02-10-2018



Speciale på Kandidatuddannelsen i Folkesundhedsvidenskab  
ved Aalborg universitet.

Motion og bevægelse i folkeskolen - et kvalitativt casestudie.

Udarbejdet af Sebastian Astrup rinberg  
Vejleder: Charlotte Overgaard  
Anslag: 181.391  
Referencesystem: Harvard

**Resume  
Baggrund:** I August 2014 trådte den nye folkeskolereform i kraft. I forbindelse hermed blev de danske folkeskoler pålagt at implementere 45 minutters motion og bevægelse dagligt, med henblik på at fremme elevernes motivation, sundhed og læring. En dansk evaluering af reformen viser dog, at dette krav langt fra efterleves i udskolingen.

**Formål:** Specialet har til formål at stille forslag til, hvordan implementeringen af folkeskolereformens krav om 45 minutters daglig motion og bevægelse i udskolingen kan understøttes ved inddragelse af lærere og skolelederes perspektiver.

**Metode:** Med udgangspunkt i et casestudiedesign, og en hermeneutisk videnskabsteoretisk position, anvendes semistrukturerede interviews, som metode til at opnå indsigt i fire lærere og en skoleleders oplevelser og erfaringer med implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen. Et systematisk litteraturstudie bidrager endvidere med evidensbaseret viden om lærere og skolelederes oplevede barriere og facilitatorer i forbindelse med implementeringen af lignende interventioner. Den indsamlede empiri analyseres og fortolkes og diskuteres med udgangspunkt i ”den integrerede implementeringsmodel” af Winter og Nielsen.

**Resultater:** Interviewundersøgelsen resulterede i fire temaer; Markarbejderens skøn, Manglende ressourcer, kommunikation på tværs af organisationen, forskelligt udbytte, med fem tilhørende undertemaer. Det systematiske litteraturstudie resulterede i fire kvalitative studier omhandlende lærere og skolelederes oplevede barriere og facilitatorer i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen.

**Konklusion:** Gennem specialets diskussion af lærere og skolelederes oplevelser med implementeringen af motion og bevægelse blev følgende fokuspunkter identificeret: *Prioritering af det faglige indhold, italesættelse af motion og bevægelse, manglende sammenhæng mellem politikkens mål og midler, opbygning af lærernes kapacitet, og utilsigtede konsekvenser*

**Abstract  
Background:** in August 2014, the new public-school reform was introduced. As part of the reform, public schools where required to implement 45 minutes of physical activity every day, to promote students’ motivation, health and learning. However, a Danish evaluation of the reform shows that the teachers in the upper classes is now implementing physical activity in the required extent.   
  
**Objective:** This thesis aims to develop recommendations for the implementation of 45 minutes of daily physical activity in public schools, by gaining insight into, and including teachers and principal’s perspectives.

**Methods:** Based on a case study design, and a hermeneutic approach, semi-structured interviews where used, to gain insight into four teachers and one principals experience with the implementation of physical activity in a public-school setting. A systematic literature review contributes with evidence-based knowledge on teachers and principals perceived barriers and facilitators when implementing physical activity in public schools. The empirical findings where analyzed, interpreted and discussed using Winter and Nielsen’s “the integrated implementation model” as a theoretical framework.

**Results:** The analysis revealed four themes; A fieldworkers estimate, In need of resources, Communication across the organization, different outcomes, and five subthemes. The systematic literature review revealed four studies focusing on teachers and principals perceived barriers and facilitators when implementing physical activity in public school.

**Conclusion:** in the discussion of teachers and principals’ experiences with implementing physical activity in public schools,The following focus areas was identified; an Academic priority, A need for clear expectations, Lack of coherence between goals and resources, Lack of competence, unintended consequences.

Indhold

[Initierende problem 5](#_Toc526244374)

[Problemanalysen 6](#_Toc526244375)

[Implementeres motion og bevægelse i det ønskede omfang? 7](#_Toc526244376)

[Hvilke tilsigtede og utilsigtede konsekvenser kan reformelementet medføre? 16](#_Toc526244377)

[Specialets videnskabsteoretiske metodologi: 19](#_Toc526244378)

[Hvordan håndteres min forforståelse i specialet? 22](#_Toc526244379)

[Design: 24](#_Toc526244380)

[Hvilke overvejelser har ført til udvælgelse af casen? 25](#_Toc526244381)

[Politikformulering og politikdesign 28](#_Toc526244382)

[Implementeringsprocessen: 30](#_Toc526244383)

[Organisatorisk og interorganisatorisk implementeringsadfærd 30](#_Toc526244384)

[Markarbejderne som beslutningstagere 32](#_Toc526244385)

[Markarbejderadfærd: 33](#_Toc526244386)

[Målgruppeadfærd: 34](#_Toc526244387)

[Implementeringsresultater: 34](#_Toc526244388)

[Interview som metode 35](#_Toc526244389)

[Udvælgelse og rekruttering af skole og informanter: 36](#_Toc526244390)

[Håndteringen af den praktiske rekruttering: 37](#_Toc526244391)

[Etiske overvejelser og datahåndtering: 41](#_Toc526244392)

[Litteraturstudiet 44](#_Toc526244393)

[Indledende litteratursøgning 44](#_Toc526244394)

[Systematisk litteratursøgning 44](#_Toc526244395)

[Inkluderede studier: 47](#_Toc526244396)

[Resultater af interviewundersøgelse 47](#_Toc526244397)

[Tematiseringen af interviewene 49](#_Toc526244398)

[Markarbejdernes skøn 49](#_Toc526244399)

[kommunikation på tværs af organisationen 56](#_Toc526244400)

[Forskelligt udbytte af motion og bevægelse 58](#_Toc526244401)

[Litteraturstudiet: 59](#_Toc526244402)

[Studiernes relevans 70](#_Toc526244403)

[Studiernes validitet og reliabilitet: 71](#_Toc526244404)

[Diskussion af anbefalinger 72](#_Toc526244405)

[Manglende sammenhæng mellem politikkens mål og midler 75](#_Toc526244406)

[Opbygning af lærernes kompetencer 76](#_Toc526244407)

[Diskussion af casestudiedesign 78](#_Toc526244408)

[Diskussion af interviewundersøgelsen 79](#_Toc526244409)

[Analytisk generaliserbarhed: 81](#_Toc526244410)

[Refleksiv objektivitet – forforståelsen og dennes betydning 82](#_Toc526244411)

[Diskussion af litteraturstudie: 83](#_Toc526244412)

[Ekstern validitet: 85](#_Toc526244413)

[Konklusion 86](#_Toc526244414)

[Oversigt over bilag 93](#_Toc526244415)

[Bilag 1: rekruttering af informanter til interviewundersøgelsen 94](#_Toc526244416)

[Bilag 2: interviewguide 95](#_Toc526244417)

[Bilag 3: Retningslinjer for transskribering af interviews 100](#_Toc526244418)

[Bilag 4: Samtykkeerklæring 101](#_Toc526244419)

[Bilag 5: søgebilag 102](#_Toc526244420)

[Bilag 6: interviewanalyse: 109](#_Toc526244421)

[Bilag 7: Vurdering af studier med CASP. 109](#_Toc526244422)

Initierende problemI Danmark anbefaler Sundhedsstyrelsen, at alle danske børn i alderen 5-17 år er fysisk aktive i mindst 60 minutter dagligt med en moderat til høj intensitet, da dette kan have en forebyggende effekt (Pedersen and Andersen, 2011). Dette begrundes blandt andet med, at fysisk aktivitet har en forebyggende effekt på flere livsstilssygdomme, herunder overvægt og type-2-diabetes (Pedersen and Andersen, 2011). I en rapport udgivet af World Health Organization (WHO) i 2016, fremgår det dog, at mere end 75 % af danske børn og unge i alderen 11-15 år ikke efterlever disse anbefalinger (WHO, 2016).   
  
I August 2014 trådte den nye folkeskolereform i kraft (Jacobsen *et al.*, 2017). Reformen tager udgangspunkt i tre nationale mål: At højne det faglige niveau, at mindske betydningen af social ulighed og at fremme sundhed og trivsel blandt elever i danske folkeskoler (Undervisningsministeriet, 2018b). For at understøtte reformens mål blev folkeskolerne endvidere pålagt, i gennemsnit, at integrere 45 minutters motion og bevægelse i den daglige undervisning med henblik på at fremme elevernes sundhed, motivation og læring (Ministeriet, 2013). Ansvaret for implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolerne blev placeret hos ledelsen på skolerne, mens det dog forekommer uklart, hvordan motion og bevægelse i praksis ønskes implementeret, samt hvad motion og bevægelse bør indeholde. På landets folkeskoler implementeres motion og bevægelse da også på forskellige måder, mens særligt tre tilgange anvendes: implementering af motion og bevægelse som bevægelsesbånd, aktive pauser eller læringsunderstøttende aktiviteter (Jacobsen *et al.*, 2017). Tiltagenes forskelligartethed bevirker imidlertid, at disse ikke nødvendigvis er evidensbaserede, og der kan således sås tvivl om effekten af reformelementet. Det må antages, at de forskellige implementeringsstrategier skyldes reformens manglende konkretisering af formålet, samt indholdet af motion og bevægelse, da dette bevirker at reformelementet bliver udgangspunkt for subjektive fortolkninger på de enkelte skoler.   
  
I en evaluering af reformens implementering foretaget af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE), fremgår det at kun 14 % af de adspurgte lærere, hvoraf størstedelen underviste i indskolingen, i 2017 integrerede motion og bevægelse i undervisningen på daglig basis (Bjørnholt, Jordan and Andersen, 2017). Ovenstående tegner et billede af et implementeringsproblem, af reformelementet motion og bevægelse, i de danske folkeskoler. Problemet lader til at være centreret omkring reformelementets uklare formål, hvilket særligt kommer til udtryk ved reformens manglende definition af centrale begreber, såsom sundhed, motion og bevægelse.

ProblemanalysenI problemanalysen problematiseres folkeskolernes manglende efterlevelse af folkeskolereformens krav om indførelse af 45 minutters daglig motion og bevægelse. I de enkelte afsnit vil forskellige forhold af betydning for, hvorvidt motion og bevægelse implementeres i det ønskede omfang blive fremanalyseret for til sidst at danne grundlag for problemformuleringen.   
  
Hvad er formålet med motion og bevægelse i folkeskolen?Den 7. juni 2013 blev den nuværende folkeskolereform vedtaget i en aftale mellem den daværende regering, Venstre og Dansk folkeparti (Ministeriet, 2013). Reformen som trådte i kraft i august 2014, har til formål at forbedre det faglige niveau, mindske betydningen af social ulighed og at fremme sundhed og trivsel i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2018b). Dette forsøges indfriet gennem følgende tre overordnede indsatsområder:   
  
1. En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring.   
2. Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere.   
3. Få klare mål og regelforenklinger (Ministeriet, 2013 s 2.).  
  
Med udgangspunkt i disse indsatsområder blev adskillige initiativer igangsat, herunder en ændring af folkeskoleloven, med et krav om, at eleverne i gennemsnit får 45 minutters motion og bevægelse dagligt (Undervisningsministeriet, 2017). Reformelementet motion og bevægelse blev implementeret som et understøttende element til førstnævnte indsatsområde, og har til formål at fremme elevernes sundhed, motivation og læring (Ministeriet, 2013). I reformen beskrives dog ingen yderligere rammer for, eller krav til implementeringen og indholdet af motion og bevægelse, samtidig med at centrale begreber, som sundhed og motion ikke defineres. Reformens forskellige formål og manglende konkretisering heraf bevirker imidlertid, at denne bliver genstand for fortolkning, samtidig med at skolerne er mere eller mindre frit stillede ift., hvordan de ønsker at implementere reformen i praksis. På flere af landets folkeskoler implementeres motion og bevægelse da også på vidt forskellige måder, herunder som bevægelsesbånd eller som en integreret del af undervisningen i form af aktive pauser eller læringsunderstøttende lege (Jacobsen *et al.*, 2017). Internationalt forekommer implementeringen af lignende interventioner omhandlende skolebaseret fysisk aktivitet lige så inkonsistent, hvilket kommer til udtryk i et systematisk review og meta-analyse, som inkluderer 39 internationale studier (Watson *et al.*, 2017).

De forskellige måder hvorpå motion og bevægelse implementeres i dansk kontekst kan anskues som værende resultatet af reformens manglende konkretisering af formål, indhold og metode for implementering, hvilket bevirker, at det forekommer uklart, hvorledes og med hvilket formål kravet om motion og bevægelse ønskes indfriet.

Implementeres motion og bevægelse i det ønskede omfang?  
Der blev i den indledende søgning kun fundet tre nyere evalueringer af folkeskolereformens implementering og effekt (Bjørnholt, Jordan and Andersen, 2017; Jacobsen *et al.*, 2017; Nielsen, Keilow Marie. and Westergaarad, 2017). To af evalueringerne omhandler lærere, pædagoger og elevers erfaringer med reformens første tre år, og indeholder udelukkende kvantitative beskrivelser af reformelements implementering og effekt i 2017 (Bjørnholt, Jordan and Andersen, 2017; Nielsen, Keilow Marie. and Westergaarad, 2017). Den tredje evaluering tager udgangspunkt i lærere og pædagogers erfaringer med reformen i 2016, og indeholder udover kvantitative beskrivelser en case-undersøgelse omhandlende 19 folkeskoler (Jacobsen *et al.*, 2017).   
  
I undersøgelsen af lærernes og pædagogers erfaringer med reformens implementering fremgår det, at kun omkring 14 % integrerede motion og bevægelse i den daglige undervisning i 2017, hvoraf størstedelen underviste i indskolingen (Bjørnholt, Jordan and Andersen, 2017). Kravet om 45 minutters daglig motion og bevægelse, beregnes dog som gennemsnittet fordelt på et helt skoleår (Ministeriet, 2013), hvilket der ikke tages højde for i evalueringen. Ydermere beror data udelukkende på besvarelser fra lærere i fagene dansk og matematik (Bjørnholt, Jordan and Andersen, 2017), hvorved motion og bevægelse, som integreres i de resterende fag ikke inkluderes. Evalueringen er således behæftet med flere metodiske problemer, som kan have resulteret i en undervurdering af, hvorvidt lærerne efterlever kravet om daglig integrering af motion og bevægelse i undervisningen. I udskolingen udgør fagene dansk og matematik dog tilsammen 12 ud af 35 ugentlige undervisningstimer (Ministeriet, 2013), og rummer således et relativt stort potentiale, når motion og bevægelse ønskes integreret i undervisningen.   
  
I undersøgelsen af elevernes erfaringer med reformen blev disse spurgt ind til deres fysiske aktivitetsniveau i folkeskolen. Her angav henholdsvis 27 %, 55,8 % og 75,5 % af eleverne i 5. 7. og 9. klasse, at være mindre fysiske aktive end reformens krav på 45 minutter dagligt, ligesom der ses en signifikant forskel på elevernes besvarelser de tre klassetrin imellem (Nielsen, Keilow Marie. and Westergaarad, 2017). Undersøgelsen viser således en tendens til, at folkeskoleeleverne bliver mindre fysisk aktive med stigende klassetrin, hvilket er foreneligt med ovenstående undersøgelse, hvor lærerne i udskolingen, i lavere grad end indskolingen, angav at integrere motion og bevægelse i undervisningen. I undersøgelsen skelnes der dog ikke imellem hvorvidt eleverne er fysisk aktive i frikvartererne eller undervisningen (Nielsen, Keilow Marie. and Westergaarad, 2017). Da reformens krav om 45 minutters motion og bevægelse dagligt ikke indbefatter frikvarterne (Ministeriet, 2013), kan dette have ført til en overestimering af elevernes fysiske aktivitetsniveau. Det må endvidere antages, at rammerne for fysisk aktivitet er bredere i frikvartererne end den faglige undervisning, da denne primært er centreret omkring stillesiddende aktiviteter.   
  
Ovenstående tegner et billede af, at reformens krav om integrering af 45 minutters daglig motion og bevægelse i folkeskolen ikke efterleves i det ønskede omfang. Det fremgår endvidere, at lærerne i udskolingen i mindre grad end indskolingen implementerer motion og bevægelse dagligt, hvilket rejser spørgsmålet om, hvorvidt reformelementet praktiseres på forskellige måder i ind- og udskolingen.   
  
Hvordan implementeres motion og bevægelse i ind- og udskolingen?  
Det har i den indledende litteraturgennemgang ikke været muligt at finde kvantitative data, som beskriver hvordan motion og bevægelse i praksis implementeres på landsplan. I den kvalitative case-undersøgelse fra 2016 kategoriseres og eksemplificeres motion og bevægelse dog på baggrund af lærere og pædagogers udsagn om, hvorledes de praktiserer reformelementet (Jacobsen *et al.*, 2017).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Forskellige former for motion og bevægelse | | |
| Term | **Definition** | **Konkrete Eksempler** |
| Pulstræning | Pulstræning handler om at få pulsen op. Det er tale om mere ”traditionel” idræt, hvor eleverne får pulsen op.  Ofte kræver denne form for motion og bevægelse sammenhængende tid. | Fodbold, løbe rundt om skolen, rundbold, stafet. |
| Brain breaks | Brain-breaks er små bevægelsespauser eller afbræk fra undervisningen. Der er tale om små og korte øvelser, der skal klare hjernen (”hjernegymnastik”).  Ofte er denne form for motion og bevægelse integreret i den almindeligere faglige undervisning, når den enkelte lærer eller pædagog kan mærke, at eleverne har brug for det. | Små lege hvor eleverne bevæger sig. Eleverne rejser sig og går rundt i klassen. |
| Læringsunderstøttende aktiviteter | Læringsunderstøttende aktiviteter kan være i form af fagligt integrerede øvelser såsom eksempelvis at hoppe tabeller. Her vil motion og bevægelse typisk være lagt ind i den almindelige undervisning. | ”Hentediktat”, hente udsagnsord, hoppe tabeller, bogstavjagt, walk-and-talk. |

Figur 1: Forskellige former for motion og bevægelse og eksempler herpå (Jacobsen *et al.*, 2017 s 21 og 23).   
  
Det fremgår af figur 1. at motion og bevægelse i praksis ofte implementeres som pulstræning, brain-breaks eller læringsunderstøtende aktiviteter. Brain-breaks og læringsunderstøttende aktiviteter ser ud til at adskille sig fra pulstræning ved at være integreret i den faglige undervisning, mens pulstræningen involverer aktiviteter som finder sted uden for klasselokalet. Pulstræning adskiller sig endvidere ved at være af længere varighed og højere intensitet, da kategorien involverer aktiviteter såsom løb og stafet. Brain-breaks og læringsunderstøttende aktiviteter lader således til at være centreret omkring reformelementets formål: at fremme læring, mens dette ikke nødvendigvis er tilfældet med pulstræningen.   
  
De forskellige måder hvorpå motion og bevægelse implementeres i folkeskolen kommer ligeledes til udtryk i de danske evalueringer af reformen. I evalueringerne af reformelementet anvendes tre forskellige mål for, hvorvidt motion og bevægelse implementeres i det ønskede omfang. I undersøgelsen af lærere og pædagogers erfaringer stilles disse overfor spørgsmålet ”*hvor ofte inddrager du motion og bevægelse i undervisningen?*”(Jacobsen *et al.*, 2017 s. 30). I spørgsmålet indgår begreberne motion og bevægelse, som de fremgår i reformen. Spørgsmålet favner således bredt og kan indeholde alle tre former for motion og bevægelse, som de beskrives i figur 1. Eleverne på 1-3 klassetrin stilles derimod spørgsmålet ”*Laver i ting i dansk/matematik, hvor i skal bevæge jer? For eksempel lege*”(Nielsen, Keilow Marie. and Westergaarad, 2017 s. 24). I undersøgelsen spørges der kun ind til bevægelsesdelen af reformelementet, mens dette eksemplificeres med aktiviteten ”at lege”, hvilket knytter aktiviteten til kategorierne brain-breaks og læringsunderstøttende aktiviteter, da disse jf. figur 1. er kendetegnet ved at være af legene karakter. I den sidste undersøgelse stilles eleverne på 5, 7 og 9 klassetrin spørgsmålet ”*Tænk på en normal dag. Hvor meget tid bruger du på at være fysisk aktiv i skolen (både i timerne og i frikvartererne)?”**(**Nielsen et al., 2017 s.55)* Her anvendes begrebet fysisk aktivitet, som hos Sundhedsstyrelsen anvendes synonymt med begrebet motion (Sundhedsstyrelsen, 2001), hvorfor spørgsmålet lader til at være centreret omkring første del af reformelementet. Det fremgår af Sundhedsstyrelsens anbefalinger om fysisk aktivitet, at aktiviteterne bør være af moderat til høj intensitet, af længere varighed og ligge ud over almindelige dagligdags gøremål (Pedersen and Andersen, 2011). Spørgsmålet til eleverne på mellemtrinet og i udskolingen lader således til at relatere sig til kategorien pulstræning.   
  
