

## **Implementering af bevægelse i undervisningstiden**

- En samarbejdsdrevet innovation mellem elever og lærere

**Jannie Lynge – 20141805**



**Jannie Thaisen – 20083035**



**Læring og Forandringsprocesser**

**KA, 10. semester**

**Modul: Speciale**

**Vejleder: Birthe Lund**

**Anslag: 220.285**

**Afleveringsdato: 31. maj 2016**

# STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

|                             |         |          |           |                   |                                              |
|-----------------------------|---------|----------|-----------|-------------------|----------------------------------------------|
| Prøvens form<br>(sæt kryds) | Projekt | Synopsis | Portfolio | Speciale<br><br>X | Skriftlig<br>hjemmeopgave/24<br>timers prøve |
|-----------------------------|---------|----------|-----------|-------------------|----------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                     |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Uddannelsens navn                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Læring og Forandringsprocesser                                                                                      |                |
| Semester                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                     |                |
| Prøvens navn/modul (i studieordningen)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | SPECIALE                                                                                                            |                |
| Gruppenummer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Studienummer                                                                                                        | Underskrift    |
| Navn<br>Jannie Lynge Johansen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 20141805                                                                                                            | Jannie Lynge   |
| Navn<br>Jannie Thaisen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 20083035                                                                                                            | Jannie Thaisen |
| Navn                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                     |                |
| Navn                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                     |                |
| Afleveringsdato                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 31/5-2016                                                                                                           |                |
| Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Implementering af bevægelse i undervisningstiden</b><br>- En samarbejdsdrevet innovation mellem elever og lærere |                |
| I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 336.000                                                                                                             |                |
| Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 220.285                                                                                                             |                |
| Vejleder (projekt/synopsis/speciale)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Birthe Lund                                                                                                         |                |
| Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <a href="http://www.plagiat.aau.dk/regler/">http://www.plagiat.aau.dk/regler/</a> |                                                                                                                     |                |

# Forord

Nærværende speciale er resultatet af to års intenst samarbejde med en kommune. Vi vil gerne sige tusind tak for samarbejdet og tilliden, som vi den grad føler, der har været til vores arbejde.

Det har været en udfordrende, men meget berigende rejse, der både fagligt og personligt har medført nye indsigter og et større udsyn, og ikke mindst en rejse, hvor vores venskab er blevet styrket. Rejsen er dog kun lige begyndt, idet vi snart kommer ud som cand. mag i Læring og forandringsprocesser, og vi glæder os meget til alt det nye, der venter os.

Specialet er derfor slutproduktet af et samarbejde med en kommune, der har inviteret os indenfor i en innovativ og dynamisk forandringsproces, der har været kompleks på mange måder. Det har været en udfordring såvel som en berigelse, at arbejde hvor der er mange bolde i luften, der i fremtiden gerne skulle gå op i en højere enhed. Vi ser frem til, at kunne bringe vores ny erhvervede kompetencer i spil i fremtiden.

Vi vil gerne rette en helt særlig tak til vores vejleder, Birthe Lund, for ikke at have været nærig med at give os en kyndig omgang med "pysken", når der har været behov. Det har været sjovt, lærerigt samt udfordrende vejledning – som vi har sat stor pris på at modtage. Der har altid været en konstruktiv og rettidig feedback. Vi har sat pris på, at blive skubbet til, når vi har oplevet tomgang, og vi har værdsat, at få støtte og sparring til de allersværeste beslutninger, som vores specialeproces uomtvisteligt har ført med sig.

Jannie Lynge & Jannie Thaisen

Maj 2016

# Abstract

The implementation of the act on 45 min. of daily exercise during lessons made the School Reform of 2014 a challenge to the Danish public schools.

As a launch pad, the present thesis use a two-year, empirical case study of a school district's process of implementing this act and looks into the challenges associated with the educational thoughts and the didactic actions.

Taking basis in John Dewey's pragmatic vision of learning, the thesis examines the school district's user-driven and innovative approach towards implementation, as well as its dynamically developed education process, using both qualitative and quantitative collection of data.

By the use of the theory of collaborative innovation and the method of circle learning by Karin Kildedal, the school district has experimented with and implemented a combination of top-down and buttum-up strategy. This as an attempt to implement an external act through teamwork between the involved participants, who are represented by students, teachers and health ambassadors in the thesis.

The thesis explains how an alteration in an organization can be optimized through the combination of The Three Step Model by Kurt Lewin and The Innovation-process model by William Eggers and Shalabh K. Singh. To develop the understanding of the individual's personal and possible resistance towards innovation, the relation between an individual's motivation and behaviour is examined through Albert Bandura's concept of Self-efficacy.

The thesis will evaluate the purpose of the innovation process as well as the type, by means of Thomas Halvorsen, Johan Hauknes, Ian Miles and Rannveig Røste.

Furthermore, this will be displayed by the Danish writers Eva Sørensen and Jacob Torfings, who will provide an insight into which boosting and obstructive factors that can emerge in collaborative innovation.

Overall it is concluded in the thesis that in the particular school district, the scenario is an innovative process with an intentional use of an experimental method, which is still in the phase of implementation. Only 50% of the students experience that the standards of the



act are met, and more than 50% of the students experience that the teacher implements limited exercise during lessons. Teachers declare that in spite of received education, they lack knowledge of the extensive purpose and the benefit of exercise and they do not feel motivated or competent to carry out the standards of the act.

The input of knowledge and the skills gained in teachers' education, cannot solely solve the problem. Therefore, the school district made an attempt to impact upon the context. They involved the oldest students and educated some of them as "exercise coaches". This involvement of students turned out to be a breaking point and the singular, innovative step in this school district's process of implementation, where resistance had been the motivation, which triggered the innovative thoughts of changing the traditional context of teaching.

The thesis shows that the teamwork between teachers and students holds educational and didactic challenges. "Exercise coaches" are only used sparingly, which is frustrating as the classmates indicate that the "exercise coaches" are the ones who handle the exercise task best. The teamwork is especially dependent on the teacher's choice and identification of their own identity of profession and challenged by habits, roles and traditional power relationship in the context of teaching. This part has not been recognized in the education provided by the school district. However, it appears that the investment in education of "exercise coaches", made by the school district, is a success.

Teachers and health ambassadors experienced time pressure during the implementation, whereas the students requested more assignments.

Therefore, it is concluded that the implementation has its strength in the participants, sharing responsibility and the possibility to influence each other and share resources, but at the same time it also appears to be a weakness, as the teamwork is depending on the individuals and is, therefore, vulnerable in the choice of participants. The teamwork must be characterized by trust, adequate authority and equality. Otherwise, the process can stagnate and disintegrate. However, it needs still to be seen that their efforts improve practice. If the participants do not experience this within a short period of time, it will destroy, not only the faith in the involvement of users, innovation and the teamwork in the implementation, but possibly also in future implementations

# Indholdsfortegnelse

|                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Forord.....</b>                                        | <b>1</b>  |
| <b>Abstract.....</b>                                      | <b>2</b>  |
| <b>Indholdsfortegnelse .....</b>                          | <b>4</b>  |
| <b>Problemfelt.....</b>                                   | <b>6</b>  |
| Samfund, krop og skole .....                              | 6         |
| Skolereformen .....                                       | 9         |
| Baggrunden for loven om de 45 min. ....                   | 11        |
| Den brugerdrevne innovative kommune .....                 | 16        |
| <b>Problemformulering .....</b>                           | <b>19</b> |
| <b>Afgrænsning .....</b>                                  | <b>19</b> |
| <b>Projektdesign og præsentation af teoretikere .....</b> | <b>20</b> |
| <b>Videnskabsteoretisk grundlag.....</b>                  | <b>23</b> |
| <b>Læringsteoretisk grundlag.....</b>                     | <b>25</b> |
| <b>John Deweys pragmatiske handlingsfilosofi.....</b>     | <b>25</b> |
| Erfaring, refleksion og intelligent handling.....         | 25        |
| Læring, viden, begreber .....                             | 27        |
| Demokrati og uddannelse .....                             | 29        |
| Mål, middel og resultater.....                            | 30        |
| Vækst og vaner.....                                       | 32        |
| Krop og læring.....                                       | 33        |
| <b>Metodisk tilgang .....</b>                             | <b>34</b> |
| Adgang til feltet.....                                    | 34        |
| <b>Sekundær empiri.....</b>                               | <b>35</b> |
| Vurdering af sekundær empiri indsamling.....              | 36        |
| Behandling af empiri .....                                | 36        |
| Dataindsamling.....                                       | 36        |
| <b>Kvalitativ metode .....</b>                            | <b>37</b> |
| Casestudie .....                                          | 37        |
| Vurdering af casestudie.....                              | 38        |
| Semistruktureret interview.....                           | 39        |
| Valg af informant.....                                    | 40        |
| Transskribering af interview .....                        | 41        |
| Observationer .....                                       | 41        |
| Vurdering af observationer .....                          | 42        |
| <b>Kvantitative metoder.....</b>                          | <b>42</b> |
| Spørgeskema.....                                          | 42        |
| <b>Teori.....</b>                                         | <b>47</b> |
| <b>Udfordringer i forandringsprocesser .....</b>          | <b>48</b> |
| Organisationsniveau .....                                 | 48        |
| Self-efficacy.....                                        | 50        |
| <b>Offentlig innovation .....</b>                         | <b>52</b> |
| <b>Hvad er samarbejdsdrevet innovation? .....</b>         | <b>55</b> |

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Case .....</b>                                                                               | <b>58</b>  |
| <b>Ansaret for reformen, og dermed loven om de 45 min. bevægelse i undervisningstiden .....</b> | <b>58</b>  |
| <b>Implementering af loven om 45 min. bevægelse i kommune .....</b>                             | <b>59</b>  |
| Fokus på de ældste elever .....                                                                 | 65         |
| <b>Læringscirkler.....</b>                                                                      | <b>67</b>  |
| <b>Analyse.....</b>                                                                             | <b>70</b>  |
| Læringscirkel – Sundhedsambassadører .....                                                      | 70         |
| Ansvar og arbejdsopgaver: .....                                                                 | 70         |
| Rammer og betingelser: .....                                                                    | 71         |
| Udfordringer og erfaringer:.....                                                                | 71         |
| Opsamling og analyse.....                                                                       | 72         |
| Hæmmende og fremmende for implementeringen: .....                                               | 72         |
| Læringscirkel - elever .....                                                                    | 76         |
| Ansvar og arbejdsopgaver: .....                                                                 | 76         |
| Rammer og betingelser: .....                                                                    | 76         |
| Udfordringer og erfaringer:.....                                                                | 77         |
| Opsamling og analyse.....                                                                       | 79         |
| Hæmmende og fremmende for implementeringen: .....                                               | 79         |
| Læringscirkel – lærerne .....                                                                   | 85         |
| Ansvar og arbejdsopgaver: .....                                                                 | 85         |
| Rammer og betingelser: .....                                                                    | 86         |
| Udfordringer og erfaringer:.....                                                                | 86         |
| Opsamling og analyse.....                                                                       | 88         |
| Hæmmende og fremmende for implementeringen: .....                                               | 88         |
| <b>Særegen og fælles udfordringer for aktørerne .....</b>                                       | <b>95</b>  |
| Kommunens forandringsproces.....                                                                | 97         |
| Innovationstype og graden af innovation .....                                                   | 100        |
| Forandringsprocessen i praksis .....                                                            | 102        |
| <b>Har kommunen nået sit mål? .....</b>                                                         | <b>105</b> |
| <b>Konklusion.....</b>                                                                          | <b>109</b> |
| <b>Kildefortegnelse .....</b>                                                                   | <b>114</b> |
| <b>Artikel.....</b>                                                                             | <b>123</b> |
| <b>Bilagsliste .....</b>                                                                        | <b>129</b> |

# Problemfelt

## Samfund, krop og skole

At sammentænke krop og læring er ikke nyt. Siden antikken, og særligt siden renæssancen, har der været bestræbelser på at se på kroppens betydning i læringssammenhænge. I sidste halvdel af det 20. århundrede, er sammenskrivningen i endnu højere grad sat under lup i samfunds- og humanvidenskaberne, hvor kroppen har fået sammenhæng med psykiske, filosofiske, sociale og kognitive støttediscipliner. Dette som et udtryk for en række forandringer i samfundet og for udviklingen af teorier om samspillet mellem individ og omverden, samt tanker om at ophæve dualismen mellem krop og sjæl og se det som et.

Den stigende interesse for kroppen i den danske folkeskole har man i et længere historisk perspektiv haft tradition i den dualistiske opfattelse, der har afsæt i René Descartes erkendelsesfilosofi. Her er krop og hoved adskilte, og traditionelt er læring blevet betragtet, som noget der foregår i hovedet, mens kropslige processer forstyrrer den "agtværdige" tankevirksomhed. Især i Vesten, har vi længe levet i forestillingen om mennesket som rationelt og logisk, og bygget vores skole på eksplicitte vidensidealer. En skole der baserer viden på teori, bevidsthed, begreber og sprog, og som belønner den elev der er i stand til at udtrykke denne viden verbalt (Moser & Herskind 2004:1-6).

Siden 1960'erne har den kognitive videnskab fyldt mere og mere i det danske skolesystem (Moser, 2004). Videnskaben beskæftiger sig med hjernen, og vilkårene for menneskeligt informationsarbejde og erfaringsdannelse gennem sociale og emotionelle processer, perception, hukommelse og tænkning. Med opfindelsen af elektrofysiologiske scanningsteknikker, som PET, CT, MR blev der dannet billeder af de hjerneprocesser, der aktiveres og spiller sammen, når man udfører en bestemt adfærd. Dermed blev der belæg for, at der var tæt sammenhæng mellem sensorisk sansning og fysisk aktivitet og bearbejdning af disse i hjernen (Fredens 2012:129 - 131). Det peger på, at den kognitive videnskab har givet samfundet evidens for sammenhængen mellem krop og kognition. Desuden har kroppen en særlig betydning i forhold til folkesundheden. Ifølge Sundhedsstyrelsen har der hovedsagelig siden starten af 1970'erne været stigende

overvægt blandt både børn og voksne i Danmark og den fysiske aktivitet er dalet (sundhedsstyrelsen 2011). Ifølge tal fra 2013 er 47,4 % af den voksne befolkning og 10 % af den børn under 16 år overvægtige (sundhedsstyrelsen 2014, vægten). Overvægt der medfører livsstilssygdomme, sygefravær og arbejdsophør, og som alene vurderes at have samfundsmæssige omkostninger for 3 milliarder kroner årligt (indenrigs-sundhedsministeriet, 2007 forord).

Dermed har kroppen og manglende bevægelse fået en betydelig samfundsøkonomisk opmærksomhed.

Den øgede fokus på kroppen afspejles også i åndelig forstand, da aktualiseringen af menneskekroppen ikke bare er steget i samfundslivet, men i særdeleshed også i menneskets individuelle liv, hvilket forsker i krop og teologi Johanne Stubbe Kristensen ved KU giver et perspektiv på i artiklen "Fokus på kroppen i kompleks hverdag".

*"Man kan argumentere for, at tilværelsen fremstår endnu mere uhåndgribelig end nogensinde før, og derfor har kroppen fået rollen som det mest håndgribelige, vi kan forholde os til. Livskvalitet kan pludselig måles på kroppen, men det snyder. Det giver indtryk af, at når vi har fat i kroppen, har vi fat i livet. Hvis vi har en sund krop, så har vi også et sundt liv, et liv, som er rigtigt" (Iversen 2014)*

Livskvalitet kan dermed ifølge citatet måles på kroppen, og derfor bliver den det synlige bevis i den komplekse hverdags uhåndgribelighed. Dette kan samtidig pege på en stadig dualistisk opfattelse af krop og ånd, når livskvalitet kan måles på kroppen, dog med erkendelsen af at der er en dialektisk sammenhæng.

Endnu et forsøg på at måle livskvalitet kommer til udtryk i målinger af fysisk inaktivitet, der viser, at ca. 30 – 40 % af danskerne ikke efterlever minimums anbefalingerne om daglige 30 minutters moderat fysisk aktivitet (sundhedsstyrelsen 2006:4). Samtidig kan bl.a. en artikel i Politiken fortælle, at vi danskere er blandt de, der motionsløber flest km. i verden og antallet af fitnesscentre fordoblet på under 10 år (Munch 2015).

Dette kan ses som et udtryk for en kropsdiskurs, hvor vi måler på kroppen og er optaget af kroppen, og hvor der er en polarisering af befolkningen i et A og B hold. De meget aktive

og sunde der gavner samfund på den ene side, og de inaktive og syge der står samfundet til last på den anden.

Den store optagethed af kroppen, både i det individuelle liv og på samfundsplan indeholder også et paradoks. "Dansk skoleidræt" mener ikke det skal være et krav, at de danske skoleelever skal i bad efter idræt, hvis de er blufærdige (Kristiansen 2014). Dette kan være et udtryk for en kropsforskrækkethed, der gør forholdet mellem kropsoptagetheden og kropsforskrækkethed til et paradoks.

På trods af den øgede fokus på at ophæve dualismen og samskrivningen af krop og sjæl i læringssammenhænge, tyder det på, at samfundsdiskursen stadig er baseret på positivistiske og dualistiske resultatsøgninger i form af blandt andet scanningsbilleder og måling af BMI, der skal udgøre det synlige belæg for sundhed og livskvalitet.

Et yderligere stigende samfundsproblem, er problemet med mistrivsel i de danske folkeskoler. Ifølge sundhedsstyrelsen rapport "*Psykisk mistrivsel for 11-15 årige 2011 - bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed*" viser 23% af pigerne og 17% af drengene mellem 11-15 år tegn på dårlig trivsel. Rapporten er udarbejdet på baggrund af elevernes egne oplevelser. Endvidere konkluderer rapporten:

*"Psykisk mistrivsel har alvorlige konsekvenser for læring og skolefravær (...), og psykisk mistrivsel i barndom og ungdom trækker lange spor ind i voksenlivet med forhøjet risiko for depression og mistrivsel som voksen (...). Psykisk mistrivsel hos skolebørn koster samfundet mange ressourcer, især i de tilfælde, hvor tilstandene udvikler sig kronisk og medfører et liv uden uddannelse og arbejde (...)"* (sundhedsstyrelsen 2011 b).

Dette kan pege på en samlet bekymring om mistrivsel på et nationalt plan, der ikke bare går ud over elevernes udvikling, men bliver et samfundsproblem, da det i fremtiden kommer til at koste milliarder (Børsen 2010).

Dermed står det danske samfund over for store udfordringer med at løse problemet med læring, sundhed og trivsel, da det har økonomiske konsekvenser, hvis ikke problemet

bliver løst. Dette samfundsproblem, samt kropsdiskurs får sin naturlige afsmitning for skolen og dens aktører.

## Skolereformen

Den 1. august 2014 blev skolereformen anno 2015 en realitet, efter en proces hvor daværende statsminister Helle Thorning- Schmidt afholdt sin åbningstale i Folketinget den 2. oktober 2012 og varslede en omfattende forandringer af folkeskolen og folkeskolelærernes arbejde, og målet for en fremtidig skolereform blev fremsat:

*”[...] vores børn skal være den dygtigste generation i danmarkshistorien” (Thorning-Schmidt 2012)*

Endvidere:

*”Det er regeringens mål, at 95 procent af alle unge gennemfører mindst en ungdomsuddannelse. Det kræver nytænkning i ungdomsuddannelserne og ikke mindst i folkeskolen, hvor op mod hver sjette ikke får et tilfredsstillende udbytte af undervisningen. Som skal (...) styrke elevernes muligheder i en globaliseret verden (...)” (Regeringen, 2011:16)*

Dermed kræves der nytænkning for at muliggøre, at 95 procent af en ungdomsårgang får en uddannelse. Det kan tolkes, at citatet implicit kritiserer folkeskolen for, at ikke alle elever får det nødvendige udbytte af undervisningen. Formuleringen peger også på, at det ikke mindst er folkeskolens ansvar, at den enkelte skal rustes til at klare sig i en globaliseret verden. Sætter man formuleringen i sammenhæng med det øvrige regeringsgrundlag, ses det, at elevernes læring også er et middel med et økonomisk incitament til at forbedre Danmarks konkurrenceevne:

*“Danmarks konkurrencefordel skal være, at danskerne er blandt de dygtigste og mest kreative, samtidig med, at udviklingen i omkostninger er på et niveau, der er rimeligt i forhold til omverdenen (...)” (Regeringen, 2011:17)*

Dermed tyder det på, at politikerne anser folkeskolen som havende en central rolle i konkurrencestaten, som en samfundsinstitution, der kan forbedre eleverne til at være deltagere i den globale verdensøkonomi. Grundlaget for reformeringen af folkeskolen, herunder at forbedre elevernes læring, kan derfor ses i et globaliseret-, økonomisk- og konkurrencestats øjemed (Pedersen 2011).

Disse målsætninger blev en del af regeringsrapporten *"Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen"*, der udgjorde grundlaget for reformen (Regeringen 2012). En reform der fik betydning for alle aktørerne i folkeskolen, og indeholdt flere tiltag såsom UU, lektiecafe, Den åbne skole og ikke mindst bevægelse, som lærerne skulle efterleve. Samtidig fik lærerne i forbindelse med reformen nye arbejdstidsregler, som indebar flere forandringer. De fik flere undervisningslektioner, og samtidig fik skolelederne autoritet til at beslutte, hvorvidt lærernes forberedelsestid helt eller delvist skulle foregå på skolen. Arbejdstidsreglerne blev vedtaget i foråret 2013, som afslutning på en 25 dages konflikt mellem Danmarks Lærereforening (DLF) og Kommunernes Landsforening (KL), der udmøntede sig i, at lærerne blev lockoutet. Nogle lærere følte sig herefter ikke respekteret og flere følte sig presset, og reformen kan derfor siges, at have haft en svær start (Andersen og Lynggaard 2014:128). Per Fibæk Laursen, professor ved DPU, udtaler:

*"Vi ser jo mange tegn på stress blandt lærere for tiden. Sygefraværet er øget, og mange lærere tager deres afsked. Det viser, at mange føler sig kraftigt presset (...)"* (Olsen, Christensen og Winther 2015:13).

Denne historik kan derfor have en betydning for implementeringen af reformen ikke bare for lærerne, men også for samarbejdet med skoleledere og kommunen. Uoverensstemmelserne mellem de tre parter kan udgøre et ødelæggende grundlag for motivationen og det samarbejde mellem dem, som er afgørende for implementeringen. Dette understøttes også af strategiekspert Michael Thomsen, der rådgiver virksomheder i forandringsprocesser og rådgiver i forhold til Ny Nordisk Skole udtalte til DR:

*"Skolereformen bliver ikke den nemmeste forandring at implementere p.g.a. den sidste års modstand"* (Damløv, 2014).



Dermed kan de politiske beslutninger føre til uoverensstemmelser mellem de aktører, der skal indgå i implementeringsprocessen. Dette kan både medføre et begrænset engagement og overskud, og i sidste ende få pædagogiske som didaktiske konsekvenser for eleverne.

For eleverne udgjorde den længere skoledag en stor forandring, der tog sit udgangspunkt i målsætningen "(...) *en længere, og mere aktiv og varieret skoledag*" (Ibid. 2012:14). Ud over den længere skoledag, peger citatet også på en opprioritering af en mere afvekslende hverdag end hidtil.

Med reformen fik bevægelse en større rolle i skolen, som et led i "et fagligt løft". Det er i denne målsætning og lov, specialet tager sit udspring.

## Baggrunden for loven om de 45 min.

**§ 15.** "*Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen*" (retsinformation, 2014).

Loven skal ifølge undervisningsministeriet, være med til at sikre en bedre skolegang for alle elever, og;

*"(...) Bevægelsen skal være med til at give børn og unge **sundhed** og **trivsel**, og det skal understøtte **læring** i skolens fag"*  
(Undervisningsministeriet, 2015).

Loven tager udgangspunkt i, at politikere og forskere tog del i den samfundsmæssige debat og de samfundsmæssige udfordringer, for "*(...) om muligt endegyldigt kunne fastslå, om der er en klar sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring.*" (Kulturministeriets udvalg for idrætsforskning, 2011). Det var folk med en idrætsfaglig baggrund, kulturministeriets udvalg for idrætsforskning og idrættens organisationer, der afholdt konferencen: "*Fysisk aktivitet og læring - en konsensuskonference*", der blev afholdt i oktober 2011.

På konferencen blev der indkaldt syv udvalgte forskere fra Danmark og Sverige, med vidt forskellige videnskabelige ekspertiseområder, og forskellige videnskabelige tilgangsvinkler

til bevægelse og læring. Desuden var der repræsentanter fra idrættens organisationer, Kulturministeriet og Børne- og Undervisningsministeriet. Tro mod den samfundsmæssige diskurs, fremlagde de den nyeste evidensbaserede forskning og viden på området, fra nationale og internationale studier, der tilsammen skulle udgøre det videnskabelige grundlag. Ud fra temaerne: 1. "Sammenhæng mellem fysisk aktivitet i skole/forening/fritid/læring" 2. "Neurofysiologiske sammenhænge mellem fysisk aktivitet og læring". Forskerne skulle komme til konsensus, og give politikerne belæg for, at fysisk aktivitet har betydning for læring. (Kulturministeriets udvalg for idrætsforskning 2011:4). Første tema blev blandt andet belyst gennem et projekt, som blev indført i Københavns Kommune - Københavnerbarometret. Barometret målte på en række parametre hos københavnske skolebørn, der primært knyttede sig til trivsel og velvære (kulturministeriets udvalg for idrætsforskning 2011:6-7). Ud fra dette konstaterede og fremlagde Dr. pæd. Mads Hermansen, at idræt og bevægelse har stor betydning for oplevelsen af godt helbred, selvværd, positiv skolefortælling og reducere af mobning (Ibid.). Desuden fremlagde Dr. Phil. I pædagogik og lektor i idrætsvidenskab Ingegerd Ericsson motorikens betydning for læring, mens Ph.d. Helle Winther redegjorde for kropsbevidstheds og kropskontakts betydning for emotionelle, sociale, faglige og mentale processer. Det andet tema belyste den neurofysiologiske vinkel, der skulle give politikerne sammenhæng mellem fysisk aktivitetsniveau og læring. Når pulsen stiger ved fysisk aktivitet, stiger indholdet af ilt i blodet. Ud over ilt er det bevist, at fysisk aktivitet fremmer koncentrationen af neurotrofiner, især stoffet Brain derived neurotrophic. Det kræver en vis mængde af dette stof, før nervecellerne i hjernen kan muliggøre kognitive processer som læring og problemløsning. Det vil sige, at gennem øget fysisk aktivitet øges produktionen af neurotrofinerne og ilt, hvilket muliggør læring og læringsforudsætninger. Desuden forbedrer fysisk aktivitet hjernens modstandsevne mod kognitiv svækkelse og udvikler positive mentale og sociale processer (kulturministeriets udvalg for idrætsforskning 2011:5). Sammenhængen mellem fysisk aktivitet og læring, samt de positive mentale og sociale processer, blev draget ud fra følgende konklusioner.

1. *"Fysisk aktivitet forbedrer kognition. Det er sandsynliggjort i forhold til problemløsning, logisk tænkning, rumopfattelse, sproglige færdigheder, arbejdshukommelse, selvopfattelse og opmærksomhed.*
2. *Fysisk aktivitet kan være et redskab til en positiv udvikling af mentale, emotionelle og sociale processer.*
3. *Fysisk aktivitet øger dannelsen af stoffer der kan fremme hjernens strukturelle og funktionelle ændring gennem læring og erfaring.*
4. *Læring fremmes bedst, hvis den fysiske aktivitet er udfordrende, varieret og indebærer succesoplevelse.*
5. *Fysisk aktivitet øger hjernens modstandsevne mod kognitiv svækkelse som følge af alder og sygdom*
6. *Fysisk aktivitet integreret i undervisning ud over idrætsundervisning har vist sig at fremme læring*
7. *at idrætsundervisning er en af de signifikant boostende faktorer i forhold til selvværd og positiv skolefortælling*
8. *at graden af mobning reduceres i takt med at man bevæger sig i skolen, at oplevelse af godt helbred hænger signifikant sammen med, om man går til idræt uden for skolen"* (kulturministeriets udvalg for idrætsforskning, 2011)

En af de endelige konklusioner lød:

*"Fysisk aktivitet integreret i undervisning ud over idrætsundervisning har vist sig at fremme læring [...] læring fremmes bedst hvis den fysiske aktivitet er udfordrende, varieret og indebærer succesoplevelser"* (kulturministeriets udvalg for idrætsforskning 2011).

Dette peger mod, at ovenstående førte til, at der blev dannet belæg for, at bevægelse har betydning for *trivsel og læring*. Som beskrevet i ovenstående er *Sundhed* også en del af målsætningen for loven. Ifølge rapporten har sundhed ikke været et tema på konference, dog kan trivsel ses som en del af det brede sundhedsbegreb, og betegnes som mental sundhed. Det kan dog formodes, at have sit afsæt i folkesundheden og samfundsdiskursen.

Samlet set blev konklusionen på konferencen, at der var skabt dokumenteret konsensus omkring sammenhængen mellem fysisk aktivitet og læring, trivsel, sundhed og motivation uanset alder. (kulturministeriets udvalg for idrætsforskning, 2011)

Det blev fastslået, at Konsensuskonferencens afstedkommet viden:

*"(...) må få konsekvenser af tilrettelæggelsen af undervisningen i folkeskoler og ungdomsuddannelser (...)"* (Kulturministeriets udvalg for idrætsforskning, 2011).

Derfor kan det pege mod, at Konsensuserklæringen har dannet politisk belæg for §15 om 45 minutters bevægelse i skolereformen.

At politikerne krævede konsensus, i kraft af at de udvælger forskere med et bestemt fokus og kaldte konferencen en *konsensuskonference*, kan det diskuteres hvorvidt det har været vigtigere at skabe konsensus og belæg for bevægelse, end at skabe nuanceret viden på området?

Man kan pege på, at det grundlæggende er fraværende *hvad* man skal lære og *hvorfor*, hvilket er ret principielt for hvilken viden man lægger til grund for lovsmæssige beslutninger. Derfor kan det også anfægtes, om loven er truffet på et tilstrækkeligt sikkert grundlag. Tilmed kan det diskuteres, om ikke det har fået betydning for ordlyden *motion og bevægelse* samt indholdet af loven, at der udelukkende var indbudt organisationer med idrætsfaglig baggrund.

Ovennævnte kan antages at problematisere implementeringen af loven.

Endvidere er alle undersøgelser, analyser og konklusioner foretaget af syv enkeltpersoner, der ud fra andre undersøgelser, kontekster og perspektiver, som ikke nødvendigvis har den direkte sammenhæng mellem bevægelse og læring og trivsel, har dannet belæg for loven.

Forskerne pointerede dog også afslutningsvist ved konferencen, at der var et behov for yderligere dokumentation/forskning på en række områder, først og fremmest fordi nogle af forsøgene var baseret på rotteforsøg, og derfor måtte afprøves på børn. Især forskning inden for hvilke former og indhold de fysiske aktiviteter i undervisningen bør indeholde, herunder omfang og tidsmæssig fordeling, pædagogik, omgivelser og intensitet, skulle undersøges nærmere.

Derfor blev der i løbet af 2014 igangsat ca. tolv kvalitative forskningsforsøg, der blev foretaget af Institut for idræt og biomekanik ved Syddansk universitet og blev finansieret af Undervisningsministeriet. Resultaterne udkom den 19. januar i rapporten "Forsøg med læring i bevægelse", fire forsøg blev foretaget i grundskolen (Bugge et al., 2014). Det fremgår af rapporten, at bevægelse i undervisningen skabte et mere motiverende og fordybende læringsmiljø. Desuden viste rapporten, at elevernes medbestemmelse var vigtig, og at aktiviteter der foregik ude, virkede særligt motiverende for eleverne. Endelig konkluderes det, at:

*"Undersøgelserne fandt ikke en entydig sammenhæng mellem det at bevæge sig og læring (...).*

*(...) dog pointeres, at et større lærefokus på fysisk aktivitet heller ikke medførte en ringere fremgang end eleverne på kontrolskolerne"*  
(Bugge et al., 2014:13).

Rapporten undersøgte sammenhængen mellem bevægelsesaktiviteter og kognition, sociale relationer og motivation. Bevægelsesaktiviteterne konkluderes som ofte at have betydning for sociale relationer og motivation, mens rapporten ikke fandt en endegyldig sammenhæng mellem bevægelse og læring, når der blev målt på det kognitive udbytte. Det målte kognitive udbytte var baseret på karakterer i elevernes matematikfærdigheder, som var det indhold, udbytte og bevis læreren havde søgt gennem undervisningen. Det peger på, at måden der dannes belæg for sammenhængen mellem bevægelse og læring er ved at måle på sammenhængen mellem bevægelse og udbyttet af undervisningen. Samtidig er det et udtryk for en positivistisk ontologi, hvor udbyttet er det der kan observeres objektivt.

Rapporten konkluderede ydermere, at der *ikke* fandtes en endegyldig sammenhæng mellem bevægelse og kognition. Denne konklusion blev bragt i artiklen "Bevægelse på gyngende grund" i lærernes fagblad "Folkeskolen" (Mühlbach 2015). Det kan antages, at denne artikel kan have væsentlig betydning for lærernes motivation for at implementere bevægelse.

Loven blev vedtaget og bragt til anvendelse på trods af en meget isoleret viden om form, indhold og perspektiv og effekt af bevægeles. Omvendt er det vigtigt at notere sig, at

forskningen entydigt har vist, at det ikke ser ud til, at tiden der bruges på bevægelse reducerer elevernes læringsudbytte

Loven betyder, at danske skoleelever skal have bevægelse i 13,6 % af deres skoletid (Aisinger, Bjerril & Trier, 2015). Det kan synes, at beslutningsgrundlaget og beslutningen er truffet på et usikkert grundlag, hvilket kan få konsekvenser for kommunernes implementering.

