

Thea Helene Myrvold

---

## Implementeringen av fysisk aktivitet i skolen

Læreres erfaringer med å innføre programmet «School In Motion» - som de selv ikke har utformet eller planlagt.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2020



# Sammendrag

**Bakgrunnen** for studien var å få økt kunnskap omkring en eventuell innføring av daglig fysisk aktivitet i grunnskolen.

**Hensikten** var å studere hvordan lærere har erfart implementeringen av tiltak i skolen når de selv ikke har tatt del i utforming eller planlegging. School In Motion er en intervensjon utviklet utenfor skolen og som representerer et tiltak ansatte ikke har et umiddelbart eierforhold til. Det er lærernes erfaringer med noe som andre har bestemt skal inn i skolen som blir belyst i denne studien.

**Metoden** som ble brukt var kvalitativ forskningsmetode. Data ble samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer av fire lærere som deltok i School In Motion skoleåret 2017-2018.

**Funnene** i studien viser at lærerne fremhever flere av de samme forholdene ved implementeringen av School In Motion. Tydelig organisering, støttende ledelse, skolens rammebetingelser og nok lærerdeknning med relevant kompetanse trekkes fram som forhold som gav næring til implementeringen. Tidsmangel, manglende lærerdeknning og bruk av assistenter og vikarer uten relevant kompetanse er noen av forholdene som blir trukket fram som utfordrende for implementeringen. Lærerne uttrykker at kompetansen til de som skal planlegge og gjennomføre tiltak med fysisk aktivitet i skolen avhenger av hvilke komponenter (fysisk aktiv læring, fysak, ekstra kroppsøving, «Dont worry», «Be happy») som skal innføres i norsk skole. Lærerne i min studie uttrykker en dedikasjon til prosjektet og er lite kritiske til ulike utfordringer.

**Nøkkelord:** fysisk aktivitet, kroppsøving, ungdomsskoleelever, implementering, pedagogisk kompetanse, barn og unges læring og utvikling.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn og hensikt.....	10
1.2 «School In Motion» .....	11
1.2.1 Modell 1: Fysisk aktiv læring .....	11
1.2.2 Modell 2: Don't worry – Be happy.....	12
1.3 Mål med oppgaven og forskningsspørsmål .....	13
1.4 Tidligere forskning .....	13
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>17</b>
2.1 Hva er implementering?.....	17
2.2 Implementering av en intervensjon.....	18
2.3 Implementeringsdrivere .....	19
2.3.1 Organisasjon .....	20
2.3.2 Ledelse.....	20
2.3.3 Kompetanse .....	21
2.4 Faktorer som påvirker implementeringsprosessen .....	22
2.4.1 Eksternt nivå.....	22
2.4.2 Skolenivå .....	22
2.4.3 Individnivå.....	24
<b>3. Metode</b> .....	<b>26</b>
3.1 Hva er forskningsmetode? .....	26
3.2 Kvalitativ metode.....	27
3.2.1 Utvalg .....	28
3.3 Datainnsamling .....	29
3.3.1 Utforming av intervjuguide .....	29
3.3.2 Gjennomføring av intervjuer .....	30
3.3.3 Analyse av data.....	32
3.4 Troverdighet.....	32
3.4.1 Reliabilitet og validitet .....	33
3.4.2 Min forforståelse.....	34
3.5 Forskningsetiske vurderinger .....	35
<b>4. Resultat og drøfting</b> .....	<b>37</b>

<b>4.1</b>	<b>Organisering og gjennomføring.....</b>	<b>37</b>
4.1.1	Oppstart .....	37
4.1.2	Timeplanfestes.....	39
<b>4.2</b>	<b>Skolens rammefaktorer .....</b>	<b>41</b>
4.2.1	Rektor og ledelsens støtte .....	41
4.2.2	Kolleger og kultur.....	42
4.2.3	Fasiliteter .....	44
<b>4.3</b>	<b>Lærerkompetanse .....</b>	<b>45</b>
4.3.1	Modell 1: Fysisk aktiv læring .....	46
4.3.2	Modell 2: Don't worry – Be happy.....	49
<b>4.4</b>	<b>Kritisk refleksjon .....</b>	<b>51</b>
<b>5.</b>	<b>Oppsummerende diskusjon og konklusjon .....</b>	<b>55</b>
5.1	Svakheter ved oppgaven.....	59
5.2	Veien videre.....	59
	<b>Referanser.....</b>	<b>61</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>70</b>

## Forord

En krevende og lærerik tid som faglærer og masterstudent er snart et avsluttet kapittel. Som ferdigutdannet lektor i kroppsøving og idrettsfag gleder jeg meg til en ny og spennende hverdag - både som lærer og som mamma til en liten gutt/jente i november.

Jeg ønsker først og fremst å takke informantene for deltagelse i min studie. Deres bidrag har gjort denne studien mulig. Videre ønsker jeg å takke veilederen min, Reidar Säfvenbom, for et veldig godt samarbeid. Avslutningsvis vil jeg takke samboeren min, familie, venner og kolleger for gode råd og ord.

Tusen takk!

Harestua, mai 2020

Thea Helene Myrvold

# 1. Innledning

For samfunnet er befolkningens helse en viktig ressurs. Stillesitting blant befolkningen øker og mennesker er mindre aktive enn for bare noen tiår tilbake (Klungland & Olsen, 2011). I et folkehelseperspektiv har inaktivitet blitt en stor utfordring og det ligger et stort potensial i å fremme helse og forebygge sykdom.

Den fysiologiske definisjonen på fysisk aktivitet er «all kroppslig bevegelse produsert av skjelettmuskulatur som resulterer i vesentlig økning av energiforbruket utover hvilenivå» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2009, s. 7). Det er veldokumentert at slik aktivitet er bra for helsen. 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). Det er derfor grunn til bekymring når data fra store kartleggingsstudier viser at gjennomsnittlig fysisk aktivitet reduseres betraktelig i ungdomsårene (Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012). Kun halvparten av norske 15-åring oppfyller anbefalingene fra Helsedirektoratet om 60 minutt med fysisk aktivitet av moderat til hard intensitet hver dag (Helsedirektoratet, 2016). På verdensbasis anslår man at 80% av de ikke unge ikke får tilstrekkelig moderat til hard fysisk aktivitet (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte & Ruud, 2016). Stadig mer forskning viser at dette er negativt både for folkehelsen, opplevelsen av livsmestring, samfunnsøkonomisk og for samfunnsutviklingen generelt (Kolle et al., 2012; Lillejord et al., 2016). I Helsedirektoratets nye anbefalinger om kosthold, ernæring, fysisk aktivitet og stillesitting handler de største endringene om fysisk aktivitet og å redusere stillesitting for barn, ungdom, voksne og eldre (Helsedirektoratet, 2014).

For lite aktivitet betraktes nå som en risikofaktor på lik linje med høyt kolesterol, høyt blodtrykk og røyking. En rekke tiltak er iverksatt for å reversere denne utviklingen (Lillejord et al., 2016). Både kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet i skolen har fått økt oppmerksomhet og det testes ut ulike tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og unge i Skandinavia. Det har blitt gjennomført flere intervensjoner for å øke unges aktivitetsnivå og skolen har vært en av hovedarenaene for slike tiltak. Skolen er en egnet arena for å møte den negative utviklingen fordi skolesettinger gir muligheten til å gjennomføre intervensjoner som treffer de fleste barn og unge i et trygt miljø. I skolen kan helsetiltak fremmes gjennom skolens ansatte, infrastruktur, miljø og politikk, men

fysisk aktivitet er ikke skolens primære oppgave. På skolene i Norge er det primære formålet faglig læring og dermed kan tidspress, ressurser og konkurrerende prioriteringer være barrierer for gjennomføringen av helsefremmende tiltak i skolen (Naylor & Mckay, 2009).

Samtidig blir det stilt spørsmål ved den manglende avgrensingen mellom kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet i skolen (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjøvlme, 2020). Kroppsøvningsfaget har lang tradisjon i norsk skole og reguleres av Læreplanverket for kunnskapsløftet og forskrifter, mens fysisk aktivitet i skolen foregår som ulike tiltak innenfor skolens rammer (Borgen et al, 2020). Fysisk aktivitet er betegnelsen på kroppslige aktiviserende tiltak som ikke er kroppsøving og som ofte foregår i elevenes skolehverdag uten pedagogisk ledelse. Kroppsøvningsfaget har som mål å jobbe for bevegelsesglede i et livslangt perspektiv, hvor elevene skal lære både om kroppen og med kroppen. I motsetning til fysisk aktivitet skal elevene i kroppsøvningsfaget lære å være fysisk aktive, ikke bare for selve aktivitetens skyld, men for læring i forskjellige bevegelseskontekster (Borgen et al, 2020). I kroppsøvningsfaget skal det i likhet med alle andre fag i skolen være en kompetent og utdannet lærer som underviser i faget og tilrettelegger for læring. Kolle (2017) påpeker at debatten vedrørende å lykkes med implementeringen av økt fysisk aktivitet i skolen er å erkjenne at kroppsøving er et eget fag med ulike formål og kompetanseområder. Derfor er det viktig at økt tid til fysisk aktivitet i skolen ikke går på bekostning av kroppsøvningsfaget.

I desember 2017 vedtok Stortinget å innføre en ordning som skulle sikre alle elever i grunnskolen minst én time fysisk aktivitet hver dag. Ordningen skulle finansieres som et folkehelseiltak og aktivitetene skulle være tilrettelagt eller ledet av en lærer med kompetanse (Stortinget, 2017). Regjeringen fikk i oppdrag å finne ut hvordan denne ordningen skulle implementeres i skolen. I stedet for å presentere en plan frarådet regjeringen ordningen. Dette ble begrunnet med at uten store økonomiske bevilgninger, flere skoletimer og kompetanseheving for lærerne, kunne regjeringen ikke se hvordan denne ordningen skulle la seg gjennomføre i praksis. Ordningen med én time daglig fysisk aktivitet gikk derfor fra å være et krav til å bli en anbefaling. Det ble blant annet anbefalt at det skulle legges til rette for økt fysisk aktivitet i grunnskolen i flere fag enn kroppsøving (Skjong, 2017). De åpnet også opp om lokale løsninger, hvor det blant annet har blitt foreslått bruk av friminutt, ta tid fra andre fag eller å integrere fysisk



aktivitet som pedagogisk metode i teoretiske fag (Kolle, 2017).

Samtidig ba regjeringen om mer kunnskap på feltet og på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet, Helsedirektoratet og Helse – og omsorgsdepartementet har derfor Norges idrettshøyskole sammen med flere andre høyskoler og universiteter gjennomført en intervensjon med økt fysisk aktivitet og kroppsøving som ble testet ut blant mange 9. klassinger over hele Norge. Prosjektet heter School In Motion (ScIM) og ble gjennomført skoleåret 2017-2018. Min studie er skrevet som en selvstendig oppgave, men er en del av dette prosjektet.

### **1.1 Bakgrunn og hensikt**

Bakgrunnen for studien handler om at jeg som nokså ung kroppsøvings- og idrettslærer også er opptatt av fysisk aktivitet, bevegelse og helse. Jeg er usikker på hvordan kroppsøvingfaget i fremtiden kan bli påvirket av en eventuell innføring av daglig fysisk aktivitet i grunnskolen. Samtidig stiller jeg meg positiv til å få inn mer daglig fysisk aktivitet for barn og unge i skolen, da jeg har stor tro på at elever lærer bedre av å bevege seg mer i løpet av skoledagen. Det er også dokumentert at fysisk aktivitet i skolen har en positiv effekt på læring og helse (Kolle et al., 2012).

I utgangspunktet planla jeg å se på hvorvidt en eventuell innføring av daglig fysisk aktivitet i skolen krever pedagogisk kompetanse blant de som skulle gjennomføre aktivitetene. Under analysen av data fikk studien en ny vending. Informantene la stor vekt på hvordan selve implementeringen av prosjektet hadde vært ved deres skole. Dette handlet blant annet om selve organiseringen, antall involverte og støtte fra blant annet rektor og kolleger. På tross av ulike spørsmål knyttet til behovet for pedagogisk kompetanse valgte informantene å inkludere andre forhold som de erfarte som vesentlig for at denne type tiltak skal ha tilstrekkelig kvalitet. En slik vending syntes jeg var veldig interessant og jeg oppdaget at det var utfordrende å diskutere læreres kompetanse isolert når det også var andre forhold som påvirker kvaliteten i arbeidet. Mine data presenterer derfor hvordan lærere har erfart implementeringen av tiltak i skolen når de selv ikke har tatt del i utforming eller planlegging. Det er således lærernes erfaringer med noe som andre har bestemt skal inn i skolen som blir belyst i denne studien. Mer om denne endringen er beskrevet i kapittel 3: Metode.

Min hensikt med studien er å beskrive og vurdere implementering, samt forstå hvilke forhold som påvirker endringsarbeidet. Studien forteller hvordan lærere ved fire intervensjonsskoler har opplevd implementeringen av prosjektet School In Motion. Dette har gitt meg data på hvordan lærere har erfart implementeringen av noen tiltak i skolen som de selv ikke har eierskap til, og på hvilken måte de ulike skolene har løst de utfordringene dette kan by på. Det har vært interessant å studere hvordan lærere erfarer å måtte innføre noe som andre har bestemt skal inn i skolen, i en allerede hektisk hverdag.

## **1.2 «School In Motion»**

Min studie er som nevnt del av et større prosjekt som heter School In Motion (ScIM). SCiM er en omfattende intervensjonsstudie som Norges idrettshøgskole utførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet, Helsedirektoratet og Helse – og omsorgsdepartementet. Hovedhensikten med ScIM var å finne modeller for fysisk aktivitet og/eller kroppsøving som kan brukes på ungdomstrinnet i norske skoler. Studien ble gjennomført som en randomisert kontrollert studie hvor de testet ut to ulike modeller for fysisk aktivitet i ungdomsskolen. Totalt 2084 elever fra 29 ungdomsskoler ble inkludert i studien. 22 av disse skolene var intervensjonsskoler som skulle gjennomføre mer fysisk aktivitet og kroppsøving. Det var ansatte lærere som gjennomførte modellene. Modellene er basert på teoretiske rammeverk og består av ulike komponenter. Målet med studien var å implementere to ulike modeller med økt tid til fysisk aktivitet og undersøke effekten av disse på elevenes fysiske helse, psykiske helse, læringsklima og læring. Begge modellene og modell 2 spesielt er basert på elevmedvirkning og dermed autonom motivasjon blant elevene (Norges idrettshøgskole, 2017). Kunnskapen man får av prosjektet er tenkt å bli en del av kunnskapsgrunlaget for fremtidig arbeid med fysisk aktivitet og kroppsøving i ungdomsskolen. Intervensjonen er tenkt å bidra til at elevene på intervensjonsskolene får den daglige fysiske aktiviteten over en periode på ett skoleår. Under vil jeg kort redegjøre for de to ulike modellene:

### **1.2.1 Modell 1: Fysisk aktiv læring**

Intervensjonsmodellen har et sosioøkologisk rammeverk som fokuserer på økt fysisk aktivitet. Modellen bygger på Harters teori om kompetanse og motivasjon, Banduras sosial-kognitive teori og Ryan & Decis selvbestemmelsesteori og er antatt å fungere

som medierende mekanismer mellom intervensjonsstrategier og resultater (Kolle, Säfvenbom, Ekelund, Solberg, Grydeland, Anderssen & Steene-Johannessen, 2016). Målet er at elevene skal øke pulsen i alle aktivitetene. Aktivitetene skal også ha en sosial karakter og bidra til trivsel og samhandling. I denne modellen var komponentene:

1. En ekstra kroppsøvingstime pr uke med fokus på at elevene får et høyt aktivitetsnivå med høy intensitet og elementer med krav til motorisk kompetanse. All undervisning gjennomføres i tråd med gjeldene læreplan og ledes av skolens kroppsøvingslærer.
2. Fysisk aktiv læring (FAL). Undervisningstimer i fag er det pedagogisk didaktiske metodevalget gjennom faglige aktiviteter utendørs. Det gjennomføres 30 minutter per uke, fortrinnsvis de dagene det ikke er kroppsøvingstimer og blir ledet av faglærer.
3. Timeplanfestet fysisk aktivitet (fysak) som ikke er koblet opp mot fag. Ledes av pedagogisk personale ved skolen i samarbeid med elevene. Det legges vekt på aktiviteter som gir mestring, bevegelsesglede og trivsel i aktivitet (Kolle et al., 2016).

### **1.2.2 Modell 2: Don't worry – Be happy**

Modell 2 hadde først og fremst en sosial profil med fokus på «venner i bevegelse». Målet er å få elever til å ta initiativ til å sette seg i bevegelse sammen gjennom sosiale kontekster. I den praktiske gjennomføringen skal positiv endring i bevegelse betraktes som en sideeffekt eller tilleggseffekt. De ansatte på skolen skal i hovedsak kun legge til rette, veilede, motivere, la seg begeistre og lære av de unges evne til å selvorganisere. Modellen er basert på systemrasjonelle utviklingsteorier som søker å forstå menneskers atferd og utvikling gjennom å betrakte alle deler av mennesket og alle deler av individets omgivelser som dynamiske og rasjonelle systemer (Kolle et al., 2016). I denne modellen er komponentene en ekstra obligatorisk kroppsøvingstime per uke, en ekstra obligatorisk time per uke til bevegelsesaktivitet, samt mulighet for ytterligere aktivitet etter skoletid. Timene skal ikke assosieres med kroppsøving eller fysisk aktivitet, derfor har timene fått betegnelsene «don't worry-timen» som står for kroppsøving og «be happy-timen» som er for fysisk aktivitet. Innholdet i timene var:

**«Be happy»:** Organiseres i grupper på tvers av klassen. Elevene velger ulike

aktivitetskontekster der målet er at alle elevene skal finne en aktivitet som er ønskelig. En aktivitetskontekst skal defineres som en gruppe. Ressurser og realitetsvurdering med tanke på gjennomførbarhet. Generelt er målet at gruppene skal være selvorganisert hvor det skal utvikles mål, årsplan og periodeplaner for virksomheten. Det sosiale står sentralt.