Det er særligt spørgsmålene til eleverne i ind- og udskolingen, som er bemærkelsesværdige, da disse umiddelbart måler på vidt forskellige aktiviteter. Den forskellige udformning af spørgsmålene kan dog skyldes et behov for at tilpasse spørgsmålene til målgrupperne. Det fremgår da også, af undersøgelsen af eleverne i indskolingens oplevelser, at spørgsmålet her er tilpasset elevernes alder, og dermed deres forståelse af spørgsmålet (Nielsen, Keilow Marie. and Westergaarad, 2017). Dette forskellige spørgsmål og udtryk for reformelementet, giver dog et indtryk af, at motion og bevægelse praktiseres på forskellige måder i ind- og udskolingen. Dette rejser således spørgsmålet om, hvorvidt reformens mål om integreringen af motion og bevægelse tolkes forskelligt i ind- og udskolingen.Hvordan tolkes reformens mål: at fremme sundhed?Motion og bevægelse er i de danske folkeskoler indført med henblik på, at fremme elevernes sundhed (Ministeriet, 2013). Det fremgår dog ikke af reformen, hvilken betydning sundhed tillægges, hvorfor det må antages, at det er op til den enkelte skole at definere dette. Sundhed er dog et åbent og foranderligt begreb, hvorfor det ikke umiddelbart lader sig definere (Otto, 2009). I det følgende analyseres, det således hvilken sundhedsopfattelse reformelementet motion og bevægelse tager udgangspunkt i, og hvordan dette kommer til udtryk. Analysen tager udgangspunkt i følgende to kontrasterende sundhedsopfattelser: Et bredt og snævert sundhedssyn (ibid).   
  
I den brede sundhedsopfattelse er sundhed målet i sig selv (Otto, 2009). Sundhed i den brede forstand kan tilnærmelsesvist beskrives med WHO´s definition af sundhed som værende ”*en tilstand af fuldstændig fysisk, psykisk og socialt velbefindende*” (WHO, 2018 s.1), men tager endvidere udgangspunkt i det enkelte individs opfattelse af, hvad der definerer et godt liv, hvorfor sundhed vedrører hele tilværelsen som den erfares af det enkelte individ. Den brede sundhedsopfattelse er tæt knyttet til den sundhedsfremmende tilgang, som kendetegner sig ved at tage udgangspunkt i individets ønsker og behov (Vallgårda, 2009). Implementeres motion og bevægelse således på baggrund af en bred sundhedsopfattelse, bør indholdet tage udgangspunkt i elevernes behov. Undersøgelsen af eleverne i indskolingens erfaringer med reformelementet påpeger, at integrering af bevægelsesaktiviteter såsom lege ser ud til at have en positiv effekt på, hvorvidt eleverne kan lide at gå i skole (Nielsen, Keilow Marie. and Westergaarad, 2017). I den brede sundhedsopfattelse kan det, at eleverne oplever en glæde ved at gå i skole sidestilles med sundhed, da sundhed jf. ovenstående favner alt, hvad der bidrager til et godt liv hos den enkelte.   
  
I reformen fremgår det endvidere at indførelsen af motion og bevægelse i folkeskolen har til formål at fremme elevernes motivation og læring (Ministeriet, 2013). Sidstnævnte kommer ligeledes til udtryk i evalueringerne af reformen, da disse undersøger, hvorvidt motion og bevægelse har en positiv effekt på elevernes læring (Bjørnholt, Jordan and Andersen, 2017; Jacobsen *et al.*, 2017). I den brede sundhedsopfattelse kan motivation og læring dog, ligesom glæden ved at gå i skole, sidestilles med sundhed, hvorfor det er bemærkelsesværdigt, at disse nævnes hver for sig. Dette kan anskues som en måde at eksplicitere, at sundhed er mere en blot fysiologiske effekter af motion og bevægelse, hvorved reformelementet bygger på en bred sundhedsopfattelse. Omvendt kan det være et udtryk for, at motivation og læring intet har med sundhed at gøre, hvorved motion og bevægelse indføres med udgangspunkt i en snæver sundhedsopfattelse.   
  
Sundhed i den snævre forstand er tæt knyttet til den biologiske organisme og handler om at forebygge sygdomme, hvorfor begrebet beror på risici tænkning. I den snævre sundhedsopfattelse anses sundhed således som et middel til at undgå sygdom (Otto, 2009). Det fremgår af reformen, at de længere skoledage har til hensigt at sikre, at eleverne er fysisk aktive hver dag (Ministeriet, 2013). Dette kan tolkes som et forsøg på at sikre, at eleverne nærmer sig Sundhedsstyrelsens anbefalinger om 60 minutters daglig fysisk aktivitet. Da Sundhedsstyrelsens anbefalinger om fysisk aktivitet har til hensigt at forebygge livsstilsrelaterede sygdomme, såsom overvægt og type-2-diabetes (Pedersen and Andersen, 2011), kan motion og bevægelse anskues som midlet til at opnå dette. På flere af landets skoler implementeres motion og bevægelse da også som bevægelsesbånd af op til 45 minutters varighed (Jacobsen *et al.*, 2017), hvilket ligger sig tæt op af Sundhedsstyrelsens anbefalinger. Indførelsen af motion og bevægelse i folkeskolen er fra politisk side blevet gjort lovpligtigt (Ministeriet, 2013). Dette i kombination med, at alle børn i den skolepligtige alder er underlagt undervisningspligt (Undervisningsministeriet, 2017) bevirker, at det ikke er op til eleverne selv om de vil deltage, ej heller hvordan de vil modtage interventionen. Interventionen indeholder således elementer at tvang, såvel som ekspertstyring, hvorfor reformen bærer præg af at være en forebyggende indsats. En forebyggende indsats som rettes mod en stor befolkningsgruppe, med henblik på at ændre dennes sundhedsadfærd betegnes en populationsbaseret forebyggelsesstrategi (Rose, 2001).  
  
Som anført ovenfor kan begrebet sundhed tolkes på flere forskellige måder afhængigt af den enkeltes sundhedsopfattelse. Det fremgår af Reformaftalen, at ansvaret for implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen påhviler skolelederen på de enkelte folkeskoler (Ministeriet, 2013). I case-undersøgelsen gives der dog udtryk for, at det er op til den enkelte lærer og pædagog selv at definere indholdet af motion og bevægelse, hvorfor ansvaret i sidste ende tilfalder dem (Jacobsen *et al.*, 2017).   
Lærere og pædagogers erfaringer med integrering af motion og bevægelse i undervisningenI den danske evaluering af lærere og pædagogers erfaringer med reformelementet, samt flere internationale studier beskrives manglende tid, viden og en manglende tro på at motion og bevægelse har en positiv effekt, som værende væsentlige barrierer for implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen (Dwyer *et al.*, 2003; Carlson *et al.*, 2017; Jacobsen *et al.*, 2017; Watson *et al.*, 2017).   
 *Manglende tid.*  
I case-undersøgelsen gav flere lærere udtryk for, at de manglede forberedelsestid, til at sikre relevante læringsunderstøttende former for motion og bevægelse (Jacobsen *et al.*, 2017). Dette bakkes op af flere internationale studier som endvidere påpeger, at manglende forberedelsestid kan være en væsentlig barriere for lærernes integrering af fysisk aktivitet i folkeskolen (Dwyer *et al.*, 2003; Carlson *et al.*, 2017). I dansk kontekst ser den manglende forberedelsestid ud til primært at være relateret til de læringsunderstøttende aktiviteter, hvor motion og bevægelse søges integreret med den faglige undervisning (Jacobsen *et al.*, 2017). Lærernes behov for mere forberedelsestid kan således skyldes manglende viden om, hvordan motion og bevægelse kobles med den faglige undervisning på en sådan måde at læring fremmes. I case-undersøgelsen giver lærerne i udskolingen endvidere udtryk for, at de har et større fagligt pensum end det er tilfældet i indskolingen, hvorfor motion og bevægelse ofte nedprioriteres til fordel for den faglige undervisning (Jacobsen *et al.*, 2017). En lignende tendens ses i et internationalt studie, hvor lærerne giver udtryk for at nedprioritere fysisk aktivitet, da det faglige pensum i forvejen fylder meget (Dwyer *et al.*, 2003). Dette kan forklare, hvorfor lærerne i udskolingen i mindre grad end lærere og pædagoger i indskolingen angiver at integrere motion og bevægelse i det ønskede omfang.   
  
*Manglende viden:*   
I 2016 angav 29,17 % af lærerne og 34,84 % pædagogerne, at de i høj eller meget høj grad havde behov for mere viden om, hvordan motion og bevægelse integreres med undervisningen (Jacobsen *et al.*, 2017). Af disse underviste størstedelen på mellemtrinet og i udskolingen. Dette understøttes af studiet af Dwyer et al., som fandt at manglende viden om, hvordan fysisk aktivitet kobles med den faglige undervisning, kan udgøre en væsentlig barriere for læreres implementeringen af fysisk aktivitet i folkeskolen. I studiet gav flere lærere endvidere udtryk for, at manglende vejledning, i form af retningslinjer til indholdet af den fysiske aktivitet, gør det svært at integrere fysisk aktivitet med den faglige undervisning, hvorfor dette ofte nedprioriteret (Dwyer *et al.*, 2003). Behovet for mere viden om, hvordan motion og bevægelse integreres med den faglige undervisning, kan i dansk kontekst skyldes reformelementets uklare formål, samt manglende retningslinjer for indholdet heraf. Det fremgår endvidere, at det primært er lærerne på mellemtrinet og i udskolingen som udtrykker et behov for mere viden, hvilket jf. ovenstående kan skyldes et mere fagligt fokus jo ældre eleverne bliver. I case-undersøgelsen giver lærerne da også udtryk for, at det er vanskeligere at koble motion og bevægelse med fagene i udskolingen end indskolingen, da aktiviteten skal hænge sammen med faget (Jacobsen *et al.*, 2017).  
  
*Lærernes holdninger:*   
I 2016 var 70,14 % af de adspurgte pædagoger af den overbevisning, at motion og bevægelse i høj eller meget høj grad fremmer læring, mens dette kun var tilfældet hos 33,1 % af lærerne, hvoraf størstedelen underviste i indskolingen (Jacobsen *et al.*, 2017). Tallene giver et indtryk af, at lærere og pædagoger i udskolingen generelt forholder sig mere skeptiske til den læringsfremmende effekt af reformelementet. Lærere i udskolingens skepsis kan skyldes, at de primært implementerer motion og bevægelse med udgangspunkt i en snæver sundhedsopfattelse, hvorved motion og bevægelse bliver et middel til at fremme elevernes fysiske sundhed. Dette kan ydermere forklare behovet for mere viden om, hvordan motion og bevægelse implementeres som læringsunderstøttende aktiviteter. Flere internationale studier peger endvidere på, at læreres holdninger til, hvorvidt fysisk aktivitet har en positiv effekt på forhold som elevernes opførsel og læring i undervisningen har betydning for, om fysisk aktivitet implementeres i folkeskolen (Dwyer *et al.*, 2003; Carlson *et al.*, 2017). I et af studierne påpeges det endvidere, at manglende måling af, hvorvidt fysisk aktivitet har en positiv effekt, bevirker at fysisk aktivitet nedprioriteres til fordel for den faglige undervisning hvor effekten løbende måles med tests i form af eksamener (Dwyer *et al.*, 2003). I den danske evaluering måles effekten af motion og bevægelse på elevernes læring kun gennem lærere og pædagogers subjektive oplevelser med undervisningen (Jacobsen *et al.*, 2017). Den manglende integrering af motion og bevægelse i den faglige undervisning, kan således skyldes, at lærerne ikke kan se effekten af motion og bevægelse på elevernes læring. I forbindelse med indførslen af reformelementet blev der dog på sidste klassetrin indført en afgangsprøve i faget idræt (Ministeriet, 2013). Da prøven er tilknyttet faget idræt, er det dog ikke den læringsfremmende effekt som testes, men snarere elevernes fysik samt den faglige viden relateret til faget. Indførslen af en afgangsprøve i faget idræt, kan endvidere have den utilsigtede konsekvens, at den snævre sundhedsopfattelse fremmes, resulterende i, at lærerne i udskolingen i større grad implementerer motion og bevægelse med henblik på at fremme elevernes fysiske sundhed.   
  
Det fremgår af ovenstående, at det primært er lærerne i udskolingen, som oplever barrierer i forbindelse med integreringen af motion og bevægelse i undervisningen. Dette understøttes af de danske evalueringer af reformen, som ligeledes viste, at lærerne i udskolingen i mindre grad end indskolingen implementerede motion og bevægelse (Bjørnholt, Jordan and Andersen, 2017; Nielsen, Keilow Marie. and Westergaarad, 2017). Lærerne i udskolingens skepsis i forhold til den læringsfremmende effekt af reformelementet rejser endvidere spørgsmålet om, hvorvidt denne del af reform er evidensbaseret.  
Hvad er evidensgrundlaget for indførelse af motion og bevægelse?  
I de danske evalueringer undersøges det om reformelementet har haft en positiv effekt på elevernes læring og fysiske aktivitetsniveau (Bjørnholt, Jordan and Andersen, 2017; Jacobsen *et al.*, 2017), mens der ikke spørges ind til andre forhold som kunne afspejle den brede sundhedsopfattelse, som f.eks. motivation. Da fysisk sundhed og læring er vigtige outcomes i evalueringerne, vil disse også danne grundlag for denne analyse.

*Fysisk sundhed:*   
I Danmark anbefaler Sundhedsstyrelsen, at alle danske børn i alderen 5-17 år er fysisk aktive i mindst 60 minutter dagligt med en moderat til høj intensitet. Dette begrundes blandt andet med, at fysisk aktivitet har en forebyggende effekt på flere livsstilssygdomme, herunder overvægt og type-2-diabetes (Pedersen and Andersen, 2011). Anbefalingerne bakkes op af et systematisk review, som konkluderer, at fysisk aktivitet blandt børn i den skolepligtige alder har en positiv effekt på flere fysiologiske sundhedsparametre, herunder knogledensitet, stimulering af muskler og forebyggelse af overvægt (Janssen and LeBlanc, 2010). Det fremgår dog af flere internationale studier, at fysisk aktivitet har forskellig effekt, afhængigt af forhold som intensitet, varighed og typen af aktivitet (Janssen and LeBlanc, 2010; Watson *et al.*, 2017). Det er således ikke ligegyldigt, hvordan motion og bevægelse implementeres da effekten afhænger heraf. Sundhedsstyrelsens anbefalinger, såvel som international litteratur påpeger da også, at den fysiske aktivitet som minimum bør være af moderat intensitet for at opnå en betydelig effekt, samt at der bør indgå aktiviteter som påvirker knogledensiteten (Janssen and LeBlanc, 2010; Pedersen and Andersen, 2011). Implementeres reformelementet således med henblik på at efterleve Sundhedsstyrelsens anbefalinger om fysisk aktivitet, bør motion og bevægelse indeholde aktiviteter som minimum er af moderat intensitet. Brain breaks og læringsunderstøttende aktiviteter er således ikke tilstrækkelige, hvis formålet er at fremme elevernes fysiske sundhed.   
  
*At fremme læring:*   
Udover at have en positiv effekt på adskillige fysiologiske sundhedsparametre, blev det på en konsensuskonference i 2016 konkluderet, at fysisk aktivitet har en positiv effekt på børn og unges præstation i undervisningen (Bangsbo and Krustrup, 2016). Dette bakkes delvist op af et nyere systematisk review og meta-analyse, som konkluderer, at fysisk aktivitet kan have en kortvarig effekt på folkeskoleelevers opmærksomhed i undervisningen (Watson *et al.*, 2017). Til trods for, at studiet inkluderer 39 studier omhandlende effekten af fysisk aktivitet i folkeskolen, fandt dette dog ingen yderligere effekt af fysisk aktivitet på elevernes læring. Evidensgrundlaget for fysisk aktivitets effekt på elevernes læring forekommer således sparsomt. Det er dog muligt at korte intervaller af motion og bevægelse kan fremme elevernes læring, ved at påvirke deres opmærksomhed i undervisningen. Den kortvarige effekt ligger dog op til, at motion og bevægelse, som har til hensigt at fremme læring, implementeres som brain-breaks eller læringsunderstøttende aktiviteter, frem for pulstræning af længere varighed. Det fremgår endvidere, af studiet af Watson et al., at den fysiske aktivitet ikke bør være af høj intensitet, da dette kan medføre udmattelse og derved virke modsat end intenderet (Watson *et al.*, 2017).  
  
Evidensgrundlaget for indførelse af motion og bevægelse i folkeskolen med henblik på at fremme elevernes læring forekommer utilstrækkeligt. Dette til trods for, at analysen inkluderer et systematisk review og meta-analyse omhandlende effekten af fysisk aktivitet hos folkeskoleelever. Derimod viser flere systematiske reviews en positiv effekt af fysisk aktivitet på adskillige sundhedsparametre relateret til den fysiske sundhed.   
Det fremgår ligeledes af ovenstående, at effekten af motion og bevægelse påvirkes af flere forhold, herunder   
intensitet, varighed og typen af aktivitet. Afhængigt af den ønskede effekt, bør underviseren således gøre sig nogle didaktiske overvejelser omkring indholdet i og formen af motion og bevægelse.

Hvilke tilsigtede og utilsigtede konsekvenser kan reformelementet medføre?Populationsbaseret forebyggelse er forbundet med flere tilsigtede såvel som utilsigtede konsekvenser, som kan have betydning for, hvorvidt implementeringen af motion og bevægelse er en succes. I et forebyggelsesperspektiv er populationsstrategiens styrke, at den påvirker en stor del af befolkningens sundhedsadfærd, og ikke kun de individer, som er i særlig risiko for udvikling af sygdomme (Rose, 2001). Det er således ikke kun de elever, som ikke er fysisk aktive der påvirkes af reformelementet, men også de elever, der i forvejen er tilstrækkeligt fysisk aktive. Populationsstrategiens svaghed er forebyggelsesparadokset, som indebærer**,** at en intervention som påvirker en stor gruppe individer, kun har lille effekt hos det enkelte individ. Dette skyldes, at strategien ikke udelukkende rettes mod individer i høj risiko, hvorfor disse kan have svært ved at genkende problemet som forsøges forebygget (ibid). Når motion og bevægelse implementeres på landsplan uafhængigt af folkeskolelevernes individuelle aktivitetsniveau, er der således risiko for, at elever og lærere har svært ved at relatere til behovet for det øgede aktivitetsniveau. Hos eleverne kan den manglende relation skyldes, at nogle elever i forvejen er fysisk aktive i fritiden, og at de fysisk inaktive elever sandsynligvis først vil oplevelse konsekvenserne af den inaktive livsstil senere i livet. Det samme kan antages at gøre sig gældende for de lærere, som ikke kan se formålet med integreringen af motion og bevægelse i undervisningen. Dette kan skyldes den manglende konkretisering af formålet med motion og bevægelse, men også at de ikke kan genkende behovet hos deres elever.  
  
Når det fra politisk side gøres lovpligtigt at sætte motion og bevægelse på skoleskemaet, kan dette endvidere opfattes som et indgreb i folkeskoleelevernes selvbestemmelse og er i et etisk perspektiv en paternalistisk handling. Det paternalistiske menneskesyn bygger på ideen om, at det enkelte individ ikke altid handler rationelt, hvorfor samfundet er forpligtet til at hjælpe borgeren (Vallgårda, 2014). Folkeskoleeleverne betragtes med paternalistiske briller således ikke som autonome individer, hvorfor retten til selvstændigt at træffe beslutninger vedrørende egen sundhed indskrænkes. I en undersøgelse fra 2002 konkluderes det, at når et individs ret til at træffe selvstændige beslutninger trues, kan dette resultere i, at individet handler modsat det intenderede (Ringold, 2002). Elever hvis sundhedsopfattelse går imod den som implementeres ved integrering af motion og bevægelse, kan således få oprørstrang, resulterende i, at eleverne bevidst modarbejder lærerne. Dette kan f.eks. komme til udtryk ved, at en elev nægter at deltage aktivt i motion og bevægelse.   
  
Endelig kan en utilsigtet konsekvens af interventionen være stigmatisering af de elever, som træder uden for normen af den ønskede sundhedsadfærd. Et eksempel på en sådan afvigelse fra normen er overvægt. Overvægtige børn og unge oplever ofte stigmatiseringen gennem stereotype forestillinger om, at deres overvægt skyldes dovenskab eller mangel på disciplin (Hand *et al.*, 2017). Blandt børn og unge kan overvægt således resultere i mobning og social eksklusion, hvilket kan have adskillige helbredsmæssige konsekvenser, herunder depression, lavt selvværd og lavere fysisk aktivitetsniveau (Hand *et al.*, 2017; Pont *et al.*, 2017). Implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen medfører således en risiko for stigmatisering af de elever som grundet overvægt, lavt fysisk aktivitetsniveau eller lignende adskiller sig fra det ønskede normsæt. Dette kan jf. ovenstående udover at have en lang række helbredsmæssige konsekvenser, resultere i, at folkeskoleelever som falder uden for normen, undgår deltagelse i undervisning med motion og bevægelse.   
Problemafgrænsning:Problemanalysen har afdækket reformelementets manglende konkretisering af formål og indhold, som et centralt aspekt af problemstillingen. Dette skyldes, at interventioner som ikke er specifikke, kan være vanskelige at implementere. Det er endvidere særligt vigtigt, at interventionen specificeres, når denne er kompleks eller adskiller sig fra de involveredes vante daglige rutiner (Sundhedsstyrelsen, 2011). Indførelsen af motion og bevægelse i folkeskolen involverer aktører på flere organisatoriske niveauer, såsom skoleledelse, lærere og elever, og kan således karakteriseres som værende en kompleks intervention. For alle disse aktører betyder indførelsen af motion og bevægelse i folkeskolen en eller anden form for ændring i hverdagen. Hos lærerne kommer dette til udtryk ved, at det i praksis er dem, som har ansvaret for implementeringen af motion og bevægelse i undervisningen. De har således en afgørende rolle, når motion og bevægelse ønskes implementeret i folkeskolen.

