



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap-  
idrett/kroppsøving

Vårsemesteret, 2015

Åpen

Forfatter: Marianne Alstveit

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Sindre Mikal Dyrstad

Tittel på masteroppgaven: **Implementering av prosjektet «aktiv skole»**

En kvalitativ studie om læreres opplevelser

Engelsk tittel: **Implementation of the project «Active school»**

A qualitative study of the experiences of teacher

Emneord: MUTMAS\_1

Antall ord: 23241

+ vedlegg: 1 stk

Stavanger, 11.06.2015

# Implementering av prosjektet «Aktiv skole».

En kvalitativ studie av læreres opplevelse.



Hentet fra Helsedirektoratet, *Fysisk aktivitet for barn og unge (2011)*.

Av Marianne Alstveit

Utdanningsvitenskap-idrett (Master)

## Forord

En lang prosess er over og jeg har lært mye gjennom prosessen frem til den ferdige masteroppgaven. Jeg har vært heldig og hatt mange som har støttet meg gjennom prosessen. Jeg vil først takke veilederen min Sindre Mikal Dyrstad for god veiledning og godt samarbeid. Er takknemlig for raske tilbakemeldinger, konstruktiv kritikk og god hjelp.

Vil også takke mamma Jorunn, søster Målfrid, tante Marit, Ane Duus og Hanne flesjø for gjennomlesing av deler av oppgaven og tilbakemeldinger. Jeg setter pris på hjelpen.

Vil også takke Maksim som har overlevd tiden ved masterprosessen.

Takk til deltakerne i «Aktiv skole» prosjektet: fysio-og ergoterapitjenesten og Universitet i Stavanger som har tilrettelagt for at jeg skulle være en del av prosjektet.

Og til slutt og ikke minst takk til alle informantene som har deltatt i intervjuene som gjort oppgaven mulig.

Juni 2015

Marianne Alstveit

## Sammendrag

**Bakgrunn:** for studiet er økningen i inaktivitet og bekymringen av barn og unges synkende aktivitetsnivå. Skolebaserte intervensjoner har påvist positiv effekt i å øke den fysiske aktiviteten hos barn og unge. Implementeringen er en viktig faktor for intervensjonsresultatet.

**Hensikten:** var å studere hvordan lærerne ved fem intervensjonsskoler opplevde implementeringen av prosjektet «Aktiv skole» etter to måneders gjennomføring.

**Metoden:** Det ble gjort et kvalitativ studie ved bruk av individuelle intervju og gruppeintervju av lærere, rektorer og primærkontakter.

**Funn:** viste at de fleste lærerne opplevde at implementeringen av intervensjonen «Aktiv skole» gikk greit. Lærerne ved to av skolene mente at det var mangelfull informasjon og opplæring i starten. Lærerne ved de tre andre skolene var uenig. utfordringer som oppsto ved de fem intervensjonsskolene var registrering og dokumentering. Tidspress og konkurrerende gjøremål var også utfordringer. Fasilitatorer som oppsto var å ha fysisk fagaktivitet timeplanfestet. Støtte fra ledelsen, primærkontakten og de ansvarlige for prosjektet var også en fasilitator. De fleste lærerne fortalte at de sannsynlig kom til å bruke delelementer av prosjektet etter prosjektets offisielle slutt. Likevel fortalte de at de ikke kom til å gjennomføre det like systematisk, og i like stort omfang som de gjorde.

**Konklusjon:** Tid, kunnskap, motivasjon, kompetanse, støtte og samarbeid er elementer som burde vært tilstede ved «Aktiv skole» prosjektet. Mange av disse elementene har vist seg å være tilstede, men ved noen situasjoner er det også mangelfullt.

## Innhold

1.0 Introduksjon.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.1.1 Skolen som arena.....	8
1.1.2 Tidligere forskning av skolebasert intervensjoner for å fremme fysisk aktivitet .....	8
1.2 Om prosjektet «Aktiv skole».....	10
1.3 Problemstilling med forskningsspørsmål .....	12
2.0 Teoretisk perspektiv .....	13
2.1 Implementering .....	13
2.1.1 Å sette en intervensjon ut i praktisk handling .....	13
2.1.2 Implementeringsfaktorer .....	16
2.2 Implementeringskvalitet .....	17
2.2.1 Programintegritet.....	17
2.2.2 Tiltaksintegritet .....	17
2.2.3 Programlojalitet og lokal tilpasning .....	18
2.2.4 Forhold som påvirker implementeringskvaliteten.....	19
2.3 Implementering ved skolebaserte intervensjoner: .....	21
2.4 Fasilitatorer ved implementering.....	22
2.5 Barrierer ved implementering.....	23
2.6 Implementeringsforskning.....	24
3.0 Metode.....	26
3.1 Design.....	26
3.2 Utvalg .....	26
3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	27
3.4 Intervjuguide .....	27
3.4.1 Intervju med lærere.....	28
3.4.2 Intervju med rektor .....	28
3.4.3 Samtale med primærkontaktene .....	29
3.5 Intervjueren .....	29
3.6 Analyse av data .....	29
3.7 Forskningsetiske vurderinger .....	31
4.0 Presentasjon av funn med diskusjon.....	32
4.1 I forkant av prosjektet.....	32
4.1.1 Motivasjon i forkant av prosjektet.....	32
4.1.2 Informasjon i forkant av prosjektet .....	34
4.1.3 Lærernes meninger om prosjektet .....	35

4.2 Gjennomføring av prosjektet.....	38
4.2.1 «Aktiv skole» prosjektet settes ut i praktisk handling.....	38
4.2.2 Lærernes opplevelse av intervensjonens gjennomføring.....	39
4.2.3 Implementeringskvalitet.....	42
4.2.4 Kompetanse.....	44
4.2.5 Norske skolers curriculum.....	45
4.3 Fasilitatorer og barrierer.....	46
4.3.1 Tid og konkurrerende gjøremål.....	46
4.3.2 Implementører.....	47
4.3.3 Behov og nytte av prosjektet.....	48
4.3.4 Timeplanfestede timer.....	49
4.3.5 Kapasitet.....	49
4.4 Samarbeid og støtte.....	51
4.4.1 Ekstern støttesystem.....	51
4.4.2 Støtte fra rektor.....	52
4.4.3 Støtte fra kollegaer.....	53
4.4.4 Foreldrenes meninger.....	54
4.4.5 Kommunikasjon.....	55
4.5 Elevenes synspunkt.....	55
4.6 Veien videre.....	56
4.6.1 Lærernes opplevelse av effekt etter to måneders gjennomføring.....	56
4.6.2 Motivasjon til å fortsette med prosjektet «Aktiv skole».....	58
4.6.3 Vil lærerne fortsette med elementer fra intervensjonen etter prosjektslutt.....	60
4.7 Metodediskusjon.....	61
4.7.1 Validitet og reliabilitet.....	61
4.7.2 Generalisering.....	62
4.7.3 Styrker og svakheter med studien/metoden.....	62
5.0 Oppsummering/ Konklusjon.....	64
Referanser.....	67
Vedlegg.....	71
Vedlegg nr 1. Intervjuguide.....	71

## 1.0 Introduksjon

I et folkehelseperspektiv er inaktivitet blitt en av de største utfordringene. Befolkningens helse er en viktig faktor for samfunnet som stadig er i endring. Samfunnet er i økende grad mindre tilrettelagt for fysisk aktivitet. Teknologiske hjelpemidler og framkomstmidler gjør at menneskene i mindre grad er aktive enn bare for noen tiår tilbake, samtidig som stillesittingen øker (Klungland Torstveit & Olsen, 2011, s. 163).

Helsedirektoratet anbefaler at alle barn og unge bør være i moderat til høy intensiv fysisk aktivitet minst 60 minutter daglig. Bakgrunnen for dette er å sikre god helse og normal vekst og utvikling. Den positive effekten fysisk aktivitet kan ha på barn omhandler også psykisk helse som selvbilde, troen på egen mestring, sosial tilpasning og generelt økt trivsel (Ommundsen, 2008).

Kartleggingen av «*Fysisk aktivitet blant 9- og 15 åringer i Norge*» viste at det var variasjoner i aktivitetsnivået på de ulike aldersgruppene og blant kjønn. Fra 2005/2006 til 2010/2011 sank gjennomsnittet av barn som oppfølgte helsedirektoratet sine anbefalinger om 1 time daglig fysisk aktivitet. For både jenter og gutter i 9 års alderen sank gjennomsnittet som oppfølgte kravet med 5% fra 2005/2006-2010/2011. Når det gjaldt 15 åringer sank gjennomsnittet for jenter med 5 %, mens for gutter økte gjennomsnittet med 5% mellom 2005/2006-2010/2011. Resultater viste også at antall som oppfølgte kravet avtok ved økende alder. Blant gutter i 6års alderen var det 96% som oppfølgte kravet, mens ved 9 års alderen var det 86% som oppfølgte kravet, og ved 15års alderen hadde gjennomsnittet sunket til 59% (Kolle, Stokke, Hansen & Andersen, 2012).

Å etablere gode levevaner som inneholder fysisk aktivitet i barneårene, kan bidra til en aktiv livsstil i voksenlivet (Shepard & Trudeau, 2000). Mange teoretiske modeller har prøvd å forstå faktorer som påvirker deltakelsen i fysisk aktivitet, mens få har vært spesifikk utviklet når det gjelder barn (Welk, 1999).

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Teoretiske modeller og kunnskap om faktorer som påvirker unges aktivitet og inaktivitet kan bidra til å forklare hvorfor ulike intervensjoner virker som tiltenkt. Eksempler på slike teorier er sosial-kognitiv teori og stadiet-teorien. Kunnskap om faktorer som påvirker unges aktivitet og inaktivitet kan bidra til å få bedre innsikt i hvem intervensjonen passer til, og å forklare hvorfor en intervensjon eventuelt ikke førte til økt fysisk aktivitet (Ommundsen, 2008).

Intervensjonsbegrepet er flertydig men kan forstås som en ny praksis. Formålet med helsefremmende intervensjoner og helsefremmende politikk er å endre deler eller hele befolkningen mot bedre helse eller livskvalitet. En viktig forutsetning for å lykkes er å implementere intervensjonene eller politikken der folk lever sitt liv (Holthe, 2009, s. 301).

Effekten av intervensjoner kan variere fra ingenting til betydelig. Ifølge Sørliet et al (2010) er et faglig solid intervensjonsprogram en forutsetning for å oppnå positive utfall.

Forutsetningen er ikke utelukkende tilstrekkelig. Uten informasjon om hvordan og i hvilken grad intervensjonen blir gjennomført i overensstemmelse med den originale versjonen kan det ikke trekkes konklusjoner om effekten (Sørliet et al., 2010).

### 1.1.1 Skolen som arena

Skolen spiller en formell rolle i å levere helsebeskjeder, og helsetiltak kan fremmes gjennom skolens infrastruktur, miljø, politikk og de ansatte. Ved skolene i Norge er det primære formålet faglig læring. Det stilles mange ekstra krav til det norske curriculumet og dermed kan tidspress og ressurser, konkurrerende prioriteringer og et ikke støttende miljø være barrierer for gjennomføring av helsefremmende tiltak ved skolen (Naylor & McKay, 2009).

Skolen er en setting som er tilpasset til å implementere forebyggende og forbedrende program (Sacchetti et al., 2013). Skolen er en bra arena for å møte den negative utviklingen ved barns inaktivitet (Skisland & Mjaavatn, 2008). Sunne atferdsmønstre blir ofte etablert i skolealder, og skolesettinger gir muligheten til å gjennomføre intervensjoner som treffer de fleste barn i et trygt miljø (Sacchetti et al., 2013).

### 1.1.2 Tidligere forskning av skolebasert intervensjoner for å fremme fysisk aktivitet

Relevant litteratur ble samlet inn via bøker og nett. Bøker som har blitt brukt er hentet fra pensum av tidligere fag i utdanningen, samt andre relevante bøker. Databaser som har blitt brukt er *Sportdiscuss*, *Pubmed*, *Google scholar*, *ISI web of science* og *Orio*. Søkord som er blitt brukt er: *Physical activity*, *children*, *implementation*, *School based intervention*, *teacher experience*, *effect*, *school achievement* og kombinasjoner av disse. I tillegg ble det samlet litteratur etter gjennomgang av litteraturlister til relevante bøker og artikler.

Skolebaserte intervensjoner har vist en rekke positive effekter for å fremme fysisk aktivitet. Både fysiske parametre, bedre helsestatus, endring i holdninger og kunnskap rundt fysisk aktivitet er faktorer som har vist effekt. En omfattende litteraturstudie oppsummerer effekten av forskjellige skolebaserte intervensjoner. Konklusjonen er at skolebaserte intervensjoner har



positiv effekt i forhold til fysisk aktivitet og forbedring av fysisk form hos barn og unge. Det påpekes videre utfordringer om hvordan intervensjonene med økt fysisk aktivitet kan implementeres til skolene når intervensjonsperioden er over (Kriemler et al., 2011).

Funnene fra studien til Sacchetti et al. (2013) tyder på at skolebaserte intervensjoner for fysisk aktivitet er effektiv både i å forbedre de fysiske ferdigheter hos barna, samt å endre de daglige aktivitetsvanene hos barna. Resultatene oppmuntrer til gjennomføring av skolebaserte intervensjoner som ikke krever spesielle strukturelle ressurser (Grydeland et al., 2014).

Forskning fra Macdonald, Abbou, Hunter, Hay & Mccuaig (2013) viser til en skolebasert intervensjon hvor formålet var å innføre daglig fysisk aktivitet og studere lærernes og elevenes opplevelser av den fysiske aktiviteten og skoleprestasjoner. Funn viste at lærerne fikk nytte av intervensjonen når elevene opplevde aktiviteten som morsom og interessant. De ansatte og foreldrene var positive til prosjektet. Lærerne hadde selv svært positive erfaringer med prosjektet. Elevene trives godt med å være en del av et universitetsstudium og å ha en kontakt med universitetet.

Det er også gjennomført en skolebasert intervensjon ved navn «Heia-prosjektet» der formålet var å utvikle, implementere, gjennomføre og evaluere en tiltakspakke som skulle fremme sunn vekstutvikling blant 11-13åringer. Funn viser en signifikant intervensjonseffekt på den generelle fysiske aktiviteten. Implementeringen ble testet ved lærerne og deltakerne ved åtte måneder og 20 måneder etter oppstarten av intervensjonen. Det var variasjon i hvilke determinanter som var gjeldende for fysisk aktivitet ved midtveisvurderingen og sluttvurderingen. Dette kan tyde på at det er viktig å vurdere en intervensjon både underveis og etter intervensjonsgjennomføringen (Bergh, 2013). Dataene om implementeringen har ennå ikke blitt analysert, og til nå er det bare noen grove estimater av implementeringen som er tilgjengelig (Bergh, 2013; Grydeland, 2013).

Det finnes mye dokumentasjon på om intervensjoner er effektive, men det mangler dokumentasjon på hvordan disse intervensjonene er effektive. Å undersøke påvirkninger på endring i potensielle determinanter for atferdsendring vil kunne bidra til å identifisere for hvem en intervensjon er effektiv for eller ikke. Det kan dermed gi kunnskap om behovet for ulike målsetninger, utforming og gjennomføring av intervensjonene (Grydeland et al., 2014).

Forskningsinteressen rundt implementering av tiltak som rettet mot å øke fysisk aktivitet hos barn og unge har økt de siste årene (Ommundsen, 2008; Oterkiil & Ertesvåg, 2012).

Intervensjonseffektene for ulike undergrupper av barn og unge er forskjellige, og det er

dermed behov for intervensjonsprogram som er skreddersydd for ulike målgrupper (Ommundsen, 2008).

Ifølge Oterkiil & Ertesvåg (2012) vil nærmere halvparten av alle skolebaserte intervensjoner ikke oppnå det forventede resultatene på grunn av dårlig implementering. Det er mangelfull kunnskap om hvordan en bør implementere og evaluere effekten av intervensjoner. Det er dermed behov for ny forskning med hensyn på å implementere og evaluere effekten av intervensjoner på barn og unges fysiske aktivitet (Ommundsen, 2008). Det er ingen mirakeloppskrift for å forbedre kvaliteten på helsefremmende intervensjoner, men et bredt spekter av tilgjengelige tiltak kan føre til viktige forbedringer dersom de blir brukt på riktig måte (Oxman, Thomson, Davis & Haynes, 1995). Systematiske oversikter over metodiske gode studier av implementeringstiltak er en god kilde til informasjon om forventet effekt. Det er ofte store variasjoner i effektene på tvers av studier. Det er derfor viktig å få mer kunnskap om faktorene som øker muligheten for at implementeringstiltak skal virke. En ser nødvendigheten av å øke kapasitet og kompetanse for implementering og kvalitetsforbedring i helsetjenestene (Flottorp & Aakhus, 2013).

For å anvende forskningsfunn med hensikt i å forbedre praksis kan man anvende tilbakemeldinger fra målgruppen og dem som gjennomfører intervensjonen. Man kan også bruke direkte eller indirekte observasjon av praksis for å evaluere om tiltakskomponentene dekkes, og om den beskrevne prosedyren følges (Sørli et al., 2010). På grunn av utfordringer knyttet til å innføre nye tiltak og opprettholde innovativ praksis i skolen bør det gis spesiell oppmerksomhet til forståelse og vurdering av barrierer og fasilitatorer til innføring av nye intervensjoner (Bergh, 2013).

## 1.2 Om prosjektet «Aktiv skole»

Denne oppgaven er en del av et større prosjekt som heter «Aktiv skole». Prosjektet er et samarbeid mellom Universitet i Stavanger og fysio-og ergoterapitjenesten i Stavanger kommune. Temaet for prosjektet er fysisk aktivitet i skolen i skolen. Prosjektet ble gjennomført skoleåret 2014/2015 og utvalget er ni skoler ved 5.klasse trinn i Stavanger kommune. Skolene i prosjektet har selv meldt sin interesse for å delta. Fem av disse skolene ble tilfeldig valgt til intervensjonsskoler, mens fire av skolene ble tilfeldig valgt til kontrollskoler.

Hensikten med prosjektet «aktiv skole» er å bidra til innføring av lærerstyrt daglig fysisk aktivitet i skolene i Stavanger, hvor målet er å studere om fysisk aktivitet har effekt på

elevenes aktivitetsnivå, fysisk form, kognitive funksjon og atferdsregulering. Prosjektets målsetning er også å sikre god implementeringskvalitet i forkant av og i gjennomføring av intervensjonen med sikte på innføring av daglig fysisk aktivitet i skolen. Intervensjonsskolene skulle gjennomføre tilsammen 60 minutter daglig fysisk aktivitet de dagene de ikke hadde kroppsøvingundervisning. Den fysiske aktiviteten skulle knyttes opp mot ulike skolefag. I tillegg var det lagt opp til gjennomføring av lekser og ukens utfordring knyttet til fysisk aktivitet.

Det ble gjennomført kurs ved intervensjonsskolene før prosjektet startet for å sikre at testprosedyren ble tilnærmet lik prosedyren som var planlagt på forhånd. Intervensjonsskolene har fått tilbud om kurs i intervensjonsperioden, og forslag om pedagogisk opplegg ved fysisk aktiviteter er presentert for lærerne. Skolene har også fått aktivitetshefter med forslag på enkle aktiviteter som kan gjennomføres ute og inne. Eksempler på aktiviteter er røris, dans, sangleker, bakkestafett og 50 lek. Tiltaksskolene har deltatt på oppstartsmøte i forkant av intervensjonen der lærerne fikk informasjon om deres rolle i prosjektet. Det ble også utarbeidet en tiltakspakke der det tydelig kom frem anbefalinger til skolene om hvordan en kunne implementere best mulig for å fremme endringer i fysisk form. Hver tiltaksskole fikk en primær- og en sekundærkontakt som de ukentlig har hatt kontakt med. Lærerne, elevene og rektorene fikk jevnlig besøk der målet var å motivere og engasjere dem til å gjennomføre intervensjonen. Kontrollskolene skulle fortsette skoledagen som før.

Det er gjennomført et pilotprosjekt i forkant av «Aktiv skole» prosjektet av 3.årstrinn ved en skole i 2013-2014. Dette ble evaluert våren 2014 og endringer ble innarbeidet fra høsten 2014. Det er blitt gjennomført pretester og posttester ved alle de ni skolene. Testene ble gjennomført som en kartlegging av kognitive tester, atferdsregulering ved lærerrapport og foreldrerapport, samtidig ved spørreskjema om elevenes opplevelser av implementering av fysisk aktivitet. I tillegg ble det gjennomført tester for å kartlegge vekt, høyde, midjemål, kondisjon og fysisk aktivitet.

Denne masteroppgaven hadde som mål å studere lærernes opplevelse av implementeringen av prosjektet etter de to første månedenes gjennomføring av «aktiv skole» prosjektet.

### 1.3 Problemstilling med forskningsspørsmål

Hvordan opplever lærerne implementeringen av «Aktiv skole» prosjektet etter to måneders gjennomføring?

#### **Forskningsspørsmål:**

Hvordan opplever lærerne sin motivasjonen og informasjon i forkant av prosjektet?

Hvilke fasilitatorer og barrierer opplever lærerne ved implementeringen av «Aktiv skole» prosjektet?

Hvordan opplever lærerne samarbeidet og støtte fra de ansvarlige for prosjektet, ledelsen på skolen og foreldrene?

Hvilke inntrykk har lærerne av elevenes meninger rundt prosjektet?

Har lærerne opplevd effekt av intervensjonen til nå og kommer de til å fortsette med prosjektets elementer etter prosjektet offisielt er over?

## 2.0 Teoretisk perspektiv

### 2.1 Implementering

Implementering beskriver hvordan innovasjoner formidles og fanges opp av praksisfeltet (Sørliet et al., 2010). En definisjon på implementering er: «*Implementering er som et sett av spesifiserte aktiviteter som skal til for å gjennomføre en bestemt metode eller et behandlingsprogram i praksis*» (Durlak & Dupre, 2008; Fixsen & Blase, 2009).

