

Speciale på Kandidatuddannelsen i Socialt arbejde
- institut for Sociologi og Socialt Arbejde ved Aalborg Universitet

Fysisk aktivitet på erhvervsskoler

En hermeneutisk undersøgelse af
erhvervsskolelæreres håndtering af fysisk aktivitet
fra et socialt arbejde perspektiv



Navn:	Merete Ørnsholt
Studienummer:	20141543
Vejleder:	Niels-Henrik Møller Hansen
Dato:	29.07.2016
Anslag:	235.785 inkl. mellemrum

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	3
Indledning.....	5
De danske erhvervsskoler	5
Eleverne.....	7
EUD-reformen	9
Problemformulering.....	12
Hvad er reformen et udtryk for?	13
Fokus på uddannelse	14
Interesse for sundhed.....	14
Konkurrencestaten og sundhedssamfundet.....	15
Teoretisk ramme	19
Lipsky: Street-level bureaucracy	19
Udøvelse af skøn.....	21
Adfærdsmønstre.....	22
Afværgemekanismer.....	24
Automatisering af services/aktiviteter	28
Kontrol over klienterne/brugerne	28
Frontlinjemedarbejdernes handlingsmodel	30
Kognitive evners betydning for frontlinjemedarbejdernes adfærd.....	31
Viljens betydning for Erhvervsskolelærernes adfærd.....	31
Videnskabsteori.....	35
Hermeneutikken	35
Forforståelse	36
Den hermeneutiske cirkel	39
Metode.....	41
Tematisering	41
Design.....	42
Interview.....	43
Transskription.....	43
Analyse(strategi)	45
Rekruttering af erhvervsskolelærere til interviews.....	47
Udvælgelseskriterier	48

Præsentation af erhvervsskoler og informanter	49
Reliabilitet, validitet og generaliserbarhed	51
Håndtering af bevægelseskrav inden for EUD	55
Eleverne	55
Elevernes fysik	55
Elevernes holdning	58
Elevernes sårbarhed	63
Manglende tid	68
Lærerne	79
Holdninger og/eller interesser	79
Oplevelse af egne evner	84
Overordnet opsamling	90
Bevægelse som socialt arbejde på erhvervsskoler	92
Lipskys teori som analyseredskab	95
Afværgemekanismer	96
Undersøgelsens bidrag til socialt arbejde	98
Viljens betydning	98
Forskelle blandt socialarbejdere	99
Udfordringer i forbindelse med socialt arbejde gennem bevægelse	101
Teorier til studier af socialt arbejde	102
Konklusion	104
Perspektivering	107
Litteratur	108

Abstract

This master thesis examines how teachers at Danish vocational schools handle the demand of physical exercise in the 2014 VET reform, and how this knowledge can contribute to the understanding of social work in the competitive state we live in in Denmark to day.

The study is made from hermeneutic scientific theory, and is based on utterances collected through qualitative interviews with six vocational teachers. These have been examined with a theory of street-level bureaucracy developed by Michael Lipsky. The results are intended to highlight the diversity of social work and contribute to the discussion about the understanding of social work and social workers today.

The study finds that teachers within the VET especially experiences three major challenges in connection to their inclusion of physical activity in the tuition. Challenges concerning 1) the students' physique, attitude and vulnerability, 2) lack of time, and 3) the teachers' own attitudes, and feelings of having the necessary skills to include exercise in their tuition. To handle the challenges the teachers use different coping-mechanisms. The use can be with the intention to avoid including exercise in their tuition, but also the opposite. No matter the intention, it seems that the most important factor is the teachers' will to include physical activity, which seems to be influenced by whether, or not, the teacher experience exercise in the tuition as meaningful. Overall the teachers, who are positive about the demand of physical activity, find it easier to see the meaning with the inclusion. Therefore the study finds that the teachers' will to include exercise in their tuition is affected by their personal attitude/interests in connection to physical activity in general, and to inclusion of exercise in the tuition. Therefore it seems that the most important factor, according to whether exercise is included or not, is the teachers' personal characteristics. This leads to the importance of focusing on the street-level bureaucrats, and their personal aspects when examining implementation within social work.

Furthermore the study shows that, no matter how the teachers handle the challenges, both positive and negative consequences can be identified in relation to the purpose of contributing to social work. These concern the challenges connected with making social work to a large group at the same time, which points at a complexity in the social work and a diversity in the conditions that social workers can work within. It also points at a necessity of understanding social work as a large discipline with different ways of working and with different available instruments.

The use of Lipsky's theory raises the question of one theory's capability of covering all possible conducts of every street-level bureaucrat. The study points at an advantage of either broadening the existing theories, or create several specialized theories that take into account the unique characteristics of the different social workers and their way of contributing to social work.

Indledning

Følgende afsnit vil indledningsvis skitsere nogle af de udfordringer, som præger EUD-området på nuværende tidspunkt, for på baggrund her af at tydeliggøre, hvorfor området anses for interessant at undersøge nærmere og hvorfor dette er relevant for socialt arbejde. I forlængelse her af vil afsnittet præsentere den nye EUD-reform, for på baggrund her af, at kunne karakterisere erhvervsskolelærere som socialarbejdere. Dette vil lede frem til specialets problemformulering og afslutningsvis nogle refleksioner over hvilken samfundsmæssig ramme den nye EUD-reform skriver sig ind i og hvordan dette kan være betydningsfuldt for forståelsen af socialt arbejde.

De danske erhvervsskoler

"Danmark har brug for dygtige faglærte. Vi har brug for mennesker, der både kan bruge hoved og hænder i produktionen, på kontoret og inden for service og omsorg. Dygtige faglærte, der både kan tænke kreativt og praktisk, skal være med til at fastholde og skabe nye arbejdspladser inden for produktions-, anlægs- og serviceerhverv." (Undervisningsminister (Antorini, 2014))

De danske erhvervsskoler har set bedre dage og de står i dag over for en række udfordringer af forskellig karakter. Udfordringer der har ført til megen omtale og opmærksomhed fra medierne, interesseorganisationer og politikkerne.

Siden 00'erne har tilslutningen til erhvervsskolerne været faldende. Således var andelen, der søgte ind på en erhvervsuddannelse direkte fra 9. eller 10. klasse i 2015 på 18,5 procent sammenlignet med over 30 procent i 2001 (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: Styrelsen for IT og læring, 2016). Faldet illustrerer en tilsyneladende tendens til, at erhvervsuddannelserne i dag virker mindre attraktive på de unge end tidligere (Thorsen, 2013). Og at erhvervsskolerne har fået ry for at være, og til tider bliver omtalt som uddannelses-systemets skraldespand. Her man ender, hvis man ikke kan klare en anden ungdomsuddannelse (Lorenzen, 2010) eller ikke bliver anbefalet at tage en gymnasial uddannelse (Pihl, 2013). I forlængelse her af konkluderer KL på

baggrund af en Momentum-undersøgelse, at de danske erhvervsuddannelser har fået lavere anseelse blandt danskerne, idet andelen, der forbinder uddannelserne med høj prestige, er faldet fra 28 procent i 2012 til 22 procent i 2015 (Baes-Jørgensen, 2015).

Ud over ovenstående står erhvervsskolerne også over for en udfordring i forhold til at fastholde eleverne i uddannelse. I 2015 gennemførte kun lidt over halvdelen (51 procent) af de elever, der havde påbegyndt en erhvervsuddannelse (Ørnsholt, 2015) og frafaldet er specielt stort på grundforløbene og i overgangen mellem grund- og hovedforløb¹ (Flagstad, 2013). Udviklingen inden for erhvervsuddannelserne er i sig selv opsigtsvækkende, da Danmark har en over 100 år lang tradition for gode erhvervsuddannelser (Regeringen m.fl., 2014: 2), men specielt i forhold til at Danmark i fremtiden kan forvente, at komme til at mangle faglærte. Det fastslår en rapport fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, der forudser at Danmark i 2025 vil komme til at mangle 72.000 erhvervsfagligt uddannede (Kirk & Lichtenberg, 2016: 19). Det er derfor ikke kun erhvervsskolerne, der har interesse i at vende udviklingen, men hele samfundet, som kan risikere at komme til at lide under mangel på faglærte.

Den negative udvikling inden for EUD-området kan forstås som et socialt problem. Det kan være svært entydigt at karakterisere sociale problemer, men ifølge Morten Ejrnæs og Merete Monrad, begge ansat ved Institut for Sociologi og Socialt arbejde, kan sociale problemer overordnet forstås som forhold i

¹ Alle erhvervsuddannelser er opbygget med et grundforløb og et hovedforløb. Grundforløbet finder sted på en erhvervsskole, mens hovedforløbet foregår som praktik i en eller flere virksomheder, hvor det praktiske fag læres. Praktikken afbrydes i kortere perioder af skoleforløb, hvor der undervises i fagets teorier og metoder. Erhvervsuddannelsernes grundforløb er opdelt i to dele: grundforløbets 1. Del (GF1) og grundforløbets 2. Del (GF2). Begge grundforløb har en varighed af et halvt skoleår (20 uger), men det er ikke alle elever, der nødvendigvis skal igennem GF1, inden de kan starte på GF2. GF1 er tiltænkt de elever, der starter på en erhvervsskole direkte eller indenfor et år efter afslutning af 9. eller 10. klasse. Først efter endt GF1 forløb starter de på GF2. Direkte opstart på GF2 henvender sig til de elever som: 1) har en uddannelsesaftale med en virksomhed (praktikplads), som ikke indeholder en aftale om GF1. 2) har afsluttet 9. eller 10. klasse for mere end et kalenderår inden ansøgningstidspunktet. 3) forud for erhvervsuddannelsen har modtaget undervisning på en produktionsskole eller taget første år af en gymnasial uddannelse (UddannelsesGuiden(a)).

samfundet, som ønskes ændret (Ejrnæs & Monrad, 2013: 51). At erhvervsskolerne, som ovenfor beskrevet, står over for en række udfordringer må siges, at være forhold, som er ønskværdige at ændre. De sociale problemer inden for området vedrører dog også eleverne.

Eleverne

Der ses i dag en tendens til, at det er de fagligt svageste elever fra folkeskolen, som vælger at påbegynde en erhvervsuddannelse. Af de fagligt stærke elever gør kun 1,1 procent det samme (Ramsløv, 2013). Hertil er der ifølge Munk og Park meget, der tyder på, at de elever, der i løbet af 00'erne er kommet ind på erhvervsuddannelserne, i langt højere grad end tidligere kommer fra mindre ressourcestærke hjem (Munk & Park, 2011). Tendensen er også blevet synlig for informanterne i dette speciale, hvilket blandt andet kommer til udtryk gennem følgende udtalelse fra informanten E:

"(...)rigtig mange unge de har det svært. Kommer fra nogen meget... altså de er rigtig sårbare. Og de er blevet dårligere, kan man sige. De er blevet mere sårbare. Og vi har snakket meget om i lærergruppen, hvorfor er det, at de unge ikke kan håndterer livet?" (E, bilag 2).

Hertil konkluderer den nyeste udgave af Ungdomsprofilen fra 2014, at elever på erhvervsskoler også overordnet set har dårligere sundhedsadfærd² end unge på andre ungdomsuddannelser og at andelen af overvægtige (BMI over 25) er større. Der er således 12% overvægtige på gymnasierne sammenlignet med 30% på erhvervsskolerne. Sundhedsadfærden kommer til udtryk i form af, at der er flere hverdagsrygere blandt erhvervsskoleelever sammenlignet med gymnasieelever. Der er flere på erhvervsskolerne, der har erfaringer med hash, pot, skunk og andre euforiserende stoffer. I forhold til kostvaner, indtag af fastfood og diverse sukkerholdige drikke er andelen af erhvervsskoleelever også større end andelen på gymnasierne. Og andelen der er fysisk aktive mellem ½ og 3 timer om ugen er mindre på erhvervsskolerne mens andelen af erhvervsskoleelever,

² Sundhedsadfærd kan karakteriseres som den del af en persons adfærd, der har betydning for sundheden. Eksempelvis indtag af sund kost eller rygning (Bendtsen, Mikkelsen & Tolstrup, 2015: 13).

der aldrig er fysisk aktive er næsten dobbelt så stor som andelen på gymnasierne (Bendtsen, Mikkelsen & Tolstrup, 2015, s.17-26 + 37). Blandt erhvervsskolelærerne i specialets undersøgelse eksisterer der også en oplevelse af, at nogle af eleverne med fordel kunne dyrke mere motion, hvilket blandt andet kommer til udtryk gennem S' udtalelse:

"Ja altså man kan sige, at vi hører meget mere i den praktiske undervisning det her med, at "jeg har dårlig ryg" eller "jeg har dårlig" det ene eller det andet og "jeg kan ikke lige i dag" og sådan nogen ting. Det synes jeg vi hører meget mere, end jeg synes jeg hørte, da jeg gik på grundforløb. Hvor det var der altså ikke så meget af. Og det hører man altså mere og det må jo være fordi de generelt er dårligere i form." (S, bilag 7).

Billedet af, at erhvervsskoleelevers fysiske sundhed generelt set er dårligere end gymnasieelevers, er ikke overraskende, når denne viden sammenholdes med tendensen til, at elevgruppen også generelt er socioøkonomisk dårligere stillet end f.eks. gymnasieelever. Dette da sammenhængen falder inden for og bekræfter begrebet om ulighed i sundhed, som er det faktum, at sundhedsrisici og sygdomme er ulige fordelt i samfundet. Jo dårligere borgere er stillet socioøkonomisk, jo større er deres risiko for sygelighed og dødelighed (Sundhedsstyrelsen, 2013). Risici som blandt andet er påvirket af sundhedsadfærd (Dalum, Sonne & Davidsen, 2000: 8) og som gør gruppen udsat sundhedsmæssigt.

Ovenstående afsnit skitserer en faglig og en sundhedsmæssig ulighed mellem erhvervsskoleelever og unge på andre ungdomsuddannelser, hvilket også kan karakteriseres som et socialt problem. Igen er der tale om et forhold i samfundet, som er ønskværdigt at ændre (Ejrnæs & Monrad, 2013: 51). Men det bliver der ud over også relevant i en socialt arbejde kontekst idet, et grundlæggende træk ved socialt arbejde, ifølge lektor ved Institut for Sociologi og Socialt Arbejde Marianne Skytte, er at bekæmpe uligheder i samfundet (Skytte, 2013: 11). Mangfoldigheden i de sociale problemer inden for EUD-området, der både omhandler skolerne og eleverne, tydeliggør et behov for ændringer samt hvorfor

området er interessant at undersøge nærmere i en socialt arbejde kontekst. Det følgende vil endvidere udfolde argumentationen samt afgrænse specialets fokus til erhvervsskolelærerne.

EUD-reformen

De to ovenstående afsnit tegner tilsammen et billede af en tendens inden for EUD-området, der kræver samfundsmæssig og politisk opmærksomhed. Som reaktion på tendensen vedtog den daværende regering (Socialdemokraterne & Radikal Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance onsdag den 11. Juni 2014 en aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser³ (EUD-reformen) (Folketinget, 2014). Den nye EUD-reform er politikernes forsøg på at imødekomme ovenstående udfordringer, som derudover også omhandler uddannelsessystemets opbygning, andelen af praktikpladser og skolernes ungdomsuddannelsesmiljøer og elevernes boglige færdigheder og grad af afklaring. Reformen har til formål at sikre fagligt stærkere elever både før de bliver optaget og undervejs i uddannelse, bedre muligheder for at læse videre, en mere overskuelig opbygning i forhold til uddannelsesretninger, stærkere ungdomsuddannelsesmiljøer og styrket uddannelsesgaranti. Hertil er en del af aftalen også, at erhvervsskolelever på grundforløb skal have 45 minutters daglig motion og bevægelse:

§ 18. Skolen skal tilrettelægge undervisningen i grundforløbet således, at den samlede undervisningstid omfatter motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter pr. undervisningsdag.

Stk. 2. Skolen kan yderligere tilbyde eleverne aktive pauser eller motions-tilbud i forlængelse af skoledagen (Mortensen, 2014).

Ifølge reformens aftaletekst skal motion og bevægelse medvirke til at fremme sundhed hos de unge og understøtte motivation og læring (Aftaletekst, 2014: 2-7). Hvordan den enkelte skole rent praktisk organiserer inddragelsen af bevægelse, er der ikke nogen krav om (Aftaletekst, 2014: 7) eller direkte

³ Lov om erhvervsuddannelser, lov om vejledning om uddannelser og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v., lov om folkeskolen og forskellige andre love (Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelse m.v.) (Folketinget, 2014)

vejledninger til, men mulighederne er a) i form af grund- eller valgfag, b) som afbræk fra den alm. undervisning som brain breaks⁴ eller lignende eller c) som en del af den almindelige undervisning, hvor bevægelse er integreret i læringssituationen (Christensen, 2015)⁵

Med mindre skolen indsætter idrætsmoduler med dertilhørende idrætslærere, bliver ansvaret for, at eleverne får de 45 minutters bevægelse om dagen placeret hos lærerne. Disse bliver derfor gjort ansvarlige for, at kravet om bevægelse bliver efterlevet og de kan derfor forstås som frontlinjemedarbejdere. Ifølge Lipsky ligger der her i, at lærerne, idet de er bindeleddet mellem reformen og eleverne, som reformen er tiltænkt at ramme, er de virkelige politiske beslutningstagere. Dette idet de skal formidle bevægelsesaktiviteterne til eleverne og derfor har "magt" til, at fortolke kravet, som eleverne kommer til at opleve det (Lipsky, 1980). Jeg vender tilbage til Lipskys teori i teoriafsnittet. I forlængelse her af får lærerne til opgave at lave socialt arbejde gennem fysisk aktivitet, hvorfor disse også kan forstås som socialarbejdere. Socialarbejdere kan ifølge Skytte uddannelsesmæssigt komme med mange forskellige baggrunde (Skytte, 2013: 7), hvorfor lærere også kan forstås som sådanne, selvom de måske ikke tilhører de klassiske socialarbejderprofessioner som f.eks. socialrådgivere. I den forbindelse synes det også interessant, hvilken betydning erhvervsskolelærer som socialarbejdere kan have for forståelsen af socialt arbejde i dag, hvor flere professionelle kan blive involveret i det sociale arbejde. Mere her om efter præsentationen af problemformuleringen.

Med reformens krav om bevægelse lægges der op til, at erhvervsskolelærere gennem brug af bevægelse skal bidrage til elevernes sundhed, læring og

⁴ Brain breaks = korte pauser i undervisningen, der giver hjernen en pause og eleverne et skud energi (EMU Danmarks læringsportal, u.å.).

⁵ Idet bevægelseskravet er så bredt formuleret, er der stor mulighed for forskellige fortolkninger af opgaven i forhold til, hvad det er eleverne skal præsenteres for i løbet af skoledagen. Ligesom der fra lærer til lærer kan være forskel på, om man bruger bevægelse, idræt, motion eller fysisk aktivitet til beskrivelse af de aktiviteter, som skal inkorporeres i skolens hverdag. Forvirring i den forbindelse søges derfor reduceret ved at forstå og bruge begreberne synonymt. Af den årsag vil der i specialet ikke blive skelnet mellem bevægelse, idræt, fysisk aktivitet og motion.

motivation (Aftaletekst, 2014: 7). Motivationsdelen er i aftaleteksten ikke beskrevet nærmere, men kan formegentlig både forstås på kort sigt (motivation i undervisningen) og på lang sigt (motivation for at gennemføre uddannelsen)⁶. Bevægelseskravets tiltænkte gevinster har ifølge aftaleteksten potentiale til, at bidrage til de udfordringer, som erhvervsskolerne står over for (attraktive ungdomsmiljøer, stort frafald, større andel af socialt udsatte elever og dårligere sundhed blandt eleverne sammenlignet med gymnasieelever). Lærerne skal derfor gennem fysisk aktivitet lave socialt arbejde til eleverne på en ny og utraditionel måde. Hvilket vækker en nysgerrighed omkring om dette kan bidrage nuanceret til forståelsen af socialt arbejde. I forhold til sundhed skal lærerne bidrage til bekæmpelse af ulighed heraf. Det sociale arbejde kan dog også forstås ud fra et andet karakteristika ved socialt arbejde. Det faktum at socialt arbejde sigter mod at muliggøre alles deltagelse i samfundet (Skytte, 2013: 7). Dette bliver særligt relevant i forhold til fastholdelse, da uddannelse kan bidrage til at forbedre individers muligheder for fremtidig beskæftigelse (Bjørsted, 2014).

I forlængelse heraf kan socialt arbejde ifølge Skytte også opfattes som noget, der både tjener det enkelte individ og samfundet. Både bedre sundhed, motivation/fastholdelse og læring er positivt for den enkelte elev samtidig med, at det er en gevinst for samfundet, idet vi får sunde og dygtige faglærte.

Gennem ovenstående er det forsøgt at tydeliggøre, hvordan bevægelseskravet er tiltænkt at skulle bidrage til at afhjælpe nogle af de udfordringer, som præger hverdagen på erhvervsskolerne. Der er ligeledes blevet argumenteret for, hvordan det arbejde, som erhvervsskolelærerne skal udføre gennem inddragelse af bevægelse i skoletiden, kan karakteriseres som socialt arbejde og at lærerne derfor ligeledes kan karakteriseres som socialarbejdere. Hertil er der blevet stillet spørgsmål ved, om forståelsen af erhvervsskolelæreres inddragelse af bevægelse som socialt arbejde kan bidrage nuanceret til forståelsen af socialt arbejde i dagens samfund.

⁶ Af den årsag kan det undervejs i opgaven forekomme, at ordet "fastholdelse" bliver brugt, hvilket skal forstås som en henvisning til motivationsdelen af bevægelseskravet.

Problemformulering

En ny reform vil formegentlig altid betyde ændringer for de involverede parter og vil også ofte resulterer i nye krav og forventninger (Jacobsen & Thorsvik, 2013: 353). Af den årsag alene anses det for interessant at undersøge, hvordan en reform, som skal bidrage til socialt arbejde inden for EUD-området, på forskellige måder påvirker de berørte parters arbejde og i øvrigt hvilken betydning den viden kan få i forhold til forståelsen af socialt arbejde. I dette tilfældet finder jeg det specielt interessant, hvordan frontlinjemedarbejderne er blevet berørt af den del af reformen der handler om bevægelse og hvordan disse håndterer den nye opgave. Først og fremmest fordi jeg qua min professionsbachelor i ernæring og sundhed interesserer mig for sundhed og sundhedsfremme, samt hvordan sundhedsrelevante initiativer kan bruges i sammenhæng med og/eller som middel til at opnå andre mål (i dette tilfælde fastholdelse, læring, forbedrede ungdomsmiljøer osv.). Dernæst fordi lærerne, i kraft af deres frontlinjemedarbejderfunktion, bærer et afgørende ansvar i forhold til at sikre bevægelseskravets succes og da disse potentielt kan bidrage nuanceret til forståelsen af socialt arbejde.

I litteraturgennemgangen fremkom det ikke overraskende, at undersøgelser omkring erhvervsskolelæreres håndtering af fysisk aktivitet på erhvervsskoler er begrænset. Dette kan blandt andet forklares med, at reformen er ny. Gennemgangen viste, at der findes flere eksempler på forsøg, hvor fysisk aktivitet bliver inkorporeret på erhvervsuddannelser (f.eks. Hankonen et.al., 2016 og Bugge et.al., 2015), hvor fokus er på de positive gevinster som bevægelse i skoletiden kan have for eleverne. Der findes også litteratur, som konkluderer at lærere spiller en afgørende rolle, når bevægelse skal implementeres i en undervisningssammenhæng (f.eks. Heidorn & Centeio, 2013). De eksisterende undersøgelser adskiller sig dog fra dette speciale, idet fokuset her vil være på lærernes håndtering af et reformkrav og da empirien derfor udspringe fra lærernes perspektiv. Herunder hvilke udfordringer de oplever i deres arbejde med at inddrage bevægelse i undervisningen. Hertil er rammerne i dette tilfælde også anderledes, idet lærerne og skolerne på grund af reformen ikke har meldt sig frivilligt til at afprøve bevægelse i undervisningen.

Der eksisterer altså et hul i forhold til viden om erhvervsskolelæreres håndtering af bevægelseskravet ligesom undersøgelser ikke tidligere har undersøgt fysisk aktivitet på erhvervsskoler ud fra et socialt arbejdes perspektiv.

På baggrund af ovenstående ønsker følgende speciale, at undersøge:

Hvordan håndterer erhvervsskolelærere EUD-reformens krav om bevægelse og på hvilke måder bidrager viden her om til forståelsen af socialt arbejde i dagens samfund?

Undersøgelsesspørgsmål

- *Hvordan kan erhvervsskolelæreres håndtering af EUD-reformens krav om bevægelse forstås med brug af Lipskys teori om frontlinjemedarbejdere og hvilke faktorer italesættes som betydningsfulde i forhold til efterlevelse af kravet?*
- *Hvori ligger frontlinjemedarbejderteoriens styrker og svagheder i forhold til undersøgelsen af erhvervsskolelæreres håndtering af kravet om bevægelses?*
- *Hvordan kan undersøgelsen af erhvervsskolelæreres håndtering af bevægelseskravet bidrage til feltet socialt arbejde?*

Hvad er reformen et udtryk for?

Reformen inden for EUD-området kan ses i sammenhæng med to fremherskende tendenser i samfundet. *Den første* er en tendens til, at der er et massivt samfundsmæssigt fokus på uddannelse og forbedring af uddannelserne og uddannelsessystemet. *Den anden* er en tendens til en øget samfundsmæssig interesse for sundhed og på en anderledes måde end tidligere. Afsnittet fungerer som en samfundsmæssig rammesætning for specialet og har til formål at skabe overblik over nogle af de opfattelser og ønsker i det moderne samfund, som EUD-reformen skriver sig ind i og som erhvervsskolelærerne må søge at bidrage til at opfylde. Hertil også de rammer som socialt arbejde må udføres inden for i dag.

Fokus på uddannelse

Unge og uddannelse står i dag højt på den politiske dagsorden og der synes også at være en samfundsmæssig forventning om, at unge tager en uddannelse (Gaonkar, 2014). Der har uddannelsespolitisk siden slutningen af 2. Verdenskrig været fokus på at skabe lige muligheder for uddannelse til alle unge og fokuset her på er kun blevet større frem til i dag. Sloganet "uddannelse til alle unge" blev formuleret i 1990'erne af daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen (R), og har præget uddannelsespolitikken lige siden. Målsætningerne om uddannelse til alle blev udmøntet i en handleplan, hvor et centralt delmål var, at 90-95 procent af de unge skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i løbet af 1990'erne (Pless, 2009: 10-13). Målsætningen er stort set den samme i dag, hvor ønsket er, at minimum 95 procent af en ungdomsårgang skal tage en ungdomsuddannelse (Flagstad, 2015).

Alene inden for de sidste 3 år har det politiske fokus på uddannelse været tydeligt indenfor flere uddannelsesområder. Et eksempel er den nye EUD-reform, som specialet udspringer fra. Der ud over er der i slutningen af 2013 blevet vedtaget en ny folkeskolereform (Folketinget, 2013) med det formål, at skabe en endnu bedre folkeskole og at løfte det faglige niveau generelt, men specielt i forhold til de fagligt svageste elever (Aftaletekst, 2014: 1). Afslutningsvis er forhandlingerne til en ny gymnasiereform for nylig faldet på plads som skal sikre, bedre kvalitet og at flere elever kan læse direkte videre efter gymnasiet (Bloch, 2016).

Interesse for sundhed

Som tidligere beskrevet er en af formålene med bevægelseskravet, at dette skal bidrage til bedre sundhed blandt erhvervsskoleelever og derved bidrage til udligning af den ulighed i sundhed, som ses mellem studerende på erhvervsskoler og gymnasiale uddannelser. At sundhed bliver en del af reformen kan ses i sammenhæng med en tendens i samfundet i forhold til øget interesse for sundhed. Dette kommer ifølge Nanna Mik-Meyer og Anne R. Obling blandt andet til udtryk i populariteten af sundhed- og livsstilsbøger, i tendensen til at flere moderne virksomheder tilbyder deres ansatte forskellige sundhedstiltag og i forhold til den stigende interesse for borgernes sundhedstilstand, som vi ser i

dag (Mik-Meyer & Obling, 2012: 5). Også på den politiske scene er der ifølge Mik-Meyer og Obling en tendens til, at sundhed fylder markant og de konkluderer, at den moderne forbruger efterspørger sundhed, hvorfor markedet har indrettet sig her efter (ibid. s. 8). Konklusionen forstærkes af det fokus, der var på sundhed og sundhedspolitik i valgkampen sidste år (2015), hvor vælgerne prioriterede partiernes sundhedspolitik som vigtigst i forhold til, hvor de ville placere deres kryds (Larsen, 2015). Det er derfor ikke kun politisk, at sundhed er kommet til at fylde mere, men også generelt i borgernes bevidsthed. I forlængelse her af ser vi ifølge Mik-Meyer i det moderne samfund en tendens til, at det bliver mere legalt for organisationer at rette deres opmærksomhed mod de ansattes privatsfære og derved også deres sundhed. Mik-Meyer hævder, at det er blevet normalt, at der fokuseres på borgeres/de ansatte private livsstil inklusiv vægt og kropstørrelse. (Mik-Meyer, 2008: 20). Den samme tendens gør sig gældende inden for EUD, idet skolerne ifølge reformens bevægelseskrav skal søge at påvirke elevernes adfærd og livsstil.

Tendensen til det øgede fokus på sundhed kan forstås i sammenhæng med, at vi i Danmark ser en stigning i andelen af overvægtige. Det er dyrt (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2007: 10) og ifølge Mik-Meyer resulterer det i, at politikerne foreslår forskellige løsninger på problemet. Nationale sundhedsinitiativer understreger at befolkningens overvægt er et multisektor ansvar, der involverer politiske initiativer, private og offentlige organisationers arbejde og skolers opmærksomhed. Staten bliver en agent, der benytter indirekte teknikker til at styre og kontrollere individer. F.eks. ved at vedtage love på sundhedsområdet, der kræver at organisationer regulerer de ansattes personlige sundhedssituation (Mik-Meyer, 2009: 23). Dette er f.eks. tilfældet med EUD-reformens krav om bevægelse, hvor politikerne har vedtaget, at erhvervsskoleelever skal have 45 minutters bevægelse om dagen.

Konkurrencestaten og sundhedssamfundet

Begge ovenstående tendenser kan forstås i sammenhæng med Ove Kaj Pedersens beskrivelse af det moderne samfunds skift fra velfærdsstaten til

konkurrencestaten og i lyset af de interesser og opgaver, som konkurrencestaten har og varetager (Pedersen, 2011: 11).

