

AKTIV SKOLE PILOT

Implementering av fysisk aktivitet i skolen En case-studie



Universitetet
i Stavanger

Institutt for helsefag

Master i helsevitenskap, spesialisering: selvvalgt fordypning

Masteroppgave (50 studiepoeng)

Student: Ingrid Skage

Veileder: Sindre M. Dyrstad

Dato/år: 1.6.2015

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTERSTUDIUM I HELSEVITENSKAP

MASTEROPPGAVE

SEMESTER: Vårsemester 2015

FORFATTER/MASTERKANDIDAT: Ingrid Skage

VEILEDER: Sindre M. Dyrstad

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Aktiv Skole Pilot. Implementering av fysisk aktivitet i skolen. En Case-studie.

Engelsk tittel: Aktiv Skole Pilot. Implementation of school-based physical activity. A case study.

EMNEORD/STIKKORD: implementering, fysisk aktivitet, skole, implementeringskvalitet, prosessfaktorer, organisasjonsfaktorer, autonomi, kompetanse og sosiale faktorer

ANTALL SIDER: 95

STAVANGER: 1.6.2015.

FORORD

Som masterstudent i helsevitenskap og fysioterapeut i kommunehelsetjenesten med stor interesse for helsefremmende og forebyggende arbeid blant barn og unge har det vært et privilegium å få skrive masteroppgave om implementering av AKTIV SKOLE PILOT. Arbeidet har vært interessant og givende, samtidig som det har vært krevende i perioder. Når punktum for oppgaven settes, er det med en overbevisning om at kunnskapen som arbeidet har frembrakt, vil være et verdifullt bidrag i det videre helsefremmende arbeidet i skolen.

Jeg vil rette en spesiell takk til veileder Sindre M. Dyrstad. Det har vært et privilegium å ha en kunnskapsrik veileder med stor interesse og engasjement for forskningsfeltet.

Takk til Stavanger kommune som gjennom samhandlingsreformen prioriterte midler til en fysioterapistilling øremerket forebygging av inaktivitet og fedme i skolen. Jeg vil også takke hele prosjektgruppen i AKTIV SKOLE. En handlekraftig, løsningsorientert og positiv gjeng, som gjør det til en fest å gå på jobb.

En stor takk rettes til elevene, foreldrene, lærere og rektor ved skolen der prosjektet ble gjennomført. Uten dere hadde ikke den studien latt seg gjennomføre. Jeg har stor respekt for arbeidsinnsatsen og engasjementet hos lærerne som gjennomførte implementeringen. Dette har styrket min tro på at vi i fellesskap kan skape helsefremmende oppvekstvilkår for barn og unge.

Den aller største takken går til min familie, fordi dere alltid har tro på meg og vil meg vel. Leif for korrekturlesing og jobben som ”frivillig” forskningsassistent. Oda som har gått veien før meg og kommet med nyttige innspill, særlig i analysefasen. Rasmus som har vist omsorg og tilpasset seg unntakstilstanden når mor har vært i ”boblen”. Jeg sender også noen takknemlige tanker til mine ”beslektede sjeler”.

Stavanger, mai 2015.

Ingrid Skage

SAMMENDRAG

Denne studien tar for seg implementering av daglig lærerstyrt fysisk aktivitet i en barneskole. Regelmessig fysisk aktivitet er et viktig tiltak for å fremme normal utvikling, fysisk form og god helse hos barn og unge. Et økende antall studier viser positive effekter ved intervensjon av skolebasert fysisk aktivitet, men det mangler kunnskap om hvordan fysisk aktivitet kan videreføres i skolens arbeid etter at intervensjonsperioden er over.

Hensikten med denne studien er å få økt kunnskap om gode implementeringsstrategier for fysisk aktivitet i skolen. Forskningsspørsmålet studien søker svar på, er: *Hvordan implementere daglig lærerstyrt fysisk aktivitet i en barneskole?* Studien har en overordnet sosio-økologisk teoretisk ramme, men anvender også implementeringsteori og motivasjonsteori.

Forskningsdesignet er en case-studie basert på kvalitative, semistrukturerte intervju og deskriptiv statistikk. Casen består av en skole som skoleåret 2013–2014 implementerte intervensjonen: ”AKTIV SKOLE PILOT”. Studien undersøker de ulike aktørenes erfaringer med implementering. Modellen som er blitt implementert, har et flerfaglig preg der fysisk aktivitet har blitt knyttet opp mot skolefag.

Intervensjonen er implementert med god implementeringskvalitet. Resultatene viser en gjennomføringsgrad på 79 % sammenlignet med intensjonen om 45 minutters daglig lærerstyrt fysisk aktivitet. Lærerne på intervensjonstrinnet har vist stor grad av forpliktelse til intervensjonen. Dette kan forklares med ekstern støtte, elevenes mottagelse, opplevd nytteverdi og lærernes individuelle motivasjon og mestringsforventning. Intervensjonens fleksibilitet, timeplanfestet fysisk aktivitet og lokaltilpasning har også påvirket implementeringen i en positiv retning. Det har vært utfordringer knyttet til å løfte intervensjonen til et kollektivt organisasjonsnivå.

Utfordringene kan knyttes til organisasjonsfaktorer og prosessfaktorer.

Gode implementeringsstrategier innebærer kunnskap om hvordan implementering påvirker skolen både kollektivt og individuelt. Det er viktig å få til en systematisk gjennomføring av initieringsfasen, der kartlegging av skolens endringsvilje står sentralt. Opplæring og støtte til kompetanseutvikling for lærerne gjennom veiledning i praksisfeltet samt sikring av nødvendige strukturelle og ressursmessige forhold er andre viktige faktorer.

SUMMARY

This study focuses on the implementation of daily teacher-led physical activity in a primary school. Routinely physical activity is an important measure to promote normal development, physical fitness and good health for children and adolescents. An increasing amount of studies demonstrates positive effects of school-based physical activity interventions; however there exists a knowledge gap regarding how physical activity can be maintained in the schools work after the intervention period is over. The purpose of this study is to gain increased knowledge of good implementation strategies for physical activity in school. The research question seeks to address: *How to implement daily teacher-led physical activity in a primary school?* The study has an overarching socio-ecological theoretical framework, as well as applying implementation theory and motivation theory.

The research design is a case study based on qualitative semi-structured interviews and descriptive statistics. The case consists of a school, which in the school year 2013-2014 implemented the intervention: “Active School Pilot”. The phenomenon that is examined is the different stakeholder’s experience of the experience. The model used in the implementation has a multidisciplinary character where physical activity has been linked with other school subjects.

The intervention is implemented with high implementation quality. The results show a completion rate of 79 % in accordance to the intention of 45 minutes daily teacher led physical activity. The teachers in the intervention grade have demonstrated a high degree of commitment to the intervention. This can be explained with external support, pupil’s reception, perceived usefulness and the teacher’s individual motivation and achievement expectations. The flexibility of the intervention, scheduled physical activity and local adaptation has also positively affected the implementation. There have been challenges associated with lifting the implementation to a collective organisational level. These challenges can be attributed to organisational and process factors. Sound implementation strategies involves knowledge of how implementation affects, impacts both the collective and the individual. A systematic implemented initiation phase, where the schools willingness to change is mapped, is crucial. Training and support for the development of the teacher’s competence through coaching in the daily practise, and securing necessary structural and resource factors are other important factors.

Innhold

1.0 INNLEDNING.....	5
1.1 Hensikt	8
1.2 Problemstilling.....	9
2.0 TEORI.....	10
2.1 Sosial-økologisk modell	10
2.2 Implementering.....	10
2.2.1 Implementering av en intervensjon.....	11
2.2.2 Implementeringsprosessen	13
2.2.3 Faktorer som påvirker implementeringsprosessen	19
2.2.4 Prosessevaluering.....	22
2.3 Elevenes motivasjon for fysisk aktivitet.....	23
2.3.1 Sosial kognitiv teori	24
2.3.2 Selvbestemmelsesteori	25
3.0 METODE	28
3.1 Valg av metode.....	28
3.2 Presentasjon av casen.....	28
3.3 Kvalitative intervju	29
3.3.1 Gjennomføring av intervjuer	31
3.3.2 Transkribering	31
3.4 Analyse.....	31
3.4.1 Analyse av intervjuer	32
3.4.2 Analyse av aktivitetslogg.....	32
3.5 Aktiv Skole Pilot	33
3.6 Validitet og reliabilitet.....	35
3.7 Forskningsetiske vurderinger	37
4.0 RESULTATER OG DRØFTING	39
4.1 Barrierer og fasilitatorer	39
4.2. Prosessfaktorene	39
4.3 Organisasjonsfaktorene.....	43
4.4 Drøfting.....	48
4.4.1 Prosessfaktorene.....	48
4.4.2 Organisasjonsfaktorene.....	52
4.4.3 Oppsummering	56
5.0 FYSISK AKTIVITET	57
5.1 Drøfting.....	58

6.0 ELEVENES MOTTAGELSE AV INTERVENSJONEN	60
6.1 Motivasjonsfaktorene.....	60
6.2 Drøfting.....	64
6.2.1 Motivasjonsfaktorene	65
6.2.2 Oppsummering	69
7.0 OPPSUMMERING AV STUDIEN	70
7.1 Konklusjon.....	73
7.2 Implikasjoner for praksis.....	73
7.3 Metodiske vurderinger	75
7.4 Videre forskning.....	76
Referanser.....	78
Figurer	85
Tabeller	85
Vedlegg 1	86
Vedlegg 2	87
Vedlegg 3	88
Vedlegg 4	89
Vedlegg 5	90
Vedlegg 6	91
Vedlegg 7	92
Vedlegg 8	94

1.0 INNLEDNING

Befolkningens helse er en viktig ressurs for samfunnet, og det ligger et stort potensial i å fremme helse og forebygge sykdom og for tidlig død. Som en følge av økonomiske, sosiale og kulturelle forhold har det i løpet av de siste 100 årene skjedd en gradvis endring i sykdomsbildet i befolkningen, fra fokus på smittsomme sykdommer til fokus på ikke-smittsomme miljø- og livsstilsrelaterte sykdommer. I et folkehelseperspektiv er fysisk inaktivitet blitt en av de største utfordringene i det 21. århundret (Blair, 2009), og WHO (2009) anser fysisk inaktivitet som den fjerde største risikofaktor for global dødelighet.

Vi lever i et samfunn som i økende grad er tilrettelagt for inaktivitet. Undersøkelser viser at det norske folk ikke trener mindre enn tidligere, men at det totale aktivitetsnivået har sunket som et resultat av redusert hverdagsaktivitet (Helsedirektoratet, 2005). Selv om mange trener og deltar i organisert idrett, er ikke dette tilstrekkelig til å kompensere for redusert hverdagsaktivitet. Stillesitting er nå ansett som en selvstendig risikofaktor med henblikk på sykdomsutvikling og plager senere i livet (Helsedirektoratet, 2014). For barn og unge er redusert hverdagsaktivitet spesielt bekymringsfullt fordi fysisk aktivitetsnivå i ung alder henger sammen med fysisk aktivitetsmønster i voksen alder (Lubans, Morgan, Cliff, Barnett, & Okely, 2010; Trudeau, Laurencelle, & Shephard, 2004). Flere studier viser til nedgang i fysisk form hos barn og unge (Dyrstad, Aandstad, & Hallén, 2005; Møller, Wedderkopp, Kristensen, Andersen, & Froberg, 2007).

Regelmessig fysisk aktivitet er et viktig tiltak for å fremme normal vekst og utvikling, fysisk form og god helse hos barn og unge (Hills, 2007). WHO (2009) har på bakgrunn av en grundig litteraturgjennomgang utarbeidet globale anbefalinger om fysisk aktivitet for helse. For aldersgruppen 5–17 år anbefales daglig moderat til høy fysisk aktivitet i minst 60 minutter. I de nyeste anbefalingene fra Helsedirektoratet (2014) anbefales det å redusere stillesitting, også for barn og unge som er fysisk aktive. Samtidig viser studier at et stort antall barn og unge ikke er tilstrekkelig aktive til å oppnå viktige helsemessige gevinster (Helsedirektoratet, 2008).

Kartleggingen ”fysisk aktivitet blant 9- og 15-åringer i Norge” viser at om lag 90 % av norske 6-åringer oppfyller helsedirektoratets anbefalinger om fysisk aktivitet. Norske 9-åringer følger også i stor grad anbefalingene, men aktivitetsnivået minker betraktelig fra 6 til 15 år. Totalt 54 % av 15-årige gutter og 50 % av 15-årige jenter tilfredsstiller anbefalingene (Anderssen, Kolle, Steene-Johannessen, Ommundsen, & Andersen, 2008).

Innenfor helsefremmende arbeid har skolen tradisjonelt blitt vurdert som en viktig arena. Her kan en nå en hel generasjon samtidig, i en periode av livet som er viktig for utvikling av ferdigheter og vaner som danner grunnlag for livsstilsvaner som voksen. Skolen er derfor en spesielt viktig arena der en når alle barn over lengre tid, også de som er minst aktive, uavhengig av sosial bakgrunn (Næss, Elstad, Westin, & Mæland, 2009).

I opplæringsloven (1998) § 9a-1 heter det at:

”alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø, som fremmer helse, trivsel og læring.”

I rapporten ”Forebyggende innsats i skolen” (Helsedirektoratet, 2006) heter det at:

”skolen skal hjelpe barn og unge til å utvikle kunnskaper, holdninger og strategier, slik at de styrer unna valg som kan gi uheldige konsekvenser for helse og livsstil på kort og lang sikt.”

Helsedirektoratet (2013) anbefaler derfor en time daglig fysisk aktivitet i hele grunnskolen og i videregående skole. Skolens oppgaver er dermed ikke bare knyttet til kompetansemål i enkelte fag, men også til personlig og sosial læring.

Når det gjelder kompetanseutvikling og fysisk aktivitet, heter det i Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (2005–2008):

”fysisk aktivitet er en forutsetning for god læring, og har betydning som generelt helsefremmende tiltak. Skolen bør i sin organisering av skoledagen legge til rette for at

elevene på ulike trinn i grunnopplæringen skal ha fysisk aktivitet de dagene de ikke har kroppsøving. Fysisk aktivitet er et prioritert område også når det gjelder kompetanseutvikling.”

Evalueringer viser at det er vanskelig for skolene å få tid til en times fysisk aktivitet innenfor rammene av skoledagen (St.meld. nr. 31, 2007–2008). Mye tyder på at det trengs nye strategier i skolehverdagen for å oppnå dette. Implementering av intervensjonen denne studien omhandler, tar sikte på å bidra til økt kunnskap om gode strategier for tilrettelegging for daglig fysisk aktivitet i skolen.

Det finnes mye kunnskap om effekten av fysisk aktivitet på barn og unges helse. Vi har derimot mindre kunnskap om hvordan det bør tilrettelegges for å øke aktivitetsnivået, særlig hos barn og unge som er inaktive (Helsedirektoratet, 2008). Skolebaserte intervensjoner for å fremme fysisk aktivitet kan vise til en rekke positive effekter som: økt mengde fysisk aktivitet, økning i flere fysisk form-parametere, bedre helsestatus og redusert tid brukt til skjermbaserte aktiviteter (Dobbins, Husson, DeCorby, & LaRocca, 2013; Kriemler et al., 2010). Resultat av skolebaserte intervensjoner har også vist at effekten har vært størst på jenter og de barna som i utgangspunktet var minst aktive (Grydeland et al., 2013; Resaland, Andersen, Mamen, & Anderssen, 2011). Endring i holdninger og kunnskap om betydningen av fysisk aktivitet er også påvist via skolebaserte intervensjoner (Helsedirektoratet, 2008). Det er evidens for at fysisk aktivitet har positiv innvirkning på læringsmiljøet, elevenes kognitive funksjon og selvbilde (Sibley & Etnier, 2003; Strong et al., 2005; Trudeau & Shephard, 2008).

Til tross for et økende antall studier som viser positive effekter ved intervensjon av skolebasert fysisk aktivitet, er det manglende kunnskap om hvordan økt fysisk aktivitet kan implementeres i skolens arbeid når intervensjonsperioden er over. Det anbefales at fremtidige studier fokuserer på gode implementeringsstrategier for fysisk aktivitet i skolen (Kriemler et al., 2011). Det er derfor behov for mer kunnskap om hvordan ulike faktorer påvirker implementering (Han & Weiss, 2005; Sing, 2006; Waters et al., 2011). Ved evaluering av helsefremmende intervensjoner har effektevaluering tradisjonelt blitt mest vektlagt. Det anbefales i økende grad også å vektlegge prosessevaluering for å få større kunnskap om *hvordan* en intervensjon er implementert, for bedre å kunne forklare implementeringsresultatet og videreutvikle intervensjonen (Durlak & DuPre,

2008; Saunders, 2005). Det er også behov for mer kunnskap om hvordan elever og lærere erfarer implementering av fysisk aktivitet i skolen (Dobbins et al., 2013).

Å implementere ny praksis krever endring, og endring krever noe av dem som er involvert i prosessen. For å lykkes med et endringsarbeid kreves det ny kunnskap, både om det som skal implementeres, og om de prosesser et implementeringsarbeid medfører. Flere forskere påpeker at det er behov for å studere implementeringsprosessen under virkelige livsbetingelser for å se hvordan en endringsprosess utvikler seg over tid (Greenberg, Domitrovich, Gracyk, & Zins, 2005).

I en oversiktsstudie fremhever Dadaczynski og de Vries (2013) at det som kjennetegner gode helsefremmende intervensjoner, er implementeringskvaliteten, identifisering av klare definerte mål og målgruppe, grad av opplæring og støtte, fokus på flere intervensjonskomponenter, eksterne samarbeidspartnere og lokal tilpasning.

Larsen mfl. (2013) har i en undersøkelse om norske skolars opplevelser med implementering av fysisk aktivitet identifisert faktorer som kan påvirke implementering. Analysen fremhever betydningen av at fysisk aktivitet var innført i skolens retningslinjer, tilgjengelige uteområder, frigjøring av tid til fysisk aktivitet, at skolen ser det som en viktig oppgave å motivere elevene til fysisk aktivitet og lærernes kompetanse når det gjelder integrering av fysisk aktivitet i andre fag.

1.1 Hensikt

Fysio- og ergoterapitjenesten i Stavanger kommune opprettet i forbindelse med samhandlingsreformen (2008–2009), folkehelseloven (2012), og helse- og omsorgstjenesteloven (2012) en fysioterapistilling øremerket forebygging av inaktivitet i skolen. Hensikten var å styrke det helsefremmende arbeidet i skolen gjennom økt samarbeid mellom helsetjenestene og skolen. Denne studien tar for seg implementering av daglig lærerstyrt fysisk aktivitet i en barneskole. Modellen som er blitt gjennomført, har et flerfaglig preg, der fysisk aktivitet har blitt knyttet opp mot skolefag. Hensikten med studien er å få en bedre forståelse av hvilke utfordringer lærerne, rektor og elevene møter gjennom implementeringsprosessen. Dette vil være viktig kunnskap i det videre

arbeidet med å utvikle intervensjoner og identifisere hensiktsmessige implementeringsstrategier for økt fysisk aktivitet i skolen. Studien inngår i et samarbeidsprosjekt mellom Fysio- og ergoterapitjenesten i Stavanger kommune og Universitetet i Stavanger, og anses som et pilotprosjekt for videreføring og implementering av daglig fysisk aktivitet knyttet opp mot skolefag.

1.2 Problemstilling

Studien har blitt gjennomført på bakgrunn av følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan implementere daglig lærerstyrt fysisk aktivitet i en barneskole?*

Problemstillingen er videre delt opp i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke faktorer hindrer gjennomføring av daglig lærerstyrt aktivitet og hvilke faktorer fungerer fasiliterende?*
- *Hvor mye lærerstyrt fysisk aktivitet ble gjennomført?*
- *Hvordan ble intervensjonen mottatt av elevene?*

2.0 TEORI

2.1 Sosial-økologisk modell

Den overordnede teoretiske rammen for denne pilotstudien kan beskrives som sosio-økologisk. Denne tilnærmingen antar at individers adferd både påvirker og blir påvirket av multiple faktorer på flere nivåer. Den økologiske modellen setter fokus på samspillet mellom individ og miljø, men vektlegger også betydningen av individuelle faktorer som psykologiske disposisjoner og adferdsmønstre. Det er ikke enkeltfaktorer, men det dynamiske *samspillet* mellom omgivelsene, det sosiale miljøet og enkeltindivider som vektlegges (Durlak & DuPre, 2008; Stokols, 1992; Welk, 1999). I et helsefremmende perspektiv innebærer denne tilnærmingen en antagelse om at det kreves endring på organisasjonsnivå før en kan forvente endringer på individnivå (Samdal & Rowling, 2011).

2.2 Implementering

Begrepet implementering ble introdusert av Rogers (2003) for å beskrive hvordan innovasjoner formidles og spres (*diffusjon*) i ulike praksisfelt. Implementering er et komplekst fenomen, og det er derfor vanskelig å gi presise begrepsdefinisjoner.

Fullan (2007, s. 84) definerer implementering som: ”*prosessen ved å sette et program, en idé eller en aktivitet eller struktur ut i praksis, hvor ideen er ny for de som er forventet å ta det i bruk.*”

Durlak og DuPre (2008) definerer implementering som: “*In general, implementation refers to what a program consists of when it is delivered in a particular setting.*”

Fixsen mfl. (2005) definerer implementering som: “*a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions.*”

De ulike definisjonene er relativt overlappende. De vektlegger endringsaspektet. Det er nye ideer som skal omsettes til handling. Implementering kan oppfattes som en

beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når visjoner får praktiske konsekvenser (Roland, 2012). Fullan (2007) er i sine arbeider opptatt av skoleutvikling generelt, og er ikke spesifikt rettet mot et spesielt program. Durlak og DuPre (2008) sin definisjon er rettet mot implementering av programmer. I denne studien benytter jeg Fixsen mfl. (2005) sin definisjon, da denne i tillegg til å ha et generelt utviklingsfokus også inkluderer programmer.

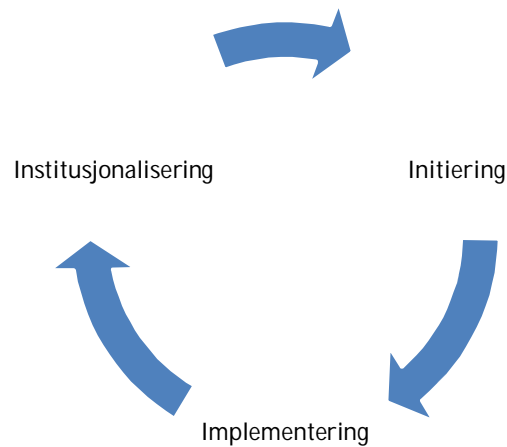
Oppsummert kan man si at implementering er en avgjørende, krevende og kompleks fase i et endringsarbeid. I denne studien handler det om å tilrettelegge for daglig fysisk aktivitet i skolehverdagen, der hovedkomponenten er fysisk aktivitet som pedagogisk metode. For lærerne som er involvert, vil dette innebære endring i måten å planlegge, organisere og gjennomføre undervisningen på. Hvordan skolen forholder seg til endringsprosessen, vil være avgjørende for en vellykket implementering.

2.2.1 Implementering av en intervensjon

Intervensjonsbegrepet er flertydig, men i denne sammenheng forstås det som en praksis som er ny eller oppfattes å være ny for medlemmene i et sosialt system (Green & Jones referert i Holte (2011)). I denne studien dreier det seg om implementering av daglig fysisk aktivitet i skolen. Implementering er et komplekst fenomen og en suksessfull implementering forutsetter endring på mange plan, både når det gjelder struktur, adferd, forståelse, kunnskap og til slutt å internalisere "det nye". (Fixsen, 2005; Fullan, 2007; Hargreaves, 2004).

Den endringsprosessen en skole går gjennom ved implementering av nye satsinger, blir i forskningslitteraturen delt inn i ulike faser. Fullan (2007) beskriver endringsarbeidet i skolen gjennom tre faser med begrepene: *initiering*, *implementering* og *institusjonalisering*. Greenberg med flere (2005) beskriver de samme fasene men med ulike begrep, han kaller de tre fasene: *adopsjon*, *levering* og *etter levering*. Selv om begrepene har ulike navn, er begrepene relativt overlappende. De tre fasene er gjensidig avhengig av hverandre og er til en viss grad overlappende. I figur nr. 1 er endringsprosessen illustrert som en sirkel, men er i realiteten mer som en spiral fordi en ikke går tilbake til utgangspunktet etter gjennomføring av intervensjonen. Skolens

medlemmer har endret seg som følge av læring gjennom endringsprosessen (Ertesvåg, 2012).



