

Udarbejdet af:

Jens Christian Pedersen

20161940

Læring og Forandringsprocesser

Speciale

Aalborg Universitet

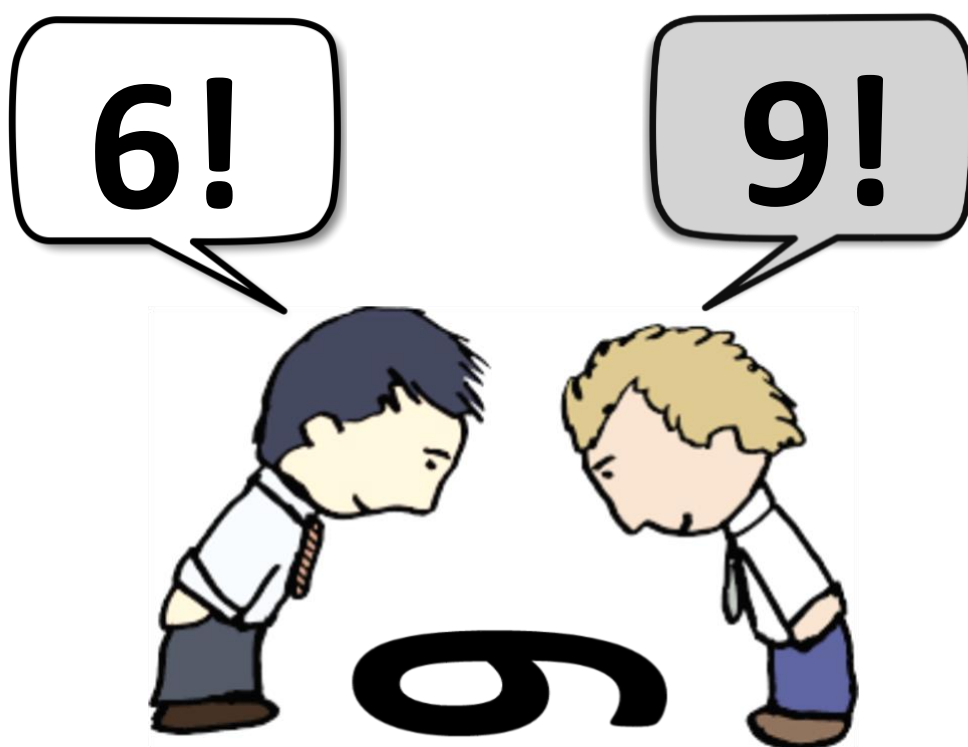
Forår 2018

Vejleder:

Elisabeth Lauridsen Lolle

Maks antal anslag: 80 ns. * 2400 = 192.000 anslag

Antal anslag: 79,86 ns * 2400 = 191.665 anslag



Motion og bevægelse – om implementering af politik i folkeskolen



AALBORG UNIVERSITET

Forord

“What we learn with pleasure, we never forget” (Alfred Mercier).

Kære læser

Dette speciale er udarbejdet på kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet. Kandidatspecialet er udarbejdet i foråret 2018 og omhandler folkeskolernes implementering af folkeskolelovens § 15 omhandlende motion og bevægelse. Specialet henvender sig derfor primært til fagfolk og praktikere med interesse og funktion indenfor folkeskoleområdet. Vedlagt denne rapport som bilag 10 er der således en artikel, målrettet forvaltningsfolk, skoleledelser, lærere og pædagoger.

Forsidens illustration skal illustrere et udgangspunkt for undersøgelsen; at der ofte findes flere perspektiver eller fortolkninger på samme sag. Det interessante er, hvordan begge perspektiver kan fortolkes, udlægges og anvendes. Den filosofiske hermeneutik er derved inspiration for specialets erkendelsesmæssige interesse. Undersøgelsen er delt i to. En undersøgelse, med fokus på allerede eksisterende forskning på området, samt en ny undersøgelse, med udgangspunkt i en enkelt kommune og skoles implementering af motion og bevægelse. I begge undersøgelser er der anvendt kvalitative metoder. Specialets primære teoretiske bidrag er hentet hos Erik Laursen, Etienne Wenger samt Søren Winter.

En stor tak til Vildbæk Kommune, der er pseudonym for den kommune, jeg inddrager i min undersøgelse. Derudover en tak til min tidligere medstuderende Cæcilie Isabel Clasen, for et godt indledende samarbejde i forbindelse med udarbejdelsen af netop dette speciale. Cæcilie måtte desværre afbryde studiet undervejs. Ligeledes skal der lyde en stor tak til Elisabeth Lauridsen Lolle, for yderst kompetent og kritisk konstruktiv feedback og vejledning, specielt i pressede tider.

God læselyst

Jens Christian Pedersen

Maj 2018

English abstract

Exercise and movement - about implementation of policy in primary school

The above is the title of this master thesis prepared for the master's programme *Learning and Innovative Change* in the spring of 2018.

In this thesis, I focus on the research question: *How did primary schools and municipalities in Denmark work on implementing § 15 concerning exercise and movement in primary school?* § 15 refers to the following paragraph: "*Teaching time must be organized so that students receive exercise and movement on average 45 minutes a day*" (Retsinformation, 2017)(Own translation). The policy was adopted in 2013 and has been in effect in Danish primary schools since August 2014. The reason that it is a relevant area to deal with is the fact that four years after the comprehensive change to the law for public schools in Denmark, in Danish called *folkeskolereformen*, has taken effect, all studies indicate that exercise and movement have not yet been implemented.

My knowledge interest throughout this research is inspired by Hans Georg Gadamer's philosophical hermeneutics, for which reason why my answer is an interpretation of experiences.

Thus, I will try to expose the above research question through a qualitative study, involving, however, quantitative results along the way. I will try to expose the implementation of policy in Danish primary school with a perspective of both implementation theory and learning theory.

Through two part-studies, I will expose how the implementation has elapsed.

In part-study A, I analyze other studies about the implementation of exercise and movement. I have selected five diverse kinds of research reports, all focused on exercise and movement in public school. My theoretical contribution in part-study A is from the two Danish professors Søren C. Winter and Vibeke Lehmann Nielsen in relation to implementation (Winter & Nielsen, 2008), as well as Danish professor Erik Laursen in relation to an organizational learning perspective (Laursen, 2014). In this part of the study, I highlight what other studies show that

the status is on the implementation of exercise and movement as well as the factors that influence the implementation. From part-study A, I find that exercise and movement apparently are not implemented, for which reason it is relevant to further investigate what this is due to. Furthermore, it is difficult to determine the framework and rules for exercise and movement, and therefore also to evaluate in this area. In addition, I find out that the framework outside primary school has a major impact on how the primary schools can implement exercise and movement. Therefore, part-study B is undertaken.

In part-study B, I take the starting point of the Swiss professor Etienne Wenger's theory of communities of practice, where I focus on the participation and non-participation perspective (Wenger, 2004). Here, I conduct a case study of a municipality's work on the implementation of exercise and movement, focusing on the possibilities and frameworks they have given the public schools to work with exercise and movement. My empiricism in part-study B is primarily a conversation between me and an educational consultant from the concerned municipality. After that conversation, he gave me access to a summary from a policy committee meeting, in which it was decided how to implement exercise and movement in the public school. I was also handled an internal research report about the status of the implementation of exercises and movement, made by the municipality. It is these three documents, that constitute my empiricism in party-study B.

It is seen here, that a large part of the work is left to the individual schools as the municipality, in question prioritizes other areas over exercise and movement. This apparently has a spilling effect, as exercise and movement are not given high priority in schools.

At the end, I conclude that implementation of new policy is often difficult, and therefore there is no reason to panic about, that exercise and movement are not being implemented yet. However, there is no reason to believe that exercise and movement will be finally implemented unless the issue is given higher and different priority by, among others, the case municipality investigated.

Indholdsfortegnelse

FORORD	I
ENGLISH ABSTRACT	II
KAPITEL 1 IMPLEMENTERING AF POLITIK I FOLKESKOLEN	1
1.1 FOLKESKOLEREFORMEN	1
1.1.1 MOTION OG BEVÆGELSE	3
1.1.2 MANGLENDE MOTION OG BEVÆGELSE - OG HVAD SÅ?	5
1.2 PROBLEMFORMULERING	6
1.2.1 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL.....	7
KAPITEL 2 ERKENDELSESINTERESSE	8
2.1 FORSTÅESESONTOLOGI	9
2.1.1 VEKSELVIRKNING MELLEM DEL OG HELHED	9
2.2 EKSPLICITERING AF FORFORSTÅELSE	10
2.3 FORSTÅESESHORISONT	10
2.4 KRITIK AF FILOSOFISK HERMENEUTIK	11
2.5 VALGETS BETYDNING FOR UNDERSØGELSEN	12
KAPITEL 3 IMPLEMENTERING AF POLITIK I ET LÆRINGSPERSPEKTIV	15
3.1 IMPLEMENTERINGSFORSKNING	16
FIGUR 1: SCENARIER FOR IMPLEMENTERING AF POLITIK.....	16
3.2 SUCCESKRITERIER FOR IMPLEMENTERING AF POLITIK	17
3.2.1 SUCCESKRITERIER FOR IMPLEMENTERING AF § 15.....	18
3.3 IMPLEMENTERING AF POLITIK	19
FIGUR 2: DEN INTEGREREDE IMPLEMENTERINGSMODEL (WINTER & NIELSEN, 2008, s. 18)	20
3.4 UDFORDRINGER VED IMPLEMENTERING	22
3.5 IMPORT AF ORGANISATIONSOPSKRIFTER	23
3.5.1 VURDERINGSKRITERIER	24
3.5.2 KONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSTILGANG	25

3.6 IMPLEMENTERING I ET INTERNATIONALT PERSPEKTIV	26
3.7 IMPLEMENTERING I PRAKSISFÆLLESSKABER	27
3.7.1 DIMENSIONER AF ET PRAKSISFÆLLESSKAB	28
3.7.2 DELTAGELSE OG IKKE-DELTAGELSE	29
 KAPITEL 4 DELUNDERSØGELSE A – IMPLEMENTERING AF MOTION OG BEVÆGELSE.....	30
 4.1 UNDERSØGELSESDSIGN	30
4.1.1 UDVÆLGELSE AF UNDERSØGELSER	31
FIGUR 3: FLOWCHART FOR UDVÆLGELSE AF UNDERSØGELSER	32
4.2 DATADISPLAY.....	33
4.3 BEHANDLING AF EMPIRI	35
4.4 ANALYSE.....	37
4.4.1 STATUS PÅ IMPLEMENTERING AF MOTION OG BEVÆGELSE	37
4.4.2 IMPLEMENTERING AF MOTION OG BEVÆGELSE SOM POLITIK.....	41
4.4.3 IMPORT AF MOTION OG BEVÆGELSE SOM EN ORGANISATIONSOPSKRIFT	45
4.5 DISKUSSION.....	50
4.5.1 ETIK OG GENNEMSIGTIGHED I DELUNDERSØGELSE A.....	50
4.5.2 GYLDIGHED	51
4.6 DELKONKLUSION.....	52
 KAPITEL 5 DELUNDERSØGELSE B – VILDBÆK KOMMUNE	55
 5.1 UNDERSØGELSESDSIGN	56
5.1.1 CASESTUDIE SOM METODE	56
5.1.2 VILDBÆK KOMMUNE	58
5.2 DATADISPLAY.....	59
5.3 BEHANDLING AF EMPIRI	59
5.4 ANALYSE.....	60
5.4.1 POLITIKFORMULERING	60
5.4.2 IMPLEMENTERINGSPROCESSEN.....	63
5.4.3 IMPLEMENTERINGSRESULTATER.....	66
5.5 DISKUSSION.....	67
5.5.1 ETIK.....	67
5.5.2 KVALITET I DELUNDERSØGELSE B.....	68

5.6 DELKONKLUSION	69
<u>KAPITEL 6 OPSAMLLENDE ANALYSE</u>	<u>71</u>
6.1 STATUS PÅ MOTION OG BEVÆGELSE	71
6.2 KOMMUNERNES ROLLE I IMPLEMENTERING AF MOTION OG BEVÆGELSE	73
6.3 SKOLERNES ROLLE I IMPLEMENTERING AF MOTION OG BEVÆGELSE.....	75
<u>KAPITEL 7 OPSAMLLENDE DISKUSSION</u>	<u>77</u>
7.1 GENNEMSIGTIGHED	77
7.2 GYLDIGHED.....	79
7.2.1 METODISK DISKUSSION	79
7.2.2 TEORETISK DISKUSSION	80
7.3 OBJEKTIVITET	82
7.4 GENKENDELIGHED	83
<u>KAPITEL 8 KONKLUSION.....</u>	<u>84</u>
<u>KAPITEL 9 PERSPEKTIVERING</u>	<u>86</u>
<u>KAPITEL 10 REFERENCELISTE</u>	<u>87</u>
<u>KAPITEL 11 BILAG</u>	<u>94</u>
11.1 BILAG 1: BILAGSLISTE	94
11.2 BILAG 2: MENINGSKONDENSERING FOR DE ENKELTE UNDERSØGELSER	95
11.3 BILAG 3: MENINGSENHEDER – DELUNDERSØGELSE A	126
11.4 BILAG 4: SPØRGSMÅL TIL VIDERE UNDERSØGELSE	156
11.5 BILAG 5: REFERAT AF PERSONLIG SAMTALE MED PÆDAGOGISK KONSULENT I VILDBÆK KOMMUNE	157
11.6 BILAG 6: REFERAT FRA SKOLEUDVALGSMØDE I VILDBÆK KOMMUNE FRA 2014	159
11.7 BILAG 7: INTERN UNDERSØGELSE AF STATUS PÅ VILDBÆK KOMMUNES SKOLERS ARBEJDE MED MOTION OG BEVÆGELSE	160
11.8 BILAG 8: MENINGSENHEDER – DELUNDERSØGELSE B.....	165
11.9 BILAG 9: VIDERE UNDERSØGELSE AF DEN UDVALGTE CASE	174
11.10 BILAG 10: ARTIKEL	185

KAPITEL 1

Implementering af politik i folkeskolen

I Danmark er der 712.927 elever i grundskolen (0. – 10. klasse), hvoraf 548.616 af dem går på en af landets 1.276 folkeskoler. Således er det op imod 77% af børnene, der går i folkeskolen (UVM, 2017a) (UVM, 2017b). Folkeskolen er derved en institution, hvor størstedelen af den danske befolkning gennemfører hele eller dele af deres grundskoleforløb. Den gældende lovgivning for folkeskolen har derfor indvirkning på en stor del af den danske befolkning. Men er den gældende lovgivning herfor altid den, der praktiseres?

Ovenstående spørgsmål finder jeg interessant, hvorfor jeg i dette indledende kapitel vil introducere læser til et nyere eksempel på lovgivning, som skulle implementeres i folkeskolen samt undersøge, hvordan denne implementering er forløbet.

Folkeskolen er underlagt Undervisningsministeriet (UVM) og derved ledet af den siddende undervisningsminister. Folkeskolerne arbejder hermed under indvirkning af nationalpolitik, grundet forskellige regerings intentioner med folkeskolen. Foruden nationalpolitik, er folkeskolerne ligeledes påvirket af kommunalpolitiske beslutninger, da det er landets 98 kommuner, der driver folkeskolerne. Grundet flere politiske niveauer med dertilhørende skiftende magthavere med indflydelse på folkeskolen, er det derved væsentligt, at disse folkevalgte personers beslutninger ikke kun forbliver ord, men implementeres i folkeskolerne. Siden vedtagelsen af den første folkeskolelov i år 1814, har de danske folkeskoler derfor skulle implementere megen, til tider modstridende, lovgivning.

1.1 Folkeskolereformen

I nyere tid er implementering af lovgivningsændring anno 2014 (folkeskolereformen) en af de største ændringer for folkeskolerne. Disse lovgivningsændringer i *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (folkeskoleloven), gjorde sig gældende fra den 1. august 2014, hvortil der dog er foretaget justeringer siden hen, og senest i december 2017 (Retsinformation, 2017). Implementeringen af folkeskolereformen blev dog ikke foretaget af undervisningsministeriet selv men derimod af kommunerne og skolerne. I den forbindelse blev der indkøbt

konsulentbistand for minimum seks millioner kroner til understøttelse af implementeringen (FT, 2017). Konsulentbistanden blev blandt andet købt hos McKinsey & Company. Konsulentvirksomheden skulle ifølge Politiken støtte implementeringen, ved at udarbejde en implementeringsplan samt en oversigt over, hvad der var behov for, for at kunne nå reformens mål (FT, 2017) (Vangkilde, 2014).

At implementering kan være en udfordring, understøttes af den tidligere finansminister Bjarne Corydon. Corydon argumenterede for, at ministeriet burde anvende væsentlige ressourcer på at implementere folkeskolereformen. Dette kommer til udtryk i følgende citat:

"Danmarkshistorien er fyldt med flotte reformer, der aldrig er blevet til virkelighed. Utroligt mange gange har man vedtaget ting og så tænkt, nu har jeg løst samfundets problemer. Ti år senere må man så konstatere, at det, der skete i virkeligheden, intet havde at gøre med intentionerne. Det er ikke, fordi der var onde mennesker, der saboterede dem, simpel sammenligning viser, at det sker i alle lande til alle tider. Derfor vil jeg gøre alt, hvad jeg kan for, at det ikke bliver sådan med skolereformen." (Folkeskolen.dk, 2015)

For at bidrage til, at implementeringen vil forløbe planmæssigt, blev der således, som nævnt forinden citatet, indkøbt konsulenter til forarbejde og implementeringsunderstøttelse. Samtidig med dette foretog ministerierne, og foretager i dag stadig, en løbende evaluering af forskellige fokusområder i forbindelse med folkeskolereformen. Et af disse fokusområder omhandler den længere og mere varierede skoledag. Netop de længere skoledage er kritiseret for ikke at bidrage til elevernes trivsel og læring (Alenkær, 2015) (Bjerril, 2015), men derimod have negativ effekt på elevernes skoledag og muligvis være årsag til, at flere elever får stress (Sparre, 2017). Den længere skoledag er ligeledes nævnt som årsag til, at antallet af elever, der vælger privatskoler eller andet privat skoletilbud frem for folkeskolen er stigende (Friis, 2017) (Nordenlund, 2017). Dog kan der være flere faktorer med indvirkning herpå. Et faldende elevtal i folkeskolen kan begrundes med flere elementer, hvor folkeskolereformen af nogle nævnes som en af årsagerne. Færre elever i folkeskolen mener jeg kan have konsekvenser med indvirkning på folkeskolens læringsmiljø.

Foruden disse nævnte udfordringer med indvirkning på elevernes trivsel og læring, har den længere og mere varierede skoledag tilsyneladende mødt modstand allerede inden

vedtagelsen heraf. Det skyldes, at blandt andet den daværende minister Annette Vilhelmsen har udtalt, at det var planlagt, at den længere skoledag skulle finansieres ved hjælp af en ændret arbejdstidsaftale for lærerne. Dette resulterede i lockout og efterfølgende lovindgreb fra den daværende regering (Ritzau, 2017). Den længere og mere varierede skoledag har således haft og har stadig massiv modvind.

Skolereformen blev derudover kritiseret for blot at blive mere af det samme, men dette skulle motion og bevægelse i den daglige undervisning dog modvirke.

1.1.1 Motion og bevægelse

Motion og bevægelse blev beskrevet i folkeskolelovens § 15, og lyder stadig som følger: *“Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen”* (Retsinformation, 2017). Kravet om gennemsnitligt 45 minutters daglig motion og bevægelse er ikke et mål i sig selv, men derimod en del af tiltaget om at gøre skoledagen mere varieret. Dette fremgår både af den daværende undervisningsminister Christine Antorinis fremsættelsestale omkring folkeskoleloven, samt UVM’s evaluerings- og følgeforskningsprogrammer omhandlende folkeskolen. Ved 3. behandlingen i folketinget og derved vedtagelse af § 15 udtrykte Antorini følgende omhandlende, hvorfor og hvordan idræt og bevægelse skal blive en del af folkeskoleelevernes dagligdag:

“Det er ikke nødvendigvis kun som idrætstimer, men også i form af at man tænker bevægelse ind undervejs, fordi jeg ved, at hvis børnene bevæger sig – og det kan man gøre på mange forskellige måder – er det med til at styrke deres koncentration og motivation til også at arbejde med de teoretiske elementer. Herudover er det sundt og sjovt. Det er denne længere og varierede skoledag, børnene vil møde fra august 2014.” (Antorini, 2013)

Antorini beskriver derved motion og bevægelse, som værende et middel til at skabe en varieret undervisningsdag. Antagelsen om, at § 15 er et middel til en varieret undervisning i samtlige fag og ikke et selvstændigt mål understøttes i UVM’s evaluerings- og følgeforskningsprogrammer. Det skyldes, at motion og bevægelse er underliggende et evalueringsprogram ved navn *Evaluering af en længere og mere varieret skoledag* (UVM,

2017c). Derved fremstår det som, at implementeringen af motion og bevægelse evalueres ud fra, om dette tiltag er medvirkende til at skabe en mere varieret skoledag. Disse evaluerings- og følgeforskningsprogrammer har til formål at undersøge, hvorvidt folkeskolen er på vej mod opnåelse af de ønskede resultater, der er målet for den politiske reform, der gjorde sig gældende fra 2014.

Et andet mål for motion og bevægelse fremgår endvidere af UVM's hjemmeside. Her står der således: *“Bevægelsen skal være med til at give børn og unge sundhed og trivsel, og det skal understøtte læring i skolens fag”* (UVM, 2017d). Formålet med bevægelse i undervisningstiden har derved både et sundhedsperspektiv og et pædagogisk perspektiv. Seniorforsker Rasmus Højbjerg Jacobsen, projektleder Lasse Hønge Flarup samt seniorprojektleder Niels Matti Søndergaard påpeger i kortlægningsrapporten ved navn *En længere og mere varieret skoledag* fra år 2015, at motion og bevægelse ikke er implementeret i folkeskolen, idet de ikke mener, at der foregår 45 minutters daglig bevægelse og motion. Dette er vurderet ud fra, hvor ofte lærerne selv mener at inddrage motion og bevægelse, undersøgt gennem en spørgeskemaundersøgelse.

Vurderingen bygger således på et præstationsperspektiv, målt på hyppigheden af motion og bevægelse i undervisningen. Jacobsen, Flarup og Søndergaard påpeger i sammenhæng hermed, at der fortsat er dansk- og matematiklærere, der ikke inddrager bevægelse i deres undervisning i de forskellige fag, som de underviser i (Jacobsen, Flarup, & Søndergaard, 2015, s. 37-38). Dette kan ligeledes gøre sig gældende i andre fag, men undersøgelsen omfatter udelukkende dansk- og matematiklærere.

Der foreligger desuden undersøgelsesresultater fra både år 2014, 2015, 2016 og 2017, der dokumenterer, at 45 minutters daglig motion og bevægelse ikke kan omtales, som endeligt implementeret (Bjerril, 2017) (Ottesen, 2016) (Mainz, 2014b) (KORA, 2017). Disse forskningsresultater er dog ikke dækkende for alle folkeskoler, men repræsenterer alligevel et væsentligt udsnit, hvorfor jeg formoder, at implementeringen af motion og bevægelse endnu ikke kan betegnes som fuldendt.

Ansvar for implementering af motion og bevægelse er dog ikke udelukkende lærernes, men ligeledes lederens ansvar. Det fremgår af UVM's beskrivelse af bevægelse i folkeskolen, at det er skolelederens ansvar, at skolens elever i gennemsnit bevæger sig 45 minutter om

dagen. Dette fremgår af følgende citat fra UVM's hjemmeside, hvorunder lovgivningskravet omkring 45 minutters gennemsnitslig daglig motion og bevægelse beskrives: *“Skolens leder skal sikre, at eleverne bevæger sig i gennemsnitligt 45 minutter hver dag”* (UVM, 2017d). At skoleledelsen har indflydelse på, hvorvidt implementeringen af bevægelse finder sted, påpeger ph.d. Henrik Taarsted Jørgensen og professor Jens Troelsen i deres undersøgelse med titlen *Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv*. I deres undersøgelse refereres således til andre undersøgelser, der viser, at læreres villighed, til at inddrage bevægelse i undervisningen er sammenhængende med, hvorvidt lederen bakker op omkring bevægelse i undervisningen. Det skyldes, at flere lærere er nervøse for, om lederen kan se en mening hermed. (Jørgensen & Troelsen, 2017, s. 91). Skolens leder har dermed et formelt juridisk ansvar og en praktisk påvirkning på, hvorvidt implementeringen af motion og bevægelse i undervisningen finder sted eller ej.

Konsekvenserne ved, at implementeringen eventuelt udelades, vil jeg forsøge at uddybe i næstfølgende afsnit.

1.1.2 Manglende motion og bevægelse - og hvad så?

I relation til § 15 og den eventuelle mangel på implementering heraf, ser jeg en specifik udfordring, vurderet ud fra målet med netop denne paragraf: Manglende udnyttelse af fagligt læringspotentiale.

Manglende udnyttelse af fagligt læringspotentiale hænger sammen med, at flere kilder antyder, at en varieret skoledag med motion og bevægelse som en del af undervisningen har en gavnlig effekt på elevernes læring (KORA, 2017, s. 19) (UVM, 2017d). Hermed kan det diskuteres, hvorvidt elever udnytter deres læringspotentiale, hvis motion og bevægelse ikke inddrages i løbet af skoledagen. Dette strider imod de nationale mål for folkeskole udstedt af UVM omhandlende, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan (UVM, 2017e).

Den udfordring, som jeg påpeger, er således primært knyttet til den enkelte elev, og den enkelte elevs læring og trivsel i både nutiden og fremtiden. Problemet kan også ansues på gruppeniveau, idet bevægelse kan være med til at styrke elevernes koncentration. Modsat heraf vil mangel på motion og bevægelse svække elevernes koncentration, og derved skabe

et dårligere læringsrum i klasseværelset for både den enkelte, og for de andre elever i klassen (KORA, 2017, s. 21).

Flere undersøgelser tyder således på, at det har været og stadig er en udfordring at implementere motion og bevægelse i folkeskolerne. Dog kobles dette sjældent sammen, hvordan der er arbejdet med implementering af motion og bevægelse. Derudover, som tidligere nævnt, har kommunerne og kommunal politik indflydelse på de enkelte folkeskoler. Jeg vil derfor undersøge, hvorledes folkeskoler og kommuner har arbejdet med at implementere motion og bevægelse, og har på baggrund heraf udarbejdet følgende problemformulering.

1.2 Problemformulering

Hvordan har folkeskoler og kommuner i Danmark arbejdet med at implementere § 15 omhandlende motion og bevægelse i folkeskolen?

Erkendelsesinteressen er både at undersøge, hvordan der er eventuelt, er skabt rum for læring for medarbejderne i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse samt en eventuel status på implementeringen. Læringsteoretisk er der således både et proces- og et produktperspektiv på undersøgelse af læring. Med produkt henvises dog ikke til, hvad de involverede, nødvendigvis har lært, men derimod til, hvordan denne læring eventuelt anvendes ved at inddrage motion og bevægelse i undervisningen.

Foruden problemformuleringen, udarbejder jeg tre undersøgelsesspørgsmål. Disse undersøgelsesspørgsmål skal støtte mig i en samlet besvarelse af ovenstående problemformulering. I mit første undersøgelsesspørgsmål vil jeg fokusere på at gøre status på, hvordan implementeringen af motion og bevægelse forløber. Dette gøres med udgangspunkt i Winters integrerede implementeringsmodel. Dette ønskes undersøgt, for at forstå, hvordan implementeringen af motion og bevægelse er forløbet. Derfor stilles undersøgelsesspørgsmål 1: Hvad er status på implementering af motion og bevægelse tolket ud fra Winters integrerede implementeringsmodel?

Derudover ønsker jeg at undersøge, hvilke faktorer der har indvirkning på folkeskolernes og kommunernes arbejde med implementering af motion og bevægelse. Dette belyses

implementeringsteoretisk med Winters integrerede implementeringsmodel og ligeledes læringsteoretisk, da koblingen herimellem kan medvirke til at undersøge, hvorvidt der er skabt rum for læring og derved mulighed for implementering. Undersøgelsesspørgsmål to lyder derfor: Hvilke faktorer påvirker implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen tolket ud fra Winters integrerede implementeringsmodel samt Laursens import af organisationsopskrifter?