Ifølge Pedersen søger konkurrencestaten aktivt at aktivere både virksomheder og befolkningen til at deltage i den internationale konkurrence. (ibid. s. 12). Dette idet konkurrencestaten handler ud fra en overbevisning om, at nationens økonomiske vækst, og i den forbindelse nationens velfærd, er betinget af, hvor godt erhvervslivet klarer sig i den internationale konkurrence (ibid. s. 208). I den forbindelse søger konkurrencestaten, at gøre den enkelte ansvarlig for eget liv og kompetent i forhold til at varetage denne opgave og i forhold til at bidrage til den samlede konkurrenceevne. Fællesskabet anses som knyttet til arbejde (ibid. s. 12), hvorfor beskæftigelse og uddannelse kan karakteriseres som elementer med stor interesse for staten.

Konkurrencestaten kan på den ene side forstås som værende forskellig fra velfærdsstaten, idet den ønsker at øge udbuddet og kvaliteten af arbejde samt kapital og økonomi i stedet for at fordele sociale rettigheder til alle både inden for og uden for arbejdsmarkedet. På den anden side har konkurrencestaten også interesser lignende velfærdsstatens, idet den arbejder for at øge befolkningens uddannelsesniveau og da den ønsker at forebygge, at borgerne mister arbejds- evne gennem sygdom (Den Store Danske, 2014).

Effektivitet står centralt i konkurrencestaten hvilket siden 1980'erne har resulteret i en række reformer vedrørende blandt andet uddannelse og sundhed (Den Store Danske, 2014). Prioriteringerne inden for uddannelsesområdet og sundhedsområdet skyldes ifølge Katrin Hjort, at velfærdsomkostninger i konkurrencestaten snarere ses som en investering end som en udgift, hvis formål er at styrke individers, virksomheders, organisationers, regioners og nationens konkurrencedygtighed (Hjort, 2014: 36). På samme måde kan kravet om bevægelse på erhvervsskoler ses som en prioritering, der skal bidrage til at fremme erhvervsskoleelevers fremtidige bidrag til konkurrencedygtigheden. Dette idet bevægelse i skoletiden ifølge EUD-reformens aftaletekst skal:

- medvirke til fremme af elevernes sundhed (Regeringen m.fl., 2014: 7) og derved fysiske kompetencer og konkurrencedygtighed på kort og lang sigt. Herunder fravær af fysiske skader, sygdom og for tidlig død.
- understøtte motivation (ibid. s. 7) og derved bidrage til fastholdelse og engagement under uddannelse.
- understøtte læring (ibid. s. 7) og derved resultere i ikke alene en acceptabel andel af faglærte, men også dygtige faglærte (ibid. s. 2), der som minimum kan fastholde kvalitetsniveauet i erhvervsfagernes praktiske arbejde.

I sammenhæng med karakteristikken af konkurrencestaten er der nogle forskere, som hævder, at vi i dag lever i et såkaldt sundhedssamfund, som er et samfund hvor sundhed ekspanderer (både inden for personlig, offentlig og medicinsk sundhed samt sundhedsmarkedet generelt) (Mik-Meyer & Obling, 2012: 6-7). F.eks. ses der ifølge Kickbusch i sundhedssamfundet en tendens til at medicinsk sundhed, der tidligere hørte til under hospitaler, lægepraksisser og specialklinikker, i dag også omfatter andre sociale systemer som f.eks. skoler, arbejdspladser og alternative behandlingssteder. EUD-reformens krav om bevægelse kan ses som et eksempel på, at sundhedsfremme bliver indlejret i nye sociale systemer som f.eks. erhvervsskoler. Opgaven for disse systemer er ifølge Kickbusch ikke at restaurere en dysfunktionel krop, men at forberede det enkelte individ til at tage de sundeste valg ved hjælp af livsstils- og adfærdssændringer. Heri kommer frontlinjemedarbejderne/lærerne til at spille en væsentlig rolle, idet de har et afgørende ansvar i forbindelse med bevægelseskravets efterlevelse. Der er i sundhedssamfundet et krav og en forventning om, at den enkelte tager aktiv del i samfundet, men staten spiller en væsentlig rolle i forhold til at skabe sundhedsfremmende rammer for borgerne (Kickbusch, 2007: 89-91). Eksempler her på er rygeloven fra 2007 og den statsregulerede fedtafgift (Mik-Meyer & Obling, 2012: 7), men krav om bevægelse på erhvervsskoler kan også ses som en politisk sundhedsfremmende ramme.

Konkurrencestaten og sundhedssamfundet synes at gå godt i spænd med hinanden. De tror begge på, at forebyggelse og der igennem optimering, er vejen

frem i stedet for at "reparere når skaden er sket". Begge tror på, at individerne i samfundet selv skal tage ansvar for eget velbefindende og for at bidrage her til samtidig med, at staten/samfundet også har et ansvar i forhold til at hjælpe individerne her med. Konkurrencestaten favner bredere end sundhedssamfundet, men idet de arbejder med de samme værktøjer, har lignende mål og forventninger til samfundet og dets individer kan sundhedssamfundet forstås som et samfund i konkurrencestaten. Et samfund, som varetager en interesse i staten og som bidrager til statens samlede interesse: arbejdsdygtige og effektive borgere, der sikre statens samlede konkurrencedygtighed. På samme måde er formålet med bevægelseskravet, at dette skal bidrage til fastholdelse, et højt fagligt niveau, der bidrager til dygtige faglærte og sunde og fysisk velfungerende uddannede. Dette gennem frontlinjemedarbejdernes inddragelse af bevægelse i skoletiden.

I forhold til specialets problemformulering kan EUD-reformens krav om bevægelse forstås som et krav fra konkurrencestaten, der har til formål at forberede erhvervsskoleeleverne på at tage aktiv del i statens samlede konkurrenceevne. Derfor vækkes interessen for, hvordan lærerne håndterer det nye ansvar. At erhvervsskolerne og lærerne skal involveres i det sociale arbejde ved at inddrage bevægelsesaktiviteter i deres undervisning er en anelse utraditionelt⁷ inden for socialt arbejde, hvorfor specialet også vil have fokus på, hvordan undersøgelsen kan bidrage til forståelsen af socialt arbejde.

⁷ Det er svært at sætte ord på præcist hvorfor specialetemaet er utraditionelt i forhold til socialt arbejde, idet det er svært at finde kilder, der klart formulere, hvad klassisk socialt arbejde er, ligesom hvem de klassiske socialarbejdere er. Der tænkes dog f.eks. på socialrådgiveres arbejde, som er direkte rette mod sociale problemer og som arbejder under serviceloven (Thomsen, 2015). Hertil er opfattelsen også formet af den globale definition af socialt arbejde, som er godkendt af International Federation of Social Workers og International Association of Schools of Social Work (2014), hvori socialrådgivere og deres arbejde fremstilles som billedet på traditionelt socialt arbejde.

Teoretisk ramme

Følgende afsnit vil indeholde en præsentation af de teorier, som senere i specialet vil blive brugt til analyse af undersøgelsens empiri. Indledningsvist vil Micheal Lipskys teori om street-level bureaucracy, der kan bruges i forhold til at identificere, hvordan erhvervsskolelærere håndterer kravet om bevægelse i løbet af skoledagen, blive præsenteret. Dernæst vil Winter og Nielsens model til forklaring af markarbejderadfærd blive præsenteret, idet denne kan bidrage til forståelse af, hvorfor frontlinjemedarbejdernes adfærd er som den er og hvilke forhold som er betydningsfulde i udførelsen af det konkrete sociale arbejde.

Lipsky: Street-level bureaucracy

I 1980 udgav politolog og aktivist inden for social velfærd og borgerlige rettigheder (University of Wisconsin, 2016), Michael Lipsky, bogen Street-Level Bureaucracy. Denne udfordrede datidens klassiske implementerings- og forvaltningstradition, idet Lipsky her i hævdede, at samfundets virkelige politiske beslutningstagere er den del af de offentligt ansatte, der er placeret sidst i implementeringskæden (frontlinjemedarbejdere) og derfor har til opgave at overlevere den offentlige politik til borgerne/brugerne/klienterne (Winter & Nielsen, 2008: 103). I specialet skal erhvervsskolelærere forstås som frontlinjemedarbejdere, idet de har den direkte daglige kontakt med eleverne på skolerne og idet de i princippet har ansvaret for, at eleverne får det udbytte, som de er på skolerne for at få. Ifølge Lipsky kan frontlinjemedarbejdere nemlig defineres som offentligt serviceansatte, som interagerer direkte med borgere i udførelsen af deres job og som i vidt omfang udøver skøn i udøvelsen af deres arbejde (Meyers & Nielsen, 2012: 306). Typiske frontlinjemedarbejdere er lærere, politikfolk og andre ansatte i forbindelse med retshåndhævelse, socialrådgivere, dommere, offentlige advokater og andet domsstolspersonale, sundhedsarbejdere og mange andre offentligt ansatte, som giver adgang til offentlige programmer og serviceydelser inden for dem (Lipsky, 1980: 3). Af den årsag spiller frontlinjemedarbejdere ifølge Lipsky en afgørende rolle i implementeringen af offentlige politikker, ligesom erhvervsskolelærere spiller en afgørende rolle i forbindelse med efterlevelse af alle EUD-reformens nye krav. Fordi frontlinjemedarbejderne er placeret som en slags mellemmand mellem borgerne på den ene side og

staten på den anden har disse ansvaret for mange af det offentliges mest centrale aktiviteter. Det er f.eks. frontlinjemedarbejdere der uddeler goder og sanktioner efter lovens forskrifter, ligesom det er frontlinjemedarbejdere, der arbejder for at landets love bliver overholdt og at borgerne lever op til deres ansvar som samfundsmedlemmer (Meyers & Nielsen, 2012: 307). Lipsky hævder at måden hvorpå frontlinjemedarbejdere leverer ydelser og sanktioner både strukturerer og begrænser menneskers liv og muligheder, idet denne både afgrænser og tilbyder den sociale (og politiske) kontekst som mennesker handler indenfor (Lipsky, 1980: 4).

Idet disse aktiviteter forudsætter direkte interaktion med borgerne, kræver arbejdet en betydelige udøvelse af skøn. Modsat andre produktionsprocesser kræver frontlinjeservices og regler, at frontlinjemedarbejderne indgår i en fælles produktionsproces med deres råmateriale. Frontlinjemedarbejdere kan kun sjældent producerer et ønsket politisk resultat uden samarbejde med de individer, som er berørt af den offentlige service og/eller regel. Erhvervsskolelærere kan f.eks. ikke implementere bevægelse i undervisningen uden et minimum at samarbejde med eleverne. Dette træk ved frontlinjemedarbejdernes arbejde resulterer i stor variation og uforudsigelighed. Det øger frontlinjemedarbejdernes behov og deres muligheder for at udøve skønsmæssige afgørelser og mindsker muligheden for, at overordnede kan observere og monitorere deres arbejde (Meyers & Nielsen, 2012: 307). F.eks. kan uddannelseslederne på erhvervsskolerne ikke stå i samtlige klasselokaler og overvære undervisningen. Blandt informanterne til specialets undersøgelse gør dette karakteristika ved frontlinjemedarbejderen arbejdes sig også gældende, hvilket blandt andet kommer til udtryk i V's udtalelse:

"Der er jo i princippet heller ikke nogen der tjekker om vi underviser i det vi skal. Men man må gå ud fra, at når jeg er ansat til at gøre det, så gør jeg det. Og det gør jeg. Ellers er det ikke så godt" (V, bilag 3)

Disse to træk ved frontlinjemedarbejdernes jobfunktion forstår Lipsky som argumentationen for at frontlinjemedarbejdere og derfor også erhvervsskole-

lærere kan karakteriseres som politiske beslutningstagere (Lipsky, 1980: 13). På grund af frontlinjemedarbejdernes position som grænseflade mellem staten og borgerne og deres muligheder for at udøve skøn, kan frontlinjemedarbejderes indflydelse karakteriseres som over deres formelle autoritet. Ifølge Lipsky opererer frontlinjemedarbejdere som bureaukrater, som ikke kun leverer, men også aktivt former politiske resultater ved at fortolke regler og tildele knappe ressourcer. Gennem deres daglige rutiner og beslutninger producerer f.eks. erhvervsskolelærere de offentlige politikker som eleverne oplever dem (Meyers & Nielsen, 2012: 306-309).

Udøvelse af skøn

Arbejde i forhold til udøvelse af skøn ligger i frontlinjemedarbejdernes jobbeskrivelse (Caswell, 2005: 224) og det er forventet af dem, at de som professionelle udøver skøn inden for deres felt (ibid.: 226). Skøn kan defineres som evnen til at træffe ansvarlige beslutninger, individuelle valg og vurderinger (Sandfort, 2000). Frontlinjemedarbejderes udøvelse af skøn kommer til udtryk på forskellig vis inden for de forskellige professioner. F.eks. er det erhvervsskolelærerne, der bestemmer hvad der skal undervises i og hvordan og derfor også om kravet om bevægelse i skoletiden vil blive efterlevet. Uden at gå videre ind i traditionen for undersøgelser omkring frontlinjemedarbejderes skønsudøvelse skal det her blot nævnes, at det i litteraturen gennem tiden er blevet diskuteret hvilken rolle skøn spiller i socialarbejderes arbejde og om muligheden for skøn i dag i højere grad er blevet erstattet af love og regler (Caswell, 2005: 228). Spørgsmålene synes at skille vandene, men ifølge Lipsky er afskaffelse af skøn i frontlinjemedarbejdernes arbejde af flere årsager ikke muligt. *For det første* arbejder frontlinjemedarbejdere ofte inden for områder, der er for komplicerede og som indeholder for mange forskellige facetter til, at de kan reduceres til forudbestemte formater. F.eks. er undervisere på erhvervsskoler ikke i besiddelse af detaljerede beskrivelser af, hvordan de skal undervise en klasse eller præcist i hvad de skal undervise, da der er flere forskellige muligheder i forhold til at give god undervisning. Som det fremgik af indledningen forligger der heller ingen krav om, hvordan erhvervsskolelærerne skal inddrage bevægelse i undervisningen, hvorfor det bliver op til den enkelte lærer at

vurderer, hvornår og hvordan bevægelse bedst bliver en del af undervisningen, hvis overhovedet.

For det andet arbejder frontlinjemedarbejdere inden for områder, der ofte kræver hensyntagen til menneskelige aspekter af den enkelte situation. F.eks. vil de forskellige muligheder og begrænsninger erhvervsskoleelever har få betydning for underviserens tilrettelæggelse af undervisningen. På samme måde må erhvervsskolelærer tage hensyn til eleverne i klassen i forbindelse med tilrettelæggelse af bevægelsesaktiviteter og eventuel modstand fra elever kan få betydning.

For det tredje fremmer frontlinjemedarbejdere, gennem deres magt til at udøve skøn, deres selvstændige hensyn og klienternes tro på at frontlinjemedarbejdere er i besiddelse af nøglen til deres lykke. For begge parter bidrager oprettholdelsen af dette syn på frontlinjemedarbejderens magt til fortsat at legitimere samfundets velfærds services (Lipsky, 1980: 13-15).

Adfærdsmønstre

Resten af det teoretiske afsnit vil primært tage udgangspunkt i Winter og Nielsen "Implementering af politik", kapitel 7, "Markarbejdere som politiske beslutningstagere". I de tilfælde, hvor andre kilder er benyttet vil det fremgå.

Lipsky slår fast, at frontlinjemedarbejdere selvfølgelig forsøger at gøre et godt stykke arbejde med de ressourcer, de har til rådighed og den vejledning og støtte, de får fra deres ledere og fra politisk hold. Frontlinjemedarbejdere har ligesom alle andre brug for at se sig selv i et relativt positivt lys. De fleste frontlinje-medarbejdere vil hævde, at de gør deres bedste. De påstår ikke at de gør et perfekt stykke arbejde eller at de nødvendigvis udfører arbejdet, som det bedst kan gøres, men at de arbejder effektivt under de eventuelle begrænsninger de støder på. Lipsky hævder, at den typiske frontlinjemedarbejder har et bestemt syn på sig selv som en, der arbejder under stort pres og som må lave betydelige ofre/gå på kompromis i forhold til den service, de skal udøve over for borgerne. De ser sig selv som kæmpende på frontlinjen af lokale konflikter med kun meget lille støtte og endnu mindre værdsættelse fra befolkningen, hvis beskidte arbejde de udfører. Hvis de er bevidste om, at deres arbejdsindsats ikke er tilstrækkelig, under de omstændigheder de møder, er de ifølge Lipsky

tilbøjelige til at søge og finde forklaringen andetsteds end i deres utilstrækkelighed.

Vi ved at frontlinjemedarbejdere til en vis grad forsøger at gøre et godt stykke arbejde. Arbejdet er dog på sin vis umuligt at udføre inden for ideelle rammer da disse ikke tilbyder de fornødne ressourcer, kun lav grad af kontrol, ubestemte mål og nedslående omstændigheder. Inden for erhvervsuddannelserne har den nye EUD-reform ikke gjort det lettere for lærerne at gøre deres arbejde, hvilket informanterne i dette speciale har mærket på egen krop:

"Der har altid været krav til læring altså til den fag-faglige del, men jeg synes, med den nye reform er det blevet mere hardcore. De skal lære noget mere. De skal kunne mere rent fagligt" (E, bilag 2).

Lipsky opstiller tre generelle reaktioner, som frontlinjemedarbejdere udvikler for at håndterer denne ubestemthed.

1. de udvikler mønstre i deres arbejde som begrænser kravene, som maksimerer udnyttelsen af tilgængelige ressourcer og som får borgerne til at overholde de procedurer som er udviklet af organisationen. De organiserer deres arbejde for at skabe en løsning, der ligger inden for deres tilgængelige ressourcer.
2. de modificerer deres jobbeskrivelse/de definere hvad deres vigtigste opgave er for at mindske deres ansvar og for at reducere gabet mellem deres tilgængelige ressourcer og det de skal opnå/det der er forventet af dem.
3. de ændre deres koncept af det råmateriale de arbejder med (borgerne) for at skabe en mere acceptabel kløft mellem realisering og mål (Lipsky, 1980: 81-83).

Ovenstående illustrerer, at frontlinjemedarbejdere i forsøget på at håndtere deres arbejdsopgaver "simplificere" disse og begrænser deres række af opfattelser. Dette for at kunne håndtere de informationer de får og for at kunne handle på dem. De laver rutiner for at gøre opgaver håndterbare. Mentalt

simplificerer de, de fænomener de skal forholde sig til for at reducere kompleksiteten. De strukturerer deres omgivelser for at gøre opgaver og opfattelser mere genkendelige og mindre unikke (Berger & Luckmann, 1976: 28 + 53).

Afværgemekanismer

Ifølge Lipsky udviser frontlinjemedarbejdere på tværs af forskellige fag en række ensartede adfærdsmønstre, der på forskellige måder gør dem i stand til at håndtere det krydspres eller den ressourceklemme, som de befinder sig i. Lipsky kalder disse adfærdsmønstre for afværgemekanismer. Afværgemekanismer skal ikke forstås entydigt negativt, men som en tilpasning af adfærd, der gør frontlinjemedarbejdernes hverdag og det arbejde de skal udføre mere håndterbart. Afværgemekanismerne kan inddeles indenfor fire kategorier efter deres umiddelbare effekt på frontlinjemedarbejdernes arbejdsmæssige hverdagsliv (Winter & Nielsen, 2008: 116). Det handler om frontlinjemedarbejderne kan *reducere efterspørgslen* efter deres arbejde, de kan *rationere deres service/aktiviteter*, de kan *automatisere deres services og aktiviteter* og de kan søge at opnå *kontrol over brugerne*. Nedenfor er Lipskys adfærds- og afværgemekanismer illustreret.

Figur 1: Afværgemekanismer

Adfærdsmekanismer	Afværgemekanismer
Reducering af efterspørgsel	1. Begrænsning af information til brugerne 2. Lange ventetider 3. Vanskeligt at få adgang til frontlinjemedarbejderen 4. Pålægge brugeren psykologiske omkostninger
Rationering af service/aktivitet	1. Prioritering a. Programsatte aktiviteter kontra løse ikke-programsatte aktiviteter b. Sager med efterspørgsel kontra f.eks. forebyggelse eller opfølgning osv. c. Succes-creaming d. Kvantitets-creaming e. Efficiency-creaming 2. Begrænsning af fokus til enkelte opgaver/enkelte problemer 3. Modifikation af programmål 4. Udvikling af kynisk opfattelse af klienter
Automatisering af service/aktivitet	1. Brug af firkantede kategoriseringer af klienter/sager 2. Tommelfingerregler for håndtering af klientkategorier 3. Rutinisering mht. hvordan en sag håndteres 4. Brug af standardløsninger
Kontrol over klienterne/Brugerne	1. Rammer der symboliserer, forstærker eller begrænser interaktionen mellem markarbejder og bruger 2. Isolering af brugere 3. Præsenterer ydelser og opgavehåndtering som værende i brugernes egen interesse 4. Kontrol over indhold, timing og hastighed af bruger-interaktionen 5. Holde distance ved at tale et uforståeligt sprog

(Winter & Nielsen, 2008: 117)

Begrænsning af efterspørgsel

Til denne kategori af adfærdsmekanismer hører afværgemekanismerne:

1. at frontlinjemedarbejderen begrænser informationen til brugeren om de services og muligheder, som denne i princippet har adgang til
2. at der laves lange ventetider, så nogle brugere opgiver at komme i kontakt med frontlinjemedarbejderen
3. at det gøres besværligt at komme til/få adgang til frontlinjemedarbejderen. F.eks. ved at have korte og ubelejlige åbningstider eller gennem komplicerede ansøgningsskemaer og uoverskuelige procedurer
4. at brugerne udsættes for forskellige former for psykologiske omkostninger. F.eks. stigmatisering når brugeren fremlægger sine ønsker om at benytte sig af den service, som frontlinjemedarbejderen udbyder

Rationering af service/aktivitet

Under den anden kategori af adfærdsmekanismer findes en række mekanismer, der på forskellig vis rationere frontlinjemedarbejdernes services og/eller aktiviteter. Der er tale om:

1. prioriteringer
2. fokus begrænset til bestemte opgaver
3. modificering af politik eller program mål
4. udvikling af en mere kynisk opfattelse af brugerne.

Prioritering kan forekomme på baggrund af forskellige bagvedliggende motivationsfaktorer, der kan inddeles i fem forskellige afværgemekanismer. Frontlinjemedarbejderne kan give prioritet til *i forvejen programsatte aktiviteter*, hvilket resulterer i at ikke-programsatte aktiviteter bliver nedprioriteret og udskudt til fordel for de programsatte (March & Simon, 1958). De kan også vælge at prioritere opgaver, som i højere grad *kræver afgørelser eller handling* frem for opgaver af mere præventiv, undersøgende eller opfølgende art. Altså opgaver, der f.eks. kan afsluttes indenfor relativ kort tid (Winter, 1986: 361-385).

Prioritering af arbejdsopgaver kan også finde sted i form af forskellige former for *creaming*⁸. Ved *succes-creaming* prioriterer frontlinjemedarbejderen opgaver, sager eller brugere, som har størst sandsynlighed for succes. Her bliver muligheden for at opnå succes et prioriteringskriterium, selvom sagen eller brugeren måske ikke er den, der har mest brug for opmærksomheden eller var den der stod først for.

En anden form for *creaming* er *kvantitets-creaming*, hvor fokus ligger på at gennemføre og/eller afslutte så mange arbejdsopgaver som muligt. Ønsket om høj produktivitet kan få den konsekvens, at "lette" sager bliver prioriteret frem for sager af højere kompleksitet.

Den tredje form for *creaming* er *efficiency-creaming (effektivitets-creaming)*. Her bliver opgaver, der gavner organisationen mest muligt, prioriteret højest. Opgaver, der bidrager mest til organisationens samlede *efficiency*.

En anden afværgemekanisme, der kan føre til rationering af services eller aktiviteter, er når frontlinjemedarbejdere *begrænser deres fokus til bestemte opgaver* eller udvalgte behov eller problemer hos brugerne. Et eksempel kan være læreren, der prioriterer at undervise i noget bestemt frem for noget andet, på en bestemt måde eller målrettet bestemte elever og ikke andre.

Den sidste måde at rationere arbejdsindsatsen på er gennem modificering af politik eller program mål (Lipsky, 1980: 144), hvilket betyder at frontlinjemedarbejderne selv fortolker reglerne hvorunder de arbejder og vurderer, hvad de mener er vigtigst at fokusere på og prioritere. I forlængelse her af kan frontlinjemedarbejdere også over tid udvikle en mere kynisk opfattelse af borgerne, som inden for erhvervsskolerne kan resultere i misforståelser i forhold til elevernes ønsker om at deltage i bevægelsesaktiviteter.

⁸ *Creaming* kan finde sted når frontlinjemedarbejdere står over for flere, større eller mere komplicerede arbejdsopgaver end de umiddelbart kan varetage. En måde at håndtere arbejdspresset på er ved at "skumme fløden": prioritere de opgaver, som har størst sandsynlighed for at lykkes ift. organisationens succeskriterier. Konsekvensen bliver at nogle arbejdsopgaver og/eller brugere bliver nedprioriteret og forsømt (Lipsky, 1980: 107-108).

Automatisering af services/aktiviteter

Den tredje kategori af adfærdsmekanismer rummer afværgemekanismer, der resulterer i, at frontlinjemedarbejdere automatiserer deres services og aktiviteter. Der er tale om afværgemekanismerne:

1. frontlinjemedarbejderne bruger firkantede standardiseringer af brugerne og grovsorterer sager
2. de benytter tommelfingerregler i forbindelse med håndteringen af de forskellige kategoriserede brugere og/eller sager
3. arbejdet/opgaveløsningen bliver rutinepræget
4. frontlinjemedarbejderne benytter i høj grad standardløsninger

Brugen af *standardklassifikationer og tommelfingerregler* betyder, at frontlinjemedarbejdere automatiserer måden, hvorpå brugere eller arbejdsopgaver bliver håndteret. Klienterne kategoriseres på baggrund af firkantede og overfladiske vurderinger, hvilket får betydning for det videre arbejde.

Automatisering kan også ske ved, at *opgaveløsningen foregår efter en fast rutine*. Her bliver arbejdet udført på baggrund af grove overvejelser og standardiseringer omkring, hvordan en opgave skal løses. Her gør frontlinjemedarbejderne som de plejer uden at vurdere, om det i det enkelte tilfælde er den bedste måde at løse opgaven på.

Den sidste måde at automatisere arbejdet på er ved at *bruge standardløsninger* eller "hyldevarer". Denne automatisering kommer til udtryk, når frontlinjemedarbejderne forsøger at passe alle sager eller opgaver ind i et foruddefineret batteri af løsninger. Dette selvom alle sager ikke nødvendigvis løses bedst på denne måde.

Kontrol over klienterne/brugerne

Den sidste hovedkategori af adfærdsmekanismer indeholder mekanismer, der sikre at frontlinjemedarbejderen opnår kontrol over brugerne og derigennem får lettere ved at styre processen og får den hurtigt afsluttet. Lipsky peger på flere aspekter af praksis, der på forskellige måder kan resultere i mere kontrol over brugerne (Lipsky, 1980: 117-123).

For det første kan interaktionen mellem frontlinjemedarbejder og bruger foregå inden for *fysiske rammer, der symboliserer, forstærker eller begrænser deres indbyrdes forhold*. Et eksempel er en skranke, hvor borger og frontlinjemedarbejder står på hver sin side, der forstærker borgerens underlegenhed.

For det andet kan frontlinjemedarbejderen søge at *isolere brugerne fra hinanden*, for at mindske brugernes viden om andre i samme situation. Dette for at begrænse brugernes muligheder for at sammenligne deres sagsforløb med andres.

For det tredje kan frontlinjemedarbejderens eller organisationens ydelser eller måde, at håndterer arbejdet på *præsenteres for brugerne som værende i dennes interesse*. Denne klientkontrol bruges især til at retfærdiggøre handlinger, som brugeren måske umiddelbart ikke bryder sig om. Ifølge Lipsky forstærkes denne afværgemekanisme af, at brugeren ofte vil føle sig underlegne i forhold til frontlinjemedarbejderen qua lavere uddannelse osv. Hertil hævder Lipsky også, at frontlinjemedarbejdere kan *kontrollere indhold, timing og hastighed i forbindelse med brugerinteraktion*. En sådan klientkontrol forekommer f.eks. når brugere bliver bedt om at udfylde formularer med forudbestemte svar-kategorier. Derudover har frontlinjemedarbejdere også ofte stor kontrol over, hvilken rækkefølge aspekterne af interaktionen skal foregå i.

Afsluttende kan frontlinjemedarbejderne kontrollere klienterne ved at *skabe distance til dem og ved at tale et sprog, som brugerne har svært ved at forstå* (Winter, 1994: 81).

Afslutningsvis skal det understreges, at Lipsky ikke udarbejdede ovenstående skitsering af frontlinjemedarbejdernes adfærd som en kritik af deres arbejde. Ifølge Lipsky knytter adfærdsmønstrene sig til frontlinjemedarbejdernes relation til brugerne og de beskriver, hvordan frontlinjemedarbejderne på bedste vis søger, at håndterer og udfører deres job bedst muligt under de aktuelle omstændigheder, som gør sig gældende. Dermed tvivler Lipsky ikke på, at frontlinjemedarbejderne arbejder fokuseret og flittigt, men anerkender at det kan være nødvendigt for dem, at gøre brug af en eller flere af mekanismer.

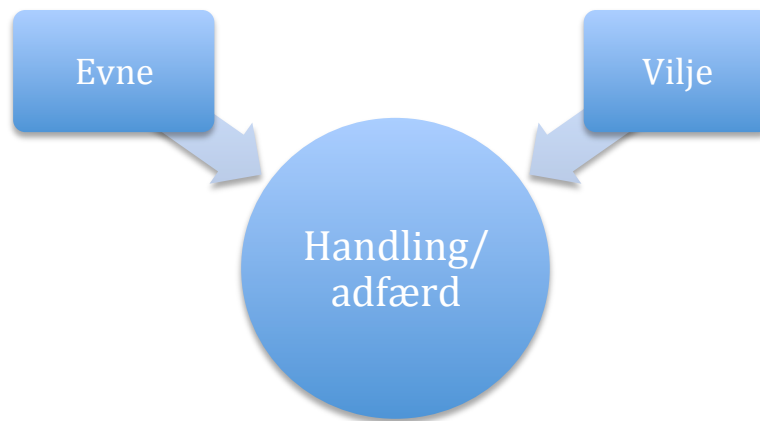
Frontlinjemedarbejdernes handlingsmodel

Følgende afsnit vil præsentere forklaringsmodeller, som kan benyttes i forsøget på at forstå, hvorfor frontlinjemedarbejdere udviser afværgemekanismer. Som tidligere nævnt hævder Lipsky, at frontlinjemedarbejdere både bevidst og ubevidst bruger afværgemekanismer i forsøget på at håndtere den kløft, de føler mellem på den ene side de krav, der stilles til dem fra f.eks. lovgivningens, deres ledes og brugernes side og på den anden side deres personlige oplevelse af begrænsede ressourcer.

