtrækning sammenlignet med trænerens elever. I denne sammenligning skal der dog tages højde for, at fem af trænerens elever undervejs blev flyttet til et andet hold, der svømmede på dybt vand, mens læreren endnu ikke har valgt at rykke nogle af hendes elever til holdet, der svømmede på det dybe vand.

Lærerens elever har arbejdet med brystbentag og sammensat brystsvømning, men det er tydeligt at flere af eleverne ikke er i stand til at koordinere bentaget. Trænerens elever har under observationerne ikke arbejdet med brystsvømning.

Hverken træneren eller læreren har under observationerne arbejdet med rygcrawl eller butterfly.

Fire af lærerens elever vurderes til at kunne svømme 100m uden hjælpemidler og uden at stå på bunden, mens tre vurderes til at kunne svømme 50m uden hjælpemidler og uden at stå på bunden,

Medregnes de elever, der er rykket op på det hold, der svømmede på det dybe vand, vurderes tre af trænerens elever at kunne svømme 100m uden hjælpemidler og uden at stå på bunden, mens én vurderes til at kunne svømme 50m uden hjælpemidler og uden at stå på bunden.

Stilarter			
Lærerklassen		Trænerklassen	
Baseline	Efter 4 mdrs. svømning	Baseline	Efter 4 mdrs. svømning
2,00	3,00	1,57	1,88

Tabel 2. Elevernes middelscore på de stilarter, der har været arbejdet med i undervisningsforløbet, vist ved baseline og efter 4 måneders svømning.

### Elevernes scorer på Learning Rating Scale (LRS)

Elevernes oplevelser af undervisningen, udmøntet i deres scorer på LRS, fremgår af nedenstående tabeller 3 og 4.

		Lærerklassen			
		Læring	Følelser	Metode	Forventninger
1. gang	Middel	7,7	8,8	8,6	6,5
	SD	2,5	0,9	0,7	2,6
2. gang	Middel	7,8	9,2	8,7	6,1
	SD	2,7	1,0	1,2	3,4
Samlet	Middel	7,8	9,0	8,6	6,3
	SD	2,5	1,0	1,0	3,0

Tabel 3. Eleverne fra lærerklassens scorer på LRS. Der er angivet middelscorer samt standardafvigelsen (SD). Jo højere SD er, desto større spredning i scorer.

		Trænerklassen			
		Læring	Følelser	Metode	Forventninger
1. gang	Middel	7,2	8,1	7,9	6,3
	SD	2,8	2,8	2,1	2,7
2. gang	Middel	6,9	7,9	7,5	6,1
	SD	2,8	2,3	2,1	1,7
3. gang	Middel	7,0	8,3	8,0	7,1
	SD	2,4	2,2	2,0	2,0
Samlet	Middel	7,1	8,1	7,8	6,4
	SD	2,6	2,5	2,0	2,2

Tabel 4. Eleverne fra trænerklassens scorer på LRS. Der er angivet middelscorer samt standardafvigelsen (SD). Jo højere SD er, desto større spredning i scorer.

Som det fremgår af tabellernes samlede middelværdier, er der større eller mindre forskelle i elevernes scorer på de fire kategorier i LRS - både for lærerklassen- og trænerklassens vedkommende. Der er dog en rimelig klar tendens til, at lærerklassens elever - i gennemsnit - scorer højere på de tre kategorier "Læring, Følelser og Metode" sammenlignet med trænerklassen. Kun i kategorien "Forventninger" scorer trænerklassen marginalt lidt højere end lærerklassen.

At eleverne scorer højere på kategorien Læring hos læreren sammenlignet med trænerens elever, kan muligvis forklares med, at lærerklassen har arbejdet mere med stilarterne, end trænerklassen har. Trænerens undervisning har i stedet været mere legebaseret, hvilket eleverne muligvis har sværere ved at koble til faglig læring. Dette kan også være forklaringen på, at trænerens elever scorer lavere på skalaen for metode end lærerens elever. Nogle elever har muligvis svært ved at forholde sig til den mere åbne og legebaserede undervisning, som træneren gør brug af.

Det skal i den sammenhæng bemærkes, at standardafvigelsen for kategorierne Følelser og Metode er forholdsvis lav i lærerklassen og noget højere i trænerklassen. Mens lærerens elever er nogenlunde enige om deres følelsesmæssige oplevelser, og de metoder læreren benytter sig af i forbindelse med undervisningen, har trænerens elever en mere differentieret vurdering af deres følelsesmæssige habitus, og om trænerens metode passer til dem.

For både lærer- og trænerklassens elever er standardafvigelsen størst for kategorien Læring. Der er med andre ord stor forskel på, hvor meget eleverne oplever, at de lærer i undervisningen. Om dette hænger sammen med elevernes færdighedsmæssige niveau er uvist.

Af tabellerne fremgår det også, at standardafvigelsen på kategorien Forventninger ligeledes er stor for både lærer- og trænerklassens vedkommende. Både lærer- og trænerklassen scorer dog relativt lavt på kategorien Forventninger, men det kan bemærkes, at trænerklassen ”løfter” deres scorer på denne kategori i sidste spørgerunde.

### **Kan klubberne overtage folkeskolens svømmeundervisning?**

Igennem samtalen giver træneren udtryk for nogle interessante synspunkter, der kan have relevans i forhold til spørgsmålet om klubtrænere evt. kan overtage folkeskolens svømmeundervisning. Træneren har oplevet flere forskelle på undervisningen i klubregi kontra den i skolereg. En del af disse synspunkter omtales i det følgende.

For det første oplever træneren, at der generelt er stor forskel på, hvordan eleverne socialt interagerer med hinanden og med hende, idet hun tydeligt fornemmer, at børnene i skolereg kender hinanden, og at dette skaber en mere højroestet atmosfære sammenlignet med undervisning i klubregi. Om dette siger hun videre: *Jeg synes hurtigt, jeg fandt ud af, at det var lidt sværere at organisere, for man kunne godt mærke, at eleverne på mit hold kendte hinanden, og at støjniveauet var lidt mere højroestet end i klubben.* Træneren valgte i de fleste situationer at acceptere, at støjniveauet er højere i skolereg, idet hun mener, det er den måde, det fungerer bedst på. Eksempelvis siger hun: *Efterhånden som jeg har været her et par gange, tror jeg bare, jeg begyndte at tænke, at det bare skulle være stille og roligt, behageligt. Ja, være på niveau med dem, for det var det, jeg synes, der virkede.*

Træneren oplever også, at børnene er mere kreative og kommer med flere ideer i skolereg, fordi de kender hinanden i forvejen, og træneren oplever ikke, at hun har den samme naturlige og indbyggede respekt fra eleverne, som en lærer har. Hun siger om dette: *Jeg synes, det blev bedre og bedre, fordi eleverne lærte mig at kende, og jeg er jo en helt anden underviser i forhold til, at de plejer at have deres faste lærere, og så skal jeg også lige have en eller anden form for respekt.*

For det andet oplever træneren, at der er en række pædagogiske udfordringer i skole regi, som hun ikke møder i klub regi. Eksempelvis giver hun udtryk for, at det er nemmere at presse eleverne lidt mere i klub regi end i skole regi, idet børnene i klubben selv har valgt at komme dér, mens der i skolen skal være plads til alle: *I skolesvømningen synes jeg, det har været en utrolig stor forandring sammenlignet med klubben, hvor de fleste børn jo selv har valgt at komme, hvilket også betyder, at man i klubben kan presse børnene lidt mere end i skolens svømmeundervisning.*

Træneren nævner også, at hun har mødt andre former for konflikter blandt eleverne under skolesvømningen. Hun nævner som eksempel en dreng, som i starten græd meget, og hvor det viste sig, at drengen ikke græd på grund af en situation i svømmeundervisningen men pga. en konflikt opstået i skolen tidligere på dagen. Hun uddyber dette problem med at sige følgende: *Jeg havde en dreng, der græd en del gange til at starte med, hvor en af gangene også var fordi, en af pigerne havde hunset med ham, og det ser man jo kun fordi, de går i klasse med hinanden.*

Træneren nævner også, at hun ikke havde overvejet at blive inddraget i konflikter som disse, men at hun i situationen fik tacklet dem på en god måde.

Overordnet mener træneren godt, at svømmeklubberne kan overtage svømmeundervisningen i folkeskolen. Hun mener dog, at det er vigtigt at forberede trænerne i svømmeklubben på nogle af de forskelle, hun har oplevet, at der er på at undervise i svømning i en klub sammenlignet med at undervise i skolen, og hun mener derfor også, at en evt. overtagelse af svømmeundervisningen vil kræve en form for indkøringsproces, hvilket hun uddyber med at sige: *Jeg tror godt, det ville kunne komme til at fungere, men klubtrænerne skal bare være bedre forberedt på det. Det er jo anderledes.* Hun mener, at en fordel ved at lade svømmeklubberne overtage skolesvømningen kan være, at klubtrænerer er vant til at undervise i svømmehallen, og at de muligvis har en større viden om svømning, end lærerne har. Omvendt kan en ulempe, ifølge træneren være, at lærerne har en større pædagogisk og didaktisk viden og erfaring, og at klubtrænerne muligvis har et andet syn på svømmeundervisning. F.eks. siger hun: *Ulemper kunne måske være, at nogle trænere måske prøver at køre for meget svømmeklub ind i det. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det. At det bliver baner frem og tilbage.* Træneren mener dog, at det er svært at drage generelle konklusioner på træneres og læreres pædagogiske, didaktiske og videnmæssige færdigheder: *Jeg synes egentlig, det har fungeret meget godt her. Også taget i betragtning af, at vi har en konkurrencetræner, som har prøvet at lave helt om på undervisningen. Jeg har også lavet det meget anderledes.*

Læreren kan ikke se de økonomiske fordele i at lade klubberne overtage skolesvømningen, da der fortsat skal lønede lærere med fra skolerne i forbindelse med transport til og fra svømmehallen: *Jeg kan ikke se målet med det, for jeg kan ikke se, at det kan gøres bedre og mere effektivt og mere økonomisk end i vores kommune. Hvis der skal komme nogle svømmetrænere udefra, skal disse også honoreres, fordi der er nødt til at være noget personale med fra skolen i forhold til buskørslen, så du skal stadig hive nogle*

*lærere ud.* Læreren udtrykker ligeledes på anden vis bekymring for at lade klubberne overtage skolesvømningen. Hun er for det første bekymret for, at kontinuiteten i skolernes svømmeundervisning vil forsvinde, fordi hun frygter, at klubtrænerne typisk vil være universitetsstuderende. Hun uddyber nærmere dette med at sige: *Jeg synes i hvert fald, at det kan være meget bekymrende, i forhold til at bevare kontinuiteten, for typisk vil det være nogle klubtrænere, der måske læser på universitet, og så er de der er par år, og så forsvinde de igen, hvor vi jo som lærere er her igennem flere år.*