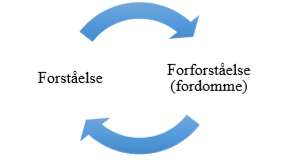
Reformelementets manglende specificering af formål og indhold bevirker dog, at det bliver genstand for fortolkning af lærerne og skoleledere, hvilket medfører en risiko for, at interventionen ikke gennemføres som tilsigtet, og derfor ikke har den ønskede effekt. På baggrund heraf forekommer lærere og skolelederes oplevelser, forståelse og håndtering af reformelementet ligeledes som et centralt aspekt af problemstillingen.   
  
I problemanalysens indledende litteraturgennemgang blev der kun fundet én evaluering, som belyser lærernes perspektiv. Evalueringen, som bygger på en kombination af et survey, blandt lærere i folkeskolen, registerdata og et casestudie omhandlende 19 folkeskoler (Jacobsen *et al.*, 2017), forklarer dog ikke hvorfor lærerne ikke implementerer motion og bevægelse i udskolingen. Evalueringen bidrager således udelukkende med viden om omfanget og fordelingen af lærernes oplevelser og holdninger, mens den ikke giver indsigt i, hvilken betydning dette har for implementeringen af motion og bevægelse.

Lærernes perspektiver synes således ikke tilstrækkeligt belyst i de danske evalueringer af reformelementet. Ifølge Helle Timm kan borgerens perspektiv bidrage med indsigt i borgerens hverdagslivsbaserede erfaringer, samt de vurderinger, ønsker og behov, der udspringer heraf (Timm 2010). Indsigt i lærere og skolelederes perspektiv kan således bidrage med at belyse på hvilken måde de forstår reformelementet, hvilken betydning de tillægger dette, samt hvilke muligheder og barrierer de oplever i forbindelse med integreringen af motion og bevægelse i undervisningen. På baggrund heraf afgrænses specialet til at omhandle lærere og skolelederes perspektiv på implementeringen af motion og bevægelse. Dette gøres for at opnå indsigt i lærere og skolelederes oplevelser, forståelse og håndtering af reformelementet med henblik på at udvikle forandringsforslag til hvordan implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen kan understøttes.

Problemanalysen har endvidere vist, at motion og bevægelse i mindre grad implementeres i udskolingen end indskolingen, og at flere lærere og pædagoger i udskolingen oplever barrierer i forbindelse med integrering af motion og bevægelse i undervisningen. Specialet afgrænses derfor til at omhandle udskolingen.

**Formål:**

Specialet har til formål at bidrage med forslag til, hvordan implementeringen af folkeskolereformens krav om 45 minutters daglig motion og bevægelse i udskolingen kan understøttes ved inddragelse af lærere og skolelederes perspektiv.   
  
Problemformulering:Hvordan opleves, forstås og håndteres reformelementet motion og bevægelse af lærerne i udskolingen? Og hvilke muligheder og barrierer oplever lærere og skoleledere i forbindelse med integreringen af motion og bevægelse i undervisningen?

Specialets videnskabsteoretiske metodologi:  
Det paradigmatiske bagland:Det paradigmatiske bagland beskriver de grundlæggende antagelser, der er styrende for, hvordan det undersøgte fænomen anskues. Den viden, som opnås ved undersøgelse af et givent fænomen formes af det bagvedliggende paradigme og de teorier som paradigmet tillader (Launsø and Rieper, 2011a). På baggrund heraf må det antages, at specialets paradigmatiske position har været styrende for, hvordan problemfeltet er blevet anskuet, og som følge heraf, hvordan problemformuleringen er udformet.   
  
Problemformuleringen ligger op til udforskning af lærere og skoleledere i udskolingens subjektive oplevelser af fænomenet motion og bevægelse, hvorfor specialet positionerer sig inden for det fortolkningsvidenskabelige paradigme. Det fortolkningsvidenskabelige paradigmes omdrejningspunkt er forståelse af sociale fænomener gennem fortolkning af det subjektive meningsindhold, som ligger bag fænomenet. I dette paradigme er det vigtigt at have for øje, at den viden der opnås om det undersøgte fænomen er en fortolkning af andre menneskers subjektive fortolkninger i en bestemt kontekst. Forståelse af det undersøgte fænomen er således ikke neutral og fordrer brug af teori eller empiri, som kan bidrage til at skabe forståelse (Launsø and Rieper, 2011a). Klaus Højer definerer teori som en abstraktion af virkeligheden, og opdeler i denne sammenhæng teori i tre idealtyper, som beskriver teoriens forhold til empirien: teori som en repræsentation, en linse og en dåseåbner. Teori anvendt som en repræsentation søger at repræsentere virkeligheden, og bestemmes således af empirien. Teorien anvendt som linse, bruges derimod til at tolke empirien, hvorfor empirien bestemmes af forskerens teoretiske valg. Teori som dåseåbner består af en kombination af de to førstnævnte idealtyper, og anvendes som værktøj til at åbne og afgrænse det undersøgte fænomen (Høyer, 2012). I specialet anvendes teorien som linse, idet den bidrager til udvælgelse og fortolkning af den indhentede empiri.   
  
Den forstående forskningstype:   
Det fortolkningsvidenskabelige paradigme er tæt knyttet til den forstående forskningstype, som kendetegner sig ved kernespørgsmålet ”*Hvilken mening tillægger X (kilden) et bestemt fænomen (Y) i hvilken kontekst (Z)*”(Launsø and Rieper, 2011c s.25). Kernespørgsmålet er her foreneligt med problemformuleringen, som søger at belyse lærere og skoleledere i udskolingens oplevelse af fænomenet motion og bevægelse i disses respektive omgivelser. Den forstående forskningstype tager ligesom det fortolkningsvidenskabelige paradigme udgangspunkt i de udforskedes egne oplevelser, hvorfor det dominerende perspektiv bliver de udforskedes (ibid). Ved anvendelse af den forstående forskningstype bliver lærernes oplevelser således en vigtig kilde til viden. Kernespørgsmålet i den forstående forskningstype understreger endvidere betydning af den kontekst, hvori viden søges opnået. Dette skyldes, at konteksten er med til at forme den udforskedes forståelse, hvorfor forskeren ikke kan foretage en fortolkning uden at have kendskab til den kontekst, hvori den udforskede befinder sig (ibid). I indeværende speciale udgøres konteksten af flere lag. Konteksten består blandt andet af folkeskolereformen som lærerne er underlagt. Men den består ligeledes af den konkrete folkeskole som lærerne underviser på og udskolingsklassen som undervisningen finder sted i.   
Hermeneutik:Det fortolkningsvidenskabelige paradigme er tæt knyttet til humanvidenskaberne. Humanvidenskaben positionerer sig ofte inden for den hermeneutiske videnskabsteoretiske position, da hermeneutikken, som også kaldes fortolkningslære, handler om hvordan forståelse finder sted (Klausen, 2016). Specialet tager afsæt i den hermeneutiske videnskabsteoretiske position, ide fortolkning og forståelse er centrale begreber, når problemformuleringen søges besvaret. Inden for hermeneutikken beskrives tilegnelsen af ny viden som en cirkulær proces mellem individets forforståelse og forståelse, kaldet den hermeneutiske cirkel (ibid), hvilket illustreres i figur 2.  
   
  
Figur. 2: Den hermeneutiske cirkel.   
  
I den hermeneutiske cirkel skelens mellem en forståelse af helheden og en forståelse af delene heraf. Grundtanken er her, at når forskeren fortolker delene sker dette på baggrund af en forståelse af helheden. Helheden beskriver her individets forforståelse, og udgøres af fordomme og ubevidste antagelser som forskeren er i besiddelse af forud for fortolkningen af det undersøgte fænomen (Klausen, 2016).  
  
Da specialet placeres inden for en hermeneutisk videnskabsteoretisk position, må det ligeledes antages, at den viden, som i problemanalysen har ført til udformningen af specialets problemformulering bevidst eller ubevidst er formet af en sådan forforståelse. Omvendt er cirklen også et udtryk for en iterativ proces, hvor individets forforståelse konstant revideres, hvorfor helheden ligeledes må forstås på baggrund af delene (Klausen, 2016). Dette bevirker, at processen med besvarelse af problemformuleringen ikke kan anskues som en lineær proces, da ny viden bevirker, at tidligere forståelser revurderes. Den viden og indsigt, som opnås i problemanalysen og den indledende litteratursøgning, som ligger forud for interviews vil f.eks. kunne få betydning for, hvilke spørgsmål, der ønskes besvaret af informanterne. Den hermeneutiske position kan ligeledes anskues som et udtryk for, at det forskende subjekt ikke kan adskilles fra det udforskede objekt, da forskerens forforståelse er en forudsætning for forståelsen af det udforskede objekt (ibid). Da forskerens forforståelse er essentiel for erhvervelsen af ny viden, redegøres der i følgende afsnit kort for denne. Dette gøres for at tydeliggøre på hvilken baggrund viden er opstået.

Hvordan håndteres min forforståelse i specialet?   
Inden for den hermeneutiske videnskabsteoretiske position er forskerens forforståelse, som tidligere nævnt, et centralt element i dannelsen af ny viden (Klausen, 2016). Ifølge Dahlager og Fredslund kan og bør forskerens forforståelse derfor ikke tilsidesættes, når et fænomen undersøges. Når man arbejder hermeneutisk er det derimod vigtigt at være bevidst om og udfordre sin egen forforståelse (Dahlager and Fredslund, 2012). Til den metodiske håndtering af forskerens forforståelse er der inden for hermeneutikken udarbejdet følgende fire principper.   
  
1. ”*At bevidstgøre egen forforståelse, fordi det anerkendes, at forforståelsen er en del af forskningsprocessen*” (Dahlager and Fredslund, 2012 s. 166).   
  
2. *At sætte sin forforståelse på spil og derigennem sætte sin forståelseshorisont i bevægelse* (Dahlager and Fredslund, 2012)*.*  
  
3. *At sætte sig ind i den andens situation, ide det anerkendes, at man medbringer sin forforståelse* (Dahlager and Fredslund, 2012).   
  
4. *At gøre sig bevidst om spørgsmålets struktur for derigennem at kunne påvirke dets horisont* (Dahlager and Fredslund, 2012 s. 173)*.*  
  
Forforståelsens betydning for forskningsprocessen kan illustreres ved at tage udgangspunkt i det fjerde metodiske princip, som påpeger at forskeren må gøre sig bevidst om spørgsmålets struktur. Opmærksomheden på spørgsmåls struktur vedrører hele forskningsprocessen, da alt, lige fra problemformulering til formuleringen af interviewspørgsmål er formet af en forforståelse (Dahlager and Fredslund, 2012). I specialet er dette blevet håndteret ved, en løbende anvendelse af de tre første principper.

I det følgende redegøres kort for min forforståelse, og betydningen af denne, da forforståelsen jf. første princip er en del af forskningsprocessen og derfor bør gøres bevidst. I forbindelse hermed gives der konkrete eksempler på, hvordan min forforståelse gennem specialet håndteres vha. de fire ovenstående principper.   
  
*Hvilken betydning har min forståelse af problemfeltet?*  
Det er min forståelse, at flere af landets folkeskoler oplever problemer i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen. Jeg er i forbindelse med undersøgelsen og afgrænsning af problemfeltet endvidere blevet af den opfattelse, at den manglende implementering af motion og bevægelse i udskolingen kan skyldes forhold som lærernes sundhedsopfattelse, omfanget af det faglige pensum og at lærerne mangler viden om, hvordan motion og bevægelse tilpasses den faglige undervisning. For at undgå, at min forforståelse bliver en fordom, i den forstand, at specialet søger at bekræfte disse antagelser, bør min forforståelse jf. andet princip løbende udfordres. Dette gøres blandt andet ved løbende sparring med en medstuderende og min vejleder på specialet.   
  
*Hvilken betydning har min faglige baggrund?*   
Min faglige baggrund som fysioterapeut og kandidatstuderende i folkesundhedsvidenskab har gennem flere år præget min forståelse af flere af specialets centrale begreber, såsom sundhed, fysisk aktivitet, motion og bevægelse. Min forståelse af begreberne motion og bevægelse er eksempelvis formet af min faglige baggrund som fysioterapeut, hvor disse ofte er blevet anvendt synonymt med begrebet fysisk aktivitet. I en dansk evaluering af reformelementet fremgår det, at ledelsen og lærerne på flere af landets skoler anser motion og bevægelse som værende to vidt forskellige ting (Jacobsen *et al.*, 2017). Min forståelse af begreberne motion og bevægelse er således ikke nødvendigvis identisk med disse og kan derfor udgøre en barriere for min forståelse af lærere og skolelederes oplevelser. Dette kan undgås ved anvendelse af tredje princip, som påpeger, at forskeren må forsøge at sætte sig i den udforskedes sted, for herved at opnå en forståelse af den udforskedes forforståelse (Dahlager and Fredslund, 2012). I specialet tolkes lærernes forforståelse vha. ”Den integrerede implementeringsmodel af Winter og Nielsen (Winter and Nielsen, 2008), da denne giver et nuanceret billede af den kontekst, hvori lærerne til dagligt agerer.

Design:Specialets studiedesign er valgt på baggrund af problemformulering, og har blandt andet betydning for valg af metoder til indhentning og analyse af empiri. I specialet anvendes casestudiet som design.   
Hvordan er casestudiet som design egnet til at besvare problemformuleringen?Casestudiet kan med fordel anvendes, når det antages, at der er en sammenhæng mellem et fænomen og dets kontekst (Antoft and Salomonsen, 2012). Det fremgår af den danske evaluering, at måden hvorpå motion og bevægelse implementeres varierer på tværs af folkeskoler og klassetrin (Jacobsen *et al.*, 2017). Det kan således antages, at der er en sammenhæng imellem fænomenet (motion og bevægelse) og dets kontekst (Den enkelte folkeskole), hvorfor casestudiet findes anvendeligt. Casestudiet tillader endvidere brug af flere datakilder, hvilket gør det muligt at opnå en mere detaljeret forståelse af et komplekst fænomen (Ramian, 2012b). Som det fremgår af problemanalysen, kan reformelementet motion og bevægelse netop karakterises som værende en kompleks intervention, da implementeringen af dette involverer aktører på flere organisatoriske niveauer. Casestudiet anvender endvidere en åben forskningsstrategi, hvor valg løbende revurderes, og kan ændres som følge af ny empirisk baseret viden (Antoft and Salomonsen, 2012). Denne tilgang er forenelig med specialets hermeneutiske videnskabsteoretiske position, da denne fordrer, at forskerens forforståelse konstant revurderes.

Casestudier kan inddeles i forskellige idealtyper afhængigt af om formålet er at generere ny empirisk eller teoretisk viden, og om tolkningen af casen tager afsæt i empirisk eller teoretisk viden. Et casestudie indeholder dog ofte elementer fra flere af idealtyperne, hvorfor en skarp afgrænsning ikke altid er mulig (Antoft and Salomonsen, 2012). Indeværende speciale har blandt andet til formål at opnå viden om, hvordan folkeskolelærere i udskolingen oplever det at skulle integrere motion og bevægelse i undervisningen, hvorfor formålet er at genere ny empirisk viden. Samtidig anlægges en teoretisk referenceramme til fortolkning af casen. Casestudiet har således et teorifortolkende design. Det teorifortolkende design har til formål at generere ny empirisk baseret viden med afsæt i allerede eksisterende teoretisk viden (ibid). Teorien er således med til at afgrænse casen, ide de teoretiske rammer skaber struktur i analysen og indsamlingen af empirien.

Hvilke overvejelser har ført til udvælgelse af casen?   
Valget af case har stor betydning for resultatet af undersøgelsen, hvorfor casen bør vælges på baggrund af dens relevans ift. udforskningen af det undersøgte fænomen. Den viden der opnås gennem casestudiet, afhænger eksempelvis af om casen er ekstrem eller typisk for det undersøgte fænomen. Den typiske case bidrager med viden, som i et vist omfang kan antages at gøre sig gældende for andre lignende cases, mens den ekstreme case bidrager med viden om et særligt eller unikt tilfælde (Ramian, 2012a). I specialet er det søgt at rekruttere en case, som vurderes at være typisk for det undersøgte fænomen. Dette skyldes, at den manglende implementering af motion og bevægelse i udskolingen er et generelt problem, hvorfor det vurderes, at en typisk case giver en mere nøjagtig indsigt i det undersøgte fænomen.   
  
Ved valg af case skelnes der endvidere imellem 4 typer: Single,- multiple,- holistiske,- og indlejrede casestudier (Yin, 1994). I den danske evaluering af reformelementet fremgår det, at indholdet og organisering af motion og bevægelse varierer på tværs af landets folkeskoler og endda på tværs af de enkelte folkeskolelærere (Jacobsen *et al.*, 2017). På baggrund heraf vurderes det, at én enkelt case frem for multiple cases muliggør en mere dybdegående og detaljeret beskrivelse af fænomenet. Interventionens kompleksitet bevirker endvidere, at det ikke er ønskværdigt at afgrænse casen til et eller flere fænomener, da alle aspekter kan være af interesse. I stedet betragtes casen i sin helhed, hvorfor der vælges et holistisk casestudiedesign.   
  
*Kriterier for udvælgelse af case-skolen.*  
Da privatskoler ikke er underlagt folkeskolereformens krav om integrering af motion og bevægelse, udgøres casen af en kommunal folkeskole. Folkeskolen skulle jf. ovenstående være typisk for det undersøgte fænomen i den forstand, at motion og bevægelse ikke blev implementeret i det ønskede omfang i udskolingen. Dette blev søgt indfriet ved personligt fremmøde på flere af landets skoler, hvilket gjorde det muligt at spørge ind til, hvorvidt de havde problemer med implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen. Da der er mindre sandsynlighed for, at en lille organisation har succes med implementeringen af en intervention, end det er tilfældet i en større organisation (Sundhedsstyrelsen, 2011), har jeg som udgangspunkt søgt, at rekruttere en skole af en gennemsnittelig størrelse, eller over (målt i antal elever). Dette er gjort for at understøtte rekrutteringen af en typisk case. Det gennemsnitlige antal elever på de kommunale folkeskoler var i skoleåret 2017/18 målt til 542 elever (Undervisningsministeriet, 2018a).

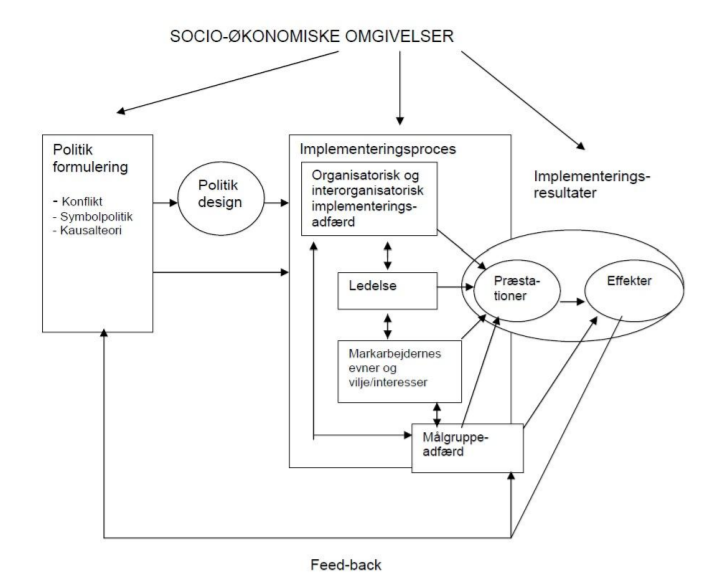
Da implementeringen af interventioner kan påvirkes af målgruppens ressourcer (Sundhedsstyrelsen, 2011) blev en skole med et varierende socioøkonomisk elevgrundlag søgt rekrutteret. Her blev der taget udgangspunkt i Undervisningsministeriets definition af socioøkonomisk position, som den defineres ved sammenligningen af testresultater på tværs af landets folkeskoler. ”*Socioøkonomisk referer til elevernes sociale og økonomiske baggrund*” (Hedeggaard, 2011 s. 3), og dækker blandt andet over forhold som køn, etnicitet, forældres uddannelse og indkomst (ibid). I figur 3. illustreres de ovenfor nævnte kriterier for udvælgelse af case-skolen.

|  |
| --- |
| Kriterier for udvælgelse af case-skole |
| En kommunal folkeskole |
| En skole som i udskolingen ikke implementerer motion og bevægelse i det ønskede omfang (jf. reformens krav) |
| Skolen skal have en gennemsnittelig størrelse eller over målt i antal elever. |
| Skolen skal så vidt muligt være gennemsnitlig ift. skolens socioøkonomiske elevgrundlag. |

Figur 3. Kriterier for udvælgelse af case-skole.   
Teori:På hvilket niveau anskues problemfeltet?I specialet anskues problemfeltet ud fra ”den integrerede implementeringsmodel” af Winter og Nielsen (Winter and Nielsen, 2008). Modellen er valgt, da den ikke begrænser sig til implementeringsaktørerne og disses umiddelbare omgivelser, men et bredere perspektiv på implementeringsprocessen. Modellen kan, anvendt som linse, bidrage med en forståelse af, hvordan proksimale såvel, som distale faktorer kan påvirke lærernes implementering af motion og bevægelse i udskolingen.   
  