Figur nr. 1. En modell av hovedfaser i endringsprosessen basert på Fullan (2007) sin teori.

Initiering dreier seg om alt skolen gjør før de bestemmer seg for å sette i gang med den nye intervensjonen. Denne fasen er svært kritisk for om en lykkes med endringsarbeid eller ikke, men blir ofte gjennomført tilfeldig og usystematisk (Ertesvåg, 2012).

Initiativet til endringsarbeidet kan komme fra lærerne selv ut ifra et opplevd behov eller ønsket satsingsområde, eller initiativet kan komme utenfra skolen, for eksempel som et ledd i en felles kommunal satsing eller mer omfattende skolereformer. Initiativet til intervensjonen denne studien omhandler, kom fra fysio- og ergoterapitjenesten i kommunen. Sørliie mfl. (2010) fremhever at det er viktig at den som formidler intervensjonen er motivert og kvalifisert.

De ulike tilnærmingene til implementering kan i hovedsak deles inn i ”ovenfra og ned”, som innebærer at implementeringen starter fra toppen i en organisasjon og har en sterk grad av mål- og innholdsstyring, eller ”nedenfra og opp”, som er en tilnærming til implementering som er mer prosessorientert og forankret hos utførerne av endringsarbeidet. Fullan (2007) anbefaler en integrert modell som kombinerer begge perspektivene i en dynamisk prosess. En integrert tilnærming kan være at intervensjonen blir styrt ovenfra og ned, men allikevel involverer og skaper engasjement nedenfra. Aktiv Skole Pilot er basert på en integrert modell.

Greenberg mfl. (2005) fremhever betydningen av å avklare ulike faktorer før en setter i gang med intervensjoner. Det bør avklares hvem som skal koordinere og evaluere intervensjonen, samtidig som man må sørge for tilstrekkelig opplæring av dem som skal gjennomføre prosessen. Det bør være rom for diskusjon i en problemløsende atmosfære der en har fokus på gode løsninger.

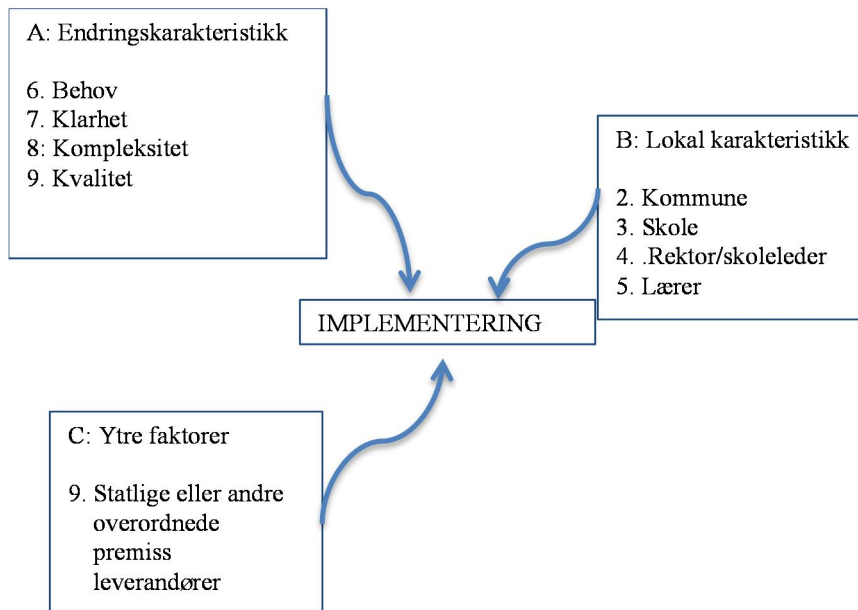
Implementering handler om å omsette visjoner til praktisk virksomhet (Roland, 2012). Dette er den mest krevende og avgjørende fasen av implementeringsprosessen, og er den mest avgjørende for en vellykket implementering (Fullan, 2007).

Institusjonalisering dreier seg om i hvilken grad intervensjonen har blitt integrert som en del av skolens vedvarende praksis. Naylor mfl. (2015) peker på at institusjonalisering er en kritisk fase ved implementering av skolebaserte fysisk aktivitet-intervensjoner. Den moderne skolen er i en konstant endringsprosess (Hargreaves, 2004), og hvordan skolen forholder seg til endringsprosesser, vil derfor være avgjørende for en vellykket implementering og institusjonalisering.

2.2.2 Implementeringsprosessen

Implementeringsprosessen beskrives her ved hjelp av Michael Fullans (2007) faktorer som ser ut til å være avgjørende for implementeringsprosessen. Fullan (2007) påpeker at det er avgjørende å forstå de ulike implementeringsfaktorene for å kunne gjennomføre endringsprosesser som er effektive i skolen. Han beskriver skoleutvikling som en kompleks prosess som foregår på flere nivåer, og fremhever tre kjernefaktorer som gjennom et interaktivt samspill er avgjørende for implementeringsprosessen. Under hver av de kritiske faktorene har han skissert noen aspekter som kan være sentrale i en endringsprosess.

- A. Endringskarakteristikk
- B. Lokal karakteristikk
- C. Ytre faktorer



Figur nr. 2. Faktorene som er relatert til å påvirke endringsprosesser (Fullan, 2007).

A. *Endringskarakteristika*

Når det gjelder endringskarakteristika beskriver Fullan (2007) fire faktorer som virker sammen i et dynamisk samspill. Jo flere faktorer som positivt støtter implementeringen, jo mer endring kan det tenkes at blir gjennomført.

1. *Behov*. Dersom lærerne ikke ser nytten eller et behov for nye tiltak, er det begrenset hvor mye arbeid den enkelte er villig til å legge ned i å lære seg og gjennomføre noe nytt (Bogsnes et al., 2006). Fullan (2007) viser til at det ikke er nok bare å se et behov for endring, den enkelte må også *føle* et behov for endring. Det nye som introduseres, må derfor berøre organisasjonens medlemmer både kognitivt og emosjonelt. Det vil derfor være viktig at skolen vurderer og analyserer sitt behov for ”det nye”. I litteraturen omtales dette ofte som å kartlegge skolens villighet eller ”*readiness*” (Nordahl, 2006). Flere studier peker på at det også er viktig for lærernes motivasjon at endringen innebærer å jobbe mot et mål som oppfattes som *meningsfullt* (Roland, 2012). Fullan (2007) fremhever betydningen av å ha felles visjoner, men at det tar tid å samkjøre personalet om felles visjoner. Denne oppfatningen finner vi også hos Senge (2006) i hans teori om organisasjonslæring. Noen studier fremhever betydningen av å integrere

nye initiativer med allerede etablert praksis (Fullan, 2007). I denne studien er det tatt utgangspunkt i en etablert timeplan og ”det nye” dreier seg om å kombinere fysisk aktivitet med planlagt undervisning.

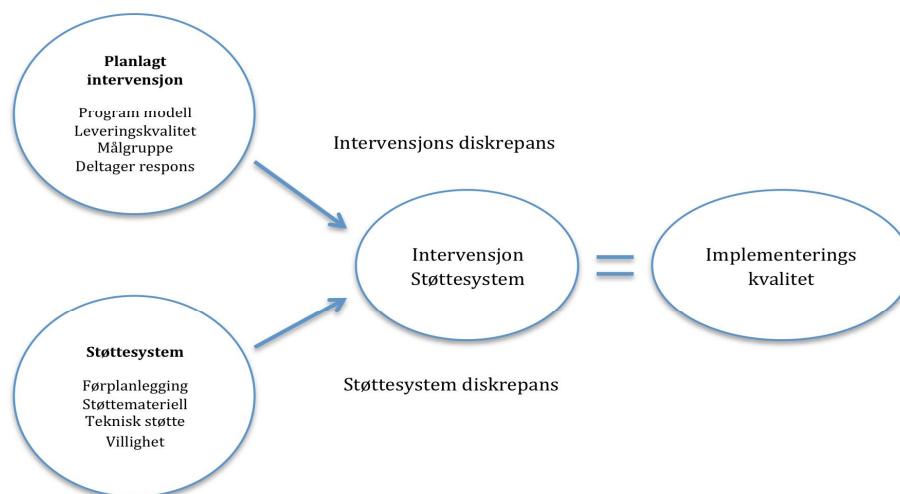
Den moderne skolen er i en konstant endringsprosess (Hargreaves, 2004) og en viktig avveie vil være å prioritere mellom ulike behov. Et viktig spørsmål er derfor: Hvordan er behovet for endring sammenlignet med andre behov? og: Opplevs endringen relevant for de involverte? I denne studien vil det derfor være avgjørende at lærerne opplever et behov for økt fysisk aktivitet og at det oppfattes relevant i forhold til hva som er skolens oppgave og målsetting. Fullan (2007) peker på at enkelte lærere kan oppleve et sterkt behov for endring, mens andre ikke opplever et slikt behov i det hele tatt. En annen faktor er at det kan være vanskelig å identifisere presise behov i en startfase. En ny intervensjon må passe med behovene, men behovene blir ofte ikke helt tydelige før implementeringen er i gang. Oppsummert kan en si at graden av implementering forsterkes ved økt opplevelse av behov og relevans (Fullan, 2007).

2. *Klarhet* er knyttet til mål og hva det innebærer å delta i en intervensjon. Det kan herske stor enighet i personalet om behov for endring, men det er ikke sikkert det er like klart hva man skal gjøre annerledes. Det kan særlig være utfordrende når det gjennomføres komplekse endringer. Fullan (2007) fremhever at det er viktig å være bevisst dette punktet under hele implementeringsprosessen. Når målet blir uklart, kan behovet for endring opphøre. Uklare endringsforsøk kan føre til angst og frustrasjoner. I henhold til Fullan (2007) er dette en form for ”falsk klarhet” som innebærer at endringen blir tolket på en forenklet måte. I praksis betyr dette at lærerne må kjenne kjerneelementene (innholdet) i intervensjonen. Det må avsettes nok tid til opplæring og trening i de praktiske ferdighetene som endringen krever.

3. *Kompleksitet* dreier seg om vanskelighetsgrad og omfanget av en endring som de involverte i implementeringsprosessen må forholde seg til. Kompetanse hos dem som skal gjennomføre intervensjonen vil være sentralt. Enkle intervensjoner kan gjerne være lette å utføre, men det er ikke sikkert at det skjer en endring. Komplekse intervensjoner med flere komponenter kan føre til større endringer, men innebærer større anstrengelser og økt risiko for ikke å lykkes med endringen.

4. *Kvalitet* i endringsprosessen henger sammen med de tre første punktene i karakteristikken av endring (Fullan, 2007). I dette begrepet ligger det at de nødvendige strukturelle og ressursmessige forhold må være sikret. Dette kan innebære tilgjengelig utstyr som er nødvendig for gjennomføring, eller at det avsettes tilstrekkelig tid til planlegging og gjennomføring. Lærerne må oppfatte at intervensjonen møter viktige behov og i tillegg må den være praktisk gjennomførbar. Hargreaves (2004) fremhever at mye av lærernes endringsmotivasjon ligger nettopp i oppfatningen av praktisk gjennomførbarhet for den enkelte lærer i en bestemt kontekst.

Durlak og DuPre (2008) sier at implementeringskvalitet dreier seg om i hvilken grad intervensjonen ble gjennomført i forhold til intensjonen. Det vil alltid være et avvik (diskrepans) som vil påvirke implementeringskvaliteten. Ifølge Greenberg mfl. (2005) er det to sentrale faktorer som påvirker implementeringskvaliteten. Det er selve intervensjonen og støttesystemer for endringsprosessen. En intervensjon må ha klare kjerneelementer, og kunnskap om hele endringsprosessen er avgjørende for kvaliteten. Studier viser at implementeringskvaliteten er avgjørende for hvilket utbytte mottakerne får av intervensjonen (Durlak & DuPre, 2008). Modellen til Greenberg (2005) gir et godt bilde av faktorene som påvirker implementeringskvaliteten:



Figur nr. 3. Modell basert på Greenbergs (2005) teori om forholdet mellom implementeringskvalitet og diskrepans.

B. Lokal karakteristik

5. *Lokale roller.* Denne faktoren dreier seg om hvem som har besluttet at en implementering skal gjennomføres. I Aktiv Skole Pilot var det skolens ledelse som besluttet at intervensjonen skulle implementeres. Enhver skole har sin egen endringshistorie. Dersom lærerne har negative erfaringer fra tidligere implementeringsforsøk, vil det også i stor grad påvirke hvor mottakelige lærerne er for endring. Den historien skolen har med seg fra tidligere endringsprosjekter, er derfor en vesentlig medvirkende faktor til hvor seriøst lærerne engasjerer seg i nye implementeringsforsøk. Enhver organisasjon har sin egen kombinasjon av personlighet og forhistorie. Fullan (2007) sier at du kan aldri være sikker på hva som er riktig fremgangsmåte for din skole, du kan bare finne veien ved å gå den.

Under dette punktet fremheves også betydningen av samarbeidet mellom foreldre og skole. Dette nivået synes å kunne påvirke implementering gjennom utvist interesse og støtte. Fullan (2007) fremhever også betydningen av rolleavklaring når det gjelder overvåking av fremdrift og ansvar for evaluering.

6. *Skole.* Kjennskap til skolekulturen er vesentlig for å lykkes med endringsprosesser. Bergh (1995) hevder at skolekultur er den mest kritiske faktor ved implementering av nye tiltak i skolen. Med dette som utgangspunkt er det viktig å vite hvilken lærerkultur som finnes i den aktuelle skolen hvor intervensjonen gjennomføres. Hargreaves (2004) skiller mellom det han kaller en *samarbeidskultur* og en *individualistisk kultur*. En samarbeidskultur er preget av frivillighet, er samarbeidsorientert og prioriterer tid til samarbeid. En individualistisk kultur er preget av lærere som uten innblanding fra verken leder eller kollegaer planlegger og gjennomfører undervisning basert på individuelle ferdigheter og erfaring. Denne kulturforståelsen rommer uformelle regler, vaner og maktsystemer på aktørnivå og kan betraktes som skolens kulturelle dimensjon (Fullan, 2007). Ved endringsarbeid er det derfor viktig å ikke bare forholde seg til den formelle kulturen, men også grupperinger med spesiell kompetanse og gjennomslagskraft i personalgruppen. En samarbeidskultur er ofte mer endringsvillig, og vil av den grunn lykkes bedre med implementering (Bogsnes et al., 2006).

7. *Rektor/skoleleder.* Studier viser at skoleledelsen er den viktigste faktoren for gjennomføring av helsefremmende intervensjoner i skolen (Samdal & Rowling, 2011).

Fullan (2007) fremhever at en aktiv lederrolle er avgjørende for en vellykket implementering. Lederen kan være den største hindringen og den største pådriveren for implementering. Psykologisk støtte og tilgang til ressurser legitimerer prosessen. Den beste indikatoren for at lederen støtter implementeringen, er at han deltar i opplæring knyttet til implementeringen. Lederen må forstå hva intervensjonen innebærer, om han skal kunne gi tilfredsstillende støtte til medarbeiderne.

8. *Lærere.* Ved implementering av helsefremmende intervensjoner i skolen er det lærerne som er de sentrale utførerne eller endringsagentene (St Leger, 2000). Å forstå hvordan lærere jobber og hvordan de kan støttes for å kunne gjennomføre endringene, vil derfor kunne være avgjørende for en vellykket implementering. Fullan (2007) kaller denne prosessen for "educational change", og han beskriver denne prosessen som flerdimensjonal, bestående av nye måter å tenke og handle på, nye ferdigheter og endring i tro og forståelse. Lærere som initierer og mestrer endring, vil håndtere det lettere enn de som motsetter seg endring. Evnen til å håndtere endring er derfor en grunnleggende viktig forutsetning for alle som jobber i skolen. Det at lærerne samarbeider, utveksler ideer og gir hverandre støtte i utføringen, ser ut til å påvirke kvaliteten i implementeringsprosessen direkte (Fullan, 2007). Lærernes opplevde kompetanse og mestringsforventning er også sentrale faktorer (Durlak & DuPre, 2008).

Fullan (2007) slår fast at implementering er en prosess som tar tid. I mange implementeringsforsøk har man hatt vektlagt de formelle delene av en implementering, og neglisjert at menneskene i prosessen er en vesentlig og viktig variabel. Implementeringsprosessens virkning på organisasjonen omtales ofte som et kollektivt fenomen og blir ofte evaluert som et kollektivt fenomen (Fullan, 2001; Gloppen, 2009). Garret (2005) fremhever at implementering, i tillegg til å implisere organisasjonsendring, også er en individuell prosess som den enkelte lærer må takle individuelt. Det finnes forskning som viser at det ved implementering ofte blir tatt for lite hensyn til den enkelte lærers respons (Gloppen, 2009). Dette understøtter nødvendigheten av å vektlegge samspillet mellom individ og organisasjon i implementeringsprosessen (Samdal & Rowling, 2011). Det er derfor nødvendig med kunnskap om hvordan implementering også påvirker enkeltindividet. Etablering av en samarbeidskultur er viktig for å støtte oppunder alt endringsarbeid i skolen (Fullan, 2001). Det er derfor viktig at fysisk aktivitet blir et felles anliggende for

hele skolen, og ikke bare for utvalgte eller spesielt interesserte lærere. Ledelsen må derfor sette fokus på den enkelte lærers ferdigheter og forutsetninger, felles læring og samarbeidskultur. Ledelsens kompetanse blir derfor avgjørende ved implementering av daglig fysisk aktivitet i skolen.

C. Eksterne faktorer

Ekstern støtte er et sentralt virkemiddel i forbindelse med implementering av fysisk aktivitet. Ekstern støtte handler om å bygge opp kapasitet og skape motivasjon i organisasjonen. Fullan (2007) fremhever at der skolen selv har jobbet systematisk og aktivt søker støtte, har ekstern støtte best effekt. Den eksterne veiledning må baseres på kunnskap om både læring og endringsteori. Det handler om å avdekke den lokale konteksten hvor endringen skal foregå, og miljøet den skal virke i.

Fullan (2001) skiller mellom *eksternkonsulent* og *internkonsulent*.

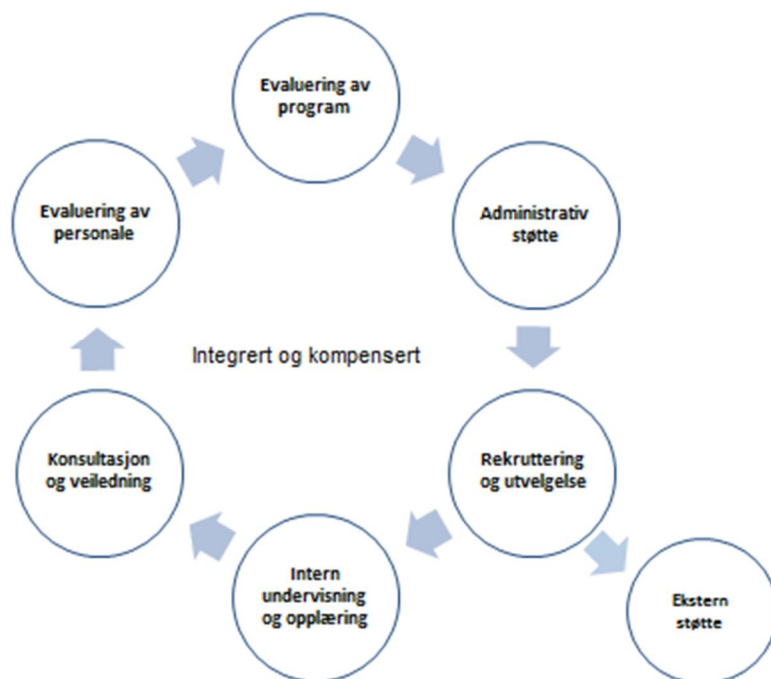
Eksternkonsulenten tilhører ikke organisasjonen, men er engasjert for å hjelpe til i endringsprosessen. Eksterne konsulenter bør vurdere særlig to forhold knyttet til rollen som veileder. Det ene er om skolen har vurdert sin egen *readiness*, og det andre er å kartlegge hvor organisasjonen trenger å styrkes for å kunne gjennomføre endringsprosessen. I denne studien er det kommunalt ansatte fysioterapeuter som er eksternkonsulenter. Internkonsulenten vil i denne studien være en ressursgruppe bestående av lærere som har meldt seg frivillig til å støtte de andre lærerne i endringsarbeidet. utfordringer knyttet til konsulentrollen kan være uavklart rolle og maktfordeling. Gap mellom lærernes forventninger og veilederens mulighet til å levere minsker sannsynligheten for en vellykket implementering.

2.2.3 Faktorer som påvirker implementeringsprosessen

Metaanalysen til Fixsen mfl. (2005) identifiserte hvilke kjernekomponenter som påvirker en implementeringsprosess. Kjernekomponenter dreier seg om hva som er de sentrale komponentene i intervensjonen, og praksis knyttet til selve implementeringen av intervensjonen (Roland, 2012). I denne studien dreier det seg om kjernekomponenten

fysisk aktivitet og fag, og praksis knyttet til implementeringen. Disse kjernekomponentene påvirker både lærernes adferd og kulturen på skolen. Fixsen mfl. (2005) peker på at en sterk kjernekomponent kan virke kompenserende i forhold til en svak komponent. De fremhever seks komponenter som må opprettholdes dersom effektiviteten av et program skal vedvare:

1. Rekruttering og utvalgelse
2. Intern undervisning og opplæring
3. Løpende konsultasjon og veiledning
4. Tosidig evaluering
5. Administrativ støtte
6. Støtte fra systemets eksterne pådrivere



Figur nr.4. Modell basert på Fixsen mfl.(2005) sine implementeringsfaktorer.

Rekruttering og utvalgelse viser til hvem man velger til å utføre endringene. Fixsen mfl. (2005) mener at implementering er mest vellykket når nøye utvalgt personal får koordinert trening, coaching og hyppig veiledning. Intern undervisning og opplæring viser til kompetansebygging og veiledning for å sikre ferdigheter hos personalet som

skal gjennomføre endringen. Tosidig evaluering er overvåkning av hvordan kjernekomponentene blir mottatt og implementert. I denne pilotstudien blir kjernekomponenten overvåket gjennom lærernes selvrapporing av daglig gjennomført fysisk aktivitet, og mottagelse blir undersøkt ved hjelp av kvalitative intervjuer ved slutten av prosjektperioden. Administrativ støtte handler om beslutningstaking, støtte og organisering av de ansatte. Støtte fra eksterne pådrivere vil si å arbeide mot eksterne systemer for å sikre god ressurstildeling og praktisk støtte til arbeidet.

Durlak og DuPre (2008) har på bakgrunn av en omfattende metaanalyse kommet frem til åtte faktorer som fremstår som sentrale for implementeringsprosessen:

1. *Implementeringskvalitet* (Fidelity). Dette punktet handler om i hvilken grad de ulike komponentene i intervensjonen er levert som beskrevet. Dette punktet vil dreie seg om alle komponentene som er beskrevet i intervensjonen.
2. *Frekvens* (Dose) handler om hvor mye av intervensjonen som faktisk er blitt levert. Er det levert 45 minutter daglig fysisk aktivitet? (kvantitativ intervensjonsstyrke).
3. *Kvalitet* handler om innholdet i leveringen av intervensjonen. Dette kan være om intensiteten i aktivitetene er i henhold til retningslinjene?
4. *Respons* handler om deltagerens mottagelse av intervensjonen. I denne studien vil det dreie seg om elevenes opplevelse ved deltagelse i daglig fysisk aktivitet.
5. *Programdifferensiering* handler om intervensjonens originalitet og i hvilken grad den skiller seg fra andre intervensjoner.
6. *Overvåking og kontroll* handler om rutiner som sikrer at intervensjonen blir gjennomført.
7. *Intervensjonen omfang* vil også virke inn på implementeringsprosessen.
8. *Adapsjon* handler om lokal tilpasning i forhold til det opprinnelige programmet.