Læreren oplever endvidere, at den erfaring som svømmelærerne i dag kan bidrage med, og det mangeårige samarbejde, de har haft med hinanden, er med til hele tiden at udvikle svømmeundervisningen, og at dette er med til at skabe sammenhæng i udviklingen: *Vi evaluerer vores arbejde hele tiden, det vil sige, der kommer ikke bare én og starter fra scratch, og så igen en ny, der starter fra scratch. Her bliver der ved med at være sammenhæng i det, og vi udvikler løbende indholdet.* Derudover udtrykker læreren bekymring for nogle af de forhold, som træneren fremhæver som forskellen mellem at undervise i en klub sammenlignet med at undervise i skolesvømningen herunder forskellen på trænere og lærere. Læreren mener således, at trænere har en anden dagsorden end lærerne f.eks., at trænere bliver for fokuseret på talentudvikling. Læreren uddyber dette nærmere med at sige: *Fordi, når du underviser i skolen som klubtræner, så er du jo primært ude at kigge på talent, og jeg skal overhovedet ikke kigge på talent. Jeg vil sige, fordi jeg møder mange svømmetrænere, fordi jeg også underviser i DGI i min fritid, der møder jeg rigtig mange, som mener, der skal bare noget kæft, trit og retning, og så skal vi bare der ud af - skal vi.*

Derudover mener hun ikke, der er noget, der sikrer, at klubtrænerne har den nødvendige pædagogiske og didaktiske viden til bl.a. at møde den enkelte elev på en hensigtsmæssig måde og at skabe rammer, der kan rumme både de elever, som er motiveret for læring, og de som ikke er. Om dette, siger hun videre: *Det vil være svært at tænke på, for hvad er forudsætningerne, hvad har du haft undervejs, for altså der er jo ikke nogen, der siger, fordi du startede som træner som fjortenårig, at du så har lært rent pædagogisk, hvordan du skal tackle at møde børnene. For fordelene ved at være klubtræner er, at hvis du ikke gør, som jeg siger, så skal de lade være med at komme næste gang, for jeg gider faktisk ikke undervise dig. Her skal vi rumme alle, også dem, som ikke har lyst til at komme til svømning.*

Læreren sammenligner klubtrænerens forudsætninger for at undervise i skolesvømning med tømrerens forudsætninger for at undervise i sløjd og kokkens forudsætninger for at undervise i hjemkundskab. Hun er således ikke bekymret for klubtrænerens faglige viden men for deres pædagogiske tilgang til eleverne: *Tømreren er jo ikke bedre til at lave sløjd. Det kan godt være, han er bedre til at lave træarbejde, men hans pædagogiske tilgang til eleverne behøver jo ikke være bedre af, at han har været ude at arbejde som tømrer. Så det er lidt den samme situation, vi er i. Ligesom kokken der skal ud og have hjemkundskab.*



## Bilag 7c: Single-case analyse

### Kommune 3

#### Rammefaktorer samt undervisernes baggrund

Undervisningen blev forestået af 4 undervisere: 2 lærere og 2 trænere.

*Lærer 1:* Kvinde 27 år. Hun har været lærer i knap 3 år, er uddannet livredder, dykker, træner og svømmeinstruktør fra en af kommunens svømmeklubber i 2004. Hun har undervist i svømning i godt 3 år i folkeskolen og har været klubtræner i svømning i en del år, hvor hun har undervist begyndere, øvede svømmere samt ”vandskrækkere”. Hun har deltaget i flere interne kurser i svømmeklubben, og har en baggrund som konkurrencesvømmer.

*Lærer 2:* Mand 38 år. Han har været lærer i godt 12 år, tog svømmelærereksamen i 1998 på seminariet i forbindelse med linjefagsuddannelsen i idræt. Han har undervist i svømning 10 år i folkeskolen, men ikke været klubtræner i svømning. Han har 12 års erfaring som fodboldtræner på flere niveauer og har i den forbindelse gennemført mange træner- og instruktørkurser i regi af DBU og DGI.

*Træner 1:* Kvinde 27 år, som er ved at afslutte en kandidatuddannelse på universitetet. Hun har ca. 12 års erfaring som træner, der begyndte, da hun stoppede som elitesvømmer. Har været træner for mange forskellige målgrupper; konkurrencesvømmere, børne- og ungdomshold samt pensionisthold. Hun har deltaget i mange instruktørkurser under DIF og DSF/DGI, men har ikke en svømmelæreruddannelse.

*Træner 2:* Mand 21 år, som holder et fri-år og har derfor timer hver dag som træner i en svømmeklub. Har 3-4 års erfaring som svømmetræner og en baggrund som konkurrencesvømmer i ungdomsårene. Han har været træner for forskellige målgrupper; børne- og ungdomshold samt voksne. Han har deltaget i flere interne instruktørkurser i svømmeklubben, men har ikke en svømmelæreruddannelse.

Begge trænere motiverer deres trænergerning med, at de gerne vil videregive gode vandoplevelser til andre mennesker, og de er begge rigtig glade for at undervise. De har begge deltaget i DIF/SVØM didaktikkursus over én week-end. Kurset beskriver de generelt som spændende med et godt miks mellem love og regler for svømmeundervisningen i folkeskolen, men de fandt begge formuleringen i *Fælles Mål* vedrørende svømmeundervisningen diffus, idet ... *der mangler konkrete beskrivelser i forhold til mål og indhold*. Begge giver udtryk for, at de godt kunne have brugt mere tid på kurset.

Kommunens svømmehal ligger i tilknytning til den skole, hvorfra begge klasser blev rekrutteret til undervisningen. Svømmehallen fremstår som en traditionel svømmehal med et bassin på 25x12½ m, en lav- og en dyb del med en 3m- og en 1 m vippe. Vand- og lufttemperaturen er på henholdsvis 27 og 29 grader. Hallen virker lys og indbydende, på væggene er ophængt store farvestrålende malerier af havfruer og havdyr og akustikken er god. Hallen er udrustet med mange funktionelle hjælpemidler og legerekvisitter fx forskellige former for bolde, flyderedskaber, samt store plader og måtter i forskellige

udformninger. Materialerne er placeret hensigtsmæssigt og i god orden i et tilstødende rekvisitrum. Samlet set virker svømmehallen med sit lyse, indbydende rum, og funktionelle rammer som et meget stimulerende læringsmiljø for svømmeundervisningen.

Da svømmehallen ligger i direkte tilknytning til skolen, kan eleverne selv gå direkte til svømmeundervisningen. Eleverne havde ca. 30 minutter i vandet i hver lektion. Underviserne mødte eleverne ved hallens indgang og gik med ind i omklædningsrummet ved såvel afklædning som påklædning. Begge klasser havde svømmehallen for sig selv, hvilket betød, at underviserne frit kunne skifte mellem aktiviteter i den lave- eller den dybe del af bassinet.

Begge klasser var det meste af tiden opdelt i to grupper, hvoraf den ene blev undervist i den lave del og den anden i den dybe del. Begge grupper svømmede på tværs af bassinet, og underviserne varetog på skift undervisning på den lave- eller på den dybe del. Eleverne i begge klasser havde selv valgt hvilken vanddybde, de ville svømme på. Der var ingen nævneværdige forskelle på lærernes og trænerens inddragelse af alsidige og relevante rekvisitter.

Begge klasser havde ”fri leg” de sidste 5 minutter af lektionerne, hvorunder eleverne i begge klasser hyppigt benyttede vipperne, hvilket var en synlig motivationsfaktor til at afprøve det dybe vand. Alle underviserne var meget tilfredse med de indbydende og funktionelle rammer. Lærer 1 udtrykker det på denne måde: *Vi er meget glade for de rammer, vi har i svømmehallen og akustikken er væsentlig bedre her sammenlignet med andre svømmehaller i kommunen, og det er også meget nemmere for børnene at hente de rekvisitter, vi skal bruge i undervisningen.* Lærer 2 supplerer dette med at sige: *Alene det, at eleverne ikke skal ud på en bustur, fremmer undervisningen ganske gevaldigt. Og så vil jeg sige i forhold til hallens mange redskaber og rekvisitter, at både min inspiration som lærer og de muligheder, og de ideer jeg får til undervisningens indhold fremmes af de mange redskaber og rekvisitter.* De to trænere er helt enige med lærerne i deres vurdering af rammerne for undervisningens afvikling, og de fremhæver begge, at rammerne indirekte fremmer undervisningens kvalitet og effektivitet.

### **Elevforudsætninger**

På grund af organisatoriske forhold påbegyndtes observationerne i kommune 3 først i uge 35, hvilket betød, at der stort set allerede var etableret en form for undervisningsrutiner i begge klasser. Eksempelvis var eleverne fordelt på niveauerne begyndere og let øvede/øvede, og der var allerede etableret et mønster af positive relationer mellem eleverne og underviserne. Ligeledes var regler og procedurer for adfærd i svømmehallen afklaret.

I trænerklassen var der i alt 15 elever (6 piger og 9 drenge) og i lærerklassen i alt 16 elever (6 piger og 9 drenge). Fordelingen af elever, der kunne karakteriseres som henholdsvis begyndere og let øvede/øvede var med et ratio på 7:8/9 næsten identisk i de to klasser. Et par elever i hver klasse havde gået- eller gik til svømning i klub, og kunne derfor karakteriseres som meget øvede. Deciderede begyndere var der kun et par stykker af i hver klasse, og de fleste af de let øvede var ikke bange for at springe i på det dybe vand.

Den ene af lærerne var klasselærer for den klasse vedkommende underviste, og havde derfor et indgående kendskab til klassens elever. Den anden lærer var kun kendt af eleverne qua sit mangeårige virke på skolen. De to trænere havde ikke noget kendskab til elevernes forudsætninger i forhold til svømning, før undersøgelsen blev påbegyndt.

Ved de første 2-3 observationer blev det hurtigt klart, at eleverne i de to klasser stort set havde samme niveau i forhold til de fire grundlæggende færdigheder, om end med en vis spredning eleverne i mellem. Typiske problemer hos begynderne lå i manglende kontrol af vejrtrækning, balance og bevægelse i vand. Et lignende mønster gjorde sig gældende i forhold til elevernes disciplinspecifikke færdigheder, idet nogle af eleverne demonstrerede rimelige færdigheder i crawl og rygcrawl, men generelt havde eleverne i begge klasser store problemer med vejrtrækning i crawl og i nogen grad balance både i mave- og rygliggende stilling. Taget under ét var der ikke den store forskel på de to klassers niveau i forhold til stilarterne.

Begge lærere giver udtryk for, at de medtænker elevernes forudsætninger, hvilket lærer 1 i høj grad tilskriver sit kendskab til eleverne fra andre situationer i skolen, og hun nævner, at det gælder både elevernes fysiske, kognitive og emotionelle forudsætninger og i nogen grad deres motivation for at være i vandet. Lærer 2 fremhæver også disse aspekter, idet vedkommende understreger, at *... de første lektioner, hvor vi har børnene, handler meget om at finde ud af, hvad de her børn kan eller ikke kan, fordi det er svært at lave planlægningen af undervisningen, før man har set elevernes forudsætninger an. Man kan godt lave en plan på et overordnet niveau, hvilket vi også har gjort i form af en periodeplan, men vores didaktiske overvejelser kredser altid om, hvad vi så kan lave, når eleverne er nede i vandet.* Lærer 1 fremhæver også de muligheder, der ligger for lærerne i form af at bygge bro mellem det, der foregår i klassen i øvrigt og så svømmeundervisningen. Fx nævner hun, at der åbnes mulighed for at give korte in-put vedrørende svømning i idrætstimerne.