Hertil oplever frontlinjemedarbejdere ifølge Lipsky også ofte et krydspres i form af forskellige krav og forventninger fra forskellige aktører. Dette da der sjældent er enighed om, hvordan frontlinjemedarbejdernes arbejde gribes bedst an, da der ikke er uanede ressourcer til rådighed og da der kan være forskel på, hvad der af forskellige aktører opfattes som et rimeligt ressourceforbrug. Frontlinjemedarbejderne føler et konstant pres i forhold til de krav og forventninger, der er til deres arbejde. Krav og forventninger som de ikke kan leve op til og derfor tyr de til afværgemekanismer for at håndtere presset. På samme måde kan det forventes, at erhvervsskolelærere i deres forsøg på at håndterer reformens krav om bevægelse gør brug af afværgemekanismer, for at håndterer den nye opgave de har fået. Der er tale om et subjektivt opfattet arbejdspress, der har langt større betydning for brugen af afværgemekanismer end et objektivi målt arbejdspress ville have. Når fokus lægges på det subjektivt oplevede arbejdspress, betragtes det som en forklaringsfaktor på individniveau og interessen bliver derfor at se nærmere på, hvorvidt vilje/interesser påvirker markarbejdernes adfærd.

Den teoretiske og empiriske litteratur om markarbejdere har forskellige bud på, hvilke faktorer der har betydning for deres adfærd. På næste side ses en grundlæggende model, som forklarer markarbejdernes og derfor også erhvervsskolelæreres adfærd.

Figur 2: Overordnet adfærdsmodel



(Winter, 2008: 132)

Helt grundlæggende kan vi forstå erhvervsskolelærernes handlinger og adfærd som et produkt af deres evner og vilje. De beslutninger som de træffer og den adfærd de udviser, både privat og i arbejdssammenhæng, er påvirket af deres kognitive kapacitet (Simon, 1947) og deres vilje/de interesser, som de knytter her til.

Kognitive evners betydning for frontlinjemedarbejdernes adfærd

Ifølge Winter og Nielsen (2008: 133) er evne-delen af adfærdsmodellen den mindst undersøgte sammenlignet med vilje-delen. Flere studier har fundet en positiv enten direkte eller indirekte sammenhæng mellem markarbejderes viden om nye regler og politikker og graden af implementering, sådan at jo mere viden markarbejderne har jo bedre bliver de vedtagne politikker implementeret. Af den årsag kommer informationsmateriale, møder og efteruddannelse ofte i kølvandet på nye vedtagne lovændringer.

Evner handler ikke kun om erhvervsskolelærernes viden om de nye regler, men også om deres evne til at anvende den viden. Hvor meget information kan den enkelte overskue og hvor mange forskellige ændringer kan den enkelte håndtere på en gang?

Viljens betydning for Erhvervsskolelærernes adfærd

Overordnet set handler viljedelen af adfærdsmodellen om motivation for at arbejde/til at udføre et bestemt stykke arbejde. Ifølge Winter og Nielsen (2008: 134) er der tale om en kombination af flere interesser, som driver mark-

arbejdere til at handle på bestemte måder og kombinationen og vægtningen af de aktuelle interesser kan variere fra aktør til aktør. Af den årsag giver det bedst mening, at operere ud fra en *complex man*-approach når man skal se på erhvervsskolelærernes interesser generelt (Scheuer, 1999). Interesser i forbindelse med arbejdet omhandler ifølge Winter og Nielsen: *arbejdsbelastning, løn, forfremmelse, arbejdstid, samspil med kolleger, samspil med overordnede, samspil med klienter, autonomi, faglig afveksling, faglige udfordringer, opgaveidentitet og opgavebetydning*. Listen over interesser er ikke udtømmende, men skitserer at markarbejdere både har interesse i f.eks. en passende arbejdsbelastning og til rimelig løn og at kunne se mening med arbejdet samtidig med, at de kan se sig selv i de arbejdsopgaver de bliver forventet at varetage.

I forlængende af ovenstående kan man spørge sig selv, om individuelle forhold overhovedet har betydning, når man undersøger ansattes adfærd i en organisation, hvor de modtager betaling for det arbejde, de udfører. Som svar her på er det relevant at sondre mellem to grundlæggende forskellige forklaringer på markarbejderadfærd. Lægreid og Olsen (1978: 20) forklarer ansattes adfærd i forhold til:

1. organisation uden mennesker
2. mennesker uden organisation

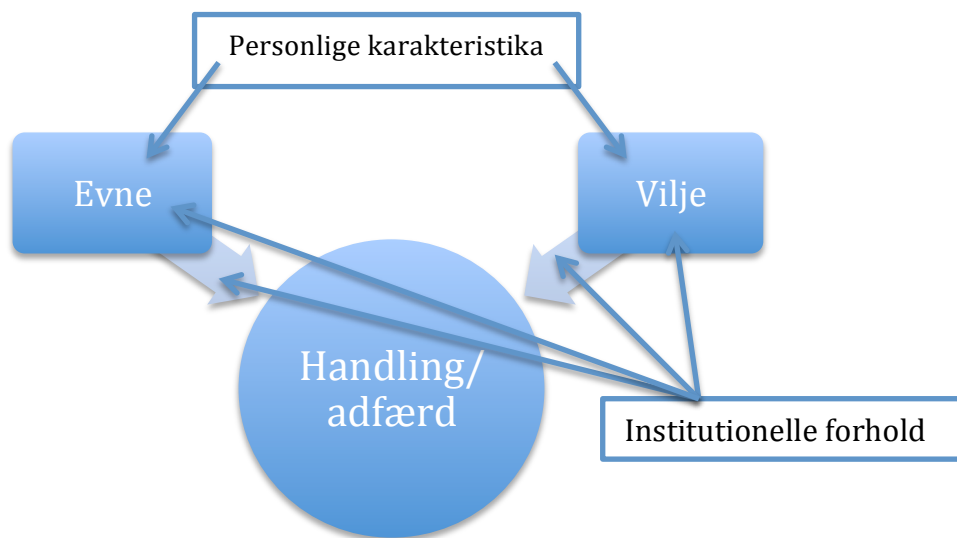
Tankegangen om *organisation uden mennesker* er karakteriseret ved, at handlinger 100 procent er et produkt af den organisation, markarbejdere er ansat i. Personlige præferencer eller egenskaber og anti- og sympatier har her ingen betydning for de ansattes adfærd. Her træder man som medarbejder ind i en organisation uden noget i ryksækken og bliver formet efter de institutionelle forhold, der kendetegner organisationen.

Omvendt kan tankegangen om *mennesker uden organisation* karakteriseres ved, at de ansatte, allerede inden de træder ind i organisationen, er færdigformede produkter, der ikke lader sig påvirke af hverken formelle eller uformelle institutionelle forhold. Det afgørende for den enkeltes adfærd er individkarakteristika som dels prægning i barndommen og ungdommen (f.eks. uddannelsesmæssig og social baggrund) og dels personlige karakteristika (f.eks. køn og alder). Bestemte interesser, holdninger, præferencer og evner (tendensen

til at udvise en bestemt adfærd) er altså påvirket af forhold, som ligger uden for arbejdspladsens rækkevidde.

Ifølge Winter må virkeligheden siges, at være mere kompleks end de to ovenstående tankegange skitserer. Dette fordi nogle medarbejdere lettere lader deres adfærd påvirke end andre og da nogle institutionelle mekanismer i højere grad påvirker organisationens medarbejdere end andre. En forklaringsmodel der både rummer aktørafhængige og institutionsafhængige forklaringsfaktorer er derfor ikke urealistisk. Af den årsag kan adfærdsmodellen udvides til også at rumme *institutionelle forhold* og *personlige karakteristika* (se figur 3).

Figur 3: Udvidet model til forklaring af frontlinjemedarbejderadfærd



(Winter & Nielsen, 2008: 139)

Hvis man ønsker at forklare adfærd på kort sigt, skal der ifølge Winter og Nielsen dels tages højde for, hvilke interesser der påvirker frontlinjemedarbejderes adfærd plus deres evner til at udføre arbejdet, dels skal det holdes for øje, at organisationens institutionelle rammer definerer de aktuelle mulighedsstrukturer, som også kan påvirke adfærden. Disse kan f.eks. være administrative og politiske overordnede, kolleger, brugere samt formelle strukturer som f.eks. arbejdstidsregler og interne procedurer.

Ifølge Winter er det forventeligt, at individuelle faktorer har betydning for frontlinjemedarbejders adfærd når:

1. den vedtagne politik strider mod frontlinjemedarbejderenes normer og eller interesser (mål-/middelkonflikten mellem hvad principalen og frontlinjemedarbejderen ønsker er stor) (Waterman & Meier, 1998)
2. muligheden for at udøve skøn er stort
3. de institutionelle rammer og deres incitamentsstruktur (positive eller negative) er svage og derfor ikke "opfordre" frontlinjemedarbejderen til at udvise den adfærd, som politikken ønsker.

Ovenstående illustrere, at man ikke kan analysere frontlinjemedarbejderes adfærd uden både at tage højde for interessers og institutionelle forholds betydning (Cronzier, 1964). Ej heller uden at medtænke den styrke og modstyrke som omgivelserne og den enkelte frontlinjemedarbejder formår at slå igennem med i forsøget på at varetage egne interesser.

I forlængelse af ovenstående skal det pointeres, at man ikke skal overdrive betydningen af mål-middelkonflikten mellem frontlinjemedarbejder og principal. Brehm og Gates (1997: 196) konkluderer, at frontlinjemedarbejderadfærd først og fremmest afhænger af deres præferencer, men de noterer samtidigt, at frontlinjemedarbejdere foretrækker at arbejde ud fra offentlighedens interesser.

Samlet set er det muligt at sige, at følgende individuelle og institutionelle faktorer har betydning for frontlinjemedarbejderadfærd, hvilket er de faktorer, som er inkluderet i den tidligere præsenterede figur 2:

Individuelle faktorer:

1. individuelle interesser/holdninger
2. individuelle evner

Institutionelle faktorer:

3. lovgivningsgrundlaget
4. policy-design
5. politiske omgivelser
6. ledelsesstil- og instrumenter
7. organisationskultur
8. ressourcer
9. omgivelserne (også målgruppens karakteristika) hvor adfærden finder sted inden for

Videnskabsteori

Følgende afsnit vil indeholde en redegørelse for specialets videnskabsteoretiske position. Udgangspunktet er Heidegger og Gadammers udlægning af den filosofiske hermeneutik. Formålet med afsnittet er at tydeliggøre, hvordan jeg i undersøgelsen vil forholde mig til empirien og tolke på den og hvordan den viden, specialet fremkommer med er opstået og i øvrigt hvordan den kan bruges i en større sammenhæng (Juul, 2012: 9).

Hermeneutikken

Hermeneutik kommer af græsk og kan oversættes til fortolkning eller fortolkningskunst (Juul, 2012: 107), hvorfor den centrale opgave for hermeneutikken er at udvikle en fortolkende forståelse af meningerne bag menneskelige livsytringer. Idet specialet interesserer sig for en forståelse af erhvervsskolelæreres oplevelse af EUD-reformens krav om bevægelse, synes hermeneutikken derfor oplagt. I forlængelse her af opererer specialet med den ontologiske opfattelse, at menneskers handlinger og aktiviteter er meningsfulde og at disse kan forstås gennem fortolkning. Intet fænomen har betydning uden en fortolkning har fundet sted. Den viden, som dette speciale kommer frem med omkring erhvervsskolelæreres oplevelser og handlinger i forhold til EUD-reformens krav om bevægelse, fremkommer på baggrund af fortolkning og kan derfor ikke karakteriseres som endegyldige eller universelle sandheder, men som mine fortolkninger af den virkelighed, som erhvervsskolelærerne oplever i forbindelse med den nye EUD-reforms krav om bevægelse. Fortolkningen vil altid kunne revideres i lyset af ny viden, men hermeneutikkens opgave er heller ikke at finde samfundets lovmæssigheder, da sådanne ifølge videnskaben ikke findes. Dette skyldes, at samfundet og dets mennesker er af en anden art end den natur som naturvidenskaberne finder lovmæssigheder indenfor. Af den årsag kan den menneskelige verden ikke undersøges på samme måde som naturen og der må derfor udvikles en anden videnskabelighed. I dette tilfælde en videnskabelighed der er i stand til at indfange de overvejelser og erfaringer hos erhvervsskolelærerne, som ligger til grund for og motiverer dem til at handle på bestemte måder i forhold til kravet om bevægelse på EUD-området. Ifølge hermeneutikken handler mennesker altid i historiske kontekster. Analyser af

mennesker ud fra en hermeneutisk videnskab forudsætter derfor viden om den historiske kontekst, som individernes udtalelser finder sted i (ibid. s. 109-110), hvilket blev skitseret i afsnittet "Konkurrencestaten og sundhedssamfundet".

Indenfor hermeneutikken kan der overordnet karakteriseres to traditioner. Den ene tradition fokuserer ikke på individers beskrivelser af sig selv og verden. Dette da traditionen ikke mener, at sådanne er i tråd med virkeligheden og da individers dagligdagsbegreber efter sigende ikke er videnskabelige nok i forhold til at forstå fænomener. Modsat understreger den anden tradition, at det er væsentligt, at fokusere på individers beskrivelser. Dette da det er individernes egne opfattelser af hvorfor de handler, som de gør og deres tanker og meninger som fænomener, der bidrager til mening til deres handlinger, holdninger og identitet (Gilje & Grimen, 2002: 168). Nærværende speciale tager udgangspunkt i den sidstnævnte tradition, hvor troen på at forståelse af fænomener skal findes gennem fortolkning af individers oplevelse af fænomenerne. Dette da fokus ligger på erhvervsskolelæreres subjektive oplevelser af EUD-reformens krav om bevægelse.

Forforståelse

Idet jeg arbejder ud fra en hermeneutisk videnskabsteoretisk retning, har jeg som undersøger ikke haft mulighed for at distancere mig fra undersøgelsesobjektet. Min forforståelse har spillet en væsentlig rolle i undersøgelsesprocessen i forhold til at formulere relevante spørgsmål til informanterne. Ligesom den kommer til det i analysen, idet fortolkningsprocessen udspringer af og udbygger min forforståelse. Ofte forstås fordomme som noget negativt. Som en holdning eller lignende, der bygger på et utilstrækkeligt grundlag og som fordommens ejermand ikke nødvendigvis har viljen til at ændre. Gadamer opfattede fordomme ganske anderledes og i dets egentlige betydning: som en fordom. En forståelse subjekter har af fænomener inden vi forsøger at forstå. En forforståelse. Gadamer forstås ikke fordomme/forforståelser som noget negativt, men som en altid tilstedeværende og nødvendig betingelse for at kunne forstå noget overhovedet (Dahlager & Fredslund, 2011: 157-158). Fordomme er ifølge Gadamer produktive for erkendelsen og det der driver forskeren og

forskningsprocessen. Uden fordomme ville forskeren ifølge Gadamer ikke kunne stille relevante spørgsmål eller erfare noget overhovedet (Juul, 2012: 122). Af den årsag hævder Gadamer, at man som forsker hverken kan eller skal lægge sin forforståelse bag sig (Dahlager & Fredslund, 2011: 157-158), hvilket heller ikke har været tilfældet i dette speciales undersøgelsesproces, hvor min forforståelse netop har haft en styrende rolle. I forlængelse her af kan forforståelse ifølge Fredslund (2001) defineres som: *"... de forståelser, vi på forhånd har om den anden eller det andet, vi skal forstå. Forforståelsen er immanent, uundgåelig, uundværlig og altid ubemærket på spil."* (Fredslund, 2001: 59). Hertil skal det understreges, at forforståelse er dynamisk og derfor i konstant ændring og udvikling med afsæt i den hidtidige opnåede viden indenfor et forskningsområde. Af den årsag er forforståelsen med hele vejen gennem en undersøgelsesforløb (Fredslund, 2001) og det gælder om i den konkrete undersøgelse, at lade sine fordomme blive udfordret af nye erfaringer og at blive klogere på sagen gennem fortolkning af disse (Juul, 2012: 129).

Egen forforståelse

Også Malterud angiver vigtigheden af, at man, uanset hvilken type forskningsundersøgelse der foretages, gør sig sin forforståelse klar. Arbejdet hermed kan gøres ved at overveje: undersøgerens personlige og professionelle erfaringer, undersøgerens ideer om hvordan tingene er og hvad der skal undersøges, undersøgerens motiver og kvalifikationer i forhold til at undersøge området og undersøgerens perspektiver og interesser (Malterud, 2001).

På baggrund af ovenstående samt den filosofiske hermeneutiks fokus på forforståelse anses det for relevant at redegøre for, hvilken forforståelse der har ligget til grund for dette speciales emnevalg og problemstilling. Min forforståelse har spillet en stor rolle i forhold til valg af emne til nærværende speciale, da den har affødt en nysgerrighed og motiveret til valg af problemstilling og problemformulering. Følgende skal ses som en vedkendelse af min egen forforståelse og som en aktiv del af undersøgelsesprocessen som ikke kan eller skal ignoreres. Hertil er jeg bevidst om muligheden for, at min forforståelse

gennem undersøgelsen kan forandres og udvikle sig i stedet for at begrænse mit udsyn.

I efteråret 2015 valgte jeg at bruge 3. semester i praktik hos Kræftens Bekæmpelse i deres afdeling for Forebyggelse og Oplysning, der kort fortalt arbejder sundhedsfremmende, for at mindske andelen af danskere, der udvikler livsstilssygdomme og herunder kræft (Kræftens Bekæmpelse, u.å). Praktikken fandt sted på projektet: Sunde erhvervsskoler – godt på vej, hvor jeg bidrog til arbejde med sundhedsfremme og fastholdelse på en række erhvervsskoler indenfor områderne: kost, rygning og motion/bevægelse. I den forbindelse fik jeg kendskab til den tidligere nævnte reform på erhvervsskoleområdet (EUD-reformen) og dens krav om 45 minutters daglig bevægelse for eleverne. Arbejdet i praktikken gav også af flere omgange mulighed for, at besøge projektets samarbejdsskoler og at møde både elever og lærere. Disse møder gav ofte og uafhængigt af hinanden anledning til uforpligtende samtaler med lærerne omkring deres syn på og erfaringer med kravet om bevægelse og implementeringen her af. Samtaler som til tider indeholdt sporadisk ytringer omkring udfordringer og til tider negative holdninger til kravet.

Der ud over er min forforståelse også påvirket af min uddannelsesbaggrund, hvorigennem jeg relevant for specialet har opnået viden om forskellige gruppers ressourcer og dennes betydning for individers handlekompetencer, samt viden om udfordringer forbundet med implementering af politikker og modstand mod ændringer generelt.

Ovenstående illustrer, at jeg på forhånd har et relativt indgående kendskab til erhvervsskoleområdet og til en vis grad også lærernes forhold til kravet. Af den årsag forekommer det urealistisk, at jeg som undersøger kan møde feltet fuldstændig fordomsfrit, hvorfor principperne i den filosofiske hermeneutik synes brugbare i forhold til min besvarelse af specialets problemformulering. Interessen for lærernes oplevelser er i sig selv opstået i mødet med feltet og samtaler med de involverede individer. På baggrund af den virkelighed, som jeg har mødt på skolerne, de indtryk underviserne har præsenteret mig for og den

viden jeg har opnået gennem uddannelsen i Socialt Arbejde har jeg opbygget en forståelse af, at det ikke er alle erhvervsskolelærere, der byder EUD-reformens krav om bevægelse velkommen. Og at der kan identificeres eksempler på ikke-optimal implementering af bevægelse i skoletiden ude på skolerne. Af den årsag finder jeg det interessant at undersøge, hvordan og med hvilke tanker erhvervsskolelærere, inden for det første år efter vedtagelse af reformen, inddrager eller fravælger bevægelse i deres undervisning. Samt hvilke faktorer, der kan have betydning for adfærden. Det forventes, at der gennem samtale med lærerne kan identificeres nogle både positive og negative holdninger til kravet og erfaringer med implementeringen. Jeg har en forventning om, at lærerne finder det svært at leve op til reformens krav og jeg forestiller mig, at der kan være flere forklaringer herpå: manglende kompetencer, manglende følelse af mening i forhold til den faglige undervisning og i forhold til opfattelse af egen identitet, manglende interesse for sundhed osv. I den forbindelse er jeg nysgerrig på, hvorfor tilstanden på nuværende tidspunkt er, som den er ude på skolerne. Det forventes, at jeg kan opnå viden om, hvilke faktorer lærerne oplever som fremmende og hæmmende i forhold til implementeringen af bevægelse på erhvervsskoler, samt med hvilket fokus/formål lærerne inddrager bevægelse i deres undervisning. Afslutningsvis har jeg også en forventning om, at undersøgelsen af socialt arbejde gennem bevægelse kan bidrage nuanceret til forståelsen af socialt arbejde. Dette idet værktøjerne (bevægelse) er anderledes sammenlignet med traditionelt socialt arbejde f.eks. gennem sagsbehandling og da rammerne omkring erhvervsskolelærernes arbejde (f.eks. ressourcer, relation til eleverne og frihed i arbejdet) også adskiller sig.

Den hermeneutiske cirkel

I de klassiske hermeneutiske traditioner betegner den hermeneutiske cirkel den vekselvirkning, der sker mellem helhed og del når der fortolkes. Her arbejdes der ud fra, at de enkelte dele ikke kan forstås uden en forståelse af helheden og omvendt. Det er altså sammenhængen mellem delene og helheden, som er meningsskabende. I den filosofiske hermeneutik er hermeneutikken en ontologi om den menneskelige væren i verden. Forskeren flytter her ind i den hermeneutiske cirkel og cirklen betegner nærmere forholdet mellem forskeren

og den genstand der undersøges. Forskeren er ikke længere en udenforstående, der ønsker at opnå korrekt forståelse af den sociale verden, men er en del af verdenen. Den hermeneutiske cirkel bliver en ontologi om menneskets historiske væren i verden og en filosofisk bestemmelse af menneskets måde at være til på i verden og af de muligheder og begrænsninger der er for erkendelse (Juul, 2012: 110-111 + 121). Det vil gennem analysen derfor være min forståelse og fortolkning af enkeltdelene som erhvervsskolelærerne fremstiller dem, der afslutningsvis vil lede frem til én forståelse af den virkelighed informanterne oplever.

Ved brug af hermeneutikken hævder man ikke, at en undersøgelses resultater er en objektiv sandhed om, hvordan "tingene hænger sammen", hvilket heller ikke er tilfældet i nærværende speciale. Men nye input føder nye perspektiver og formålet med specialet er at bidrage meningsfuldt til diskussionen om EUD-reformens betydning for de involverede parter og at åbne op for nye spørgsmål, der kan være interessante at undersøge nærmere indenfor EUD-området og socialt arbejde. EUD-reformen er relativ ny og undersøgelser indenfor området er derfor begrænset og faktisk ikkeeksisterende i forhold til socialt arbejde. Nærværende speciale kan derfor eventuelt også ses som en introduktion for socialt arbejde til utraditionelt socialt arbejde ligesom specialet kan åbne op for en forståelse af, hvad socialt arbejde kan være og hvem vi kan forstå som socialarbejdere.

Metode

Følgende afsnit vil indeholde en redegørelse for valg og overvejelser i forbindelse med den konkrete undersøgelse. Metoden skal ses som arbejds-metoden, der knytter specialets dataindsamling sammen med den skitserede videnskabsteoretiske position. Formålet med afsnittet er at fremstille de metodiske procedurer så gennemsigtigt og konsistent som muligt for herigennem at øge validiteten af undersøgelsen (Olsen, 2002). Jeg vil komme ind på arbejdet med kvalitative interviews og behandling her af, informant-udvælgelse og metodens styrker og svagheder vil løbende blive diskuteret.

Jeg har i arbejdet med forberedelse, udførelse og bearbejdning af interviewundersøgelsen samt analyse og afrapportering af empirien ladet mig inspirere af Brinkmann og Kvaales 7 faser for interviewundersøgelser (Brinkmann & Kvale, 2008: 119-123). Følgende vil redegøre for de metodiske valg samt overvejelser, som har gjort sig gældende i forhold til faserne: tematisering, design, interview, transskribering og verificering⁹.

Tematisering

Indledningsvist blev formålet med undersøgelsen og opfattelsen af undersøgelsestemaet formuleret. Dette for senere at kunne træffe kvalificerede valg i forbindelse med undersøgelsesmetode (Brinkmann & Kvale, 2008: 125). I begyndelsen af specialeperioden var fokuset for undersøgelsen ikke afgrænset og klart formuleret, hvorfor formålet med interviewundersøgelsen var todelt. På den ene side havde jeg qua min forforståelse en opfattelse af, at der hos lærerne kunne lokaliseres nogle problematikker omkring inddragelse af bevægelse i skoletiden. Af den årsag var interessen at undersøge den nye reform ud fra lærernes perspektiv. For at bekræfte formodningen foretog jeg tidligt et eksplorativt observationsstudie efterfulgt af et eksplorativt interview (Kvale & Brinkmann, 2009: 126) med en erhvervsskolelærer. Udover ønsket om at bekræfte antagelsen om, at der kunne være noget interessant at undersøge nærmere i forhold til lærerne og kravet om bevægelse, var formålet med det

⁹ Det anses ikke for relevant at uddybe fasen rapporteringen yderligere idet dette udgøres af det samlede speciale.

eksplorative feltbesøg også at afprøve det semistrukturerede interview som metode. Her til også at blive klogere på, hvilke muligheder der var i forhold til specialets analytiske snit. Dette var det andet formål med undersøgelsen. At finde ud af, hvad der ifølge lærerne er betydningsfuldt i forhold til deres arbejde med at inddrage bevægelse i skoletiden.

Design

På baggrund af specialets videnskabsteoretisk udgangspunkt og fokuset på lærernes arbejde med fysisk aktivitet syntes det oplagt at vælge en dataindsamlingsform, der vægter individer og deres oplevelser af verden som værdifulde (Mason, 2002: 56). Af den årsag synes et kvalitativt forskningsdesign oplagt og et kvalitativt forskningsinterview blev valgt. Dette idet formålet med et sådan er at få viden om og forståelse for de interviewedes oplevelser, holdninger, handlinger og motiver samt at få viden om, hvordan forskellige oplevelser påvirker den enkelte og hvilken betydning de får (Christensen, Nielsen & Schmidt, 2011: 61). I forlængelse her af valgte jeg, at fortage semistrukturerede interviews, da denne metode tillod mig som interviewer, at have en række på forhånd formulerede emne/temaer, som skulle belyses gennem interviewet. Hensigten var, som Christensen, Nielsen og Schmidt formulerer det, at lade interviewpersonen fortælle frit med egne ord inden for nogle på forhånd afgrænsede temaer. Og at de videre spørgsmål så tager udgangspunkt i, hvad informanten fortæller (Christensen, Nielsen & Schmidt, 2011: 62). På den måde sikredes besvarelse af problemformuleringens fokus på lærernes opfattelse og syn på undersøgelsesemnet. Samtidig med at jeg med de forud formulerede temaer kunne sikre et tilpas afgrænset fokus på undersøgelsens interesse. Fordelen ved det semistrukturerede interview var også, at undersøgelsesfokuset inden empiriindsamlingen ikke var helt afgrænset, da jeg på dette tidspunkt ikke var afklaret omkring, hvilke forhold, der havde størst betydning for erhvervsskolelærernes arbejde med bevægelse i skoletiden. Af den årsag blev det i interessen for lærernes oplevelse beslutte at lade flere mulige veje være åbne og at lade informanternes udtalelser være styrende for, i hvilken retning specialet skulle gå. På den måde blev det muligt, at min forståelse kunne flyttes i mødet med informanternes erfaringer.

Interview

I alt blev der fortaget 6 enkeltmandsinterviews med udgangspunkt i interviewguiden (se bilag 1). Jeg havde på baggrund af min forforståelse, den eksplorative undersøgelse og sparring med min vejleder formuleret en række temaer, som jeg forud for empiriindsamlingen havde en ide om kunne have betydning for erhvervsskolelærernes håndtering af og forholden sig til det nye krav om bevægelse.

Begrundelsen for at vælge enkeltmandsinterviews var, at denne form, såfremt informanterne føler sig trygge i forhold til intervieweren, kan få informanterne til at fortælle om emner, som vedkommende ikke ville italesætte, hvis der f.eks. var andre kolleger til stede (Christensen, Nielsen & Schmidt, 2011: 63). For at fremme informanternes følelse af tryghed lagde jeg i introduktionen vægt på, at interessen for specialet var på lærernes oplevelser, tanker, holdninger osv., hvorfor formålet var, at de skulle tale frit. Hertil informerede jeg også om, at specialet ikke var en direkte del af projekt Sunde erhvervsskoler – godt på vej, som skolen var en del af med Kræftens Bekæmpelse. Hvorfor de ikke skulle tage hensyn til deres eventuelle viden om og fra projektet eller deres holdning til skolens samarbejde med Kræftens Bekæmpelse. Informanterne blev garanteret anonymitet i forhold til deres navn, præcise alder og tid som underviser. Anonymiteten vil også omfatte erhvervsskolerne hvorpå informanterne er ansat. Der ud over blev informanterne garanteret, at deres ledere ikke ville få adgang til lydfilerne.

Alle interviews blev optaget med diktafon, for at jeg under interviewet kunne koncentrere mig om informanternes udtalelser og stille uddybende spørgsmål, når det var nødvendigt.

Transskription

At transskribere kan oversættes til transformation. At skifte fra én form (mundtlig) til en anden (skriftlig). Transskriptioner er oversættelser fra talesprog til skriftsprog og bliver derved også uundgåeligt en fortolkningsproces hvor forskellene mellem talt sprog og talesprog ifølge Kvale og Brinkmann giver

anledning til en række både praktiske og principielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2009: 199-200).

Idet interviewene til denne undersøgelse skulle bruges til analyse af lærernes oplevelse af EUD-reforms krav om bevægelse og hvordan denne har påvirket deres arbejde blev det vurderet, at det ikke var nødvendigt at transskribere ordret, som det f.eks. ville være, hvis analysen var af sproglig karakter (Christensen, Nielsen & Schmidt, 2011: 77). Eksempler på udtalelser, der er fravalgt i transskriptionerne er:

- Ved gentagelser som f.eks. "det er sådan, sådan lidt svært.." er der i transskriptionerne kun noteret et "sådan".
- Fyldord som f.eks. "øh" eller "ik?" er ikke noteret i transskriptionerne, da disse i højere grad betragtes som sproglige vaner og ikke som betydningsfulde for forståelsen af informanternes oplevelser
- Ved påbegyndte sætninger, der afbrydes og startes med en anden formulering, er kun det sidste noteret i transskriptionerne. Dette af samme årsag som ovenfor.
- Mine udtalelser som "ja" og "mm" undervejs i informanternes udtalelser er ikke noteret i transskriptionerne. Disse har under interviewet virket som anerkendelse af informanternes udtalelser og som invitation til at informanten skulle fortsætte sin fortællinger og er undladt i transskriptionerne med denne viden i mente. Argumenterne for fravalget er en hensyntagen til læsevenligheden samt en vurdering om, at mine ja'er og øh'er ikke bliver relevante i analysen af empirien.