«**Don't worry**»: Denne timen foregikk klassevis, som andre kroppsøvingstimer. Timene skal derimot være relatert til «Be-happy-timene». Ungdommene skal arbeide individuelt eller i mindre grupper med læreren som støtte (Kolle et al., 2016).

### **1.3 Mål med oppgaven og forskningsspørsmål**

Mitt mål med oppgaven er å undersøke hvordan lærere i skolen erfarte implementeringen av intervensjonen School in Motion. Jeg ønsker å studere hvordan implementeringen av ScIM, som er en intervensjon utviklet utenfor skolen og som presenterer et tiltak de ansatte ikke har et umiddelbart eierforhold til, har fungert. Med utgangspunkt i målet har jeg valgt å definere tre tydelige forskningsspørsmål. Disse blir drøftet i kapittel 4: Resultat og drøfting, og oppsummert i kapittel 5: Oppsummerende diskusjon og konklusjon.

- Hvilke deler av intervensjonen erfarte lærerne at ga næring til gjennomføringen av ScIM?
- Hvilke deler av intervensjonen erfarte lærerne som utfordrende for gjennomføringen av ScIM?
- Hvilken kompetanse erfarte lærerne at personer som planlegger og gjennomfører fysisk aktivitet i skolen bør ha?

### **1.4 Tidligere forskning**

Jeg vil her presentere tidligere forskning som er aktuell for mitt problemområde. Som en del av ScIM ble det utarbeidet kunnskapsoversikter som har undersøkt effekten av økt fysisk aktivitet/kroppsøving på læringsmiljøet, læringsutbytte og helse. Det ble også utarbeidet en oversikt over hvilke tiltak/opplegg for aktivitet/kroppsøving som

eksisterer i dag på ungdomstrinnet. Disse kunnskapsoversiktene har jeg aktivt valgt å bruke i min studie. I tillegg har jeg samlet inn litteratur via bøker og på nett.

Det viste seg å være en rekke kunnskapshull og et tydelig mønster i rapporten «*Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen*» (Kolle et al., 2016). Disse handler om hvordan den fysiske aktiviteten organiseres, gjennomføres og utformes i skolen. Det som er felles for de inkluderte studiene er at de som skal organisere, gjennomføre og utforme aktivitetene må ha nødvendig kunnskap og kompetanse både om fysisk aktivitet og om intervensjoner med fysisk aktivitet. Dette samsvarer med den systematiske kunnskapsoversikten som Kunnskapssenter for utdanning utarbeidet (Lillejord et al., 2016). Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet påpeker at det både mangler kvalifisert personale til å gjennomføre tiltak med fysisk aktivitet og at det er svak kompetanse blant kroppsøvingslærere. Videre fortelles det at lærere bør ha ansvar for å initiere eller lede tiltak i skolen. Samtidig må lærerne få opplæring i hvordan tiltaket skal gjennomføres og kunnskap om hensikten med prosjektet slik at de utvikler kompetanse til å gjennomføre det. Hvis fysisk aktivitet skal integreres i skolehverdagen må det gjøres på en helt ny måte enn det vi har vært vant til frem til i dag (Lillejord et al., 2016). Lillejord et al. (2016) trekker frem at det mest trolig trengs en holdningsendring som omfatter nytenkning rundt læring og undervisning. Siden det er lærere som får oppgaver under slike implementeringstiltak må lærerne være dedikerte og vite hva de skal gjøre. Samtidig må de ha nødvendig kunnskap og kompetanse om fysisk aktivitet og intervensjoner med fysisk aktivitet.

Personalet som skal lede fysisk aktivitet må ha kunnskap om fysisk, motorisk, sosial og psykisk utvikling. Personalet må ha evne til å motivere elever og kunne tilpasse aktivitetene til elevenes behov. Det er nettopp denne mangelen på kunnskap som er årsaken til en del av de triste eksemplene man hører om fra daglig fysisk aktivitet. Utfordringen er å få med seg de barna og unge som ikke liker eller vegrer seg for fysisk aktivitet og bevegelse. Derfor kreves det kompetanse og ikke minst tid og muligheter for samarbeid (Breivik, Waitz, By, Bjørnebye, Anderssen & Samdal, 2009).

Nordlandsforskning gjennomførte prosjektet «Mer fysisk aktive elever i skolen» i Alstahaug kommune fra høsten 2015-2018 (Gustavsen & Strømsvik, 2018).

Hovedhensikten med prosjektet er å bidra til at elevene, gjennom å være mer fysisk aktive i skolen, kan få et mer positivt forhold til fysisk aktivitet, også i et lengre tidsperspektiv. Resultatene fra prosjektet viser blant annet at lærernes holdninger og verdier er viktige. Hvis personer har negative holdninger til fysisk aktivitet virker det som disse er vanskelige å overkomme. Samtidig kommer det frem at gode holdninger i seg selv ikke er nok, men at det må legges til rette for at lærere kan innføre fysisk aktivitet og for at elevene kan være med på dem. Slik de ser det handler ikke nødvendigvis mangel på aktivitet om å være forankret i holdninger. Det kan også være selve gjennomføringen av aktivitetene eller aspekter ved dem som forklarer at noen ikke deltar.

Intervensjoner i skoler har vist seg å ha en rekke positive effekter for å fremme fysisk aktivitet. Samtidig er det ikke uvanlig at deltagerne i utgangspunktet er lite motiverte, særlig ved tiltak som retter seg mot ungdom. I en oppsummering og metaanalyse av forskning har Bélanger-Gravel, Godin & Amireault (2013) undersøkt effekten av implementeringsstrategier på fysisk aktivitet. De forstår implementeringsstrategier som en form for handlingsplan som skal sikre at man handler i samsvar med det man hadde intensjon om å gjøre. Mange har erfart at det ikke alltid er samsvar mellom det man ønsker å gjøre og det man faktisk gjør. Slike handlingsplaner kan støtte ønsket atferd når målet er å øke fysisk aktivitet over tid. Bélanger – Gravel et al., (2013) har samlet studier der implementeringsstrategier ble brukt som intervensjon for å øke deltagerens fysiske aktivitet. Studiene viser at gjennomtenkte planer og strategier for å møte vanlige utfordringer kan fungere som beredskap, sikre at både intervensjoner og tiltak gjennomføres som planlagt og at resultatene dermed kan bli så gode som mulig.

Å utvikle slike handlingsstrategier kan være lurt for å se hvordan tiltakene implementeres. Dette vises i flere nyere kunnskapsoversikter om implementeringskvalitet (Lillejord et al., 2016). De viser til Fixsen som gikk gjennom 377 studier om implementering som viser at det er helt nødvendig med gjennomtenkte og effektive implementeringsstrategier på flere nivåer når man ønsker å ta i bruk forskning i praksis. Med bakgrunn i at implementering består av flere komplekse aktiviteter, er det vanskelig å konkludere med en universell oppskrift på hvordan implementering skal gjøres. Det ble likevel identifisert flere kunnskapshull i forbindelse

med implementeringsforskningen. Blant annet ledelsens betydning og sosiale relasjoners betydning i fysisk aktivitet (Lillejord et al., 2016).

## 2. Teoretisk rammeverk

### 2.1 Hva er implementering?

Temaet implementering er omfattende og preget av kompleksitet (Fullan, 2007). Å definere implementering presist kan være vanskelig fordi implementeringsfasen inneholder mange samspillende faktorer som er involvert over tid. I boken «*Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*» av Roland & Westergård (2015) definerer ulike ledende forskere implementering slik:

*«...spesifikke aktiviteter som er utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner» (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005).*

*«Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change» (Fullan, 2007).*

*«Implementation occurs when an individual (or other decision-making unit) puts an innovation into use» (Rogers, 1995).*

*«Implementation consists of early experiences of putting reforms into practice» (Stoll & Fink, 2002).*

*«In general, implementation refers to what a program consists of when it is delivered in a particular setting» (Durlak & DuPre, 2008).*

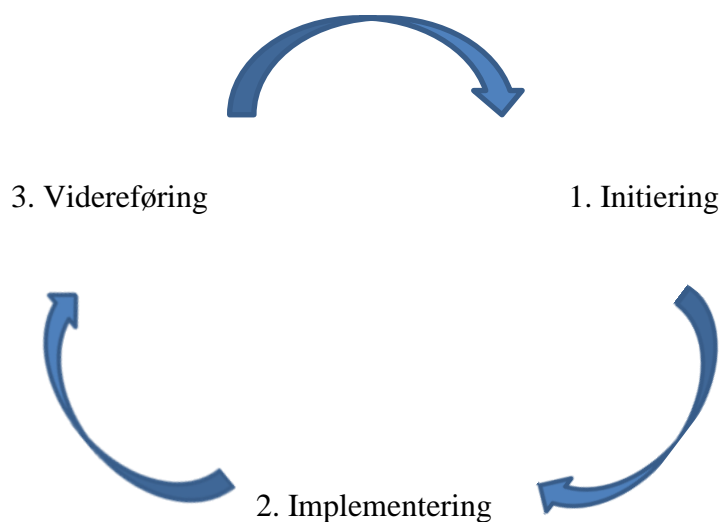
De ulike definisjonene er relativt overlappende og med litt ulike uttrykk vektlegges omsettingen fra idé, visjon, teori og aktivitet til praksis. Implementering er en beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, ideer og visjoner skal omsettes i den virkelige verden (Roland, 2015). Å implementere betyr å iverksette eller gjennomføre noe. I denne studien handler det om hvordan ScIM har blitt implementert på ulike intervensjonsskoler. Her har hovedkomponenten fysisk aktivitet blitt brukt som pedagogisk metode, noe som innebærer endring for de som har vært involvert, både i planleggingen, organiseringen og gjennomføringen av undervisningen.



Hvordan skolene forholdt seg til denne endringsprosessen er avgjørende for hvorvidt implementeringen ble «vellykket».

## 2.2 Implementering av en intervensjon

Den endringsprosessen en skole går gjennom ved implementering av nye satsninger blir delt inn i ulike faser. I følge Fullan (2007) kan en innovasjon, en endringsprosess, inndeles i tre hovedfaser; initiering, implementering og videreføring. De tre fasene er gjensidig avhengig av hverandre og er til en viss grad overlappende. Fasene foregår som en spiralprosess, hvor de utvikles etter hvert som arbeidet går fremover (Roland, 2015).



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

*Initieringsfasen* forbereder og leder opp til beslutningen om å sette i gang et endringsarbeid. Å involvere ansatte i disse prosessene slik at det skapes en felles forståelse av og forpliktelse til den aktuelle endringen er viktig. Fixsen et al. (2005) påpeker at denne fasen er preget av å forberede organisasjonen for endringen som skal skje. Overgangen mellom initierings- og implementeringsfasen overlapper ofte hverandre, og arbeidet i én fase vil påvirke kvaliteten i den andre (Ertesvåg & Roland, 2013). I startfasen er det derfor viktig med gode og riktige prosesser.

*Implementering* er en fase i innovasjonsprosessen som er preget av kompleksitet (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007). For å oppnå implementering er det en forutsetning å få til endringer. Disse endringene er kompetansebygging og trening i personalgruppa.

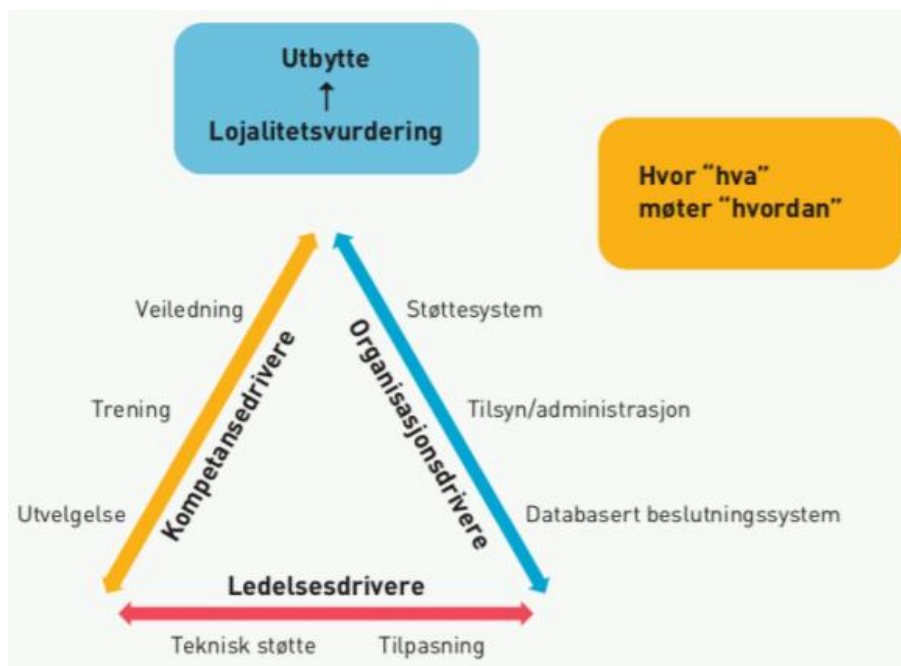
Effekten av endringsforsøket er avhengig av god kvalitet gjennom hele implementeringsprosessen (Roland, 2015). Denne fasen er den mest krevende og avgjørende av implementeringsprosessen, og er avgjørende for en vellykket implementering (Fullan, 2007).

Den tredje fasen, *videreføring*, dreier seg om i hvilken grad intervensjonen har blitt integrert som en del av skolens praksisutøvelse (Fixsen et al., 2005). Innholdet i intervensjonen har da blitt akseptert av de ansatte. Fullan (2007) sier at implementeringsarbeidet kan ta inntil fem år før innholdet er integrert i organisasjonen. Videreføringsfasen kan ses på som en forlengelse av implementeringsfasen (Roland, 2015).

### **2.3 Implementeringsdrivere**

I implementeringsforskning skiller det mellom kjernekomponenter i intervensjonen og kjernekomponenter i implementeringsfasen. En kjernekomponent beskriver hovedinnholdet, enten det handler om intervensjonen eller implementeringsprosessen. Intervensjonen dreier seg om *hva* som skal gjøres, mens selve implementeringsfasen handler om *hvordan* dette skal gjennomføres. For å oppnå endring må organisasjonen håndtere begge disse nivåene samtidig (Roland, 2015). Ifølge Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins (2005) blir ofte *hvordan* underkommunisert i en endringsprosess.

Blase, van Dyke, Fixsen & Bailey (2012) har utviklet en modell som vektlegger kjernekomponenter i implementeringsprosessen. De ulike komponentene blir benevnt som implementeringsdrivere. Implementeringsdrivere beskriver ulike prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endringer. For å oppnå endring og bidra til at endringen blir bærekraftig over tid er disse nødvendige. Implementeringsdriverne gir en forståelse av hvor mange faktorer som samspiller i et komplekst system og som må være til stede for å kunne skape endring. Implementeringsdriverne kan kategoriseres i tre grupper: organisasjon, ledelse og kompetanse. På neste side blir modellen til Blase et al. (2012) illustrert. Teksten i figuren er oversatt til norsk av Roland (2015).



Figur 2: Implementeringsdrivere basert på Blase et al. (2012)

### 2.3.1 Organisasjon

Organisasjonsdrivere er faktorer som skaper og opprettholder strukturer i organisasjonen. Disse har som oppdrag å støtte og fremme evnen til å gjennomføre intervensjoner og består av et beslutningsstøttesystem, administrativt tilsyn og systemintervensjon (Roland, 2015). Et *beslutningsstøttesystem* virker målrettet mot selve endringsprosessen eller effekten av selve intervensjonen. Disse dataene kan være til hjelp for å finne ut om kjernekomponentene i intervensjonen har blitt implementert eller hvordan selve implementeringsstrategien går. Administrativt *tilsyn* betyr at ledelsen ved hver skole støtter, oppmuntrer og legger til rette for å skape systemer og kulturen som fremmer utvikling og læring. Dette handler blant annet om å gjøre gode politiske vedtak og å tilby tilstrekkelig grad av ressurser. *Systemendring* betyr at endringene må foregå på mange nivåer både i og utenfor organisasjonen. Dette handler om å påvirke de ytre systemene som for eksempel politikk, ressurser, tilskuddsordninger og lover - og reguleringer (Roland, 2015).

### 2.3.2 Ledelse

Ledelsesdriverne består av ledelsesstrategier. Disse gir grunnlag for å handle hensiktsmessig når det gjelder utfordringer knyttet til *beslutninger* og *tilpasning*. Utfordringer som er knyttet til beslutninger kjennetegnes ved høy grad av enighet når det gjelder de problemer som skal løses. Det stilles også krav til høy sikkerhet når det

gjelder disse beslutningene. Tilpasningsutfordringer handler om når det er mindre grad av enighet, og usikkerhet med tanke på å løse problemet. En dynamisk ledelse er derfor viktig, ettersom de ulike stadiene i implementeringsprosessen har forskjellige utfordringer. En sentral oppgave for lederne er å ha tilsyn med de ulike implementeringsdriverne og hvordan arbeidet blir gjennomført (Roland, 2015).

### **2.3.3 Kompetanse**

Kompetansedriver er de som hjelper til å utvikle, forbedre og opprettholde evnen og troen på å implementere intervensjonen med lojalitet, slik at det gir positiv effekt for elevene. Kompetansedriverbegrepet inneholder underpunktene personalutvelgelse, trening og veiledning. Driverne påvirker hverandre og må ses i sammenheng. Når driverne er godt integrert og har fokus rettet mot endringen i personalet og kulturen i organisasjonen kan de danne grunnlaget for en god effekt i implementeringsprosessen. Svakheter i én driver kan også kompenseres gjennom styrke i en annen (Roland, 2015).