Begge lærere fremhæver, at der ikke er problemer med at motivere eleverne til undervisningen – snarere tværtimod. Børnene er hypermotiverede til timerne, om end der kan forekomme mindre svingninger i forhold til ”dagsformen” (dette gælder i begge klasser). Eksempelvis siger lærer 2: *Børnene kommer ofte med stor entusiasme og forventninger om, at det er fantastisk, det der foregår i svømmehallen, så man får så meget foræret på forhånd som svømmelærer. Man har eleverne i sin hule hånd, og man fornemmer klart, at eleverne har en forventning om at blive gode til at svømme og gerne kunne svømme langt.*

Trænerne er i en helt anden situation, idet de kommer uden at kende noget til børnenes forudsætninger på forhånd. Det betyder, at de i løbet af de første lektioner dels skal afdække elevernes forudsætninger og samtidig skabe nogle positive relationer til eleverne. Træner 1 nævner, at de i de første lektioner havde planlagt at se børnene an og på baggrund heraf delte de eleverne i to niveauer, der i rimelig grad matchede deres forudsætninger. Trænerne forsøger ligeledes hele tiden at skabe gode relationer til eleverne.

Trænerne har nogle gange oplevet, at det har været et problem at skabe ro i undervisningen, fordi eleverne er helt oppe at køre over noget, der er sket ”ovre i skolen”. Og nogle

gange har der været situationer, hvor det var svært at komme i gang, fordi eleverne følte sig trætte, pga., at de havde haft idræt før svømmetimen, ... *og i forbindelse med sådanne situationer kan det være et problem for os som udefrakommende trænere at tage højde for sådanne situationsbestemte faktorer.* Begge trænere fremhæver, i lighed med lærerne, at eleverne almindeligvis er supermotiverede til svømmetimerne, og de er begge opmærksomme på, at den måde eleverne oplever dem på som trænere, er anderledes end den måde, de oplever lærerne på. Generelt forventer de begge, at eleverne og underviserne har haft en god dag sammen, har haft det sjovt, at de har nået det, som er planlagt, og så har de rimeligt store forventninger til, at klassen vil lærer noget.

### Mål

I forbindelse med lærernes formulering af mål for svømmeundervisningen benyttes ikke eksplicite modeller fx SMART- eller SMTTEmodellen, selvom lærer 2 har hørt om modellerne. Til spørgsmålet om hvilke læringsmål de prioriterer højest, svarer lærer 2 bl.a. ... *jeg tænker mål på den her måde: Hvis vi tager et flag og siger, derude er vores mål – det kunne være, at eleverne skal lære at svømme. Så undervejs til de mål er vi nødt til at have nogle delmål eller fokuspunkter, men for nogle elever kan det godt være, at vejen går i forskellige retninger, hvilket betyder, at målene i forhold til den enkelte elev kan flytte sig undervejs, og at ikke alle elever nødvendigvis når de samme mål. Men hvis jeg skal skære helt ind til benet, så er et kernemål i svømmeundervisningen, at eleverne skal lære at svømme, og målene sigter derfor ikke imod, at eleverne skal være konkurrencesvømmere eller klubsvømmere. Lærer 1 siger om sin prioritering af mål, at mit overordnede mål er, ... at eleverne skal kunne rygcrawl, crawl og brystsvømning, få hovedet under vand og få en god forståelse af kroppen, når den er under vand. Derudover lægger jeg vægt på, at eleverne får positive oplevelser, at de oplever en følelse af fællesskab, at de samarbejder, og at de forstår de grundlæggende ting i svømning.*

Begge lærere giver udtryk for, at de mål der er formuleret i deres rammeplan rigeligt dækker, hvad der er formuleret i *Fælles Mål*, og de understreger begge, at der står alt for lidt konkret om svømmeundervisningens mål og indhold i *Fælles Mål*. Lærer 1 formulerer det på følgende måde: *Jeg savner en mere fyldestgørende beskrivelse af, hvad eleverne skal kunne i svømning. Det med kendskab til kan jo være så mange ting.*

Eleverne har kun i nogen grad indflydelse på undervisningens mål, idet undervisningen har været meget lærerstyret. Lærer 1 giver dog udtryk for, at vedkommende i nogen grad drøfter mål og forventninger til svømmeundervisningen med sine elever, hvilket kommer til udtryk i, at konkrete ønsker, som fx at lære hovedspring, vejrtrækning mm. medtænkes og imødekommes i løbet af undervisningen. Lærer 2 mener, at elevernes medbestemmelse skal komme til udtryk i situationer, hvor eleverne *er inde i noget*, som de kan tage stilling til.

De 2 trænere nævner begge, at de på didaktikkurset arrangeret af DIF/SVØM gennemgik folkeskolens formål og de mål, der er opstillet i *Fælles Mål* for svømning og, at de selvfølgelig har kikket lidt på dette. De giver samstemmende udtryk for, at der ikke er megen hjælp at hente i *Fælles Mål*, idet de mener, at der ikke står noget specifikt ud over et

par linjer om, at eleverne i fx 5. klasse skal kende metoder til ... *at sikre sig selv i vand...*, og de siger begge at, ... *det ikke er vanskeligt at opfylde de mål, der står i nedfældet i Fælles mål.*

I lighed med lærerne nævner begge trænere, at de ikke har foretaget systematiske overvejelser om mål i forbindelse med undervisningsforløbet, fordi målformuleringerne på forhånd er beskrevet i Svømmeklubbens konceptmodel med dertil hørende detaljerede lektionsbeskrivelser (i alt 41). Konceptet var tilpasset den undervisning, der skulle afvikles i 4. klasse på skolen, og det beskriver meget detaljeret faglige-, sociale og slutmål. Når der spørges til, hvilke mål de prioriterer højest, fremhæver de, at *det handler meget om, at eleverne i fællesskab skal have det sjovt og være glade for vandet, og så skal de lære at beherske de 4 grundlæggende færdigheder samt svømmeteknikkerne i crawl, rygcrawl og brystsvømning.* Adspurgt om, hvorvidt eleverne bliver inddraget i formuleringen af mål, nævner træner 1, at eleverne delvis inddrages i mål med undervisningen, fx hvis de kommer med et godt forslag til noget, de gerne vil lave, ... *så lytter vi, og lader dem være medbestemmende og tager ønsket op en af de følgende gange.*

### Indhold

Når der spørges til, hvilke referencer lærerne forankrer deres indhold i, henviser de til deres periodeplan, hvor der er beskrevet en overordnet indholdsramme med mange funktionelle øvelser, lege og aktiviteter, der sigter på, at eleverne tilegner sig de 4 grundlæggende færdigheder samt nogle tekniske værktøjer, men som ... *samtidig bevarer en overordnet didaktisk filosofi om, at der også er noget, der hedder fællesoplevelser i svømning.* Konkret udmøntede indholdet sig i, at lektionerne bygges op om en relativ fast ramme, hvor lektionen begyndes med en fællesdel fx boldlege, der efterfølgende kørte over i nogle funktionelle lege og/eller en svømmespecifik del, hvorefter lektionen blev afsluttet med godt 5 min. fri svømning. Der undervises med andre ord ikke efter detaljerede lektionsplaner men overvejende ud fra en overordnet plan, hvor rutiner og erfaring styrer undervisningens konkrete indhold.

Lærer 2 nævner, at ... *vi har været inde og læse i Fælles Mål, og der er svømning jo næsten skrevet ud af indholdet, og hvis man kun kikker på dem [Fælles Mål] kan man jo næsten opfylde indholdet i Fælles mål på en eftermiddag. Man skal jo bare kende til principperne for bjærgning.* Lærer 2 giver hermed udtryk for, at der ikke er meget hjælp at hente i Fælles Mål med henblik på at opstille et egentligt indhold for svømmeundervisningen i folkeskolen. Lærer 2 fremhæver i den sammenhæng, at der godt kunne være en mere præcis beskrivelse af svømmeundervisningens indhold i *Fælles Mål*, og vedkommende nævner, at indholdet i svømmeundervisningen, og hvad det egentlig er, man vil med svømmeundervisningen har været til diskussion blandt skolens svømmelærere. Lærer 2 giver ligeledes udtryk for, at han godt kunne tænke sig, at ... *indholdet blev mere specifikt beskrevet for svømning, idet det ville give undervisningen et mål for det, vi laver og måske også give faget lidt mere status. Hvis man skal give svømmefaget mere status, så er man nødt til at skrive mere indhold og flere forventninger ind i Fælles Mål.* Han mener derudover, at årsagen til den vage mål- og indholdsbeskrivelse måske hænger sammen med, at

man ikke kan tilbyde alle landets folkeskoler svømmeundervisning, fordi alle skoler ikke har adgang til svømmehaller.

Lærerne beskriver en god lektion som en lektion, hvor indholdet opfylder intentionerne gående fra helt lavpraktiske ting, som at omklædningsituationen forløber hurtigt til selve undervisningen inde i svømmehallen. De lægger vægt på, at børnene ved, hvad der skal ske i løbet af lektionen ... *bare lige i form af 3-4 punkter...*, og at de kommer hurtigt i gang med undervisningen. Lærer 2 siger fx: *Den første del skal være med nogle aktiviteter, hvor alle eleverne kan deltage - fx en boldleg og gerne med lidt konkurrence, så eleverne bliver glade og motiverede...*, og han fortsætter med at sige, at ... *den gode lektion er den, hvor jeg får sat min plan i søen, timet instruktionerne rigtigt, sådan, at alle eleverne hele tiden er med på, hvad der skal laves*. Da de er to lærere til stede under undervisningen, kan de elevdifferentiere, så elever med specifikke vanskeligheder kan få særlig hjælp. Og de lægger også vægt på, at der er tid til fri leg, så eleverne går fra timen med en oplevelse af, at det bare er fantastisk dejligt at have svømning, og at de glæder sig til at komme igen til næste svømmetime prioriteres højt i hver lektion.

Når der spørges til, hvordan lærerne sikrer sig, at indholdet i lektionerne lever op til krav om kvalitet og effektivitet, svarer lærer 1 indirekte ved at nævne nogle overordnede indikatorer eksempelvis, at ... *eleverne bevarer glæden ved at komme i svømmehallen, fordi det har de almindeligvis, når de starter på svømmeundervisningen, at alle eleverne har følt, at de har været med på et hold, hvor de har været med i et fællesskab, og så, at jeg har kunne rykke nogle elever fra et punkt til andet – at de har lært noget*.

Når der spørges til overvejelser vedrørende undervisningens indhold, sætter trænerne ikke mange ord på dette, dels fordi indholdet er formuleret på forhånd i svømmeklubbens koncept, og dels fordi de ikke sondrer klart mellem mål og indhold. Men til forveksling ligner mange af de aktiviteter, der arbejdes med i undervisningen det indhold, som også lærerne har på dagsordenen i deres lektioner, hvilket sikkert hænger sammen med, at lærernes ”periodeplan” og trænerens ”konceptmodel” har en fælles referenceramme forankret i Moderne Svømning. Begge trænere betoner, at leg er en væsentlig del af indholdet, fordi de har gode erfaringer med denne tilgang.

Når der spørges til, hvordan trænerne sikrer sig, at indholdet i lektionerne lever op til krav om kvalitet og effektivitet, svarer de indirekte ved at nævne nogle overordnede indikatorer, som også blev nævnt i deres mål- og indholdsovervejelser. Eksempelvis, at eleverne skal have det sjovt og være glade for vandet, og så ... *skal de lære at beherske de 4 grundlæggende færdigheder samt svømmeteknikkerne i crawl, rygcrawl og brystsvømning*.