## Den brugerdrevne innovative kommune

Det stigende pres på landets konkurrenceevne, har generelt givet en større forventning til hele den offentlige sektor (Sørensen & Torfing 2011:26).

1980'ernes reformbølge, der senere blev sammenfattet til New Public Management, satte dagsordenen for en forandring, der skulle evne at forny sig og forbedre kvaliteten og velfærden. Borgerne og virksomhederne satte stigende krav til servicekommunen, og på grund af økonomisk afmatning, skulle det gerne imødekommes uden brug af flere ressourcer. Sammenfatningen blev, at den offentlige sektor måtte være bedre til at tænke kreativt og skabe læring (Ibid. 2011:20). Dermed skete der et paradigmeskift.

Servicekommunen blev erstattet af en brugerinddraget kommune, hvor borgerne ikke opfattes som kunder men som aktører, og hvor det handler om medejerskab og medansvar (Qvortrup 2014).

*“Innovation i den offentlige sektor handler om, at gøre en målrettet indsats for at skabe noget nyt, der gør en konkret forskel for kvaliteten af den offentlige service” (Sørensen & Torfing 2011:21)*

Qua definitionen er der først tale om innovation, når der opstår en forøgelse af kvaliteten af servicen, som i dette tilfælde er undervisningen. Desuden må de implicerede aktører opleve, at samarbejdet mellem dem har en merværdi (Sørensen & Torfing 2011:22).

Dermed er det vigtigt, at innovation ikke er et mål i sig selv, men er et middel til at opnå en merværdi.

Med en brugerdrevet innovation som udviklingskraft skabes forandringer til fælles bedste, gennem involvering og samarbejde mellem aktører.

*“Det er nemlig i høj grad samspillet og samarbejdet mellem de forskellige typer af aktører der skaber innovation” (Sørensen & Torfing 2011:22).*

Ifølge Michael Thomsen, rådgiver i Ny Nordisk Skole, er det da også lederne, der skal involvere og få medarbejderne til at se nødvendigheden af og mulighederne i forandringerne, da det er medarbejderen som er nøglen til skolens udvikling:

*“Man skal få medarbejderne til at se forandringen som en udfordring og tænke på det som en ny ramme, der giver mulighed for at være kreativ og udvikle sig sammen. Ellers kan medarbejderne føle sig pressede” (Damløv, 2014)*

Dermed fremhæves vigtigheden af, at der bliver taget lederskab og sat nogle rammer, men også at medarbejderne involveres i den proces, der kan udvikle deres egen skole (Ibid.). Udfordringen for lederen vil ligge i, at skabe en balance mellem top-down og bottom-up ledelse (ibid.).

*“Det er ikke lederens opgave at være innovativ, lederens opgave er at skabe resultater gennem sine medarbejdere. Hun skal ‘bare’ skabe rammerne for hendes medarbejders innovativitet og fremelske deres innovative tanker” (Bason, 2014)*

Dermed udtaler Thomas Wedell-Wedellsborg, at medarbejder-involveringsstrategien og de klassiske *hårde* reform værktøjer; regulering og kontrol skal erstattes af de *bløde* værktøjer som; involvering, understøttelse og facilitering. Med disse værktøjer vil det være medarbejderen der har kompetencerne, og da må innovationen komme nedefra. I indeværende speciale vil lærerne udgøre medarbejderne.

Derfor er det afgørende, at lærerne er motiverede og har troen på egne evner til at implementere bevægelse i undervisningen, hvilket følgende citat fra en lærer understøtter:

*“Hvis mere bevægelse i folkeskolen ikke bare skal være en løbetur eller sådan noget, hvis det skal være bevægelse, der understøtter læring, så tror jeg ikke, at det er en opgave, vi lærere kan løfte alene (...)” (Bugge et al., 2014:112)*

At lærerne mangler didaktisk bevidsthed, når kravet om 45 min bevægelse skal opfyldes, konkluderes og problematiseres af Claus Løgstrup Ottesen, adjunkt ved KOSMOS, i forbindelse med hans artikel:

*“Lige nu bliver der produceret en masse inspirationsmateriale med konkrete ideer til lege og aktiviteter, der kan integreres som understøttende læring i faglig undervisning eller bruges som aktive pauser (...) Alle disse idéer er aldeles brugbare og en god inspiration til underviseren, men i min optik må næste skridt nu være at udvikle en øget didaktisk bevidsthed omkring brugen af disse aktiviteter (...) Problemet kan være, at lige nu bliver der bare sagt, at der skal integreres 45 minutters bevægelse i skoledagen. Det er et kvantitativt krav, men det vigtigste er, at vi skal kunne begrunde praksis” (...) (Ottesen, 2014)*

Ottesen fremhæver her, at de rigtig mange konkrete aktiviteter der er produceret er brugbare, men ikke nok. Der er behov for en didaktisk bevidsthed, så loven ikke bare er opfyldelse af et kvantitativt krav. Dette behov må imødekommes, som en del af implementeringen.

Ud fra ovenstående kan folkeskolen anses som havende en central rolle i konkurrencestaten, i samfundsøkonomien og for samfundsudviklingen. Folkeskolereformen bragte mange nye mål, indhold, metode og rammer som satte nye krav til aktørernes læringsforudsætninger og arbejdsformer. Som en del af folkeskolereformen, kom kravet om 45 min. bevægelse i undervisningstiden om dagen, der skulle være med til at sikre elevernes trivsel, sundhed og læring. Det er denne implementerings- og forandringsproces indeværende speciale ønsker at undersøge, hvilket fører specialet hen til følgende problemformulering:



# Problemformulering

*Hvilke pædagogiske og didaktiske udfordringer er der forbundet med implementering af lovkravet om 45 min. bevægelse i undervisningstiden?*

## Afgrænsning

Da specialet har fulgt en implementering i snart to år, er der indsamlet en anseelig mængde empiri. En stor del er nedfældet løbende i feltnoter, løst struktureret interviews, skriftlige evalueringer og logbøger, mens andet er oplevet, hørt og dermed udokumenteret. Dette speciale har begrænset sig til, at tage udgangspunkt i udvalgte dokumenterede uddrag og citater, der forekommer repræsentative for processen. Specialet har ligeledes begrænset sig til at se på udfordringerne for sundhedsambassadører, lærere og elever, med viden om at skolelederen og forældre også er væsentlige aktører i folkeskolen. Dette valg er foretaget ud fra, at det er disse tre aktører kommunen har haft fokus på, samtidig giver det i et pragmatisk lys god mening for specialet, da det er disse tre aktører, der har ansvaret for bevægelse i undervisningen i praksis.

At specialet har valgt at undersøge udfordringerne med "pædagogisk og didaktisk" karakter, er grundet i interessen for de udfordringer, der er i forbindelse med de pædagogiske *tanker* om implementeringen og konsekvensen heraf, i form af de didaktiske *handlinger* i praksis. Med andre ord; er der sket det i praksis, som var kommunens pædagogiske hensigt? Didaktikken skal støtte denne hensigt gennem handlinger, der på den ene side repræsenterer alle aktioner og reaktioner som kan iagttages "(...) i en undervisnings-/ læringssituation, men på den anden side også de "tankehandlinger", der forbereder, ledsager og vurderer synlige handlinger" (Jank & Meyer 2006:18). Didaktik er således for dette speciale handlingsvidenskab, der indbefatter teori og praksis, og har til opgave at give praksis anvendelig handlingsorientering.

# Projektdesign og præsentation af teoretikere

I dette metodiske afsnit vil det være centralt, hvordan vores videnskabsteoretiske tilgang vil implicere på vores valg af teori og empiri. Afsnittet vil derfor lede op til at beskrive, hvorledes tilgangen til analysen er tilvejebragt. Der vil tages udgangspunkt i filosofien og pædagogen John Deweys (1859-1952) læringsteori, som den er beskrevet i hovedværket "Demokrati og uddannelse" (Dewey 1916/2005). Ud over, at Dewey gør sig filosofiske og pædagogiske tanker om læring, peger han også på hvilke handlinger, der udføres for at læring opnås. Dermed implicerer Deweys læringsteori både viden om de pædagogiske tanker om undervisning og om de didaktiske handlinger. I forhold til dette speciale kan dette bidrage i undersøgelsen af sammenhængen mellem den pædagogiske tænkning, eller strategi kommunen har for implementeringen, og den didaktiske handling og de tilhørende udfordringer, der har været forbundet hermed. Med valget af Dewey bliver konsekvensen, at omdrejningspunktet for specialet er det aktive, lærende individ, der i samspil med andre bliver centrum for forandringsprocessen.

Herefter følger et afsnit hvor specialets anvendte kvalitative som kvantitative metoder vil blive fremlagt. En pragmatisk forståelse giver mulighed for en metodisk triangulering mellem flere anvendte metoder, dette giver endvidere mulighed for at kompensere for de enkelte metoders svagheder.

Efter denne gennemgang vil besvarelsen af specialets problemformulering undersøges gennem nedenstående spørgsmål. Udvalgt teori skal bidrage med at undersøge og udfordre den indsamlede empiri.

- Hvad er udfordringen i denne implementering- og forandringsproces?
- Hvad er brugerdrevet innovation i denne kontekst?
- Hvad er samarbejdsdrevet innovation i denne kontekst?

Som en del af det første spørgsmål vil der blive sat fokus på, hvordan en forandring i en organisation kan gøres mulig. Dette vil blive beskrevet gennem den tyske psykolog Kurt

Lewins (1890-1947) tre trins model. Da specialet tager udgangspunkt i en innovationsproces, der sammenskriver en top-down- og bottom-up strategi, kan specialet ikke begrænse sig til at tage udgangspunkt i det organisationsteoretiske niveau, men må også undersøge det individuelle niveau. Dette for at udvide forståelsen af den enkelte aktørs personlige mulige modstand mod forandring, og dermed de udfordringer der er forbundet hermed. Derfor undersøges sammenhængen mellem et individs motivation og adfærd gennem psykologen Albert Banduras (1925- ) begreb *Self-efficacy*.

Specialets problemstilling er blandt andet søgt besvaret gennem et casestudie, der omhandler en kommunes igangværende proces, der på nuværende tidspunkt kører på sit tredje år, af implementering af loven om 45 min. bevægelse. Det vil være med et fokus på de tre aktørniveauer; Sundhedsambassadør, lærer, elev. Disse aktører har i løbet af dette skoleår gennemgået et uddannelsesforløb hver især. Forløbet har foregået på den måde, at der er gennemført sideløbende uddannelser på de enkelte skoler, og at der er bragt erfaringer videre fra den ene skoles uddannelsesforløb til den næste skole. Dette i en dynamisk proces, hvor intentionen har været, at forbedre uddannelsesforløbet fra den ene skole til den næste. Dermed er det ikke identiske forløb de forskellige skoler har gennemgået, hvilket får konsekvenser for specialets dataindsamling. Dette uddybes i metodeafsnittet.

I forlængelse af ovenstående vil vi som forskere i dette speciale undersøge og opnå viden gennem de erfaringer, der er gjort i den konkrete implementering i den undersøgte kommune.

Da den undersøgte kommune tilstræber en innovativ tilgang, bliver det væsentligt at få mere viden om innovationsteorien i den offentlige sektor, samt begrebet samarbejdsdrevet innovation. Derfor er det i indeværende speciale blevet belyst hvilke typer, grad og faser af innovation der forefindes i den offentlige sektor ud fra innovationsforskerne William Eggers og Shalabh K. Singh innovationsprocesmodel. Dette vil ydermere blive udfoldet af de danske forfattere Eva Sørensen, professor i offentlig administration og demokrati, og professor i politik og institutioner Jacob Torfings. Dette grundet i, at de har beskrevet teori om samarbejdsdrevet innovation ud fra bogen "*Samarbejdsdrevet innovation - i den offentlige sektor*". Da samarbejdsdrevet innovation er den undersøgte kommunes strategi

i implementeringen af loven om 45 min. bevægelse i undervisningen, vil det stå centralt i casen. Afsnittet om samarbejdsdrevet innovation vil yderligere give indblik i hvilke fremmende og hæmmende faktorer, der kan opstå i samarbejdet. Desuden vil specialet, ud fra et pragmatisk perspektiv, undersøge teorien om samarbejdsdrevet innovations værdi som metode til løsning af en implementeringsproces, og søger en foreløbig status af om "det virker i praksis" og om denne innovationsproces drives videre. Dette ud fra, at pragmatismen ser erkendelse som en kontinuerlig fremadskridende proces, der er afhængig af og har til formål, at samle erfaringer og undersøge problemstillinger, der gøres anvendelig i håndteringen af fremtiden, ved at bygge oven på tidligere erfaringer.

For at illustrere og give overblik over den konkrete og komplekse case, samt over de tre aktørniveauer der er indgået i den, har specialet undersøgt og anvendt sociolog og lektor ved AAU Karin Kildedals model om læringscirkler. Metoden bygger på en vekselvirkning mellem teori og praksis, handling og refleksion. Under hver aktørniveau vil der afslutningsvist opsamles og analyseres, for at kunne pege på den enkelte aktørs udfordringer. Derefter samles aktørernes udfordringer i en analyse, der skal belyse fælles og særegne udfordringer.

Herefter vil vi samle de enkelte teoretiske og empiriske dele, for at kunne argumentere og vurdere kommunens forandringsproces ud fra 1. Type af innovation 2. Graden af innovationen 3. Hvor kommunen på nuværende tidspunkt befinder sig i den innovative proces. Dette for afslutningsvist at kunne begrunde, om kommunen har nået sit mål om en samarbejdsdrevet, innovativ proces, der skal implementere bevægelse i undervisningstiden.

De enkelte analysedele skal slutteligt danne grundlag for specialets konklusion, der skal besvare specialets problemstilling.

# Videnskabsteoretisk grundlag

Dette afsnit vil udgøre en kort præsentation af pragmatismen som videnskabsteori, og vil ved hjælp af Dewey blive uddybet i det efterfølgende læringsteoretiske afsnit.

Det videnskabsteoretiske udgangspunkt i dette speciale vil tage sit afsæt i den amerikanske videnskabsfilosofiske tradition: pragmatismen, hvis mest kendte repræsentanter er John Dewey og Charles Sanders Peirce.

Ifølge Claus Madsen og Per Munchs, der indleder professor i filosofi og pædagogik John Deweys danske oversættelse af hovedværket "Demokrati og uddannelse" er pragmatismen en handlingsorienteret filosofi, der er optaget af det der giver mening og virker i praksis (Dewey 2005:10). Målet er, at åbne viden gennem erkendelse og erfaringer og tage udgangspunkt i, at al erkendelse starter med en sansning af noget. Vores adgang til verden er derfor gennem en fortolkning af tegn, og erkendelsen er dermed ikke direkte, men præsenterer verdenen på forskellig vis (Egholm 2014:173).

Pragmatismen er fokuseret på de praktiske konsekvenser af teori og indsatser, og den brugsværdi det har som løsning på et problem (Sørensen & Torfing 2011:159). Det skal med andre ord *virke i praksis*. Pragmatismen søger ikke endegyldige svar, for svar er foreløbige, og kan udgøre fundament for nye spørgsmål og svar. Derfor er det centralt at se forandringer i et fremadrettet perspektiv, da det vigtige ligger i at se på de forandringer der sker. Man er mindre interesseret i at se hvad der lå før handlingen, da betydningen af handlingen først bliver interessant, når konsekvensen af handlingen kommer til syne, for "*Kun konsekvensen af handlingen kan give os en idé om, hvad handlingen faktisk betyder*" (Egholm 2014:179).

Begreberne *handling* og *erfaring* er helt centrale begreber, og forstås i en bred forstand, da pragmatismen opponerer mod dualismen. Handlinger opfattes som både sociale og individuelle, og pragmatismen vil da typisk undersøge de forskellige aktørers handlinger og interaktion med hinanden og organisationens praksis og struktur.

Ifølge John Dewey er omdrejningspunktet det aktivt, lærende *individ*, der ikke blot konstruerer sin egen virkelighed, men er betinget af både grundlæggende biologiske

forhold og af de relationer de indgår med andre mennesker (Dewey 1916/2005). Ifølge Laursen og Stegeager samler Dewey dermed ontologi og epistemologi, da mennesket opnår erfaringer og viden om verdenen, ved at deltage aktivt i sociale kontekster (Laursen & Stegeager 2013:123). Derfor har det enkelte individs erfaring betydning for den praksis og omverden det er en del af, og erfaring bliver da på en og samme tid individuel og social. Erfaringer er grundstoffet for *læring*, der opstår i samspillet mellem ydre og indre faktorer og i spændingsfeltet mellem *handling* og *refleksion*. *Viden* er menneskets evne til at handle fornuftigt i praksis, og at vide noget er at kunne gøre noget. Dermed har viden, ifølge Stegeager og Laursen, i Deweys forståelse først værdi, når det anvendes i praksis (Ibid.:124-125).

I pragmatismens perspektiv opererer man ikke med en ufravigelig sandhed, men heller ikke med relativisme, men sandheden er resultatet af en undersøgelse, der blandt andet viser sig ved dets evne til at *forbedre praksis*. Dette får som konsekvens, at specialet må være særlig opmærksom på, hvad en forbedret praksis indebærer, og for hvem den er gældende. Endvidere må undersøgte teori og empiri, i forhold til den følgerige konklusion, beskrive vores fænomen bedre end hvis vi ikke havde anvendt disse. I tråd med pragmatismen vil vi forholde os fallibilistiske, og derved altid være parate til at tvivle løbende på egne og andres fund (Brinkmann 2006: 39).

Ved at anskue verden pragmatisk, knyttes man herved ikke til en speciel videnskabsteoretisk metode for at kunne erkende viden. Derved muliggør pragmatismen at indeværende speciale kan anvende både kvantitative- som kvalitative metoder, så længe det bidrager til at belyse problemstillinger (Dewey 2005:352).

Dermed er pragmatismen optaget af de erfaringer og den *læring* der finder sted i forbindelse med en forandringsproces, det skal give *mening* og *virke* i praksis for de mennesker der indgår i den. Eller som Charles S. Peirce udtalte: ”*Meaning is a difference that makes a difference.*” (Peirce 1994:192).

# Læringsteoretisk grundlag

Dette speciale tager udgangspunkt i Deweys pragmatisk læringssyn. Dette har som konsekvens, at læring opfattes som erfarings- og handlingsbaseret. Derfor er specialet særligt optaget af det handlende, lærende individ, der i samspil med andre bliver centrum for forandringsprocessen. Vi er inspireret af Deweys læringsgrundlag, og dets handlingsdimension. Dette gør Deweys læringsteori relevant i forhold til vores problemformulering, da den pædagogiske tænkning kommunen og dens aktører gør sig om implementeringen af loven om 45 min. bevægelse bliver interessant i forhold til den betydning det får for didaktikken, og dermed handlingerne i casen. Dette begrundes specialets fokus på to ting: Hvilken "erfaringer" er gjort og "virker det" i praksis?

## John Deweys pragmatiske handlingsfilosofi

I år er det 100 år siden filosof og pædagog John Dewey udgav sit hovedværk "Demokrati og uddannelse". Alligevel har nutidens krav om progression og vækst i vores komplekse og polycentriske samfund, hvor vi ikke kender morgendagens krav til viden og uddannelse, ifølge redaktørerne på den danske oversættelse af bogen Claus Madsen og Per Munch, gjort Dewey mere moderne og vedkommende end nogen siden før (Dewey 1916/2005:11). Dewey anskuer, at krop og bevægelse indtager en nødvendig plads i erkendelsesprocesser og i skolen. Samtidig har Deweys pædagogiske tanker inspireret dansk skoletænkning og pædagogisk praksis i årevis, ikke mindst når det gælder samarbejde, elevdemokrati og fysisk deltagelse (Ibid.:9). Dette har gjort Dewey moderne og relevant på ny, og særlig brugbar i forhold til dette speciales problemstilling.

## Erfaring, refleksion og intelligent handling

*At "lære af erfaringen" er at skabe en baglæns og forlæns forbindelse mellem det vi gør, og det, vi som konsekvens heraf nyder, eller lider under (Dewey 1916/2005:158)*

*Erfaringens* funktion og betydning for læring og uddannelse står centralt for Dewey. For Dewey er erfaring det der opstår mellem mennesker og i spændingsfeltet mellem handling og refleksion, og man kan dermed ej tale om erfaring, uden at inddrage den sociale kontekst de er opstået i.

Denne *samspilsdimension* beskriver et af de to grundlæggende principper, som Dewey, ifølge Madsen og Munch, baserer sin erfaringsopbygning på. Det andet princip består af *kontinuitet* (Dewey 1916/2005:13). *Kontinuitetsdimensionen* indeholder erfaringsforudsætningernes afsæt for nye erfaringer, så man så at sige hele tiden bygger oven på de erfaringer, man har i forvejen. Dewey beskriver dermed erfaring, som værende dobbeltrettet, da den både er bagudrettet og fremadrettet. Den bagudrettede erfaring består af erfaringer som mennesket tidligere har gjort sig, mens den fremadrettede giver afsæt for; *den intelligente handling*, der gør mennesket i stand til at handle mere hensigtsmæssigt og fornuftigt fremadrettet, og *”involverer en omhyggelig observation og en klog udvælgelse af, hvad der gør én i stand til at blive bedre til noget”* (Dewey 1916/2005:57).

Erfaringen er vigtig og selve afsættet i læreprocessen, men som Dewey samtidig gør rede for, er erfaring ikke nok i sig selv. Hvis denne rekonstruktion af erfaringen hen mod en mere intelligent handling, skal føre til erkendelse og være meningsfuld, må den have et element af refleksiv tænkning (*Ibid.*:161).

*Refleksiv tænkning* består i, at hvis en persons tidligere erfaringer forstyrres eller optræder utilstrækkelige, foretager personen en tentativ fortolkning og begynder at undersøge og udarbejde en plan/hypotese. Her ud fra udvælges en handlingsplan. Refleksionen er dermed et udtryk for en søgen efter noget, der ikke er forhenværende, og har til formål at nå frem til en konklusion. Refleksion højner ikke bare erfaringens kvalitet, den kan tilmed defineres som en erfaring, siger Dewey (Dewey 1916/2005:163-169).

Dermed siger Dewey, at det at handle og gøre sig erfaringer ved hjælp af *forsøge og fejle - metoden* er et godt udgangspunkt, men involveres refleksionen, så der sker en integration mellem erfaring og refleksion, da gøres handlingen reflekteret, og dermed mere *intelligent*. (*Ibid.*:165-167). Eller som Dewey siger: *”Tænkning er den intelligente læringsmetode, en læring, der benytter og belønner bevidstheden (...) færdigheder opnået uden tænkning er på ingen måde forbundet til det formål, de skal bruges til”* (Dewey 1916/2005:169).



Dermed bliver det heller ikke en meningsfuld erfaring eller færdighed, hvis ikke der er et element af tænkning (Ibid.:162).

Dog er det også værd at huske på, at involvering af reflektiv tænkning altid besidder en risiko og ikke kan garantere vished, hvilket intet kan, siger Dewey (Ibid.:169). Den reflektive tænkning kan foregå individuelt, men er afhængig af at blive udfordret af andre. Denne udfordrings- samarbejdsproces gør i øvrigt, i kraft af et bredere udsnit af erfaringer, den reflektive tænkning mindre risikofyldt.

Dermed kan det siges, at erfaring og handling er grundstoffet som mulige resultater bygger på, mens en refleksion er et forsøg på at begribe, hvad handlinger betyder for fremtidens mulige resultater. Det vil sige, at hvis mennesket ikke opnår den forventede respons og resultat, ud fra tidligere erfaringer, opstår der ifølge Dewey en *uoverensstemmelse - et problem*, som skal løses.

## Læring, viden, begreber

*"I don't believe people learn merely by doing. The important things are the ideas that a man puts into his doing"* (Dewey 1916/2005:14).

Ifølge Dewey er det vigtigt, at et problem er et *ægte problem*. Et ægte problem knytter sig til personlige erfaringer, og har værdi ud over bare at være et problem, der er konstrueret og simuleret til anvendelse i undervisningen, og som kræver løsning og svar som behager opgavestilleren. Det skal først og fremmest være *meningsfuldt* for den lærende og bringe dennes færdigheder og tænkning i anvendelse (Dewey 1916/2005:171).

Læring og erkendelse opstår i et naturligt udviklingsforløb, der altid involverer en "learning by doing" – man lærer ved at gøre. Dernæst udvikles erkendelse videre gennem refleksion og gennem kommunikation og udveksling af erfaringer med andre (Ibid.:200-202). Dermed henviser Dewey til en vekselvirkning mellem teori og praksis. Grundlæggende handler læring om, at lære at beherske metoder til at begribe og løse problemer, derfor skal den lærende også have gjort sig erfaringer med mange forskellige metoder, for at kunne vælge den mest effektive (Ibid.:187). Samarbejde mellem mennesker giver ligeledes værdien, at der forekommer et bredere udvalg af metoder. I denne proces lærer man af andre, og man deler så at sige erfaringer gennem kommunikation. Derfor fremhæver Dewey *sproget* og brug af *begreber*, som vigtige midler til erkendelse (Ibid.:202).

*“At have de samme begreber om ting, som andre har, at være ligesindede, og derved være medlemmer af en social gruppe, er derfor det samme som at opfatte tings og handlingers meninger på samme måde som andre. I modsat fald er der ingen fælles forståelse og intet fællesskab” (Dewey 1916/2005:51).*

Derved er begreber ikke i sig selv viden, de er redskaber til at frembringe og kommunikere viden og mål, ved at igangsætte, udføre og fortolke undersøgelser og formulere deres resultater. Dermed bidrager begreber også til, at den enkelte kan skabe forbindelse mellem det velkendte og det nye, og gør det derfor muligt, at trække på tidligere erfaringer (Dewey 1916/2005:287).

Viden er tentativ og foreløbig og har værdi og er fundament for det, man skal lære (Ibid.:166). Derfor bliver viden i højere grad et middel til læring, og er ikke læringens fuldendelse, som mange tror (Ibid.:205). Dermed er læring også en *livslang proces* (Ibid.:70).

Dewey deler viden op i to stadier. På det første stadie handler det om, at man gør ting på en forstandig måde, hvilket involverer brugen af kroppen og håndteringen af materialer. På andet stadie udvides, uddybes og organiseres stoffet rationelt gennem refleksion og kommunikation. Metoden til at fremkalde viden kaldes for *den eksperimentelle metode*. Metoden har to aspekter. 1) Vi kan først kalde det viden, når aktiviteten rent faktisk har frembragt visse fysiske forandringer, der stemmer overens med og bekræfter den opfattelse der er fremført, ellers er det bare en hypotese, teorier og forslag, som kan anvendes til nye forsøg. 2) Tænkning er til nytte, da den kan foregribe fremtidige konsekvenser (Dewey 1916/2005:249).

Dermed er *viden* ifølge Deweys teori, menneskets evne til at handle fornuftigt i praksis, og at vide noget er at kunne gøre noget. Ifølge Dewey, er en persons tilegnelse af viden afhængig af vedkommendes respons på det kommunikerede, derfor kommer viden først til syne og får værdi, når den anvendes i praksis (Dewey 1916/2005:204). Viden handler derfor i sidste ende ikke om hvad uddannelsen indeholder og hvilken viden underviseren har tænkt den lærende skulle udvikle, men om den betydning og mening den lærende lægger i det han lærer, samt om denne viden bringes i anvendelse.

## Demokrati og uddannelse

*"Det afgørende skridt er at gøre individet til en deltager eller en partner i den fælles aktivitet, så han føler dens succes som sin egen succes og dens fiasko som sin egen fiasko" (Dewey 1916/2005:36)*

For Dewey er uddannelse bærende i vores samfund (Ibid.: 24). Det er uddannelsens opgave, at give individet erfaringer med og metoder til at indgå i et fællesskab, for dermed at skabe bevidsthed om muligheden for menneskets egen selvforvaltning og selvfornyelse (Ibid.:13). Målet med uddannelse er ifølge Dewey, at frigøre individuelle evner i en progressiv vækst, der ledes hen mod opfyldelsen af sociale mål (Ibid.:115). Derved har uddannelse på en og samme tid en samfundsmæssig og en individuel betydning (Ibid.:240). Derfor må uddannelse være båret af demokrati, der ikke blot betegner en styreform, men menneskets liv i forening med andre med en fælles kommunikeret erfaring (Ibid.:104). Det er derfor vigtigt, at dette samkvem *"udspringer af ligeligt fordelte interesser"* (Ibid.:117).

Uden en formel uddannelse, er det ikke muligt, at videregive et komplekst samfunds ressourcer, men et stort omdrejningspunkt i Deweys læringsteori er, at denne formelle uddannelse er sammenhængende og kontinuerlig med virkeligheden og ikke er kunstig og adskilt fra den. Dette vil da medføre ikke bare en begrænset forståelse, men også at man mister noget af sin modtagelighed og følsomhed overfor nye ideer. Mængden af ikke-assimileret information *"tynger den (almindelig erfaring og fornuft, red.) ind i et hjørne. Den mister sin fleksible modtagelighed og sin iver efter mere betydningsindhold"*, ifølge Dewey teori (Ibid.: 224).

Det er uddannelsens mål at afdække og konstruere den metode og det miljø, som kan fremkalde de reaktioner, forme bevidstheden og fremkalde den viden vi ønsker. Desuden skal miljøet indeholde umiddelbarhed, fordomsfrihed, nysgerrighed, målrettethed og ansvar (Dewey 1916/2005:192). For som Deweys teori pointerer - derved skabes modtagelighed og *meningsfuldhed* (Ibid.:224).

I uddannelsen konstruktion af miljøet spiller sproget, som tidligere nævnt, en stor rolle, da sproget giver adgang til tidligere erfaringer og udvider nutidens erfaringer. I forlængelse

heraf handler læring om en aktiv og konstruktiv proces, hvor undervisning ikke er en påfyldning og overførelse af viden, og at det derfor ikke blot handler om sprog og begreber, hvilket Dewey mener misbruges i skolens praksis (Dewey 1916/2005:59). Derimod skal sproget og begreber bruges i uddannelsen fælles aktiviteter, til at opnå forståelse for hinandens udsagn, og til at udfordre hinandens læringspotentiale (Ibid.:60/104).

## Mål, middel og resultater

*Strengt taget er det ikke skydeskiven, men det at ramme den, der er målet i sigtet*” (Dewey 1916/2005:122).

I dette citat udtrykker Dewey, at *målet* ikke er det endelige vi skal nå, men nærmere et middel der skal være med til give processen retning, ellers sagt med Deweys ord: *”Det er en metode hvormed man kan håndtere betingelser og effektuere nogle ønskelig forandringer af disse”* (Ibid.:121). Det er den forandringsproces der ligger mellem det planlagte mål og det resultat processen fører til, der er det mest interessante. Det vigtige er, at gøre individet i stand til at fortsætte med at lære (Ibid.:117-118). I samme afsnit understreger Dewey, at værdien af et mål ligger i, at vi kan anvende det til at forandre vilkår til det bedre.

Når et individ har et mål, bliver målet også et middel til at tage et personligt ansvar, da der i det at have et mål ligger en accept af, at man har et personligt ansvar (Ibid.:223). Nogle mål er dikteret eksternt, hvori der ligger en risiko for ikke bare at fratage individet det personlige ansvar, men også at undervisningen opleves underordnede. Når målet ikke er udsprunget af individets erfarings fri vækst, bliver deres mål da snarere, at gøre deres egne mål til midler, for at realisere andres fjerne mål end deres egne virkelige mål (Dewey 1916/2005:17). Hvis et sådant mål ikke giver mening for individet og står i vejen for dennes egen sunde fornuft og fratager deres normale dømmekraft, kan dette være skadeligt både for individet og for processen (Dewey 1916/2005:123). Hvis målet ydermere ikke nås, kan det eksterne mål føre to ting med sig. Enten opnår den enkelte ikke accept af, at de har et personligt ansvar og fralægger sig ansvaret, eller også kan individet se det som sin egen skyld, at de ikke kan opfylde det generelle mål (Ibid.:151-152).

Dewey opfordrer derfor til, at målet i stedet for at komme udefra skal opstå ud fra selve aktiviteten, da enhver manifestation af energi er det der fører til resultater (Dewey 1916/2005:117).

Individet kan godt opleve, at ved at gøre sig erfaringer og eksperimentere med opgaven, nærmer det eksterne mål sig deres individuelle mål, og kan pludselig give mening for dem. Denne proces tager *tid*. Hvis man eksternt har et overdrevet ønske om at forkorte afprøvningsprocessen mod et givent mål, og gennemføre en ensartet, mekanisk metode og procedure, der tilstræber nøjagtige måling af ydre resultater, er det forandringsprocessens største fjende. Det er ødelæggende for individets åbne sind og fordomsfrihed, og kan give så meget skyklapper på, at man mister fornuften og ikke opdager det situationen virkelig bringer (Ibid.:191). Målet må være, at udvikle kvaliteten af den enkeltes mentale udvikling, ikke produktionen af korrekte svar (Dewey 1916/2005:192). Derfor opstiller Dewey tre kriterier for et mål:

- 1) Det opstillede mål må vokse ud af det eksisterende betingelser
- 2) Målet må være eksperimentelt, fleksibelt og vokse konstant, mens den afprøves i praksis
- 3) Målet må altid udløse aktiviteter

Mål er et cirkulært begreb, der først og fremmest skal skabe fremskridt, for som Dewey skriver:

*"Dets (målets, red.) værdi prøves under forsøg på at realisere målet. Hvis det viser sig at være tilstrækkeligt til at styre handlingen på en succesfuld måde, kræves der ikke mere, eftersom hele dets funktion er at skabe et fremskridt, og til tider er blot en antydning af dette tilstrækkeligt".* (Dewey 1916/2005: 121)

Dermed stiller Dewey ikke krav om, at målet skal føre til et revolutionerende fremskridt, en antydning af forandring er tilstrækkelig. Vigtigere er det, at man undervejs har gjort sig erfaringer, og ifølge Dewey er det et demokratisk grundprincip, at alle udviklede erfaringer har værdi i sig selv (Ibid.:125). Derfor kan alle erfaringer, selv de der mislykkes, være med til at kaste lys over oversete ting, som har betydning for den videre proces og resultater.