*Personalutvelgelse* handler om hvem som skal gjennomføre intervensjonen og hvordan disse er rekruttert. Faktorer som spiller inn kan være akademisk bakgrunn, erfaring innenfor det felte intervensjonen handler om, motivasjon og tidligere innovasjonserfaring.

*Trening* handler om å gjennomføre aktiviteter som hjelper personalet til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter i intervensjonens kjernekomponenter. Trening er avgjørende for å kunne oppnå de ferdigheter som trengs for å få til endring (Domitrovich, Moore, Greenberg, 2012; Fixsen et al., 2005). Domitrovich et al. (2012) beskriver at intervensjonen har veiledere som leder treningssekvensene. Slike treningssekvenser kan være ulike typer workshops, kollegaveiledning og refleksjon både individuelt og i plenum (Ertesvåg & Roland, 2013).

*Veiledning* handler om å observere, gi feedback og støtte til implementeringsprosessen. Blase et al. (2012) understreker hvor viktig det er å veilede med tanke på implementeringsdriverne og hvordan disse faktorene blir håndtert i organisasjonen. Veilederne må også ha gode forutsetninger for å kunne gjøre arbeidet sitt og de trenger veiledning i sin veilederrolle. Greenberg et al. (2005) understreker at det derfor bør etableres et eget veiledersystem som ivaretar dette behovet. Det viser seg at trening gir

større grad av endring når veiledning kommer i tillegg. Eksempler på suksessfaktorer relatert til veilederrollen er støttende, respektfull, oppmuntrende, tålmodig, nok tid tilgjengelig og støtte fra ledelsen. Evaluering av personalets utøvelse handler om lojalitet og hvordan de har håndtert implementeringsprosessen (Roland, 2015).

## **2.4 Faktorer som påvirker implementeringsprosessen**

Prosessen med å effektivt implementere skolebaserte programmer krever en god del ressurser i form av kapasitet og endringsberedskap. Det kan derfor være hensiktsmessig å utvikle effektive måter å kartlegge et bilde av en skoles styrker og svakheter da det er ulike faktorer som kan påvirke en organisasjons kapasitet og endringsberedskap. Disse eksisterer på eksternt nivå, skolenivå og individuelt nivå (Oterkiil, 2015).

### **2.4.1 Eksternt nivå**

Faktorer på eksternt nivå er forhold utenfor skolen som påvirker organisasjonen. En rekke statlige og kommunale faktorer utenfor skolen kan potensielt påvirke kvaliteten på implementeringsprosessen. Hvis innflytelsesrike eksterne samarbeidspartnere innen skolesystemet ser et behov eller har troen på det å skape endring kan dette påvirke motivasjonen, de finansielle og menneskelige ressursene. Durlak & DuPre (2008) identifiserte politikk, forskningssystemet og finansiering som noen av de viktigste eksterne faktorene i forbindelse med vellykket implementering. Forskning viser også at samarbeid mellom kommuner, universiteter og skoler kan fremme vellykket implementering av skolebaserte programmer (Oterkiil, 2015). Selv om ekstern støtte kan øke muligheten for effektiv implementering av skolebaserte programmer, er det avgjørende at skolene selv er positive og klare for endringsarbeidet.

### **2.4.2 Skolenivå**

På alle arbeidsplasser vil det være normer og strukturer for hvordan samhandling skal foregå, og det vil være felles forståelse knyttet til hva som er viktig. Faktorer på skolenivå, som ledelse, kultur og klima kan i stor grad påvirke hvor beredt en skole er til å engasjere seg i et spesifikt skoleprogram, og hvilken kapasitet den har til å effektivt å implementere programmet.

*Mål, strategi og strukturer.* Selv om ekstern støtte kan virke motiverende, må skolen selv ønske endring for at læring og utvikling skal kunne finne sted (Nu'Man, King,

Bhalakia & Criss, 2007). Et vellykket endringsarbeid starter med at skolen legger en hensiktsmessig strategi for identifisering av behov, samt en plan for hvordan tilgjengelige ressurser best kan utnyttes (Greenberg et al., 2005). Det er viktig å innse at alle skoler er ulike. Det finnes ikke én utviklingsstrategi som effektivt vil kunne guide alle skoler gjennom en endringsprosess (Stoll, 2009).

*Ledelse og administrasjon.* Effektiv ledelse er, uansett kontekst, essensielt for alle skoler. En støttende ledelse er viktig, og måten støtten gis på kan påvirke hvor vellykket endringsarbeidet blir (Greenberg et al., 2005). Det er hvordan ledelse blir utført på som i stor grad påvirker hvor klar en skole er for endringsarbeidet og hvor vellykket implementeringen blir. Å være rektor i dag innebærer å være administrativt og faglig ansvarlig for det arbeidet som gjøres på skolen. Som skoleleder må rektor forholde seg til ytre krav og forventninger, samtidig som han/hun er avhengig av de ansattes motivasjon for å utføre arbeidet. Tydelig ledelse med klare prioriteringer er særlig viktig i starten av implementeringen fordi mange fortsatt vil være usikre på hva denne endringen innebærer for organisasjonen og seg selv (Midthassel, 2015). Dersom rektor ikke tar regien i initieringsfasen og viser tydelig ledelse vil mange ansatte kunne miste troen på at dette lar seg gjennomføre. Dette kan virke demotiverende for arbeidets videre fremgang. Samtidig må rektor gi de ansatte tro på at de kan påvirke arbeidet. Det gjøres gjennom å trekke de ansatte med i planlegging og ulike beslutningsprosesser. Det har vist seg at rektor sitt engasjement har betydning for lærernes engasjement (Midthassel, Bru & Idsøe, 2000).

*Kultur.* Kulturen ses ofte som de verdier og overbevisninger som råder innenfor organisasjonens fire vegger. Det kan beskrives som de identiteter og tolkninger, verdier og motiv, som deles av medlemmene i en organisasjon basert på deres felles opplevelser (Oterkiil, 2015). Hver skole har sin unike virkelighet og måte å gjøre ting på, og lærerens underbevisste overbevisninger og forståelser er ofte farget av denne virkeligheten (Stoll, 2009). Skolens kultur kan derfor i stor grad påvirke endringsberedskapen til skolen og vil derfor være en viktig faktor. Mangel på forpliktelse kan gjøre at de ansatte etter hvert mister troen på arbeidet som skal utføres. Når de mister troen vil de trolig også legge mindre innsats inn i arbeidet, og arbeidet forvitrer. God forankring, positiv holdning til endringer og støtte fra ledelsen påvirker lærernes forpliktelser.

*Klima.* En skoles klima kan beskrives som medlemmenes oppfatning av den administrerende ledelsen ved skolen og hvor effektivt det daglige samarbeidet i grupper er (Burke & Letwin, 1992). En skole som har et endringsorientert klima hvor endring støttes gjennom positive holdninger og motiverte kolleger, ser ut til å ha lærere som lettere engasjerer seg i endring (Midthassel, 2002). Skoler bør derfor investere rikelig med tid og innsats på å utvikle et positivt samarbeidsklima som fremmer tillit, åpenhet og kommunikasjon.

*Ressurser.* For at skoler som allerede strever med lite ressurser og lav kapasitet skal få til en effektiv implementeringsprosess må de strategisk om dirigere eksisterende ressurser. Det å få samlet nødvendig ressurser vil være essensielt i prosessen med å skape en positiv holdning til endringsarbeidet blant de ansatte og sikre en mer vellykket implementeringsprosess (Greenberg et al., 2005).

### **2.4.3 Individnivå**

Louise Stoll (2009) hevder at den individuelle lærer er den viktigste personen når det gjelder skoleutvikling. Dette er fordi lærerens kapasitet til kontinuerlig læring direkte påvirker hva han eller hun velger å lære elevene sine. Forskning innen endringsberedskap indikerer at et opplevd behov for endring, troen på at man har evnen til effektivt å kunne gjennomføre endring, samt følelsen av å bli inkludert i endringsprosessen, er alle faktorer som bidrar til å skape endringsberedskap i den enkelte.

*Oppfatning og verdier.* Introduksjon av noe nytt kan i enkelte tilfeller stride mot lærerens praksis og overbevisning (Fullan, 1992). Det er ofte slik at individer unngår oppgaver de oppfatter som for vanskelig å utføre og heller ender opp med å engasjere seg i oppgaver de føler seg sikre nok til å mestre. Troen på egen evne til å implementere endring, oppfatningen av at endringsarbeidet er passende for organisasjonen, opplevelsen av at ledelsen støtter endringsarbeidet og troen på at endringsarbeidet vil påvirke organisasjonen i positiv retning, er alle faktorer som kan påvirke den individuelle lærers endringsberedskap (Holt, Armenakis, Feild & Harris, 2007).

*Motivasjon.* Motivasjon beskrives som en intern kraft som tar initiativ til og styrer atferd (Huber, 2006). Det å utvikle kapasitet kan for noen skoler derfor involvere et sterkt fokus på utvikling av motivasjonen blant lærerne. Dette kan gjøres gjennom å arbeide aktivt for å heve troen på seg selv, slik at de er i stand til og villige til å involvere seg i endringsprosessen. Det ser ut til at både ferdigheter og kunnskap, samt oppfatninger og verdier vil kunne ha en signifikant innflytelse på motivasjonen (Burke, 2008).

*Evner og kunnskap.* Det må være en viss grad av overenstemmelse mellom det som kreves for å implementere et endringsarbeid og de ansattes kunnskap og evner til å gjennomføre de nye arbeidsoppgavene. For at endring skal kunne skje må de ansatte føle at de har de ferdighetene som kreves for effektivt å kunne implementere et endringsarbeid (Holt et al., 2007). De ansattes engasjement er avgjørende for vellykket implementering. Det er lærerne som skal virkeliggjøre målet gjennom implementeringsarbeidet i møte med elevene og det er rektor som leder som skal legge til rette for at arbeidet lar seg gjennomføre på en god måte gjennom prioritering av ressurser, tid, strukturering av oppgaver og egen innsats (Larsen, 2005; Midthassel, 2002). For å gi de ansatte tro på endringsarbeidet er det nødvendig med en plan som viser en tidslinje med mål, milemæler, ansvar og oppgaver. Forutsigbarhet skal støtte det faglige arbeidet gjennom god struktur. Uten strukturer som møter, tid til arbeidet, lekser og ansvarsfordeling, vil en travel jobbhverdag lett kunne bli en stor hindring (Midthassel, 2015).



### 3. Metode

En viktig del av forskningsprosessen er å beskrive hvordan man har kommet fram til ny kunnskap (Thaagard, 2013). I dette kapittelet blir avklaringer som er gjort i studien beskrevet og begrunnet. Min studie baserer seg på fire intervjuer av lærere som jobber i ungdomsskolen og deltok i prosjektet ScIM skoleåret 2017-2018.

#### 3.1 Hva er forskningsmetode?

Begrepet metode har opprinnelse i det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt veg mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). Metode brukes som et redskap for å skaffe eller etterprøve kunnskap. Det er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på hvor målet er å bygge opp ny kunnskap om det fenomenet som studeres (Dalland, 2012).

Vi skiller hovedsakelig mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitative metoder søker å gå i dybden (Thaagard, 2013). Mens årsaksforklaringer er sentrale i en kvantitativ forskningsstrategi, er søken etter mening, formålsforklaringer og forståelse typisk i kvalitativ forskningsmetode (Ringdal, 2013). Kvantitative metoder fokuserer dermed på objektive og matematiske sammenhenger og variabler relativt uavhengig av den samfunnsmessige kontekst, mens kvalitative tilnærminger handler om prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i. På bakgrunn av dette omfatter ofte kvantitative studier store utvalg, mens kvalitative studier kan gi mye informasjon om få enheter. Dette fører igjen til at forskeren i kvantitativ metode baserer seg på metoder som innebærer større avstand, mens man i kvalitative metode søker en nær relasjon til informantene (Thaagard, 2013).

Problemstillingen eller målet med oppgaven bestemmer i stor grad hvilken metode man benytter. I denne studien ønsket jeg å undersøke og forstå hvordan lærere i skolen erfarte implementeringen av intervensjonen ScIM, som er en intervensjon utviklet utenfor skolen og som presenterer et tiltak de ansatte ikke har et umiddelbart eierforhold til, fungerte. Slike data kan være vanskelig å få innsyn i ved hjelp av kvantitativ metode (Thaagard, 2013). Ifølge Grimen & Ingstad (2015) er kvalitativ metode godt egnet til å

belyse menneskers levde erfaringer, opplevelser, tanker, verdier og følelser. Jeg valgte derfor å benytte kvalitativ forskningsmetode for å besvare målet med studien min.

### **3.2 Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode brukes for å finne ut hvordan folk erfarer og fortolker sin egen tilværelse. Som forsker bruker man kvalitativ metode for å studere sosiale og kulturelle fenomener (Grimen & Ingstad, 2015). Kvalitativ metode frembringer data som ikke kan kvantifiseres eller hvor det ikke er noe poeng å kvantifisere. Metoden baseres på et fleksibelt forskningsopplegg som innebærer at forskeren arbeider parallelt med de ulike delene i forskningsprosessen (Thaagard, 2013). Mitt mål med oppgaven er å undersøke hvordan lærere i skolen erfarte implementeringen av intervensjonen ScIM. Jeg finner dette av en slik art at kvalitativ forskningsmetode vil være den beste fremgangsmåten for å få kunnskap om emnet jeg ønsker å forstå.

Nilsen (2012) skriver at man i kvalitativ forskning søker forskningsdeltakernes perspektiv. Jeg søker etter å forstå informantens erfaringer med implementeringen av prosjektet. På bakgrunn av kunnskapen jeg søker hos informantene plasserte jeg meg innenfor det fortolkende paradigme (Loland & McNamee, 2016). I det fortolkende paradigme retter forskeren oppmerksomheten mot det å forstå mennesker, hva de sier, skriver eller gjør (Føllesdal & Walløe, 2000). Innenfor det fortolkende paradigme er hermeneutikk sentralt. Hermeneutikk er studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse (Føllesdal & Walløe, 2000). I min forskning anvendte jeg den hermeneutiske sirkel ved at arbeidet med innsamling av data og analyse- og tolkning foregikk parallelt med studier av litteratur omkring implementering. Med det menes at jeg beveget meg i det Gadamer omtalte som en spiral mellom teorifeltet- og praksisfeltet. I denne bevegelsen utforsket jeg teorifeltet, praksisfeltet og min egen forforståelse av begge deler. Som nevnt innledningsvis oppdaget jeg i analysen av data at det var vanskelig å kun diskutere kompetanse fordi informantene var så tydelig på at det også var andre forhold som påvirket kvaliteten i arbeidet. Med bakgrunn i dette foretok jeg en endring underveis i det hermeneutiske spiralarbeidet fordi jeg erfarte at min forforståelse, teori og praksisfeltet ikke helt stemte overens. Hvis jeg ikke hadde endret fokus så ville jeg presentert mindre valid forskning. Dette mener jeg fordi det ikke er mulig å diskutere pedagogisk kompetanse isolert fordi det også er mange andre forhold som vil påvirke kvaliteten i arbeidet.

Det er spesielt to tilnærminger som blir brukt i kvalitativ metode; intervju og observasjon. Intervju egner seg når forsker ønsker å forstå hvordan informantene oppfatter seg selv og omgivelsene rundt. Observasjon egner seg når forsker søker informasjon om hvordan mennesker oppfører seg og handler i forhold til hverandre og omgivelsene (Thaagard, 2013). I min studie ønsket jeg å få innblikk i informantens erfaringer og tanker og valgte på bakgrunn av dette og benytte kvalitativt forskningsintervju for å belyse målet med oppgaven. Et forskningsintervju er en samtale med et bestemt formål som ønsker å få frem nyanser og mer dybde enn et standardisert spørreskjema innen kvantitativ forskning gjør.

### **3.2.1 Utvalg**

Utvalget i studien ble gjort strategisk på grunnlag av lærernes tilknytning til ScIM. Et strategisk utvalg vil si at man velger deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thaagard, 2013). Med bakgrunn i at kvalitative studier baserer seg på et fåtall analyser av enkeltpersonenes oppfattelser og meninger er det avgjørende at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Fra ScIM-koordinator fikk jeg kontaktinformasjon til to skoler tilhørende hver modell i Innlandet. Videre tok jeg kontakt med skolene med forespørsel om deltagelse i intervju. På bakgrunn av studiets omfang og med mulighet for å gjennomføre omfattende analyser konkluderte jeg med at fire informanter kunne være tilfredsstillende da hver av disse representerte én skole og én modell i ScIM.

Det var med unntak fra én skole at kontaktpersonen fra hver skole stilte til intervju. På grunn av permisjon intervjuet jeg ved denne skolen en av kroppsøvingslærerne som hadde deltatt i prosjektet. Utvalget i studien består av én kvinne og tre menn. Alle sammen har jobbet lenge i skolen og har kroppsøvingsutdannelse. Informantene har fått fiktive navn for å sikre anonymitet (Thaagard, 2013). Hvilken modell skolen testet står sammen med navnene for å tydeliggjøre hvilken modell de testet.

#### **Ragnhild (M1)**

Ragnhild er 38 år og har jobbet ved denne skolen i 10 år. Hun har en bachelor i «fysisk aktivitet og helse» fra idrettshøyskolen og tatt PPU etterpå og underviser i kroppsøving og engelsk. Ragnhild stilte opp til intervju da kontaktpersonen ved denne skolen var ute

i permisjon. De har vært ni lærere og 120 elever involvert i prosjektet. Ragnhild forteller om en aktiv skole hvor de fleste elevene driver med aktivitet på fritiden.