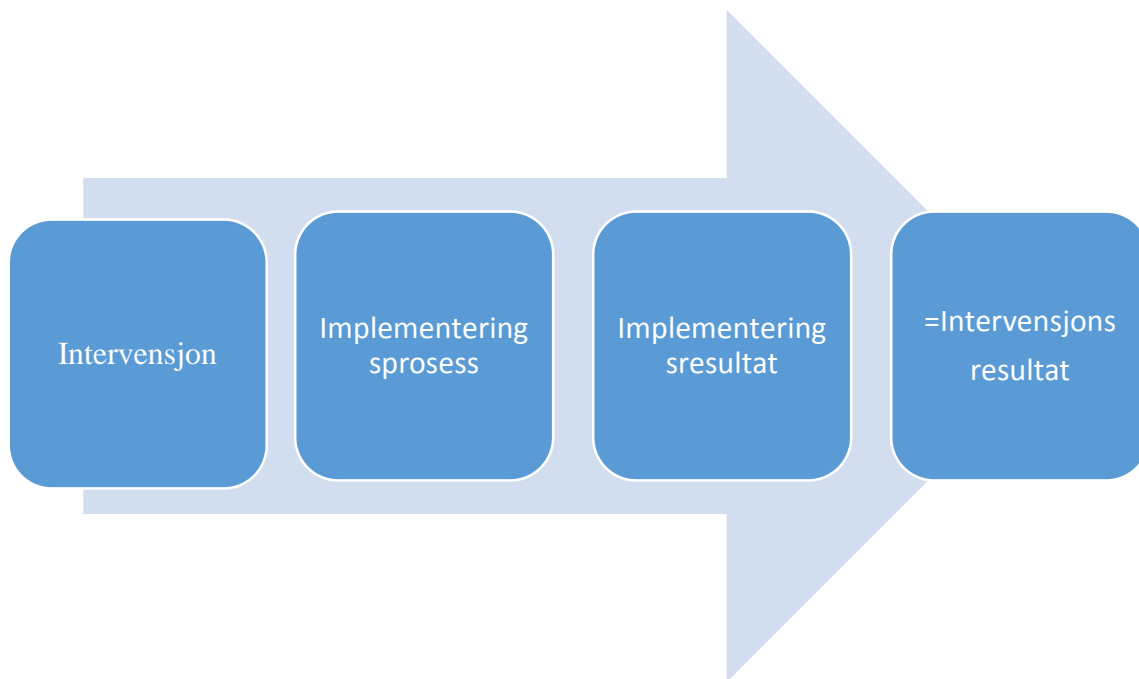
Implementering er en kompleks prosess som tar for seg å etablere og integrere forskningsbasert tiltak i vanlig praksis (Sørliet et al., 2010).

Selv om antall og omfang av kunnskapsbaserte skoleprogram fortsetter å vokse, er hvordan programmene implementeres eller iverksettes i allmennpraksis et minifelt av prøving og feiling. Det var ikke før ved midten av 1980 tallet at programområder som ble evaluert ble flyttet fra utelukkende undersøkelser om hvorvidt et program virket, til blant annet faktorer som kan fremme eller hemme disse programmene i å nå sine ønskede effekter. 20 år etter er implementering enda en utfordrende og kompleks prosess, og både mer teori og forskning er nødvendig når det gjelder hvordan en kan flytte disse programmene inn i den virkelige verden med høy implementeringskvalitet (Oterkiil, 2014).

Implementering kan i samspill med effekt fastslå effektiviteten. Forskning tyder på at det er nødvendig å vurdere sin egen organisatorisk forutsetning for å implementere nye program. Organisatorisk forutsetning kan bli omtalt som «readiness» eller «villighet» (Elliott & Mihalic, 2004). Implementeringstiltak kan være både på individnivå og programnivå. Det stilles krav til den enkelte aktøren og organisasjonen. På individnivå er deltakernes oppfølging nødvendig for å tolke og studere utfallet. På programnivå er i hvilken grad de ansatte leverer intervensjonen viktig (Glasgow, Vogt & Boles, 1999).

#### 2.1.1 Å sette en intervensjon ut i praktisk handling

Implementering handler altså om å sette en intervensjon eller politikk ut i praktisk handling (Holthe, 2009, s. 302; Sørliet et al., 2010). Dette kan illustreres i en figur/ modell for implementering som vises nedenfor basert på Holthe (2009) sin modell.



Figur 1: Viser en intervensjon satt ut i praktisk handling (Holthe, 2009, s.302).

### 2.1.1.1 Intervensjon

Først utformes intervensjonen (Holthe, 2009, s. 302-303). En intervensjon kan utformes ut fra nasjonale retningslinjer. Hva intervensjonen skal dreie seg om, og hvordan den skal fungere blir fastsatt. Planen bør være begrunnet med forslag om endring av praksis med klare mål (Fixsen, Naom, Blase & Friedman, 2005). En forutsetning for at en intervensjon skal lykkes er at den implementeres der folk lever sitt liv (Holthe, 2009, s.303).

### 2.1.1.2 Implementeringsprosessen

Implementeringsprosessen dreier seg om å implementere en intervensjon i en organisasjon eller et lokalmiljø (Holthe, 2009, s. 302-303). Ifølge Holthe (2009) består implementeringsprosessen av tre elementer. Disse elementene er adopsjon, gjennomføring og institusjonalisering. Adopsjon omhandler at organisasjonene tar valget om å implementere intervensjonen eller å avvise den. Implementeringsprosessen kan bli avsluttet dersom organisasjonen avviser intervensjonen. Dersom de velger å implementere intervensjonen er gjennomføringen av intervensjonen neste skritt. Gjennomføringsfasen kan også medføre valget om å forkaste intervensjonen og avslutte den. Dersom erfaringer fra gjennomføringsfasen er så gode at intervensjonen, slik den er gjennomført eller deler av den blir integrert i den ordinære driften og fortsetter over tid, blir det omtalt som institusjonalisering (Holthe, 2009, s. 303-306). Implementering av nye program er en viktig

del av prosessen, men det er også viktig å opprettholde fokuset over tid. Dersom en har tilrettelagt for en god implementeringsprosess med fokus på opplæring og kompetansebyggende strategier kan det bidra til å vedlikeholde programmet.

Å etablere samarbeidskultur samtidig med felles forståelse av skolens virksomhet kan også være med å vedlikeholde programmet (Olweus & Thyholdt, 2002). Ifølge Kriemler et al. (2011) har noen forskningsgrupper prøvd å utføre langsiktig oppfølging av intervensjoner, men bevisene er skjøre fordi forskningsgruppene som har prøvd er en liten andel av studiens populasjon. Kriemler et al. (2010) mener forskning i fremtiden bør omfatte langsiktig oppfølging av intervensjonsprogram.

Intervensjoner som har vekt på «hel skole» - tilnærming der sosial-økologisk teori danner basis for utforming, implementering og evaluering har vist seg å være effektive. Sosial økologisk tilnærming studerer barn og unges atferd som et resultat av samspill mellom individfaktorer, og et vidt sett av faktorer karakteristisk for de omgivelsene og totale miljøforhold barn og unge lever under (Ommundsen, 2008). Det er utviklet en økologisk modell for å vise hvordan delsystemer gjensidig påvirker hverandre i implementeringsprosessen. Å bruke økologiske modeller er i samsvar med ideene for helsefremmende arbeid, fordi samspillet mellom individ og miljø kommer frem (Holthe, 2009, s. 304-305). Modellen viser at hovedelementer som gjensidig påvirker hverandre er leverings og støttesystemet, egenskaper ved intervensjonen, egenskaper ved utførerne og samfunnsfaktorer. Implementering handler om endring og det er derfor nødvendig med en organisatorisk struktur (leveringssystemet). Dette kan være organisasjonens kultur, verdier, og hvordan organisering deres er (Holthe, 2009, s 305). Det er viktig at organisasjonen har en struktur som gjør det mulig å iverksette nye tiltak/program (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003).

Organisasjonene som skal gjennomføre implementeringen trenger også støtte for å lykkes med implementeringen. Eksempler kan være opplæring, tekniske og økonomiske ressurser og samhandling med eksterne partnere. Egenskaper ved selve intervensjonen dreier seg om hvordan intervensjonen er utformet. Egenskaper ved utførerne spiller inn på implementeringen. De som utfører intervensjonen vurderer om de har behov og nytte av denne. Dette påvirker om en er positiv eller negativ til intervensjonen. Samfunnsfaktorer med betydning for implementering vil være kompetanse, politikk og økonomi. Et eksempel er at samfunnets samlede kompetanse når det gjelder helsestatus og helsefremmende arbeid samtidig implementeringsteori kan påvirke prioritering av hvilke intervensjoner det satses på

og utformingen av denne. Tilsvarende kan erfaringer fra en intervensjon bidra til mer kunnskap, og påvirkning på samfunnsfaktorene. Det som også kan påvirke intervensjonen er hvordan denne får støtte og oppmerksomhet fra samfunnet. Iverksettelsesstrategier handler om hvordan intervensjonen skal iverksettes (Holthe, 2009, s. 302).

#### *2.1.1.3 Implementeringsresultat*

Implementeringsprosessen fører frem til implementeringsresultatet. Dette er altså hva organisasjonene har oppnådd gjennom implementeringsprosessen. Hva tilbud barna får av fysisk aktivitet er et eksempel på implementeringsresultat (Holthe, 2009, s. 302-303). Samarbeid og samarbeidsprosesser kan påvirke implementeringsresultatet. Det er stor kompleksitet rundt implementering (Holthe, 2009, s. 302; Oterkiil, 2014).

#### *2.1.1.4 Intervensjonsresultat*

Implementeringsresultatet vil så påvirke brukerne av prosessen der implementeringsprosessen har foregått. Intervensjonsresultatet kan være at brukerne av intervensjonen har fått bedre helse eller livskvalitet (Holthe, 2009, s. 302-303). I «Aktiv skole» prosjektet er målet at elevene skal få bedre helse og bedre læring. I denne studien har man ikke informasjon om intervensjonsresultatet og det blir derfor ikke vektlagt.

### **2.1.2 Implementeringsfaktorer**

Noen implementeringsfaktorer synes spesielt relevant for helsefremmende intervensjoner sett i lys av den økologiske modellen. Disse faktorene er iverksettelsesstrategi og kapasitet. Iverksettelsesstrategier omhandler bemyndigelse og hvordan utførerne oppfatter intervensjonen (nær knyttet til adopsjon). Kapasitet og beredskap er to viktige begrep i implementeringsprosessen (Oterkiil & Ertesvåg, 2012). Beredskap går ut på å være klar for, og beredt på noe som skal skje. Hvordan deltakerne av en intervensjon mottar denne er sjelden undersøkt i skolebaserte intervensjoner. Det finnes tradisjonelt to former for iverksettelsesstrategier som er styrt «ovenfra» og nedenfra.

*Bemyndigelse dreier seg om mestring av livet enten på system eller individnivå* (Holthe, 2009, s. 309). Kapasitet er komplekst, og kan forstås som motivasjon, kunnskap, ferdigheter og holdninger som trengs for å implementere intervensjoner både på individ, organisasjons og samfunnsnivå (Flottorp & Aakhus, 2013; Holthe, 2009, s. 310-314; Sørli et al., 2010). Begrepet omhandler også muligheten til å identifisere, velge ut, planlegge, implementere, evaluere og effektivisering av intervensjonen. Kapasitet er helt nødvendig for å oppnå suksessfull implementering (Wandersman et al., 2008). Flashpohler et al. (2008) hevder at



begrepet «kapasitet» kan deles inn i to kategorier, nivå og type. Nivå av kapasitet, inkluderer individuelt nivå, organisasjonsnivå og samfunnsnivå. Type inkluderer generell kapasitet og innovasjon spesifikk kapasitet. Å skille disse to former for kapasitet hevder Flashpoler et al. (2008) bidrar til å gjøre kapasitet begrepet til bedre håndterlige komponenter.

## 2.2 Implementeringskvalitet

Implementeringskvalitet refererer til hvor godt samsvar det er mellom hvordan intervensjonen faktisk blir gjennomført, og hvordan den opprinnelig var beskrevet og testet gjennom forskning, uten brudd med mål, retningslinjer og underliggende teori (Domitrovich et al., 2008). Implementering er bindeleddet mellom forskning og praksis. Som nevnt innledningsvis er informasjon om hvordan og i hvilken grad intervensjonen blir gjennomført i overensstemmelse med den originale versjonen viktig for å kunne trekke konklusjoner om effekten til intervensjonen (Sørli et al., 2010). Implementeringskvalitet handler om to dimensjoner det er viktig å skille mellom. Disse er programintegritet (intervensjonsintegritet) og tiltaksintegritet.

### 2.2.1 Programintegritet

Programintegritet handler om hvorvidt en intervensjon er iverksatt, der avgjørelsene ofte blir tatt på organisasjonsnivå. Det handler om å sikre nødvendige ressurser og rammebetingelser, og å etablere støttestrukturer. Programintegritet dreier seg også om å etablere praktiske forhold for å kvalitetssikre implementeringen i den enkelte organisasjon (Sørli et al., 2010). Det er viktig at ledelsen tildeler nødvendige ressurser for å støtte opp om målsetningene en ønsker å oppnå gjennom implementering av det nye tiltaket. Programintegritet er avhengig av hvilken åpenhet og kultur det er for forskningsbasert praksis og om praksisen støttes av ledelsen. Programintegritet er også avhengig om det er tilstrekkelig motivasjon og støtte blant personale for å gå i gang. For å oppnå dette bør en sette av nødvendig tid til opplæring og veiledning (Sørli et al., 2010).

### 2.2.2 Tiltaksintegritet

Tiltaksintegritet handler om hvordan intervensjonen formidles til målgruppen og den enkeltes utøvelse av metoden. Mottakerne må oppleve hjelpen som relevant, og tiltaket målgruppen får må samsvare med faglige retningslinjer og prinsipper for å oppnå høy grad av tiltaksintegritet. Begrepet omtales ofte synonymt med om utøverne er lojale mot metoden. Hvor forpliktet er utøverne i forhold til den opprinnelige modellen og hvilke grep tar organisasjonen når det gjelder rekruttering av deltakere til tiltaket. Det handler også om hva opplæring og veiledning

utøverne får, hvordan den praktiske utføringen evalueres, og hvordan tilbakemeldingen til utøverne er. Hvor forpliktet utøverne er i forhold til den opprinnelige modellen er avhengig av hvilken opplæring og veiledning utøverne får (Sørliet et al., 2010).

Det er utfordrende å bevise implementeringskvaliteten i skolebaserte program (Oterkiil & Ertesvåg, 2012). For at det skal være mulig å evaluere og kontrollere samsvaret mellom idealmodell og praksis, må forhåndsbeskrivelser av tiltaket være tilstede. Skriftlige retningslinjer som omfatter spesifiserte krav til vellykket etablering av hovedinnholdet i tiltaket bør være utformet (Sørliet et al., 2010).

En strategi for å fremme effektiv implementering er at tiltakene er «skreddersydd». Det bør være utarbeidet en tiltakspakke ut fra analyse av faktorer som bidrar eller forhindrer endring av aktuell praksis og determinanter (Flottorp & Aakhus, 2013). Forskning viser at forankring av nye program til eksisterende målsettinger og planer kan påvirke implementeringen. Dette er med på å synliggjøre prioritet og begrunne bruk av nødvendig tid og ressurser, som kan påvirke lærernes motivasjon til å integrere nye program (Viig & Wold, 2005).

Ifølge Sørliet et al. (2010) er implementering en kompleks og utfordrende prosess som sjelden foregår uten hindringer eller motstand. Effekter av skolebaserte intervensjoner på lengre sikt er langt mer usikre enn på kort sikt (Ommundsen, 2008).

### 2.2.3 Programlojalitet og lokal tilpasning

Det synes å være en diskusjon innenfor forskningsfeltet knyttet til balansen mellom programlojalitet og grad av lokal tilpasning (Elias et al., 2003). På den ene siden blir brukerne sett på som relativt passive mottakere og det forventes at de implementerer programmet nøyaktig i tråd med rammebetingelsene (Elias et al., 2003), høy grad av lojalitet gir gode resultater (Sørliet et al., 2010). På den annen side blir det hevdet at programlojalitet er vanskelig å følge i praksis. Og dersom dette ikke følges til punkt og prikke skal det ikke betraktes som feil, men som nødvendig for å tilpasse program til behov på den enkelte skole. Dette for å fremme at personalet får et eierforhold til programmet (Elias et al., 2003). Forståelse av implementeringskvalitet tar høyde for at planlagte avvik fra idealmodellen av og til kan være nødvendig. Sørliet et al. (2010) hevder derfor at man bør bruke begrepet implementeringskvalitet istedenfor implementeringsgrad. Manglende tilpasning kan medføre motstand og lite engasjement.

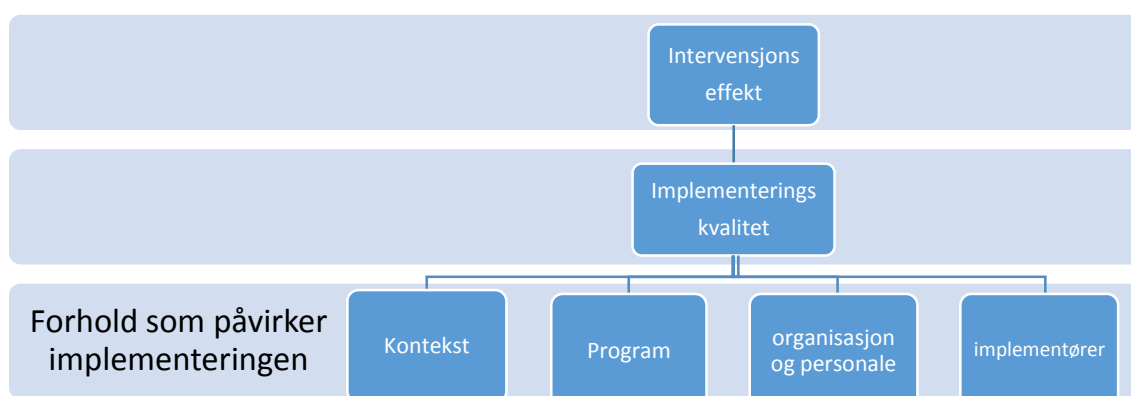
Ifølge Sørliet et al. (2010) signaliserer implementeringskvalitet at en kan gjøre hensiktsmessige, men små avvik fra de satte retningslinjene. Implementeringskvaliteten

trenger ikke være perfekt, og er heller ikke nødvendig for å oppnå signifikante resultater. I noen tilfeller har en oppnådd positive resultater opp imot 80%. Det er derimot viktig at justeringene som foretas ikke bør være store eller tilfeldige, men være begrunnet, planlagte og avklart med programutvikleren på forhånd. Det dreier seg altså om kompetent implementering hvor en vurderer lojalitet til metoden opp mot behovet for å tilpasse praksis til variasjoner i lokal situasjoner og individuelle behov (Fixsen et al., 2005).

Ved å fokusere på kvalitet legges det større vekt på brukervurdering og målgruppens opplevelse av relevans og nytte av implementeringen (Sørлие et al., 2010). Durlak og Dupre (2008) mener det er urealistisk å forvente helt perfekte eller nesten perfekte resultater av gjennomføringer. Resultater fra en rekke studier viser at kvaliteten på implementeringen kan påvirke resultatet til programmene (Oterkiil, 2014). Selv de beste forebyggende program kan gi beskjedne resultater, dersom vesentlige deler av programplanen er utelatt på grunn av manglende engasjement, få ressurser, dårlig skoleadministrasjon og ledelse.

#### 2.2.4 Forhold som påvirker implementeringskvaliteten

Det finnes mange faktorer som kan hemme eller fremme god implementering. Det er derimot uklart hvilke faktorer som er viktigst eller mest kritisk. Det er også usikkert om det finnes variasjon i enkeltfaktorers betydning når det gjelder hvor i implementeringsprosessen en befinner seg. Det er påvist at implementeringskomponenter kan kompensere for hverandre. Svikt ved en komponent kan oppveies gjennom styrking av andre komponenter. Et eksempel er at dårlig opplæringskvalitet i noen grad kan oppveies av god veiledning.



Figur 2: Viser relasjonen mellom implementeringskvalitet, intervensjonseffekt (intervensjonsresultat) og forhold som påvirker implementeringen (Sørлие et al., 2010).

Sørлие et al. (2010) har i gjennom en kunnskapsoversikt analysert hva som utgjør sentrale påvirkningsfaktorer for implementeringskvaliteten. Enkeltfaktorer som gjentas er langsiktig finansiering, prioritert ressursbruk, positivt arbeidsklima, felles beslutning om iverksetting av intervensjonsprogrammet, koordinert innsats og samarbeid med andre etater og instanser. Andre enkeltfaktorer som gjentas i kunnskapsoversikten er oppgavespesifisering, ledelse, «ildsjeler» og administrativ støtte, programformidlerens kompetanse, opplæring, veiledning og praktisk teknisk assistanse. Ved å bruke et nøyaktig tilbakemeldingssystem kan en sikre høy implementeringskvalitet over tid (Sørлие, 2010). Sentrale faktorer kan sorteres i hovedkategoriene implementeringskonteksten, programkvaliteter, organisasjon og personal faktorer og implementeringskvalifikasjoner.

#### *2.2.4.1 Implementeringskonteksten*

På et distrikt og samfunnsnivå understrekes administrativ ledelse å ha stor innvirkning på implementeringsprosessen (Oterkiil, 2014). Ved prosjekt på kommunal/ fylkeskommunal er støtte fra kommunal og/eller fylkeskommunal administrasjon og ledelse, samt lokalmiljøets åpenhet for nye tiltak viktig (Sørлие et al., 2010). Eksterne forhold påvirker hvor stor lokal interesse det er for å delta, og hvor lett det er å rekruttere personer til tiltaket. Den sterkeste eksterne støtten er tilgang og kvalitet på veiledning og opplæring i bruk av intervensjoner (Sørлие et al., 2010). Greenberg har utviklet en modell som legger vekt på aspekt knyttet til intervensjoner og skolesammenheng. Kontekstuelle faktorer fra Greenbergs modell viser at faktorer på klasseromsnivå er lærerens karakteristika og oppførsel, klasseromsklima og relasjoner til jevnaldrende (Oterkiil, 2014).

#### *2.2.4.2 Programkvaliteter*

Intervensjoner som har vist å være enkle å implementere har klare fordeler sammenlignet med andre intervensjoner. De passer bra i forhold til de behov og verdier som finnes ved praksisstedet, er relativt enkle å bruke, har blitt testet og evaluert lokalt. Og de har et positivt omdømme gjennom andres erfaringer med å ta dem i bruk. Med andre ord er det lettere å implementere nye tiltak dersom de er enkle, praktiske, tiltalende, troverdige, bekreftende for praktikerne og lønnsomme for organisasjonen. Det kommer også frem at tiltakskomponentene bør være godt spesifisert og beskrevet, at intervensjonen lar seg tilpasse i forhold til andre gjøremål og får tilstrekkelig oppmerksomhet i forhold til konkurrerende oppgaver. Når empirisk støttende tiltak skal integreres i praksis, er god støttestruktur og en viss grad av standardisering og kontroll for gjennomføringen nødvendig (Sørлие et al., 2010).