Undersøgelsesspørgsmål 1 og 2 belyses i delundersøgelse A og tager udgangspunkt sekundær empiri, for at få et overblik, over tidligere undersøgelse af implementering af motion og bevægelse.

Derudover vil jeg gerne belyse, hvordan arbejdet med motion og bevægelse gør sig gældende i en udvalgt kommune. Dette gøres med udgangspunkt i den schweiziske professor Etienne Wengers teori omkring praksisfællesskaber, da det virker relevant at undersøge, hvorvidt kommunen har skabt rum for læring i praksisfællesskaber på den enkelte skoler samt på tværs af den pågældende kommune. Undersøgelsesspørgsmål tre lyder derfor: Hvordan har en kommune arbejdet med at implementere motion og bevægelse, belyst med Wengers praksisfællesskaber?

Jeg vil uddybe min erkendelsesinteresse yderligere i næste kapitel. Opsummeret lyder mine tre undersøgelsesspørgsmål således:

1.2.1 Undersøgelsesspørgsmål

- 1) Hvad er status på implementering af motion og bevægelse tolket ud fra Winters integrerede implementeringsmodel?
- 2) Hvilke faktorer påvirker implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen fortolket ud fra Winters integrerede implementeringsmodel samt Laursens import af organisationsopskrifter?
- 3) Hvordan har en kommune arbejdet med at implementere motion og bevægelse, belyst med Wengers praksisfællesskaber?

KAPITEL 2

Erkendelsesinteresse

I dette kapitel vil jeg beskrive, hvilken erkendelsesinteresse jeg har for min undersøgelse. Min erkendelsesinteresse har indvirkning på, hvilket svar jeg søger i forbindelse med besvarelse af ovenstående problemformulering, samt mit valg af teori og design af undersøgelse. Derfor er kapitlet placeret umiddelbart efter problemformuleringen, da dette skal medvirke til at danne ramme for de resterende dele af undersøgelsen.

“Sandhed er en hændelse - noget der sker og opstår i meningsdannelsen (horisontsammensmeltningen). Mennesket er i al sin laden og gøre sandhedssøgende.”
(Højberg, 2014, s. 310)

Begrundelsen for at foretage en undersøgelse med henblik på besvarelse af problemformulering jf. afsnit 1.2 *Problemformulering* skal findes i min interesse for at forsøge at fortolke, forstå og beskrive, hvordan implementeringen af motion og bevægelse foregår. Det er ligeledes med denne interesse, at jeg foretager et kvalitativt studie, idet kvalitative studier, ifølge professorerne Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, netop har fokus på at undersøge hvordan noget gøres, opleves og fortolkes (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Om end dette valg, vil jeg stadig inddrage kvantitative undersøgelsers resultater i nærværende projektrapport.

Erkendelsesinteressen for nærværende undersøgelse er én fortolkning, hvilket er sammenhængende med, at jeg ser mennesket som et fortolkende væsen. Derved søges ikke en almen gyldig sandhed. Dette perspektiv på fortolkning er inspireret af den tyske filosof Hans-Georg Gadamer samt cand. scient. soc. Henriette Højbergs fortolkning heraf, hvilket jeg vil uddybe i følgende afsnit.

2.1 Forståelsesontologi

Ifølge Højberg bygger hermeneutik på to betragtninger. Den ene er, at forståelse og fortolkning kommer før forklaring. Den anden betragtning er, at sociale fænomener samt aktører er bærere af betydnings- og meningssammenhænge, og det er disse, der skal fortolkes (Højberg, 2014, s. 289). I relation til nærværende undersøgelse, vil aktørerne være de medarbejdere, der har indflydelse på implementering af motion og bevægelse. De sociale fænomener vil omhandle, hvordan disse aktører har varetaget implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen. Det er dog ikke udelukkende disse personer, der skal fortolkes, men ligeledes de meningssammenhænge, som personerne skaber, der skal undersøges.

Det er således Gadammers udlægning af den filosofiske hermeneutik, som min ontologi er baseret på. Gadammers hermeneutik menes dog af for eksempel professor emeritus i filosofi Mogens Pahuus at tilhøre den eksistentielle hermeneutik (Pahuus, 2014, s. 236-240). Jeg anvender dog begrebet filosofisk hermeneutik.

Højberg pointerer, at filosofisk hermeneutik omhandler tre ting: Forståelse, udlægning og applikation. Noget skal forstås, som værende, fortolkes og efterfølgende kunne anvendes i praksis (Højberg, 2014, s. 292). Den filosofiske hermeneutik er derved sammenhængende med et anvendelsesperspektiv. Et andet aspekt af hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel, der har stor indvirkning på min undersøgelses fremgangsmåde.

2.1.1 Vekselvirkning mellem del og helhed

Højberg belyser, at den hermeneutiske cirkel omhandler vekselvirkningen mellem helhed og del. For at forstå for eksempel et tekststykke, må jeg forstå den som del af en helhed, og for at forstå denne helhed, må jeg forstå delene. Denne proces vil fortsætte, indtil der menes at være opnået en meningsfuld fortolkning, der af Højberg også beskrives som en modsigelsesfri udlægning (Højberg, 2014, s. 292).

Ved den filosofiske hermeneutik er det denne vekselvirkning, der udgør den hermeneutiske cirkel, ikke en metode, men derimod en ontologi. Med dette menes, at fortolkeren er en del af meningsdannelsesprocessen (Højberg, 2014, s. 293). Jeg er således ikke objektiv fortolker af et entydigt budskab. Selve meningsskabelsen finder først sted i mødet mellem genstanden og fortolkeren (Højberg, 2014, s. 294). Der findes dermed intet entydigt budskab. Meningen opstår først, idet jeg påbegynder mine fortolkninger.

Gadamer beskriver, at mennesket er karakteriseret ved at være et fortolkende, historisk samt sprogligt væsen (fra: Højberg, 2014, s. 300). Disse karakteristika er således betingelser for, hvordan jeg kan erkende min forskningsgenstand. Her nævner Gadamer, at forståelse altid vil forekomme ud fra forforståelse (fra: Højberg, 2014, s. 301) I min undersøgelse vil dette således betyde, at min forståelse altid vil bygge på forforståelse. På den måde er den hermeneutiske cirkel en ontologisk struktur for, hvordan jeg håndterer denne undersøgelse. Min forforståelse af det pågældende forskningsområde er derved relevant at eksplicitere, således læser er bekendt hermed.

2.2 Eksplicitering af forforståelse

Undersøgelsen er igangsat med udgangspunkt i en forståelse af, at implementeringen af motion og bevægelse ikke er lykkedes endnu samt at implementeringsforløbet bør undersøges. En forforståelse omkring årsagen til den manglende implementering er for mig, at skolernes medarbejdere er presset på tid og ressourcer i forhold til at implementere motion og bevægelse samtidig med, at andre elementer har højere prioritering. Foruden dette, har jeg en forforståelse af, at det er væsentligt, at implementeringen af motion og bevægelse lykkes. Min forforståelse bygger blandt andet på uddannelse til og efterfølgende ansættelse som pædagog på en folkeskole samt efterfølgende dele af igangværende kandidatuddannelse og dertilhørende undersøgelser.

På baggrund af disse forforståelser, er min erkendelsesinteresse blandt andet at udvide min egen forståelseshorisont. Hermed foregår undersøgelsen ikke på trods af disse forforståelser, men derimod på baggrund af disse forforståelser.

2.3 Forståelseshorisont

Begrebet forståelseshorisont refererer ifølge Gadamer til, hvordan vi mennesker kan orientere os i verden, og hvordan vi forstår verden. Forståelseshorisonten er både tilhørende det enkelte individ og samtidig formet af sprog, personlige erfaringer samt kulturelle og historiske fællesskab (fra: Højberg, 2014, s. 302-303). Målet med denne undersøgelse er således at udlægge en fortolkning af verden der, gennem eksplicitering af både forforståelse og nye forståelser, skal medvirke til at give en meningsfuld udlægning af det pågældende forskningsområde. Hermed er mine undersøgelsesresultater udelukkende en fortolkning.

Selvom den tilgang således har en cirkulær og uendelig begrundelsesstruktur, vil undersøgelsens resultater stadig tilskrives mening. Meningen opstår i mødet med det fortolkede, og ved at den opnåede forståelse kan anvendes, som skrevet i afsnit 2.1 *Forståelsesontologi*.

Denne meningsfulde fortolkning og udlægning af verden sker på baggrund af en horisontsammensmeltning, som jeg ligeledes refererede til i det indledende citat for dette kapitel. Horisontsammensmeltningen er den hændelse, der finder sted, når en fortolker møder genstanden, der ønskes fortolket (Højberg, 2014, s. 303). Horisontsammensmeltningen sker således for mig, allerede idet jeg påbegynder forarbejdet til undersøgelsen, der primært er beskrevet i kapitel 1 *Indledning*.

Ifølge Gadamer er det, når denne sammensmeltning finder sted, at mening opstår. Både fortolker og subjekt er allerede forinden mødet bærere af menings- og betydningssammenhænge. Dertil er det væsentligt at nævne, at dette møde ikke omhandler en overtagelse af en eller flere andres forståelseshorisonter, men blot en udvidelse af sin egen forståelseshorisont (fra: Højberg, 2014, s. 303). For min undersøgelse har dette den betydning, at jeg i mødet med empirien allerede er bærer af menings- og betydningssammenhænge, hvilket ligeledes gør sig gældende for den empiri, jeg vælger at inddrage. Jeg vil efterfølgende forsøge at forstå empirien, for derigennem at udvide min egen forståelseshorisont.

Den filosofiske hermeneutik er dog blevet kritiseret af flere forskere, heriblandt den tyske sociolog Jürgen Habermas samt den italienske filosof Emilio Betti. Fremfor blot at forkaste denne kritik, vil jeg først forsøge at forstå den.

2.4 Kritik af filosofisk hermeneutik

Betti kritiserer Gadamers udlægning af hermeneutikken for at resultere i relativisme, uden mulighed for at afgøre, hvad der er sandt. Bettis udlægning af hermeneutikken er derfor mere inspireret af den metodiske hermeneutik. Gadamers modsvar til Bettis kritik er, at mennesker i mødet med omverdenen forventer, at denne vil dem noget meningsfuldt, forstået som sandt. Når det meningsfulde møde finder sted, er kommunikationen vellykket, om end individet stadig kan være uenige i budskabet (Højberg, 2014, s. 310-311). I min undersøgelse

vil sandhedskriteriet således ikke kunne opfyldes ved anvendelse af specifikke metoder. Det handler derimod om, hvorvidt der dannes en meningsfuld forståelse hos mig som fortolker. Habermas' kritik går på, at Gadamer ikke tager højde for blandt andet magtens undertrykkende funktion samt det perspektiv, at det som forsker er væsentligt at distancere sig fra empirien (Højberg, 2014, s. 311). I relation til forskning kan magtperspektivet komme til udtryk mellem for eksempel interviewer og interviewperson. For at undgå misforståelser her, vil jeg tilstræbe en tydeliggørelse af udførelse af undersøgelsesmetoderne, for at læser kan få indblik i både valg i relation til undersøgelsen og fremgangsmåder. Derfor vil jeg uddybe betydningen af valget af filosofisk hermeneutik i næstfølgende afsnit.

2.5 Valgets betydning for undersøgelsen

Valget af den filosofiske hermeneutik har stor indvirkning på mine resultater og undersøgelsens fremgangsmåde, idet disse vil fremstå som mine fortolkninger. Igennem opgaven vil jeg derfor bruge vendinger som "Jeg ønsker at undersøge..." eller "jeg vil opnå viden om...". Dette refererer naturligvis til undersøgelsesområder, der ligeledes skal gøres synligt for læser og forhåbentlig give læseren viden om og forståelse for de pågældende områder, om end jeg benytter mig selv som referenceramme i sådanne sammenhænge. Vekselvirkningen mellem del og helhed ses ligeledes i denne undersøgelses opbygning. Det er ligeledes grundlaget for nærværende projektrapports opbygning samt undersøgelsens fremgangsmåde. Dette gør sig gældende for de valg af teori, som jeg foretager. Inddragelsen af teori i nærværende undersøgelse er stærkt inspireret af ph.d. Britta Kusk Nørgaards argumentation for inddragelse af teori i forbindelse med hendes afhandling. Denne lyder således:

"Når jeg derfor inddrager teori undervejs, vil det dels være for at se data og meninger i et skarpere lys, dels være for at inkludere de elementer af den hermeneutiske proces, som kan siges at falde ind under et ideologikritisk perspektiv ift. at belyse betingelserne for at skabe det gode liv." (Nørgaard, 2016, s. 113)

Teorien inddrager jeg således, for at højne undersøgelsens kvalitet og medvirker til, at der anvendes en deduktiv tilgang (Andreasen, et al., 2017, s. 160-161). Dette vil blive belyst ud fra teoretiske forståelser, der vil blive uddybet i næste kapitel. Her har jeg valgt at inddrage implementerings- samt læringsteori. Årsagen til dette er, at mit valg af implementeringsteori kan være med til at inddele en implementering i mindre dele, for derved at bidrage til forståelse af helheden herom. Læringsteori medvirker til en forståelse af, hvorvidt og hvordan ledere, lærere og pædagoger og forvaltningsmedarbejdere skaber et rum med mulighed for læring og udvikling, i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse. Problemformuleringen er derved medvirkende til blandt andet at undersøge læring i en læringskontekst, som folkeskolen udgør.

De to dele af teoretiske aspekter skal derved bidrage til at belyse hver deres del af implementeringen, der som helhed skal medvirke til at udvide min forståelseshorisont for implementering af motion og bevægelse i et læringsperspektiv som helhed.

Metoden, hvorigennem jeg belyser denne implementering, er ved hjælp af to delundersøgelser. Delundersøgelse A er en analyse af allerede eksisterende forskning omhandlende implementering af motion og bevægelse. Jeg vil derfor belyse empiri, der er indsamlet og behandlet i andre undersøgelser, for selv at fortolke disse i relation til min problemformulering. Delundersøgelse A er derved en fortolkning af andre forskeres fortolkning af implementeringen af motion og bevægelse. I denne fortolkning inddrager jeg primært implementeringsteori. Delundersøgelse A skal være min besvarelse på undersøgelsesspørgsmål 1 og 2.

Delundersøgelse B er videre undersøgelse af implementering af motion og bevægelse. I denne del inddrager jeg ikke samme mængde empirisk materiale. Empiri til delundersøgelse B er indsamlet på en skoleforvaltning og derved fra en specifik implementeringsproces. Til at belyse dette, anvender jeg implementeringsteori og læringsteori. Delundersøgelse B er således min besvarelse på undersøgelsesspørgsmål 3.

Jeg anvender således mixed methods, med det formål at opnå, hvad lektor Morten Frederiksen betegner som komplementaritet. Begrebet mixed methods anvendes ofte, når der er tale om samspil mellem kvalitative og kvantitative metode (Frederiksen, 2010, s. 201). Jeg vælger dog alligevel at benytte begrebet mixed methods-begrebet samt dertilhørende underbegreber, da dette kan understøtte min forklaring af min undersøgelse.

Valget om at anvende flere forskellige metoder skal således bidrage til at opnå viden om forskellige del af implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen. Herved tilstræber jeg derved ikke konvergent validering ved hjælp af forskellige metodevalg, men derimod viden, der skal fremstå som supplement til hinanden. Forskningsdesignet er inspireret af, hvad Frederiksen omtaler som iterationsdesign (Frederiksen, 2010, s. 203). Iterationsdesignet ses ved, at delundersøgelse A er med til at forme delundersøgelse B. Detaljerne for de delundersøgelse A og B beskriver jeg i henholdsvis kapitel 4 og 5. Herunder diskuterer jeg ligeledes gyldighed og etik i forbindelse med mine delundersøgelser. Her vil jeg igen behandle som både dele og helhed, hvilket betyder, at jeg både vil diskutere gyldighed i forbindelse med de enkelte delundersøgelser og afslutningsvis som helhed i kapitel 7 *Opsamlende diskussion*. Yderligere argumentation for teoretiske valg og formål præsenteres sammen med teorierne i næste kapitel.

KAPITEL 3

Implementering af politik i et læringsperspektiv

I dette kapitel udfolder jeg en del af implementeringsforskningens historie og metoder, for at kunne forholde mig til samt få inspiration og begreber omkring forskning i implementering. Derudover forsøger jeg at operationalisere implementering som teoretisk begreb med udgangspunkt i professorerne i offentlig forvaltning, Søren C. Winter og Vibeke Lehmann Nielsen. Foruden dette supplerer jeg denne teori med læringsteori i et organisationsperspektiv omhandlende import af organisationsopskrifter af professor Erik Laursen. Disse to teoretiske punkter anvender jeg i delundersøgelse A. Efterfølgende behandler jeg teorien omkring praksisfællesskaber af den schweiziske professor Etienne Wenger. Denne teori, sammenholdt med forskning i implementering af EU-regler anvender jeg i delundersøgelse B. Wengers teori skal bidrage til at forstå, hvilket rum der er skabt for læring i forbindelse med implementering af motion og bevægelse. Forskning i implementering af EU-regler skal bidrage til at forstå, hvordan skoler har mulighed for at implementere politik, der er vedtaget i væsentligt større og anderledes kontekst, end lige netop den enkelte skoles.

At fokusere forskning på implementering af lovgivning i praksis har vakt interesse hos flere forskere, og ifølge Winter og Nielsen, stammer den første forskning omhandlende implementering af politik fra år 1973. Udgivelsen af denne forskning var af den tidligere amerikanske lektor i statskundskab Jeffrey L. Pressman og den tidligere amerikanske professor i statskundskab Aaron Wildavsky, og havde titlen *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; Or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All* (Pressman & Wildavsky, 1973). Heraf fremgår det, at den implementering af lovgivning, der blev igangsat, ikke resulterede i det, som var tilsigtet (Pressman & Wildavsky, 1973) (Winter & Nielsen, 2008, s. 25-26). Den amerikanske professor Paul A. Sabatier belyser, at amerikanske undersøgelser fra 1970'erne og 80'erne omhandlende implementering ofte opnåede samme konklusion; at regeringen eller andre magthavere havde ringe evner til og besværligheder med at implementere lovgivning (Sabatier, 1986, s. 21). Allerede for 45 år siden undersøgte og konkluderede forskere dermed,

at der ikke altid forekom en direkte overførsel af intentionen bag en gældende lovgivning til praksis. Med andre ord lykkedes det tilsigtede mål for en konkret politik *ikke*, idet implementeringen ikke fandt sted. Skolereformen er derfor ikke første eksempel på politik, der indeholder udfordringer i sin implementering.

3.1 Implementeringsforskning

Pressman og Wildavsky beskriver, hvad de mener fokus for forskning i implementering bør omhandle. Det fremgår af følgende citat: *“But how would we know whether a program embodying a policy had been well or poorly implemented? - by observing the difference between intended and actual consequences, i.e. by evaluation”* (Pressman & Wildavsky, 1973, s. xv). Ifølge Pressmann og Wildavsky bør måleenheden for implementeringsforskning derved kendetegnes ved at undersøge, hvorvidt den intention, der var bag den pågældende politik, gør sig gældende i praksis. Deres forskning i implementering handler derved om opnåelse af et konkret mål, og ikke udelukkende på, om den nye lovgivning overholdes. Derved forholder deres metoder sig ikke til, om det er lovgivningens ”fortjeneste”, at målene opnås.

På baggrund af muligheden for, at overholdelse af lovgivningen finder sted eller ej, samt muligheden for, at det pågældende mål opnås eller ej, ser jeg fire muligheder for at implementeringsforløb. For at illustrere dette, har jeg udarbejdet følgende figur:

	Lovgivning implementeret i praksis (A)	Lovgivning ikke implementeret i praksis (B)
Målet er opnået i praksis (1)	Vellykket praksisimplementering (A1)	Målstyret markarbejdere (B1)
Målet er ikke opnået i praksis (2)	Fejlslagen kausalteori (A2)	Mislykket praksisimplementering (B2)

Figur 1: Scenarier for implementering af politik

Af figur 1: Scenarier for implementering af politik, som jeg har udarbejdet, fremgår det, at mulighederne er inddelt efter, om implementeringen af lovgivning har fundet sted samt hvorvidt målet med den pågældende lovgivning er opnået. Valget af begreber af inspireret af

Winter og Nielsen samt professor i statskundskab Dorte Sindbjerg Martinsen (Martinsen, 2013) og figuren vil jeg forklare og uddybe løbende i dette kapitel. Figuren er således udarbejdet med henblik på at undersøge og placere implementeringsforløb i den pågældende model. Hvorvidt dette er muligt, vides dog ikke endnu.

At implementering af lovgivning ikke altid medfører det ønskede resultat, understøttes af Winter og Nielsen, hvilket kommer til udtryk i forbindelse med deres omtale af politikdesign, som betegner måden en politik er organiseret på. Winter og Nielsens syn på lovgivningens udfordringer i implementeringen kommer til udtryk ved deres omtale af politikdesignet: *“Politikdesignet hviler ofte på en kausalteori, der ikke er valid”* (Winter & Nielsen, 2008, s. 41). Med dette uddyber Winter og Nielsen, at politikdesignet ofte beror på forventninger til mål for politikken, som viser sig at være ugyldige (Winter & Nielsen, 2008, s. 41). Winter og Nielsen forholder sig derved også kritisk til, hvorvidt beslutningstagere har entydig argumentation for vedtagelse af diverse lovgivninger, hvorfor det ikke udelukkende er forvaltningsprocessen efter vedtagelse, som Winter og Nielsen forholder sig til, men ligeledes den politiske beslutningsproces.

For at kunne vurdere en implementering ud fra figur 1, vurderer jeg det således væsentlig at kende til succeskriterierne for implementeringen.

3.2 Succeskriterier for implementering af politik

Winter og Nielsen påpeger, at organisationer ofte må gennemgå en proces, førend de har tilpasset sig ny lovgivning (Winter & Nielsen, 2008, s. 26). Jeg anser hermed, at der tilsyneladende foregår en læreproces for den eller de organisation(er), som implementerer en lovgivning. Et eksempel på en implementering af en lovgivning, som først gennemgik en længere proces, førend lovgivningen kunne omtales som implementeret ses i undersøgelsen af seniorforsker Bodil Damgaard, lektor Pernille Hohnen og docent Mikkel Bo Madsen kaldet *“Fokus på job? - En analyse af kontaktforløbssamtaler i AF, kommuner og hos andre aktører”* fra år 2005 (Damgaard, Hohnen, & Madsen, 2005). Undersøgelsen belyste reformen *Flere i arbejde* fra år 2002 og aftalen om reformen blev ifølge Beskæftigelsesministeriet indgået mellem de daværende regeringspartier V og C samt partierne A, B, K og O (BM.dk, u.d.).

Denne undersøgelse belyser, at der ikke er opnået de resultater, der var ønsket, samt at implementeringsforløbet tre år efter derved ikke var vellykket (Damgaard, Hohnen, & Madsen, 2005, s. 18-20, 23-24).

Dog afdækker undersøgelsen *Kommunernes beskæftigelsesindsats* fra 2006 af forskningsassistent Mads V. Stigaard, Winter (tidligere refereret til), forskningsassistent Mette Fjord Sørensen samt studentermedhjælperne Nina Friisberg og Annemette C. Henriksen omhandlende den samme reform en anden konklusion. Heraf fremgår det, at sagsbehandlerne, som varetager kontaktforløbssamtalerne, formåede at leve mere eller mindre op til lovgivningen fra år 2002 (Stigaard, Søren, Winter, Friisberg, & Henriksen, 2006, s. 10, 23-24). Sidstnævnte undersøgelse omtaler således implementeringen mere positivt, til trods for, at der var elementer, der stadig ikke var implementeret på daværende tidspunkt.

De to forskellige undersøgelser omhandlede samme implementering og er foretaget med op til et års mellemrum, hvorfor det ikke er usandsynligt, at deres konklusioner bør være forskellige. Dog fremstår der for mig ligeledes en anden nuance i implementeringsforskningen: Forskellige forskere har forskellige succeskriterier for, hvornår et implementeringsforløb kan betegnes som succesfuldt implementeret. Dette underbygges ligeledes af i ph.d. Anita Holm Riis afhandling *Kultur mødets hermeneutik - En filosofisk analyse af fire udvalgte problemstillinger med vægt på en diskussion imellem Hans-Georg Gadamer og Richard Rorty*. I afhandlingen har hun beskæftiget sig med en diskussion mellem Gadamer og Rorty, samt beskæftiget sig med blandt andet Gadammers udlægning af hermeneutikken som en videnskabsteori. Herom skriver hun blandt andet, at to forskellige fortolkninger kan ved Gadamer få lige status, hvis de begge indtænker væsentlige historiske faktorer med relevans for sagen (Riis, 2006, s. 130). Jeg vil derfor ikke gå ind i en diskussion om, hvorfor disse to førnævnte undersøgelser har opnået forskellige konklusioner men i stedet forholde mig til væsentligheden af at eksplicitere succeskriterier for et implementeringsforløb.

3.2.1 Succeskriterier for implementering af § 15

Succeskriteriet for implementering af motion og bevægelse henviser, som nævnt i underafsnit 1.1.1 *Motion og bevægelse* til, at eleverne skal opleve en spændende og mere varieret skoledag. Derudover er der ligeledes en intention om at fokusere på elevernes sundhed.

Med dette henviser jeg til, at der ligeledes ses sundhedsmæssige fordele i 45 minutters daglige motion og bevægelse. Sundhedsstyrelsen (SST) anbefaler således minimum 60 minutters motion om dagen for børn i alderen 5-17 år (SST, 2016). Hvis eleverne således ikke får den pågældende mængde fysisk aktivitet, er der ifølge SST flere risikofaktorer såsom livsstilssygdomme og tidligere død (SST, 2011, s. 1). Eleverne har naturligvis stadig mulighed for at opfylde SST's anbefalinger angående fysisk aktivitet i deres fritid.

Samfundsmæssigt kan der ligeledes være konsekvenser af manglende motion og bevægelse. I rapporten *Sundhed for livet - forebyggelse er en nødvendig investering* udgivet af Danske Regioner fremgår det således, at manglende folkesundhed er en økonomisk belastning for samfundet (Danske Regioner, 2017, s. 6).

Det sundhedsmæssige perspektiv er et udfordrende kriterie at måle på nuværende tidspunkt, idet følgesygdommene ved inaktivitet ikke nødvendigvis viser sig endnu. Dog kan der måles på, hvorvidt eleverne bevæger sig, og hvilken form for motion og bevægelse der inddrages, da der forefindes en direkte sammenhæng mellem motion og bevægelse samt sundhedstilstand. Derudover er et vurderingskriterie ligeledes elevernes læringsparathed, da denne skulle påvirkes positivt af motion og bevægelse.