I en oversiktsstudie har Naylor mfl. (2015) undersøkt hvilke faktorer som påvirker implementering av skolebaserte *fysisk aktivitet*-intervensjoner spesielt. De fremhever her de seks hyppigst rapporterte faktorene som påvirker implementering:

1. Kjennetegn hos lærerne som gjennomfører (mestringsforventning og ferdigheter).
2. Kjennetegn ved selve intervensjonen (tilgjengelige ressurser og at intervensjonen er tilpasset konteksten den gjennomføres i).
3. Kjennetegn ved den aktuelle skolen (støttende skoleklima).
4. Grad av opplæring og støtte (ledelsens rolle og ekstern støtte).
5. Den hyppigst rapporterte faktoren som hindret gjennomføring, var begrensninger når det gjaldt *tid* til planlegging og gjennomføring.
6. Andre faktorer som er spesifikt knyttet til implementering av fysisk aktivitet i skolen, er værforhold, organisering av timeplanen og ulike gjøremål som ”konkurrerer” om tiden.

Oppsummert kan en si at implementeringsprosessen er et komplekst fenomen som teoretisk fremstår noe uoversiktlig. Det finnes ikke en teori som kan anvendes ved alle implementeringsprosesser. Forskjellige teoretiske perspektiv vektlegger ulike faktorer og kjernekomponenter og har ulik prosessforståelse. Teoriene til Fullan (2007), Durlak og DuPre (2008) og Fixsen mfl. (2005) er beskrevet fordi ulike teoretiske perspektiver kan belyse problemstillingen fra forskjellige vinkler.

2.2.4 Prosessevaluering

Ved evaluering av helsefremmende intervensjoner blir hovedfokuset ofte på resultatevaluering, og det kan bety at man ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan prosjektet ble implementert. Å forstå de prosesser som fører til endringer, er derfor helt fundamentalt i prosjektevaluering innen helsefremmende arbeid (Saunders, 2005).

Effekt mål kan vise om en intervensjon virket eller ikke. Når en ikke finner effekt av en intervensjon, kan man stille følgende spørsmål:

1. Virket ikke intervensjonen?
2. Gjennomførte ikke deltakerne intervensjonen som planlagt?
3. Hvis nei på spørsmål 2: Hvordan burde intervensjonen ha vært implementert?

Det er viktig ved gjennomføring av intervensjoner at også selve implementeringsprosessen blir evaluert. Steckler og Linnan (2002) fremhever implementeringsprosessen som: “*the degree to which a studied intervention was implemented as designed*”

Det finnes ingen «*state of the art*»-metode ved prosessevaluering. Hvilke elementer som inngår i en prosessevaluering, varierer mellom undersøkelser og avhenger av hvilket teorigrunnlag de er forankret i. Den vanligste måten å prosessevaluere skolebaserte intervensjoner på, er å se på lærernes implementering av prosjektet eller elevenes mottagelse av prosjektet (Han & Weiss, 2005). Metodene som oftest benyttes for innhenting av prosessdata, er selvrapporing, observasjonsdata, spørreskjema og intervjuer (Steckler & Linnan, 2002).

Prosessevalueringen i denne pilotstudien har tatt utgangspunkt i begrepene til Saunders (2005): *Fidelity, dose delivered, dose received exposure and satisfaction, reach, recruitment, context, and barriers (hemmer) and facilitator (fremmer)*.

På bakgrunn av oppgavens avgrensning vil det videre fokuset være på begrepene *dose delivered, dose received satisfaction* og *barriers and facilitators*.

Dose delivered er et kvantitativt mål som beskriver mengden eller frekvens av de opprinnelige tiltakene som faktisk ble formidlet til deltakerne. Dette avhenger ofte av de som leverer intervensjonen, som i dette tilfellet er lærerne. I denne studien vil det dreie seg om kjernekomponenten daglig lærerstyrt fysisk aktivitet.

Med *dose received satisfaction* menes i hvilken grad deltakerne likte tiltakene. Dette er et kvalitativt mål fordi det beskriver deltakernes tilfredshet med intervensjonen. I denne studien vil det dreie seg om hvordan elevene likte tiltakene.

Barriers and facilitators refererer til forhold som kan hemme eller fremme implementering av intervensjonen.

2.3 Elevenes motivasjon for fysisk aktivitet

Flere studier viser at lærerne får den viktigste belønningen fra elevene i klasserommet (Hargreaves, 2004). Det kan derfor tenkes at elevenes opplevelse av daglig fysisk

aktivitet vil ha betydning for lærerens motivasjon og endringsvilje ved innføring av intervensjonen. Elevene blir sjelden vurdert til å være sentrale aktører i en endringsprosess i skolen. Dersom elevene ikke opplever målet for endringsprosessen som meningsfullt, vil muligheten for å lykkes kunne reduseres betraktelig (Fullan, 2007). Mening har i denne sammenheng både en kognitiv og en emosjonell dimensjon, som beskrives med begrepet *engagement*.

2.3.1 Sosial kognitiv teori

Det er mange faktorer som er med på å bestemme hvorvidt et barn engasjerer seg i fysisk aktivitet eller ikke. Barn har til forskjell fra voksne et mye sterkere "her og nå"-perspektiv. Evnen til abstrakt tenkning rundt mulig helsegevinst i fremtiden er begrenset hos barn, det er derfor behov for andre modeller enn tradisjonelle helsepsykologiske teorier brukt til å forklare bevegelsesaktivitet hos voksne (Ommundsen, 2008). Sosial kognitiv teori vektlegger det dynamiske samspillet mellom læring, selvoppfatning og motivasjon. Det som fremheves, er betydningen av å mestre, medbestemmelse, opplevelse av tilhørighet, indre motivasjon, opplevelse av glede, overskudd og psykisk velvære (Ommundsen, 2008).

Welk (1999) fremhever betydningen av *predisponerende, igangsettende og forsterkende* faktorer for fysisk aktivitet hos barn:

Predisponerende faktorer

Her dreier det seg om de ulike variablene som er med på å bestemme om et barn vil være fysisk aktiv over tid. *Sosial læring, motivasjon og selvoppfatning* er sentrale begreper når en vil forklare hva som ligger til grunn for fysisk aktivitet hos barn (Welk, 1999). Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatning inkluderer forventning om mestring av bestemte aktiviteter og har stor betydning for deltagelse og engasjement. Både selvoppfatning og motivasjon er å oppfatte som et resultat av erfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Fysisk aktivitet er ikke noe elevene selv har mulighet for å velge eller velge vekk, da dette er en del av den obligatoriske undervisningen. Erfaringer elevene

gjør i denne sammenhengen, vil derfor kunne ha stor betydning for den enkelte elevs selvoppfatning og motivasjon for deltagelse.

Igangsettende faktorer

Welk (1999) fremhever det fysiske miljøets betydning for fysisk aktivitet. Forskning viser at skoler som har omfattende tilrettelegging for fysisk aktivitet, øker aktivitetsnivået hos elevene, uavhengig av grad av motivasjon (Haug, Torsheim, & Samdal, 2008). Elevenes fysiske form og motoriske ferdigheter vil også kunne virke inn på elevenes deltagelse og videre motivasjon (Mjaavatn & Gundersen, 2005).

Forsterkende faktorer

Welk (1999) fremhever at det sosiale miljøet gjennom sine handlinger virker inn på barns selvoppfatning på området fysisk aktivitet. Bandura (1977) vektlegger også i stor grad sosiale omgivers betydning for motivasjon og læring. Han fremhever ytre adferd, elevenes indre kognitive og følelsesmessige egenskaper samt de sosiale omgivelsene som tre hovedfaktorer som fungerer i et samspill med hverandre. Bandura (1977) hevder at det meste av menneskelig adferd blir lært gjennom observasjon, også kalt *modell-læring*. Ved å studere andre får vi ideer om hvordan adferd kan gjennomføres ved andre anledninger.

2.3.2 Selvbestemmelsesteori

Motivasjon er viktig for at barn skal lære nye ferdigheter, være utholdende og oppleve glede i aktiviteter. I selvbestemmelsesteori er indre motivasjon sentral (Ryan & Deci, 2000). Indre motivert adferd kan defineres som adferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvens (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 141.)

Selvbestemmelsesteori bygger på den grunnleggende antakelsen om at mennesker har en medfødt indre driv til å søke utfordringer og utvikle ferdigheter (Ryan & Deci, 2000). Teorien forutsetter blant annet at mennesket har behov for en positiv

selvoppfatning og for anerkjennelse fra omgivelsene. Denne medfødte tendensen er den grunnleggende forutsetningen for indre motivasjon. Teorien beskriver samspillet mellom de psykologiske behovene *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*, og hvordan behovene bidrar til opplevelse av motivasjon, handling og adferd. Menneskelig motivasjon kan ifølge teorien variere på et kontinuum fra ren indre motivasjon til ren ytre motivasjon.

Av de tre grunnleggende psykologiske behovene legger Ryan og Deci (2000) størst vekt på *autonomi*. Autonomi innebærer at individet har en trang til å oppleve seg selv som kilden til egen adferd, ta egne valg og handle som et eget selvstendig individ – en aktør – og ikke som følge av ytre press. De skiller mellom aktiviteter som er selvbestemt og aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning. Selvbestemte aktiviteter skyldes *indre kontroll*, mens aktiviteter som kommer fra ytre påvirkning, klassifiseres som *ytre kontroll*.

Opplevelse av *kompetanse* fører til indre motivasjon, som igjen er forbundet med en følelse av tilfredshet og glede, et ønske om å være dyktig og om å fortsette med aktiviteten. Indre motivert adferd innebærer at aktiviteten har mening i seg selv og er ikke avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser av adferden. Jo mer kompetent en elev oppfatter seg selv i en aktivitet, desto mer indre motivert vil han eller hun være. Følelse av kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette med aktiviteten. Ryan og Deci (2000) vektlegger således i stor grad det emosjonelle aspektet ved kompetanse. Hos Bandura (1977) vektlegges i større grad det kognitive aspektet (forventning om mestring) ved kompetanse. Opplevelse av kompetanse vil også påvirke hvordan man søker og opplever tilfredsstillende av de andre behovene (Ryan & Deci, 2000).

Det kan være mange aktiviteter som er kompetanseorientert som ikke er indre motivert, men som kan oppleves lystbetont. For å kunne kalle en handling for indre motivert må elevene føle at de er fri fra ytre press som belønning eller betingelser. Ryan og Deci (2000) foreslår at det dreier seg om indre motivasjon når handlingen gir en opplevelse av autonomi.

Behovet for *tilhørighet* er det siste aspektet ved det sosiale miljøet som selvbestemmelsesteori sier har implikasjoner for kvaliteten på elevenes opplevelse av indre motivasjon for fysisk aktivitet. Mennesker har et grunnleggende behov for å oppleve tilhørighet. Behovet for tilhørighet er ikke knyttet opp mot spesielle mål, men retter seg mot den psykologiske følelsen av å være sammen med andre i en trygg enhet. Ryan og Deci (2000) understreker at behovet for tilhørighet ikke er noen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. Dette ser vi ofte hos barn som viser stor utholdenhet i egenvalgte aktiviteter som de utfører på egen hånd. I skolesammenheng der aktivitetene ikke er selvvalgt, er det likevel et poeng at aktivitetene må tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet. Det er også forskning som viser at motivasjon for skolearbeid er positivt relatert til ønsket om og muligheten for samarbeid med klassekamerater og med sosial og emosjonell støtte fra lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selvbestemmelsesteori hevder at mennesker har et iboende ønske om å tilegne seg og internalisere sosiale reguleringer, men er avhengig av støtte fra miljøet rundt. Internalisering og integrering er sentralt i barns sosialiseringssprosess. Internalisering refererer til at barnet ”tar inn” en verdi, og integrering refererer til den videre transformeringen av denne verdien, slik at den oppleves som en integrert del av selvet (Ryan & Deci, 2000). Det sentrale blir hvordan man kan skape sosiale kontekster som fremmer internalisering og integrering av verdier og autonomi. Med økende internalisering øker tiden eleven bruker på aktiviteten, eleven får en bedre selvoppfattelse og kvaliteten på deltagelsen øker.

3.0 METODE

En viktig del av forskningsprosessen er å beskrive hvordan man er kommet frem til ny kunnskap. Dette vil være med på å underbygge studiens kvalitet (Thagaard, 2003). I dette kapitlet vil avklaring for valg av metode begrunnes. Case-beskrivelse, utvalg og innsamlingsmetode presenteres deretter, og dataanalyse vil bli gjennomgått steg for steg. Presentasjon av intervusjonen som ble gjennomført, omtales i et eget avsnitt. Avslutningsvis vil studiens validitet og reliabilitet og forskningsetiske vurderinger bli omtalt.

3.1 Valg av metode

Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på, der målet er å bygge opp ny kunnskap om det fenomenet som studeres (Johannessen, 2010). Som overordnet studiedesign for å kunne beskrive og belyse resultatene på en troverdig måte, velger jeg å benytte case-design. Case-studier omhandler forskningsdeltakernes oppfatninger knyttet til en spesiell kontekst i en tidsperiode (Yin, 2014). Denne strategien er hensiktsmessig når formålet er å gå i dybden på forskningsspørsmål som søker svar på *hvordan* eller *hvorfor* noe fungerer eller inntreffer (Yin, 2014). En Case-studie kan være en egnet metode for å få en forståelse av prosessen skolen går gjennom ved implementering av fysisk aktivitet.

I case-studier kan forskeren skreddersy et design med metodekombinasjoner som egner seg best til å belyse og beskrive fenomenet og besvare forskningsspørsmål (Yin, 2014). I denne studien er det benyttet både kvalitative og kvantitative data. Hovedtyngden i datamaterialet består av kvalitative intervjuer. Den kvantitative delen av forskningsdesignet omhandler lærernes subjektive estimering av hvor mye lærerstyrt fysisk aktivitet som er blitt gjennomført.

3.2 Presentasjon av casen

I denne studien er det skolen som utgjør selve casen, men fenomenet som studeres er hvordan de ulike aktørene erfarer implementering av daglig fysisk aktivitet. Denne studien kan således betegnes som en enkeltcasestudie (Yin, 2014).

Skolen har ca. 300 elever, fordelt på sju trinn, med elevtall på ca. 20 per klasse. Lærerguppen kan karakteriseres som stabil, og flesteparten av lærerne har vært ansatt ved skolen i mer enn ti år. Rektor har vært ansatt ved skolen i ni år. På intervensjonstrinnet var det tre kontaktlærere, som alle hadde vært lenge ansatt på skolen. Det var ingen utskiftninger i lærerguppen i løpet av prosjektperioden. Det var 52 elever på 3. klassetrinn skoleåret intervensjonen ble implementert.

Skolegården er tilrettelagt for et mangfold av fysisk aktivitet. Fokus på fysisk aktivitet og sunt kosthold inngår i skolens visjoner. Skolen ble valgt som studieobjekt på bakgrunn av tidligere positiv implementeringserfaring og det at fysisk aktivitet er et overordnet satsingsområde.

3.3 Kvalitative intervju

Kvale og Brinkmann (2009) sier at den kvalitative intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker ser sine erfaringer i en sammenheng og hvilken betydning de vektlegger disse erfaringene. Fordelen med denne metoden er at man kan gå i dybden og utforske erfaringer sammen med informantene. Dette er i tråd med en fenomenologisk tilnærming (Malterud, 2003), og er en åpen inngang til informantenes beskrivelse av implementeringsprosessen. Utdypende svar hadde vært vanskelig å få tak i ved kvantitativ metode, derfor ble kvalitative intervju hovedmetoden for innhenting av data.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at hvis man ønsker å få informasjon om barn og unges tanker og opplevelser, må man snakke med dem. Når det samles data gjennom intervju med barn, er det spesielt viktig å bruke alderstilpassede spørsmål og være bevisst asymmetrien i maktforholdet (Docherty & Sandelowski, 1999). Barn gir vage svar på generelle holdningsspørsmål, men kan uten vanskeligheter fortelle om hva de gjør i løpet av dagen (Thagaard, 2003).

For å få en tydelig struktur i planlegging, gjennomføring og bearbeidelse av intervjuene ble det tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) forskningsprosess

ved kvalitative intervjuer som datainnsamlingsmetode. Det ble benyttet *semistrukturerte* intervjuer basert på intervjuguide (Johannessen, 2010). I denne sammenheng ble dette vurdert til å være en egnet metode til å få frem informantenes meninger, ved at de sto relativt fritt til å fortelle om egne tanker og erfaringer. Intervjuer kunne samtidig styre at intervjuene belyste de temaene som var ønsket i henhold til studiens problemstilling. Intervjuformen ga en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

Det ble gjennomført et gruppeintervju med til sammen fire lærere. Thagaard (2003) fremhever at gruppeintervju er en hensiktsmessig tilnærming når gruppe medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut fra. To av lærerne var ansvarlig for gjennomføringen av daglig fysisk aktivitet på intervensjonstrinnet og hadde derfor kunnskap og erfaringer som var sentrale for å belyse problemstillingen. De to andre lærerne var med i den interne ressursgruppen på skolen og hadde derfor viktig kunnskap om hvordan intervensjonen var blitt videreformidlet til resten av skolen. Gruppens størrelse ble dermed bestemt ut ifra hvem av skolens lærere som hadde mest kunnskap om fenomenet som ble studert, og hvem av lærerne som hadde anledning til å delta på det aktuelle tidspunktet intervjuene ble gjennomført.

En skoleleder er en nøkkelperson ved alt endringsarbeid i skolen (Fullan, 2007). Det var derfor viktig å få kunnskap om rektors erfaringer med implementering av fysisk aktivitet. Rektor ble intervjuet individuelt ut ifra en vurdering av at lederrollen kunne legge begrensninger på lærernes opplevelse av frihet i intervjusituasjonen. Det ble også gjennomført to gruppeintervjuer med tre elever i hver gruppe. De seks informantene, to gutter og fire jenter, ble valgt i samråd med lærer på bakgrunn av refleksjonsnivå og språklige ferdigheter. Det hadde vært ønskelig med like mange gutter og jenter som informanter, men det var bare innhentet samtykke fra to gutter på tidspunktet for gjennomføring av intervjuet. For å få størst mulig bredde i datamaterialet var det også et poeng å velge elever med ulik kompetanse på området fysisk aktivitet. Det ble derfor også benyttet resultater fra en Andersen-test (fysisk form), en løpstest med intervallpreg som tester elevenes indirekte oksygenopptak (Andersen, Andersen, Andersen, Anderssen, & Andersen, 2008). Elevene ble etter resultat delt inn i tre grupper, der det ble valgt to elever fra hver gruppe.

3.3.1 Gjennomføring av intervjuer

Som en forberedelse til den forskende samtalen ble det utarbeidet en intervjuguide som tok for seg forskningens sentrale spørsmål, som et resultat av forskningsspørsmålets begrepsdrøfting belyst gjennom aktuell teori. Det ble utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide med overordnede temaer (vedlegg nr. 1-3). Dette ga rom for å kunne stille oppfølgingsspørsmål når det dukket opp interessante temaer underveis. Intervjuene ble gjennomført i løpet av den siste uken av prosjektperioden (juni 2014). Det ble sendt ut skriftlig forespørsel om deltagelse på forhånd. Av praktiske årsaker foregikk samtlige intervjuer på dagtid i et møterom på skolen. Varighet på intervjuene var fra 25 til 65 minutter.

3.3.2 Transkribering

Datamaterialet ble tatt opp på iphone og deretter transkribert. Transkribering er prosessen der det skapes en skriftlig presentasjon av talen for å gjøre den tilgjengelig for språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkribering er et viktig, men tidkrevende arbeid i databearbeidelsen. Det gir god kjennskap og nærhet til materialet, noe som er en forutsetning for det videre arbeidet med analysen og tolkingen. Jeg benyttet transkripsjonskonvensjoner inspirert av Kvale (2009). Det ble brukt *kursiv* for å angi betoning. Punktum i parentes (.) anga et "hull" i ytringen, og koloner (:) ved forlengelse av lyder. Skråstrek (/) markerte slutten og begynnelsen på en ytring. Bruk av transkripsjonskonvensjoner gjorde det lettere å få frem informantenes stemme ved gjennomlesning. Sitater brukt i fremstillingen ble oversatt til bokmål for å bevare informantenes anonymitet. Det transkriberte materialet ble på 45 sider. Lydfilene og det transkriberte materialet ble hørt på og lest flere ganger.

3.4 Analyse

Case-studier kan være både beskrivende, fortolkende og vurderende (Postholm, 2010). I denne masteroppgaven vil jeg beskrive de ulike aktørenes erfaringer med implementering, men også forklare erfaringene i henhold til studiens teoretiske rammeverk. Dette er ifølge Yin (2014) den anbefalte analysestrategien ved gjennomføring av enkeltcase-studier.

3.4.1 Analyse av intervjuer

Etter å ha vurdert ulike metoder for analyse av kvalitative intervjuer, ble systematisk tekstkondensering valgt (Malterud, 2003). De to første fasene i systematisk tekstkondensering ble gjennomført. Etter grundig gjennomlesning ble det dannet foreløpige temaer og identifisert meningsbærende enheter som var relevante for studien. I den videre analysen med å systematisere meningsbærende enheter i koder ble dette erfart som en tvangstrøye som presset dataene, noe som fikk konsekvenser for essenser i materialet. I den videre analyseprosessen ble derfor fremgangsmåten for innholdsanalyse med fokus på det manifeste innhold benyttet (Graneheim & Lundman, 2004).

Meningsbærende enheter som ble identifisert i første trinn i analyseprosessen, ble fortettet uten å miste mening. Meningsenhetene ble videre plassert under koder, som igjen ble plassert under subkategorier og kategorier. Danning av kategorier er det sentrale i innholdsanalyse, og kategoriene er å betrakte som kodenes røde tråd. Kvalitative tekster har ofte en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2003), det vil si at resultatene presenteres i tilknytning til sentrale temaer i materialet. I denne studien er kategorisering av data basert på temaer og begreper som kan identifiseres i forskningsspørsmål og teoretisk rammeverk. Eksempler på hvordan koder og temaene er kommet frem, er vist i tabell (vedlegg nr. 4-5).

3.4.2 Analyse av aktivitetslogg

Aktivitetslogg-registreringen omhandler lærernes subjektive estimering av tid og frekvens gjennomført fysisk aktivitet. Lærerne fylte ut et aktivitetsregistreringsskjema for hver uke (vedlegg nr. 6). Registreringen er foretatt fra prosjektstart til prosjektslutt, i til sammen 30 uker. Aktivitetsloggen ble analysert for å gi en kvantitativ beskrivelse av i hvilken grad den planlagte daglige fysiske aktiviteten ble gjennomført i henhold til intensjonen. Aktivitetsloggen ble analysert, og det ble utført en frekvensopptelling av variablene tid (minutter) og antall økter. Dataene ble statistisk bearbeidet i Excel for å gi et tallmessig svar på problemstillingen. Det ble i analysen tatt høyde for fridager, det vil si dager skolen ikke hadde mulighet for å kunne gjennomføre fysisk aktivitet. Det ble heller ikke regnet med i statistikken dager der skolen hadde felles arrangementer som

fotballturneringer, joggedag eller turdag. Intensitet og type aktivitet ble også registrert, dette ble ikke analysert på grunn av studiens avgrensning.

3.5 Aktiv Skole Pilot

Intervensjonen Aktiv Skole Pilot ble implementert i en barneskole i løpet av skoleåret 2013/2014. I forkant av prosjektet ble det holdt et informasjonsmøte for alle lærerne på skolen. Det ble besluttet i fellesskap at intervensjonen skulle gjelde for hele skolen, selv om studien og datainnsamlingen i hovedsak omfattet lærere og elever på 3. trinn.

Det ble opprettet en prosjektgruppe som bestod av en lærer fra intervensjonstrinnet, en avdelingsleder, tre lærere som underviste på andre klassetrinn, og tre fysioterapeuter ansatt i fysio- og ergoterapitjenesten i Stavanger kommune. Prosjektgruppen hadde møter på skolen hver fjerde uke, der status, problemstillinger og fremdrift ble diskutert. De interne medlemmene av prosjektgruppen har også hatt ansvar for å formidle ideer og praktisk erfaring fra intervensjonstrinnet til resten av lærerne på skolen. For alle medlemmene av den interne prosjektgruppen hadde skoleledelsen innvilget undervisningsfritak for en skoletime hver uke.