Adspurgt om, hvorvidt eleverne bliver inddraget i formuleringen af indhold, nævner træner 2, at dette kun sker i mindre grad, fordi det ligger indlejret i det koncept, der arbejdes efter. Men begge trænere nævner også, at ... *hvis eleverne kommer med et godt forslag til noget, de gerne vil lave, så lytter vi, og lader dem være medbestemmende og tager ønsket op én af de følgende gange*.

Denne udtalelse hænger for så vidt meget godt sammen med den metodefrihed, der eksplicit fremgår af de enkelte lektionsplaner i klubkonceptet. Heri fremgår det, at øvelser, idéer, kreativitet altid er velkomne.

### **Pædagogiske og didaktiske overvejelser og formidling i praksis**

Lærerne har ikke planlagt forløbet henover efteråret efter en pædagogisk model, men i deres didaktiske overvejelser indgår der alligevel flere relevante didaktiske kategorier fx mål, elevforudsætninger, indhold etc. Lærerne har i fællesskab udarbejdet en ramme for undervisningen i form af en periodeplan, der er retningsgivende for deres undervisning. Det fremgår af rammens overordnede målsætning, at formålet med svømmeundervisningen bl.a. er, at ... *alle elever stifter bekendtskab med-, får fornemmelse for- og føler trykthed ved vand, (...) at der lægges vægt på både de individuelle og de sociale kompetencer. Eksemplificeret ved fælles aktiviteter kombineret med differentiering ud fra den enkeltes niveau og behov.* Og de siger videre, at undervisningen ... *skal være sjov og lærerig og derigennem give eleverne lyst til fysiske udfoldelser i vand fremadrettet. Derudover skal undervisningen sikre, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, der giver dem kendskab til bjærgning og livredning, samt kende metoder til at sikre sig selv i vand.*

Periodeplanens indhold bygger i høj grad på, at eleverne skal tilegne sig de 4 grundlæggende færdigheder, der på sigt skal føre frem til at lære teknikkerne i de 3 stilarter rygcrawl, crawl og brystsvømning. I planen er der beskrevet en lang række eksempler på øvelser og lege, der peger frem mod de 4 grundlæggende færdigheder samt basale færdigheder i crawl og rygcrawl. Lærerne møder derfor ikke frem til timerne med detaljerede skriftligt udarbejdede lektionsplaner, men underviser på baggrund af en fleksibel og åben indholdsramme, som de aftaler inden svømmelektionens gennemførelse. Grundstrukturen i lektionerne består af en eller flere indledende fælles lege på det lave efterfulgt af nogle mere overordnede temaer fx de grundlæggende færdigheder og/eller mere teknisk betonedede aktiviteter - ofte i legens form. I organiseringen og afviklingen af temaerne differentieres efter forskellige kriterier fx i forhold til elevernes niveau (lav/dybt vand), den enkeltes behov, drenge/piger osv.). De fleste lege, øvelser og aktiviteter hentes i periodeplanens mange eksempler. Lektionerne rundes almindeligvis af med ca. 5 min. fri leg/svømning herunder spring fra vipper.

De to lærere er meget bevidste om, at svømning i folkeskolen er noget andet end at gå til svømning i en klub, og de fremhæver begge, at de lægger vægt på ... *en legende og social tilgang til læring i svømmeundervisningen, hvor vi ofte arbejder med undervisningsdifferentiering, og hvor vi lægger vægt på, at alle eleverne får en god oplevelse, og at eleverne ikke bare piskes igennem lektionen.*

Om formidlingen i praksis kan det sammenfattende siges, at lektionerne er karakteriseret af en klar struktur og et funktionelt indhold. Igangsætning sker under god ro og orden, hvor lærerne giver klare beskrivelser af, hvad der skal ske, hvor og hvornår. Efter de igangsættende fællesaktiviteter fulgte generelt et målrettet indhold, der sigtede på elevernes tilegnelse af de 4 grundlæggende færdigheder og basisfærdigheder i stilarterne crawl og rygcrawl. Indholdet var – set over de observerede lektioner - præget af kontinuitet og progression. Stemningen var meget fin under stort set alle lektioner, og elevernes aktivitetsniveau og motivation var generelt meget højt (læringsfremmende arbejdsklima). Lektionernes indhold blev afsluttet med ”frisvømning”, hvor elevernes høje aktivitetsniveau fortsatte. De fleste elever brugte den frie tid til at springe. Der var ingen fælles

afslutning, idet eleverne individuelt siver ud til omklædning. Oprydning af rekvisitter tog lærerne sig almindeligvis af!

Trænerne tager afsæt i et undervisningskoncept med dertil hørende detaljerede lektionsbeskrivelser (i alt 41) udarbejdet til brug i Svømmeklubben. Konceptets mål og indhold er tilpasset de 18 lektioner, der skal afvikles i 4. klasse. Konceptet beskriver meget detaljeret faglige-, sociale og slutmål. De faglige mål sigter på, at eleverne tilegner sig de 4 grundlæggende færdigheder (elements kifte, vejrtrækning, balance og bevægelse) og basisfærdigheder i crawl, rygcrawl samt livredning. De sociale mål lægger vægt på, at eleverne fx respekterer hinandens ”forskelligheder” i vandet og i omklædningsrummet, at alle oplever, at det er ”sjovt” at gå til svømning samt, at eleverne kan samarbejde om opgaver i undervisningen. ”Slutmålene” vægter kendskab til ”baderegler” i svømmehallen, opnåelse af basale færdigheder såsom flyde-glide på maven og ryggen, basisbevægelser i crawl- og rygcrawl samt hoppe i vandet og få hovedet under vand. Det faglige indhold hænger sammen med de opstillede mål, og beskriver i form af en meget operationel ramme, hvilke øvelser og aktiviteter, der kan arbejdes med i de enkelte lektioner. Det betyder, at trænerne har en meget detaljeret beskrivelse af hvilket mål og indhold, der angiver retningen af deres undervisning i hver enkelt lektion. De to trænere har ikke planlagt og organiseret deres forløb efter en overordnet didaktisk model, og har i øvrigt ikke umiddelbart kendskab til almene didaktiske modeller fx Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel eller SMITTE-modellen.

Træner 2 beskriver Ålborg Svømmeklubs koncept på følgende måde:

*Konceptet skaber en rød tråd igennem hele undervisningen, men der er selvfølgelig en vis metodefrihed, hvis der er noget man lige finder vigtigt at få gjort, så gør vi det bare. Konceptet gør, at det hele virker nemmere at gå til, fordi det hele er planlagt på forhånd, men man har frihed til at tilpasse lektionerne til klassen alt efter, hvordan vi synes klassen, og den enkelte elev fungerer i vandet.*

Grundstrukturen i trænerens lektioner ligner meget lærernes, og består af en eller flere indledende fælles lege på det lave vand efterfulgt af nogle mere overordnede temaer, der peger ind i det 4 grundlæggende færdigheder og/eller mere teknisk betonedede aktiviteter – også afviklet i legens form. Lektionerne rundes af med ca. 5 min. fri leg eller svømning herunder ofte spring fra vipper. Selvom de to trænere var godt inde i, hvad der stod i de enkelte lektionsbeskrivelser, mødtes de almindeligvis ca. 10-15 min før lektionens start for at planlægge, hvad der skulle ske i den aktuelle lektion og nogle gange med henblik på 2-3 lektioner frem i tiden.

Begge lærere gør sig eksplicite overvejelser om elevernes læreprocesser fx siger lærer 2: *Mine overordnede overvejelser går på, at sikkerheden skal være i orden, hvormeget kan de egentlig, bliver det farligt, hvis de ikke kan, og så sørger jeg for, at de aktiviteter, jeg sætter i gang, foregår på et niveau, hvor jeg kan se, hvad eleverne kan. Hvis der er én elev, der har brug for ekstra hjælp får denne særbehandling på den måde, at én af os kun underviser denne elev, hvilket kan lade sig gøre, fordi vi er to undervisere.* Men han nævner også, at han har for lidt overblik over børnenes læreprocesser, hvilket han mener hænger sammen med, at han kun har eleverne denne ene time om ugen, og at dette måske



kan begrænse hans overblik over elevernes læreprocesser. Han uddyber dette med at sige ... *for mig at se, kan der derfor være en stor gruppe af børn, der ikke bliver rykket så meget, som de kunne være blevet, fordi man sådan kommer ind fra højre.* Lærer 1 giver udtryk for lidt af det samme, når hun fx siger, at ... *hun har mindre overblik over elevernes lærerprocesser sammenlignet med de andre fag, hun har eleverne i.* Når der spørges til hvilke metoder lærerne benytter sig af i deres undervisning, svarer lærer 2: *Jeg anvender mest en form for helhedsmetode, men jeg forsøger også at have blik for detaljen - altså træne en enkelt ting fx bentag. Min indgangsvinkel er mest, at jeg forsøger at arbejde med detaljer fx bentag i crawl ved at lægge dette ind i en stafet, så træningen af detaljen bliver en mere funktionel form for træning. Jeg arbejder stort set aldrig med formel træning som fx tørsvømning, og jeg er faktisk usikker på, hvad eleverne lærer, når de ligger på kanten og øver detaljer.*

Lærer 1 fremhæver, at der ikke har været én metode, der har ligget grundlæggende i baghovedet, men at hun arbejder meget med det visuelle i form af, at give eleverne øvebillede i forbindelse med fx armtag, vejrtrækningsmønster o.lign.

Begge lærere giver udtryk for, at de i deres metodiske tilgang vægter den legende tilgang, hvilket de mener, er en af årsagerne til, at eleverne er super motiverede for at lære at svømme, og at de glæder sig til svømmetimerne. Begge lærere er bevidste om, at undervisningen, set over flere lektioner, skal tage højde for såvel kontinuitet som progression. Om dette siger lærer 1: *For mig betyder progression i svømmeundervisningen, at der sker en udvikling i elevernes læring, og progression er meget forbundet med kontinuitet. De to begreber er for så vidt ikke skrevet ind i periodeplanen, fordi de begge er så dybt forankret i den måde, jeg/vi tænker undervisning på.* Begge lærere tilstræber at skabe bevidsthed hos eleverne om deres læreprocesser, hvilket sker igennem kommunikation, feed-back, fejlretning og i samspillet med eleverne. Lærer 1 fremhæver fx, at hun ... *kommunikerer meget ved hjælp visuelle billeder, og er vildt konkret i den måde hun siger tingene på.* Og hun fremhæver også, at hun giver ros med forbehold og kun ... *giver anerkendende ros til eleverne, når de fortjener det.*

Lærer 2 er helt på linje med lærer 1, når han siger: *Det spiller en kæmperolle at have god kommunikation med eleverne, og en time, der går dårligt, er når jeg ikke får ro til den instruktion der skal til. Samspillet med eleverne betyder utroligt meget, derfor tager jeg også børnene op ad vandet nogle gange og hen til mig, når jeg skal instruere dem.* Han giver også udtryk for, at han benytter ros og feed-back til eleverne for at tilskynde dem til at arbejde videre med aktiviteter, der er vigtige for deres læring, og han roser eleverne for deres indsats gennem anerkendende feed-back. Men i lighed med lærer 1, bruger han kun ros, når det er fortjent. Han siger herom ... *men jeg er meget opmærksom på, at jeg ikke roser for bare at rose, og jeg er meget bevidst om, at det i svømning handler om at blive sét. Hvis de fx har lavet et spring, så gør jeg meget ud af at blive ved med at kikke på dem, så de kan se, at jeg har set det, de laver, fordi bare det, at de ser, at den voksne har set, at de laver et eller andet nyt betyder noget for dem.*