### **Tom (M1)**

Tom er 49 år og har jobbet i skoleverket siden 1994. Han har jobbet ved denne skolen i 12 år. Han har utdanning innenfor matematikk, naturfag og kroppsøving som han har tatt på lærerhøyskole, universitet og gjennom videreutdanning. Tom har vært kontaktperson for prosjektet, men forteller at de har vært 8-10 lærere involvert og ca. 120 elever. Tom forteller om enormt motiverte elever for fysisk aktivitet og kroppsøving ved skolen.

### **Henrik (M2)**

Henrik er 33 år og har en bachelor i faglærer i kroppsøving og idrettsfag fra høyskole. Han har jobbet i skolen i 10 år og ved denne ungdomsskolen i 8 år. Han hadde ansvaret for prosjektet sammen med to andre lærere som også underviser i kroppsøving ved skolen. Til sammen deltok 64 elever i prosjektet. Henrik forteller at elevene ved skolen er veldig motivert for kroppsøving og fysisk aktivitet, men at det er noen som er mer tilbaketrukket.

### **Magnus (M2)**

Magnus er 40 år og utdannet allmennlærer med tittelen adjunkt med tilleggsutdannelse. Han underviser i flere fag, blant annet kroppsøving, musikk og matte. Magnus hadde hovedansvaret for ScIM alene ved sin skole da hans kollega sluttet rett før oppstart av prosjektet. Skolen Magnus jobber på er ganske liten, med ca. 150 elever og «alt for få lærere». Det deltok 54 elever i prosjektet. Magnus beskriver elevene (som han har hatt) ved skolen som over snittet positivt innstilt til fysisk aktivitet og kroppsøving.

## **3.3 Datainnsamling**

### **3.3.1 Utforming av intervjuguide**

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å prøve å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). En viktig målsetting med kvalitative intervjuer er å utforske de temaene jeg ønsket å få

informasjon om og det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene jeg spør om (Thaagard, 2013).

En intervjuguide er utviklet med utgangspunkt i eksisterende kunnskap på problemområde og fungerer som et utgangspunkt for samtalen (Thaagard, 2013). Som beskrevet innledningsvis forandret jeg problemstillingen under datainnsamlingen. I utgangspunktet skulle jeg studere læreres erfaringer knyttet til behov for pedagogisk kompetanse rettet opp mot ScIM. Min intervjuguide ble derfor laget med bakgrunn i dette. Selve intervjuguiden ble utformet ved hjelp av hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene ble valgt på bakgrunn av tidligere forskning og relevante dokumenter. Hovedspørsmålene ble brukt som grunnlaget i selve intervjuguiden og representerte ulike temaer jeg ønsket å komme innom. Oppfølgingsspørsmålene ble brukt for å få mer detaljert informasjon (Thaagard, 2013).

For å utforske temaene jeg søkte informasjon om utviklet jeg et semi-strukturert intervju. Slike typer intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale og utføres ved at man sirkler inn på bestemte temaer. Temaene forskeren skal spørre om er i hovedsak fastsatt på forhånd, men rekkefølgen kan forandres underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å ha et slikt intervju kan man som forsker følge informantens fortelling samtidig som man sikrer informasjon om de ulike temaene (Thaagard, 2013). Intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 2).

Det ble gjennomført et testintervju med en lærer fra skolen der jeg jobber slik at jeg kunne forbedre intervjuguiden ytterligere. Selv om læreren ikke kunne besvare alle spørsmålene fikk jeg likevel innspill. Etter testintervjuet ble derfor intervjuguiden revidert slik at noen spørsmål ble formulert mer åpne. Videre hjalp testintervjuet meg som nokså uerfaren forsker å få mer erfaring.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervjuer**

Tre av intervjuene ble gjennomført i desember 2018 og ett i februar 2019. Planen var å gjennomføre alle intervjuene i desember, men grunnet dødsfall i nær familie måtte det siste intervjuet forskyves.

Plassens betydning kan ha mye å si for utfallet til intervjuet. Ved alle intervjuene satt vi

i et uforstyrret møterom. Her fikk vi ro og kunne skape en felles atmosfære som gav rom for et godt intervju og en unik tilgang til intervjupersonens livsverden. Å skape en fortrolig og tillitsfull atmosfære kan bidra til at informantene åpner seg mer (Thaagard, 2013). For min del var det derfor viktig at jeg var godt kjent med intervensjonen og intervjuguiden på forhånd. I alle intervjuene opplevde jeg en god balanse mellom det å stille spørsmål, lytte til den andre og gi tilbakemeldinger. Dette bidro til en lett atmosfære og god relasjon mellom meg og informantene noe som Neumann & Neumann (2012) fremhever som viktig under kvalitative forskningsintervjuer.

Når jeg møtte informantene fikk de informasjon om at alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt underveis i studien og alle personidentifiserbare opplysninger anonymiseres i den ferdige oppgaven. Å sikre troverdigheten og ivareta personvernet til informantene er essensielt (Dalland, 2012). Informantene fikk lese gjennom informasjonsarket (vedlegg 1) som de signerte før intervjustart. På dette arket ble de også informert om at de kan trekke seg når som helst. Det ble også beskrevet at intervjuene registreres i form av lydopptak, men at disse kun er tilgjengelige for meg og min veileder og slettes når oppgaven leveres. Normert skulle oppgaven leveres i mai 2019, men av ulike årsaker ble studien levert i mai 2020. På bakgrunn av dette ble det sendt ut en e-post til informantene hvor alle sammen besvarte at det var helt i orden at lydopptak og avskrift av lydopptakene ble beholdt denne tiden.

Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter intervjuene. Jeg transkriberte intervjuene samme dag som de ble gjennomført for å gjøre transkriberingen så nøyaktig som mulig. Nilssen (2012) presiserer at det ideelle er å transkribere så raskt som mulig fordi man da har hele intervjusituasjonen ferskt i minnet, som blant annet kroppsspråk, stemning og min umiddelbare tolkning. Kvale & Brinkmann (2009) forteller at å transkribere nøyaktig er særlig viktig da transkriberingen er av stor betydning for det endelige materialet og utgjør grunnlaget for analysen. Samtidig vil det sosiale samspeillet gå tapt i transkripsjonen, da man mister kroppsspråk, gester og stemmeleie i en transkribering (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter transkriberingen lyttet jeg gjennom lydopptakene parallelt med lesing av transkripsjonen for å være sikker på at jeg gjenga informantene mest mulig korrekt. I løpet av transkriberingen noterte jeg tanker om hva som var vesentlig materiale for oppgavens mål. Disse notatene gjorde det videre analysearbeidet enklere.

### **3.3.3 Analyse av data**

I min studie var det mest hensiktsmessig å benytte en temasentrert analysemetode (Thaagard, 2013). Det er helt essensielt at informasjonen fra informantene omhandler samme tema for at noe skal kunne karakteriseres som temasentrert analyse. I de fleste kvalitative studier veksler man ifølge Thaagard (2013) mellom induktiv og deduktiv tilnærming til analysen i forskningsdata. I deduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i teorien, noe som gir grunnlaget for innhenting av empirien. I induktiv tilnærming utvikles det teoretiske perspektivet på grunnlag av analyse og som forsker innhenter man data uten teoretiske kunnskap i forkant (Thaagard, 2013).

Selve analysen av datamaterialet startet med gjennomlesing av alt datamateriale, mens jeg noterte meg noen stikkord i marginen. Det var på dette tidspunktet jeg skiftet fokus da jeg oppdaget at det var flere forhold informantene trakk fram. Informantene la stor vekt på hvordan selve implementeringen av prosjektet hadde vært ved deres skole. Dette handlet blant annet om selve organiseringen, antall involverte og støtte fra blant annet rektor og kolleger. En slik vending synes jeg selv var veldig interessant. Hvorfor la de så stor vekt på selve implementeringen? Mine data presenterer hvordan lærere har erfart implementeringen av noen tiltak i skolen som de selv ikke er en del av. Videre brukte jeg markører i ulike farger som hver representerte ulike temaer: gul = organisering, rød = utfordringer, grønn = kolleger/rektor, blå = kritisk refleksjon osv. og leste meg gjennom all datainnsamlingen og markerte der hvor det var aktuelt med ulike farger. Videre jobbet jeg meg gjennom tema for tema og samlet aktuelt datamateriale fra alle informantene. Dette ga meg fullstendig innsikt i materialet og det var enklere å merke seg likheter og motsetninger blant informantene. Dette gjorde meg også oppmerksom på hvor lite kritiske lærerne var til implementeringen av ScIM.

### **3.4 Troverdighet**

Når man skriver en oppgave, skal metoden gi troverdig kunnskap. Det vil si at kravene til validitet og reliabilitet må være oppfylt. Det betyr at resultatene man får i en undersøkelse må være relevant og gyldig for problemstillingen eller målet med oppgaven (Dalland, 2012).

### 3.4.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i diskusjoner av forskningens troverdighet. For å oppnå høy validitet er høy reliabilitet en forutsetning (Ringdal, 2013). Reliabilitet er knyttet til om forskningen er utført på en troverdig og pålitelig måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Begrepet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker som anvender de samme metodene ville kommet fram til samme resultat. Dette gjelder hovedsakelig for kvantitative studier (Thaagard, 2013). I kvalitativ forskning vil det ikke være mulig å reprodusere et intervju, da kunnskapen som forskningen fører til er et resultat av den sosiale relasjonen mellom informanten og forskeren. Som forsker er man medprodusent i forskningen og man er påvirket av blant annet forforståelse, yrke, alder og kjønn. Validitet handler ifølge Thaagard (2013) om forskningens gyldighet og tolkning av data. Validitet i kvantitative studier handler om bakenforliggende årsaker som kan ha påvirket resultatet eller generalisering. I kvalitativ forskning handler validitet om hvor godt undersøkelsen har undersøkt det den faktisk skal (Thaagard, 2013).

Det er sentralt å beskrive hele forskningsprosessen så nøyaktig som mulig slik at leseren kan vurdere arbeidet som er gjort (Dalland, 2012). Markula & Michael (2011) fremhever viktigheten av et godt beskrevet metodekapittel som klart og tydelig viser hvilke fremgangsmåter som er benyttet under forskningen. På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å redegjøre for den metodiske tilnærmingen som kan ha påvirket forskningsresultatet (Thaagard, 2013). Jeg har etterfulgt kravet om transparency ved at jeg har vært åpen og ærlig gjennom forskningsprosessen (Thaagard, 2013). Å være transparency innebærer at forskeren tydelig viser grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene han eller hun kommer frem til (Thaagard, 2013). Jeg har derfor ønsket å redegjøre for alle prosesser underveis i forskningsprosessen for å styrke studiens validitet.

I kvalitativ forskning er intervjueren selve forskningsinstrumentet. Intervjueren bør derfor ha god kunnskap om temaet og være språklig dyktig (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden alle mine informanter var en del av prosjektet ScIM hadde de nok en oppfatning av hva som ble forventet av dem, som intervensjonsskole. Som forsker var det derfor viktig å fortelle at det var deres egne ærlige opplevelser, meninger og tanker jeg var ute etter i intervjuet, og ikke det de «trodde jeg ville høre». Ved at jeg selv er en



del av forskningsprosjektet kan dette påvirke hvordan de har svart på noen av spørsmålene. Som forsker bør man også opptre nøytral under intervjuet (Dalland, 2012). Før intervjustart fortalte jeg derfor informantene at jeg ikke var ute etter å vurdere eller dømme, men etter å forstå og se sammenhenger. Ved å beskrive min egen rolle i forskningen kan dette bidra til at leseren av studien opplever en åpenhet og større forståelse av forskningens resultat.

En svakhet med datainnsamlingen i min studie kan være at intervjuene ble gjennomført en stund etter prosjektet var avsluttet. Dette kan ha gjort det vanskeligere for informantene å huske opplevelser fra prosjektet. Likevel fortalte informantene at de husket prosjektet relativt godt og at de ikke opplevde tiden som et problem. På den andre siden kan det at det gikk rundt seks måneder fra intervensjonsslutt til intervjuene ble utført gjøre at informantene fikk fordøyd prosjektet og samlet tankene.

### **3.4.2 Min forforståelse**

Å bevisstgjøre leseren om sin egen forforståelse vil styrke studiens reliabilitet ved at arbeidet med studien blir transparent (Thaagard, 2013). Forskerens forforståelse og bakgrunnskunnskap for et fenomen er med på å danne den totale helhetsforståelsen da man som forsker i kvalitativ forskning er medprodusent. Mine tidligere erfaringer, bakgrunn og utdannelse bidrar derfor med å oppnå innsikt i det innhentede materialet og det er derfor viktig å være bevisst over dette da forforståelsen min kan ha påvirket forskningsresultatet (Thaagard, 2013).

Jeg er utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag og snart utdannet lektor ved Norges Idrettshøgskole i kroppsøving og pedagogikk. Dette vil si at jeg snart har totalt 300 studiepoeng innenfor temaene. Det er klart at dette har påvirket meg gjennom hele oppgaven som ved blant annet valg av tema og tolkning av analysen. Det er mitt 2. år hvor jeg jobber med idrett og kroppsøving i videregående skole og jeg ser ukentlig hvor stort behovet er for vikarer grunnet sykdom og kurs. Hos oss blir kun kvalifisert personale brukt ved behov da vi er mange lærere på avdelingen og er en stor skole. Jeg har derimot snakket med flere av studievennene mine som jobber i grunnskolen som forteller om en nokså annen praksis. Her blir den som har mulighet satt inn til å ha kroppsøving, uavhengig av utdannelse eller ingen utdannelse i det hele tatt. Rett og slett fordi de ikke har nok lærere med rett kompetanse.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å være så tydelig som mulig på fremgangsmåter og hva som kan ha påvirket studiens troverdighet. Ved å beskrive min egen rolle i forskningen kan dette bidra til at leseren opplever en åpenhet og større forståelse av forskningens resultat. I dette prosjektet undersøker jeg temaer som engasjerer meg og som gjør at jeg må være ekstra bevisst på egen forforståelse. Jeg har forsøkt å møte informantene mine med et åpent sinn og prøvd å være kritisk til min egen forforståelse.

### **3.5    *Forskningsetiske vurderinger***

Forskning styres av både lovverk og av etiske normer og regler som man som forsker må ta hensyn til for at forskningen skal kunne gjennomføres på en ærlig og redelig måte. Disse områdene innehar vitenskaps- og forskningsetikk (Tranøy, 1986). Forskning har betydning både for global utvikling, for enkeltmennesket og for samfunnet. Det er derfor vesentlig at forskning foregår på måter som er etisk forsvarlige. Forskeren har ansvar for at forskningen kommer deltakere, relevante grupper og samfunnet til gode (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016a). Samtidig påvirkes forskningsdesignet av etiske dilemmaer som fremheves i det moralske prinsippet om respekt for menneskers privatliv, anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet (Thaagard, 2013). De etiske vurderingene må både knyttes til spørsmål om hvordan forskningen kan legges opp for å unngå uheldige konsekvenser for de involverte og hva som faktisk er etisk forsvarlig å forske på. All vitenskapelig virksomhet krever at man forholder seg til etiske prinsipper. Hvis et prosjekt inneholder behandling av personopplysninger er prosjektet meldepliktig til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, samt at man må innhente samtykke hos de involverte og sørge for konfidensialitet (Thaagard, 2013).

Denne studien falt utenfor Helseforskningsloven og det ble derfor ikke meldt inn til Regionale komiteer og medisinsk og helsefarlig forskningsetikk (REK). Studien ble meldt inn til NiH's etiske komité, men studien falt utenfor. Forskingen er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) med prosjektnummer 49094, og er godkjent som en del av et større forskningsprosjekt tilknyttet Norges idrettshøgskole. Det ble på forhånd sendt ut e-post til informantene, hvor det ble informert om studiens formål, anonymitet og retten til å trekke seg.

I samfunnsvitenskap er innlevelse og fortolkning en del av forskningsprosessen. Å reflektere og redegjøre for hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke valg av tema, tolkninger og datakilder er derfor viktig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016b). I min forskningsprosess var det viktig at jeg stilte meg nøytral og ikke påvirket forskningen. Blant annet under intervjuene var det viktig at jeg ikke påvirket informantenes uttalelser, men lyttet og var nøytral. Det var også etiske utfordringer knyttet til hvor nærgående og personlige spørsmål man kan stille da man som forsker må vise respekt for intervjupersonens grenser og ivareta intervjupersonens autonomi (Thaagard, 2013):

En annen etisk utfordring i kvalitative forskningsintervju handler om å utfordre informantens yrkesidentitet. Lærerne som har deltatt i prosjektet kan ha et ønske om å snakke frem skolen og måten de håndterte prosjektet på. Det er klart at informantene som deltok i ScIM hadde en oppfattelse av hva som ble forventet av dem og skolen. På forhånd var det viktig at jeg var bevisst på dette slik at jeg før intervjustart fortalte informantene at jeg ikke var ute etter å dømme hvordan de hadde løst prosjektet hos dem, men heller deres erfaringer knyttet til implementeringen av ScIM.

## 4. Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere studiens hovedfunn opp mot oppgavens mål. Mitt mål med oppgaven var å undersøke hvordan lærere i skolen erfarte implementeringen av intervensjonen ScIM. Jeg ønsket å studere hvordan implementeringen av ScIM som er en intervensjon utviklet utenfor skolen og som presenterer et tiltak de ansatte ikke har et umiddelbart eierforhold til, fungerte. For å besvare oppgaven har jeg undersøkt hvordan fire lærere som testet ut to ulike intervensjonsmodeller opplevde implementeringen av ScIM. Studiets hovedfunn tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg presenterte tidligere, implementeringsteori, samt noe tidligere forskning og annen relevant litteratur. Jeg har valgt å tematisere i forhold til intervjuguiden og hovedtemaene som utspilte seg under intervjuene. Temaene er knyttet opp mot organisering- og gjennomføring, skolens rammefaktorer og lærernes kompetanse. Til slutt har jeg kritisk tolket noen av lærernes utsagn.