Målsettingen med intervensjonen har vært at elevene skal ha 45 minutter (en skoletime) med lærerstyrt fysisk aktivitet hver dag, der 15 minutter skulle være med middels til høy intensitet. Dette innebærer at elevene blir svette og får moderat til høy pulsøkning. Aktivitetene har vært inspirert av Trudvang skule (Resaland et al., 2011), og Bunkerflodprosjektet (Elinder, Heinemans, Hagberg, Quetel, & Hagstromer, 2012), videreutviklet og tilpasset intervensjonsskolen i et samarbeid mellom lærerne og fysioterapeutene i prosjektgruppen. Viktige prinsipper har vært at aktivitetene skulle være enkle å organisere, at det skulle være lite fokus på konkurranse, og at aktivitetene skulle gi mestringsopplevelser og positive erfaringer. For å kunne gjøre nødvendige justeringer og prøve ut nye aktiviteter har fysioterapeutene i prosjektgruppen vært til stede som støttespillere ukentlig gjennom hele året – spesielt ved gjennomføring av timer med fysisk aktivitet knyttet til fagene matte og norsk.

Intervensjonens hovedkomponent

For å oppnå målsettingen ble fysisk aktivitet integrert i ulike fag de dagene elevene ikke hadde kroppsøving. Aktivitetene ble fordelt som timeplanen viser:

Time	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1			Kroppsøving		
2		Kroppsøving/ svømming	Trivselsaktiviteter		
3					
4					
5	Musikk/Fysisk aktivitet			Norsk/Fysisk aktivitet	Matte/Fysisk aktivitet

Tabell nr. 1. Ukeplan 3. Trinn, skoleåret 2013–2014

Timene med fysisk aktivitet har vært timeplanfestet gjennom hele pilotperioden, og aktivitet integrert i fag har vært benyttet både i norsk, matte og musikk. Eksempler på aktiviteter som har blitt gjennomført i tilknytning til matematikkfaget, er: 50-leken, mattebingo og ulike bakkestafetter. I norskfaget har aktiviteter som: Scrabble-stafett og ulike ordstafetter blitt benyttet. Fysisk aktivitet har også blitt knyttet til musikkfaget i form av RØRIS og ulike danser og sangleker.

I tillegg har det blitt gjennomført følgende intervensjonskomponenter:

- *Trivselsaktiviteter* ledet av 7. klasse-elever i storefri hver onsdag, der alle elevene velger en fysisk aktivitet fra en liste.
- *Ukens utfordring*: fysioterapeutene i prosjektgruppen har hver uke laget en fysisk utfordring som elevene kunne velge å gjennomføre i friminuttet. Eksempler på aktiviteter er: ulike leker, løperunde, akrobatikk, lagkonkurranser, balløvelser og hoppetau.
- *Kurs* for elevene på intervensjonstrinnet i orientering og bevegelsesidretten parkour, som er en form for hinderløype der utøveren forflytter seg på en effektiv måte kun ved hjelp av sin egen kropp.

- *Kurs* i ”Røris” for alle lærerne på skolen, et bevegelsesprogram etter musikk, utviklet av idrettsforeningen Friskis & Snettis.
- *Inspirasjonsforedrag* med ekstern foreleser for alle deltagerne i prosjektgruppen.
- *Foreldremøte*: generell informasjon til alle foreldre på felles foreldremøte og spesifikk informasjon til foreldre på intervensjonstrinnet, både skriftlig og muntlig.
- *Synliggjøring* av prosjektet ved å legge ut bilder og informasjon på skolens hjemmeside. Informasjon om aktiviteter i forbindelse med prosjektet ble formidlet på ukeplanen til intervensjonstrinnet.

Før oppstart ble det gjennomført en planleggingsdag der alle lærerne fikk prøve ut ulike måter å kombinere fag og fysisk aktivitet. Planlegging av de ulike aktivitetene og den daglige gjennomføringen var lærerne på 3. trinn ansvarlige for.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet i en studie omhandler egenskaper som beskriver kvaliteten og gyldigheten av innholdet. Yin (2014) opererer med fire kategorier for å bedømme kvaliteten på forskningsdesignet: *begrepsvaliditet*, *intern validitet*, *ekstern validitet* og *reliabilitet*.

Begrepsvaliditet dreier seg om i hvilken grad fremgangsmåte og funn reflekterer formålet til studien og representerer virkeligheten (Yin, 2014). Det er vesentlig å ha fokus på studiens troverdighet gjennom hele forskningsprosessen, fra tematisering til rapportering. I denne case-studien har jeg benyttet flere kilder og ulike metoder ved innhenting av data for å styrke studiens troverdighet. Det vil styrke en studies begrepsvaliditet at data er samlet inn gjennom hele implementeringsprosessen som studeres (Yin, 2014). På grunn av studiens omfang er det kun samlet inn intervjudata ved slutten av prosjektet, dette kan ha svekket studiens begrepsvaliditet. Det kan styrke begrepsvaliditeten at nøkkelinformantene leser gjennom resultatene (2014). Dette ble ikke gjennomført og kan derfor sies å være en svakhet ved studiens validitet.

Intern validitet dreier seg om hvor godt kategorier og temaer dekker dataene, og at forskeren retter oppmerksomheten mot det som er relevant for studien (Malterud, 2003). Å la andre som ikke er involvert i studien vurdere dataene, kan bidra til økt indre validitet. Noe som kan styrke denne studiens validitet, er at deler av materialet er presentert for veileder og medstudenter. En grundig beskrivelse av analysemetode og synliggjøring av hvordan kategorier har oppstått vil kunne øke studiens validitet. Det er viktig å stille spørsmål ved de verktøy som er brukt for å få frem kunnskap om fenomenet som studeres. Gruppeintervju er en egnet metode når forsker søker å innhente en konsentrert mengde data på et bestemt område, det forutsetter imidlertid at intervjueren har innsikt i sosiale relasjoner og temaet som diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2009). Når det gjelder implementering av helsefremmende intervensjoner i skolen, hadde jeg liten praktisk erfaring og teoretisk kunnskap på forhånd. Gjennom å ha fulgt skolen som ekstern veileder gjennom hele implementeringsprosessen har min forståelse av implementering økt betydelig. Som nybegynner innen forskning er det legitimt å stille spørsmål ved min kompetanse som intervjuer. Når jeg lyttet til lydopptak av intervjuene, ble jeg oppmerksom på at jeg hadde en tendens til å stille ledende spørsmål. Dette kan i henhold til Kvale og Brinkmann (2009) virke både positivt og negativt på studiens validitet. Spørsmålet kan være med på å bestemme innholdet i svaret, men kan også brukes bevisst når intervjuer mistenker at viktig informasjon ikke kommer frem.

Når jeg valgte elever som intervjuobjekter, ble jeg oppmerksom på at det ligger andre utfordringer i det å intervju barn enn voksne. Validitetsproblemer kan oppstå fordi det er usikkert hvilken forståelse elevene har av situasjonen og det fenomenet forskeren søker å avdekke (Tiller, 2006). Det ble derfor en utfordring å stille gode spørsmål, slik at elevene ikke ga meg de svarene de trodde jeg ønsket. Gjennom mange års erfaring som barnefysioterapeut er samtaler der jeg søker kunnskap om barns erfaringer, et kjent fenomen. Jeg prøvde gjennom å vise genuin interesse for elevenes opplevelse å skape en gjensidig erfaringsutveksling. Jeg informerte i forkant av intervjuet at det var deres "ekspert"-kunnskap om opplevelser knyttet til intervensjonen jeg søkte kunnskap om.

Ekstern validitet handler om overførbarhet, eller om funnene kan være av interesse for andre. Om en undersøkelse kan generaliseres til å gjelde utover den aktuelle case-studien, kan være vanskelig å vurdere (Yin, 2014). I humanistisk forskning vil man ikke

kunne generalisere på samme måte som i naturvitenskapen. Hvert fenomen har sin indre logikk og struktur. Det sentrale er å gi en dypere forståelse av begreper og fenomener. Kvale og Brinkmann (2009) introduserer begrepet analytisk generalisering, som handler om at funnene i en studie kan brukes som en rettleiding for liknende situasjoner. Resultatene fra denne case-studien kan muligens indikere fremgangsmåter for implementering av daglig fysisk aktivitet i liknende kontekster. En grundig beskrivelse av studiens kontekst vil derfor kunne øke den eksterne validiteten.

Reliabilitet handler om pålitelighet. Ved å beskrive hvordan hele forskningsprosessen har foregått fra start til slutt kan reliabiliteten ivaretas. I ulik grad vil forskeren påvirke datamaterialet og resultatene. Jeg valgte å gjengi intervjuene ordrett, noe som kan ha styrket reliabiliteten. Samtidig skal en være bevisst at to forskjellige forskere kan ha ulik transkribering av samme opptak. Reliabiliteten styrkes også når forskeren redegjør for sitt teoretiske ståsted og utgangspunkt for studien (Postholm, 2010).

Forskningsprosessen har pågått i en sosial kontekst hvor forsker og informanter påvirker hverandre (Malterud, 2003). I Aktiv Skole Pilot har jeg en rolle både som ekstern veileder i implementeringsprosessen og som forsker. Det kan ha vært en svakhet ved studien at deltagerne kan ha følt lojalitet til min stilling knyttet til prosjektet, og derfor ikke har vært kritiske nok. Mine ulike roller har også påvirket balansen mellom nærhet og distanse i forskningsprosessen og kan derfor være en svakhet ved studiens reliabilitet. En annen mulig svakhet ved studiens reliabilitet er at det er noen indikasjoner på at observasjonsdata har høyere reliabilitet enn selvrapportering når det gjelder registrering av faktisk gjennomført daglig fysisk aktivitet (Durlak & DuPre, 2008). Selvrapportering ble valgt av tidsmessige årsaker.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, prosjekt nummer 38509, og godkjent som en del av et større forskningsprosjekt tilknyttet Universitetet i Stavanger. Det ble på forhånd sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til alle deltakerne i prosjektet. Det ble informert om studiens formål, anonymitet og retten til å trekke seg fra undersøkelsen (vedlegg nr. 7). Siden noen av informantene er under 18 år,

er det også blitt innhentet samtykke fra foreldre og/eller foresatte (vedlegg nr. 8). All informasjon om informantene er blitt anonymisert. Opptak av intervjuer og tekstmateriale fra intervjuene er blitt oppbevart forsvarlig og makuleres når prosjektet avsluttes juni 2015.

En utfordring knyttet til anonymitet har vært at skolens rektor kan gjenkjennes dersom en har kjennskap til prosjektet. Dette er diskutert og godkjent av vedkommende, begrunnet med at dataene ikke inneholder sensitive personlige opplysninger.

Intervjuer innebærer møter mellom mennesker. Normer og verdier er derfor viktige elementer i kunnskapsutviklingen (Malterud, 2003). Det eksisterer et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informanter, etablering av tillit og nærhet er derfor viktig for å sikre et rikt datamateriale. Et forskningsintervju utforsker menneskers tanker, følelser og erfaringer. Viktige avveielser i forkant av et prosjekt har derfor vært hvilken risiko eller belastning informantene kan utsettes for. I forskningsprosjektet har jeg tenkt over etiske prinsipper i de ulike fasene av prosjektet.

4.0 RESULTATER OG DRØFTING

I dette kapittelet presenteres utvalgte data. Fenomenet som undersøkes er hvordan implementere daglig lærerstyrt fysisk aktivitet i en barneskole. For en bedre oversikt følger drøfting av de empiriske funnene opp mot studiens teoretiske perspektiv under hvert av de tre forskningsspørsmålene.

4.1 Barrierer og fasilitatorer

Sentrale emner i denne delen er prosessfaktorene: *behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet*, og organisasjonsfaktorene: *skole, opplevd støtte og lærere*.

4.2. Prosessfaktorene

Behov

Dette punktet dreier seg om skolens opplevelse av behov før oppstart og etter at intervensjonen er gjennomført. Skolen har en felles visjon om å bli enda mer aktiv i fremtiden. Etablering av egen kantinedrift og tilrettelegging for trening i arbeidstiden for lærerne inngår i visjonen. Analysen viste at både lærer og rektor har positive forventninger til intervensjonen. En av lærerne oppsummerer på denne måten:

”Fysisk aktivitet er knallviktig, det går på mange ting, de kommer i bedre form, klassemiljøet, elevene liker det jo, det handler om å gi de positive opplevelser.”

Både lærerne og rektor var opptatt av at intervensjonen måtte ha stor oppslutning i personalgruppen, og at det var viktig å integrere intervensjonen i allerede eksisterende praksis. En av lærerne mente at dette ikke var tilstrekkelig diskutert på forhånd:

”En må jo først ha en diskusjon om en synes fysisk aktivitet er viktig, en må jo begynne der. Det må være en grunn til at vi gjør det.”

Andre forventninger som ble trukket frem var knyttet til elevenes skoleprestasjoner og læringsmiljøet. Både rektor og lærerne mente at fysisk aktivitet er viktig både for

elevenes fysiske og psykiske helse, og at skolen er en viktig arena for å fremme en fysisk aktiv livsstil hos elevene:

”Det at de er aktive og i bevegelse, ungene har jo generelt godt av det. I det hele tatt så tenker jeg at skolen er en fin arena å få med alle, det er jo veldig mange som driver idrett utenom skolen, men så har du gjerne noen som ikke gjør noen ting, da er jo skolen den eneste arenaen vi får med de også.”

Erfaringene lærerne gjorde i løpet av prosjektperioden, viste at intervensjonen i stor grad ble opplevd som meningsfull. Det å gi elevene positive erfaringer med fysisk aktivitet ble spesielt trukket frem. Lærerne mente at gruppearbeid i forbindelse med fysisk aktivitet hadde virket positivt på det sosiale miljøet i klassen, men også på tvers av klassetrinn. En annen erfaring var at elevene lærte av hverandre, og at dette hadde virket motiverende for de minst aktive elevene. En av lærerne fortalte at elevene viste mye glede, og at det var motiverende for gjennomføringen. En annen lærer mente at elevene konsentrerte seg bedre, virket mer opplagte, og at daglig fysisk aktivitet hadde styrket selvfølelsen til faglig svake elever:

”Fysisk aktivitet er grunnleggende viktig, vi har elever i klassen med dysleksi og andre ting som gjør at det er vanskelig å være i klassen, de strever hvert øyeblikk de er på skolen, men visst du slipper de ut gjennom døren og setter i gang med stafett opp gjennom bakken, er de lik alle andre. Det er godt for selvfølelsen, de mestrer på linje med de flinkeste i matte og det styrker selvfølelsen deres.”

Klarhet

Før oppstart av prosjektet ble det holdt et informasjonsmøte der det ble besluttet i fellesskap at intervensjonen skulle gjelde hele skolen, men at forskningsprosjektet og datainnsamlingen i hovedsak skulle omfatte tredjetrinnet. Det ble også informert om at intervensjonstrinnet ville få tettere oppfølging av fysioterapeutene i prosjektgruppen. Analysen viser at lærerne hadde ulik oppfatning av hva intervensjonen ville komme til å bety for den enkelte og for skolen som helhet. En hadde en oppfatning av at

intervensjonen skulle implementeres likt på hele skolen. En av lærerne på intervensjonstrinnet hadde en oppfatning av at det kun var lærere som hadde meldt seg frivillig som skulle gjennomføre intervensjonen, og ga uttrykk for å ha følt seg presset til å gjennomføre den. Motstanden var relatert til arbeidsbelastning og egen motivasjon:

”Alle burde visst at hovedfokuset er på det trinnet, da kunne vi snakke om det på forhånd, ikke sånn at jeg følte noe ble dratt ned over hodet på meg. Jeg følte litt at jeg ble presset inn i det. Ja, for jeg hadde ikke ønsket det og plutselig sitter jeg på tredje trinn og skal gjøre kjempemye av det. Jeg hadde ikke tid til møtene heller, så det der har jo noe med motivasjon å gjøre. De som ønske det er jo mer motivert. Ja, så det ble en litt sånn dum start, jeg var virkelig ikke klar over det, for det kom ikke frem.”

En annen hadde heller ikke oppfattet at intervensjonen ble mer omfattende på tredje trinn, men ga uttrykk for at dette var en endring som var ønsket, selv om det innebar økt arbeidsbelastning i starten:

”Jeg var heller ikke helt klar over at det ble så mye på tredje trinn i starten, men jeg synes det var heilt greit, jeg hadde jo meldt meg på den gruppen, og var innstilt på det.”

Den praktiske opplæring i forkant av implementeringen opplevde lærerne som inspirerende og nyttig:

”Det var lurt det å ha inspirasjon i starten, det at personalet på skolen fikk prøve seg litt i forskjellige aktiviteter på forhånd, få de ut og spring rundt. Noe praktisk i starten for å myke opp litt.”

Kompleksitet

Analysen viser at lærerne har tilpasset seg intervensjonen på ulikt vis. En av lærerne oppfattet intervensjonen som et forbigående fenomen, som hadde krevd mye ekstraarbeid, og så frem til neste skoleår uten daglig fysisk aktivitet. En annen lærer gir

uttrykk for at det var mye ekstraarbeid i starten, men at gode metoder for organisering av undervisningen ble utviklet gjennom erfaring:

”Det ble jo litt mer arbeid i starten med å lage opplegg, før du kom inn i tankegangen, ja så det tok litt tid før vi fant et godt system og organisering.”

Lærerne fremhevet spesielt at det har vært nyttig å bruke fysisk aktivitet som metode ved repetisjon av fag. Utfordringen har vært å skape variasjon i måten å organisere timene på, spesielt for å ivareta elever som er i dårligere fysisk form. Noen elever gir uttrykk for frustrasjon når de må vente mye på elever som henger etter. Gjennom erfaring har lærerne funnet måter å tilpasse aktivitetene til elevenes ulike fysiske forutsetninger:

”Vi varierer mye, noen ganger løper vi i skolegården og noen ganger i motbakke, og elevene regulerer det med farten, de som ikke løper så fort, de regulerer det bare med å springe litt saktere.”

Det relasjonelle aspektet ved endringsarbeid blir tydelig. For at endringen skal videreføres, er det nødvendig at noen går foran og viser vei:

”Når vi skulle lage timeplanen for neste år, så var jeg ikke så himla motivert for fysisk aktivitet, men så sier N.N. å joda, så vips så var det gjort. Vi krangler ikke noe særlig, vi gjør bare sånn som N.N. sier.”

Kvalitet

Analysen viser at lærerne har savnet en bedre praktisk organisering og tilrettelegging for deling av utstyr og gode erfaringer:

”Vi burde hatt en base til å samle materiell, en fysisk base med materiell og gjerne en perm der vi legger de ulike oppleggene, det kunne jo stått en plass så alle kunne brukt det og lånt det. Det kan jo være at vi kunne brukt materiellet på forskjellige måter.”

Lærerne mente det er en lederoppgave å sørge for at det er noen som har et tydelig ansvar for tilrettelegging og organisering. En av lærerne mente at en slik tilrettelegging også burde innebære at lærere som ikke ønsket å delta i gjennomføringen, burde få slippe. Støtte og opplæring for lærere som synes det var vanskelig å komme i gang, ble etterlyst av flere. En lærer ønsket seg en fadderordning, en annen lærer foreslo organisering av gruppearbeid:

”Kanskje sette personalet i grupper, at det er noen i hver gruppe som er veldig motivert og noen som er umotivert, altså utfylle hverandre. Du kan jo ikke tvinge noen.”

Et gjennomgående tema er hvilken betydning det har hatt at fysisk aktivitet har vært timeplanfestet. Lærerne på intervensjonstrinnet opplevde at det forpliktet og legitimerte når fysisk aktivitet stod på timeplanen:

”Vi har fysisk aktivitet siste time torsdag og fredag, da har vi norsk og matte og mandagen er det fysisk aktivitet og musikk, da står det på timeplanen, da er det jo litt enklere.”

For lærerne som ikke hadde klasser på intervensjonstrinnet, og ikke hadde fysisk aktivitet på timeplanen, ble dette oppfattet som en barriere for gjennomføring:

”Hadde det stått på timeplanen, så hadde det hjulpet, ja for ofte så passe det ikke i dag, vi tar den neste gang, så blir det ikke noe av.”

Flere av lærerne ga også uttrykk for at de opplevde at fysisk aktivitet gikk på bekostning av tid til fag, og at de opplevde et press på å komme gjennom pensum:

”Uansett hva jeg gjør, så er det timeplanen som er den største utfordringen, vi skal jo gjennom pensum.”

4.3 Organisasjonsfaktorene

Skolen

Analysen viste at skolen har positive erfaringer med implementering av et lignende prosjekt. Dette prosjektet ble avsluttet av ledelsen på grunn av satsinger på andre faglige områder. Lærerne har ønsket at satsingen på fysisk aktivitet skulle tas opp igjen. For lærerne er fysisk aktivitet en del av skolens identitet. En av lærerne uttrykte følgende:

”Fysisk aktivitet har blitt en vane, det har gått inn, det er liksom ingen som er helt imot.”

Rektor hadde en klar oppfatning av at intervensjonen var ønsket av lærerne:

”Jeg har sagt det mange plasser, akkurat dette har vært veldig lett å selge inn til personalet, det er noe som har lagt her og da har vi utnyttet denne muligheten. Når det er noe positivt, så videreutvikler vi det, gir aksept for det som lærerne synes er bra.”

Rektor hadde også en formening om at økt satsing på fysisk aktivitet ville blitt innført på skolen uavhengig av pilotprosjektet:

”Økt fysisk aktivitet hadde nok komt uavhengig av pilotprosjektet, det tror jeg, det hadde nok gjort det, men kanskje det bare ble litt større nå.”

Rektors motivasjon for å starte opp med prosjektet var å stimulere til en mer samarbeidende skolekultur. Analysen viser at skolen har hatt liten tradisjon for samarbeid mellom lærerne:

”Her på skolen var det veldig sånn, sånn har vi gjort det, lærerne styrte det veldig selv. Noen drev gjerne med noe, så trodde de gjerne andre også gjorde det, men nei så gjorde de ikke det og det er ikke greit.”

Rektor hadde en oppfatning av at prosjektet har bidratt til større samarbeid mellom lærerne:

”Så det var lite felles mål, men de opplevde nok ikke det selv, de trodde de samarbeidet mye, men de gjorde ikke det. Så det håper jeg jo at de blir flinkere til gjennom dette her og det har de jo blitt.”

Både rektor og lærerne fremhevet skolens ildsjeler som viktige for gjennomføringen av prosjektet. Engasjementet for fysisk aktivitet er større enn for andre felles satsingsområder:

”Det er noen gode endringsagenter, det er noen som drar, når det gjelder mye av det andre så er det ledelsen som må dra i større grad, men ledelsen skal jo dra, men det er lettere når det gjelder fysisk aktivitet.”

Opplevd støtte

Flere av informantene ga uttrykk for at de opplevde ledelsen som positiv til prosjektet, men at ledelsen hadde vært lite synlig i implementeringsprosessen. Lærerne har savnet støtte og inspirasjon i gjennomføringen. Det ble også etterlyst organisering av formaliserte samarbeidsrutiner for kunnskapsutveksling og deling av erfaringer. En av lærerne beskrev det på følgende måte:

”Jeg føler ikke de har hatt noe med det å gjøre i det hele tatt, men de er jo positive, til at vi skal gjør det, til at vi skal gjennomføre det.”

Når det gjelder opplevd støtte fra eksterne samarbeidspartnere, har lærerne på intervensjonstrinnet en klar oppfatning av at samarbeidet med fysioterapeutene har vært helt avgjørende både i oppstarten og under gjennomføringen. De fremhever betydningen av at det har vært flere voksne som har inspirert og motivert elevene, men også det at samarbeidet skapte større grad av forpliktelse:

”Det blir mer forpliktende når noen kommer, det kan være litt sånn, uff ikke i dag, det kan gli litt ut visst ikke du føle at noen passer på deg litt.”

En av lærerne som ikke var på intervensjonstrinnet, hadde erfart at uten tett oppfølging fra fysioterapeutene var det mer krevende å gjennomført daglig fysisk aktivitet:

”Det har glidd mer ut for oss som ikke har hatt så tett oppfølging.”

Den interne ressursgruppen som hadde ansvar for å støtte lærerne og spre intervensjonen utover hele skolen, ble i liten grad etterspurt. Analysen viser at den interne ressursgruppen hadde inntatt en passiv rolle. Selv om lærerne ikke aktivt søkte støtte og hjelp, ga de uttrykk for at det var en støtte å vite at de hadde denne muligheten. Lærerne hadde en klar oppfatning av hvem medlemmene i ressursgruppen var:

”Jeg tror det har alt å si, at det faktisk er noen som har litt ansvar, så visst du trenger hjelp, selv om du ikke bruker det, så vet du kor du skal gå.”