På spørgsmålet om, hvordan de to lærere vægter fejlretning, er holdningerne lidt forskellige. Lærer 1 siger desangående: *Fejlretning, i traditionel forstand, fylder ikke så me-*

get i min undervisning. *Dér hvor det fylder lidt er ved instruktion af en enkelt elev. Jeg mener, at man skal passe på med at fejlrette for meget på stilarterne, for det handler om nogle andre ting, og da jeg hovedsagelig benytter mig af helhedsmetoden, så er fejlretning ikke det, der fylder allermest i min undervisning. Lidt groft sagt, vil jeg derfor hellere have, at eleverne svømmer 12 baner, der ser forfærdeligt ud, end at de svømmer 2 baner og så ikke gider mere. Derudover er jeg opmærksom på, at hvis man kun har fokus på det positive, så er der nogle ting, der ikke kommer på plads hos eleverne.*

Lærer 1 har en lidt anden holdning til fejlretning, idet hun mener, at ved teknik er det vigtigt at rette tekniske ”ting” der gøres forkert fx vejrtrækning og derudover rose ”ting”, der gøres rigtigt. Sammenfattende siger hun: *Det gælder om at finde en balance mellem at rette og at rose, og gøre det på de rigtige tidspunkter.*

Umiddelbart giver begge trænere udtryk for, at de har et godt overblik over elevernes læreprocesser, hvilket de bl.a. begrundet med, at der ikke er ret mange elever i de grupper, de hver for sig underviser (7-8 elever). Som træner 1 udtrykker det, så betyder den overskuelige gruppestørrelse, at ... *man derfor følger rimeligt med i den udvikling, der sker hos den enkelte elev fra lektion til lektion.* Det er ligeledes hendes opfattelse, at der hersker et godt undervisningsklima under lektionerne, hvilket hænger sammen med ... *elevernes motivation, og at de helt vildt gerne vil lære at svømme.* Til spørgsmålet om hvorvidt elevernes læreprocesser i de enkelte lektioner er styret af mål svarer hun: *Når vi starter lektionen, er der selvfølgelig et klart mål, men hvis jeg undervejs kan se, at det her det går ikke, eller der skal bruges mere tid på nogle specifikke aktiviteter – så gør man det.*

Begge trænere giver udtryk for, at der har været kontinuitet set over de 18 uger undervisningen har forløbet. Det samme mener de også har været tilfældet med elevernes udvikling, idet der har været god progression i undervisningen. Som træner 1 siger: *Så ligger det i konceptet, at der skal være sammenhæng i indholdet, og progressionen følger af sig selv, hvis eleverne synes, det er sjovt, det de gør, og hvis de selv føler, at de kan følge med i undervisningen.* Hun nævner også, at hun er opmærksom på, at eleverne ikke altid følger de instruktioner, der bliver givet, men i stedet gør noget andet. På spørgsmålet om hvorfor hun ikke interverer i forhold til dette, siger hun, at ... *det gør vi også nogle gange men nogle gange, så tænker jeg også, at det de så har gang i, som ikke lige var planen, måske også kan have et formål.*

Umiddelbart fremgår det ikke af samtalen, at trænerne sonderer klart mellem forskellige metoder fx mellem helhedsmetoden eller elementmetoden, men på baggrund af en kort forklaring fra intervieweren, giver begge udtryk for, at de bruger lidt af begge dele efterhånden, ... *som vi har set eleverne lidt an, og undervisningen skrider frem, så arbejder vi med begge dele.*

I lighed med lærerne forsøger begge trænere at skabe en form for bevidsthed hos eleverne om deres læreprocesser. Træner 1 siger om dette: *Jeg prøver at give mest mulig feed-back, og er opmærksom på, at alle elever så vidt muligt får lidt feed-back i hver lektion. Den form for feed-back, jeg benytter mest er positiv feed-back fx ros og fremhævelse af de rigtige bevægelser. Jeg lægger også vægt på, at få eleverne til at samarbejde om*

aktiviteter og øvelser. Træner 1 fremhæver, at hun ... *stiller spørgsmål og opgaver, som giver anledning til at, eleverne reflekterer over de aktiviteter, der arbejdes med i undervisningen.* Med hensyn til fejlretning nævner hun, at hun fejlretter eleverne hen ad vejen mest muligt ... *det ligger bare naturligt i min undervisning at, jeg fejlretter i forhold til at eleverne opnår god og effektiv teknik.*

Træner 2 har en lidt anden holdning til fejlretning, når han siger, ... *jeg gør ikke så meget ud af systematisk fejlretning udover de elementer, som kan karakteriseres som grove fejl.*

Om formidlingen i praksis kan det sammenfattende siges, at trænerne lektioner var karakteriseret af en god struktur og et funktionelt indhold. Igangsætning skete under god ro og orden, men uden en nærmere introduktion af, hvad der skulle ske samt hvor og hvornår. Efter de igangsættende fællesaktiviteter fulgte almindeligvis en længere tematisk del med et målrettet indhold, der primært sigtede på elevernes tilegnelse af de 4 grundlæggende færdigheder og basisfærdigheder i stilarterne crawl og rygcrawl. Lektionernes indhold blev afsluttet med "frisvømning", hvor elevernes høje aktivitetsniveau fortsatte. De fleste elever brugte den frie tid til at springe. Der var ingen fælles afslutning, idet eleverne individuelt "sev" ud til omklædning. Oprydning af rekvisitter tog trænerne sig almindeligvis af (som lærerne!). Elevernes aktivitetsniveau og motivation var generelt meget højt (læringsfremmende arbejdsklima), og stemningen var meget fin i stort set alle lektioner.

Når der spørges ind til, hvordan lærerne reflekterer over- og evaluerer deres lektioner, svarer de begge, at de arbejder procesorienteret, og at der derfor foregår en form for løbende evaluering, men der foretages ikke systematisk opsamlende evalueringer fx i forhold til mål og indhold. Lærer 1 udtrykker det på den måde, at ... *når jeg går fra undervisningen, så tænker jeg en del over, om eleverne kan finde ud af det, som jeg sætter dem til – og så snakker jeg meget med den anden lærer om undervisningen.*

Lærer 2 supplerer med at sige, ... *at evalueringer ikke fylder så meget, men jeg tænker selvfølgelig over, hvordan timen er gået, men det er ikke så systematiseret som i min øvrige undervisning. Det foregår meget på det dér refleksive niveau, som når jeg sidder i bilen på vej hjem. Der foregår trods alt en proces hos mig, idet jeg i mine overvejelser vedrørende næste lektion tager højde for det, der er foregået i den tidligere lektion. – og han fortsætter: Den anden underviser og jeg stikker hovederne sammen i ugens løb og diskuterer kort, om der er presserende ting, der fremadrettet skal tages op igen fx vejrtrækningsøvelser. Selv om vi har redskaberne til at evaluere med fx SMTTE-modellen, er det sjældent, at vi bruger dem.*

Når trænerne spørges, hvordan de reflekterer over- og evaluerer deres lektioner, nævner træner 1, at de ikke bruger megen tid på systematisk evaluering, men ... *vi tænker selvfølgelig over, hvordan undervisningen er forløbet, og på om eleverne lærer noget. – og hun tilføjer, at ... de bruger ca. 10 min på at samle op over dagens forløb, hvor de fra gang til gang snakker om, hvordan det gik med de enkelte elever, og hvordan stemningen var i gruppen. Har vi nået det, vi skulle, eller er der noget, vi skal samle op næste gang. Nogle gange har vi byttet grupper, og derfor er det vigtigt, at vi orienterer hinanden om, hvad vi har lavet, og hvordan det er gået i de enkelte lektioner.*

### Kvalitet og effektivitet

Lærerne betoner, at den gode undervisning er karakteriseret ved, at der lægges vægt på, at eleverne oplever tryghed, glæde ved at være i vandet, at eleverne går fra undervisningen med gode oplevelser, og at eleverne har lært noget. Lærer 1 sammenfatter sin holdning til kvalitet og effektivitet på følgende måde: *God kvalitet er, når alle børn går fra undervisningen, og for det første har fået en god fornemmelse for det at være i vand, at de ikke har være [vand]forskrækkede, og at de ikke har oplevet noget forfærdeligt i vandet. En anden ting er, at de har fået en god fornemmelse for at bevæge sig i vandet, at de ved, hvordan de skal holde sig oppe, hvordan de skal komme frem i vandet. For de lidt dygtigere elever er god undervisning, at disse elever har fået styr på nogle flere detaljer fx vejtrækning og koordineringen af gode arm- og bentag.* - Med hensyn til effektiv undervisning, siger hun. ... så er det, når der er ro, mens man taler, så alle får den kollektive besked, man sender af sted. *En anden vigtig ting er, at man arbejder med undervisningsdifferentiering, så de enkelte elever gives tilpassede udfordringer. Det er også vigtig, at man roser eleverne engang i mellem.*

Med hensyn til kvalitet mener de to trænere stort set det samme som lærerne, idet de først og fremmest gerne vil have med glade elever at gøre. Sammenfattende om kvalitet i svømmeundervisningen siger træner 2: *Eleverne skal synes, at svømning er sjovt, og så må de andre ting følge efter, fx at de bliver trygge ved- og kan klare sig selv i vandet og på sigt får lært at svømme – og for nogles vedkommende bliver bedre til at svømme.* Derudover mener begge trænere, at god kvalitet i undervisningen også er karakteriseret ved, at der er et godt samspil mellem eleverne og underviseren, og at eleverne arbejder sammen, så de får en oplevelse af, at de er fælles om noget.

Ingen af trænere er helt afklaret om, hvad effektiv undervisning er, men de nævner begge, at det er vigtigt, at de opsatte mål for lektionerne opfyldes, at man er velforberedt til undervisningen, at man kan ”time” sin undervisning, og at man kan motivere eleverne. Træner 2 sammenfatter kvalitet og effektivitet på følgende måde: *Hvis undervisningen har en god kvalitet, så bliver den også effektiv.*

Hverken lærerne eller trænere opererer med fælles og målbare succeskriterier i forhold til svømmeundervisningens kvalitet og effektivitet, idet deres forestillinger om de to begreber bygger på fornemmelser. Fornemmelser der kan udtrykkes i en meget enkel ”undervisningsfilosofi”: Hvis eleverne er glade og motiverede i forbindelse med svømmeundervisningen og oplever, at det er sjovt, så lærer de også noget under forudsætning af, at de bestiller noget, mens de er i vandet.

Når man efterfølgende ser nærmere på udviklingen af elevernes færdigheder i de to klasser, er der noget der tyder på, at ovennævnte undervisningsfilosofi har haft en vis effekt i begge klasser både i forhold til de 4 grundlæggende færdigheder og i forhold til basal svømmeteknik.

## De fire grundlæggende færdigheder

### Baseline

Ved baselineobservationerne havde begge klasser næsten samme niveau i de fire grundlæggende færdigheder målt ved middelværdien (se tabel 1), men der var, i begge klasser, stor spredning i de enkelte elevers niveau.

Hos *lærerne* var der en gruppe på 4 elever, der stort set mestrede alle de fire grundlæggende færdigheder, 6 elever mestrede i nogen grad disse, mens 3 elever mestrede disse i ringe grad og 3 elever havde store problemer med alle de fire grundlæggende færdigheder – typisk vejrtrækning og balance.