Den integrerede implementeringsmodel.  
Winter og Nielsens integrerede implementeringsmodel er en model til belysning og analyse af offentlige implementeringsprocesser. Modellen som har et særligt fokus på offentlig politik, anlægger et processuelt perspektiv på implementeringsprocessen, spændende fra udarbejdelsen af et konkret lovsforslag til implementeringen og evalueringen af dette (Winter and Nielsen, 2008). Modellen inddrager således både top-down og buttom-up processer, hvilket er foreneligt med speciales holistiske perspektiv. I specialet anvendes modellen til at belyse og analysere, hvilke faktorer, der påvirker implementeringen af reformelementet motion og bevægelse i udskolingen,

velvidende, at modellen er en forenklet repræsentation af virkeligheden.

I den integrerede implementeringsmodel opdeler Winter implementeringsprocessen i tre dele; politikformulering, implementeringsproces og implementeringsresultater, som alle påvirkes af de socioøkonomiske omgivelser.

  
Figur 4: Den integrerede implementeringsmodel (Winter and Nielsen, 2008)   
Socioøkonomiske omgivelser:

Ifølge Winter har de socioøkonomiske omgivelser stor betydning for alle tre dele af modellen og påvirker således alt fra formuleringen af en given politik til effekten af denne. ”Socioøkonomisk” referer til aktørernes såvel som omgivelsernes sociale og økonomiske sammensætning (Winter and Nielsen, 2008).

Politikformulering og politikdesign  
Denne del af processen omhandler selve formuleringen af den politik, som ønskes implementeret, og munder ud i det som Winter og Nielsen betegner politikdesignet. Begrebet politikdesign henviser til måden, hvorpå politikken er sammensat, og dækker over flere forhold, herunder formuleringen af et eller flere mål, valg af politikinstrumenter[[1]](#footnote-1) til at opnå disse mål, en placering af ansvaret for implementeringen og en bevilling af ressourcer til ansvarshaveren. Politikdesignet bygger på en kausalteori, der beskriver sammenhængen mellem politikkens mål og midler – en kausalteori, som Winter og Nielsen hævder ofte ikke er valid (Winter and Nielsen, 2008). Dette begrundes blandt andet med, at de politiske beslutningstagere, under formuleringen af politikken, søger at fremme egne interesser. Konsekvensen heraf er, at politikere kan have incitament til at udøve symbolpolitik, hvor de opsætter mål som er urealistiske ift. de tilgængelige midler. En politik kan således være skruet sammen på en sådan måde, at implementeringen allerede fra start vanskeliggøres, f.eks. ved mangel på sammenhæng mellem politikkens mål og midlerne til at opnå disse mål. Midlerne inkluderer blandt andet et eller flere politikinstrumenter, som har til formål at styre den offentlige politik gennem påvirkning af markarbejdernes, såvel som målgruppens adfærd. De mest brugte instrumenter består blandt andet af regler, i form af påbud eller forbud, information i form af kampagner eller undervisning, og økonomiske incitamenter, såsom ressourcetildelinger (Winter and Nielsen, 2008). Reformelementet, motion og bevægelse, blev i forbindelse med, at folkeskolereformen trådte i kraft, indskrevet i folkeskoleloven (Ministeriet, 2013; Undervisningsministeriet, 2017), hvorfor politikdesignet beror på regler som styringsinstrument, mens der hverken gøres brug af information eller økonomiske incitamenter.   
  
Reformelement, motion og bevægelse, er ligeledes et eksempel på en politik, hvor sammenhængen mellem målene at fremme elevernes sundhed, motivation og læring, og midlerne til at opnå dette ikke tydeliggøres. Det fremgår eksempelvis ikke af folkeskolereformen, hvordan lærere såvel som skolens ledelse i praksis skal håndtere implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen, ej heller om skolerne tildeles ekstra ressourcer med henblik på at understøtte denne. I stedet afsættes henholdsvis 1 mia. kr. i perioden 2014-2020 til en styrket efteruddannelse af lærere og pædagoger og 60 mio. kr. til efteruddannelse af skolelederne i perioden 2013-2015 (Ministeriet, 2013), mens der ikke redegøres for sammenhængen mellem efteruddannelsen og integreringen af motion og bevægelse.   
  
Winter postulerer endvidere, at implementeringsproblemer delvist kan undgås eller reduceres ved udformning af et politikdesign, som henholdsvis signalerer politikkens målsætning og rationale, og skaber forpligtigelse og kapacitet hos implementeringsaktørerne (Winter and Nielsen, 2008).

1. *Signalering af den ønskede adfærd, fra den politiske og administrative ledelse til implementeringsaktørerne*.  
I forbindelse med implementeringen af en politik, er det særligt vigtigt at tydeliggøre politikkens rationale for implementeringsaktørerne (Winter and Nielsen, 2008). Dette opfyldes delvist af reformelementet motion og bevægelse, da der i forbindelse med udarbejdelsen af reformen opstilles en kausalteori om sammenhængen mellem indførelsen af motion og bevægelse i folkeskole, og målene, sundhed motivation og læring. Reformen indeholder dog, jf. ovenstående, ikke en plan for, hvordan dette i praksis bør ske.   
  
2. Skabelse af forpligtigelse hos implementeringsaktørerne såvel som borgerne. (F.eks. ved inddragelse af målgruppen eller ved at skabe incitament hos implementeringsaktøren).   
  
3. *Opbygning af kapacitet hos implementeringsaktørerne.*Dette punkt handler, om hvordan politikdesignet såvel som folkeskolens ledelse understøtter lærernes evne til at implementere motion og bevægelse i udskolingen. I den danske evaluering, giver flere af lærerne i udskolingen udtryk for at mangle forberedelsestid i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse (Jacobsen *et al.*, 2017). I udformningen af folkeskolereformen kunne implementeringen således understøttes ved tildelingen af økonomiske midler til de enkelte folkeskoler, møntet på mere forberedelsestid i udskolingen, eller en større normering. Under forudsætning af, at skolens ledelse har tilstrækkeligt med ressourcer til rådighed, kan ledelsen understøtte implementeringen ved at tilbyde lærerne i udskolingen efteruddannelse med fokus på motion og bevægelse.

Implementeringsprocessen:Implementeringsprocessen kan anskues som en fortsættelse af det politiske spil, der foregik under formuleringen af politikken. Her taler Winter og Nielsen om et strategisk spil, der ofte involverer adskillige aktører med forskellige interesser. Forskellen på de interesse- og magtkampe, som udspiller sig i henholdsvis politikformulerings- og implementeringsprocessen, ligger i hvad aktørerne er optaget af. I politikformuleringsprocessen er de politiske beslutningstagere optaget af, hvad de kan opnå, mens aktørerne i implementeringsprocessen søger at undgå ubehageligheder. Winter og Nielsen opdeler i sin model, implementeringsprocessen i fire underpunkter; Den organisatoriske og interorganisatoriske implementeringsadfærd, Ledelse, Markarbejdernes evner og vilje/interesser og Målgruppeadfærd (Kilde).

Organisatorisk og interorganisatorisk implementeringsadfærdImplementeringen af en politik indebærer ofte, at en eller flere organisationer involveres, og kan derfor være præget af lange beslutningskæder, hvor beslutninger kan træffes af organisationer i fællesskab eller alene af organisationen med ansvaret for implementeringen. Ifølge Pressman og Wildavsky reduceres sandsynligheden for en implementeringssucces blandt andet med antallet af aktører og variationer i disses interesser (Winter and Nielsen, 2008). Det blev i problemanalysen fundet, at ansvaret for implementeringen af reformelementet, fra politisk side er pålagt skolelederen (Kilde), mens lærerne giver udtryk for, at det mere eller mindre er op til dem selv, hvordan de vil håndtere reformelementet (Kilde). Implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen består således af en relativt lille implementeringskæde, hvilket burde øge sandsynligheden for en succesfuld implementering.   
  
Organisationer varetager egne interesser, som enten kan være fremmende eller hæmmende for implementeringen af en politik. Sidstnævnte er ofte resultatet af interessekonflikter, som kan opstå ved uoverensstemmelse mellem de mål, som organisationen, aktørerne og den formulerede politik efterstræber samt de midler, som anvendes til at opnå målene. Winter og Nielsen sondrer i denne forbindelse mellem substantielle, institutionelle og individuelle interesser. De substantielle interesser omhandler organisationens syn på, hvilken politik, der bør føres i forhold til de arbejdsområder, som organisationen dagligt beskæftiger sig med, mens de institutionelle interesser vedrører organisationens mål for overlevelse, herunder dens økonomi. De individuelle interesser omhandler derimod de enkelte organisationsmedlemmers interesser og er ofte centreret omkring forhold som løn, arbejdsbyrde og arbejdsindhold. Winter og Nielsen understreger dog, at en politik og en organisation ikke behøver at have samme mål, så længe deres interesser er konvergerende, i den forstand, at begge aktørers mål kan fremmes med de samme midler (Winter and Nielsen, 2008).   
  
Reformelementet, motion og bevægelse, er et eksempel på en politik, hvor implementeringen involverer flere forskellige aktører. Indførelsen af motion og bevægelse i folkeskolen involverer både skolens ledelse, lærerne og eleverne, mens nogle skoler ligeledes benytter sig af eksterne samarbejdspartnere (Jacobsen *et al.*, 2017). Mens folkeskolereformen pålægger skolelederen ansvaret for, at reformelementet efterleves (Ministeriet, 2013), så er det i praksis lærerne, der står for integreringen af motion og bevægelse i undervisningen (Jacobsen *et al.*, 2017). Jf. Winter og Nielsens teori, vil alle disse aktører varetage egne interesser, hvorved det bliver relevant at undersøge, hvorvidt disse interesser konvergerer med reformelementets mål og midlet, motion og bevægelse.   
Ledelse  
Hvilken effekt har ledelse på udskolingslærernes adfærd? Ifølge Winter og Nielsen er der bred enighed om, at mere og bedre ledelse er et vigtigt punkt i forbedringen af den offentlige sektor, mens de påpeger, at der endnu ikke findes et empirisk belæg for, hvad der konstituerer god ledelse.   
De få undersøgelser, der er tilgængelige, beskæftiger sig med betydningen af følgende forhold:   
  
- Synligheden af markarbejdernes arbejde.   
- Overensstemmelsen mellem lokale politiske/administrative ledelsesmål og lovgivningen.   
- Om de anvendte ledelsesredskaber er generelt kapacitetsopbyggende eller målrettede.   
- Karakteristika ved markarbejderne.   
  
På baggrund af undersøgelserne konkluderer Winter og Nielsen imidlertid, at effekten af politisk og administrativ ledelse på markarbejdernes adfærd ser ud til at være begrænset og afhængig af forhold som markarbejdernes viden, holdninger og motivation.  
  
Synligheden af markarbejdernes arbejde:   
Ifølge Winter og Nielsen kan forholdet mellem en leder og markarbejderne anskues ud fra et principal-agent princip, hvor principalens styring af markarbejderens adfærd hæmmes af en informationsasymmetri imellem dem. Informationsasymmetrien kan blandt andet bestå i, at principalen ikke altid har mulighed for at observere agenterne arbejde (Winter and Nielsen, 2008). Dette er tilfældet i folkeskolen, hvor lærernes adfærd ikke direkte kan observeres af skolelederen, som ikke deltager i undervisningen. Ifølge Winter og Nielsen kan der i situationer, hvor den administrative ledelse ikke bakker op om den lovgivning, som det fra politisk side forventes, at markarbejderne udfører, opstå loyalitetsproblemer. Her vil markarbejderne ofte være loyale overfor den administrative ledelse (Winter and Nielsen, 2008).

Markarbejderne som beslutningstagere  
Ifølge Lipsky er den del af de offentlige ansatte, der interagerer med målgruppen de virkelige politiske beslutningstagere, ide de udgør det sidste led i beslutningskæden og overleverer den offentlige politik direkte til borgeren. I forbindelse med leveringen af politikken foretager de offentligt ansatte, som Winter og Nielsen betegner markarbejderne, endvidere et forholdsvist stort skøn, som har betydning for, hvordan implementeringen udmøntes. Markarbejdernes skøn påvirkes af flere forhold, herunder, deres evne og vilje til at arbejde med den givne politik, samt de rammer markarbejderen er underlagt af organisationen. Ledelsen i organisationen kan således indsnævre markarbejderens skøn, ved at opsætte fastere rammer for dennes adfærd (Winter and Nielsen, 2008).   
  
Markarbejdernes relative store skøn ved implementeringen af en politik, skyldes ifølge Winter og Nielsen en manglende detailregulering af markarbejderens arbejde. Den manglende detailregulering skyldes flere forhold, herunder at det i en kompleks virkelighed ikke er muligt at forudsige og planlægge sig ud af alle tænkelige situationer. Dette understøttes endvidere af, at markarbejderens arbejde er karakteriseret ved det som Winter og Nielsen kalder joint-production, hvor markarbejderens arbejde udspiller sig i et samspil med andre aktører, som kan have interesse for at med- eller modarbejde implementeringen (Winter and Nielsen, 2008). I folkeskolen består markarbejderne af lærerne, som i den danske evaluering af reformen giver udtryk for, at de foretager et relativt stort skøn ved implementeringen af reformelementet (Jacobsen *et al.*, 2017). Lærernes skøn er dog jf. ovenstående i stor grad afhængig af andre aktører, såsom skolens ledelse, kollegaerne og eleverne og disses adfærd, som enten fremmer eller hæmmer implementeringen.   
  
Da markarbejdernes arbejde ofte foregår fjernt fra den politiske eller administrative ledelse, er det vanskeligt, hvis ikke umuligt, for ledelsen at føre direkte kontrol med, hvorvidt markarbejdernes adfærd er i overensstemmelse med politikkens mål. Som konsekvens heraf kan markarbejderne udvise en adfærd, som hæmmer implementeringen af politikken (Winter and Nielsen, 2008).  
  
Markarbejderne håndterer indimellem komplekse problemstillinger, som der ikke nødvendigvis findes entydige svar på, og som kan resultere i nye problemer. Disse beslutninger træffes ofte på baggrund af en viden, som ikke er sikker. Samtidig må markarbejderen foretage en prioritering af arbejdsopgaver, da der ikke er uendelige ressourcer til rådighed. Sideløbende hermed, kan markarbejderen opleve et pres fra forskellige aktører, som har forskellige holdninger til, hvordan markarbejderen skal udføre sit arbejde. Dette skyldes blandt andet, at markarbejdernes beslutninger har konsekvenser for ledelsen, såvel som målgruppen (Winter and Nielsen, 2008).   
  
Endelig er markarbejdernes skøn begrænset af, at de som embedsmænd er ansat til at handle på vegne af den politiske eller administrative ledelse, og at føre den politisk vedtagne lovgivning ud i livet. Den politiske og administrative ledelse har i denne forbindelse ret til at styre og kontrollere markarbejdernes adfærd, så længe ledelsen ikke handler i strid med lovgivningen (Winter and Nielsen, 2008).

Markarbejderadfærd:   
Ifølge Lipsky anvender markarbejderne en række afværgemekanismer, som gør dem i stand til at håndtere det krydspres, som de i kraft af deres jobs udsættes for (Winter and Nielsen, 2008).   
Her er afværgemekanismen, *rationering af service/aktivitet* af særlig interesse, da problemanalysen peger på, at den manglende implementering af motion og bevægelse blandt andet kan skyldes, at lærerne i udskolingen prioriterer den faglige undervisning frem for motion og bevægelse. Ifølge Lipsky kan markarbejderen rationere arbejdet på 3 forskellige måder. For det første kan markarbejderne på forskellige vis vælge at prioritere nogle arbejdsopgaver frem for andre. Markarbejderen kan f.eks. vælge at prioritere arbejdsopgaver, som i højere grad end andre opgaver bidrager til opfyldelse af de politiske mål. Lipsky kalder denne form for prioritering for efficiency creaming. For det andet kan markarbejderen vælge at fokusere på nogle opgaver frem for andre, for derved at reducere arbejdets kompleksitet. For det tredje kan markarbejderen modificere politikkens mål, så arbejdet tilpasses markarbejderens egne interesser (Winter and Nielsen, 2008).  
  
Lipsky´s teori om afværgemekanismer knytter sig primært til markarbejderens interaktion med målgruppen. Markarbejdernes adfærd i forhold til den politiske og administrative ledelse forklares af Brehm og Gates som et forsøg på at maksimere egne policy præferencer. Dette kan enten ske på baggrund af markarbejderens holdning til den politik, der skal implementeres eller markarbejderens opfattelse af, hvilke metoder, der skal anvendes til at løse bestemte opgaver (Winter and Nielsen, 2008).

Målgruppeadfærd:   
Størstedelen af offentlige politikker har til formål at påvirke en bestemt målgruppes adfærd i en bestemt retning. Det er således ofte målgruppens adfærd der afgør, hvorvidt en given politik har den ønskede effekt. Målgruppens adfærd har dog også betydning for markarbejderens mulighed for at implementere politikken, da implementeringen sker i kraft af samspillet mellem markarbejderen og målgruppen. Implementeringen af politikken er derfor i høj grad afhængig af målgruppens vilje og evne til at efterleve politikken. Målgruppen kan f.eks. vælge at modarbejde implementeringen, hvis politikken er i konflikt med målgruppens interesser (Winter and Nielsen, 2008).   
  
I dette speciale er elevernes adfærd interessant i det omfang, at de enten med- eller modarbejder lærernes implementering af motion og bevægelse i udskolingen. I den danske evaluering af reformelementet giver flere lærere udtryk for, at de har sværere ved at motivere eleverne i udskolingen til at deltage aktivt i motion og bevægelse, end eleverne i indskolingen (Jacobsen *et al.*, 2017). Det fremgår dog ikke af evalueringen, hvordan dette kommer til udtryk.

Implementeringsresultater:Winter og Nielsen argumenterer for, at evalueringen af en implementeret politik både bør have fokus på implementeringens præstationer (output) og effekter (outcome), da dette giver mulighed for at undersøge sammenhængen mellem implementeringsaktørernes adfærd og interventionens effekt.   
Til at vurdere om en implementering har været en succes, tages der ofte udgangspunkt i politikkens officielle mål. Dette kan ifølge Winter og Nielsen være problematisk, da de officielle politiske mål ofte er tvetydige, og derfor kan være svære at operationalisere. Samtidig består en politik ofte af relativt få og upræcise krav til implementeringsaktørernes adfærd, hvilket gør det svært at vurdere om politikken efterleves (Kilde). Winter og Nielsen argumenterer i stedet for relevansen af at fokusere på præstationsvariable, som søger at opnå en forståelse af forskellige aktørers adfærd og samspil. Selvom præstationsvariablene ikke nødvendigvis afspejler politikken, bidrager de med et teoretisk, konstruktivt indblik i, hvordan implementeringen kan forberedes (Kilde).

Interview som metode   
Interview er en metode til at få indsigt i et menneskes forståelse, oplevelse og håndtering af et bestemt fænomen i en specifik kontekst (Brinkmann and Tanggaard, 2015). Interview som metode er således anvendelig til at få indsigt i, hvordan lærere og skoleledere i udskolingen oplever, forstår og håndterer reformelementet motion og bevægelse. I en interviewundersøgelse produceres viden i interaktionen mellem forskeren og informanten. Den viden, som udledes af et interview, er derfor i høj grad afhængig af, hvordan det enkelte interview er konstrueret. Der skelnes i denne forbindelse mellem interviews udført i fokusgrupper og individuelle interviews. I fokusgruppeinterviews produceres viden gennem sociale forhandlinger informanterne imellem, mens viden i individuelle interviews i højere grad er resultatet af interaktionen mellem forskeren og den interviewede. Dette skyldes blandt andet, at det individuelle interview giver forskeren bedre mulighed for at spørge ind til den enkelte informants erfaring og forståelse (Christensen, Nielsen and Schmidt, 2007). Den individuelle interviewform er valgt som metode, da det vurderes, at denne bidrager med en dybere indsigt i lærernes oplevelser, forståelse og håndtering af reformelementet end det er muligt at opnå gennem et fokusgruppeinterview. Den individuelle interviewform har endvidere den fordel, at informanterne kan tale mere frit om følsomme emner uden andres påhør (ibid). Da alle de interviewede lærere underviser på samme folkeskole, kan nogle emner, såsom lærernes oplevelse af ledelsens håndtering af reformelementet, være grænseoverskridende at tale om foran kollegaer. Individuelle interviews kan således bevirke, at lærerne føler sig mere trygge, og derfor kan fortælle mere åbent om deres oplevelser af reformen.  
  
Samtalen mellem intervieweren og den interviewede har ligeledes stor betydning for den viden, som produceres. Der skelnes i denne forbindelse mellem relativt ustrukturerede, semistrukturerede og stramt strukturerede interviews. I et stramt struktureret interview styres samtalen primært af forskeren og dennes dagsorden, mens forskeren i et løst struktureret interview træder mere i baggrunden, og giver informanten mulighed for at udfolde sin historie. Det semistrukturerede interview befinder sig et sted imellem de to førstnævnte. Det semistrukturerede interview tager udgangspunkt i nogle på forhånd tematiserede spørgsmål som har til formål at sikre, at fænomenet belyses. Interviewet er dog samtidigt fleksibelt i den forstand, at informanten gives mulighed for at udfolde sig og derfor i en vis grad tillades at afvige fra spørgsmålene (Christensen, Nielsen and Schmidt, 2007). I specialet anvendes det semistrukturerede interview ud fra et ønske om at få et dybere og mere nuanceret indblik i lærernes perspektiv, samtidig med at udvalgte temaer belyses. Det semistrukturerede interviews fleksibilitet bevirker endvidere, at det i en interviewsituation er muligt at forfølge særlige aspekter af lærernes perspektiv, som måske ikke berøres af de udvalgte temaer.