### 4.1 Organisering og gjennomføring

#### 4.1.1 Oppstart

Gode og riktige prosesser er viktig i startfasen av en implementering (Ertesvåg & Roland, 2013). På spørsmål om hvordan organiseringen av ScIM var ved skolen trekker alle informantene frem viktigheten av at det ble satt av nok tid i oppstartsprosessen og generelt gjennom hele året til prosjektet. På den måten kan man få gjennomført prosjektet etter intensjonen. Roland (2015) understreker hvor viktig det er at skolene forholder seg til den endringsprosessen de skal gjennom for en vellykket implementering. En endringsprosess er avhengig av ulike faser som en gjensidig avhengig av hverandre og til en viss grad overlappende (Fullan, 2007). I ScIM er det hovedsakelig fasene *initiering* og *implementering* som kan analyseres, da fasen *videreføring* ikke er like relevant for denne intervensjonen. Ved dette prosjektet var det i hovedsak hvordan skolene forberedte seg til å sette i gang et endringsarbeid og hvordan de implementerte endringsforsøket som var avgjørende (Fixsen et al., 2005).

Skolene løste fasen før implementering samt første del av implementeringen nokså ulikt. Ved to av de fire skolene ble det brukt mye tid i oppstartsfasen for god organisering. Ved den ene skolen (M2) var det tre lærere med kroppsøvingstudanning

som involverte seg i arbeidet med 64 elever. Ifølge teorien synes dette å være en god investering for å oppnå god organisering og dermed kvalitet i gjennomføringen av intervensjonen. På den andre skolen (M1) fortelles det om trinnmøter hver mandag morgen. Det fortelles om at det alltid ble satt av tid for å presentere og diskutere den kommende uka. På den måten ble kabalen for aktiv læring og fysisk aktivitet for den kommende uken alltid bestemt i løpet av mandagsmøtet. Informanten trekker frem at noe av grunnen til at han tror skolen lyktes så bra med intervensjonen, var fordi det nettopp ble satt av tid og det ble satt gode rammer i starten:

*Det er helt alfa omega å få satt gode rammer i starten. Det har med at en skole har mange klasser og timer samtidig. Jeg tenker at utfordringer i forhold til intervensjonen faktisk ligger i hvordan man klarer å organisere det, og siden vi gjorde det på den måten vi gjorde, så har det faktisk ikke vært så mye utfordringer. (Tom, M1)*

Dette samsvarer med det Blase et al. (2012) understreker ved bruk av veiledning. Hvis skolen tar seg tid å håndtere ulike faktorer i implementeringsprosessen som for eksempel bruk av tid og støtte til implementeringsdriverne, vil dette påvirke implementeringen positivt. Ved de to andre skolene var det nokså få møter. Ved en modell 2- skole fortalte informanten at han var alene med ansvaret for prosjektet på grunn av en sykmeldt kollega. Skolen var relativt liten og fordi det var få lærere, ble det vanskelig å omrokere organiseringen. Informanten forteller derfor at han måtte legge lista litt lavere for å få gjennomført prosjektet. Ved den siste skolen (M1) trekker informanten frem at de fikk for lite tid til å samarbeide og samkjøre det de skulle gjøre, og det var ingen faste møter ukentlig:

*Det er nok en veldig viktig forutsetning for å få det til, det å ha nok tid til å samarbeide og samkjøre med de andre lærerne slik at alle føler at «det her blir bra!», «det her har vi jobbet med sammen», det er ikke noe man bare har kastet sammen på egenhånd i siste liten. (Ragnhild, M1)*

Ved igangsettingen av selve prosjektet satt skolene som hadde modell 1 i gang ganske raskt. Modell 2 krevde noe mer tid i startfasen, da elevene i denne modellen skulle være mer delaktige i selve planleggingen og gjennomføringen. Modellen var basert på en

elevaktiv sosial profil hvor elevene tok initiativ til å sette seg i bevegelse sammen. Læreren skulle i hovedsak fungere som en veileder og motivator. Modell 2 skolene brukte derfor noe lenger tid i starten av prosjektet for å få på plass aktiviteter og grupper. Denne fasen ble sett på som veldig viktig fordi det la mange føringer for den videre implementeringen. Det var i dette tidsrommet elevene skulle velge aktivitet(er) og bli satt sammen i grupper (av læreren) og de skulle organisere og planlegge aktivitetene selv. Det kom frem under intervjuene at denne prosessen ikke måtte stresses, men at elevene måtte få tid til å tenke hvilke selvorganiserte aktiviteter de ønsket å bedrive:

*(...) At det tar litt tid i starten å få alle elevene til å tenke grundig igjennom hvilke aktiviteter de vil drive med, og prøver å holde det så åpent som mulig da, at alle velger noe som de føler at de vil. Fort gjort at noen velger noe ut fra gruppepress og lite gjennomtenkt gjennomføringspraksis. Så vi brukte 2-3 uker tror jeg før vi kom i gang med selve prosjektet. (Henrik, M2)*

*Husker ikke helt eksakt hvor mange økter vi hadde i forberedelsesfasen jeg, men det var veldig forskjellig fra gruppe til gruppe. Og noen elever, eller konsultasjoner ble jo egentlig aldri helt ferdig med den prosessen selv om de begynte å gå som aktivitet. Og når vi først kom i gang og mye gikk av seg selv, da synes jeg det var veldig ålreit og «billig» og drive det om jeg kan si det. Fordi at 80 % av elevene klarte jo å få til det her bra rett og slett. (Magnus, M2)*

#### **4.1.2 Timeplanfestes**

Innenfor visse rammer skulle skolene selv bestemme organiseringen av intervensjonsmodellene. Dette ble gjort for at modellene best mulig kunne tilpasses skolens hverdag og eksisterende timeplaner. Dette samsvarer med det Stoll (2009) forteller om at det er viktig å innse at alle skoler er ulike, og at det ikke finnes én utviklingsstrategi som effektivt vil kunne guide alle skoler gjennom en endringsprosess. De fleste skoler har erfaring med å gjennomføre helsefremmende aktiviteter i løpet av et skoleår ved for eksempel aktivitetsdager og undervisning i helserelaterte tema. Færre skoler har erfaring med å systematisk arbeide med helsefremmende arbeid som en integrert og systematisk del av skolens endringsarbeid. Skolene må derfor kartlegge og identifisere skolens behov og utfordringer.

I løpet av kort tid etter skolestart hadde alle skolene plassert hvor og når de ulike komponentene skulle plasseres på timeplanen. Ved alle fire skolene måtte skoledagene forlenges for å få tid og plass til å gjennomføre prosjektet. Informantene forteller at elevene reagerte positivt på dette;

*Elevene fikk lenger skoledag. De fikk 1 time mer enn de andre elevene på skolen. (...) Vi fortalte om det, at sånn ble det, også var det egentlig ingen som nevnte noe mer om det, det året. Så det var ikke noe problem i det hele tatt. (Magnus, M2)*

*De fikk 1 time ekstra. Og det var helt uproblematisk for dem. Jeg tror det er få som har tenkt på det faktisk. (Tom, M1).*

*Men måten det ble gjort på med vår timeplan var at de fikk 2 dager med 15 minutter ekstra skole, og det var det ingen som reagerte på. Også mistet de litt av spisefriminuttet for at vi skulle få fylt opp med riktig timeantall. (Henrik, M2)*

Samtidig mistet flere fag 5% av sitt ordinære timeantall. Ved én skole mistet språkfagene 50% av timene sine det skoleåret, noe som ble sett på som en utfordring for lærerne i språkfagene. Intervensjoner med fysisk aktivitet i skolen fører også med seg konsekvenser. Hvis ScIM hadde hatt lenger varighet eller skulle integreres i elevenes skolehverdag fremover, ville nok skolen som mistet 50% av språkfagene tenkt annerledes i organiseringen. Uansett fag vil det å miste halvparten av undervisningen være kritisk og gjøre at man ikke får gjennomført undervisningen opp mot fagets kompetansemål. Det er også å anta at skolen ville fått mange henvendelser fra sinte foreldre som opplevde det som katastrofalt at elevene deres mistet halvparten av språkundervisningen fordi skolen skulle være med på et prosjekt som fremmet fysisk aktivitet. Implementeringstiltak i skolen vil derfor møte flere ulike hindre for god gjennomføringsgrad og hvordan tiltakene blir organisert er vesentlig for god gjennomføringsevne.

Ved den ene skolen (M1) valgte de å forlenge skoledagen med fysisk aktivitet på slutten av dagen. Informanten fortalte at dette ble en vanskelig oppgave for de som skulle gjennomføre dette. Hun forteller om 60 umotiverte elever som følte de måtte være igjen

på skolen for å gjøre noe de egentlig ikke hadde lyst til, mens resten av skolen gikk hjem for dagen:

*Så ideelt sett burde jo den halvtimen vært tidligere på dagen, slik at de også kunne fått utbytte av det underveis i skoledagen. Så det var ikke veldig heldig når at de andre på skolen kunne reise hjem, mens 9. klasse måtte være igjen.*  
(Ragnhild, M1)

På den andre siden gav det å legge timene til slutten av dagen helt andre muligheter, spesielt i modell 2. Magnus (M2) forteller om at det gav flere muligheter og bedre betingelser for blant annet friluftslivgruppa og sykkelgruppa. Samtidig trekker han frem praktiske ting i forhold til tidsbruk til å skifte og dusje. Når de brukte siste time kunne elevene holde på lenger enn ordinær skoledag, noe som flere grupper også gjorde:

*Den friluftsgruppa brukte jo en halvtime bare på å komme seg dit de skulle, så i teorien så hadde de jo brukt opp ScIM tiden sin bare å gå til og fra. Men de ble værende lenge, og holdt fort på til klokka ble 17-18, fordi de ville det selv. Så for vår del var det i hvert fall kjempeviktig å legge det til slutten. Fallgruven er jo hvis noen bare stikker hjem og gjør noe annet da, men da går det jo på tillitt, også grei oppfølging.* (Henrik, M2)

## **4.2 Skolens rammefaktorer**

### **4.2.1 Rektor og ledelsens støtte**

Selv om ekstern støtte kan virke motiverende, må skolene selv ønske en endring for at læring og utvikling skal finne sted (Nu'Man et al., 2007). Effektiv ledelse er avgjørende for alle skoler uansett kontekst og en støttende ledelse er viktig for kvalitet i endringsarbeidet (Greenberg et al., 2005). Flere studier om utviklingsarbeid i skolen indikerer at skoleledelsen er en spesielt viktig faktor når det gjelder å legge til rette for, samt gjennomføre endring og utvikling (Fullan, 2008; Rognaldsen, 2008; Tjomsland, Viig, Samdal & Wold, 2013). Med dette som utgangspunkt var rektors støtte til prosjektet en viktig forutsetning for skolenes deltagelse i ScIM.

Å være rektor innebærer å være administrativt og faglig ansvarlig for det arbeidet som



gjøres på skolen. Rektoren er avhengig av de ansattes motivasjon for å utføre arbeidet i implementeringen. Det var likevel stor variasjon i hvordan rektorene fulgte opp intervensjonen i løpet av skoleåret. Alle informantene trekker frem ledelsen som en viktig brikke for at slike prosjekter skal bli prioritert og gjennomført på en god måte. En tydelig ledelse med klare prioriteringer er særlig viktig i starten fordi mange ansatte vil være usikre på hva denne endringer innebærer for organisasjonen og seg selv (Midthassel, 2015). Dette betyr at dersom rektor ikke tar regien i initieringsfasen og viser tydelig ledelse, vil mange ansatte kunne miste troen på prosjektet. Ved en av skolene var rektor særlig interessert, noe som hadde betydning for lærernes engasjement også (Midthassel et al., 2000);

*Jo, det kan hende det var litt kynisk valgt, men rektor er også tidligere gymmlærer, og han var veldig interessert sammen oss andre i å få gjennomført prosjektet. Her har det vært veldig mye takket være en rektor som har vært motivert for å få det til. (...) Jeg tror det i hvert fall er en indirekte god effekt at ledelsen er innstilt i å få gjennomført det, men at ledelsen også valgte ut personer som er interessert i aktivitet. (Henrik, M2)*

Ved tre av skolene fortelles det at det har vært dialog mellom rektor og trinnet, men uten særlig involvering i selve prosjektet. Magnus (M2) forteller;

*Den dagen vi har mulighet på denne skolen til at ledelsen kan bruke tid på noe sånt, da har vi det luksus. Så min erfaring med skoleledelsen er at de blir mer og mer fjernet fra den daglige driften. (Magnus, M2)*

#### **4.2.2 Kolleger og kultur**

På alle arbeidsplasser vil det være normer og strukturer for hvordan samhandling skal foregå og en felles forståelse knyttet til hva som er viktig (Oterkiil, 2015). Skolens kultur vil påvirke endringsarbeidet til skolen fordi hver skole har sin unike måte å gjøre ting på (Stoll, 2009). Som Stoll (2009) forklarer er den individuelle lærer den viktigste personen når det kommer til skoleutvikling. Dette er fordi lærerens kapasitet til kontinuerlig læring direkte påvirker hva han/hun velger å lære elevene sine. I ScIM ble fagsamarbeid og delingskultur sett på som vesentlig for å lykkes med ny praksis ved skolene. Dette innebar at lærere delte ideer og ansvar og utnyttet lærernes ulike

kompetanser. Uten lærernes vilje og evne til deltagelse i endringsarbeidet, blir det ingen endring. Lærerne må derfor være overbevist om at endringsprosessen handler om noe som totalt gir flere fordeler enn ulemper for lærerne og for elevene (Rognaldsen, 2008).

En skole som har et endringsorientert klima hvor endring støttes gjennom positive holdninger og motiverte kolleger, ser ut til å ha lærere som lettere engasjerer seg i endring (Midthassel, 2002). Hvordan kolleger på skolen stilte seg til prosjektet varierte på de ulike skolene, også avhengig av hvilken modell de testet ut. Modell 1 stilte krav til involvering av flere lærere fordi en del av aktiviteten ble gjennomført i timer med fag som norsk og matematikk (fysisk aktiv læring). I denne modellen var det en del utfordringer blant kolleger som var skeptiske til å prøve ut nye ting. Tom (M1) forteller om at utfordringer knyttet til implementeringen hos dem handlet om å få med seg staben og organisere opplegget godt. Han forteller om viktigheten av å prate positivt om intervensjonen, slik at endringen ble til noe positivt for skolen. Samtidig trekker Ragnhild (M1) frem at det var flere lærere hos de som var negative til prosjektet;

*Det sprer seg jo veldig om noen lærere er negative også, det er veldig smittsomt.*  
(Ragnhild, M1)

Dette munnet ut i at de måtte forholde seg til enda en ny ting som de ikke hadde motivasjon og tid til å gjennomføre. I ScIM har ikke lærerne eller ledelsen ved de ulike skolene tatt del i utforming eller planleggingen av intervensjonen. Det var derfor ikke overraskende at noen lærere ikke opplevde eierskap til intervensjonen og dermed opplevde manglende motivasjon for gjennomføringen av ScIM. På skolene som testet ut modell 2 ble det fortalt om nysgjerrige kolleger som lurte på hva de involverte lærerne holdt på med, men som var glade for at de kunne holde på med sitt i en allerede hektisk hverdag. Henrik (M1) forteller at det er viktig at kolleger opplever at det er plass til å få gjennomført prosjektet som en viktig faktor for å lykkes med implementeringen av intervensjonen. I følge Fullan (1992) kan introduksjon av noe nytt i enkelte tilfeller stride mot lærerens praksis og overbevisning. Det er ofte slik at individer unngår oppgaver de oppfatter som vanskelige og utfordrende, og heller engasjerer seg i oppgaver de føler seg sikre nok til å mestre (Holt et al., 2007). Ved modell 2 skolene fortelles det om lærere som var skeptiske til nye ting, nettopp fordi de var usikre på hvordan de skulle gjennomføre prosjektet. Mange av barrierene rundt

implementeringskvalitet handler først og fremst om tidsmangel og konkurrerende gjøremål (Sørli, Ogden, Solholm & Olseth, 2010). God opplæring, delingskultur og fagsamarbeid blir derfor trukket fram som fremmende forhold. Som Stoll (2009) hevder er den individuelle lærer den viktigste personen når det kommer til skoleutvikling. Dette er fordi lærerens kapasitet til kontinuerlig læring direkte påvirker hva han/hun velger å lære elevene sine.

### 4.2.3 Fasiliteter

Skolebyggets utforming og tilgang til gymsal påvirker organiseringen av ScIM-timene. Som en konsekvens av dette ble kvaliteten på lærernes gjennomføring og elevens mottagelse av intervensjonen svekket. Hvilke muligheter som befant seg utenfor skolens område hadde også stor betydning for aktivitetene i begge modellene. I modell 1 var dette av betydning for hvor kreative og hvor godt man kunne bruke uteområdet, mens i modell 2 hadde det stor betydning for hvilke aktiviteter elevene valgte. Informantene nevnte blant annet bruk av skog- og turmuligheter, løping på bane, kampsport og bruk av nærliggende treningssenter.