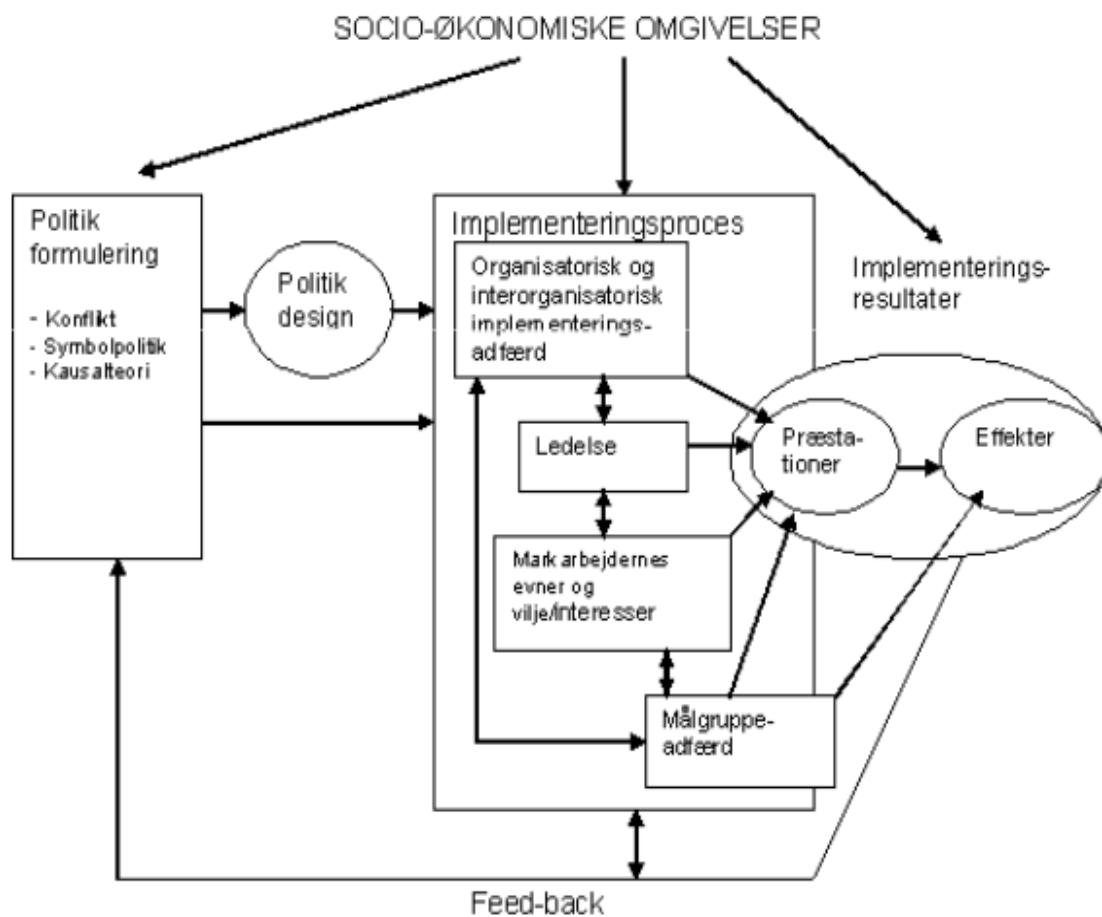
Succeskriterierne for motion og bevægelse er således afhængig af, hvad motion og bevægelse dækker over og hvordan den pågældende motion og bevægelse praktiseres.

Succesfuld implementering eller ej, ønsker jeg dog at belyse implementeringsforløbenes fremgangsmåde og ikke kun vurderer resultatet heraf. For at undersøge arbejdet med implementering, vil jeg anvende Winters integrerede implementeringsmodel.

3.3 Implementering af politik

Winter har udarbejdet en implementeringsmodel; den integrerede implementeringsmodel. I modellen fokuserer Winter både på output og outcome, der henholdsvis er præstationer fra forvaltningen af lovgivningen samt effekter på målgruppen. I min undersøgelse drejer dette sig således om skoler og kommuners forvaltning af § 15, samt elevernes effekt heraf.

Modellen er illustreret således:



Figur 2: Den integrerede implementeringsmodel (Winter & Nielsen, 2008, s. 18)

Der er dobbelte pile fra politikformulering til implementeringsprocessen, da det både er selve den politiske lovgivning, samt tilblivelsen heraf, der påvirker implementeringsprocessen. Dette kaldes politikdesign og henviser til den måde, en politik er sammensat på. Hermed forstås:

- Mål for den pågældende politik
- Instrumenter til at opnå mål(ene)
- Ansvarshavende myndighed eller organisation i forhold til at iværksætte og føre denne politik ud i virkeligheden
- Ressourcebevilling

Ifølge Winter og Nielsen er ressourcebevillingen dog sjældent en del af lovgivningen. Derimod fremgår det af lovgivningen, hvem der skal finansiere dette; staten eller kommunerne (Winter & Nielsen, 2008, s. 41).

Modellen bygger på to antagelser om, hvad der påvirker, hvorvidt implementeringen lykkes: Aktørernes incitament samt aktørernes kapacitet. I relation til min undersøgelse vil dette omhandle, hvorvidt lærere, pædagoger og ledere har en begrundelse for at implementere motion og bevægelse samt om de har kompetencer og ressourcer til at varetage dette.

Modellen har tre centrale områder: Politikformulering, implementeringsproces samt implementeringsresultater. Alle tre områder påvirkes af feedback samt af de socioøkonomiske omgivelser, der indrammer den pågældende kontekst, såsom kommune og lokalområde. Implementeringsresultater deles op i præstationer og effekter (Winter & Nielsen, 2008, s. 18-20).

Den integrerede implementeringsmodel kan derved fungere som analyseredskab for det samlede implementeringsforløb, eller for at fokusere på dele af implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen, såsom implementeringsprocessen eller implementeringsresultaterne.

Modellen blev designet i håbet om at skabe en samlet teori omkring implementering, hvilket dog blev opgivet (Winter & Nielsen, 2008, s. 20). Winter har revideret modellen løbende, og anerkender, at den ikke kan omfatte samtlige aspekter af et implementeringsforløb. Den kan dog fungere som analyseredskab for enkeltdele af implementeringsforløb, hvilket er den anvendelse, som jeg vil benytte mig af.

Winter udtrykker selv, at modellen ikke skal fungere som en syntese mellem bottom-up og top-down processer, men i stedet samle, hvad han betegner som de væsentligste teoretiske bidrag (Winter & Nielsen, 2008, s. 22). For mig at se, prioriterer Winter de væsentligste bidrag til implementeringsforskningen som værende dem, der beskæftiger sig med top-down processerne. Dette kan skyldes flere faktorer, såsom: At bottom-up processerne er mere varierede og ikke indeholder en lige så stringent fremgangsmåde, som det ses ved top-down processerne. Modellen mener jeg således ikke giver mange analyseværktøjer, i tilfælde af, at det ønskes at undersøge, hvorledes markarbejdere innoverer og implementere fra "fronten". Dette ses ligeledes ved modellens opbygning, idet der læses fra venstre mod højre, hvor det

første punkt som udgangspunkt er politikformuleringen. Implementering begynder således ved formuleringen af den lovgivning, der skal implementeres, hvis denne model skal følges.

Til trods for, at modellen ikke omfatter bottom-up-perspektivet i lige så høj grad, som top-down-perspektivet, har jeg alligevel valgt modellen, idet den proces, som jeg ønsker at belyse, vil blive belyst som en top-down-proces. Dette skyldes sandsynligvis min fortolkning af forløbet. Et forløb, der meget forsimplet og med "dobbelpile" flere steder, samt ydre påvirkningsfaktorer kan forklares således: Implementering af § 15 skyldes, at folketinget har vedtaget denne lovgivning. Efterfølgende er det de enkelte kommuners ansvar at forvalte denne lovgivning, og bringe den ud på skolerne. Dette kan dog udføres på flere måder, afhængig af den enkelte kommunes fremgangsmåde. Forskelligt mellem kommunerne er det ligeledes, hvor stor et ansvar skolelederen har. Dog peger tidligere undersøgelser omkring implementering i folkeskolen på, jf. underafsnit 1.1.1 *Motion og bevægelse*, at lederen har en væsentlig rolle i forhold medarbejdernes incitament for at implementere. Afslutningsvis er det medarbejdernes præstationer, der har indvirkning på elevernes effekter. Implementeringsmodellen giver mig derved et redskab til at belyse dele af det forløb, som jeg ønsker at fokusere på. Denne kan ligeledes være med til at sætte fokus på, hvor i implementeringen, udfordringer opstår.

3.4 Udfordringer ved implementering

Et eksempel på årsager til udfordringer ved implementering i en skolekontekst belyser de tre amerikanere bestående af direktøren for Technology and Information Systems på Tolleson Union High School District Bianca Lochner, ph.d Rita-Marie Conrad og Dr. Edward Graham i artiklen *Secondary teachers' concerns in adopting learning management systems: A U.S. perspective* fra år 2015 (Lochner, Conrad, & Graham, 2015). Artiklen omhandler implementeringen af digitale læringsplatforme på udvalgte secondary schools i USA, og i denne fremstod årsagerne til, at der var udfordringer med implementeringen som følgende:

- Lærernes manglende indflydelse på beslutninger i forhold til implementeringsprocessen
- Manglende tid til at indarbejde læringsplatformen i praksis
- Usikkerhed omkring læringsplatformens betydning for deres praksis

(Lochner, Conrad, & Graham, 2015, s. 66-67). Artiklen belyser således en anden problematik ved implementeringen. Dette nævnes ved, at implementeringerne besluttet "ovenfra", hvorfor der for lærerne kan forekomme et manglende ejerskab for implementeringen og frustrationer over det urealistiske tidslige aspekt i forhold til ændring af praksis. Derudover synliggør Lochner, Conrad og Graham, at det er relevant for implementeringens succes, at lærerne kan se meningen med implementeringen og betydningen af denne for praksis. De tre forskere belyser derved implementering af lovgivning fra lærernes perspektiv, og fokuserer på de ændringer, som folk omkring markarbejderne, såsom ledere og beslutningstagere, bør foretage og ikke i lige så høj grad på, hvad lærerne selv kan gøre anderledes.

Førnævnte årsager til udfordringer med implementering af den digitale læringsplatform, ser jeg tæt sammenhængende med de argumenter, som Laursen nævner omhandlende import af organisationsopskrifter, hvilket jeg vil uddybe i det følgende.

3.5 Import af organisationsopskrifter

Laursen beskriver import af organisationsopskrifter, som en mulighed for, at en organisation kan skabe udvikling. Laursen skriver i en kontekst, der omhandler organisatorisk læring, der skal forstås som videnbaseret udvikling.

Organisationsopskrifter omtaler Laursen, som fremgangsmåder og metoder, som en organisation kan anvende i sin praksis (Laursen, 2014, s. 133). Jeg ser derved væsentlige ligheder mellem implementering af lovgivning og import af organisationsopskrifter. Nærværende undersøgelses formål kan således betegnes som en undersøgelse af, hvordan skoler og kommuner importerer eller konstruerer organisationsopskrifter omhandlende 45 minutter gennemsnitlig motion og bevægelse for eleverne.

Årsagen til, at der kan tales om import af organisationsopskrifter skyldes ifølge Laursen, at organisationer ofte har en tendens til at imitere hinanden, hvilket sker ved, at organisationerne konstruerer egne udgaver af andres organisationsopskrifter (Laursen, 2014, s. 133). Dette medfører blandt andet, at organisationer ofte ligner hinanden.

Der findes flere former for, hvordan denne ensartethed mellem organisationer kan opstå. En sådan ensartethed omtaler Laursen som isomorfi. Herunder findes der flere forskellige former for isomorfisme; tvangsmæssig, normativ og mimetisk (Laursen, 2014, s. 139).

Ved tvangsmæssig isomorfisme refereres til, at organisationer tvinges til at ligne hinanden gennem for eksempel lovgivning. Denne tvangsmæssige isomorfisme kan dog også forekomme ved, at "det gode eksempel" fremhæves af myndighederne, gennem det Laursen omtaler som en autoritativ normativitet (Laursen, 2014, s. 139). Denne må ikke forveksles med normativ isomorfisme, der omhandler professionerne, og disse personers værdier, normer og lignende, der vil påvirke ensartetheden mellem forskellige organisationer (Laursen, 2014, s. 139-140). Mimetisk isomorfisme omhandler en mere symbolsk årsag til isomorfi. Det handler således om at efterligne, hvad der er moderne og effektivt indenfor det pågældende organisationsområde (Laursen, 2014, s. 140). På baggrund af symbolsk isomorfi, kan skolerne tilstræbe at efterligne hinanden og implementere organisationsopskrifter, som de betragter som moderne og effektive. Hvorvidt en organisation importerer en organisationsopskrift, afhænger af organisationens vurdering af den pågældende organisationsopskrift.

3.5.1 Vurderingskriterier

Hvorvidt en organisation vil og kan importere en organisationsopskrift, afhænger ifølge Laursen, af tre forskellige former for vurderingskriterier. Disse vurderingskriterier omhandler, hvorvidt en organisation ønsker samt er i stand til at importere en organisationsopskrift.

De tre vurderingskriterier er:

- Organisationens kompetente beherskelse af organisationsopskriften
- Organisationens instrumentelle brugsværdi af organisationsopskriften
- Organisationens symbolske værdi ved import af organisationsopskriften

(Laursen, 2014, s. 137). For at kunne vide, om ledere, lærere og pædagoger har et ønske om at importere en organisationsopskrift, er det derved relevant at undersøge, hvorvidt de forholder sig til ovenstående vurderingskriterier. Dette kan gøres ved at undersøge, om de vurderer, at skolen er i besiddelse af kompetence til at beherske organisationsopskriften. Derudover om organisationsopskriften vil have en værdi for skolens praksis samt om den vil medvirke til at give en symbolsk værdi skolerne imellem. I relation til motion og bevægelse betyder det derved, at det bør undersøges, hvorvidt skolerne har medarbejdere, der kan

varetage 45 minutters gennemsnitlig motion og bevægelse for elever samt om ledelse og medarbejdere vurderer, at motion og bevægelse gavner skolen som organisation. Derudover kan det undersøges, hvorvidt skolerne ser en værdi i et leve op til dette lovgivningskrav. Sidstnævnte vurderingskriterie hænger sammen med et ønske om at forøge skolens status og omdømme.

Disse vurderingskriterier kan medvirke til, at jeg kan undersøge, hvorvidt grundlaget for implementeringen af den pågældende lovgivning er til stede.

Forsøg på import af en organisationsopskrift kan dog foregå uden nødvendigvis at medføre en praksisimplementering. Laursen nævner muligheden for løs kobling mellem organisationsopskriftens mål og den egentlige praksis. Denne løse kobling kan fungere som en fri oversættelse eller en decideret afkobling. Den fri oversættelse er en bred eller anderledes forståelse af det pågældende mål, mens en afkobling kan finde sted ved, at en åben konfrontation, hvor medarbejderne nægter at implementere den pågældende organisationsopskrift. Det kan dog også foregå ved "organisatorisk hykleri", hvor medarbejderne gør noget andet, end de siger, at de gør. Dette kan ligeledes gøre sig gældende for lederen, idet han eller hun kan udtrykke, at organisationen gør noget andet, end den egentlig gør (Laursen, 2014, s. 146). Den løse kobling kan således også gøre sig gældende for skolerne, hvilket jeg mener kan have en indvirkning på implementeringen af motion og bevægelse.

3.5.2 Konstruktivistisk læringstilgang

Laursens perspektiv på import af organisationsopskrifter, er sammenhængende med et konstruktivistisk syn på læring. Dette kommer til udtryk i indledningen til bogen *Organisationer i Bevægelse*, hvor Laursen, i samarbejde med sin medredaktør lektor Nikolaj Stegeager omtaler deres perspektiv på organisationsudvikling (Stegeager & Laursen, 2015). Her nævner Laursen og Stegeager, at deres forsideillustration af sort sol skal medvirke til at illustrere bogens hovedtema; organisatorisk læring. Det beskriver de som; en bevægelse, der er ikke-styret men dog en koordineret aktivitet, der involverer aktører, der er forbundne, men agerer uafhængigt af hinanden. Læring defineres af Laursen og Stegeager, som processer, der kan medvirke til at skabe potentialer for handling. Hertil nævnes, at læring vil opstå på baggrund af vores erfaringer, hvorfor der opstår nye handlemuligheder (Stegeager & Laursen,

2015, s. 7-9). Denne vekselvirkning, erkendelse af erfaringers betydning samt konstante mulighed for udvikling ser jeg have væsentlige ligheder med den hermeneutiske cirkel som ontologisk princip, hvorfor jeg vurderer, at denne tilgang til læring, er relevant at anvende i relation til min undersøgelse omhandlende implementering af politik. Implementering af politik ses dog ikke kun i forhold til dansk lovgivning, men ligeledes når overnational lovgivning, såsom EU-regler, skal implementeres.

3.6 Implementering i et internationalt perspektiv

I forbindelse med den proces hvor EU-regler implementeres i Danmark, opstår en ny distinktion indenfor implementeringsforskning. Martinsen skelner i sin artikel kaldet *Danmarks implementering af EU-politik* fra år 2013 således mellem juridisk implementering og praktisk implementering (Martinsen, 2013, s. 441), hvor praktisk implementering er et begreb jeg ligeledes anvender i figur 1: *Scenarier for implementering af lovgivning*.

Juridisk implementering af EU-regler dækker over, at reglerne indskrives i det enkeltes medlemslands lovgivning. Den praktiske implementering dækker over, om reglerne efterfølgende har indvirkning på landets praksis (Martinsen, 2013, s. 441).

EU-regler skal ikke kun implementeres i Danmark, men typisk i størstedelen af medlemslandene. Der er derfor foretaget implementeringsforskning i, hvorvidt de enkelte medlemslande formår at implementere EU-regler nationalt.

Det emne har den østrigske EU-forsker Dr. Gerda Falkner blandt andre beskæftiget sig med i hendes undersøgelse kaldet *Complying with Europe* foretaget i samarbejde med lektor Oliver Treib samt forskerne Miriam Hartlapp og Simone Leiber (Falkner, Treib, Hartlapp, & Leiber, 2005). Heri fremgår en kategorisering mellem fire typologier for medlemslandenes evne til implementering af EU-regler. Disse typologier kan medvirke til at forstå forskellige perspektiver på enkelte skoler arbejde med at implementere motion og bevægelse. Jeg drager således ligheder mellem folkeskolernes ageren i forhold til folkeskoleloven og medlemslandenes ageren i forhold til overnationale EU-regler.

Falkner nævner de fire typologier: 1) *En verden af retlig observans*, 2) *en verden af national politik*, 3) *en verden af forsømmelse* samt 4) *En verden af virkningsløse bogstaver*. Typologi 1 er de lande, hvori EU-regler implementeres juridisk og praktisk, samt at implementering af

EU-regler ses som et væsentligt mål for det enkelte medlemsland. Ved 2) *en verden af national politik* ses EU-reglerne blot som et af flere mål, for den nationale lovgivning mens 3) *en verden af forsømmelse* ikke indebærer nogen målsætning om at implementere EU-reglerne. *En verden af virkningsløse bogstaver* dækker ofte over nyere medlemsstater, hvori de kendetegnes ved, at den juridiske implementering ofte forløber gnidningsfrit, og EU-reglerne egentlig vedtages. Udfordringen forekommer dog ved den praktiske implementering, idet reglerne ikke håndhæves (Falkner, Treib, Hartlapp, & Leiber, 2005, s. 322) (Falkner, 2010, s. 113) (Martinsen, 2013, s. 440-441).

Selvom de enkelte skoler ikke direkte skal implementere EU-lovgivning, kan disse begreber i relation til implementeringsforskning medvirke til at nuancerer, hvorvidt de involverede anskuer væsentligheden af implementering af lovgivning. De enkeltes skolars implementeringsforløb kan dog også anskues fra et andet læringsteoretisk perspektiv, hvor fokus er på de personaler, som indgår i implementeringen. Disse ledere, lærere, pædagoger og forvaltningsmedarbejdere kan muligvis udgøre det, som Wenger betegner som et praksisfællesskab.

3.7 Implementering i praksisfællesskaber

Wengers teori omkring praksisfællesskaber er en social teori omkring læring (Wenger, 2004, s. 13). Teorien har et sociokulturelt udgangspunkt for læring, og fokuserer på individet som en del af et fællesskab. Med dette menes, at individerne i et fællesskab ikke skal betragtes som ens og udførende de samme handlinger. Derimod skal individerne betragtes som forskellige, og netop individernes forskellighed bør anerkendes som en kompetence for fællesskabet (Wenger, 2004, s. 93-95).

Praksisfællesskab er ikke i sig selv positivt eller negativt. Det er derved hverken noget, som jeg vil håbe eller frygte at finde i min undersøgelse. Et praksisfællesskab er derimod en kraft, med indvirkning på individers deltagelsesmulighed og derved læring og udvikling for fællesskabet.

Teorien omkring praksisfællesskaber vil jeg benytte til at forstå de pågældende ledere, lærere, pædagoger og forvaltningsmedarbejderes samarbejde og eventuelt læringsmuligheder i forbindelse med arbejdet med implementering af motion og bevægelse. Derudover skal

deltagelse/ikke-deltagelsesperspektivet bidrage til at forstå de involveredes valg og fravalg af deltagelse og ikke-deltagelse. Jeg vil derfor først uddybe de tre dimensioner af et praksisfællesskab, for dernæst at uddybe, hvad jeg forstår ved deltagelse/ikke-deltagelse.

3.7.1 Dimensioner af et praksisfællesskab

Et praksisfællesskab udgøres af tre følgende dimensioner: gensidigt engagement, fælles virksomhed samt fælles repertoire.

Det gensidige engagement udgøres ifølge Wenger af medlemmernes relationer og er det, der medvirker til, at et praksisfællesskab ikke blot er en almindelig gruppe af mennesker eller et team. Før end der kan tales om et praksisfællesskab, skal medlemmer engagere deres handlinger i fællesskabet. Dette omhandler således også relationer mellem menneskerne i fællesskabet. Gensidigt engagement forudsætter dog ikke nødvendigvis ensartethed men i lige så høj grad forskellighed. For at oparbejde et gensidigt engagement, kan en fremgangsmåde være at udnytte denne forskellighed til at vide, hvor man kan få hjælp, fremfor at vide alting selv (Wenger, 2004, s. 91-94). Jeg vil anvende det gensidige engagement til at undersøge, hvorvidt de involverede personer engagerer sig i et fællesskab, med fokus på implementering af motion og bevægelse.

Anden dimension af et praksisfællesskab er fælles virksomhed. Den fælles virksomhed omhandler, at medlemmerne af et fællesskab gennem en kollektiv forhandlingsproces har udarbejdet en form for praksis med eventuelle mål. Der etableres således en samarbejdsstruktur, der bygger på det gensidige engagement. Fællesskabet er således afhængigt af, at der er gensidige ansvarlighedsrelationer i spil (Wenger, 2004, s. 95-99). Den fælles virksomhed kan bidrage til, at jeg kan undersøge, hvorvidt skoleforvaltning og skoler forhandler om og tager ansvar for implementeringen af motion og bevægelse.

Den tredje dimension er fælles repertoire. Dette omhandler, at medlemmerne i et praksisfællesskab har en fælles historie, fælles artefakter, værktøjer, begreber og lignende (Wenger, 2004, s. 101-104). Det fælles repertoire kan foruden den ressource, det kan være i forbindelse med implementering af motion og bevægelse, ligeledes fungerer som en ressource for at skabe gensidigt engagement.

Det fælles repertoire kan således medvirke til at undersøge, hvilke forudsætninger/ressourcer kommunen og skolerne i delundersøgelse B har for at implementere motion og bevægelse.

Teorien omkring praksisfællesskaber skal derved give mig mulighed for at analysere to elementer: 1) Om der enten på skole, skoleforvaltning eller herimellem er etableret en form for praksisfællesskab og 2) om motion og bevægelse indgår i dette fællesskab.

Den pågældende skoles implementering afhænger ligeledes af, hvorvidt disse medlemmer deltager eller ikke-deltager i en fælles virksomhed om at implementere motion og bevægelse.

3.7.2 Deltagelse og ikke-deltagelse

Ifølge Wenger handler deltagelse og ikke-deltagelse blandt andet om, hvordan vi placerer os socialt, hvad vi fokuserer vores engagement imod samt hvad vi forsøger at vide og forstå (Wenger, 2004, s. 195). Deltagelse såvel som ikke-deltagelse er en kilde til identitet (Wenger, 2004, s. 191). Ikke-deltagelse er derved ikke ensbetydende med, at en person ikke er medlem af et fællesskab. Personen identificerer sig blot ikke med denne del eller dette aspekt af praksis. Denne ikke-deltagelse kan skyldes kompromismæssige, strategiske eller dækkende årsager. Ved kompromis forstås for eksempel, at medarbejdere og ledere har indgået et implicit eller eksplicit kompromis, omkring den pågældende praksis for medarbejderne. Ved strategiske årsager til ikke-deltagelse, kan dette for eksempel skyldes medarbejdernes afstandstagen til elementer i den pågældende praksis. Ikke-deltagelse som dække omfatter en distancering ved for eksempel at påtage sig, hvad Wenger kalder for "jeg arbejder her bare"-syndromet. Årsagen til dække skyldes for eksempel moralske spørgsmål eller samfundsmæssige interesser, hvor medarbejderen føler sig magtesløs (Wenger, 2004, s. 197-198).

Jeg forstår således, at Wenger mener, at hvad vi ikke-deltager i, har lige så stor betydning for vores identitet som, hvad vi deltager i. I relation til skole og skoleforvaltning er det derved relevant at undersøge, hvorvidt ledere, lærere, pædagoger og forvaltningsmedarbejdere oplever sig selv som og giver hinanden mulighed for at være deltagere eller ikke-deltagere i implementeringen af motion og bevægelse. Derudover vurderer jeg det ligeledes relevant at undersøge, hvorvidt ledere, lærere, pædagoger og forvaltningsmedarbejdere interesserer sig for og forbinder sig med en implementering af motion og bevægelse, da dette tilsyneladende har betydning for det pågældende fællesskabs praksis.

KAPITEL 4

Delundersøgelse A – Implementering af motion og bevægelse

I dette kapitel belyser jeg undersøgelsesspørgsmål 1) "Hvad er status på implementering af motion og bevægelse tolket ud fra Winters integrerede implementeringsmodel?" og undersøgelsesspørgsmål 2) "Hvilke faktorer påvirker implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen fortolket ud fra Winters integrerede implementeringsmodel samt Laursens import af organisationsopskrifter?"

Der tages udgangspunkt i fem eksisterende undersøgelser. En redegørelse af disse undersøgelser, samt hvorfor netop disse er udvalgt beskrives ligeledes i dette kapitel. Efter analyse af empirien, diskuterer jeg etik og gyldighed i delundersøgelse A for afslutningsvis at opsamle på kapitlet.

I min erkendelsesinteresse jf. afsnit 2.1 *Forståelsesontologi* og herunder delen omkring applikation foreligger der en interesse i at undersøge, hvorvidt implementeringen af motion og bevægelse er foregået samt en interesse i at kunne omsætte denne viden til senere udlægning og applikation. Dertil bygger undersøgelsen på antagelsen om, at en skole ikke direkte kan anvende en anden skoles implementering af motion og bevægelse, men i stedet konstruere sin egen udgave heraf, og på den måde optimere sin egen organisationsopskrift. Som Laursen nævner, opfinder organisationer sjældent selv den dybe tallerken (Laursen, 2014, s. 133). I stedet tilstræber organisationerne at anvende de gode idéer fra omgivelserne. Af samme grund henter jeg inspiration og gode erfaringer fra andre undersøgelser.