Hos *trænerne* var der ”kun” 2 elever, der stort set mestrede alle de fire grundlæggende færdigheder, 9 elever mestrede i nogen grad disse, mens 4 elever mestrede disse i ringe grad. 3 af disse elever havde generelt store problemer med tre af de fire grundlæggende færdigheder – dvs. vejrtrækning, balance og bevægelse.

### Efter 4 måneders svømmeundervisning

Efter 4 måneders års svømmeundervisning scorede begge klasser nøjagtig den samme middelværdi (se tabel 1).

Hos *lærerne* mestrede 10 af eleverne i ”høj grad” de fire grundlæggende færdigheder, 5 af eleverne gjorde dette i ”nogen grad”, mens kun en enkelt elev fortsat havde problemer med vejrtrækning (vanskeligheder med at få hovedet under vandet), balance og bevægelse.

Hos *trænerne* var billedet det samme som hos lærerne, idet 9 af eleverne i ”høj grad” mestrede de fire grundlæggende færdigheder og 5 af eleverne gjorde dette i ”nogen grad”. På grund af sygdom deltog én elev ikke i screeningen af de grundlæggende færdigheder.

De fire grundlæggende færdigheder			
Lærerklassen		Trænerklassen	
Baseline	Efter 4 mdrs. svømning	Baseline	Efter 4 mdrs. svømning
3,08	3,66	3,13	3,66

Tabel 1. Elevernes middelscore på de fire grundlæggende færdigheder vist ved baseline og efter 4 måneders svømmeundervisning.

### Stilarter

Elevernes færdigheder i stilarterne blev ikke bedømt ved baseline – hverken hos *lærerklassen* eller hos *trænerklassen*, fordi stilarterne i ”færdig form” endnu ikke havde været en del af indholdet i undervisningen i de lektioner, der blev observeret. Nogle af eleverne demonstrerede dog færdigheder i crawl og rygcrawl svarende til i høj grad- og i nogen grad at kunne. Der var i begge klasser indlagt øvelser, hvor eleverne arbejdede med crawl- og rygcrawlben med hjælpemidler (plader i forskellige størrelser), men generelt havde de

flESTE elever store problemer med vejrtrækning i crawl og i nogen grad balance både i mave- og rygliggende stilling. Taget under ét var der ikke den store forskel på de to klassers niveau i forhold til baseline (se tabel 2).

#### Efter 4 måneders svømmeundervisning

Efter 4 måneders undervisning er middelscoren i færdighedsniveauet i crawl og rygcrawl stort set på samme niveau i de to klasser (se tabel 2) svarende til at kunne færdighederne i nogen grad, hvilket indikerer, at undervisningen har haft samme effekt i de to klasser. Spredningen i elevernes niveau er dog stor, idet 3 af eleverne i hver klasse mestrer crawl og rygcrawl i høj grad, mens én elev hos lærer 2 slet ikke mestrer færdighederne. Det generelle billede hos resten af eleverne er problemer med vejrtrækningen i crawl, idet de svømmer med højt løftet hoved (polocrawl, hvor der kikkes frem i stedet for ned mod bunden). I rygcrawl er der problemer med at holde den vandrette stilling i vandet. Hos både lærerne og trænerne er alle elever efter 4 måneders svømmeundervisning dog i stand til at svømme mindst én bane crawl- eller rygcrawlben på tværs af bassinet - med eller uden hjælpemidler.

I begge klasser har enkelte elever demonstreret rimelige færdigheder i brystsvømning, selvom der ikke har været arbejdet med denne stilart i undervisningen.

Stilarter			
Lærerklassen		Trænerklassen	
Baseline	Efter 4 mdrs. svømning	Baseline	Efter 4 mdrs. svømning
Ikke vurderet *	2,94	Ikke vurderet *	3,03

Tabel 2. Elevernes middelscorer på de stilarter, der har været arbejdet med i undervisningsforløbet, vist ved baseline og efter 4 måneders svømning.

\*) Stilarterne blev ikke vurderet ved baseline, fordi det ikke var en del af indholdet i de observerede lektioner.

#### Distancesvømning

I den sidste lektion før jul var der i begge klasser indlagt en distancesvømmetest. Afviklingen af denne foregik på samme måde: Ca 27-28 minutters svømning på tværs af bassinet, hvor eleverne selv valgte, om de ville svømme på det lave eller det dybe. Svømningen blev for hovedparten af eleverne afbrudt af kortere og/eller længere pauser ved kanten. Registrering, af det antal meter de enkelte elever svømmede, blev i hver klasse foretaget af henholdsvis lærere og trænere.

I lærerklassen svømmede 12 af eleverne distancer, der varierede fra 200m til 1100m (i gennemsnit: 656m). 2 af de 12 elever afbrød deres svømning efter henholdsvis 200m og 375m, fordi de blev dårlige. De fleste elever benyttede sig af flere stilarter - overvejende crawl og rygcrawl. Én elev blev noteret for 37,5m og 2 elever blev noteret for, at de gik eller stod på bunden det meste af tiden.

I trænerklassen svømmede 11 af eleverne distancer, der varierede fra 675m til 1000m (i gennemsnit: 825m). De fleste elever benyttede sig af flere stilarter under deres svømning overvejende crawl og rygcrawl. 2 elever nåede henholdsvis 25m og 100m, men gik eller stod på bunden det meste af tiden.

### Elevernes scorer på Learning Rating Scale (LRS)

Elevernes oplevelser af undervisningen, udmøntet i deres scorer på LRS, fremgår af nedenstående tabeller 3 og 4.

		Lærerklassen			
		Læring	Følelser	Metode	Forventninger
1. gang	Middel	7,1	8,9	8,4	7,5
	SD	2,0	0,8	1,6	1,7
2. gang	Middel	8,2	9,3	8,5	7,1
	SD	1,7	0,5	1,3	2,0
3. gang	Middel	6,7	8,6	7,0	7,5
	SD	3,2	1,5	2,6	1,8
Samlet	Middel	7,4	8,9	8,0	7,4
	SD	2,4	1,1	2,0	1,8

Tabel 3. Eleverne fra lærerklassens scorer på LRS. Der er angivet middelscorer samt standardafvigelsen (SD). Jo højere SD er, desto større spredning i scorer.

		Trænerklassen			
		Læring	Følelser	Metode	Forventninger
1. gang	Middel	7,9	8,4	8,8	7,3
	SD	2,6	2,2	0,9	1,9
2. gang	Middel	8,4	8,6	7,8	6,9
	SD	1,3	1,7	1,9	2,5
3. gang	Middel	7,7	8,3	8,2	6,5
	SD	1,3	1,4	1,4	2,2
Samlet	Middel	8,0	8,4	8,3	6,9
	SD	1,8	1,8	1,5	2,2

Tabel 4. Eleverne fra trænerklassens scorer på LRS. Der er angivet middelscorer samt standardafvigelsen (SD). Jo højere SD er, desto større spredning i scorer.

Som det fremgår af tabellernes samlede middelværdier, er der større eller mindre forskelle i elevernes scorer på de fire kategorier i LRS - både for lærerklassen- og trænerklassens vedkommende. Der er dog en rimelig klar tendens til, at lærerklassens elever - i gennemsnit - scorer højere på kategorierne Følelser og Forventninger sammenlignet med trænerklassen. Modsat scorer trænerklassens højere på kategorierne Læring og Metode sammenlignet med lærerklassen. Umiddelbart giver observationerne og feltnoterne ingen plausibel forklaring på dette resultat.

En nærmere sammenlignende analyse af elevernes afgivne svar på de fire kategorier på de tre dataindsamlinger viser dog, at lærerklassens elever scorer højere på 7 ud af 12 målinger, mens trænerklassens elever kun scorer højere på 5 ud af 12 målinger. Dette mønster taler for, at der er en svag tendens til at lærerklassens elever henover forløbet oplever undervisningen mere positiv – udmøntet i form af deres scorer på LRS sammenlignet med trænerklassens. Men som allerede nævnt viser middelscorerne på de 4 kategorier, at lærerklassens mere positive svar alle er placeret i kategorierne Følelser og Forventninger, hvorimod trænerklassens mere positive middelscorer er placeret i spørgsmålene om Læring og Metode - undtaget lærerklassens afgivne svar i 2. spørgerunde, hvor eleverne her scorer mere positivt på metode sammenlignet med trænerklassen.

### **Kan klubberne overtage folkeskolens svømmeundervisning?**

Når man spørger, hvilken holdning lærerne har til, om trænere fra svømmeklubberne måske i fremtiden kan overtage folkeskolens svømmeundervisning, svarer lærer 1: *Jeg er lidt splittet, fordi jeg har et ben i begge lejre, men for så vidt synes jeg, at det er lidt ligegyldigt, om det er svømmelærere fra skolen, eller om det er trænere fra klubberne, der underviser eleverne. Jeg synes dog, at det har været en fordel for mig, at undervise eleverne i svømning, fordi jeg har dem i forvejen og dermed kender dem og måske derfor giver dem mere tryghed. Og det betyder også noget, at det eleverne arbejder med i svømning kan inddrages i andre sammenhænge i skolen.*

Adspurgt om hun kan se nogle ulemper ved, at svømmeundervisningen overdrages til klubberne svarer hun, at *... man godt kan være bange for, at det hele kommer til at køre efter en bog, hvor eleverne på bestemte tidspunkter skal kunne det og det. Og så synes jeg, at vi mister det at se børnene med andre øjne og i andre sammenhænge, og jeg synes også, at vi mister muligheder for at integrere vand i andre fag, og at vi ved svømmeundervisningen kan tage højde for nogle særlige omstændigheder fx, at nogle af eleverne havde haft en dårlig dag i skolen.*

Lærer 2 udtrykker sin holdning på følgende måde: *Lokalt vil jeg være ked af at give slip på svømmeundervisningen, fordi jeg mener, at vi har nogle helt fantastiske muligheder på vores skole, hvor vi i svømning oplever en helt fantastisk motivation hos eleverne og så have den oplevelse at se nogle af vore børn blive sat i en helt anden sammenhæng, hvor vi har mulighed for at se, at nogle af eleverne kan nogle helt andre ting end de fx kan i matematikundervisningen. Men overordnet set har jeg det sådan, at det vigtigste er, at børnene får mulighed for svømmeundervisning og kommer over i hallen og oplever glæden ved svømmeundervisningen, og så må vi som lærere stille os tilfreds med, at det*



er nogle andre, der evt. overtager undervisningen. Jeg synes det vil være trist i et land med så meget vand omkring sig og så mange svømmehaller ude i landet, hvis man ikke tilbyder børnene svømmeundervisning. På den anden side er jeg heller ikke i tvivl om, at svømmeklubberne kan stille dygtige trænere til rådighed, så det er egentlig ikke så meget det, der er problemet for mig at se.