Dewey skelner mellem *mål* og *resultater*, men fremhæver sammenhængen mellem dem. Mål er altid relaterede til resultater, og et mål indebærer en metodisk og ordnet aktivitet, der skal være *kontinuerlig*, så processen gradvist kan fuldbyrdes og skabe resultater (Dewey 1916/2005:118). Ifølge Dewey kan man ikke tale om en uddannelses eller aktivitets mål, hvis ikke vi forsøger at forudsige resultater, og ikke bare stimulerer en person til at se fremad og se hvad resultatet af en given aktivitet kan blive (Ibid.:118). Dermed hjælper mål os med at give retning og gøre os forudsigende, så vi kan skabe nogle ønskelige resultater, for kan man forudsige resultatet af at gøre det ene eller det andet, kan vi sammenligne værdien af de forskellige retninger vi kan gå i. Denne forudsigelse fungerer på tre måder. 1) Omhyggelig iagttagelse af de givne betingelser, for at se hvilke midler der er mulige og hvilke der giver hindringer for at nå målet 2) Der skal være en udvælgelse af de pædagogiske og økonomiske midler, så der opstår en orden og en rækkefølge 3) Muliggøre valg af alternativer. Dermed kan man, ifølge Dewey, kun forudsige resultater hvis vi nøje har undersøgt betingelserne, og hvis resultaternes betydning motiverer og kvaliteten af *resultater* ikke er et biprodukt af aktiviteten, men kan være en styrende og hjælpende faktor for udvælgelsen af dem (Dewey 1916/2005:119). Mål og resultater skal føre til, at der udføres mere intelligente handlinger, og se dem i sammenhæng med fremtidige resultater (Ibid.:120). Dewey afslutter med at pointere, at hvis det mislykkes at tilpasse målet til situationen, kan det ikke bare tilskrives dårlige vilkår og betingelser, men den kendsgerning, at målet kan være ufornuftigt under omstændighederne (Ibid.:121).

## Vækst og vaner

*"En vane er udtryk for evne til at udnytte naturlige vilkår som midler, der fører til målet"* (Dewey 1916/2005:65).

Vækst bliver i Deweys læringsforståelse ikke betragtet som om den har et mål, den er målet (Dewey 1916/2005:69). Målet med en forandringsproces er dermed grundlæggende en udvikling til det bedre. I denne sammenhæng udgør Deweys teori om *vaner* et centralt begreb.

Som ovennævnte citat udtrykker, er *vaner* i Deweys læringsteori, en form for udøvende færdighed, en handlingseffektivitet, hvor omgivelserne beherskes gennem en beherskelse af handlingens elementer. Som et naturligt vilkår for individet indebærer vaner et udtryk for to ting: Tilvænning og tilpasning. *Tilvænning* er fortrinsvist passiv, og handler om at passe ind i de eksisterende vilkår, og indeholder dermed ikke et ønske om at forandre et miljø. Derimod anvender Dewey begrebet *tilpasning*, som en aktiv vane, der involverer tænkning, opfindsomhed og initiativ til at anvende evner og midler til at opnå nye mål. I sidste instans er tilpasning lige så meget miljøets tilpasning til vores aktiviteter, som det er vores aktiviteters tilpasning til miljøet (Dewey 1916/2005:65-67).

Ifølge Dewey må samfundet tilstræbe at forme erfaringer, således at de ikke reproducerer de gældende vaner, men skaber bedre vaner, så fremtiden forbedres (Ibid.:76). Hvis de *rutinemæssige vaner* har magt over os, sætter det en stopper for den medfødte formbarhed og begrænser en forbedret fremtid, en formbarhed der nedsættes med årene (ibid.:68). Løsninger må ikke gives på forhånd, da individet selv skal lære at variere handlingens faktorer og lave forskellige kombinationer, der er passet til den givne omstændighed. Derfor må vi udvikle folk der kan tænke selv (Ibid.:350). Dette kræver ifølge Dewey: tid, hengivenhed, indsigt, lærdom og Guds hjælp (Ibid.:71).

## Krop og læring

*"Erfaringer har vist, at når børn får mulighed for at dyrke fysiske aktiviteter, der bringer deres naturlige impulser i spil, er det at gå i skole en glæde, styringen af dem er en mindre byrde, og det bliver lettere at lære"* (Dewey 1917/2005:211).

Dewey tager afstand fra den dualisme, som vi tidligere har beskrevet i problemfeltet, der blandt andet adskiller kropslig og åndelig aktivitet (Dewey 1916/2005:158-162/347). For Dewey skal kroppen og bevægelsen ikke blot opfattes som et middel til at opnå fysiske færdigheder og erhvervsrettede/økonomiske forhold eller blot være *redskab* til at række ud i verden og udforske omgivelserne og håndtere ting, og dermed give muligt for at interagere med verden (Dewey 1916/2005:133). Ifølge Deweys læringsteori skal bevægelse indtage en nødvendig plads i erkendelsesprocesser og i bevidstheden, da den spiller en uundværlig rolle i tankens fuldbyrdelse. Derfor må kroppen også have en plads i

almendannelsen, der beskæftiger sig med forstandens interesse, og dermed være en del af skolen. Måden at gøre det på er, at skolen gennem drama, leg, spil skal genskabe situationer og etablere krydsforbindelser mellem lektionernes lærestof og hverdagslivets bredere og mere umiddelbare erfaringer (Dewey 1916/2005:178-179).

Dermed skal kroppen og bevægelse ikke bare være et vedhæng til bevidstheden og erkendelsesprocesser, hvilket betyder at bevægelse og lege ikke bare må være et *forførerisk element*, en *nydelsesfuld bestikkelsesgave*, der skal prøve at sikre opmærksomhed og umage i forhold til et stof, der kan forekomme ligegyldigt og ikke interessant nok i sig selv. Denne form for "blød pædagogik", tager Dewey afstand fra, da han mener, at *"Løsningen er altså, at finde undervisningsmaterialer og undervisningsformer, der knytter an til de tilstedeværende kræfter"* (Dewey 1916/2005:145). Der må være bevidste krav til eleven og aktiviteten, der skal føre til ønskede pædagogiske resultater. Det er dette, der skal være et produkt af legen og det fysiske arbejde, det må vi ikke glemme, siger Dewey (Ibid.:214). Desuden tilføjer han, at særligt når man bliver ældre, er synlige resultater nødvendige, for at give en person fornemmelse af og en målestok for deres evner, for ellers kan legen og den fysiske aktivitet virke fjollet (Ibid.:220).

## Metodisk tilgang

### Adgang til feltet

En forudsætning for denne type undersøgelse er at have adgang til felten. Den ene medforfatter (Lynge, red.) til indeværende speciale har gennem mange år haft ansættelse i den pågældende kommune, blandt andet som lærer med afsatte timer til udvikling af bevægelse i undervisningen på den pågældende skole, hun var ansat. Dermed er en del af forforståelsen og erfaringen, at hun har kendskab til både emnet og til de involverede skoler. Ydermere har Lynge haft en direkte involvering i selve implementeringsprocessen, da hun sammen med bevægelseskonsulenten har været med til at planlægge og udvikle forandringsprocessen, men også ved at være med til at gennemføre undervisning af aktørerne. Udviklingen af implementeringen er dermed påvirket af de semesteropgaver, der igennem dette studie er blevet udarbejdet. Processen er dermed sket i en



vekselvirkning mellem teori og praksis. Derfor bliver Lynges specialets døråbner til felten (Hasse 2012:125). Qua Lynges direkte involvering har det været en fordel for os, at felten naturligt har åbnet sig for os som forskere, hun har en insider- samt en uformel viden om, hvilke udfordringer der kan være forbundet med bevægelse og læring, især med tanke på tiden før og i løbet af implementeringen (Justesen og MikMeyer 2010:100). Endvidere har vi været uhindret i forhold til indsamlingen af empiri under hele implementeringsprocessen, i form af tilgangen til alle møder, dokumenter og aktører, der har været en del af processen.

Der er dog også ulemper forbundet med den direkte involvering. For eksempel kan der ske en overidentificering med det undersøgte felt, og derved kan det medføre at tolkningernes validitet vanskeliggøres (Brinkmann & Tanggaard 2015:90). Dermed kan indsamlingen af empiri på forhånd have en låst position i forhold til Lynges forforståelse. Denne fastlåshed er prøvet at blive imødekommet via specialets anden skribent (Thaisen, red.), der under empiriindsamlingen har været delvist ukendt i dette praksisfelt, hvilket vil være med til at skabe en ny viden, da medskribenten bliver udsat for en ny virkelighed (Thisted 2013:83). Dette kan være med til at udfordre mulige blinde pletter og være med til at sikre, at der i specialets undersøgelse bibeholdes distance.

Som beskrevet i afsnittet om pragmatismen er specialet hovedsageligt centreret i to retninger. *Erfaring* og *virker det*. Hertil tillader pragmatismen, som tidligere nævnt, at anvende multiple metoder efter behov. Derfor vil brugen af kvalitative metoder, kunne belyse aktørernes udfordringer i *implementeringsprocessen*, mens anvendelsen af den kvantitativ metode vil undersøge om og hvordan *det virker*.

## Sekundær empiri

Nærværende speciale benytter sig af empiri, der er indsamlet i forbindelse med tidligere udarbejdet semester opgaver. 7. semester – ”Implementering af 45 min. bevægelse i Rebild kommune”, 8. semester – ”Lærerne i bevægelse” og 9. semester – ”Lærere og elever samarbejder om bevægelse i skolen”. I indeværende speciale vil empirien indgå i analysedelen på lige fod med specialets eget indsamlede empiri. Denne sekundære

empiri består i dette speciale af: observationer, skriftlige evalueringer, spørgeskema (sept. 2015).

### **Vurdering af sekundær empiri indsamling**

I dette speciale inddrages, som præsenteret ovenfor, empiri der er indsamlet i samarbejde med andre, hvilket vi er bevidste om, kan have både fordele som ulemper. Ifølge Alan Bryman vil brugen af denne type data give en større mulighed for at opdage flere aspekter af den indsamlede empiri, end den oprindelige indsamler af empirien havde for øje (Bryman 2012:586).

En faldgrube ved at gøre brug af denne type sekundær empiri er, at denne empiri er indsamlet på baggrund af andres spørgsmål, hvilket kan være med til at svække validiteten (Bryman 2012:587).

### **Behandling af empiri**

I nærværende speciale har vi valgt, at kommunen der er omdrejningspunktet for vores undersøgelse, samt vores informanter er anonymiserede, hvorfor de alle er beskrevet gennem deres titler, fremfor at anvende deres navne. Der er i forbindelse med genanvendelse af gamle semesteropgaver blevet indhentet samtykkeerklæringer fra medskribenter for at anvende empirien på ny i dette speciales sammenhæng. Nye informanter har ligeledes underskrevet en samtykkeerklæring (Brinkmann og Tanggaard 2015:339).

### **Dataindsamling**

Indeværende speciale har gennem to år fulgt implementeringsprocessen. Derfor er der indsamlet en stor mængde empiri, der både er nedfældet i feltnoter, løst struktureret interviews, skriftlige evalueringer og logbøger. Meget er oplevet og nødvendigvis ikke dokumenteret, da det i visse tilfælde først retrospektivt har vist sig at få betydning for processen. Specialet har kun anvendt dokumenteret data, hvilket kan afskære specialet fra nogle erfaringer. Desuden har specialet anvendt feltnoter der er nedfældet før januar 2016, hvilket har den betydning, at kommunen kun havde været i gang med

uddannelserne i ca. 6 måneder. Dette har den konsekvens, at hvis der blev foretaget observationer i dag, ville det formentlig skabe nogle andre data.

Den indsamlede data har baggrund i kommunens forskellige skoler, der har været på forskellige steder i processen. Desuden har uddannelsen gennemgået en dynamisk proces, og uddannelsen ser derfor ikke ens ud på alle skolerne. Det får den konsekvens, at data ikke er indsamlet på det samme grundlag, hvilket problematiserer generaliserbarheden.

## **Kvalitativ metode**

Den kvalitative metode centrerer sig omkring, hvad det er mennesker oplever og gør, samt hvordan det fremstår og udvikler sig (Brinkmann & Tanggaard 2015:13). Den kvalitative metode er anvendelig for nærværende speciale, da det giver mulighed for at undersøge problemstillinger mere i dybden, uden at afsøge et mere bredt felt på et mere generaliserende niveau (Bryman 2012:399). I nærværende speciale er følgende kvalitative metoder anvendt:

- Casestudie
- Semistruktureret interview
- Observationer

## **Casestudie**

Casestudier er en kvalitativ metode, der indsamler afgrænset relevant data, med formålet at opnå detaljeret og praktisk baseret viden. Samtidig er casestudie en empirisk undersøgelse med afsæt i en kontekst, hvor der undersøges en kompleks, social organisering, hvor konklusionerne drages på grundlag af data indhentet fra praksis. Dette studie er foretaget som et single-casestudie, men med den konkrete case er hensigten, at kunne sige noget mere generelt om de udfordringer, der er forbundet med implementeringen af lovkravet om de 45 min. bevægelse i undervisningen. Dermed anvendes casen som en afslørende case (Thisted 2013:206).

Ifølge Robert K. Yin skal casestudiestrategien konstrueres for at kunne give meningsfulde beskrivelser af de faktiske hændelser, der udspiller sig i praksis (Yin 2003:12). Denne

tilgang er i god forlængelse af den valgte videnskabsteoretiske tilgang, hvor det er praksis der er omdrejningspunktet. I casestudiet tages der udgangspunkt i ét enkelt fikspunkt: "The central subjekt problem", da det ikke er muligt at undersøge alle elementer til bunds. I nærværende speciale vil dette vise sig ved, at ikke alle landets kommuner vil blive undersøgt. Selve fikspunktet kan være aktører, grupper eller begivenheder (Yin 2003:1).

Dette speciales fikspunkt vil som før nævnt være "implementeringen af bevægelse i undervisningstiden" i én udvalgt kommune, hvor der vil undersøges på tre aktørniveauer. Dette er for at begrænse sagens og den sociale virkeligheds kompleksitet (Antoft 2007:33). Den valgte kommune har været inspireret af Karin Kildedals "Læringscirkler", hvor hver gruppe af aktører udgør en læringscirkel (Duus 2014:188). Opbygningen af vores case er ligeledes i tråd med den konkrete kommunes implementeringsstrategi. Derfor vil beskrivelsen og analysen af casen bære præg heraf.

I et forsøg på at begribe hvordan én kommunes målsætning om at implementere loven om 45 min. bevægelse, og hvilke pædagogiske og didaktiske udfordringer der kan være forbundet hermed, har vi derfor valgt, at undersøge en konkret kommune. Specialet har derfor fulgt og genereret data fra implementeringsprocessen til udarbejdelsen af denne case i to år, og de løbende resultater er undervejs blevet præsenteret for Centerchefen for skoleområdet og konsulenterne i kommunen. Når dette sker, vil implementeringsprocessen have forandret sig gennem forskningsforløbet, da de præsenterede resultater har haft en direkte indflydelse på implementeringsprocessen. Casestudiestrategien vil stå helt centralt for dette speciale og er valgt, da casen på trods af sin egen unikke karakter optræder som en hypotese på mere generelle fænomener (Antoft 2007:32). Casestudiet anses dermed for, at have en mere generel karakter, som derfor gør den anvendelig for specialet i besvarelsen af problemstillingen.

### ***Vurdering af casestudie***

Ved at anvende kvalitative indsamlingsmetoder er der mulighed for, at opnå et righoldigt indblik i kompleksiteten forbundet med de involverede aktører nye praksis (Antoft 2007:32). Dermed bidrager aktørerne til styrkelse af casestudiets interne validitet. Endvidere vil denne subjektive samt dybdegående undersøgelsesstrategi være medvirkende til, at casestudiets eksterne validitet, og derfor generaliserbarhed, vil være

lavere end den interne (de Vaus 2001:233). Dette ud fra, at den kvalitative metode ikke er repræsentativ, hvilket heller ikke er formålet med et casestudie. Her er formålet ikke bare at opnå repræsentative og generaliserbare resultater, men først og fremmest at undersøge dybden, for derved at opnå et mere nuanceret perspektiv på den opstillede problemstilling (Bryman 2012:71). Dette generelle formål er tilmed specialets. I god tråd med pragmatismen, er handlingen først interessant, når konsekvensen af handlingen kommer til syne. Casestudiestrategien knytter sig ikke til en speciel videnskabsteoretisk metode for at kunne erkende viden. Casestudiet som forskningsstrategi, lægger ikke op til kun at anvende data ud fra én metode, men baserer sig mere på triangulering for derved at styrke validiteten på valgte kvalitative som kvantitative metoder (Antoft:2007:32). Derved bliver der forsøgt kompenseret, for de enkelte anvendte metoders svagheder. Den kvalitative metodes svaghed vil være generaliserbarheden, hvorimod den kvantitative vil have en svaghed i forhold til at opnå dybde og indsigt i den enkeltes oplevelse og motiver. Den eksterne validitet styrkes derfor ved at kombinere de to metodikker, da specialet på den måde får et mere nuanceret syn på det undersøgte. Dette i et forsøg på at styrke specialets resultater og sandhedsværdi. Den kvalitative metode hjælper os med at give indblik i de udfordringer og læring implementeringen har medført. Samtidig bidrager den kvantitative metode til en bred måling af, om implementeringens mål er nået gennem kommunens handlinger. Kort sagt om handlingerne har fået den ønskede respons.

### **Semistruktureret interview**

Det semistrukturerede interview er benyttet, for at bidrage til at belyse et særligt aspekt af implementeringen. Bevægelseskonsulenten er valgt, da han er en gennemgående aktør i hele den 3 årige proces, og er dermed den person, der kan give specialet svar på hans oplevelse af og erfaring med implementeringen af bevægelse. I denne form vil samtalen som metode bidrage til, at informanten får mulighed for at videregive sine oplevelser, erfaringer samt livshistorier via de åbne interviewspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard 2015:31,37).

Det semistrukturerede interview giver mulighed for, at interviewerens kan verificere sine fortolkninger af interviewpersonens respons undervejs, og dermed også kunne uddybe denne respons ved at spørge mere dybdegående (Kvale & Brinkmann 2009:186).

Forud for interviewet er der udarbejdet nedenstående interviewguide, der er opdelt i henholdsvis forsknings- og interviewspørgsmål. Dette for at sikre, at der bliver spurgt ind til de elementer, der er nødvendige i forhold til specialets undersøgelse (Brinkmann & Tanggaard 2015:38).

| <i>Forskningsspørgsmål</i>                                                                            | <i>Interviewspørgsmål</i>                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hvilket mål og med hvilken strategi har den konkrete kommune valgt at tilgå opfyldelsen af dette mål? | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvad er det overordnede mål med implementeringen?</li> <li>2. I store træk kan du så fortælle om hvordan hele implementeringsforløbet har været?</li> <li>3. Hvilken strategi har kommunen haft i implementeringsfasen?</li> </ol> |
| Hvilke udfordringer har der været i forbindelse med processen?                                        | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke udfordringer har der været med sundhedsambassadørerne?</li> <li>2. Hvilke udfordringer har der været for lærerne?</li> <li>3. Hvilke udfordringer har der været for bevægelsescoachene?</li> </ol>                          |
| Hvordan sikres forankringen?                                                                          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan skal processen videreføres?</li> </ol>                                                                                                                                                                                     |

Transskriberingen af interviewet ses i bilag 1

### **Valg af informant**

I et forsøg på at belyse specialets problemstilling gennem undersøgelse af en case har det været oplagt, at foretage et interview med en central aktør i implementeringsprocessen. Derfor blev valget, at interviewe bevægelseskonsulenten, der har været direkte involveret i alle dele af den innovative proces, samt været facilitator i implementeringen. Dermed har han kunnet give os aktuel indsigt og viden om hele processen fra start til nu. Omvendt kan

det kritiseres, at vi ikke verificerer hans oplysninger. Desuden kan det problematiseres, at vi opnår viden om aktørernes oplevelse gennem hans oplevelse af deres oplevelser, og at hans udtalelser kan være påvirket af kommunens ønsker om at fremstå positivt.

### ***Transskribering af interview***

Transskription indebærer en oversættelse af talesprog til skriftsprog. Der bør i transskriberingsprocessen være opmærksomhed omkring, at interviewet er en social interaktion mellem mennesker, derved vil der i en transskribering gå elementer tabt, såsom stemmeleje, kropssprog og den sociale dynamik mellem interviewer og informant. Transskribering vil repræsentere det indsamlede data, hvori der vil ses bort fra den konkrete kontekst empirien er indsamlet i, på den måde kan empirien bruges i andre sammenhænge (Kvale & Brinkmann 2009:200).

Der er transskriberet udvalgte udsnit af interviewet, for at få overblik over aktørerne og processens væsentligste udfordringer (Ibid.:223).

Validiteten af transskriberede interviews er vanskelig at vurdere, da der ikke kan angives at én transskription er mere gyldig end en anden: *"Der er ingen sand, objektiv transformation fra mundtlig til skriftlig form"* (Kvale og Brinkmann 2009:208-209). Derfor kan det diskuteres, om der ikke altid foretages forskellige skriftlige transskriptioner af forskellige mennesker på baggrund af hver deres unikke forståelseshorisont (Kvale og Brinkmann 2009:208).

### **Observationer**

Det etnografiske feltarbejde søger at indsamle viden om det, der foregår mellem mennesker og samfund. I indeværende speciale er der foretaget deltagerobservationer, som er blevet udtrykt i feltnoter. Disse består overvejende af umiddelbare udsagn og uformelle ordvekslinger (Brinkmann og Tanggaard 2015:35). Denne forskningsteknik er valgt ud fra den antagelse, at qua tilstedeværelsen, hvor den sociale kontekst udspiller sig, vil forskeren dernæst være i stand til at kunne forstå, analysere og forklare de mellemmenneskelige handlinger (ibid.:85). Feltarbejdet er relevant i forhold til, at forstå implementeringen af lovkravets påvirkning og de udfordringer som aktørerne oplever i

forbindelse hermed. Alle observationer der er foretaget, er udarbejdet før opstart på dette specialeskrivning januar 2016.

### ***Vurdering af observationer***

Deltagerobservation gør specialet i stand til at kunne indfange og adressere forhold, som ellers kunne have været utilgængeligt, derfor vurderes validiteten høj. Sammenlignet med interview, er det en ulempe ved interviewet, at det er en "*retrospektiv konstruktion af en situeret oplevelse*" (Brinkmann og Tanggaard 2015:87). Reliabilitet vil dog være forholdsvis lav, da det ikke vil være muligt, at få akkurat de samme resultater ud igen ved gentagelse af denne undersøgelse. Desuden er det ikke altid muligt, at udtrykke den implicite viden eksplicit i de nedfældede feltnoter.

## **Kvantitative metoder**

En del af vores empiriske undersøgelse er baseret på en kvantitativ metode, der anvendes for at opnå ny specifik viden om virkningen af de sidste to års implementering af kravet om 45 min. bevægelse. Der er udarbejdet et spørgeskema, der skal skabe statistiske analyser, der skal kortlægge og give viden om eventuelle kausaliteter, der er mellem handling og respons. Dette med blik på at afsøge tendenser i forhold til problemstillingen. For at en spørgeskemaundersøgelse er velfunderet skal der opnås den højest mulige svarprocent. Reglen her er, at en svarprocent under 50 % er problematisk, en svarprocent under 65 % er bekymrende, mens man skal over 70 % før den kan betegnes som tilfredsstillende. I realiteten er det dog ofte umuligt, at opnå en så høj svarprocent (Hansen, Marckmann, Nørregaard-Nielsen, Rosenmeier & Østergaard 2015:89). Den anvendte metode der er gjort brug af i specialet er:

- Spørgeskemaundersøgelse

### **Spørgeskema**

Der er distribueret et spørgeskema til alle 906 overbygningseleverne (7.8.9. klasser) i hele kommunen over to omgange med 8 måneders mellemrum, første gang i september 2015.



Med spørgeskemateknikken er der mulighed for at afdække, om der er en målbar forskel i elevernes oplevelse af bevægelse i undervisningen fra tiden før kommunen igangsatte forandringsprocessen, og til den oplevelse de har efter 8 måneders intensivt fokus.

Elevernes oplevelse er i et pragmatisk perspektiv væsentlig, da betydningen af handlingen først bliver interessant, når konsekvensen af handlingen kommer til syne. Dette betyder, at oplever eleverne ikke som afslutning på den lange implementering en virkning i praksis, er der ikke tale om, at implementeringen er lykket. Spørgeskemaet vil da give specialet hårde data, der er med til at afdække og følge op på, om kommunen som skoleejer har realiseret politikernes fastsatte mål og hvordan processen er oplevet af eleverne i målgruppen. Dermed giver brugen af spørgeskemaet i en større gruppe respondenter specialet mulighed for at indsamle en generel og repræsentativ viden, som en del af casen. Dette med en antagelse om, at vi gennem spørgsmål kan nærme os et indblik i den enkelte elevs konstruerede verden, ved at spørge til hvad hver enkelt elev har *oplevet*. Dette skal bidrage til at svare på, om loven og dens mål om 45 min. daglig bevægelse der skal fremme elevernes sundhed, trivsel og læring kommer til syne.

Spørgeskemaet er udfærdiget digitalt i "Google analyse". Programmet er valgt ud fra, at det giver mulighed for at omdele spørgeskemaet gennem skolernes interne google drev. Dermed kan vi nå ud til samtlige 906 elever, da alle elever i målgruppen er aktive brugere af kommunens interne drev. Endvidere er valget foretaget ud fra undersøgelsen omfang.

Selve opbygningen og svarmulighederne af spørgeskemaet er inspireret af Undervisningsministeriets rapport "Forsøg med læring i bevægelse" (Bugge mfl. 2015), der er baseret på en lignende undersøgelse i en lignende kontekst. Dette er valgt i et forsøg på, ved hjælp af andres erfaringer, at øge kvaliteten af specialets undersøgelse, især med henblik på de svarmuligheder respondenterne har kunnet vælge mellem. Spørgsmålene er udformet som både lukkede og halv lukkede spørgsmål, hvilket vil sige, at der er afgrænsede svarmuligheder, men at nogle af spørgsmålene åbner op for, at respondenterne kan tilføje "andet". Desuden har der været mulighed i nogle spørgsmål for, at eleverne har kunnet vælge op imod tre svarmuligheder. Dette har vist sig at give en usikkerhed i databehandlingen, da det giver en stor variation i svarmuligheder, og derfor fremkommer der ikke et klart og entydigt svar. Dette har haft den betydning, at nogle af svarene ikke har været mulige at anvende direkte.

De lukkede spørgsmål giver specialet mulighed for en relativ høj pålidelighed, da det i højere grad giver mulighed for, at få specificerede svar der er målrettet det der ønskes svar på. Omvendt kan de lukkede spørgsmål have en lav gyldighed, da svarmulighederne er udarbejdet på baggrund af forskerens egne tanker om nyttige svarmuligheder. Dermed bliver det hans svarmuligheder der analyseres på, hvilket kan differentiere sig fra det svar respondenterne ville have givet hvis spørgsmålet var åbent (Boolsen 2008:68). De halv-lukkede spørgsmål er med til at afhjælpe denne problemstilling, da det giver forskeren viden om hvilke andre svarmuligheder der kan være, hvis de eksisterende svarmuligheder ikke er tilstrækkelige for eleven. Gennem specialets analyse, vil der være fortolkninger af besvarelsenerne, for derefter at se dem i en større sammenhæng, og dermed ikke konkludere dem som uanfægtelige sandheder.

Omdelingen af spørgeskemaet er sket til alle 906 overbygningselever, der er fordelt på de syv skoler, der har overbygning. Inden første omdeling, i september 2015, var der blevet lavet en pilottest blandt 30 overbygningselever, for at prøve at sikre forståelsen af spørgsmålene samt inddrage respondenternes egne tanker om svarmuligheder, i og med de kom med tilføjelser til andre svarmulighederne. Dette i forsøg på at højne gyldigheden i spørgeskemaet.

Da spørgeskemaet skal anvendes som et evalueringsværktøj i vores undersøgelse, er der kun i et begrænset omfang sket en revision af spørgsmålene fra første til anden gang af distribueringen. Desuden vil svarprocenten have en afgørende effekt for repræsentativiteten, evidensen og gyldigheden.

Da spørgeskemaet i september 2015 første gang blev sendt ud, var det med en forventning om svarprocent på ca. halvdelen, da der var en direkte kontakt til sundhedsambassadørerne og et opsøgende arbejde, for at få eleverne til at besvare spørgsmålene. Det viste sig, at der var 494 elever besvarede spørgeskemaet, svarende til 54,5% (Bilag 2). Da der i maj 2016 stadig var en kontakt med sundhedsambassadørerne, var der en forventning om, at svarprocenten igen lå over halvdelen. Dette med baggrund i en forestilling om, at selve strukturen hvor sundhedsambassadørerne agerer bindeled til skolerne, lærerne og dermed eleverne på nuværende tidspunkt var implementeret. Det viste sig, at i realiteten blev svarprocenten markant lavere i maj, da den lå på 13,5%, hvilket svarer til 122 responderede elever. Dette kan skyldes, at der ikke i maj har været

en direkte involvering i klasserne for at få eleverne til at svare. Det kan også forklares ved, at folk generelt er blevet mindre tilbøjelige til at svare på spørgeskemaundersøgelser, grundet i at antallet af spørgeskemaer er steget eller at folk er blevet mindre autoritetstro (Hansen, Marckmann, Nørregaard-Nielsen, Rosenmeier & Østergaard 2015:89).

Vi er opmærksomme på, at det kunne være med til at præcisere den udvikling, der har været i løbet af de otte måneder, at se på udviklingen på de enkelte skoler, klasser måske endda for de enkelte elever, da svarprocenten på de to spørgeskemaer er meget svingende fra skole til skole og klasse til klasse. Men da det har været vores formål at se hele kommunen som en samlet case, har vi valgt at se på udviklingen blandt eleverne som én samlet gruppe elever fra kommunen. Som intro til spørgeskemaet var følgende tekst:

*"Ifølge folkeskoleloven skal: "Undervisningstiden tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnit 45 min om dagen. Vi interesserer os for eleverne i 7. til 9. klasse i XX kommune. Hvad er Jeres oplevelse af "Bevægelse i undervisningen" SIDEN SOMMERFERIEN?" (bilag 2+3).*

I spørgeskemaet blev følgende spørgsmål stillet til eleverne:

1. Hvilken skole går du på?
2. Klassetrin?
3. køn?
4. Hvor glad er du generelt for bevægelse i undervisningen?
5. Hvornår synes du, man kan kalde det bevægelse i undervisningen?
6. Hvor mange timer om ugen har du i dette skoleår oplevet, der er brugt på bevægelse i skolen?
7. Hvor mange timer om ugen ville du ønske at i brugte på bevægelse i skolen?
8. Hvad oplevede du bevægelsen bestod af?
9. Hvor bevæger i jer henne i timerne?
10. Hvor ville du ønske at i bevæger jer henne i timerne?
11. Var i elever med til at bestemme bevægelsesaktiviteterne?
12. Hvor mange minutter oplever du at lærerne anvender bevægelse deres undervisning?

13. Hvor mange minutter om ugen oplever du det er bevægelsescoachene der står for bevægelse i undervisningen?
14. Hvad er for dig effekten af bevægelse i skolen?
15. Hvem mener du der er bedst til at stå for bevægelse i skolen?
16. Oplever du der er kommet mere bevægelse i undervisningen siden sommerferien?
17. Oplever du at bevægelse i undervisningen er med til at fremme sundhed, trivsel og læring?

Da svarprocenten i anden omgang var så lav, er det vanskeligt at trække nogle generaliserbare resultater ud, og dermed også delvist uegnet at anvende spørgeskemaet som et direkte effektmålingsværktøj, der kan pege på en given målbar udvikling hos eleverne. Da der blandt respondenterne både optræder piger og drenge fra alle klassetrin (dog begrænset 9. klasseelever) og fra alle skoler, må undersøgelsen alligevel siges at udgøre en vis repræsentativ udsnit af den undersøgte population (Hansen, Marckmann, Nørregaard-Nielsen, Rosenmeier & Østergaard 2015:71).

Vi havde som udgangspunkt en antagelse om, at disse hårde data i høj grad kunne bidrage til at give svar på, om kommunens mål og implementeringsstrategi var lykket. Dette mener vi stadig de kan, men i løbet af specialeskrivningsprocessen er der opnået en erkendelse af, at teorien og de kvalitative data i lige så høj grad kan bidrage til at svare på dette spørgsmål, som de kvantitative data kan. Derfor vælger vi at anvende udvalgte svar fra begge spørgeskemaer, for at supplere de kvalitative data, i forsøget på at pege på nogle tendenser for den udvikling der er sket og de udfordringer der har været tilknyttet.

122 elever responderede på spørgeskemaet. Generelt er eleverne glade for bevægelse i skolen (spg 4), 86,8 % ud af de 122 svar ligger i intervallet "middel" – "meget". Endvidere svarer 42,6 % ja til, at de oplever, at de har modtaget mere bevægelse siden sommerferien, mens 39,3 % svarer nej (spg. 16). Samtidig viser spørgsmål 6, at 51,6 % af eleverne oplever, at de modtager mellem 2 – 4 timer om ugen, der hvis man sammenligner med det antal minutter eleverne angav på første spørgeskema peger på en mindre fremgang.