Variasjon i fasilitetene gjenspeiler seg også i de ulike utfordringene skolene møtte på underveis i prosjektet. Ragnhild (M1) forteller om klasserom som er for små til at 30 elever kan holde på med aktiv læring, samt skolebygg og fasiliteter som gjør at det å tenke kreativt ble vanskelig. På denne skolen hadde de to gymsaler, men begge for små til at det var plass til 30 elever samtidig. Informantene forteller;

*For vår del er det rammefaktorene, og det er jo ikke så enkelt å gjøre noe med. Sånn som det er nå, tror jeg det er det som setter begrensninger på det vi gjør.*  
(Ragnhild, M1)

*Det er viktig å legge inn rom for at skolene er ulike, det fysiske rommet rundt og på skolene er ulikt. At ikke alle kan drive det likt, det må være noe som er tilpasset bygget.* (Tom, M1)

*(...) vi er nok over snittet heldige med hvor heldige vi er med fasilitetene her. Og selv her, ble det litt små-trangt noen ganger, selv om vi har en kjempestor håndballbane, og det bare var 54 elever, ikke sant, og mange var ute. Vi kan*

*dele inn hallen i 3 seksjoner, og flere grupper. Så jeg kan jo bare tenke meg hvor utfordrende det er på en del andre skoler som har en del trangere vilkår og dårligere fasiliteter. Så jeg sliter litt med å se hvordan det kunne fungert såpass bra på alle andre skoler for å være helt ærlig, jeg gjør det altså. (Magnus, M2)*

Som informantene forteller opplever de skolens fasiliteter som avgjørende for hvordan de har hatt muligheten til å løse utfordringene knyttet til gjennomføringen av det eksternt forhåndsbestemte prosjektet. Her kan man trekke paralleller til det Oterkiil (2015) forteller om faktorer på eksternt nivå. Faktorer på eksternt nivå er forhold utenfor skolen som på en eller annen måte påvirker organisasjonen. Som nevnt tidligere skulle skolene selv bestemme innenfor visse rammer og organisere seg for at modellene best mulig skulle tilpasses skolens rammefaktorer og eksisterende timeplaner. Samtidig var intervensjonsskolene nødt til å implementere de ulike komponentene i de ulike modellene. Informantene forteller at tiltak med fysisk aktivitet i skolen bør ha noen felles føringer ovenfra som gjelder alle, men at hver enkelt skole bør kunne tilpasse dette ut fra egne forutsetninger og rammefaktorer.

### **4.3 Lærerkompetanse**

Det er kompetansekrav for å kunne bli tilsatt i en undervisningsstilling i norsk skole og lærere må ha relevant kompetanse i fagene de skal undervise i. For å undervise på ungdomstrinnet, der ScIM ble gjennomført, kreves det at lærere har 60 relevante studiepoeng i fagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk. For andre fag kreves 30 relevante studiepoeng, i tillegg til tilsetningskravene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil si at for å undervise i kroppsøving på ungdomsskolen må læreren ha minst 30 studiepoeng og gjennomført én av disse utdanningene;

- grunnskolelærerutdanning for 5.-10. årstrinn
- allmennlærerutdanning
- faglærerutdanning
- yrkesfaglærerutdanning
- universitets- og høyskoleutdanning og PPU
- treårig lærerutdanning for tospråklige lærere

Alle lærerutdanningene kvalifiserer for pedagogisk arbeid i skolen. De ulike utdanningene har fokus på faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse rettet mot ulike elevgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2015). All pedagogisk virksomhet forutsetter en grunnleggende forståelse av menneskelig atferd og utvikling. Med det menes at når pedagogen aktivt og praktisk støtter opp om barn og unge i deres atferd, utvikling og læring så gjøres det ut fra en teoretisk forståelse av hvordan læring og utvikling faktisk foregår. Det er denne type kunnskap som skiller lærere fra andre personer som ikke har en formell utdanning. Hvorvidt informantene mener at man trenger lærere med pedagogisk kompetanse til å gjennomføre tiltak med fysisk aktivitet i skolen varierer. På bakgrunn av modellenes ulike komponenter har jeg valgt å ta for meg disse hver for seg.

#### **4.3.1 Modell 1: Fysisk aktiv læring**

Alle intervensjonsskolene uavhengig av modell 1 eller 2 skulle gjennomføre 45/60 minutter **ekstra kroppsøving** hver uke. I modell 1 ble det kun benyttet kroppsøvingslærere til denne komponenten. Under **fysisk aktiv læring** ble det benyttet faglærere med pedagogisk utdanning. Fysisk aktiv læring skulle gjennomføres 30 minutter per uke, fortrinnsvis de dagene det ikke var kroppsøvingstimer. Begge skolene som gjennomførte modell 1 brukte faglærere til dette. Tom (M1) forteller;

*Aktiv læring, da tenker jeg helt klart at du trenger pedagogisk kompetanse fordi det er jo innenfor fag. De skal jo ikke lære noe nytt under aktiv læring, det skal jo være repetisjon eller ting du har gjort i timen som du gjør på en annen måte. Så i den aktiv læring biten trenger man helt klart pedagogisk kompetanse.*  
(Tom, M1)

Samtidig blir idéveksling og samarbeid på tvers av lærere som skal gjennomføre aktiv læring fremhevet. Mange av lærerne som gjennomførte aktiv læring syntes det var utfordrende å få til fordi de måtte tenke nytt og være kreative. Tom (M1) har et forslag om å legge inn aktiv læring i selve utdanningen til lærere. På den måten har man en idébank og tanker knyttet rundt hvordan man kan løse aktiv læring når man kommer ut i arbeidslivet. Da har man snakket om det på skolen, og diskutert og praktisert det.

Ragnhild (M1) trekker frem at det er viktig med god kursing i forkant for dem som skal gjennomføre fysisk aktiv læring for å få det til å fungere best mulig. Hver skole har sin

egen virkelighet og måte å gjøre ting på, og læreren er ofte farget av denne virkeligheten (Oterkiil, 2015). I en allerede hektisk skolehverdag skal lærere gjennomføre undervisning ut fra andre metoder som andre har bestemt. Dette er noe som krever mye av lærere som er med i et endringsarbeid. Man kan stille spørsmål ved om dette er noe lærere skal og bør godta i en hektisk jobbhverdag, hvor kalenderen og timeplanen allerede er full ved skolestart. Hvis lærere oppfatter oppgaver som vanskelig å utføre, ender det ofte med at de mister troen på egen evne til å implementere endring. Det kan også tenkes at det gir dårligere undervisningskvalitet for elevene. For at endring skal kunne skje, forteller Holt et al., (2007) at de ansatte må føle at de har de ferdighetene som kreves for å effektivt kunne implementere et endringsarbeid. Kursing, samarbeid innad på skolen og erfaringsutvikling med andre skoler blir derfor fremhevet som viktig for god gjennomføring av aktiv læring.

Positive holdninger og motivasjon er viktig hos den enkelte lærer. Stoll (2009) hevder at det er den individuelle lærer som er den viktigste personen når det gjelder skoleutvikling. Det er derfor viktig at lærerne som skal gjennomføre fysisk aktiv læring har tro på egne evner til å kunne gjennomføre endring, samt følelsen av å bli inkludert i endringsprosessen. Samtidig er det viktig at lærerne ser hvilken nytteeffekt det har for elevene at kvaliteten på utdanningen endres positivt. Det at eleven faktisk kan lære mer fransk av å ha fysisk aktivitet i fransktimen eller repetere matte ved å benytte seg av mattestafetter. Videre er det viktig at de som gjennomfører fysisk aktiv læring har relevant fagkompetanse. Skal elevene drive fysisk aktivitet for å bli bedre i norsk, må læreren også kjenne til hva som skal læres i faget.

Stoll (2009) forteller at skoler har ulike klimaer som er mottagelige for endring. De ulike intervensjonsskolene burde derfor investert rikelig med tid og innsats for å utvikle et positivt samarbeidsklima som fremmer åpenhet, tillit og kommunikasjon (Midthassel, 2002). Det er derfor heldig om alle som er inkludert i prosjektet får tilstrekkelig informasjon og mulighet til å være med på regelmessige møter knyttet til prosjektet. Tom (M1) forteller at alle lærere som var inkludert i prosjektet ved deres skole ukentlig deltok i fellesmøter. Dette førte til at skolens ansatte var positive til endringsarbeidet. Ragnhild (M1) forteller om manglende møter og møtedeltagelse, noe som virket negativt på kollegiale og prosjektet.

Det var ulik praksis når det gjaldt gjennomføringen av **fysisk aktivitet** hos modell 1 skolene. Tom (M1) forteller at ved deres skole var det lærere på trinnet som gjennomførte det. Han fortalte at det oftest var kroppsøvingslæreren fordi de kjente gymsalen og utstyret. De brukte ingen vikarer. Ragnhild (M1) derimot forteller om en annen praksis. Hos dem var det assistenter som kom rett fra videregående skole. Hun forteller at de var aktive og positive, men uten faglig utdanning. Videre forteller hun om ulike utfordringer assistentene møtte på;

*Men klart, det er jo en utfordring at de alene skal ha 60 elever i fysisk aktivitet. Det har helt sikkert med ressurser å gjøre. De (assistentene) har planlagt alt selv, og jeg tror det har vært veldig elevstyrt med håndsopprekking. Og det er jo litt både- og, det også. For det er nok veldig mange som føler at de ikke blir hørt også, og de tør ikke si imot de som vanligvis bestemmer. (Ragnhild, M1)*

Det er viktig at man ser at komponentene i ScIM er ulike. Det er grunn til å skille fysisk aktivitet fra fysisk aktiv læring. Samtidig ser man at personer som skal gjennomføre fysisk aktivitet bør ha en viss pedagogisk kompetanse og autoritet. Som Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet påpeker mangler det kvalifisert personale til å gjennomføre tiltak med fysisk aktivitet (Lillejord et al., 2016). Det er viktig at personer som skal lede den fysiske aktiviteten har kunnskap om fysisk, motorisk, sosial og psykisk utvikling. Samtidig er det viktig at personalet har evne til å motivere ulike elever og tilpasse aktiviteter til elevenes behov. Dette er kompetanse man får gjennom de ulike lærerutdanningene. En assistent som kommer rett fra videregående har ingen forutsetning for å inneha denne kunnskapen. Det er nettopp denne mangelen på kunnskap som er årsaken til en del av de triste eksemplene man hører om fra fysisk aktivitet. De store utfordringene ligger i å få med seg de barna og unge som ikke liker å være i aktivitet (Agans, Säfvenbom, Bowers, Davis & Lerner, 2013). God undervisning for fellesskapet er undervisning som klarer å ta hensyn til alle elever (Standal, 2015).

Ved at assistenter bruker håndsopprekking som en gjentakende metode, vil de barna som roper høyest bli hørt. De som mistrives og ikke liker fysisk aktivitet vil sjelden bli hørt eller sett. Samtidig kan det tenkes at problemer knyttet rundt mobbing blir større ved å bruke ikke-pedagogisk personale. Som Breivik et al., (2009) sier krever det kompetanse, tid og muligheter for samarbeid for god gjennomføring av fysisk aktivitet.

Dette samsvarer med Ragnhilds (M1) erfaringer. Hun trekker fram at det bør være kroppsøvingslæreren som har fysisk aktivitet. Hvis skolen ikke får til dette, anbefaler hun at kroppsøvingslæreren kan holde kurs før, under og etter intervensjonen for de som skal gjennomføre fysisk aktivitet. På den måten kan man forklare ulike pedagogiske metoder til assistentene og lage en plan for gjennomføringen av fysisk aktivitet, samt reflektere over ulike undervisningsopplegg. Slike treningssekvenser kan ifølge Ertesvåg & Roland (2013) være ulike workshops, veiledning og refleksjon både individuelt og i større grupper. På den måten kan man heve kompetansen til de som skal gjennomføre tiltakene.

Tom (M1) forteller at han ikke tror utdanning i seg selv har så mye å si når det gjelder gjennomføringen av fysisk aktivitet. Han mener det viktigste er at de personene som skal gjennomføre fysisk aktivitet er kreative nok til å finne på nye ting;

*Også trenger det jo ikke å være det vi gjør i gymtimene, men andre typer aktiviteter som bare gjør at de er i aktivitet, og da trenger du jo faktisk ikke noe sånn egentlig pedagogisk kompetanse eller kroppsøvingskompetanse. (Tom, M1)*

Som pedagog opplever jeg at det Tom (M1) forteller over krever at elevene faktisk oppfører seg som voksne, noe de ikke gjør. Studenter i praksis opplever stadig problemer og da er det grunn til å tro at assistenter uten pedagogisk utdanning eller erfaring vil få store problemer og utfordringer knyttet til gjennomføringen av fysisk aktivitet. Ifølge Standal (2015) er personalets evne til å inkludere alle elevene sentralt og evnen til å jobbe for at hver elev uansett forutsetning skal få oppleve bevegelse som mestringsfullt. På den måten kan man nå ut til hele elevgruppa og alle elevene kan sammen delta i faglige og sosiale fellesskap, samtidig som de realiserer sitt fulle potensiale for læring. De fysiske og motoriske forskjellene mellom aktive og inaktive elever kan heller bli forsterket enn å bli utjevnet ved å satse på ikke-pedagogisk personale (Breivik et al., 2009).

#### **4.3.2 Modell 2: Don't worry – Be happy**

Under gjennomføringen av 45/60 minutter **ekstra kroppsøving** hver uke ble det også i denne modellen kun benyttet kroppsøvingslærere. Begge skolene valgte å ha nokså like timer i «**Don't worry**» og «**Be happy**». I utgangspunktet skulle «Be happy»



gjennomføres i grupper på tvers av klassene, mens «Don't worry» skulle foregå klassevis. Informantene fortalte at det var praktiske årsaker til forandringen, men at dette ble avklart med koordinator i ScIM. Implementeringsforskning viser at manglende effekt i en endring kan være at arbeidet ikke er gjennomført som planlagt. Det kan derfor være en fordel å undersøke prosessen knyttet til hvordan og i hvilken grad lærerne har gjennomført tiltakene (Kolle et al., 2016).

Begge informantene fremhever at kroppsøvlingslærere er å foretrekke for å gjennomføre komponentene hvis det lar seg gjennomføre, men de påpeker også andre forhold. Henrik (M2) forteller;

*Det er en kjempefordel å ha kroppsøvlingslærerkompetanse. Om ikke utdanning, erfaring. Men jeg tror for elevenes beste, og for prosjektets og gjennomføringens beste at utdanning innenfor kroppsøvlingsfaget er viktig.*

Samtidig trekker han frem at pedagogisk kompetanse er viktig for hvordan man håndterer situasjoner og lar elevene være med å ta valg på en hensiktsmessig måte. Læreren skal i modell 2 fungere som en veileder og støtteperson for elevene. Da er det kanskje enda viktigere at personene som skal gjennomføre komponentene har kunnskap om motorisk, fysisk, sosial og psykisk utvikling hos elevene (Lillejord et al., 2016). Magnus (M2) opplever det å ha erfaring, ha evne til å hjelpe ungdom, få opplegget til å bli noe positiv og følge det opp, som viktigere enn selve utdanning;

*Hvis du er strukturert og flink med ungdommer så får du det til, uavhengig om du har en formell kompetanse. Det er jo også en del psykologi i dette her også, og det kan veldig mange være gode på uten å ha den adjunkt-saken i panna.*  
(Magnus, M2)

Å være strukturert og flink med ungdommer krever lang erfaring. Ved at man i denne modellen overlater mye av ansvaret til elevene, er tidligere kjennskap og forståelse til elevene en viktig forutsetning for å lykkes. Dette samsvarer med det Henrik (M2) uttrykker omkring viktigheten av å kjenne til elevgruppa og vite hvor konflikter kan oppstå. De som skal lede fysisk aktivitet må ha evne til å motivere elever og kunne tilpasse aktivitetene til elevenes behov (Agans et al., 2013). På den måten kan man være

i forkant og kjenne til en del strategier for å løse konflikter der du vet konflikten ikke løser seg selv. Magnus (M2) forteller også at jo mer frihet du gir elevene, jo viktigere er det at du kjenner elevene.

Ved begge skolene ble assistenter og vikarer kun brukt ved sykdom. Begge informantene forteller at det er viktig å ha personale som følger elevene gjennom hele prosessen. Henrik (M2) forteller at å bruke vikarer vil føre til at prosjektet mister all progresjon og tempo. Elevene vil trolig miste motivasjonen ved å holde på om de må forholde seg til nye personer hver gang som ikke ser progresjonen og vet hva de gjør og har planlagt. Han trekker frem at elever blomstrer når de kan vise framgang i det de driver med og at en god elev-lærer relasjon og kjennskap til elevene er veldig viktig for gjennomføringen i denne modellen. Magnus (M2) forteller at han heller ønsket å styre opplegget alene enn at utenforstående skulle hjelpe til. Det opplevde han som håpløst;

*Å bruke ulike vikarer blir som å ha en vektor sittende på en stol. Ja, det er 4 øyne, men det hjelper ikke så mye. Det må være noen som er involvert og har litt oversikt. Når man får inn en sånn nød – vikar, som ikke aner hva dette handler om så er det jo håpløst! (Magnus, M2)*

Jeg tolker Magnus (M2) sitt utsagn som viktig informasjon fra en lærer som skjønner hvor mye som står på spill. Han snakker ikke utelukkende om bare disse timene. Hvis problemer i en klasse får liv til å eskalere i disse timene på grunn av dårlig ledelse kan det skape store problemer for enkelte elever. Magnus (M2) uttrykker at elevene er alt for viktige til at man kan slippe inn ufaglærte – uansett aktivitet i skolen.

#### **4.4 Kritisk refleksjon**

Et generelt inntrykk jeg som pedagog sitter igjen med etter å ha analysert og diskutert lærernes utsagn er spørsmål knyttet til om man burde ha forventet større motstand, flere kritiske bemerkninger eller surmuggenhet til prosjektet? Lærerne uttrykker heller en dedikasjon til prosjektet og er lite kritisk til ulike utfordringer. Dette kan skyldes den korte varigheten av intervensjonen og at denne var initiert av Norges idrettshøyskole, og derfor en form for lojalitet til tiltaket. Det kan også skyldes at jeg ikke spurte aktivt etter mer kritiske refleksjoner. På tross av alt dette kan det stilles spørsmål om det oppfattes som nærmest et totalt fravær av kritiske innstikk er en indikasjon på profesjonalitet eller

mangel på profesjonalitet? ScIM er en forskningsintervensjon med varighet på ett skoleår hvor kvaliteten skulle være sikret av noen andre enn skolene selv og kvaliteten er først og fremst forankret i den fysiske aktiviteten og ikke i læring. Prosjektet var veldig statligstyrt, men skolene måtte selv tilpasse prosjektet etter skolens rammebetingelser. Prosjektet har tilsynelatende sett ut til å gå bra, men lærernes utsagn knyttet til ulike utfordringer kan likevel tolkes.