#### *2.2.4.3 Organisasjons og personal faktorer*

Forhold som fremmer implementering er ifølge Sørli et al. (2010) et høyt samsvar mellom programmet og organisasjonens problemforståelse, mål og behov. Enighet i personalgruppen om behov for praksisendring, oppslutning om å implementere en bestemt tiltaksprogram og vilje og forpliktende innsats over tid er essensielt. Organisasjonens rammefaktorer som påvirker implementeringen er tilstrekkelig ressurser som tid, penger og personalet, god fysisk tilrettelegging og praktisk-teknisk støtte. Det henger også sammen med kompetent ledelse i organisasjonen, høy grad av kollektiv kompetanse og et godt samarbeidsklima.

Organisasjonsledelsen har ansvaret for å rekruttere og lære opp personalet (Sørli et al., 2010). Flere studier viser at implementering av tiltak har størst forutsetning for å lykkes dersom de støttes opp av ledelsen (Fullan, 2014; Larsen & Samdal, 2008). På et skolenivå er administrativ ledelse og støtte viktige faktorer som påvirker skolens mål og klima (Oterkiil, 2014). Det er vist at lite stabilitet og høyt nivå av konflikter kan føre til at det er vanskeligere å gjennomføre tiltak på en god måte (Sørli et al., 2010).

#### *2.2.4.4 Implementeringskvalifikasjoner*

Implementører er de personene som formidler intervensjonen til praksisstedet. Det er viktig at implementørene er motiverte, godt kvalifiserte og har en evne til å kombinere informasjon og sosial påvirkning, samtidig som de har direkte kontakt med utøverne av intervensjonen. De bør også ha legitimitet, være troverdige og ha formidlingsferdigheter som er tilpasset intervensjonen og målgruppen. Kvaliteten på opplæringen og veiledningen de gir er veldig viktig, og det bør legges vekt på struktur, innhold og arbeidsform i opplæringen.

Implementører bør vite hva de skal formidle og hvordan de skal gjøre det (Sørli et al., 2010).

### **2.3 Implementering ved skolebaserte intervensjoner:**

Ut fra St.Meld. Nr. 030 (2003-2004) kommer det frem at alle tiltak som har til hensikt å forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og rektorer. De er skolens viktigste ressurser. Larsen (2008) hevder at dersom skoleledelsen ikke synliggjør og prioriterer programmet eller følger opp implementeringsprosessen, er det fare for at implementeringen blir oppstykket. Dette kan igjen påvirke målsettingen og det ønskede resultatet av implementeringen. Lærerne er de som primært iverksetter selve implementeringen og deres oppslutning og motivasjon er essensiell for å oppnå suksess (Viig & Wold, 2005). For at lærerne skal være villig til å gjennomføre en intervensjon er det viktig at de opplever at de har behov for programmet som introduseres. Det er viktig at ledelsen ved skolen tilrettelegger for at lærerne kan skape et eierforhold til det nye programmet, for å

unngå at lærerne føler de blir tvunget til å gjennomføre intervensjonen. Selv om det er ledelsen ved skolen som tar de endelige beslutningene om igangsetting av tiltak, vil foreldrenes støtte bety mye (Viig & Wold, 2005).

Funn fra Oterkiils & Ertesvåg (2012) viser at det kan være effektiv samtidig som det gir verdifull innsikt å studere skolens styrker og svakheter før skolene starter en skolebasert intervensjon. Oterkiil og Ertesvåg (2012) hevder at faktorer som bør studeres er ledelse, skolekultur, klima og lærermotivasjon. Innsikten om disse faktorene kan bidra til å jevne ut forskjeller mellom forskning og praksis. Forfatteren viser til funn fra studier hvor effektiv ekstern støtte er nødvendig for å bygge intern kapasitet ved å skape forbedring og vekst. Ved å identifisere styrker og svakheter ved organisasjoner kan kapasitetsbygging ved støtte og veiledning tilpasse og bearbeide spesielle behov ved skolen (Oterkiil, 2014).

## 2.4 Fasilitatorer ved implementering

Tilretteleggere for å implementere intervensjoner ble ifølge Austin et al. (2011) identifisert og inkludert som ekstern støtte, støtte til kroppsøvningsutstyr, at intervensjonen passer skolesettingen, estetisk tiltalende og enkel å implementere. Ifølge Oterkiil (2014) er stor innsats ved implementeringen et viktig element for å minske gapet mellom forskning og praksis. Den enkelte lærers evne og åpenhet til å lære og endre, er en forutsetning for en vellykket gjennomføring av skolebasert program og utvikling av bærekraftig kapasitet på skolenivå. En viktig forutsetning for at det skal være mulig for personalet å utvikle den kompetansen de trenger for å anvende et program er å avsette tid og ressurser for å utvikle slik kompetanse (Viig & Wold, 2005).

Rogers (2002) foreslår fem kategorier avhengig av hvor åpen en er til å ta imot nye endringer. Den første kategorien er 2,5 % av individene innenfor et system som vedtar en ny ide og som er klar for intervensjonen. Den andre kategorien blir kalt «tidlig vedtakere» og avdekker de neste 13,5 %, og tredje kategori er «tidlig flertall» som er 34 %. Fjerde kategori blir kalt «sent flertall» som er ca 34% og de siste 16 % blir ifølge Rogers kategorisert som «de som henger etter». Det er en tendens at personer i de tre siste kategoriene søker råd og informasjon om den nye prosedyren av «tidlig vedtakere» før de til slutt blir klar for endring.

For å oppnå dype og varige forandringer av skolebaserte program er det avgjørende at ledere, lærere og skolens personale mener at programmet er relevant og egnet for deres skole. Kollektiv forpliktelse vil være med å påvirke om en klarer å gjennomføre en suksessfull

implementering og intervensjon. Kollektiv forpliktelse refererer til at skolens ansatte har en felles vilje og forpliktelse til å engasjere seg i aksjoner (Oterkiil, 2014).

Grydeland (2013) mener skolelærere var den viktigste intervensjonskomponentene i «Heia-prosjektet». For å sikre implementeringen av komponentene i «Heia-prosjektet» ble det gjennomført kick-off møter i begynnelsen på hver skole for å inspirere og informere lærerne om å utføre implementeringen av komponentene. Lærerne fikk også e-mail av prosjektgruppa hver måned som en påminnelse om innholdet i prosjektet. Spørsmål fra lærerne ble prioritert høyt for å sikre implementeringen og hengivenheten. For å teste implementeringen av intervensjonskomponentene ble lærerne evaluert ved spørreskjema både åtte måneder og 20 måneder etter oppstart (Grydeland, 2013).

Holden Berg (2013a) mener at det som blir oppfattet og mottatt av deltakerne er et nøkkelement i prosessevalueringen. Funn fra Greaney (2014) i deres skolebaserte intervensjonsstudie mot fedme tyder på at ansatte, ekstern støtte og teknisk assistanse ble sett på som fasilitatorer til gjennomføringen. Funn fra studien støtter også opp om viktigheten av støtte fra lærere og ansatte. Nødvendigheten av foreldrenes og samfunnets støtte har også fokus. Wandersman (2008) mener opplæring og teknisk assistanse er nøkkelementer og helt nødvendig for effektiv implementering.

## 2.5 Barrierer ved implementering

Barrierer rundt implementeringskvalitet handler først og fremst om mangel på tid og konkurrerende gjøremål, og mangel på klare prioriteringer mellom oppgaver. Tidspress og andre forpliktelser kan føre til at det er vanskelig å prioritere implementeringen (Sørli et al., 2010). Funnene fra studien til Langley (2010) kan tyde på at gjennomføring av intervensjonen kan gjøres lettere ved å ha den nødvendige støtten fra skolens ledelse og kollegaer.

Ifølge Austin et al. (2011) er de viktigste barrierene for gjennomføring av intervensjonen konkurrerende ansvar, foreldreengasjement, logistikk og støtte fra administratorer og lærere.

Holden Bergh (2013) viser i tilknytning til «Heia-prosjektet» at prosessevaluering kan bidra til å forklare hvorfor en intervensjon er vellykket eller ikke. En ikke vellykket intervensjon kan skyldes: feil strategier, ineffektive komponenter, ufølsomme instruktører, eller utilstrekkelig gjennomføring av tiltak.

Funn fra Greaney (2014) sin skolebaserte intervensjon mot fedme tyder på at barrierer som viste seg å være viktigst var testing, budsjettbegrensninger, og tidsberegninger.



## 2.6 Implementeringsforskning

Formålet med implementeringsforskning er å redusere forskjellen mellom resultatene fra forskning og hvordan praksis utformes (Flottorp & Aakhus, 2013). Gjennom implementeringsforskning vises det forhold som er viktige for at en intervensjon skal gi positive resultater når de tas i bruk i praksis (Sørliet et al., 2010). Selv om antall og omfang av kunnskapsbaserte skoleprogram forsetter og vokse, er der fremdeles uklart hvordan programmene blir implementert i allmennpraksis. Det var først på midten av 1980talet at programområdet ble evaluert ved blant annet faktorer som kan fremme eller hemme programmene i å nå sine ønskede effekter. 20 år etter er implementeringsprosessen enda en utfordrende og kompleks prosess.

Det synes å gjenstå forskning og kunnskap om hva som skal bidra til å oppnå høy implementeringskvalitet for programmene. Avviket mellom intervensjonen som planlagt og hvordan det utføres kan i noen tilfeller bli svært høy. Dette problemet markerer betydningen av kapasitet og beredskap, og hvordan disse spiller inn på de innledende fasene ved vedtaket og implementeringsprosessen. Det blir fra flere hold (Flottorp & Aakhus, 2013., Oterkiil, 2014) hevdet at å forstå en organisasjons kapasitet til å gjennomføre nye tiltak er en viktig strategi for å utjevne forskjellene mellom forskning og praksis. Det er også viktig å ha en grundig forståelse av de ulike systemene, prosessene og barrierene som eksisterer fra utvikling av en skolebasert intervensjon og ned til selve gjennomføringen (Oterkiil, 2014).

Den beste kilden til informasjon om effekten av implementeringstiltak er systematiske oversikter over metodisk gode studier (Flottorp & Aakhus, 2013). Baranowski, Anderson og Carmack (1998) har i sin litteraturgjennomgang vurdert mange intervensjoner for å øke den fysiske aktiviteten for både skolebarn og voksne. Resultater som kommer frem er at få studier har vist varig effekt utover intervensjonsperioden, selv om intervensjonene har effekt. Det hevdes at studiene i for liten grad har tatt hensyn til sosiokulturelle og atferdspsykologiske variabler i evalueringen av intervensjonene. Selv om intervensjonene synes å være effektive, vet en ikke riktig hva det er som virker.

Dersom nytt tiltak eller intervensjoner ikke gir forventede resultater, kan det enten skyldes at intervensjonen ikke er like virksam som antatt, eller at implementeringen er mangelfull (Sørliet et al., 2010).



Mest utbredt av implementeringsforskning er effektforskning der den nye metoden og programmet testes under optimale forhold. Mindre vanlig er effektivitetsforskning der en evaluerer om nye tiltak virker i ordinær praksis. Under effektivitetsforskningen har forskeren mindre kontroll over hvordan metoder og tiltak praktiseres. Her er det spesielt viktig å fokusere på implementering. I tillegg til disse to metodene av implementeringsforskning trengs det også forskning som kan avdekke forhold og strategier som fremmer eller hemmer systematisk anvendelse av forskningsfunn i ordinær praksis. Mange undersøkelser, inkludert seks metaanalyser viser at implementeringskvaliteten i betydelig grad påvirker utfallet. Implementeringskvalitet og kompetent implementering er avgjørende ifølge metaanalyser (Sørli et al., 2010).

Forskning viser at effekten av et program for det meste er relatert til måten programmet er implementert på. Likevel er det få studier som fokuserer på implementeringsprosessen (Larsen, Samdal & Tjomsland, 2013).

Resultater fra Belansky et al. (2013) sin undersøkelse viser at ekstern tilrettelegging er nøkkelen for å omsette forskning ut i praksis. Eksterne tilretteleggere trenger å bli oppfattet som troverdige, ha ferdigheter for å utvikle sterke mellommenneskelige relasjoner og oppmuntre skolene til å gjøre selvstendige evalueringer og beslutninger. Involvering av ansatte på alle nivåer, tilgjengelighet av midler, kommunikasjon innad i skolen om endring, tilbakemeldinger om endringen påvirker tilretteleggingen for en vellykket gjennomføring.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet presenteres designet og valget av forskningsmetoden. Deretter blir forskningsmetoden beskrevet. Fremgangsmåten ved innhenting av data, transkribering og analysing av data blir presentert. Metodedelen avsluttes med forskningsetiske vurderinger.

### 3.1 Design

Det er i studien valgt et design som kan bli sett på som utforskende og beskrivende. Utforskende fordi målet var å søke etter ny innsikt, og beskrivende fordi en situasjonen som var undersøkes ble beskrevet (Thomas, Nelson, Silverman, 2005). Metoden som er valgt er kvalitativ metode. Kvalitativ metode søker å gå i dybden av et fenomen og vektlegger betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Kvalitativ metode ble valgt på bakgrunn av best mulig å svare på problemstillingen som omhandlet lærernes opplevelse av implementeringen av «Aktiv skole» prosjektet etter to måneders gjennomføring.

Intervjuene ble gjennomført Desember 2014. Lærerne hadde da fått prøvd ut prosjektet en periode, og en hadde mulighet for å studere opplevelsen lærerne hadde om implementeringen. Tidspunktet for intervjuene ble valgt før jul fordi lærerne sannsynligvis hadde prosjektet mer «friskt i minne» enn dersom en gjennomførte intervjuene etter jul. Målet var å oppnå en bedre forståelse av lærernes opplevelse og erfaringer. Kvalitative metoder baseres på et fleksibelt forskningsopplegg, som innebærer at forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen. I denne oppgaven har utforming av problemstilling, innsamling av data, og analyse og tolkning foregått parallelt (Thagaard, 2013, s. 31).

### 3.2 Utvalg

Utvalget i studien ble gjort strategisk på grunnlag av lærernes tilknytning til «Aktiv skole» prosjektet. Utvalget var tredelt som besto av intervju med lærere, rektorer og primærkontaktene. Hovedfokuset var rettet mot lærerne som gjennomførte prosjektet «Aktiv skole». Det var til sammen 13 lærere som deltok på gruppeintervjuene hvor alle de fem intervensjonsskolene var representert. Ved de fleste skolene var det kontaktlærerne ved klassene som deltok på gruppeintervjuet, men ved noen tilfeller var det kroppsøvlingslærere. Utvalget besto også av rektoren på skole 3 og vikarierende rektor (avdelingslederen) på skole 4. Det ble også gjennomført et intervju med primærkontaktene ved intervensjonsskolene. Med tillatelse fra alle deltakerne ble det brukt taleopptak under alle intervjuene.

### 3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å prøve å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Det ble brukt et fenomenologisk perspektiv. «*Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dype meningen i enkeltpersoners erfaringer*» (Thagaard, 2013, s. 40). Med denne oppgaven var målet å få frem intervjupersonenes opplevelser og erfaringer rundt prosjektet «Aktiv skole». Det var den subjektive opplevelsen til intervjupersonene som var i fokus.

Hver skole som deltok i forskningsprosjektet «Aktiv skole» fikk tildelt en primærkontakt med hovedansvaret for dialog med skolen. Primærkontaktene kontaktet hver skole og forklarte om studien. Det ble avtalt tid og sted for intervju via mail. Tidspunktene for intervjuene var i løpet av desember 2014, cirka to måneder etter oppstart av prosjektet. Alle intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass/skolene, mens intervju med primærkontaktene foregikk på Universitetet i Stavanger. Det ble til sammen gjennomført åtte intervju.

Det var på forhånd utviklet semi-strukturerte intervju. Semi-strukturerte intervju er nær en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det er verken en åpen samtale, eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og inneholder forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46-47). Fordelen med semi-strukturert intervju er at informantene kan sammenlignes ved at de har svart på samme spørsmål. Likevel karakteriserer fleksibilitet denne fremgangsmåten, og en kan gjør endringer underveis dersom det er nødvendig. Fleksibiliteten er viktig for å knytte spørsmålene til hver enkel intervjuperson. Som forsker er det viktig å være åpen for at intervjupersonene kan ta opp temaer som ikke var planlagt på forkant (Thagaard, 2013, s. 98). Ved denne måten kan man ifølge Thagaard (2009) føre informantenes redegjørelser, men også være sikker på å få opplysninger av temaene som var bestemt i utgangspunktet.

### 3.4 Intervjuguide

Det ble først utviklet 3 intervjuguider som var ment for lærere, rektorer og elever. På grunn av omfattende arbeid og begrenset tid ble det bestemt å fokusere på intervju av lærere og rektor (vedlegg 2 og 3). Hovedvekten ble lagt på intervju med lærerne som hadde gjennomført prosjektet «Aktiv skole». Intervjuguidene ble utviklet med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene, teori og tidligere forskning. Kvale og Brinkmann sin (2009) beskrivelse av forskningsintervjuets syv faser ble også brukt. Det ble tatt hensyn til at

spørsmålene skulle være lett forståelig og fritt for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177).

Det ble gjennomført et pilot-intervju før intervjuene startet. Dalen (2004, s.34) mener at det alltid bør foretas ett eller flere prøveintervju for å teste ut intervjuguiden, og for å teste seg selv som intervjuer. Det var ønskelig å gjennomføre et pilotintervju med en person i en tilnærmet lik situasjon som de reelle intervjupersonene. Siden intervjupersonene deltok i en skolebasert intervensjon var dette vanskelig. Pilotintervjuet foregikk derfor med en lærer som hadde 5. trinn i kroppsøving og samtidig hadde utdanning innenfor kroppsøving. I etterkant av pilotintervjuet ble intervjuguiden for lærerne utarbeidet.

### 3.4.1 Intervju med lærere

Intervjuene med lærerne foregikk som gruppeintervju. Det ble gjennomført fem gruppeintervju og antall lærere som deltok på gruppeintervjuene var to-fire. Det var både kvinner og menn som deltok på intervjuene, men det var generelt et overtall av kvinner. Alderen var fra 25-55år og alle hadde studert innenfor lærerutdanning. Intervjuene med lærerne varte fra 34-41 minutter. Gruppeintervju baseres på at forskeren introduserer prosjektets temaer i en gruppe som er satt sammen ut fra relevansen medlemmene har til prosjektet. I denne sammenheng var det lærere som hadde tilknytning til «Aktiv skole» prosjektet og som gjennomførte intervensjonen som deltok ved gruppeintervjuene.

Gruppeintervjuer har både styrker og svakheter. En styrke med gruppeintervju er at det kan oppstå en form for «kollektiv hukommelse» og spontanitet. Diskusjon i grupper kan medføre at medlemmene responderer på hverandres synspunkter, og at de ulike holdningene synliggjøres (Thagaard, 2013, s. 99). En svakhet ved gruppeintervju er at sterke personer kan prøve å gjøre sine meninger til gruppas, som kan være uheldig med tanke på å ivareta enkeltindividet (Thomsen, 1998, s. 12). En tendens ved gruppesituasjoner er også at de mest dominerende synspunktene fremmes (Thagaard, 2013, s. 99). Forskeren bør styre diskusjonen og oppmuntre alle til å delta (Thagaard, 2013, s. 99). Gjennom hele intervjuet var målet å få alle personene i gruppeintervjuet til å svare på spørsmålene.

### 3.4.2 Intervju med rektor

Intervjuene med rektor foregikk individuelt, og det var ønskelig å få til intervju med rektorene på alle de fem intervensjonsskolene. Dette var vanskelig og det ble gjennomført intervju med rektor på skole 3, og vikarierende rektor (avdelingsleder) på skole 4. Rektoren var kvinne og intervjuet foregikk på skolen. Avdelingslederen ved skole 4 var mann og intervjuet foregikk

også på skolen Intervjuene med rektor på skole 3 og avdelingsleder på skole 4 varte i henholdsvis 15 og 11 minutter.

### 3.4.3 Samtale med primærkontaktene

Primærkontaktene ved «aktiv skole» prosjektet gjennomførte et møte for å dele erfaringer ved intervensjonsskolene. Intervjuer var tilhører på møte og hadde anledning til å stille spørsmål. Primærkontaktene hadde i forkant av samtalen skrevet logg fra implementeringen av prosjektet, og deres opplevelser av skolens gjennomføring. Alle primærkontaktene fortalte om deres opplevelse av oppstarten og gjennomføringen av prosjektet så langt ved deres primærskole. Samtalen i gruppen varte i 53 minutter.

## 3.5 Intervjueren

I kvalitativ forskning er det intervjueren som er selve forskningsinstrumentet. Intervjueren bør ha god kunnskap om temaet, mestre samtaleferdigheter, være språklig dyktig, samtidig som han/hun forstår intervjupersonens språkstil (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176-177). Det er et mål at intervjupersonen ikke skal være påvirket til å svare på spørsmål ut fra oppfatningen om forskerens verdier og synspunkter. I denne sammenheng var det klart at intervjupersonene som var en del av forskningsprosjektet «Aktiv skole» hadde en oppfatning om hva som var forventet av dem. Det at intervjupersonene har kunnskap om at intervjueren var en del av prosjektet kan påvirke hvordan de har svart på visse spørsmål. Forskerens forforståelse kommer til uttrykk. Forskerens forforståelse og bakgrunnskunnskap for et fenomen er med på å danne helhetsforståelse forskeren har til fenomenet. Informasjon som var gitt på forhånd av prosjektet «Aktiv skole» var med på å danne forforståelse av prosjektet. Forforståelse er nødvendig for å oppnå forståelse når en studerer et fenomen, men kan også være problematisk (Gilje & Grimen, 2001, s. 148-149).

Fortolkning er en subjektiv prosess, som kan føre til at forskeren retter fokus på det forskeren finner interessant eller relevant, men det er ikke nødvendigvis riktig i forhold til forskningsspørsmålene. En helt tilfredsstillende løsning på dette finnes ikke, selv om forskeren møter intervjupersonene med et åpen sinn (Thagaard, 2013, s. 115). Ved å beskrive sin egen rolle i forskningen kan dette gi leseren av studien en transparen åpenhet og større forståelse for forskningens resultater (Langdridge, 2006).