I spørgsmål 17 spørges der til, om eleverne oplever at bevægelse i undervisningen er med til at fremme deres sundhed, trivsel og læring, hvilket 54,1 % svarer ja til, mens 28,7 %

svarer nej. I spørgsmål 14 angiver eleverne i prioriteret rækkefølge følgende fire effekter som mest effektive i forbindelse med bevægelse: Sjovt, styrker koncentration, styrker klassens trivsel og motivationen. Dermed er "sjovt" ifølge eleverne den største effekt af bevægelse. 5,8 % angiver, at bevægelse i undervisningen er "spild af tid".

På spørgsmålet om hvem eleverne mener er bedst til at stå for bevægelse i skolen, svarer 32 % at det er bevægelsescoachene alene, 20,5 % mener det er idrætslæreren, mens kun 7,4 % mener, at faglærerne er bedst til at stå for bevægelse (spg. 15). Spørgsmål 12 viser da også, at 80 % af eleverne oplever, at faglærerne kun anvender bevægelse i undervisningen under 40 min. om ugen.

Angående elevernes oplevelse af hvor meget bevægelsescoachen bliver anvendt i undervisningen om ugen (spg. 13) angiver kun 4,9 %, at de ikke ved hvad en bevægelsescoach er. 41% svarer, at bevægelsescoachene anvendes 0 – 10 min. om ugen, mens 23,8 % svarer 10 – 20, mens 16,4 % svarer 20 – 30 min.

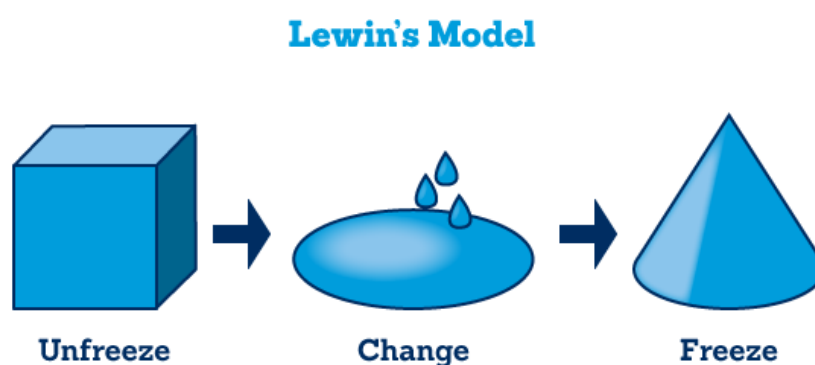
## Teori

Følgende afsnit vil have til formål, at præsentere de centrale teorier i specialet. Den teoretiske ramme vil derfor hovedsageligt være beskrivende, således vil teorien efterfølgende anvendes til at analysere og diskutere empirien i den afsluttende analyse og efterfølgende konklusion. De anvendte teoretikere har det til fælles at de knytter læring sammen med den erfaringsbaseret læring og samspillet mellem individ og omverdenen. Endvidere har de en fælles forståelse af, at det er forstyrrelser i individets erfaringer, der fører til en forandring. For at prøve at forstå en forandringsproces og de faser den gennemløber, ses der på en generel forandringsteori på et organisationsniveau. Efterfølgende vil specialet se nærmere på den enkelte aktørs personlige modstand, og dermed udfordringer der kan være mod forandring på et mere individuelt plan.

# Udfordringer i forandringsprocesser

## Organisationsniveau

Den tyske socialpsykolog Kurt Lewin (1890-1947) var en af de første der præsenterede begrebet "*modstand mod forandring*", der var tilknyttet til modstand mod eller drivkraft for organisatoriske forandringer. Lewin interesserede sig for "*the creation of permanent changes*", og fremhæver dermed, at forandringsprocessen skal forankres (Lewin 1947:32). Lewin var optaget af de gruppedynamiske problematikker, der er heri. Hans undersøgelser vedrørerede både det enkelte individs psykologiske processer og samspillet med de gruppedynamiske normer og problematikker og dermed *change of social habits* (Ibid.). Lewin udviklede nedestående tre-trins model, der dog er kritiseret for at være for bred og for simpel i sin beskrivelse af hvordan en forandringsproces gennemføres. Tankerne bag hans tre-trins forandringsmodel var, at ved at skabe *uligevægt* i gruppen, ville der opstå en forstyrrelse, og da kunne en forandring påbegyndes og den ønskede tilstand opnås og stabiliseres. Dette tager sit afsæt i Lewins begreb *quasi-stationary equilibrium*, der udtrykker den dobbelthed, at individet og organisationen må være i ligevægt mellem struktur, stabilitet og foranderlighed, kaos. Derved er det netop i vekselvirkningen og i ligevægtstilstanden at forandringen opstår, og Lewins teori bliver derfor en dynamisk teori (Ibid.:38).



Source: [http://www.mindtools.com/pages/article/newPPM\\_94.htm](http://www.mindtools.com/pages/article/newPPM_94.htm)

Figur 1.

Modellens første fase består af optøning (Unfreeze). Her skal den nuværende situation optøs, for at flytte organisationen mod forandring og skabe motivation blandt medarbejderne. Dette gøres ved, at få medarbejderne til at forstå, hvorfor forandringen skal finde sted, da medarbejderne ellers vil søge tilbage mod det kendte. Eksisterende normer, vaner og værdier må løsnes op. Dette betyder, at man må gribe ind i den gruppenorm der er, ved at medlemmerne inddrages og dermed får en følelse af en personlig forpligtigelse på den nye norm (Lewin 1947:33).

Fase to i modellen består af en forandring (Moving/Change). Her starter den egentlige forandring, hvor nye procedurer for læring skal til at struktureres. Dette er en overgangsperiode, hvor de "optøede" medarbejdere skal til at bevæge sig hen i mod nye måder at gøre tingene på. Dette kan være den sværeste fase at skulle gennemgå, da medarbejderen går fra det kendte via overgangen med en forandringsproces, til det nye hvor forandringen skabes. Hvis man skal skabe forandringer, skal det ske en ændring i gruppenormen. Denne ændring sker via en mindre gruppe og ikke gennem et individ. Dette kan blandt andet, ifølge Lewin, føres ud i livet via "*cultural islands*" for eksempel gennem "*camps or workshops*" (Lewin 1947:37).

Tredje og sidste fase er stabilisering (Refreeze). Forandringen er nu ved at tage form og medarbejderen har indarbejdet nye vaner. Medarbejderen har en fornemmelse af, at der igen er stabilitet, hvilket ses gennem ny adfærd og derved forstærkes det nye erkendelses sæt. Modstanden skal genetableres i den sidste fase, for at kunne stabilisere forandringen (Lewin 1947:35). Dermed er modstand ikke i sig selv hverken et positivt eller negativt ladet ord i forhold til forandringsprocessen, men mere et neutralt begreb.

Kurt Lewins forandringsmodel bygger på Lewins studier af gruppedynamikker, der læner sig op ad, at organisationens medarbejdere kan identificere sig med de forandringer der foregår og samtidig føle sig trygge, så der kan ske en bevægelse fra uligevægt til en stabilisering og dermed ligevægtstilstand igen (Ibid.). Modellen er ofte udsat for kritik på grund af den simplificering af virkeligheden, som den ser ud i dag. Ved nærlæsning af Lewins artikel, er det dog kommet til vores bevidsthed, at han igennem hans undersøgelser tager en del forbehold, der planerer for noget af den kritik han har været udsat for igennem tiden. At modellen har fået kritik af ikke at kunne håndtere nutidens

omskiftelige verden og den realitet organisationerne står overfor, erklærer specialet sig uenig i. Det er vigtigt at huske, at modellen blev udviklet under 2. Verdenskrig, og dermed ikke er konstrueret til at håndtere ovenstående, men da modellen alligevel anvendes i indeværende speciale, er det med baggrund i, at ovenstående menneskelige mekanismer kan anses som universelle. Men først og fremmest anses modellen som anvendelig til analysering på et mere abstrakt organisatorisk niveau.

## Self-efficacy

Med baggrund i Deweys læringsteori er det en kendsgerning, at en organisation og de forskellige aktørgrupper der er en del af den, kan handle og være motiveret anderledes end hvad en enkelt aktør ville på egen hånd.

Men hvilke psykologiske processer får den enkelte til at handle eller ikke at handle i en forandringsproces?

Dette er et komplekst spørgsmål, der næppe er et enkelt svar på. Flere teoretikere har givet deres bidrag til at nærme sig svaret. Dette speciale har valgt at undersøge begrebet *self-efficacy* af Albert Bandura i et forsøg på at nærme os svaret.

Psykologen Albert Bandura har haft stor betydning for moderne psykologi, og er blandt andet optaget af sammenhængen mellem adfærd og motivation, om et menneske handler eller ikke, når udfordringerne er vanskelige. Ifølge Bandura er mennesket i denne proces afhængig af en høj eller lav *self-efficacy*. *Self-efficacy* betegner den subjektive oplevelse en person kan have af sin egen mestringsevne (Bandura 1997:2-3).

Bandura forklarer *Self-efficacy* som:

*“Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Ibid.: 3).*

Dermed handler *self-efficacy* ikke om enkeltes oplevelse af om vedkommende kan løse en opgave eller opnår et bestemt resultat, men er nærmere en selvevaluering af, om man overhovedet kan gøre det der skal til for at løse opgaven. Mennesker med høj grad af *self-efficacy* søger ofte nye udfordringer, som kan bygge oven på deres allerede eksisterende kompetencer, og de har tiltro til, at de kan klare og løse de nye udfordringer succesfuldt.



Mennesker med lav self-efficacy har tendens til at undgå situationer og aktiviteter, der stiller nogle krav, som de ikke mener de mestre, og vil derfor hurtigt begrænse indsatsen eller give helt op når det møder nye udfordringer. Dermed er der sammenhæng mellem self-efficacy og adfærd.

Ifølge Bandura er self-efficacy den enkeltfaktor, der har størst betydning for motivation og velvære, og han beskriver fire faktorer, der har betydning for self-efficacy:

1. Egne erfaringer
2. Modelindlæring
3. Påvirkning fra andre
4. Følelsesmæssig tilstand

*Egne erfaringer* handler om, at have succesfulde erfaringer fra lignende situationer, da det giver det mest troværdige bevis på, at man kan mestre en lignende situation (Bandura 1997:80).

*Modelindlæring* handler om, at der findes en slags social sammenligning, hvor personen sammenligner sig med mennesker, der er en del af hans sociale kontekst. Self-efficacy vil variere alt efter hvem personen vurderer sig selv i forhold til. Føler personen, at han kan overgå de andre øges self-efficacy, modsat vil den falde, hvis han føler de andre overgår ham (Bandura 1997:87). Observerer personen en anden person, som han ser som lige så dygtig som sig selv, øges self-efficacy også.

*Påvirkning af andre* betyder for Bandura, at der kan være både en øget samt mindsket self-efficacy i forhold til andres måder at reagere og udsende signaler. Det vil sige, at hvis der opleves at andre støtter individet og samtidig udtrykker sin tiltro til, at individet klarer den opgave som det står overfor, øges self-efficacy. Dette vil udmøntes modsat hvis omvendte signaler og reaktioner udvises. Den sociale omverdenen har her en stor betydning, men kan ikke stå alene og skabe en vedholdende øgning af self-efficacy (Bandura 1997:101).

*Følelsesmæssig tilstand*: Self-efficacy kan øges eller mindskes afhængigt af de følelser der tolkes i en situation fx optimisme eller nervøsitet.

Dermed bidrager tidligere gjorde erfaringer, sammenligning, samt tiltro og ros fra andre en betydning for om et individ tør give sig i kast med nye og uvante opgaver, som for eksempel innovationsprocesser medfører.

## Offentlig innovation

Der er et voksende behov for innovation i den offentlige sektor. Selv om der allerede er omfattende brug af innovation, bliver det ofte ikke omtalt som værende innovation, men som; *forbedring, forandring og nytænkning*. Ligegyldigt hvilket begreb der anvendes, vil fokus i den offentlige innovation ofte rettes mod nye politiske visioner og strategier, nye typer af serviceydelser, ændrede organisations- og styreformer, og en anderledes forståelse af den offentlige sektors formål, funktion og rolle i samfundet. Disse mål kan opleves som mere abstrakte end den private sektors mål om *merværdi* i form af øget økonomi og bundlinjens direkte tegn på gevinst ved innovationen. I det offentlige kan denne gevinst umiddelbart ikke aflæses qua det faktum, at der ikke forefindes en reel bundlinje i de offentlige budgetter, og derfor vil den ikke kunne måles direkte (Aagaard, Sørensen & Torfing 2014:18-20).

Dette er bare én af de udfordringer det offentlige står overfor i forhold til det private. Af andre udfordringer fremhæver Professor i offentlig administration og demokrati Eva Sørensen og Professor i politik Jacob Torfing, at der for medarbejdere og ledere i det offentlige ikke er mange muligheder for økonomiske belønninger og sjældent mulighed for, at patentere deres arbejde for derigennem at opnå økonomiske fordele. Derimod er der ofte øget risiko for, at innovationen udgør et eftertragtet spareobjekt for kommunen. Mange kritikere har derfor kaldt innovation i det offentlige for en spareøvelse. Desuden er den offentlige sektor bundet af nogle krav til stabilitet, åbenhed og ligebehandling, der kan betyde, at den i mindre grad end den private sektor kan tage chancer og prøve noget af. Sidst men ikke mindst er det væsentlig, at den offentlige sektor er politisk ledet, der kan være styret af kortvarige valg-cykler (Sørensen & Torfing 2001:26-27).

Innovation handler i høj grad om samspillet og samarbejdet mellem de forskellige typer af relevante aktører, der skaber innovation. Innovation karakteriseres ved at være:

*“En mere eller mindre intenderet og proaktiv proces, der sigter efter at definere problemer, udfordringer og nye muligheder og udvikle, udvælge, implementere og sprede nye og kreative løsninger, der*

*bryder med vante forestillinger og gængs praksis på et bestemt område” (Aagaard, Sørensen & Torfing 2014:19).*

Desuden skal de nye ideer skabe en kvalitativ forandring i en given kontekst, hvilket betyder, at de der er en del af konteksten skal opleve en *merværdi*. Dermed fremhæves, at innovation altid er kontekstafhængig. Det vil sige, at selvom en idé er opstået i anden sammenhæng, så kan implementeringen af den samme idé godt betegnes som innovativ, når den oversættes og tilpasser sig en ny praksis, hvor idéen kan få ny mening og derved mulighed for andre resultater (Sørensen & Torfing 2001:31).

Innovationer kan skabes med både en top-down- og en bottom-up tilgang. Ulempen ved en top-down er, at det ofte kan opstå manglende ejerskab og faglig fundering blandt de der skal udføre de nye løsninger. I en bottom-up er udfordringen, at ambitionerne kan være relativt lave, og at organisationens strukturer ikke understøtter innovationen, der derfor vil have svært ved at forankre sig. Derfor kan der med fordel anvendes en strategi, der sammentænker top og bund gennem en kombination af de to innovationsstrategier, for derved at imødekomme de to strategiers svagheder (Aagaard, Sørensen & Torfing 2014:21).

En sådan innovationsproces kunne indebære en implementering af en lov, der er en politisk beslutning. Herefter bliver den offentlige leders ansvar, at mobilisere samarbejdet mellem medarbejdere. Derefter bliver det medarbejdernes ansvar, at involvere brugerne, med henblik på, at deres erfaringer, ideer og ressourcer kommer i spil (Sørensen & Torfing 2001:22).

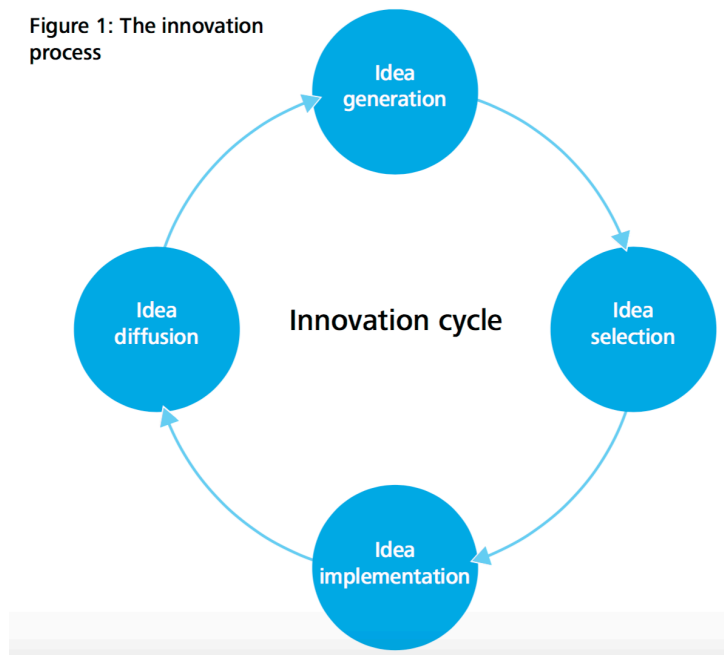
Thomas Halvorsen, Johan Hauknes, Ian Miles og Rannevieg Røste skelner mellem forskellige typer af innovation i den offentlige sektor:

1. *A new or improved service* - En ny eller forbedret tjeneste i de offentlig ydelser
2. *Process innovation* - En ændring i fremstillingen af en offentlig service eller et produkt
3. *Administrative innovation* - En ændring af organisatoriske rammer for produktion og levering af offentlig service og regulering
4. *System innovation* - En ændring af et eksisterende system, der forandrer den offentlige sektors rolle, identitet og relation til omgivelserne
5. *Conceptual innovation* - Nye koncepter, der ændrer forventningerne til aktører

6. *Radical change of rationality* - Forandre organisationens grundlæggende rationale, hvilket betyder, at de ansatte skal ændre vaner radikalt (Halvorsen, Hauknes, Miles, Røste 2005:5).

De forskellige typer af innovation, kan have en forskellig nyhedsgrad, der spænder mellem en inkrementel- og en radikal innovation. Sidstnævnte har den største nyhedsværdi, og udgør dermed den største forandring for menneskene i organisation, hvorimod den inkrementelle betegner en innovation, hvor der er tale om en forbedring af en allerede eksisterende løsning. (Ibid.).

Ifølge innovationsforskerne William Eggers og Shalabh K. Sing kan innovationsprocessen opfattes som en cyklus, der analytisk opdeles i fire forskellige faser:



(Eggers & Singh 2009:9)

Figur 2.

1. Idea generation - idéudvikling
2. Idea selection - Idéudvælgelse
3. Idea implementation - Implementering
4. Idea diffusion - Spredning

**Idea generation:** Første del af en innovationsprocessen handler om at få defineret problemet og søge de bedst mulige løsninger. Måske har andre søgt samme løsning, det bør undersøges. Fasen styrkes når forskellige parter erfaringer og idéer spiller sammen, da vanetænkning forstyrres.

**Idea selection:** Anden del af processen handler om, at udvælge de idéer der er værd at prøve at forfølge. Fasen styrkes når relevante parter inddrages og samarbejder, da det er med til at skabe engagement og påvirke, at modstand mod forandring begrænses.

**Idea Implementation:** Tredje del handler om, at idéerne må undersøges nærmere. De skal finansieres, udvikles og udføres. Fasen indeholder usikkerhed og uforudsigelighed og kræver fleksibilitet og vilje af de involverede parter, men kan påvirkes positivt ved at give aktørerne følelse af ejerskab og give dem mulighed for at være med i udformningen og løsningen.

**Idea diffusion:** Den sidste fase i innovationsprocessens cyklus handler om, at sprede eller udbrede innovationen i hele organisation eller fra en organisation til en anden. Det kræver støtte fra alle interessenter, nedbrydning af organisatoriske siloer, og at overvinde apati mod innovationer. Denne fase styrkes af sociale og professionelle netværk. Derefter gennemløbes cyklussen på ny (Eggers & Singh 2009:29)(Sørensen & Torfing 2011:32-32). Dermed bliver innovation en fortløbende proces. Desuden peger Eggers og Singh på, at:

*“Innovation is at times considered synonymous with a new idea; however, until the idea delivers desirable results, it cannot be considered a successful innovation” (Eggers & Singh 2009:7).*

Dermed er det afgørende, at der først tale om en succesfuld innovation, når det ønskelige resultat er nået.

## Hvad er samarbejdsdrevet innovation?

Som ovennævnte innovationsproces skitserer, er processen opdelt i fire faser; Idéudvikling, idéudvælgelse, implementering, spredning. Erfaringer viser, at samarbejde mellem forskellige typer af offentlige innovatører styrker alle faserne og giver en progressiv udvikling.

Samarbejdsdrevet innovation er en særlig innovationsstrategi,

*“der adskiller sig fra ledelsesdrevne, medarbejderdrevne og brugerdrevne innovationsstrategier ved ikke at fremhæve en bestemt innovationshelt, som den afgørende drivkraft for innovationsskabelse”* (Aagaard, Sørensen & Torfing 2014:18).

Når aktører med forskellige roller og udgangspunkt bringes sammen er der mulighed for, at de forstyrrer hinandens vaner og deres ressourcer udveksles og bringes til nytte. Desuden bidrager samarbejdet til at koordinere og skabe kollektiv ejerskab i implementeringen. Ifølge Eva Sørensen, Jacob Torfing og lektor i offentlig forvaltning Peter Aagaard er der en kausal relation mellem samarbejde og innovation. De fremhæver samtidig, at samarbejdsdrevet innovation adskiller sig fra andre innovationsstrategier ved at være relationel og decentreret. Det produktive og kreative i mødet og samarbejdet mellem de forskellige aktører fra forskellige niveauer, og har ikke på forhånd en antagelse om, at en bestemt aktør spiller en større eller vigtigere rolle end de resterende (Ibid.). Samarbejdsdrevet innovation peger derfor mod, at være baseret på demokratiske værdier præget af ligeværd.

I forbindelse med samarbejdsdrevet innovation vil der i processen både være nogle hæmmende og fremmende faktorer, der herunder præsenteres i punktform:

#### *Hæmmende faktorer*

- Aktørerne forsøger hver især at *“mele egen kage”* (Sørensen & Torfing 2011:34).
- Rollefordelingen er uklar (Ibid.209).
- Fælles målsætninger og løsninger indfries ikke (Ibid.34).
- De traditionelle roller og faggrænser fastlåser forestillinger om opgaveløsning, roller og kultur (Ibid.221).
- Reduktion af autonomi. I kraft af deres ekspertviden, er de fagprofessionelles opgave at løse konkrete problemer, der betinges af deres selvstyre og arbejdsmonopol. Når der indføres forandringer, stilles der spørgsmålstegn ved relevansen af deres fagprofessionelle viden, dermed stilles der også spørgsmålstegn ved deres eksistensgrundlag og autonomi (Ibid.231).

- Mistillid til andre og deres former for viden (Ibid.225).
- Mangel på tid, penge, kompetencer (Ibid.).

*Fremmende faktorer:*

- Tillid og åbenhed (Ibid.132).
- Placeringen af ansvaret er klart, og der er klare aftaler om, hvad der skal være genstand for samarbejdet, hvad der ikke skal og hvad der er til forhandling (Ibid.35).
- Tro på, at samarbejdet med mennesker der er anderledes end en selv, skaber læring og nye kreative løsninger (Ibid.246).
- Kulturen skal bære præg af, at det er i orden at prøve og at tage fejl (Ibid.72).
- At samarbejdet strækker sig over en længere tidsperiode (Ibid.228).
- At der er en stærk kollektiv identifikation med opgaven og med hinanden (Ibid.).

Udenlandske studier, der blandt andet er foretaget af Lynda Tait og Helen Lester i 2003 og 2005, af innovative samarbejdsprojekter mellem fagprofessionelle og brugere, har vist, at der er en tendens til, at fagprofessionelle udtrykker sig positivt om inddragelsen af brugerne, men ikke handler herudfra i praksis. De mener, at brugerne varetager egne særinteresser og mangler repræsentativitet, og at der mangler tid til inddragelsen. Desuden tyder studiet på, at fagprofessionelle har modvilje mod at afgive magt, ansvar og indflydelse, da det indskrænker deres egen position. Ydermere konkluderes det, at der er en udbredt angst for det ukendte, og en følelse af afmagt og manglende kompetencer til at håndtere inddragelsen hos de fagprofessionelle (Tait & Lester 2005:168-175)(Sørensen & Torfing 2011: 224).

# Case

Casen vil indlede med at undersøge og placere ansvaret for implementeringen af loven. Herefter vil casen tage udgangspunkt i den indsamlede empiri fra den konkrete kommune, for at beskrive og undersøge betingelser for den proces, der har fundet sted de seneste tre år. Dette for at gå i dybden med den enkelte case, for derefter at analysere tendenser, der skal føre specialet til et mere generaliserende plan. Dermed bidrager de indhentede data fra praksis til besvarelse af problemstillingen i den afsluttende konklusion.

## **Ansvaret for reformen, og dermed loven om de 45 min. bevægelse i undervisningstiden**

I følge folkeskoleloven er der delt ansvar og arbejdsdeling mellem stat og kommune. Staten skaber rammer, mens kommunen skal udfylde dem.

**§ 2. Kommunalbestyrelsen** har ansvaret for folkeskolen

**§ 44. skolebestyrelsen** udøver sin virksomhed inden for de mål og rammer, som kommunalbestyrelsen fastsætter, jf. §2.

**§ 45.** Ved hver skole ansættes en leder, jf. dog § 24, stk. 3, § 24 a, stk. 1, og § 24 b, stk. 1. Skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen og er ansvarlig for skolens virksomhed over for skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen (Retsinformation 2014).

Derfor ligger det juridiske ansvar for implementeringen af §15 på landets skoler, som en del af ministeriets beslutninger udformet i folkeskoleloven, først og fremmest hos kommunerne som skoleejere, men også i særdeleshed hos kommunens beslutningstagere på de enkelte skoler. Dermed er det et kommunalt ansvar at implementere loven.



Kommunens mål er at implementere loven og sikre, at eleverne i sidste ende oplever: 1. At bevæge sig 45 min. om dagen og 2. At bevægelse fremmer deres "*sundhed, trivsel og at understøtte deres motivation for læring i alle skolens fag*" (§ 15 Loven om 45 min. bevægelse i undervisningstiden)(bilag 1).

## Implementering af loven om 45 min. bevægelse i kommune

Den undersøgte kommune har valgt en innovativ strategi for implementeringen af 45 min. bevægelse, og udtrykker denne strategi gennem en illustrativ model, der er inspireret af Karen Kildedals læringscirkler. Dette for at give overblik over læringsprocessen, og den vekselvirkning mellem teori og praksis der finder sted (Duus, Husted, Kildedal, Lauersen, Tofteng 2012 kap.11). Desuden skal den synliggøre ansvaret og samarbejdet for de implicerede aktører, der herunder vil blive præsenteret og bliver uddybet i casen under overskrifterne: 1. Ansvar og arbejdsopgaver 2. Rammer og betingelser 3. Udfordringer og erfaringer, da disse overskrifter kan bidrage til besvarelse af specialets problemstilling. Dette for at undersøge betingelserne for de erfaringer den enkelte aktør har gjort sig, samt for undersøge hvem af aktørerne denne forandringsproces er en forbedret praksis for, hvilket ligger i forlængelse af specialets valgte videnskabsteori.

**Kommunen:** I kommunen forefindes der flere centre, som i de fleste andre kommuner vil refereres til som forvaltninger. Specialet undersøger samarbejdet mellem Center for børn og unge og Center sundhed. Center for børn og unge har det overordnede kommunale ansvar for skoleområdet. Center sundhed har det overordnede ansvar for sundhedsfremmende- og forebyggende ydelser i kommunen. Kommunen valgte at ansætte en forebyggelsesmedarbejder og en bevægelseskonsulent. Sammen fik de ansvaret for sundhed og bevægelse. Dermed blev det deres opgave, at konvertere og facilitere loven om 45 min bevægelse på skolerne i kommunen, og indgå i et samarbejde med skolernes aktører.

**Bevægelseskonsulent:** Ansat af Center for børn og unge i to dage ugentligt. Har ansvaret for implementeringen, og dermed uddannelserne, af bevægelse i undervisningen.

**Forebyggelseskonsulent:** Ansat af Center sundhed i en fuldtidsstilling. Har et bredt sundhedsfremmende fokus (rygning, alkohol, sex, kost, motion) blandt alle kommunens ansatte. I denne sammenhæng har hun ansvaret for sundhedsambassadørerne og deres uddannelse.

**Sundhedsambassadører i skolen:** En eller to lærere ansat og virkende på de lokale skoler. Timetallet til opgaven varierer fra 0 - 37 timer ugentligt og normeres på den enkelte skole. Sundhedsambassadørerne har blandt andet ansvaret for sundhedsfremmende initiativer for ansatte og brugere. På skolerne har de en ekstraopgave, der indebærer bevægelse i undervisningen. Dette rummer et samarbejde med og uddannelse af nye bevægelsescoaches, sparring med lærere, samt videndeling med konsulenterne og andre sundhedsambassadører fra andre skoler.

**Lærere:** Ansat af kommunen og ansvarlig for, at bevægelse i undervisningen bliver en del af elevernes hverdag, jævnfør loven om de 45 min. bevægelse. Klasselærerne har en ekstra opgave i kraft af, at de har kontakten til/fra bevægelsescoachene og andre lærere.

**Bevægelsescoach:** To - tre elever fra hver klasse i overbygningen, der i samarbejde med lærerne skal planlægge og gennemføre bevægelse i undervisningen.

Som nævnt i afgrænsningen er skolelederen ikke en aktør, der er undersøgt i casen, da lederne ikke direkte har været en del af kommunens uddannelses- og samarbejdsstrategi. Dette med bevidsthed om, at skolelederen har den administrative – og dermed økonomiske - og pædagogiske ledelse af skolen, og dermed har en betydning for implementeringsprocessen, hvilket erfaringer også har vist.

Implementeringsprocessen af bevægelse i undervisningen har snart spændt sig over en tre årig periode, og er udviklet og tilpasset løbende. Denne omfangsrige proces er anskueliggjort i nedenstående tidslinje samt i en mere uddybende proceslogbog, der er vedlagt som bilag 4.



|  
Figur 3

Som præsenteret i problemfeltet er tendensen i den offentlige sektor, at borgerne skal inddrages, have medansvar og medejerskab. Denne innovative og brugerdrevne tendens er også en del af strategien i den undersøgte kommune, som ligger til grund for udarbejdelsen af denne case.

Allerede i august 2011 vedtog kommunens byråd en strategi for "Fremtidens folkeskole anno 2020" (Rebild, u.å.:3, a). Med strategien blev der samtidig vedtaget følgende vision for kommunens folkeskoler:

- *Der er en skole, som fremmer elevernes evner inden for innovation, kreativitet og samarbejde.*
- *Der er en skole, som er kendetegnet ved høj faglighed, social ansvarlighed, mindske af den negative sociale arv samt inklusion.*
- *Der er en skole, som understøtter elevernes dannelse i et samfund, der bygger på medansvar, åndsfrihed, ligeværd og demokrati.*
- *Der er en skole, som inddrager forældrene i et forpligtende samarbejde*  
(Rebild, u.å.:3, a).

Kommunens vision om Fremtidens folkeskole, lå på mange måder i tråd med den nye skolereforms intentioner.

Med reformen og visionen for Fremtidens folkeskole som grundlag påbegyndte kommunen en procesplan. En færdig procesplan for kommunens strategi forelå ikke fra starten, men var mere en idé om at påbegynde en løbende innovativ proces, hvor medarbejderinddragelse var en central innoverende faktor. Procesplanen omhandlede, at der i efteråret 2013 blev nedsat en styregruppe, hvorunder der var nedsat fire arbejdsgrupper, med en bred repræsentation af både internt og eksterne aktører med interesse inden for folkeskoleområdet.

Formålet var, at idéudveksle gennem et tre dages seminar med henblik på, at arbejdsgrupperne kunne træffe nogle overordnede beslutninger om mål og rammer for reformen i folkeskolerne i kommunen, "*som efterfølgende skulle implementeres på skolerne med størst mulig frihed til den enkelte skole*" (Rebild, u.å.:4, a). Dette for at give mulighed for at tilpasse reformen til de lokale rammer, muligheder og udfordringer.

Skolebestyrelser, medarbejdere og elevråd skulle på den enkelte skole inddrages i forhold til den lokale udmøntning (Rebild, u.å.:4, a).

Samtidig, og som en del af denne fase i procesplanen, deltog elever fra skolernes elevråd i en innovationscamp. Arbejdsgrupperne og eleverne mødtes på den sidste dag og fremlagde deres resultater for hinanden. Da arbejdsgrupperne efter tre dages arbejde afsluttede forløbet, havde kommunen haft en intention om, at processen med at inddrage medarbejderne på forvaltningsniveau var færdige, og nu skulle medinddragelsen videreføres lokalt på skolerne. Det var der ikke enighed om blandt alle medarbejdere. På opfordringer af tre medarbejdere, der havde fokus på bevægelse, blev der herefter nedsat en tænketank, der skulle støtte skolerne med den lokale implementering af bevægelse i undervisningen. Der blev i en periode på et halvt år udfærdiget et dokument, der først og fremmest skulle støtte lærerne i den konkrete udformning af organiseringen, indholdet af loven, samt bidrage til at lærerne fik viden om kommunens fysiske rammer, med affordance for bevægelse.