For rektor har det hatt stor betydning at foreldregruppen ble oppfattet som positive til prosjektet:

”Jeg synes det er bra at foreldrene synes det er viktig, for det kunne og vært motsatt, at det tar fag fra undervisningstiden, ja for foreldrene må jo være med. Vi hadde fått vite det med en gang om det var noe de ikke likte. Jeg har jo informert på foreldremøte og i driftsstyret, så jeg vet jo at de er positive, men jeg går jo ikke og snakker med alle foreldrene. Så min oppfatning er at foreldrene absolutt er positive.”

Lærerne

Lærerne oppfatter egen motivasjon som den mest avgjørende faktoren for implementering av daglig fysisk aktivitet. En av lærerne uttrykker det på denne måten:

”Den største hindringen vil kunne være de voksne som ikke er motivert, ja får du ikke med de voksne, så er det jo dødfødt.”

Flere av lærerne fortalte at elevenes glede og forventninger har vært viktige motiverende faktorer for gjennomføring. Elevene etterlyste fysisk aktivitet og ga

uttrykk for misnøye dersom timene ikke ble gjennomført som planlagt, uavhengig av værforhold:

”Elevene klager ikke, de etterlyser om vi ikke har fysisk aktivitet, til og med ute i regnet. Elevene blir kjempesure visst vi ikke har fysisk aktivitet en mandag, for elevene gir jo klar beskjed. For de vil jo ha fysisk aktivitet.”

Betydningen av at elevene mestrer, ble også trukket frem:

”Den gleden, du ser jo hvor glad de er når de springer, det gir energi og overskudd og de som ikke er så faglig sterk får vist seg.”

Lærerne var også opptatt av at de hadde ulike individuelle forutsetninger for gjennomføring. En lærer erfarte begrensninger relatert til egen helse. En annen lærer mente det var viktig for elevene sin motivasjon at også lærerne var engasjerte og trivdes med aktiviteten. Rollen som inspirator for elevene ble også knyttet opp mot opplevelse av egen kompetanse på området. Analysen viser at det var viktig å tilpasse aktivitetene etter lærernes individuelle preferanser for fysisk aktivitet:

”Jeg tror det er viktig at vi og syns det er kjekt, då får du de jo mye mere med. Jeg er nok litt sånn at det er kjekt når jeg syns det er kjekt selv. Når ungene har 50-leken så syns de det er kjekt og de springer, men da springer ikke jeg, for å si det sånn, men oppe i musikkrommet, der beveger jeg meg også.”

For en av lærerne har værforhold betydning for motivasjon. En annen lærer opplever dårlig vær mer som en praktisk utfordring:

”Det er jo regnet som begrenser det, visst elevene skal være ute å skrive, begrenser været det litt, og vind og blåst har det jo vært ganske mye av i høst og vinter.”

4.4 Drøfting

4.4.1 Prosessfaktorene

Denne delen omhandler prosessfaktorene: *behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet.*

Behov

Intervjuene viser at skolen har en felles visjon som omhandler økt fysisk aktivitet for lærere og elever samt tilrettelegging for gode kostholdsvaner. Fullan (2007) sier at felles visjoner er viktig for en skole sin endringsvilje. Det at intervensjonen treffer skolens behov, er en viktig forutsetning for en vellykket implementering (Fullan, 2007; Greenberg et al., 2005). Når det gjelder implementering av daglig lærerstyrt fysisk aktivitet, viser empirien i denne studien at dette oppfattes som en viktig og relevant oppgave for skolen. Fullan (2007) sier at lærerne vil føle seg mer forpliktet dersom intervensjonen oppleves viktig. Opplevd behov kommer til uttrykk gjennom forventninger knyttet til læring, mestring, trivsel og fysisk form hos elevene. Intervjuene tyder på at skolen har en stor grad av kollektiv *readiness*, eller endringsvilje (Nordahl, 2006). En av lærerne gir uttrykk for at det ikke har vært noen kollektiv diskusjon i forkant. Ifølge Fullan (2007) bør beslutningen om endring komme frem gjennom en god prosess i personalgruppen. Hvordan lærerne forholder seg til innføring av nye tiltak, kan i tillegg til organisasjonsendring også oppfattes som en individuell prosess som den enkelte lærer må forholde seg til på sin måte (Garret, 2005). Dette er i tråd med Fullan (2007) som sier det kan være store individuelle forskjeller knyttet til lærernes oppfattelse av behov for endring. Dersom en lærer ikke opplever et behov for endring, vil dette kunne påvirke hvordan læreren forholder seg til felles diskusjoner, informasjon og endringsprosessen i sin helhet. Dersom det er sterke krefter i lærergruppen som presser på, kan det være vanskelig å gi uttrykk for andre synspunkt enn det som kollektivt kommer til uttrykk. Dette er i tråd med Garret (2005) som sier at det ved implementering ofte blir tatt for lite hensyn til enkeltindividet i en endringsprosess.

Etter at intervensjonen er blitt gjennomført, har skolen positive erfaringer knyttet til nytteverdi. Det at skolen ser nytteverdi, er viktige forutsetninger for lærernes

endringsvilje (Bogsnes et al., 2006), og vil derfor kunne ha betydning for videreføring av intervensjonen når implementeringsfasen er over. Nytteverdi er knyttet til elevenes mottagelse av intervensjonen og erfaringer relatert til læringsmiljøet i klassen. Dette er i tråd med Hargreaves (2004) som sier at lærernes motivasjon i stor grad er et resultat av elevenes respons i undervisningssituasjonen. Lærerne har i stor grad opplevd intervensjonen som meningsfull. Det å jobbe mot et mål som oppleves meningsfullt, er viktig for lærernes motivasjon for endring (Roland, 2013).

Klarhet

I Fullans (2007) implementeringsteori er klarhet en viktig faktor ved implementering. Klarhet relateres her til hvilken oppfatning aktørene hadde på forhånd av hva intervensjonen ville innebære både for den enkelte lærer og for skolen som helhet. I intervjuene gir lærerne uttrykk for manglende klarhet ved oppstart av intervensjonen. Mangel på klarhet handler ofte om uklare mål og utydelige metoder for implementering (Fullan, 2007). Manglende klarhet omfattet intervensjonens omfang, hvem det var som skulle gjennomføre og uklarhet når det gjelder at implementeringen skulle følges tettere på 3. klassetrinn. Det var også uklart om implementeringen var frivillig for den enkelte lærer. Fullan (2007) sier det bare er når lærerne har en stor grad av felles klarhet at skolen kan lykkes med en implementering.

Klarhet er også knyttet til i hvilken grad lærerne kjenner kjerneelementet i intervensjonen. Klarhet er følgelig sterkt relatert til kvaliteten på opplæring og undervisning som blir gitt i forkant. Intervjuene peker mot at lærerne opplevde opplæringen i forkant som nyttig. Fullan (2007) sier en må sikre at de som skal utføre intervensjonen får opplæring som gjør dem kompetent og har tiltro til egen mestring. Dette er i tråd med Fixsen mfl. (2005) som påpeker viktigheten av trening i praksisfeltet for å bli kjent med intervensjonen. Det kan tyde på at opplæringen i forkant hadde virkning på klarhet når det gjelder mål, men usikker klarhet angående omfang og hvem som skulle gjennomføre.

En annen faktor som kan ha hatt betydning for klarhet, er knyttet til programdifferensiering, det vil si hvor mye intervensjonen skiller seg fra andre intervensjoner (Durlak & DuPre, 2008). Skolen har tidligere erfaring med

implementering av fysisk aktivitet, men denne modellen innebar ikke kombinasjon av fysisk aktivitet og fag. En tolkning kan være at lærerne oppfattet at de skulle gjenoppta tidligere praksis og derfor ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om det originale ved Aktiv Skole Pilot. Klarhet er derfor også relatert til hvordan intervensjonen blir formidlet, og skolens bearbeidelse av intervensjonens innhold og omfang (Durlak & DuPre, 2008). Fullan (2007) sier det er viktig å ha fokus på klarhet gjennom hele implementeringsprosessen. Aktiv Skole Pilot hadde en integrert modell for implementering av intervensjonen. Dette innebar at de ytre rammene var klare ved oppstart, men ulike metoder for hvordan fysisk aktivitet og fag kunne organiseres ble utviklet underveis i prosessen. Fullan (2007) sier at mangel på klarhet blant lærerne i en endringsprosess er et grunnleggende problem ved implementering. Dette er i tråd med Ertesvåg (2012) som sier at initieringsfasen ved implementering ofte blir gjennomført tilfeldig og usystematisk. Empirien i studien viser at klarhet knyttet til metode ble tydeligere for lærerne på intervensjonstrinnet gjennom konkretisering av intervensjonen i praksisfeltet.

Hvor omfattende intervensjonen er, vil kunne påvirke implementeringsprosessen (Durlak & DuPre, 2008; Fullan, 2007). Intervjuene viser at lærerne opplevde intervensjonen spesielt tidkrevende i oppstartsfasen. Naylor mfl. (2015) viser i sin oversiktsstudie hvordan tid, både til forberedelser og gjennomføring, er den hyppigst rapporterte barrieren ved implementering av fysisk aktivitet i skolen.

Kompleksitet

Kompleksitet handler om kompetansen til dem som skal gjennomføre (Fullan, 2007). Etter en utfordrende oppstartsfase fant lærerne gode måter å organisere fysisk aktivitet sammen med fag. De erfarte at det å bruke fysisk aktivitet som en metode til repetisjon av et fag var spesielt positivt. Erfaringer lærerne gjør underveis, har derfor betydning for hvordan lærerne opplever egen kompetanse (Han & Weiss, 2005). I Aktiv Skole Pilot kan funnene tyde på at lærerne erfarte implementeringen som mindre tidkrevende etter hvert som metoden ble klarere og lærerne erfarte å mestre ”det nye”.

Fullan (2007) sier at forpliktelse er en viktig faktor som har stor innvirkning på implementeringskvalitet. Forpliktelse dreier seg om hvorvidt intervensjonen er

gjennomført i tråd med intensjonen (Durlak & DuPre, 2008; Greenberg et al., 2005). I hvilken grad intervensjonens kjerneelement er blitt gjennomført som planlagt, blir presentert i neste kapittel. I denne delen vil det dreie seg om lærernes tanker og erfaringer knyttet til forpliktelse til intervensjonen. Intervjuene viser at lærerne forpliktet seg til intervensjonen på ulikt vis. Forpliktelsen var påvirket av lærernes individuelle motivasjon og forutsetninger for fysisk aktivitet. En av lærerne opplevde egne forutsetninger som en begrensning, dette kan koples til Banduras (1977) teori om Self-Efficacy, det å ha mestringstro.

Lærerne erfarte i ulik grad intervensjonen som frivillig og ønsket, eller som påtvunget ”ovenfra og ned”. Dette virket inn på hvordan lærerne forpliktet seg til intervensjonen. At lærerne fant individuelle løsninger som ble støttet av kollegaene, ser ut til å ha hatt positiv innvirkning på forpliktelsen til intervensjonen.

Intervjuene viser at lærerne mot slutten av implementeringen er i ulike faser. En lærer har internalisert ”det nye”, som innebærer at læreren har forstått og tilpasset seg den nye metoden (Garret, 2005). En annen lærer opplever intervensjonen som et forbigående fenomen. For at intervensjonen skal bli videreført etter implementeringsfasen, kan det derfor være nødvendig å ha fokus på hvordan den enkelte lærer forholder seg til krav om endring. Forskning viser at det ved implementering ofte blir tatt for lite hensyn til den enkelte lærers respons (Gloppen, 2009). En kan ikke tvinge lærerne til å tenke og handle annerledes, det er derfor viktig å bli møtt med en aksepterende og støttende holdning gjennom hele implementeringsprosessen.

Kvalitet

For å opprettholde kvaliteten i implementeringsprosessen er det viktig at nødvendige ressursmessige og strukturelle forhold må være sikret (Fullan, 2007; Greenberg et al., 2005). Intervjuene viser at lærerne har savnet praktisk tilrettelegging for deling av utstyr og pedagogiske opplegg til bruk i fysisk aktivitet-timene. De savner også en tydeligere ansvarsfordeling på dette området, at det var avklart på forhånd hvem som hadde hovedansvar for organisering av en felles ”utstyrbase”. Hargreaves (2004) fremhever at mye av lærernes endringsmotivasjon ligger nettopp i oppfatningen av praktisk gjennomførbarhet. Intervjuene viser at lærerne har savnet en overordnet struktur som

sikrer muligheter for erfaringsutveksling og kollegaveiledning. Fullan (2007) mener tid til refleksjon er et viktig instrument for utvikling av et felles ståsted og eierskap. En forklaring på at det ikke er avsatt tid til kollegaveiledning, kan være manglende implementeringskompetanse hos de involverte, eller mangel på tidsressurser til møtevirksomhet (Greenberg et al., 2005). For Fullan (2007) er involvering av alle aktørene i en implementeringsprosess et kjerneelement. Studiens empiri tyder på at lærerne har opplevd implementeringen i stor grad som en individuell prosess.

Timeplanfesting av fysisk aktivitet har vært en viktig medvirkende faktor til at kjernekomponenten ble gjennomført på intervensjonstrinnet. Dette både forplikter og legitimerer tid brukt til fysisk aktivitet utenfor klasserommet. For lærerne som ikke hadde undervisning på intervensjonstrinnet, var det at fysisk aktivitet ikke var timeplanfestet en barriere for gjennomføring. Det oppstod et krysspress mellom ulike gjøremål og tilstrekkelig tid til teoretisk undervisning i fagene. Naylor mfl. (2015) viser i sin studie hvordan organisering av timeplanen og andre gjøremål som konkurrerer med tiden, er en hyppig rapportert barriere ved implementering av fysisk aktivitet i skolen. At lærerne på intervensjonstrinnet opplevde timeplanfestet fysisk aktivitet som en fremmede faktor, kan knyttes opp mot hvor godt kjernekomponentens innhold med kombinasjonen fysisk aktivitet og fag var kjent. Nettopp det at fysisk aktivitet kombineres med fag, og dermed ikke blir en konkurrent til tid brukt på fag i tradisjonell klasseromsundervisning, kan ha virket positivt på implementeringen. Det kan virke som klarhet ble tydeligere for lærerne på intervensjonstrinnet gjennom implementeringsprosessen, mens andre lærere ikke hadde denne erfaringen på grunn av mindre veiledning og oppfølging gjennom prosessen. Resultatene viser hvordan kvaliteten i implementeringen henger sammen med faktorene behov, klarhet og kompleksitet (Fullan, 2007).

4.4.2 Organisasjonsfaktorene

Denne delen omhandler organisasjonsfaktorene: *skolen, støttesystem og lærerne.*

Skolen

Skolen har tidligere positive erfaringer med et lignende prosjekt som omhandlet daglig fysisk aktivitet. Tidligere implementeringshistorie kan påvirke endringsvilje når nye intervensjoner iverksettes (Fullan, 2007; Greenberg et al., 2005). Et interessant funn er at rektor mente økt satsing på fysisk aktivitet hadde kommet uavhengig av pilotprosjektet. Vektlegging av fysisk aktivitet kan derfor fremstå som et sentralt trekk ved skolens kultur. Skolekulturen blir ofte fremhevet som den mest kritiske faktoren ved implementering av nye satsinger (Bergh, 1995). Skolen fremstår som en individualistisk kultur (Hargreaves, 2004). For rektor er hovedmotivasjonen å benytte lærernes interesse for fysisk aktivitet til å påvirke lærerkulturen i en mer samarbeidsorientert retning.

Det er studier som viser til at skoler preget av samarbeidskultur ofte er mer endringsvillige (Bogsnes et al., 2006; Fixsen, 2005). Et annet interessant funn er at erfaringer gjennom implementeringsprosessen viser at på intervensjonstrinnet har utviklingen gått i en mer samarbeidsorientert retningen. Intervensjonen har dermed i noen grad virket på samarbeid på et kollektivt nivå. Fullan (2007) sier at en samarbeidende skolekultur som involverer hele personalet, vil være avgjørende for at implementeringen av en intervensjon vil kunne føre til endret praksis.

Lærerne

Intervjuene viser at ildsjelene har vært sterke pådrivere for implementering av fysisk aktivitet. Ildsjelene kan oppfattes som sterke grupperinger med stor gjennomslagskraft i personalgruppen (Hargreaves, 2004). Dette er i tråd med Fixsen mfl. (2005) som sier at ildsjeler er viktige faktorer ved implementering av nye satsinger i skolen.

Intervjuene viser at lærerne kollektivt gir uttrykk for et ønske om økt satsing på fysisk aktivitet, samtidig er det enkeltindivider som ikke ønsker å delta i den praktiske gjennomføringen. Det kan være lett å støtte et felles prosjekt dersom det ikke får konsekvenser for den enkelte. Garret (2005) sier at all endring kan utløse motstand. Det er derfor viktig med kunnskap om enkeltindividets respons og tilnærming til endringsprosessen. Denne kunnskapen innebærer også anerkjennelse av endringsviljens emosjonelle dimensjon (Fullan, 2007; Hargreaves, 2004). Det kan være vanskelig å gi uttrykk for andre verdier og holdninger dersom de står i motsetning til det som oppleves

som en kollektiv oppfatning. Individuelle behov blir mindre synlige, og det kan være en individuell barriere å etterlyse opplæring og støtte fordi ”alle” mestrer dette og ønsker intervensjonen velkommen.

Lærernes motivasjon for endring er avgjørende for en vellykket implementering (Fixsen, 2005). Intervjuene viser at elevenes positive mottagelse av intervensjonen har virket motiverende for lærernes gjennomføring. Hva som påvirker lærernes motivasjon for implementering av fysisk aktivitet i skolen, er i liten grad studert (Viig & Wold, 2005). Durlak og DuPre (2008) sier at deltagerens mottagelse av en intervensjon er en sentral faktor som påvirker implementeringsprosessen. Empirien viser at individuelle erfaringer med fysisk aktivitet, individuell helsetilstand og mestringsforventning er knyttet til lærernes motivasjon. Dette er i tråd med Durlak og DuPre (2008) som sier at lærernes opplevde kompetanse og mestringsforventning er sentrale faktorer som påvirker implementeringsprosessen. Larsen mfl. (2013) fremhever at lærernes kompetanse med kombinerings av fysisk aktivitet og fag er en viktig faktor som påvirker implementering. Intervjuene peker mot at kombinasjonen fysisk aktivitet og fag mestret lærerne godt mot slutten av implementeringen. Det var større utfordringer knyttet til en lærers manglende motivasjon for fysisk aktivitet. Intervjuene viser at intervensjonens fleksibilitet (Han & Weiss, 2005) har gitt rom for tilpasning til den enkelte lærer. Dette funnet peker mot at dersom intervensjonen i noen grad tilpasses den enkelte lærers preferanser for fysisk aktivitet, er det lettere å opprettholde motivasjonen.

Resultatene viser at været er opplevd som en praktisk begrensning. Dårlig vær er også forbundet med manglende motivasjon hos en lærer. Dette er i tråd med Naylor mfl. (2014) som viser i sin oversiktsstudie at dårlig vær er den hyppigst rapporterte faktoren som hindrer gjennomføring av fysisk aktivitet i skolen.

Opplevd støtte

Lærerne opplevde rektor som positiv til intervensjonen, men fraværende når det kom til praktisk tilrettelegging og individuell støtte for den enkelte lærer. I litteraturen blir ledelse ofte fremhevet som et kritisk punkt ved implementering (Bogsnes et al., 2006; Fullan, 2007; Greenberg et al., 2005; Viig & Wold, 2005). I utgangspunktet var det avdelingsleder som hadde hovedansvar for koordinering og støttefunksjoner for

implementeringen. Skolen skiftet avdelingsleder i løpet av implementeringsperioden, og i en lengre periode var rektor alene i ledergruppen. Dette kan være en forklarende årsak til at lærerne opplevde liten grad av støtte og tilrettelegging i den praktiske hverdagen. Rektor fremhever at opplevelse av støtte fra foreldregruppen har vært en viktig motiverende faktor for satsingen på økt fysisk aktivitet i skolen. Lærerne erfarte ekstern støtte fra fysioterapeutene som en viktig faktor for gjennomføring av intervensjonen. Fullan (2007) sier at ekstern støtte er en viktig faktor ved implementering. Lærerne gir uttrykk for at samarbeidet skapte forpliktelse, men fremhever også betydningen av praktisk og emosjonell støtte. Studier viser at lærerne utvikler bedre ferdigheter når de får tilbakemelding og veiledning i praksisfeltet (Han & Weiss, 2005). Dette peker mot at kvalifikasjoner og motivasjon hos dem som formidler intervensjonen, er en viktig faktor ved implementering av fysisk aktivitet i skolen. Dette er i tråd med Sørliie mfl. (2010) som sier at formidler bør ha legitimitet, være troverdig og ha formidlingsferdigheter tilpasset intervensjonen.

Tett samarbeid mellom ekstern gruppe og ledelsen har vist seg positiv for skolers endringsprosesser (Samdal & Rowling, 2011). I Aktiv Skole Pilot var ikke samarbeidet mellom ledelse og fysioterapeutene formalisert. Dette kan ha ført til uklarhet angående rollefordeling når det gjelder støttedfunksjonene.

Det er godt dokumentert at samarbeid mellom lærere er en viktig faktor i endringsarbeid i skolen (Hargreaves, 2004). Et uventet funn er at den interne ressursgruppen i liten grad er blitt benyttet i implementeringsprosessen. Dette kan forklares med at gruppen har inntatt en passiv rolle og ikke aktivt tilbudt støttedfunksjoner. Lærerne etterlyser tilrettelegging for samarbeid. Det kan derfor fremstå som et paradoks at lærerne i liten grad har benyttet seg av den interne kompetansen på området. Dette kan muligens sees i sammenheng med den individualistiske kulturen, der lærerne i stor grad er vant til å jobbe selvstendig, og i liten grad søker støtte og hjelp hos hverandre (Hargreaves, 2004). Dette kan også forklare hvorfor intervensjonens kjernekomponent i liten grad har blitt spredt til andre klassetrinn enn intervensjonstrinnet. Fullan (2007) sier at ved å være deltagende i et praksisfellesskap vil det være mulig å dra nytte av hverandres erfaringer. Intervjuene viser at på intervensjonstrinnet har kollegasamarbeidet vært en viktig faktor for implementeringen.

4.4.3 Oppsummering

Svar på forskningsspørsmålet: *Hvilke faktorer hindrer gjennomføring av daglig lærerstyrt fysisk aktivitet og hvilke faktorer fungerer fasiliterende?*

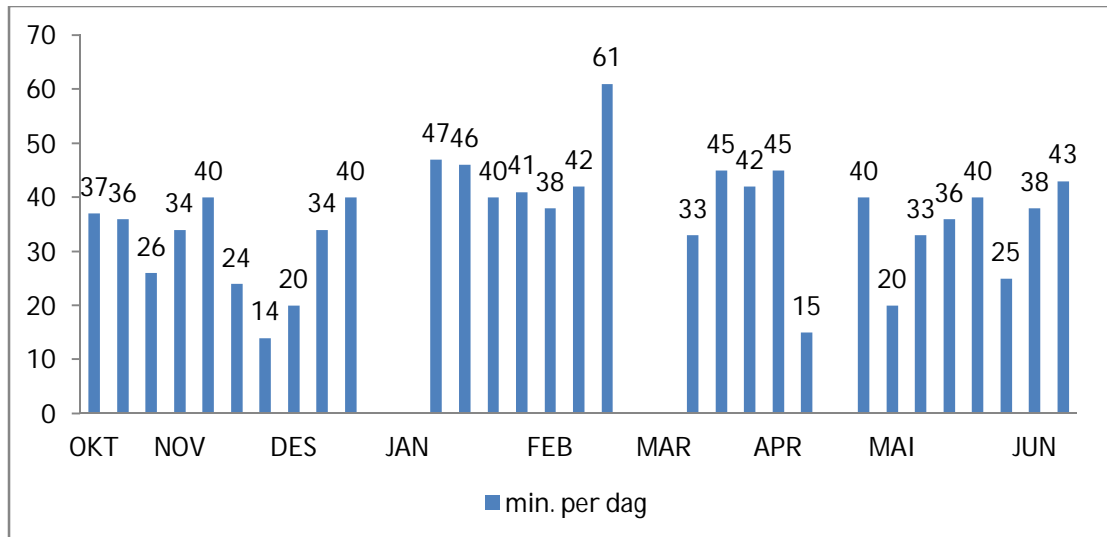
Faktorer som hemmer implementering: uklar metode ved oppstart, endringsvilje hos lærer, værforhold, opplevd støtte fra ledelsen, individualistisk kultur, uklare roller, tid til organisering og gjennomføring samt praktisk organisering av utstyr og undervisningsopplegg.