Med hensyn til om svømmeundervisningen i fremtiden vil være en del af folkeskolens indhold udtrykker de to lærere lidt forskellige holdninger, idet lærer 2 mener, at ... *svømmeundervisningen kommer tilbage på skemaet i folkeskolen, fordi jeg tror, at der er en masse praktiske ting, der bliver svære at få til at fungere – i hvert fald hvis det skal foregå i skoletiden. Eksempelvis vil der være problemer med at transportere børnene til og fra svømmehallen, og hvem skal føre tilsyn med eleverne under transporten?*

Derimod siger lærer 1: *Jeg tror desværre, at faget ryger ud af folkeskolen og kunne frygte, at det samme sker for idrætsfaget.* På den anden side understreger hun også, at det helt afgørende er, at eleverne fremover får tilbudt svømning i folkeskolen. Om det så er lærere eller klubtrænere, der underviser, er ikke det afgørende ... *det essentielle er, at børnene får lært at svømme både ud fra en sikkerheds- og en oplevelsesdimension.*

Når trænere spørges om, hvilken holdning de har til, at trænere fra svømmeklubberne måske i fremtiden kan overtage folkeskolens svømmeundervisning, svarer trænere samstemmende: *Det synes vi selvfølgelig er en god idé, idet vi mener, at vi kan gøre det mindst ligeså godt som folkeskolens svømmelærere – måske fordi vi har nogle andre forudsætninger. Bl.a. kommer vi i svømmehallen flere gange om ugen som klubtrænere i modsætning til nogle lærere, som måske kun har et par timers svømmeundervisning om ugen. Derudover har vi et mere indgående kendskab til svømmeundervisningens tekniske aspekter sammenlignet med, hvad de fleste skolelærere har, hvilket bygger på selvsyn, fordi vi nogle gange underviser i svømning samtidig med lærere.*

Trænere ser ingen ulemper i, at de evt. går ind og overtager svømmeundervisningen i folkeskolen, men er opmærksomme på, at det kan være fremmede for svømmeundervisningen, at lærerne kender eleverne fra timerne i skolen og dermed ved, om eleverne har haft en dårlig dag, som der skal tages lidt højde for. De nævner på den anden side dog også, at det nogle gange kan være en fordel, at de som trænere møder eleverne uden at have kendskab til, hvad der er foregået, før eleverne møder op i svømmehallen.

Med hensyn til fremtiden for folkeskolens svømmeundervisning, er trænere ikke optimistiske, idet de frygter, at svømmeundervisningen vil blive fjernet fra folkeskolens læseplan. Træner 1 udtrykker sin pessimisme på følgende måde: *Jeg synes det er skrækeligt, hvis svømmeundervisningen fjernes fra skemaet, fordi det ikke er alle børn, der kan blive meldt ind i en svømmeklub for at lære at svømme. Bl.a. er der ventetider og mange familier har ikke råd eller synes måske ikke, det er særligt vigtigt at børnene lærer at svømme? Sikkerheden er vigtig, så børn kan undgå drukneulykker.*

## Delundersøgelse III

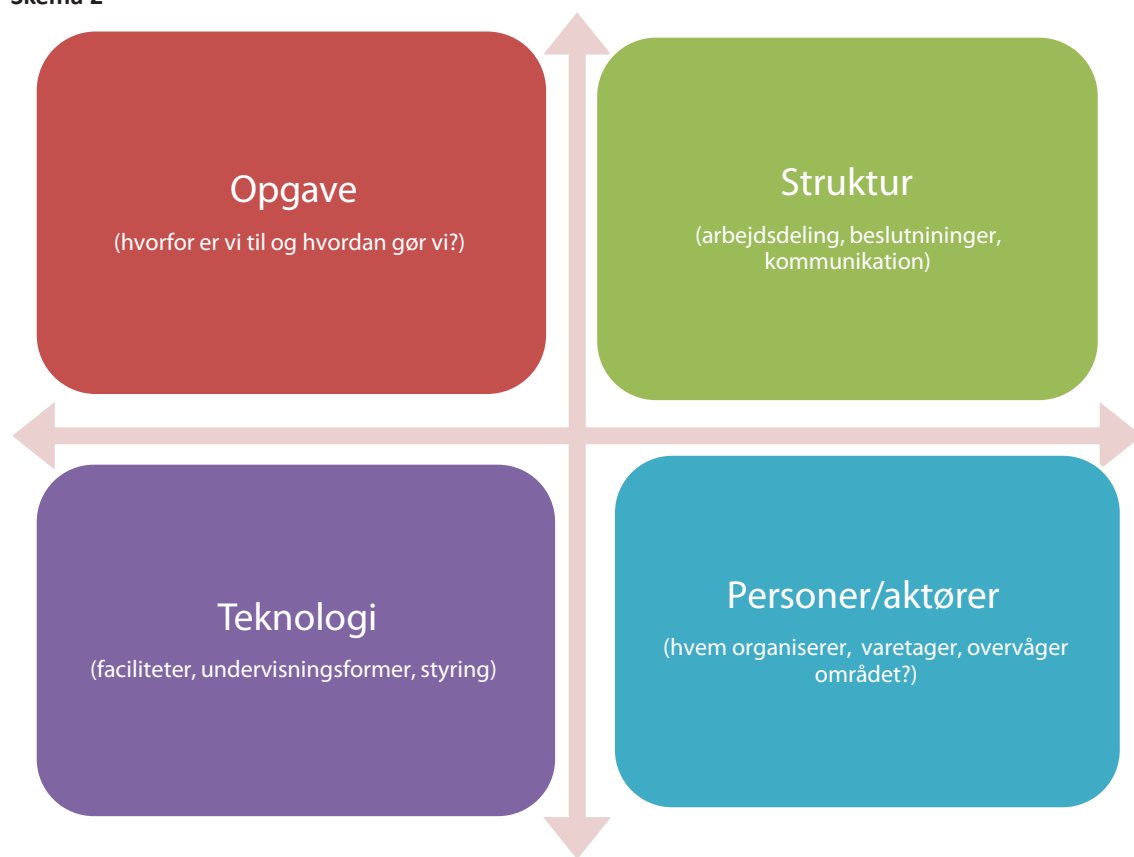
### Skema 1-3

- Første skema: Støtteark til interviewer
- Andet skema: Placeres på bordet som en synlig skabelon/struktur for samtalen
- Tredje skema: Kan anvendes til referentnoter.

#### Skema 1



Skema 2

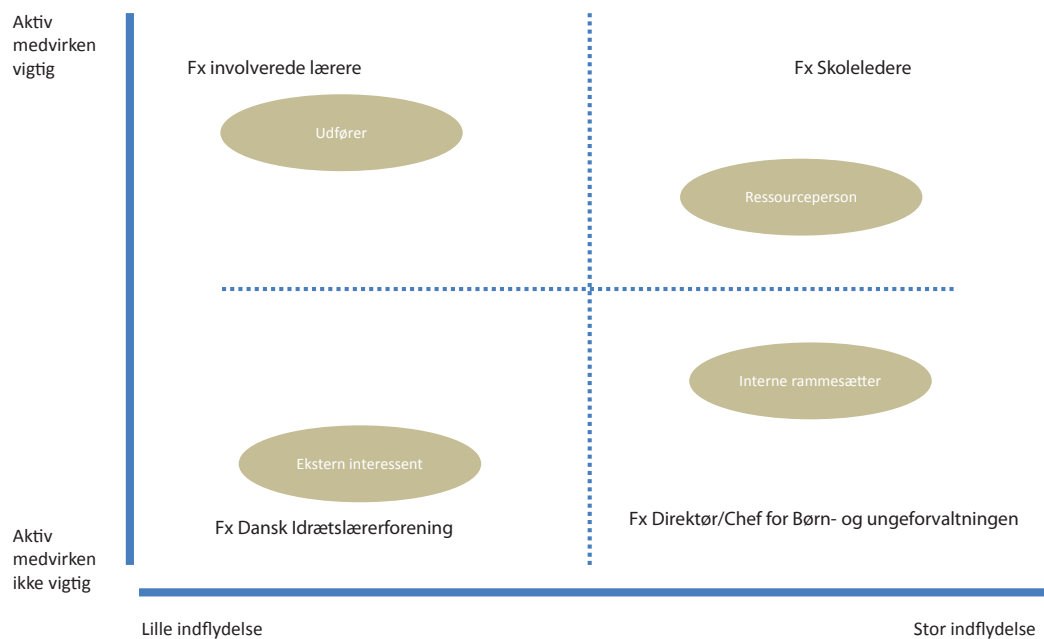


Skema 3

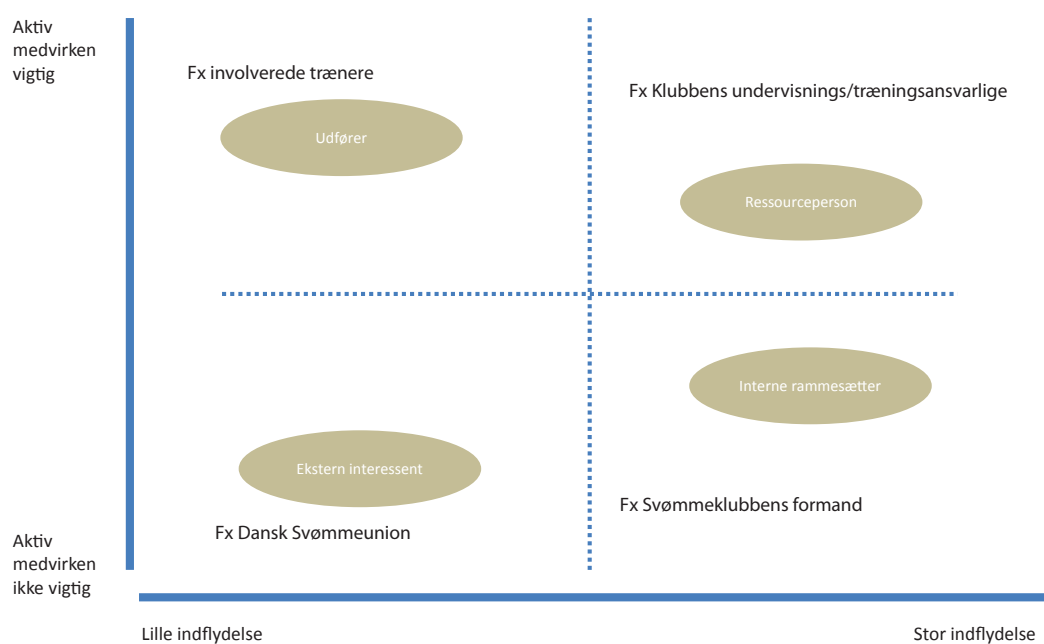
Opgave	Struktur
Teknologi	Personer/aktører

## Interessentskema

### Medvirken og indflydelsesgrad



### Medvirken og indflydelsesgrad



\*Adapteret fra Wiuff & Hansen, 2007.

## Forudsætninger i relation til udarbejdelse af tabel 1, delundersøgelse III (under anvendelse af gældende takster april 2012)

To svømmelektioner svarer til en undervisningsgang (90 minutter). Der undervises to klasser pr. undervisningsgang i samme svømmehal. Der er 25 elever pr. klasse. Der er en livredder pr. undervisningsgang.

Organiseringsmodeller af skolesvømning - personale	
Model 1	1 central svømmelærer pr. undervisningsgang og 1 lokal svømmelærer pr. klasse
Model 2	2 lokale svømmelærere pr. klasse <sup>a</sup>
Model 3	3 svømmetrænere (1 svømmetræner pr. ca. 15), og 1 SFO-pædagog pr. klasse

<sup>a</sup> I denne model er udgangspunktet 2 lokale svømmelærere pr. klasse. I nogle af de besøgte kommuner anvendes i visse tilfælde en - på lønsiden - ganske lig ordning, hvor en klasse undervises for sig af to personaler med kvalifikationer svarende til svømmelæreruddannelsen.