Herefter var tanken fra kommunen, at der nu var de fornødne værktøjer til at kunne overdrage opgaven til de lokale skoler. De selvsamme medarbejdere, der tidligere havde haft ideen om tænketanken, foreslog nu, at der skulle være en mere aktiv deltagelse fra kommunens side. Dette medførte, at der blev skabt et samarbejde mellem Center sundhed og Center for børn og unge omkring bevægelse. Center sundhed havde allerede økonomi og planer om ansættelse af en forebyggelsesmedarbejder, der skulle have ansvaret for kommunens vision om "*Et sundt liv i en sund kommune*". Herunder en etablering af et sundhedsnetværk, hvor 75 sundhedsambassadører, en fra alle afdelinger i kommunen (det vil sige bl.a. børnehaver, bygge- og anlægspersonale, ledelse og HR, renovation m.fl.) skulle gennemgå en uddannelse som sundhedsambassadør (Nielsen 2015). Deres opgave skulle bestå af:

1. *Identificere behov for sundhedsfremmende initiativer over for borgere og kollegaer som f.eks.:*
  - *at øge muligheden for bevægelse, trivsel og sunde måltider*
  - *at undersøge nationale kampagner som f.eks. alkohol, tæl skridt, seksualitet med videre*
2. *Motivere kolleger til at tænke sundhed ind i afdelingernes kerneopgaver*  
(bilag 5)

Ovenstående opgaver gælder for brugere og borgere i alle afdelinger i kommunen. Nogle afdelinger kan have en stor spændvidde, det vil sige, at en afdeling for eksempel kan bestå af få medarbejdere og brugere, mens andre kan rumme mange. Derfor er der en stor diversitet i hvor stor ansvarsgraden er for den enkelte sundhedsambassadør. Sundhedsambassadørerne på skolerne vil have ansvaret for både eleverne og kollegerne. Da der er stor forskel på skolernes størrelse, vil der ligeså være stor diversitet i omfanget af opgaven.

Desuden udgør implementeringen af bevægelse i undervisningen en ekstra opgave for sundhedsambassadørerne på skolerne. Derfor blev der etableret en særlig uddannelse og netværk bestående udelukkende af sundhedsambassadører fra kommunens skoler, og der blev ansat og tilknyttet en bevægelseskonsulent i to dage om ugen i en begrænset stilling. Den økonomiske deling blev, at Center sundhed betalte en dag om ugen til og med december 2016, hvormed dette allerede er blevet udvidet en gang. Center for børn og unge valgte at betale for yderligere en dag om ugen til og med august 2016, en ordning der nu er blevet forlænget til og med juni 2017.

Derigennem blev der skabt et økonomisk og fagligt samarbejde om implementeringen af bevægelse i kommunen.

Ansættelsen af bevægelseskonsulenten og etableringen af netværket var sket som en direkte konsekvens af en opfordring fra den idrætsfaglige gruppe, der deltog i en workshop i forbindelse med en fagfestival aug. 2014 med temaet "Fag, krop og læring", hvor samtlige lærere og skoleledere i kommunen deltog (Rebild 2014). Workshoppens skabte en erkendelse af, at lærerne manglede viden og forskning, der skulle hjælpe dem ikke mindst i argumentationen over for kolleger, forældre og elever. Men først og fremmest manglede de et netværk med kolleger fra andre skoler, der kunne støtte dem i deres lokale implementering af bevægelse. Kommunen valgte derfor at investere i tanken om at skabe mere bevægelse i kommunen, hvilket lå i god i tråd med kommunens vision om at forblive Nordjyllands sundeste kommune, med sloganet "*Et sundt liv i en sund kommune*", (Rebild, u.å. b).

Kommunens borgmester udtaler sig om implementeringen af bevægelse:

*“Projektet flugter på bedste vis vores Vision 2025 ”Et sundt liv i en sund kommune” (...) og så er det et rigtig godt eksempel på den innovation, der opstår rundt omkring i den kommunale hverdag i (...) kommune, og som er så vigtig for løsningen af de kommunale opgaver. (aalborgidag, 2015).*

Dette peger mod, at bevægelse og sundhed er en del af kommunens prioritering og profilering. Desuden fremhæver borgmesteren innovation som et centralt værktøj i kommunens forsøg på at løse kommunale problemstillinger. Endvidere udtrykker han, at innovation er noget der *opstår*, hvilket kan være et udtryk for en bottom-up strategi, der derfor lægger sig op af det kommune paradigme, der som tidligere nævnt i problemfeltet, har et mere brugerinddragende fokus. Dette blev udtrykt på kommunens hjemmeside i maj 2014:

*“Vi har mod og økonomi til at eksperimentere og prøve nyt – det er med til at sikre en positiv udvikling” (Rebild, u.å. b).*

Begge udsagn peger på, at kommunen fordrer en innovativ tilgang i løsningen af de offentlige problemstillinger.

## **Fokus på de ældste elever**

I foråret 2015 havde bevægelseskonsulenten samtaler med lærere og elever på kommunens skoler, der gav et klart billede af, at stort set alle årgange oplevede, at 45 min. daglig bevægelse ikke blev realiseret. Dette ser ud til også at være et nationalt problem. Blandt andet udtalte formand for danske skoleelever, Silke Fogelberg:

*“Det er helt reelt, at skoledagen er blevet timemæssigt længere. Men det er jo også fordi man ikke har indført alle de gode ting vi blev lovet – som 45 minutters bevægelse i løbet af dagen. Nu er dagen bare blevet længere, og det er blevet mere af det samme” (Andersen & Buch, 2016).*

Dermed tyder det på, at danske skoleelever konstaterer, at 45 min. bevægelse stadig ikke er indført i 2016, og at de lange skoledage bare indeholder mere af den samme traditionelle undervisning.

Desuden blev bevægelseskonsulenten opmærksom på, at de største udfordringer fandtes i overbygningen, det vil sige 7. - 9.- klasse, hvilket ligeledes udtrykkes at være et problem nationalt.

Dette blev en del af afsættet til, at kommunen valgte at have fokus på overbygningen, hvilket igangsatte tanken om elever som bevægelsescoaches, dette begreb vil blive videre uddybet i afsnittet *Læringscirkel - elever*.

Bevægelseskonsulentens hypotese var, at en del af det fokus, der skulle være på overbygningseleverne indebar en involvering af denne målgruppe. At disse elever repræsenterede en borgergruppe med uudnyttede ressourcer, da de kunne besidde erfaringer fra et aktivt idrætsliv i foreninger. Hypotesen var, at de gennem uddannelse og viden kunne bidrage til at tage medansvar for bevægelsesaktiviteter i undervisningen i samarbejde med lærerne. Dette på baggrund af, at det gennem samtaler med lærere og elever var erfaret, at flere lærere på trods af uddannelse havde svært ved at varetage opgaven med at integrere bevægelse i undervisningen. Samtidig havde bevægelseskonsulenten yderligere gennem tilbagemeldinger og observationer erfaret, at eleverne var meget motiverede i forhold til bevægelse. Denne hypotese blev understøttet af et nationalt forskningsprojekt fra den partipolitiske uafhængige interesseorganisation "*Danske skoleelever*", der i perioden 2013 - 2015 havde haft til formål at skaffe viden om effekten af at inddrage overbygningseleverne i planlægning og evaluering af undervisningen. Rapporten konkluderede, at: "*Elevinddragelse styrker elevernes faglighed, trivsel og samfundsengagement* (undervisningsministeriet 2015). Konklusionen bidrog til, at undervisningsministeriet anså, at elevinddragelse og elevdemokrati måtte være en væsentlig faktor i den fremtidige skoleudvikling (Ibid.).

På baggrund af denne viden så kommunen muligheder i elevinddragelsen, og *bevægelsescoaches* blev introduceret i forsommeren 2015.



Efterfølgende har centerchefen på skoleområdet i kommunen udtalt:

*“Elevperspektivet rummer revolutionerende perspektiver for det generelle læringsmiljø i (...) Kommune, der kan overføres til mange andre læringssituationer” (Nordjyske 2015:4).*

Dermed gjorde kommunen eleverne til innovatører og investerede i uddannelse af dem, som de havde gjort i forhold til sundhedsambassadørerne og lærerne. Samarbejdet om bevægelse i undervisningen fungerer derefter som et samarbejde mellem flere forskellige aktører; kommunen, bevægelseskonsulenten, sundhedsambassadørerne, lærere og eleverne.

## Læringscirkler

Læringscirkler er en struktureringsmetode, der bygger på teorien om den lærende organisation. Den *“kan anvendes til udviklingen af faglighed i en stor organisation og om læring som “en passende forstyrrelse”* (Duus, Husted, Kildedal, Lauersen, Tofteng 2012:17). Dermed tilstræber og anvendes modellen til, at organisere en tilsigtet læring for organisationen.

Væsentlige aspekter i læringscirklen er demokrati, og at deltagerne indgår i en interaktion med hinanden og lærer af hinanden. Dette gennem de forskellige parter forstyrrende feedback og ideudvikling mellem hinanden (Duus mfl. 2012:188). Desuden er det en metode, der bygger på en vekselvirkning mellem teori og praksis, handling og refleksion. Karin Kildedal bygger læringscirklerne på Knud Illeris læringsforståelse (Ibid.:184). Denne forståelse har mange ligheder med Deweys læringsteori, hvor man ikke kan “lære nogen noget”, men at tilrettelæggelsen af valg af problemer og emner, kommunikation og egen adfærd kan være medvirkende til, at der sker en læring. Læringsprocessen er i Illeris’ forståelse et samspil mellem omgivelserne og individ, som finder sted hele tiden, og som deltagerne kan være mere eller mindre opmærksomme på. Denne opmærksomhed eller *rettethed* bliver vigtig i forhold til læring i et samspil, da aktørens fælles læring bør målrettes (Duus m.fl.:184).

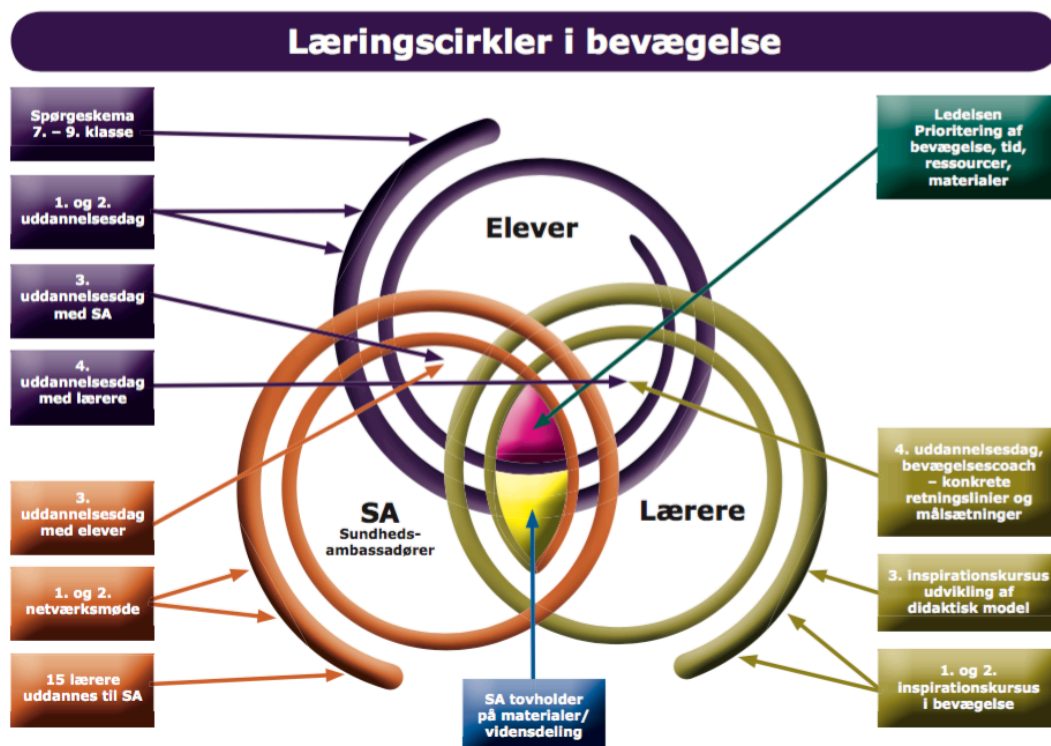
Læring består af forstyrrelser, hvilket betyder, at når deltagerne bliver udsat for en forstyrrelse, kan deltagerne først forsøge at forstå forstyrrelsen og derefter forsøge at

forandre sig eller tilpasse sig situationen. Dette lykkes bedst, hvis forstyrrelsen bygger oven på det deltageren ved og kan i forvejen. Deltagerne og organisationen kan siges at have lært noget, når man kan konstatere en fastholdt adfærdsændring, som er udviklet gennem bearbejdning af viden og erfaringer (Duus mfl. 2012:184). Denne læringsforståelse bygger på samme elementer som Deweys.

Dermed er målet med hver læringscirkel, at involvere aktørerne i feltet til selv at reflektere og søge løsninger i et samarbejde, og gennem uddannelse bygge oven på eksisterende viden og samtidig forstyrre dem.

I følge bevægelseskonsulenten valgte kommunen at lade sig inspirere og anvende sociolog Karin Kildedals læringscirkler, for at skabe overblik over de uddannelser, der er fundet sted på de tre aktørniveauer (bilag 1). Samtidig konstrueres en mulighed for at etablere en struktur for hvordan viden bringes ind og ud af organisationen. Da kommunen har valgt en strategi om samarbejdsdrevet innovation, blev der i august 2015 videreudviklet en model med udgangspunkt i læringscirklen som metode. Modellen skulle illustrere en kobling af teorien om samarbejdsdrevet innovation og læringscirklen som metode. Set i specialets forståelse af pædagogik og didaktik, kan denne model forstås som illustration af sammenhængen mellem kommunens pædagogiske tanker og de didaktiske handlinger.

Modellen er præsenteret nedenstående:

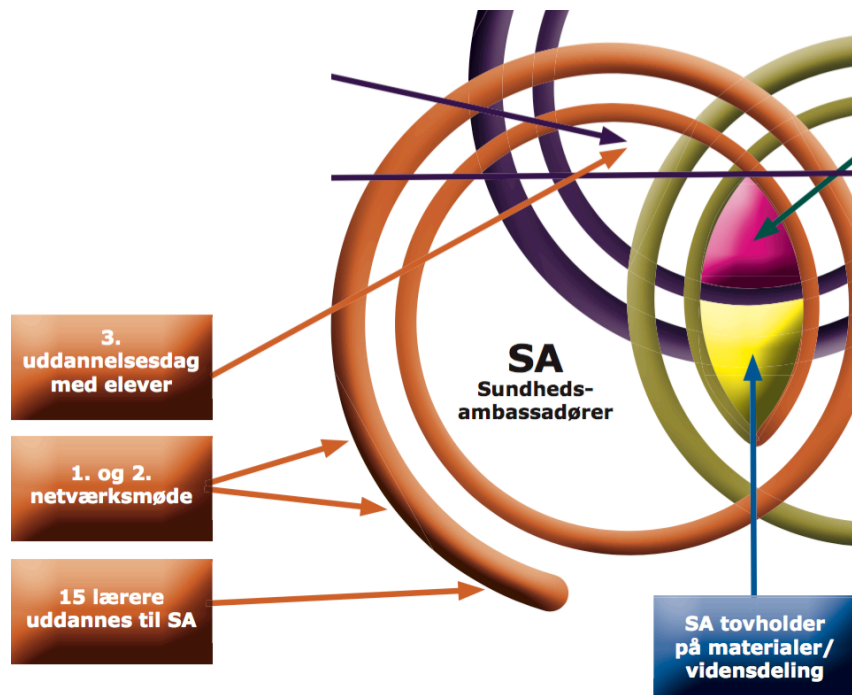


Figur 4.

Da *læringscirkler* står centralt for kommunens strategi og overblik, vil specialet forklare hvad læringscirkler er, og hvilken læringsteori den er baseret på. Dette skal danne et naturligt afsæt for, at vi fører læringscirkler videre i opbygningen og strukturen af specialets case. Dette for at skabe en overskuelig struktur og bibeholde kommunens fundament for deres proces. Desuden vil de forskellige aktørers *Ansvar og arbejdsopgaver*, *Rammer og betingelser* og *Udfordringer og erfaringer* blive undersøgt, samt de relationer der er mellem de forskellige aktører, for at kunne analysere hvilke hæmmende og fremmende faktorer, der er i forhold til teorien om samarbejdsdrevne innovation. Derfor vil de tre aktørniveauer blive beskrevet og uddybet gennem casen.

# Analyse

## Læringscirkel – Sundhedsambassadører



Figur 5.

Bevægelseskonsulenten udtaler om sundhedsambassadørens rolle:

*"Sundhedsambassadøren er selvfølgelig super vigtig, da det ligesom er ham der skal videreføre projektet og uddannelserne af de nye bevægelsescoaches (...) Jeg håber bare, at denne person kan blive ved med at holde engagementet (...)" (Bilag 1).*

### **Ansvar og arbejdsopgaver:**

Sundhedsambassadørerne har ansvaret for den lokale implementering af bevægelse på den enkelte skole, og modtog en uddannelse bestående af tre gange to dage fordelt over hele skoleåret 2015-2016. Sundhedsambassadøren har blandt andet ansvaret for

sundhedsfremmende initiativer, som kost, alkohol, sex, motion og rygning, for ansatte og elever, og har på skolerne en ekstra opgave, der indebærer implementeringen af bevægelse i undervisningen. Dette rummer et dagligt samarbejde med og uddannelse af nye bevægelsescoaches, sparring med lærerne, samt videndeling med andre sundhedsambassadører fra andre skoler i et netværk, hvor de mødes hver tredje måned.

### **Rammer og betingelser:**

Ifølge bevægelseskonsulenten, har det været op til den enkelte skole at udvælge sundhedsambassadøren. Det viser sig, at skolerne har valgt ud fra forskellige kriterier. Nogle er valgt ud fra kompetencer og interesser, andre ud fra hvad der skematisk er hensigtsmæssigt. Desuden varierer antallet af timer, som den enkelte skole tildeler sundhedsambassadøren fra 0 - 37 timer. Bevægelseskonsulenten udtaler:

*”Det hænger sammen med, at der i kommunen er en meget decentraliseret økonomi, så det er op til de enkelte skoler, at prioritere hvad de vil bruge pengene til (...) de små skoler har ikke så mange penge som de store. Det giver en noget skæv vridning, og det gør også noget ved engagementet for sundhedsambassadørerne og skoler, synes jeg”, (Bilag 1).*

### **Udfordringer og erfaringer:**

I et spørgeskema udsendt i starten af implementeringen, november 2014, til sundhedsambassadørerne for skolerne, udtalte nogle af dem, at de i forbindelse med deres rolle oplevede:

- *”Dette er en særdeles spændende, men svær opgave”* (spg. 1)
- *”Vi oplever, at rammer og mål ikke helt har passeret sammen”* (spg. 3b)
- *”Nogen (kolleger, red.) mere aktive end andre. Nogen er helt ligeglade* (spg. 4)
- *”Jo bedre jeg er klædt på des bedre, men lige for tiden er alle presset og virker til at man bare skal overleve”* (spg. 10, bilag 6).

Bevægelseskonsulenten udtrykker, at der er gode erfaringer med, at de på nogle skoler deler sundhedsambassadør rollen, så der er to om ansvaret (bilag 1).

Endvidere udtaler han, at når der udvælges sundhedsambassadør er det vigtigt, at det er "den rigtige" der vælges, da der er større engagement i en ambassadør der selv har ønsket det, end en der er valgt på baggrund af "den skematiske hensigtsmæssighed".

Desuden udtaler bevægelseskonsulenten:

- *"Det er også svært den rolle de har særligt ift. deres kolleger, da de ikke vil støde nogen"* (bilag 1).
- *"Nogen sundhedsambassadører har sagt, at det er den samme uddannelse der er proppet ned over os i hele kommunen (...)"* (bilag 1).
- *"Der har også for nogen været tvivl om deres egentlige rolle og projektets mål"* (bilag 1).
- *"Det er endvidere en udfordring, at der på nuværende tidspunkt er mange nye arbejdsopgaver tilknyttet skolen jævnfør reformens andre punkter ud over bevægelse. Ydermere pålægges sundhedsambassadører en ekstra arbejdsbyrde, da de skal favne et meget bredt indhold omkring både sundhed og bevægelse"* (bilag 1).

## Opsamling og analyse

### **Hæmmende og fremmende for implementeringen:**

Overordnet oplever sundhedsambassadørerne, at det er en "særdeles spændende, men svær opgave". Noget at det de italesætter over for bevægelseskonsulenten som værende en udfordring er:

*"Det er også svært den rolle de har særligt ift. deres kolleger, da de ikke vil støde nogen"*.

Set fra det individuelle perspektiv, kan dette pege på, at de oplever det som svært, at de som en del af deres nye rolle, både påtager sig ansvaret for elevernes og kollegernes sundhed og for kollegernes brug af bevægelse i undervisningen. Dermed er den autoritet

som kommunen har tildelt og pålagt dem en udfordring. Endvidere kan det være tegn på, at sundhedsambassadørerne har en oplevelse af, at de mangler erfaringer med og kompetencer til, at kunne udøve deres nye rolle og relation til kollegerne.

Ifølge bevægelseskonsulenten er det ikke alle der selv, ud fra interesser og kompetencer, har valgt rollen som sundhedsambassadør. Er der ikke motivation eller egnede kompetencer til at mestre opgaven, kan det være hæmmende for processen. Ud fra teorien om self-efficacy er det i højere grad et problem, hvis subjektet ikke selv har troen på, at de kan mestre opgaven, hvilket citaterne: *"(...) men en svær opgave"* og *"Jo bedre jeg er klædt på des bedre, men lige for tiden er alle presset og virker til at man alle skal overleve"* antyder. Da self-efficacy bygger på *egne erfaringer*, styrker viden lærernes self-efficacy, da erfaringer ifølge Deweys læringsforståelse er viden. Citatet rummer også en dimension af, at sundhedsambassadørerne føler sig pressede, og at arbejdsopgaverne rummer både ansvaret for sundhedsfremmende initiativer for ansatte og elever og for implementeringen af bevægelse i undervisningen. Det tyder på, at sundhedsambassadørerne oplever deres opgaver som omfangsrige, hvilket bevægelseskonsulenten også fremhæver i følgende citat:

*"Ydermere pålægges sundhedsambassadører en ekstra arbejdsbyrde, da de skal favne et meget bredt indhold omkring både sundhed og bevægelse".*

Derved kan ovenstående citat være et udtryk for, at kommunens dobbelte målsætning om måde sundhed og bevægelse, rummer for bredt et formål, og derved kan have haft for mange ambitioner, hvilket også muligvis kan forklare sundhedsambassadørenes udsagn i nedenstående citat:

*"Det har også for nogen været tvivl om deres egentlige rolle og projektets mål"*

Ifølge Dewey er det vigtigt, at målet vokser konstant ud af de eksisterende betingelser, er eksperimentelt og fleksibelt og afprøves i praksis, men at det er problematisk, hvis ikke der

er et tydeligt planlagt mål. Sundhedsambassadørerne må derfor vide, hvad de skal sigte efter, for at nå de resultater kommunen ønsker, samt tage et personligt ansvar herfor. Derfor er det problematisk, hvis de er i tvivl om målet. Endvidere kan det have betydning, at målet er dikteret ekstern.

Ifølge empirien er der tegn på, at målet ikke giver helt mening og fornuft for sundhedsambassadøren, hvoraf konsekvensen kan være, at han enten fralægger de sig ansvaret for målet eller også kan de føle et personligt nederlag. Ifølge Deweys læringsteori er det en fordel, hvis målet opstår i mødet mellem de centrale aktører for opgaven. Dermed bør målet opstå ud af sundhedsambassadørerne, så der gennem identifikation med målet skabes energi til processen, der vil føre til resultater. Dette fremhæves ligeledes i samarbejdsdrevet innovation som en fremmende faktor, at der er en *stærk kollektiv identifikation* med opgaven og med hinanden. Dewey påpeger endvidere, at identifikationen med målet tager tid. *Tid* er endvidere en fremmende faktor ifølge samarbejdsdrevet innovation. Da sundhedsambassadørerne startede deres uddannelsesforløb i 2014, kan man antyde, at tidsmæssigt har de været i gang i en længere periode. På den anden side udtaler bevægelseskonsulenten, at ressourcerne der er afsat til den enkelte sundhedsambassadors udførelse af opgaverne spænder fra nul timer på en skole til 37 timer på en anden. Det kan pege på, at der er stor diversitet i hvor meget tid hver af ambassadørerne har haft, og derved vil det være en hæmmende faktor for samarbejdet mellem sundhedsambassadørerne, at alle ikke har haft den samme normering til at udfylde arbejdsopgaven. Differentieringen af ressourcerne står dog i modsætning til Sørensen og Torfings udsagn, der peger på, at en af de offentlige sektors udfordringer med innovation er, at den er bundet af krav om ligebehandling. Hertil forklarer bevægelseskonsulenten dog, at tidsdiversiteten begrundes i:

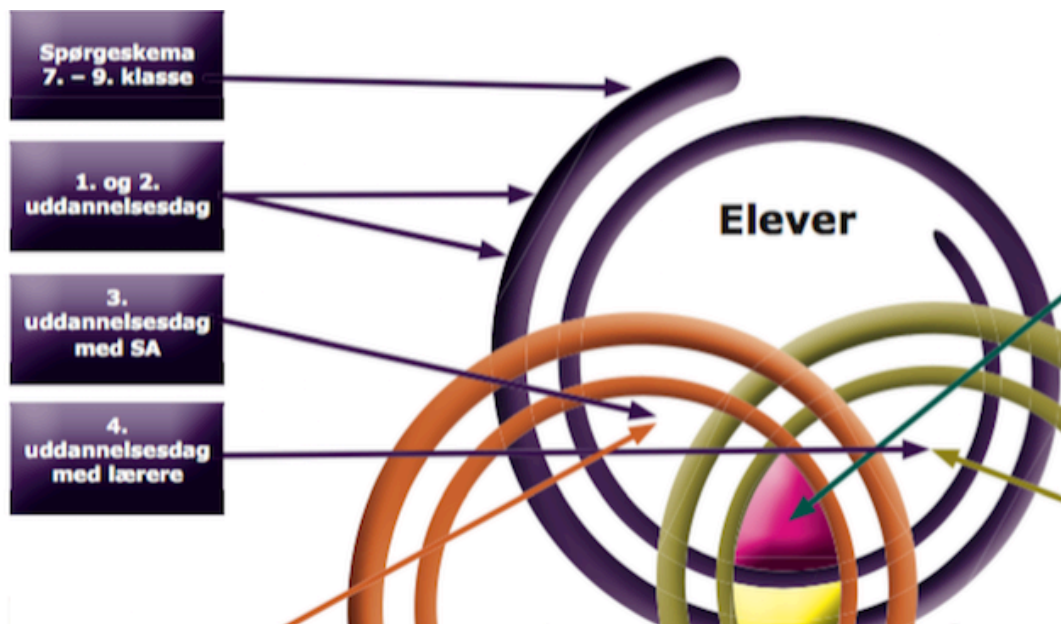
*"Det hænger sammen med, at der i kommunen er en meget decentraliseret økonomi, så det er op til de enkelte skoler, at prioritere hvad de vil bruge pengene til (...) de små skoler har ikke så mange penge som de store. Det giver en noget skæv vridning, og det gør også noget ved engagementet for sundhedsambassadørerne og skoler, synes jeg".*



Dermed er det den enkelte skoles ressource og prioritering, der har indflydelse på den enkelte sundhedsambassadors tid til at opfylde de kommunale mål, mål som er ens for alle sundhedsambassadørerne. Når sundhedsambassadørerne mødes i netværket, giver det mulighed for en social sammenligning. Hvis en person sammenligner sig med en der får flere timer end sig selv og vurderer sin mestringsevne herudfra, kan det ifølge Bandura påvirke hans self-efficacy. Da self-efficacy har sammenhæng med deres adfærd, kan det have konsekvensen, at han begrænser sin indsats eller giver helt op over for opgaven. Dette kan understøttes af bevægelseskonsulentens udtalelse: "*det gør også noget ved engagementet for sundhedsambassadørerne og skoler*". Samtidig problematiseres det, at skævridningen skyldes, at de små skoler ikke har så mange penge som de store. Dermed tyder det på, at nogle af de mulige udfordringer sundhedsambassadørerne møder kort kan opsummeres som:

- Nyt ansvar og rolle over for kolleger
- Svært at udøve den tildelte autoritet
- Mangel på autonomi
- Ikke alle er frivillige
- Omfangsrigt mål, og dermed for mange ambitioner
- Decentraliseret økonomi. Alle har ikke lige betingelser, da der er diversitet i arbejdsopgaver og i den tid de forskellige skoler har afsat til den enkelte sundhedsambassadør.
- Mangel på erfaringer, kompetencer og self-efficacy

## Læringscirkel - elever



### **Ansvar og arbejdsopgaver:**

En bevægelsescoach er en *frivillig* elev i uddelingen, som uddannes til at indgå i et samarbejde med lærerne om bevægelse i undervisningen i egen klasse.

Bevægelsescoachene skal først og fremmest varetage "brainbreaks" (korte aktive pauser uden fagligt indhold), men også forsøge at bidrage til, at lærerens traditionelle faglige undervisning udvikles til at indeholde en bevægelsesaktivitet. Der blev udviklet et uddannelsesforløb på fire dage til bevægelsescoaches ud fra lignende guidelines og principper, som der havde været til lærerne (bilag 7).

### **Rammer og betingelser:**

Kommunen havde en viden fra interesseorganisationen "*Danske skoleelevers*" rapport om den positive betydning af inddragelse af overbygningselever. Samtidig var det langt fra alle lærere i kommunen, der var i stand til at gennemføre bevægelse i undervisningen. Derfor blev det vurderet, at der var en stor risiko for, at implementering kunne gå i stå med lærerens fravalg. Da hypotesen samtidig var, at eleverne var i besiddelse af uudnyttede ressourcer, og at de ifølge rapporten kunne tilegne sig faglige og demokratiske

kompetencer og ville trives bedre gennem inddragelse, opstod tanken om, at inddrage eleverne i implementeringen af bevægelse i undervisningen. Lærerne og bevægelsescoachene skulle samarbejde om planlægning og gennemførelse af undervisning i deres egen klasse.

Dermed så kommunen ikke bare sundhedsambassadøren og lærerne som ansvarshavende for loven, men valgte nu også at inddrage eleverne i et samarbejde om implementeringen af bevægelse. Derfor udvalgte klasselæreren i hver klasse tre til fire *bevægelsescoaches*, der skulle operere i egen klasse. Dette for ikke at forstyrre undervisningen og for samtidig at give mulighed, at lærerne anvendte bevægelsescoachene når klassen trængte.

Selve brugen af og rammen for bevægelsescoachene er i sidste ende op til den enkelte lærer. Ifølge spørgeskemaet svarer 41% respondenterne, at bevægelsescoachene kun bliver anvendt 0 – 10 min. om ugen i selve undervisningen (spg.13 bilag 3).

### ***Udfordringer og erfaringer:***

Bevægelseskonsulenten omtaler, at titlen som bevægelsescoach er *“meget eftertragtet”*, da der med meget få undtagelser var en del flere frivillige end de tre - fire stykker projektet lagde op til (bilag 1). Konklusioner fra rapporten *“Lærerne i bevægelse”* viste, at eleverne definerede bevægelse som *“idræt”*, mens lærerne som førnævnt definerede bevægelse som *“adspredelse”* (bilag 11).

I forbindelse med de adskilte kurser med elever og lærere oplevede bevægelseskonsulenten gentagne gange, at han måtte agere indirekte mægler mellem de to aktører for hvert kursus han afholdte.

Eksempler på udtalelser fra elever:

- *“Vi er ikke blevet brugt. Det er fordi det er XX (red. bestemt lærer)”*.
- *“Det sværeste ved samarbejdet er, at det er svært at få i gang. Lærerne kommer kun til os”*.
- *“Der er bare nogle lærere der går ind for det, og nogle der ikke gør”*  
(bilag 8).

Bevægelsescoachene udtrykte derved frustrationer om samarbejdet med lærerne.

Dette medførte, at bevægelseskonsulenten indførte et forsøg på en skole, hvor der blev opsat et møde mellem de to aktører, for derved at fordre et samarbejde med klare aftaler om hvad der var genstand for samarbejdet, samt fælles målsætning for implementeringen af bevægelse i undervisningen. Endvidere blev dette møde tilrettelagt på baggrund af en lærers udtalelse:

*“Hvis vi skal udvikle noget sammen, må vi mødes” (bilag 10).*

Mødet blev en succes og medførte, at der på alle skoler blev indført en 4. undervisningsgang med formålet:

*“Formålet med mødet er, at afsætte tid til at danne et grundlag for det nyetablerede samarbejdet mellem lærere og bevægelsescoaches om bevægelse i undervisningen. På mødet sker en forventningsafstemning mellem lærer såvel som bevægelsescoaches roller.*

*Vi håber, at mødet gennem tillid og åbenhed, fører til aftaler om brugen af bevægelsescoach, til gavn for eleverne i klasserne” (bilag 10).*

I løbet af møderne fik eleverne udtrykt de udfordringer de havde i forbindelse med deres nye rolle i forhold til klassekammeraterne. Nogle af deres udfordringer blev udtrykt således:

- *“(…) det er svært at styre de andre, hvis lærerne ikke bliver i klassen.” (bilag 10)*
- *“Klassen vil gerne, vi kan bare ikke rigtig få dem til at holde mund. Brug for at læreren hjælper med at få ro. Der skal gælde de samme regler, når vi har de andre, som der gør når læreren har dem” (bilag 10).*
- *“I vores klasse er det svært at få dem til at røre hinanden, så vil de ikke være med” (bilag 8).*

- *“Vi blev forskrækket og frustreret over hvor svært det er at få alle til at deltage, lytte og være opmærksomme. Vi har brugt ca. en måned på at skabe en respekt. Men der er ikke ændret ved hierarkiet og magten i klassen.” (bilag 10).*
- *“De roller vi har i forvejen betyder noget. De kender os jo i forvejen. Jeg er jo bare sådan en læsehest, mig hører de ikke efter (...), det har i alt fald taget en måned (...) men man behøver ikke at være sådan en idræts-en, man kan også gøre det her for at øve sig på at stå frem (...) Måske er det faktisk en fordel, at alle ikke er sådan en “idræts-en”, for jeg tror der er flere med så” (bilag 8).*

Gennemgående for citaterne er, at bevægelsescoaches selv udtrykker, at de har en oplevelse af, at de har udfordringer med deres rolle både i forhold til lærerne og til klassekammerater.