4.1 Undersøgelsesdesign

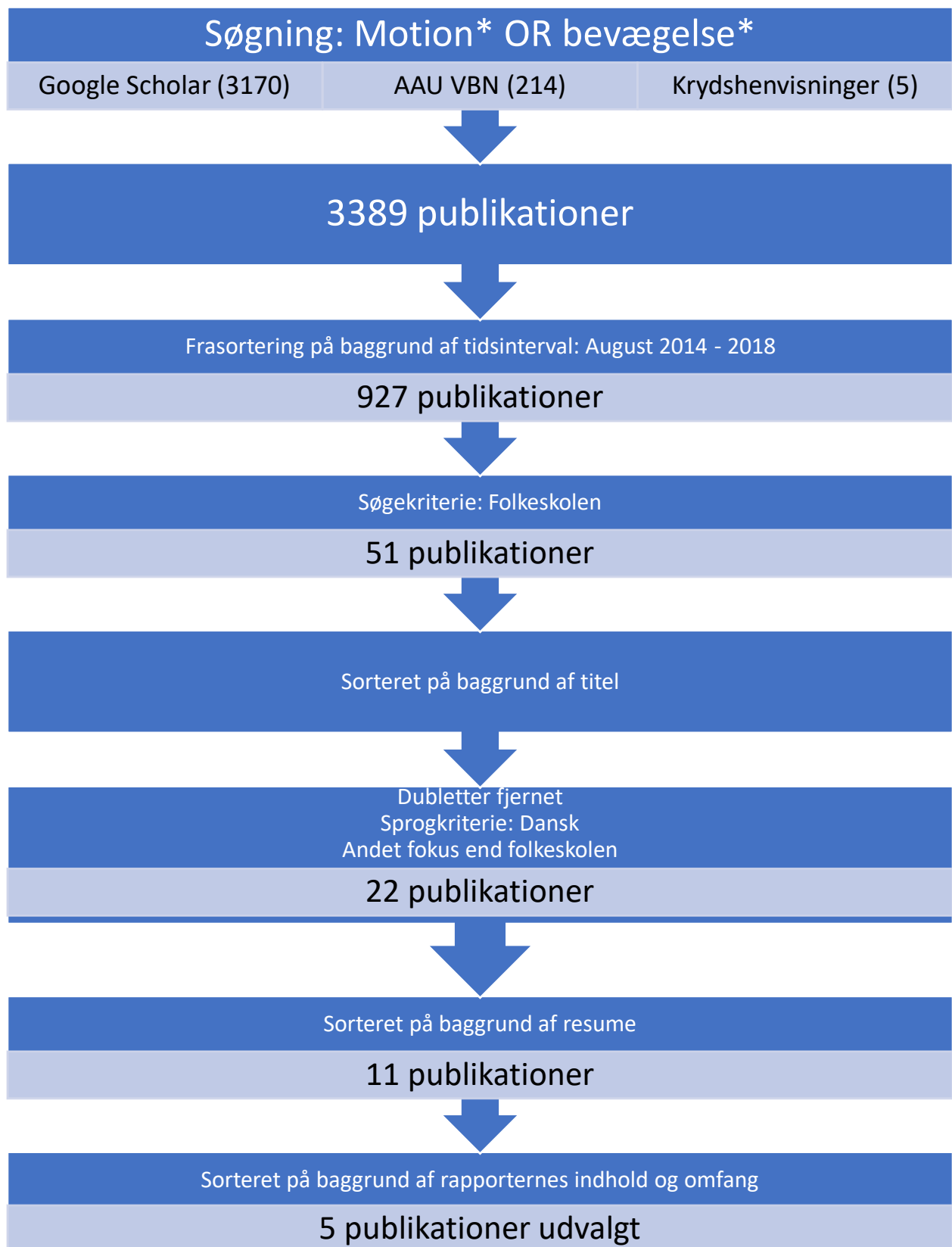
Delundersøgelse A er en analyse af allerede foretagne undersøgelser omkring implementering af motion og bevægelse i folkeskolen. Dette har en del fællestræk med, hvad ph.d. Kennet Lynggaard betegner som dokumentanalyse, hvorunder det er tertiære dokumenter (Lynggaard, 2010, s. 155) jeg undersøger. Hvorledes jeg udvælger de undersøgelser, der gøres til genstand for analyse i delundersøgelse A, beskriver jeg i næstfølgende afsnit.

4.1.1 Udvælgelse af undersøgelser

Jeg udvælger tidligere undersøgelser, som jeg vurderer kan bidrage til besvarelse af min problemformulering. Jeg har følgende kriterier til de undersøgelser, som jeg ønsker at inddrage:

- Foretaget i eller forholdende til en dansk folkeskolekontekst
- Foretaget efter § 15 omhandlende motion og bevægelse gjorde sig gældende (1. august 2014 og fremefter)
- Sprog: Dansk

Jeg vil anvende databaserne Google Scholar, Aalborg Universitetets Forskningsportal og Aarhus Universitets forskningsdatabase. Derudover vil jeg undersøge såkaldt grå litteratur samt kædehenvisninger ved hjælp af litteraturhenvisninger fra undersøgelser, der fremkommer ved hjælp af ovenstående søgninger. For at illustrerer den proces, som jeg har gennemgået for at udvælge undersøgelser, har jeg udarbejdet et flowchart. Dette flowchart er inspireret af Jørgensen og Troelsen (Jørgensen & Troelsen, 2017).



Figur 3: Flowchart for udvælgelse af undersøgelser

4.2 Datadisplay

Som det fremgår af *Figur 2: Flowchart for udvælgelse af undersøgelser*, har jeg udvalgt fem publikationer, der skal udgøre det datamateriale, som jeg vil behandle i denne delundersøgelse A. Argumentationen for, at netop disse undersøgelser er udvalgt, skal findes i, at jeg vurderer, at disse kan bidrage til en besvarelse af mine undersøgelsesspørgsmål 1 og 2 og derved bidrage til en samlet besvarelse af min problemformulering. De fem undersøgelser, som jeg har udvalgt, er:

1. *Projekt Læring i bevægelse* (Kristensen & Damtoft, 2017a) (Kristensen & Damtoft, 2017b).

Projektet er en undersøgelse foretaget af lektorerne Maj Kærgaard Kristensen og Ulla Hvid Damtoft. I undersøgelsen har Kristensen og Damtoft fokus på at undersøge hvilke implementeringsstrategier, der har været benyttet til at implementere motion og bevægelse på udvalgte skoler i Rebild Kommune. Afrapporteringen har både en kvantitativ samt en kvalitativ del, hvilket er årsagen til, at der er to kildehenvisninger. Kristensen og Damtoft har anvendt spørgeskemaundersøgelser på tværs af Rebild Kommunes skoler, til at udføre deres kvantitative undersøgelser. Dernæst har de udvalgt skoler, som tilsyneladende er førende i arbejdet med implementering af motion og bevægelse, for efterfølgende at foretage fokusgruppeinterviews på disse skoler. Materialet fra fokusgruppeinterviews er afrapporteret i den kvalitative del af undersøgelsen.

2. Artiklen *Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv* af ph.d. Henrik Taarsted Jørgensen og professor Jens Troelsen (Jørgensen & Troelsen, 2017). Denne undersøgelse er ligeledes nævnt i nærværende rapports indledende kapitel.

Undersøgelsen af Jørgensen og Troelsen er som denne delundersøgelse A en metaanalyse. Der er dog to udfordringer med inddragelse af Jørgensen og Troelsens artikel: 1) Artiklen bygger på undersøgelser foretaget fra år 2000-2014, og derved før folkeskolereformen og § 15 trådte i kraft og 2) Artiklen bygger på danske og udenlandske undersøgelser.

Årsagen til, at jeg alligevel vurderer det relevant at inddrage netop denne undersøgelse er, at forfatterne bag artiklen forholder sig til vedtagelsen af folkeskolelovens § 15. Derved forholder forfatterne sig til, at der foreligger et krav og ikke blot en mulighed om, at folkeskolerne skal inddrage i gennemsnit 45 minutters daglig motion og bevægelse i folkeskolen, hvorfor jeg vælger at inddrage denne undersøgelse til at belyse, hvilke faktorer på skolerne, der kan påvirke implementeringen.

3. Kortlægningsrapporten *Viden til velfærd: Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år* udgivet af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE). Kortlægningsrapporten er udarbejdet af ph.d.-kandidat Maria Keilow, studentermedarbejder Caroline Louise Westergaard og seniorforsker Chantal Pohl Nielsen (Keilow, Westergaard, & Nielsen, 2017). Denne undersøgelse er ikke målrettet motion og bevægelse, men elevernes oplevelse af deres skoleliv efter skolereformen, hvorfor motion og bevægelse blot er en del af undersøgelsen. Denne afrapportering har fokus på foråret 2017, og kan således medvirke til at belyse, hvorvidt elever har oplevet en forandring i deres skoleliv fra år 2015 til år 2017. Undersøgelsen er foregået ved hjælp af spørgeskemaundersøgelser. Jeg vil udelukkende inddrage de resultater, der omhandler motion og bevægelse. Undersøgelsen er igangsat af undervisningsministeriet. I undersøgelsen inddrages besvarelser fra 31.599 elever fordelt på 233 skoler i 2017 og 15.958 elever fordelt på 225 skoler i 2015.
4. Kortlægningsrapporten *Viden til velfærd: Lærere og pædagogs oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år* udgivet af VIVE. Denne kortlægningsrapport er udarbejdet af seniorforsker Rasmus Højbjerg Jacobsen, seniorforsker Bente Bjørnholdt, projektleder Mikkell Munk Quist Andersen og projektleder Anne Line Tenney Jordan (Jacobsen, Bjørnholdt, Andersen, & Jordan, 2017). I undersøgelsen fokuseres på hvordan lærere og pædagoger oplever implementeringen af de centrale elementer i den længere og varierede skoledag, hvilket motion og bevægelse er en del af. Undersøgelsen bygger på datamateriale fra spørgeskemaundersøgelser foretaget fra år 2014-2017. I undersøgelsen indgår i alt

11.753 personer, hvoraf 85% er lærere. Både lærerne og pædagoger er fordelt på 250 skoler. Undersøgelsen er igangsat af undervisningsministeriet.

5. Kortlægningsrapporten *Viden til velfærd: Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år* udgivet af VIVE. Kortlægningsrapporten er udarbejdet af forsker Peter Rohde Skov, analytiker Mikkel Giver Kjer og seniorforsker Vibeke Myrup Jensen. Derudover står Winter, som tidligere er nævnt i nærværende undersøgelse, refereret til i forordene, som en person med indflydelse på afrapporteringen af Skov, Kjer og Jensens undersøgelse. Undersøgelsen er igangsat af undervisningsministeriet (Skov, Kjer, & Jensen, 2017). Formålet med den pågældende undersøgelse, er at belyse, hvorledes skoleledere på folkeskolerne har arbejdet med og stadig arbejder med at implementere de ændringer, som gjorde sig gældende for folkeskolen fra år 2014, herunder motion og bevægelse. Dataindsamlingen for den pågældende undersøgelse er foregået ved hjælp af spørgeskemaundersøgelser samt interviews. Spørgeskemaet blev i 2017 udsendt til alle landets skoleledere, hvoraf 71% svarede. Det betyder besvarelse fra 851 skoleledere i 2017.

Disse fem undersøgelser er således dem, som jeg vil behandle løbende i dette kapitel. Jeg vil fremover henvise til de enkelte undersøgelser med brug af det nummer, som undersøgelserne er tildelt ovenfor.

4.3 Behandling af empiri

Min behandling af empiri er analyse af både kvalitative og kvantitative data. Til trods for, at Gadamer's filosofiske udlægning af hermeneutikken afviser, at der er en sammenhæng mellem valget af metoder og opnåelse af sandhed (Gadamer, 2007, s. 1), vil jeg alligevel beskrive, hvorledes jeg behandler min empiri. Det skyldes, at jeg vil tilstræbe at skabe gennemsigtighed for læser i min tilgang til materialet og derigennem åbne op for min fortolkning og vekselvirkning mellem delene og helheden. Med dette mener jeg, at jeg vil forsøge at tydeliggøre for læser, hvorledes jeg er nået frem til mine fortolkninger. Min tilgang til empirien vil være inspireret af en meningskondensering forstået ud fra tidligere

professor Steinar Kvale og professor Svend Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009). Derudover er den inspireret Højbergs udlægning af hermeneutisk analyse (Højberg, 2014).

Årsagen til, at jeg inddrager en tilpasset form for meningskondensering, er for at kunne bearbejde en omfattende mængde tekst. Et af formålene med en meningskondensering er således at give lange udsagn kortere formuleringer. Dette vil jeg blandt andet benytte til at kunne bearbejde både mindre og større tekststykker fra de fem undersøgelser.

Meningskondensering som begreb kan dog virke selvmodsigende i henhold til nærværende undersøgelses filosofisk hermeneutiske erkendelsesinteresse. Det skyldes, at begrebet meningskondensering kan antyde, at der findes en entydig mening i disse undersøgelser, som blot kan kondenseres for efterfølgende at blive fremlagt og anvendt. Dette er ikke tilfældet. Formålet er i stedet at kunne samle meningsenheder fra de forskellige undersøgelser, som de fremstår for mig som fortolker. Det skyldes, at jeg ligeledes er fortolkeren og formidleren af empiri og resultat, hvorfor konklusioner vil være min fortolkning heraf, om end jeg naturligvis vil tilstræbe en horisontsammensmeltning med empirien.

Som tidligere nævnt, er jeg ligeledes inspireret af Højbergs hermeneutiske analyse. Hun omtaler således fortolkning af historiske og nutidige dokumenter, som en mulighed for det hermeneutiske analysearbejde. En væsentlig pointe i den forbindelse er, at den forståelse, der kan fremlægges i forbindelse med en sådan analyse, finder sted på baggrund af vores egen historiske kontekst og situation (Højberg, 2014, s. 321). Som tidligere nævnt, er en analyse med en filosofisk hermeneutisk erkendelsesinteresse, ikke mulig at konkretisere ved hjælp af specifikke metodiske valg. I stedet gør nogle hermeneutiske forskningsprincipper sig gældende. Der findes ifølge Højberg flere forskningsprincipper (Højberg, 2014, s. 319). Følgende tre er dog primært disse, som jeg fokuserer på i min analyse.

Det første omhandler, at man som forsker skal sætte sine fordomme på spil. Det skal gøres, for at holde sin egen forståelseshorisont åben for forandring. Jeg vil således tilstræbe en åbenhed overfor den empiri, jeg bearbejder, og sætte mine fordomme på spil, som blandt andet er forklaret i afsnit 2.2 *Eksplicitering af forforståelse*. Derudover er forskningsprincipperne *"At forsætte med at spørge"* samt *"Forskningsprocessen er en uafsluttet og åben proces"* (Højberg, 2014, s. 319) to forskningsprincipper jeg tilstræber gennem analyse og den efterfølgende konklusion. Dette forsøger jeg ved først at spørge til

empirien udelukkende og efterfølgende med støtte fra teori. Denne fremgangsmåde fremgår i næstfølgende afsnit.

4.4 Analyse

Dette afsnit er inddelt i tre underafsnit. Det første af de tre underafsnit omhandler status på implementering af motion og bevægelse i folkeskolen. Afsnit to og tre omhandler begge, hvilke eventuelle faktorer der har indflydelse på implementering af motion og bevægelse. I afsnit to ses implementering i lyset af Winters integrerede implementeringsmodel, mens implementering i afsnit tre ses som Laursens import af en organisationsopskrift.

4.4.1 Status på implementering af motion og bevægelse

En del af implementeringsforskning bør omhandle, hvorvidt målet er opnået eller ej jf. afsnit 3.1 *Implementeringsforskning*.

I min indledning jf. underafsnit 1.1.1 *Motion og bevægelse* påpeger jeg, at motion og bevægelse sandsynligvis ikke kan betegnes som værende implementeret i folkeskolen. For at undersøge, hvorvidt dette ligeledes forholder sig sådan ud fra min empiri, er det relevant at undersøge, hvor meget eleverne bevæger sig, samt hvilket udbytte eleverne har af denne fysiske aktivitet. I undersøgelse 3, hvor der fokuseres på elevernes oplevelse af folkeskoleformen fremgår følgende: *"Her ses det, at 43,7 pct. af eleverne i 2015 var aktive i mindre end de lovbestemte gennemsnitlige 45 minutter om dagen. I 2017 er det nu 50,2 pct. af eleverne."* (Keilow, Westergaard, & Nielsen, 2017, s. 54). Når eleverne selv adspørges i 2017, vurderer størstedelen således, at de ikke opnår 45 minutters daglig motion og bevægelse. Desuden fremgår det af ovenstående citat, at antallet af elever, der mener, at de ikke opnår de gennemsnitlige 45 minutters motion og bevægelse er steget. Siden 2015 er der derfor ifølge eleverne færre, som bevæger sig 45 minutter om dagen. Implementering af motion og bevægelse i folkeskolen er derved i tilbagegang, ifølge eleverne. Foruden dette, er der en stigning på 8,6 procentpoint i antallet af elever i 9. klasse der svarer, at de er aktive i mindre end 15 minutter i løbet af skoledagen (Keilow, Westergaard, & Nielsen, 2017, s. 54-55). Antallet af inaktive elever i udskolingen er derved også stigende, ifølge elevernes udsagn. Jeg vil dog påpege, at der kan være minimum fire udfordringer ved disse tal. Den første udfordring jeg vil påpege er, at det kan være vanskeligt for elever (og pædagogisk personale)

at vurdere, hvor meget eleverne bevæger sig i løbet af skoledagen. Eksempler på årsager til, at det kan være en udfordring at vurdere tid kan for eksempel findes i flow-teorien af den ungarske professor Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 2014), der blandt andet beskriver, at tidsfornemmelsen kan påvirkes af den aktivitet, som en person foretager sig. Elevernes vurdering af, at de ikke bevæger sig nok, kan dog være en indikator for, at der er behov for videre undersøgelse.

Anden og tredje udfordring knytter sig til undersøgelsens fremgangsmåde. I undersøgelse 3 fremgår det, at eleverne er blevet adspurgt med følgende spørgsmål: *"Tænk på en normal dag. Hvor meget tid bruger du på at være fysisk aktiv i skolen (både i timerne og i frikvartererne)?"* (Keilow, Westergaard, & Nielsen, 2017, s. 55). Dette spørgsmål indeholder to udfordringer ved at fungere som evaluering for implementering af motion og bevægelse. At eleverne bliver henvist til at fokusere på en "normal" dag, er første udfordring. Hermed tages der ikke højde for, at eleverne kan have temadage/temauger, hvor hele eller store dele af skoledagene er centeret om bevægelse. Ved sådanne tiltag vil bevægelse være samlet på "ikke normale dage", hvilket stadig kan medvirke til, at eleverne i gennemsnit bevæger sig 45 minutter om dagen, målt over et skoleår. I gennemsnit kan eleverne derved bevæge sig mere, end det fremgår af undersøgelsen.

Den anden udfordring ved det spørgsmål, som de adspurgte elever har besvaret og tredje problematik ved elevernes vurdering af egen fysisk aktivitet er, at fysisk aktivitet både dækker over timerne samt frikvartererne. Lovgivningskravet om 45 minutters motion og bevægelse dækker ikke over frikvarteret, men udelukkende den planlagte undervisningstid, hvilket blandt andet fremgår af Københavns Kommunes hjemmeside (Københavns Kommune, s. 3). At frikvartererne medregnes, giver derved en usikkerhed omkring elevernes daglige aktivitetsniveau. Denne forvirring er ligeledes sammenhængende med fjerde udfordring ved spørgeteknikken, der er anvendt i undersøgelsen. Det afklares således ikke, hvad fysisk aktivitet dækker over. Dette gør sig ikke kun gældende i relation til undersøgelsen med eleverne, men ligeledes i undersøgelserne med lærere og ledere og derved undersøgelse 4 og 5. Derudover mangler der ligeledes en endelig begrebsafklaring for, hvad motion og bevægelse dækker over og derved, hvad der kan medregnes i de 45 minutters gennemsnitlige motion og bevægelse i både undersøgelse 1 og 2. Udfordringen omkring, hvad motion og bevægelse dækker over, er ligeledes en udfordring, der ses i undersøgelse 2. Heraf fremgår følgende:

"I det præsenterede danske studie med fem skoler er der imidlertid ingen af skolerne, som måler, om eleverne får 45 minutters fysisk aktivitet om dagen, og lærerne har generelt svært ved at vurdere omfanget af fysisk aktivitet i elevernes skoledag (Ladekjær & Hjarbech, 2016)." (Jørgensen & Troelsen, 2017, s. 100)

Af citatet fremgår det således, at ingen af skolerne i undersøgelsen evaluerer på mængden af fysisk aktivitet.

I undersøgelse 4, omhandlende det pædagogiske personale, er lærerne dog blev adspurgt til mængden af motion og bevægelse i deres undervisning. Heraf fremgår ikke deciderede minuttal men i stedet, hvor ofte lærerne inddrager bevægelse i undervisningen: *"Typisk inddrager lærerne motion og bevægelse i deres undervisning to til fire gange om ugen, og hovedparten af lærerne (74 %) inddrager i 2017 motion og bevægelse i deres undervisning mindst en gang om ugen."* (Jacobsen, Bjørnholdt, Andersen, & Jordan, 2017, s. 7). Tallet giver derved ikke nogen indikation i forhold til det antal minutter, der reelt skal opnås. Undersøgelse 4 omkring lærerne viser dog ligeledes, at lærerne inddrager mindre motion og bevægelse end i 2015 og at en gruppe af lærere stort set aldrig inddrager motion og bevægelse (Jacobsen, Bjørnholdt, Andersen, & Jordan, 2017, s. 29-30).

Tallene er baseret på en hel del usikkerhed, idet undersøgelsen udelukkende omhandler dansk- og matematiklærernes inddragelse af motion og bevægelse (Jacobsen, Bjørnholdt, Andersen, & Jordan, 2017, s. 30). Andre lærere kan således også varetage motion og bevægelse, hvormed eleverne har mulighed for at opnå den tilsigtede mængde af bevægelse. Af samme undersøgelse fremgår det ligeledes, at pædagoger oftere end tidligere varetager motion og bevægelse (Jacobsen, Bjørnholdt, Andersen, & Jordan, 2017, s. 57). Den stigende mængde af pædagogernes varetagelse af motion og bevægelse kan muligvis forklare den faldende mængde af lærernes inddragelse af motion og bevægelse i undervisningen. I undersøgelseerne er det dog ikke begrebsafklaret, hvad der forstås ved motion og bevægelse, hvorfor det tilsyneladende er op til den enkelte, adspurgte at vurdere dette.

Som nævnt i underafsnit 1.1.1 *Motion og bevægelse* samt underafsnit 3.5.1 *Succeskriterier for implementering af § 15* er et af formålene med motion og bevægelse, at det kan have en effekt på elevernes læring, blandt andet ved at påvirke læringsparatheden. Denne effekt

oplever flere lærere tilsyneladende: *"De fleste læreres erfaring er desuden, at eleverne bliver mere læringsparate, når de får motion og bevægelse i undervisningen"* (Jacobsen, Bjørnholdt, Andersen, & Jordan, 2017, s. 7). Til trods for stor usikker omkring, hvor meget eleverne bevæger sig, opnår nogle lærere alligevel minimum en af flere intentioner, som var bag lovgivningen.

At placere implementering af motion og bevægelse i min Figur 1: *Scenarier for implementering af politik*, er en udfordring, da det tilsyneladende er forskellige resultater, som er opnået.

Nogle elever svarer, at de opnår minimum 45 minutters daglig bevægelse og motion, mens en gruppe af lærere oplever, at eleverne bliver mere læringsparate. I disse tilfælde, vil dette blive betegnet som vellykket praksisimplementering jf. figur 1. Tilsyneladende er der dog ikke påvist nogen sammenhæng mellem den gruppe af lærere, der oplever elevernes læringsparathed forøget, og hvor meget de pågældende elever bevæger sig. Derved kan der ligeledes være tale om den kategori, jeg omtaler som målstyrede markarbejdere. Her refereres til markarbejdere, der i denne undersøgelse refererer til lærere og pædagoger, som opnår det mål, en lovgivning var tiltænkt, uden nødvendigvis at gøre det ved at implementere lovgivning fuldstændig. Eleverne kan således opnå nogle af de tilsigtede effekter, uden at have 45 minutters gennemsnitlig motion og bevægelse om dagen.

I undersøgelse 4 fremgår det ligeledes, at 38 % af lærere vurderer, at bevægelse ikke bidrager positivt til elevernes læringsparathed, hvorfor der kan være tale om, hvad jeg betegner som en fejlslagen kausalteori, hvor det dog ikke vides, om de pågældende elever bevæger sig gennemsnitligt 45 minutter i løbet af skoledagen. Dette kan derfor ligeledes være en mislykket praksisimplementering jf. figur 1.

At konkludere, at implementeringen af motion og bevægelse kan placeres entydigt i figur 1, kan derved ikke lade sig gøre på baggrund af den undersøgte empiri. Implementeringsforskning indeholder derved flere aspekter og områder, end først antaget, da jeg konstruerede modellen.

Med den store usikkerhed, og flere tegn på, at flere elementer endnu ikke er implementeret, vil jeg dog udlede, at motion og bevægelse ikke kan omtales, som værende fuldt implementeret i folkeskolen. På baggrund af de adspurgte læreres og elevers variation i svar, vurderer jeg ligeledes, at der er stor variation i, hvorvidt implementeringen har fundet sted. Dette understøttes ligeledes af undersøgelse 1 omkring Rebild Kommune, der nævnes af

Kristensen og Damtoft som værende langt fremme i arbejdet med implementering af motion og bevægelse (Kristensen & Damtoft, 2017a, s. 1), hvorfor andre kommuner kan være "langt bagud". At de er langt fremme, baserer sig på, at 91 % af de adspurgte medarbejdere i Rebild Kommune vurderer, at de i nogen eller høj grad har implementeret motion og bevægelse på deres skole (Kristensen & Damtoft, 2017a, s. 1).

Næsten fire år efter, at lovgivningen omkring motion og bevægelse trådte i kraft, betragter jeg den hermed ikke som værende endeligt implementeret, om end der kan være foretaget succesfulde tiltag samt hele eller delvise implementeringer på nogle skoler eller afdelinger. Problemstillingen omkring manglende implementering af motion og bevægelse er derved stadig aktuell. Men hvad hæmmer og fremmer implementeringen af denne lovgivning? Dette vil jeg belyse i næste afsnit.

4.4.2 Implementering af motion og bevægelse som politik

Som det fremgår af ovenstående afsnit, betragter jeg ikke motion og bevægelse som endeligt implementeret.

Af politikdesignet for motion og bevægelse fremgår det, at det er skolelederens ansvar, at eleverne bevæger sig i gennemsnit 45 minutter om dagen. I undersøgelse 1 beskriver Kristensen og Damtoft, at ledelsen på succesfulde skoler i forhold til implementering af motion og bevægelse tilsyneladende stiller højere krav til medarbejderne i forhold til motion og bevægelse. Dette fremgår blandt andet af følgende citat:

"På de skoler, hvor bevægelse er bedst implementeret, tegner der sig et mønster af, at ledelsen i højere grad end gennemsnittet stiller krav om, at bevægelse indgår i undervisningen, afsætter mødetid til at udvikle og udveksle erfaringer, samt at ledelsen følger op på processen." (Kristensen & Damtoft, 2017a, s. 4)

Politikdesignet har tilsyneladende den indvirkning, at de skoleledere, der påtager sig den rolle, som var dem tiltænkt, opnår den mest succesfulde implementering.

I implementeringsfasen er der flere elementer, der har positive effekter på motion og bevægelse. I undersøgelse 1 beskrives Rebild Kommune som en kommune, der er langt fremme indenfor implementering af motion og bevægelse. Dette begrundes blandt andet

kommunens fokus, herunder kommunal ansættelse af to medarbejdere til at understøtte implementering af motion og bevægelse på skolerne (Kristensen & Damtoft, 2017b, s. 1). I undersøgelse 1 fremgår det af Kristensen og Damtofts interview, at kommunal opbakning betragtes positivt af medarbejderne på skolerne.

Som nævnt ovenfor, har ledelsens ansvar og varetagelse af implementeringen en væsentlig betydning. Dette kan understøttes af følgende citat fra undersøgelse 2:

"Hvis der til gengæld er en fælles og støttende kultur på skolen, hvor bevægelse generelt bliver værdsat og prioriteret (Langille & Rodgers, 2010), og skolen har tydelige strategier for implementering af bevægelse i undervisningen (Gilmore & Donohoe, 2016), er det fremmende for lærernes anvendelse af bevægelse i undervisningen." (Jørgensen & Troelsen, 2017, s. 93)

Netop denne fælles og støttende kultur kan skolelederen påtage sig ansvar for. Dette ansvar er sammenhængende med skolelederens beslutningskraft, hvilket ligeledes kan betyde at skolelederen uddelegerer opgaver. Eksempler på dette ses i undersøgelse 1: *"På begge skoler er der tydelig ledelsesmæssig opbakning, dog uden et krav om, at alle medarbejdere skal inddrage bevægelse. Der er ledelsesmæssig opmærksomhed, og der er åbenhed i forhold til, at personalet har forskellig tilgang"* (Kristensen & Damtoft, 2017b, s. 6).