Faktorer som fremmer implementering: skolens villighet, motivasjon hos lærere, opplevd ekstern støtte, elevenes respons, erfart nytteverdi, lokal tilpasning, fleksibilitet, ildsjeler, kollegialt samarbeid, opplevd støtte fra foreldre og timeplanfestet fysisk aktivitet med fag.

5.0 FYSISK AKTIVITET

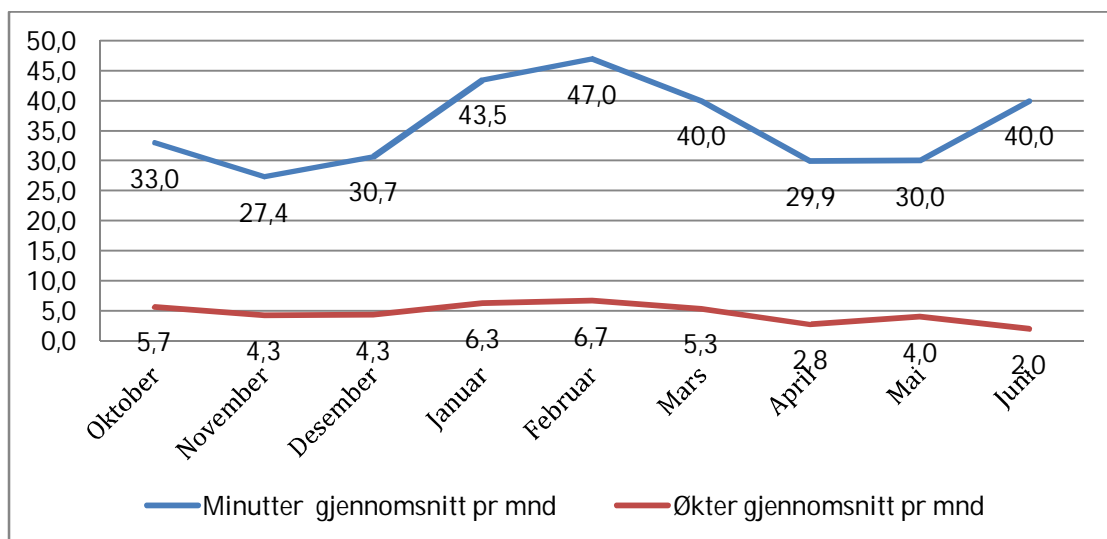
Denne delen omhandler implementering av daglig lærerstyrt fysisk aktivitet.

Antall minutter med daglig lærerstyrt fysisk aktivitet per uke er vist i tabell nr. 2.



Tabell nr. 2. Gjennomsnitt minutter fysisk aktivitet per uke.

Antall minutter og antall økter per md. er vist i tabell nr. 3.



Tabell nr.3. Gjennomsnitt tid fysisk aktivitet per md. Gjennomsnitt antall økter per md.

Tendensen viser en nedadgående kurve fra oppstart og frem mot nyttår, både for antall økter og tid brukt til gjennomføring av lærerstyrt fysisk aktivitet. Høyest frekvens og antall minutter er registret i februar og mars. En tendens er at både frekvens og tid synker frem mot ferier og høytider. En annen tendens er at frekvensen synker mens tiden i hver økt øker mot slutten av registreringen ved prosjektslutt. I forhold til planlagt 45 minutter daglig fysisk aktivitet er det i gjennomsnitt utført 35,7 minutter daglig fysisk aktivitet. Dette gir en gjennomføringsgrad (*dose delivered*) på 79 %.

5.1 Drøfting

Det er diskrepans mellom planlagt 45 minutter daglig lærerstyrt aktivitet og antall minutter som faktisk er blitt gjennomført. Liten diskrepans betyr god implementeringskvalitet (Durlak & DuPre, 2008). Hva som er høy eller lav diskrepans, er en skjønnsmessig vurdering og varierer mellom ulike undersøkelser. Positive resultater er oppnådd med 60 % samsvar mellom planlagt og gjennomført intervensjon (Hall et al., 2012). Få studier har rapportert høyere enn 80 % (Steckler et al., 2003). 100 % samsvar er ikke rapportert i noen studier (Durlak & DuPre, 2008). Det er imidlertid en utfordring at få studier innhenter prosessdata for å evaluere implementeringskvalitet, da hovedfokuset oftest er på effektevalueringer (Saunders, 2005).

En mulig forklaring på diskrepansen kan være at timeplanen er lagt opp med skoletimer på 45 minutt. Det vil alltid gå noe tid vekk til organisering før og etter aktiviteten. Det er heller ikke registrert fysisk aktivitet i forbindelse med andre lærerstyrte aktiviteter som omhandlet hele skolen, som for eksempel felles joggedag, turdag, fotballturnering og lignende.

Resultatene tyder på at oppstartsfasen er en kritisk fase i implementeringen. Forskning viser at lærernes og elevenes engasjement kan avta ettersom nyhetsverdien ved intervensjonen legger seg (Durlak & DuPre, 2008). I denne studien viser kurven en stigende tendens etter nyttår, noe som tyder på at redusert engasjement ikke kan være forklaringen. Resultatet kan tyde på at lærerne har trengt tid til å tilpasse seg den nye måten å organisere undervisningen på. Dette er i tråd med Fullan (2007) og Fixsen mfl. (2005) som mener at implementering er en kompleks prosess som tar tid. Det er også

evidens for at dersom kjernekomponenten i en intervensjon er tidlig kjent og definert, påvirker dette implementeringskvaliteten i en positiv retning (Fixsen, 2005).

Andre kritiske faser sees i sammenheng med ferier og høytider. For at en implementering skal være vellykket, er det nødvendig med en viss grad av lokal tilpasning (Han & Weiss, 2005; Naylor et al., 2015). Dersom retningslinjene følges til punkt og prikke, kan dette innebære at intervensjonen ikke tilpasses lærernes situasjon. Manglende tilpasning kan føre til motstand og lite engasjement. Fullan (2007) sier at forpliktelse er en viktig faktor som har stor innvirkning på en implementering. Durlak og DuPre (2008) sier forpliktelse (*Fidelity*) handler om hvor lojale lærerne er overfor innholdet i intervensjonen. Dersom daglig fysisk aktivitet blir en konkurrent til tradisjonsbundne aktiviteter i forbindelse med ferie og høytider, vil dette kunne føre til konflikt mellom forpliktelse til intervensjonen og andre grunnleggende verdier som skolen formidler.

Resultatene viser en liten økning i tid brukt til fysisk aktivitet utover året. Dette kan tolkes som at intervensjonen er på vei over i internaliseringsfasen (Fullan, 2007; Greenberg et al., 2005). Han og Weiss (2005) påpeker at en viktig faktor for at en intervensjon skal videreføres etter implementeringsfasen, er en viss grad av fleksibilitet. Resultatene kan tyde på at lærerne har tilpasset kjernekomponenten til den praktiske skolehverdagen. Internalisering innebærer også at lærerne har tilegnet seg nødvendig kompetanse, har tiltro til egen mestring (Naylor et al., 2015) og er i stor grad drevet av indre motivasjon (Han & Weiss, 2005).

Stabilitet i lærergruppen kan påvirke hvor mye fysisk aktivitet som blir implementert (Magnusson, Sigurgeirsson, Sveinsson, & Johannsson, 2011). I Aktiv Skole Pilot var det de samme lærerne som gjennomførte i hele prosjektperioden. Dette kan være en medvirkende faktor til høy grad av *dose delivered* (79 %) i denne studien. For at videreføringen skal opprettholdes etter implementeringsfasen, sier Fullan (2007) det er viktig at ledelsen avsetter ressurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetansen hos de ansatte.

6.0 ELEVENES MOTTAGELSE AV INTERVENSJONEN

6.1 Motivasjonsfaktorene

Sentrale tema i denne delen er motivasjonsfaktorene: *sosiale faktorer, kompetanse og autonomi*

Sosiale faktorer

Innholdet i denne delen handler om elevenes erfaringer knyttet til sosiale faktorerets betydning for deltagelse og engasjement i fysisk aktivitet. Analysen peker mot at for elevene er venner en viktig faktor for trivsel og deltagelse. Elevene har positive erfaringer med å jobbe i grupper, og flere av elevene gir uttrykk for at de har fått flere venner gjennom prosjektet. En av elevene uttrykker det på denne måten:

”Jeg synes det har forandret seg etter at vi begynte med fysisk aktivitet, vi har blitt mer venner, for vi har vært i flere grupper, så de som ikke har vært så mye med hverandre har blitt bedre venner.”

Positive erfaringer med gruppearbeid er knyttet opp mot det å kunne hjelpe hverandre når det er oppgaver som skal løses:

”Jeg synes det er kjekkest å være i grupper, det blir så mye enklere visst jeg ikke kan et spørsmål, så kan jeg spørre noen andre i gruppen og da kan sikkert de det, så slipper vi å vente så lenge på posten.”

En elev viste stor ansvarsfølelse og opplevde det som krevende når det var mange elever i en gruppe:

”Jeg liker ikke at det er så mange i gruppen, det er så slitsomt visst alle vil en ting og noen ganger så blir vi ikke enig og da føler jeg at jeg må styre alt og da roper jeg kutt ut.”

Elevene har erfart at det er et støttende sosialt klima i klassen. En av elevene fortalte at elevene støttet hverandre uavhengig av individuelle ferdigheter:

”Vi heier på alle, vi sier det ikke om det er noen som ikke er så gode.”

Det å gjøre aktiviteter sammen med andre er også forbundet med opplevelse av glede ved samhandling og fysisk kontakt. En av elevene uttrykker det på denne måten:

”Jeg liker sykehustikken, for når du blir tatt, så må du sitte på ryggen til sykehuset og det er gøy.”

Flere av elevene fortalte at det å ha noen å gjøre aktiviteter sammen med i friminuttene, er viktig for trivselen, særlig gjelder dette for jentene, for som de selv fortalte, er de fleste guttene på trinnet opptatt med å spille fotball i friminuttene. Særlig jentene fremhever at ”ukens utfordring” har vært positivt for aktivitet og fellesskap i friminuttene:

”For da har vi hele klassen å være med og klassen blir litt bedre kjent og da har vi en felles lek og det synes jeg er kjekt, enn når vi jobber for oss selv på en måte, for sånn vanlig friminutt det er så kjedelig. At vi for eksempel kan ha stiv heks og istedenfor å bare kripe gjennom så sier du en fin ting, en liten kommentar.”

Kompetanse

Dette punktet omhandler elevenes opplevelser av kompetanse knyttet til fysisk aktivitet. Analysen viser at opplevelsen av å mestre en aktivitet, og særlig når forventningene på forhånd ikke er store, er forbundet med opplevelse av glede. En av elevene sier det på denne måten:

”Første gangen i idrettshallen så trodde jeg det skulle bli kjempegøy, men så var det veldig tungt. Så andre gangen trodde jeg det skulle bli kjempeslitsomt, men så ble det bare gøy.”

Andre elever er mer resultatorienterte og opplevde tilfredsstillelse ved gode prestasjoner:

”Det var kjekt for vi fikk vite hvor langt vi sprang, eller hvor mange meter og sånn”

For noen elever er opplevelsen av manglende kompetanse forbundet med negative erfaringer knyttet til fysisk aktivitet. En elev beskriver det på følgende måte:

”Jeg likte ikke sånn akrobatikkgreier, for jeg er ikke så god til det, en gang jeg prøvde det, så klarte jeg det ikke og det var veldig vondt.”

En annen elev forteller at opplevelse av egen fysisk form også virket inn på deltagelse. Eleven har bevisste strategier for å tilpasse seg aktiviteten:

”Jeg husker ikke helt hvilken lek det var, men må vi, jeg er så sliten, men så bare slapper jeg av når det er min tur til ikke å løpe, men jeg må jo stå klar til neste gang det er min tur til å løpe.”

En annen elev har tydelig stor tiltro til egne ferdigheter og relaterer motivasjon til mengde erfaring:

”Jeg har likt alle lekene, og sier jeg at det er noe jeg ikke liker, så vet jeg at jeg kommer til å like leken etter hvert.”

Autonomi

Dette punktet omhandler elevenes interesser, hva som skaper glede og hvordan elevene motiveres for fysisk aktivitet. Analysen viser at elevene har ulike erfaringer og ulike opplevelse av glede og selvbestemmelse knyttet til fysisk aktivitet. For en elev er fysisk aktivitet noe som gir glede i seg selv:

”Jeg synes det er gøy å bli sliten.”

Fysisk aktivitet er også forbundet med muligheten for å få utløp for energi:

”Jeg liker å ha fysisk aktivitet for da får vi løpe så mye. Når jeg har sittet kjempelenge, så blir jeg så rastløs, jeg greier ikke sitte i ro når det blir mye sitting.”

For en annen elev var fysisk aktivitet sammen med fag forbundet med positive opplevelser og økt prestasjonsevne:

”Jeg liker best femti-leken og matte og fysisk aktivitet. Det er kjekt å finne tall og så er det kjekt å løpe frem og tilbake og finne tall, så blir jeg raskere.”

En annen elev opplevde liten mening i det å måtte løpe frem og tilbake i all slags vær for å løse oppgaver. Eleven gir uttrykk for dette på følgende måte:

”Noen ganger så liker jeg ikke femti-leken, altså det å løpe etter tall, så må du se bakpå og løpe frem og tilbake, det hater jeg, spesielt når det er regn.”

En av elevene trekker frem været som en faktor som har hatt betydning for motivasjonen:

”Det har vært dumt når det har vært regn, det er ikke så kjekt å løpe i regn, spesielt når du ikke har regnbukse.”

En annen elev kunne ikke få nok av den samme aktiviteten:

”Vi kunne gjort enda mer av femti-leken.”

En elev er opptatt av at oppgavene i seg selv må være meningsfulle og at det faglige innholdet motiverte for aktiviteten:

”Det var en gang vi skulle finne ord med grønnsaker, det var morsomt. Vi løp oppover, nedover og bortover finne ord og springe tilbake og lage sånn kryssord, det likte jeg godt.”

Analysen viser at elevene opplevde stor glede når aktiviteten ga en opplevelse av å være selvstendig. Flere av elevene som ble intervjuet, fortalte at orientering i skogen hadde vært den kjekkeste aktiviteten. En av elevene gir uttrykk for dette på følgende måte:

”Jeg synes det var kjekt når vi hadde orientering, da fikk vi løpe rundt uten at de voksne sto og passet på. Vi måtte klare oss selv på en måte uten at det er sånn som i friminuttene at de voksne passer på, på en måte, det gjorde de ikke da, bare når vi fikk hjelp på postene, at vi fikk gå rundt å leite etter postene selv.”

En elev har opplevd fysisk aktivitet og musikk som spesielt kjekt og kommer opp med forslag til andre fag som fysisk aktivitet kan knyttes opp mot:

”Kanskje vi kunne hatt fysisk aktivitet i kunst og håndverk og, at du for eksempel hadde et bilde du skulle gått og sett på, så kunne vi springe tilbake og tegnet det vi husket, så skulle nestemann løpe tilbake, så kunne vi prøvd å tegne hele bildet.”

Når elevene svarer på spørsmålet om hvorfor de har fysisk aktivitet på skolen hver dag, er det tydelig at de har en oppfatning av at inaktivitet kan føre til dramatiske hendelser:

”Det kan jo være farlig å bare sitte hjemme, vi kan jo faktisk dø av det, ja vi kan det av å bare sitte inne og ikke gjøre noe.”

En elev er opptatt av at de kan bli tykke av for mye sitting:

”Det er viktig at vi ikke bare sitter inne og blir tjuke.”

En annen elev har allerede knyttet inaktivitet og databruk til skamfølelse:

”Jeg tenker at vi blir mer aktive og at vi ikke bare sitter på sofaen og sløver på ipaden istedenfor å komme oss ut og ha det fint med venner. Når jeg ligger på sofaen med ipaden, så føler jeg meg litt skamfull.”

6.2 Drøfting

Elevenes mottagelse av intervensjonen er en sentral faktor som påvirker implementeringsprosessen (Durlak & DuPre, 2008; Samdal & Rowling, 2011). I denne

sammenheng vil derfor kunnskap om elevenes erfaringer med daglig lærerstyrt aktivitet være sentral.

6.2.1 Motivasjonsfaktorene

Sosiale faktorer

Elevene gir i stor grad uttrykk for positive erfaringer knyttet til daglig fysisk aktivitet i skolen. Dette er i tråd med Larsen og Samdal (2013) som viser i en studie at elevene har positive erfaringer med kombinasjonen fysisk aktivitet og fag, og at dette oppleves stimulerende og motiverende.

Fullan (2007) sier det er en sammenheng mellom relasjoner og elevenes motivasjon for endring. For elevene har intervensjonen virket positivt for elevrelasjoner. Noen forteller at de har fått flere venner, og noen forteller at de har fått flere venner de kan leke med i friminuttene. De har også positive erfaringer knyttet til det å kunne hjelpe og støtte hverandre når oppgaver skal løses. Elevene gir også beskrivelser som viser at de opplever elevfellesskapet som støttende.

Empirien i denne studien tyder på at elevene i stor grad motiveres av det å jobbe i grupper sammen med medelever. Welk (1999) beskriver i sin modell hvordan sosiale faktorer kan forsterke elevens motivasjon for fysisk aktivitet. Organisering av undervisningen i grupper har ført til at elevene har fått være mer sammen. Elever som erfarer det grunnleggende behovet for tilhørighet som tilfredsstilt, vil i henhold til selvbestemmelsesteori kunne øke den indre motivasjonen for fysisk aktivitet (Ryan & Deci, 2000). Tilhørighet refererer til behovet mennesker har for å etablere gjensidig respekt for og tillit til hverandre (Ryan & Deci, 2000).

Studier viser at elevene i større grad motiveres av hverandre enn av lærerne (Ommundsen, 2008). Økt samvær med venner i en mer uorganisert form enn det klasserommet gir anledning til, kan derfor virke positivt på elevenes motivasjon for fysisk aktivitet. I en større sammenheng kan det tenkes at den generelle økte graden av institusjonalisering og organisering av barns liv kan føre til mindre rom for sosialisering

som ikke er voksenstyrt. Gruppearbeid ute på skolens område gir elevene ”rom” for sosialisering som ikke oppleves som konstant ”overvåking”.

Kompetanse

I henhold til selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2000) vil opplevelse av kompetanse virke inn på elevenes indre motivasjon. En elev forteller om stor glede ved å mestre en aktivitet når mestringsforventningen var liten. Det kan peke mot at elevene også opplever glede ved å utfordre egne ferdigheter og viser hvordan verdien av en aktivitet som ikke er egenvalgt, kan internaliseres og gi økt grad av indre motivasjon gjennom opplevelse av å mestre nye ferdigheter. Dette er i tråd med Bandura (1977) som sier det er en sterk sammenheng mellom mestringserfaring og mestringsforventning. I et helsefremmende perspektiv er mestring av nye ferdigheter en forutsetning for utvikling av motorisk kompetanse og fysisk form som er nødvendig for en aktiv livsstil også som voksen (Trudeau et al., 2004). Elevene trenger derfor ”å sprengre” egne grenser og ikke bare oppleve gleden ved å mestre aktiviteter de allerede behersker (Bandura, 1977). Det finnes også studier som viser at elevenes interesse kan dale når nyhetens interesse avtar og elevene kan oppleve aktivitetene som kjedelige over tid (Steckler et al., 2003). Det vil derfor være viktig å tilpasse aktivitetene etter elevenes utviklingsnivå og individuelle ferdigheter.

En elev opplever ikke egen kompetanse som tilstrekkelig i forhold til kondisjonskrevende aktiviteter. Denne eleven velger å ha tro på seg selv og viser således hvordan selvoppfatningen er knyttet opp mot motivasjonen for innsats i fysisk aktivitet (Welk, 1999). En annen elev forteller om opplevelsen av manglende kompetanse i en aktivitet, og hvordan dette skapte negative erfaringer som førte til redusert mestringsforventning (Bandura, 1977). En elev har funnet strategier for deltagelse når egen fysisk form er en begrensning. I henhold til Welk (1999) inngår elevens fysiske form som en viktig igangsettende faktor for motivasjon når det gjelder fysisk aktivitet. En elev har stor tro på egen kompetanse og relaterer glede ved en aktivitet til mengde erfaring. Dette viser hvordan opplevelse av egen kompetanse, holdninger, verdier og tidligere erfaringer påvirker elevens motivasjon for innsats i fysisk aktivitet. Welk (1999) sier at elever som kan svare ja på begge spørsmålene: *Får*

jeg det til? og *Er det verdt det?* vil med økt sannsynlighet utvikle en ”aktiv” selvpoppfatning.

Autonomi

Dette punktet omhandler i hvilken grad elevene opplever seg selv som kilden til bevegelsesadferd, eller som et resultat av ytre krav. I henhold til selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2000) er det første et uttrykk for indre motivasjon, og det andre et uttrykk for ytre motivasjon. Intervjuene viser at for noen av elevene gir fysisk aktivitet glede i seg selv og bevegelsestrangen oppleves som et behov som kommer fra kroppen selv. I et kroppsfenomenologisk perspektiv (Moe, 2009) vil denne iboende trangen til bevegelse være et uttrykk for et eksistensielt behov, som en grunnleggende måte å være i verden på. Elever med en slik indre opplevd bevegelsestrang vil derfor kunne oppleve stor grad av autonomi selv om aktiviteten er et resultat av ytre krav.

Intervjuene viser at for noen elever er motivasjonen for aktiviteten knyttet opp mot viktige verdier og betydningen av måloppnåelse. En handling trenger ikke å være upåvirket av ytre krav for å være autonom (Ryan & Deci, 2000). Elevene kan både føle glede og være engasjert dersom aktiviteten innebærer noe som eleven verdsetter, opplever som meningsfullt og aksepterer de ytre kravene. Eleven kan da utføre det som blir krevd, og fremdeles oppleve autonomi.

En elev gir uttrykk for sterke negative opplevelser med fysisk aktivitet, særlig gjelder dette kravet om å løpe frem og tilbake for å løse oppgaver i regnvær. Hvorfor elever fortsetter med en innsats som i liten grad er indre motivert, kan være et ønske om og fremstå kompetent, og ikke ”tape ansikt”, og kan være en måte å opprettholde selvfølelsen på i en krevende situasjon. Ryan og Deci (2000) har gjennom forskning kommet frem til at stor grad av ytre kontroll undergraver indre motivasjon. Det vil derfor være viktig å være oppmerksom på negative reaksjoner hos elevene. Dersom negative erfaringer spesielt er knyttet til vær og vind, fremhever dette betydningen av foreldreinvolvering. Kanskje dreier det seg om at eleven ikke har med seg klær som egner seg til fysisk aktivitet utendørs? I en studie av Magnusson mfl. (2011) er uegnet bekledning hos elevene trukket frem som en barriere for gjennomføring av fysisk aktivitet i skolen.

Et interessant funn er at elevene i stor grad gir uttrykk for at den aktiviteten de har likt best, er orientering i skogen rundt skolen. Et læringsmiljø som gir stor grad av autonomistøtte, er viktig for at ytre kontroll skal internaliseres hos elevene (Ryan & Deci, 2000). Elevene beskriver opplevelsen av å være på egen hånd, uten overvåkning av lærerne, som spesielt lystbetont. Samtidig gir særlig jentene uttrykk for at de setter pris på organiserte friminutt i form av ”ukens utfordring”. Aktiviteten styrer de selv, men oppdraget kommer fra de voksne. Intervjuene viser at elevene verdsetter ytre kontroll når aktiviteter organiseres på en måte som gir opplevelse av autonomi. En tolkning kan være at ytre kontroll skaper trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. Larsen mfl. (2013) har i en studie tilsvarende funn, som viser at elevene setter pris på lærerorganiserte aktiviteter fordi det gir tydeligere struktur og forutsigbarhet enn frilek i friminutt.