## Opsamling og analyse

### **Hæmmende og fremmende for implementeringen:**

Bevægelsescoaches er frivillige og er ifølge bevægelseskonsulenten en *”meget eftertragtet”* titel. Samtidig udtrykker han, at eleverne generelt er glad for bevægelse i skolen, hvilket understøttes af det udsendte spørgeskema til eleverne, hvor 86,8 % svarede i intervallet *”middel – meget”*. Dermed kan det tyde på, at der mange elever har en grundlæggende motivation for bevægelse og for samarbejdet med lærerne om at planlægge og gennemføre bevægelse i undervisningen.

Frivilligheden kan på den ene side, ifølge Dewey, fremme processen, da det kan forstås, at målet er meningsskabende for eleven. Omvendt kan der også forelægge en risiko for, at eleverne ikke føler sig forpligtet på opgaven, og derfor har muligheden for at træde ud af samarbejdet til hver en tid.

Eleverne har tidligere samarbejdet med lærerne om deres egen læring, men at de nu skal til at indgå i et samarbejde med lærerne om at planlægge og gennemføre undervisning, er der hverken jura eller kultur for i folkeskolen. Derfor er dette noget helt nyt, der som regel medfølger, at al begyndelse kan være svær. Bevægelsescoachen udtaler:

*"Det sværeste ved samarbejdet er, at det er svært at få i gang, lærerne kommer kun til os"*

Dette kan tyde på, at de ikke tidligere har haft erfaringer med det nære samarbejdet, og derfor kan deres self-efficacy ifølge Bandura, være lav i forhold til at kunne mestre opgaven. Endvidere vil de heller ikke have muligheden for at lave en modelindlæring, der kunne have styrket deres self-efficacy, da det traditionelt set ikke er en rolle, der tidligere har været en del af deres erfaringsgrundlag. Dette kan endvidere tolkes som værende en hæmmende faktor i forhold til samarbejdsdrevet innovation, da deres traditionelle roller fastlåser dem. På den anden side kan bevægelsescoachene, ifølge Dewey, trække på tidligere erfaringer, hvor de har samarbejdet i andre sammenhænge. Ud fra dette synspunkt kan bevægelsescoachene handle aktivt i den nye sociale sammenhæng med læreren, og derved kunne udføre en mere intelligent handling. Dermed kan der ifølge Deweys kontinuetsdimension igangsættes en ny erfaringsdannelse og handling ud fra de bevægelsescoachenes tidligere erfaringer.

Det kan antydes gennem ovenstående citat: *"Lærerne kommer kun til os"*, at bevægelsescoachene ikke aktivt er handlende og opsøgende på samarbejdet, hvilket fra kommunens side kan antages at være skammeligt, da de muligvis har en forventning om, at eleverne aktivt er med til at skubbe til lærernes vaner. Sammenholdt med ovenstående afsnit om muligt manglende self-efficacy kan det tyde på, at bevægelsescoachene har mistillid til deres egen viden, hvilket ifølge samarbejdsdrevet innovation er en hæmmende faktor. Tolkningen af at bevægelsescoachene kan være fastlåste i gamle roller, understøttes yderligere af nedenstående citat:

*"De roller vi har i forvejen betyder noget. De (klassekammeraterne red.) kender os jo i forvejen. Jeg er jo bare sådan en læsehest, mig hører de ikke efter (...)"*

Dette citat kan pege i retningen af, at nogle af bevægelsescoachene har svært ved, at identificere sig med den nye rolle som bevægelsescoach, ikke bare i samarbejdet med lærerne men også i forhold til deres klassekammerater. Heri ligger der ifølge Dewey en tilpasning af vaner, der ikke kun er gældende for bevægelsescoachene men også for

klassekammeraterne. Bevægelsescoachen skal da til at være opfindsom i sine handlinger, for at kunne opnå en løsning af blandt andet følgende udfordringer: *"Mig hører de ikke efter"* og *"I vores klasse er det svært at få dem til at røre hinanden, så vil de ikke være med"*.

Det kan tyde på, at ikke alle klassekammerater er motiveret for bevægelse eller kan se meningen med den. Ifølge spørgeskemaet svarer ca. 1 - 2 elever i hver klasse "slet ikke", på spørgsmål 4, der lyder "Hvor glad er du generelt for bevægelse i skolen". Dette kan tolkes som, at der kan være elever, der i lighed med nogle lærere, føler sig ekskluderet i forbindelse med bevægelse. Det kan grundes i den kropsforskrækkethed, som er diskuteret i problemfeltet (side 8), eller der kan foreligge en mulighed for, at klassekammeraterne ikke handler i aktiviteter med kropsberøring på grund af en social sammenligning eller påvirkning fra miljøet, hvilket indvirker på deres self-efficacy og fører til, at de ikke handler.

Klassekammeraterne skal i lighed med bevægelsescoachene, gennem forstyrrelser, til at indgå i en aktiv tilpasning. Dette i forhold til at undgå at reproducere gamle vaner, og i stedet skabe nye og forbedret vaner, dette sker ifølge Dewey over tid. At der gennem tid kan skabes mulighed for nye vaner ses også i følgende citat:

*"Vi blev forskrækket over hvor svært det er at få alle til at deltage, lytte og være opmærksomme. Vi har brugt ca. en måned på at skabe en respekt. Men der er ikke ændret ved hierarkiet og magten i klassen"*

Dette kan opfattes som, at der over en måned er blevet oprettet en tillid og åbenhed i miljøet for bevægelsescoachene, hvilket er fremmende i en samarbejdsdrevet innovation. Endvidere kan det tolkes, at bevægelsescoachene har anvendt *forsøge- og fejlemetoden*, da det kan tyde på, at de har gjort sig erfaringer samt anvendt forskellige metoder, med henblik på, at de handler mere intelligent hen mod deres mål i fremtiden. I dette tilfælde vil den intelligente handling være rettet mod, at skabe respekt over for klassekammeraterne. På den anden side kan der også peges på, at selvom der er sket ændringer i klassen, er der ting som forbliver i gamle vaner, hvilket kan ses ud fra citatet *"Men der er ikke ændret"*

*ved hierarkiet og magten i klassen*". Ud fra dette kan det tolkes, at klassekammeraterne forholder sig passivt, og deres vaner kan dermed, ifølge Dewey, være et udtryk for *tilvænnning*. I denne sammenhæng kunne det handle om, at klassekammeraterne ikke har et ønske om at skulle ændre sig, hvilket kan tyde på, at de ikke har tillid og åbenhed over for deres klassekammerats nye rolle som bevægelsescoach, hvilket er hæmmende for processen. Dette står dog i modsætning til spørgeskemaets resultater, hvor 20,5 % mener, at bevægelsescoachene er de bedste til bevægelse i klassen.

Der kunne yderligere være tegn på, at bevægelsescoachene mangler autoritet over for deres klassekammerater, hvilket ligeså udtrykkes i nedenstående citat:

*"Brug for at læreren hjælper med at få ro. Der skal gælde de samme regler, når vi har de andre, som det gør når læreren har dem".*

Ud fra bevægelsescoachens udsagn *"De roller vi har i forvejen betyder noget"* kan det yderligere tolkes, at den manglende autoritet, der skal bidrage til at skabe ro, muligvis kan grundes i de fastsatte roller de besad inden indførelsen af bevægelsescoach. Ifølge Dewey opstår erfaring ud fra en *samspilsdimension*. Dermed udvikler bevægelsescoachene sig i samværet med klassekammeraterne, men set i ovenstående lys, kan man pege på, at bevægelsescoachens derimod bliver begrænset af sine klassekammerater, da tidligere erfaringer muligvis danner grundlag for deres handlinger og bibeholder dem i deres fastlåste roller. Derved modsiger det teorien om samarbejdsdrevet innovation, der foreskriver, at der er en kausal relation mellem samarbejde og innovation.

Desuden kan citatet tyde på, at bevægelsescoachene vil have hjælp af læreren til at skabe ro. Her kan det tolkes, ifølge Dewey, at der for bevægelsescoachens er opstået en uoverensstemmelse mellem den forventede respons og resultat, og dermed et problem der skal løses. Problemet kan tolkes at være, at bevægelsescoachene enten ikke har givet udtryk over for læreren, at de har brug for hjælp, eller også har læreren ikke handlet på det. Hvis læreren ikke handler, kan det være et udtryk for to ting. Enten har læreren det positive formål, at skabe et ligeværd der medfører, at han ikke bør blande sig, og derved påvirke bevægelsescoachens autoritet over for klassekammeraterne, og endvidere lader bevægelsescoachene tage ansvar og gøre sine egne erfaringer og lære af processen.



Omvendt kan læreren have det negative formål, at han fralægger sig al ansvar og overgiver det til bevægelsescoachen. Sidstnævnte kan være et tegn på modstand mod samarbejdet eller hele implementeringen.

Ifølge Dewey skal løsningen på problemet findes gennem kommunikation, så der kan ske en erfaringsudveksling, som kan løse problemet. Det kan ifølge samarbejdsdrevet innovation antydes, at der er manglende tro på, at samarbejdet med andre mennesker der ikke ligner en selv, skaber løsninger. Endvidere kan det pege imod, at læreren og bevægelsescoachens nye rollefordeling ikke er helt klar, og ikke er præget af et demokratisk ligeværd, hvilket både ifølge Dewey og samarbejdsdrevet innovation fremhæves som hæmmende for processen. Hvis lærerne havde tillid og åbenhed overfor, at bevægelsescoachene forstyrrede lærernes læringsproces og udvekslede erfaringer og ressourcer, ville det ifølge Dewey og samarbejdsdrevet innovation være fremmede for processen. Derfor er det positivt for processen, at lærere og bevægelsescoaches er mødtes i et fælles møde.

Bevægelsescoachene udtaler, at det ikke er alle lærere der vil anvende dem, hvilket nedenstående citat indikerer:

*"Der er bare nogle lærere der går ind for det (bevægelse og at bruge bevægelsescoachene, red.), og nogle der ikke gør"*

Ud fra dette kan det tyde på, at der er forskel på lærerne og deres forhold til bevægelse og samarbejdet med bevægelsescoaches. Dermed er lærernes anvendelse af bevægelse og bevægelsescoachene personafhængig. Det kan samtidig antydes og problematiseres, at der er skiftende samarbejdspartnere, der kan medføre forskellige roller og arbejdsbetingelser for bevægelsescoachene.

Desuden peger citatet også på, at det er i lærerens magt om bevægelsescoachene bliver brugt. Dette kan forklares ved, at nogle lærere muligvis kan have det svært ved at afgive den magt de historisk set har haft enevælde på, hvilket ifølge samarbejdsdrevet innovation kan begrundes i, at lærerne har en frygt for, at deres position indskrænkes i forhold til bevægelsescoachen og resten af elevgruppen.

Yderligere kan det tolkes, at nogle lærere ikke ser samarbejdet med bevægelsescoachen som værdifuldt, hvilket er hæmmende for processen i forhold til Deweys læringsforståelse, hvor det netop er i samarbejdet og forstyrrelse af erfaringer at viden opstår. Det er ifølge Dewey teori afgørende, at der skabes ligeværd mellem aktører i aktiviteten. Derfor må bevægelsescoachen gøres til lærerens ligeværdige partnere gennem den fælles aktivitet. Dermed er det vigtigt, at samarbejdet skal være båret af demokrati og ikke styres af ét menneske, som ovenstående citat kan tyde på. Når det er i lærers magt hvornår bevægelsescoachen skal anvendes, kan graden af ligeværd diskuteres. At eleverne føler, at lærerne styrer samarbejdet udtrykkes også i følgende citat:

*“Vi er ikke blevet brugt. Det er fordi det er XX (en lærer, red.)”*

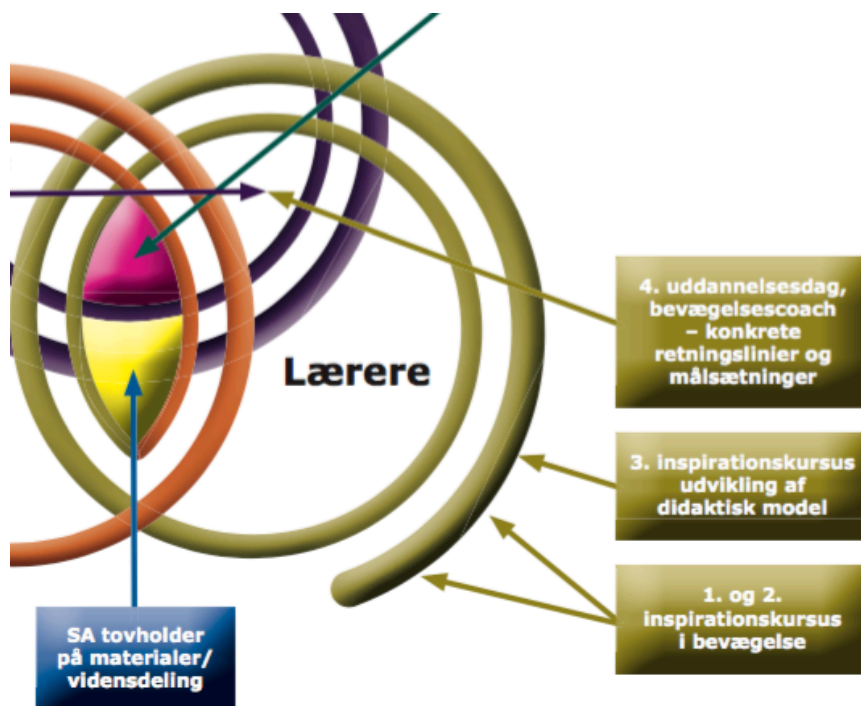
Det tyder også på, at eleverne ønsker at blive brugt mere, og dermed gerne vil påtage sig et større ansvar og flere arbejdsopgaver og dermed mere samarbejde med læreren. Dette er ifølge samarbejdsrevet innovation fordrende for processen, at inddrage eleverne mere, da eleverne gennem samarbejdet tilegner sig en større følelse af ejerskab og ansvar for implementeringen. Samtidig kan sprogbrugen ”Vi er ikke blevet *brugt*” tyde på, at der er en magtdifference mellem elev og lærer. Omvendt kan det diskuteres om ikke denne magtdifference er nødvendig mellem disse to aktører, da det i sidste ende er læreren der har ansvaret for at læringsmålene bliver opfyldt.

Dermed tyder det på, at nogle af de mulige udfordringer eleverne møder kort kan opsummeres som:

- Nyt ansvar og rolle
- Samarbejdspartneren ikke er frivillig
- Mangel på autonomi og autoritet
- Ikke alle elever er motiverede for bevægelse
- Fastlåste roller og vaner
- Følelse af eksklusion
- Mangel på erfaringer, kompetencer og self-efficacy
- Mangel på tillid, ligeværd og samarbejde
- Tilpasning til forskellige samarbejdspartnere

- For meget ansvar – for lidt ansvar
- Mangel på arbejdsopgaver

## Læringscirkel – lærerne



Figur 6.

### **Ansvar og arbejdsopgaver:**

Det er lærernes opgave at gennemføre 45 min. bevægelse i undervisningstiden. Desuden er det lærernes ansvar, at samarbejde med bevægelsescoachene i deres klasse. Kommunen var af den klare opfattelse, at netop lærerne var de centrale aktører i innovationsprocessen, og man besluttede derfor, at alle fagprofessionelle, lærere og pædagoger tilknyttet alle skoler i kommunen, skulle gennemgå en uddannelse på tre gange to timer fordelt over et skoleår. Ifølge bevægelseskonsulenten blev dette valgt for at vekselvirke mellem uddannelse - afprøvning i praksis – uddannelse, hvilket er i tråd med Kildedals metode. Hensigten med uddannelsen er, at lærerne gennem kreative processer skal styrke deres didaktiske kompetencer i forhold til bevægelse, som er individuelle og

tilpasset læreren selv. Derfor er der udviklet et personligt didaktisk redskab, som skabes af læreren selv i løbet af uddannelsesforløbet (bilag 12). Redskabet skal bidrage til, at læreren opnår kreativ handlekompetence, for derved at udvikle lærernes didaktiske bevidsthed, som det problematiseres i problemfeltet. Ideen med redskabet er, at lærerne kan kombinere mål, evaluering, organisering, perspektiv, ramme og aktivitet på mange måder. Er de for eksempel trygge ved en bestemt aktivitet, kan de flytte den til en anden ramme, have et andet mål, eller lave organiseringen anderledes, derved kan aktiviteten tilpasses formålet og forekomme at være ny. Dermed er det vigtigere, at læreren kan tilpasse sig aktiviteten læringsmålet og sig selv, end at de kan mange forskellige aktiviteter. Uddannelserne bliver udført lokalt og ud fra guidelines, for så vidt muligt at tilpasse uddannelsen den enkelte skole, da inddragelse af de enkelte skoler står centralt, for at give medejerskab til medarbejderne (bilag 7).

### ***Rammer og betingelser:***

Alle lærerne skal opfylde folkeskoleloven, og er dermed underlagt loven om 45 min. bevægelse ud fra given overenskomst. Lærerne kan dermed ikke fravælge bevægelse som en del af deres undervisning. Som beskrevet i problemfeltet, bragte reformen lærerne nye opgaver og betingelser, hvoraf bevægelse i undervisningen blev én af de nye opgaver lærerne blev forpligtet på. Ud over uddannelsesdagene, var der ikke af kommunen afsat ekstra midler til implementeringen af bevægelse. Det vil sige, at lærerne ikke havde mulighed for at fastlægge tid til det innovative samarbejde med eleverne, eller ekstra tid til forberedelse af den nye arbejdsopgave. En lærer udtaler: *“Det er vigtigt, at der er tid til at planlægge med bevægelsescoachen”* (bilag 8).

### ***Udfordringer og erfaringer:***

I forbindelse med lærernes uddannelse har bevægelseskonsulenten udtalt, at:

*“Overordnet set er lærerne motiverede (...) de udtaler sig også positivt om samarbejdet med bevægelsescoachene”* (bilag 1).

Dette understøttes yderligere af observationer udtrykt i feltnoterne:

”smil og god energi i aktiviteten” (bilag 9)

Derved tyder det på, at der er en motivation blandt medarbejderne til uddannelsesdagene, og at de ser positivt på samarbejdet med bevægelsescoachene.

I forbindelse med udviklingen af uddannelsen til lærerne blev der udarbejdet en rapport ”*Lærerne i bevægelse*” (bilag 11), hvor det blev undersøgt hvordan lærerne kunne støttes i selv at udvikle kreative løsninger for at integrere bevægelse i deres faglige undervisningen. Undersøgelsen af lærerne viste blandt andet i konklusionen, at der var:

- Mangel på viden om formål og nytte for §15, samt usikkerhed om definitionen af begrebet ”bevægelse”, der generelt af lærerne blev defineret som ”adspredelse” fra den traditionelle undervisning. Lærerne var i tvivl om, hvad der talte med til de 45 min.
- Frygt for tab af autonomi
- Diversitet i deres ekspertise, kreative evner og motivation i forhold til bevægelse
- Nogle praktiserede slet ikke loven, på trods af modtaget uddannelse
- Tidspres
- Manglende didaktisk indsigt i forbindelse med bevægelse
- Nogle lærere følte sig ekskluderet fra den folkeskole de kendte

En lærer udtalte endvidere:

*”Det der bevægelse, varer det ikke bare indtil de finder på noget nyt.*

*Vi når jo aldrig helt at lærer noget inden der sker noget nyt”* (bilag 9).

Dette antyder, at læren opfatter bevægelse i undervisningen som noget foreløbigt inden det afløses af nye tiltag.

I forbindelse med lærerkurserne udtrykte lærerne, at de oplevede, at der var udfordringer i forhold til samarbejdet med bevægelsescoachene. De udtalte:

- *”Vi vil gerne (anvende bevægelsescoachene, red.), men glemmer det”* (bilag 8).

- *“Stor forskel på om det er XX eller XX (elev, red.), der er på. Det er afhængig af, hvem der styrer det” (bilag 8).*

## Opsamling og analyse

### **Hæmmende og fremmende for implementeringen:**

Det er lærerne, der skal vække den nye lov om bevægelse i undervisningen til live. I forbindelse med lærernes uddannelse oplever bevægelseskonsulenten, at:

*“Overordnet set er lærerne motiverede. I alt fald er det med meget få undtagelser alle, der deltager aktivt i uddannelsen”*

Bevægelseskonsulentens iagttagelse af motivation blandt medarbejderne er ifølge Lewin afgørende i forandringsprocessens første fase *“unfreeze”*, hvis medarbejderne ikke skal søge tilbage mod det kendte. Dette kan suppleres af Bandura, der fremhæver betydningen af motivation og dens sammenhæng med adfærd. Dette tyder på, at de fleste lærere har en overbevisning om sin egen mestringsevne til at deltage i uddannelsen, hvilket muligvis kan begrundes af en vekselvirkning mellem flere af Banduras enkeltfaktorer for *selv-efficacy*: Eksempelvis kan individets optimistiske *følelsesmæssige tilstand* i kombination med *påvirkning fra andre* føre til, at lærerne handler. Med andre ord kan personen og omverdenen påvirke hinanden positivt, hvilket går i tråd med Deweys grundlæggende forståelse af hvordan lærings opstår.

Det udtrykkes i konklusionerne i projektet *“Lærerne i bevægelse”* er der også blandt lærerne er:

*“mangel på viden om formål og nytte for §15 (...)”.*

Det kan tyde på, at lærerne ikke kan se målet og nytten af de forventede resultater af loven og uddannelsen. I følge Dewey kan manglende mål og retning have den konsekvens, at lærerne ikke vil kunne forudsige resultater og den nytte og vækst deres indsats skal føre med sig, hvilket er hæmmende for processen. Det kan med andre ord tolkes, at lærerne udtrykker en vis skepsis over for loven, da de er udfordret på, at se

meningen med den. Den manglende mening kan dog hænge sammen med lærernes udtrykte mangel på viden.

Meningsfuldhed og nytteværdi er set med pragmatismens øjne afgørende elementer i processen. Lærernes udtrykte mangel på mening og nytte kan tolkes ud fra flere perspektiver. Eksempelvis kan den eksterne lov opfattes som en forstyrrelse af lærernes vaner, og derved udgøre et problem. Hvis lærerne, ifølge Dewey, ikke oplever det som et *ægte problem*, der knytter sig til deres personlige erfaringer og fornuft, men nærmere udelukkende er et krav de må løse for at behage opgavestilleren - som i dette tilfælde er det offentlige - er det hæmmende for processen. Endvidere kan lærerne have svært ved at bygge oven på eksisterende erfaringer og kompetencer, hvis de grundlæggende mangler erfaringer med bevægelse fra andre kontekster og/eller ikke tidligere har bragt bevægelse til anvendelse i forhold til undervisningen. Dette kan også pege på en lav self-efficacy, da *egne erfaringer* netop udgør en af de fire faktorer, der har betydning for denne. Dette understøttes af konklusionerne fra rapporten *"Lærerne i bevægelse"*:

*"Diversitet i deres ekspertise, kreative evner og motivation i forhold til bevægelse" og "Manglende didaktisk indsigt i forbindelse med bevægelse".*

Den manglende meningsfuldhed og nytte kan tillige hænge sammen med en manglende *kollektiv identifikation* med opgaven, som i følge samarbejdsdrevet innovation vil hæmme processen. Der er mulighed for, at dette også kan hænge sammen med, at loven formuleres *"så eleverne får motion og bevægelse"*, der kan tolkes til at appellere særligt til idrætslærerne. Dette kan få den konsekvens, at andre faglærere ikke kan opnå høj self-efficacy, da de på grund af modellæring, i en social sammenligning muligvis føler sig overgået af idrætslærerne. Endvidere kan lærernes mangel på mening med bevægelse i undervisningen begrundes ud fra Dewey, der peger på, at særligt når man bliver ældre, kan det virke mere meningsløst, hvis ikke de fysiske aktiviteter fører mere synlige resultater med sig.

Den manglende viden som lærerne fremhæver i forbindelse med citatet side 87, har kommunen prøvet at efterkomme, ved at indføre uddannelse til alle lærere og pædagoger i skolen. Ifølge rapporten konkluderes (bilag 11):

*"Nogle (lærere, red) praktiserede slet ikke loven, på trods af modtaget uddannelse".*

Hvilken sandhedsværdi udsagnet skal tillægges, er ikke nem at fastslå, da specialet ikke har undersøgt lærernes oplevelse. Dette citat kan dog understøttes af, at 80 % af eleverne i undersøgelsens spørgeskema spg. 12 udtrykker, at de modtager under 40 min. bevægelse om ugen af deres faglærer. Dette kan være et udtryk for, at uddannelsen ikke har bibragt lærerne den viden og de kompetencer, som de har efterspurgt, og at de derfor ikke har syntes, at de er i stand til at bringe uddannelsen til anvendelse. I denne forbindelse er det relevant, at viden, ifølge Dewey, ikke handler om hvilken viden bevægelseskonsulenten eller sundhedsambassadøren har tænkt lærerne skal udvikle, men om hvilken betydning og mening lærerne selv tillægger den, og hvad der bringes til anvendelse.

Ovenstående kan tyde på, at der er mulighed for, at enten er lærerne fastlåste i deres roller og professionsidentitet, da *rutinemæssige vaner* har taget magten over dem, eller også er målet og indholdet af loven og uddannelsen ikke tydelige og meningsfyldte nok. Man kan ud fra self-efficacy pege på, at det i begge tilfælde har sammenhæng med deres adfærd, og at det derved enten begrænser deres indsats eller får dem til helt at give op over for opgaven, da de føler sig utilstrækkelige. Ifølge ovenstående citat udfører nogle lærere ikke opgaven, og det har vist sig, at der kan ske en ekskludering af de lærere, der ikke føler sig kompetente til at udføre opgaven, hvilket ligeledes udtrykkes i en af rapporten "*Lærerne i bevægelse*" konklusioner:

*"Nogle lærere følte sig ekskluderet fra den folkeskole de kendte".*



Målet med loven om 45 min. bevægelse er ikke bare at dygtiggøre eleverne, men også at de skal trives. Derfor kan det opleves tankevækkende, at der er lærere der føler sig ekskluderet og dermed mistrives.

Den manglende viden om formålet kan forstås i sammenhæng med konklusionerne i rapporten, der peger på, at der er:

*"Usikkerhed om definitionen af begrebet "bevægelse", der generelt af lærerne blev defineret som "adspredelse" fra den traditionelle undervisning".*

Eleverne definerede, ifølge rapporten *"Lærere og elever samarbejder om bevægelse i skolen"*, bevægelse som *"idræt"* (bilag 2). Fra undervisningsministeriets side er det eksplicitte formål med bevægelse i undervisningen, at *"Bevægelse skal være med til at give børn og unge sundhed og trivsel, og det skal understøtte deres læring i skolens fag"*. At formålet rummer et bredt mål, der både skal medføre sundhed, trivsel og læring, kan ifølge Dewey være hæmmende for processen, da det er problematisk, hvis ikke der er et tydeligt planlagt mål og definerede resultater, så lærerne ved hvad de sigter mod. Ovenstående tyder på, at der er en usikkerhed om definitionen af begrebet "bevægelse", hvilket muligvis kan hænge sammen med, at der ikke fra undervisningsministeriets side er sket en definering af hvad bevægelse er, og hvad der tæller med i de 45. min. Ifølge Dewey har *begreber* betydning for oparbejdelse af den erkendelse og viden, som lærerne efterspørger. Begreber er redskaber, der gør det muligt at frembringe viden og gøre den eksplicit, da de bidrager til, at skabe forbindelse mellem det velkendte og det nye, og derfor gøre det muligt for lærerne at trække på tidligere erfaringer. Desuden har sproget og begreber den betydning, at de i en social gruppe kan bidrage med, at medlemmerne mere ligesindet opfatter handlingernes mening på samme måde, og derved kan kommunikere om dem, og som ifølge Dewey: *"I modsat fald er der ingen fælles forståelse og intet fællesskab"*. Derved vil det være fordrende for processen og samarbejdet mellem alle aktørerne, hvis der havde været en fælles definition på hvad bevægelse er, for derved at skabe en retning for målet og en fælles forståelse for, hvad der skal til for at styre derhen. Ud fra Deweys læringsforståelse kan man pege på betydningen af målsætningen,

og beskrive det som fordrende for processen, at defineringen af bevægelse udspringer af de aktiviteter og aktører som skal løse opgaven. Ud fra Deweys teori bør målet udspringe af lærerens egen fri vækst, derfor kan det tolkes at stå i modsætning til lærernes efterspørgsel af et mere afgrænset mål. Det kan dog ud fra Dewey argumenteres med et andet sigte. Hvis loven netop formuleres bredt, giver det den enkelte lærer mulighed for, at bruge sine egne mål som midler til at kunne realisere det eksterne mål.

Ud over at lærerne skal opfylde loven, skal de også efterkomme kommunens krav om, at bevægelse i undervisningen skal ske i samarbejde med eleverne. Rapporten *"Lærerne i bevægelse"* konkluderede, at lærerne som en del af dette samarbejde havde en:

*"Frygt for tab af autonomi".*

Denne konklusion kunne være et udtryk for, at lærernes vaner udfordres, hvilket kunne hænge sammen med, at deres selvstyre, undervisningsmonopol og fagprofessionalisme udsættes for forandringer, hvilket ifølge samarbejdsdrevet innovation er en hæmmende faktor for samarbejdet og dermed processen. Omvendt fremhæver samarbejdsdrevet innovation også, at det er mødet mellem forskellige aktører, der skaber innovative løsninger. Aktører der er forskellige fra hinanden giver mulighed for at udveksle ressourcer og forstyrre hinandens vaner, hvilket understøttes af Deweys blik for, at læring består af en forstyrrelse i sociale samspil.

Bevægelseskonsulenten angiver, at lærerne:

*"udtaler sig også positivt om samarbejdet med bevægelsescoachene".*

Dermed udtrykker de til bevægelseskonsulenten, at de gerne vil samarbejde med eleverne, men omvendt udtaler lærerne selv om samarbejdet:

*"Vi vil gerne (anvende bevægelsescoachene, red.), men glemmer det".*

Dette kan understøtte den tendens, der udtrykkes i studier foretaget af Tait og Lester side 57. Fagprofessionelle udtrykker, at de gerne vil samarbejde med brugerne men ikke gør det i praksis, hvilket i følge studiet hænger sammen med en modvilje mod at afgive magt, ansvar og indflydelse. Dette understøtter ovenstående analyse, omhandlende frygten for tab af autonomi.

Endvidere udtaler en lærer, at der er:

*"Stor forskel på om det er XX eller XX (en elev, red.) der er på. Det er afhængig af, hvem der styrer det".*

Citatet tyder på, at læreren mener, der er forskel på hvilke elever der er bevægelsescoaches, og det antydes, at succes med samarbejdet mellem lærere og eleverne er personafhængig.

Citatet viser også, at læreren definerer, at der er nogle bevægelsescoaches, der er bedre end andre, og at det handler om *"hvem der kan styre det"*. Med viden om, at det er læreren der afgør hvornår bevægelsescoachordningen skal anvendes, kan det få den konsekvens, at lærerens bias for hvad der er en god bevægelsescoach begrænser mangfoldigheden blandt bevægelsescoachene, da lærerne vælger nogen der har samme værdier og "lærerlignende kompetencer" som de selv. Sidstnævnte tolkning begrundes i udsagnet "styre det". Dette kan få den konsekvens, at ligner aktørerne for meget hinanden, vil det ifølge samarbejdsdrevet innovation være hæmmende for innovationsprocessen, da de ikke i samme grad kan forstyrre hinandens vaner.

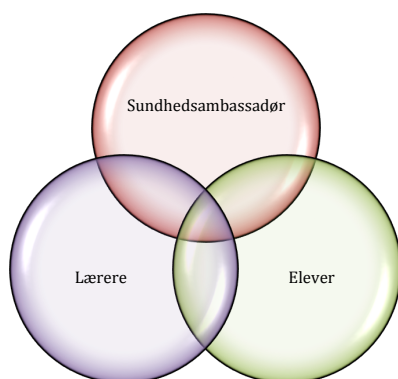
Videre kan det ifølge samarbejdsdrevet innovation være en hæmmende faktor, hvis der er mistillid til samarbejdspartnere og deres former for viden og kompetencer. Det kan ud fra citatet antydes, at lærerens forventning til eleverne kan bære præg af, at det ikke er i orden at prøve og tage fejl, hvilket ifølge samarbejdsdrevet innovation tilmed er hæmmende. Dette fremhæves også af Dewey. Forsøge og fejle metoden er et godt udgangspunkt for læring, men at handlingerne vil blive mere intelligente, hvis refleksionen involveres. Derfor kunne læreren i den fælles aktivitet med fordel anvende sproget til at forstyrre eleven til refleksion, og derigennem udfordre deres læringspotentiale. En proces, der også kunne have det modsatte fortegn. Hvis læreren i forbindelse med bevægelse i

undervisningen turde forsøge og fejle og lade sig forstyrre af den viden eleverne har, vil det ifølge samarbejdsdrevet innovation være fremmende for innovationen. I følge Dewey tager forsøge og fejle metoden tid, og tid er et parameter lærerne ifølge rapportens konklusioner føler sig udfordret på. Føler lærerne de er under et tidspres, kan det tolkes, at resultere i og forklare en manglende tålmodighed i forhold til at lade eleverne eksperimentere og fejle.