Udvælgelse og rekruttering af skole og informanter:  
Formålsbestemt udvælgelse er indledningsvist blevet valgt som metode for udvælgelse og rekruttering af skole og lærere. Ved formålsbestemt udvælgelse, udvælges case og informanter strategisk, med henblik på at sikre disses relevans ift. besvarelse af problemformuleringen (Maxwell, 2005). På baggrund heraf blev der for skolen såvel som lærerne opstillet en række inklusionskriterier, som skulle sikre disses relevans for besvarelsen af problemformuleringen. Inklusionskriterierne for skolen fremgår af afsnittet omhandlende casestudiet som design, mens inklusionskriterierne for lærerne defineres i det følgende. Ifølge Maxwell kan formålsbestemt udvælgelse have flere formål, herunder at sikre, at casen eller de individer som indgår i casen, er typiske for det undersøgte fænomen, at studiepopulationen er heterogen, eller at casen er kritisk/ekstrem (ibid). Som det fremgår af afsnittet omhandlende casen, skulle de opstillede inklusionskriterier sikre, at denne er typisk for det undersøgte fænomen. Dette er ligeledes tilfældet hos lærerne, som blev udvalgt på baggrund af følgende kriterier;

*1. At lærerne har undervist i udskolingen det meste af perioden fra reformen trådte i kraft, i 2014, indtil tidspunktet for interviewet*.  
Dette kriterie er valgt ud fra en antagelse om, at lærere, som har undervist i udskolingen det meste af denne periode, har haft mulighed for at gøre sig erfaringer med reformelementet, modsat de lærere som måske kun har undervist i udskolingen i et halvt år af perioden.   
  
2. *At lærerne underviser i fagene dansk, matematik eller engelsk*.   
Dette kriterie er valgt ud fra en antagelse om, at lærere, som underviser i disse fag har flere ugentlige undervisningstimer, og derfor har bedre muligheder for at integrere motion og bevægelse i den faglige undervisning. Lærere i fagene dansk og matematik er eksempelvis tildelt henholdsvis 7 og 5 ugentlige undervisningstimer, mens lærere i fagene historie og geografi er tildelt en til to timer (Ministeriet, 2013).  
  
3. *At lærerne oplever det som værende en udfordring at integrere motion og bevægelse i den daglige undervisning.*Dette inklusionskriterie er valgt, for at sikre, at lærerne besidder relevante erfaringer og oplevelser, som kan give indsigt i, og forståelse af fænomenet og dermed bidrage til, at problemformuleringen besvares.

Håndteringen af den praktiske rekruttering:   
De enkelte skoler blev indledningsvist valgt på baggrund af deres elevtal, som fremgår af skolernes hjemmesider, hvorefter der blev taget kontakt til ledelsen på de forskellige skoler. Når der søges adgang til et felt, med henblik på at få indsigt i andre menneskers liv er det vigtigt, og ofte også nødvendigt, at kontakten foregår igennem en gatekeeper. Gatekeepere består typisk af en eller flere personer med en central rolle i et socialt fællesskab, som kan bidrage med adgang- og tilladelse til at foretage undersøgelser i fællesskabet (Thomsen and Whyte, 2017). I alt blev 9 skoler kontaktet, hvoraf 7 skoleledere indvilligede i et møde, mens 2 skoler gav udtryk for, at de ikke deltog i studieprojekter. På de 7 skoler blev skolelederne kort præsenteret for undersøgelsens formål, relevans og metode, hvorefter de blev spurgt ind til skolens socioøkonomiske elevgrundlag, samt hvorvidt de oplevede implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen, som værende udfordrende. Ud af de 7 skoler, som alle passede på inklusionskriterierne, ville 1 ikke deltage grundet travlhed, mens de resterende 6 indvilligede i sende en mail rundt til lærerne i udskolingen. Mailen bestod af et vedhæftet informationsbrev med information omkring undersøgelsens formål og design, samt kriterierne for deltagelse (bilag 1). Efter 2-3 uger uden henvendelse fra én eneste lærer, blev rekrutteringsstrategien revurderet og skole, såvel som informanter blev i stedet søgt rekrutteret gennem mit sociale netværk.

Jeg tog i denne forbindelse kontakt til 2 lærere og 1 SFO leder i mit sociale netværk, som jeg vurderede kunne formidle den videre kontakt til relevante informanter. Ud af disse viste det sig, at den ene lærer ikke havde undervist i udskolingen de sidste 3 år mens, den anden lærer arbejdede på den skole, som ikke ønskede at deltage grundet travlhed. SFO-lederen derimod, formidlede kontakt til en skoleleder og fire udskolingslærere, på den skole, som SFO’en er tilknyttet. De indvilligede alle i at deltage. Begge rekrutteringsstrategier fremgår af figur 6.  
  
.

Figur 6. Rekrutteringen af skole og informanter.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard er det ikke muligt på forhånd at bestemme, hvor mange informanter, der skal indgå i en interviewundersøgelse, idet man ideelt set bør interviewe så mange, at yderligere informanter ikke kan bidrage med flere relevante oplysninger til undersøgelsen. Det understreges dog samtidigt, at antallet af informanter ligeledes bør vælges på baggrund af projektets rammer, varighed og ressourcer (Brinkmann and Tanggaard, 2015). Det har i dette speciale været nødvendigt at balancere ønsket om at få flest mulige informanter med specialets såvel som undersøgelsens rammer, herunder hvad der i praksis, var muligt. Da specialet anvender et single- casestudie som design, blev der kun rekrutteret én enkelt folkeskole, hvilket begrænsede antallet af mulige informanter betydeligt. Interviewundersøgelsen fandt endvidere sted i slutningen af skoleåret, hvorfor skolelederen og lærerne på rekrutteringstidspunktet var travlt beskæftigede med eksamener og planlægningen af næste skoleår. Undersøgelsens kontekst bevirkede således, at det ikke var muligt at interviewe flere af skolens lærere inden påbegyndelsen af sommerferien. På baggrund heraf valgte jeg kun at rekruttere 4 lærere fra udskolingen og 1 skoleleder. Af samme grund lod jeg det være op til lærerne og skolelederen at bestemme sted og tidspunkt for de enkelte interviews.

Interviewguide:

Interviewene udføres med udgangspunkt i en interviewguide, bestående af en række forskningsspørgsmål, nogle temaer som ønskes belyst, og nogle interviewspørgsmål som skal sikre dette (Brinkmann and Tanggaard, 2015). Da lærerne og skolelederen på case-skolen har forskellige roller i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse, blev der udarbejdet to forskellige interviewguides, som fremgår af bilag 2. Forskningsspørgsmålene er formuleret på baggrund af disses relevans for besvarelsen af problemformuleringen, men er desuden formet af specialets teoretiske referenceramme. På baggrund af forskningsspørgsmålene er der endvidere formuleret en række interviewtemaer, hvoraf interviewspørgsmålene er udsprunget. Processen for udarbejdelsen af interviewguiden er illustreret i figur 7.

Figur 7. Processen for udarbejdelsen af interviewguiden.   
  
Interviewspørgsmålene er udarbejdet med henblik på at understøtte den tematiske såvel som den dynamiske dimension af interviewet. De tematiske spørgsmål har til formål at producere viden om de forskellige temaer, mens de dynamiske spørgsmål har til formål at stimulere interaktionen mellem informant og interviewer med henblik på at få informanten til at fortælle om sine erfaringer og oplevelser (Kvale and Brinkmann, 2009b). I interviewguiden åbnes hvert tema med et indledende spørgsmål, som ”*hvordan bruger du motion og bevægelse i undervisningen*?” (bilag 2). Det indledende spørgsmål har til formål at anspore den interviewede til at åbne op og fortælle om sine oplevelser og erfaringer med fænomenet (Kvale and Brinkmann, 2009b), hvilket er foreneligt med interviewets semistrukturerede tilgang, som fordrer, at spørgsmålene ikke er for strukturerede. For at få en mere dybdegående og detaljeret beskrivelse, kan den interviewedes udsagn følges af opfølgende, sondrende eller specificerende spørgsmål (ibid). For at undgå, at interviewguiden bliver for stramt struktureret fremgår denne type spørgsmål i et minimalt omfang i interviewguiden, mens de benyttes mere spontant under selve interviewet. I interviewguiden er der endvidere udarbejdet nogle mere direkte spørgsmål, som ”*Har forhold som, hvilke fag du underviser i eller elevernes køn og alder nogen betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen*?”(bilag 2). De direkte spørgsmål anvendes til at introducere nye dimensioner af samtalen, men bør først tages i brug efter, at der er givet plads til den interviewedes egen beskrivelse af fænomenet (Kvale and Brinkmann, 2009b). Da det ovenfor nævnte eksempel kan besvares med et ja/nej, er dette fulgt af et specificerende spørgsmål ”*Hvordan oplever du det*?” (Bilag 2). Det er interviewerens ansvar at strukturere interviewet, så relevante områder berøres. I situationer, hvor den interviewede begiver sig for langt væk fra et tema kan intervieweren derfor anvende strukturerede spørgsmål til at styre samtalen i den rigtige retning (Kvale and Brinkmann, 2009b). Denne type spørgsmål indgår ikke i selve interviewguiden, men anvendes spontant, når det enten vurderes, at den interviewede er kommet på afveje eller, at et tema er tilstrækkelig belyst.   
  
Interviewguiden indeholder endvidere en indledende briefing og en afsluttende debriefing, som blandt andet har til formål at skabe trygge rammer og basis for en god interaktion mellem intervieweren og den interviewede (Kvale and Brinkmann, 2009b). I briefingen gøres lærerne og skolelederen endnu engang opmærksomme på undersøgelsens formål, at interviewet optages på lydbånd, men at dette kun er tilgængeligt for forskeren og destrueres efter brug, at alle deltagere anonymiseres, så udtalelser der anvendes i specialet ikke kan føres tilbage til den enkelte lærer, og at de til enhver tid kan trække udtalelser tilbage. Da det ikke er muligt at anonymisere skolelederen overfor de ansatte på skolen, gøres han/hun derimod opmærksom på dette, mens hans/hendes ret til at trække udtalelser tilbage understreges. Afslutningsvist spørges lærere og skoleleder ind til, om de har spørgsmål inden interviewet påbegyndes. I den afsluttende debriefing gives lærerne og skolelederen mulighed for at stille spørgsmål eller, at kommentere på eller at komme med tilføjelser til tidligere udtalelser.   
  
Transskribering af interviews:Interviewene er optaget på lydbånd, da dette ifølge Kvale og Brinkman giver intervieweren mulighed for at være mere tilstede i interviewsituationen, ligesom det efterfølgende er muligt at lytte interviewet igennem gentagne gange. Det er endvidere valgt at optage interviewene med diktafon, for at sikre optimal lydkvalitet, da dette gør den efterfølgende transskription lettere (Kvale and Brinkmann, 2009a). Interviewene blev transskriberet og analyseret med analyseprogrammet NVivo v. 12, som er et redskab til at kategorisere, analysere og visualisere store datamængder (Nvivo, 2018). Når et interview transskriberes, oversættes den mundtlige samtale til et skriftligt produkt, hvorved en del af den information som udgøres af konteksten, vil gå tabt. Et eksempel herpå er ironi, hvilket ikke lader sig transskribere direkte, og derfor kan misforstås i det skrevne produkt (Kvale and Brinkmann, 2009a). For at imødekomme sådanne misforståelser, og for at sikre en så præcis gengivelse af interviewet som muligt, er transskriptionerne foretaget kort tid efter interviewene og med udgangspunkt i nogle på forhånd definerede retningslinjer (bilag 3) inspireret af Kvale og Brinkman (Kvale and Brinkmann, 2009a s. 204). I indeværende speciale transskriberes de enkelte interviews med henblik på at fastholde meningsindholdet i lærernes udsagn. Det er i denne sammenhæng forsøgt at transskribere interviewene så ordret som muligt, mens udtryk som ”øhh” undlades, da det vurderes at disse kan virke meningsforstyrrende.

Etiske overvejelser og datahåndtering:Kvalitativ forskning omhandler menneskers personlige liv og erfaringer, som gøres offentligt tilgængeligt og følges derfor ofte af en række etiske problematikker. Disse kan opdeles i mikro- og makroetiske problematikker. Førstnævnte omhandler de personer der indgår i undersøgelsen, mens sidstnævnte omhandler undersøgelsens konsekvenser i en samfundsmæssig sammenhæng (Brinkmann, 2015).

De mikroetiske problematikker kan delvist imødekommes ved indhentning af samtykke fra deltagerne og ved at sløre disses identitet (Brinkmann, 2015). Forud for interviewene blev lærerne og skolelederen bedt om, at underskrive en samtykkeerklæring (bilag 4). Datatilsynet stiller krav om, at et samtykke skal være informeret og at informanter altid har ret til at trække udtalelser tilbage (Datatilsynet, 2017), hvilket der er taget højde for i samtykkeerklæringen, som efter bedste overbevisning er udformet, så den overholder datatilsynets krav.   
  
I samtykkeerklæringen blev informanterne endvidere gjort bekendte med, at deres identitet i det videre arbejde med interviewene blev sløret, således at udsagn, der indgår i specialet ikke kan føres tilbage til den enkelte informant. Dette blev gjort for at beskytte informanterne, så deres udtalelser i interviewene ikke kan bruges imod dem på et senere tidspunkt. I interviewundersøgelsen anspores lærerne eksempelvis til at udtale sig om deres samarbejde med kollegaer og skolens ledelse om implementeringen af motion og bevægelse. Ønsker den enkelte lærer at kritisere ledelsens håndtering af reformelementet kan en manglende sløring af lærerens identitet bevirke, at læreren tilbageholder vigtig information, grundet frygt for skolelederens reaktion herpå. Selve sløringen af informanternes identitet foregik under transskriberingen af interviewene, hvor de oplysninger som kunne bruges til at identificere informanten blev underlagt en pseudonymiseringen. En pseudonymiseringen indebærer ifølge Datatilsynet, at personoplysninger ikke kan henføres til informanten uden brug af supplerende oplysninger, hvilke bør opbevares separat og under sikre forhold (Datatilsynet, 2018). I praksis foregik pseudonymiseringen ved, at informanterne blev tildelt pseudonavne, mens deres alder blev angivet i et interval på 10 år (fx i 30’erne). Personoplysninger som ikke kunne pseudonymiseres blev fjernet fra transskriptionerne og markeret med ”???”. Sidstnævnte var eksempelvis nødvendigt, da en informant fortalte om sin tidligere arbejdsplads. Det er dog, ifølge Brinkmann, ikke altid muligt at sikre informanters anonymitet uden at forringe den erkendelsesmæssige formidling (Brinkmann, 2015). Dette er tilfældet i indeværende speciale, hvor lærere og skoleleder er ansatte på samme skole, hvorfor lærerne eksempelvis vil kunne genkende hinanden på oplysninger om, hvilke fag de underviser i. Skolelederen blev forud for interviewet gjort opmærksom på, at lærerne ville kende hans identitet, idet der kun er én leder på skolen, hvilket han var indforstået med. I stedet for at fjerne oplysninger om, hvilke fag lærerne underviste i, da jeg vurderede at dette kunne have en erkendelsesmæssig betydning, blev lærerne tilbudt at læse de citater igennem, som skulle indgå i specielt. Lærerne fik i denne forbindelse mulighed for at trække deres citat tilbage.   
  
Alle oplysninger som kunne bruges til at identificere informanterne, herunder de transskriberede interviews og de originale lydfiler, blev under udarbejdelsen af specialet opbevaret utilgængeligt for uvedkommende på et krypteret drev, og blev destrueret umiddelbart efter brug, i henhold til Datatilsynets retningslinjer omkring håndteringen af personoplysninger.  
  
Hermeneutisk analysestrategi:   
Da specialet placerer sig inden for en hermeneutisk videnskabsteoretiske position, blev de transskriberede interviews analyseret med udgangspunkt i Dahlager og Fredslund´s hermeneutiske analysestrategi. Analysestrategien består af en dekontekstualisering, hvor materialet deles op i flere dele med henblik på at nærstudere disse, og en rekontekstualisering, hvor materialet sammensættes på en ny måde. Dekontekstualisering er opdelt i 3 trin: *1. helhedsindtryk 2. Meningsbærende enheder identificeres 3. Operationalisering*, mens rekontekstualiseringen består af det fjerde og sidste trin: *4 Rekontekstualisering og hermeneutisk fortolkning* (Dahlager and Fredslund, 2012)*.*    
  
1. Helhedsindtryk:   
Første trin har til formål at give et helhedsindtryk af det undersøgte fænomen. Dette gøres enten ved at lytte interviewet igennem igen, eller ved at læse den transskriberede tekst igennem (Dahlager and Fredslund, 2012). I indeværende undersøgelse har jeg benyttet mig af begge metoder, da det er min vurdering, at lydbåndet og den transskriberede tekst, hver især kan give to forskellige indtryk, og derfor bør indgå i sammenhæng. Dette har bevirket, at jeg i de transskriberede interviews har fundet tekstpassager, hvor den interviewedes udsagn ikke fremstod tydeligt pga. den manglende kontekst. I disse tilfælde blev forklaringen indskrevet i citatet jf. transskribssionsguiden (bilag 3).   
  
2. Meningsbærende enheder identificeres.   
På andet trin identificeres og sorteres materialet i meningsbærende enheder, som hver især tildeles et tema eller en kategori, med inspiration fra teori eller den interviewedes egen begrebsverden. På dette trin sættes forskerens forforståelse i parentes, da der ikke er plads til fortolkning af udsagnene (Dahlager and Fredslund, 2012). Da specialet anvender teori som linse for fortolkning af empirien blev der forud for trin to oprettet flere kategorier med inspiration fra den integrerede implementeringsmodel. I trin to af analysen blev de meningsbærende enheder identificeret og kodet til de kategorier, som passede på disses meningsindhold. Sideløbende hermed blev der oprettet nye kategorier, ved udsagn, hvis meningsindhold ikke kunne placeres i de på forhånd udvalgte kategorier.  
  
3. Operationalisering.   
På dette trin sorteres og operationaliseres de, i trin to, identificerede kategorier. Her kan kategorier som overlapper hinanden slås sammen, mens kategorier som indeholder flere forskellige perspektiver, kan inddeles i flere underkategorier (Dahlager and Fredslund, 2012). Da specialet, som tidligere nævnt, anvender teori som linse blev de i trin to identificerede kategorier sat sammen i nogle overordnede temaer med inspiration fra teorien.

4. Rekontekstualisering og hermeneutisk fortolkning.   
Det sidste trin består af en rekontekstualisering og hermeneutisk fortolkning af det undersøgte fænomen. Hvor de første tre trin har fokus på hvad teksten (interviewet) siger, og tematisering af dette, søger analysen her at forstå teksten i relation til problemformuleringen. De enkelte temaer søges således fortolket med udgangspunkt i fænomenets kontekst og undersøgelsens teoretiske ramme (Dahlager and Fredslund, 2012).

# Litteraturstudiet

Indledende litteratursøgning   
I specialets indledende fase blev der foretaget en fritekstsøgning med henblik på at kortlægge og opnå indsigt i specialets problemfelt. Søgningen skulle endvidere bidrage til identificeringen af relevante databaser og søgeord, til brug i den senere systematiske søgeprofil. Selve søgningen blev foretaget i databaserne; Pubmed, Google og Google Scholar, ligesom der blev søgt i databaser af særlig relevans for emnet, såsom undervisningsministeriet.dk og folkeskolen.dk. Søgningen bidrog blandt andet med dansk såvel som international litteratur til belysning af specialets problemanalyse.

Systematisk litteratursøgning  
I indeværende speciale anvendes en systematisk litteratursøgning, som metode til at identificere relevant eksisterende litteratur omhandlede fremmende og hæmmende faktorer i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen. Den systematiske søgning danner grundlag for en evidensbaseret praksis, hvor beslutninger træffes på et veldokumenteret, opdateret og transparent grundlag (Lund *et al.*, 2014). Søgningen blev påbegyndt d. 28/08- 2018 og afsluttet d. 2/09-2018 og er foretaget i databaserne Sociological abstract, ERIC, PsycINFO og Scopus. Begrundelse for valg af databaser og søgeprofilerne fremgår af litteraturstudiets søgebilag (bilag 5). Forud for den systematiske søgning blev der, på baggrund af specialets problemformulering, udarbejdet en fokusliste bestående af centrale nøgleord i en prioriteret rækkefølge, som det fremgår af figur 8. Den prioriterede rækkefølge har til formål at sikre relevans i søgningen, i tilfælde af at det ikke er nødvendigt at anvende alle fire blokke (Lund *et al.*, 2014).