Jeg tolker derved, at skoleledere oplever succes, ved ikke at kræve, at alle medarbejdere inddrager motion og bevægelse. I underafsnit 4.4.1 *Status på implementering af motion og bevægelse* konstaterede jeg, at færre lærere inddrager motion og bevægelse end tidligere. Derudover konstaterede jeg en udfordring, da en gruppe af lærere sjældent inddrager motion og bevægelse. Ud fra ovenstående citat er det dog ikke nødvendigvis en udfordring, at nogle lærere ikke inddrager motion og bevægelse i deres undervisning.

Som en ramme omkring *Figur 2: Den integrerede implementeringsmodel* fremgår det, at feedback ifølge Winter har indvirkning på både implementeringsprocessen samt på implementeringens resultat. Her understøttes teorien af Jørgensen og Troelsens undersøgelse, idet de påviser, at elevernes respons på aktiviteterne er væsentlig for lærernes lyst til at inddrage motion og bevægelse. I denne sammenhæng påpeges det ligeledes, at der

tilsyneladende er en mangel på aktiviteter tilpasset udskoling (Jørgensen & Troelsen, 2017, s. 90-91). Accepteres præmissen om, at elevernes respons er væsentlig for, hvorvidt lærerne fremover vil inddrage bevægelse, er det særligt udfordrende, at det fremgår i undersøgelse 3, at eleverne i mindre grad kan lide at bevæge sig end tidligere (Keilow, Westergaard, & Nielsen, 2017, s. 55). Den manglende glæde ved bevægelse gør sig særligt gældende for den gruppe af elever, der i undersøgelsen betegnes som sårbare. Gruppen af sårbare elever inddeles i indadreagerende og udadreagerende elever. Gruppen af indadreagerende sårbare elever fremgår af undersøgelse 3 som en gruppe, der specielt ikke bryder sig om bevægelse (Keilow, Westergaard, & Nielsen, 2017, s. 70). De to særlige kritiske fund her er, at elevernes glæde ved motion og bevægelse tilsyneladende er faldende samt at en specifik gruppe af elever finder motion og bevægelse særligt negativ, sammenlignet med de resterende elever.

Et andet element, der fremgår af Figur 2: *Den integrerede implementeringsmodel* er blandt andet, at markarbejdernes evner og vilje samt interesse vil have indvirkning på implementeringen. Dette kan hænge sammen med lærere og pædagogers viden om motion og bevægelses effekter, og derved målgruppens effekter af motion og bevægelse. Et eksempel herpå fremgår af nedenstående citat fra undersøgelse 2:

"Studier viser, at lærere generelt har en begrænset viden om de gavnlige effekter af fysisk aktivitet og mangler viden om den nyeste forskning, hvilket påvirker villigheden til at integrere fysisk aktivitet i undervisningen. Hvis lærerne har viden på området og forstår sammenhængen mellem fysisk aktivitet og læring, er de mere tilbøjelige til at integrere fysisk aktivitet i undervisningen (Cothran et al., 2010; McMullen, Kulinna, & Cothran, 2014), ligesom lærerens kendskab til de politiske krav også er en fremmede faktor for integrering af fysisk aktivitet i undervisningen (Allison et al., 2016)." (Jørgensen & Troelsen, 2017, s. 89)

I første del af citatet henviser Jørgensen og Troelsen til en amerikansk undersøgelse der, om end på et spinkelt empirisk grundlag grundet relativ få informanter, påviser en tendens til, at læreres vilje til at implementere motion og bevægelse, kan være hæmmet af manglende viden om formålet hermed. Anden del af citatet henviser til en canadisk undersøgelse, hvoraf det fremgår, at lærernes kendskab til det politiske krav kan være en fremmede faktor, hvorfor

jeg vurderer, at lærernes manglende kendskab til de politiske krav kan være en hæmmende faktor. Manglende klarhed omkring målet fremgår ligeledes af Jørgensen og Troelsens undersøgelse i følgende citat:

"Nogle lærere ønsker fleksibilitet (Naylor et al., 2006) og mulighed for at benytte forskellige strategier (Holt et al., 2013), mens andre ønsker mere struktur og klare linjer for, hvad de skal, hvornår og hvordan (Gilmore & Donohoe, 2016; Langille & Rodgers, 2010). I studiet af Langille & Rodgers (2010), hvor man både har interviewet lærere og ledelse, kommer nævnte divergens til udtryk som en konflikt mellem den fleksibilitet, som ledelsen ønsker at bidrage til, og lærernes ønske om en højere grad af konkretisering og specificering (Langille & Rodgers, 2010)." (Jørgensen & Troelsen, 2017, s. 98)

Der kan således være udfordringer knyttet til at få målet specificeret, hvilket er en faktor, der kan påvirke implementeringen.

I den del af Figur 2: *Den integrerede implementeringsmodel*, der omhandler implementeringsprocessen, fremgår ledelse ligeledes som et område (Winter & Nielsen, 2008, s. 18). Det kan derved være en udfordring, hvorvidt skoleledelsen balancerer mellem at bidrage til at klargøre målet for lærerne og pædagogerne, og samtidig skabe fleksibilitet for medarbejderne. Ovenstående citat baseres på undersøgelser foretaget i Canada. For mig er der dog intet, der indikerer, at netop denne udfordring udelukkende kan gøre sig gældende i en canadisk skolekontekst. Jeg vurderer derfor, at denne udfordring ligeledes kan gøre sig gældende i danske kontekster og derved også i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse.

Fordelingen af ansvar og beslutningskraft er dog ikke kun en udfordring mellem ledelse og medarbejdere. Dette fremgår af undersøgelse 5 omhandlende, hvilket ses i følgende citat:

"Samtidig fortæller 23 pct. af skolelederne, at kommunen ikke stiller krav om undervisningens indhold (...). Andelen af skoleledere, der svarer, at den kommunale regulering af lærernes arbejdsforhold i høj eller meget høj grad ligger ud over de nationale krav og mål, falder fra 2016 (39 pct.) til 2017 (33 pct.) (...)." (Skov, Kjer, & Jensen, 2017, s. 16).

Op imod tre fjerdele af skolelederne mener derved, at kommunerne stiller krav om indholdet i undervisningen, mens der ligeledes er en variation i mængden af skoleledere, der vurderer, at kommunerne stiller krav angående lærernes arbejdsforhold. Af dette tolker jeg, at kommunerne sætter forskellige krav til skolelederne og skolerne. Manglende klarhed omkring rollefordeling kan ligeledes være en udfordring, hvilket understøttes af Figur 2. Heraf fremgår det omtalte politikdesign, jf. afsnit 3.3 *Implementering af politik* at omhandle, hvem der er den ansvarshavende for den pågældende implementering. Dette ansvar er ligeledes delt. Det skyldes, at det er skolelederens ansvar, at eleverne på skolen i gennemsnit bevæger sig 45 minutter om dagen, hvorimod kommunerne ofte varetager dele af implementeringen og ligeledes udsteder mål for skolerne.

Udfordringen omhandlende tydelighed og afklaring omkring ansvar og prioritering er ligeledes en udfordring, jeg ser andre steder i forbindelse med implementering af motion og bevægelse. Dette fremgår af undersøgelse 2 i følgende citat:

"Oplevelsen af at skulle nå et bestemt fagligt indhold og nå at gøre eleverne klar til test og prøver i de forskellige fag, er i næsten alle studier, hvor der er blevet spurgt til lærernes oplevelse af barrierer, en af de væsentligste hæmmende faktorer for implementering af bevægelse i undervisningen (Allison et al., 2016; Gibson et al., 2008; Goh et al., 2013; Larsen et al., 2013; Naylor et al., 2006)."
(Jørgensen & Troelsen, 2017, s. 93)

Ovenstående citat henviser til undersøgelser foretaget i Canada, Norge, USA samt Danmark, hvorfor test og prøver i andre fag sandsynligvis er en hæmmende faktor for implementeringen af motion og bevægelse i Danmark. At dette kan være en hæmmende faktor, kan hænge sammen med isomorfi mellem skolerne, som jeg vil uddybe i næste afsnit.

4.4.3 Import af motion og bevægelse som en organisationsopskrift

Med udgangspunkt i Laursens teori omhandlende isomorfi jf. afsnit 3.5 *Import af organisationsopskrifter*, kan kravet omkring motion og bevægelse ses som en tvangsmæssig isomorfi (Laursen, 2014, s. 139). Før dette lovgivningskrav var det en *mulighed* for skolerne at

inddrage bevægelse i undervisningen. Nu er det et *krav*, hvormed skolerne bliver påtvunget at ligne hinanden. Selvom denne tvangsmæssige isomorfi kunne tænkes at medføre, at skolerne ville ligne hinanden, sker det ikke nødvendigvis, hvilket kan have minimum to årsager. Første årsag kan være, at målet for implementeringen af motion og bevægelse endnu er så utydeligt, at skolerne ikke varetager motion og bevægelse på ensartede måder og ikke lader sig inspirere af hinanden i relation hertil. Anden årsag kan være, at der kan være andre parametre, der er mere væsentlige for skolerne. Med dette henvises til den mimetiske isomorfi, det vil sige den type af skoler, som de andre skoler gerne vil efterligne. Her er det ikke skoler, hvor elever opnår 45 minutters bevægelse og motion, men i stedet skoler, hvor elever opnår høje karakterer ved afgangsprøverne i 9. klasse. Dette ses i blandt andet artikler fra TV2 og Politiken, hvor medier fokuserer på elevernes opnåelse af karakterer (Jensen & Trojaborg, 2016) (Christensen, 2016). Det bliver derved en konkurrence mellem skolerne om at opnå de højeste karakterer fremfor at implementere motion og bevægelse. Det er derved en mulighed, at skolerne ikke har implementering af motion og bevægelse som en høj prioritet da det, som tidligere nævnt, ikke er alle der accepterer formålet med motion og bevægelse i undervisningen. Dette kommer til udtryk ved, at det ikke nødvendigvis er alle fagpersoner der anerkender en sammenhæng mellem motion samt andre anderledes undervisningsformer og læring. I 2013 betvivlede vores nuværende undervisningsminister, Merete Riisager, ligeledes denne sammenhæng (DR Debatten, 2013).

Laursens teori vedrørende, at organisationer vil forsøge at efterligne hinanden kan derved underbygges af nærværende undersøgelse. Teoretisk kan det dog undersøges videre, hvorvidt isomorfierne fremstår lige "stærke". Denne diskussion vil jeg dog ikke behandle yderligere.

I forbindelse med implementering af motion og bevægelse er det dog ikke hensigtsmæssigt men derimod en direkte udfordring, at det sandsynligvis bliver ud fra "forkerte" parametre, hvor skolerne forsøger at efterligne hinanden. Jf. underafsnit 3.5.1 *Vurderingskriterier* fremgår tre pointer, som Laursen fremhæver, har betydning for, hvorvidt medarbejderne vil importere en organisationsopskrift (Laursen, 2014, s. 137). Dette benytter jeg i det næstfølgende som indikatorer for, hvorvidt lærere og pædagoger kan/vil implementere motion og bevægelse og derved som mulig begrundelse for, om isomorfien omhandlende motion og bevægelse vil finde sted eller ej.

Den første af Laursens vurderingskriterier omhandler, hvorvidt organisationen har kompetencer til at håndtere organisationsopskriften. Derved om ledere, lærere og pædagoger har kompetencer til at varetage motion og bevægelse. I undersøgelse 2 nævnes, det ligeledes, at medarbejdernes oplevelse af egne kompetencer er væsentlige for, hvorvidt implementering af motion og bevægelse kan lykkes. Dog er der andet, end den oplevede kompetence, der har indvirkning herpå. Dette fremgår af følgende citat:

"Oplevet kompetence og villighed til at integrere bevægelse i undervisningen hænger dog ikke nødvendigvis sammen. Parks et al. (2007) viser i et studie, at lærerne overvejende er villige til at anvende bevægelse i undervisningen, men at de føler sig dårligt forberedte, og at de har brug for kurser og support for, at det kan lykkes (Parks et al., 2007)." (Jørgensen & Troelsen, 2017, s. 90)

Citatet refererer til en amerikansk undersøgelse. Heraf fremgår det, at kompetencer ikke er nok. Tid i forhold til forberedelse opleves ligeledes som en faktor, der har indvirkning på implementeringen, hvorfor vendingen *kompetent beherskelse* ikke blot bør omhandle den enkelte medarbejder eller leders kompetencer, men ligeledes hvilke ressourcer, såsom tid og support, der er til rådighed.

Derfor antager jeg ligeledes, at brugsværdien jf. Laursens begreb hæves, hvis medarbejdernes viden om effekterne af motion og bevægelse øges. At øge denne viden kan være sammenhængende med at styrke medarbejdernes kompetence til at varetage motion og bevægelse i undervisningen. Dette nævnes af Laursen som en faktor med indvirkning på import af en organisationsopskrift, mens Winter nævner det som betydningsfuldt for en implementering (Laursen, 2014, s. 137).

For at viden om og kompetence til implementering af motion og bevægelse kan konstrueres i skolen, kræver det ressourcer. Skoleledernes syn på mængden af ressourcer i forbindelse med implementering af skolereformen fremgår af følgende citat fra undersøgelse 5:

"Samtidig vurderer over halvdelen af skolelederne, at der ikke er eller i mindre grad er tilstrækkelig med ressourcer generelt. Ud fra spørgsmålets pålydende er det svært at svare

entydigt på, hvilke ressourcer skolelederne mere specifikt henviser til. Som en af skolelederne fortæller i et interview: "Man kan altid bruge flere ressourcer". (Skov, Kjer, & Jensen, 2017, s. 12)

Af citatet fremgår det konkluderende udsagn omhandlende skoleledernes vurdering af ressourcer, hvoraf det af undersøgelse 5 fremgår, at kun 11% af de adspurgte skoleledere i år 2017 vurderede, at der er/var tilstrækkeligt med ressourcer. Tallet er dog højere, end i år 2015 og 2016 (Skov, Kjer, & Jensen, 2017, s. 20). Som det også fremgår af citatet, kan der ikke svares på hvilke specifikke ressourcer lederne efterspørger, hvilket jeg ser som et kritikpunkt af den pågældende undersøgelse. Dog fremgår det af undersøgelsen, at det for størstedelen af lederne ikke gør sig gældende, at det er kompetencer de selv vurderer at mangle. Dette fremgår af følgende citat fra undersøgelse 5:

"I 2017 fortæller mere end 2 ud af 3 af skolelederne, at de i høj grad eller i meget høj grad føler sig fagligt rustet til at varetage de ændringer, som reformen kræver. (...) I 2017 ser vi også, at der stadig er 30 pct. af skolelederne, som vurderer, at de 'kun' i nogen grad føler sig rustet, mens under 2 pct. af skolelederne ikke føler, at de er fagligt rustet til at varetage opgaven." (Skov, Kjer, & Jensen, 2017, s. 31)

Ifølge lederne er det således ikke ledernes kompetencer der mangler, for at skolerne kan implementere motion og bevægelse. Lederne efterspørger i stedet kompetence til at kunne *"udnytte data til udviklingen af undervisningen (...) samt effekter af forskellige former for undervisnings-praksis"* (Skov, Kjer, & Jensen, 2017, s. 30). At lederne efterspørger viden om effekter af forskellige former for undervisningspraksis kan relatere sig til viden om effekter af motion og bevægelse. Lederne kan derfor have behov for mere viden på området.

I udskolingen påpeger lærerne ligeledes en specifik udfordring i forhold til kompetencer og derved organisationens kompetente beherskelse af motion og bevægelse. Dette fremgår af følgende citat fra undersøgelse 4:

"En tidligere analyse viser, at det i særlig grad er lærere i indskolingen, der inddrager motion og bevægelse i undervisningen, mens det er vanskeligere for udskolingslærere, der

også efterspørger kompetencer på området” (Jacobsen, Bjørnholdt, Andersen, & Jordan, 2017, s. 31).

I citatet fremgår det således, at nogle udskolingslærere tilsyneladende mangler kompetence indenfor området omhandlende motion og bevægelse. Dette bakkes op af skolelederne, ifølge undersøgelse 5. Flere skoleledere mener, at undervisningen hæmmes på grund af mangel på kvalificerede lærere på skolen, siden skolereformen trådte i kraft. Antallet er dog højst 17 % (i år 2016) og faldende fra år 2016 til 2017. Derimod er der 42 % af skolelederne der påpeger udfordringer i rekrutteringen af kompetente lærere (Skov, Kjer, & Jensen, 2017, s. 33-34).

At ansøgerne ikke er kvalificerede, kan hænge sammen med, at ansøgerne ”minder for meget om” de nuværende medarbejdere. Derfor kan udfordringen i stedet være mangel på mangfoldighed mellem ansøgere og nuværende medarbejders kompetencer. Årsagen til, at der kan mangle kompetence hos en medarbejder kan være manglende kompetenceudvikling efter endt uddannelse. I den sammenhæng påpeger skolelederne i undersøgelse 5, en udfordring i at have råd til vikardækning i tilfælde af, at en medarbejder skal deltage i kompetenceudvikling gennem for eksempel kursusforløb (Skov, Kjer, & Jensen, 2017, s. 12).

Opsummeret på skolernes kompetente beherskelse af motion og bevægelse vurderer jeg derfor, at skolelederne sandsynligvis har behov for viden om effekten af motion og bevægelse. Udskolingslærerne har ligeledes behov for kompetenceudvikling til arbejdet med netop denne målgruppe, mens organisationen som helhed har behov for ressourcer for at kunne implementere motion og bevægelse. Blandt andet i form af mulighed for økonomiske ressourcer til afdækning af vikarer samt for tid til at medarbejderne kan forberede og afprøve motion og bevægelse.

At lederne muligvis mangler viden om effekten af motion og bevægelse kan være sammenhængende med organisations instrumentelle brugsværdi heraf. Har den enkelte skoleleder ikke viden om, hvorvidt motion og bevægelse påvirker effekten af undervisning, anerkendes motion og bevægelse sandsynligvis ikke som et element, der bidrager til skolens instrumentelle brugsværdi. Hermed indgår motion og bevægelse ikke nødvendigvis i pædagogiske diskussioner mellem lærere, pædagoger og ledere. Denne type af diskussioner

nævnes i undersøgelse 5 som særligt vigtige for, at implementeringen kan lykkes (Skov, Kjer, & Jensen, 2017, s. 36).

Lærerne mener i højere grad end tidligere, at motion og bevægelse bidrager til elevernes læringsparathed (Jacobsen, Bjørnholdt, Andersen, & Jordan, 2017, s. 7-8). Lærerne ser hermed en brugsværdi af motion og bevægelse. Dog er denne brugsværdi ikke nødvendigvis høj nok, da lærerne tilsyneladende inddrager bevægelse i mindre grad end tidligere, hvilket er nævnt i underafsnit 4.1.1 *Status på implementering af motion og bevægelse*. Dette forklarede jeg tidligere kunne skyldes, at fag-faglige mål havde højere prioritet, hvilket både kan gøre sig gældende internt på skolen og som symbolsk værdi.

Der foreligger således at krav om, at skolen umiddelbart efter prøver skal indrapportere eksamensresultater til UVM (UVM, 2017g). I modsætning hertil foreligger intet krav om indrapportering af mængden af motion og bevægelse, hverken til kommune eller UVM.

Laursens teori kan således medvirke til at skabe fokus på, at den instrumentelle brugsværdi muligvis ikke anerkendes fuldt ud internt i organisationen. Opnåelse af motion og bevægelse ikke er muligvis prestigeværdigt for skolerne, hvilket medfører, at det ikke har en symbolsk værdi. Brugsværdi og den symbolske værdi som elementer mener jeg i denne kontekst er sammenhængende, hvorfor de som adskilte teoretiske begreber kan være misvisende. Den symbolske værdi for en skole bliver i denne sammenhæng, hvordan skolen gerne vil fremstå for at opnå positiv anerkendelse. Den symbolske værdi har derved stor indvirkning på, hvad skolen som organisation anerkender som havende en instrumentel brugsværdi for dem.

4.5 Diskussion

Inden jeg samler op og delkonkludere på dette kapitel, vælger jeg at diskutere det etiske aspekt, da dette kan medvirke til at belyse, hvilke etiske problemer og potentialer denne del af undersøgelsen har. Min etiske refleksion tager udgangspunkt i Brinkmanns *Etik i en kvalitativ verden* (Brinkmann, 2015).

4.5.1 Etik og gennemsigtighed i delundersøgelse A

En delundersøgelse som denne er igangsat med henblik på at undersøge implementeringen af motion og bevægelse. Motion og bevægelse er et tiltag, der skulle styrke læring og sundhed

hos elever i folkeskolen. Undersøgelsen kan dermed siges at være etisk begrundet, da jeg forsøger at tilvejebringe viden med henblik på at styrke elevernes udbytte af folkeskolen som sekundært men ligeledes tilstedeværende formål.

I kvalitativ forskning kan der opstå forskellige dilemmaer af etisk karakter, hvilket blandt andre Brinkmann giver eksempler på (Brinkmann, 2015, s. 464-465).

At skulle anvende andres undersøgelser som empiri bør knyttes til etiske overvejelser. Til trods for, at undersøgelserne ligger offentligt tilgængeligt, er det et dilemma i forbindelse med applikationen af de undersøgelser, som jeg refererer til. Det skyldes, at undersøgelse 1-5, der udgør min empiri, er undersøgelser foretaget med et bestemt mål og finansieret af bestemte organisationer. Forskerne bag har således haft et mål for deres undersøgelse, hvorfor min anvendelse af deres forskning kan medvirke til, at resultaterne fortolkes på ny, anvendes i anden sammenhæng og derved får en anden betydning. For at undgå at tage deres undersøgelser og resultater til indtægt, har jeg gennem afsnit 4.4 *Analyse* efterstræbt en åbenhed om, hvad de enkelte undersøgelsers resultater er gennem direkte citater eller parafrase, for dernæst at bearbejde dette, blandt andet ved hjælp af mine teoretiske pointer. Denne gennemsigtighed har således, på baggrund af etisk refleksion, skulle medvirke til at kvalitetssikre min undersøgelse. Foruden gennemsigtighed, anvendes begrebet gyldighed, når der tales om kvalitet i kvalitativ forskning (Tinggaard & Brinkmann, Kvalitet i kvalitative studier, 2015, s. 522). Dette vil jeg udfolde i næstfølgende afsnit.

4.5.2 Gyldighed

Med gyldighed refererer jeg til, hvorvidt delundersøgelsen er gyldig. Dette omfatter to elementer: 1) Om delundersøgelsens konklusioner kan betegnes som værende sande jf. kapitel 2 *Erkendelsesinteresse* omhandlende undersøgelsens filosofisk hermeneutiske erkendelsesinteresse og 2) om delundersøgelsens resultater kan svare på de forskningsspørgsmål, som jeg stiller.

I den indledende tekst til dette afsnit skriver jeg, at jeg vil tilstræbe at besvare undersøgelsesspørgsmål 1 og 2, hvilket skal bidrage til en besvarelse af undersøgelsens overordnede problemformulering. Her fokuserer jeg på, hvad status på implementering af motion og bevægelse er samt hvilke faktorer, der påvirker implementeringen af motion og bevægelse. Disse udfordringer og positive erfaringer, som jeg nævner i afsnit 4.4 *Analyse*,

mener jeg kan være til stede på forskellige skoler, om end det er vanskeligt at betegne en sammenhæng mellem skolernes udfordringer, og hvor meget motion og bevægelse, der indgår i undervisningen. Udfordringen med at kunne undersøge en sammenhængende kontekst gør sig specielt gældende i undersøgelse 3, 4 og 5 fra min empiri (Jacobsen, Flarup, & Søndergaard, 2015) (Keilow, Westergaard, & Nielsen, 2017) (Skov, Kjer, & Jensen, 2017). Det skyldes, at der ikke påpeges et sammenhæng mellem, hvordan lærere og pædagoger oplever motion og bevægelse, i relation til, hvor meget de pågældende elever bevæger sig.

Undersøgelserne kan således være med til at påpege og fastholde fokus på den problemstilling, som min undersøgelse tager udgangspunkt i; at motion og bevægelse endnu ikke er implementeret, at det specifikt er en udfordring i udskolingen og at andre end lærere og pædagoger har en stor betydning for implementeringen. Dette understøttes ligeledes uproblematisk af undersøgelse 1 og 2 (Kristensen & Damtoft, 2017a) (Kristensen & Damtoft, 2017b) (Jørgensen & Troelsen, 2017).

Udfordringen med den inddragede empiri er den sammenhæng der er, mellem de forskellige udfordringer og graden af implementeringen, forstået som mængden af motion og bevægelse i undervisningen. Det skyldes, at min interesse er at belyse, hvorledes kommuner og skoler har arbejdet med implementeringen.

Min fremgangsmåde for delundersøgelse A giver derved ikke en fuld besvarelse på, hvordan skoler og kommuner har arbejdet med at implementere motion og bevægelse i folkeskolen. Det giver derimod et udgangspunkt for det videre arbejde med at undersøge, nogle af de spørgsmål, som jeg undervejs ikke har fået svar på. Jeg har samlet nogle spørgsmål undervejs i bearbejdningen af delundersøgelse A. Disse spørgsmål er vedlagt som bilag 4, og det er således enkelte af disse, jeg vil tilstræbe at besvare i delundersøgelse B, der beskrives i næste kapitel.

4.6 Delkonklusion

I del 1 af dette kapitel konkluderer jeg, at motion og bevægelse tilsyneladende ikke er implementeret i folkeskolen, om end det er et vanskeligt emne at foretage

implementeringsforskning grundet udfordringer med manglende mål og evalueringsstandard herfor.

I del 2 fandt jeg frem til, at nogle af de faktorer, der har indflydelse på implementering af motion og bevægelse er:

- Elevers negative feedback på motion og bevægelse i undervisningen
- Medarbejdernes manglende kendskab til effekter ved motion og bevægelse i undervisningen
- Elevernes manglende opnåelse af effekter ved motion og bevægelse i undervisningen
- Uklare rammer/manglende fleksibilitet mellem
 - Skoleleder og medarbejdere
 - Kommunalforvaltning og skoleleder
- Andet prioriteres højere (såsom fag-faglige mål)
- Manglende klarhed om, hvem der inddrager bevægelse (pædagoger eller lærere)

I del 3 er de udfordringer ved implementering af motion og bevægelse, som jeg finder frem til ud fra min empiri følgende:

- Manglende kompetence hos medarbejderne til at implementere motion og bevægelse
- Mangler ressourcer (til for eksempel vikardækning ved kompetenceudvikling af nuværende medarbejdere)
- Manglende klarhed om mål og formål, hvorfor motion og bevægelse ikke tilskrives nogen brugsværdi
- Manglende symbolsk værdi ved at implementere motion og bevægelse

Ovenstående udfordringer er derved nogle af de faktorer, der påvirker implementeringen af motion og bevægelse. I relation til min erkendelsesinteresse og min tilgang til analyse, er en væsentlig pointe dog at fortsætte med at spørge til materialet, hvorfor jeg vil fortsætte min undersøgelse i delundersøgelse B.

Med udgangspunkt i delundersøgelse A er det ikke muligt at svare endegyldigt på, hvad status er på implementeringen, herunder hvilken form for motion og bevægelse der involveres samt i hvilken grad implementeringen har fundet sted. Delundersøgelsen er dog medvirkende til at

skabe et indblik i hvilke udfordringer der hindrer implementeringen, og hvad der kan medvirke til at fremme implementeringen. Af hindringer kan nævnes manglende kompetence og viden hos ledere, lærere og pædagoger, manglende forberedelsestid, manglende sparring, mangel på fælles kultur og fælles mål og mangel på ressourcer, såsom økonomi. Af fremmende faktorer kan nævnes positiv elevfeedback, positiv kollegial- og ledelsesfeedback, kompetenceudvikling, afklaring om, hvem der inddrager motion og bevægelse samt klarhed om vigtigheden af og opfølgning på inddragelsen af motion og bevægelse.

Denne viden kan således danne udgangspunkt for den videre undersøgelse af, hvordan motion og bevægelse er forsøgt implementeret. Derudover siger undersøgelserne intet om, hvad der betragtes som motion og bevægelse. Foruden denne manglende klarhed om, hvad motion og bevægelse dækker over, er der tilsyneladende en del elementer, der har en stor betydning for, hvorvidt den enkelte skole kan arbejde med at implementere motion og bevægelse. Jeg vurderer derfor, at det er væsentligt at undersøge hvilke forudsætninger, som skolerne arbejder under i forbindelse med deres implementering af motion og bevægelse, hvorfor en skoleforvaltnings rolle er interessant at belyse.