Jeg har selvstændigt fortages transskriptionerne af alle interviews, da det opleves, at det er den bedste måde at blive bekendt med empirien på og til at blive opmærksom på gode udtalelser relevant for besvarelsen af problemformuleringen. Efter alle interviews og transskriptioner var foretaget blev det tydeligt hvilke temaer/forhold der af informanterne italesættes som mest betydningsfulde og derfor mest relevante at arbejde videre med i analysen.

Analyse(strategi)

Dette afsnit vil indeholde en beskrivelse af specialets analysestrategi. Formålet her med er at tydeliggøre de forhold, der ekspliciterer den forforståelse, der ligger forud for specialets undersøgelse. Derudover er formålet, at tydeliggøre og sikre overensstemmelse mellem specialets problemstilling og den anvendte metode til besvarelse heraf. Dette kan bidrage til sikring af undersøgelsens validitet (Olsen, 2002: 106).

I en hermeneutisk analyse er formålet at opnå forståelse af teksters betydning. I den forbindelse skal tekster både forstås som skrevne tekster, udtalelser og observationer. I dette tilfælde er formålet med analysen, at opnå viden om lærernes håndtering af bevægelseskravet inden for EUD-området på baggrund af lærernes udtalelser herom. (Olsen, 2002: 138). Måden hvorpå formålet skal opnås er gennem fortolkning, som dette blev beskrevet i videnskabsteori-afsnittet (den hermeneutiske cirkel). Gennem en konstant vekslen og fortolkning mellem interviewenes dele og den større helhed, de optræder i.

Som det blev tydeligt gennem ovenstående afsnit arbejder specialet ud fra en abduktiv metode, hvor målet er, at opnå en dybere forståelse af erhvervsskolelæreres håndtering af EUD-reformens krav om bevægelse. Olsen og Pedersen forklarer den abduktive metodes formål således:

"Hvis man observerer en række på 100 hvide svaner, kan man induktivt udlede reglen, at svaner er hvide. Går man abduktivt til værks, vil man også gætte på, hvorfor de er hvide" (Olsen & Pedersen, 2003: 151-152).

På samme måde vil specialets undersøgelse søge, at belyse en række af de forhold og processer, som indgår i erhvervsskolelærernes håndtering af kravet om bevægelse. Dette gøres ved at sammenfatte empirien med den teoretiske ramme, som udgøres af teorier om frontlinjemedarbejderadfærd (se teori-afsnit). Den abduktive forskningsstrategi harmonerer med specialets hermeneutiske videnskabsteori, hvor analysen foregår i en cirkulær proces, der ikke nødvendigvis begynder med enten empiri eller teori, som ved en deduktive og

induktive metode. Interviewguiden blev som tidligere nævnt udformet på baggrund af min forforståelse, det eksplorative studie samt sparring med min vejleder. Temaerne i guiden var dem, som på det tidspunkt syntes relevant at undersøge ud fra lærernes perspektiv og som eventuelt kunne være betydningsfulde for lærernes håndtering af bevægelseskravet. Sagt med andre ord var temaerne mine "gæt" på, hvad der var betydningsfuldt (Laursen, 2010-2013) og interviewene blev en udfordring af mine forestillinger, hvorefter empirien blev styrende for det endelige valg af teori.

Kodning

I arbejdet med at skabe struktur og overblik over den omfattende mængde interviewtransskriptioner har specialets empiri gennemgået kodning. Formålet har i forlængelse af ovenstående været at knytte nøgleord til tekstafsnit for senere at kunne identificere betydningsfulde passager, citater og lignende (Kvale & Brinkmann, 2009: 223-224). Kodningen har ligeledes fungeret som en proces, hvor igennem der er opnået en dybere forståelse for lærernes håndtering af bevægelse i skoletiden, samt et indblik i betydningsfulde forhold, som ikke i første omgang fremstod tydeligt.

Gennem empiriindsamlingen og den efterfølgende transskribering blev det tydeligt, at 3 forhold virker specielt udfordrende for lærerne i forhold til deres inddragelse af bevægelse i undervisningen. Disse er indskrevet i nedenstående kodningsskema under overskriften "hovedtema" og handler om udfordringer forbundet med eleverne, begrænsninger i forhold til tid og lærerne selv. Kategorierne er meget brede, hvorfor der indenfor de tre udfordringer endvidere er identificeret en række undertemaer, som i kodningsskemaet er placeret under overskriften "undertema". I forhold til eleverne er der tale om 1) elevernes fysik, 2) nogle elevers holdning til bevægelse i skoletiden og 3) den gruppe af elever, som lærerne karakteriserer som sårbare. I forhold til tid er det specielt en følelse hos mange af lærerne af at være begrænset her af. Og i forhold til lærerne er det 1) lærernes personlige holdning og/eller interesser i forbindelse med bevægelse og idræt og 2) deres personlige evner eller oplevelse af evner i forbindelse med at inddrage bevægelse på en meningsfuld måde.

Figur 4: Kodningsskema

Hovedtema	Undertema	Citat	Afværge- mekanisme(r)	Note
Eleverne	Fysiske begrænsninger			
	Holdninger			
	Sårbarhed			
Tid	Begrænset tid			
Lærerne	Holdninger/ Interesser			
	Evner			

Ovenstående kodningsskema illustrerer, hvordan der er skabt struktur og overblik over informanternes italesatte udfordringer og deres håndtering her af. Under overskriften "citater" blev de af lærernes udtalelser, som var udtryk for oplevelser af udfordringer og deres håndtering her af, indsat. Under "afværge-mekanisme(r)" blev det så noteret, hvordan håndteringerne kunne forstås ud fra Lipskys teori og under "note" var der mulighed for at tilføje ekstra bemærkninger, tanker osv. F.eks. noter omkring, hvorvidt udtalelserne er udtryk for og/eller påvirket af lærernes vilje og/eller evner.

Rekruttering af erhvervsskolelærere til interviews

Rekrutteringen af informanter er sket fra skoler, som er en del af det førnævnte projekt "Sunde erhvervsskoler – godt på vej" og i den forbindelse har projektets projektleder fungeret som den første kontakttager. Det var nærliggende, at rekruttere fra skoler, hvor der i forvejen var en god kontakt og hvor der qua skolernes samarbejde med Kræftens Bekæmpelse i forvejen var en uskreven aftale om, at skolerne skulle stå til rådighed f.eks. med informanter til interviews i det omfang Kræftens Bekæmpelse fandt det nødvendigt.

Kontakten gik gennem uddannelsesinstitutionernes uddannelsesledere, hvor disse på baggrund af en kort beskrivelse af specialets fokus og en mere detaljeret

liste med ønsker til informanter formidle kontakten. Idet det ønskes, at få et så præcist og nuanceret billede som muligt af erhvervsskolelæreres oplevelse af kravet om bevægelse blev det prioriteret at rekruttere informanter fra forskellige uddannelser. Dette da der fra uddannelse til uddannelse kan være forskel på, hvor godt bevægelse kan spille sammen med den praktiske og teoretiske undervisning. Hertil havde jeg også en forventning om at der uddannelserne imellem kunne være forskel på lærernes faglighed og hvordan denne påvirkede inddragelsen af bevægelse i skoletiden. Muligheden for forskelle mellem undervisere på forskellige uddannelser er derfor tilgodeset i informantrekrutteringen.

I forlængelse af ovenstående ønskede jeg desuden at rekruttere informanter fra forskellige skoler. Dette også for at mindske risikoen for, at en enkelt skoles enestående kultur eller samlede holdning ville komme til at give et misledende indtryk af erhvervsskolelæreres oplevelse af kravet på bevægelse.

Der forelå ingen begrundet forventning eller antagelse om, at informanter fra forskelligt geografisk placerede erhvervsskoler ville nuancere undersøgelsen yderligere, hvorfor det ikke er blevet prioriteret, at rekruttere lærere fra bestemte steder i landet.

Udvælgelseskriterier

For på bedst mulig måde, at kunne svare på problemformuleringen, havde jeg en række krav til de informanter, der skulle indgå i interviewene. *For det første* skulle de undervise på grundforløbet på en erhvervsskole, fordi der kun er krav om bevægelse om grundforløbene. *For det andet* skulle de have været undervisere i minimum 2 år, for at sikre, at de også havde undervist før EUD-reformen trådte i kraft. Dette fordi, der i problemformuleringen ligger en interesse i lærernes oplevelser af de ændringer EUD-reformen har resulteret i. Og *for det tredje* afgrænser problemformuleringen målgruppen til faglærere, hvorfor det var et krav, at informanterne både underviste i teori og praksis. Hertil også at informanterne var repræsentanter for den uddannelse de underviste i og derfor havde samme uddannelse som de underviste i. Dette for at undersøge formodningen om, at der kunne være en sammenhæng mellem

lærernes professionsidentitet og deres håndteringen af bevægelse i skoletiden (se interviewguide).

Præsentation af erhvervsskoler og informanter

På den ene erhvervsskole interviewede jeg 2 informanter. Den ene underviser på tandklinikassistentuddannelsen og er selv uddannet tandtekniker. Den anden var der ikke på forhånd lavet aftale med, idet denne først tilbød sig på dagen. Informanten underviser på serviceassistentuddannelsen, men er oprindeligt uddannet pædagog. Informanten har derfor kvalificeret sig til at undervise på serviceassistentuddannelsen ved efteruddannelse i enkelte relevante fag og ikke ved selv at være uddannet indenfor faget, der undervises i. Informantens udtalelser bidrager med flere nuancer til besvarelse af problemformuleringen og den uddannelsesmæssige baggrund har vist sig at være uden betydning for undersøgelsens interesse. Dette da det efter empiriindsamlingen blev tydeligt, at undersøgelsens interesse skulle ligge på institutionelle og personlige forholds betydning for lærernes håndtering af bevægelseskravet. Dette idet disse af informanterne blev italesat som mest betydningsfulde. Hertil skal det også siges at informanten har undervist på erhvervsskole i over 20 år og på den baggrund forstår sig selv som faglærer på samme måde som kollegerne, der underviser på erhvervsskolen på baggrund af en erhvervsfaglig uddannelse. Af den årsag viste det sig, at kriteriet om at informanter skulle have samme uddannelse, som de underviste på ikke var nødvendigvis var nødvendigt.

Den anden erhvervsskole, hvorfra der er rekrutteret informanter er inddelt i flere mindre afdelinger med forskellige uddannelsesretninger. De afdelinger, der indgår i erhvervsskoleprojektet, er Levnedsmiddel (kok, tjener, bager, konditor, smørrebrød og catering og ernæringsassistent) og jordbrug (dyrepasser, landmand, EUX-landmand, jordbrugsmaskinfører, skov- og naturtekniker, gartner og anlægsgartner). Også her blev kontakten til informanterne formidlet gennem afdelingslederne fra de to afdelinger. Ved hver afdeling fik jeg 2 frivillige informanter, som jeg efterfølgende aftalte et interviewtidspunkt med. På levnedsmiddelafdelingen underviser informanterne på kokke- og tjeneruddannelsen og er selv uddannet henholdsvis kok og kok og tjener. På jordbrugs-

uddannelsen underviser den ene informant på anlægsgartner uddannelsen, hvilket denne også selv er uddannet og den anden informant er uddannet dyrepasser og jordbrugsteknolog og underviser på landmand- og dyrepasser-uddannelserne.

Figur 5 - Informantoversigt

Navn:	Uddannelse:	Underviser på:	Holdning til bevægelseskravet:
(E) – i 50'erne	Kok	Kokke-uddannelsen (over 20 år)	Negativ omkring bevægelseskravet. Dog ikke afvisende over for, at det kan organiseres som samlede idrætsmoduler. Bruger det ikke selv i sin undervisning.
(V) - alder ukendt, sandsynligvis i 40'erne	Kok og tjener	Kokke-uddannelsen og tjener-uddannelsen (over 5 år)	Positiv omkring bevægelseskravet. Vil gerne integrere det i sin undervisning, men ser også fordele ved, at det organiseres som samlede idrætsmoduler.
(T) – i 30'erne	Anlægs-gartner	Anlægsgartner-uddannelsen (over 5 år)	Positiv omkring bevægelseskravet. Mener dog at aktiviteterne skal være anderledes end de aktiviteter, som eleverne i forvejen laver i forbindelse med den praktiske undervisning.
(S) - alder ukendt, sandsynligvis i 30'erne	Dyrepasser og jordbrugs-teknolog	Dyrepasser- og landmand-uddannelsen (over 5 år)	Positiv omkring bevægelseskravet, men mener ikke, at lærerne behøver gøre andet end det de altid har gjort, fordi eleverne i forvejen bevæger sig en del i undervisningen.
(L) – i 50'erne	Tandplejer	Tandklinik-assistent-uddannelsen (over 20 år)	Positiv omkring bevægelseskravet. Bruger det selv i undervisningen og synes det er sjovt.
(G) - i 50'erne	Pædagog	Service-assistent-uddannelsen (over 20 år)	Positiv omkring bevægelseskravet. Bruger det selv i undervisningen og synes det er sjovt.

I ovenstående figur ses en oversigt over specialets informanter. De er præsenteret med de alias, som de også vil blive benævnt med i analysen, egen uddannelse, den/de uddannelse(r) de underviser på samt deres egen udtalte umiddelbare holdning til EUD-reformens krav om bevægelse.

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhed

Følgende afsnit vil indeholde en diskussion af undersøgelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Idet datagrundlaget er af kvalitativ karakter får spørgsmålene om repræsentativitet en anden karakter end ved f.eks. spørgeskemaundersøgelser. Reliabiliteten, validiteten og generaliserbarheden skal derfor ikke overvejes ud fra en positivistisk opfattelse af vidensproduktion, men i stedet tage afsæt i den konkrete problemstilling, som specialet undersøger og de dertilhørende metoder.

De ovenstående afsnit har søgt at fremlægge specialets metodiske valg så gennemsigtigt som muligt i bestræbelserne på at øge undersøgelsens reliabilitet. Det skulle på nuværende tidspunkt gerne være tydeligt, hvordan jeg har arbejdet med besvarelse af specialets problemformulering og det vil derfor også være relativt håndgribeligt for en anden forsker, at gentage undersøgelsen med den samme metode. Det er her til også realistisk, at en anden undersøger under de samme vilkår ville kunne identificere de samme hovedtemaer. Det skal dog nævnes, at den kvalitative empiriindsamling, idet den har været semi-struktureret og da de opfølgende spørgsmål til respondenternes svar ikke på forhånd har været formuleret, øger sandsynligheden for, at en anden undersøger ville kunne tage interviewet i en anden retning. På den måde er det ikke sikkert, at en anden undersøger ville få de samme svar, som jeg har fået. Et ensidigt fokus var dog forsøgt undgået, idet der som tidligere nævnt var inddraget flere forskellige temaer med forskellige generative mekanismer i interviewguiden. Disse sikrede at informanterne kunne tale om reformen ud fra forskellige perspektiver og at der blev spurgt ind til de temaer som på forhånd kunne tænkes som relevante.

Undersøgelsen reliabilitet skal også diskuteres i forhold til analysen. Dette idet denne er inspireret af den hermeneutiske traditions opnåelse af viden gennem fortolkning. Fortolkning er en subjektiv aktivitet hvor fortolkeren altid spille en rolle i produktionen af viden. Af den årsag ville en anden undersøger ikke med sikkerhed komme til samme konklusioner. Det er dog sandsynligt, at en anden undersøger ville opnå lignende resultater i forhold til lærernes brug af afværgemekanismer i hverdagen. Dette idet det med Lipskys teori er relativt

overskueligt, at placere lærernes håndtering af bevægelse i hverdagen indenfor de forskellige afværgemekanismer. Også her ligger undersøgelsens styrke i forhold til reliabilitet i graden af transparens (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 490).

Disse overvejelser fører videre til spørgsmålet om undersøgelsens validitet. Om den valgte metode finder svar på det den skal (Den Store Danske, 2016). Jeg argumenterede tidligere for, hvorfor det er interessant at undersøge erhvervsskolelærernes oplevelse af det sociale arbejde, de med EUD-reformens krav om bevægelse skal udføre på erhvervsskolerne. Og hvorfor undersøgelsens interesse derfor er på lærernes oplevelse. Af den årsag skulle informanternes udtalelser være styrende for det endelige valg af teori, hvilket den abduktive metode og den semistrukturerede interviewguide tillader. På den måde vurderes undersøgelsen at være valid. Validiteten kan dog diskuteres i lyset af undersøgelsens informanter. Der blev som sagt interviewet 6 forskellige erhvervsskolelærere, fra forskellige uddannelser og på forskellige skoler. Dette for at sikre en mere valid undersøgelse. Det er dog altid usikkert om informanter taler sandt eller om deres udtalelser er påvirket af deres syn på interviewer. Derfor anses det for nødvendigt at overveje undersøgelsens validitet med informanterne i mente. Stort set alle informanter i undersøgelsen karakteriserede sig selv som positive i forhold til EUD-reformens krav om bevægelse, hvilket var en anelse uventet. I den forbindelse skal det nævnes, at alle informanter havde meldt sig frivilligt til at deltage i interviewene, hvilket eventuelt kan bidrage til forklaringen af den overvejende positive holdning. Man kan forestille sig, at kun få vil melde sig frivilligt, hvis de er negative omkring det, de skal interviewes om. Og/eller hvis de er bevidste om, at de ikke lever op til kravene og er flove over eller bange for at dette kommer frem. Dette svækker selvfølgelig validiteten, idet det kan diskuteres om informanterne i undersøgelsen udgør et repræsentativt udsnit af erhvervsskolelærere. De repræsenterede informanternes udtalelser anses dog som brugbare idet de (både bevidste og ubevidst) indeholder elementer, der kan forstås i lyset af specialets teori. Ligesom alle informanter italesatte udfordringer forbundet med implementeringen af bevægelse i skoletiden. Validiteten vil også søges styrket

ved at sammenholde specialets resultater med andre sammenlignelige undersøgelser.

Der påkræves en fortolkning for at se sammenhænge, hvilket uundgåeligt bliver subjektive jævnfør det videnskabsteoretiske afsnit. Ifølge hermeneutikken opnås viden kun gennem fortolkning, hvorfor nærværende speciales undersøgelse anses for valid i en hermeneutisk forstand. Specialet hævder ikke, at fremkomme med en endegyldig sandhed omkring erhvervsskolelæreres håndtering af bevægelse i skoletiden, men resultaterne skal forstås som en brugbar viden indenfor området som kan bidrage meningsfuldt til forskningen inden for EUD-området og til debatten omkring EUD-reformen og bevægelse som socialt arbejde

Afslutningsvis skal undersøgelsens generaliserbarhed under lup. Det kan forekomme irrelevant at tale om generaliserbarhed i en hermeneutisk undersøgelse på grund af subjektivitetens rolle i produktionen af viden (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 19). Af samme årsag kan undersøgelsens generaliserbarhed karakteriseres som lav. Det der til gengæld højner generaliserbarheden er det faktum, at alle informanter kunne italesætte problematikker eller udfordringer forbundet med inddragelse af bevægelse i skoletiden. Hvorfor undersøgelsens resultater med stor usandsynlighed kun gør sig gældende for de 6 informanter. Det kan ikke konkluderes, at resultaterne gør sig gældende for alle erhvervsskolelærere, hvilket heller ikke er målet med undersøgelsen, idet dette i højere grad er forståelse.

Thagaard er en af flere fortalere for udvikling af kvalitetskriterier, der rummer og tilgodeser de kvalitative metoders særegenhed og foreslår, at man i stedet for generaliserbarhed skal se på resultaternes genkendelighed (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 490). En sådan forståelse af kvalitet i studier højner kvaliteten af specialets undersøgelse. På baggrund af det felt, jeg har mødt både før og under empiriindsamlingen, forekommer det urealistisk, at undersøgelsens resultater ikke kan vække genkendelse på de danske erhvervsskoler. Denne vurdering understøttes af en rapport fra DTU Fødevarerinstitutet, der blandt andet konkluderer at erhvervsskolelærere generelt finder sundhedsfremmende

initiativer udfordrende og tidskrævende og at læreres engagement og motivation spiller en afgørende rolle ved succesfulde initiativer på erhvervsskoler (Iversen, Hoppe & Trolle, 2012: 5). Det vurderes derfor, at undersøgelsen ikke alene er udtryk for de 6 informanternes oplevelse af EUD-reformen, men at resultaterne kan bidrage værdifuldt til en forståelse af erhvervsskolelæreres oplevelse af reformen generelt. Samt et indblik i deres overvejelser og erfaringer i forbindelse med kravet om bevægelse.

Håndtering af bevægelseskrav inden for EUD

Følgende afsnit vil først og fremmest indeholde analyser af lærernes håndteringer af EUD-reformens krav om bevægelse og forståelse her af, men vil også løbende diskutere konsekvenserne ved lærernes forskellige håndteringer af kravet. Dette for at belyse de eventuelle unikke forhold, som gør sig gældende for socialt arbejde gennem bevægelse og som kan bidrage til en nuanceret forståelse af socialt arbejdes praksis. Afsnittet er opdelt i tre hovedkategorier: *eleverne*, *manglende tid* og *lærerne*, som repræsenterer de hos lærerne oplevede udfordringer, som er mest fremtrædende i empirien.

Eleverne

Udfordringer, som bliver italesat af flere af informanterne er forskellige træk og oplevelser, der relaterer sig til eleverne. Der er tale om *elevernes fysik*, deres *holdninger til bevægelseskravet* og *den gruppe af elever, som lærerne karakteriserer som sårbare*. Følgende vil analysere, hvordan informanterne italesætter udfordringerne forbundet med eleverne, hvordan de håndterer udfordringerne og løbende diskussioner af, hvordan lærernes håndteringer kan forstås og hvilke faktorer, der påvirker deres adfærd.

Elevernes fysik

Eleverne bliver af flere af lærerne italesat som en udfordring i forbindelse med at inddrage fysisk aktivitet i undervisningen. Indledningsvist vil der være fokus på elevernes fysik som en begrænsende faktor i forhold til at sikre eleverne 45 minutters daglig bevægelse. Nedenstående citat repræsenterer en generel oplevelse blandt informanterne om, at elevernes fysik kan være udfordrende i forhold til at inddrage bevægelsesaktiviteter:

"Øhh overvægt. Altså deres (elevernes) overvægt ikke min egen. Deres overvægt. Det kan være enormt svært for dem selv og tanken om at skulle bevæge sig sammen med andre og det hele hopper (kroppens folder). Og jeg oplever også, at når de ved... vi har planlagt sådan nogen ture i svømmehallen og cykelture og sådan noget. Der er i hvert fald en enkelt, hun bliver væk de dage, der er hun pr. definition syg. Jeg kan pege i

kalenderen, hvornår hun er syg. Fordi det er så grænseoverskridende for hende. Men jeg går ikke ned på laveste fællesnævner. Det gør jeg ikke.” (G, bilag 5).

Citatet kan forstås som et billede på en af tendenserne, som blev præsenteret i indledning. At der er et problem med overvægt blandt erhvervsskoleelever. Et problem som bliver en udfordring for G's brug af bevægelse i undervisningen. G er tydeligvis opmærksom på, at de planlagte aktiviteter ikke altid falder i alles smag og at konsekvensen heraf kan blive, at nogle elever vælger at blive væk de dage. G's håndtering her af er, som citatet illustrerer, at acceptere elevernes fraværd for i stedet at fokusere på de fremmødte elever. En sådan håndtering kan forstås, som et bevidst valg hos G om at rationere sin service ved at fokusere på nogle elever og ikke andre. På den måde undgår G, at bekymre sig om de fraværende elever og presset, i forhold til at ikke alle elever får 45 minutters bevægelse, mindskes. I forlængelse her af kan rationeringen også forstås som kvantitets-creaming. I Lipskys teori handler creaming om at prioritere nogle opgaver og ikke andre. Forståelsen af begrebet må i denne sammenhæng udvides til også at rumme prioritering af nogle elever og ikke andre. Dette idet G aktivt vælger, at afholde aktiviteter, som størstedelen af klassen, men ikke alle, er positive omkring. På den måde bliver nogle elevers ønsker prioriteret og chancen for, at størstedelen af eleverne oplever aktiviteterne som gode øges.

På den anden side kan G's håndtering af de overvægtige elevers fraværd dog også forstås som en isolering af og dermed kontrol over eleverne, som G kommer til at have. I Lipskys teori finder isolering af brugere sted med det formål at opnå kontrol over disse. I forhold til G's håndtering af fraværende elever forekommer det ikke retfærdigt at påstå, at håndteringen har til formål at opnå kontrol over eleverne. Ej heller at G aktivt søger at isolere nogle elever. Dette da G ikke aktivt isolerer eleverne, men tillader at visse elever isolerer sig selv. Tilladelsen opstår idet det i citatet bliver tydeligt, at G på forhånd kan forudsige, hvilke dage visse elever vil være "syge" på grund af de planlagte aktiviteter. Konsekvensen bliver for det første, at de fraværende elever ikke får bevægelse. Og hvis fraværet forekommer ofte, at de overhovedet ikke får gavn af bevægelseskravet og de

potentielle positive gevinster, som kravet er tiltænkt at bidrage med. Der ud over kan det også tænkes, at elevernes fraværd kan få betydning for deres faglige udbytte, hvis de vælger at være fraværende hele dagen de dage, hvor der f.eks. er planlagt en tur i svømmehallen. Afslutningsvis kan det heller ikke afvises, at de fraværende elever risikerer, at gå glip af nogle af de sociale aspekter, som lærerens aktiviteter potentielt kan indeholde. Dette behøver ikke være et problem, men kan på den anden side i yderste konsekvens få betydning for nogle elevers følelse af at være en del af fællesskabet og/eller følelse af trivsel og motivation.

Som ovenstående illustrerer kan der identificeres både positive og negative elementer i G's håndtering af udfordringen omkring elevernes fysik. Umiddelbart virker håndteringen positiv idet G prioriterer bevægelse og er engageret i og ambitiøs omkring aktiviteterne. På sin vis også det faktum, at der er fokus på, at tilfredsstille flertallet, hvorved størstedelen af klassen får mulighed for at få 45 minutters daglig fysisk aktivitet og derigennem potentielt forbedret sundhed, læring og motivation. På den anden side opstår der en række mulige risici i kraft af G's håndtering, som kan have uhensigtsmæssige konsekvenser for de elever, som bliver nedprioriteret af G's creaming og som bliver tilladt at isolere sig. Det skal i denne forbindelse fremhæves, at G uden tvivl håndterer udfordringen som ovenfor beskrevet med de bedste intentioner for øje og uden ønske om at gøre forskel på eleverne eller at udelukke nogen. Håndteringen kan dog især forstås som problematisk idet de elever, som bliver væk på dage med bestemte bevægelsesaktiviteter, muligvis er blandt den gruppe af elever, som har mest brug for fysisk aktivitet i hverdagen. Her til også de positive gevinster, som bevægelseskravet er tiltænkt at bidrage til. Af den årsag kan det diskuteres om G's håndtering af udfordringen omkring elevernes fysik hovedsageligt bidrager til bevægelseskravets mål om at forbedre elevernes sundhed, læring og motivation. Eller om håndteringen i stedet har den modsatte effekt i hvert fald for de elever, som er "syge" på dage med planlagte aktiviteter. Uanset skal det afslutningsvis pointeres, at G handler som oven for beskrevet med det formål at fremme bevægelse i sin undervisning.

Elevernes holdning

Hvor G primært oplever eleverne som en udfordring i forhold til deres fysik oplever E, at det i højere grad er elevernes negative holdning til eller manglende motivation for bevægelse:

"Og jeg har 17 drenge i en klassen. Og hvis vi skal lave bevægelse, så skal det ikke.. altså så er der meget bevægelse, som de ikke synes, vi skal lave. Men jeg kan give dem en fodbold og så sende dem ud på vejen. Fordi det synes de er sjovt, men der er bare meget af det andet: "Ej (E) det magter vi simpelthen ikke". Og nej det kan jeg faktisk godt forstå i ikke gør." (E, bilag 2)

Citatet illustrerer E's oplevelse af, at eleverne ikke er interesserede i bevægelse i undervisningen. Her i ligger der for E en stor udfordring i forhold til at igangsætte bevægelsesaktiviteter. Citatet tegner dog også et billede af en faglærer, som selv har en negativ holdning til kravet om bevægelse og som ikke lægger skjul på denne over for eleverne. Dette idet eleverne bliver bekræftet i, at det er acceptabelt, at yde modstand og da læreren møder elevernes holdning med forståelse og enighed. Når E handler på den måde kan man sige, at læreren, muligvis ubevidst, modarbejder regeringens ønske om, at erhvervsskoleelever skal være fysisk aktive i løbet af deres skoledag. Til forklaring af en sådan adfærd tilbyder Lipskys teori ikke et begreb her til, hvorfor vi i stedet tager fat i Brehm og Gates begreb om *sabotage*. Begrebet kan bruges til at forstå frontlinjemedarbejderes adfærd i relation til deres ledere (principaler) og de vedtagende politikker, som de arbejder under. Ifølge Brehm og Gates er sabotage karakteriseret ved handlinger, hvor ansatte direkte modarbejder principalens og politikken ønsker ved bevidst at handle på en måde, der strider mod politikken (Brehm & Gates, 1997). Dette er tilfældet når E tydeligt giver udtryk for sin negative holdning over for eleverne og argumentet forstærkes af det faktum, at E kun sjældent inddrager bevægelse i sin undervisning:

I¹⁰: I hvilket omfang inddrager du bevægelse i din undervisning?

¹⁰ I = interviewer

R¹¹: Det er meget minimalt(...) (E, bilag 2).

Gennem interviewet blev det tydeligt, at E er bevidst om, hvad der ønskes fra reformens side, men vælger at handle efter det indtryk eleverne giver af, at de ikke er interesseret i fysisk aktivitet i undervisningen og efter den overvejende negative holdning, som E selv har til bevægelseskravet.

I forlængelse af ovenstående kan forståelse af E's håndtering af elevernes modvilje dog også opnås ved brug af Lipskys teori. Dette idet E's adfærd kan forstås som et forsøg på at reducere elevernes efterspørgslen efter bevægelse i skoletiden. Lipsky har identificeret 4 afværgemekanismer, som frontlinjemedarbejdere kan gøre brug af i forsøget på at reducere efterspørgslen efter deres service hos brugerne. Der er dog ingen af dem, som rummer adfærd, der reducerer brugerens efterspørgsel gennem negativ italesættelse af services. Af samme årsag kan Lipskys teori med fordel videreudbygges ved at tilføje en ekstra afværgemekanisme til gruppen af adfærdsmekanismer, der søger at reducere brugernes efterspørgslen efter frontlinjemedarbejdernes services. Afværgemekanismen kan kaldes *overbevisning af brugere om, at services ikke skal efterspørges* og rummer f.eks. negativ omtale af services og som det er tilfældet med E, at brugeres negativitet bliver mødt med frontlinjemedarbejderens tilkendegivelse af enighed. Hvilket resulterer i at brugernes holdninger ikke ændres og måske endda forstærkes. Når læreren bevidst eller ubevidst forsøger at reducerer elevernes efterspørgsel, kan det, hvis læreren har succes her med, få betydning for elevernes efterspørgsel efter bevægelsesaktiviteter. Mindskes denne undgår læreren at opleve pres fra eleverne i forhold til, at de efterspørger fysisk aktivitet i hverdagen. Læreren kan også på grund af den lave efterspørgsel reducere, hvor hyppigt bevægelse inddrages i undervisningen og på den måde lette sit eget arbejdspress.