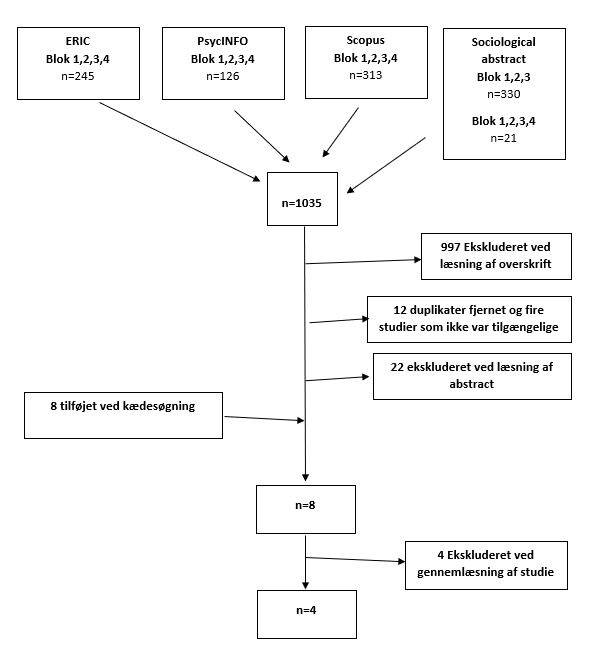
|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Blok 1 | Blok 2 | Blok 3 | Blok 4 |
| Motion og bevægelse | Skolen | Fremmende og hæmmende faktorer | Implementering |

Figur 8. Litteratursøgningens fokusliste i prioriteret rækkefølge  
  
SøgestrategiMed udgangspunkt i fokuslisten blev søgeprofilen udarbejdet. Grundet variation i de enkelte databasers indekserede emneord blev søgeprofilen tilpasset disse. Søgeprofilen består af de fire centrale nøgleord fra fokuslisten og synonymer hertil. I Databaserne Eric, Sociological Abstract og PsycINFO var det endvidere muligt at søge efter kontrollerede emneord i Thesaurus, men dette ikke var muligt i Scopus, hvorfor søgeprofilen her udelukkende bygger på fritekstsord (bilag 5). Som det fremgår af de enkelte søgninger, er der forskel på hvilke emneord de enkelte databaser anvender.

Friteksts, - og emneord i de enkelte blokke blev herefter kombineret med den boolske operator OR, mens de fire blokke efterfølgende blev kombineret med den boolske operator AND. Kombinationen af blokkende med AND har til formål, at indsnævre og præcisere søgningen, mens kombineringen af søgeordene, i de enkelte blokke, med OR har til formål at udvide søgningen (Lund *et al.*, 2014).  
Ved søgninger som gav mere end 200 hits, blev der anvendt limits, for at reducere støj.  
Udvælgelse af relevante studierEfter den systematiske søgning blev de identificerede studier sorteret på baggrund af deres relevans for besvarelse af problemformuleringen. For at sikre studiernes relevans blev disse udvalgt på baggrund af en række inklusions- og eksklusionskriterier, som illustreres i figur 9.

|  |  |
| --- | --- |
| **Inklusionskriterier** | **Eksklusionskriterier** |
| 🡪Studier omhandlende fremmende eller hæmmende faktorer ifm. implementeringen af motion og bevægelse.  🡪 Studier af interventioner som er sammenlignelige med det danske reformmelement.  🡪Studier som tager udgangspunkt i lærere eller skolelederes perspektiv. | 🡪Studier som ikke er på dansk, engelsk, norsk eller svensk.  🡪Studier, hvor interventionen ikke finder sted i vestlige lande. |

Figur 9. Inklusions- og eksklusionskriterier for udvælgelse af studier  
  
Studierne blev indledningsvist vurderet på baggrund af deres titel, hvorefter duplikater blev fjernet. De tilbageværende studiers abstracts blev efterfølgende læst igennem for at få indsigt i studiernes fokus og metode. Herefter blev der foretaget en kædesøgning af de studier, som var fundet relevante på titel og abstract. Kædesøgningen havde overordnet to formål at identificere nye relevante studier, men fungerede samtidig som en kvalitetskontrol af min egen søgning. Afslutningsvist blev de studier som blev fundet relevante ved gennemlæsning af både titel og abstract grundig gennemlæst. Litteratursøgning resulterede i 1035 studier, hvoraf fire blev udvalgt. Udvælgelsen af studierne illustreres i nedenstående flowdiagram i figur 10.



Figur 10. Flowdiagram over litteratursøgningen

Inkluderede studier:Følgende fire studier blev udvalgt og medtages derfor i den videre bearbejdning.  
 **-** *Giving the teacher a voice: Perceptions regarding the barriers and enablers associated with the implementation of smart moves (compulsory physical activity) within primary state schools* (Usher and Anderton, 2014).   
  
- *“It’s a battle… You want to do it, but how will you get it done?”: Teachers’ and Principals’ perceptions of implementing additional physical activity in school for academic performance* (van den Berg *et al.*, 2017).   
  
- *Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian school’s experiences with implementation of a national policy* (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012).   
  
- *Barriers and facilitators to the implementation of a school-based physical activity policy in Canada: Application of a theoretical domains framework* (Weatherson *et al.*, 2017).

Resultater af interviewundersøgelseI det følgende præsenteres den indsamlede empiri fra specialets interviewundersøgelse af lærere i udskolingen, samt skolelederen på den pågældende skole. Empirien skal bidrage til at besvare specialets problemformulering, samt danne grundlag for fremadrettede anbefalinger for, lærernes implementering af motion og bevægelse i udskolingen kan understøttes. Afsnittet indledes med en kort præsentation af undersøgelsens informanter. Dette gøres med henblik på at synliggøre fra hvem og hvilken kontekst empirien udspringer.   
  
Undersøgelsens informanter  
For at beskytte deltagernes identitet er skolen såvel som lærere og skoleleder i det følgende blevet pseudonymiseret. Dette er i praksis sket ved, at lærerne er tildelt pseudonavne, mens deres alder angives i intervaller, i stedet for det præcise tal (eks. trediverne i stedet for 31). Da kombinationen af de fag, som den enkelte lærer underviser i vil kunne anvendes til at identificere dennes identitet, er fagene blevet inddelt i følgende fire kategorier 1. Idræt, 2. Hovedfag (dansk og matematik) 3. Et eller flere fremmedsprog (Engelsk og tysk), og 4. andre fag (Kristendom, historie, samfundsfag, fysik og hjemmekundskab). Inddelingen af fagene er sket på baggrund af, at lærerne i interviewene gav udtryk for, at der var forskel på, hvilke fag de integrerede motion og bevægelse i. Det forekommer i analysen således ikke ligegyldigt om motion og bevægelse skal implementeres i Engelsk eller fysik. Faget idræt har fået sin egen kategori, da det må antages, at idrætslærere har andre og forudsætninger for, at implementere motion og bevægelse. Lærernes anciennitet er endvidere udeladt, da det vurderes at en af lærerne kan identificeres herved.

Interviewundersøgelsens informanter udgøres af en skoleleder og 4 lærere, som alle underviser i udskolingen. Som det fremgår af figur 11. deltog en mandlig og tre kvindelige lærere i alderen 30 til 50 i interviewundersøgelsen. Lærerne underviser alle i et hovedfag, dvs. enten matematik eller dansk, mens alle på nær én lærer underviser i et eller flere fremmedsprog. Det samme gør sig gældende i faget idræt, som alle på nær én lærer underviser i.

Lærerne og skolelederen er alle tilknyttet den samme danske folkeskole, beliggende i en mindre landsby ca. en halv times kørsel fra et større byområde. Da det ikke var muligt at rekruttere skoler gennem personlig kontakt, blev det fundet nødvendigt at gå på kompromis med inklusionskriteriet omhandlende skolens størrelse. Den udvalgte skole har således et elevtal, som ligger under det danske gennemsnit og kan derfor karakteriseres som en mindre dansk folkeskole.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pseudonavne | Helle | Karin | Sofie | Lars | Skoleleder |
| Køn | Kvinde | Kvinde | Kvinde | Mand | Mand |
| Alder | 30’erne | 40’erne | 50’erne | 30’erne | 40’erne |
| Profession | Udskolingslærer | Udskolingslærer | Udskolingslærer | Udskolingslærer | Skoleleder |
| Underviser i følgende fag | Idræt, et hovedfag, et eller flere fremmedsprog og et andet fag | Idræt, et hovedfag, og to andre fag | Et hovedfag og et eller flere fremmedsprog | idræt, et hovedfag og to andre fag |  |

Figur 11. Karakteristik af lærere og skoleleder på case-skolen.

## Tematiseringen af interviewene

Efter at have læst og lyttet interviewene igennem med henblik på at danne mig et helhedsindtryk, blev interviewenes meningsbærende enheder identificeret (bilag 6). Dette resulterede i 19 meningsbærende enheder. Disse blev efterfølgende operationaliseret til 7 temaer med 14 undertemaer. I analysens fjerde trin, rekontekstualisering og hermeneutisk fortolkning, blev de 7 temaer og disses undertemaer sat i relation til specialets teoretiske referenceramme, den integrerede implementeringsmodel. Dette resulterede i 4 Temaer med dertilhørende 5 undertemaer, som illustreres i figur 12. Temaerne vil i det følgende afsnit blive udfoldet, ligesom der vil blive anvendt citater til at dokumentere de empiriske fund.

|  |  |
| --- | --- |
| **Tema** | **Undertema** |
| Markarbejderens skøn | Implementering i samspil med eleverne  Manglende rammer for implementeringen |
| Manglende ressourcer | Manglende tid behov for mere viden Adgang til viden |
| Kommunikation på tværs af organisationen | (Ingen undertemaer) |
| Forskelligt udbytte | (Ingen undertemaer) |

Figur 12. Fremanalyserede temaer og undertemaer.

Markarbejdernes skønMarkarbejderne defineres af Winter og Nielsen som den gruppe af offentligt ansatte, der er i direkte kontakt med målgruppen, og som udøver et betydeligt skøn i forbindelse med overleveringen af politikken til målgruppen (Winter and Nielsen, 2008). I folkeskolen udgøres markarbejderne, som tidligere nævnt, af folkeskolelærerne, som i forbindelse med folkeskolereformens ikrafttrædelse, i 2014, blev pålagt at integrere motion og bevægelse med den faglige undervisning. I forbindelse hermed baserer lærerne deres handlinger på et betydeligt skøn, hvilket illustreres i indeværende afsnit. Dette skøn skyldes ifølge Winter og Nielsen blandt andet en manglende detailregulering af offentlige ansattes arbejde, hvilket er tæt knyttet til det faktum at markarbejdernes arbejde sker i et komplekst samspil med målgruppen (Winter and Nielsen, 2008).

Implementering i samspil med eleverne  
Alle lærerne giver udtryk for, at integreringen af motion og bevægelse med den faglige undervisning fordrer adskillige didaktiske overvejelser. Disse overvejelser vedrører blandt andet betydningen af klassernes størrelse, hvilke fag der undervises i og klassernes elevgrundlag. Tre af lærerne giver eksempelvis udtryk for, at klasserne indeholder specialelever, som kan have særlige behov, der bør tages hensyn til. Alle lærerne oplever, at elevernes køn, alder og modenhed kan have betydning for, hvordan de grupperes til de aktiviteter, som involverer motion og bevægelse.  
  
”*Fordi hvis jeg sætter dem [Drengene] sammen med en pige, så uhhh, så er der også noget hormonelt og alt muligt andet der spiller ind. Så det er noget med at passe på dem, skærme dem”* (Helle).  
  
”*Hvis vi tager nogle af specialeleverne, så bliver det måske lidt forvirrende, hvad der skal ske. Det bliver også sådan lidt utrygt”* (Karin).

Lærernes overvejelser omkring tilrettelæggelsen af motion og bevægelse kan anskues som et forsøg på at tage hensyn til elevernes forskelligheder og individuelle behov. Integreringen af motion og bevægelse med den faglige undervisning kommer således til at foregå i et samspil med eleverne, hvilket må antages sætter nogle grænser for, hvordan undervisningen i praksis kan tilrettelægges.   
  
Ifølge Winter og Nielsen skyldes den manglende detailregulering af markarbejderens arbejde, at det ikke er muligt at forudsige alle tænkelige situationer, da produktet af arbejdet skabes i et samspil mellem markarbejderen og målgruppen (Winter and Nielsen, 2008). Det fremgår af ovenstående at dette er tilfældet i udskolingen, hvor lærerne skaber produktet, motion og bevægelse, i et samspil med eleverne, som jf. ovenstående har forskelligheder, som lærerne må tage højde for.

Manglende rammer for integreringen af motion og bevægelse  
Hverken lærerne eller skolelederen henviser i interviewene til retningslinjer vedrørende indholdet og omfanget af motion og bevægelse, ligesom flere af lærerne giver udtryk for, at skolen ikke har eksplicitte krav hertil, hvilket illustreres i følgende citat:  
  
”*Men hvis det kom fra ens egen chef ligesom, så ville det gøre en forskel. Ligesom når vi får andre ting at vide. I skal huske at gøre sådan eller i skal huske det her, eller I skal være opmærksomme på… Sådan at man er opmærksom på det. Så det ville gøre en forskel. Jeg tror, at det der med, at det ikke rigtig har været der, eller at der ikke har været så meget opmærksomhed på det, eller at det ikke rigtig er kommet endnu. Det gør at man tænker, nå men så kan jeg jo lige så godt ligge det lidt i baghovedet indtil, at det bliver et krav fra min egen chef*”. (Karin)  
  
Karin giver i ovenstående udsagn udtryk for, at hun i sit arbejde foretager nogle valg, som baseres på hendes opfattelse af, hvad skolens ledelse tillægger størst betydning. At Karin nedprioriterer motion og bevægelse til fordel for andre opgaver, kan således skyldes, at hun opfatter andre opgaver som værende af større betydning for skolens ledelse. Alle lærerne giver da også udtryk for, at motion og bevægelse sjældent italesættes af skolens ledelse, mens flere giver udtryk for, at dette ikke var tilfældet umiddelbart efter reformens ikrafttrædelse. Her havde ledelsen meget fokus på, hvordan motion og bevægelse kunne implementeres, og i denne forbindelse, hvilke forventninger der var til lærerne.

”*Altså da de lige (?) med folkeskolereformen, der blev det lige gennemgået. Hvordan er det lige det skal være, og hvilke ændringer er der? Hvilke forventninger har ledelsen så til det? Men det er ikke noget vi sådan holder i hævd fra år til år. Det synes jeg ikke det er. Nej. Det kunne man måske godt gøre noget mere i*” (Sofie).

Skolelederen selv giver da også udtryk for at have haft mere fokus på reformelementet umiddelbart efter indførelsen af dette. Det kan dog, på baggrund af skolelederens udsagn, tolkes at han kan have en implicit forventning og antagelse om, at motion og bevægelse er implementeret, hvorfor han ikke oplever et behov for eksplicitte krav herom.   
  
”*Jeg tænker, at det her med, at vores fokus lidt er skiftet. Vi havde meget fokus på det til at starte med da reformen blev indført, fordi nu blev det pludselig et krav alle skulle forholde sig til og det er det jo stadigvæk. Men nu er det mere en naturlig del af hverdagen*” (Skoleleder).

Ovenstående udsagn fra lærerne og skolederen tegner et billede af, at lærerne ikke er underlagt eksplicitte krav eller forventninger til indholdet og omfanget af motion og bevægelse. Lærernes implementering af motion og bevægelse beror således på et betydeligt skøn, som jf. ovenstående afsnit formes af samspillet med eleverne. Ifølge Winter og Nielsen kan markarbejdernes skøn indskrænkes ved, at lederen opsætter rammer for, hvordan politikken ønskes implementeret. Dette er dog ikke altid muligt, ej heller ønskeligt, da arbejdet udfolder sig i et komplekst samspil med målgruppen (Winter and Nielsen, 2008), hvilket jf. ovenstående afsnit er tilfældet hos lærerne i udskolingen.  
Manglende ressourcer:

Manglende TidDet fremgår tydeligt af interviewene, at tid er en væsentlig faktor for lærerne i deres forsøg på at integrere motion og bevægelse med den daglige undervisning. Den tidsmæssige udfordring kan på baggrund af lærernes oplevelser opdeles i *manglende forberedelsestid* og *en prioritering af tiden i den faglige undervisning*. Flere af lærerne gav i interviewene udtryk for, at de i forbindelse med, at de blev pålagt at integrere motion og bevægelse ikke blev tildelt mere forberedelsestid, ligesom flere lærere oplevede det som en udfordring at finde på aktiviteter, som kan kobles med undervisningens faglige indhold.  
  
”*Ift. teori er der jo massere at tage fat i, men jeg synes ikke, at jeg får tid til at få læst det jeg faktisk gerne vil. Jeg synes tiden er virkelig begrænset. Vores forberedelsestid er blevet mindre. Jeg synes tiden går med elever, forældre, forberedelse til de enkelte timer. Så det der med at finde den der nye viden, det får jeg ikke gjort*” (Helle). Det fremgår af Helles’ udsagn, at den tilgængelige forberedelsestid prioriteres til fordel for andre aktiviteter end motion og bevægelse, såsom forberedelse af den faglige undervisning. Prioritering bærer præg af at være centreret omkring folkeskolens traditionelle arbejdsopgaver, hvilket vidner om en loyalitet overfor disse. I mangel på forberedelsestid kan lærerne således opleve en konflikt mellem reformelementets og folkeskolens overordnede formål. Mens reformelementet ansporer brugen af motion og bevægelse med henblik på at fremme elevernes læring, motivation og sundhed (Kilde), så kan folkeskolen have et andet og endda modstridende syn på, hvilke opgaver de som organisation bør varetage, og hvordan disse opgaver bør håndteres. I Danmark sammenlignes folkeskoler eksempelvis på baggrund af elevernes faglige niveau, som måles ved nationale tests (Kilde). Skolen og lærerne måles derfor på elevernes faglighed, hvorfor det må antages, at lærernes primære opgave består i at højne elevernes faglige niveau, mens elevernes sundhed og motivation kommer i anden række. Dette understøttes af følgende udsagn, hvor en lærer giver udtryk for at prioritere det faglige indhold i undervisning frem for motion og bevægelse, da det er dette hun måles på.   
  
”… *Det er de faglige mål. Det er dem jeg bliver vurderet på, og som skolen i sidste ende bliver vurderet på. Det er vores ansigt udad til. Så derfor er det de faglige mål jeg har fokus på, og der er mange mål, som skal krydses af*…” (Helle).  
  
Det faglige fokus i udskolingen kommer ligeledes til udtryk i lærernes eksempler på, hvordan de anvender motion og bevægelse i undervisning. Her fremgår det, at lærerne primært anvender aktiviteter, som kobles med undervisningens faglige indhold, mens der kun gives få eksempler på aktiviteter, som ikke har et fagligt sigte. Tre af lærerne giver endvidere udtryk for, at motion og bevægelse bør have et fagligt formål. Det kan på baggrund heraf tolkes, at lærerne primært oplever motion og bevægelse som et læringsunderstøttende værktøj, og i mindre grad et værktøj til at øge elevernes sundhed.

”*Når vi har arbejdet med et emne et stykke tid og har snakket om nogle forskellige begreber, så skriver jeg nogle sedler med begreberne på, som så kan bruges til quiz og byt, hvor de skal gå rundt imellem hinanden og stille spørgsmål*…” (Lars).

Selvom alle lærerne i et eller andet omfang anvender motion og bevægelse i deres undervisning, giver tre af lærerne udtryk for, at motion og bevægelse tager meget tid fra den faglige undervisning, hvorfor de ofte nedprioriterer dette.   
  
”*Det varer tit og ofte en halv time fra man starter, laver aktiviteten og til man kommer tilbage og sidder på sin plads. Hvis aktiviteten tager et kvarter, og man lige skal sige, hvad det er og gå frem og tilbage, så går der hurtigt en halv time der*” (Lars).

En stor del af de aktiviteter, som lærerne giver udtryk for, er tidskrævende bærer præg af enten at have et fagligt eller sundhedsfremmende sigte. Der er således tale om aktiviteter, som kobles med undervisningens faglige indhold, eller hvor eleverne skal have pulsen i vejret, hvoraf størstedelen relateres til førstnævnte. Der gives derimod kun få eksempler på anvendelsen af aktiviteter, som brain-breaks der hverken har et fagligt eller sundhedsfremmende sigte. Lærernes oplevelse af, at motion og bevægelse tager meget tid fra undervisningen kan således skyldes et behov for at aktiviteterne skal have et tydeligt formål, som f.eks. at fremme elevernes læring.

*Behov for mere viden:*  
Tre af lærerne oplever det som en udfordring at koble motion og bevægelse med det faglige indhold i undervisningen, hvilket illustreres af følgende citater:

”*Det der også er med det, det er, at det ikke bare er bevægelse for bevægelsens skyld, men at det skal understøtte den faglige undervisning. Altså det faglige udbytte. Det er der, hvor jeg ser den faglige udfordring i det*” (Karin).   
  
”*Altså jeg skal tænke nogle andre didaktiske tanker for at få bevægelsen med ind. Så det er et andet perspektiv jeg vil have på. Netop fordi, at så er det bevægelsen, der er i fokus (…), men hvor jeg jo synes, at der skal noget faglige indhold på, for at det ikke bliver en legetime. Så det er en udfordring*” (Helle).

Det fremgår af Karin og Helles’ udsagn, at de primært anvender motion og bevægelse med henblik på at fremme elevernes læring. Reformelementets to andre formål omhandlende at fremme elevernes motivation og sundhed kommer derimod ikke til udtryk hos nogle af lærerne i interviewundersøgelsen. Det må på baggrund heraf antages, at lærernes udfordringer relaterer sig til den læringsfremmende effekt. Ovenstående udsagn tegner da også et billede af, at lærerne mangler viden om, hvordan motion og bevægelse kobles med undervisningens faglige indhold på en sådan måde, at aktiviteterne understøtter elevernes læring. Flere af lærerne og skolelederen giver dog udtryk for, at der er forskel på, hvilke fag motion og bevægelse søges integreret med, da det faglige indhold i nogle fag ikke umiddelbart lader sig koble med bevægelsesaktiviteter.  
  