KAPITEL 5

Delundersøgelse B – Vildbæk Kommune

I dette kapitel vil jeg besvare undersøgelsesspørgsmål 3) Hvordan har en kommune arbejdet med at implementere motion og bevægelse, belyst med Wengers praksisfællesskaber?

Kapitlet indeholder således en beskrivelse af undersøgelsesdesign, casebeskrivelse, datadisplay, analyse, diskussion samt dertilhørende delkonklusion.

Delundersøgelse B tager udgangspunkt i delundersøgelse A hvormed den viden, der er tilvejebragt gennem delundersøgelse A, bringes naturligt med ind i min forforståelse i forbindelse med delundersøgelse B. Når jeg i undersøgelsesspørgsmålet skriver kommune, henviser det til den del af folkeskolens opbygning, der betegnes som en skoleforvaltning.

I undersøgelsesspørgsmålet er der således to antagelser. 1) At den pågældende skoleforvaltning har arbejdet med at implementere motion og bevægelse og 2) At Skoleforvaltningen i samarbejde med skolerne udgør et praksisfællesskab.

Jeg benytter skoleforvaltning som begreb til at dække både over den institution, der træffer kommunalpolitiske beslutninger for skolerne, herunder fastlæggelse af rammer og regler, tildeling af ressourcer og lignende. Skoleforvaltningen har for eksempel pædagogiske konsulenter ansatte til at støtte skolerne. Skoleforvaltningen dækker således både over skoleudvalg samt medarbejdere.

Skoleforvaltningen har ikke nødvendigvis haft en andel i implementeringen af motion og bevægelse, men deres rolle har en stor indflydelse på, hvordan skolen har kunne arbejde med at implementere motion og bevægelse. Dette blev synligt i delundersøgelse A, særligt undersøgelse 1 (Kristensen & Damtoft, 2017a) (Kristensen & Damtoft, 2017b).

Skolerne har ikke nødvendigvis implementeret motion og bevægelse, men har måtte forholde sig til implementeringen heraf, hvorfor de må forventes at have en oplevelse af implementeringen. Derudover vil skoler og skoleforvaltning ikke nødvendigvis være et praksisfællesskab, hvorimod begreberne fra Wengers teori herom kan medvirke til at analysere læringskontekstens muligheder og begrænsninger både mellem skolerne og på de enkelte skoler.

5.1 Undersøgelsesdesign

Jf. kapitel 2 *Erkendelsesinteresse*, er jeg interesseret i fortolkninger. Med udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan en skoleforvaltning og dertilhørende skoler sammen har implementeret motion og bevægelse, vil jeg fortolke det pågældende arbejde med implementering af motion og bevægelse.

I denne sammenhæng udarbejder jeg et kvalitativt casestudie. Årsagen til, at jeg har valgt et casestudie er, at et casestudie, ifølge Mag.art. i filosofi Jens Thisted, kan tage højde for kontekstuelle omstændigheder ved det undersøgte fænomen. Et valg af et casestudie involverer derfor en for forståelse om, at konteksten har betydning for forståelsen af det pågældende fænomen (Thisted, 2010, s. 203). Dette er netop årsagen til, at delundersøgelse A ikke kan give svar, på alle aspekter af mit forskningsspørgsmål. Der mangler således sammenhæng i hele konteksten, hvorfor jeg vurderer det hensigtsmæssigt at udføre et casestudie, med fokus på undersøgelse af fænomenet inklusive konteksten. Dermed håber jeg således at kunne belyse implementeringen yderligere.

Casestudiet skal derved medvirke til at give en dybdegående forståelse af den pågældende kommunes arbejde med at implementere motion og bevægelse.

5.1.1 Casestudie som metode

Den amerikanske samfundsforsker Robert K. Yin definerer et casestudie som bestående af to dele. Den første del er: "A case is an empirical inquiry that:

- Investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when
- The boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (Yin, 2009, s. 18)

Forstået ud fra Yin, er et casestudie hermed en undersøgelse af et fænomen i dets virkelige omgivelser, hvor dette særligt gør sig gældende, når det kan være vanskeligt at adskille fænomen og kontekst.

I relation til undersøgelse af implementering af motion og bevægelse, fremstår det for mig urealistisk at undersøge den pågældende implementering, uden at inddrage den kontekst, hvor det foregår. Det skyldes, at implementeringen som fænomen netop foregår i en virkelig og foranderlig kontekst, hvormed fænomen og kontekst er svært adskilleligt.

Anden del af den tekniske definition på et casestudie forstået ud fra Yin udlægning heraf lyder:

”The case study inquiry

- copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
- relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result
- benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.” (Yin, 2009, s. 18)

Jeg forstår således, at casestudiet ifølge Yin er relevant, når der ønskes specifik holistisk forståelse for et socialt fænomen og dets omgivelser. Derudover fremgår det, at et casestudie bygger på flere datakilder. At arbejde med netop en case bygger således også på en antagelse om, at konteksten har indvirkning på undersøgelsens fænomen, hvilket har indvirkning på muligheden for at generalisere. Dette vil jeg diskutere i afsnit 5.5 *Diskussion*.

Ved valget af et casestudie, skal der ligeledes træffes et valg om, hvilken type af casestudie samt hvilken case, der undersøges.

Ifølge Yin eksisterer der fire former casestudier. Der skelnes således mellem muligheden for single-case-design eller multiple-case-design (Yin, 2009, s. 46).

Ved single-case-design forstås, at der fokuseres på en case og denne undersøges som helheden, hvorimod der ved multiple-case-design forstås, at der udvælges flere cases.

Derudover skelnes der mellem holistiske eller indlejrede casestudier. Holistiske casestudier indeholder en analyseenhed, mens indlejrede casestudier indeholder flere underenheder (Thisted, 2010, s. 207).

Mit valg af casestudie-design samt case vil jeg beskrive i næstfølgende afsnit, mens jeg vil følge op på casestudie-designet i afsnit 5.5 *Diskussion*.

5.1.2 Vildbæk Kommune

Grundet min interesse i at undersøge, hvordan en kommune har implementeret motion og bevægelse, vurderer jeg det hensigtsmæssigt at foretage, hvad Yin betegner som et single-case-design med indlejrede analyseenheder med fokus på den afslørende case (Yin, 2009, s. 46). Det skyldes, at jeg vil anvende den konkrete og endnu ikke undersøgte case, til at belyse, hvordan implementeringen af motion og bevægelse forholder sig i netop denne kommune. Casen er derved hverken udvalgt som en kritisk, ekstrem eller enestående case (Thisted, 2010, s. 206). Casens repræsentativitet vil jeg dog først kunne endeligt afgøre efter at have behandlet datamaterialet, hvorfor jeg vil vende tilbage til casens repræsentativitet i det opfølgende diskussionsafsnit 5.5 *Diskussion*. Dog er det vigtigt for mig at understrege, at casen ikke er udvalgt til at skulle være repræsentativt for andre kommuner og skoler, men derimod fordi den er relevant at undersøge, for at give ét perspektiv på implementeringen af motion og bevægelse.

Selektion er derved en informationsorienteret udvælgelse (Flyvbjerg, 2010, s. 508), hvor hensigten er at tilvejebringe den konkrete viden, som jeg mangler i relation til min undersøgelse.

Jeg har valgt at undersøge Vildbæk Kommune, der er pseudonym for den pågældende kommune. Vildbæk Kommune er en kommune med et relativt høj antal af skoler, sammenlignet med andre kommuner. Derudover er der stor variation mellem skolernes beliggenhed og størrelse, mens kommunen geografisk er relativt stor, sammenlignet med andre kommuner.

Vildbæk Kommunes Skoleforvaltningen har flere pædagogiske konsulenter ansat, med hver deres ansvarsområder. Herunder har en pædagogisk konsulent fået ansvaret for arbejdet med motion og bevægelse. En opgave, blandt mange andre opgaver. Denne pædagogiske konsulent tildeler jeg pseudonymet Anders.

Jeg tog direkte kontakt til Anders, for at høre nærmere om Vildbæk Kommunes arbejde med motion og bevægelse. Et decideret interview blev ikke muliggjort, hvorimod Anders medvirker i en uformel samtale, hvor han dog er informeret om samtalsens formål og nærværende speciale-undersøgelse og accepterer, at samtalen benyttes som empiri i dette projekt.

Samtalen tog udgangspunkt i mine forskningsspørgsmål, der lyder:

- Hvordan har Vildbæk Kommune arbejdet med implementering af motion og bevægelse?
- Hvordan har motion og bevægelse været prioriteret?
- Hvordan har Vildbæk Kommune evalueret på arbejdet med implementering af motion og bevægelse?

Disse spørgsmål dannede således udgangspunkt for den pågældende samtale, med Vildbæk Kommunes pædagogiske konsulent, Anders. Gennem denne samtale fik jeg adgang til min empiri.

5.2 Datadisplay

Gennem anvendelse af ovenstående empiriindsamling, har jeg indsamlet tre forskellige empirienheder. Disse vil jeg kort opridse, inden jeg uddyber, hvordan jeg vil behandle den pågældende empiri.

1. Personlig samtale med pædagogisk konsulent ved Vildbæk Kommune, Anders. Den pågældende samtale gav indblik i Skoleforvaltningen i Vildbæk Kommunes arbejde med implementering af motion og bevægelse, samt Anders' rolle i den forbindelse. Et referat af den pågældende samtale er vedlagt som bilag 5.
2. Referat fra Skoleudvalgsmøde i Vildbæk Kommune fra 2014. På det pågældende møde i Skoleudvalget, var et punkt på dagsordenen, hvordan motion og bevægelse skulle implementeres på kommunens skole. Grundet anonymisering kan der ikke henvises direkte til referatet, hvorimod jeg i bilag 6 forklarer referatet yderligere.
3. Intern undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse. Undersøgelsen er intern, hvorfor der ikke kan henvises til den. Jeg har fået mulighed for at anvende undersøgelsen, hvis der anvendes pseudonymer. Yderligere forklaring af undersøgelsen er vedlagt som bilag 7.

5.3 Behandling af empiri

Den kvalitative empiri, som de tre kilder af empiri udgør, behandler jeg som en hermeneutisk analyse, der har store fællestræk med den hermeneutiske analyse beskrevet i afsnit 4.3

Behandling af empiri. Fremgangsmåden er først en gennemlæsning af materialet. Dernæst er jeg dog teoristyret (Thisted, 2010, s. 173-174), da jeg her vil beskæftige mig med besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 3, der er udgangspunktet for delundersøgelse B.

Empirien bearbejder jeg med forskning om implementering af EU-lovgivning jf. afsnit 3.6 *Implementering i et internationalt perspektiv* samt Wengers teori om praksisfællesskaber jf. afsnit 3.7 *Implementering i praksisfællesskaber*.

5.4 Analyse

I dette afsnit behandler jeg den empiri, som jeg har henvist til i afsnit 5.2 *Datadisplay*. Jeg inddeler analyseafsnittet i tre dele. Om end dette kapitel er med primær teoretisk henvisning til Wengers praksisfællesskaber samt forskning i implementering af EU-lovgivning, er jeg i strukturen for dette kapitel inspireret af Winters integrerede implementeringsmodel. Afsnittene er således: Politikformulering (på kommunalt niveau), implementeringsproces samt implementeringsresultater. Som nævnt tidligere i afsnit 5.4 *Behandling af empiri* er jeg teoristyret i relation til samling i meningsenheder. Derfor samler jeg først empirien indenfor disse tre meningsenheder, for dernæst af belyse meningsenhederne med førnævnte teoretiske bidrag. Meningsenhederne er vedlagt som bilag 8.

5.4.1 Politikformulering

Den overordnede politikformulering lyder: *"Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen"* (Retsinformation, 2017). Herunder har det kommunale skoleudvalg i Vildbæk Kommune ligeledes formuleret politik, der påvirker implementeringen. Af Vildbæk Kommunes referat fremgår blandt andet en gentagelse af, at det er skolelederens ansvar, at eleverne i gennemsnit bevæger sig 45 minutter om dagen. For mig fremstår det som om, at skolelederen derved tvinges til deltagelse jf. Wengers begreber for deltagelse og ikke-deltagelse (Wenger, 2004, s. 191). Set fra et forvaltningsperspektiv antydes det således, at skolelederen på de enkelte skoler ikke kan have et ikke-deltagelsesperspektiv i relation til implementering af motion og bevægelse. Dette fremgår ligeledes af følgende element af den kommunale politikformulering: *"At den enkelte skoles skolebestyrelse fastsætter principper for skolens arbejde med motion og bevægelse"* (Bilag 6: Referat for Skoleudvalgsmøde i Vildbæk Kommune). Skolens leder er en

del af skolebestyrelsen og inddrages dermed ligeledes i, at skolebestyrelsen er pålagt at fastsætte principper for skolens arbejde med implementering af motion og bevægelse. Hermed "tvinges" skolebestyrelsen ligeledes til at deltage i dele af arbejdet med implementering af motion og bevægelse, hvorfor skolebestyrelsens medlemmer vil blive en del af det eventuelle praksisfællesskab, som kan dannes i den forbindelse.

Af den interne undersøgelse, undersøges det ligeledes, hvorvidt hver enkelt skole har en begrebsafklaring af motion og bevægelse. Dette fremgår af følgende citat:

"Aktuelt for et spørgsmål om, om de har defineret bevægelsesbegrebet for deres medarbejdere, var, at kun (12.1%) skoler havde defineret det på skrift. Enkelte af disse fremhævede, at det fremgår af deres bevægelsespolitik. (54%) har drøftet begrebet med deres medarbejdere." (Bilag 7: Intern undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse)

Af spørgeteknikken fremstår det for mig som en selvfølge for personen, der har udført undersøgelsen, at der på kommunalt niveau ikke er formuleret nogen endelig begrebsafklaring for motion og bevægelse. Derimod giver Skoleforvaltningen mulighed for, at den enkelte skolebestyrelse kan skabe en fælles virksomhed jf. Wengers begreb (Wenger, 2004, s. 95). Dette gøres med udgangspunkt i at formulere et princip for arbejdet med motion og bevægelse, og det undersøges hermed, hvorvidt skolernes leder har deltaget i forhandling af en fælles virksomhed omhandlende motion og bevægelse.

Af referatet fra skoleudvalgsmødet fremgår det ligeledes, at Skoleudvalget opfatter både brain breaks samt kortere og længerevarende bevægelsesaktiviteter med og uden fagligt indhold gældende som motion og bevægelse (Bilag 6: Referat for Skoleudvalgsmøde i Vildbæk Kommune). Skoleudvalget udelukker derfor umiddelbart intet i forhold til motion og bevægelse.

Det fremstår derfor for mig som om, at Skoleforvaltningen giver lederen mulighed for *deltagelse* i arbejdet med implementering af motion og bevægelse. Derudover tolker jeg, at Skoleforvaltningen, personificeret ved konsulenter, ikke indgår i dette arbejde og derved er

ikke-deltager i et eventuelt praksisfællesskab omhandlende implementering af motion og bevægelse.

Skoleforvaltningen virker dog til at være bekendt med deres ikke-deltagelse i det eventuelle praksisfællesskab og forsøger i stedet at skabe et fællesskab mellem engagerede medarbejdere på tværs af kommunens skoler. Dette ses i følgende citat: *"Anders fortalte ligeledes, at idrætskontaktpersonerne, som var en gruppe der blev nedsat ved folkeskolereformens ikrafttræden, afholder møde cirka en gang årligt"* (Bilag 5: Referat af personlig samtale med pædagogisk konsulent i Vildbæk Kommune).

Af den pågældende samtale fremgår det ligeledes, at disse idrætskontaktpersoner betegnes som ildsjæle indenfor det idrætslige område. Hermed kan det tyde på, at der blandt disse idrætskontaktpersoner således er en form for gensidig engagement omhandlende deltagelse i arbejdet med motion og bevægelse, hvilket som udgangspunkt kan medvirke til at disse kan danne et praksisfællesskab. Hvorvidt dette er tilfældet i praksis, er dog tvivlsomt, da disse idrætskontaktpersoner ifølge Anders mødes cirka en gang årligt, hvilket sandsynligvis ikke muliggøre opbyggelse af gensidige ansvarlighedsrelationer mellem deltagerne. Et eventuelt praksisfællesskab mellem idrætskontaktpersonerne, som muligvis var idéen, kan derved være forhindret grundet den sjældne mødehyppighed. Dog kan det være en mulighed for de enkelte idrætskontaktpersoner at samarbejde udover det pågældende netværksmøde. Derfor kan det ikke udelukkes, at der på tværs af skolerne kan videndeles og skabes rum for læring grundet etablering af praksisfællesskaber mellem idrætskontaktpersonerne. I så fald, er det dog ikke udelukkende grundet Skoleudvalgets politikformulering.

At Skoleudvalget ønsker, at Skoleforvaltningen skal have en rolle til at sammensætte relevante aktører for at arbejde med implementering af motion og bevægelse fremgår ligeledes af følgende citat: *"At der på kommunalt niveau er udarbejdet et inspirationssite med henvisning til aktiviteter og aktører, der kan bidrage til arbejdet med motion og bevægelse"* (Bilag 6: Referat fra Skoleudvalgs møde i Vildbæk Kommune fra 2014). Skoleforvaltningen varetager derved en koordinering af eventuelle netværk, gennem en rolle som ikke-deltager i de enkelte meningsforhandlinger på skolerne.

I modsætning til Skoleforvaltningens egen ikke-deltagelse inviterer Skoleforvaltningens politikformulering derimod skoleleder og skolebestyrelse til deltagelse i et fællesskab med motion og bevægelse som fælles virksomhed, der skal forhandles. Hvorvidt der i denne sammenhæng er tale om gensidige engagement, vides ikke.

Det gensidige engagement gør sig dog tilsyneladende gældende for det netværk af idrætskontaktpersoner, hvor det dog er mere tvivlsomt hvilke muligheder disse har, for at etablere et fællesskab.

Mål og strategi for implementering af motion og bevægelse overlades således overordnet til den enkelte skole, hvilket dermed bliver en del af implementeringsprocessen.

5.4.2 Implementeringsprocessen

"Anders forklarede ligeledes, at der var få skoler, der havde haft en klar strategi for, hvordan de vil implementere og arbejde med motion og bevægelse" (Bilag 5: Referat af personlig samtale med pædagogisk konsulent i Vildbæk Kommune). Jeg tolker Anders' udsagn således, at han mener, at det havde været hensigtsmæssigt, at den enkelte skole udarbejdede en strategi herfor. At de færreste har gjort dette, mener han således kan være årsagen til, at motion og bevægelse endnu ikke er mere implementeret. Begrundelsen for, at skolerne muligvis ikke har haft en klar strategi herfor, kan skyldes den manglende prioritering af motion og bevægelse, som Anders nævner i følgende del af samtalen: *"Manglende prioritering af motion og bevægelse nævnte han som årsagen til, at det ikke var noget, som man var nået længere med i kommunen."* (Bilag 5: Referat af personlig samtale med pædagogisk konsulent i Vildbæk Kommune). Der kan dermed være mangel på gensidigt engagement, for at skabe et fællesskab omkring implementeringen af motion og bevægelse.

Dog fremgår det af den interne undersøgelse i Vildbæk Kommune, at op imod 45 % af skolerne har en form for bevægelsespolitik, bevægelsesprincip eller lignende: *"Lederne blev indledningsvist spurgt om, om de har udarbejdet et bevægelsespolitik. Her var der samlet (næsten 45 %) af skoler som enten har en bevægelsespolitik, et bevægelsesprincip eller sundhedsbegreb/princip hvorigennem bevægelse behandles kortfattet"* (Bilag 7: Intern undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse).

45 % af de adspurgte skoler lever derved op til den del af politikdesignet, der omhandler, at skolebestyrelsen skal formulere et princip for motion og bevægelse. Der er derved en stor andel af skoler, der kan sammenlignes med Falkners typologi *en verden af forsømmelse*. Det betyder i denne sammenhæng, at skolebestyrelserne ikke har indskrevet motion og bevægelse i skolens politik eller udarbejdet et princip herfor.

Dog tyder det på, at det ikke er alle ledere, der er bekendte med den pågældende skoles princip for motion og bevægelse eller blot ikke inddrager det i hverdagen.

"De resterene 55 % skoler tilkendegav, at de ikke har udarbejdet en bevægelsespolitik. Det er dog muligt at finde bevægelsesprincipper, på enkelte af skolernes hjemmesider, hvilket bidrager til en forståelse af, at skolerne er tvivl om hvad en bevægelsespolitik udgøres af." (Bilag 7: Intern undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse)

Hermed er der skoler, der har formuleret et bevægelsesprincip og gjort dette tilgængeligt på hjemmesiden, hvortil lederen udtaler, at de ikke har et princip eller politik herfor. Der kan være mulighed for, at der i interviewet er sket en misforståelse mellem interviewer og leder. Derudover fremstår skolernes implementering af motion og bevægelse således som Falkners typologi *en verden af virkningsløse bogstaver* (Falkner, 2010, s. 113). Skolebestyrelsen har udarbejdet et princip for motion og bevægelse, men skolelederen har ikke kendskab hertil, hvorfor det for mig fremstår usandsynligt, at skolens praksis er præget af det pågældende princip. Det pågældende princip eller den pågældende politik er derved virkningsløs i praksis. En udfordring er ligeledes, hvad motion og bevægelse dækker over. Dette fremgår af tidligere nævnte citat fra Vildbæk Kommunes interne undersøgelse:

"Aktuelt for et spørgsmål om, om de har defineret bevægelsesbegrebet for deres medarbejdere, var, at kun (12.1%) skoler havde defineret det på skrift. Enkelte af disse fremhævede, at det fremgår af deres bevægelsespolitik. (54%) har drøftet begrebet med deres medarbejdere. (...) (33%) skoler udtalte, at de ikke har defineret bevægelsesbegrebet for deres medarbejdere." (Bilag 7: Intern

undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse)

Det er derved 12,1 % af skolerne, der har lavet en definition af, hvad de forstår ved motion og bevægelse og derved, hvad de 45 minutter skal/kan indeholde. Dette medvirker således til, at op imod 87,9 % af skolerne ikke har noget fælles repertoire for arbejdet med motion og bevægelse eller på anden måde forhandlet en fælles virksomhed herfor.

Skolelederne er dog tilsyneladende bekendt med nogle af de udfordringer der er, i forbindelse med arbejdet med motion og bevægelse.

"(...) (Af skolelederne), oplever næsten halvdelen (42.4%) udfordringer eller modstand ift. at skulle imødekomme kravet om 45 minutters bevægelse dagligt. Udfordringerne afspejler sig bl.a. i af faggrupperne har svært ved, at få bevægelse til at give mening. De er udfordret på at få det gjort som en naturlig del af deres undervisning og de har svært ved at finde på aktiviteter der fungerer sammen med fagene. Herudover har de svært ved, at finde på ting som fungerer godt." (Bilag 7: Intern undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse)

Modstand fra faggrupperne, samt hvad der lyder som manglende kompetence hos det nuværende personale tolker jeg som hæmmende for arbejdet med motion og bevægelse. At medarbejderne har svært ved at "finde ting, der fungerer godt" vidner om, at de to former for inspiration, som Skoleforvaltningen faciliterer, muligvis ikke fungerer efter hensigten. De to inspirationsformer er, at Skoleforvaltningen i Vildbæk Kommune har lanceret en hjemmeside, der skulle give gode idéer til arbejdet med motion og bevægelse samt skabt et netværk af idrætskontaktpersoner.

At medarbejderne har svært ved at få motion og bevægelse til at give mening samt at få det til at fungerer godt, vidner om, at de ikke har adgang til de ressourcer i fællesskabet, der er nødvendige. Dette medvirker, at der således ikke er et gensidigt engagement, da deltagerne ikke har viden om, hvor de kan finde ressourcerne/viden og i stedet forsøge at skulle alting selv. Det vides dog ikke, om netværket af idrætskontaktpersoner og hjemmesiden har det fornødne ressourcer eller ej, eller om udfordringen er ved medarbejdernes manglende

adgang til disse to former for ressourcer. Den manglende adgang eller kendskab til de fornødne ressourcer har dog sandsynligvis indvirkning på implementeringsresultaterne.

5.4.3 Implementeringsresultater

Efter Winters integrerede implementeringsmodel opdeles implementeringsresultater i (markarbejdernes) præstationer og (målgruppens) effekter, også kaldet output og outcome (Winter & Nielsen, 2008, s. 29).

I forhold til præstationerne nævner Anders, at det går særligt godt på nogle skoler. *"Han fortalte, at han havde indtryk af, at det på enkelte skoler i kommunen, særlig idrætsskolerne, gik godt og særligt ved de idrætslige ildsjæle (et udtryk han benyttede), der var på forskellige skoler"* (Bilag 5: Referat af personlig samtale med pædagogisk konsulent i Vildbæk Kommune). Anders nævner således, at der er skoler, hvor implementeringen forløber bedre end på andre skoler. Han begrundet dette med, at særligt det pædagogiske personale, der brænder for at involvere motion og bevægelse i deres praksis, får det gjort. Anders anerkender således, at et engagement har en betydning for implementeringen. Hvorvidt disse enkeltpersoner får mulighed for at opnå et gensidigt engagement i fællesskab med andre, er dog mere tvivlsomt.

Hvilket formål motion og bevægelse inddrages med, er ligeledes varierende: *"78% af skolerne i undersøgelsen har fokus på både trivsel og læring, når de arbejder med motion og bevægelse i undervisningen, mens 42 % ligeledes har et andet fokus, såsom personlig udvikling"* (Bilag 7: Intern undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse). Hvilket formål bevægelsen inddrages med er hermed varierende fra skole til skole, hvorfor effekterne ligeledes må forventes at være varierende og ikke noget empirien direkte siger noget om.

Dog fremgår det, at lovgivningen omkring motion og bevægelse har medvirket til en legalisering af arbejdet hermed på skolerne. *"Yderligere gøres det lettere, at målrette læringsforløb for de elever som har ekstra behov for bevægelse og de har lettere ved at legitimere den øgede mængde bevægelse ud-af-til"* (Bilag 7: Intern undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse). Der kan tilsyneladende have været et negativt fokus på at inddrage motion og bevægelse i undervisningen, hvilket

lovgivningen nu kan medvirke til at gøre mere naturligt. Dette kan både legitimere inddragelsen af motion og bevægelse i undervisningen hos eleverne, hos kollegaer samt ved forældre, ledelse og andre interessenter, hvor det ikke vides specifikt, hvilken af disse grupper, der henvises til. Det tyder på, at eleverne gerne vil have mere bevægelse.

"I kommunen er der en pulje af penge, som et fælles elevråd kan beslutte, hvad skal benyttes til. I år har dette fælles elevråd besluttet, at pengene skal gå til arbejdet med motion og bevægelse, hvilket Anders ligeledes fortalte var noget, eleverne havde efterspurgt mere af" (Bilag 5: Referat af personlig samtale med pædagogisk konsulent i Vildbæk Kommune).

Et fælles elevråd på tværs af Vildbæk Kommune er derved engageret i, at der bliver arbejdet mere med motion og bevægelse, hvorfor eleverne, eller i hvert fald det fælles elevråd går aktivt ind som deltagere i arbejdet med motion og bevægelse. Det fælles elevråd er hermed medvirkende til at opprioritere væsentligheden af motion og bevægelse og anvender i den forbindelse økonomiske ressourcer på dette.

5.5 Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere delundersøgelse B's kvalitet, undersøgelsesform og etik, og derved diskutere nogle af de valg, som jeg har truffet i relation til delundersøgelse B.

5.5.1 Etik

I enhver undersøgelse er der etiske overvejelser, som bør tages højde for. Dette gøres både af hensyn til forskningens kvalitet og af hensyn til de personer, som forskningen berører og involverer (Brinkmann, 2015, s. 466).