E's bevidste eller ubevidste forsøg på at reducere elevernes efterspørgsel efter fysisk aktivitet i undervisningen vækker en nysgerrighed omkring, hvorvidt E

¹¹ R = Respondent

personligt er interesseret i at inddrage bevægelse i sin undervisning. Det er muligvis ikke kun eleverne, som påvirker E's brug af fysisk aktivitet, men også E's personlige holdning til bevægelseskravet. Det vil vi vende tilbage til senere. Uanset om det er elevernes eller lærerens holdning, som er den største udfordring i dette eksempel har E's håndtering af elevernes modstand resulteret i, at bevægelse kun sjældent bliver inddraget i E's undervisning. Idet E fravælger bevægelse i sin undervisning, bliver det alt andet lige vanskeligt at påstå, at bevægelsesaktiviteter bidrager til socialt arbejde i E's undervisning. Det kan heller ikke påstås, at eleverne får mulighed for at få gavn af de sundhedsmæssige gevinster, som bevægelseskravet skal bidrage med. Det kan dog ikke udelukkes, at E gennem sit fravalg af bevægelse i undervisningen alligevel bidrager til socialt arbejde på skolen. Specielt i forhold til de elever, som ikke er bekvemt med fysisk aktivitet og som eventuelt kan finde på at blive væk på dage med planlagt fysisk aktivitet, som det f.eks. var tilfældet i G's klasse. For disse elever kan lærerens fravalg af bevægelse i undervisningen betyde, at de kan møde op til undervisningen uden frygt for, at de skal motionere og derved få maksimal læring på grund af mindre fraværd. Spørgsmålet er så om eleverne også får mest læring ud af klassisk tavleundervisning, hvor pensum bliver gennemgået, men hvor der ikke er aktive pauser undervejs. Bevægelseskravet skal jo netop ud over bedre sundhed også bidrage til øget læring og motivation, hvorfor man kan frygte at E's elever går glip af noget positivt på grund af manglende fysisk aktivitet. Eller at den undervisning, som E giver, potentielt kunne blive endnu bedre eller bidrage til endnu bedre læring, hvis bevægelse blev inddraget. Her til kan det videre diskuteres om E på grund af sin negative holdning er i stand til at forbedre sin undervisning gennem bevægelse. Eller om negativiteten vil være afspejlet i aktiviteterne. Dette spørgsmål vil blive behandlet senere.

Det lader dog ikke til, at E oplever, at det er et problem, at bevægelse ikke bliver inddraget i lærerens undervisning:

"Og vi (lærere) gør jo hver især noget forskelligt. Og på den led synes jeg måske, vi er stærke nok. Fordi de (eleverne) møder så mange forskellige

lærere, der gør så meget forskelligt. Så på den måde har jeg heller ikke så stor sort samvittighed over, at det ikke lige er i mine timer, de hopper.” (E, bilag 2)

Citatet tydeliggør E's retfærdiggørelse af, hvorfor der ikke nødvendigvis behøver at være fysisk aktivitet i alle undervisningstimer. Det er der nok nogen andre, der sørger for. Citatet kan også ses som udtryk for lærerens overbevisning om, at efterspørgslen efter bevægelse ikke er stor i dennes timer. På den måde reduceres efterspørgslen også i lærerens egen optik. Igen tilbyder Lipskys teori ikke det rette begreb i forhold til at forstå E's adfærd. Dette idet denne ikke indeholder nogen afværgemekanisme, som rummer frontlinjemedarbejderens egen oplevelse af efterspørgslen efter dennes service. En sådan mekanisme kan kaldes: *personlig overbevisning om, at services ikke efterspørges af brugerne* og kan indeholde forskellige måder, hvorpå frontlinjemedarbejdere forsøger at overbevise sig selv om, at brugerne ikke efterspørger frontlinjemedarbejderens services. I E's tilfælde gøres dette ved at stole på, at de øvrige lærere på erhvervsskolen inddrager bevægelse i deres undervisningstimer, hvorfor E reducerer efterspørgslen efter bevægelse i sin undervisning.

Det er dog ikke alle informanter i undersøgelsen, som håndterer elevers negative holdning på samme måde som E, selvom de også kan italesætte elevernes holdning til bevægelse som en udfordring:

R: "Elever der ikke gider. Jeg kan ikke sætte tal på (hvor mange), men vi har også tykke elever. "

I: "Er det altid de tykke elever, der ikke gider?"

R: "Nej. Dovne elever(...) Men det kan da være en udfordring."

I: "Hvordan håndterer du det, når du oplever elever, der ikke gider."

R: "Altså det kan ikke betale sig at være sur. Så grin lidt med. Altså det bedste er at gå foran med et godt eksempel(...) Man skal selv være med." (L, bilag 4)

Hvor E håndterer elevernes modstand ved at lade dem slippe for bevægelse gør L en aktiv indsats for at påvirke elevernes holdning i en positiv retning og ved at sikre elevernes daglige bevægelse gennem egen deltagelse. Denne håndtering kan med Lipskys teori forstås som en tagen kontrol over situationen og eleverne. Dette idet L skaber rammer, hvor interaktionen mellem læreren og eleverne bliver forstærket. I Lipskys teori har klientkontrol det formål, at frontlinjemedarbejderen opnår kontrol over situationen og der igennem få processen hurtigt afsluttet. Sådan skal L's brug af afværgemekanismen ikke forstås. Den skal i dette tilfælde nærmere ses som et værktøj, hvorigennem L kan sikre, at eleverne får bevæget sig i løbet af deres skoledag. Ved selv at deltage i bevægelsesaktiviteterne har L kontrol over situationen og eleverne og kan sikre, at aktiviteten bliver udført som planlagt og at eleverne deltager.

Hvor E's adfærd kan karakteriseres som *sabotage* kan L's modsat bedre forstås som *working*. I Brehm og Gates' optik er *working* den ideelle situation, hvor frontlinjemedarbejderen arbejder loyalt, flittigt og i tråd med ledelsens ønsker og lovgivningens sigte. På trods her af kan L's håndtering dog heller ikke se sig fri for eventuelle kritikpunkter, som ikke bidrager til formålet med bevægelseskravet. Også her skal det pointeres, at E handler som ovenfor beskrevet med de bedste intentioner for øje. Ikke desto mindre kan L's kontrol over eleverne risikere at bringe nogen ud i uvante og/eller grænseoverskridende situationer, som ikke bidrager til øget motivation. Dette idet det i citatet ikke er tydeligt om der tages hensyn til eventuelle bevægelsesforskrækkede elever, som kan være sårbare i forhold til deltagelse i fysisk aktivitet. Elevernes sårbarhed som udfordring vil blive behandlet i det følgende afsnit.

Afslutningsvis skal det nævnes, at flere af informanterne oplever, at mange af eleverne gerne vil lave fysisk aktivitet, hvorfor udfordringer omkring elevernes holdning ikke gør sig gældende for alle eleverne. Citatet nedenfor repræsenterer

en oplevelse, som gør sig gældende for flere af informanterne og som tilmed illustrerer, at oplevelsen er gængs på V's arbejdsplads:

"Og jeg har lige snakket med nogle kolleger, de siger også at de vil jo faktisk gerne (lave bevægelse) de unge mennesker her." (V, bilag 3).

Citatet strider dog mod E's oplevelse af elevernes motivation for bevægelse i undervisningen.

Elevernes sårbarhed

Som nævnt i indledningen ligger en af erhvervsskolernes udfordringer i, at eleverne i højere grad i dag kommer fra minde ressourcestærke hjem. Informanterne i dette speciale fortæller også, at de oplever, at der på uddannelserne er flere mere sårbare elever end tidligere. Disse ændrede karakteristika ved elevgruppen kan for nogle lærere være udfordrende i forhold til deres inddragelse af fysisk aktivitet:

"Der er nogen, der trækker sig lidt og så tænker jeg, at man skal passe lidt på, ikke at presse dem for hårdt. Fordi så tænker jeg: det dur ikke. Der er altså nogen som har nogen grænser og dem synes jeg, man skal respekterer(...) hvis der er nogen ting, som folk siger stejlt nej til (...) men hvis det er fordi man føler, at man går over ens grænse, så synes jeg man skal træde varsomt(...) Og så få tilrettelagt det, så man ikke bringer nogen i offentligt skue eller føler sig forkert på en eller anden måde, hvis det er muligt(...) det kan godt blive for grænseoverskridende. Så skal man ikke presses, synes jeg." (V, bilag 3).

V's overvejelser omkring elevernes sårbarhed i forbindelse med fysisk aktivitet er ikke enestående. De fleste informanter i undersøgelsen gør sig de samme eller lignende overvejelser, hvilket qua informationerne i indledningen er reelle. Flere informanter fortæller, at mange af eleverne på erhvervsskolerne har lidt flere nederlag, inden de begynder på en erhvervsuddannelse. Og at lærerne derfor nødig vil sætte eleverne i situationer, hvorigennem de risikerer at opleve

nederlag igen. V's opmærksomhed på at tage hensyn til de sårbare elevers grænser kan dog risikerer at blive hæmmende for inddragelse af bevægelse i undervisningen. Citatet tyder på, at V har en oplevelse af, at det ikke er alle erhvervsskoleelever, der efterspørger fysisk aktivitet i skoletiden på grund af forskellige personlige årsager. Også her kan V's håndtering forstås gennem afværgemekanismen: *personlig overbevisning om, at services ikke efterspørges af brugerne*, som tidligere blev tilføjet til adfærdsmekanismen: reducere efterspørgsel. V bruger elevernes sårbarhed som argument for, at det kan være vanskeligt at inddrage fysisk aktivitet. Umiddelbart virker V's håndtering meget sympatisk og de hensyn, der bliver taget til eleverne er muligvis også de eneste rigtige at tage. Risikoen for at eleverne bliver presset ud i situationer, hvor de kan risikere at opleve nederlag mindskes, hvilket er positivt i og med, at bevægelseskravet netop har til formål styrke eleverne på flere områder. Ikke at overskride elevernes grænser og at sætte elevernes følelse af trivsel på spil. På den anden side kan der dog også identificeres nogle problematikker i V's hensyntagen til sårbare elever. Man kan frygte, at kvaliteten af aktiviteterne bliver lavere, idet langt flere skal tilgodeses, men også at nogle elever ikke bliver udfordret og der igennem ikke får tilgodeset deres udviklingspotentiale. Det kan både være de bevægelsesvante elever, som gerne vil presses lidt og hvis grænser ikke så let overskrides, men også de bevægelsesforskrækkede elever, som potentielt kunne have gavn af at få rykket deres grænser. Der skal selvfølgelig være en opmærksomhed på eleverne og deres reaktion på aktiviteterne, hvilket V er meget opmærksom på, men hvis hensyntagen til enkelte elever bliver hæmmende for udbyttet blandt alle eleverne kan det diskuteres, hvilken læreradfærd der er bedst. Hertil også hvordan forskellige læreres adfærd virker som mulighedsforøgende eller som en barriere i forhold til at lave socialt arbejde gennem fysisk aktivitet. I forhold til den tidligere præsentation af konkurrencestaten vil denne sandsynligvis være modtander af, at elever ikke får tilgodeset deres udviklingspotentiale.

Udfordringer i forhold til sårbare og/eller usikre elevers modstand bliver også essentielle i T's udtalelser, hvor den ellers bevægelsespositive lærer bliver spurgt om oplevelser med udfordringer:

R: "Jamen den modstand, hvis folk er bange for at møde nederlag."

I: "Så elevernes...?"

R: "Ja og indtil de ser mening med det. Specielt indtil de kommer og prøver at være i anlægshallen og finder ud af, hvor hårdt det er." (T, bilag 6)

V og T italesætter meget lignende problematikker i forhold til at leve op til reformens krav om inddragelse af bevægelse, men de to lærere håndterer udfordringerne meget forskelligt. Hos T giver udfordringen anledning til at overbevise eleverne om fordelene ved bevægelse i forhold til deres kommende erhverv og modstanden resulterer for ham ikke i, at bevægelsesaktiviteter bliver nedprioriteret eller at kvaliteten heraf bliver påvirket. Denne måde at håndtere udfordringen på kan ud fra Lipskys teori forstås som en kontrol T tager over eleverne. Kontrollen består i, at T præsenterer bevægelse som værende i elevernes egen interesse, men også i, at det er læreren, der kontrollerer indholdet i undervisningen. Heller ikke her skal T's kontrol over eleverne forstås som et ønske om at få en opgave hurtigt afsluttet, men som en måde hvorpå T kan overbevise nogle af eleverne om at bevægelse i skoletiden er positivt og en fordel for dem. Både ved at tale med dem om fordelene ved fysisk aktivitet, specielt i forhold til elevernes kommende erhverv, og ved at lade dem mærke på egen krop, hvorfor det kan være en fordel at være i god form.

Det at T tager kontrol over eleverne får ifølge T selv den positive konsekvens, at eleverne med tiden indser, at bevægelse i skoletiden er positivt for dem selv og deres kommende erhverv. På den måde mindskes risikoen for at eleverne fortsat yder modstand. På den anden side tyder det ikke på, at T har så stor opmærksomhed på de sårbare elever. I den forbindelse bliver mange af de sammen positive og negative konsekvenser, som blev diskuteret ovenfor, relevante at overveje.

Afrunding

Som det blev beskrevet til sidst i teoriafsnittet er der en række individuelle og institutionelle faktorer, som kan have betydning for frontlinjemedarbejderes adfærd. Karakteristika hos eleverne placerer sig i denne sammenhæng under institutionelle faktorer, mere præcist under omgivelserne hvor lærernes adfærd finder sted inden for. Udfordringer i forbindelse med eleverne kan derfor forstås som nogle institutionelle forhold, der kan være betydningsfulde i forhold til lærernes evner og vilje til at bruge fysisk aktivitet i undervisningen.

Som analysen illustrerer, er alle informanterne påvirket af de udfordringer, de oplever i forbindelse med eleverne. Ellers ville de nok ikke blive oplevet som udfordringer. Hertil er det især lærernes evner, der bliver påvirket. Evnerne skal ikke alene forstås som evner hos lærerne, men også som deres muligheder. F.eks. oplever E sine muligheder for at inddrage bevægelse som begrænset som resultat af elevernes negative holdning. Det samme er tilfældet med V, som oplever sine muligheder som begrænset på grund af et ønske om at tage hensyn til de sårbare elever. Det er dog næppe kun deres evner, som påvirkes, men også deres vilje. V er ikke villig til at presse de sårbare elever og E er ikke villig til at tage kampen op med de negative elever. Om det hovedsageligt er lærernes evner eller vilje, som er afgørende for deres håndtering af de udfordringer de oplever kan diskuteres, men uanset ser det ud til, at deres adfærd bliver påvirket på en måde, som ikke er gunstigt for deres efterlevelse af kravet om 45 minutters daglig bevægelse. Det er dog langt fra alle lærerne, som på samme måde får påvirket deres adfærd af de udfordringer de oplever i forbindelse med eleverne. F.eks. lader de institutionelle forhold (eleverne) ikke til at påvirke G, T og L's inddragelse af bevægelse i skoletiden. Heller ikke her kan der alene ses på evnerne, hvorfor lærernes vilje også må inddrages. Disse synes heller ikke at blive påvirket af elevernes fysik, negative holdninger og/eller sårbarhed. I hvert fald ikke i en sådan grad, at bevægelse ikke bliver inddraget i undervisningen.

Idet der kan identificeres forskelle i forhold til, hvordan lærernes adfærd påvirkes af de udfordringer, de oplever i forbindelse med eleverne, kan forståelse her af ikke opnås med fokus på de institutionelle forhold alene. I den

forbindelse må de personlige karakteristikaes betydning også overvejes. F.eks. tyder det på, at G ikke lader sine elevers fysiske begrænsninger påvirke den vilje, som G har til at inddrage bevægelse i undervisningen. Tesen forstærkes idet det tyder på, at der er forskelle hos E og L, som gør, at de håndterer elevers negativitet meget forskelligt. Idet E i forvejen har en negativ holdning til bevægelseskravet og derfor også en begrænset vilje til at inddrage bevægelse i sin undervisning, bliver denne formegentlig kun mindre af elevernes modstand. Modsat har L en positiv holdning til bevægelse i skoletiden, hvilket kan forstås som betydningsfuld i forhold til om elevernes ugidelighed får lov til at påvirke L's vilje til at lave bevægelsesaktiviteter. Et lignende billede tegner sig i forhold til de forskelle der er på V og T's hensyntagen til sårbare elever. De håndterer muligvis udfordringen forskelligt, fordi de har forskellige holdninger til spørgsmålet. Det er dog ikke som ved E og L, at den ene er negativ omkring bevægelseskravet, men i stedet at der er en forskel i holdningen til, hvordan udfordringen skal håndteres. V mener, at der skal tages hensyn til de sårbare elever, mens T mener, at det handler om at overbevise eleverne om eller at vise dem, at der er nogle fordele ved at bevæge sig. T's vilje bliver derfor ikke påvirket i en grad, som får konsekvenser for inddragelsen af bevægelse i skoletiden. V bliver modsat udfordret, idet sårbarhed kommer til at påvirke V's oplevelse af egne muligheder for at inddrage bevægelse, ligesom viljen til at ville presse eleverne mindskes.

Ovenstående analyser og diskussioner illustrere, at erhvervsskolelærerne i undersøgelsen oplever nogle forskellige udfordringer i forhold til eleverne. Afsnittet viser også, at erhvervsskolelærerne har flere forskellige måder, at håndtere de udfordringer de oplever på. Og at deres håndteringer både kan føre positive og negative konsekvenser med sig. Både for eleverne, men også for muligheden for at bevægelseskravet bliver efterlevet og at de tiltænkte positive gevinster ved bevægelse bliver en realitet. Lærernes adfærd er både påvirket af nogle institutionelle forhold, men i høj grad også af nogle hos lærerne personlige karakteristika.

I det følgende vil der blive set nærmere på et andet institutionelt forhold, som lærerne oplever som udfordrende i forhold til at inddrage bevægelse i deres

undervisning. Det drejer sig om tid og i særdeleshed en følelse af ikke at have tid nok i hverdagen.

Manglende tid

Det blev tidligere beskrevet, at erhvervsskolerne med EUD-reformen blandt andet er blevet pålagt at skulle inddrage bevægelse i undervisningen til eleverne 45 minutters om dagen. Det er en ny opgave, som erhvervsskolelærerne skal varetage, men der er med kravet ikke sat ekstra tid af til aktiviteterne eller til forberedelse her af. Tiden må derfor tages fra den eksisterende undervisnings- og forberedelsestid. Informanternes udtalelser viser, at lærerne føler sig presset både i forhold til deres evner og kreativitet til at tænke bevægelse ind i undervisningen, men også i forhold til at nå igennem det faglige pensum. En følelse af at være presset på tid kommer til udtryk hos flere af respondenterne. Ifølge V er det en almen oplevelse blandt erhvervsskolelærere, at bevægelse stjæler tid fra undervisningen:

I: "Tror du, der er nogen, der føler, at det (bevægelse) stjæler tid fra undervisningen?"

R: "Ja det tror jeg, der er mange der synes."

I: "Tænker du det?"

R: "Ja." (V, bilag 3)

E, italesætter også problematikken i forbindelse med et spørgsmål omkring læreres primæropgave. Når emnet bliver bragt på banen i den forbindelse kan det være udtryk for, at netop tid fylder meget i lærerens bevidsthed:

R: "Jamen det er at gøre dem (eleverne) så dygtige, som jeg kan med de midler, jeg har og den tid jeg har (griner)."

I: "Du griner når du siger tid?"

R: "Ja for vi har ingen tid. Og jeg synes, vi har fået mindre tid (...) Det er forfærdeligt. Det synes vi faktisk det er. Men så må vi bare igen sige: "Jamen så må vi gøre dem så dygtige som vi kan. For det er nogen andre som har bestemt, at sådan skal det være." Det synes jeg er frustrerende i virkeligheden." (E, bilag 2).

E udtrykker tydeligt sin frustration over sin oplevelse af at erhvervsuddannelserne er presset i forhold til at uddanne dygtige faglærte, idet de med EUD-reformen har kortede tid med eleverne. Målet om at gøre eleverne så dygtige som muligt bliver centralt i håndteringen af det pres, som E oplever. Der ligger i citatet en retfærdiggørelse i, at der på grund af manglende tid er grænser for erhvervsskolelærernes muligheder for at uddanne eleverne. Citatet kan forstås som om, at E, i forsøget på at håndterer frustrationen over egne begrænsede muligheder, har arbejdet med at modificere sin forståelse af EUD-reformens program mål. I Lipskys teori kan en sådan afværgemekanisme forstås som en adfærdsmekanisme, der søger at rationere frontlinjemedarbejderens aktiviteter. Resultatet kan blive, at E, ved at have ændret sin opfattelse af, hvor dygtige eleverne skal blive, kan få en hverdag til at fungerer, uden risiko for at oplevelsen af tidspres tager overhånd. Håndteringen kan på den ene side forstås som positiv, idet den øger chancen for at E kan fortsætte sit arbejde på skolen uden at bukke under for presset. I E's tilfælde har håndteringen dog også nogle negative konsekvenser, idet det oplevede pres bliver betydningsfuldt i forhold til hvor ofte bevægelse bliver inddraget i undervisningen i E's timer:

"Det er meget minimalt, for det er kun, når jeg sådan synes, at nu har vi tid til det eller jeg kan se, at eleverne trænger til at få en pause." (E, bilag 2)

Citatet illustrere, det der med Lipskys teori kaldes prioriteringer, som indeholder flere forskellige måder at prioriterer på. I citatets tilfælde kan E's manglende prioritering af bevægelse også forstås på flere måder. For det første er det tydeligt, at E prioriterer programsatte aktiviteter, som f.eks. pensum, frem for ikke programsatte aktiviteter, som bevægelse. For det andet er E overbevist

om, at efterspørgslen efter bevægelsesaktiviteter er lille i E's timer, hvorfor sådanne bliver nedprioriteret. Efterspørgslen er til gengæld på pensum og den faglige undervisning, hvorfor bevægelse kun bliver inddraget, når der ifølge E er tid. Afslutningsvis i forhold til prioriteringer kan E's begrænsede brug af bevægelse i undervisningen også forstås som efficiency-creaming ud fra, hvad E forstår som værende i skolens interesse. E oplever, at bevægelse i undervisningen bliver på bekostning af pensum, som forståeligt nok opleves som det vigtigste i forhold til elevernes uddannelse og i forhold til E's primæropgave. Ud fra det perspektiv kan E's handlinger forstås som om, at læreren prioriterer aktiviteter, som denne oplever bidrager mest til opfyldelse af de vigtigste opgaver, som skolen skal varetage mens opgaver, der ikke i sammen omfang bidrager, bliver nedprioriteret. I den forbindelse er E formegentlig også presset af det samlede lovgivningsgrundlag, som gør sig gældende inden for erhvervsskoleområdet. Det er ikke kun krav om bevægelse, som E skal leve op til, men i høj grad også krav af faglig karakter. Her er der tale om nogle andre institutionelle forhold, som også kan være betydningsfulde for E's evner og vilje til at inddrage bevægelse i sin undervisning. At erhvervsskolelærerne har flere forskellige krav, som de skal leve op til kan forstås i sammenhæng med de mål, som konkurrencestaten arbejder hen i mod og de metoder som benyttes for at nå der til.

Der kan stilles spørgsmålstejn ved, om E oplever bevægelse som det sociale værktøj, som reformens aftaletekst ligger op til, at bevægelse skal være. Bevægelse bliver af samme årsag ikke inddraget tilstrækkeligt i E's undervisning, idet det på forskellige måder bliver nedprioriteret af læreren. E handler uden tvivl som ovenfor beskrevet med en overbevisning om, at eleverne får mest muligt ud af undervisningen. Det er også muligt, at det er korrekt. F.eks. hvis E's kreativitet kun rækker til aktiviteter, der tager lang tid og som ikke er koblet sammen med det faglige stof. Det er ikke til at sige ud fra empirien. Det kan på den anden side diskuteres om eleverne får et større fagligt udbytte alene fordi pensum bliver gennemgået uden afbrydelser af fysisk aktivitet. Et af formålene med bevægelse i skoletiden er jo netop, at bidrage til læring og motivation. Dette

med den viden for øje, at bevægelse i undervisningen kan have en positiv effekt i forhold til elevernes koncentration og læringsparathed (Åberg et al., 2009).

Ud over prioriteringer tyder citatet også på, at E har et begrænset fokus i sin undervisning. Først og fremmest i forhold til hvad hun oplever som relevant at bruge undervisningstiden på, men også i forhold til hvad bevægelse kan bruges til i en undervisningssammenhæng. Bevægelse skal ifølge aftaleteksten bidrage til bedre sundhed, læring og motivation. I ovenstående citat fortæller E til sidst, at bevægelse bliver inddraget når eleverne trænger til en pause. Det er positivt, at E er opmærksom på elevernes behov og at bevægelse bliver oplevet som brugbart i sådanne situationer. På den anden side fokuserer E kun på de problemer, bevægelse kan bidrage positivt til i forhold til, at eleverne trænger til en pause. Og ikke på den rolle, som bevægelse ifølge aftaleteksten kan spille i forhold til at bidrage til elevernes læring og motivation og derfor mindske risikoen for, at de bliver pausetrængende i løbet af undervisningen.

S kan ligesom E nikke genkendende til, at bevægelse i undervisningen kan være tidskrævende. Men i stedet for at blive frustreret og bevidst at nedprioriterer bevægelsesaktiviteter har S haft succes med at finde en form, hvorigennem bevægelse kan inddrages i undervisningen, uden at læreren oplever, at det bliver på bekostning af den faglige undervisning:

R: "... jamen det tager lidt mere tid i hvert fald. Det er lidt forskelligt hvad det er for noget undervisning det lige er, for der er nogen gange, hvor det kan være nemmere at få noget bevægelse ind i end andre gange, men jeg synes det er fint det der med, hvor man lige skal gå et sted hen og kigge på et eller andet og så måske snakke om det der."

I: "Hvad med at finde på de der bevægelsesaktiviteter, er det svært?"

R: "Hvis det skal være sådan noget arrangeret leg, så kan jeg forstå, hvis det kræver ekstra tid. Som sagt, hvis det er bare at lave en øvelse som gør, at man skal bevæge sig f.eks. fra det ene sted til det andet eller gå rundt og

kigge eller finde nogle oplysninger, så synes jeg ikke det er så galt, men så er det igen også inkorporeret i undervisningen. Hvorimod der hvor man skal hen og lave noget andet, som ikke nødvendigvis har noget med undervisningen at gøre, så bliver det sådan lidt... både den tid man skal bruge på at forberede det, men også, at det tager tid fra den undervisning vi skal udføre. (...) Så det presser det jo lige en lille smule sammen.” (S, bilag 7).

Citaterne illustrerer, at bevægelse bliver håndterbart for S, når det inkorporeres i den faglige undervisning. På den måde undgår S, at tiden som fysisk aktivitet tager bliver et problem i forhold til det faglige pensum. I forhold til Lipskys teori gør S brug af flere af de samme afværgemekanismer som E. S bruger dem bare på en anden og mere positiv måde i forhold til efterlevelse af bevægelseskravet. Ligesom E prioriterer S også og der er igen tale om at prioritere programsatte aktiviteter frem for ikke programsatte. Dette idet S formår, at få bevægelse ind i de programsatte aktiviteter, som den faglige undervisning kan karakteriseres som. Også her kan prioriteringerne forstås som efficiency-creaming. S har også en opfattelse af, at den faglige undervisning umiddelbart er vigtigere end kravet om bevægelse, hvorfor inddragelse af bevægelse giver bedst mening, hvis denne kombineres med den faglige undervisning. Der er dog også tale om succes-creaming, da den førnævnte følelse af mening i høj grad også skal gøre sig gældende for S selv. Bevægelse og den faglige undervisning kombineres derfor også, idet bevægelsesaktiviteter på den måde bliver oplevet som en større succes af S. Dette idet bevægelse på den måde ikke tager tid fra den fag-faglige undervisning. Afslutningsvis tyder citatet også på, at S ligesom E har begrænset sit fokus for bedre at kunne håndtere bevægelseskravet og de udfordringer, som kravet har ført med sig. S' fokus er afgrænset på den måde, at bevægelse i S' optik kan inddrages, hvis bevægelse er inkorporeret i undervisningen og på den måde bidrager til det fag-faglige stof.

Ovenstående analyse af S' håndtering af tid i forbindelse med bevægelse i undervisningen viser en brug af forskellige afværgemekanismer, som på forskellige måder rationerer de services eller aktiviteter, som S skal tilbyde.

Rationeringen får i S' tilfælde ikke den konsekvens, at eleverne ikke får bevægelse i løbet af skoledagen, men at bevægelse bliver inddraget på en for S meningsfuld måde, som ikke tager uhensigtsmæssig meget tid fra den øvrige undervisning. På den måde øger S' håndtering chancen for, at mangel på tid ikke bliver en forhindring for, at eleverne får deres daglige bevægelse. Det tyder også på, at S' fokus på, at kombinere bevægelse og den fag-faglige undervisning har en positiv effekt i forhold til elevernes samarbejdsvillighed, hvorfor det undgås, at eleverne også bliver en udfordring. På den måde fremstår S' håndtering meget positiv. Det kan dog diskuteres om den konkrete inkorporering af bevægelse i undervisningen bidrager til øget sundhed, læring og motivation hos eleverne. Dette idet S flere gange under interviewet fortæller, at der på skolen altid har været fokus på undervisningsdifferentiering og praksisnær undervisning hvilket betyder, at S også før den nye EUD-reform blev vedtaget, i høj grad brugte bevægelse i sin undervisning:

"Jeg synes ikke, at det er ret meget anderledes end det vi plejer at gøre." (S, bilag 7)

S inddrager bevægelse i undervisning, hvilket er positivt i forhold til bevægelseskravet, men måden, det bliver gjort på, kan også forstås i en mindre positiv sammenhæng. Dette idet citatet viser, at bevægelse bliver pakket ind under de aktiviteter, som S altid har lavet. Med Lipskys teori kan S' adfærd forstås som brug af standardløsninger. Denne afværgemekanisme har til formål at automatisere frontlinjemedarbejderens aktiviteter, for at gøre det lettere for dem, at leve op til de krav der er til dem. Brugen af standardløsninger får hos S ikke den konsekvens, at eleverne ikke får bevægelse i undervisningen, men i stedet at bevægelsesaktiviteterne ikke er anderledes end tidligere. Med S' håndtering bliver det relevant at diskutere i hvilken grad denne er muligheds-skabende eller hæmmende for elevernes udbytte af bevægelsesaktiviteterne. Konsekvensen bliver potentielt, at de bevægelsesaktiviteter, som S bruger i sin undervisning, ikke har nogen effekt i forhold til at afhjælpe de udfordringer, som erhvervsskolerne står over for. Dette idet eleverne ikke får en anderledes undervisning sammenlignet med tidligere.