Dermed tyder det på, at nogle af de mulige udfordringer lærerne møder kort kan opsummeres som:

- Nyt ansvar, rolle over for eleverne
- Ikke frivillig
- Tab af autoritet og autonomi
- Mangel på viden om mål og nytte
- Ikke alle er motiverede for bevægelse
- Loven har et omfangsrigt mål
- Mangel på erfaringer, kompetencer og self-efficacy
- Følelse af eksklusion
- Mistillid til elevernes viden
- Manglende tid

## Særegen og fælles udfordringer for aktørerne



De tre aktører har udfordringer, der er fælles for dem alle, andre der er fælles for et par af dem, og udfordringer der er helt særegen for den enkelte.

Erfaringerne og ressourcerne i forhold til bevægelse er forskellige fra aktør til aktør, men nyt for dem alle er, at kommunen har anvist, at de gennem strategien om samarbejdsdrevet innovation har et fælles ansvar om implementeringen og den innovative udvikling af bevægelse i skolen. Det viser sig yderligere, at de har en fælles manglende tro på, at de kan mestre opgaven og kan mangle kompetencer til at udføre opgaven. Dette kan forklares ud fra, at de netop alle har fået en ny rolle i organisationen. Dermed kan det tyde på, at ingen udgør innovationshelten, der ved mere og spiller en vigtigere rolle end de andre. Det er et fælles ansvar, som hver aktør bidrager til og har deres rolle i, hvilket ifølge teorien medfører et samarbejde, der udfordrer hinandens vaner og skaber innovation.

Derfor kan det tolkes, at samarbejdet mellem aktørerne må betegnes som samarbejdsdrevet innovation.

Dette fælles udgangspunkt kunne give mulighed for etablering af nye fælles erfaringer og en ny form for ligeværd.

Endvidere er det fælles for aktørerne, at de føler sig udfordret på deres selvstyre og autoritet til at udfylde deres rolle, dog er der en væsentlig differens mellem måden hvorpå det udfordrer den enkelte aktør. Mens sundhedsambassadørerne for eksempel oplever, at de har for meget autoritet i forhold til deres kolleger, oplever eleverne de har for lidt i

forhold til deres klassekammerater. Det kan problematiseres, at der med den nye tildeling af rolle ikke medfølger den autoritet og autonomi, som aktørerne hver i sær mener der skal til, for at de kan udfylde deres ansvar og rolle.

Det er fælles for lærere og sundhedsambassadører, at de oplever, at målene er for omfangsrige, og at de har for lidt tid til opgaverne. Det er tankevækkende, at eleverne samtidig efterspørger et større ansvar og flere arbejdsopgaver.

I samarbejdet mellem lærere og elever opstår der nogle udfordringer der er fælles for dem. Først og fremmest er der en gradbøjning af hvor stor motivationen for bevægelse er, og at både lærere og elever i værste fald kan føle sig ekskluderet fra aktiviteten. I denne sammenhæng kan det have betydning, at lærerne og klassekammeraterne ikke er underlagt frivillighedsprincippet, hvorimod dette er gældende for bevægelsescoachene og til dels sundhedsambassadørerne. Dette kan samtidig også forklare elevernes ovenstående ønske om at blive tildelt et større ansvar og mængde af arbejdsopgaver. At aktørerne har forskellige motivationer for opgaverne kan yderligere problematisere deres samarbejde og krav om at skulle tilpasse sig forskellige samarbejdspartnere, hvilket yderligere kan medføre en mistillid over for andres viden, som analysen tillige peger på.

Det er også nogle udfordringer som aktørerne ikke deler med andre. Her kan især nævnes deres forskellige definitionen på "bevægelse". Lærerne betegner bevægelse som en "adspredelse" fra den traditionelle undervisning, hvilket kan pege i retningen af at lærerne anvender loven som et belønningssystem, som kunne være en del af den lange skoledag. Ifølge Dewey må bevægelse ikke bare blive anvendt som en *nydelsesfuld bestikkelsesgave*, der skal sikre opmærksomhed og umage, mens målet kan forekomme ligegyldigt. Det skal anvendes i en form, der sigter mod undervisnings- og læringsmålene. At lærerne anvender bevægelse som en *nydelsesfuld bestikkelsesgave*, kan understøttes af elevernes definition af bevægelse som "idræt". Denne definition kan tolkes at grunde i, at eleverne ikke tidligere har dannet sig erfaringer med samspillet mellem bevægelse og faglig undervisning, men derimod har sine erfaringer med bevægelse fra idrætstimerne og deres foreningsliv. Dette kan tyde på, at denne vane ikke i høj nok grad udfordres af lærerne, og da de anser bevægelse som "adspredelse", kan der være en risiko for, at

vanerne bliver reproduceret. Det kan også pege på, at lærerne ikke eksplicit har udtrykt eller diskuteret med eleverne, hvornår der er tale om bevægelse, for derved at nærme sig en fælles forståelse.

Lærerne og elevernes forskellige tilgang og definition af bevægelse har dermed både i teorien og i praksis vist sig, at udgøre en udfordring for samarbejdet.

Afslutningsvist er den decentraliserede økonomi umiddelbart kun en udfordring for sundhedsambassadørerne, da den har en direkte indvirkning på deres arbejdsbetingelser.

Indirekte har det betydning for de andre aktører, hvilket bevægelseskonsulenten fremhæver gennem citatet:

*"Sundhedsambassadøren er selvfølgelig super vigtig, da det ligesom er ham der skal videreføre projektet og uddannelserne af de nye bevægelsescoaches (...). Jeg håber bare, at denne person kan blive ved med at holde engagementet (...).*

At sundhedsambassadøren er afgørende for videreudviklingen af projektet, så det ikke går i stå efter konsulenterne trækker sig ud. Samtidig indikeres det, at succes og videreførelse af projektet afhænger af engagement, og dermed er personafhængigt.

Gennem analysen af casen, er det blevet anskueliggjort, at praksis på mange punkter styrer mod kommunens strategi om samarbejdsdrevet innovation. Der er dog forskel på graden af det de enkelte aktører bidrager med til projektet og samarbejdet, samt ligeværdet heri. Det peger med andre ord på, at der på alle aktørniveauer er forskel i motivationen og graden af bidraget, hvilket kan antyde at gøre projektet personafhængigt.

## **Kommunens forandringsproces**

Specialets hensigt var, at analysere casens faser alene ved hjælp af Eggert og Singhs innovationscyklus. Når vi har valgt at medtage og supplere med Lewins tre trins model er det ud fra en vurdering af, at den kan bidrage til et forstærket fokus, som vi mener innovationscyklussen, har sine begrænsninger overfor. Dette tog blandt andet sit udspring af en lærers udtalelse:

*"Det der bevægelse, varer det ikke bare indtil de finder på noget nyt.  
Vi når jo aldrig helt at lære noget inden der sker noget nyt" (bilag 9).*

Citatet kan være et udtryk for, at medarbejderen tidligere har erfaret, at tiltag afløses af flere og nye tiltag, inden de forrige er forankret. Disse erfaringer og forventninger kan påvirke deres motivation for at handle på nye forandringer. Denne pessimisme kan tolkes at have en fundering i Banduras faktorer; *egne erfaringer* og i en *følelsesmæssig tilstand*, der vil påvirke deres self-efficacy, og dermed deres mod til at give sig i kast med nye opgaver. I dette lys bliver det relevant at se med kritiske øjne på denne kommunes, og tendensen i hele den offentlige sektors, innovative strategi. Som *"innovative – cyklus"* indikerer, er det en endeløs proces. I forhold til Dewey kan processen anskues som en læringsproces, der på baggrund af erfaringer bygger oven på og videre på tidligere erfaringer i en evig udvikling med stræben mod en bedre fremtid. På den anden side vidner citatet fra læreren muligvis om, at der opstår en modstand mod forandring, og dermed en begrænsning af deres læring, hvis ikke der sker en stabilisering inden der foretages nye forandringer.

Dette kan endvidere udbygges af citat fra bevægelseskonsulenten:

*"Det er endvidere en udfordring, at der på nuværende tidspunkt er  
mange nye arbejdsopgaver tilknyttet skolen jævnfør reformens andre  
punkter ud over bevægelse (...)"*

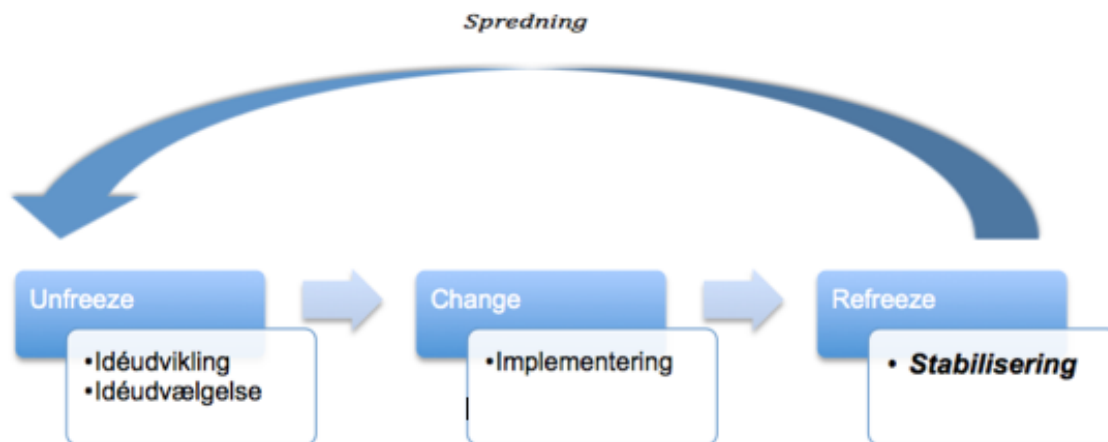
Dermed kan det pege på, at der ikke blot er ét nyt tiltag af gangen, men at der er nye tiltag på flere områder samtidig.

Lewins tre-trins model kan bidrage med, at pege på et behov for *stabilisering* og dermed også modstandsbegrebets positive bidrag i forandringsprocesser. Stabiliseringen kan af specialet afkodes ud fra, at forandringsprocesser qua Lewin er beskrevet som lineær. Denne stabilisering, eller forankring, har ikke samme fokus i Eggers og Singhs forståelse af en innovationsproces, der i højere grad er optaget af, at *spred*e innovationen til andre områder. Ifølge teorien indebærer implementeringsfasen usikkerhed og uforudsigelighed, og kræver fleksibilitet og vilje blandt medarbejderne, inden processen går direkte til spredningsfasen. På den måde er der en mulighed for, at medarbejderne kan efterlades



med en fornemmelse af negativ usikkerhed, og dermed ikke oplever den følelse af stabilisering, som det netop fremhæves i Lewins *refreeze* fase. Denne fornemmelse af usikkerhed og mangel på stabilisering, inden der igangsættes nye eller samtidige forandringsprocesser, understøttes af de to senest nævnte citater.

Yderligere kan det her nævnes, at Per Fibæk Lauersen i problemfeltet peger på en tendens, hvor lærere "*føler sig kraftigt presset*", hvilket kan medføre et tidspres, der ifølge samarbejdsdrevet innovation er en hæmmende faktor for innovation. Derved kan det tolkes, at den endeløse automatiske innovations-cyklus bærer en svaghed i, at der ikke er tilført en central og nødvendig mellemakt, eller med Lewins begreb – *Refreeze*, der er en stabiliseringsfase. Denne fase bør ifølge Deweys læringsteori tilknyttes *refleksiv tænkning* og en udvælgelse af det der giver *mening*. Dermed kan der skabes en *merværdi*, hvilket er målet ifølge innovationsteorien. En merværdi, der i en offentlig kontekst, betegnes som blandt andet bedre serviceydelser, og nye og forbedrede organisations- og styreformer. Ulempen ved Lewins tre-trins model er, at den ikke videretænker hvordan man drager nytte af de erfaringer og innovationer, der er gjort i forandringsprocessen, og udnytter og spreder dem til andre områder. Ydermere ville det ifølge Deweys kontinuitetsdimension være essentielt, at udnytte de gjorte bagudrettede erfaringer, til at der fremadrettet kan foretages intelligente handlinger. Derved kan det tyde på, at ved ikke at tænke fremadrettet efter de tre faser, vil der gå læring tabt. Denne manglende cirkulære progression kan ses som en svaghed i Lewins model. Derfor kan der foreligge en mulighed i, at de to modeller kan kompensere for hinandens svagheder. Dette har ført til, at specialet har gjort et forsøg på at sammenskrive de to modeller, hvilket har resulteret i følgende model:



Figur 8.

Modellen skal illustrere, at en lineær proces bliver afsluttet qua en forankring i organisationen og en oplevelse af struktur blandt aktørerne, men at den bør indeholde en progressiv handling, der fører frem til nye innovationsprocesser. Ikke automatisk, men ved hjælp af refleksiv tænkning, hvor de bedste idéer og erfaringer udvælges og anvendes i en ny proces.

### Innovationstype og graden af innovation

Formålet med dette afsnit er, at analysere casens innovation og vurdere innovationstypen og innovationsgraden. Hertil anvendes Halvorsen, Hauknes, Miles og Røstes seks typer af innovation i den offentlige sektor, der udtrykker deres bud på angivelse af formål med innovationen.

1. *A new or improved service* - Loven om bevægelse i undervisningen, var en del af regeringens mål om at "Gøre en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen (...)", for at "styrke elevernes muligheder i en globaliserede verden". Dette peger på, at man ønskede en forbedret offentlig ydelse. En bedret folkeskole, der skulle gøre eleverne dygtigere og højne deres trivsel, sundhed og læring.  
Dermed er der elementer fra *A new improved service*.
2. *Process innovation* – I forbindelse med Konsensuskonferencens afstedkommet viden om bevægelses betydning for læring, blev det fastslået at denne viden måtte

*"få konsekvenser af tilrettelæggelsen af undervisning i folkeskolen (...)"*. Dermed tyder det på, at regeringen har et ønske om at ændre fremstillingen af undervisningen.

Dermed er der elementer fra *Process service*.

3. *Administrative innovation* – at involvere eleverne i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen i kommunen rummer ifølge centerchefen på skoleområdet i kommunen *"revolutionerende perspektiver, for det generelle læringsmiljø"*. Dermed sker der en ændring i lærernes tidligere monopol på produktionen og leveringen af undervisning.

Dermed er der elementer fra *A new improved service*.

4. *System innovation* – Som en del af kommunens vision om *"Et sundt liv i en sund kommune"* har de ansat sundhedsambassadører, der skal *"identificere behov for sundhedsfremmende initiativer over for brugere og kolleger (...)"* og *"motivere kolleger til at tænke sundhed ind i afdelingens kerneopgaver"*. Dermed kan det være et udtryk for ændring af et eksisterende system, hvor den offentlige sektors rolle og relation i forhold til medarbejdere og brugere forandrer sig. Kommunen påtager sig nu ansvaret for sundheden og trivslen blandt borgerne, et ansvar der tidligere lå hos den enkelte.

Dermed er der elementer fra *System innovation*.

5. *Conceptual innovation* – Kommunen har valgt samarbejdsdrevet innovation som en strategi og teori for implementeringen af bevægelse. Dermed ændres forventningerne til aktørerne. Lærerne har hidtil stået med eneansvaret for undervisningen, og dermed med loven om 45 min. bevægelse. Nu skal de i en ligeværdig samarbejdsproces indgå med andre aktører. Sammen skal de i følge teorien om samarbejdsdrevet innovation skabe et kollektiv ejerskab og medinddrages i udviklingen af innovationen.

Endvidere er der udviklet modellen for *"Læringscirkler i bevægelse"*, guidelins i forbindelse med uddannelsen af de tre aktører, samt et didaktisk redskab, som anvendes af alle lærerne, hvilket kan antyde at strategien er konceptdrevet.

Dermed er der elementer af *Conceptual innovation*.

6. *Radical change of rationality* – Alle tre aktører skal ændre deres vaner radikalt, da deres gældende principper og hidtidige erfaringer med skolen udfordres.

Sundhedsambassadørerne er ifølge bevægelseskonsulenten udfordret på, at *"det er også svært den rolle de har særligt i forhold til deres kolleger, da de ikke vil støde nogen"*. Når *"nogle lærere følte sig ekskluderet fra den folkeskole de kendte"*, tyder det på, at lærerne er udfordret af, at skulle integrere bevægelse i deres undervisning. Samtidig har de en *"frygt for tab af autonomi"*, hvilket kan være et udtryk for, at samarbejdet med eleverne indeholder en ændring af deres hidtidige rollefordeling. Elevgruppens vaner er tilmed udfordret. En bevægelsescoach udtaler: *"Vi blev forskrækket og frustreret over hvor svært det er at få alle til at deltage, lytte og være opmærksomme. Vi har brugt ca. en måned på at skabe en respekt. Men der er ikke ændre ved hierarkiet og magten i klassen"*. Dette kan antyde, at der med indførelsen af bevægelsescoaches i klassen, og den tildelte autonomi, udfordrer den gældende magtstruktur, uden at ændre den. Dermed er der elementer af *Radical change of rationality*.

Det har ikke været muligt, at begrænse specialets case til én af de 6 typer, da den indeholder elementer fra alle innovationstyperne. Samlet set kan dette være udtryk for en omfattende innovation. Da denne innovation indeholder stor nyhedsværdi og dermed en stor forandring for alle aktører i organisationen, peger det på, at være en *radikal innovation*, særligt det fælles ansvar og samarbejde mellem de forskellige aktører må betegnes som radikalt. Endvidere er det helt nyt, at kommunen vælger at involvere sig direkte i medarbejdernes sundhed. Samtidig medfører loven en begrænsning af lærernes metodefrihed, da deres undervisning nu er pålagt brugen af bevægelse.

Der er dog også elementer, der kan betegnes som inkrementelle, da den handler om at forbedre praksis ved at bygge ovenpå allerede gjorte erfaringer og løsninger. Her henvises blandt andet til, at lærerne allerede har en erfaring i at undervise, men ikke erfaring i at skulle planlægge og gennemføre den i samarbejde med elever.

## **Forandringsprocessen i praksis**

Med udgangspunkt i spørgeskemaet, vil specialet analysere svarene, for at kunne vurdere om der er yderligere tegn på, at kommunens mål og strategi har haft en effekt i praksis.

Målet for kommunen var, at implementere loven og sikre, at eleverne i sidste ende oplever: 1. At bevæge sig 45 min. om dagen og 2. At bevægelse fremmer deres "*sundhed, trivsel og at understøtte deres motivation for læring i alle skolens fag*".

Ud fra spørgeskemaet oplever ca. halvdelen, at lovens krav om 3 timer og 45 min opfyldes, hvilket peger på en mindre fremgang, hvis der sammenlignes med det antal minutter eleverne angav på første spørgeskema i september.

Samtidig svarer 52,2 %, at de af faglærerne kun modtager 0 – 20 min bevægelse i undervisningen om ugen. Dermed kan det antydes, at kommunens omkostningsfulde uddannelse af alle lærere endnu ikke er ført til, at lærerne har bragt den i anvendelse, i alt fald er den ikke kommet til syne for eleverne i praksis. Omvendt kan det have noget at gøre med den måde spørgeskemaet er udformet på, da der fremhæves, at *idræt tæller IKKE med*. Denne måde at spørge på kan pege på, at udfordre elevernes måde at forstå bevægelse på og dermed hvad de skal angive som svar, da de netop definerer bevægelse som "idræt". Endvidere kunne det have været interessant at spørge lærerne om, hvor mange timer de mente, at de havde anvendt bevægelse i undervisningen. Ud fra deres definition af bevægelse som "adspredelse", er det ikke sikkert de ville angive det samme lave tal som eleverne.

Selv om tallet for bevægelse i fagundervisningen ligger lavt, er der på den anden side tegn på, at der er sket en positiv udvikling med antallet af minutter, da 42,6 % svarer "ja" til, at de oplever, at de har modtaget mere bevægelse i dette skoleår.

Angående kommunens mål om at fremme elevernes sundhed, trivsel og læring, svarer 54,1 % af eleverne, at de oplever, at bevægelse i undervisningen er med til at fremme deres sundhed, trivsel og læring. Det skal dog nævnes, at spørgsmål 17 kan have en bred formulering. Derved kan svaret have en statistisk usikkerhed, da de godt kan svare "ja" til hele spørgsmålet, men at de kun identificerer deres ja med et af de tre oplistede muligheder. På trods af, at man ikke kan fastslå, at bevægelse har haft indvirkning på både trivsel, sundhed og læring, kan det alligevel tolkes, at over halvdelen udtrykker, at de oplever, at kunne identificere sig med mindst en af de tre begreber. Dermed kan det være et tegn på, at der sker en fremgang mod kommunens mål.

Med hensyn til om kommunens indsats for at uddanne alle lærere har virket, tyder det som tidligere nævnt på, at lærerene ikke har bragt deres uddannelse og dermed nye viden og kompetencer ud i praksis. Hvilket endvidere kan tilbageføres til, om lærerene har valgt at

medtage den viden, der har været planlagt i uddannelsen. Dette kan tyde på, at ligegyldig hvilken konstruktion af læring og kompetencer der er tænkt ind i uddannelsen, er det personafhængigt af lærerne, om de vælger at anvende den. Omvendt skal de ny erhvervede kompetencer bringes i spil i lærerens kontekst. En kontekst der er præget af nye mål, nye metoder og nyt indhold, og hvor der er mulighed for, at rammen ikke er afløst af en ny tilpasset form. Eksempelvis kan de fysiske rammer, i kraft af den traditionelle opstillingen af borde og stole og med læreren ved tavlen, være mindre fordrende for bevægelse og samarbejde. Der kan mangle fysisk plads til bevægelse, mens samarbejdet, der bør baseres på ligeværd, kan påvirkes af den autoritære rammesætning og de gamle roller og professionsidentitet.

Anderledes ser det ud med begrebet "bevægelsescoach". Kun 4,9 % af eleverne oplever, at de ikke kender til begrebet. Dermed tyder det på, at "bevægelsescoach" er blevet et fælles socialt begreb, og derved bliver de handlinger der hører til begrebet ifølge Dewey opfattet fælles. Dette viser sig især gennem spørgsmålet om, hvem eleverne mener er bedst til at stå for bevægelse i skolen. Hertil svarer 32 %, at det alene er bevægelsescoachene, hvorimod 20,5 % mener det er idrætslæreren, mens kun 7,4 % mener, at faglærerne er den der er bedst til at stå for bevægelse. Hermed kan det tolkes, at kommunens hypotese om at involvere eleverne som bevægelsescoaches i implementeringen af loven som en uudnyttet ressource, bliver bekræftet. I alt fald opleves de af klassekammeraterne som mere kompetente til at varetage opgaven end både idrætslæreren og deres faglærer. Hertil kan det tilføjes, at i og med at elevernes angiver "sjov" som den største effekt af bevægelse, kan det tolkes at blive et mål for bevægelsescoachene, og dermed deres valg af indhold i bevægelsesaktiviteterne. Bevægelsescoachene indgår i det sociale fællesskab, og dermed hierarkiet i klassen, hvilket lærerne ikke er bundet af. Bevægelsescoachenes vaner kan muligvis, ifølge Dewey, tolkes som værende et udtryk for, at de laver en *tilvænnning*, da de ikke ønsker at ændre i deres eksisterende vilkår og dermed forandre og udfordre det klassemiljø, de er en del af.

Når eleverne oplever, at bevægelsescoachene er de bedste til at udføre opgaven, kan det virke overraskende, at bevægelsescoachene, ifølge 41% af eleverne, kun bliver anvendt 0 – 10 min. om ugen i undervisningen. Dette kan pege på, sammenholdt med den tidligere analyse i casen, at lærerne har svært ved at afgive den magt de historisk set har haft

eneret på i undervisningen. Samtidig understøtter det bevægelsescoachene egne udsagn om, at de ikke oplever lærerne bruger dem. Dette kan tyde på, at lærerne "meler deres egen kage", hvilket vil udgøre en hæmmende faktor i forhold til samarbejdsdrevet innovation.

Det relative lave antal af respondenter af spørgeskemaet i maj, kan tolkes at være begrundet i, at den rolle kommunen havde påtænkt sundhedsambassadøren ikke fungerer optimalt, da sundhedsambassadøren skulle være bindeled mellem kommunen og skolens aktører og omvendt. Denne erfaring kan pege på nogle af de udfordringer, der opstår i informationsvejene.

## Har kommunen nået sit mål?

I følgende afsnit vil specialet se nærmere på om kommunens forandringsproces kan betegnes som en innovativ proces. Desuden vil det gennem udtræk fra analysen søges tegn, der skal føre specialet til en vurdering af, hvor langt kommunen er i processen i forhold til forandringsmodellen figur 8.

*Idéudviklingen* for forandringsprocessen blev påbegyndt, da kommunens visioner for fremtidens folkeskolen 2020 blev en del af kommunens politiske målsætning. Visionerne indeholdt formuleringer som *"fremmer elevernes evner inden for innovation, kreativitet og samarbejde"* og *"understøtter elevernes dannelse i et samfund, der bygger på medansvar, åndsfrihed, ligeværd og demokrati"*. Desuden blev kommunens slogan "Et sundt liv i en sund kommune" langeret. Dermed havde kommunen udmeldt nogle visioner, der ikke fra begyndelsen havde været tænkt ind som en del af implementeringen af skolereformen. Denne indtænkning kom først senere, men gav de forgående mål og erfaringer afsæt for ny erfaring, til at kunne skabe retning for processen.

Der blev nedsat en styregruppe, der blev efterfulgt af nedsatte arbejdsgrupper, et tre dages seminar, en fagfestival, en innovationscamp og etablering af et sundhedsambassadørnetværk. Dette tyder på, at der har været en involvering af en bred repræsentation af brugerne, som en del af *idéudviklingsfasen*.

Idéudviklingsfasen medførte, at nogle af de involverede medarbejdere pointerede et nødvendigt fokus på loven om bevægelse i undervisningstiden, et fokus kommunen tillige tillagde sig. Derfor blev medarbejdere også involveret i idéudvælgelsesfasen. Dermed foretog kommunen en *idéudvælgelse* og forbyggelseskonsulenten og bevægelseskonsulenten blev ansat som relevante partnere for kommunen og ansvarshavende og facilitatore for processen. Dermed kunne processen påbegynde sin *implementeringsfase*.

Der blev fundet en samarbejdsordning for finansieringen af implementeringen. De to konsulenter skabte og gennemførte ud fra metoden om læringscirkler og samarbejdsdrevet innovationsteori et løbende uddannelsesforløb af både sundhedsambassadører, lærere og elever. Derfor kan det tyde på, at kommunens strategi om samarbejdsdrevet innovation er effektueret.

Med implementeringsfasen fulgte mange usikkerheder for aktørerne, der er blevet udfordret på deres nye roller, vaner og kompetencer. Denne fase har tilmed også bragt uforudsigeligheder med sig. Blandt andet har det ifølge casen vist sig, at implementeringen er meget sårbar i valget af aktører og deres evne til at samarbejde. Ud fra figur 8 vil næste fase indeholde en *stabilisering*. Overordnet ses ikke tegn på, at den samlede proces er nået til en *stabiliseringsfase*. Dog er der fremanalyseret antydninger af tegn på *stabilisering*. Eksempelvis er "bevægelsescoach" blevet et kendt begreb og en – om end begrænset - integreret aktør. Endvidere er sundhedsambassadørnetværket etableret, med fastindlagte møder, men fungerer ifølge bevægelsescoachen ikke optimalt, da det er ikke alle der får timer til møderne, hvorved engagementet er noget differentieret. Desuden er der for lang tid mellem møderne, og det foregår i et cafeteria og ikke som tænkt rundt om på skolerne, "*så der er bedre chance for transfer*" (bilag 1).

I og med vi ikke ser tegn på, at hele processen er overgået til *stabiliseringsfasen* er det nærliggende, at der ikke ses tegn på en *spredningsfase*.

Kommunen har ikke fastsat en slutdato for processen, dog indikerer bevægelseskonsulenternes tidsbegrænsede stilling til udgangen af 2016 – der allerede er forlænget en gang – at kommunen ser deres aktive indsats som begrænset. Det kan tolkes, at når kommunen vælger at stoppe konsulentens involvering af processen, er det et tegn på, at implementeringsfasen afsluttes og processen herfra skal forankres og vise



sig i en stabiliseringsfase. En fase hvor aktørerne, og særligt sundhedsambassadøren, skal fastholde processen og videreudvikle dem. Ifølge citatet fra Centerchefen på skoleområdet: *"elevperspektivet rummer revolutionerende perspektiver (...) der kan overføres til mange andre læringssituationer"*, tyder det på, at kommunen har planer om i fremtiden at overføre innovationen, og særligt inddragelses af elever, til andre områder af organisationen, og derved føre processen ind i en *spredningsfase*.

På trods af at innovationsprocessen ikke er fuldført, og at det ønskede resultat ikke er nået, kan analysen pege på, at kommunens målsætning om at processen skulle være innovativ, er ført ud i praksis. Hvilket definitionen om innovation i en offentlige sektor understøtter:

*"En mere eller mindre intenderet og proaktiv proces, der sigter efter at definere problemer, udfordringer og nye muligheder og udvikle, udvælge, implementere og sprede nye og kreative løsninger, der bryder med vante forestillinger og gængs praksis på et bestemt område"*

Et væsentligt element for innovation er, at der opnås en *merværdi*. En merværdi eller sagt med et pragmatisk udtryk en *forbedret praksis*, der skal styrke kvaliteten af den offentlige service og give aktørerne oplevelsen af en forbedret praksis. Det peger på en forbedret praksis for organisationen, mens det stadig er mere uvist, om der er en forbedret praksis for aktørerne.

Set ud fra et pragmatisk perspektiv, tyder det på, at kommunen i processen har været bevidst om, at forandringsprocessen ikke udelukkende er en implementering af et klart eksternt mål, men også er et bevidst forsøg på anvendelse af den *eksperimentelle metode*, en læringsproces, hvor erfaringer og refleksioner skal bidrage til fremadrettet, at gøre denne og fremtidige implementeringer mere intelligente.

Desuden kan det tolkes, at kommunen ud fra citatet, anså implementeringen som et konkretiseret forsøg på, at gøre sig erfaringer med samarbejdsdrevet innovation, og undersøge perspektiverne til andre skoleområder.

Dermed kan tolkes, at kommunens implementering af loven om 45 min. bevægelse ikke er nået, men ifølge Dewey behøver målet ikke føre til revolutionerende fremskridt, blot en antydning af forandring er tilstrækkelig. Vigtigere er det, at man har gjort sig erfaringer undervejs, hvilket analysen af casen har peget på er sket i nogen grad. Her kan det blandt andet fremhæves, at der i den sociale interaktion mellem aktørerne er sket forstyrrelser, der har dannet grundlag for nye erfaringsdannelser.

# Konklusion

Indledningsvist søgtes svar på denne problemformulering:

*Hvilke pædagogiske og didaktiske udfordringer er der forbundet med implementering af kravet om 45 min. bevægelse i undervisningen?*

Specialet har gennem et pragmatisk perspektiv på viden og et toårigt casestudie søgt svar på hvilke pædagogiske og didaktiske udfordringer én kommune kan have i forbindelse med implementeringen af loven om 45 min. bevægelse.

Overordnede kan specialet konkludere, at der i kommunen er tale om en innovativ proces med en bevidst brug af en eksperimentel metode, der ved hjælp af brugerinddragelse har udviklet og ført processen igennem idéudviklings-, ideudvælgelses- og ind i implementeringsfasen. Der ses få tegn på, at dele af processen er på vej ind i sin stabiliseringsfase. Eksempelvis er *bevægelsescoach* begrebet kendt af 95 procent af eleverne. Ifølge specialet tyder det på, at kommunen ser perspektiver i at sprede innovationen med elevinddragelsen til andre skoleområder i fremtiden.

Den innovative proces skal dog ses i lyset af, at det samtidig konkluderes, at det, to år efter loven er trådt i kraft, kun er halvdelen af eleverne der oplever, at lovens krav overholdes. Omvendt kan det konkluderes at kommunens andet mål angående, at bevægelse skal fremme elevernes sundhed, trivsel og læring delvist er nået. 54,1 % af eleverne udtaler, at de oplever, at bevægelse i undervisningen er med til at fremme deres sundhed, trivsel og læring.

Med til dette billede hører, at elevernes definition af bevægelse har karakter af "idræt", mens lærerne definerer begrebet bredt, og samlet kan betegnes som "adspredelse". Manglende fællesforståelse og eksplicitering, både lærere imellem og mellem lærere og elever af begrebet bevægelse, har grundlæggende givet udfordringer i processen, og kan muligvis også forklare, at 64,8 procent af eleverne angiver, at faglæreren kun anvender bevægelse i deres undervisning mellem 0 – 20 min. om ugen. Samtidig angiver 7,4 procent af eleverne, at faglærerne er bedst til at stå for bevægelse. Dette tal kan yderligere være tegn på, at på trods af at der er udviklet et didaktisk redskab og er

investeret i uddannelse til alle lærerne i kommunen, er det endnu ikke bragt til synlig anvendelse.

Tallet kan endvidere forklares ved, at lærere tilkendegiver, at de på trods af modtaget uddannelse mangler viden om det omfangsrige mål og af nytten af bevægelse og ikke føler sig motiverede og kompetente til at gennemføre lovens krav, der kan vise sig at være foreløbig og afløses af et nyt tiltag. Det har vist sig, at der er lærere, der gennem lovens krav om bevægelse har følt sig ekskluderet fra den folkeskole, de kendte.

Det tyder på, at denne eksklusion også kan gælde elever. 1-2 elever i hver klasse synes ikke om bevægelse i undervisningen. Omvendt kan specialet konkludere, at langt størstedelen af eleverne er glade for bevægelse, og at de mener at effekten i prioriteret rækkefølge er: Sjovt, koncentration, klassens trivsel og motivation. Denne positive tilgang til at bevægelse skal implementeres, udtrykkes generelt blandt alle aktørerne.

Kommunen erkendte gennem samtaler med elever og lærere, at tilført viden og kompetencer ikke kunne afhjælpe hele problemet. Flere lærere havde på trods af uddannelse svært ved at varetage opgaven med bevægelse i undervisningen.