Elevene har ulike oppfatninger av hvorfor de har fysisk aktivitet hver dag. Tanker knyttet til skamfølelse, død og utvikling av fedme kan være uttrykk for hvordan barn oppfatter ytre verdier. Internalisering av verdier er et sentralt trekk ved sosialisering hos barn (Ryan & Deci, 2000). Et kjennetegn ved det postmoderne samfunnet er en økende grad av kroppsfiksering. Flere forskere er opptatt av at kroppen i økende grad er blitt et kulturprodukt (Engelsrud, 2006). Bakgrunnen for dette er at kroppen har mistet mange av sine opprinnelige oppgaver. Fra å være et arbeidsredskap er kroppen i økende grad blitt et objekt som identitet og sosiale forhold uttrykkes gjennom. Dersom elevene motiveres i stor grad gjennom ytre motivasjon i form av frykt og skamfølelse, vil dette kunne undergrave indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Selvoppfatningen hos fysisk aktive barn er i større grad knyttet opp mot fysisk/motorisk mestring enn hos inaktive, hvor selvoppfatningen i større grad er knyttet opp mot et vellykket ytre og en slank kropp (Ommundsen, 2000). Fysisk aktivitet kan derfor ha en viktig funksjon ved at selvoppfatningen får et bredere fundament. I et helsefremmende perspektiv vil det derfor være viktig å stimulere elevenes mestringsfølelse og bevegelsesglede. På den måten kan verdien av fysisk aktivitet bli internalisert i jeg-et og oppfattes som sin egen, at et liv i bevegelse er en naturlig del av det ”å være” i verden.

6.2.2 Oppsummering

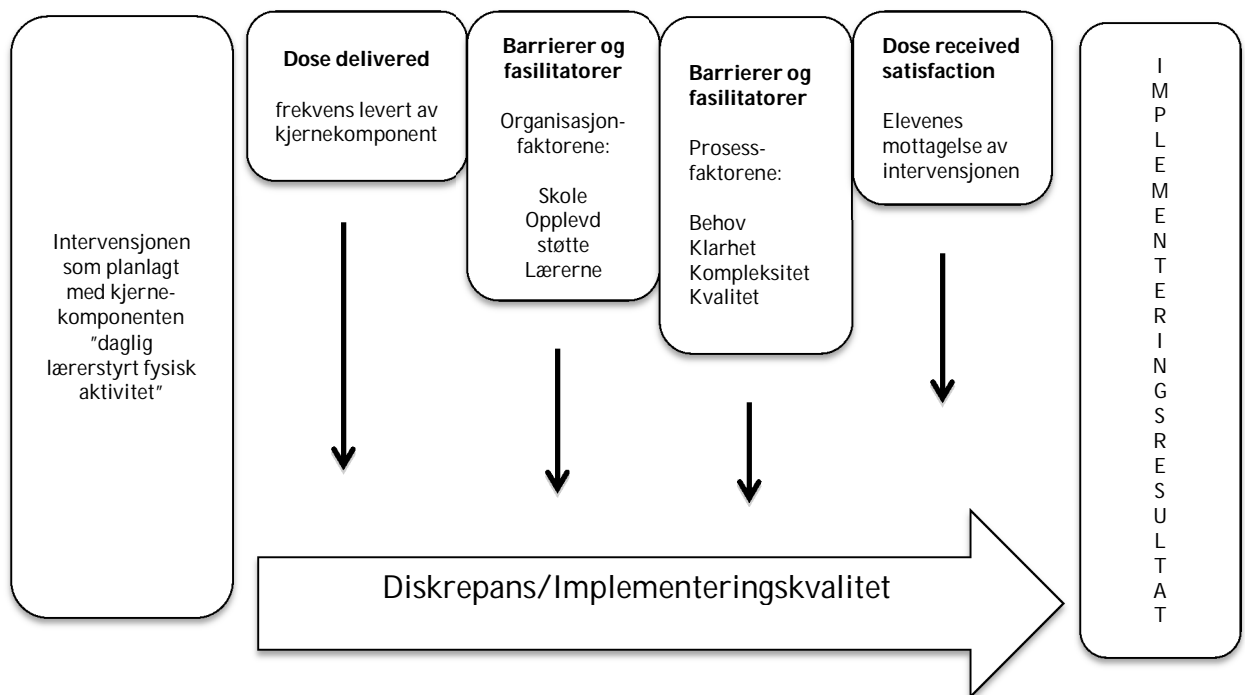
Elevene gir i stor grad uttrykk for positive erfaringer med daglig fysisk aktivitet. Noen elever motiveres av venner, andre av selve aktiviteten, for noen er det viktig at aktiviteten oppleves som meningsfull og for andre ligger motivasjonen i opplevelsen av å mestre aktiviteten. Det tydeligste funnet er at elevene opplever glede når aktivitetene er lærerorganisert og gir en opplevelse av autonomi. Et annet funn er at elevene erfarer at intervensjonen har hatt positiv innvirkning på elevrelasjoner og læringsmiljøet.

7.0 OPPSUMMERING AV STUDIEN

I denne delen presenteres en oppsummering av viktige funn, og det angis noen implikasjoner for praksis. Avslutningsvis følger en metodediskusjon og forslag til videre forskning.

Studien er basert på problemstillingen: *Hvordan implementere daglig lærerstyrt fysisk aktivitet i en barneskole?*

Her presenteres en modell som gir et oversiktsbilde over temaområder i oppgaven:



Figur nr. 5. En modell over sentrale temaområder i oppgaven.

Hovedfokuset i denne studien har vært hvordan kjernekomponenten daglig lærerstyrt fysisk aktivitet er blitt implementert. Ved å undersøke hvilke faktorer som påvirker kvaliteten på implementeringen, er det kvaliteten i implementeringen som utgjør effekten (Greenberg et al., 2005). Implementeringen påvirkes av både prosess, individ og organisasjonsfaktorer. Diskrepansen mellom planlagt og faktisk gjennomført aktivitet påvirker implementeringskvaliteten (Greenberg et al., 2005). Dersom avviket

er stort, blir implementeringskvaliteten dårlig. Er diskrepansen liten, blir implementeringskvaliteten god.

Resultatene viser at kjernekomponenten daglig lærerstyrt fysisk aktivitet er implementert i stor grad i henhold til intensjonen (79 %). Dette kan delvis forklares med tett oppfølging og veiledning fra fysioterapeutene i prosjektgruppen. Greenberg (2005) viser i sin modell hvordan de ulike implementeringsfaktorene kan kompensere for hverandre. Når intervensjonen i stor grad ble gjennomført som planlagt, kan dette delvis forklares med at ekstern støttefunksjon (fysioterapeutene) har kompensert for en lite synlig ledelse. Betydningen av ekstern støttefunksjon fremheves av blant andre Dadaczynski (2013).

Ved oppstart av intervensjonen var det usikkerhet knyttet til prosessfaktoren klarhet (Fullan, 2007). Resultatene tyder på at veiledning i praksisfeltet har påvirket klarhet i en positiv retning gjennom implementeringsprosessen. Dette er i tråd med Fixsen mfl. (2005) som sier at det å støtte lærerne i den praktiske gjennomføringen har større innvirkning på implementeringskvaliteten enn teoretisk undervisning og opplæring. Veiledning i implementeringsprosessen kan derfor til en viss grad virke kompenserende for uklarhet knyttet til opplæring og informasjon i forkant. Veiledning og støtte i praksisfeltet har også styrket lærernes ferdigheter og mestringsforventning. Dette er i tråd med Fixsen mfl. (2005) som sier at en stor grad av kontinuerlig involvering fra dem som har utviklet intervensjonen, har vist seg å påvirke implementeringskvaliteten. Larsen mfl. (2013) har i en studie vist at det er viktig at lærerne behersker fysisk aktivitet integrert i fag.

Tid til gjennomføring og planlegging er den hyppigst rapporterte barrieren ved implementering av fysisk aktivitet i skolen (Naylor et al., 2015). Resultatene fra denne studien viser at lærerne opplevde tidsressurser i størst grad som en barriere i oppstartsfasen. Dette tyder på at etter hvert som lærerne mestret den nye måten å organisere undervisningen på, opplevde de i mindre grad tidsbarrierer. Dette er i tråd med Fullan (2007) som fremhever at kompetanse hos dem som skal gjennomføre intervensjonen, er avgjørende for implementeringskvaliteten.

Et interessant funn er at lærerne oppgir værforhold som en barriere for gjennomføring av daglig fysisk aktivitet. Dette er i tråd med Naylor mfl. (2015) som viser at

begrensninger på grunn av været er en spesifikk faktor knyttet til implementering av fysisk aktivitet i skolen. Lærernes subjektive estimering av tid og frekvens viser at registreringene var høyest i vintermånedene. Dette kan tyde på at været virket inn på *opplevelsen* av motivasjonen. *Høy dose delivered* (79 %) kan derfor forklares med at lærerne i stor grad opplevde seg forpliktet til intervensjonen. Det er flere forskere som fremhever lærernes forpliktelse som viktig for implementeringskvaliteten, men det har vært relativt lite forskning på hvilke faktorer som øker lærernes forpliktelse ved implementering (Han & Weiss, 2005). Empirien i denne studien peker mot at støtte fra fysioterapeutene, elevenes mottagelse, opplevd nytteverdi og lærernes individuelle motivasjon og mestringsforventning har virket på lærernes forpliktelse til intervensjonen.

Intervensjonens kritiske faser har vært kort tid etter oppstart og før ferier i forbindelse med høytider. Grad av gjennomføring har vist en svakt stigende kurve. Dette tyder på at intervensjonen delvis er integrert som vedvarende praksis på intervensjonstrinnet. Empirien viser at lokal tilpasning og fleksibilitet er viktige faktorer som har påvirket implementeringskvaliteten. Dette er i tråd med Durlak og DuPre (2008) som sier at lokal tilpasning er en viktig faktor som påvirker implementeringsprosessen.

Deltagernes respons fremstår i denne studien som en viktig implementeringsfaktor. Elevenes mottagelse av intervensjonen har virket positivt på lærernes motivasjon. Dette er i tråd med Durlak og DuPre (2008) som sier at deltagernes respons er en viktig implementeringsfaktor. Både for lærer som gjennomfører og elever som mottar intervensjonen er det viktig med opplevelse av kompetanse og troen på egen mestring. Elevenes motivasjon for fysisk aktivitet er sammensatte og forskjellige. Resultatene tyder på at aktiviteter som styrker opplevelsen av autonomi, virker motiverende på elevene uavhengig av opplevd kompetanse og mestringsforventning.

Empirien viser at skolen har en stor grad av endringsvilje når det gjelder implementering av fysisk aktivitet. Fullan (2007) sier at for en vellykket implementering er det viktig at intervensjonen treffer et opplevd behov, og at lærerne ser nytteverdien. Skolen har en felles visjon som omhandler fysisk aktivitet. Dette er i tråd med Larsen mfl. (2013) som fremhever betydningen av å integrere fysisk aktivitet i skolens overordnede planer for en vellykket implementering.

7.1 Konklusjon

Intervensjonen er implementert med god implementeringskvalitet. Intervensjonens kjernekomponent er godt formidlet og forstått av lærerne. Lærerne på intervensjonstrinnet har vist stor grad av forpliktelse til intervensjonen. Dette kan forklares med støtte fra fysioterapeutene, elevenes mottagelse, opplevd nytteverdi og lærernes individuelle motivasjon og mestringsforventning. Intervensjonens fleksibilitet, timeplanfestet fysisk aktivitet og lokal tilpasning har også påvirket implementeringen i en positiv retning. Det har vært utfordringer knyttet til å løfte intervensjonen til et kollektivt organisasjonsnivå, selv om skolen har en stor grad av endringsvilje når det kommer til implementering av fysisk aktivitet. Utfordringene kan knyttes til både organisasjonsfaktorer og prosessfaktorer. Resultatene viser at elevenes positive mottagelse av intervensjonen har påvirket implementeringskvaliteten. For elevene er sosiale faktorer og opplevelse av autonomi sentralt for opplevelse av trivsel og glede i timer med fysisk aktivitet og fag.

7.2 Implikasjoner for praksis

Når jeg har fulgt skolen, lærerne og elevene gjennom implementeringsperioden, har det blitt tydelig hvor mange faktorer som må stemme samtidig for at man skal kunne oppnå en god implementeringskvalitet. Både individuelle faktorer, organisasjonsfaktorer og prosessfaktorer påvirker den totale implementeringsprosessen. Kunnskap om hvordan implementering påvirker en organisasjon både kollektivt og individuelt vil derfor være av stor betydning for i hvilken grad en lykkes med implementering av en intervensjon. Kunnskap om metode og målsetting for intervensjonen er andre viktige faktorer som påvirker implementering (Dadaczynski & de Vries, 2013; Fixsen, 2005; Samdal & Rowling, 2011).

For at en intervensjon skal videreføres etter implementeringsfasen, er det viktig med kunnskap om hvordan intervensjonen er blitt implementert (Fixsen, 2005; Saunders, 2005). Evaluering er derfor spesielt viktig når prosjektet avsluttes. I det videre arbeidet bør det settes fokus på hva som er oppnådd og hva det må arbeides videre med. Det må legges rutiner for evaluering av arbeidet og legge til rette for læring og kompetanseutvikling blant lærerne. For å opprettholde motivasjonen hos lærerne vil det

være viktig å gi rom for refleksjon og erfaringsutveksling. Fullan (2007) sier at refleksjon er et viktig instrument for utvikling av eierskap og felles ståsted. Ledelsens rolle blir derfor sentral i videreføringen av intervensjonen. Fullan (2007) sier at en aktiv lederrolle er avgjørende for en vellykket implementering.

Det bør også jobbes videre med intervensjonens innhold. For å opprettholde elevenes motivasjon for fysisk aktivitet, er det nødvendig at aktivitetene videreutvikles og tilpasses elevenes utviklingsnivå og ferdigheter. Elevinvolvering når det gjelder planlegging og utforming av aktiviteter som kombinerer fysisk aktivitet og fag, bør også vektlegges.

Basert på studiens resultater, skisseres det her noen strategier som kan være hensiktsmessige i det videre arbeidet med å implementere daglig lærerstyrt fysisk aktivitet i skolehverdagen.

Det anbefales å planlegge og gjennomføre en grundig initieringsfase, der kartlegging av skolens endringsvilje står sentralt. Dette er i tråd med Ertesvåg (2012) som sier at denne fasen ofte blir gjennomført tilfeldig og usystematisk. For å sikre stor oppslutning om intervensjonen vil det være viktig med en kollektiv beslutningsprosess i personalgruppen. Greenberg (2005) sier at lærerne i større grad opplever forpliktelse dersom de aktivt får påvirke en beslutningsprosess. For at målsetting og metode skal bli tydelig for dem som skal gjennomføre intervensjonen, vil det være viktig med informasjon og opplæring i forkant. I oppstartsfasen vil det være spesielt viktig med tett veiledning og støtte i praksisfeltet for å styrke lærernes ferdigheter i metoden med å kombinere fysisk aktivitet og fag. Dette er i tråd med Naylor mfl. (2015) som fremhever at grad av opplæring og støtte er en viktig faktor som påvirker implementering. At intervensjonen er fleksibel og tilpasses den praktiske hverdagen ser også ut til å være en god implementeringsstrategi. Hargreaves (2004) sier at mye av lærernes endringsmotivasjon ligger i oppfatningen av praktisk gjennomførbarhet. At fysisk aktivitet og fag er timeplanfestet, har i denne studien vist seg å være en god implementeringsstrategi.

En tydelig rolleavklaring og samarbeid mellom eksterne veiledere og skolens ledelse vil være viktig. Dette er i tråd med Larsen mfl. (2013) som viser at samarbeid mellom

eksterne veiledere og skolens ledelse er viktig for en vellykket implementering. At eksterne veiledere har tilstrekkelig kompetanse og formidlingsevne tilpasset intervensjonens innhold, er en annen viktig faktor. Eksterne veilederes kompetanse og motivasjon fremheves av Sørliie mfl. (2010) som en viktig implementeringsfaktor. I oppstartsfasen er ledelsens rolle spesielt viktig for å sikre nødvendig strukturelle og ressursmessige forhold. En studie av Viig og Wold (2005) viser tilsvarende funn.

7.3 Metodiske vurderinger

Problemstillingen er avgjørende for om man velger å fokusere på en case, et sentralt spørsmål blir hva man kan lære av en case. Jeg har valgt en enkeltcasestudie for å kunne gå mer i dybden og kunne gi en rik beskrivelse av fenomenet som studeres. I denne studien er det skolen som utgjør selve casen, men fenomenet som blir studert, er lærerne, rektor og elevenes erfaringer med implementering av daglig fysisk aktivitet. Ved implementering av en intervensjon kan det være vanskelig å identifisere hvilke faktorer som faktisk fungerer (Greenberg et al., 2005). Et studiedesign med flere caser ville gitt muligheter for en større bredde i dataene og kunne bidratt til å se et større mønster i implementeringsprosessen. Studiens rammer var avgjørende for valg av enkeltcase.

En case-studie innebærer også at man benytter flere kilder i datainnsamlingen. I denne studien er det benyttet både kvalitativ og kvantitativ metode for å få frem ulike aspekter ved forskningstemaet. Ved å kombinere begge metoder går man ikke glipp av viktig informasjon. Data fra intervjuene underbygges av deskriptiv statistikk, dette gir et mer komplekst bilde av implementeringsprosessen. Denne studien har et teoretisk fundament som gir grunnlag for begge tilnærmingene til problemstillingen. En utfordring ved case-studier er at det selv i enkeltcasestudier genereres til dels store mengder data. Tatt i betraktning studiens omfang har det vært krevende å omgjøre alle dataene til signifikante og meningsfulle funn.

Implementering er en kompleks prosess der fenomenet som studeres ikke kan skilles fra konteksten. Med mange parallelle prosesser har case-design vært en hensiktsmessig metode for å avdekke mønstre i implementeringsprosessen. Bruk av flere

analyseenheter har åpnet opp for å kunne beskrive samspillet mellom personene i implementeringsprosessen. Implementering er en prosess som i stor grad også berører enkeltindivider. En begrensning ved denne studien er at det ikke er utført individuelle intervjuer med lærerne og elevene. Dette kunne åpnet opp for å gi en rikere beskrivelse av hvordan den enkelte lærer og elev erfarte implementeringen.

Tolkning og analyse av empirien i denne studien ble tett knyttet opp mot begreper og teori på området. En fare ved teoristyrte analyse er at forskeren overser viktige aspekter ved dataene. Forskningen og dermed resultatene kan bli preget av forskerens forforståelse. Tidligere yrkeserfaring har i stor grad påvirket valg av selvbestemmelsesteori som teoretisk ramme for studien. Jeg hadde derfor et bevisst forhold til at teorien ble anvendt for å utvide kunnskap rettet mot problemstillingen, og ikke for å låse den.

Case-studier blir beskrevet som ”steg til handling” (Postholm, 2010). Case-studier utført i en bestemt kontekst kan føre til handling i lignende kontekster. Styrken ved denne studien er at den har relevans for praksisfeltet fordi den representerer en innsikt i feltet som er studert. Lesere av denne studien kan erfare eventuelle sammenhenger mellom egen situasjon og den som er beskrevet.

7.4 Videre forskning

Det er lite forskningsbasert kunnskap om hva som påvirker barns motivasjon for fysisk aktivitet (Pannekoek, Piek, & Hagger, 2013). På bakgrunn av denne studiens resultater vil et sentralt tema for videre forskning være sammenhengen mellom intervensjonens innhold og elevenes motivasjon og opplevelser med fysisk aktivitet. Oppfølgingsstudier for å se på videreføring av intervensjonen, og om elevenes positive erfaringer holder seg over tid, vil også være et viktig punkt. Feltarbeid av lengre varighet vil også være interessant for å få en bedre forståelse av de ulike aktørenes perspektiv i implementeringsprosessen. Denne type studier er anbefalt av blant annet Greenberg (2005).

Skoleledelsens rolle i implementeringsprosessen vil også være et sentralt forskningstema. Hvordan utvikle kollektive prosesser og betydningen av samarbeid mellom lærerne vil være viktig kunnskap. Lærernes individuelle erfaringer med implementering av intervensjonen er også et sentralt tema for videre forskning.

Videre implementeringsforskning i en større skala for å få økt kunnskap om sammenhengen mellom implementeringskvalitet og intervensjonens effekt på elevenes fysiske form vil utgjøre et eget forskningsfelt. Denne typen forskning er etterlyst av blant andre Naylor mfl. (2015).

Referanser

- Andersen, L. B., Andersen, T. E., Andersen, E., Anderssen, S. A., & Andersen, S. A. (2008). An intermittent running test to estimate maximal oxygen uptake: The Andersen test. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 48*(4), 434-437.
- Anderssen, S., Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Ommundsen, Y., & Andersen, L. B. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9-og 15-åringene*. Oslo.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bergh, G. (1995). *Skolekultur-nyclen til skolans utveckling*. Gøteborg: Forlagshuset.
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine, 43*(1), 1-2.
- Bogsnes, T. M., Larsen, T., Lamer, K., Mørch, W. T., Olweus, D., & Helland, S. (2006). *Prinsipper og strategier for implementering, Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, Sosial-og helsedirektoratet.
- Dadaczynski, K., & de Vries, N. (2013). Quality based prevention of overweight in the school setting: the HEPS quality checklist. *Journal of Public Health, 21*(3), 297-305. doi: 10.1007/s10389-012-0547-2
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane database of systematic reviews (Online), 2*.
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in Nursing & Health, 22*(2), 177-185.
- Durlak, J., & DuPre, E. (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), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Dyrstad, S. M., Aandstad, A., & Hallén, J. (2005). Aerobic fitness in young Norwegian men: A comparison between 1980 and 2002. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 15*(5), 298-303.
- Elinder, L., Heinemans, N., Hagberg, J., Quetel, A., & Hagstromer, M. (2012). A participatory and capacity-building approach to healthy eating and physical

- activity - SCIP-school: a 2-year controlled trial. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, 9.
- Engelsrud, G. (2006). *Kropp*. Oslo: Univeritesforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fixsen, D. L. (2005). *Implementation research : a synthesis of the literature* Louis de la Parte Florida Mental Health Institute Publication, Vol. 231.
- Folkehelseloven. (2012). *Lov om folkehelsearbeid*.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed. ed.). London: Routledge Teachers College Press.
- Garret, V. (2005). Leading and managing change. In B. Davies, L. Ellison & C. Bowring-Carr (Eds.), *School Leadership in the 21st Century*. London: Routledge Falmer.
- Glaser, R., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2005). Science and society - Stress-induced immune dysfunction: implications for health. *Nat. Rev. Immunol.*, 5(3), 243-251. doi: 10.1038/nri1571
- Gloppen, H. B. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen – Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(05), 341-355.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness (Vol. 24, pp. 105-112).
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Gracyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. U.S. Department of Health and Human Services. Rockville.
- Grydeland, M., Bergh, I. H., Bjelland, M., Lien, N., Andersen, L. F., Ommundsen, Y., . . . Anderssen, S. A. (2013). Intervention effects on physical activity: The HEIA study - a cluster randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 17.
- Hall, W. J., Zeveloff, A., Steckler, A., Schneider, M., Thompson, D., Pham, T., . . . Group, H. S. (2012). Process evaluation results from the HEALTHY physical education intervention. *Health education research*, 27(2), 307-318.

- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679. doi: 10.1007/s10802-005-7646-2
- Hargreaves, A. (2004). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Haug, E., Torsheim, T., & Samdal, O. (2008). Physical environmental characteristics and individual interests as correlates of physical activity in Norwegian secondary schools: The health behaviour in school-aged children study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(47).
- Helse-og omsorgsdepartementet. (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling-på rett sted-til rett tid*.
- Helse-og omsorgstjenesteloven. (2012). Lov om kommunale helse-og omsorgstjenester.
- Helsedirektoratet. (2005). *Sammen for fysisk aktivitet*.
- Helsedirektoratet. (2006). *Forebyggende innsats i skolen*.
- Helsedirektoratet. (2008). *Tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og ungdom: en systematisk litteraturgjennomgang med utgangspunkt i oversiktsstudier og et utvalg nyere enkeltstudier*.
- Helsedirektoratet. (2013). *Reduksjon i ikke-smittsomme sykdommer - nasjonal oppfølging av WHO's mål*.
- Helsedirektoratet. (2014). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*.
- Hills, A. P. (2007). The Contribution of Physical Activity and Sedentary Behaviours to the Growth and Development of Children and Adolescents: Implications for Overweight and Obesity. *Sports Medicine*, 37(6), 533-546.
- Holte, A. (2011). Folkehelsearbeid. In N. C. Øverby, M. K. Torstveit, R. Høigaard & G. Stene-Larsen (Eds.), (pp. 301-316). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Johannessen, A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (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.* 304:c785.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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, 113*(1), 52-63.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. *Sports Medicine, 40*(12), 1019-1035.
- Magnusson, K. T., Sigurgeirsson, I., Sveinsson, T., & Johannsson, E. (2011). Assesment of a two-year school-based physical activity intervention among 7-9-year-old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*(138).
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Mjaavatt, P. E., & Gundersen, K. A. (2005). *Barn - bevegelse - oppvekst : betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling.* Oslo: Akilles.
- Moe, S. (2009). Et kroppsfenomenologisk perspektiv på fysisk aktivitet og bevegelse. *Fysioterapeuten, 4*, 4-21.
- Møller, N. C., Wedderkopp, N., Kristensen, P. L., Andersen, L. B., & Froberg, K. (2007). Secular trends in cardiorespiratory fitness and body mass index in Danish children: The European Youth Heart Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 17*(4), 331-339.
- Naylor, P.-J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Wharf Higgins, J., & McKay, H. A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: A systematic review. *Preventive Medicine, 72*(0), 95-115. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.034>
- Nordahl, T. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen.* Oslo: Sosial-og helsedirektoratet.
- Næss, Ø., Elstad, J. I., Westin, S., & Mæland, J. G. r. (2009). *Sosial epidemiologi: sosiale årsaker til sykdom og helsesvikt.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2000). Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og unge? *Tidsskrift for Den norske legeforening, 29*(120), 3573-3577.