Ud over ovenstående afværgemekanisme kan S' håndtering også forstås med et begreb fra Brehm og Gates. Ud over sabotage og working, som blev præsenteret tidligere, har de også formuleret en medarbejderadfærd kaldet *shirking*. Dette finder sted i tilfælde, hvor medarbejdere ikke arbejder så fokuseret eller effektivt som ønsket f.eks. i forhold til en vedtaget politik eller ændrede arbejdsgange. I stedet bruger de tiden på enten direkte fritidsmaksimering (f.eks. lange kaffepauser eller andre overspringshandlinger) eller på arbejdsopgaver, som er relevante for ansættelsen, men som ikke bidrager maksimalt til politikken eller lignende (Brehm & Gates, 1997). I S' tilfælde kan der tales om *shirking*, idet læreren bruger tiden på arbejdsrelevante aktiviteter, men det kan diskuteres om aktiviteterne bidrager til principalens ønsker. I princippet lever S' undervisning op til kravet om bevægelse, men i og med at undervisningen ikke har ændret form sammenlignet med tidligere, er det usikkert om bevægelseskravets tiltænkte positive gevinster vil komme eleverne til gode. Modsat kan det ikke afvises, at S' undervisning allerede inden reformen var optimal og eventuelt det ideelle billedet på, hvordan 45 minutters daglig bevægelse med fordel kan sikres. I et sådan tilfælde kan S' adfærd snarere karakteriseres som *working* og ikke *shirking*.

Formålet med bevægelseskravet er, at dette skal bidrage til bedre sundhed, motivation og læring. En yderligere specificering findes som sagt ikke i aftaleteksten. Derfor kan det heller ikke være forkert at antage, at formålet er at sundheden, motivationen og læringen skal forbedres uanset elevernes udgangspunkt. Er dette tilfældet bliver det vanskeligt at argumentere for, at S' inddragelse af bevægelse i skoletiden lever op til bevægelseskravet. Dette idet S ikke gør noget anderledes og derfor heller ikke bidrager til at flytte eleverne.

En anden håndtering af udfordringerne omkring tid i forbindelse med bevægelsesaktiviteter kommer til udtryk hos G. G kan karakteriseres som meget positiv i forhold til bevægelseskravet og bevægelse bliver i høj grad prioriteret i G's undervisningen. Dette betyder dog ikke, at G er blind for de udfordringer, der er forbundet med bevægelse i skoletiden, hvorfor en oplevelse af tidspres også kan gøre sig gældende:

"Vi har også et fitnesscenter, så det er også en mulighed, men vi skal ikke altid have tøjet af og vaske os bagefter, for der synes jeg, det tager for lang tid. Der synes jeg, det stjæler tid. Så når jeg har dem til kl. 15 om eftermiddagen, da har jeg nogen gange lavet aftaler med dem, så kl. 14 laver vi bevægelse og så er det noget af det, hvor vi sveder meget. Fordi at så bestemmer de, hvor lang tid det skal tage efter kl. 15. Så kan jeg putte det ind på den måde." (G, bilag 5).

Citatet viser, at G ikke begrænser sit fokus til alene at omhandle aktiviteter, som kan inkorporeres i den fag-faglige undervisning og at der hos G hersker en bred forståelse af, hvad bevægelse er og kan være. Dette idet bevægelse ifølge G ikke altid skal være noget, som kræver et efterfølgende bad, men at der nogle gange skal være mulighed for aktiviteter, som er af højere intensitet og som får eleverne til at svede. Ved sådanne tilfælde oplever G også, at aktiviteterne kan være uhensigtsmæssigt tidskrævende. Men i stedet for at fravælge aktiviteterne håndterer G udfordringen ved nøje at vælge og planlægge på hvilke tidspunkter mere fysisk krævende bevægelsesaktiviteter skal finde sted. I G's undervisning bliver bevægelse med Lipskys begreber programsat og derigennem prioriteret. G har generelt en positiv oplevelse af de gevinster, der er ved bevægelse i skoletiden, hvilket øger argumenterne for at prioriterer bevægelsesaktiviteter. Forud for nedenstående citat er der blevet spurgt ind til, om G nogle gange kan opleve bevægelsesaktiviteter som tidskrævende:

"Ja det kan jeg da sagtens. Men det er jo noget, der foregår oppe i mit hoved kun. Det er jo ikke virkelighed. Fordi hvis jeg synes, det tager for meget tid, så kigger jeg jo ikke på, hvad der ville ske, hvis jeg bare underviste der, hvor de skulle bevæge sig. Hvor meget ville de falde i søvn? (...) Så det får jeg igen." (G, bilag 5).

G har haft succes med at overbevise sig selv om, at bevægelse i undervisningen er tid godt givet ud, idet eleverne bliver oplevet som mere læringsparate, når bevægelse bliver inddraget. Med G's håndtering af de tidsmæssige udfordringer,

der kan være forbundet med at skulle inddrage bevægelse i en i forvejen tidspresset skoledag, bliver chancerne for, at elever får 45 minutters daglig bevægelse øget. Som tidligere nævnt handler G's succes i høj grad om prioritering af og fokus på bevægelse. Dette lader sig gøre idet G oplever, at bevægelse kan bidrage med en masse i forhold til den øvrige undervisning. Her bliver det tydeligt, at Lipskys afværgemekanismer ikke kun må forstås som frontlinjemedarbejderes forsøg på at undgå at udføre bestemte opgaver eller at komme nemmeste om deres arbejde. Mekanismerne kan også bruges konstruktivt og fremme efterlevelse af krav, som det f.eks. er tilfældet med G. G's håndtering har dog til tider den konsekvens, at nogle elever ikke møder i skole de dage, hvor bevægelse er programsat. Igen bliver det oplagt at diskutere om G's håndtering så fremmer mere end den hæmmer.

Afslutningsvis kan også L nikke genkendende til, at det kan være svært altid at prioriterer bevægelsesaktiviteter i en hverdag, hvor der er et primærfokus på noget fag-fagligt stof, som eleverne skal undervises i:

"Det kan godt blive glemt, hvis man er ivrig i noget faglighed eller forbereder en eller anden event eller et eller andet. Og så kan man godt: shit jeg har glemt det der med motion i et par dage. Så jeg går ikke så meget op i om det er de 45 minutters om dagen eller om det er 1,5 time eller om det er et kvarter." (L, bilag 4).

Citatet illustrerer, at L bevidst har valgt ikke at fokusere så meget på tid i forbindelse med inddragelsen af bevægelse i undervisningen. Man kan derfor sige, at udfordringen håndteres ved at fokuset afgrænses. Det er dog ikke, som i Lipskys teori, med det formål, at rationerer lærerens service. Men for at mindske risikoen for, at manglende bevægelsesaktiviteter kommer til at resultere i dårlig samvittighed og en eventuel yderligere oplevelse af pres. Igen bliver det tydeligt, at Lipskys teori ikke kun er anvendelig i situationer, hvor frontlinjemedarbejdere bogstaveligt talt forsøger at afværge. Håndteringen kan forstås som L's modifikation af programmålene, hvor tid får tillagt begrænset betydning, hvilket kan være både positivt og negativt. På den ene side kan bevægelseskravet blive

oplevet, som mere overskueligt, idet L ikke bliver presset af at skulle tælle minutter. Fokus kan i stedet være på aktiviteterne og deres kvalitet. På den anden side er det svært at vide, om L's elever gennemsnitligt får 45 minutters bevægelse om dagen, når der ikke bliver fokuseret på tid. Hvilket gør det usikkert om L's elever får tilstrækkelig bevægelse i løbet af skoledagen til at opleve de positive gevinster, som bevægelseskravet skal bidrage med. Modsat er det heller ikke utænkeligt, at E's elever får mere end 45 minutters bevægelse som resultat af L's håndtering.

Afrunding

Ovenstående har analyseret og diskuteret lærernes håndtering af udfordringer omkring tid og bevægelse. Tid kan forstås som en ressource, som lærerne har til rådighed i deres hverdag og kan karakteriseres som en institutionel faktor, som på forskellig vis påvirker lærernes evner og/eller vilje og derigennem deres adfærd.

Udfordringen omkring tid har for E, S og G resulteret i brug af afværge-mekanismer, hvorigennem lærerne prioriterer deres opgaver. For alle tre bliver deres prioriteringer gjort, idet de prioriterer programsatte aktiviteter frem for ikke-programsatte. Alligevel får brugen af mekanismerne ikke den samme betydning for de tre læreres adfærd i forhold til at inddrage bevægelse i undervisningen. Hos E bliver programsatte aktiviteter synonymt med de aktiviteter, som de på erhvervsskolen altid har varetaget altså den faglige undervisning. Tendensen er til dels den samme hos S, men med den forskel, at bevægelse her, idet den bliver koblet sammen med den faglige undervisning, også bliver en del af de programsatte aktiviteter. I den forbindelse bruger S i høj grad standardløsninger, forstået som de samme aktiviteter, som også blev brugt inden reformen blev vedtaget. S' brug kan tyde på, at S underviser på uddannelser, hvor muligheden her for er større end hos E. Dette fordi der også inden reformen var en forventning fra S' ledere om, at undervisningen blev praksisnær og varierende. Brugen af standardløsninger kan dog ikke stå alene som forklaring på lærernes forskellige adfærd. Dette idet bevægelse også bliver programsat i G's undervisning, men ikke nødvendigvis i kombination med den faglige undervisning. Dette tyder på, at G prioriterer bevægelse på lige fod med

den fag-faglige undervisning. Alle lærerne får påvirket deres evner og vilje, men det er kun hos E, hvor påvirkningerne får den betydning at bevægelse bliver nedprioriteret. Forståelse her for kan derfor igen med fordel søges ved også at se på, hvordan lærernes personlige karakteristika påvirker deres evner og vilje. Det vender jeg tilbage til sidst i afsnittet.

Flere af informanterne gør også brug af mekanismer, som afgrænser deres fokus til enkelte opgaver, problemer eller lignende i forhold til bevægelse i skoletiden. Hos E finder afgrænsningen sted, idet læreren reducerer sine aktiviteter til hovedsageligt at varetage den faglige undervisning. S har på samme måde fokus på den faglige undervisning, men kan samtidig se mening med inddragelse af bevægelse, hvis dette sker i kobling med noget fagligt. L håndterer udfordringen omkring tid ved ikke at fokusere på tid. Også her er det kun i E's tilfælde, at håndteringen også bidrager til, at bevægelse ikke bliver inddraget i undervisningen. Eventuelt også i L's, idet det er uvist, hvor mange minutter læreren inddrager bevægelse.

Som det også var tilfældet med det forgående tema kan forståelse af lærernes forskellige håndteringer af udfordringer omkring tid ikke alene opnås med fokus på de institutionelle faktorer, som italesættes som udfordrende. Dette idet lærernes forskellige håndteringer vidner om, at holdninger i høj grad også må være betydningsfuldt, i forhold til om bevægelse bliver inddraget i undervisningen eller ej. Hvis en lærer i forvejen har en negativ holdning til bevægelseskravet kan dette med stor sandsynlighed få betydning for dennes vilje til at inddrage fysisk aktivitet i undervisningen. En sådan holdning kan dog eventuelt også være påvirket af oplevelsen af at være begrænset af tid og derfor de institutionelle forhold. Modsat tyder det på, at en positiv holdning hos lærerne kan have stor betydning for om de institutionelle forhold "får lov" til at påvirke lærernes adfærd på en måde, der mindsker brugen af bevægelse i skoletiden. Dette ses f.eks. hos G, som er overbevist om, at det kan betale sig at bruge tid på bevægelsesaktiviteter i forhold til indlæring og udbytte af den faglige undervisning, ligesom aftaleteksten også spår. At G kan se mening med

det, tyder på, at nogle personlige karakteristika har større betydning for G's adfærd sammenlignet med de institutionelle forhold.

Lærernes individuelle evner eller følelse af at være i besiddelse af de fornødne kompetencer, som også er en del af de personlige karakteristika, må også forstås som betydningsfulde. F.eks. viser S gode evner i forhold til at leve op til kravene både inden for bevægelse og den faglige undervisning. Her kan det dog ikke udelukkes, at de uddannelser, som S underviser på, har nogle fordele i forhold til at inkorporere bevægelse i undervisningen, hvilket også kan forstås som et institutionelt forhold. S oplever i hvert fald selv, at der er mange muligheder, hvilket f.eks. ikke gør sig gældende for E.

Gennemgangen af de to foregående temaer (eleverne og tid) peger i en retning af, at det ikke er tilstrækkeligt alene at se på forhold, der omgiver lærerne når der ønskes indsigt i de udfordringer, som er forbundet med EUD-reformens krav om bevægelse og lærernes efterlevelse heraf. Det tyde på, at lærerne selv spiller en vigtig rolle, hvilket også bliver tydeligt igennem de lærerinterviews, som udgør empirien til dette speciale. Af den årsag vil det følgende se nærmere på forhold hos lærerne.

Lærerne

Lærerne i undersøgelsen er i høj grad bevidste om, at de også selv har betydning i forhold til, om EUD-reformens krav om bevægelse bliver efterlevet. Af den årsag skal der afslutningsvis ses nærmere på, hvilke individuelle faktorer informanterne italesætter som betydningsfulde i forhold til deres muligheder for at inddrage bevægelse. Hertil hvordan informanterne håndterer de udfordringer de oplever hos sig selv.

Holdninger og/eller interesser

"Du skal selv have... du kan ikke gøre det, hvis du selv er sur og ikke gider. Så er det altså meget svært at motivere eleverne. Jeg vil ikke sige gammel og sur, ung og sur kan være lige så slemt. Det er jo svært at motivere eleverne, hvis man selv står der og siger "de siger vi skal, så gør vi det, ja så gør vi det" (siger det med en doven og uoplagt stemme). " (L, bilag 4)

L's citat skitserer det som flere af informanterne fortæller under interviewene. At lærerens holdning og engagement i forbindelse med bevægelsesaktiviteter er afgørende for, om eleverne er motiverede for at deltage. Dette relaterer sig til det første tema, som blev gennemgået, omkring udfordringer i forbindelse med elevernes holdning. Det viser dog at negative og uoplagte lærere også i sig selv kan være en barrierer for inddragelse af bevægelse i skoletiden og ikke mindst for elevernes villighed til at deltage.

E er meget tydelig omkring sin holdning til bevægelseskravet og er bevidst om de konsekvenser, den har for E's inddragelse af bevægelse i skoletiden. Hertil er E også bevidst om, at det ikke kun er eleverne og nogle institutionelle rammer, som skal forstås som udfordrende, men også E selv. Dette italesættes som svar på spørgsmålet om, hvilke udfordringer E oplever i forbindelse med at inddrage bevægelse i undervisningen:

R: "Det er eleverne, deres holdning og mig selv."

I: "Dig selv? Sig noget mere om det."

R: "Jamen jeg synes også det (bevægelse i undervisningen) er latterligt. Og når læreren også synes det og eleverne synes det, så bliver det jo latterligt. (...) Og jeg tænker, at jeg skal på pension lige om lidt, så ved du hvad (griner). Så kan de (ledelsen) komme og slå mig oven i hovedet alt det de vil. Altså det er måske heller ikke så pænt sagt, men det er sådan det er. Altså jeg gider, for at sige det rent ud, sgu ikke ligge søvnløs over det." (E, bilag 2)

Citatet illustrerer, at en negativ holdning til bevægelse i undervisningen har resulteret i, at bevægelse ikke bliver inddraget i E's undervisning og, at dette ikke bekymrer E. Den overordnede håndtering af bevægelseskravet bliver altså, at inddragelse af bevægelse bevidst fravælges i undervisningen. Det er ikke muligt at forstå E's adfærd med Lipskys teori alene, da denne ikke indeholder en afværgemekanisme, som rummer den modstand E yder. I stedet kan vi igen tage

fat i Brehm og Gates begreb sabotage (Brehm & Gates, 1997). Dette idet E bevidst modarbejder sine principalers ønske om, at bevægelse inddrages i undervisning på erhvervsskoler og dermed formålet med bevægelseskravet. Det forekommer dog urimeligt at påstå, at E er sabotør i klassisk forstand. F.eks. som sabotørerne under 2. Verdenskrig (Den Danske Ordbog, 2016a). E handler ikke som tidligere beskrevet med det mål for øje, at modarbejde bevægelseskravet og de potentielle gevinster her ved, men ud fra en overbevisning om at eleverne får mest muligt ud af undervisningen, når denne ikke bliver afbrudt af bevægelsesaktiviteter. Om det er tilfældet er svært at vurdere på baggrund af et interview alene, men de sundhedsmæssige gevinster ved fysisk aktivitet kommer i hvert fald ikke eleverne til gode i E's undervisning. Et andet argument for, at E ikke skal forstås som klassisk sabotør er, at E ikke er modstander af, at eleverne er fysisk aktive. Dette idet E har en opfattelse af at erhvervsskolerne har et ansvar i forbindelse med elevernes sundhed:

"(...)men som samfund har vi måske også et ansvar og derfor bliver det også vores ansvar (lang pause) bare det ikke bliver mit (griner)." (E, bilag 2)

Citatet viser, at E har en oplevelse af at erhvervsskolerne har et ansvar over for elevernes sundhed, men at E ikke selv ønsker at tage del i udfyldelsen af ansvaret. E er dog sikker på, at der er muligheder for at bevægelse i fremtiden kan blive en integreret del af erhvervsuddannelserne, hvis det organiseres anderledes:

"Ja, men læg det ind som idræt. Som nogle timer på den måde. Ja så er jeg helt sikker." (E, bilag 2).

E foreslår, at opfyldelse af bevægelseskravet skal ske ved at placere det som idrætsmoduler, hvorved de enkelte lærere ikke behøver, at tænke bevægelse ind i deres undervisning. En sådan holdning til, hvordan bevægelse skal integreres, kan ud fra Lipskys teori forstås som et ønske om en automatisering af den service, som bevægelse kan ses som. Mere præcist kan E's model forstås som et ønske om at gøre bevægelse rutinepræget. Der er tale om, at E efterspørger, at

elevernes bevægelse bliver sikret ved at skolen laver nogle rutiner i form af skemalagte idrætstimer, hvorigennem elever kan få den bevægelse, som de er berettiget til. På den måde vil ansvaret for bevægelse blive fjernet fra E's skuldre. Modellen synes umiddelbart fornuftig, idet eleverne på den måde højest sandsynligt vil få mere fysisk aktivitet end det pt. er tilfældet, hvor E ikke inddrager bevægelse i undervisningen. Det vil sandsynligvis også være lettere for skolen, at sikre elevernes daglige bevægelse. Både fordi de modvillige lærere blive frataget ansvaret, men også fordi skolen, på grund af dennes begrænsede muligheder for at monitorere lærernes arbejde, reelt set ikke kan have overblik over, hvor meget eller hvor ofte eleverne bliver præsenteret for bevægelsesaktiviteter. Der er på den anden side også risiko for, at idrætsmoduler kan få mindre positive konsekvenser. F.eks. blev det tidligere tydeligt, at G har elever, som konsekvent bliver væk fra planlagte bevægelsesaktiviteter, hvilket også kan blive en risiko ved E's model. Hertil gør de sammen positive og negative konsekvenser sig gældende, som blev beskrevet i forbindelse med G's håndtering af udfordringer forbundet med elevernes fysik.

En anden diskussion, der skal laves er om idrætsmoduler i højere grad bidrager til bevægelseskravets mål sammenlignet med flere korte bevægelsespauser i løbet af dagen. Man kan forestille sig, at idrætsmoduler, hvor tiden til bevægelse er samlet giver mulighed for at igangsætte nogen andre aktiviteter. Både i forhold til aktiviteternes varighed og intensitet. Hvilket potentielt kan bidrage positivt til målet omkring bedre sundhed og til at de i forvejen bevægelsesvante elever kan blive udfordret på en anden måde. Modellen tilgodeser dog ikke de gevinster, eleverne potentielt får ud af løbende at få afbræk fra klassisk tavleundervisning, herunder f.eks. bedre læringsparathed og mindre træthed. Der bliver heller ikke taget hensyn til de elever, som måske opnår mere og/eller bedre læring gennem alternative læringsaktiviteter.

Med ovenstående in mente tyder det på, at E's håndtering af bevægelseskravet ikke kun er påvirket af en bestemt holdning, men i den grad også af E's manglende interesse i, at inddrage bevægelse i sin undervisning. Hertil blev alle informanterne spurgt om, hvad de oplever som afgørende for om man opnår

succes med inddragelse af bevægelse i undervisningen. Nedenstående oplevelse er repræsentativ for alle informanternes udtalelser:

"Nogen af dem har rigtig godt fat i det. Blandt andet vores 2 sundhedsambassadører og et par stykker mere (...) det er også fordi det interesserer dem. Hvor de synes det er fedt selv. Det er sådan nogen af dem der, der cykler 100 km om dagen f.eks. og så er det fint for det." (E, bilag 2).

Her italesætter E, at det som er afgørende for, om en lærer har succes med at inddrage bevægelse i skoletiden er, at læreren selv har interessen for fysisk aktivitet og at læreren selv synes, det er sjovt at bruge det i undervisningen. Derved siger E også, at en sådan interesse og oplevelse ikke er tilstede hos E selv, hvilket bliver en del af forklaringen på, hvorfor E ikke inddrager bevægelsesaktiviteter i sin undervisning. T er, ligesom de øvrige informanter, enig med E i, at lærernes personlige holdning og interesser spiller en afgørende rolle i forhold til om fysisk aktivitet bliver inddraget i den enkelte lærers undervisning. Nedenfor svarer T på, hvad det skyldes, at nogle lærere er kommet godt i gang med bevægelse i undervisningen:

"Det er egen motivation. Langt hen af vejen er det egen motivation. Så er det fordi de selv dyrker noget sport i fritiden og kan se noget mening med det." (T, bilag 6).

Citatet illustrerer, at lærernes motivation eller vilje for at inddrage bevægelsesaktiviteter i undervisningen er påvirket af deres personlige interesser som f.eks., at de selv er aktive i deres fritid. Derudover italesættes det også, at en følelse af mening er betydningsfuldt, hvilket alle informanterne også erklærer sig enige i. Dette stemmer overens med, den del af teoriafsnittet, hvori det beskrives, at frontlinjemedarbejdere har interesse i, at kunne se mening med det arbejde, de skal udføre. Er dette ikke tilfældet risikeres det, at frontlinjemedarbejderne handler uhensigtsmæssigt i forhold til de arbejdsopgaver, som de er forventet at varetage, hvilket der kan argumenteres for er tilfældet hos E. Andre informanter har haft succes med, at skabe mening med bevægelses-

aktiviteter ved at inkorporere dem i den faglige undervisning. Andre ser mening med bevægelsesaktiviteter, også selvom disse ikke er tænkt som en del af den fag-faglige undervisning.

Det bliver i ovenstående også tydeligt, at det ikke kun er holdninger og interesser, som er betydningsfulde for lærernes adfærd, men også lærernes personlige forudsætninger. F.eks. om de selv er aktive i deres fritid og om de evner, at kombinere bevægelse og den faglige undervisning på en meningsfuld måde. Følgende vil derfor koncentrere sig om udfordringer, som relaterer sig til lærernes egne evner eller følelse her af.

Oplevelse af egne evner

Det andet tema, som træder frem i forbindelse med lærerne som barrierer for brug af bevægelse i skoletiden, handler om lærernes oplevelse af, om de har de fornødne kompetencer her til. V er en af de lærere, som egentlig er positiv, i forhold til bevægelseskravet, men som er udfordret i forhold til at inddrage bevægelse i sin undervisning. Nedenstående citat er svaret på, om V oplever at være i besiddelse af de fornødne kompetencer i forhold til at skulle bruge bevægelse i sin undervisning:

"...nej, jeg kunne godt tænke mig, at man blev oplyst eller undervist af nogen som faktisk havde noget at byde på i forhold til motion. Eller inspiration i forhold til sådan nogen lege, som det også bliver. Men i hvert fald noget motion, hvor man så er god til at få undervisning ind over." (V, bilag 3)

I citatet kommer V's manglede oplevelse af kompetencer til udtryk, ligesom der bliver efterspurgt inspiration og støtte fra professionelle eller nogen med erfaring. Den største udfordring bliver for V at sammenkoble bevægelse med den faglige undervisning, hvilket tyder på, at også V gør brug af prioriteringer i sin håndtering af det nye krav om bevægelse. Bevægelse skal ifølge V helst kobles til den i forvejen programsatte undervisning, så inddragelsen ikke bliver på bekostning af pensum. Også her er der tale om efficiency-creaming, idet V helst prioriterer bevægelsesaktiviteter, som kan bidrage til erhvervsskolens samlede

efficiency. Dette handler formegentlig både om, at bevægelse på den måde bliver meningsfuldt i forhold til undervisningen, men også at V som tidligere beskrevet har en oplevelse af at bevægelsesaktiviteter kan være tidsrøvere. Der har været flere eksempler på at programsatte aktiviteter bliver prioriteret over ikke-programsatte. Når prioriteringer sker som i V's tilfælde, bliver bevægelsesaktiviteterne ikke nedprioriteret, hvilket er positivt sammenlignet med de informanter, som alene forstår den fag-faglige undervisning som en programsat aktivitet. Prioriteringen betyder på den anden side, også at V begrænser sine muligheder for at inddrage bevægelse, idet aktiviteterne skal kunne tænkes sammen med den faglige undervisning. Ikke desto mindre har V en positiv tilgang til kravet og en vilje i forhold til at efterleve det, hvilket er et godt udgangspunkt. Nedenstående citat tegner det samme billede, men bidrager i øvrigt med en tro på, at bevægelse i fremtiden vil blive en del af undervisningen på erhvervsskolen:

"...jamen vi (lærere) kender jo ikke rigtig nogen (aktiviteter), det er jo også helt nyt for os. Det er jo os der skal sidde og være ide skaberne. (...) ...men det tager sin tid for at få lavet de der redskaber og også for at vi føler, at det er en del af vores undervisning og at det bare er helt naturligt. Fordi det bliver det jo på et tidspunkt, når vi har gjort det mange gange nok til det. Så det tror jeg bare er et spørgsmål om at finde ud af, hvad det er vi vil og få det prøvet af igen og igen og så se hvad der virker og hvad der ikke virker."
(V, bilag 3)

Citatet viser, at V efterspørger, at bevægelse blive en naturlig del af undervisningen på erhvervsskolen og at efterlevelse af bevægelseskravet vil blive lettere, når de på skolen har fået gjort sig nogle erfaring og fået opbygget en idebank med forskellige aktiviteter. V's ønske kan forstås som en overbevisning om, at bevægelseskravet vil være lettere at håndtere, hvis lærerne har adgang til en form for bank med aktiviteter, som er tilpasset de forskellige lærings-situationer, hvor bevægelse med fordel kan inddrages. Med Lipskys teori kan en sådan håndtering af bevægelseskravet karakteriseres som en automatisering af bevægelsesaktiviteterne, idet V ønsker at have nogle standardløsninger at vælge

fra, som kan bruges til inddragelse af bevægelse. Lignende ønsker bliver italesat af flere af informanterne og vil også potentielt kunne være en stor hjælp til de lærere, som ikke er i besiddelse af evnerne til selv at opfinde aktiviteter. En sådan bank vil dog være nødt til at have en vis størrelse for at sikre variation i forhold til, hvilke aktiviteter eleverne bliver præsenteret for. Hertil kan der stilles spørgsmålstejn ved, om løsningen på udfordringen omkring manglende evner er at have en idebank til rådighed. Om de udfordrede lærere i højere grad vil inddrage bevægelse i deres undervisning eller om de fortsat vil være begrænset af tid og eleverne og måske også deres vaner? En idebank vil gøre det lettere for lærerne at hive bevægelsesaktiviteter ind i deres undervisning. Men idet der bliver stillet krav om en helt ny måde at undervise på kan det ikke afvises, at nogle lærere stadig vil være begrænset af den måde, de har været vant til at undervise på. I den forbindelse bliver ikke kun evner betydningsfulde, men også vilje. Chancen for at idebankens indhold vil blive brugt må alt andet lige være større, hvis lærerne er villige til at benytte sig af tilbuddet.

Følgende tyder på, at G har arbejdet med sin egen definition af bevægelseskravet, for at kunne håndtere det og for at kunne få succes med at inddrage bevægelse i undervisning. Nedenstående citat er G's svar på et spørgsmål om G oplever, at mangle kompetencer i forhold til at bruge bevægelse i sin undervisning:

"Nej for jeg har jo selv defineret det som bevægelse og netop ikke som idræt." (G, bilag 5)

Citatet illustrerer, at der for G er forskel på bevægelse og idræt og at bevægelse i G's optik er lettere at håndtere eller mere håndgribeligt at arbejde med end idræt. At G har arbejdet med, at definere kravet på sin egen måde kan forstås som en modifikation af EUD-reformens program mål. Det er dog i G's tilfælde ikke for at rationere sin service/aktivitet, som i Lipskys teori, men netop for at kunne tænke kravet ind i flere sammenhænge og for ikke at begrænse sin opfattelse af, hvordan og hvornår kravet kan efterleves. Derved undgås det, at en afgrænset opfattelse af, hvad bevægelse er bliver hæmmende for, om eleverne får 45

minutters fysisk aktivitet om dagen. Den positive konsekvens ved G's håndtering er også, at risikoen for at G selv bliver en barriere for inddragelse af bevægelse i undervisningen mindskes. Igen bliver det relevant, at pointere, at Lipskys teori ikke kun er anvendelig i forbindelse med frontlinjemedarbejderadfærd, der søger at undgå arbejde. Men at teorien også kan bruges i forbindelse med adfærd, som har til formål, at øge chancerne for at et bestemt stykke arbejde bliver udført. Afværgemekanismerne skal forstås som måder, hvorpå udfordringer eller lignende bliver tilpasset, sådan at de derved bliver mere håndterbare. G's modifikation af programmålene kan dog også forbindes med negative konsekvenser. Den tydeligt oplevede forskel på bevægelse og idræt gør det relevant at stille spørgsmålstegn ved, hvad det er for nogle aktiviteter, G inddrager i undervisningen. Dette f.eks. i forhold til kvalitet, intensitet og om det er anderledes end, hvad eleverne blev præsenteret for før den nye reform.