I delundersøgelse B var det primært de involverede personer, jeg fokuserede mine etiske overvejelser på. Etiske overvejelser er årsagen til, at jeg anvender pseudonymet Vildbæk Kommune. Der er specifikt to årsager til, at jeg anvender et pseudonym for kommunes rigtige navn, samt vælger at censurere antallet af skoler og i stedet har erstattet dette med procentsatser. At afsløre kommunens rigtige navn kan have konsekvenser, der ikke kan forudsiges, hvorfor en censurering af navne er en let tilgængelig mulighed. Jeg har ikke nogen

intention om få en kommune til at fremstå på en bestemt måde, og da jeg ikke vurderer det væsentligt for læser at vide lige netop hvilken kommune jeg undersøger, vælger jeg derfor denne løsning. Derudover anvendes pseudonym for kommunen, da der er flere personer der indirekte indgår i empirien som ikke er informeret omkring min undersøgelse. Dette omfatter således skoleledere, der har indgået i Vildbæk Kommunes interne undersøgelse, hvorunder svarene omhandler medarbejderne på skolerne. Derudover er det pågældende skoleudvalg ligeledes involveret, uden deres viden herom. Med muligheden for at anvende pseudonym for kommunens navn og accept fra den pædagogiske konsulent omkring pågældende anonymiseringsform, har jeg valgt at offentliggøre nærværende projektrapport, hvormed den ikke er fortrolig. Det skyldes, at jeg ikke vurderer, at informanter fremstår uhensigtsmæssigt, negative eller utroværdige eller på anden måde fremtræder med citater, der kan have negativ indvirkning på deres fremtidige virke, da de ligeledes er tildelt pseudonymer.

5.5.2 Kvalitet i delundersøgelse B

Som skrevet indledende, er formålet med delundersøgelse B at besvare undersøgelsesspørgsmål 3) Hvordan har en kommune arbejdet med at implementere motion og bevægelse, belyst med Wengers praksisfællesskaber?

Mit valg af undersøgelsesdesign påvirker her gyldigheden af den pågældende besvarelse og herunder kvaliteten af delundersøgelsen.

Et kritikpunkt i den pågældende delundersøgelse kunne være troværdigheden af den interne undersøgelse foretaget i Vildbæk Kommune og henvist til som bilag 7. Afrapporteringen heraf kan slå tvivl om den præcise troværdighed af undersøgelsen, samt baggrunden for udvælgelsen af netop disse adspurgte skoler. Denne undersøgelse giver dog alligevel et indblik i, hvorledes implementeringen af motion og bevægelse forløber på netop disse skoler.

Det er derved svært endegyldigt at konkludere en status på tværs af hele kommunen, hvorimod det giver et godt indblik ved de adspurgte skoler.

Med andre ord siger den interne undersøgelse meget om de skoler, der har undersøgt og stort set intet om de, der ikke er undersøgt.

I retorikken af afrapporteringen af interviewene fremgår for mig en forventning om, at skolerne arbejder med motion og bevægelse og derved er deltagere i implementeringen og

fastholdelse af motion og bevægelse. Derudover er den pågældende retorik medvirkende til at fastholde Skoleforvaltningen som ikke-deltager i arbejdet med motion og bevægelse. Hvorvidt dette afspejler den samlede Skoleforvaltnings perspektiv, eller blot afrapporteringen, vides ikke.

Som nævnt i afsnit 5.1 *Undersøgelsesdesign – delundersøgelse B*, vil jeg ligeledes diskutere casens type, da jeg vurderede, at dette først endeligt kunne lade sig gøre, efter at empiriindsamlingen og -behandlingen var foretaget.

Delundersøgelse B tager udgangspunkt i en relativt stor kommune, om end der er andre kommuner på samme størrelse som derved kan have samme udfordringer med at indgå i samarbejde med mange skoler.

Den pågældende case er derved hverken kritisk eller ekstrem men derimod blot afslørende for en vis mængde af information. Vildbæk Kommune er således medvirkende til at give et tydeligt indblik i, hvordan det kan forholde sig, ved den netop valgte strategi for implementering af motion og bevægelse. En strategi, der ligeledes kan være anvendt i andre kommuner og således også gøre sig gældende på andre folkeskoler.

Et casestudie kan kritiseres for flere elementer, herunder subjektivitet i dataindsamlingen (Yin, 2009, s. 41). For at undgå dette, nævner Yin, at flere forskellige kilder kan bidrage til at skabe en valid undersøgelse. Dette har jeg således forsøgt, ved at anvende både en personlig samtale med en pædagogisk konsulent, samt referat fra skoleudvalgsmøde og intern undersøgelse.

Jeg kan derfor besvare undersøgelsesspørgsmål 3 med den pågældende empiri, hvilket jeg vil gøre afsluttende i næstfølgende afsnit.

5.6 Delkonklusion

Delundersøgelse B tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmål 3) Hvordan har en kommune arbejdet med at implementere motion og bevægelse, belyst med teori omkring praksisfællesskaber?

Jeg har forsøgt at belyse dette spørgsmål ved hjælp af empiri fra Skoleforvaltningen i Vildbæk Kommune. Derudover er det støttet af teori fra Wengers teori om praksisfællesskaber samt Falkners typografi omhandlende implementering af EU-lovgivning.

Jeg tolker, at Skoleforvaltningen på baggrund af beslutninger fra Skoleudvalget betragter sig selv som ikke-deltager i arbejdet med motion og bevægelse på skolerne. Skoleforvaltningen forsøger at have en faciliterende rolle, og forsøger at skabe rum for flere elementer, der kunne være inspireret af praksisfællesskaber. Der tilstræbes således, at de enkelte skoler opbygger et fælles repertoire omhandlende motion og bevægelse, ved at hver enkelt skolebestyrelse fastsætter principper for arbejdet hermed. Denne forhandling om fastsættelse heraf, kan ligeledes medvirke til at skabe en fælles virksomhed på de enkelte skoler.

Derudover forsøges det at opnå et gensidigt engagement ved, at alle ikke nødvendigvis skal vide alt, men derimod vide, hvor de kan finde den pågældende viden ved at udvælge idrætskontaktpersoner, der brænder for arbejdet med motion og bevægelse.

Med det eventuelle fælles repertoire og eventuelle gensidige engagement hos ildsjælene tilstræber Skoleforvaltningen således at etablere en fælles virksomhed, med motion og bevægelse i fokus.

Skoleforvaltningen intentioner er derved synlige, om end ikke forvaltet i praksis.

Dette fremgår af Vildbæk Kommunes egen interne undersøgelse af skolerne i kommunen. Det er således kun omkring 12 % af skolerne der har defineret, hvad de forstår ved motion og bevægelse. Derudover er det under halvdelen af skolelederne, der mener at have et princip eller en politik for arbejdet med motion og bevægelse. Enkelte skoler har dog dette, uden at være bekendt hermed, hvorfor disse principper og politikker fremstår som en verden af virkningsløse bogstaver.

Skoleforvaltningen praktiserer således en ikke-deltagende rolle i arbejdet med motion og bevægelse. På de enkelte skoler i Vildbæk Kommune kan der trækkes paralleller til Falkners typografi en verden af nationalpolitik. Her er arbejdet med motion og bevægelse blot en af flere prioriteter og ikke førsteprioritet. Derved fremstår Skoleudvalgets beslutninger om motion og bevægelse som en verden af virkningsløse bogstaver.

KAPITEL 6

Opsamlende analyse

Kapitlet igennem fremhæver jeg elementer, der går igen i delundersøgelse A og delundersøgelse B samt elementer, der adskiller sig fra hinanden. Denne opsamlende analyse er derved ikke en gennemgang af de to delundersøgelser, med en videre analyse af udvalgte områder. Alle pointer fra delundersøgelse A og delundersøgelse B behandler jeg derved ikke igen, hvorimod udvalgte temaer gen-analyseres på tværs. Jeg bringer derfor ikke ny teori i spil i kapitlet, men forsøger igen at kigge på delene, for at opnå en forståelse af helheden omkring implementering af motion og bevægelse.

Formålet med dette kapitel er inspireret af lektor Karen Egelund Andreasen, professor Palle Rasmussen, lektor Annette Rasmussen, lektor Annie Aarup Jensen, lektor Christian Ydesen samt lektor Ole Ravns udlægning af et analyseafsnit. Disse argumenterer således for følgende i relation til analysearbejdet: *"Formålet er at opnå en forståelse, der ligger ud over det umiddelbart observerbare, og at vurdere, hvilke meningsfulde relationer der eventuelt kan skabes mellem de enkelte elementer"* (Andreasen, et al., 2017, s. 149). Jeg vil hermed forsøge at samle delene til en helhed, der giver mulighed for en udlægning, hvilket derved er i overensstemmelse med min filosofisk hermeneutiske erkendelsesinteresse.

Igennem dette kapitel vil jeg analysere ud fra følgende tre områder: status på motion og bevægelse, kommunernes rolle samt skolernes rolle. Det er ligeledes disse tre afsnit, som kapitlet udgøres af.

6.1 Status på motion og bevægelse

I delundersøgelse A afsluttede jeg med at konkludere, at en væsentlig udfordring i forbindelse med at forske i implementering af motion og bevægelse, er den manglende standard for mål og derved evalueringskriterie herfor, jf. afsnit 4.6 *Delkonklusion*. Det er herved vanskeligt at gøre status på implementering af motion og bevægelse, da det ikke er tydeligt, hvad målet herfor er.

Dette undersøgte jeg videre i delundersøgelse B, hvormed jeg fandt ud af, at Skoleforvaltningen i Vildbæk Kommune havde forsøgt at få de enkelte skolars skolebestyrelser til at håndtere netop denne udfordring, ved at udarbejde principper for arbejdet med motion og bevægelse. Dette har dog ikke fundet sted på størstedelen af skolerne jf. underafsnit 5.4.2 *Implementeringsprocessen* omhandlende antallet af skoleledere, der er bekendt med, hvorvidt skolen har et bevægelsesprincip.

Det tyder således på, at motion og bevægelse endvidere ikke er implementeret i Vildbæk Kommune. Et andet element, der medvirker til at det bør diskuteres, hvorvidt motion og bevægelse er implementeret succesfuldt er, at skoleledere jf. underafsnit 5.4.3 *Implementeringsresultater* nævner, at de anvender motion og bevægelse af forskellige og ofte flere årsager.

Motion og bevægelse kan, ifølge intentionen hermed, styrke både læring og sundhed jf. underafsnit 3.2.1 *Succeskriterier for implementering af § 15*. Dermed det er vanskeligt at undersøge om det pågældende mål opnås, hvis der ikke er fastsat noget mål, princip eller politik, der muliggør en evaluering af, hvorvidt det intenderede opnås.

Dog tyder den manglende evalueringsstandard for motion og bevægelse på en stor del af skolerne i Vildbæk Kommune, den manglende konkretisering af motion og bevægelse belyst i delundersøgelse A, samt elevernes svar på, at motion og bevægelse ikke er implementeret. Jeg har således ikke noget empiri, der entydig kan understøtte, at motion og bevægelse kunne omtales som værende succesfuldt implementeret, hverken i forhold til præstationer eller resultater jf. Winters begreber herfor (Winter & Nielsen, 2008, s. 18). Der er tilsyneladende subjektive vurderinger, hvor der på enkelte skoler eller kommuner påpeges succesfulde elementer af implementeringen. Her nævner lærerne, at elevernes læringsparathed forbedres, mens eleverne nævner, at de oplever at have minimum 45 minutters gennemsnitlig daglig motion og bevægelse.

Dette medvirker således til, at det sandsynligvis er *umuligt* at implementere motion og bevægelse i folkeskolen, hvorimod der tegner sig et billede af, at dette (endnu) ikke er foregået på alle skoler. I de næstfølgende afsnit vil jeg derfor udfolde kommunernes rolle samt skolernes rolle i forbindelse med implementering af motion og bevægelse.

6.2 Kommunernes rolle i implementering af motion og bevægelse

I delundersøgelse A blev det synligt, at Rebild Kommune opfattede sig selv som værende foran i relation til arbejdet med motion og bevægelse. Derudover tilkendegav medarbejderne på skolerne, at kommunens andel i det pågældende arbejde havde stor betydning for den pågældende status på arbejdet med motion og bevægelse. Det pædagogiske personale udtrykte sig således positivt omkring kommunens ansættelse af konsulenter med særligt fokus på motion og bevægelse, samt kommunes generelt høje prioritering af det pågældende arbejdsområde jf. underafsnit 4.4.2 *Implementering af motion og bevægelse som politik*.

I delundersøgelse B blev det synligt, at Vildbæk Kommune havde arbejdet anderledes med implementering af motion og bevægelse end Rebild Kommune. Vildbæk Kommune havde således en konsulent til det pågældende område, der ligeledes varetog andre områder, hvilket blev beskrevet i casebeskrivelsen jf. underafsnit 5.1.2 *Vildbæk Kommune*. Rebild Kommune havde to konsulenter ansat til det pågældende område. Dertil skal det nævnes, at Vildbæk Kommune har væsentligt flere skoler og derved medarbejdere end Rebild Kommune, hvormed den pågældende konsulent havde et større ansvarsområde samt flere yderligere arbejdsopgaver.

I Vildbæk Kommune anerkender den pågældende konsulent, at motion og bevægelse ikke har været en høj prioritering, og at arbejdet hermed har været uddelegeret til de enkelte skoler, herunder skolebestyrelse, skoleledere og idrætskontaktpersoner.

At en stor del af arbejdet uddelegeres til skolerne, understøttes ligeledes af referat fra Skoleudvalgsmøde i Vildbæk Kommune (Bilag 6: Referat for Skoleudvalgsmøde i Vildbæk Kommune).

For mig fremstår herved to distinktioner indenfor disse to kommuners arbejde i forbindelse med implementering af motion og bevægelse. Kommunen kan enten være deltagende eller ikke-deltagende (Wenger, 2004, s. 195). Rebild Kommune opleves som deltagende, da de aktivt indgår i implementeringen af motion og bevægelse med deltagelse varetaget gennem konsulenter. Hermed indgår Rebild Kommunes konsulenter sandsynligvis i meningsforhandlinger med det pædagogiske personale, hvormed der kan opstå et fællesskab mellem disse parter.

Vildbæk Kommune benytter tilsyneladende en anden strategi. Denne strategi bygger på ikke-deltagelse med en faciliterende rolle. Vildbæk Kommune tilstræber således at gennemtvinge meningsforhandlinger på de enkelte skoler, ved hjælp af skolebestyrelserne og skolelederne. Vildbæk Kommune påtager sig dog ikke selv nogen form for andel i disse meningsforhandlinger og er derigennem ikke-deltagende i et fællesskab omhandlende motion og bevægelse.

Rebild Kommune oplever sig selv som værende langt fremme i arbejdet med motion og bevægelse, hvilket understøttes af Kristensen og Damtoft. Der er dog stadig intet specifikt mål at evaluere den pågældende implementering af motion og bevægelse på, hvorfor der ikke kan sammenlignes direkte mellem Rebild Kommune og Vildbæk Kommune. Med dette mener jeg, at det ikke er muligt at foretage en komparativ analyse af de to kommuner i forhold til relevante analyseenheder, såsom: Definition af motion og bevægelse, mængde af motion og bevægelse samt effekt af motion og bevægelse. Med effekt henvises således til elevernes udbytte, hvormed der er tale om læringsudbytte og sundhedsrelateret effekt.

Ved undersøgelse af implementering af motion og bevægelse, kan Rebild Kommune fremhæves som opleves at have succes med arbejdet med motion og bevægelse. Yderligere er der tilsyneladende en højere prioritering af motion og bevægelse samt et andet engagement for arbejdet hermed i Rebild Kommune, end i andre kommuner, herunder Vildbæk Kommune. Deltager-perspektivet fra kommunens skoleforvaltning har derved have en positiv effekt på det pædagogiske personales oplevelse af implementering af motion og bevægelse.

Det er således forskellige roller, som de enkelte kommuner tilsyneladende påtager sig i implementeringen af motion og bevægelse, hvor graden af involvering varierer og har forskellige resultater for skolerne. Derudover er der tilsyneladende en variation i, hvor højt de enkelte kommuner vægter arbejdet med motion og bevægelse.

Skolernes mulighed for at arbejde med implementering af motion og bevægelse, afhænger derfor af den pågældende kommunes strategi herfor. Derudover har skolernes eget arbejde med implementeringen af motion og bevægelse ligeledes stor indflydelse på implementeringen.

6.3 Skolernes rolle i implementering af motion og bevægelse

På selve skolerne klarlægges det ligeledes i underafsnit 4.4.2 *Implementering af motion og bevægelse som politik*, at ledernes prioritering af motion og bevægelse har indvirkning på, hvordan medarbejderne oplever implementeringen. Ledere, der vægter tid til forberedelse og evaluering af arbejdet med motion og bevægelse, er tilsyneladende mere succesfulde med at implementere motion og bevægelse.

I Vildbæk Kommune arbejdes der med, at lade skolebestyrelserne definere principper for de enkeltes skolars arbejde med motion og bevægelse jf. underafsnit 5.4.1 *Politikformulering*. Hermed forstås også, at skolerne selv fastsætter, hvad de egentlig forstår ved motion og bevægelse og derved, hvad der gælder for de 45 minutters gennemsnitlige motion og bevægelse. Det er hermed vanskeligt for andre parter at evaluere på den enkelte skoles arbejde med motion og bevægelse og sammenligne på tværs af kommunen, da det ikke nødvendigvis er samme elementer, som de enkelte skoler medregner som motion og bevægelse.

Særligt vanskeligt fremstår det, når en stor andel af skolerne i Vildbæk Kommune ikke har defineret principper eller politikker for motion og bevægelse jf. underafsnit 5.4.2 *Implementeringsprocessen*.

I Vildbæk Kommune har skolerne tilsyneladende, hvad jeg vil betegne som frie rammer, for at arbejde med implementering af motion og bevægelse. Herunder forstås også, at muligheden for egentlig at nedprioritere arbejdet med motion og bevægelse er en mulighed, da det tilsyneladende ikke er et fokusområde for kommunen.

Ved skolelederne fremstår det ligeledes, at 97 % af disse forventer, at alle medarbejdere inddrager motion og bevægelse (Bilag 7: Intern undersøgelse af status på Vildbæk Kommunes skolars arbejde med motion og bevægelse). I delundersøgelse A ses dog en anden tendens. I undersøgelse 1 skriver Kristensen og Damtoft således, at på skoler med stor succes med implementering af motion og bevægelse er det ikke et krav fra lederne, at alle medarbejdere inddrager motion og bevægelse i deres undervisning jf. underafsnit 4.4.2 *Implementering af motion og bevægelse som politik*. Derudover fremstår et tilsyneladende fald af antallet af lærere, der inddrager motion og bevægelse, mens antallet af pædagoger, der arbejder med

motion og bevægelse er stigende, hvilket ligeledes er beskrevet i underafsnit 4.4.1 *Status på implementering af motion og bevægelse*.

Opsummeret ses der således en tendens på tværs af delundersøgelse A omkring, at arbejdet med motion og bevægelse ikke nødvendigvis bør omfatte alle medarbejdere, men derimod en gruppe af medarbejdere. Dette er dog en strategi, som størstedelen af skolelederne i Vildbæk Kommune ikke efterlever.

Som antydnet flere gange gennem nærværende specialerapport, anser jeg ikke som motion og bevægelse som værende implementeret i folkeskolen. Hvorvidt en implementering vil lykkes, afhænger ifølge Winter og Nielsen af aktørernes incitament samt aktørernes kapacitet (Winter & Nielsen, 2008, s. 18-20). Delundersøgelse A giver et indtryk af, at nogle medarbejdere og ledere vurderer at mangle kompetencer til arbejdet med motion og bevægelse. I delundersøgelse B nævnes ligeledes, at motion og bevægelse er vanskeligt at inddrage "så det giver mening", hvorfor der på tværs af delundersøgelse A og delundersøgelse B fremstår en gruppe, der muligvis ikke har kapacitet til at implementere motion og bevægelse. Om aktørerne har incitament herfor, er vanskeligt at vurdere. Dog fremstår kommunale og ledelsesmæssige prioriteringer som væsentlige for medarbejdernes incitament for forskellige elementer, hvorfor en prioritering af motion og bevægelse kan have indvirkning på implementeringen heraf. En egentlig opprioritering er dog ikke nødvendigvis et behov i for eksempel Rebild Kommune. Dog er der intet, der tyder på, at implementeringen vil finde sted af sig selv, ved blot at give mere tid med samme tilgang til implementering af motion og bevægelse, da det tilsyneladende ikke har effekt på medarbejdernes kapacitet eller incitament for den pågældende implementering.

KAPITEL 7

Opsamlende diskussion

Efter delundersøgelse A og delundersøgelse B har jeg diskuteret de enkelte undersøgelser individuelt. I dette kapitel vil jeg diskutere nærværende projektrapport som helhed, herunder den samlede undersøgelses kvalitet, herunder metodisk diskussion og teoretisk diskussion. Formålet med kapitlet er således at belyse, hvorvidt jeg er i stand til at besvare min problemformulering jf. afsnit 1.2 Problemformulering. Af samme årsag er kapitel placeret umiddelbart inden konklusionen for specialet.

Ved kvalitet i kvalitativ forskning anvendes flere forskellige begreber. Flere metodikere, for eksempel Kvale og Brinkmann refererer til begreberne validitet, reliabilitet og generaliserbarhed i relation til forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 270). Brinkmann og Tanggaard henviser ligeledes til Thagaard, der tilråder anvendelse af begreber som transparens, gyldighed og genkendelighed (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 522). Jeg vil ikke gå ind i en dybere diskussion angående de forskellige begrebers betydninger, muligheder og begrænsninger. Derimod vil jeg tilstræbe at diskutere begreberne i relation til min undersøgelse og derved kvaliteten af min undersøgelse. I gennem dette kapitel vil jeg derfor forholde mig til undersøgelsens gennemsigtighed, gyldighed, objektivitet samt genkendelighed. Samtidig vil jeg dog lade mig inspirere af begreberne reliabilitet samt intern og ekstern validitet, om end disse begrebers betydning kan være anderledes. I gennem kapitlet vil dog først forsøge at begrebsafklare min forståelse af de enkelte begreber, for dernæst at diskutere min forståelse i relation til min undersøgelse.

7.1 Gennemsigtighed

Kvale og Brinkmann forklarer, at reliabilitet henviser til en undersøgelses troværdighed herunder, hvorvidt andre forskere vil kunne gentage samme undersøgelse og opnå samme resultater (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271).

Som tidligere nævnt, har jeg ingen mål for, at en anden forsker skulle kunne gentage min forskning og opnå samme resultater. Derimod har jeg været interesseret i at skabe

gennemsigtighed for læseren. Dette har jeg forsøgt, for eksempel ved ikke blot at præsentere resultater og udsagn fra anvendt empiri i delundersøgelse A, men ligeledes undersøge, hvordan disse resultater er opnået. Dette ses for eksempel i underafsnit 4.4.1 *Status på implementering af motion og bevægelse* omhandlende spørgeteknikken i undersøgelse 3.

Dette er en undersøgelse, hvor elever svarer og deres udsagn derved udgør empirien. Her stiller jeg mig kritisk overfor elevernes vurdering af tid og særligt dem der mener, at de bevæger sig meget. Derimod er jeg ikke lige så kritisk tilbageholdende for inddragelse af elevernes udsagn omhandlende deres syn på og oplevelse af motion og bevægelse, hvilket ligeledes kunne være undersøgt mere dybdegående. Selve problemformuleringen lader sig dog besvare uden videre undersøgelse heraf.

Gennemsigtighed i undersøgelsen skal medvirke til, at andre læsere kan komme bagom teksten, undersøgelsen og empirien og se, hvad der er foregået i maskinrummet, uden nødvendigvis at kunne gentage samme undersøgelse med samme resultater.

Gennemsigtigheden i nærværende undersøgelse kunne dog have været endnu tydeligere angående indsamling og efterfølgende behandling af sekundær empiri, hvorfor dette kan være et kritikpunkt. Begreber som læringsparathed, elevernes læring (for eksempel med karakterstigning/fald) og elevernes sundhed kunne været udfoldet yderligere og derved kunne det være muligt at fokusere endnu mere på resultaterne af implementeringen. Her kunne en evaluering af implementeringens outcome have fokuseret på, hvorvidt elevernes karakterer ved afgangsprøven i 9. klassen er faldet eller steget siden vedtagelse af § 15 omhandlende motion og bevægelse. Derudover kunne børn i Danmarks sundhedstilstand være undersøgt. Dette er dog ikke min primære erkendelsesinteresse, hvorfor dette er udeladt.

I mit indledende kapitel *Implementering af politik i folkeskolen* nævner jeg ligeledes, at Corydon har sikret indkøb af konsulenthjælp til implementering af folkeskolereformen jf. afsnit 1.1 *Folkeskolereformen*. Denne konsulenthjælp kunne ligeledes være undersøgt videre, da dette muligvis har haft en betydning for kommunerne og skolernes videre arbejde med implementering af motion og bevægelse. Dette fravalgte jeg dog, for i stedet at undersøge andre perspektiver.

Min samlede vurdering af den pågældende undersøgelses gennemsigthed er derved, at der tilsyneladende er flere områder, der kunne have været gjort mere gennemsigtig for læser.

Dog har læser mulighed for at få indsigt i de væsentlige områder gennem dataindsamling og -behandling.

Foruden transparens, bør undersøgelsens gyldighed ligeledes diskuteres i relation til undersøgelsens kvalitet.

7.2 Gyldighed

Som nævnt tidligere i dette afsnit, omhandler kvalitet i forskning ligeledes validitet eller gyldighed. Validitet henviser ifølge Kvale og Brinkmann til styrken af en undersøgelse, samt den pågældende undersøgelses velbegrundethed (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271). Ved validitet omtales både intern validitet og ekstern validitet. Her lader jeg mig inspirere af Thagaard (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 522) og benytter begrebet gyldighed. Gyldigheden referer i denne sammenhæng til den interne validitet og derved, hvorvidt jeg undersøger, det jeg som er min hensigt, hermed min problemformulering jf. afsnit 1.2 *Problemformulering*. Ekstern validitet vil jeg vende tilbage til senere i dette kapitel, dog med anvendelse af begrebet genkendelighed.

Denne diskussion omkring gyldighed deler jeg op i en metodisk diskussion og en teoretisk diskussion.

7.2.1 Metodisk diskussion

Metodisk valgte at jeg foretage to delundersøgelser, der skulle understøtte forskellige dele af den samlede besvarelse på min problemformulering. Det betød herved også to forskellige former for undersøgelsesdesign, der begge skulle understøtte dele af den pågældende helhed, der udgøres af den samlede undersøgelse.

Som skrevet i afsnit 2.5 *Valgets betydning for undersøgelsen* anvender jeg begreber fra mixed methods-forskningen, da dette kan være med til at klargøre min fremgangsmåde og intention med undersøgelsen. I førnævnte afsnit nævner jeg også, at min intention med flere forskellige former for metoder, herunder også de to delundersøgelser er at skabe komplementaritet. Gennem undersøgelsen ses dette blandt andet ved, at jeg i delundersøgelse A ikke finder frem

til en konklusion, som jeg ønsker at underbygge yderligere gennem delundersøgelse B. Derimod tilstræber jeg en mere dækkende viden, hvorfor jeg valgte at udarbejde et casestudie. Herigennem opnåede jeg en komplementær viden omkring implementering af motion og bevægelse. Valget af flere metoder og delundersøgelser understøttede således min erkendelsesinteresse.

Gennem delundersøgelse A og delundersøgelse B anvender jeg flere former for sekundær empiri. Fordelen ved at anvende sekundær empiri er i denne sammenhæng, at jeg tidsmæssigt kan anvende ressourcer på at behandle den pågældende empiri, fremfor at indsamle den. Dog er udfordringen herved, at den sekundære empiri ikke er indsamlet til netop det formål, der er min hensigt og derved i tråd med erkendelsesinteressen for nærværende specialerapport. En større mængde af primærempiri vil sandsynligvis have givet andre resultater. Dog vurderer jeg, at dette studie, med en væsentlig mængde af sekundær empiri er nødvendigt forinden der igangsættes en videre undersøgelse, som foretaget i delundersøgelse B. Min vurdering er således, at min problemformulering lader sig besvare på baggrund af min metodiske valg.