## 3.6 Analyse av data

Ved analyseringen av dataen ble lydopptak, notater og hukommelse brukt. Til sammen varte intervjuene i 4 timer og 30 minutt. Det ble tatt notater underveis som sikkerhet i tilfelle

problemer med taleopptaket, teknisk feil eller menneskelig svikt. En annen fordel med notater var i tilfelle det skulle oppstå situasjoner som ikke kom med på opptaket. Notatene var i stikkordsform for å klare å følge med i selve intervjuet, være oppmerksom og stille relevante oppfølgingsspørsmål. Hvor detaljerte beskrivelser informantene gav varierte. Enkelte gav lengre beskrivelser og pratet lettere enn andre. Dette kan ha sammenheng med informantenes personlighet, men også kvalifikasjonene som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175-176). Det hadde også en sammenheng med størrelsen på gruppen. Det var enklere å holde samtalen i gang med færre deltakere. Grunnen til dette kan være personlige forhold eller sammensetningen av gruppen.

Totalt sett var det cirka 100 sider transkribert materialet. Tekstbehandlingsprogrammet Nvivo ble brukt til transkribering, koding og analysering. Når det gjaldt transkribering ble skriftspråkstil brukt mest, med unntak av ord og ordtak som er spesiell for dialekten og som ikke kan oversettes rett fra talespråkstil. Alle ord og gjentakelser ble transkribert for å sikre at transkripsjonen ble så lik de reelle intervjuene. Noen kodeord ble brukt i transkripsjonen for å vise følelsesuttrykk som ikke blir oppfattet ved skrift. Transkripsjon medfører tap av kroppsspråk og stemmeleie påvirker intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Pauser og andre forstyrrende lyder ble ikke tatt med i transkripsjonen fordi det ble vurdert som irrelevant for analysen.

Som nevnt i kapittel 3.3 ble fenomenologisk analyse brukt. Det første trinnet i analysen var å lese det transkriberte datamaterialet og prøve å få en helhetsforståelse. Deretter var målet å finne meningsbærende elementer som ble beskrevet og fortolket. Det ble gjennomført meningsfortetting som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger ble gjort om til få ord, for å få frem meningen i det som ble sagt. Ved siste trinn i analysen foregikk det en overordnet teoretisk tolkning av materialet (Dalen, 2004, s.68).

Kategoriseringen har foregått ved bruk av intervjuguiden. Ut fra spørsmålene ble svarene fra de ulike lærerne på de forskjellige skolene samlet sammen. Deretter ble det laget nye kategorier der dataen ble brutt opp og bygget på nye måter som dannet grunnlaget for diskusjonen. Kategorier som ble satt opp var informasjon, motivasjon, gjennomføring av prosjektet, barrierer og fasilitatorer, samarbeid og støtte, elevenes synspunkt og veien videre.

En grunnleggende operasjon i kodingsprosessen er systematisk sammenligning. Ved å lete etter likheter og forskjeller innenfor datamaterialet får en frem nyanser og variasjoner (Dalen,

2004, s.69). Det ble gjennomført tverrgående analyse som sammenfattet informasjon fra mange forskjellige informanter. Deretter ble det gjennomført systematisk tekstkondensering. Variasjonsbredde og fellestrekk ble trukket ut. Analysen ble delvis styrt ut fra et teoretisk perspektiv, samtidig som teori har blitt trukket ut fra datamaterialet (Malterud, 2003,s.98). Ifølge Malterud (2003) mener Giorgi at formålet med fenomenologisk analyse er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. Målet er å lete etter essenser eller vesentlige kjennetegn og forsøke å sette egne forutsetninger til side i møte med data, selv om en vet at dette er et uopnåelig mål. Det har foregått en analytisk prosess fra beskrivende til fortolkende nivå. Det er trukket ut både direkte sitat fra intervjupersonene samtidig som en fortolkning av informantenes opplevelser og meninger.

### 3.7 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske vurderinger som kom frem gjennom prosessen før, under og etter intervjuene var balansen mellom respekt for intervjupersonens integritet, og ønsket om å innhente interessant kunnskap. Det stiller krav til at personen som intervjuer har evnen til å skape et rom der intervjupersonene kan snakke fritt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35). Studien er gjennomført i henhold til retningslinjene til det norske datatilsynet og de etiske retningslinjene gitt av «Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (Sevrinsen, 2006).

Det er blitt gjennomført muntlig informert samtykke. Prinsippet om at deltakerne har rett til konfidensialitet er blitt ivaretatt. Informantene har blitt holdt anonyme i resultatpresentasjonen. Som forsker forsøker en å hindre at formidling og bruk av informasjon kan skade enkeltpersoner som deltar i forskningen (Thagaard, 2013, s. 28-29). Det har blitt brukt fiktive navn på både skoler og personer for å ivareta deltakernes identifikasjon. Det er kun intervjuer og veileder som har hatt tilgang til materialet under prosjektperioden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88-91). Lydopptakene vil bli slettet når masteroppgaven er levert inn. Det er skrevet under på taushetsplikt som har blitt fulgt gjennom hele prosessen og i etterkant av master-prosjektet.

Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningsloven og er meldepliktig (Thagaard, 2013, s. 25). Gjennom prosjektet «Aktiv skole» har det blitt søkt NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenester) om tillatelse til å gjennomføre gruppeintervju og individuelle intervju med lærere, elever og rektorer. Det ble gitt tillatelse til NSD med prosjektnummer 38509.

## 4.0 Presentasjon av funn med diskusjon

Det vil i dette kapittelet bli presentert funn fra gruppeintervjuene med lærerne, individuelle intervju med rektorer, og intervju med primærkontaktene. Utsagn fra gruppeintervjuene vil bli sammenlignet og likheter og forskjeller bli påpekt. Funn fra individuelle intervju med rektor og intervju med primærkontaktene vil også bli trukket frem og sammenlignet med funn fra gruppeintervjuene. Deretter blir funnene diskutert opp mot teori og tidligere forskning.

### 4.1 I forkant av prosjektet

I dette underkapittelet blir forskningsspørsmålet om hvordan lærerne opplevde motivasjonen sin, og informasjon i forkant av prosjektet tatt opp. Forskningsspørsmålet innebærer i hvilken grad lærerne var klar for å gjennomføre prosjektet, og om de var positive til opplegget.

Forskingsspørsmålet dreier seg også om hvordan lærerne mente informasjonen fra universitetet og fysio- og ergo terapitjenesten var før prosjektet ble satt i gang.

#### 4.1.1 Motivasjon i forkant av prosjektet

De fleste lærerne fortalte at motivasjonen i forkant av prosjektet var tilstede. Mina ved skole 1 sa «*Motivasjonen var grei så lenge det ikke innebar ekstra arbeid for lærerne*». Videre beskrev Vilde at de hadde stor tro på at ungene hadde godt av prosjektet og at lærerne var motiverte, men at de var spent på hvordan det ville bli å gjennomføre intervensjonen.

Primærkontakten ved skole 1 rapporterte at rektoren hadde et sitat som passet bra for gjengen på skole 1. Sitatet var: «*Her er alle utrolig positive til fysisk aktivitet, men det er noe når de plutselig må gjøre det selv, da er ikke motivasjonen like stor*». Lærerne ved skole 2 fortalte at de hadde tro på dette fra starten av og hadde stor motivasjon. Ved skole 3 var lærerne enig om at motivasjonen hadde gått i bølgedaler. De var positive i starten, da de trodde personer skulle komme til skolen for å gjennomføre opplegg, men motivasjonen sank da de fikk vite at det var de selv som skulle gjennomføre oppleggene. Primærkontakten ved skole 3 sa at det så ut som skolen ville trekke seg fra prosjektet, men rektoren var positiv hele tiden og når lærerne først bestemte seg var de «all in».

Ved skole 4 rapporterte de fleste lærerne at motivasjonen var stor i forkant av prosjektet. Per sa: «*Motivasjonen hadde et kraftig dykk etter kick-off møte*». Dette var fordi han hadde sett for seg å få mange innspill og eksempler på opplegg og aktiviteter, noe han følte han ikke helt fikk. Primærkontakten ved skole 4 beskrev situasjonen ved at det var utfordringer i starten fordi det var mange sykemeldinger. Ved skole 5 sa Sara og Lars at de var motivert før prosjektet, men likevel følte at det var mye å sette seg inn i, og at det var arbeidskrevende i



tillegg til arbeidet som fulgte den nye jobben som lærer. De mente dette var spesielt i deres situasjon, da de begge to var nyutdannet og startet som lærere høsten 2014, da prosjektet ble satt i gang.

Når det gjaldt kunnskap om prosjektet på forhånd nevnte lærerne ved tre av skolene at prosjektet ble gjennomført for å se om fysisk aktivitet hadde effekt på konsentrasjonen og skoleprestasjonene. Lærerne på den ene skolen fortalte at prosjektet handlet om fysisk helse i skolen. En av lærerne mente at hensikten med prosjektet var å studere om aktive barn blir aktive voksne. Lærerne ved skole 5 rapporterte at de hadde kunnskap om og visste hva prosjektet handlet om, hvorfor de gjorde det, og hva det gikk ut på, men de nevnte ikke konkret hva de visste. Oppsummeringsvis hadde altså de fleste lærerne motivasjon i forkant av prosjektet. Dette kan tyde på at det var en felles oppslutning om å implementere «Aktiv skole» prosjektet. Likevel har motivasjonen vært varierende fra lærer til lærer og ut ifra hvor i prosessen en var.

I gruppeintervjuene belyses funnene som tilsier at det er vanskelig at alle deltakere ved en intervensjon er klar for å implementere intervensjonen til samme tid. Fra resultatene kom det frem at det var variasjon i hvilken grad lærerne var klar for å implementere prosjektet i forkant. Noen av lærerne følte at det var mye arbeid. Alle medarbeidere på en skole eller organisasjon bør være klar og i stand til å implementere en intervensjon som planlagt. Dette er likevel vanskelig og man kan ikke forvente at alle skal være klar på en gang. Motivasjon er en av nøkkelfaktorene for påvirkning på skolers kapasitet og beredskap for å implementere skolebaserte intervensjoner (Larsen et al., 2013; Oterkiil & Ertesvåg, 2012).

Ifølge Viig og Wold (2005) er lærerne de som primært iverksetter selve implementeringen og deres tilslutning og motivasjon er helt essensiell for å oppnå suksess. Kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere er ifølge St.meld.nr. 30 (2003-2004) viktig for at nye tiltak skal oppnå ønsket effekt. Ifølge Sørli et al. (2010) er implementeringskvalitet avhengig av blant annet tilstrekkelig motivasjon og støtte blant personalet til å gå i gang med et prosjekt. Det viste seg å være variasjon i lærernes motivasjon på forhånd av prosjektet, men de fleste sa at motivasjonen var stor for å sette i gang. Dette var et godt utgangspunkt for implementeringskvaliteten.

Å forankre program som er tilpasset eksisterende målsetninger og planer ved skolen kan påvirke implementeringen og synliggjøre bruken av nødvendig tid og ressurser som igjen har påvirkning på lærernes motivasjon (Viig & Wold, 2005). Ved skole 5 mente lærerne at det i

starten var arbeidskrevende å arbeide med «Aktiv skole» prosjektet som igjen kan ha påvirket motivasjonen deres.

Ifølge Rogers (2002) fem kategorier om hvor åpne lærerne er til å ta imot nye endringer blir det vist en tendens at lærerne som tilhører de tre siste kategoriene som er «tidlig flertall», «sent flertall» og «de som henger etter» søker råd og informasjon om den nye prosedyren av de som tidlig var med å vedta før de til slutt blir klar for endring (Oterkiil, 2014).

Primærkontakten til skole 1 fortalte «*En av lærerne holdt på å besvime i starten*». Dette var fordi hun var stresset for arbeidsbelastningen. En annen lærer tok ansvar og hjalp henne. De trengte mye støtte og trygghet. Utsagnet viser at lærere som tilhører kategorien «henger etter» kan trenge hjelp og støtte av dem som tidlig var motivert og klar for å sette i gang med intervensjonen.

Det var en sammenheng mellom motivasjonen i forkant av prosjektet og kunnskapen lærerne hadde i forkant av prosjektet «Aktiv skole. De fleste lærerne hadde kunnskap om hva prosjektet handlet om og hensikten med prosjektet, men det var stor variasjon i hvor detaljert kunnskap de hadde, og/eller hvor mye de rapporterte under intervjuene. Ut fra resultatene så en at det var variasjon i hvor motiverte lærerne var på forhånd av prosjektet «Aktiv skole». Intervjuene viste at det var sammenheng mellom de to skolene der lærerne trodde det skulle komme folk fra universitetet å gjennomføre oppleggene. Lærerne ved begge disse skolene sa at motivasjonen sank da de fikk ny kunnskap om prosjektet, fordi de følte at de fikk mer jobb. Dette viste viktigheten av at deltakerne bør ha kunnskap om prosjektet, samtidig som de bør være motivert for å gjennomføre dette.

#### 4.1.2 Informasjon i forkant av prosjektet

Det kan synes som om lærerne hadde ulik oppfatning omkring informasjon som ble gitt i forkant av prosjektet. Ved to av skolene rapporterte flere av lærerne at de syntes å ha fått for lite informasjon og at det var mye forvirring i starten. Ved skole 1 fortalte en av lærerne:

*«Det var ganske mye mer jobb enn det vi ble forespeilet i starten, og det var mye frem og tilbake når det gjaldt beskjeder. Det var famlende i forhold til informasjon. Det kom ut en melding en dag, og så kontrabeskjed. Så det var mye frem og tilbake og stor forvirring. Nå har vi fått en kontaktperson vi skal forholde oss til stort sett, og bare det i seg selv gjør det enklere».*

De andre lærerne ved skole 1 var enig med Tiril.

Ved skole 4 beskrev lærerne at informasjonen i forkant av prosjektet hadde vært variabel. Per sa at de hadde fått en del overraskelser og mente at opplegget ble litt annerledes i forhold til hva som ble presentert i starten. Videre fortalte Pia at målet hadde vært det samme hele tiden, men at det ble mer arbeid, og spesielt papirarbeid enn forventet. Avdelingslederen rapporterte at informasjonen var grei, men at selve oppstartsfasen var vanskelig. Det var mange aktører og mailer, og dårlig infrastruktur. En av primærkontakten sa at de som primærkontakter burde vært enda tydeligere med informasjon ved alle sidene av prosjektet ved oppstarten.

Når det gjaldt informasjon om prosjektet rapporterte rektoren ved skole 3: «*Jeg merket kanskje, jeg kunne vært enda tydeligere ut til personalet*». Lærerne trodde selv at de skulle være med i et prosjekt der de ikke var så delaktig selv. Ved skole 2,3 og 5 fortalte lærerne at det var nok informasjon, og at de på forhånd visste hva prosjektet innebar. Funnene var interessante ved at lærernes opplevelse av informasjon i oppstarten sprikte fra skole til skole.

Det som blir oppfattet og mottatt av deltakerne er et nøkkelelement i prosessevalueringen. Hvordan deltakerne mottar intervensjonen er sjelden undersøkt i skolebaserte intervensjoner (Bergh, 2013). Deltakerne kan motta intervensjonen og informasjonen ulikt, eller ha fått ulik informasjon. Ifølge Sørli et al. (2010) har det vist seg å være viktig at de som formidler intervensjonen til praksisstedet har evnen til å kombinere informasjon med sosial påvirkning, og direkte kontakt med utøverne av intervensjonen. Implementørene bør altså vite hva og hvordan de skal formidle intervensjonen for at det skal etableres høy kvalitet på kort og lang sikt.

Siden informasjon og formidling er viktig for implementeringskvaliteten, er dette en faktor som kan påvirke intervensjonseffekten. Hvorfor lærerne ved to av skolene følte at det var mangelfull informasjon er usikkert, og det blir bare spekulasjoner hva grunnen til dette kan være. Det kan hende at det faktisk har vært mangelfull informasjon, eller at utøverne ikke har oppfattet informasjonen som den var ment, eller at lærerne ikke har vært nok fokusert på informasjonen som ble utdelt. Uansett har dette med implementørenes formidling å gjøre og ut fra teori er dette viktig for å sikre en god implementering (Sørli et al., 2010).

#### 4.1.3 Lærernes meninger om prosjektet

Ved skole 1 syntes det å fremkomme at lærerne hadde et delt syn på «Aktiv skole prosjektet». Tiril beskrev prosjektet som bra fordi det gav en ekstra utfordring, og det var givende for elevene. Likevel mente hun at det var mer jobb enn det som var forespeilet. Primærkontakten ved skole 1 fortalte at hun trodde driven til lærerne lå i at lærerne syntes det var viktig med

fysisk aktivitet. Lærerne på skole 2 nevnte at de syntes at prosjektet var bra, men en av lærerne fortalte at hun ble sliten etter øktene. Hun sa videre at grunnen til dette kunne være måten de organiserte fysisk fagaktivitet på (denne skolen hadde ikke timeplanfestet timene). Lærerne ved skole 3 rapporterte at meningene om prosjektet gikk i bølgedaler. I starten var de skeptiske. De visste ikke hvordan de skulle få timeplanfestet de fysiske fagaktivitetene. Grunnen til at de var skeptisk til prosjektet var alt merarbeidet. I løpet av kick-off møtet opplevde lærerne ved skole 3 en holdningsendring. De fikk lyst til å være med på prosjektet, og etter hvert syntes de at det ble gode timer og de prioriterte merarbeidet med planlegging. På skole 4 nevnte en av lærerne at hun syntes det var spennende og interessant å være med i et prosjekt, og spesielt med tanke på at det lenge har vært snakk om å få mer fysisk aktivitet i skolen. Avdelingslederen rapporterte at det var viktig å ha lærerne «med på laget», og at en hadde tro på at de ville gjøre jobben som var pålagt. Primærkontakten ved skole 1 fortalte at lærerne så verdien av å være med i et prosjekt og at de mente at det var betydningsfullt. Avdelingslederen ved skole 4 fortalte at dette var en viktig dimensjon både for den enkelte, og kulturen på skolen. Primærkontakten ved skole 4 fortalte at når lærerne laget oppleggene selv følte de seg mer delaktige, og fikk mer eierskap til prosjektet enn ved å få ferdige opplegg fra primærkontakten.

En av lærerne på skole 5 syntes at prosjektet var bra, selv om det var mye nytt opplegg å sette seg inn i. Hun sa videre at hun kom til å bruke deler av prosjektet resten av sin karriere (hun var nyutdannet når prosjektet startet). En annen lærer fortalte at de var klar over at prosjektet var bra. Han sa videre at de ikke hadde vært flinke nok på registrering, men mente at det viktigste var aktive elever. Både avdelingslederen ved skole 4 og rektoren ved skole 3 mente at prosjektet var viktig, og de hadde stor tro på at det ville vise effekt ved prosjektslutt.

De som utfører intervensjonen vurderer om de har behov og nytte av denne. Dette påvirker om en er positiv eller negativ til intervensjonen (Holthe, 2009,s.303). Mottakerne må oppleve hjelpen som relevant og tiltaket som målgruppen får må samsvare med faglige retningslinjer og prinsipper for å oppnå at utøverne er lojale mot metoden (Sørli et al., 2010) Funn fra Oterkiil (2014) viser at den enkelte lærers evne og åpenhet til ny læring og endring er en forutsetning for en vellykket gjennomføring av skolebasert program. Lærernes meninger rundt prosjektet «Aktiv skole» kan være med å underbygge om lærerne mener de har behov og nytte av prosjektet. Ut fra gruppeintervjuene er inntrykket at lærerne var positive til «Aktiv skole» prosjektet. Likevel kommer det frem meninger der de syntes at det var mer arbeidskrevende enn de hadde forestilt seg, og at de ble slitne etter gjennomføring av fysisk fagaktivitet.

## **Opplæring og veiledning**

De fleste lærerne ved de ulike skolene mente at det var tilstrekkelig opplæring og veiledning. Mange av lærerne nevnte at det var god oppfølging, og at primærkontaktene gjennom hele prosessen gav uttrykk for at lærerne kunne spørre om tips og hjelp hva tid som helst.

Imidlertid ved to av skolene kom det frem at det var en del forvirring ved opplæringen i starten. Lærerne ønsket mer konkrete og klare signal, og rettleiing. Det blir vist å ha en sammenheng med informasjon i forkant av prosjektet der lærerne ved de samme to skolene mente det var for lite informasjon, opplæring og veiledning i starten av prosjektet.

Tilgang og kvalitet på veiledning og opplæring i bruk av intervensjoner er den sterkeste empiriske støtten i kunnskapsoversikter. Tilstrekkelig opplæring og veiledning er essensielt for praktisering av tiltaket (Sørliet et al., 2010). Dersom personalet har lav bevissthet om problemfeltet, er umotivert eller dårlig forberedt for oppgaven kan det oppstå flaskehals.

Flaskehals kan bli definert som: *«leddet i en produksjonsprosess som har lavest kapasitet og som hindrer de andre leddene i å fungere fullgodt»* (Flaskehals, 2009). Holdninger, verdier og arbeidsform kan harmonere dårlig med intervensjonsprogrammet (Sørliet et al., 2010).

Lærerne på to av skolene hadde lite kunnskap om hvordan prosjektet skulle gjennomføres i starten. Da de fikk vite at de selv skulle lage og gjennomføre opplegg sank motivasjon. Alle disse faktorene henger sammen og kan hindre andre faktorer fra å fungere. Lærerne på en av skolene fortalte at etter opplæringen på møte i starten, gikk det mye bedre og motivasjonen steg betraktelig.

Ideelt sett oppstår opplæring når all nødvendige ressurser knyttet til tid, ansatte, administrativt og økonomisk støtte er sikret (Durlak & Dupre, 2008). Ifølge Sørliet et al. (2010) er tilgang og kvalitet på veiledning og opplæring den sterkeste eksterne støtten i bruk av intervensjonen. Ut fra lærernes synspunkt på «Aktiv skole» prosjektet har opplæringen og veiledningen vært bra. De følte at de fikk nok veiledning gjennom prosessen og at de kunne få hjelp dersom de trengte det. Dette var med unntak av lærerne ved to av skolene som hadde startproblemer og mente det burde vært mer opplæring og kommunikasjon.

## **Kick-off møter**

Det ble gjennomført et Kick-off møte med de involverte lærerne ved «Aktiv skole» prosjektet før intervjuene fant sted. Det syntes å være variasjon i lærernes meninger om møtene. Når det gjaldt begrunnelsen av prosjektet, viste resultatene fra intervjuene at lærerne hadde kunnskap om hvorfor prosjektet ble gjennomført, og hensikten med prosjektet. Lærerne ved skole 3

beskrev at de opplevde en holdningsendring etter kick-off møte. De var i utgangspunktet skeptiske til prosjektet. Ut fra gruppeintervjuene kom det også frem at Per ved skole 4 mente at de burde fått mer eksempler på aktiviteter som var tilrettelagt for elever som ikke har lyst til å være fysisk aktiv. Han følte han ikke fikk nok inspirasjon på kick-off møtet.