”*… Men det er sværere for en del af faglærerne at tænke bevægelse ind, sådan som et decideret didaktisk element i undervisningen. I fysikundervisningen er det svært at lave bevægelse, mens man står og arbejder med syre og baser. Så sådanne ting gør i hvert fald, at udskolingslærerne har følt sig mere udfordret på bevægelsesdelen end de har i de yngre klasser*” (Skoleleder).  
  
”*I engelsk er jeg meget bedre til at gøre det fordi, at jeg der bedre kan lege det ind, end i f.eks. dansk. Så bliver det (…) jamen undskyld mig. Det bliver lidt søgt. Og man kunne sikkert godt gøre det. Og jeg kan høre på mine kollegaer ift. matematik. De synes også. Jamen tabeller kan de godt gøre det i. Og specielt der i mellemgruppen, hvor det er, at de skal have* s*tyr på tabellerne. Men ift. udskolingen, der har de styr på det [tabellerne]. Jamen så er det noget andet. Hvis vi skal sidde og lave problemregning eller (…). På den måde så er det ikke lige så nemt at gå ud og lege det ind. Det taler ikke lige til højrebenet der*” (Helle).   
  
Det kan på baggrund af ovenstående udsagn tolkes, at lærerne og skolederen oplever, at integreringen af motion og bevægelse, i nogle fag, ikke giver mening, da aktiviteterne kan være svære at koble med undervisningens faglige indhold. Lærerne kan endda have en oplevelse af, at motion og bevægelse står i vejen for undervisningens faglige fokus, hvis målet, som i ovenstående eksempel er at lære eleverne om syrer og baser eller problemregning.   
  
*Adgang til viden*  
Til trods for, at flere lærere oplever det som værende en udfordring at koble motion og bevægelse med undervisningen, giver samtlige lærere udtryk for at have kendskab og adgang til forskellige inspirationskilder, såsom fagblade og online-portaler omhandlende brugen af motion og bevægelse i undervisningen.   
  
”… *Så er der alle mulige organisationer som hjælper med at udbrede det. DGI som laver alt muligt. Dansk Skoleidræt laver en masse ting. Brain-breaks som også er fysiske aktiviteter og nogle gange bare små aktiviteter. Det har jeg benyttet mig meget af. Specielt Dansk Skoleidræts hjemmeside (…) Nyhedsbreve og sådan noget med små brain-breaks som jeg netop kan lave i klassen*” (Helle).

Lærerne er således ikke i tvivl om, hvor de kan tilegne sig viden omkring brugen af motion og bevægelse i undervisningen. Flere af lærerne giver dog udtryk for, at den inspiration som hjemmesiderne udbyder, ikke favner udskolingens faglige indhold. To af lærerne giver endvidere udtryk for, at have modtaget et oplæg omkring brugen af brain-breaks i undervisningen, ligesom de begge, igennem skolens ledelse, har købt forskellige færdiglavede materialer beregnet til at koble motion og bevægelse med det faglige indhold af undervisningen.  
  
”*Jeg kommer i tanke om, at vi faktisk også engang havde én ude om sådan nogle brain-breaks, hvor det netop ikke behøver at være fagligt (…) Efter at ungerne har siddet og arbejdet med noget i 20-25 minutter kan man lige lave en brain-break, som egentlig ikke behøver at være af faglig karakter, men som bare lige tager 2-3 minutter*” (Sofie).   
   
”*Jeg er blevet inspireret udefra. Blandt andet af sådan nogle færdige ting, som det her map-up, hvor de går rundt med deres telefoner*” (Lars).   
  
Det må på baggrund af ovenstående antages, at lærernes manglende viden om, hvordan motion og bevægelse kobles med undervisningens faglige indhold, ikke skyldes manglende adgang til viden og inspirationskilder. Det kan derimod, som flere af lærerne pointerer, skyldes, at det tilgængelige inspirationsmateriale ikke er tilpasset udskolingens faglige indhold. Dette understøttes af, at det i ovenstående afsnit blev fundet, at flere af udskolingens fag kan have et fagligt indhold, som ikke lader sig integrere med motion og bevægelse. Afslutningsvist skal det nævnes, at manglende forberedelsestid, som tidligere nævnt, kan udgøre en barriere for lærernes tilegnelse af ny viden.

kommunikation på tværs af organisationenigennem interviewundersøgelsen tegner der sig et billede af, at der eksisterer forskellige behov for, at forventningerne til, hvordan motion og bevægelse integreres med undervisningen, ekspliciteres. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at lærerne ikke oplever, at motion og bevægelse italesættes af skolens ledelse, mens flere udtrykker et behov for dette. En af lærerne giver dog udtryk for, at ledelsen, trods en manglende italesættelse af motion og bevægelse, alligevel kan have en forventning og tillid til, at lærerne integrerer motion og bevægelse med undervisningen.

”*Jeg synes ikke sådan, at der er kommunikation omkring det. Det tror jeg faktisk ikke. Jeg tror bare, at der ligger en forventning om, at vi gør det, og en tillid til, at vi gør det. At vi lever op til de krav der er*” (Sofie).

Skolelederen kan således have en implicit forventning om, at lærerne implementerer motion og bevægelse i det omfang det er muligt. En implicit forventning, som bygger på en erfaring og oplevelse af, at lærerne generelt er gode til at løse de opgaver de stilles. At skolelederen kan have en oplevelse af, at lærerne, i et vist omfang, lever op til reformelementets krav om at implementere motion og bevægelse i løbet af skoledagen illustreres i nedenstående citat, hvor skolelederen forklarer ledelsens faldende fokus på motion og bevægelse med, at det er blevet en mere naturlig del af hverdagen:   
”Je*g tænker det her med at vores fokus lidt har skiftet. Vi havde meget fokus på det til at starte med da reformen blev indført fordi, nu blev det pludselig et krav alle skulle forholde sig til og det er det jo stadigvæk. Men nu er det mere en naturlig del af hverdagen…”* (Skoleleder).   
  
Alle de interviewede lærere gav da også udtryk for, at de i et større eller mindre omfang anvender motion og bevægelse i deres undervisning. Tre af lærerne gav dog udtryk for, at et større fokus på motion og bevægelse hos skolens ledelse, eksempelvis ved at motion og bevægelse diskuteres på personalemøder, kan være med til at understøtte deres integrering af motion og bevægelse i undervisningen i endnu højere grad. Dette understøttes af følgende citat, som giver et indtryk af, at motion og bevægelse nedprioriteres til fordel for andre opgaver, når lærerne ikke oplever det som et tydeligt krav fra skolens ledelse.   
  
”*Men hvis det kom fra ens egen chef ligesom, så ville det gøre en forskel. Ligesom når vi får andre ting at vide. I skal huske at gøre sådan eller i skal huske det her, eller I skal være opmærksomme på… Sådan at man er opmærksom på det. Så det ville gøre en forskel. Jeg tror, at det der med, at det ikke rigtig har været der, eller at der ikke har været så meget opmærksomhed på det, eller at det ikke rigtig er kommet endnu. Det gør at man tænker, nå men så kan jeg jo lige så godt ligge det lidt i baghovedet indtil, at det bliver et krav fra min egen chef*”. (Karin)  
  
At lærerne angiver, at ville have større tilbøjelighed til at implementere motion og bevægelse, hvis det var et tydeligt krav fra skolens ledelse, kan anskues ud fra Winter og Nielsens teori om markarbejderens adfærd, når denne har flere principaler. Ifølge Winter og Nielsen kan principalerne have forskellige holdninger og interesser ift. den implementerede politik, hvorfor der kan opstå en interessekonflikt. Markarbejderens loyalitet vil dog ofte ligge hos deres nærmeste arbejdsgivere (Winter and Nielsen, 2008). Da lærernes nærmeste arbejdsgiver er skolelederen, må det derfor antages, at lærernes fokus vil være på det faglige indhold i undervisningens, medmindre andet angives af skolelederen selv. Skolelederens manglende italesættelse af motion og bevægelse, kan således give lærerne et indtryk af, at dette ikke er vigtigt ift. lærernes traditionelle opgaver, såsom den faglige undervisning.

Forskelligt udbytte af motion og bevægelse  
Alle de interviewede lærere gav udtryk for, at en stor del af eleverne er glade for motion og bevægelse, men at der også er elever, som af forskellige årsager ikke bryder sig om det. Dette kommer eksempelvis til udtryk i følgende udsagn.   
  
”*De fleste kan godt lide bevægelsen, specielt dem der er fysisk aktive i forvejen. For dem der er motorisk udfordret (…) Ser jeg blive udstillet mere, hvilket det jo er. Altså idrætsfaget er jo et udstillingsvindue. Men de synes ikke det er fedt at skal op og danse eller lave et eller andet fysisk aktivt, for det er tit dem der også er bogligt, mere nørdede ift. de faglige mål, som ikke er bevægelse*” (Helle).   
  
Det fremgår af Helles’ udsagn, at eleverne groft kan inddeles i to grupper: De elever som i forvejen er fysisk aktive, og derfor er glade for motion og bevægelse, og de elever som er mere boglige, og derfor hellere vil modtage undervisningen på almindelig vis. Motion og bevægelse i undervisningen kan således blive et forstyrrende og demotiverende element for de elever, som har en stor interesse for den faglige undervisning, mens det kan opleves som et positivt afbræk i undervisningen for de elever, som er glade for fysisk aktivitet. Lærerne befinder sig således i et dilemma, hvor motion og bevægelse kan have en læringsfremmende effekt hos nogle elever, mens det hos andre elever kan have den modsatte effekt. Dilemmaet er dog ikke kun af praktisk, men også etisk karakter, da Helle ligeledes giver udtryk for, at nogle elever kan føle sig udstillede under de aktiviteter som involverer motion og bevægelse. Helle er dog ikke den eneste lærer, som oplever, at motion og bevægelse kan have utilsigtede konsekvenser. Flere af lærerne giver således udtryk for, at der er stor forskel på hvorvidt eleverne oplever et positivt eller negativt udbytte af reformelementet.

”*Hvis vi tager nogle af specialeleverne, så bliver det måske lidt for forvirrende, hvad der skal ske. Det bliver også sådan lidt utrygt (…) og det ved jeg ikke. Det kunne også være, at det måske handler om en vane. Altså det der med, at nu skal vi gøre noget som vi ikke gør særlig tit, og hvordan fungerer det, og hvor vil jeg (…) altså hvad er min rolle i det*” (Karin)  
  
”*Altså hvis det lykkes, så får de vendt nogle begreber i hovedet, og får overvejet nogle ting. Ellers er det sådan lidt mere negativt, at det påvirker. Altså, det er svært for mange at komme tilbage [efter en aktivitet]. Og dem det er svært for, de kan jo så forstyrre de andre som bedre kan finde ud af at komme tilbage*” (Lars)  
  
Karin og Lars oplever ligesom Helle, at motion og bevægelse kan være et forstyrrende element for nogle af eleverne. Derudover giver de udtryk for, at motion og bevægelse kan føles utrygt og forvirrende for nogle elever, mens andre kan have svært ved at væne tilbage til den faglige undervisning. Lærerne kan således have en oplevelse af, at motion og bevægelse, trods hensigten, ikke fremmer læring hos alle eleverne. Flere af lærerne giver endvidere udtryk for at klassens størrelse kan udgøre en barriere for integreringen af motion og bevægelse i undervisningen, da eleverne har brug for supervision.

”*Det der med, at når der er 37 elever der skal gå rundt i nogle små grupper og hvor de ved flere af posterne skal gøre det uden at der er en voksen til stede, så ved vi af erfaring at der er flere hvor det går lidt op i fis og ballade, fordi at der ikke er en voksen der står og holder øje. Og det har også betydning for hvor tit vi gør det og hvor meget vi gør det. Hvis nu vi havde haft 20 elever og vi var to lærere på, så havde det været noget andet synes jeg*” (Karin)  
  
Antages det, at lærerne i kraft af deres profession anvender motion og bevægelse med henblik på at understøtte elevernes læring, og derfor tillægger den sundsfremmende effekt mindre betydning, kan den almindelige faglige undervisning for nogle lærere virke som det sikre valg.

Litteraturstudiet:   
I det følgende præsenteres de, i litteraturstudiet, udvalgte studier og vurderingen af disse. Da alle studierne er af kvalitativ karakter, blev tjeklisten CASP anvendt til vurdering af disse. Studiernes centrale styrker og svagheder præsenteres i nedenstående skematiske oversigt, mens tjeklisterne for hvert enkelt studie er samlet i bilag 7. Studierne præsenteres endvidere i prioriteret rækkefølge, med studier af højest metodisk kvalitet øverst. Dette gøres for at tydeliggøre hvilke studier der er tillagt størst betydning i den senere diskussion af resultaterne. Da studiernes fund, i høj grad, ligger sig op af interviewundersøgelsens identificerede temaer og disses indhold, vil studiernes resultater ikke blive diskuteret i dette afsnit. I stedet vil der blive redegjort nærmere for studiernes fund i den efterfølgende diskussion af specialets anbefalinger.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Barriers and facilitators to the implementation of a school-based physical activity policy in Canada: Application of the theoretical domains framework.** Weatherson A. Katie et al. | | | | |
| **Intervention/Formål** | **Design/metode** | **Resultater** | | **Vurdering** |
| **Intervention:** Implementeringen af ”The daily physical activity policy” i folkeskolen. **Formål:** At forstå hvilke barriere og facilitatorer lærere oplever ifm. Implementeringen af fysisk aktivitet i folkeskolen. | **Design og metode:**  Kvalitativt design med semi-strukturerede interviews af 13 lærere som metode.   Lærerne deltog indledningsvist i et kort survey, hvorefter nogle af lærerne på baggrund af deres svar blev inviteret til at deltage i interviewundersøgelsen (her blev der anvendt maksimum variation sampling).  Analysestrategi:  Der blev foretaget en tematisk analyse med TDF (theoretical domain framework), som blev brugt til at identificere og kategorisere barriere og facilitatorer.  Udvælgelse af informanter: Lærere blev søgt rekrutteret i et skoledistrikt bestående af mere end 30 folkeskoler. Lærere med mindst et års erfaring og som havde undervist i perioden 2015-2016 i klasserne 4,5 eller 6 kunne deltage.  Informanter:  33 lærere fra 11 skoler deltog i survey-undersøgelsen. Heraf deltog 13 lærere i alderen 30-60 år i interviewundersøgelsen | | Da TDF inkluderer adskillige kategorier vil en præsentation af dem alle være for omfattende. I stedet præsenteres, i det følgende, de barrierer og facilitatorer som jeg har fundet mest relevante for besvarelsen af dette speciales problemformulering.  **Barrierer:**  Manglende tid: Lærerne gav udtryk for at de allerede forud for implementeringen af fysisk aktivitet havde svært ved at komme omkring hele pensummet på den tid de havde til rådighed. Lærerne oplevede i den forbindelse at fysisk aktivitet tog tid fra den faglige undervisning og krævede forberedelse.   Ressourcer (ideer, udstyr og træning/workshops):  Flere lærere gav udtryk for at der var meget fokus på fysisk aktivitet i starten af implementeringsperioden og at de her havde mange ressourcer til rådighed, men at de sidenhen havde mistet stor del af disse. Nogle lærere mente endvidere ikke at ressourcerne var tilpasset elevernes alder.  Mere udfordrende på mellemtrinnet end de mindre klasser: Flere lærere gav udtryk for at det mere udfordrende at implementere fysisk aktivitet på mellemtrinnet end i indskolingen. Dette blev relateret til et større fagligt krav, mangel på tid og mangel på plads i klasselokalerne.   Flere lærer oplevede endvidere at fysisk aktivitet var nemmere at integrere med det faglige indhold i indskolingen.   Fokus på det akademiske indhold: Flere lærere oplevede at skolerne havde mere fokus på det akademiske end implementeringen af fysisk aktivitet. I denne forbindelse gav flere lærere udtryk for at skolerne ikke havde nogen politik omkring fysisk aktivitet.  **Facilitatorer:** En tro på at fysisk aktivitet fremmer elevernes fysiske aktivitetsniveau, fokus og læring. | ReliabilitetDen metodiske fremgangmåde beskrives i detaljeret form, ligesom der argumenteres for flere af de metodiske valg (dog ikke alle). Resultaterne underbygges af citater fra de enkelte interviews. Studiets anvendelse af TDF bevirker dog at præsentationen af resultaterne forekommer uoverskuelig. De mange temaer bevirker endvidere at disse ikke diskuteres tilstrækkeligt. Validitet Der ses en tydelig sammenhæng mellem studiets formål, resultater og anbefalinger.   Studiets kvalitative design og metode er fundet velegnet til formålet.  Analytisk generaliserbarhedUndersøgelsen finder sted i Canada, vis uddannelsessystem er offentligt finansieret og derfor vurderes at være sammenligneligt med det danske.   Studiet tager udgangspunkt i en intervention som minder om det danske reformelement ”motion og bevægelse”. Derudover inkluderes lærere i forskellige aldersgrupper. Studiet vurderes således at have en høj grad af analytisk generaliserbarhed.  Refleksiv objektivitetDer redegøres ikke for videnskabsteoretisk position, ligesom forskerens rolle og dennes betydning for undersøgelsens resultater ikke diskuteres. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Giving the teacher a voice: Perceptions regarding the barriers and enablers associated with the implementation of Smart Moves (compulsory physical activity) within primary state schools.**  Wayne Usher og Amy Anderton | | | | |
| **Intervention/Formål** | **Design/metode** | **Resultater** | | **Vurdering** |
| **Intervention** Implementeringen af ”Smart Moves” (30 minutters obligatorisk fysisk aktivitet dagligt) i folkeskolen.  **Formål:**  At undersøge læreres oplevelse af barriere og facilitatorer ifm. Implementeringen af Smart Moves i folkeskolen. | **Design og metode:**  Kvalitativt design med semi-strukturerede interviews af seks folkeskolelærere som metode.   Analysestrategi:  Der blev foretaget en tematisk analyse i hånden (modsat computeranalyse). 1. Identificering af tematiske kategorier.  2. Sortering og inddeling af disse.   Udvælgelse af informanter: Fremgår ikke.   Informanter:  Seks folkeskolelærer fra forskellige skoler, hvoraf tre underviste på 1-3 klassetrin og tre underviste på 4-7 klassetrin. | | Analysen af interviewene resulterede i to overordnede temaer **Oplevede barriere:** Overfyldt pensum:  Alle lærerne angav manglende tid og presset fra et i forvejen uoverskueligt pensum som de største barrierer for implementeringen af Smart Moves. Den manglende tid var både relateret til selve undervisningen og forberedelsen af denne.   De fleste lærere følte sig også mere forpligtede overfor skolens administration og forældre til at levere et godt fagligt indhold i undervisningen frem for fysisk aktivitet. Flere lærere gav endvidere udtryk for at de prioriterede den del af undervisningen som eleverne blev testet i frem for fysisk aktivitet.   Manglende prioritering af Smart moves implementeringenAlle lærere udtrykte frustration over ledelsens manglende involvering/understøttelse af implementeringen. Lærerne gav endvidere udtryk for at implementeringen af Smart moves ikke blev fremmet, håndhævet eller kontrolleret af skolens administration ligesom der ikke blev afsat tid til møder omhandlende implementeringen af fysisk aktivitet i undervisningen. Dette blev set i kontrast til den faglige undervisning, som blev fulgt af tjeklister, ressourcer og et pensum. Et ansvar for at sikre, at eleverne er fysisk aktive Alle lærerne gav udtryk for at idrætslæreren og forældrene havde det primære ansvar for at eleverne var fysisk aktive. Størstedelen af lærerne mente at deres primære opgave bestod i at undervise frem for at implementere fysisk aktivitet.   **Oplevede facilitatorer:**  lærernes selvtillid Alle lærerne angav deres selvtillid til at være middel/høj når det kom til at undervise i fysisk aktivitet. Hos størstedelen skyldtes dette egne erfaringer med sportsudøvelse. Lærerne mente dog ikke at dette kunne kompensere for den manglende tid og et overfyldte pensum.   Adgang til faciliteter og udstyr.  Tilstrækkelig adgang til faciliteter og udstyr | ReliabilitetBeskrivelsen af studiet metodiske fremgangmåde er ikke tilstrækkelig detaljeret, ligesom der ikke argumenteres for flere af de metodiske valg. Resultaterne underbygges af citater fra de enkelte interviews.  Validitet Der ses en tydelig sammenhæng mellem studiets formål, resultater og anbefalinger.   Studiets kvalitative design og metode er fundet velegnet til formålet.  Analytisk generaliserbarhedUndersøgelsen finder sted i Australien, vis uddannelsessystem er offentligt finansieret og derfor vurderes at være sammenligneligt med det danske.   Studiet tager udgangspunkt i en intervention som minder om det danske reformelement ”motion og bevægelse”. Derudover inkluderes både lærere fra indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen. Lærerens alder fremgår dog ikke.  Refleksiv objektivitetDer redegøres ikke for videnskabsteoretisk position, ligesom forskerens rolle og dennes betydning for undersøgelsens resultater ikke diskuteres. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian school’s experiences with implementation of a national policy.**  Torill Larsen, Oddrun Samdal, Hege Tjomsland (2012), Health education, vol. 113. | | | |
| **Intervention/Formål** | **Design/metode** | **Resultater** | **Vurdering** |
| **Intervention:**  Implementeringen af det nationale norske projekt ”physical activity and healthy school meals” bestående af 60 minutters daglig fysisk aktivitet i skoletiden.   **Formål:** At undersøge og identificere hvilke faktorer lærere, skoleledere, projektledere og elever oplever som værende fremmende/hæmmende for implementeringen af fysisk aktivitet i folkeskolen. | **Design og metode:**  Casestudie af 8 skoler.  Fokusgruppeinterviews af 38 lærere og individuelle interviews af 8 skoleledere.  Analysestrategi:  Der blev foretaget en tematisk analysen, ved brug af en fem-trins analysemodel.   Udvælgelse af informanter: De 8 skoler blev rekrutteret på baggrund af og opdelt efter hvilke årgange de indehold:      Informanter:  Informanterne fordelte sig på 2 skoler bestående af 1-7 klasses elever, fire skoler bestående af 8-10 klasses elever og to skoler bestående 1-10 klasse.  Ialt blev 38 lærere og 8 Skoleledere rekrutteret. | Analysen af interviewene resulterede i følgende teamer: Ingen af caseskolerne formåede at implementere 60 minutters daglig fysisk aktivitet undervisningen. Aktiviteterne blev implementeret i små intervaler af ca. 5 minutters varighed  **Oplevede barriere:**  Tildeling af tid og ressourcer: Alle lærerne gav udtryk for at de ikke havde tilstrækkeligt med tid til at integrere fysisk aktivitet 60 minutter dagligt. Dette var dog særligt tilfældet i udskolingen hvor lærerne gav udtryk for at de som følge af et resultatdrevet pensum og en forpligtligelse ift. elevernes faglige niveau følte sig mere pressede.   Lærernes kompetencer og evner:  En stor del af lærerne gav udryk for at de hverken havde kompetencerne eller evnerne til at integrere den fysisk aktivitet med undervisningen på en sådan måde at det blev fagligt relevant. De oplevede endvidere at skolerne ikke forsøgte at øge disse kompetencer. Flere af lærerne gav i denne forbindelse udtryk for at de ønskede adgang til færdiglavede aktiviteter som de hurtigt kunne trække på.  Adgang til faciliteter:Generelt havde indskolingen adgang til bedre udendørs faciliteter end udskolingen. I udskolingen varierede det fra skole til skole hvorvidt eleverne havde adgang til gode udendørsaktiviteter. To af skolerne samarbejde med lokale sportsforeninger, hvilket lærerne var meget positive over, da de ikke selv stod for organisering af aktiviteter.  **Fremmende faktorer**Formalisering og forankringAlle caseskoler gjorde fysisk aktivitet til en del af deres overodende politik. I praksis indebar dette blandt andet en formulering af politikken på skrift, samt dannelsen af projektgrupper.   Lærerne gav udtryk for at de i løbet af projektperioden både var blevet mere opmærksomme på hvordan de kunne integrere fysisk aktivitet med undervisningen, samt behovet for dette. | ReliabilitetDer mangler transparans i flere af forskningsprocesens forskellige trin. Der redegøres eksempelvis ikke for inklusionskritererne ved udvælgelsen af informanter, ligesom det ikke fremgår om nogle skoler, lærere eller skoleledere har ikke har indvilgiet i at deltage. Resultaterne underbygges af citater fra de enkelte interviews, hvilket øger studiets transparans i præsentationen af resultaterne. Validitet Der ses en tydelig sammenhæng mellem studiets formål, resultater og anbefalinger.   Studiets kvalitative design og metode er fundet velegnet til formålet.  Analytisk generaliserbarhedUndersøgelsen finder sted i Norge, vis uddannelsessystem er offentligt finansieret og derfor vurderes at være sammenligneligt med det danske.   Interventionen som implementeres på skolerne minder i høj grad om det danske reformelement ”motion og bevægelse”.   Studiet inkluderer lærere fra indskolingen og mellemtrinnet og rapporterer primært resultaterne samlet. Fund som særligt relateres til udskolingen rapporteres dog for sig selv.  Refleksiv objektivitetDer redegøres ikke for videnskabsteoretisk position, ligesom forskerens rolle og dennes betydning for undersøgelsens resultater ikke diskuteres. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **“It’s a Battle . . . You Want to Do It, but How Will You Get It Done?”: Teachers’ and Principals’ Perceptions of Implementing Additional Physical activity in School for Academic Performance** Vera Van Den Berg et al. 2017 Holland | | | |
| **Intervention/Formål** | **Design/metode** | **Resultater** | **Vurdering** |
| **Intervention:** Ingen (skolerne implementerede ikke fysisk aktivitet udover den almindelige idrætsundervisning).   **Formål:**  Formålet med studiet var at udforske lærere og skolederes opfattelse af implementeringen af yderligere fysisk aktivitet, med henblik på at forbedre kognitiv og akademisk præstation hos 10 - 13 årige studerende i 5 og 6 klasse i Holland. | **Design og metode:**  Kvalitativt studie med semi-strukturerede interviews som metode  Analysestrategi:  Der blev anvendt en induktiv analysestrategi bestående af tre punkter. 1. valg af analyseenhed og åben kodning.  2. identificering af kategorier.  3. etablering af temaer. Lærere og lederes interviews blev analyseret hver for sig.  Udvælgelse af informanter: Der blev anvendt en selektiv udvælgelsesstrategi på baggrund af følgende inklusionskriterier:   🡪Skoler i forskellige regioner, i byer, forstæder og på landet.  🡪Lærere i 5 og 6 klasse eller skoleledere i folkeskolen.  🡪 Skoler som på ikke implementerede fysisk aktivitet, udover idræt.   Informanter:  14 skoler deltog (8 fra byer, 2 fra forstader, 4 fra landet), heriblandt var 15 lærere og 11 skoleledere. | Tre temaer omhandlende barriere for implementeringen af ekstra fysisk aktivitet blev identificeret. Tid og prioritet:  Alle lærer og skoledere understregede at manglende tid udgjorde den primære barriere for implementeringen af fysisk aktivitet. Den manglende tid blev relateret til høje krav fra regeringen og forældre ift. akademisk præstation, konkurrerende prioriteter, og fyldte skoleskemaer.  Pladsbegrænsninger:  En tredjedel af lærerne gav udtryk for at der ikke var plads i klasselokalerne til at implementere fysisk aktivitet.   Finansielle begrænsninger:  Mere end halvdelen af skolelederne og en gruppe af lærerne angav manglende finansiel support fra regeringen som en barriere. De økonomiske begrænsninger blev relateret til uddannelse af lærerne og indkøb af bedre udendørsfaciliteter. | ReliabilitetDer argumenteres for de fleste metodiske valg, ligesom der redegøres for forskningsprocessen forskellige trin. Resultaterne underbygges endvidere af citater fra de enkelte interviews. Validitet Der ses en tydelig sammenhæng mellem studiets formål, resultater og anbefalinger.   Studiets kvalitative design og metode er fundet velegnet til formålet.  Analytisk generaliserbarhedUndersøgelsen finder sted i Holland, vis uddannelsessystem er offentligt finansieret og derfor vurderes at være sammenligneligt med det danske.   Studiet inkluderer skoler som endnu ikke implementerer fysisk aktivitet, hvilket begrænser den analytiske generaliserbarhed betydeligt.  Refleksiv objektivitetDer redegøres ikke for videnskabsteoretisk position, ligesom forskerens rolle og dennes betydning for undersøgelsens resultater ikke diskuteres. |