- Ommundsen, Y. (2008). Bevegelsesatferd blant barn og unge - hva påvirkes den av? In R. Säfvenbom & A. M. Sookermany (Eds.), *Kropp, bevegelse og energi i den grunnleggende soldatutdanningen* (pp. 95-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Pannekoek, L., Piek, J. P., & Hagger, M. S. (2013). Motivation for physical activity in children: A moving matter in need for study. *Human Movement Science, 32*, 1097-1115.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scand. J. Med. Sci. Sports, 21*(2), 302-309.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. (nr. 156), Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning, Humanistisk fakultet, Stavanger.
- Roland, P. (2013). Implementering og organisasjonslæring. In H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Eds.), *Barn i utfordringer : systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol., 55*(1), 68-78.
- Samdal, O., & Rowling, L. (2011). Theoretical and empirical base for implementation components of health-promotion schools. *Health Education, 111*(5), 367-390.
- Saunders, P. R., Evans, M.H, Joshi, P. (2005). Developing a Process-Evaluation Plan for Assessing Health Promotion Program Implementation: A How-To Guide. *Health Promotion Practice, 6*(2), 134-147.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. London: Currency Doubleday, Random House.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science, 15*, 243-256.
- Sing, A. S., Chin A Paw, M., Kremers, S. Visscher, T., Brug, J., van Mechelen, W. (2006). Design of the Dutch Obesity Intervention in teenagers (NRG-DOiT):

- systematic development, implementation and evaluation of a school-based intervention aimed at the prevention of excessive weight gain in adolescences. *BMC Public Health*, 6(304). doi: 10.1186/1471-2471-2458-6-304
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- St Leger, L. (2000). Reducing the barriers to the expansion of health-promoting schools by focusing on teachers. *Health Education*, 100(2), 81-87.
- St. melding nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.
- Steckler, A., Ethelbah, B., Martin, C. J., Stewart, D., Pardilla, M., Gittelsohn, J., . . . Vu, M. (2003). Pathways process evaluation results: a school-based prevention trial to promote healthful diet and physical activity in American Indian third, fourth, and fifth grade students. *Prev. Med.*, 37(6), S80-S90.
- Steckler, A., & Linnan, L. (2002). *Process Evaluation for Public Health Intervention and Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stokols, D. (1992). Establishing and Maintaining Healthy Environments: Toward a Social Ecology of Health Promotion. *American Psychologist*, 47(1), 6-22.
- Strong, W., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, Sr., Dishman, R., Gutin, B., . . . Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J. Pediatr.*, 146(6), 732-737.
- Sørli, M.-A., Ogdén, T., Solholm, R., & Røyhus, O. A. (2010). Implementeringskvalitet - om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47, 315-321.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, P. O. (2006). Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. *Barn*, 2, 5-39.
- Trudeau, F., Laurencelle, L., & Shephard, R. J. (2004). Tracking of physical activity from childhood to adulthood. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 36(11), 1937-1943.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 1-12.
- Utdanning-og forskningsdepartementet. (2005-2008). strategi for kompetanse utvikling i grunnsopplæringen.

- 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.
- Waters, E., de Silva-Sanigorski, A., Hall, B. J., Brown, T., Campbell, K. J., Gao, Y., . . . Summerbell, C. D. (2011). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database Syst Rev, 12*, 00.
- Welk, G. J. (1999). The Youth Physical Activity Promotion Model: A Conceptual Bridge Between Theory and Practice. *Quest (00336297), 51*(1), 5-24.
- WHO. (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Figurer

Figur 1: En modell av hovedfaser i en endringsprosess, basert på Fullan (2007) sin teori.....	12
Figur 2: Faktorene som er relatert til å påvirke endringsprosessen (Fullan, 2007).....	14
Figur 3: En modell basert på Greenberg mfl. (2005) sin teori om forholdet mellom implementeringskvalitet og diskrepans.....	16
Figur 4: En modell basert på Fixsen mfl.(2005) sine implementeringsfaktorer.....	20
Figur 5: En modell over sentrale temaområder i oppgaven.....	70

Tabeller

Tabell 1: Ukeplan 3. trinn skoleåret 2013-2014.....	34
Tabell 2:Gjennomsnitt tid fysisk aktivitet per. mnd.....	57
Tabell 3: Gjennomsnitt antall økter per. mnd.....	57

Vedlegg 1

Intervjuguide gruppeintervju med lærerne

1. Hvor lenge har du vært ansatt ved skolen?
2. Hva er din oppfatning av hensikten med AKTIV SKOLE?
3. Hvordan vil du beskrive skolen?
 - trivsel
 - fysiske omgivelser
 - samarbeid
4. Hvordan opplever du klimaet er for endring på skolen?
5. Hvordan opplever du at det har blitt tilrettelagt for å kunne gjennomføre daglig fysisk aktivitet?
 - Opplæring
 - Kollegial støtte
 - Støtte fra ledelsen
 - Betydningen av eksterne ressurser
6. Hva har vært de største utfordringene?
7. Hva har virket motiverende for gjennomføringen
8. I hvilken grad opplever du at det har vært anledning til å påvirke utformingen og gjennomføringen av daglig fysisk aktivitet?
9. Hvordan har du opplevd samarbeidet med fysioterapeutene?
10. Hva skal til for at du skal kunne fortsette med AKTIV SKOLE?

Vedlegg 2

Intervjuguide intervju med rektor

1. Kan du fortelle litt om bakgrunnen for hvorfor skolen takket ja til å bli med på "Aktiv skole" prosjektet?
2. Kan du fortelle om utfordringer knyttet til gjennomføringen av prosjektet?
3. For å lykkes med implementering av daglig fysisk aktivitet, hva tenker du er viktig?
4. Hvordan har du gått frem i forhold til personalgruppen?
5. Hvordan har du erfart samarbeid med de eksterne samarbeidspartene?
6. Hvilket råd ville du gitt til rektor på en annen skole dersom de skulle starte opp med daglig fysisk aktivitet?
7. Hvordan vil du gå frem for at daglig fysisk aktivitet skal bli en varig modell å jobbe etter?

Vedlegg 3

Intervjuguide gruppeintervju med elever

1. Kan du fortelle litt om hvordan du har det på skolen?
2. Kan du fortelle om en gang det var veldig kjekt å ha fysisk aktivitet på skolen?
3. Kan du fortelle om den gang det var dumt å ha fysisk aktivitet?
4. Kan du fortelle om en gang du synes en aktivitet har vært slitsom?
5. Kan du fortelle om en gang du synes en aktivitet har vært vanskelig?
6. Dersom du fikk bestemme for en dag, hvordan ville du hatt undervisningen?
7. .Hvilken aktivitet har du likt best av ukens utfordring og hvorfor akkurat denne aktiviteten?
8. Hvilken aktivitet har du likt best når dere har hatt fag og fysisk aktivitet ute?
9. Hvilken aktivitet har du likt best når dere har hatt musikk og fysisk aktivitet?
10. Hvordan liker du å jobbe i grupper når dere har fysisk aktivitet og fag?

Vedlegg 4

Aktivitetsregistrering Aktiv Skole Pilot

Klasse:

Ukenummer:

MANDAG Aktivitet:	Varighet	Intensitet			Evaluering
		Lav	Middels	Høy	
Musikk (5.time):					
Friminutt:					
Annet:					
TIRSDAG Aktivitet:	Varighet	Intensitet			Evaluering
		Lav	Middels	Høy	
Gym:					
Svømming:					
Friminutt:					
Annet:					
ONSDAG Aktivitet:	Varighet	Intensitet			Evaluering
		Lav	Middels	Høy	
Jylits:					
Gym:					
Friminutt:					
Annet:					
TORS DAG Aktivitet:	Varighet	Intensitet			Evaluering
		Lav	Middels	Høy	
Norsk (5.time):					
Friminutt:					
Annet:					
FREDAG Aktivitet:	Varighet	Intensitet			Evaluering
		Lav	Middels	Høy	
Matte (5.time):					
Friminutt:					
Annet:					

Vedlegg 5

Utdrag analyse av gruppeintervju med elever

Elev	Meningsbærende enhet	Kondensering	Kode	Sub-gruppe	Kategori	Tema	
1	Jeg synes det har forandret seg etter at vi begynte med fysisk aktivitet, vi har blitt mer venner, for vi har vært i flere grupper, så de som ikke har vært så mye med hverandre har blitt bedre venner	Fått flere venner, jobbe i grupper, forandret seg, blitt bedre venner	Fått venner		Opplevelse av tilhørighet	Sosiale faktorer	Motivasjon
1	Jeg har kjempe mange venner, men det viktigste er at jeg har noen å være med i friminuttet	Har mange venner, viktig å ha noen å være med i friminuttene	Viktig med venner i friminuttet		Opplevelse av tilhørighet	Sosiale faktorer	Motivasjon
2	Det har vært dumt når det har vært regn, det er ikke så kjekt å løpe i regn, spesielt når du ikke har regnbukse	Jeg liker ikke å være ute og løpe når det regner	Når det regner		Ytre faktorer	Autonomi	Motivasjon
2	Hadde det vært fint vær da ville jeg hatt femti- leken, men hadde det regnet ville jeg heller vært inne	Jeg vil heller være inne når det regner	Når det regner		Ytre faktorer	Autonomi	Motivasjon
3	Første gangen i Fjellhallen så trodde jeg det skulle bli kjempegøy men så var det veldig tungt. så andre gangen trodde jeg det skulle bli kjempe slitsomt, men så ble det bare gøy	Veldig tungt første gang, forventet det samme andre gang, men så ble det kjekt	Ble gøyere enn forventet		Opplevelse av å mestre	Kompetanse	Motivasjon
4	Det var lettere andre gangen vi hadde kondisjons test- da var det bare gøy	Det er kjekt når jeg opplever å mestre	Kjekt og mestre		Opplevelse av å mestre	Kompetanse	Motivasjon
1	Jeg synes det var dumt første gangen vi løp ned i fjellhallen fordi jeg ikke klarte det så bra, men det var jo noe nytt for alle, men så tenkte jeg litt og så måtte jeg bare tro på meg	Jeg klarte det ikke så bra først gang vi hadde kondisjonstets, men jeg bestemte meg for å ha tro på meg selv	Jeg tror på meg selv		Mestringsforventning	Kompetanse	Motivasjon
5	Det var kjekt å se hvor langt jeg løp	Jeg synes det er kjekt å se hvor langt jeg kan løpe	Kjekt å se resultater		Resultat	Kompetanse	Motivasjon
6	Det var kjekt for vi fikk vite hvor langt vi sprang, eller hvor mange meter og sånn	Kjekt å springe langt	Kjekt å se resultater		Resultat	Kompetanse	Motivasjon
5	Jeg synes det er gøy å bli sliten	Jeg synes det er gøy å bli sliten	Gøy å bli sliten		Glede	Autonomi	Motivasjon
1	Det er kjempegøy og ha fysisk aktivitet i musikk timen, spesielt når vi har crazy hodekløe	Det er kjekt å ha fysisk aktivitet i musikktime	Musikk og FA er gøy		Glede	Autonomi	Motivasjon
1	Noen ganger så liker jeg ikke femti-leken, altså det å løpe etter tall, så må du se bakpå og løpe frem og tilbake, det hater jeg, spesielt når det er regn	Jeg liker ikke og løpe frem og tilbake for å løse oppgaver, noen ganger hater jeg det	hater fag og løping		Interesse	Autonomi	Motivasjon
4	Vi kunne gjort enda mer av femti-leken	enda mer av femti-leken	Liker femti-leken		interesse	Autonomi	
1	Jeg synes det er kjekkere å løse kryssord enn og løpe frem og tilbake, og når vi skal finne korker og skal plusse, skrive ned så regne med alt sammen, det synes	Jeg liker bedre å løse oppgaver enn å løpe frem og tilbake	Liker bedre oppgaver enn løping		Interesse	Autonomi	

Vedlegg 6

Utdrag av analyse av gruppeintervju med lærerne

	Meningsbærende enhet	Kondensering (abstraksjon)	Kode	Subgrupper	Kategori	Tema
1	Jeg synes det var kjempegrei informasjon, men jeg hadde virkelig ikke fått med meg at det ikke var heile skolen som var likt, så jeg blei jo veldig overasket når det ble bare tredje trinn	Jeg synes det var kjempegrei informasjon men jeg oppfattet ikke at endringen bare gjaldt tredje trinn	Endringen gjelder ikke alle	Hvordan informasjon blir oppfattet	Klarhet	Prosessfaktorer
4	«Jeg var og i grunn litt overgitt over det, for de som var interessert skulle jo melde seg på gruppen, at det e folk som har lyst»	Jeg hadde en oppfatning av at endringen ikke gjaldt alle, men bare de som meldte seg frivillig	Endringen gjelder ikke alle	Hvordan informasjon blir oppfattet	Klarhet	Prosessfaktorer
4	Jeg oppfattet at det gjaldt alle og så er det noen som driver det	jeg oppfattet at endringen gjelder alle men at det er utvalgte lærere som gjennomfører i praksis	Endringen gjelder ikke alle	Hvordan intervensjonen blir mottatt	Klarhet	Prosessfaktorer
4	«Jeg følte litt at jeg blei presset inn i det. Ja for jeg hadde ikke ønskt det og plutselig sitert jeg på tredje trinn og skal gjøre kjempe mye av det»	Presset inn i det, ønsket ikke, må gjøre mye av det	Presset til endring	Presset til endring	Klarhet	Prosessfaktorer
4	«Jeg hadde ikke tid til møtene heller, så det der har jo noe med motivasjon å gjøre. De som ønske det e jo mer motiver»	Jeg vil ikke bruke tid på noe jeg ikke er motivert for	Umotivert til ekstraarbeid	Ikke motivert for endring	Klarhet	Prosessfaktor
4	«Alle burde visst at hovedfokuset er på det trinnet, da kunne vi snakt om det på forhånd ikke sånn at jeg følte noe ble dratt ned over hodet på meg»	Jeg oppfattet ikke at endringen gjaldt meg og følte derfor at noe ble dratt nedover hodet på meg uten at jeg fikk muligheten til å diskutere dette på forhånd	Dratt nedover hodet	Presset til endring	Klarhet	Prosessfaktor
3	«Jeg var heller ikke heilt klar over at det blei så mye på tredje trinn i starten, men jeg synes det var heilt greit, jeg hadde jo meldt meg på den gruppen, og var innstilt på det»	Jeg oppfattet ikke at endringen først og fremst gjaldt lærere og elever på tredje trinn, men for meg var det helt greit siden jeg hadde meldt meg frivillig til ressursgruppen	Informasjon	Klar for endring	Klarhet	Prosessfaktor
4	For det er jo litt ekstra arbeid med det, jeg tenker det blir lettere dette året, ikke fordi jeg ikke synes det er viktig, men det er litt ekstraarbeid	Endringen har krevd ekstraarbeid, men dette er forbigående siden endringen ikke er varig	Ekstra arbeid	Endringen er ikke varig	Tilpasning	Prosessfaktor
3	«Det blei jo litt mer arbeid i starten med å laga opplegg, før du kom inn i tankegangen, før vi fant et godt system og organisering»	Det var mere arbeid i starten, men jeg har funnet gode måter å løse dette på	Ekstra arbeid	Funnet gode løsninger	Tilpasning	Prosessfaktor
1	«Jeg tror det har alt å si, at det faktisk er noen som har litt ansvar, så vist du trengte hjelp, selv om du ikke bruker det, så vet du kor du skal gå»	Endring er lettere når det er noen som har et ekstra ansvar for å støtte kollegaene i endrings arbeidet	Noen har ansvar	Intern ressursgruppe	Opplevd støtte	Organisasjonsfaktor
2	«Det var overraskende lite, men uansett er det kjempe støtte å vite det»	Selv om jeg ikke søker aktivt hjelp, er det godt å vite at jeg har mulighet til det	Mulighet for hjelp	Intern ressursgruppe	Opplevd støtte	Organisasjonsfaktor

Vedlegg 7

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

AKTIV SKOLE

Implementering av daglig fysisk aktivitet i en barneskole i Stavanger kommune. Erfaringer fra et pilotprosjekt.

Dette er en forespørsel til deg som lærer på N. N skole om å delta i en studie for å oppnå økt kunnskap om hvordan implementere daglig fysisk aktivitet i skolen. Undertegnede er masterstudent i Helsevitenskap ved universitetet i Stavanger og er ansatt i Fysio -og ergoterapitjeneste i Stavanger kommune, avdeling barn. Forskningsprosjektet er en masteroppgave i regi av Universitetet i Stavanger.

Studien hensikt

Helsedirektoratet anbefaler at alle barn og unge bør være i variert fysisk aktivitet minst 60 minutter hver dag for å sikre god helse og normal vekst og utvikling. Forslag til tiltak for å imøtekomme denne anbefalingen er innføring av en time daglig fysisk aktivitet i skoletiden. N. N skole har skoleåret 2013-2014 vært en forsøksskole gjennom prosjektet Aktiv skole, der vi har ønsket å samle erfaringer om hvordan implementere fysisk aktivitet i skolehverdagen. Erfaringene fra Tasta skole vil være et viktig bidrag i det videre arbeidet med innføring av daglig fysisk aktivitet i flere barneskoler i Stavanger kommune.

Hva innebærer studien?

Deltagelse innebærer at et utvalg på 7 lærere fra skolen vil bli intervjuet ved slutten av skoleåret 2013-2014. utvalget vil bestå av lærere på 3 trinnet, representanter fra prosjektgruppen på skolen og en representant fra ledelsen. Tidspunktet for intervjuet vil bli bestemt når deltagerne har gitt samtykke til deltagelse. Intervjuet har form som en gruppesamtale der undertegnede og en observatør vil være tilstede. Det vil bli utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som dere vil få tilsendt på forhånd. Vi ønsker å høre lærernes stemme, sett fra deres perspektiv, ulike erfaringer knyttet til innføring av daglig fysisk aktivitet på N. N skole.

Mulige fordeler og ulemper ved deltagelse i studien

En fordel med deltagelse vil være en mulighet til å dele ulike erfaringer fra pilotprosjektet. Vi ønsker kunnskap om hva som har funger bra og hva som har fungert mindre bra. Deltagelse i studien vil derfor gi en mulighet til å bidra i det videre arbeidet med å utarbeide gode strategier for implementering av fysisk aktivitet i skolen. En mulig ulempe er at det kan være krevende å formidle negative holdninger eller erfaringer med prosjektet. Vi ønsker imidlertid å høre alle sin stemme og spesielt de erfaringene som forteller oss hvor forbedringspotensialet er størst.

Hva skjer med informasjonen?

All informasjon om deltagerne i gruppeintervjuet vil være anonymisert. Opptak av intervjuer og tekstmateriale fra intervjuene vil bli oppbevart forsvarlig og makulert når prosjektet avsluttes sommeren 2015. Det er kun masterstudent og veileder som vil ha tilgang til materialet under prosjektperioden. Studien munner ut i en masteroppgave som det er mulig å få kopi av dersom det er ønskelig. Resultatene fra studien vil også bli benyttet i opplæring og videreformidling til andre skoler og fagmiljøer med interesse for kunnskap om økt fysisk aktivitet i skolen.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke ditt samtykke til å delta.

Samtykke skjema undertegnes ved fremmøte til gruppeintervjuet.

Dersom du har spørsmål, kan du kontakte meg på telefonnummer 902 53 715 eller E-post: ingrid.skage@stavanger.kommune.no

Med vennlig hilsen

Ingrid Skage

Masterstudent, Universitetet i Stavanger.
Fysioterapeut, Stavanger kommune.

Vedlegg 8

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

AKTIV SKOLE

Implementering av daglig fysisk aktivitet i en barneskole i Stavanger kommune.

Erfaringer fra et pilotprosjekt.

Dette er en forespørsel til deg som forelder om å la ditt barn delta i en studie for å oppnå økt kunnskap om hvordan elever opplever det å ha daglig fysisk aktivitet i skoletiden. Undertegnede er masterstudent i Helsevitenskap ved universitetet i Stavanger og er ansatt i Fysio-og ergoterapitjeneste i Stavanger kommune, avdeling barn.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i regi av Universitetet i Stavanger.

Studien hensikt

Helsedirektoratet anbefaler at alle barn og unge bør være i variert fysisk aktivitet minst 60 minutter hver dag for å sikre god helse og normal vekst og utvikling. Forslag til tiltak for å imøtekomme denne anbefalingen er innføring av en time daglig fysisk aktivitet i skoletiden. N. N skole har skoleåret 2013-2014 vært en forsøksskole gjennom prosjektet Aktiv skole, der vi har ønsket å samle erfaringer om hvordan implementere fysisk aktivitet i skolehverdagen. Erfaringene fra N. N skole vil være et viktig bidrag i det videre arbeidet med innføring av daglig fysisk aktivitet i flere barneskoler i Stavanger kommune.

Hva innebærer studien?

Deltakelse innebærer at en gruppe med elever blir intervjuet ved slutten av skoleåret 2013-2014. Intervjuene vil foregå i skoletiden og undertegnede og en observatør vil være tilstede. Intervjuene har form som en gruppesamtale, der vi ønsker å høre elevenes stemme, sett fra deres perspektiv, ulike opplevelser knyttet til fysisk aktivitet.

Mulige fordeler og ulemper ved deltagelse i studien

En fordel med deltagelse vil være at elevene blir gitt mulighet til å fortelle om sine opplevelser med og tanker om økt fysisk aktivitet. Elevene kan fortelle om hva de liker og ikke liker når det gjelder ulike typer aktiviteter. De kan også fortelle om hvordan dette har påvirket trivsel og opplevelse av samhold i klassen.

Dersom en elev har hatt negative opplevelse med fysisk aktivitet og ønsker mindre fysisk aktivitet i skolehverdagen, kan dette oppleves som en ulempe for eleven.

Intervjuer må da støtte eleven i at all erfaring knyttet til prosjektet er viktig og da spesielt det som kan endres og gi bedre opplevelser for elevene i fremtiden.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

All informasjon om elevene vil være anonymisert. Opptak av intervjuer og tekstmateriale fra intervjuene vil bli oppbevart forsvarlig og makulert når prosjektet avsluttes sommeren 2015. Det er kun masterstudent og veileder som vil ha tilgang til materialet under prosjektperioden. Studien munner ut i en masteroppgave som det er mulig å få kopi av dersom det er ønskelig. Resultatene fra studien vil også bli benyttet i opplæring og videreformidling til andre skoler og fagmiljøer som jobber med økt fysisk aktivitet i skolen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og som foreldre kan dere når som helst og uten å oppgi grunn trekke deres samtykke til å la deres barn delta.

Dersom dere ønsker at deres barn deltar, undertegner dere samtykkeerklæringen og sender denne til undertegnede, Ingrid Skage, Mostølveien 32, 4025 Stavanger.

Dersom dere har spørsmål, kan dere kontakte meg på telefonnummer 902 53 715 eller E-post:

Ingrid.skage@stavanger.kommune.no

Samtykke til deltagelse i studien

BARNET

Jeg kan tenke meg å delta i studien:

(Signert av prosjektdeltaker/barn, dato)

FORELDER/FORELDRE

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor Jeg/vi er villig(e) til å la mitt/vårt barn delta i studien:

(Signert av forelder/foreldre, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien:

(Signert, masterstudent/forsker i studien)