Ved det tidligere nevnte «Heia-prosjektet» ble det ved hvert skoleår gjennomført et kick-off møte med de involverte lærerne (Bergh, 2013). Dette for å sikre at hele teamet var klar over begrunnelsen for prosjektet og var kjent med intervensjonskomponentene. Det ble også gjennomført for at lærerne skulle bli motivert til å implementere komponenter og til å støtte elevene til å delta i intervensjonen. Dette kan være en god måte å informere og motiverer lærerne på.

Gjennom holdningsendringen til lærerne ved skole 3, forstår en viktigheten av å ha møter for å dele ut informasjon, opplæring, og for å bidra til økt motivasjonen og engasjementet.

Funnene syntes også å vise at enkelte lærere kanskje savnet flere eksempler på aktiviteter. Per mente at møtene burde inneholde mer av aktivitetsforslag. Denne meningen kan ha bakgrunn i at Per ved et annet spørsmål fortalte at han i forkant av prosjektet trodde at det til hver time skulle komme personer fra Universitetet og fysio- og ergoterapitjenesten for å gjennomføre opplegg for elevene. Misforholdet mellom forventninger og innhold i kick-off møte kan medvirke til at motivasjonen ble redusert, og at hans forventninger ikke samsvarte med hva som faktisk ble presentert.

## 4.2 Gjennomføring av prosjektet

I dette kapitlet er hovedfokuset på gjennomføringen av prosjektet. Hvordan intervensjonen ble satt ut i praktisk handling og om gjennomføringen har fungert etter planen.

### 4.2.1 «Aktiv skole» prosjektet settes ut i praktisk handling

Ut fra gruppeintervjuene kom det frem forskjellige synspunkter i starten av prosjektet. Det var ulikheter i hvor godt forberedt lærerne var til å sette i gang med intervensjonen, og lærerne hadde delte meninger om hvordan intervensjonen skulle implementeres. Resultater viste at etter to måneders gjennomføring var det ingen av lærerne som hadde planer om å avslutte intervensjonen.

Figur 1 (side 13) viser hvordan en intervensjon settes ut i praktisk handling. Intervensjonen «Aktiv skole» sitt rammeverk som er beskrevet i innledningen, var utgangspunktet for prosjektet. I denne masteroppgaven er hovedfokuset på intervensjonen og spesielt

implementeringsprosessen. Ved prosjektet «Aktiv skole» er avgjørelsene tatt av rektor og ledelsen på intervensjonsskolene. Selv om det er rektorene som har tatt avgjørelsen om å delta i prosjektet «Aktiv skole», var de avhengig av lærernes villighet til å være med i prosjektet før det ble satt i gang. Ved to måneders gjennomføring var det ingen av de fem intervensjonsskolene som hadde forkastet eller avsluttet intervensjonen.

#### 4.2.2 Lærernes opplevelse av intervensjonens gjennomføring

**Skole 1:** Når det gjaldt gjennomføringen av fysisk fagaktivitet, ukens utfordring og hjemmeleksen sa Mina ved skole 1 at det i starten var uoverkommelig, og at det manglet konkret veiledning på hvordan gjennomføringen skulle være. Hun sa at lærerne var lojale og var ute hver dag men at det ikke hadde faglig tilknytning. Hun fortalte at de «famlet i blinde» og ikke visste hvordan de skulle lage oppgaver. Hun mente læringstrykket rent faglig ble stort i de fagene fysisk fagaktivitet ble brukt. De beskrev at lærerne fikk hjelp av institusjonen som hadde satt i gang implementeringen og at de senere sammen med denne laget forskjellige typer oppgaver og knyttet de opp mot læringsmålene som oppsummeringstester. Tiril mente at ved å delta i prosjektet hadde de fått en del redskaper og metoder som de kunne bruke videre.

I forhold til ukens utfordring sa Tiril at de hadde et samlingsskjema for hele klassen der elevene krysset av når de hadde gjort utfordringen. Elevene fikk delvis ønske aktiviteter, men brukte også aktiviteter som de hadde samlet i en aktivitetsbank. Mina sa at det som var vanskelig med ukens utfordring var papirarbeidet. Å dele ut og samle inn signaturer fra foreldrene var ikke lett, og de opplevde blandet reaksjoner fra foreldrene. Lærerne mente at foreldrene var positive og lojale, men at papirarbeidet som fulgte med ikke var vellykket. Når det gjaldt hjemmeleksen sa Tiril at de hadde en lekse over to uker. De brukte en mal som de hadde fått av den prosjektansvarlige institusjonen der elevene krysset av når de hadde gjort hjemmeleksen, der også foreldrene skulle bekrefte at elevene hadde gjort det.

**Skole 2:** Lærerne ved skole 2 mente at fysisk fagaktivitet gikk greit. Det som var utfordringen var skolegården. Den var liten i forhold til hvor mange elever som gikk der. Lærerne fortalte at hjemmeleksen var påført på timeplanen, men at de ikke spurte så mye om den. Nina sa at det var kroppsøvingslæreren som fulgte med på dette. Karl fortalte at han visste at noen av elevene syntes at hjemmeleksen var gøy, men at han ikke kontrollerte om de gjorde det. Han sa videre at ukens utfordring eller aktivitetskalenderen fungerte greit, men at det varierte fra uke til uke og dag til dag. Det var avhengig om elevene husket det, og om det var noe annet som var kjekkere. Elevene fikk lov til å være med å bestemme aktiviteter som

primærkontakten hadde satt opp i rekkefølge. Nina sa at hun ikke hadde tatt i bruk aktivitetskalenderen. På denne skolen var det en av lærerne som gjennomførte ukens utfordring. Primærkontakten til skole 2 fortalte at en av lærerne ikke hadde vært på et eneste møte, og at det ikke var kommunikasjon mellom primærkontakten og læreren. Denne læreren deltok heller ikke på gruppeintervjuet.

**Skole 3:** På skole 3 fortalte Kari at fysisk fagaktivitet gikk fint. Rektoren ved skole 3 fortalte at det var takket være lærerne at det gikk så bra. Hun sa at de gjorde en formidabel jobb og gav all ros til dem. Når det gjaldt leksene fortalte lærerne at de hadde skrevet opp at elevene skulle være i 15 minutter aktivitet hver dag, og elevene sa selv at de var dette. Videre forklarte hun «*Vi klarer ikke, eller vi har ikke gått i gang med skjemaer osv. Elevene har mye lekser på ukeplanen og foreldrene hadde blitt ganske oppgitt om de hadde fått mer*». Hun sa videre at trinnet var ganske aktivt fra før, og at de gikk på mange fysiske fritidsaktiviteter. Liv sa at de hadde brukt ukens utfordring som oppvarming i kroppsøving, og oppfordret elevene til å bruke dem i friminuttene. Lærerne brukte aktivitetene de hadde fått tilsendt av UIS. De hang aktivitetene opp som en «Aktiv skole plakater» slik at alle på skolen kunne bruke den. Liv la til at lærerne styrte så mye av friminuttene fra før (noen friminutter brukte de til å gå til gymsal et stykke unna, andre til å være fysisk aktiv osv) at det var viktig at elevene fikk velge fritt og utfolde seg.

**Skole 4:** Når det gjaldt fysisk fagaktivitet rapporterte lærerne ved skole 4 at det fungerte greit, men at det var litt vanskelig å få aktivitet i hele 45 minutter. Line fortalte at de ikke brukte ukens utfordring. Gry sa at de hadde vært klar på at dette ikke var aktuelt helt fra starten av. Pia forklarte at skolen var en trivselslederskole. Dette er et nasjonalt program der noen elever setter i gang aktiviteter for de andre elevene ute i det lengste friminuttet som varer en halvtime. De driver med forskjellig type aktiviteter og lærerne mente at det var god aktivitet. Derfor hadde ikke lærerne lyst til å ha ukens utfordring i tillegg. Per mente at elevene ikke trengte å ha opplegg hele tiden, og at lærerne ikke trengte å organisere alt. Gry sa at det hadde vært dumt dersom 5-trinn ikke skulle få være med på trivselslederaktivitetene. Når det gjaldt hjemmeleksen fortalte Gry at de hadde en generell lekse som omhandlet vanlig trening. Dette stod på timeplanen, dagene de ikke hadde trening fra før. Per tilføyde at lærerne ikke registrerte leksen på noen måte, men at det ble basert på tillit til elevene. Det var vanskelig å se om de faktisk gjorde dette. Line sammenlignet dette med leseleksen. Avdelingslederen fortalte at gjennomføringen gikk greit, men at det var utfordringer når det gjaldt



dokumentasjon. Han rapporterte videre at noen lærere stresset mer enn andre. Dette syntes han var naturlig.

**Skole 5:** Både Lars og Sara var enige om at fysisk fagaktivitet fungerte greit. Lars mente at de hadde prøvd å bruke ukens utfordring, men at elevene følte det ble «tredd over dem» og at de ble tvunget. Lærerne sa at elevene var ganske aktive i friminuttene fra før. Lars fortalte:

*«Det er litt bobbob hva vi tenker om ukens utfordring. Likevel er mange av elevene pliktoppfyllende, og blir frustrert dersom de ikke får med seg de andre elevene til å gjennomføre aktivitetene. En ide hadde vært å ha en valgfri aktivitet sånn at de ikke måtte gjøre det ene eller det andre».*

Sara mente at ukens utfordring var veldig bra i starten fordi det da inneholdt 4 forskjellige leker. Lars tilføyde at det var mer fritt da, og at det ved hver lek stod bakgrunn med hvilket land de var fra. Han mente at dette var mer motiverende for elevene. Lars sa. *«Det henger på døren i klasserommet så elevene får krysse av dersom de har vært med på det».* Han mente at det ikke var alle som gjorde dette. Sara fortalte at hun ikke fulgte opp så mye. Når det gjaldt hjemmeleksen sa Lars at de delte ut ark som elevene skrev under på. Noen leverte, mens andre slet med å levere løse ark. Lars tilføyde at registreringsbiten var vanskelig, men at han skjønte at registrering var nødvendig for prosjektets del. Lars mente at han kunne blitt bedre på å motivere elevene, men at det ble som det ble. Han avsluttet med *«Elevene er vertfall aktive og de får det gjort, og dette mener jeg er viktigst».*

Implementering beskriver hvordan intervensjoner formidles og fanges opp av praksisfeltet (Sørli et al., 2010). Hovedfokuset i dennes studien har vært å se på tiltaksintegritet som er hvordan intervensjonen formidles til målgruppen og den enkeltes utøvelse av metoden. En har gjennom intervjuene prøvd å svare på problemstillingen om hvordan lærerne opplever implementeringen av prosjektet «Aktiv skole» etter to måneder, ut fra gjennomføringen av de tre delementene: fysisk fagaktivitet, ukens utfordring og hjemmeleksen. Funn som kom frem var at de fleste syntes fysisk fagaktivitet gikk greit. Flere opplevde utfordringer når det gjaldt hjemmeleksen og ukens utfordring.

Primærkontakten ved skole 2 mente at utfordringen videre var å prøve å se hvordan fysisk fagaktivitet kunne brukes til innlæring, da mange lærere brukte fysisk fagaktivitet kun til repetisjon.

### 4.2.3 Implementeringskvalitet

Prosjektet «Aktiv skole» besto av tre hovedelement for å øke den fysiske aktiviteten blant elevene. Disse var fysisk fagaktivitet, hjemmeleksen og ukens utfordring. Det har oppstått hindringer og barrierer for implementeringen av de elementene.

**Fysisk fagaktivitet:** Når det gjelder fysisk fagaktivitet gjennomførte alle de fem skolene dette. Lærerne ved både skole 1 og skole 4 hadde i starten av prosjektet fått inntrykk av at de skulle få ferdige opplegg til gjennomføring av fysisk fagaktivitet. En av lærerne fortalte at hun trodde at det skulle komme folk fra Universitetet i Stavanger for å gjennomføre aktivitetene. Et interessant funn som kom frem var at begge de samme skolene mente at det var mangelfull informasjon i starten, og at det var for mange personer å forholde seg til i starten. De hadde ikke kontroll på hvem som var primærkontakten og ikke hvem de skulle kontakte. Lærerne ved de tre andre skolene hadde ikke de samme synspunktene når det gjaldt verken informasjon i starten av prosjektet, eller personer å forholde seg til.

Andre barrierer som kom frem ved skole 2 når det gjaldt fysisk fagaktivitet var skolegården, og å få plass nok til å gjennomføre de fysiske fagaktivitetene. Skolegården var liten i forhold til hvor mange elever skolen hadde. Karl la til at dersom prosjektet skulle utvides hadde dette blitt et stort problem. Noen av lærerne nevnte at de hadde problemer med å bruke fysisk fagaktivitet til innlæring, og brukte det mest ved repetisjon. En av lærerne ved skole 1 fortalte at hun følte at hun stjal undervisningsfag av de fagene hun brukte til fysisk fagaktivitet.

Det som skilte skolene fra hverandre var om de hadde timeplanfestet de fysiske fagaktivitetene eller ikke. Tre av fem skoler hadde faste timer hver uke der de gjennomførte fysisk fagaktivitet. Liv ved skole 3 fortalte at de fikk avsatt tid til planlegging og fikk fysisk fagaktivitet timeplanfestet, og at dette var avgjørende for gjennomføringen. Lærerne ved skole 4 bestemte tid for fysisk fagaktivitet for fire uker om gangen, mens lærerne ved skole 2 bestemte hva tid de skulle gjennomføre fysisk fagaktivitet uke for uke. Lærerne ved skole 2 fortalte at det noen ganger var vanskelig å huske på fysisk fagaktivitet og at det hendte at det ikke ble gjennomført. Når det gjaldt lengden på øktene med fysisk fagaktivitet beskrev flere av lærerne at det var vanskelig å dekke hele de 45 minuttene med aktivitet, og å holde intensiteten så lenge. Lærerne ved skole 3 syntes å ha ulike meninger i forhold til lærerne på resten av skolene når det gjaldt tidsperspektivet på fysisk fagaktivitet. De mente at tiden var passelig, og de ville verken hatt mindre eller mer avsatt tid til gjennomføring.

**Hjemmeleksen:** Når det gjaldt hjemmeleksen fortalte de fleste lærerne at de hadde påført dette på ukeplanen, men at de ikke registrerte eller kontrollerte på noen måte om det faktisk ble gjort. En av lærerne sa at det var vanskelig å kontrollere om elevene gjorde hjemmeleksen og sammenlignet dette med leseleksen. Elever fikk lekse i å lese, men lærerne kontrollerte ikke om elevene faktisk hadde gjort dette. Mange av lærerne fortalte at de ikke hadde startet med skjemaer og registrering som omfattet om hjemmeleksen faktisk ble gjort. Lærerne ved skole 4 registrerte ikke hjemmeleksen på noen måte, og fortalte at dette ble basert på tillit. Ved skole 5 fortalte Lars at de leverte ut hjemmeleksen, men at det var svært få som leverte tilbake registreringer om elevene faktisk hadde gjennomført leksene.

**Ukens utfordring:** En utfordring som nevntes var at elevene ikke alltid husket på ukens utfordring, og dersom det var andre ting som var kjekkere valgte de bort ukens utfordring. Nina ved skole 2 sa at hun ikke hadde begynt å bruke ukens utfordring i sin klasse enda. En utfordring som kom frem ved skole 3 var at lærerne mente de styrte mye av friminuttene fra før, og å legge inn ukens utfordring kunne føre til at elevene ikke fikk utfolde seg selv. Videre fortalte de at trinnet var ganske aktivt fra før og at de ikke følte elevene trengte tiltak for å være fysisk aktiv. Lærerne ved skole 4 brukte ikke ukens utfordring. Dette var ikke aktuelt fra begynnelsen av. Pia fortalte at skolen deres var en trivselslederskole basert på et nasjonalt program der elevene satt i gang aktiviteter for de andre elevene. Lærerne på denne skolen var også enig med lærerne på skole 3 når det gjaldt at elevene ikke hele tiden trengte å ha planlagte opplegg. Lærerne ved skole 5 prøvde å bruke ukens utfordring men fortalte at elevene følte dette ble «tredd over dem» og at de ble tvunget til å gjennomføre dette. Lars sa at elevene var ganske aktive i friminuttene fra før.

Dersom en ikke har informasjon om hvordan og i hvilken grad intervensjonen blir gjennomført i overensstemmelse med den originale versjonen, kan man ikke trekke sikre konklusjoner om dens effekt (Fixsen et al., 2005). En ser ut fra gruppeintervjuene at mange av elementene som var beskrevet på forhånd av prosjektet ble gjennomført. Lærerne fortalte at de gjennomførte fysisk fagaktivitet.

Alle lærerne mente at det var vanskelig med registrering, og noen hadde ikke startet med dette en gang. Det var altså et av elementene som var beskrevet på forhånd som ikke ble gjennomført. Det var vanskelig å vite om elevene faktisk hadde gjennomført hjemmeleksen, som var en del av den planlagte intervensjonen når lærerne ikke hadde registrert dette. Det samme gjaldt også ukens utfordring der lærerne ved fire av fem skoler sa at de gjennomførte dette, men ikke registrerte om det faktisk ble gjort. Det var da ikke lett å vurdere om deler av

intervensjonen var gjennomført slik den var beskrevet på forhånd. Likevel var hjemmeleksen og ukens utfordring en liten del av hele prosjektet, og hovedvekten var på fysisk fagaktivitet.

Uenighetene rundt balansen mellom programlojalitet og graden av lokal tilpasning kom til uttrykk i «Aktiv skole» prosjektet. Lærerne gjennomførte hovedelementet ved prosjektet som var fysisk fagaktivitet. De fleste lærerne syntes at registreringen av gjennomføringen av ukens utfordring og hjemmeleksen var vanskelig. Lærerne ved skole 4 fortalte at skolen var en trivselslederskole og ville fortsette med dette, samtidig som de utelukket ukens utfordring. Her kommer spørsmålet om lokal tilpasning eller programlojalitet tydelig frem. Er det beste at skole 4 fortsetter med trivselslederaktiviteter, eller setter i gang med ukens utfordring? Dette er vanskelig å vurdere, og ut fra teori bør en finne en balanse mellom programlojalitet og lokal tilpasning. Det er viktig at justeringene ikke er store eller tilfeldige men begrunnet og planlagt og dette stemmer ganske overens med situasjonen på skole 4. De gjennomførte ikke ukens utfordring, men gjennomførte noe tilnærmet likt.

Når det gjaldt funn som viste at intervensjoner som har vært enkle å implementere har blitt testet og evaluert lokalt, ble det i denne sammenheng gjennomført et pilotprosjekt på forhånd av «Aktiv skole» prosjektet. Dette ble gjennomført på en av de fem intervensjonsskolene, men i en annen klasse. Alle intervensjonsskolene var klar over pilotprosjektet.

#### 4.2.4 Kompetanse

Noen av lærerne sa i gruppeintervjuene at manglende kompetanse gjorde seg gjeldende ved gjennomføring av prosjektet «Aktiv skole». Kari ved skole 3 fortalte at de brukte enormt mye tid på planlegging, og at det ikke var mulig å hente opplegg direkte fra lærebøkene. Hun la til at ingen av de to lærerne som gjennomførte de fysisk fagaktivitetene hadde utdanning innenfor dette fagområdet. Etter intervjuene var inntrykket at mange av lærerne syntes det var vanskelig å flette inn fag i den fysiske aktiviteten. De mente det var kun opp til dem selv å velge hvordan de skulle gjøre dette.

Funnene fra gruppeintervjuene med lærerne i «Aktiv skole» prosjektet samsvarer med Larsen et al. (2013) sine funn fra den kvalitative studien av åtte norske skolers erfaringer med gjennomføring av en nasjonal politikk. Lærerne i studien rapporterte at de totalt sett følte de manglet kompetanse og ferdigheter i å integrere fysisk aktivitet i sin undervisning i andre fag, samtidig å sikre elevenes faglige prestasjoner. En av lærerne følte seg ikke trygg på grunn av mangel på opplæring og veiledning (Larsen et al., 2013). Mina ved skole 1 fortalte at de famlet i blinde i starten og at de ikke visste hvordan de skulle lage opplegg hvor aktivitet var

knyttet til fag. Hun sa videre at de fikk tips og hjelp fra UIS og at det ble bedre. Lærerne ved skole 5 delte meningene om at det var vanskelig å lage opplegg i starten. Likevel kom det frem svar som tilsa at skolene har fått tildelt hefter, informasjon og nok av opplegg som skulle inspirere. En viktig forutsetning for at personalet skal ha muligheten til å utvikle den kompetansen de trenger for å anvende et program, er at det avsettes tid og ressurser for å utvikle kompetansen (Viig & Wold, 2005).

Primærkontakten ved skole 3 mente at mange av lærerne på skolene hadde kompetanse innenfor området, men at de manglet å se sammenhenger. De manglet også kunnskap om hvordan de skulle bruke det faglige i fysisk fagaktivitet samtidig som de skulle fokusere på den fysiske aktiviteten. Primærkontakten ved skole 1 fortalte at lærerne trengte mye støtte for å føle seg kompetente, og å ha troen på at de skulle få det til. Ifølge primærkontakten førte støtte og veiledning til at lærere følte seg tryggere og ble roligere.

#### 4.2.5 Norske skolers curriculum

Ved skole 3 fortalte Liv og Kari at de i forkant av prosjektet tenkte at de ikke hadde tid til å planlegge mer enn det de allerede gjorde i skolehverdagen. Kari sa:

*«Skolen har så mange satsingsområder. Vi var i utgangspunktet litt skeptiske, for vi tenkte at nok en ting vi skal gjøre i skolen. Hva tid skal vi planlegge? Hvordan skal vi få timeplanfeste det? Vi var egentlig litt negative og tilbakeholden».*

Andre lærere nevnte at de hadde mange arbeidsoppgaver i skolen og at de ved starten av prosjektet følte at det var for mye jobb. Videre fortalte Kari: *«Nå går det helt fint, for nå har vi fått mer tid til planlegging. Og så står det på timeplanen så jeg må jo planlegge timen, og da tar du jo den timen som du tar andre timer».* Utsagnet viste hvilke tiltak en kunne brukt for å gjøre planleggingen og gjennomføringen av intervensjonen enklere.