Implementeringsteori angår elevenes læring og utvikling i norsk skole og det er derfor viktig å være kritisk til hvordan skolene har gjennomført ScIM. I min studie benyttet jeg meg av implementeringsteori, en teori som er både omfattende og preget av kompleksitet (Fullan, 2007). Teorien er imidlertid svært teknisk og sier lite om innhold eller kvalitet i det som skal implementeres. Det er derfor interessant å se i hvor liten grad informantene problematiser implementeringen. Implementering knyttet til tiltak med fysisk aktivitet i skolen handler ikke bare om fremmende og utfordrende forhold knyttet til selve implementeringsprosessen, men også kvalitet i skolen. Hvorvidt man kan kalle en implementering for vellykket kan diskuteres, for hva er egentlig en vellykket implementering? Å implementere tiltak med fysisk aktivitet i skolen vil være noe helt annet enn å implementere en prosedyre i en virksomhet eller en programvare i en kommune. Det er derfor viktig å være kritisk til teorien som både er kompleks og omfattende. Samtidig har denne studien ønsket å få svar på hva lærerne ved ulike intervensjonsskoler erfarte gav næring til gjennomføringen og hvilke deler av intervensjon de erfarte som utfordrende for gjennomføringen av ScIM.

Pedagoger skal først og fremst være opptatt av barn og unges læring og utvikling i skolen. Det primære formålet på skolene i Norge er faglig læring, men skolene har også ansvar for elevenes generelle utvikling og dermed danning. Skolen og skolens pedagoger jobber med dette hver dag gjennom hele skoleåret. Det er en sårbar prosess og forskning viser at vikarer eller avbrudd i de faste rammene for danningen kan påvirke miljøet og enkelte elever negativt. Det er derfor viktig å diskutere i hvilken grad man lar ufaglærte personer gjennomføre komponenter knyttet til fysisk aktivitet i skolen. Fysisk aktivitet og kroppsøving er sårbare emner for elever på ungdomsskolen. I forskning gjort på et landsrepresentativt utvalg på 2100 ungdommer i alderen 13- 18 år kom det frem at 43% av ungdommene ikke var tilfreds med hvordan kroppsøvingsfaget formidles og motivasjon for å delta var svært varierende (Säfvenbom, Haugen & Bulie,

2015). Den samme undersøkelsen viste at 32% synes faget burde vært gjort på en annen måte og 12% rapporterer at de ikke liker kroppsøvfingsfaget. Det var deltagelse i organisert idrett på fritiden som forklarte variasjonen i holdninger og motivasjon hos elevene. De elevene som driver organisert konkurranseidrett på fritiden er "vinnerne" i kroppsøvfingsfaget selv når "iver etter å være i aktivitet" ble kontrollert for. Elevene kan altså være glad i aktivitet, men fordi kroppsøvfingsfaget i stor grad avspeiler det som foregår i den tradisjonelle idretten kan faget i verste fall bidra til å produsere ulikhet i utvikling. Ved at assistenter som gjennomfører fysisk aktivitet bruker håndopprekning som metode for valg av aktiviteter indikerer liten forståelse for hvordan er skoleklasse fungerer og sannsynligheten er stor for at de samme elevene «vinner» og at elevene som mistrives i faget, mistrives mer. Dersom kroppsøvfingsfaget kan bidra til å produsere ulikhet i helse er dette grunn til å frykte at fysisk aktivitet i skolen bidrar på samme måte og at tiltaket således kan bidra kontraproduktivt. Det er i denne studien ingen av lærerne som har reist spørsmål omkring dette og det er grunn til å lure på om de stoler blindt på myndighetene. Samtidig har vi Magnus (M2) som fortalte at han ikke turte å bruke assistenter eller vikarer – rett og slett fordi elevene er for viktige. Han snakker ikke utelukkende om disse timene, men han viser en forståelse av hvor mye som faktisk står på spill, hvis man velger å bruke assistenter eller vikarer. Hvis problemer i en klasse får lov til å eskalere grunnet dårlig ledelse kan dette fort skape problemer for den enkelte elev. Uansett fag og aktivitet er elevene for viktige for at man kan slippe inn ufaglærte.

Selv om alle skolene i min studie måtte forlenge skoledagene var elevene stort sett positive til dette ifølge lærerne. Likevel var det utfordringer knyttet til når de ulike komponentene skulle legges på timeplanen. På grunn av gjennomføringen av intervensjonen mistet også flere fag 5% fra sitt ordinære timeantall. Ved én skole mistet språkfagene 50% av timene sine det skoleåret og de involverte lærerne opplevde dette selvfølgelig utfordrende. At enkelte fag mister halvparten av undervisningen sin på grunn av at skolen skal være med i et prosjekt knyttet til fysisk aktivitet, kan være en kime til konflikt og er lite holdbart over tid. Det er forunderlig at lærerne i min studie ikke forteller om mer motstand hos de andre ansatte på skolen og foreldre til barna som deltok i intervensjonen. Fysisk aktivitet er noe barna deres kan bedrive på fritiden, men språkundervisning er noe barna har krav på i skolen. Implementeringstiltak i skolen vil møte ulike hindre for god gjennomføring og hvordan tiltakene blir organisert og

gjennomført er derfor helt sentralt for hvorvidt man kan kalle implementeringen for «vellykket».

## 5. Oppsummerende diskusjon og konklusjon

Jeg har i denne studien stilt spørsmål ved hvordan lærere i skolen erfarer implementering av fysisk aktivitet i ungdomsskolen. Helt konkret har jeg studert implementeringen av ScIM som er en intervensjon utviklet utenfor skolen og som representerer et tiltak ansatte ikke har et umiddelbart eierforhold til. For å besvare dette ble intervjudata fra fire lærere analysert og drøftet opp mot implementeringsteori. Studiens funn tyder på at informantene tilhørende de to ulike modellene i ScIM opplever mange av de samme forholdene som fremmede og utfordrende for implementeringen av intervensjonen. Samtidig synes ingen av lærerne i særlig grad å reflektere over om fysisk aktivitet hører hjemme i skolen som en slags praksis på utsiden av fagene.

Det er ulike forhold som påvirket hvordan skolene tok imot og gjennomførte ScIM. Et fremmede forhold for at implementering av utvidet tid til fysisk aktivitet i skolen skal oppnå varige og gode resultater er at det blir satt av nok tid i initiering og implementeringsfasen. Hvordan skolene forberedte seg til endringsarbeidet og hvordan de implementerte endringsforsøket var avgjørende for en vellykket implementering. For å besvare studiens to første forskningsspørsmål har jeg valgt å fremheve de viktigste forholdene lærerne fremhever gjennom stikkord. Dette for å unngå gjentakelser og lettere kunne se studiens funn. Lærerne i min studie forteller at disse forholdene ga næring til implementeringen av ScIM;

- Tydelig igangsetting, organisering og kontinuitet gjennom hele prosjektet
- Komponentene i intervensjonene blir satt på hensiktsmessige dager og tidspunkt på timeplan
- Positiv og støttende rektor og ledelse
- Nok ressurser til å få gjennomført prosjektet
- Et endringsorientert klima hvor kolleger er motiverte for endringsarbeidet
- Nok lærerdekning og samme lærere gjennom hele prosjektet med relevant kompetanse for de ulike komponentene.
- Fagsamarbeid og delingskultur blant kolleger og skoler.

Det er hensiktsmessig å kartlegge et bilde av hvilke forhold lærerne har opplevd som mest utfordrende for endringsarbeidet. Lærerne i min studie fremhever forholdene under som utfordringer for gjennomføringen av ScIM. Samtidig kan disse forholdene også tolkes som betenkeligheter som angår kvalitet i elevers skolehverdag;

- Tidsmangel og konkurrerende gjøremål, samt mangel på klare prioriteringer
- Manglende lærerdekning og ressurser
- Lærere som opplever manglende evner og kunnskap for å få gjennomført de ulike komponentene
- Skolene har svært ulike behov, utfordringer og rammefaktorer, som igjen påvirker hvordan de får gjennomført intervensjonen
- Bruk av vikarer og assistenter uten relevant kompetanse.

For å besvare siste forskningsspørsmål «Hvilken kompetanse erfarte lærerne at personer som planlegger og gjennomfører fysisk aktivitet i skolen bør ha?» er lærerne noe uenige. I 2017 vedtok Stortinget innføring av mer fysisk aktivitet i skolen med utgangspunkt i et folkehelseperspektiv. Målet var å gi barn og unge helsegevinst og gode vaner de kan ta med seg senere i livet (Innst. 51 S (2017- 2018)). Dersom skolen skal nå en slik målsetting om fysisk aktivitet i skolen er det viktig at tilbudet elevene møter er variert og ivaretar elevers ulike interesse- og ferdighetsnivå. Lærerne uttrykket blant annet at kompetansen til de som skal planlegge og gjennomføre fysisk aktivitet i skolen handler om hvilke komponenter som skal innføres i norsk skole. Noen komponenter i ScIM krever pedagogisk kompetanse og fagkompetanse da disse er innenfor fag (fysisk aktiv læring og kroppsøving). Samtidig har skolen ansvaret for elevens læring, utvikling og dermed danning. Elevene skal lære å ta være på hverandre, også gjennom tiltak med fysisk aktivitet.

Fysisk aktivitet og kroppsøving er sårbare emner for elever på ungdomskolen. Mange elever er ikke tilfreds med hvordan kroppsøvingsfaget formidles og motivasjonen for å delta er svært varierende, samt at omtrent 1/10 elever rapporterer at de ikke liker kroppsøvingsfaget (Säfvenbom et al., 2015). Ved at kroppsøvingsfaget i stor grad avspeiler det som foregår i den tradisjonelle idretten kan kroppsøvingsfaget i verste fall bidra til å produsere ulikhet i helse. Det er derfor grunn til å frykte at fysisk aktivitet i skolen bidrar på samme måte og at tiltaket således kan bidra kontraproduktivt. Lærerne

i min studie har ikke stilt spørsmål omkring dette og det er grunn til å lure på om de stoler blindt på myndighetene.

Samtidig viser forskning gjort av Säfvenbom et al., (2015) at elever som ikke er aktive i idrett muligens har dårligere forutsetninger for utvikling og læring i kroppsøving. Det er derfor avgjørende at kroppsøvfaget og fysisk aktivitet i skolen klarer å tilrettelegge for at ungdommer får opplevelser som støtter deres sosiale og psykologiske behov, slik at kroppsøvfaget og tiltakene ikke blir arenaer for negative opplevelser. Dette viser at det er viktig å benytte pedagoger i alle komponenter knyttet til elevenes skoledag, slik at man gir elevene et tilbud som ivaretar mer enn ulike ferdighetsnivå og interesser hos elevene. Elever som mistrives i kroppsøvfaget vil ikke slite mindre om de får ufaglært arbeidskraft, selv om disse personene kan ha en idrettsbakgrunn og erfaring med ulike idrettsaktiviteter. Dette kan jo kanskje også være verre enn noe annet, da disse personene trolig har et eget syn på idrett og gjennomføring av fysisk aktivitet. Implementering i skolen er mer enn en teknisk øvelse og handler mer om barn og unges utvikling i skolen. Det er viktig at fysisk aktivitet får et fokus på å drive pedagogisk virksomhet som angår kropp og bevegelse blant sårbare elever under utvikling. Implementeringsteori forutsetter at endringer som skal skje er til det beste for elevene.

I motsetning til organisert idrett og egenorganisert bevegelsesaktivitet er kroppsøving et obligatorisk fag som inkluderer alle barn og unge på ukentlig basis gjennom 13'års skolegang. Siden kroppsøving er et obligatorisk fag, presenterer kroppsøving en unik mulighet og forpliktelse til å fremme grunnleggende psykologiske behov og selvaktelse blant elevene (Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom, 2019a). Studien til Erdvik et al., (2019a) viser viktigheten av at kroppsøvlærere legger vekt på elevenes grunnleggende behovstilfredshet og selvaktelse når de underviser i kroppsøving. Det er lite som tyder på at ikke-pedagogisk personale skal ha mulighet til å kunne gi elevene i fysisk aktivitet disse behovene. Funnene i studien Erdvik et al., (2019a) viser også at kroppsøvfaget kan favorisere elever som er involvert i organiserte fritidsaktiviteter. Samtidig vil ungdom som har det minste bevegelsesrepertoar, som også opplever den laveste grunnleggende behovstilfredsheten i en bevegelseskontekst, undergrave utviklingsbanen til en viktig gruppe elever og bidra til sosial ulikhet (Erdvik et al., 2019a). Forskning gjort av Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom (2019b) hevder at å assosiere kroppsøving til innlæring av ulike teknikker lett kan føre til en snever



forståelse av kompetanse. Dette vil gjøre at kroppsøvingslærere legger vekt på fysiske funksjoner og atletiske ytelser fremfor forståelse, utvikling og læring blant elevene. Lærerne i min studie trekker fram personalets evne til å motivere og tilpasse aktivitetene til elevenes evner og behov. Det tyder på at nødvendig kompetanse og kunnskap om både fysisk aktivitet og om intervensjoner med fysisk aktivitet er vesentlig for god gjennomføring av tiltak med fysisk aktivitet i skolen (Kolle et al., 2016; Lillejord et al., 2016). Lillejord et al., 2016 påpeker også at hvis fysisk aktivitet skal integreres i skolehverdagen må det gjøres på en helt ny måte enn det vi er vant til, og at det trolig trengs en holdningsendring som omfatter nytenkning rundt læring og undervisning. Samtidig trengs problemstillinger knyttet til den manglende avgrensningen mellom kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet i skolen å bli løftet opp og fram. Som Borgen et al., (2020) og Kolle (2017) påpeker er det viktig at debatten knyttet til å lykkes med implementering av mer fysisk aktivitet i skolen er å erkjenne at kroppsøving er et eget fag med ulike kompetanseområder og formål. Økt tid til fysisk aktivitet i skolen må derfor ikke gå på bekostning av kroppsøvingsfaget slik at faget mister sin legitimasjon som skolefag for læring, og blir erstattet av en tidsluke med fysisk aktivitet (Borgen et al., 2020).

Lærerne i min studie forteller at hvis Stortinget ønsker å få inn mer fysisk aktivitet i skolen er det viktig med et nedenfra- og opp perspektiv. På den måten unngår man følelsen av at noe blir tredd over hodene, med umulig gjennomføringsgrad for enkelte skoler. Samtidig må det gis tilstrekkelig med midler slik at gjennomføringen faktisk skal la seg gjennomføre og at det blir en etablert kultur på skolene. Det er viktig at de som bestemmer snakker med de som møter disse utfordringene daglig, slik at man åpner for dialog og kan diskutere og reflektere rundt utfordringer ved gjennomføringen av daglig fysisk aktivitet. Samtidig kan man nyttiggjøre seg at de tiltakene som faktisk sies å ha en fremmende effekt for implementeringsarbeidet. Samtidig forteller informantene at flere elever savner ScIM og etterspør både fysisk aktiv læring, mer fysisk aktivitet, ekstra kroppsøving og selvvalgte aktiviteter i skolehverdagen. Dette tyder på at det *kan* være et stort potensial for å få inn mer fysisk aktivitet i norsk skole så lenge tiltakene blir gjennomført på en måte som treffer flest mulig barn og unge. Resultater gjort av masteroppgavene til Kvinnsland (2019) og Johansen (2019) viser også at elever erfarer ScIM som «bedre» enn kroppsøving fordi de slapp vurdering og krevende øvelser.

Begge masteroppgavene intervjuet elever fra ScIM som indikerte at ScIM erfares som mindre «farlig» enn kroppsøving.

### **5.1 Svakheter ved oppgaven**

Gjennom hele studien har jeg ønsket å være åpen knyttet til forskningsprosessen. Som beskrevet innledningsvis, samt i kapittel 3: Metode, fikk studien en annen retning enn først planlagt. Jeg har derfor ønsket å redegjøre for alle valg. Samtidig er jeg fornøyd med valget fordi informasjonen jeg fikk fra lærerne ble brukt på en hensiktsmessig måte. Videre stiller jeg meg kritisk til hvordan en intervjuguide knyttet opp mot implementeringsteori i utgangspunktet ville sett ut og om noe vesentlig informasjon knyttet rundt implementeringsteori har blitt utelatt. Samtidig har jeg innsett at implementeringsteori er veldig teknisk og at oppgaven krevde en viss dybde i form av lærerkompetanse og barn – og unges læring i skolen.

Kvalitative intervjuer er nærmest umulig å reprodusere og man vurderer derfor ikke hvorvidt resultatene kan generaliseres. I kvalitativ forskningsmetode er man heller nysgjerrig på om resultatene er overførbare til andre situasjoner eller steder. Min bakgrunn vil derfor være med å farge alle faser av forskningen. Samtidig vil analysen bygge på subjektive utsagn om personlige erfaringer. I min studie valgte jeg å intervju fire lærere som jobbet på fire ulike skoler. Informantene trakk uavhengig av hvilken modell de testet fram ulike tanker og erfaringer, selv om flere forhold også samsvarte. På tross av at lærerne i denne studien har mange fellestrekk og like erfaringer knyttet til hvilke forhold som virket fremmede og utfordrende for implementering av fysisk aktivitet i skolen, er de også veldig ulike som personer og lite kritiske. I ettertid ser jeg at studien mulig burde hatt flere informanter (seks eller åtte), slik at flere lærere og skoler hadde blitt presentert. Dette kunne ha styrket studiens validitet. Det er dermed ikke sikkert at resultatene i min studie er lik for andre lærere i lignende kontekster. En annen svakhet ved studien er at intervjuene ble gjennomført ca. 6 måneder etter endt intervensjon. Dette kan ha ført til at lærerne hadde glemt viktig informasjon.