\* Der skal blot gøres opmærksom på Vejledning om tilsyn med folkeskolens elever i skoletiden, hvor der i forbindelse med svømning opereres med en voksen person pr. 15 børn, der kan foretage livreddning.

### Model for lærerløn

Timelønnen (tilnærmelsesvis brutto) for en nyuddannet lærer (på såkaldt grundløn, trin 30) er sat til 197 kr. (afrundet til nærmeste krone).

Beløbet fremkommer på følgende måde.

1. Danmarks Lærerforening (DLF) oplyser på deres hjemmeside, at der for de fem lønområder landet deles op i gælder forskellige lønsummer for nyansatte. Gennemsnittet af de fem opgivne tal (+ 3.000 i årligt grundbeløb) er 25.641 kr. (afrundet til nærmeste krone).
2. En lærer, der underviser mere end en bestemt mængde timer i skoleåret, gives et såkaldt undervisningstillæg. I denne sammenhæng anvendes et eksempel givet af DLF, som udløser et undervisningstillæg på 1117 kr. pr. måned.
3. På lærerområder gives særlig feriegodtgørelse på 2.15 % af den ferieberettigede løn.
4. For en lærer på grundløn (trin 30 + 3.000) udgør pension ca. 4.300 kr.

For fuldtidsbeskæftigede udgør arbejdstiden 1924 arbejdstimer årligt inkl. ferie og fridage. Pr. måned svarer det til 160,33 timer. Ovennævnte timeløn udregnes altså ved at addere post 1-4 og herefter dividere med antal arbejdstimer for fuldtidsbeskæftigede.

### Model for pædagogløn

Timelønnen (tilnærmelsesvis brutto) for en nyuddannet pædagog (på såkaldt løntrin 26 m. områdetillæg) er sat til 172 kr. (afrundet til nærmeste krone).

Beløbet fremkommer på følgende måde.

1. Ifølge dokument vedrørende *Lønninger pr. 1. januar 2012 (dateret: 22-12-2011)* følger månedslønnen eksklusiv pensionsbidrag for nyansatte pædagoger en grundsats evt. suppleret af et af fire såkaldte områdetillæg. Gennemsnittet af de fem opgivne tal er 23.832 kr. (afrundet til nærmeste krone).
2. På pædagogområdet gives særlig feriegodtgørelse på 1,95 % af den ferieberettigede løn.
3. Der ydes et pensionsbidrag på i alt 13,77 %. Gennemsnittet af de fem opgivne beløb for pensionsbidrag er 3282 kr. (afrundet til nærmeste krone).

For fuldtidsbeskæftigede udgør arbejdstiden 1924 arbejdstimer årligt inkl. ferie og fridage. Pr. måned svarer det til 160,33 timer. Ovennævnte timeløn udregnes altså ved at addere post 1-3 og herefter dividere med antal arbejdstimer for fuldtidsbeskæftigede.

#### **Model for livredderløn**

Timelønnen (tilnærmelsesvis brutto) for en livredder er sat til 156 kr. (afrundet til nærmeste krone).

Beløbet fremkommer på følgende måde.

Den gennemsnitlige månedlige bruttoløn for livreddere følger her tal for badepersonale som de oplyses af FOA: 25.069 kr. (afrundet til nærmeste krone).

For fuldtidsbeskæftigede udgør arbejdstiden 1924 arbejdstimer årligt inkl. ferie og fridage. Pr. måned svarer det til 160,33 timer. Ovennævnte timeløn udregnes altså ved at dividere bruttoløn med antal arbejdstimer for fuldtidsbeskæftigede.

#### **Model for svømmetrænerløn**

Timelønnen (alt inklusiv) for en svømmetræner er sat til 185 kr. Beløbet fremkommer på baggrund af oplysninger indsamlet i forbindelse med nærværende undersøgelse.

#### **Forberedelsesfaktorer**

Skolelærere er sat til en omregningsfaktor på 2

Svømmetrænere er sat til en omregningsfaktor på 1

Pædagoger er sat til en omregningsfaktor på 1.

#### **Se nærmere på**

Danmarks Lærerforening (DLF) <http://www.dlf.org/loeb8n+og+job/ansat+i+kommune/penge/loeb8n/loeb8n+a6rer+i+folkeskolen/grundloeb8n>.  
<http://www.dlf.org/loeb8n+og+job/ansat+i+kommune/penge/pension/overenskomst-ansat>.

**Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL)**

[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8PSHJF/\\$file/Lonninger\\_1\\_januar\\_2012.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8PSHJF/$file/Lonninger_1_januar_2012.pdf)

[http://www.bupl.dk/loen\\_og\\_vilkaar/ferie/hovedferie\\_og\\_oevrig\\_ferie/saerlig\\_feriegodtgoerelse?OpenDocument](http://www.bupl.dk/loen_og_vilkaar/ferie/hovedferie_og_oevrig_ferie/saerlig_feriegodtgoerelse?OpenDocument).

**FOA**

<http://www.fldnet.dk/statistik/lpx/tab/komstat2.php?kom=&per=seneste&niv=1&det=2&art=1&kqn=&version=&stk=26801;26802;26803&fake=yes&prkom=yes>).

---

## Serien MOVEMENTS

Se de tidligere udgivelser i rapportserien på CISC's hjemmeside: [www.sdu.dk/cisc](http://www.sdu.dk/cisc)

- 2012:8 Bjarne Ibsen, Venka Simovska og Henrik M. Larsen: Tilgængelighed til og deltagelse i idræt blandt børn og unge på Vesterbro: Evaluering af DGI-byens børne- og ungeprojekt Go-Active.
- 2012:7 Bjarne Ibsen ... et al.: Idrættens outsiders - Inklusion eller eksklusion af vanskeligt stillede børn og unge i idræt: Evaluering af puljen til idræt for vanskeligt stillede børn og unge.
- 2012:6 Jan Arvidsen, Karen Dalgaard Pedersen og Søren Andkjær: Rum og rammer for Aktivt Udeliv : Et litteraturstudie om naturlige omgivers betydning for Aktivt Udeliv.
- 2012:5 Bjarne Ibsen: Human Ressource Management for Volunteers in Sports Organisations in Europe.
- 2012:4 Charlotte Skau Pawlowski og Jens Troelsen: EN GOD OMVEJ - Bevægelse i lokalområdet.
- 2012:3 Louise Kamuk Storm, Simon Madsen og Bjarne Ibsen: Evaluering af projekt Grib Chancen.
- 2012:2 Louise Bæk Nielsen og Bjarne Ibsen: Idrætsdeltagelse og idrætsfaciliteter i Vordingborg Kommune.
- 2012:1 Thomas Gjelstrup Bredahl: Slutevaluering af Greve Kommunes metodeudviklingsprojekt "MultiMinen" - For 6-8 årige børn med overvægt.
- 2011:6 Peter Lund Kristensen: Evaluering af 'Sunde vaner fra barnsben': Den kvantitative del - Vejle Kommune.
- 2011:5 Louise Kamuk Storm, Simon Madsen og Bjarne Ibsen: Evaluering af 'Bevæg dig sund og glad: Et projekt i Esbjerg Kommune for overvægtige børn og deres familier.
- 2011:4 Jan Toftegaard Støckel: Evaluering vedrørende projekt Idrætszen.
- 2011:3 Bjarne Ibsen og Louise Bæk Nielsen: Idræt og idrætsfaciliteter på Bornholm.
- 2011:2 Jakob Haahr og Søren Andkjær (red.): Muligheder og begrænsninger for friluftsliv: Konferencerapport - artikler og abstracts.
- 2011:1 Ejgil Jespersen: Evaluering af Krop og Kontor forsøgsprojekter.
- 2010:7 Pernille Andreassen: Evaluering af 'Sunde vaner fra barnsben' - Vejle Kommune.
- 2010:6 Forskningsenheden for 'Bevægelse, Idræt og Samfund' (BIS): Forskningsprofil og udviklingsplaner for 2010-2014.
- 2010:5 Bjarne Ibsen, Anne Mette Walmar Hansen og Eva Vennekilde: Ændringer i kommunal idrætspolitik efter kommunalreformen.
- 2010:4 Karsten Østerlund: Gå i Gang: Slutevaluering.
- 2010:3 Lise Specht Petersen: Rum for idræt og leg på Vesterbro.
- 2010:2 Bjarne Ibsen og Carsten Hvid Larsen: Aktivitet eller idrætspolitisk arbejde? Frivilligt arbejde i DGI Vestsjælland og DGI Nordsjælland.
- 2010:1 Bjarne Ibsen, Jan Toftegaard Støckel og Charlotte Klinker: Børn og fysisk aktivitet på Vesterbro.
- 2009:7 Lise Specht Petersen og Bjarne Ibsen: København – en by i bevægelse: evaluering af Københavns Kommunes motionsstrategi.
- 2009:6 Ole Lund: Evaluering af projekt 'Sund Cirkel'.
- 2009:5 Carsten Hvid Larsen og Bjarne Ibsen: Frivilligt arbejde i Gigtforeningen.
- 2009:4 Ole Lund: Sund indskoling – evaluering af sundhedsfremmende indsatser i SFO og indskoling i Frederikshavn Kommune.



- 
- 2009:3 Kirsten Kaya Roessler: Gruppesamtaler som psykologisk behandling af kroniske smerter: erfaringer fra projektet ”Tilbage til arbejdet”.
- 2009:2 Lars Breum Christiansen og Jens Troelsen: Bevægelsesmuligheder i Kolding By 2008.
- 2009:1 Ole Lund: Rend og Hop – Vi si’r stop: et sundhedsprojekts bestræbelser på at skabe bedre betingelser for det sunde liv i Varde Kommune.
- 2008:10 Lars Breum Christiansen og Jens Troelsen: Bevægelsesmuligheder i Roskilde By.
- 2008:9 Per Jørgensen: Idrætspolitik i Gentofte Kommune gennem 100 år.
- 2008:8 Jens Høyer-Kruse, Malene Thøgersen, Jan Toftegaard Støckel, Bjarne Ibsen: Offentlige-frivillige partnerskaber omkring børn og fysisk aktivitet.
- 2008:7 Pernille Vibe Rasmussen: Foreninger og integration: Undersøgelse af foreningers vilkår for integrationsarbejde i Københavns Kommune.
- 2008:6 Thomas Gjelstrup Bredahl: Ekstern evaluering af Motion på Recept i Frederiksberg Kommune: September 2007.
- 2008:5 Thomas Gjelstrup Bredahl: Evaluering af Motion på Recept i Nordjylland 2007.
- 2008:4 Jens Troelsen, Kirsten Kaya Roessler, Gert Nielsen og Mette Toftager: De bolignære områders betydning for sundhed: hvordan indvirker bolignære områder på sundheden? – og hvordan kan udformningen gøres bedre?
- 2008:3 Ole Lund og Pernille Andreassen: Gå i gang: evalueringsrapport.
- 2008:2 Jan Toftegaard Støckel (red.): Parallel leg eller integreret leg? – partnerskaber om børn, leg og bevægelse.
- 2008:1 Pernille Vibe Rasmussen og Kirsten Kaya Roessler: Stofmisbrug og fysisk aktivitet: Evaluering af ”Krop og læring – Mere styr på eget liv”.
- 2007:1 Bjarne Ibsen: Børns idrætsdeltagelse i Københavns Kommune 2007.