En anden informant, der ligesom G har arbejdet med sin definition af bevægelseskravets indhold er S. Resultatet bliver også her, at S har en oplevelse af at være i besiddelse af de fornødne kompetencer i forhold til at skulle inddrage fysisk aktivitet i undervisningen:

"Ja på det niveau her, hvor det ikke kræver en idrætseksamen for at sætte nogle små ting i gang. Der synes jeg måske nok. Hvis man skulle decideret undervise i idræt på den måde, så ved jeg ikke om jeg ligefrem havde kompetencer til det, men på det her niveau, hvor det handler om bevægelse og det er små øvelser, det synes jeg godt jeg kan." (S, bilag 7)

Igen bliver kravet om bevægelse håndterbart idet læreren har en opfattelse af, at kravet kan opfyldes gennem "småaktiviteter" og ikke kun gennem aktiviteter ved høj intensitet. S oplever selv, at være i besiddelse af de fornødne kompetencer, idet den bevægelse, som skal inddrages, ikke kræver noget ud over det, S kan i forvejen. Personlige evner synes afgørende for om inddragelse af bevægelse kan blive en succes, hvilket G også direkte formulerer:

I: "Det kan vel også formuleres mere generelt: for at man skal kunne inddrage noget i sin undervisning, så skal det være noget man kan i forvejen?"

R: "Ja. Det vil jeg synes. "

I: "Det vil så også være en udfordring for nogen, hvis man ikke tror, at man kan noget?"

R: "Ja. Eller hvis man synes det er pinligt eller grænseoverskridende at skulle gøre det." (G, bilag 5)

G's udtalelse vidner om, at forskellige lærere kan have forskellige forudsætninger for at inddrage bevægelse i undervisningen. Hvis G's opfattelse er sand betyder det, at lærere, som ikke har erfaringer med bevægelse og/eller bevægelse som led i undervisning, vil opleve flere begrænsninger i forhold til at inddrage fysisk aktivitet i deres undervisning sammenlignet med lærere, som har erfaring. G's opfattelse styrkes idet flere af informanterne erklærer sig enige her i. F.eks. S:

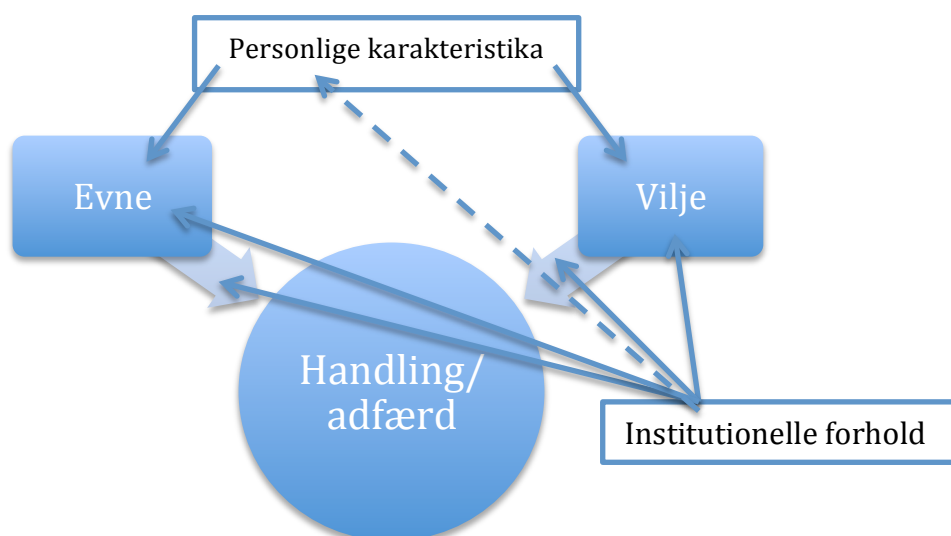
"Og det er jo klart at hvis man har noget privat baggrund i noget idræt, så er det da klart at man har bedre forudsætninger for at lave noget relevant eller er af højere kvalitet." (S, bilag 7).

Afrunding

Ovenstående omhandlende de udfordringer, som lærerne oplever i forbindelse med sig selv viser, at der i forståelsen her af skal ses på to undertemaer: individuelle holdninger/interesser og individuelle evner eller følelse af at besidde de fornødne evner. Begge kan virke som barrierer, men kan modsat også virke fremmende i forhold til lærernes inddragelse af bevægelse i skoletiden.

En lærer, som i høj grad er begrænset af sin personlige holdning til den nye opgave, som lærerne er blevet pålagt, er E. Der kan her identificeres en holdning

om, at læreren ikke vil bruge tid og energi på, at tænke bevægelse ind i undervisningen. E italersætter ikke selv en oplevelse af at mangle kompetencer i forhold til at inddrage bevægelse, hvorfor det tyde på, at udfordringen i højere grad handler om, at E's vilje til at bruge bevægelse er blevet påvirket af føromtalte holdning. Både L, E og T udtaler, at lærernes personlige holdninger og interesser spiller en stor rolle, hvilket også ses illustreret i den udvidet model til forklaring af frontlinjemedarbejderadfærd i teoriafsnittet. Modellen illustrerer dog ikke muligheden for at de institutionelle forhold kan påvirke de personlige karakteristika. Her tænkes specielt på holdninger, idet en negativ holdning til bevægelseskravet potentielt kan være vakt, forstærket eller fastholdt af frustration over de institutionelle forhold. F.eks. havde E's frustration over følelsen af manglende ikke en positiv effekt på lærerens vilje til at inddrage fysisk aktivitet i undervisningen. Der kan derfor med fordel tilføjes en ekstra pil i figuren fra de institutionelle forhold til de personlige karakteristika, som illustreret nedenfor med den stiplede linje.



En informant der placerer sig modsat E i forhold til holdninger/interesser og evner er V, som har en positiv holdning til bevægelse i skoletiden og en interesse for at få succes her med, men som ikke oplever at være i besiddelse af de fornødne evner. Her er det i højere grad lærerens evner frem for vilje, der er påvirket af lærerens personlige karakteristika. Der kan være flere årsager til, at V ikke oplever at have de nødvendige kompetencer, men heller ikke her kan det afvises, at de institutionelle forhold kan forstås som betydningsfulde. Dette idet V's manglende evner i høj grad handler om en følelse af at mangle kompetencer i

forhold til at inkorporere bevægelse i den faglige undervisning. En sådan model er for V den mest ønskværdige, idet også V føler sig presset på tid og det pensum, som eleverne skal igennem i løbet af grundforløbene. Følelse af manglende evner kan potentielt også påvirke læreres vilje, men i V's tilfælde tyder det på, at en positiv holdning og interesse for bevægelse har større betydning for viljen.

Overordnet opsamling

Ovenstående analyser og diskussioner har behandlet tre udfordringer, som erhvervsskolelærerne i specialets undersøgelse især italesætter som betydningsfulde for deres inddragelse af bevægelse i undervisningen. Der er tale om udfordringer forbundet med eleverne, herunder elevernes fysiske, elevernes holdninger til bevægelse og sårbare elever. Udfordringer i forhold til den tid, lærernes har til rådighed i hverdagen både i forhold til forberedelsestid og undervisningstimer. Og afslutningsvis udfordringer, som relaterer sig til lærerne selv, herunder lærernes holdninger/interesser og lærernes evner eller oplevelse her af. Det har gennem de tre hovedtemaer været muligt, at identificere en række forskellige afværgemekanismer fra Lipskys frontlinjemedarbejderteori, som lærerne gør brug af i forsøget på at håndtere EUD-reformens krav om bevægelse. Hertil er de positive og negative konsekvenser for de enkelte håndteringer løbende blevet diskuteret, hvilket også gør sig gældende for, hvilken rolle lærernes evner og vilje synes at spille i forhold til håndteringen.

Afsnittet viser, at lærerne gør brug af mange forskellige afværgemekanismer, som fordeler sig inden for alle 4 kategorier af adfærdsmekanismer. Der kan dog identificeres nogle tendenser i forhold til brug af afværgemekanismer og udfordringer som mekanismer skal hjælpe med håndtering af.

I forhold til udfordringer forbundet med eleverne benytter flere af informanterne mekanismer, som har til formål at opnå kontrol over eleverne. I alle tilfældene tages kontrollen dog med henblik på, at fremme elevernes deltagelse i bevægelse og ikke for at få en opgave hurtigt afsluttet, som i Lipskys teori. Der er også flere eksempler på informanter, som bevidst eller ubevidst bruger mekanismer, som kan bidrage til at reducere efterspørgslen efter bevægelses-

aktiviteter. I de konkrete tilfælde er formålet, at reducere følelsen af efterspørgsel enten hos eleverne eller hos læreren selv.

Udfordringen i forhold til tid bliver håndteret med nogle andre afværge-mekanismer. Her er der udelukkende tale om mekanismer, der søger at rationere lærernes services og specielt prioriteringer bliver flittigt brugt. Det er i høj grad programsatte aktiviteter over ikke-programsatte, som lærerne prioriterer. Der er dog forskel på, hvordan lærerne definerer programsatte aktiviteter. For de fleste skal den fag-faglige undervisning forstås som en programsat aktivitet, og bevægelse kan derfor hos mange blive prioriteret, hvis aktiviteterne inkorporeres i det faglige stof. Hos nogle bliver bevægelse opfattet som en prioriteringsværdig aktivitet i sig selv, hvorfor disse ikke nødvendigvis kun inddrager bevægelse i forbindelse med fag-faglige aktiviteter. I forlængelse her af gør flere af informanterne også brug af forskellige former for creaming, herunder oftest efficiency-creaming, hvilket tyder på et stort fokus på den faglige undervisning hos mange lærere.

Afslutningsvis i forhold til tid håndterer flere af lærerne udfordringen ved at begrænse deres fokus til enkelte opgaver. Der er dog forskel på, hvordan og i forhold til hvad afgrænsningen sker. En har primært fokus på den fag-faglige undervisning og prioriterer ikke bevægelse på grund af en følelse af at mangle tid. En anden har afgrænset sit fokus til at bevægelse skal være en del af undervisningen, for at bevægelsesaktiviteter ikke kommer til at stjæle tid. En tredje undgår, at føle pres på grund af tid ved ikke at være så fokuseret på tid og tælle minutter i forhold til den tid, som bevægelse bliver brugt på.

Lærernes oplevelse af udfordringer synes ikke alene at omhandle faktorer, der omgiver dem i hverdagen, men i høj grad også karakteristika hos dem selv. Alle informanter er enige om, at personlige holdninger og/eller interesser er afgørende for læreres succes med inddragelse af bevægelse, men det synes også at variationer i kompetencer i forhold til bevægelse kan få betydning for succes. Uanset om udfordringen skal findes i lærernes holdninger/interesser eller deres evner, er der blandt informanterne i dette speciale en tendens til, at de, som føler sig udfordret, har et ønske om, at bevægelseskravet bliver

efterlevet gennem en automatisering af, hvordan bevægelse bliver inddraget i skoletiden. Her er der dog forskel på, hvordan automatiseringen ønskes organiseres. En foreslår, at bevægelse skal samles i idrætsmoduler, hvorved læreren ikke selv behøver at inddrage det i sin undervisning. En anden ønsker en idebank med forskellige "standardløsninger", som lærerne enten kan tage aktiviteter ud af eller hvori de kan lade sig inspirere.

Yderlig forståelse af lærernes (eventuelt ubevidste) valg og brug af afværge-mekanismer og den måde, hvorpå mekanismerne får indflydelse på deres adfærd, synes at skulle forstås i sammenhæng med lærernes evner og vilje. Hertil den påvirkning udfordringerne har her på. Det lader til at det, som har størst betydning for lærernes adfærd er deres personlige indstilling til bevægelse i skoletiden. Dette idet adfærden hos de lærere, som i forvejen er positive omkring bevægelseskravet ikke i samme omfang synes, at lade sig påvirke af udfordringerne sammenlignet med de lærere, som er negative omkring kravet.

Bevægelse som socialt arbejde på erhvervsskoler

Ifølge Lipskys teori er erhvervsskolelærerne de virkelige politiske beslutningstagere, idet de har til opgave at overlevere bevægelseskravet til eleverne. Derfor er det ikke overraskende, at lærernes engagement er afgørende for bevægelseskravets muligheder for succes. Dette viser ovenstående analyser. Af den årsag er det som udgangspunkt positivt, at flere af informanterne erklærer sig positive i forhold til bevægelseskravet. Hertil synes der også blandt informanterne, at være en tro på, at bevægelseskravet i fremtiden kan blive en integreret del af erhvervsuddannelserne. Som det blev beskrevet i analysen synes lærernes vilje til at inddrage bevægelse som en stærk motivationsfaktor, der kan virke stærkere på lærernes adfærd end de omkringliggende udfordringer. Af den årsag taler andelen af positivt stemte lærere for, at bevægelseskravet fremadrettet potentielt kan bidrage til det sociale arbejde på erhvervsskolerne. Dette er dog potentielt forbundet med nogle negative konsekvenser, som blev præsenteret løbende i analyseafsnittet. Hvilken betydning dette får vender vi tilbage til senere.

På den anden side er det ikke sikkert, at andelen af positive lærere er den samme

ude på skolerne, som det var tilfældet blandt informanterne. Der kan med stor sandsynlighed lokaliseres lærere, der ligesom E er negative omkring bevægelseskravet og som derfor ikke efterlever det. Dette bliver en barrierer for, at erhvervsskoleeleverne får rørt sig 45 minutter om dagen. Modsat må der selvfølgelig også kunne findes lærere, som ikke alene har viljen til at bruge bevægelse i undervisningen, men som også allerede har en adfærd, der afspejler viljen. Andelen her af kan muligvis også forventes at blive større i takt med, at lærerne får afprøvet nogle aktiviteter og derigennem får gjort sig nogle erfaringer. Potentialet for at lærernes evner kan og vil forbedres vurderes derfor at være relativt stort. Det kræver dog en vilje hos lærerne til at ville prøve aktiviteter og at prioritere at bruge tid her på.

Ud over lærernes vilje og evner kan eleverne også forstås som betydningsfulde. Som det fremgik af analyseafsnittet oplever lærerne på nuværende tidspunkt nogle forskellige udfordringer forbundet med eleverne. Disse kan dog forventes vil blive mindre i fremtiden. Her tænkes der på, at der også er krav om bevægelse i folkeskolen, hvilket betyder, at erhvervsskolerne fremadrettet kan forvente at skulle undervise elever, som er vandt til bevægelse i skoletiden. Det kan både betyde, at modstanden hos eleverne vil blive mindre, fordi de er vandt til det, men også at efterspørgslen efter bevægelsesaktiviteter vil stige. Bliver dette tilfældet kan det få betydning for lærernes vilje til at ville bruge fysisk aktivitet i undervisningen. Det kan selvfølgelig ikke afvises, at der ikke fortsat vil være elever, som helst er fysisk aktivitet foruden, hvorfor modstanden formegentlig kun kan forventes at mindskes. Det kan heller ikke afvises at ovenstående har meget lange udsigter. Dette idet erhvervsskolerne har en stor andel af elever, som er oppe i årene inden de begynder på en erhvervsuddannelse. Det er ifølge G ikke ualmindeligt med en gennemsnitsalder på over 30 år på nogle uddannelser (G, bilag 5), hvorfor der kan risikere at gå mange år, inden alle elever forud for erhvervsuddannelsen er vant til fysisk aktivitet som en del af undervisningen.

I forhold til tid kan det ikke forventes, at lærerne får mere tid til rådighed i fremtiden. Hverken i forhold til forberedelse eller i undervisningen. Derfor vil der fortsat være risiko for, at en oplevelse af tidspres resulterer i, at bevægelse i

undervisningen bliver nedprioriteret til fordel for klassisk undervisning. Ikke desto mindre er der blandt informanterne i specialet flere eksempler på lærere, som har overkommet tidsudfordringen og som har succes med at inddrage bevægelse i undervisningen. Af den årsag synes det ikke urealistisk at antage at andre lærere kan komme til det samme. Også her synes succesen at skyldes lærernes vilje til at prioritere bevægelsesaktiviteter og det tyder på, at denne i høj grad er påvirket af oplevelsen af, om bevægelse i undervisningen giver mening. Følelsen af mening kan være påvirket af forskellige forhold alt efter, hvor læreren har sit fokus. For nogen giver fysisk aktivitet mening når det kombineres med det faglige stof. Her er der fokus på det faglige udbytte. Det samme gør sig gældende hos de lærere, som inddrager bevægelse fordi de oplever, at eleverne herefter lærer mere og er mere fokuserede. Hos nogle bliver bevægelse oplevet som meningsfuldt, fordi det kan forberede eleverne fysisk på det job, de uddanner sig inden for. Andre ser et behov for sundhedsfremme hos eleverne, som bliver afgørende for, at disse finder bevægelsesaktiviteter meningsfulde. I den forbindelse tyder det ikke overraskende på, at de lærere, som er positive omkring bevægelseskravet har lettere ved at opnå en følelse af mening. De forskellige fokusområder viser, at der er flere forskellige områder hvor inden for oplevelsen af mening kan opnås. Af samme årsag øges sandsynligheden for, at flere lærere kan opnå en følelse af, at bevægelse i undervisningen giver mening. Det betyder dog også, at arbejdet bliver mere komplekst, idet én indsats formegentlig ikke er tilstrækkelig. Det kræver i stedet, at der arbejdes med at finde det fokus og den form, som giver mening for den enkelte lærer og som potentielt kan bidrage positivt til dennes vilje. Eventuelt ved indledningsvist at klarlægge hvori læreren ser de største udfordringer. Herved ikke sagt, at alle lærere kan nå der til. Det kan ikke afvises, at nogle lærere ikke er i stand til eller ikke er villige til at få bevægelse ind i deres undervisning.

Lipskys teori som analyseredskab

Følgende afsnit vil indeholde en diskussion af teorierne anvendt i analysen med fokus på deres anvendelighed i forhold til undersøgelse af specialets problemformulering. Afsnittet vil indlede diskussionen af, hvordan specialet bidrager til feltet socialt arbejde og vil lægge op til det afsluttende afsnit inden konklusionen.

Det er gennem ovenstående analyser og diskussioner blevet tydeligt, at Lipskys frontlinjemedarbejderteori kan bruges som redskab til få indsigt i, hvordan erhvervsskolelærere bruger forskellige mekanismer, til bedre at kunne håndtere de udfordringer, de oplever i forbindelse med EUD-reformens krav om bevægelse. Teorien er anvendelig i forhold til at identificere de af lærernes handlinger, som hjælper dem til at rumme bevægelseskravet og som bidrager til, at de ikke føler sig presset mere end højest nødvendigt. Teoriens styrker ligger der ud over i, at dens elementer (afværgemekanismerne) er meget konkrete og praksisnære. På den måde er de lette at bruge og at identificere i lærernes udtalelser. Styrken bliver dog også en svaghed i og med, at afværgemekanismerne er så klart definerede, at de ikke altid favner tilstrækkeligt bredt. Derfor har der også været tilfælde, hvor Lipskys teori har vist sig at have begrænsninger i forhold til at beskrive lærernes adfærd. F.eks. blev der tilføjes 2 afværgemekanismer til kategorien af adfærdsmekanismer, som søger at reducere efterspørgslen efter frontlinjemedarbejderens services. Den ene handler om at *frontlinjemedarbejdere kan forsøge at overbevise brugerne om, at servicen ikke skal efterspørges* og den anden om at *frontlinjemedarbejderen kan overbevise sig selv om, at services ikke efterspørges af brugerne*. Dette fordi de af Lipsky formulerede mekanismer ikke rummer alle de forskellige slags adfærd, som blev synlige gennem interviewene. I den forbindelse skal det også nævnes, at flere af afværgemekanismerne formegentlig aldrig ville blive aktuelle i undersøgelser med lærere som målgruppe. Her tænkes der f.eks. på afværgemekanismerne at *lave lange ventetider* eller at *bruge tommelfingerregler for håndtering af klientkategorier*. Det forekommer f.eks. ikke umiddelbart realistisk, at lærere har mulighed for at indrette deres arbejde på en måde, der begrænser elevernes adgang til læreren og slet ikke i undervisningssituationen. Nogle af

afværgemekanismerne synes derfor i højere grad at være aktuelle for frontlinjemedarbejdere inden for f.eks. sagsbehandling og socialrådgivning.

Der ud over har analyseafsnittet også vist, at begreberne i Lipskys teori er begrænsede i forhold til at beskrive frontlinjemedarbejderadfærd mere overordnet. F.eks. til beskrivelse af lærere, som bevidst fravælger at inddrage bevægelse i deres undervisning. Dette blev relevant idet erhvervsskolelærere har så stor frihed i planlægningen af deres undervisning, at de reelt har mulighed for at fravælge bevægelse, selvom det formegentlig ikke er velset hos lærernes principaler. Af den årsag er Lipskys teori lejlighedsvis blevet suppleret med Brehm og Gates teori om working, shirking og sabotage. Suppleringen syntes relevant til forståelsen af lærernes håndtering, idet begreberne på en mere præcis måde kan sige noget om, hvorvidt lærerne arbejder for eller imod bevægelseskravet. Og i forlængelse her af om afværgemekanismerne af de enkelte lærere bliver brugt på en positiv eller negativ måde i forhold til efterlevelse af kravet om bevægelse. Dette er fordelagtigt idet der er flere eksempler på tilfælde, hvor afværgemekanismerne bliver brugt med det formål, at fremme inddragelsen af bevægelse i skoletiden. Formålet har her ikke været at afværge eller at komme hurtigst og nemmest om opgaven, som der lægges op til i Lipskys teori, men at gøre bevægelseskravet håndterbart og derigennem gøre det lettere at efterleve, fordi der har været et ønske her om.

Afværgemekanismer

I forlængelse af ovenstående synes det relevant at diskutere ordet "afværge-mekanisme". Dette idet der blandt erhvervsskolelærerne i undersøgelsen er flere eksempler på at afværgemekanismer bliver brugt med henblik på at fremme mulighederne for inddragelse af bevægelse i skoletiden. Slås "afværge" op i ordbogen bliver verbet beskrevet som det at undgå eller svække virkningen af et eller andet (Den Danske Ordbog, 2016b) og Microsoft Word foreslår "forhindre", "udelukke" og "umuliggøre" som synonymer. Afværgemekanismer kan derfor forstås som mekanismer, der har til formål at forhindre, udelukke og/eller umuliggøre at et eller andet kommer til ske. Umiddelbart konflikter dette ikke med lærernes brug af afværgemekanismer, da "afværge" kan henvise til at

afværge det pres, som frontlinjemedarbejdere risikerer at føle på grund af de krav og forventninger, der er til dem både fra lovgivningens, deres lederes og elevernes side. Med den information in mente virker "afværgemekanisme" som et passende navn. Alligevel synes begrebet at skabe associationer til at afværge eller at undgå andet end pres. F.eks. efterlevelse af bevægelseskravet, som det f.eks. er tilfældet med E's brug af afværgemekanismerne. Af den årsag kan der argumenteres for at ændre begrebet til et andet, som ikke på samme måde skaber misvisende associationer, men som tydeliggør formålet med brugen af mekanismerne. Et forslag kunne være "håndteringsmekanismer". Begrebet kan på samme måde som "afværgemekanismer" rumme de forskellige mekanismer, som frontlinjemedarbejdere gør brug af for at gøre deres arbejdsopgaver og ansvar håndterbart. Og det kan mindske risikoen for at motiverne bag frontlinjemedarbejdernes handlinger bliver misforstået. Hertil har "håndtering" også en mere positiv og proaktiv betydning, idet "håndtere" i ordbogen beskrives som evnen til at behandle, bruge eller betjene noget rigtigt (Den Danske Ordbog, 2016c).

I forlængelse af ovenstående skal det afslutningsvis tilføjes, at forslaget om at tale om håndteringsmekanismer i stedet for afværgemekanismer ikke skal forstås som en kritik af Lipskys oprindelige begreb, men netop som et forslag. Personligt giver det mere mening for mig at tale om håndteringsmekanismer i forbindelse med erhvervsskolelærernes brug af mekanismerne, idet der er flere eksempler på, at mekanismerne blev brugt med bevægelsesfremmende formål. Derudover hjælper omdøbningen også på min personlige forståelse af begrebet og derved mine evner til at bruge Lipskys teori som analyseredskab. Man kan sige, at teorien for mig bliver mere håndterbar, hvorfor forslaget om omdøbning kan forstås som en afværge-/håndteringsmekanisme, som jeg gør brug af. Ikke for som i Lipskys teori at undgå pres, men for at kunne håndtere teoriens dele og for at overskueliggøre disse.

Undersøgelsens bidrag til socialt arbejde

Følgende afsnit vil på baggrund af al ovenstående samle resultaterne og give bud på, hvordan disse kan bidrage til socialt arbejde. Herunder hvilke forhold, som gør sig gældende inden for området og hvilken betydning resultaterne får for fremtidigt socialt arbejde og studierne her af.

Viljens betydning

Analyserne af informanternes adfærd i forbindelse med deres håndtering af bevægelseskravet peger på, at det især er frontlinjemedarbejdernes vilje til at efterleve bevægelseskravet, som er afgørende for deres adfærd. Derved må frontlinjemedarbejdere forstås som aktive subjekter med holdninger og interesser og ikke blot som politikkers forlængede arm, som uden videre efterlever diverse love og regler og som altid "worker" for at bruge Brehm og Gates begreb. På en måde er det også det, Lipsky siger med sin teori. Dette idet politikker ifølge Lipsky først bliver synlige når frontlinjemedarbejderne implementerer disse, ligesom formen vil være påvirket af den enkeltes fortolkning og overlevering til brugerne. I Lipskys teori knytter adfærdsmønstrene sig især til relationen mellem frontlinjemedarbejderne og brugerne. Det bliver i specialets tilfælde dog tydeligt, at det også er relevant, at se nærmere på sammenhængen mellem frontlinjemedarbejderne selv og deres relation til de politikker, som de skal udføre deres arbejde inden for. Dette idet undersøgelsen af erhvervsskolelærerne peger på, at det i høj grad er den enkelte frontlinjemedarbejders holdninger og interesser i forbindelse med fysisk aktivitet generelt og bevægelse i undervisningen, som har betydning for den konkrete håndtering af bevægelseskravet. Resultaterne peger på relevansen af, at der også rettes opmærksomhed mod frontlinjemedarbejderne og ikke kun brugerne eller de samfundsmæssige problemer når nye reformer, arbejdsgange eller lignende skal planlægges, implementeres eller undersøges. Forslaget synes ikke ukvalificeret idet Winter (Winter, 2002) tidligere har argumenteret for vigtigheden af at fokusere på frontlinjemedarbejderes personlige forhold i interessen for implementering af politikker og medarbejdernes adfærd i den forbindelse.

I forlængelse af ovenstående tyder det på, at "mennesker uden organisation"-tankegangen i specialets tilfælde i højere grad gør sig gældende end "organisation uden mennesker"-tankegangen. Der kan formegentlig være flere forskellige årsager her til, men noget af forklaringen kan nok findes i det unikke aspekt, at specialets konklusioner er lavet på baggrund af en undersøgelse med udgangspunkt i et krav om inddragelse af fysisk aktivitet. Ud over at et sådan er helt nyt for erhvervsskolelærerne og at det får stor betydning for deres måde at undervise på fremadrettet er fysisk aktivitet på en eller anden måde også noget, som i høj grad handler om interesse og derfor et forhold, som ligger uden for lærernes profession. Dette kan også være en del af forklaringen på, hvorfor vilje synes at have så stor betydning for lærernes håndtering af bevægelse i skoletiden. Af den årsag kan det ikke konkluderes, at frontlinjemedarbejderes vilje altid spiller en stor rolle. At det er tilfældet i specialets undersøgelse kan ud over ovenstående muligvis også forklares med, at frontlinjemedarbejderne her i har meget stor frihed i deres arbejde. Det samme blev præsenteret i teoriafsnittet, idet Winter hævder, at individuelle faktorer har betydning for frontlinjemedarbejderes adfærd, når muligheden for at udøve skøn er stor. Viljen kan muligvis også være betydningsfuld, idet inddragelse af bevægelse ikke er læreres primæropgave, idet dette endnu må være at undervise. Erhvervsskolelærere adskiller sig derfor fra andre mere traditionelle socialarbejdergrupper, hvorfor man skal være forsigtig med at generalisere specialets resultater til alle socialarbejdere. Ligesom man skal være forsigtig med at generalisere socialarbejdere og socialt arbejde generelt.

Forskelle blandt socialarbejdere

Ovenstående konklusioner kan med fordel ses i sammenhæng med Evelyn Brodkin's¹² casestudie af blandt andet offentligt ansattes adfærd i mødet med brugerne. Studiet både bekræfter og udfordrer de tendenser, som er fremkommet i dette speciales undersøgelse. Dette idet Brodkin hævder, at:

¹² Brodkin er lektor ved School of Social service Administration og tilknyttet the National Poverty Center. Brodkins 3 største forskningsområder er krydsfeltet mellem: social politik, frontlinjeorganisationer og velfærdsstatslige politikker (The University of Chicago, u.å.).

"Caseworkers, like other lower-level bureaucrats, do not do just what they want or just what they are told to want. They do what they can" (Brodkin, 1997: 24)

Brodkin hævder ligesom Lipsky, at socialarbejdere ikke nødvendigvis gør, hvad de *får besked på* gennem politikker eller forholder sig til disse, som deres principaler ønsker. Det samme har vist sig i specialets undersøgelse af erhvervsskolelærere, idet lærerne i høj grad har mulighed for at lave deres egne fortolkninger af bevægelseskravet. Brodkin mener også ligesom Lipsky, at professionelle handler ud fra de ressourcer, de har til rådighed og at de derfor blot gør hvad de *kan*. Brodkin mener derfor ikke, at socialarbejderes adfærd er påvirket af deres personlige lyster eller lignende (what they want). Dette strider umiddelbart mod specialets undersøgelse, idet denne peger på, at erhvervsskolelærernes adfærd i høj grad er påvirket af deres personlige holdninger og interesser. I første omgang synes resultaterne fra Brodkins studie derfor at svække specialets. Det er dog ikke tilfældet, når der tages højde for de to undersøgelsers forskelle. Dette idet der er stor forskel på de professionelle, som undersøges i de to. Brodkin har i sit studie fokuseret på sagsbehandlere og på baggrund her af generaliseret til "andre socialarbejdere på lavere niveau". Sammenholdt med specialets undersøgelse tyder det dog på, at generaliseringen ikke kan laves (til i hvert fald erhvervsskolelærere). Konflikten skal formegentlig forstås i lyset af at sagsbehandlere og lærere, på trods af at de begge kan karakteriseres som socialarbejdere, er to meget forskellige professioner, der arbejder på forskellige måder og med forskellige redskaber. Hertil er der også stor forskel på de to faggruppers relation til og kontakt med brugerne og muligvis også i deres muligheder for udøvelse af skøn og generel frihed i deres arbejde. Forskelle der kan være betydningsfulde for de to faggruppers betingelser for at lave socialt arbejde og som mindsker mulighederne for generalisering.

Ovenstående bekræfter, at socialt arbejde er et omfattende felt, som indbefatter mange forskellige professionelle. Det peger også på, at det kan være nødvendigt at forstå de forskellige socialarbejdergrupper adskilt hvis man vil fange alle

nuancerne og forskellighederne som findes her inden for. Eventuelt ved at kategorisere de forskellige professionelle efter karakteren af det sociale arbejde, som de udfører. I forlængelse her af må studierne også tilpasses den konkrete gruppe af socialarbejdere, som bliver studeret.