### **5.2 Veien videre**

Våren 2020 skal fornyede læreplaner og ny overordnet del inn i norsk skole. Ett av de tverrfaglige temaene i overordnet del er folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Her skal skolen gi elevene kompetanse som fremmer

god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Utdanningsdirektoratet (2018) trekker frem at det særlig i barne- og ungdomsårene er avgjørende å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet. Dette viser en tydelig retning for norsk skole fremover. Stortinget bør derfor se på hvilke muligheter de har for økt ressurser inn i skolen for å gi skolene og elevene et best mulig tilbud. Det blir interessant å se hvilken retning Stortinget velger knyttet opp mot daglig fysisk aktivitet i årene fremover.

I videre forskning ser jeg på det som interessant å gjennomføre lignende studie med bruk av kvalitative forskningsmetode på elever som er med i gjennomføringen av fysisk aktivitet i skolen, for å gå mer i dybden på hva elevene selv mener. Som masteroppgavene til Kvinnsland (2019) og Johansen (2019) viser trives elever bedre i ScIM enn i ordinær kroppsøving, blant annet fordi de ikke ble vurdert. Det er derfor interessant å forske videre på den manglende avgrensningen mellom kroppsøving som skolefag og fysisk aktivitet som et helsefremmende tiltak. Grensehold og verktøy for forhandling mellom kroppsøving og fysisk aktivitet kan være produktive for utviklingen. Hvis ikke frykter jeg at kroppsøvingfaget i fremtiden blir erstattet med fysisk aktivitet. Samtidig bør det gjennomføres flere intervensjoner med daglig fysisk aktivitet i skolen, slik at man får bredere kunnskapsgrunnlag for fremtidig arbeid med fysisk aktivitet og kroppsøving i ungdomsskolen.

## Referanser

- Agans, J.P., Säfvenbom, R., Bowers, E.P. Davis, J. & Lerner, R.M. (2013). Positive Movement Experiences: Approaching the Study of Athletic Participation, Exercise, and Leisure Activity through Relational Developmental Systems Theory and the Concept of Embodiment. In Benson, J. & Lerner, R.M. (Eds), *Advances in Child Development and Behavior. Embodiment and Epigenesis: Theoretical and Methodological Issues in Understanding the Role of Biology within the Relational Developmental System. Part B: Ontogenetic Dimensions* 45. (261 – 286). CA: Elsevier.
- Bélangier-Gravel, A., Godin, G. & Amireault, S. (2013) A meta-analytic review of the effect of implementation intentions on physical activity. *Health Psychology Review*, 7(1), 23-54
- Blase, K.A., van Dyke, M., Fixsen D.L. & Bailey, F.W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Borgen, J. S., Hallås, B.O., Løndal, K., Moen, K.M. & Gjølme E.G (2020) Problems created by the (un)clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2020.1722090. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Breivik, M., Waitz, G., By, I. Å., Bjørnebye, S. I., Anderssen S. A. & Samdal, O. (2009). *Anbefalinger fra rådgivingsgruppa for fysisk aktivitet*. Kunnskapsdepartementet. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/anbefalinger-fra-radgivingsgruppa-for-fy/id574123/>

- Burke, W.W. (2008). *Organization Change*. California, USA, Sage Publications.
- Burke, W.W. & Litwin, G.H. (1992). A casual model of organizational performance and change. *Journal of Management* 18(3), 523 – 545.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016a). *Forskning, samfunn og etikk*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016b). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Domitrovich, C.E., Moore, J.E. & Greenberg, M.T. (2012). Maximizing the Effectiveness of sosial emotional intervenstions. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in educations*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A rewiew of research on the Influence om Implementation on program Outcomes and the factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology* 41, 327 – 350
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019a). Development of basic psychological need satisfaction in physical education: Effects of a two-year PE programme. *Journal for Research in Arts and Sports Education*.

- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019b). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Hentet 05 mai 2020 fra <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeidet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Fullan, M (1992). *Successful School Improvement*. Toronto, OISE Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4. utg.). London: Routledge
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change. What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2015). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen & H.B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. Utg., s. 321-349). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research and practice*. Vol 3 of Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioural Disorders. Rockville MD. Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

- Gustavsen, A. & Strømsvik C. L. (2018). *Den viktigste faktoren er hverandre. Mer fysisk aktive elever i skolen*. Nordlandsforskning AS. Lokalisert [http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/1321329-1517833681/Dokumenter/Rapporter/1018/NF%201\\_2018%20Det%20viktigste%20er%20hverandre.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/1321329-1517833681/Dokumenter/Rapporter/1018/NF%201_2018%20Det%20viktigste%20er%20hverandre.pdf)
- Helsedirektoratet (2014). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. Rapport IS-2170
- Helsedirektoratet. (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*. Lokalisert på <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-ogstillesitting>
- Helse- og omsorgsdepartementet, 2009. *Handlingsplan – fysisk aktivitet*. Lokalisert på [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/planer/hod\\_kortversjonfysisk.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/planer/hod_kortversjonfysisk.pdf)
- 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
- Holt, D.T., Armenakis, A.A., Feild, H.S. & Harris, S.G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioural Science* 43(2), 232 – 255.
- Huber, D. (2006). *Leadership and Nursing Care Management*. Philadelphia, W.B Saunders Company.
- Innst. 51 S (2017-2018). *Innstilling fra helse- og omsorgskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Kjersti Toppe, Marit Arnstad, Åslaug Sem-Jacobsen og Marit Knutsdatter Strand om å innføre en ordning som sikrer elever på 1.-10. trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag*. Hentet 24. april 2020 fra <https://stortinget.no/no/Saker-og->

- Johansen, S. H. (2019). «Jeg føler fysisk aktivitet er bra for meg, men...» En kvalitativ studie om inaktive ungdommers erfaringer med fysisk aktivitet i skolen (ScIM, modell 1). Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Klungland T.M. & Olsen, S., R. (2011). Fysisk aktivitet i folkehelsearbeidet. I R. Høigaard (red.), *Folkehelsearbeid* (s. 163-182). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian academic press.
- Kolle, E. (2017). *Hvordan lykkes med mer fysisk aktivitet i skolen?* Forskning, 18.12.2017. Hentet fra <https://blogg.forskning.no/nih-bloggen/hvordan-lykkes-med-mer-fysisk-aktivitet-i-skolen/1093961>
- Kolle, E., Säfvenbom, R., Ekelund, U., Solberg, R., Grydeland, M., Anderssen S. A. & Steene-Johannessen, J. (2016). *Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen*. Kunnskapsoversikt. Norges idrettshøgskole. Hentet 2. mars 2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsoversikt-om-fysisk-aktivitet.pdf>
- Kolle, E., Stokke, J.S., Hansen, B.H & Anderssen S. A. (2012) *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15- åringer i Norge*. Resultater fra kartlegging i 2011. Oslo, Norway 2012. IS-2002
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk. S. 9-321
- Kvinnsland, K. D. (2019). *Kroppsøving og fysisk aktivitet som psykisk helsefremmende arena. En kvalitativ studie om elever, med negative erfaringer fra kroppsøvingsfaget, sine opplevelser i kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen (ScIM, be happy)*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Larsen, T. (2005). *Evaluating principals' and teachers' implementation of second step*. University of Bergen, Bergen.



- Lillejord S., Vågan A., Johansson L., Børte, K. & Ruud E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte. En systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/fysisk-aktivitet-i-skolen.pdf>
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). *Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities*. *European Journal of Sport Science*.
- Markula, P. & Michael, S. (2011). *Qualitative research for physical culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Midthassel, U.V. (2002). *Teacher Involvement in School Development Activity: A Study of Teachers in Norwegian Compulsory Schools*. *Department of Psychological Science*, University of Bergen.
- Midthassel, U.V (2015). Skolelederens rolle og implementeringsprosessen. I: P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering* (s. 101-118). Universitetsforlaget.
- Midthassel, U.V., Bru, E. & Idsøe, T. (2000). The Principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership and Management*, 20(2), 147 – 160.
- Naylor, P-J. & McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: Schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13
- Neumann, C. B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Norges idrettshøgskole. (2017). *School in Motion*. Lokalisert på <https://www.nih.no/forskning/forskningssamarbeid/flere-prosjekt/school-in-motion/>
- Nu'Man, J., King, W., Bhalakia, A. & Criss, S. (2007). A framework for building organizational capacity integrating planning, monitoring, and evaluation. *Journal of Public Health Management Practice* 24 – 32.
- Oterkiil, T.C (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I: P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering* (s. 59- 71). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold (3 utg.)*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I: P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering* (s. 19 – 39). Universitetsforlaget.
- Roland, P. & Westergård, E (red) (2015). *Implementering: Omsetting av teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, E.M. (1995) *Diffusion of Innovations* (4. utg.). New York: The Free Press.
- Rognaldsen, S (2008). Skoleutvikling. *Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Skjong, H. (2017). *Stortinget sier nei til én times daglig fysisk aktivitet i skolen*, Utdanningnytt 21.6.2017. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/helse-kroppsoving-politikk/stortinget-sier-nei-til-n-times-daglig-fysisk-aktivitet-i-skolen/177924>

- Standal, Ø. F. (2015). Inclusion and difference: A phenomenological perspective. I: Ø. F. Standal. *Phenomenology and pedagogy in physical education*. (s. 122 – 137). London: Routledge
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115 – 127
- Stoll, L. & Fink, D. (2002). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press
- Stortinget (2017). Innst. 51 S (2017–2018). Hentet 31.8.2019 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-051s/?all=true>
- Sørli, M.A., Ogden, T., Solholm, R. & Røyhus Olseth, A. (2010). Implementeringskvalitet- om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for norsk Psykologforening*, 47(4), 315-321.
- Tjomsland, H.E., Viig, N.G., Samdal, O., & Wold, B. (2013). From initiation to institutionalization: the principals' leadership and management in the Norwegian health promoting schools. I O. Samdal & L. Rowling (red.), *The implementation of Health Promoting Schools. Exploring the theories of what, why and how*. S. 106-111. London: Routledge.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tranøy, K.E. (1986). *Vitenskapen- samfunnsrett og livsform*. Universitetsforlaget AS
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Tilsetting og kompetansekrav*. Lokalisert på <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Lokalisert på <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0&print=1#3.-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-ungdomstrinnet>

Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Lokalisert på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i forskingsprosjekt

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Bekreftelse på endring fra NSD

## **Vedlegg 1:**

### **Forespørsel om deltagelse i forskingsprosjekt**

#### **Bakgrunn og formål**

Bakgrunnen for denne studien er en pågående debatt om en eventuell innføring av daglig fysisk aktivitet i skolen (1-10) vil kreve pedagogisk kompetanse blant de som skal gjennomføre aktiviteten. Jeg ønsker å intervjuere lærere som har deltatt i forskningsprosjektet School in Motion (ScIM) om deres erfaringer fra intervensjonen på dette området. Studien gjennomføres som en del av mastergradsutdanningen ved Norges Idrettshøgskole og skal ende opp i en mastergradsoppgave.

Deltagelse innebærer et intervju med meg i ca. 45 minutter. Når og hvor intervjuet skal finne sted avtaler vi sammen. Jeg håper du er villig til å dele dine erfaringer med meg og bidra med verdifull kunnskap rundt et viktig spørsmål.

Intervjuet registreres i form av lydopptak. Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt underveis i studien og alle personidentifiserbare opplysninger anonymiseres i den ferdige oppgaven. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen du gir. Studien avsluttes 30.06.2019. Etter denne datoen vil lydopptak slettes og avskrift av lydopptakene vil bli makulert.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker seg vil alle innsamlede data fra deg bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Thea Helene Myrvold, tlf. 478 75 287, [thea\\_myrvold@hotmail.com](mailto:thea_myrvold@hotmail.com).

Lærere som velger å møte meg for intervjuer samtykker med dette til å delta i studien. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

*Med vennlig hilsen*

Thea Helene Myrvold  
Masterstudent  
Norges Idrettshøgskole

## Vedlegg 2:

### Intervjuguide

Tema og forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål/hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål
<b>Introduksjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentasjon av meg selv og prosjektet</li> <li>- Gjennomgang av informasjonsskriv</li> <li>- Eventuelle spørsmål</li> </ul>
<b>Oppstart</b>	<p>Generell informasjon om intervjupersonen</p> <p>Alder, utdanning, erfaringer</p>
<p><b>1. Organisering og gjennomføring av SciM ved din skole</b></p> <p>Hvordan har organiseringen og gjennomføringen av SciM vært ved din skole?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan har du opplevd SciM? Positivt/negativt? Hvorfor?</li> <li>- Kan du fortelle meg hvordan organiseringen av SciM har vært på denne skolen?</li> <li>- Var de andre lærerne positive til prosjektet? (så de en mening med prosjektet eller ønsket de ikke delta.)</li> <li>- Antall som har vært involvert i prosjektet?</li> <li>- Kan du beskrive gjennomføringen av prosjektet? Hva har fungert?</li> <li>- Har det vært noen utfordringer i forhold til intervensjonen?</li> <li>- Hva tror du er viktig for at slike intervensjonen skal lykkes?</li> </ul>
<p><b>2. Lærerens kompetanse/oppgave</b></p> <p>Ulike erfaringer knyttet til lærerens kompetanse i et slikt prosjekt</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan har du opplevd at egen kompetanse har stått i forhold til oppdraget og målene med prosjektet? Ulike opplevelser rundt dette.</li> <li>- Hva føler du har vært din viktigste oppgave i prosjektet?</li> <li>- I hvilken grad tror du tidligere kjennskap og forståelse til elevene har å si for gjennomføringen av et slikt prosjekt?</li> <li>- Har du gjennom prosjektet følt at du har manglet kompetanse eller evner som igjen har svekket gjennomføringen av prosjektet? I såfall, på hvilken måte?</li> <li>- Hvordan har de andre lærerne ved skolen opplevd sin egen kompetanse ved gjennomføringen av et slikt prosjekt?</li> </ul>
<p><b>3. De ulike modellene i prosjektet</b></p> <p>Hvordan har de ulike modellene fungert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I hvilken grad opplever du at alle elevene er motivert for fysisk aktivitet i skolen?</li> <li>- Føler du det er en sammenheng mellom elevens motivasjon og deltagelse i prosjektet?</li> <li>- Tror du denne modellen dere har testet ut er den som bør innføres i norsk skole? Og hvordan tenker du at dette bør gjøres?</li> </ul>

<p>ved de ulike skolene, og hvilke erfaringer sitter informantene igjen med?</p> <p>Modell 1: Aktiv læring</p> <p>Modell 2: Don-t worry – be happy</p>	<p>1 dag x 45/60 minutter ekstra kroppsøving  1 dag x 30 minutter «Aktiv læring»  1 dag x 30 minutter fysisk aktivitet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplevde du denne modellen?</li> <li>- Hvordan har gjennomføringen av kroppsøvingstimene gått?</li> <li>- Gjennomføring av Aktiv læring (av faglærer)?</li> <li>- Gjennomføring av Fysisk aktivitet (lærer og elever)?</li> <li>- Gjennomføringen av Aktive pauser (faglærer)?</li> </ul> <p>1 dag x 45/60 minutter «Don't worry» timen  1 dag x 45/60 minutter «Be happy» timen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplevde du denne modellen?</li> <li>- Hvordan opplever du at elevene selv evner å regulere virksomheten? Ulike erfaringer rundt dette.</li> <li>- Opplever du at elevene gjør «det de skal» når du ikke er til stede?</li> <li>- Opplever du en forskjell i motivasjon og deltagelse blant de ulike elevgruppene i kroppsøvingsfaget? På hvilken måte? ‘</li> </ul>
<p><b>4. Pedagogisk utdannelse</b></p> <p>I hvilken grad kreves pedagogisk utdannelse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilken type kompetanse mener du kreves for at prosjektet skulle la seg gjennomføre og for eventuell måloppnåelse?</li> <li>- Dersom lærerne mener at prosjektet krevde pedagogisk kompetanse: Hvordan tror du det ville gått dersom personer uten slik kompetanse hadde blitt hentet inn?</li> <li>- Hva kan gjennomføres uten kompetanse?</li> <li>- Nå som ScIM er ferdig, hva tenker du er det viktigste for at slike intervensjoner skal lykkes i skolen? (ovenfra-ned perspektiv eller at skolene er med delaktige?)</li> <li>- Hvis det skal innføres daglig fysisk aktivitet for alle elever på grunnskolen, hva tenker du er det viktigste? (Krav om pedagogisk kompetanse, vikarer, forlenget skoledager, settes av penger til det). Avsluttende tanker om dette.</li> </ul>
<p><b>Avslutning</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mer du ønsker å fortelle?</li> <li>- Spørsmål?</li> </ul>



## Vedlegg 3:

### Bekreftelse på endring fra NSD

**Fra:** Håkon Tranvåg <[Hakon.Tranvag@nsd.no](mailto:Hakon.Tranvag@nsd.no)>

**Dato:** 16. mars 2018 kl. 13:13:16 CET

**Til:** "[elin.kolle@nih.no](mailto:elin.kolle@nih.no)" <[elin.kolle@nih.no](mailto:elin.kolle@nih.no)>

**Emne:** Prosjektnr: 49094. Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen

#### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 21.02.2018.

Vi har nå registrert at tre masterstudenter skal innhente data til sine oppgaver fra det allerede eksisterende utvalget. To studenter gjør intervjuer med elever ved to intervensjonsskoler. Deltakelse her er frivillig, og elevenes foresatte samtykker. Den siste studenten skal intervju lærere ved to intervensjonsskoler. Det innhentes skriftlig samtykke fra lærerne.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Mvh,

--

Håkon Jørgen Tranvåg

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 20 43

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)