Ved norske skoler er det primære formålet faglig læring. I tillegg er det mange ekstra krav til det norske curriculum. Utilstrekkelig tid og ressurser, konkurrerende prioriteringer og et ikke støttende miljø kan være utfordringer for gjennomføring av helsefremmende tiltak ved skolen (Naylor & Mckay, 2009). Sørli et al. (2010) har gjennom en kunnskapsoversikt analysert hva som utgjør sentrale påvirkningsfaktorer for implementeringskvaliteten. Enkeltfaktorer som gjentas er blant annet prioritert ressursbruk. Gruppeintervjuets resultater viste akkurat dette. Lærerne ved de fem skolene fortalte at det var mange krav og satsingsområder i skolen og at prosjektet var arbeidskrevende. Tilstrekkelig tid og ressurser er en faktor som kunne forbedret

dette. Kari fortalte at gjennomføringen ble overkommelig når de fikk avsatt tid til planlegging, samtidig som de fikk være to voksne personer ved gjennomføring av fysisk fagaktivitet.

### 4.3 Fasilitatorer og barrierer

Forskningsspørsmålet som blir tatt opp i dette kapittelet er hvilke fasilitatorer og barrierer lærerne har møtt ved implementeringen av «Aktiv skole» prosjektet. Det er tidligere beskrevet tilretteleggere og utfordringer for delelementene i prosjektet og dette kapittelet blir brukt for å samle sammen og oppsummere fasilitatorer og barrierer.

#### 4.3.1 Tid og konkurrerende gjøremål

Alle lærerne på intervensjonsskolene i «Aktiv skole» prosjektet fortalte at de ikke fikk til registreringene. De mente at dette tok lang tid, og at skolene hadde mye å gjøre fra før. Dette samsvarte med hva som kom frem i samtalen mellom primærkontaktene. Alle primærkontaktene nevnte at registrering var en barriere ved prosjektet, og at det kun var levert inn registreringsskjema fra en klasse på skole 4 og en klasse på skole 2. En av lærerne sa at de selvfølgelig kunne blitt bedre på registrering, og at de skulle prøve å registrere fremover. Primærkontaktene ble under samtalen enige om å inkludere elevene i registreringen av ukens utfordring og henge opp et ark i klasserommet hvor ordenseleven registrerte aktiviteten.

Ut fra gruppeintervjuene viste resultater også at mange av lærerne mente at tid var en utfordring. En av lærerne ved skole 4 nevnte at det var vanskelig å gjennomføre fysisk fagaktivitet så lenge som rammeverket tilsa. En av lærerne ved skole 1 sa at det var vanskelig å gjennomføre daglig fysisk aktivitet i 45 minutter. Meningene til lærerne ved skole 3 skilte seg fra meningene til lærerne på de andre skolene ved at de mente tiden som skulle brukes til fysisk aktivitet var akkurat passe. Likevel klarte lærerne ved de fire andre skolene å få til å gjennomføre fysisk aktivitet i 45 minutter hver dag.

Ifølge Sørli et al. (2010) handler barrierer rundt implementeringskvalitet først og fremst om mangel på tid og konkurrerende gjøremål, samt mangel på klare prioriteringer mellom oppgaver. Det kommer frem at tiltakskomponentene bør være godt spesifisert og beskrevet, at intervensjonen bør la seg tilpasses i forhold til andre gjøremål og få tilstrekkelig oppmerksomhet i forhold til konkurrerende oppgaver. Funn fra Greeaney (2014) støtter også opp om tidsbegrensninger som en implementeringsbarriere. Resultater fra en kvalitativ studie av norske skolars erfaringer med gjennomføring av en nasjonal politikk med fokus på fysisk aktivitet i skolen, viser at faktorer som hindret gjennomføringen var knyttet til blant annet mangel på avsatt tid fra rektoren. Funn fra forskningen til Larsen et al. (2013) viste at ingen

av de åtte skolene klarte å bevilge den tiden som var avsatt ved prosjektet, som var 60 minutter fysisk aktivitet hver dag.

Når det gjaldt mangel på avsatt tid fra rektorene som regnes som en faktor som hindrer gjennomføring, sa Kari ved skole 3 at de hadde fått nedsatt tid på arbeidsplanen til planlegging. Resultater fra intervjuene samsvarer med den kvalitative studien fra Larsen et al. (2013) med tanke på lærernes ønske om «ferdigpakket» aktiviteter. Lærerne ved prosjektet «Aktiv skole» nevnte at prosjektet hadde vært mye enklere dersom de hadde fått ferdige opplegg. Mange trodde på forhånd at det var dette som skulle skje. Primærkontakten ved skole 1 fortalte at: «*Lærerne kom med ønske om at vi skulle lage opplegg og de ville ha ting servert på fat*».

Kari ved skole 3 nevnte at det burde vært en ressursgruppe slik at alle de forskjellige skolene i prosjektet kunne dele opplegg. Hun mente at det var mange gode opplegg som forsvant. Dette samsvarer med Larsen et al. (2013) sine funn der lærerne mente en bank av ideer ville hjelpe til å lage opplegg og gjennomføre aktiviteter. Funn fra Larsen et al. (2013) studie viser at faktorer som hemmet gjennomføringen av den nasjonale politikken var knyttet til blant annet mangel på avsatt tid fra rektorene. Funnene til Larsen (2013) samsvarer med resultatene fra denne studien, da mange av lærerne mente at tid var en utfordring. Lærerne ved skole 3 fortalte at gjennomføringen ble mye enklere når de fikk avsatt tid av ledelsen til planlegging.

#### 4.3.2 Implementører

Ifølge gruppeintervjuene var alle lærerne fornøyde med primærkontaktene og elles personene i gruppen som har vært ansvarlig for «Aktiv skole» prosjektet. Lærerne fortalte at det var lett å få kontakt med primærkontaktene, og at de alltid var hjelpsomme. Implementørene som ifølge Sørli et al. (2010) er de personene som har ansvaret for å formidle intervensjonen til praksisstedet er ansvarlig for å lære opp personalet og å erstatte dem om noen eventuelt slutter. Implementørkvalifikasjoner innebærer at implementørene bør være motivert og godt kvalifisert, samtidig som de bør klare å kombinere informasjon med sosial påvirkning. Det er viktig å ha legitimitet hos målgruppen og å være troverdig. Med unntak av at lærerne ved to av skoler gav uttrykk om mangelfull informasjon i starten, har implementørene ifølge lærerne gjort en god jobb. Lærerne hadde ingenting negativt å si om implementørene og mente at de var støttende gjennom prosessen. Det at implementørene har gjort en god jobb kan ha påvirket implementeringsresultatet.

### 4.3.3 Behov og nytte av prosjektet

Det som kom frem fra gruppeintervjuene var at lærerne mente at prosjektet var viktig og nyttig. De fleste lærerne mente at elevene trengte å være mer fysisk aktiv, og at det var bra å sette i gang tiltak for å få til dette. Årsaker til viktigheten av fysisk aktivitet som kom frem ifølge lærerne var helsemessige årsaker, å øke konsentrasjonen og å få avbrekk i den elles teoretiske skolehverdagen. Noen av lærerne har opplevd at meningene rundt prosjektet har variert veldig gjennom prosessen, men mente at de hele tiden har sett nyttigheten av prosjektet, selv om det har oppstått flere utfordringer og barrierer.

De som utfører en intervensjon vurderer om de har behov og nytte av denne. Dette påvirker hva en mener om intervensjonen ( Holthe, 2009, s.303; Viig & Wold, 2005). Det er viktig at lærerne har et eierforhold til tiltaket og ikke føler seg tvunget til å gjennomføre dette (Fullan, 2014). Fra gruppeintervjuene kom det frem at lærerne så behovet av intervensjonen «Aktiv skole», spesielt med tanke på at elevene hadde behov for å være mer fysisk aktiv. Hensikten med prosjektet «Aktiv skole» var å se om fysisk aktivitet hadde effekt på elevenes kognitive funksjon og atferds regulering. Prosjektets målsetning var også å sikre god implementeringskvalitet i forkant av, og i gjennomføring av intervensjonen med sikte på innføring av daglig fysisk aktivitet i skolen. En kan altså se at behovene og verdiene ved praksisstedet som i denne sammenheng er lærernes meninger samsvarer ganske godt med prosjektets målsetning. Det kom også frem at mange av lærerne hadde opplevd positive trekk etter to måneders gjennomføring. Dette blir tatt opp ved senere anledning.

Noen av lærerne fortalte at de så nyttigheten av å delta i et prosjekt, og at de har utviklet verktøy som de kommer til å bruke fremover. Karl ved skole 2 sa at resultatene på testingen ville være med på å underbygge viktigheten av prosjektet. Liv ved skole 3 fortalte også at grunnen til at de var litt negativ i starten ikke hadde med at de ikke trodde prosjektet var viktig, for det var de sikre på. Ved unntak av et utsagn mente de fleste lærerne at de hadde nytte av intervensjonen. Utsagnet som skilte seg ut her var: *«Jeg må jo bare innrømme at det er jo litt sånn fordi jeg må, trenger ikke bortforklare det liksom»*. Dette svarte hun på når det gjaldt motivasjon til å fortsette gjennomføringen med prosjektet. De aller fleste lærerne sa at de ikke kom til å fortsette med prosjektet i like stort omfang som de har gjort. Dette kan tyde på at lærerne ikke opplevde gjennomføringen som automatisk etter to måneder eller det kan være andre faktorer som påvirket enn å se behovet og nyttigheten av prosjektet.



#### 4.3.4 Timeplanfestet timer

De som har timeplanfestet den fysiske fagaktiviteten forklarte at dette fremmet gjennomføringen av fysisk fagaktivitet. Kari ved skole 3 fortalte at «*Det var veldig viktig å få timene på timeplanen, da vi vet akkurat hva tid vi skal gjennomføre dette, og hvem som har ansvaret for hvilke timer*». Det var ulikheter i hvordan skolene organiserte den fysiske fagaktiviteten. Gjennom gruppeintervjuene ble vanskeligheten med ikke å ha timeplanfestet timer uttrykt. Tre av fire skoler hadde timeplanfestet de fysiske fagaktivitetene, som var lik hver uke. Lærerne ved en av skolene timeplanfestet fire uker om gangen. Lærerne ved skole 2 bestemte uke for uke. Lærerne ved skole 2 fortalte at det var vanskelig å gjennomføre disse fagaktivitetene, og at det fort ble glemt. Lærerne ved skole 3 fortalte at de hadde fått avsatt tid av arbeidsplanen og at dette bidrog til å få nok tid til planlegging av aktivitetene. Gruppeintervjuene støttet opp om viktigheten av tid, og hvordan tidspress blir sett på som en barriere for implementering (Sørli et al., 2010).

#### 4.3.5 Kapasitet

I intervjuet fikk lærerne spørsmål om hva som kunne gjort gjennomføringen av prosjektet «Aktiv skole» enklere. Dette for å studere hva som kunne bidratt til at intervensjonen ble institusjonalisert. Lærerne ved skole 1 fortalte at de hadde ønsket seg mer opplæring i hvordan prosjektet skulle foregå. Mina sa at hun følte hun tenkte så mye. Tiril mente at det burde vært klarere og tydeligere på forhånd. Hun sa at de var gjennom mye prøving og feiling, selv om dette også var naturlig. Tiril forklarte at det har vært mye forvirring rundt registreringsbiten. Vilde sa også at det var mer arbeidskrevende enn det de i utgangspunktet hadde tenkt. Ved skole 2 fortalte Karl:

*«Det hadde vært veldig lett å gjennomføre fysisk fagaktivitet dersom vi hadde fått ferdig opplegg for hver time, men samtidig skal det passe inn i stoffet de holder på med, akkurat der og da. Jeg skjønner at det ikke er lett å få til, men det hadde da vært enklere».*

Karl tilføyde at dersom prosjektet skulle utvides var skolegården et problem. Ved skole 3 svarte Kari at lekser og ukens utfordring kunne vært enklere. Lærerne ved skole 3 fikk ikke til dette, og Kari fortalte at hun ikke visste hvordan dette kunne blitt gjort bedre. Ved fysisk fagaktivitet fortalte Liv at de hadde en stor fordel ved å ha to personer tilstede. Denne ressursen gjorde at intervensjonen fungerte bedre ifølge lærerne. Ingen av de andre skolene hadde mer enn en person til å gjennomføre den fysiske fagaktiviteten. Noen av lærerne nevnte at de ofte skulle ønske at de kunne vært flere personer ved gjennomføring av fysisk

fagaktivitet. Det hadde gjort det lettere for lærerne og mer effektiv for elevene med tanke på fysisk aktivitet og kø-danning.

Liv sa: *«Det er litt i overkant både for oss og foreldrene. Alt sånn registrering er litt pes»*. Hun nevnte at registreringen kunne blitt gjennomført via data, at elevene måtte gjøre det hjemme, og at foreldrene måtte logge inn på ITS Learning og registrere at de elevene hadde gjennomført dette. Ved skole 4 sa Gry at tid var den største utfordringen. Å få nok aktivitet var også utfordrende, og hun fortalte at hun fikk en snikende følelse av å gå glipp av undervisningstid. Hun forklarte videre at fagaktivitetene på ingen måte var unyttig for elevene, men at det ofte ble oppsummeringsaktiviteter. Ved skole 5 sa Sara *«Gjennomføringen hadde vært enklere dersom en hadde kuttet ned på registreringen, likevel er det et forskningsprosjekt så de må jo ha noe å forske på»*.

Avviket mellom intervensjonen som planlagt og intervensjonen som utføres kan i noen tilfeller bli svært høy. Hvis forskjellen er for stor kan det føre til at innsatsen og motivasjonen til å fortsette prosessen minker. Disse problemene markerer betydningen kapasitet og beredskap spiller inn på de innledende fasene av vedtaket. Det markerer også betydningen av implementeringsprosessen, der forskning tyder på at å forstå en organisasjons kapasitet til å gjennomføre nye tiltak er en viktig strategi for å bygge bro mellom forskning og praksis (Oterkiil, 2014).

Kapasitet er kompleks og kan forstås som motivasjon, kunnskap, ferdigheter og holdninger som trengs for å implementere intervensjoner både på individ, organisasjons og samfunnsnivå (Flottorp & Aakhus, 2013; Holthe, 2009, s. 310-314; Sørli et al., 2010). Ut fra kapasitet begrepet tyder gruppeintervjuene på at både motivasjonen, kunnskap, ferdigheter og holdninger var varierende både mellom de ulike lærerne og mellom de ulike tidsperiodene i prosessen. En av lærerne fortalte at det skjedde en holdningsendring, og funn tyder på at ferdigheter og motivasjon hang sammen.

Tilretteleggere for å implementere intervensjoner ble ifølge Austin et al. (2011) identifisert og inkludert som blant annet at intervensjonen passer skolesettingen og er enkel å implementere (Oterkiil, 2014). Den enkelte lærers evne og åpenhet til å lære og endre er en forutsetning for en vellykket gjennomføring av skolebasert program og utvikling av bærekraftig kapasitet på skolenivå. For å oppnå dype og varige forandringer av skolebaserte program, er det avgjørende at ledere, lærere og skolens personale mener at programmet er relevant og egnet for deres skole. Ved kollektiv forpliktelse der skolens ansatte har en felles vilje og forpliktelse

til å engasjere seg i gjennomføringen kan bidra til å føre til en suksessfull implementering og intervensjon (Oterkiil, 2014).

Ut fra gruppeintervjuene kan det tyde på at lærerne mente at intervensjonen passet skolesettingen. Hovedinntrykket var at lærerne mente at prosjektet var egnet for deres skole fordi barna trengte mer fysisk aktivitet. Alle lærerne fortalte at de hadde troen på at prosjektet ville ha en effekt på elevene. Dette var et viktig element som kan ha påvirket kapasiteten til lærerne. Likevel virker det som om lærerne mente at intervensjon tok mye tid, og at dette elementet ikke passet inn i skolesettingen, da det var mye å gjøre fra før av.

## 4.4 Samarbeid og støtte

I dette kapittelet blir forskningsspørsmålet om hvordan lærerne opplevde samarbeidet og støtten fra de ansvarlige for prosjektet, ledelsen på skolen, kollegaer og foreldrene tatt opp.

### 4.4.1 Ekstern støttesystem

I og med at «Aktiv skole» prosjektet var en del av et større prosjekt der fysio-og ergoterapitjenesten samarbeidet med Universitetet i Stavanger, støttet Stavanger kommune offisielt prosjektet. Hvordan lærerne opplevde samarbeidet med Universitetet i Stavanger og fysio-og ergoterapitjenesten i Stavanger kom frem i intervjuene. Ved skole 1 fortalte en av lærerne:

*Tiril: «I og med at det har vært så pass mange involvert gjør jo at det regnes som veldig trygt, fordi det er veldig mange forskjellige som kan gi gode ideer egentlig. Samtidig så er det jo veldig mange å forholde seg til. Og i en startfase så kan det være litt dumt».*

Lærerne ved skole 2,3 og 5 var fornøyde med samarbeidet til de ansvarlige for «aktiv skole» prosjektet, og snakket kun positivt om det. Lærerne ved skole 4 fortalte også at det var ingenting å si på samarbeidet, men at de den siste tiden ikke hadde følt like stort behov for besøk av primærkontaktene som tidligere. Lærerne sa at de gjennomførte øktene som planlagt uansett om primærkontaktene var for å se på eller ikke. De nevnte også at det var mange kommunikasjonslinjer i starten, og at dette skapte forvirring. Utenom dette sa de at samarbeidet var bra. Lærerne ved alle skolene fortalte at samarbeidet med primærkontakten fungerte bra.

Utsagnet til Tiril viste viktigheten av samarbeid mellom deltakerne og de eksterne aktørene ved en skolebasert intervensjon. Ved for mange involverte følte Tiril seg trygg, som er en

viktig faktor for å lykkes med implementering av skolebaserte intervensjoner. Samtidig opplevde Tiril at det var for mange å forholde seg til, og at samarbeidet ikke ble optimalt.

Studier viser at effektiv ekstern støtte er nødvendig for å bygge intern kapasitet ved å danne og skape forbedring og vekst. Ved ekstern støttesystem kan en bli bevisst på hvor skolen trenger styrke. Ved skolens kapasitet og beredskap kan man hjelpe disse skolene til å bygge kapasiteten der de treng det mest (Oterkiil, 2014). Ut fra gruppeintervjuene kom det frem hva de ulike lærerne opplevde som utfordringer og hvor de trengte styrke. Denne kunnskapen kan bidra til å forbedre gjennomføringen av «Aktiv skole» prosjektet.

Om man enten har et forbedrings eller forebyggende perspektiv bør essensen av kapasitetsbygging ligge i å skape et miljø som fremmer muligheter for godt samarbeid og gjensidig læring (Oterkiil, 2014). Resultater viste at lærerne ved tre av skolene var fornøyde med samarbeidet med Universitetet i Stavanger og fysio-og ergoterapitjenesten. Lærerne ved skole 1 fortalte at de var fornøyd på en side, men at det var litt mange å forholde seg til i starten. Lærerne ved skole 4 sier at samarbeidet har vært bra, men at de ikke hadde behov for besøk like mye som tidligere. En vil videre i dette kapitlet se hvordan lærerne har opplevd samarbeidet mellom ulike grupper.

#### 4.4.2 Støtte fra rektor

Når det gjaldt administrativ støtte ble det stilt spørsmål om lærerne opplevde støtte fra rektor og på hvilken måte. Lærerne ved skole 1 fortalte at de i starten hadde et møte med ledelsen der de delte sine tanker rundt prosjektet. De følte at de fikk mye støtte fra ledelsen. Lærerne ønsket å bli fritatt fra komitearbeid og lignende. Dette var ledelsen positiv til. Ved skole 2 sa lærerne at de ikke var blitt motarbeidet, men at det i starten var litt vanskelig når det gjaldt kurs. Karl sa at det ordnet seg. Et annet problem var at lærerne kranglet litt med ledelsen når det gjaldt plass til å ha fysisk aktivitet. Lærerne ved skole 3 forklarte at rektoren var kjempe giret på prosjektet og at hun sa ja til alt som har med prosjektet å gjøre. Dette samsvarte med hva rektoren på skole 3 fortalte.

På skole 4 var det en litt spesiell situasjon med tanke på at rektoren har vært borte i lengre perioder, og at avdelingslederen har fungert som vikarierende rektor. Pia fortalte at rektoren innførte prosjektet, og var positiv og giret på at det skulle gå bra. Det kom frem at avdelingslederen har vært støttende og positiv til prosjektet. Avdelingslederen selv fortalte at prosjektet var viktig og at han prøvde å støtte lærerne så godt han kunne. Ved skole 5 fortalte Lars: *«Ledelsen har vært veldig støttende, og det var de som hev seg på prosjektet i første*

*omgang. Vi spør om vi kan være med på litt kurs, og de er veldig positive til dette og sier: selvfølgelig».*

Positivt arbeidsklima er en enkeltfaktor som påvirker implementeringsprosessen. Andre enkeltfaktorer som gjentas i kunnskapsoversikter er blant annet administrativ støtte og praktisk teknisk assistanse (Sørliet et al., 2010). På skolenivå er administrativ ledelse og støtte viktige faktorer som påvirker skolens mål og klima (Oterkiil, 2014). Betydningen av støtte fra ledelsen blir vist gjennom Oterkiil (2014) sine funn. Gruppeintervjuene viste at lærerne ved alle intervensjonsskolene fortalte at de opplevde støtte fra ledelsen. Det var ledelsen som vedtok å sette i gang prosjektet «Aktiv skole» og lærerne fortalte at rektorene ved skolene var positiv til prosjektet. Resultatene viste at støtte fra ledelsen og rektor var tilstede under de to første månedene, som er viktig for implementeringen.

#### 4.4.3 Støtte fra kollegaer

Lærerne får spørsmålet om hvordan de opplevde støtte fra kollegaer i tilknytning til prosjektet. De aller fleste lærerne mente at kollegaene var positive til prosjektet og virket interessert i det som omhandlet intervensjonen. Ved skole 1 hadde andre lærere og klasser prøvd ut opplegg rundt fysisk fagaktivitet. Lærerne ved skole 2 sa at det ikke var så mye «snakkis» rundt prosjektet, men at de ikke møtte motstand. Kari og Liv ved skole 3 fortalte at kollegaene var interessert i prosjektet «Aktiv skole», men at de trodde at kollegaene følte det var 5.trinn sitt prosjekt. Kari og Liv mente derfor at de selv burde bli flinkere til å informere kollegaene. De har prøvd å gjøre dette ved å gjennomføre fysiske fagaktiviteter med dem i fellestiden. Ved skole 4 fortalte lærerne at kollegaene syntes det var spennende med prosjektet, og at mange har fortalt at de hadde likt å prøve ut noen av aktivitetene. Ved skole 5 fortalte Lars at kollegaene mente prosjektet var kjempe bra. Mange hadde lyst til å bruke det, og noen hadde allerede begynt litt.