Udfordringer i forbindelse med socialt arbejde gennem bevægelse

Gennem diskussionerne i analysedelen blev der stillet spørgsmålstegn ved hvorvidt de forskellige læreres forskellige håndteringer af bevægelseskravet er overvejende fremmende eller hæmmende for intentionen om, at bevægelse skal bidrage til socialt arbejde. Disse peger på, at det ikke kan garanteres, at inddragelse af bevægelse nødvendigvis bidrager til socialt arbejde til alle elever, da der kunne identificeres både positive og negative konsekvenser i forhold til bidraget til socialt arbejde ved alle håndteringerne. Dette tegner et billede af, at der ligger en kompleksitet i måden hvorpå lærerne skal lave socialt arbejde i undervisningssammenhæng. Udfordringerne i forbindelse her med bunder i høj grad i, at erhvervsskolelærerne skal lave socialt arbejde gennem bevægelse til en hel klasse på en gang. Udfordringen ligger i, at aktiviteterne på den ene side skal tage hensyn til elevernes behov og udfordringer samtidig med at de også skal tilgodese elevernes udviklingspotentiale. I klassisk socialt arbejde er der ofte mulighed for at lave individuelt tilpassede forløb, men det samme er ikke tilfældet, når det sociale arbejde skal laves til 25 elever gennem en aktivitet.

Når erhvervsuddannelserne skal tænke bevægelse ind i undervisningen betyder det, at der skal tænkes undervisning på en ny måde. Det er måske ikke enestående for kravet om bevægelse at en ny reform betyder ændringer og derfor også ændrede arbejdsgange, -metoder eller lignende. Det synes dog ikke rimeligt, at sidestille de ændringer, som erhvervsskolelærerne med reformen står over for med f.eks. de ændringer som sagsbehandlere stod over for i forbindelse med den nye kontanthjælpsreform i 2014 (Beskæftigelsesministeriet, u.å.). Forskellen ligger i, at bevægelse i undervisningen er en markant ændring i erhvervsskolelærernes undervisning, hvorfor det bliver vanskeligt at lave en sammenligning med de nye krav, som kontanthjælpsreformen kom med til sagsbehandlere inden for beskæftigelsesområdet. Dette

idet sagsbehandlerne fortsat skal sagsbehandler, men ud fra en ny lovgivning. Erhvervsskolelærerne skal ikke længere kun undervise, men også lave socialt arbejde gennem bevægelsesaktiviteter. Hertil afvises det ikke, at kontanthjælpsreformen har budt på udfordringer for de berørte sagsbehandlere, men det må forventes, at disse gennem deres uddannelse er rustet til fortsat at udføre deres arbejde under den nye reform. Det samme kan måske ikke forventes af erhvervsskolelærerne, idet bevægelse i undervisningen ikke tidligere har været en del af lærernes undervisning ej heller en del af deres uddannelse. I lærernes tilfælde er der tale om, at kravet om bevægelse kan virke ekstra stort, idet lærerne ikke gennem deres profession har haft mulighed for at tilegne sig de nødvendige kompetencer. Af den årsag synes det rimeligt at påstå, at erhvervsskolelærernes efterlevelse af EUD-reformens krav om bevægelse adskiller sig fra mange andre reformændringer relateret til socialt arbejde. Dette peger på, at der generelt kan være forskel på, hvor omfattende en reform kan være for de berørte professionelle, hvorfor de forskellige teorier til undersøgelser af socialt arbejdes felter også må være i stand til at tage højde her for.

Ovenstående illustrerer en kompleksitet i det sociale arbejde, som erhvervsskolelærere skal lave gennem bevægelse i skoletiden og et unikt aspekt ved socialt arbejde til en større gruppe på en gang. Komplexiteten øger nødvendigheden af, at forstå erhvervsskolernes sociale arbejde adskilt fra andet mere traditionelt socialt arbejde som f.eks. sagsbehandling. Dette idet mulighederne for sammenligning og relevansen af at overføre viden, metoder eller lignende mindskes på grund af forskellen i rammerne, som det sociale arbejde skal udføres inden for. Forståelsen må i stedet opnås på baggrund af en tagen højde for de særegne forhold, som gør sig gældende inden for socialt arbejdes forskellige felter.

Teorier til studier af socialt arbejde

Den tidligere diskussion af Lipskys teoris anvendelighed i forhold til undersøgelsen af erhvervsskolelæreres håndtering af EUD-reformens krav om bevægelse viser, at teorien ikke alene er udarbejdet til undersøgelser af lærere, men til undersøgelser af alle professionelle, som kan karakteriseres som

frontlinjemedarbejdere. Det viser også, at titlen socialarbejder i dag kan dække over mange forskellige professionelle med vidt forskellige måder at arbejde på. Dette betyder, at det i analysen ved flere lejligheder var nødvendigt at tilføje afværgemekanismer til teorien for at forstå lærernes håndteringer. Af samme årsag kan der stilles spørgsmålstejn ved om det er realistisk, at en teori kan rumme alle socialarbejdere eller alle socialt arbejdes felter. Specialets undersøgelse peger på, at der inden for socialt arbejdes felter kan være et behov for teorier, der favner bredere eller måske flere afgrænsede og specialiserede teorier, som tager højde for de forskellige professionelles særegne karakteristika, karakteren af deres arbejdsmetoder, rammerne hvor indenfor de skal lave socialt arbejde, deres kontakt med brugerne osv. Måden hvorpå det sociale arbejde rent praktiks udføres er f.eks. meget forskellig alt efter om der er tale om f.eks. socialrådgivere inden for beskæftigelsesområdet, lærere eller socialpædagoger.

Ovenstående forslag bliver især relevant i lyset af den præsentation af konkurrencestaten, som blev gjort i begyndelsen af specialet. Dette idet politikker i konkurrencestaten kan involvere så mange forskellige virksomheder, uddannelsesinstitutioner osv. og derved også mange forskellige og muligvis utraditionelle professionelle. Dette idet man i konkurrencestaten tror på, at alle kan og skal hjælpe med at styrke konkurrenceevnen. Derigennem bliver der stillet flere og nye krav til virksomhederne og de ansatte her i. Et eksempel er, at erhvervsskolelærere skal lave socialt arbejde gennem fysisk aktivitet. På den måde kan flere forskellige professionelle i en konkurrencestat karakteriseres som socialarbejdere og forskellene i socialarbejderes arbejdsmetoder bliver flere og mere differentierede. Af den årsag må fremtidens undersøgelser og de anvendelige teorier have respekt for de enkelte professionelles særegne karakteristika og rammerne som de skal lave socialt arbejde inden for.

Konklusion

I det følgende sammenkædes de væsentligste pointer og erkendelser fra analysen og diskussionerne, hvilke vil lægge til grund for specialets konklusioner. Det forgående har undersøgt, *hvordan erhvervsskolelærere håndterer de udfordringer, som de oplever i forbindelse med efterlevelse af EUD-reformens krav om bevægelse og på hvilke måder den viden kan bidrage til forståelsen af socialt arbejde i dagens samfund*. Til besvarelse her af har undersøgelsen taget udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

- *Hvordan kan erhvervsskolelæreres håndtering af EUD-reformens krav om bevægelse forstås med brug af Lipskys teori om frontlinjemedarbejdere og hvilke faktorer italesættes som betydningsfulde i forhold til efterlevelse af kravet?*
- *Hvori ligger frontlinjemedarbejderteoriens styrker og svagheder i forhold til undersøgelsen af erhvervsskolelæreres håndtering af kravet om bevægelses?*
- *Hvordan kan undersøgelsen af erhvervsskolelæreres håndtering af bevægelseskravet bidrage til feltet socialt arbejde?*

EUD-reformens krav om bevægelse kan forstås som et ønske fra konkurrencestaten om at øge erhvervsskoleelevers fremtidige muligheder for at bidrage til statens samlede konkurrenceevne. I den forbindelse er erhvervsskolelærerne blevet involveret, idet disse skal bidrage til konkurrencestatens ønske ved at inddrage bevægelse i deres undervisning. Kravet er en ny måde hvorpå lærerne skal lave socialt arbejde, hvilket vidner om et utraditionelt og kreativt syn på socialt arbejde og en bred forståelse af socialarbejdere. Kravet byder dog også på udfordringer. I den forbindelse relaterer disse sig specielt til a) elevernes fysiske, elevernes holdninger og hensyntagen til sårbare elever, b) en følelse blandt lærerne i forhold til at være presset på tid og c) lærernes holdninger og interesser og oplevelse af at være i besiddelse af de fornødne kompetencer i forhold til at inddrage bevægelse i undervisningen.

Analyserne viser, at erhvervsskolelærerne tager mange forskellige mekanismer i brug i forsøget på at håndtere de udfordringer, de oplever i forbindelse med efterlevelse af EUD-reformens krav om bevægelse. Hertil bliver det tydeligt, at

brugen af mekanismerne både kan være med det formål at undgå at inddrage bevægelse i undervisningen, men også at fremme mulighederne for inddragelse. Uanset motiv synes lærernes vilje til at inddrage bevægelse at være den mest betydningsfulde faktor i forhold til om deres håndtering er fremmende eller hæmmende. Hertil tyder det på, at lærernes vilje i høj grad afhænger af, om den enkelte oplever, at inddragelse af bevægelse i undervisningen giver mening. En følelse af mening er subjektiv, hvorfor der er forskel på hvordan lærerne opnår dette. Det tyder dog på, at de lærere, som er positive omkring bevægelse i undervisningen, har lettere ved at finde mening med inddragelse. Det tyder altså på, at lærernes vilje til at bruge bevægelse i undervisningen i høj grad er påvirket af deres personlige holdninger/interesser i forbindelse med fysisk aktivitet generelt og inddragelse af bevægelse i undervisningen. Det er derfor hovedsageligt lærernes personlige karakteristika, der er betydningsfulde i forhold til om de oplevede udfordringer bliver hæmmende for deres inddragelse af fysisk aktivitet eller ej. Af den årsag understreges vigtigheden af at socialt arbejde også fokusere på socialarbejderne, deres personlige forhold og relation til de politikker, som sætter rammerne for det sociale arbejde, som skal udføres. Og ikke kun brugerne og deres problemer, lovgivningen, de fysiske rammer eller lignende. Dette idet personlige forhold hos socialarbejderne synes at være afgørende for om det sociale arbejde bliver lavet igennem bevægelse.

Derudover viser diskussionerne i forbindelse med analysen også, at der i forbindelse med lærernes håndtering, uanset om hensigterne er at fremme bevægelse i undervisningen eller det modsatte, kan identificeres nogle både positive og negative konsekvenser i forhold til reformens ønske om at bidrage til socialt arbejde. Konsekvenserne omhandler specielt de problematikker, der kan være forbundet med at skulle lave socialt arbejde til en stor gruppe samtidigt, idet ingen af lærernes håndtering synes at sikre hele klassens deltagelse i bevægelsesaktiviteter. Problematikken peger på en kompleksitet i socialt arbejde, der bliver relevant, når dette skal udføres under de rammer, som er tilfældet på erhvervsskolerne, hvor arbejdet skal laves til en hel klasse samtidigt. En kompleksitet som er særegen for socialt arbejde målrettet en større gruppe på en gang og som understreger mangfoldigheden i de vilkår som social-

arbejdere kan komme til at arbejde under. Hertil også nødvendigheden af at socialt arbejde ikke bliver opfattet under en samlet paraply, men som en bred disciplin med flere forskellige måder at arbejde på og med forskellige redskaber til rådighed.

I forlængelse af ovenstående kunne der ved brug af Lipskys frontlinjemedarbejderteori også stilles spørgsmålstejn ved om én teori til afdækning af alle frontlinjemedarbejders adfærd er tilstrækkelig. Specialets undersøgelse peger på, at de eksisterende teorier må udvides, så de favner bredere eller at de forskellige professioner, som qua konkurrencestatens mål og metoder blive involveret i socialt arbejde, fortjener forskellige teorier. Disse må i højere grad tilgodese socialarbejdernes forskellige karakteristika i forhold til f.eks. rammerne som arbejdet skal udføres inden for, metoder til rådighed og kontakt med brugerne. Hertil peger frontlinjemedarbejderteoriens begrænsninger i forhold til at undersøge erhvervsskolelærerne også på, at man skal være forsigtig med at generalisere i forhold til socialarbejdere. Dette idet så mange forskellige professioner kan karakteriseres som socialarbejdere og da disse fortjener, at der bliver taget højde for deres særegenhed. Det kan derfor være nødvendigt, at lave kategoriseringer eller lignende socialarbejderne imellem, som ligesom ovenstående laves på baggrund af socialarbejdernes arbejde, rammerne som arbejdet udføres inden for, kontakt med brugerne, frihed i arbejdet og de forskellige lovgivninger, som gør sig gældende.

Opsamlende illustrerer specialets undersøgelse, at socialt arbejde er et bredt felt, der omfatter flere forskellige professioner, som laver socialt arbejde på forskellige måder, med forskellige værktøjer og under forskellige vilkår. Konkurrencestatens involvering af flere og nye professionelle, der skal lave socialt arbejde på nye utraditionelle måder får derfor betydning for, hvordan socialarbejdere og socialt arbejde kan defineres og for vilkårene, som arbejdet kan udføres inden for i dag. Dette øger nødvendigheden af at forståelsen af socialt arbejde og de professionelle ikke forstås homogent, ligesom de forskellige teorier til undersøgelser her af må videreudvikles, så de forskellige nuancer tilgodeses og indfanges.

Perspektivering

Følgende vil kort præsentere nogle refleksioner, som opstår på baggrund af specialets undersøgelse i forhold til om bevægelse på erhvervsskoler kan bruges som redskab til socialt arbejde.

Specialets undersøgelse peger blandt andet på, at der er nogle problematikker forbundet med, at erhvervsskolelærere skal lave socialt arbejde gennem bevægelsesaktiviteter til en hel klasse på en gang. Problematikkerne omhandler udfordringer i forbindelse med at inddrage aktiviteter, som tilgodeser alle elevernes behov, udfordringer og udviklingspotentialer på en måde, som ikke ekskluderer de mest sårbare elever. Uanset hvordan og med hvilke intentioner lærerne håndterer bevægelseskravet opstår der en risiko for at, det ikke er alle elever, som får det maksimale ud af aktiviteterne. På baggrund heraf kan der stilles spørgsmål ved, om fysisk aktivitet på erhvervsskoler er en optimal måde, at lave socialt arbejde på til den konkrete gruppe elever. Her tænkes der på, at der i en erhvervsskoleklasse kan være stor forskel på elevernes sårbarhed og udgangspunkt for udvikling. På den ene side er der evidens for, at fysisk aktivitet kan have en positiv effekt i forhold til overvægt, indlæring og trivsel, hvilket taler for at bevægelse i undervisningen kan bidrage positivt til de sociale problemer, som blev præsenteret i indledningen. I den forbindelse giver det også god mening at tænke bevægelse som et socialt værktøj. På den anden side tegner ovenstående udfordringer et billede af, at det er meget svært, hvis ikke umuligt, at lave aktiviteter, som både tager hensyn til alle elever og udfordrer dem, så de udvikler sig. Udfordringen ligger derfor måske ikke i, at der er tale om socialt arbejde gennem bevægelse, men nærmere i at det sociale arbejde skal laves til en hel klasse samtidigt. Derved kan der også stilles spørgsmål ved, om det er optimalt at lave socialt arbejde på gruppeniveau, som det er tilfældet med bevægelseskravet, hvor der ikke på samme måde er mulighed for at tage hensyn til den enkelte bruger.

Ovenstående bør undersøges nærmere inden nye professionelle bliver pålagt at bidrage til socialt arbejde på nye utraditionelle måder. Måske kan erfaringer fra EUD-reformens krav om bevægelse engang i fremtiden bidrage til svaret her på.

Litteratur

- Antorini, C. (2014): "Skriftlig fremsættelse", Til lovforslag nr. L 195, *Lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v., lov om folkeskolen og forskellige andre love (Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser m.v.)*
- Baes-Jørgensen, J. (2015): "Erhvervsuddannelser bløder fortsat prestige", KL, lokaliseret den 12.04.2016 på:
<http://www.kl.dk/Momentum/momentum2015-3-3-id173633/>
- Bendtsen, P., Mikkelsen, S. & Tolstrup, J. S. (2015): "Ungdomsprofilen 2014", Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet
- Berger, P. & Luckmann, T. (1976): "The Politics of Everyday Life", Garden City, N.Y.
- Beskæftigelsesministeriet (u.å.): "Aftale om en reform af kontanthjælpssystemet", lokaliseret den 18.07.2016 på:
<http://bm.dk/da/Aktuelt/Politiske%20aftaler/Aftale%20om%20en%20reform%20af%20kontanthjaelpssystemet.aspx>
- Bjørsted, E. (2014): "De ufaglærte er hårdt ramt af arbejdsløshed", Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, lokaliseret d. 12.05.2016 på:
<http://www.ae.dk/analyser/de-ufaglaerte-er-haardt-ramt-af-arbejdsloeshed>
- Brehm, J. & Gates: (1997): "Working, Shirking, and Sabotage. Bureaucratic Response to a Democratic Public", Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press
- Brinkmann & Kvale: (2008): "Interview – Introduktion til et håndværk", 2. Udgave, 2. Oplag, København, Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann & Tanggaard, L. (2010): "Kvalitative metoder – en grundbog", 1. Udgave, 5. Oplag, Hans Reitzels Forlag
- Brodtkin, E.Z. (1997): "Inside the Welfare Contract: Discretion and Accountability in State Welfare Administration", Social Service Review, 71, 1-33

- Bugge, A., Seelen, J. V., Herskind, M., Svendler, C., Thorsen, A. K., Dam, J., Tarp, J., Sørensen, M. H., Olesen, L. G., Froberg, K. (2015): "Rapport for "Forsøg med Læring i Bevægelse"", Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet
- Caswell, D. (2005): "Handlemuligheder i socialt arbejde – et casestudie om kommunal frontlinjepraksis på beskæftigelsesområdet", Ph.d.-afhandling, Institut for Samfundsvidenskab & Erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter og akf
- Christensen, R.S. (2015): "*Motion og bevægelse*", lokaliseret d. 07.12.2015 på:
<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Undervisning-og-laeringsmiljoe/Motion-og-bevaegelse>
- Christensen, U., Nielsen, A. & Schmidt, L. (2011): "*Det kvalitative forskningsinterview*" i Vallgård, A. & Koch, L. (2011): "*Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*", 4. Udgave, 1. Oplag, København, Munksgaard Danmark
- Christoffersen, M. N., Hestbæk, A., Lindemann, A. & Nielsen, V. L. (2005): "*Nye regler for børn og unge. Ændringer i Serviceloven 2002. Delrapport 1.*", SFI-rapport 05:15, København, SFI
- Cronzier, M. (1964): "*The Bureaucratic Phenomenon*", London, Tavistock Publications
- Dahlager, L. & Fredslund, H. (2011): "*Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse*" i Vallgård, A. & Koch, L. (2011): "*Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*", 4. Udgave, 1 oplag, Munksgaard Danmark
- Dalum, P., Sonne, T. F. & Davidsen, M. (2000): "*At tale om forandring – en bog om sundhedsadfærd og motiverende samtaleteknik*", 1. Udgave, 1. Oplag, Tobaksskaderådet
- Den Store Danske (2014): "*Konkurrencestaten*", lokaliseret den 29.04.2016 på:
[http://denstoredanske.dk/Samfund, jura og politik/Samfund/Statslære og politisk videnskabsteori/Konkurrencestat](http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Samfund/Statslære_og_politisk_videnskabsteori/Konkurrencestat)

- Den Store Danske (2016): "Validitet", lokaliseret den 01.07.2016 på:
http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termes/validitet
- Den Danske Ordbog (2016a): "Sabotage", lokaliseret den 27.06.2016 på:
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=sabotør>
- Den Danske Ordbog (2016b): "Afværge", lokaliseret den 26.06.2016 på:
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=afværge>
- Den danske ordbog (2016c): "Håndtere", lokaliseret den 26.06.2016 på:
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=håndtere>
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2013): "*Teorier om sociale problemer*" i Guldager, J. & Skytte, M. (2013): "Socialt arbejde. Teorier og perspektiver", 1. Udgave, 1. Oplag, Akademisk Forlag
- EMU Danmarks læringsportal (u.å.): "*Brain breaks og energizers*", Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, lokaliseret d. 05.05.2016 på: <http://www.emu.dk/modul/brain-breaks-og-energizers>
- Flagstad, K. (2013): "*Frafald på erhvervsskolerne er stigende*", Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, Undervisningsministeriet, lokaliseret den 12.04.2016 på: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2013/Sep/130904-Frafaldet-paa-erhvervsskolerne-er-stigende>
- Flagstad, K. (2015): "*95-procent-målsætning*", Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, lokaliseret d. 02.05.2016 på: <https://www.uvm.dk/Aktuelt/I-fokus/95-procent-maalsætning>
- Folketinget (2013): "*Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love*" lovforslag L 51
- Fredslund, H. (2001). Ph.d. afhandling: "*Når "vilde" problemer tæmmes – en filosofisk-hermeneutisk fortolkning af en forebyggelsessamtale på en afdeling på Bispebjerg Hospital*", KU, Institut for Folkesundhedsvidenskab
- Gaonkar, A. M. (2014): "*Forsker: Pigerne lærer tidligt, at uddannelse er den eneste redning*", Politikken, Debat, trykt d. 17.05.2014, lokaliseret d. 02.05.2016 på: <http://politiken.dk/debat/ECE2291934/forsker-pigerne-laerer-tidligt-at-uddannelse-er-den-eneste-redning/>

- Gilje, N. & Grimen, H. (2002): *"Samfundsvidenskabernes forudsætninger. Indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsfilosofi"*, 1. Udgave, 1. Oplag, Hans Reitzels Forlag
- Hankonen, N., Heino, M. T. J., Araujo-Soares, V., Sniehotta, F. F., Sund, R., Vasankari, T., Absetz, P., Borodulin, K., Uutela, A., Lintunen, T., Haukkala, A. (2016): *"Let's Move It' – a school-based multilevel intervention to increase physical activity and reduce sedentary behaviour among older adolescents in vocational secondary schools: a study protocol for a cluster-randomised trial"*, BMC Public Health, December 2016
- Heidorn, B. & Centeio, E. (2013): *"The Director of Psysical Activity and Staff Involvement. Part teacher, part cheerleader, the director of physical activity will need to involve the school staff to make the Comprehensive School Physical Activity Program successful."*, Journal of Psysical Education, Recreation & Dance
- Hjort, K. (2014) i Illeris, K. (2014): *"Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed"*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, 1. udgave
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2007): *"De samfundsøkonomiske konsekvenser af svær overvægt"*, Indenrigs- og Sundhedsministeriet
- International Federation of Social Workers generalforsamling & International Association of Schools of Social Work (2014): *"Global definition af socialt arbejde"*, lokaliseret d. 26.07.2016 på: http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_24108-5.pdf
- Iversen, J. D., Hoppe, C. & Trolle, E. (2012): *"Motiver til og barrierer for at arbejde med sundhedsfremmende initiativer på erhvervsskoler - en kvalitativ undersøgelse med skoleledere, lærere og elever med udgangspunkt i elevfrafald"*, 1. Udgave, DTU Fødevareinstituttet, Afdeling for ernæring
- Jacoksen, D. I. & Thorsvik, J. (2013): *"Hvordan organisationer fungerer – en indføring i organisation og ledelse"*, 3. Udgave, 1. Oplag, Hans Reitzels Forlag
- Juul: (2012): *"Hermeneutik"* i Juul: og Pedersen, K. B. (2012): *"Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring"*, 1. Udgave, 2. Oplag, Hans Reitzels Forlag

- Kickbusch, I. (2007): *"Responding to the health society"*, Health Promotion International 22
- Kirk, J. S. & Lichtenberg, E. (2016): *"Danmark kommer til at mangle faglærte. Tema: Ubalancer i arbejdsmarkedet"*, København, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd
- Koch, A. (1982): *"Socialt arbejde – helhedsprincip og behovsvurdering på fagligt grundlag"*, København, Amtskommunernes og Kommunernes Forskningsinstitut
- Kræftens Bekæmpelse (u.å): *"Forebyggelse & Oplysning"*. Lokaliseret d. 18.02.2016 på: <https://www.cancer.dk/om-os/organisation/forebyggelse-oplysning/>
- Larsen, J. (2015): *"Danskernes valg: Sundhed og hospitaler er det vigtigste tema"*, tv2, Politik, lokaliseret d. 02.05.2016 på: <http://nyheder.tv2.dk/valg2015/2015-05-27-danskernes-valg-sundhed-og-hospitaler-er-det-vigtigste-tema>
- Laursen, M. H. (2010-2013): *"Abduktiv læring"*, lokaliseret d. 30.05.2016 på: <http://abduktiv.dk>
- Lorenzen, B. (2010): *"Erhvervsuddannelsernes dårlige ry"*, Uddannelsesforbundet
- Lægreid, P. & Olsen, J. P. (1978): *"Byråkrati og beslutninger. En studie av norske departement"*, Bergen, Universitetsforlag
- March, J. G. & Olsen, J. (1989): *"Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics"*, New York, Free Press
- Malterud, K. (2001): *"Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines"*, The Lancet 358
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958): *"Organizations"*, New York: John Wiley
- Mason, J. (2002): *"Qualitative Researching"*, London, SAGE Publications Ltd.
- Meyers, M. K. & Nielsen, V. L. (2012): *"Street-Level Bureaucrats and the Implementation of Public Policy"* i Peters, B. G. og Pierre, J. (2012): *"The SAGE Handbook of Public Administration"*, Second Edition, SAGE
- Mik-Meyer, N. (2008): *"Managing fat bodies: Identity regulation between"*

- public and private domains*", Critical Social Studies, No. 2, 2008
- Mik-Meyer, N. & Obling, A. R. (2012): "*Sundhed – En ny semi-religiøs vækkelse i moderne samfund?*", Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund, Nr. 12
 - Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: Styrelsen for IT og læring (2016): "*9. og 10. klasseelevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og 10. klasse mv. 2016*", lokaliseret d. 29.03.2016 på: [https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-\(FTU\)](https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-(FTU))
 - Mortensen, L. (2014): "*Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*", lokaliseret d. 07.12.2015 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164802>
 - Munk, M. D. & Park, D-Y. (2011): "*Explaining the rise in Danish Vocational Education System Dropouts: The Effect of a Youth Unemployment Program*", The Journal of Vocational Education and Training (JVET), Ninth International Conference, Worcester College, Oxford
 - Bloch, C. (2016): "Nu kan alle komme op til eksamen I idræt- og 9 andre ting du måske ikke vidste om den nye gymnasiereform", lokaliseret den 03.07.2016 på: <http://www.politiko.dk/nyheder/nu-kan-alle-komme-til-eksamen-i-idraet-og-9-andre-ting-du-maaske-ikke-vidste>
 - Olsen, H. (2002): "*Analysestrategier og kvalitetssikring*" I Olsen, H. (2002): "*Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*", København, Akademisk Forlag
 - Olsen, P. B. & Pedersen, K. (2003): "*Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog*", 3. Udgave, Roskilde Universitetsforslag
 - Pedersen, O. K. (2011): "*Konkurrencestaten*", 1. Udgave, 5. Oplag, Hans Reitzels Forlag
 - Pihl, L. (2013): "*Erhvervsuddannelser*", Berlingske Debat, lokaliseret den 12.04.2016 på: <http://www.b.dk/kommentarer/erhvervsuddannelser>

- Pless, M. (2009): *"Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet"*, Ph.d. afhandling, Forskerskolen DOCSOL, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Ramsløv, K. F. (2013): *"Folkeskolens dårligste vælger EUD"*, DEA notat 14 – 14/03/2013, DEA
- Regeringen (2006): *"Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi"*, Statsministeriet, Kan findes elektronisk på: www.globalisering.dk
- Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk folkeparti (2013): *"Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen"*, Aftaletekst
- Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance (2014): *"Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser"*, Aftaletekst
- Sandfort, J. (2000): *Moving Beyond Discretion and Outcomes: Examining Public Management from the Frontline og the Welfare System* Journal of Public Administration Research and Theory, Oct. 2000, vol. 10, nr. 4
- Scheuer: (1999): *"Motivation: aktørmotiver i arbejdslivet"*, København, Handelshøjskolens Forlag
- Simon, H. A. (1947): *"Administrative Behaviour. A Study of Decision-Making Progress in Administrative Organisation"*, London, The Free Press, Collier Macmillan Publishers
- Stigaard, M. V., Winter, S.C., Sørensen, M. F., Friisberg, N. & Henriksen, A. C. (2006): *"Kommunernes beskæftigelsesindsats"*, København, Socialforskningsinstituttet
- Sundhedsstyrelsen (2013): *"Ulighed i sundhed"*, lokaliseret d. 29.04.2016 på: <https://sundhedsstyrelsen.dk/da/planlaegning/ulighed>
- The University of Chicago (u.å.): *"Evelyn Z. Brodtkin"*, lokaliseret d. 18.07.2016 på: <https://ssascholars.uchicago.edu/e-brodtkin/biocv>

- Thomsen, H. B. (2015): "Bekendtgørelse af lov om social service", lokaliseret d. 25.07.2016 på:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=175036>
- Thorsen, K. M. (2013): "Reform. Sådan får vi bedre erhvervsuddannelser", Politikken d. 19.05.2013
- Uddannelsesguide (2016), lokaliseret d. 26.03.2016 på:
<https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/om erhvervsuddannelser/skolepraktik>
- University of Wisconsin (2016): "Michael Lipsky and David J. Olson Paper, 1935-1981 (bulk 1963-1981)", lokaliseret d. 11.04.2016 på:
<http://digioll.library.wisc.edu/cgi/f/findaid/findaid-idx?c=wiarchives;view=reslist;subview=standard;didno=uw-whs-mss00851;focusrgn=bioghist;cc=wiarchives;byte=214948286>
- Waterman, R. & Meyer, K. J. (1998): "Principal-Agent Models: An Expansion?", Jurnal of Public Administration Research and Theory, 8, 2
- Winther: C. (1986): "How Policy-Making Affects Implementation: The Decentralization of the Danish Disablement Pension Administration", Scandinavian Political Studies, 9, 4
- Winter, C. (1994): "Implementering og effektivitet", Herning, Systime
- Winter, C. (2002): "Explaining Street-level Bureaucratic Behavior in Social and Regulatory Policies", SFI Paper presented at the 2002 Annual Meeting of the American Political Science Association. 29. august-1. september 2002.
- Winter, C. og Nielsen, V. L. (2008): "Implementering af politik", 1. Udgave, 1. Oplag, Academica
- Ørnsholt, K. (2015): "Fortsat stort frafald på erhvervsuddannelserne", lokaliseret d. 29.03.2015 på: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2015/Sep/150917-Fortsat-stort-frafald-paa-erhvervsuddannelserne>
- Åberg, M. A. I., Pedersen, N. L., Torén, K., Svartengren, M., Bäckstrand, B., Johnsson, T., Cooper-Kuhn, C. M., Åberg, N. D., Nilsson, M., Kuhn, H. G. (2009): "Cardiovascular fitness is associated with cognition in young adulthood", Proc Natl Acad Sci, December 2009, vol. 106, no. 49