Implementeringen skulle derfor ikke være afhængig af lærerne, der stod alene med ansvaret, og kunne lade mulig modstand mod forandringen stoppe processen. Derfor gjorde de et forsøg på at påvirke konteksten. De tog et innovativt og brugerdrevet initiativ, der involverede og uddannede 2 – 3 bevægelsescoaches i alle overbygningsklasser ud fra en hypotese om, at eleverne var i besiddelse af uudnyttede ressourcer. Denne elevinddragelse konkluderes at være et nybrud og det helt unikke innovative tiltag i denne kommunes implementeringsproces. Drivkraften der igangsatte de innovative tanker om at ændre den traditionelle undervisningskontekst, var modstanden og de udfordringer kommunen mødte. Der blev skabt en strategi om samarbejdsdrevet innovation mellem de tre aktører; sundhedsambassadør, lærere og bevægelsescoaches. Det interessante blev herfra, hvordan de involverede aktører reagerede på denne forstyrrelse af konteksten.

Brugen af og samarbejdet med bevægelsescoachene er endnu ikke blevet en naturlig del af hverdagen. Specialet viser, at bevægelsescoaches bliver brugt i et begrænset omfang, hvilket set fra klassekammeraternes synsvinkel er ærgerligt, da 32 procent angiver bevægelsescoachene for alene at være de, der varetager bevægelsesopgaven bedst.

Lærerne udtrykker, at de gerne vil samarbejdet, *"men at de glemmer det"*, og de fremhæver, at der er meget stor forskel på hvilke bevægelsescoaches, de skal samarbejde med, og om de *"kan styre det"*. Lærerne forventer, at bevægelsescoachene har lærerlignende kompetencer og ikke fejler for meget, da det tager dyrebar tid. Samtidig konkluderer specialet, at eleverne har brug for, at lærerne støtter dem i at gøre egne erfaringer, og at de lærer ved at forsøge og fejle og blive udfordret refleksivt af lærerne i et reelt samarbejde. Hvis lærer eller elever oplever, at samarbejdet for dem er meningsløst, uden merværdi og uden synlige resultater, risikerer samarbejdet at ophøre.

Nogle klasser har faste aftaler med deres lærere om, hvornår bevægelsescoachene tildes tid, men i praksis er det læreren, der har den endelige beføjelse til at afgive plads. Ifølge samarbejdsdrevet innovation og Deweys læringsteori er det afgørende, at aktørerne forstyrrer hinandens vaner. Derfor er det pædagogisk og didaktisk udfordring, at det viser sig, at eleverne ikke aktivt tager initiativ til at skubbe til lærernes vaner om bevægelse og samarbejde, hvilket kommunen kan have haft en forventning om. Ligeledes kan det ses som en udfordring for den innovative proces, hvis læreren kan fravælge elever, der f.eks. ikke har lignende kompetencer og bias som han selv, da forskelligheden da begrænses, hvilket anses som hæmmende i samarbejdsdrevet innovation. Derfor konkluderes det, at samarbejdet, og dermed implementeringen af bevægelse, er særlig afhængig af lærerens valg og identificering af egen professionsidentitet. Generelt er processen udfordret af aktørernes vaner, roller og traditionelle magtforhold i undervisningskonteksten. Disse forhold er ikke kun unikke for denne proces, men kan defineres at have en mere generel karakter for forandringsprocesser. Denne del har kommunen ikke taget højde for i deres uddannelse. Dog ses der tegn på en fremtidig udvikling i kraft af fællesmødet mellem bevægelsescoaches og lærere.

Dette kan tyde på, at kommunens investering i at uddanne bevægelsescoaches er en succes. 95 procent af eleverne kender til begrebet, og 32 procent angiver bevægelsescoachene for alene at være de, der varetager bevægelsesopgaven bedst. Dermed kan hypotesen om, at der her var en uudnyttet ressource bekræftes. Samtidig tyder det på, at processen er udfordret på ligeværd og demokrati. At ikke alle lærere indtræder frivilligt i samarbejdet, hvilket modsat er gældende for både bevægelsescoachene og til dels sundhedsambassadørerne, kan endvidere vidne om et

uligevægtigt samarbejde og det kan udfordre processen pædagogisk ud fra det faktum, at eleverne f.eks. kan træde ud af samarbejdet, hvis de lyster, hvilket ikke formelt gælder lærerne.

Sundhedsambassadøren er et bindeled fra kommunen til lærere og ud til den enkelte elev, samt til de andre skoler gennem netværksmøder. Specialet peger på, at sundhedsambassadørerne er pædagogisk og didaktisk udfordret på deres nye rolle, hvor særligt ansvaret og autoriteten til at blande sig i kollegers sundhed er en udfordring. Desuden er de under tidspres i forhold til kommunens omfangsrige og ambitiøse mål. Den differentierede tildeling af arbejdstimer, der svinger mellem 0 – 37 timer, gør deres arbejdsbetingelser ulige og har betydning for deres motivation. Derfor kan den decentraliserede økonomi problematiseres, da den er med til at lave en skævvridning mellem store skoler og små skoler.

Specialet konkluderer, at oplevelse af tidspres deles af sundhedsambassadører og lærere, hvorimod eleverne ikke nævner denne faktor. Derimod ønsker de sig flere opgaver.

Bevægelsescoachene giver dog udtryk for flere af de samme pædagogiske udfordringer som lærerne. For eksempel at der er stor forskel på deres samarbejdspartnere. Ikke bare samarbejdet med lærerne, men også samarbejdet med deres klassekammerater. De fastlåste roller, og hierarkiet de er en del af i klassen, giver bevægelsescoachene didaktiske udfordringer. Nogle mangler autoritet over for klassekammeraterne, der ikke vil høre efter eller ikke ønsker at røre hinanden. Specialet peger på, at det er en praktisk fordel, at bevægelsescoachene er fra klassen, da uro ud og ind af klassen undgås. Omvendt kan de fastlåste roller og hierarkiet tillige både begrænse og fremme den innovative udvikling, da det kan være medvirkende til, at bevægelsesaktiviteten kan få karakter af at skulle være sjov, da "sjov" fremhæves af klassekammeraterne, som den vigtigste effekt ved bevægelse.

Derfor konkluderes det, at hvis ikke aktørerne hver især lever op til ansvaret eller at samarbejdet ikke præget af tillid, passende autoritet og ligeværd, kan processen stagnere og opbrydes indefra. Implementeringen har sin styrke i det samarbejde, der er mellem flere forskellige aktører, der bærer et fælles ansvar og kan forstyrre hinanden og dele

ressourcer, men samtidig ser det også ud til, at der også heri ligger en væsentlig svaghed, da samarbejdet er personafhængigt, og dermed sårbart i valget af aktører. Derved bliver valget af de aktive aktører essentielt for den progressive proces i en implementering af loven.

Oplever aktørerne at bevægelse tilfører undervisningen merværdi, og at samarbejdet fungerer godt, forstærkes fælleskabet mellem aktørerne samt deres motivation for læring og forandring. Sker det modsatte, vil det omvendt have den kontrære effekt. Men der er brug for at se, at deres indsats forbedrer praksis. Erfarer aktørerne ikke dette inden der er gået alt for lang tid, ødelægger man ikke bare troen på brugerinddragelse, innovation og samarbejde i denne implementering, men også i de fremtidige.

Der er undervejs i den samlede tre-årige proces, gjort en del erfaringer med bevægelse i undervisningstiden og med samarbejdsdrevet innovation på forskellige planer. Herunder kan især nævnes den eksperimentelle og innovative tilgang med samarbejde mellem to Centre og samarbejdet mellem lærere og elever, hvilket kan antyde, at kommunen bidrager med et forsøg på at udviske faggrænser.

Kommunen er ikke i mål, men der er antydning af en forandring. Undervejs i implementeringen er der blevet gjort erfaringer, der har værdi i sig selv, og som har betydning for den videre innovative proces. De pædagogiske og didaktiske udfordringer der har vist sig, at være forbundet med implementeringen af bevægelse i undervisningstiden er, at:

- tilførsel af viden og kompetencer til aktører er ikke tilstrækkelig
- tænke innovativt om konteksten
- indtænke bevægelse som et led i undervisningen
- etablere ligeværdigt samarbejde, der bryder med traditionelle vaner og roller
- der er manglende fællesforståelse af begrebet bevægelse
- den er person- og kontekstafhængig

# Kildefortegnelse

Aagaard, P. Sørensen, E. & Torfing, J. (red.). (2014). *Samarbejdsdrevet innovation i praksis*. Jurist- og økonomforbundets forlag

Aalborgidag. (2015, d. 7. november). *De bevæger Rebild*. Lokaliseret d. 29. februar 2016 på: <http://aalborgidag.dk/?Id=10624>

Aisinger, P., Bjerril, S., Trier, M.B. ( 2015, d. 26. august). *Danske elever har verdensrekord i skoletimer*. Lokaliseret d.25. februar 2016 på: <https://www.folkeskolen.dk/568845/danske-elever-har-verdensrekord-i-skoletimer>

Andersen, G. (2016, d. 12. januar). *Fællesskaber for alle*. Lokaliseret d. 26. februar 2016 på:  
(<http://www.danskekommuner.dk/Blog/Grethe-Andersen/Fallesskaber-for-alle/>)

Andersen, K. V. & Buch, D. (2016, d. 29. januar). *Danske skoleelever: Giv de lange skoledage en chance*. Lokaliseret d. 9. marts 2016  
på: <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2016-01-29-danske-skoleelever-giv-de-lange-skoledage-en-chance>

Andersen, L. B. og Lynggaard, M. (2014). *Lærerprofessionen i et mistillidssystem?*. Lokaliseret den 24 februar på:  
<https://www.folkeskolen.dk/~8/1/dlfjubilumsbog.pdf>

Antoft, R. et al. (2007). *Håndværk og horisonter*. 1 . udgave. Syddansk universitet

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy –The Exercise of Control*. New York: WH Freeman & Company



Bason, C. (2014, 6 april). *Når det bløde bliver det hårde*. Lokaliseret d. 26 februar 2016 på: <https://www.mm.dk/blog/naar-bloede-bliver-haarde>

Boolsen, M. W. (2008). *Spørgeskemaundersøgelser*. 1. Udgave. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2006). *John Dewey - en introduktion*. Gyldendals Bogklubber

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4. udgave, Oxford University Press

Bugge, A., Von Sehlen, J., Herskind, M., Snedler, C., Thorsen, A. K., Dam, J., Tarp, J., Sørensen, M. H., Olesen, L. G. og Froberg, K. (2015). *Forsøg med læring i bevægelse*. Lokaliseret d. 25. februar 2016 på: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Rapport%20Forsøg%20med%20læring%20i%20bevægelse.pdf>

Børsen (2010 14. august). *mistrivsel på jobbet koster samfundet milliarder*. Lokaliseret d. 29.4 2016 på: [http://borsen.dk/nyheder/generelt/artikel/1/180808/mistrivsel\\_paa\\_jobbet\\_koster\\_samfund\\_et\\_milliarder.html](http://borsen.dk/nyheder/generelt/artikel/1/180808/mistrivsel_paa_jobbet_koster_samfund_et_milliarder.html)

Collin, F. & Køppe, S. (2014). *Humanistisk videnskabsteori*. 3. udgave. Lindhardt og Ringhof.

Damløv, L. (2014, d. 7. april). *Ekspert: Skolerormen afhænger nu af skoleledernes indsats*. Lokaliseret 26. februar på: <http://www.dr.dk/nyheder/indland/ekspert-skolereformen-afhaenger-nu-af-skoleledernes-indsats>

Dewey, John (2006). *Demokrati og Uddannelse*. Klim

Dinesen, M.S. & Wit, C.K.D. (2010). *Innovativ evaluering*. 1. udgave. Dansk psykologisk forlag

Duus, G. Husted, M. Kildedal, K. Lauersen, E. Tofteng, D. (red.) (2012). *Aktionsforskning - en grundbog*. Samfundslitteratur

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori – perspektiver på organisationer og samfund*. 1. Udgave. Hans reitzels forlag

Eggers, W. D. og Singh, S. K. (2009). *The Public Innovator's Playbook: Nurturing bold ideas in Government*. Havard Kennedy school, Deloitte

Fredens, K. (2012). *Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag

Halvorsen, T., Hauknes, J., Miles, I., Røste, R. (2005) *On the difference between public and private sector innovation*. Publin report No. D9

Hansen, N. M, Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E., Rosenmeier, S. L & Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. 2. udgave. Forlaget samfundslitteratur

Illeris, K. (2015). *Læring*. 3. udgave. Samfundslitteratur

Indenrigs- og sundhedsministeriet (2007, maj). *De samfundsøkonomiske konsekvenser af svær overvægt*. Lokaliseret d.27. februar 2016 på:

[http://www.sum.dk/Aktuelt/Nyheder/Forebyggelse/2007/Maj/~/\\_media/Filer%20-%20dokumenter/samfundkons2007.ashx](http://www.sum.dk/Aktuelt/Nyheder/Forebyggelse/2007/Maj/~/_media/Filer%20-%20dokumenter/samfundkons2007.ashx)

Iversen, M. K. (2014 d. 20. februar). *Fokus på kroppen i kompleks hverdag*. Lokaliseret d. 28. februar 2016 på:

<http://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/fokus-p%C3%A5-kroppen-%C3%B8ges-i-kompleks-hverdag>

Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller grundbog i didaktik*. 1. Udgave. Gyldendals lærerbibliotek

Jessen, B. (2015, d.18. august). *Historien bag de 10.960 skoletimer*. Lokaliseret d. 10. marts på: <http://www.b.dk/nationalt/historien-bag-de-10.960-skoletimer>

Lynge, J. (2015). *Lærere og elever samarbejder om bevægelse i skolen*. Aalborg. Cand. mag. i Læring og forandringsprocesser. 9. semesteropgave

Lynge, J. Schrøder, M. Thaisen, J. (2014). *Implementering af loven om de 45. min. bevægelse i Rebild kommune*. Aalborg. Cand. mag. i Læring og forandringsprocesser. 7. semesteropgave

Justesen, L. & MikMeyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations og ledelsesstudier*. 1. Udgave. Hans Reitzels Forlag

Kaminski, J. (2011). *Theory applied to informatics – Lewin's Change Theory*. Lokaliseret d.3.maj 2016 på: <http://cjni.net/journal/?p=1210>

Klemmen, M. J., Lundgaard, L., Lynge, J. (2015). *Lærerne i bevægelse - Et kreativt undervisningsdesign der støtter lærerne i at integrere bevægelse i den faglige undervisning i folkeskolen*. Aalborg. Cand. mag. i Læring og forandringsprocesser. 8. semesteropgave

Kristiansen, C. L. (2014 d. 3. oktober). *Forslag: Blufærdige: børn dropper badet efter idræt*. Lokaliseret d. 10 marts på <http://livsstil.tv2.dk/2014-10-03-forslag-blufaerdige-boern-dropper-badet-efter-idraet>

Kulturministeriets udvalg for idrætsforskning (2011). *Fysisk aktivitet og læring - en konsensuskonference*. Lokaliseret d 23 januar 2016 på: [http://xn--idrtifolkeskolen-wob.dk/uf/30000\\_39999/38790/3791ca2d0671e588e16ae1a29ea216cc.pdf](http://xn--idrtifolkeskolen-wob.dk/uf/30000_39999/38790/3791ca2d0671e588e16ae1a29ea216cc.pdf)

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009) Interview introduktion til et håndværk. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag

Madsen, K.B. (1986). *Motivation og personlighed*. Gyldendal

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2015, d.16. juli). *Bevægelse*. Lokaliseret d. 20. februar 2016 på: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Bevaegelse>

Moser, T. & Herskind, M. (2004). *I begyndelsen er bevægelsen*. Lokaliseret den 8. februar 2016 på: <http://www.konsulenten.mono.net/upl/9570/krop041027.pdf>

Moser, T. (2007). *Oversigt over bidrag, der vurderer empiriske undersøgelser af sammenhænge mellem fysisk aktivitet og kognitivt funktionsniveau*. Lokaliseret d. 28 februar 2016 på:  
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dAVuwT2sQw0J:www.chrknuds.dk/Materiale/AA%2520SamletStofBevFag/Motorik/Overordnet/Sammenh%25C3%25A6ngMotorikKognitionOversMoser.doc+&cd=1&hl=da&ct=clnk&gl=dk>

Munch, P. (2014 d. 12. maj). *Danskerne er blandt verdens mest løbende folkefærd*. Lokaliseret d. 25. februar 2016 på:  
<http://politiken.dk/motion/loeb/copenhagenmarathon/ECE2284658/danskerne-er-blandt-verdens-mest-loebende-folkefaerd/>

Munch, P. (2015 d. 4. marts). *Antallet af fitnesscentre er fordoblet på under 10 år*. Lokaliseret d. 25. februar 2016 på:  
<http://politiken.dk/motion/loeb/copenhagenmarathon/ECE2284658/danskerne-er-blandt-verdens-mest-loebende-folkefaerd/>

Mühlbach, P. (2015 d. 19 februar). *Bevægelse på gyngende grund*. Lokaliseret d. 7. marts 2016 på: <https://www.folkeskolen.dk/557916/bevaegelse-paa-gyngende-grund>

Nielsen, M. *Et sundt liv i en sund kommune* (2015). Lokaliseret 1. maj 2016 på:

[http://www.folkebladet.info/index.php?id=59&no\\_cache=1&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=16966](http://www.folkebladet.info/index.php?id=59&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=16966)

Nordjyske (2015). *To idrætslærere skal få eleverne op af stolene*. Lokaliseret d. 24. april på: <http://nordjyske.dk/nyheder/to-idraetslaerere-skal-faa-elever-op-af-stolene/70a9ad5a-8580-4fd4-b8a1-86ec924114c8/112/1513>

Olsen, J. V., Christensen, E. & Winther, M. B. (2015 d. 7. maj). Ny rolle som lærer: Læringslederen. *Folkeskolen* (nr. 9). Lokaliseret d. 25 januar på: <https://www.folkeskolen.dk/563142/ny-rolle-som-laerer-laeringslederen>

Ottesen, C.L. (2014, d.10. oktober). *Bevægelse integreret i undervisningen – et didaktisk perspektiv*. Lokaliseret d.7. marts 2016 på: <https://www.folkeskolen.dk/551079/bevaegelse-integreret-i-undervisningen---et-didaktisk-perspektiv>

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten, kapitel 1*. Hans Reitzels Forlag.

Polanyi, M. (2012). *Den tavse dimension*. Forlaget Mindspace

Qvortrup, L. (2014, d. 4. marts). *Fra offentlig service til kærlig kommune*. Lokaliseret d. 10 marts 2016 på: <http://www.denoffentlige.dk/fra-offentlig-service-til-kaerlig-kommune-et-paradigmeskift-i-de-danske-kommuner>

Rebild Kommune (u.å. a). *Fremtidens folkeskole godt på vej - Rebild kommune*. Lokaliseret d.18. april 2016 på: [http://rebild.dk/sites/default/files/wysiwyg\\_media\\_files/fremtidens\\_folkeskole\\_paa\\_vej\\_-\\_i\\_rebild\\_kommunedoc\\_0.pdf](http://rebild.dk/sites/default/files/wysiwyg_media_files/fremtidens_folkeskole_paa_vej_-_i_rebild_kommunedoc_0.pdf)

Rebild kommune (u.å. b). *Vision 2025*. Lokaliseret d. 19. april 2016 på: <http://rebild.dk/laes-vision-2025>

Rebild kommune (2014). *Fagfestival 2014*. Lokaliseret d. 21. april 2016 på:  
<http://www.karensmindeskolen.dk/Faelles/NytFra/439/program%20for%20fagfestival%20i%20rebild%20uge%2032.pdf>

Regeringen (2011). *Et Danmark der står sammen - regeringsgrundlag*. Lokaliseret d. 28 januar 2016 på:  
[http://www.stm.dk/publikationer/Et\\_Danmark\\_der\\_staar\\_sammen\\_11/Regeringsgrundlag\\_okt\\_2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf)

Regeringen (2012). *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret d. 26 januar på:  
<file:///C:/Users/JNL/Downloads/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.pdf>

Retsinformation (u.å.). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d. 1. februar 2016 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970>

Schilhab, T. S. S. & Steffensen, B. (2007). *Nervepirrende pædagogik - En introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. Akademisk forlag

Sparre, S. (2014 d. 4 juni). *Forbud: mandlige pædagoger må ikke skifte ble*. Lokaliseret d. 25. februar på:  
<http://nyheder.tv2.dk/samfund/2014-06-04-forbud-mandlige-p%C3%A6dagoger-m%C3%A5-ikke-skifte-ble>

Steager N. & Laursen, E. (2013) *Organisationer i bevægelse*. 3. udgave. Samfundslitteratur.

Sundhedsstyrelsen (2006). *Fysisk aktivitet og evidens - Livsstilssygdomme, folkesygdomme og risikofaktorer mv*. Lokaliseret d. 26 februar 2016 på:  
<http://sundhedsstyrelsen.dk/~media/05FBAED642E444D482D4126D94826B60.ashx>

Sundhedsstyrelsen (2011, d.28. oktober). *Forekomst af overvægt*. Lokaliseret d.27. februar 2016 på: <http://sundhedsstyrelsen.dk/da/sundhed-og-livsstil/overvaegt/forekomst>

Sundhedsstyrelsen (2011 b). *Psykisk mistrivsel blandt 11-15-årige - bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed*. Lokaliseret d.29. april 2016 på: <http://sundhedsstyrelsen.dk/~media/6B852EABD5D3446D95470F9111E86BED.ashx>

Sundhedsstyrelsen. (2014, d.5. marts). *danskernes sundhed den nationale sundhedsprofil 2013*. Lokaliseret d.27. februar 2016 på:

<http://sundhedsstyrelsen.dk/~media/1529A4BCF9C64905BAC650B6C45B72A5.ashx>

Sørensen, E. & Torfing, J. (red.) (2011). *Samarbejdsdrevet innovation - i den offentlige sektor*. Jurist- og økonomforbundets forlag

Tait, L. & Lester, H. (2005) *Encouraging user involvement in mental health services*.

Lokaliseret 25 april 2016 på: <http://apt.rcpsych.org/content/aptrcpsych/11/3/168.full.pdf>

Thisted, J. (2013). *Forskningsmetode i praksis – projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. 4. udgave. Munksgaard.

Undervisningsministeriet: Thorning-Schmidt, H. (2012, d. 2. oktober) *Statsminister Helle Thorning-Schmidts tale ved Folketingets åbning tirsdag den 2. oktober 2012*. Lokaliseret d. 25 februar på: [http://stm.dk/\\_p\\_13744.html](http://stm.dk/_p_13744.html)

Undervisningsministeriet: Ottesen, L.C. (2014, 14. oktober). *Bevægelse integreret i undervisningen - et didaktisk perspektiv*. Lokaliseret d.22. februar 2016 på:

<https://www.folkeskolen.dk/551079/bevaegelse-integreret-i-undervisningen---et-didaktisk-perspektiv>

Undervisningsministeriet (2015). *Elevernes stemme*. Lokaliseret d. 24. april 2016 på:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Organisering-og-ledelse/Elevernes-stemme>

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research – design and methods*. 3 . Udgave. Sage Publications.



# Artikel

## Vejen til strategi

- Videnskab og evidens eller tilfældigheder og samarbejde?

**Jannie Thaisen og Jannie Lynge**

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

Denne artikel tager afsæt i et speciale, der i to år har undersøgt implementeringen af loven om 45 min. bevægelse i undervisningstiden i en kommune i Jylland. Loven har sit belæg i et neurologisk syn på læring. Denne artikel vil med hjælp fra pragmatikeren John Dewey læringsteori udfordre og diskutere dette syn. Endvidere vil artiklen eksemplificere en kommunes eksperimentelle innovative implementering, hvor kommunen i et dynamisk samarbejde med lærere og elever løbende har udviklet en strategi for implementeringen. Muligvis er løsningen ikke at finde i evidensbaseret læringsteori og færdige koncepter, måske skal svaret søges et helt andet sted.

## Bevægelse og læring

Det er kommunens ansvar at implementere loven om 45. min bevægelse i undervisningstiden, der med folkeskolereformen blev en realitet:

”Bevægelsen skal være med til at give børn og unge sundhed og trivsel, og det skal understøtte læring i skolens fag”  
(Undervisningsministeriet 2016).

Citatet kan til forveksling ligne filosof og pragmatiker John Deweys citat fra bogen ”Demokrati og uddannelse”, der blev udgivet for præcis 100 år siden:

”Erfaringer har vist, at når børn får mulighed for at dyrke fysiske aktiviteter, der bringer deres naturlige impulser i spil, er det at gå i skole en glæde, styringen af dem en mindre byrde, og det bliver lettere at lære”

Deweys citat indikerer en tid hvor viden blev draget på baggrund af erfaringer. Nutidens konklusionerne er først og fremmest draget på baggrund af naturvidenskab, hvor mennesket er et biologisk væsen og hvor evidensbaseret viden er præget af lovmæssigheder. De seneste 25 år har den neurologiske forskning med hjælp fra hjernescanningsteknikker givet mulighed for, at forklare hjernens kognitive funktioner, og skabe evidensbaseret viden der peger på, at krop og bevægelse har sammenhæng med læring (Fredens 2012:129).

## **Biologisk læring**

*Læring* er ifølge neurovidenskabens synaptiske forbindelser, der defineres som forbindelserne mellem neuronerne. Kommunikationen mellem neuronerne reguleres af neurotransmitter (signalstof der frigives af axonet). Denne proces kræver energi, som neuronet får ved at sukker omsættes til ilt. Dermed bliver hjernens ydeevne sammenknyttet med tilstedeværelsen af ilt. Ved fysisk aktivitet øges energiomsætningen, og dermed ilttilførslen, og derved bliver hensigten med bevægelse i undervisningen i denne læringsforståelse, at tilføre ilt.

Denne læringsforståelse anses i høj grad, at argumentere for sammenhængen mellem læring og bevægelse, samt at have dannet belæg for, at § 15 om 45 min. bevægelse i undervisningen, der blev en del af folkeskolereformen i 2014. Derfor har tilstedeværelsen af ilt også haft et højt fokus, som har bragt eleverne rundt omkring på skolerne i løbetøj og i hjølpulsaktiviteter, adskilt fra undervisningens mål. Der er endog set eksempler på, at eleverne skulle løbe op efter sukkeren i madkundskab, for at læreren følte hun levede op til kravet om bevægelse.

## **Dewey**

For Dewey er læring ikke blot en biologisk indre proces, men noget der skabes i et samspil mellem indre og ydre faktorer. Læring er forstyrrelser, der opstår i interaktion mellem mennesker, og Dewey anser bevægelse som en nødvendig del af erkendelsesprocesser og dermed også en vigtig del af skolen. For Dewey er afsættet for læring erfaringer, og han henviser til, at læring opstår i en vekselvirkning mellem teori og praksis, hverdagserfaringer og refleksion. Erfaringer opstår når kroppen interagerer med verden og udforsker omgivelserne og håndterer ting, som kan danne sammenhæng med en erkendelsesproces. Dermed skal kroppen ikke bare være et vedhæng til erkendelsesprocesser. Endvidere må skolen ifølge Dewey passe på, at bevægelse og leg ikke bliver et forførisk element, der er adskilt fra skolens målsætninger, og bare har til formål at prøve at sikre opmærksomheden i løbet af den lange skoledag (Dewey 1916/2005:133 – 145). Desuden må læringen tage udgangspunkt i hvad Dewey kalder et "ægte problem", der knytter personlige erfaringer og ikke bare er konstrueret og simuleret i anvendelse i undervisningen med krav om at tilfredsstille opgavestilleren. Derfor bliver hensigten med bevægelse i undervisningen, at genskabe situationer og etablere krydsforbindelser mellem lektionernes lærestof og hverdagens bredere og umiddelbare erfaringer (Dewey 1916/2005:178-179). Dette mener Dewey man kan gøre gennem blandt andet drama, spil, leg.

### **Læring, bevægelse og Dewey i dag**

Perspektiveres Deweys læringsteori til skolen anno 2016 og til loven om bevægelse, kan man først og fremmest stille spørgsmålet: Har eleverne i dag de kropslige hverdagserfaringer, der skal til for at opnå erkendelse? På Deweys tid udgjorde skolen det teoretiske, refleksive modspil, der skulle vekselvirke med elevernes hverdagserfaringer, som de havde hvervet sig gennem deres medhjælp i det daglige arbejde. Spørgsmålet er, om ikke det er den omvendte situation i dag, hvor eleverne er tildelt lettilgængelig og ubegrænset viden i form af informationsteknologi, der kan forefindes i ethvert hjem? Undersøgelser fra Rockwool fondens forskningsenhed viser, at computer og fjernsyn fylder fem gange så meget som bevægelse i børns hverdag (Rockwool 2013). Derfor kan det tyde på, at nutidens eleverne i højere grad kunne mangle kropslige hverdagserfaringer, som de kan koble med deres teoretiske viden.

## Implementering af bevægelse i praksis

Specialet *"Implementering af bevægelse i undervisningstiden – en samarbejdsdrevet innovation mellem elever og lærere"* har undersøgt og erfaret, at der er stor forskel på hvilken læringsforståelse aktørerne på de forskellige skoler i kommunen tillægger bevægelse og læring, og dermed forskel på de konsekvenser det får for valget af bevægelsesaktiviteter. Det er dog i højere grad i denne artikels interesse, at bidrage til diskussion, end det er at skulle afgøre, hvilken læringsforståelse der bør vælges og dermed vurderes at have den største læringseffekt. Mest interessant er det, at den undersøgte kommune har eksperimenteret med en fælles strategi for implementeringen, som har været gældende på alle kommunens skoler, uanset hvilken læringsforståelse de hver især har.

Kommunen har ud fra en vision og et mål om at være brugerdrevet og innovativ valgt en løs strategi for implementeringen af bevægelse i undervisningen. I processen har de været bevidste om, at dette ikke blot er en implementering af et klart eksternt mål, men også et bevidst eksperiment og en læringsproces, med formålet at gøre erfaringer med "Bevægelse i undervisningen", så de fremadrettet kan gøre implementeringen mere intelligent. Derfor kan det i følge Dewey anses som at de anvender forsøg- og fejle metoden.

Dermed kan det antydes, at arbejdet hen i mod en endelig strategi har været præget af emergens, uforudsigelighed og løbende tilpasninger, hvormed det interessante bliver hvilken betydning det uforudsigelige, ukendte og til tider tilfældige spil, kommer til at se ud i forhold til den måde en organisations strategi udvikler sig på.

Processen har været præget af, at der gentagende gange har været tilfældige men afgørende hændelser, der har præget hvilket spor processen skulle fortsætte eller eventuelt ende i.

I første omgang var der nogle medarbejdere, der vedholdende ville føre implementeringen ind i en mere koordineret og centralt styret fase. Dette blev bakket op af chefen på skoleområdet, der tilfældigvis også var meget optaget af bevægelse.

Endvidere blev det et springende punkt for processen, da tanken om at lade elever og lærere samarbejde om implementeringen. Dette i et forsøg på at give de største elever medejerskab og medansvar og skabe innovative løsninger. Med indføringen af bevægelsescoaches (elever der i samarbejde med lærerne planlægger og gennemfører bevægelse i undervisningen), tog processen form, men den var stadig præget af uforudsigelighed, der krævede løbende tilpasninger. Gennem disse tilpasninger, havde kommunen pludselig en erkendelse af, at den strategi der mere og mere kom til syne, lignede samarbejdsdrevet innovation. Dermed kan det pege mod, at strategien blev skabt retrospektivt.

Ovenstående viser yderligere, at brugerdrevet innovationsprocesser er personafhængighed, hvilket fremhæver vigtigheden af, at de rigtige mennesker, på de rigtige tidspunkter er der til at holde processen i gang, da der ellers er mulighed for, at den op til flere gange kan gå i stå. Denne mulighed ville ikke være tilstede i samme grad, hvis denne innovation havde været en top-down drevet proces. Det er i samspil mellem de enkelte aktører, at læring og de innovative løsninger opstår, hvilket både kan understøttes af teorier og de erfaringer der er gjort i løbet undersøgelsen.

Dermed er en af de store erfaringer og erkendelser i denne to-årige undersøgelsesproces, at den store søgen efter videnskabs- og læringsteoretisk belæg for bevægelse samt implementeringsstrategier, der skal effektuere, at bevægelsesaktiviteter giver de danske folkeskoleelever sundhed, trivsel og læring, i mindst lige så høj grad skal findes blandt aktørerne selv og det de kan skabe i fællesskab.

## Referencer

Dewey, John (1916/2005) *Demokrati og uddannelse*. Klim

Fredens, Kjeld (2012) *Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik*. Hans Reitzels forlag

Schilhab, Theresa S. S. & Steffensen, Bo (2007) *Nervepirrende pædagogik - En introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. Akademisk forlag

Rockwool (2013). Lokaliseret d.15. maj 2016 på:

<http://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2016/02/Nyhedsbrev-Januar-2013-2.pdf>

Undervisningsministeriet (2016) lokaliseret d. 15. maj 2016 på:

<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Bevaegelse>

# Bilagsliste

- Bilag 1 – Interview med bevægelseskonsulent
- Bilag 2 – 1. udsendte spørgeskema til elever, sep. 2015
- Bilag 3 – 2. udsendte spørgeskema til elever, maj 2016
- Bilag 4 - Proceslogbog
- Bilag 5 – Sundhedsambassadørernes arbejdsopgaver
- Bilag 6 – Spørgeskema fra 7. semester opgave
- Bilag 7 – Guidelines
- Bilag 8 – Feltnoter, skole1
- Bilag 9 – Feltnoter, skole 2
- Bilag 10 – Feltnoter, skole 3
- Bilag 11 - Konklusioner 8. semesteropgave
- Bilag 12 - Didaktiske redskab