Når empirisk støttende tiltak skal integreres i praksis er god støttestruktur nødvendig og intervensjoner kan gjennomføres lettere ved å ha den nødvendige støtten fra skolens ledelse og kollegaer (Langley et al., 2010; Sørliet et al., 2010). Resultater fra en skolebasert intervensjon bekrefter viktigheten av å få støtte fra lærere og ansatte (Greaney et al., 2014). Resultater fra gruppeintervjuene viste at lærerne opplevde at kollegaene var positive til prosjektet og ingen av lærerne nevnte noen negative meninger fra kollegaene. En del av kollegaene har selv prøvd ut opplegg. Likevel fortalte lærerne at det var mange som ønsket å prøve ut opplegg, men som ikke har kommet i gang enda. Dette kan tyde på at kollegaene

opplevde prosjektet som interessant og nyttig, som igjen har betydning for lærernes opplevelse av støtte og samarbeid fra kollegaer. Lærernes opplevelser av støtte og samarbeid fra kollegaer kan igjen påvirke gjennomføringen av intervensjonen.

#### 4.4.4 Foreldrenes meninger

Lærerne fikk spørsmål om hvordan de opplevde foreldrenes meninger rundt prosjektet. Opplevelsene varierte. Noen av lærerne hadde ikke fått så mange tilbakemeldinger fra foreldrene, men de tilbakemeldingene de hadde fått var i de fleste tilfellene positive.

Liv ved skole 3 fortalte at en far reagerte negativt og var veldig skeptisk i starten av prosjektet. Han var redd for at prosjektet skulle gå utover basisfagene. Faren kontaktet rektoren ved skolen og Universitetet i Stavanger. Etter samtaler med rektor og de ansvarlige for prosjektet ble han bevisst på at dette ikke gikk utover basisfagene og dermed endret syn på prosjektet. Det kom også frem blant gruppeintervjuet med lærerne på skole 4 at en mor ikke ville signere når det gjaldt registrering av testene. Hun ville ikke la jenta si delta i testingen fordi hun mente hun ikke hadde godt av dette. Pia fortalte videre at denne jenta var fornøyd med å delta i fysisk fagaktivitet. Denne jenta pluss noen andre elever ved denne skolen har ikke blitt registrert og brukt i forskningen, men gjennomførte fysisk fagaktivitet som de andre elevene.

Rektor ved skole 3 fortalte at hennes opplevelse av foreldrenes meninger rundt prosjektet var positivt. Hun nevnte også den ene faren som var skeptisk. Avdelingslederen ved skole 4 rapporterte at han fikk litt tilbakemeldinger i forbifarten som alle var positive, men han hadde ikke opplevd at foreldrene tok direkte kontakt angående «aktiv skole» prosjektet.

Foreldrenes støtte betyr mye ved skolebaserte intervensjoner der lærerne er de som iverksetter og implementerer intervensjonen (Fullan, 2014). Foreldrenes positive syn på prosjektet til McDonald et al. (2014) samsvarte godt med foreldrenes tilbakemeldinger og meninger fra «Aktiv skole» prosjektet. Både støtte fra administrasjonen, ansatte, foreldrene og samfunnet er veldig viktig (Sørli et al., 2010). Foreldrenes meninger kan påvirke intervensjonen. Ut fra gruppeintervjuene viste resultater som tilsa at lærerne etter to måneders gjennomføring opplevde støtte fra foreldrene og at små utfordringer som oppsto i starten ved skole 3 og 4 ordnet seg. Ellers fortalte lærerne ved de andre skolene at de ikke opplevde negative tilbakemeldinger fra foreldrene.

#### 4.4.5 Kommunikasjon

Intervjuene viste at det var noen av lærerne som mente at det var god kommunikasjon og samarbeid gjennom hele prosessen. Ved to av skolene (1 og 4) fortalte lærerne at kommunikasjonen ikke var helt slik den burde være i starten. Lærerne ved begge skolene mente at det var mye bedre etter to måneders gjennomføring. De fortalte at det ikke var problemer med selve samarbeidet, men at det var forvirring rundt hvem de skulle kommunisere med og at det var mange å forholde seg til. Ved de tre andre skolene var lærerne fornøyd med kommunikasjonen mellom seg og Universitetet og fysio-og ergoterapitjenesten.

Oterkiil (2014) viser at å fremme effektive kommunikasjons og samarbeid-strategier blant ledere både internt og eksternt til skolene kan bidra til å oppnå suksessfull implementering av skolebaserte intervensjoner og å oppnå varige resultater. Gruppeintervjuene viste at det var forskjellige opplevelser blant lærerne på de ulike skolene når det gjaldt kommunikasjon.

Ifølge Durlak & Dupre (2008) sin gjennomgang av fire anmeldelser inkludert sin egen var det enighet om 11 viktige faktorer som påvirket implementeringen. Formulering av oppgaven var en av disse faktorene. Når uavhengige forskere bruker forskjellige metoder for å undersøke ulik litteratur, men likevel oppnår lignende resultater, er det god gyldighet til å kunne si at funnene er reelle (Durlak & Dupre, 2008).

Som nevnt tidligere fortalte noen av lærerne at det i starten ikke var klart hva prosjektet skulle innebære. Flere av lærerne mente at det var mer arbeid og spesielt papirarbeid, enn hva som var informert om på forhånd av prosjektet. To av lærerne nevnte også at de i starten trodde de skulle få ferdige opplegg, og at noen fra Universitetet skulle komme til skolene å gjennomføre øktene. Dette viste at disse lærerne ikke var klar over oppgavene og at formuleringen av denne enten ikke var god nok eller at lærerne ikke var tilstede når informasjonen om formuleringen av oppgaven ble kjent.

#### 4.5 Elevenes synspunkt

Forskningsspørsmål som er brukt er hvilke inntrykk lærerne har av elevenes meninger rundt prosjektet. Forskningsspørsmålet dreier seg om hvordan elevene synes det var å gjennomføre prosjektet «Aktiv skole».

Lærerne ved alle de fem skolene sa at nesten alle elevene likte «Aktiv skole» prosjektet og syntes det var kjekt. Gry på skole 4 fortalte at på generell basis, syntes de aller fleste elevene at det var gøy. Lærerne fortalte at elevene ofte spør etter «Aktiv skole» og ønsket å ha det mer enn de hadde. Liv nevnte at noen elever klaget på litt «vondter» i starten, men at dette har blitt

bedre etter hvert. Liv sa at en utfordring var å få elever med sosiale vansker med på fysisk fagaktivitet. Hun la til:

*«De trekker seg ofte unna og ender opp i et tre eller bak en stein, men av og til ødelegger de for resten av elevene. Jeg tror det er spesielt for vår skole, fordi mange av elevene på 5.trinn sliter med sosiale vansker».*

Resultatene fra Macdonald et al. (2013) viser at intervensjonsgruppen i prosjektet drog nytte av og ønsket ekstra daglig fysisk aktivitet når elevene opplevde aktiviteten som morsom, at aktiviteten reflekterte deres interesser, og at de fikk øve på ferdighetene. Resultater fra gruppeintervjuene viste at elevene ønsket å ha fysisk fagaktivitet ofte, som kan tyde på at aktiviteten reflekterte deres interesser og at de likte prosjektet «Aktiv skole».

Lars ved skole 5 fortalte når det gjaldt ukens utfordring at elevene valgte bort aktiviteten dersom de syntes noe annet var kjekkere. Dette viser viktigheten av å møte elevenes interesser og gjennomføre aktiviteter som er kjekke for elevene. Lars fortalte videre at ukens utfordring var mer interessant og motiverende for elevene i starten av prosjektet enn ved to måneders gjennomføring, fordi det var flere valgalternativ i starten. I tillegg var det skrevet ned hvilke land aktivitetene kom fra og bakgrunnen av disse. Funnet tydet på at måten ukens utfordring var i starten passet bedre overens med elevenes interesser da det var flere valgalternativ.

Funn fra Mavdonald et al. (2013) viser at elevene synes det var gøy å være en del av et universitetsstudium, og å ha en kontakt med universitetet. Primærkontakten ved skole 2 fortalte at hun var sikker på at elevene likte å være en del av et større prosjekt, og følte seg spesiell i forhold til andre klasser på skolen.

## 4.6 Veien videre

Forsknings spørsmål som blir tatt opp i kapittelet er: Har lærerne opplevd effekt av intervensjonen til nå og kommer de til å fortsette med prosjektets elementer etter prosjektet offisielt er over.

### 4.6.1 Lærernes opplevelse av effekt etter to måneders gjennomføring

Vilde ved skole 1 fortalte at hun hadde merket positive endringer på enkelte elever. Hun nevnte spesielt en jente som ikke var særlig aktiv før prosjektet. Gjennom prosjektet fikk jenta mange positive tilbakemeldinger og Vilde fortalte at det var motiverende å se at det gikk lettere for henne. Vilde sa at jenta fløy opp trappene og ble mindre trett enn tidligere. Videre



sa hun: «Jeg har merket at de har lært å kle seg, og at det ikke lenger er diskusjon om sko eller klær». Tiril tilføyde:

*«Elevene synes det var lettere å huske gangetabellen når de var ute og sprang. De får også trening i å samarbeide, og de får repetert på en annen måte. Så jeg er sikker på at det er en faglig effekt av prosjektet».*

Når det gjaldt om lærerne mente «Aktiv skole» har vært et nyttig verktøy for å øke læringsutbytte mente Vilde ved skole 1 at det var vanskelig å trekke noen konklusjoner da, og mente at det var for tidlig å se langtidsvirkninger av det.

Lærerne ved skole 2 mente at det var vanskelig å si noe om effekt fordi de ikke hadde samme klasse i fjor og derfor ikke kunne sammenligne. Karl la til at han trodde klassen var ganske fysisk aktive i utgangspunktet. Liv ved skole 3 mente at noen av elevene hadde blitt fysisk flinkere, og at de mestret spesielt løping bedre. Liv sa:

*«Noen av jentene er ganske stille inne i klasserommet. De yter veldig mye i fysisk aktivitetstimen og springer raskere enn guttene. Jeg merker og at elevene har blitt flinkere med gruppearbeid, og at det kanskje har noe med at de alltid er i grupper når de er i fysisk aktivitet».*

Liv la til at elevene hadde gjort det ganske bra på nasjonale prøver. Hun sa videre at hun ikke var sikker på at dette hadde noe med prosjektet å gjøre, selv om hun trodde og håpet det. Hun hadde også merket at de lange dagene ble lettere ved å gjennomføre fysisk fagaktivitet. Kari mente at 5.trinnet ved deres skole trengte prosjektet mer enn andre trinn på grunn av mange elever med sosiale vansker. Ved skole 3 fortalte lærerne at de ikke visste om metoden har vært et nyttig verktøy for å øke læringsutbytte.

Per og Gry ved skole 4 fortalte at de ikke hadde merket noen positive endringer. Gry sa at elevene alltid har vært glad i å være i aktivitet. Lærerne ved skole 4 trodde at prosjektet hadde bidratt til å øke motivasjonen til elevene. Line mente at elevene klarte å tenke mer, hadde mer engasjement og diskuterte mer i grupper når de var ute i forhold til inne i klasserommet. Gry fortalte at det var vanskelig å få til læring i aktivitetene, og mente at det bidro mer til økning i motivasjonen og engasjementet enn læring.

Ved skole 5 nevnte lærerne at en elev hadde faglige problemer, spesielt i engelsk. Eleven hoppet alltid over de engelske glosene. Sara sa:

*«Etter at vi begynte med dette, har han begynt å skrive ned ordene, selv om de ikke alltid er rett. Men han prøver ihvertfall. Det er litt småfeil, men det er jo kjempebra at han faktisk kan få inn ordene på denne måten».*

Lars tilføyde: *«Det er ikke så lett å se spesiell fremgang på den lille tiden de har drevet med det».* Lars var også enig med lærerne på skole 4 når det gjaldt at fysisk fagaktivitet passet bra til repetisjon. Sara fortalte at hun hadde brukt det som innlæring ved pronomener i fysisk aktivitetstimen. Hun la til: *«De har ikke hatt pronomener mye etterpå, men det er ingen som tar feil ved pronomener».* Å få innsikt i lærernes opplevelse av effekten kan bidra til å øke bevisstheten rundt metoden for å oppnå målet med prosjektet. Det er viktig å få frem lærernes erfaringer rundt skolebaserte intervensjoner, da det er de som gjennomfører intervensjonen. Denne informasjonen er betydningsfull for å oppnå gode implementeringsresultater og intervensjonsresultatet.

En ser ut fra intervjuene at det var delte meninger når det gjaldt opplevd effekt av intervensjonen etter to måneders gjennomføring. Lærerne ved skole 2 og 4 sa at de ikke hadde merket noen spesiell effekt, og syntes spørsmålet var vanskelig å svare på. De andre skolene hadde på forskjellig vis opplevd positiv effekt. En ser at Lars syntes det var vanskelig å se fremgang etter den korte tiden de hadde gjennomført prosjektet. Dette kan være reelt, fordi endring kan ta tid. Ifølge Ommundsen (2008) må en påregne tiltak med varighet på minst 12 uker for å kunne avdekke ulike typer intervensjonseffekter. Betydningen av varigheten er avhengig av implementeringsstyrken. To måneder kan dermed være en liten tidsperiode for å se fremgang, selv om noen av lærerne nevner økning i motivasjon, engasjement, motorikk og faglig. Det kan være ulik oppfattelse av spørsmålet. Hvordan lærerne beregner effekt etter to måneder kan være forskjellig. Det kan være ut fra målet med prosjektet, eller andre faktorer som motivasjon og engasjement. Spørsmålet kunne vært formulert bedre for at lærerne skulle forstå bedre hva som menes med spørsmålet og det er også derfor litt vanskelig å tolke svarene til lærerne.

#### 4.6.2 Motivasjon til å fortsette med prosjektet «Aktiv skole».

Når det gjaldt motivasjonen for å fortsette med prosjektet fortalte Tiril ved skole 1 at fysisk fagaktivitet var blitt til en «vane». Vilde fortalte at hun skulle innrømme, og ikke skulle bortforklare at hun gjennomførte prosjektet litt fordi hun måtte. Ved skole 2 sa Karl at lærerne hadde vist interesse for fysisk aktivitet i flere år, og at de hadde vært med i prosjekter som omhandlet dette tidligere. Om interessen hadde økt visste han ikke, men han trodde heller

ikke at den hadde minket. Nina la til at hun hadde «klokke» på at prosjektet var viktig. Ved skole 3 fortalte Kari at det som gjorde at hun hadde motivasjonen til å fortsette var at det timene var kjekke og at ungene likte det. Dersom det ikke fungerte, prøvde hun å tenke på hva hun skulle til for å få det til å fungere.

Primærkontakten til skole 3 fortalte at lærerne ved to måneders gjennomføring hadde motivasjon, engasjement og gløden til å gjennomføre prosjektet. Ved skole 4 sa Per at å tilføre mer variasjon kunne holde motivasjonen oppe til å fortsette med prosjektet. Gry fortalte at elevene var motivert av selve aktiviteten og at det gjorde at lærerne også ble motivert. Line sa at det som motiverte henne var å se at elevene jobbet grundigere med fagene når det var repetisjon ved fysisk aktivitet. Ved skole 5 fortalte Lars at motivasjonen ble bedre og bedre. Sara sa at de så at det fungerte, og at elevene likte det samtidig som de trengte pauser fra klasserommet.

Lærernes oppslutning og motivasjon er essensiell for å oppnå suksess (Viig & Wold, 2005). Ved to måneders gjennomføring er det enda tidlig å forutse om intervensjonen vil bli integrert i den ordinære driften og fortsette over tid. Men innsyn i om lærerne har motivasjon til å fortsette kan gi en indikasjon på hvordan lærerne har opplevd intervensjonen etter to måneder og hvordan motivasjonen er til å fortsette. Det er selvsagt mulig at motivasjonen kan endre seg både til det positive og negative. Informasjon om motivasjonen underveis kan bidra til endring av faktorer for å øke motivasjonen til videre gjennomføring.

Resultater fra intervjuene viste at de aller fleste lærerne var motiverte for å fortsette med prosjektet. En lærer fortalte at hun gjennomførte fordi hun måtte. Dette kunne tyde på at hun ikke opplevde behov og nytte av prosjektet i seg selv, men gjennomførte det fordi det ble forventet av henne. Forskning har vist at det er viktig at ledelsen legger til rette for at lærerne ikke skal føle seg tvunget til å gjennomføre intervensjonen, men få et eierforhold til prosjektet og gjennomfører det fordi de har behov og nytte av det. Det var interessant at inntrykket var at det kun var en lærer som opplevde å gjennomføre fordi det var forventet av henne. Funn kan tyde på at de andre lærerne har fått et eierforhold til prosjektet som forhåpentligvis vil fortsette etter prosjektslutt.

#### 4.6.3 Vil lærerne fortsette med elementer fra intervensjonen etter prosjektslutt

Et av spørsmålene i intervjuet gikk ut på om lærerne trodde de kom til å fortsette med prosjektet elementer etter at prosjektet offisielt var over. Da svarte Vilde ved skole 1: «*Ikke i så stort omfang.*» Tiril så for seg at det kom til å bli en økt per dag, men ikke like lang tidsperiode som de gjorde i prosjektprosessen. Læreren fikk et oppfølgingsspørsmål om de ikke kom til å fortsette i like stort omfang fordi det tok tid å forberede timene. Tiril svarte:

*«Ja det også, at det går utover andre fag, men etter hvert som elevene blir eldre får de mer gymtimer, og de vil i tillegg ha fysiske aktivitets-økter i tillegg, som de ikke har nå. Da blir det å dekke to dager istedenfor fire, og det er halvparten av arbeidet som i dag, så jeg ser for meg å fortsette, men i en annen skala.»*

Ved skole 2 svarte Karl at de ikke hadde tenkt så langt, siden det nesten var ett år til. Men når han fikk tenkt seg litt om, sa han at de neppe kom til å gjennomføre det like systematisk som de hadde gjort. Han trodde han kom til å bruke elementer videre, og han avsluttet med at dersom det ble vist stor fremgang på testene, kom dette til å underbygge viktigheten av det de faktisk hadde gjort.

Ved skole 3 sa både Kari og Liv at de kom til å bruke dette videre. Kari mente at det var helt naturlig i forhold til elevene sine. Hun fortalte at det ikke var bestemt hvem av lærerne som skulle fortsette med trinnet, men at hun kom til å bruke fysisk aktivitet i undervisningen uansett hvilke trinn hun skulle ha. Liv mente at skolen burde videreføre prosjektet, men at det var avhengig av at folk jobbet godt sammen, hadde en positiv holdning, fant nye måter å utvikle prosjektet på, og at skolen satt av tid og ressurser til dette. Kari fortalte at de kom til å fortsette å ha hjemmeleksen på timeplanen. Rektoren ved skole 3 rapporterte at hun kom til å jobbe for at lærerne skulle fortsette med prosjektet etter prosjektslutt.

Ved skole 4 sa Pia at hun kom til å fortsette å bruke de fysiske fagaktivitetene. Per sa han kom til å bruke repetisjonsoppgaver ute istedenfor inne. Pia og Per var enige om at prosjektet hadde gitt lærerne et verktøy. Gry så for seg at fysisk fagaktivitet ikke kom til å være timeplanfestet som det var. Hun pekte på utfordringen mellom innlæring og den type aktivitet de fikk til ved fagaktivitet. Line la til en ide om å gjennomføre kortere økter ute, deler av timen. Avdelingslederen på skole 4 fortalte at tanken var å implementere prosjektet på hele skolen og at de hadde laget en «aktiv skole» -idebank som lærerne på alle trinn kunne bruke.

Ved skole 5 sa Sara at hun kom til å fortsette med deelementer etter prosjektet var ferdig.

Lars sa at han absolutt kom til å ta det videre, men ikke gjennomføre det fast tre dager i uken.

Han fortalte at det helt klart var en arbeidsmetode han ville bruke videre. Sara sa at fysisk fagaktivitet var en ressurs, og mente elevene fikk mer læring enn kun det faglig, men også læring om samarbeid og konkurranse.

Baronowski, Anderson og Carmack (1998) litteraturgjennomgang viser at få studier viste varig effekt utover intervensjonsperioden selv om intervensjonen hadde effekt. Det er flere intervensjonsstudier som ikke innbefatter oppfølgingsstudier og måling av langtidseffekter (Ommundsen, 2008). Flere litteraturstudier markerer at det trengs langsiktig oppfølging ved skolebaserte intervensjoner (Kriemler et al., 2011).

Om «Aktiv skole» prosjektet fører til institusjonalisering gjenstår å se, men en får gjennom disse svarene kunnskap om erfaringene lærerne satt igjen med fra gjennomføringsfasen var så gode at lærerne hadde tro på at intervensjonen eller deler av intervensjonen ville bli integrert i skolehverdagen og fortsatt over tid (Holthe, 2009, s. 303-306). De fleste lærerne fortalte at de kom til å bruke deler av prosjektet videre etter prosjektslutt. Fysisk fagaktivitet var elementet de fleste lærerne nevnte at de ville bruke videre. Likevel fortalte alle lærerne at de sannsynligvis ikke kom til å timeplanfeste timene, og heller ikke gjennomføre fysisk fagaktivitet like lenge som de gjorde ved prosjektet. Mange av lærerne sa at de opplevde at de hadde fått et verktøy som de kunne bruke videre i skolen.

## 4.7 Metodediskusjon

### 4.7.1 Validitet og reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.250) handler validitet om styrken og gyldigheten i et utsagn. Validitet viser som regel til om en metode kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke. «*Reliabilitet har med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Beskrivelse av konteksten for studien og beskrivelse av implementeringen er blitt gjort for at leseren skal få forståelse. Gjennom metodekapittelet har målet vært å konkret beskrive innsamling og analyse av data slik at forskningsprosessen blir transparent. Alle ledd i prosessen er blitt beskrevet, og en kan spore dokumentasjonen av data. Dette ble gjort for å styrke reliabiliteten og validiteten.

Det er også brukt direkte sitat fra intervjuene som gir leseren mulighet til å være med å fortolke og forstå resultatene. I fremstillingen av resultatene er direkte sitat i kursiv skrift for å vise tydelig forskjellen. Forforståelsen som er forskerens bakgrunnskunnskap og forståelse for et fenomen er med å danne helhetsforståelsen en forsker har til en fenomen. Forforståelsen påvirker reliabiliteten. Forforståelse kan være viktig for å stille gode og oppfølgende

spørsmål, og analyse og tolkning av funnene, men kan også hindre ny forståelse om man ikke er åpen i studien. Ved å beskrive sin egen rolle i forskningen gir dette leseren av studien en transparent åpenhet og større forståelse for forskningens resultater (Langdridge, 2006).