7.2.2 Teoretisk diskussion

Mine teoretiske valg omhandler Winter og Nielsens implementeringsteori, Laursens teori omkring organisatorisk udvikling, Falkners typografi samt Wengers praksisfællesskaber. Som det fremstår her, er det fire forskellige teoretiske udlægninger, der kan virke differentieret.

Winter og Nielsens implementeringsteori har dog givet mig mulighed for at fokusere på netop den del af implementeringsprocessen, som har vist sig at være interessant. Derudover har Winter i modellen haft fokus på at understøtte både output og outcome, hvilket ligeledes har været i min erkendelsesinteresse. En anden mulighed her kunne være udelukkende at fokusere på output og derved fokusere på, om lærere og pædagoger tilrettelægger undervisningen således, at eleverne bevæger sig 45 minutter om dagen. Således vil der ikke være nogen interesse i at undersøge elevernes egentlige udbytte af disse 45 minutters motion og bevægelse.

Udelukkende at have fokus på præsentationerne fra lærerne og pædagoger kunne medvirke til at overskueliggøre evalueringen af, hvorvidt motion og bevægelse er implementeret. Det vil dog fjerne en væsentlig nuance; Hvad er udbyttet af motion og bevægelse? Jeg fravalgte således indledningsvist udelukkende at fokusere på præsentationerne af implementeringen, da dette vil være stridende mod det etiske formål; at forbedre vilkårene for en bestemt målgruppe i en bestemt kontekst. Jeg vurderer derfor, at det er en styrke at have fokuseret på både output og outcome, om end det er mere vanskeligt område at undersøge.

Læringsteoretisk anvendte jeg Laursens import af organisationsopskrifter til at supplere ovenstående implementeringsteori i forbindelse med besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1 og 2. Dette gjorde jeg, da jeg så væsentlige ligheder mellem disse to teorier, om end Laursens teori fokuserer mere på det læringsteoretiske perspektiv internt i organisationen mens Winters model gav mig mulighed for at se implementeringen udefra. Disse to teorier antog jeg derved kunne supplere hinanden. Winter og Nielsens samlede udlægning af implementering af politik indeholder dog også elementer omkring organisationens udvikling samt læring over tid, hvorfor Laursens perspektiv muligvis kunne være udeladt uden større betydning for den samlede undersøgelse.

Til besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 3 og derved udgangspunkt for delundersøgelse B anvendte jeg Wengers teori omkring praksisfællesskaber. Mit valg herom byggede på en antagelse om, at implementeringen i den pågældende kommune kunne ansues som muligheden for at skabe rum for læring i et eller flere fællesskaber. Teorien omkring praksisfællesskaber gav mig mulighed for at undersøge, hvilke rum Vildbæk Kommune skabte for læring og herunder for implementering af motion og bevægelse.

Grundet Vildbæk Kommunes størrelse, organisationsstruktur samt implementeringsstrategi kunne det have været relevant at undersøge den pågældende implementering med både teori omkring praksisfællesskaber samt *praksislandsskaber* der ligeledes er formuleret af Wenger. Dette vil give mulighed for at forstå det større netværk af forskellige praksisser, som skolerne udgør. Fravalget omkring teori omkring praksislandsskaber medvirker dog ikke til, at min problemformulering ikke kan besvares.

I delundersøgelse B inddragede jeg ligeledes Falkners typografi for implementering af EU-regler i medlemslandene. Dette medvirkede for mig til at få en forståelse af forskellige måder

at arbejde med implementering på, og derved et mere praksisorienteret perspektiv på, hvordan lande kan implementere politik i egen praksis.

Teoretisk kunne dette være udfoldet yderligere med for eksempel, hvilken betydning de forskellige typografier har for deres enkelte medlemmer og for den samlede enhed.

Falkners teori omkring typografi samt Wengers teori omkring praksisfællesskaber kunne således udgøre et interessant teoretisk perspektiv, hvis disse blev koblet tættere sammen i forbindelse med en undersøgelse af implementering i forskellige netværk af fællesskaber. Herigennem kunne det være muligt at undersøge, hvordan de forskellige fællesskaber i det større praksislandskab bearbejdede denne "overnationale" lovgivning i relation til eget fællesskab. Dermed vil de to teorier have karakter af at være supplerende teorier for hinanden, fremfor selvstændige og adskilte teorier.

7.3 Objektivitet

Ved kvalitativ forskning er begrebet objektivitet ligeledes til diskussion. Undersøgelsen er ikke objektivt, forstået således, at undersøgelsen bygger på fordomme og forforståelser. Der kan hermed tales om, hvad Kvale og Brinkmann omtaler som reflektiv objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 268). Gennem refleksion og eksplicitering af det subjektive, er det således muligt at få fordomme til at fremstå som en del af forskningsprocessen. Dette har jeg blandt andet efterstræbt ved at ekspliciter min egen forforståelse jf. afsnit 2.2 *Eksplicitering af forforståelse* og ved nøje at gennemgå, ud fra hvilke dele af empirien og med hvilke teoretiske elementer, jeg fortolker.

En måde at undersøge både delundersøgelse A og delundersøgelse B's objektivitet på, er ved at vende tilbage til de pågældende kilder og undersøge deres syn på mine analyser og konklusioner, for derigennem at opnå dialogisk intersubjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 269). Dette har jeg dog fravalgt i den pågældende undersøgelse, da min empiri stammer fra mange forskellige kilder, hvorfor den enkelte informant ikke vil kunne genkende samtlige resultater. Dialogisk intersubjektivitet har jeg derimod forsøgt at opnå i eget analyse- og diskussionsarbejde, samt med diskussioner med vejleder og andre sparringspartnere.

Undersøgelsen er derved ikke objektiv i hverdagssprogets betydning, hvorimod der er tale om reflektiv objektivitet og dialogisk intersubjektivitet.

7.4 Genkendelighed

I næste kapitel vil jeg besvare min problemformulering, baseret på den tværgående delundersøgelse A samt den udvalgte case, belyst i delundersøgelse B. Hvorvidt den samlede undersøgelse kan overføres til andre kontekster, og at der derved kan tales om generalisering, er vanskeligt defineret og ligeledes et kritikpunkt for nærværende undersøgelse. For at kende til de præcise muligheder for, hvorvidt mine resultater og derved næste kapitel gør sig gældende i andre kommuner og på andre skoler, end de belyste, kræver en undersøgelse, med fokus på de faktorer, som har indvirkning på implementeringen af motion og bevægelse. Før det kan siges, om mine resultater kan overføres til en anden kontekst, skal følgende elementer belyses: Kommunens arbejde med implementering samt den enkelte skoles leder og medarbejderes arbejde med, kompetence til og syn på motion og bevægelse. Med andre ord; de involveredes incitament og kapacitet for arbejdet hermed.

Dog vurderer jeg det sandsynligt, at min undersøgelses konklusioner med stor sandsynlighed vil kunne findes og genkendes i andre kontekster. Det skyldes, at delundersøgelse A bygger på datamateriale fra flere relativt omfattende undersøgelser på tværs af kontekster. Derudover bidrager den teoretiske belysning af de enkelte områder i forbindelse med både delundersøgelse A og B til, at en teoretisk analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289) sandsynligvis vil kunne foretages.

KAPITEL 8

Konklusion

I dette kapitel vil jeg afslutte min undersøgelse, ved at konkludere på min problemformulering nævnt i afsnit 1.2 Problemformulering. Kapitlet bygger således på samtlige kapitler igennem nærværende specialerapport. I særlig grad inddrager jeg dog delkonklusionerne fra delundersøgelse A og delundersøgelse B samt den opsummerende analyse i kapitel 6.

Min problemformulering lyder *Hvordan har folkeskoler og kommuner i Danmark arbejdet med at implementere § 15 omhandlende motion og bevægelse i folkeskolen?* og det er denne, der ønskes besvaret i dette kapitel, ved hjælp af de to foretagede delundersøgelser, kaldet delundersøgelse A og delundersøgelse B.

Min erkendelsesinteresse er inspireret af Hans-Georg Gadamer udlægning af den filosofisk hermeneutik, hvormed min konklusion skal ansues som en fortolkning. Det område, der udgør undersøgelsesgenstanden i nærværende specialerapport, er implementering af motion og bevægelse i folkeskolen. Siden 2014 har det været krav, at folkeskolerne skal tilrettelægge undervisningen således, at eleverne i gennemsnit bevæger sig 45 minutter om dagen. Sidenhen har flere evalueringer dog påvist, at skolerne er udfordret i deres arbejde med implementering af motion og bevægelse.

I Søren C. Winters integrerede implementeringsmodel fokuserer implementeringsforskning både på præstationer og effekter. Præstationerne er dog tilsyneladende vanskelige at undersøge, da det ikke er defineret, hvad motion og bevægelse dækker over. Dermed kan effekterne heller ikke evalueres, da formålet ikke defineres. Dog tyder intet på, at motion og bevægelse kan betegnes som værende implementeret i hele landet. I arbejdet med at undersøge status på motion og bevægelse, har jeg dog fundet frem til flere forskellige metoder fra skoler og kommuner, til at arbejde med motion og bevægelse. På nogle skoler forventes det ikke, at alle inddrager motion og bevægelse i deres undervisning, hvorimod denne opgave tildeles enkelte medarbejdere. Derudover ses en tendens til, at flere pædagoger varetager motion og bevægelse end tidligere, mens antallet af lærere, der inddrager motion og bevægelse er faldende.

I et casestudie undersøger jeg Vildbæk Kommunes arbejde med motion og bevægelse. I Vildbæk Kommune har Skoleudvalget vedtaget, at principper for arbejdet med motion og bevægelse skal præciseres af skolebestyrelserne på de enkelte skoler. Belyst med Etienne Wengers teori omkring praksisfællesskaber indtager Vildbæk Kommunes Skoleforvaltnings medarbejdere en ikke-deltagende rolle i arbejdet med motion og bevægelse. Den fælles virksomhed anskues tilsyneladende som værende etableret, idet skolerne er påtvunget at arbejde med motion og bevægelse. Denne forsøger Vildbæk Kommune at bringe til meningsforhandling på de enkelte skoler. Dette gøres ved, at der på de enkelte skoler kan etableres et fælles repertoire ved, at det på skolerne skal defineres, hvordan de ønsker at arbejde med motion og bevægelse. Foruden disse tiltag, har Vildbæk Kommune ligeledes etableret et netværk af idrætskontaktpersoner fra kommunens skoler. Disse beskrives som ildsjæle, der brænder for arbejdet med motion og bevægelse. Dette aspekt kunne medvirke til, at der kunne skabes et gensidigt engagement på tværs af skolerne og på de enkelte skoler, hvor engagerede medarbejdere deltog i meningsforhandlinger omkring motion og bevægelse. Vildbæk Kommune har således arbejdet med en strategi for motion og bevægelse, der bygger på ikke-deltagelse og i stedet forsøgt at skabe rum for læring på den enkelte skoler. Dette har tilsyneladende ikke fungeret efter hensigten. Det er således kun 12 % af de adspurgte skoleledere, der har defineret begrebet motion og bevægelse med deres medarbejder. Derudover er det 45 % af lederne, der har kendskab til, at deres skole har et princip for motion og bevægelse. Endvidere påpeges det, af den ansvarshavende konsulent ved Skoleforvaltningen i Vildbæk Kommune, at motion og bevægelse ikke har været en høj prioritet, siden implementeringen af folkeskolereformen.

Der er derved tilsyneladende variation i, hvordan de enkelte skoler og kommuner har arbejdet med at implementere motion og bevægelse. Der ses således en variation i kommunens deltagelse eller ikke-deltagelse, hvilket har indvirkning på de enkelte skolars mulighed for arbejde med motion og bevægelse. Tilsyneladende har den kommunale prioritering af arbejdet med implementering af motion og bevægelse ligeledes indvirkning herpå. Det er ligeledes en variation i, om skolerne vælger, at arbejdet med motion og bevægelse skal varetages af alle medarbejdere eller af udvalgte medarbejdere. Derudover varierer det om det er lærere, pædagoger eller begge faggrupper, der skal varetage dette.

KAPITEL 9

Perspektivering

I kapitel 8 Konklusion kiggede jeg bagud på nærværende specialerapport og afsluttede denne, ved at besvare min problemformulering. I dette kapitel vil jeg forsøge at kigge udover specialerapporten og præsentere nogle af de spørgsmål, der kunne bidrage til, at den spørgende hermeneutiske arbejdsproces kunne fortsættes.

I mit casestudie, nærmere beskrevet i kapitel 5 *Delundersøgelse B - Vildbæk Kommune*, belyser jeg implementeringen af motion og bevægelse, primært fra et kommunalt perspektiv. Undersøgelsen af den pågældende case kunne fortsætte, ved at inddrage et skoleperspektiv. Dette kunne foregå, som nærmere beskrevet i bilag 9, ved interview med skoleledere, lærere og pædagoger.

Foruden videre undersøgelse kunne det diskuteres, hvorvidt Vildbæk Kommunes forsøg, med at konstruere en praksis, der kunne minde om et praksisfællesskaber, fungerer. Kan praksisfællesskaber overhovedet konstrueres på den måde? Dette diskuterer Tanggaard ligeledes i artiklen *Lad os værne om de fællesskaber, der reelt udvikler skolens praksis* (Tanggaard, 2018).

Derudover kan den fortsatte undersøgelse fokuseres på, hvorvidt motion og bevægelse passer ind i den danske folkeskoles fokus på målstyret undervisning. Kan det lade sig gøre at implementere krav til undervisningsformen i en folkeskole, hvor der er meget specifikke krav til undervisningens mål? Og hvad gør dette eventuelt ved fagpersonalet professionsidentitet?

Med ovenstående spørgsmål afsluttes hermed nærværende specialerapport.

Foruden specialerapporten, er der ligeledes en formidlende artikel vedlagt som bilag 10.

KAPITEL 10

Referenceliste

- Alenkær, R. (2015). *5 grunde til at lange skoledage er en virkelig dårlig idé*. Hentet 20. April 2018 fra Politiken: <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5592637/5-grunde-til-at-lange-skoledage-er-en-virkelig-d%C3%A5rlig-id%C3%A9>
- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Antorini, C. (2013). *L 51 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love. 3. behandling*. Hentet 18. februar 2018 fra Folketinget: <http://www.ft.dk/samling/20131/lovforslag/l51/beh3-37/forhandling.htm>
- Bjerril, S. (2015). *Forsker om lang skoledag: Antorini ønskede ikke fagligt løft*. Hentet 20. April 2018 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/576185/forsker-om-lang-skoledag-antorini-oenskede-ikke-fagligt-loeft>
- Bjerril, S. (2017). *45 minutters bevægelse: "Antallet af minutter interesser mig ikke"*. Hentet 12. februar 2018 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/617743/45-minutters-bevaegelse-antallet-af-minutter-interesser-mig-ikke>
- BM.dk. (u.d.). *Aftale om "Flere i arbejde"*. Hentet 28. maj 2018 fra Beskæftigelsesministeriet: <https://bm.dk/arbejdsmraader/politiske-aftaler-reformer/politiske-aftaler/2002/aftale-om-flere-i-arbejde/>
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2 udg., s. 463-480). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2 udg., s. 13-28). København: Hans Reitzel.
- Christensen, J. B. (2016). *Overblik: Se hvor eleverne scorer højeste karakterer i din kommune*. Hentet 12. April 2018 fra TV2: <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2016-02-02-overblik-se-hvor-eleverne-scorer-hoejeste-karakterer-i-din-kommune>

- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Tilføj til din liste af favoritter Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Link.
- Damgaard, B., Hohnen, P., & Madsen, M. (2005). *Fokus på job? En Analyse af kontaktforløbssamtaler i AF, kommuner og hos andre aktører*. Hentet 22. 3 2018 fra Socialforskningsinstituttet:
http://gl.sfi.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2FFiles%2FFiler%2FSFI%2FPdf%2FRapporter%2F2005%2F0512_Fokus_paa_job.pdf
- Danske Regioner. (2017). *Sundhed for livet - forebyggelse er en nødvendig investering*. Hentet 9. februar 2018 fra Danske Regioner:
<http://www.regioner.dk/media/4709/sundhed-for-livet-forebyggelse-er-en-noedvendig-investering.pdf>
- DR Debatten. (2013). *Debatten - Folkeskolen*. Hentet fra Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=cBi5mo-AaWM>
- Falkner, G. (2010). *Institutional Performance and Compliance with EU Law: Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia*. New York: Cambridge University Press.
- Falkner, G., Treib, O., Hartlapp, M., & Leiber, S. (2005). *Complying with Europe*. New York: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem mistforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2 udg., s. 497-520). København: Hans Reitzels Forlag.
- Folkeskolen.dk. (2015). *Implementeringskontoret: Corydons forlængede arm i Undervisningsministeriet*. Hentet 12. februar 2018 fra Folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/562115/implementeringskontoret-corydons-forlaengede-arm-i-undervisnings-ministeriet>
- Frederiksen, M. (2010). Mixed methods-forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2 udg., s. 197-213). København: Hans Reitzels Forlag.
- Friis, S. (2017). *Efter kommunalreformen: Flere og flere vælger privatskole*. Hentet 20. April 2018 fra Altinget: <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/efter-kommunalreformen-flere-og-flere-vaelger-privatskole>

- FT. (2017). *FIU Alm.del endelig svar på: spørgsmål 221*. Hentet 12. februar 2018 fra Folketinget.:
<http://www.ft.dk/samling/20161/alm.del/fiu/spm/221/svar/1384548/1725591.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udgave udg.). (A. Jørgensen, Ovs.) Århus: Academica.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2 udg., s. 137-152). København: Hans Reitzel.
- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udgave udg., s. 289-324). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholdt, B., Andersen, M. M., & Jordan, A. L. (2017). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år*. Hentet 5. April 2018 fra Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd: <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/nov/171114-2017---vive---laerere-og-paedagoger.pdf>
- Jacobsen, R. H., Flarup, L. H., & Søndergaard, N. M. (2015). *En længere og mere varieret skoledag - Kortlægningsrapport*. Hentet 12. februar 2018 fra Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf15/nov/151117-kora-en-laengere-og-mere-varieret-skoledag.pdf>
- Jørgensen, H. T., & Troelsen, J. (2017). *Implementeringen af motion og bevægelse i skolen. Studier i læreruddannelse og -profession*. Hentet 20. februar 2018 fra <https://tidsskrift.dk/SLP/article/download/27711/pdf>
- Jensen, K., & Trojaborg, K. (2016). *Sådan ser karaktererne ud på dit barns skole*. Hentet 12. April 2018 fra Politiken: <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5609785/S%C3%A5dan-ser-karaktererne-ud-p%C3%A5-dit-barns-skole>
- Københavns Kommune. (u.d.). *Vejledning om bevægelse*. Hentet 12. April 2018 fra Københavns Kommune: https://mitbuf.kk.dk/sites/mitbuf.kk.dk/files/uploaded-files/Vejledning%20til%20bev%C3%A6gelse_bilag%20%282%29.pdf

- Keilow, M., Westergaard, C. L., & Nielsen, C. P. (2017). *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år*. Hentet 5. April 2018 fra Det Nationale Forskning og Analysecenter for velfærd:
https://pure.sfi.dk/ws/files/1023049/Elevernes_oplevelser_af_skolen_i_folkeskolereformens_tredje_r.pdf
- KORA. (2017). *En længere og mere varieret skoledag - implementerings og effektundersøgelse*. Hentet 21. februar 2018 fra Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning: https://www.kora.dk/media/6661129/11013_en-laengere-og-mere-varieret-skoledag_implementerings-og-effektundersogelse.pdf
- Kristensen, M. K., & Damtoft, U. H. (2017a). *Projekt Læring i bevægelse. Kvantitativ del*. Hentet 5. april 2018 fra <https://backend.folkeskolen.dk/~7/7/laering-i-bevaegelse-kvantitativ-del1.docx>
- Kristensen, M. K., & Damtoft, U. H. (2017b). *Projekt Læring i bevægelse*. Hentet 5. April 2018 fra <https://backend.folkeskolen.dk/~4/6/laering-i-bevaegelse-kvalitativ-del.docx>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk* (2. udgave udg.). (B. Næse, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, E. (2014). Udvikling gennem import af organisationeropskrifter. I N. Stegeager, & E. Laursen, *Organisationer i bevægelse* (s. 133-148). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Lochner, B., Conrad, R., & Graham, E. (2015). *Secondary Teachers' Concerns in Adopting Learning Management Systems: A U.S. Perspective*. Hentet 19. februar 2018 fra Association for Educational Communications and Technology: <https://search-proquest-com.zorac.aub.aau.dk/docview/1703140203?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=8144>
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2 udg., s. 153-168). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mainz, P. (2014b). *45 minutters bevægelse vil ikke ske på alle skoler*. Hentet 12. februar 2018 fra Politiken: <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5523136/45-minutters-bev%C3%A6gelse-vil-ikke-ske-p%C3%A5-alle-skoler>
- Martinsen, D. S. (2013). *Danmarks implementering af EU-politik*. Hentet 19. februar 2018 fra http://politica.dk/fileadmin/politica/Dokumenter/politica_45_4/martinsen.pdf

- Nørgaard, B. K. (2016). *Anerkendelsesfravær og opmærksomhedskunst*. Hentet 5. Marts 2018 fra Aalborg Universitet:
http://vbn.aau.dk/files/235096795/PHD_Britta_N_rgaard_E_pdf.pdf
- Nordenlund, M. (2017). *Forældre dropper folkeskolen: Stadig flere går på privatskole*. Hentet 20. April 2018 fra DR.dk:
<https://www.dr.dk/nyheder/regionale/hovedstadsomraadet/foraeldre-dropper-folkeskolen-stadig-flere-gaar-paa-privatskole>
- Ottesen, K. (2016). *Undersøgelse: Elever bevæger sig for lidt i skolen*. Hentet 12. februar 20 fra Danmarks Radio: <https://www.dr.dk/ligetil/indland/undersogelse-elever-bevaeger-sig-lidt-i-skolen>
- Pahuus, M. (2014). Hermeneutik. I F. Collin, & S. Kørpe, *Humanistisk videnskabsteori* (s. 223-264). København: Linghardt og Ringhof.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1973). *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; Or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All*. The Oakland Project.
- Retsinformation. (2017). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet 8. februar 2018 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651>
- Riis, A. H. (2006). *Kulturmodets hermeneutik - en filosofisk analyse af kulturmodets forudsætninger*. Højberg: Forlaget Univers.
- Ritzau. (2017). *Eksminister i ny bog: Lærerlockout var aftalt spil*. Hentet 20. April 2018 fra Tv2: <http://nyheder.tv2.dk/politik/2017-09-27-eksminister-i-ny-bog-laererlockout-var-aftalt-spil>
- Sabatier, P. (1986). *Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis*. Hentet 8. februar 2018 fra Journal of Public Policy:
<http://www.jstor.org/stable/pdf/3998354.pdf?refreqid=excelsior%3A3c1c375fe8b468e2c6569daad7d95cbd>
- Skov, P. R., Kjer, M. G., & Jensen, V. M. (2017). *Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år*. Hentet 5. April 2018 fra Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd: <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/nov/171114-2017---vive---skoleledelse.pdf>

- Sparre, S. (2017). *Børnelæge advarer om stressede børn - chefpsykolog vil have mere fokus på trivsel*. Hentet fra TV2.dk: <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2017-04-17-boernelaege-advarer-om-stressede-boern-chefpsykolog-vil-have-mere-fokus-paa>
- SST. (2011). *Fysisk aktivitet – håndbog om forebyggelse og behandling*. Hentet 13. marts 2018 fra Sundhedsstyrelsen: <https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/fysisk-aktivitet/~media/6B3A4AE698BC42139572C76C5854BA76.ashx>
- SST. (2016). *60 minutter om dagen ved moderat til høj intensitet*. Hentet 20. April 2018 fra Sundhedsstyrelsen: <https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/fysisk-aktivitet/ anbefalinger/5-17-aar>
- Stegeager, N., & Laursen, E. (2015). Organisationer, bevægelse og læring. I N. Stegeager, & E. Laursen, *Organisationer i bevægelse* (s. 7-20). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Stigaard, M. V., Søren, M. F., Winter, S. C., Friisberg, N., & Henriksen, A. C. (2006). *Kommunernes beskæftigelsesindsats*. Hentet 30. juni 2018 fra Socialforskningsinstituttet: https://pure.sfi.dk/ws/files/257207/0628_kommunernes_besk_aftigelsesindsats.pdf
- Tanggaard, L. (16. maj 2018). *Lad os værne om de fællesskaber, der reelt udvikler skolens praksis*. Hentet 26. maj 2018 fra skoleliv.dk: <https://skoleliv.dk/debat/art6511930/Lad-os-v%C3%A6rne-om-de-f%C3%A6llesskaber-der-reelt-udvikler-skolens-praksis>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2 udg., s. 521-532). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thisted, J. (2010). *Forsningsmetode i praksis - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard Danmark.
- UVM. (2017a). *Antal grundskoler*. Hentet 20. April 2018 fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/antal-grundskoler>
- UVM. (2017b). *Elevtal i grundskolen*. Hentet 20. April 2018 fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen>
- UVM. (2017c). *Evaluerings af en længere og mere varieret skoledag*. Hentet 12. februar 2018 fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/folkeskolen/viden-og-kompetencer/evaluerings-og-foelgeforskningsprogram/evaluering-af-en-laengere-og-mere-varieret-skoledag>

- UVM. (2017d). *Bevægelse*. Hentet 20. februar 2018 fra Undervisningsministeriet:
<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>
- UVM. (2017e). *Om nationale mål - Tre nationale mål er vedtaget for folkeskolens udvikling*.
Hentet 21. februar 2018 fra Undervisningsministeriet:
<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>
- UVM. (2017g). *Indberetning af karakterer*. Hentet 15. April 2018 fra
Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/censur-og-evaluering/indberetning-af-karakterer>
- Vangkilde, J. (2014). *McKinsey får nøglerolle i skolereformer*. Hentet 21. februar 2018 fra
Politiken: <https://politiken.dk/oekonomi/dkoekonomi/art5503904/McKinsey-f%C3%A5r-n%C3%B8glerolle-i-skolereformer>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - Læring mening og identitet*. (B. Nake, Ovs.)
København: Hans Reitzels Forlag.
- Winter, S., & Nielsen, V. L. (2008). *Implementering af politik*. Århus: Academica.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4. udgave udg.). London: SAGE Publications.

KAPITEL 11

Bilag

Dette kapitel indeholder en bilagsliste samt projektets bilag, herunder den dertilhørende artikel. Bilagene er så vidt muligt henvist til løbende gennem opgaven. I den digitale udgave af projektrapporten, vil bilagslisten være en del af projektrapporten. Derudover vil bilag 1-9 være et andet dokument, mens artiklen vil udgøre et tredje dokument.

11.1 Bilag 1: Bilagsliste

KAPITEL 11 BILAG	94
<u>11.1 BILAG 1: BILAGSLISTE</u>	94
<u>11.2 BILAG 2: MENINGSKONDENSERING FOR DE ENKELTE UNDERSØGELSER</u>	95
<u>11.3 BILAG 3: MENINGSENHEDER – DELUNDERSØGELSE A</u>	126
<u>11.4 BILAG 4: SPØRGSMÅL TIL VIDERE UNDERSØGELSE</u>	156
<u>11.5 BILAG 5: REFERAT AF PERSONLIG SAMTALE MED PÆDAGOGISK KONSULENT I VILDBÆK KOMMUNE</u>	157
<u>11.6 BILAG 6: REFERAT FRA SKOLEUDVALGSMØDE I VILDBÆK KOMMUNE FRA 2014</u>	159
<u>11.7 BILAG 7: INTERN UNDERSØGELSE AF STATUS PÅ VILDBÆK KOMMUNES SKOLERS ARBEJDE MED MOTION OG BEVÆGELSE</u>	160
<u>11.8 BILAG 8: MENINGSENHEDER – DELUNDERSØGELSE B.....</u>	165
<u>11.9 BILAG 9: VIDERE UNDERSØGELSE AF DEN UDVALGTE CASE</u>	174
<u>11.10 BILAG 10: ARTIKEL</u>	185