For å prøve å sikre den indre validiteten ble det under intervjuene stilt bekreftende spørsmål som «Slik jeg forsto så mente dere», eller «Tidligere sa dere at». Målet med dette var å avklare eventuelle misforståelser eller å få bekreftelse av meninger. Det ble også gjennomført pilotintervju som også kan bidra til å øke validiteten i intervjuet. Ved å prøve intervjuguiden i en reell situasjon får en undersøkt om spørsmålene samsvarer med problemstillingen, om intervjupersonen forstår spørsmålene, og om en får svarene en ønsker. Pilottesting kan også være med på å øke kvaliteten av intervjuet.

#### 4.7.2 Generalisering

Ved kvalitativ metode kan en stille spørsmål om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s.264). I denne studien er resultatene ikke generaliserbare og en kan ikke overføre funna til andre skoler og intervjupersoner. Men studier kan ha en verdi i seg selv, selv om de ikke kan generaliseres. I kvalitative studier er målet å overføre kunnskap, og ikke å generalisere. Målet ved denne studien var å overføre kunnskap til andre som arbeider innenfor området og deltakere i skolebaserte intervensjoner.

#### 4.7.3 Styrker og svakheter med studien/metoden

##### **Styrker:**

Bruk av kvalitativ intervju har vært en relevant metode for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Gjennom forskningsintervju har en fått mye datamateriale til å bruke i analysen. Det er også innhentet utdypende svar fra informantene, fordi metoden åpner opp for oppfølgingsspørsmål og utfyllende svar. Fleksibiliteten ved kvalitativ intervju er bra fordi forskeren kan styre veien intervjuet skal gå. En kan også få kontakt med informantene i ettertid dersom en mener informasjon mangler eller ikke er klar. Dette var ikke nødvendig i dette studiet (Thomas et al., 2005, s.356).

En annen styrke med studien er at data er innhentet fra ulike synsvinkler og synspunkter i form av lærere, rektorer og primærkontaktene. At konteksten for studien er beskrevet er også en styrke. Dette gjør det mulig for leseren å vurdere og sammenligne, i forhold til muligheter for å overføre studiens funn til lignende kontekster/studier. Gjennom metodekapittelet er

forskningsprosessen beskrevet ved utvalg, datasamling og analyse. Dette er med på å styrke studiens reliabilitet og validitet. Funnene gjelder for disse lærerne, og kan ikke generaliseres opp mot lærere i hele landet, men funn kan kanskje bidra til å få frem momenter som det bør tas hensyn til ved liknende implementeringsstudier.

### **Svakheter:**

Hawthorneeffekten kan ha gjort seg gjeldende. Hawthorneeffekten handler om når den eller de som blir studert endrer atferd fordi de bli studert. Iblant uttrykkes effekten som «en effekt av undersøkelsen i seg selv» (Halle, 2014). Min påvirkning på intervjupersonene.

Intervjupersonene har sannsynligvis en oppfatning av mitt syn på prosjektet, og dette kan ha påvirket svarene deres.

Intervjuguiden kunne vært utviklet bedre, der to av spørsmålene var vanskelig for intervjupersonene å forstå. «*Hva ønsker dere å bidra med i forhold til prosjektet?*» og «*Er det noen lærere med spesiell kompetanse dere drar nytte av i prosjektet? Eventuelt hvordan?*» var spørsmål som informantene syntes var vanskelig å svare på. Ledende spørsmål kan påvirke svarene til informantene. Ved utvikling av intervjuguiden var målet å ha minst mulig ledende spørsmål.

En svakhet med studien er at man ikke kan forvente eksakte samme funn dersom datasamlingen hadde blitt gjort på ny. Dette på bakgrunn av at det er en kvalitativ studie og at forskeren spiller en viktig rolle i forskningen.

Ikke alle lærerne som har tilknytning til prosjektet hadde anledning til å delta i gruppeintervjuet. Dette kan føre til at meninger og opplevelser disse lærerne hadde til prosjektet ikke kom frem.

En kan vurdere om en annen metode hadde bedre svart på problemstillingen. Jeg har tro på at intervju var den beste metoden for å få frem lærernes opplevelse av implementeringen av «Aktiv skole» prosjektet.

## 5.0 Oppsummering/ Konklusjon

Målet med studien var å finne ut hvordan lærerne opplevde implementeringen av “Aktiv skole” prosjektet etter to måneders gjennomføring. Når det gjaldt informasjon i forkant av prosjektet mente lærerne ved to av intervensjonsskolene at det var mangelfull informasjon, mens lærerne ved de tre andre intervensjonsskolene syntes det var tilstrekkelig informasjon. Resultatene viste også samme tendenser når det gjaldt at ved de samme to skolene der lærerne opplevde mangelfull informasjon mente også lærerne at det var for mange personer å forholde seg til i starten. Lærerne ved de tre andre intervensjonsskolene delte ikke samme meninger. Når det gjaldt motivasjon i forkant av prosjektet viste resultater at de fleste lærerne opplevde stor motivasjon i forkant av prosjektet. Likevel har motivasjonen vært varierende fra lærer til lærer og også ut fra hvor i prosessen de befant seg.

Når det gjaldt barrierer og utfordringer opplevde mange av lærerne at det var vanskelig å gjennomføre hjemmeleksen og ukens utfordring. Tid var en utfordring som vistes tydelig ved gruppeintervjuene. En av lærerne fortalte at å få avsatt tid fra ledelsen gjorde at gjennomføringen ble enklere. De fleste lærerne mente at de hadde mange konkurrerende gjøremål og at det tok lang tid å planlegge og spesielt dokumentere og registrere de ulike delementene i prosjektet. Registrering var en utfordring for alle lærerne. Når det gjaldt fasilitatorer for gjennomføringen kom det frem at alle lærerne opplevde primærkontakten og de ansvarlige for intervensjonen som samarbeidsvillige og hjelpsomme. Inntrykket var at implementørene hadde gjort et god jobb.

På fire av fem skoler hadde lærerne timeplanfestet de fysiske fagaktivitetene. Lærerne fortalte at denne innføringen gjorde at det ble mye lettere å forholde seg til timen og gjorde gjennomføringen oppnåelig. Lærerne ved skolen som bestemte en uke om gangen fortalte at det var fort gjort å glemme fysisk fagaktivitet. Lærerne mente at intervensjonen var viktig og nyttig. Lærerne ved to av skolene fortalte at de hadde ønsket mer opplæring i hvordan intervensjonen skulle gjennomføres.

Lærernes synspunkt når det gjaldt elevenes meninger om prosjektet, var at elevene syntes det var gøy. Samarbeid mellom lærerne og Universitetet i Stavanger og fysio-og ergoterapitjenesten ble oppfattet av lærerne som vellykket. Lærerne ved skole 2,3 og 5 var fornøyde, og snakket kun positivt om samarbeidet. Lærerne på skole 4 sa at samarbeidet gikk bra, men at de ikke hadde like stort behov for besøk av de ansvarlige som tidligere. Lærerne ved skole 1 nevnte at det var mange kommunikasjonslinjer i starten men at samarbeidet



fungerte greit etterpå. Når det gjaldt om lærerne opplevde støtte fra rektor og ledelsen fortalte alle lærerne at de opplevde støtte, og var fornøyd med rektor og ledelsen. Lærerne ved skole 2 fortalte at det var litt problemer i starten når det gjaldt å få kurs som omhandlet prosjektet, og utdeling av skolegården. Ved skole 4 oppsto det en spesiell situasjon i starten ved at rektoren var permittert og avdelingslederen fungerte som vikarierende rektor. Likevel har de opplevd støtte fra både rektor og avdelingsleder. Lærerne har opplevd støtte fra kollegaer.

Når det gjaldt foreldrenes meninger rundt prosjektet fortalte en del av lærerne at de ikke hadde fått så mange tilbakemeldinger, men at de tilbakemeldingene som de hadde fått oftest var positive. Gjennom gruppeintervjuene ble det nevnt at en forelder var negativ til prosjektet. Han var skeptisk til at prosjektet gikk utover basisfagene. Etter samtale med rektor og Universitetet i Stavanger endret han mening. Det blir også nevnt ved en annen skole at noen få foreldre var negative i forhold til testingen ved prosjektet. En del av elevene på disse elevene ble fritatt fra testingen, men deltok ved delelementer i prosjektet.

Når det gjaldt veien videre var det gjennom gruppeintervjuet diskutert om lærerne kom til å fortsette med prosjektets elementer etter at prosjektet offisielt var over. De fleste lærerne sa at de ikke trodde de ville gjennomføre prosjektet like systematisk, og i like stort omfang som de hadde gjort. Noen nevnte at de ikke kom til å ha fysisk fagaktivitet faste dager i uken, og at de ikke ville ha det timeplanfestet. Mange nevnte at de ville bruke elementer videre der både fysisk fagaktivitet og hjemmeleksen ble nevnt. En av lærerne fortalte at de etter prosjektet hadde et verktøy som de kom til å bruke videre, og en annen nevnte at dette var en ressurs som var god å ha. Noen av lærerne fortalte at de i fremtiden ville gjennomføre repetisjonsoppgaver ute istedenfor inne i klasserommet.

Oppfordringen videre er at tid, kunnskap, motivasjon, kompetanse, støtte og samarbeid bør være tilstede ved skolebaserte intervensjoner. Mange av disse elementene har vist seg å være tilstede ved «Aktiv skole» prosjektet, men ved noen situasjoner er det også mangelfullt. Å undersøke faktorer som kan påvirke implementeringskvaliteten er viktig og en kan ut fra dette finne områder skolene trenger å styrke for å øke implementeringskvaliteten.

Det gjenstår både teori og forskning når det gjelder å flytte forskningsbaserte program inn i skolen med høy implementeringskvalitet. Det trengs mer forskning om implementeringen av skolebaserte intervensjoner og hva som påvirker implementeringsprosessen. Det er spesielt viktig å innhente kunnskap om barrierer og fastilitatorer, da dette kan være med på å styrke faktorer hvor det trengs. Dette kan igjen påvirke implementeringsresultatet og

intervensjonsresultatet. Når det gjelder prosjektet «aktiv skole» er det nødvendig å innhente informasjon om opplevelser og erfaringer lærerne har av gjennomføringen etter prosjektet er slutt. Dette fordi endring kan ta tid, og to måneder kan være en liten tidsperiode. Det burde også blitt innhentet informasjon om opplevelser og erfaringer en stund etter projektslutt for å se om lærerne fortsetter med prosjektelementer. Det er mange faktorer som kan ha blitt endret fra to måneders gjennomføring til syv måneders gjennomføring, og enda lengre og det er viktig å få frem eventuell endring.

## Referanser

- Austin, G., Bell, T., Caperchione, C., & Mummery, W. K. (2011). Translating research to practice: Using the re-aim framework to examine an evidence-based physical activity intervention in primary school settings. *Health promotion practice, 12*(6), 932-941
- Baranowski, T., Anderson, C. & Carmack, C. (1998). Mediating variable framework in physical activity interventions: How are we doing? How might we do better? *American journal of preventive medicine, 15*(4), 266-297.
- Belansky, E. S., Cutforth, N., Chavez, R., Crane, L. A., Waters, E. & Marshall, J. A. (2013). Adapted intervention mapping: A strategic planning process for increasing physical activity and healthy eating opportunities in schools via environment and policy change. *Journal of School Health, 83*(3), 194-205.
- Bergh, I. H. (2013). *Targeting change in physical activity and screen time behaviours within the health in adolescents (heia) intervention study: A mediating framework approach.* (Doktorgrad), Norges idrettshøyskole, Oslo. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171355/BerghIH2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Nedlastingsdato: 12.02.2015
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : En kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*(3), 6-28.
- Durlak, J. A. & Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology, 41*(3-4), 327-350.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review, 32*(3), 303-319.
- Elliott, D. S. & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science, 5*(1), 47-53.
- Fixsen, D. L. & Blase, K. A. (2009). Implementation: The missing link between research and practice. *NIRN implementation brief, 1.*
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A. & Friedman, R. M. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature.
- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. & Maras, M. A. (2008). Unpacking prevention capacity: An intersection of research-to-practice models and community-centered models. *American journal of community psychology, 41*(3-4), 182-196.
- Flottorp, S. & Aakhus, E. (2013). Implementeringsforskning: Vitenskap for forbedring av praksis. *Norsk epidemiologi, 23*(2), 187-196
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook.* San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Glasgow, R. E., Vogt, T. M. & Boles, S. M. (1999). Evaluating the public health impact of health promotion interventions: The re-aim framework. *American journal of public health, 89*(9), 1322-1327.
- Greaney, M. L., Hardwick, C. K., Spadano-Gasbarro, J. L., Mezgebu, S., Horan, C. M., Schlotterbeck, S., Peterson, K. E. (2014). Implementing a multicomponent school-based obesity prevention intervention: A qualitative study. *Journal of Nutrition Education & Behavior, 46*(6), 576-582.

- Grydeland, M. (2013). School-based obesity prevention in Norway: Correlates of weight status and intervention effects on physical activity and body composition: The health in adolescents study (heia) (Doktorgradsavhandling), Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171338/Grydeland2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Nedlastingsdato: 05.02.2015
- Grydeland, M., Bjelland, M., Anderssen, S. A., Klepp, K.-I., Holden Bergh, I., Frost Andersen, L., Lien, N. (2014). Effects of a 20-month cluster randomised controlled school-based intervention trial on BMI of school-aged boys and girls: The heia study. *British Journal of Sports Medicine*, 48(9), 1-7.
- Gundersen, Dag. (2009). Flaskehals. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/flaskehals>
- Halle, N. H. (2014). Hawthorneeffekten. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Hawthorneeffekten>. Nedlastingsdato: 03.03.2015
- Helsedirektoratet. [Bilde] (2011). *Fysisk aktivitet for barn og unge*. Hentet fra [http://www.matportalen.no/fysisk\\_aktivitet/tema/R\\_d\\_for\\_trening\\_og\\_mosjon/fysisk\\_aktivitet\\_for\\_barn\\_og\\_unge](http://www.matportalen.no/fysisk_aktivitet/tema/R_d_for_trening_og_mosjon/fysisk_aktivitet_for_barn_og_unge). Nedlastingsdato: 20.01.2015
- Holthe, A. (2009). Implementering av helsefremmende intervensjoner og politikk IR. Høigaard (red.), *Folkehelsearbeid* (s. 301-316). Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Klungland Torstveit, M. & Olsen, S., R. (2011). Fysisk aktivitet i folkehelsearbeidet. I R. Høigaard (red.), *Folkehelsearbeid* (s. 163-182). Kristiansand: Høgskoleforlaget AS-Norwegian academic press.
- Kolle, E., Stokke, J., S, Hansen, B., H & Andersen, S. (2012). Fysisk aktivitet blant 6-,9- og 15 åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011 (s. 110). Oslo, andvord grafisk AS: Helsedirektoratet
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., Van Sluijs, E., Andersen, L. & Martin, B. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: A review of reviews and systematic update. *British journal of sports medicine*, 45(11), 923-930.
- Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., Puder, J. J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: Cluster randomised controlled trial. *Bmj*, 340.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*: Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Langley, A., Nadeem, E., Kataoka, S., Stein, B. & Jaycox, L. (2010). Evidence-based mental health programs in schools: Barriers and facilitators of successful implementation. *A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 2(3), 105-113.
- Larsen, T. & Samdal, O. (2008). Facilitating the implementation and sustainability of second step. *Scandinavian journal of educational research*, 52(2), 187-204.
- Larsen, T., Samdal, O. & Tjomsland, H. (2013). Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*(1), 52-63.
- Macdonald, D., Abbott, R., Lisahunter, Hay, P. & Mccuaig, L. (2013). Physical activity–academic achievement: Student and teacher perspectives on the ‘new’ nexus. *Physical Education and Sport Pedagogy*(ahead-of-print), 1-14.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : En innføring* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Naylor, P.-J. & McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: Schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13.

- Olweus, D. & Thyholdt, R. (2002). Informasjon om olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd [information on the olweus programme against bullying and antisocial behaviour: In norwegian]. *Bergen: HEMIL-senteret*.
- Ommundsen, Y. (2008). Tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og ungdom. En systematisk litteraturgjennomgang med utgangspunkt i oversiktsstudier og et utvalg nyere enkeltstudier. Oslo: Helsedirektoratet, 58 sider. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/732/Tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom-en-systematisk-litteraturgjennomgang-IS-1551.pdf>  
Nedlastingsdato: 03.12.2014
- Oterkiil, C. & Ertesvåg, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry*, 3(1), 71-92
- Oterkiil, C. T. (2014). *Building schools' capacity and readiness to implement schoolbased interventions and the role of reladership in this*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Oxman, A. D., Thomson, M. A., Davis, D. A. & Haynes, R. B. (1995). No magic bullets: A systematic review of 102 trials of interventions to improve professional practice. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, 153(10), 1423-1431
- Rogers, B. (2002). *Teacher leadership and behaviour management*. Victoria: SAGE publications Ltd.
- Sacchetti, R., Ceciliani, A., Garulli, A., Dallolio, L., Beltrami, P. & Leoni, E. (2013). Effects of a 2-year school-based intervention of enhanced physical education in the primary school. *Journal of School Health*, 83(9), 639-646.
- Sevrinsen, J. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf> Nedlastingsdato:20.10.2014
- Shepard, R., J & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education-influence on adult lifestyle. *The Official Journal of the North American Society of Pediatric Exercise Medicine and thhe European Group of Peadiatric Work Physiology*, 12(1), 34-50
- Skisland, J., O & Mjaavatn, P., E. (2008). Fysisk aktivitet i skolehverdagen, Oslo: Helsedirektoratet, Avdeling for fysisk aktivitet. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/716/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf> Nedlastingsdato: 15.02.2015
- St.Meld. Nr. 030. (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdanning og forskningsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>. Nedlastingsdato: 23.02.2015
- Sørli, M..A., Ogden, T., Solholm, R. & Røyhus Olseth, A. (2010). Implementeringskvalitet om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for norsk Psykologforening*, 47(4), 315-321.
- Thomas, J. A., Nelson, J.K, Silverman, S. (2005) *Research methods in physical activity* (5 utg). Champaign: Human kinetics
- Thomsen, T. (1998). *Gruppeintervjuet-avgrensning, anvendelse og anvisning*.
- Viig, N. G. & Wold, B. (2005). Facilitating teachers' participation in school-based health promotion—a qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 83-109.
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 171-181.

Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51(1), 5-23.

# Vedlegg

## Vedlegg nr 1. Intervjuguide

### Intervju-guide

#### Intervju for lærerne

Hovedtemaer:

- Igangsetting av intervensjonen
- Gjennomføring av intervensjonen
- Vurdering etter to mnd.

#### Bakgrunns-spørsmål

- 1) Hvilken utdanning har dere?
- 2) Hva er deres erfaringer med fysisk aktivitet?

#### **Igangsetting av intervensjonen:**

- 3) Hva vet dere om prosjektet?
- 4) Har dere fått forståelse om hvorfor dette gjennomføres?
- 5) Hva synes dere om prosjektet «Aktiv skole»?
- 6) Hadde informasjonen som ble gitt på forhånd noen (negative eller positive) konsekvenser for gjennomføringen? Hvordan synes dere informasjonen på forhånd var i forhold til gjennomføring?
- 7) Hvordan opplevde dere samarbeidet mellom skolen og UIS, fysio og ergoterapitjenesten før prosjektet ble satt i gang?
- 8) Hvordan er det å gjennomføre prosjektet innen de eksisterende rammer?
- 9) Hvordan var motivasjonen i forkant av prosjektet?

#### **Gjennomføring av intervensjonen:**

- 10) Hvordan har gjennomføringen av både fagaktivitet, hjemmeleksen og ukens utfordring fungert?

- 11) Hvordan kan gjennomføringen bli bedre/lettere?
- 12) Hvordan opplever dere støtte fra kollegaer?
- 13) Er det noen lærere med spesiell kompetanse dere drar nytte av i prosjektet? Eventuelt hvordan?

### **Vurdering etter to mnd.**

- 14) Hva bør eventuelt endres på i fortsettelsen av intervensjonen?
- 15) Hva bør legges mer vekt på videre i prosjektet?
- 16) Hvordan har samarbeidet med primærkontakten vært?
- 17) Opplever dere støtte fra rektor og på hvilken måte?
- 18) Hvordan opplever dere foreldrenes meninger rundt prosjektet?
- 19) Hvilke utstyr mener dere har betydning for gjennomføringen av fysisk aktivitet i fag?
- 20) Hvilke utfordringer og barrierer har dere opplevd når det gjelder intervensjonen?
- 21) Hva har fungert bra til nå?
- 22) Har dere merket positive endringer etter intervensjonsstart?
- 23) Har «Aktiv skole» som metode vært et nyttig verktøy for å øke læringsutbytte, hvordan?
- 24) Hva synes elevene om metoden som blir brukt?
- 25) Ser dere for dere å fortsette med fysisk fagaktivitet, fysisk hjemmelekse, ukens utfordring også etter prosjektslutt? (Hvorfor/ hvorfor ikke).
- 26) Dersom dere var rektor på en skole og skulle innføre daglig fysisk aktivitet, hvordan ville dere gått frem?
- 27) Hva motiverer dere til å fortsette med prosjektet?
- 28) Hva ønsker dere å bidra med i forhold til prosjektet?

Andre kommentarer:



### Intervju for rektorene

- 1) Hva er hovedmotivasjonen din for innføringen av prosjektet?
- 2) Hva er dine erfaringer med fysisk aktivitet?
- 3) Hvordan opplevde du informasjon i forkant av intervensjonen?
- 4) Hvordan kunne oppstarten vært annerledes for å være bedre/lettere?
- 5) Hva synes du om prosjektet «Aktiv skole»?
- 6) Hva vet du om prosjektet «Aktiv skole»?
- 7) Hvordan har gjennomføringen av «Aktiv skole» vært?
- 8) Hvilke utfordringer har oppstått rundt prosjektet?
- 9) Hvilke fordeler har kommet ut av prosjektet til nå?
- 10) Hvilke inntrykk har du fått av lærernes synspunkt rundt prosjektet?
- 11) Hvilke inntrykk har du fått av foreldrenes synspunkt rundt prosjektet?
- 12) Har du fått henvendelser/ tilbakemeldinger av foreldre som omhandler prosjektet?
- 13) Er det noen lærere som har spesiell kompetanse dere drar nytte av i prosjektet?  
(hvordan?)
- 14) Hvordan fungerer samarbeidet rundt prosjektet?
- 15) Hva råd ville du gitt andre rektorer dersom de skal gå i gang med lignende prosjekt?