Studiernes relevans  
De fire studier har alle til formål at belyse hvad lærere og/eller skoleledere oplever, som værende fremmende eller hæmmende for implementeringen af fysisk aktivitet i folkeskolen. Tre af studierne tager udgangspunkt i interventioner bestående af 30 til 60 minutters daglig fysisk aktivitet i eller uden for undervisningen (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Usher and Anderton, 2014; Weatherson *et al.*, 2017). Interventionerne ligner således i høj grad reformelementet motion og bevægelse, hvorfor det vurderes, at der kan drages paralleller mellem studierne og specialets case-skole i den senere diskussion af resultaterne. Studiet af Van Den Berg et al., tager modsat de tre andre studier ikke udgangspunkt i en implementeret intervention, men belyser i stedet lærernes oplevelser forud for en potentiel implementering (van den Berg *et al.*, 2017). Studiet vurderes dog alligevel at være relevant i forhold til den senere diskussion, da det giver indblik i om de identificerede barrierer kan have været til stede forud for implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen.   
  
Som det fremgår af ovenstående skematiske præsentation er studierne fra henholdsvis Holland, Canada, Norge og Australien. Fælles for disse lande er, at de alle har et offentligt finansieret uddannelses- og sundhedssystem, hvilket vurderes at styrke studiernes generaliserbarhed til dansk kontekst. Det fremgår endvidere af præsentationen, at studierne repræsenterer lærere fra alle klassetrin. Dette skyldes, at der i den systematiske søgning ikke blev identificeret studier, af god metodisk kvalitet, som udelukkende inkluderede lærere fra udskolingen. Størstedelen af de identificerede studier inkluderede derimod en blanding af lærere fra alle klassetrin. Den danske evaluering af reformelementet fandt dog, at den manglende implementering af motion og bevægelse i folkeskolen ikke kun fandt sted i udskolingen, men i høj grad også kom til udtryk på i mellemskolen (Jacobsen *et al.*, 2017). Da specialets udvalgte studier, jf. tabellen, primært inkluderer lærere fra mellemtrinnet og udskolingen, er disse fundet relevante.

Studiernes validitet og reliabilitet:   
I alle fire studier ses der en tydelig sammenhæng mellem studiernes formål, design, metode og resultater. Alle studierne søger således, at forstå eller fortolke lærere og skolelederes oplevelser i forbindelse med implementeringen af fysisk aktivitet i folkeskolen og anvender i denne forbindelse enten individuelle- eller fokusgruppeinterviews som metode for indsamling af empiri (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Usher and Anderton, 2014; van den Berg *et al.*, 2017; Weatherson *et al.*, 2017). I studiet af Usher og Anderton redegøres der dog ikke for hvor mange skoler der rekrutteres, ej heller hvilke kriterier der ligger til grund for rekrutteringen af lærerne på skolerne (Usher and Anderton, 2014), hvilket svækker studiet reliabilitet. Studiet er dog alligevel medtaget, da det som det mindste studie med kun seks interviews vurderes at kunne bidrage med en mere dybdegående og detaljeret indsigt i lærernes oplevelser end det er tilfældet for det andres studier som baserer sig på mellem 13 og 38 interviews.

Diskussion af anbefalinger  
I det følgende afsnit diskuteres interviewundersøgelsens centrale resultater og temaer op imod, flere internationale studiers fund. Dette gøres med henblik på at besvare specialets problemformulering og skal endvidere bidrage til udformningen flere forandringsforslag med henblik på at understøtte udskolingslærernes implementering af motion og bevægelse. I diskussionen vil den integrerede implementeringsmodel blive inddraget med henblik på at forklare de empiriske fund og belyse disses betydning for implementeringsprocessen.   
Prioriteringen af det faglige indhold:   
Interviewundersøgelsen viste, at lærerne generelt prioriterede, og følte et større ansvar overfor, undervisningens faglige indhold, end implementeringen af motion og bevægelse. Dette understøttes af flere internationale studier, som ligeledes fandt at lærerne følte sig mere forpligtigede overfor undervisningens faglige indhold, end de gjorde overfor implementeringen af fysisk aktivitet (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Usher and Anderton, 2014; van den Berg *et al.*, 2017; Weatherson *et al.*, 2017). Dette blev begrundet med, at lærerne oplevede et pres fra regeringen, skolelederen eller elevernes forældre vedrørende resultaterne af nationale tests og leveringen af et godt fagligt indhold i undervisningen. På baggrund heraf følte flere af lærerne sig forpligtigede til at fokusere på den del af undervisningen som eleverne blev testet i (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Usher and Anderton, 2014; van den Berg *et al.*, 2017). To af studierne fandt endvidere at denne ansvarsfølelse, overfor undervisningens faglige indhold, særligt kom til udtryk blandt de lærere, som underviste i udskolingen (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Weatherson *et al.*, 2017), hvilket kan være med til at forklare, hvorfor motion og bevægelse i højere grad implementeres i indskolingen end udskolingen. At lærerne, fra politisk side, pålægges at integrere motion og bevægelse med undervisningen, samtidig med at de oplever en forventning om at levere et godt fagligt indhold i undervisningen, bevirker at lærerne udsættes for et krydspres, hvor de kan føle sig nødsaget til at prioritere imellem flere forskellige arbejdsopgaver. Prioriteringen, som følge af et sådant krydspres, kan, med udgangspunkt i teori om markarbejdernes adfærd, anskues som en afværgemekanisme, som har til hensigt, at opfylde et bestemt politisk mål, eller at fremme egne interesser (Winter and Nielsen, 2008). Lærernes prioritering af faglighed frem for motion og bevægelse kan således forklares ved, at de søger at opfylde et politisk mål, ift. elevernes faglige præstation. Dette understøttes af, at folkeskolereformens primære mål er, at øge elevernes faglige niveau (Ministeriet, 2013). En anden forklaring kan være, at lærerne søger at fremme egne interesser, som i kraft af deres profession, må antages at være undervisningens faglige indhold. Dette kommer eksempelvis til udtryk i studiet af Usher og Anderton, som fandt at lærerne ikke anså det som værende deres ansvar at holde eleverne fysisk aktive, men at deres primære opgave bestod i at undervise eleverne i det faglige pensum (Usher and Anderton, 2014). Lærernes faglige fokus kommer ligeledes til udtryk i måden, hvorpå de anvender motion og bevægelse i undervisningen. Her giver flere af lærerne på specialets case-skole udtryk for, at motion og bevægelse bør have et fagligt sigte, når det integreres med undervisningen.  
  
Anbefaling:   
Det fremgår af ovenstående at lærernes faglige prioritering udgør en barriere for implementeringen af motion og bevægelse, idet aktiviteter af mindre varighed, som ikke nødvendigvis har et fagligt sigte, udelukkes. Det anbefales på baggrund heraf, at lærerne introduceres for, og opfordres til, at anvende aktiviteter, andre former for motion og bevægelse, som brain-breaks.   
  
Italesættelse af motion og bevægelseInterviewundersøgelsen viste, at lærernes prioritering af undervisningens faglige indhold, frem for motion og bevægelse, var tæt knyttet til skoleledelsens manglende italesættelse af reformelement og forventninger hertil. Den manglende italesættelse blev af flere lærere tolket som et udtryk for, at motion og bevægelse ikke blev tillagt særlig betydning hos skolens ledelse. Dette stemte dog ikke overens med skolelederens faktiske holdning, idet han tillagde motion og bevægelse stor betydning, ligesom han havde et indtryk af, at motion og bevægelse var blevet en forankret del af lærernes hverdag. De implicitte antagelser omkring lærernes rolle i forbindelse med implementering af motion og bevægelse, resulterer i misforståelser, som i sidste ende betyder at implementeringen ikke tillægges stor betydning hos lærerne.   
  
Konsekvensen af, at motion og bevægelse ikke italesættes af skolens ledelse kommer ligeledes til udtryk i to internationale studier, som fandt den manglende italesættelse af fysisk aktivitet hos skolens ledelse udgjorde en barriere for implementeringen (Usher and Anderton, 2014; Weatherson *et al.*, 2017). I studiet af Usher og Anderton, oplevede lærerne således, at implementeringen af fysisk aktivitet, i modsætning til de aktiviteter som var en del af det faglige pensum, hverken blev understøttet håndhævet eller kontrolleret af skolens ledelse:

”*Smart Moves is not promoted, it’s not endorsed and it’s definitely not checked up on. Whereas we have checklists for reading, we have checklists for everything else. We are provided with unit plans, lesson ressources and curriculum information for all other KLAs but nothing for Smart Moves or physical activity*” (Usher and Anderton, 2014 s. 8).

Studiet fandt, at skoleledelsens manglende italesættelse af fysisk aktivitet, bevirkede at lærerne nedprioriterede dette, til fordel for andre aktiviteter, da de anså fysisk aktivitet som værende af mindre betydning (Usher and Anderton, 2014). Lærernes prioritering kan anskues ud fra Winter og Nielsens teori om markarbejderens adfærd når denne har flere principaler. Her vil markarbejderen ofte være loyal over for sin nærmeste arbejdsgiver (Winter and Nielsen, 2008), som i dette tilfælde er skolens administrative ledelse. Ved at skolens ledelse ikke italesætter motion og bevægelse, som det er tilfældet med den faglige undervisning, kan lærerne således have en oplevelse af, at ledelsen ikke tillægger motion og bevægelse særlig betydning. Dette understøttes af et tredje studie, som fandt at en formalisering og forankring af fysisk aktivitet, i flere case-skolers overordnede politik, fremmede implementeringen heraf. På skolerne oplevede lærerne at være blevet mere beviste om behovet for at integrere fysisk aktivitet med undervisningen (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012). En italesættelse og tydeliggøres af ledelsens forventninger til implementeringen af motion og bevægelse, medfører således at misforståelser undgås ved, at lærerne ikke er i tvivl om hvilke forventninger der er til dem. Vigtigheden heraf understreges af Winter og Nielsen, som angiver, at implementeringsproblemer delvist kan undgås eller reduceres ved at den politiske og administrative ledelse tydeliggør, hvilken adfærd der ønskes hos implementeringsaktørerne og i denne forbindelse søger, at skabe en forpligtigelse hos disse (Winter and Nielsen, 2008).

Anbefaling:   
Det fremgår af ovenstående, at en tydeliggøres af ledelsens forventninger til lærerne i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse, har stor betydning for implementeringens succes.   
Det anbefales på baggrund heraf, at ledelsen, på skoler som ønsker at fremme implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen, søger at tydeliggøre dette overfor lærerne. I praksis kan dette eksempelvis ske ved, at motion og bevægelse italesættes på udskolingens ugentlige eller månedlige lærermøder.

Manglende sammenhæng mellem politikkens mål og midler   
Interviewundersøgelsen viste, at manglende tid i forberedelsen såvel, som udførelsen af undervisningen, udgjorde en væsentlig barriere for lærernes implementering af motion og bevægelse i udskolingen. At tilstrækkelig med tid er en forudsætning for en succesfuld implementering af motion og bevægelse, tydeliggøres af Winter og Nielsens redegørelse for hvordan en politik er designet. Ifølge Winter og Nielsen beror et politikdesign på en implicit eller eksplicit kausalteori der beskriver hvordan politikkens mål, kan opnås gennem de anførte midler. En kausalteori som, ofte ikke er valid (Winter and Nielsen, 2008). Når lærerne ikke tildeles ekstra tid i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse opstår der en manglende sammenhæng mellem reformelementets mål, at implementere motion og bevægelse 60 minutter dagligt, og midlet til at opnå dette, i form af lærernes tid. Som det fremgår af det følgende, har dette konsekvenser for implementeringens succes.   
  
Den tidsmæssige barriere kommer ligeledes til udtryk i flere internationale studier, hvor manglende tid var et gennemgående tema. Studierne fandt, at lærerne oplevede manglende tid, som den største barriere for implementeringen af fysisk aktivitet i folkeskolen (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Usher and Anderton, 2014; van den Berg *et al.*, 2017; Weatherson *et al.*, 2017). Studiet af Usher og Anderton fandt endvidere, at lærere allerede forud for implementeringen af fysisk aktivitet oplevede et tidspres, grundet administrative opgaver og et fyldt pensum (Usher and Anderton, 2014). Dette understøttes af tre andre studier som fandt, at den manglende tid var tæt knyttet til et i forvejen presset pensum (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; van den Berg *et al.*, 2017; Weatherson *et al.*, 2017), hvilket illustreres i nedenstående citat:   
  
”*Definitely the time factor and crowded curriculum is a major issue. It was an issue seven years ago when Smart Moves wasn’t around, yet we are expected to include more but we aren’t getting more time. Every year it is just getting worse and worse. We now have so much differentiation to do with such a diverse range of learning needs – the pressure of the curriculum are a massive issue for teachers*” (van den Berg *et al.*, 2017 s. 7).  
  
To af studierne fandt endvidere, at det særligt var lærerne i udskolingen, som oplevede de tidsmæssige begrænsninger I forbindelse med implementeringen af fysisk aktivitet. Dette blev begrundet med, at lærerne i udskolingen følte et større ansvar overfor det faglige pensum end det var tilfældet i indskolingen (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Weatherson *et al.*, 2017). Den tidsmæssige barriere i forbindelse med udførelsen af den faglige undervisning kan således, i høj grad, relateres til lærernes prioritering af undervisningens faglige indhold. Konsekvensen heraf er, som tidligere nævnt, at lærerne prioriterer Den traditionelle undervisning i stedet for motion og bevægelse.   
  
Anbefaling:   
Det fremgår af ovenstående, at tid er en nødvendig ressource for, at lærerne i udskolingen kan indfri reformens mål om, at implementere 60 minutters motion og bevægelse dagligt. En tildeling eller frigørelse af mere tid er således en afgørende forudsætning for en mere succesfuld implementering af politikken. Alternativt og måske mere realistisk, i betragtning af det i forvejen pressede pensum, kan politikkens mål, om et omfang på 60 minutters daglig motion og bevægelse revurderes, således at der opnås sammenhæng mellem mål og midler.

Opbygning af lærernes kompetencerSpecialets interviewundersøgelse viste, at lærerne generelt oplevede det som en udfordring, at integrere motion og bevægelse med undervisningen. Dette blev blandt andet begrundet med, at det var svært at koble motion og bevægelse med udskolingens faglige indhold. Flere af lærerne gav i denne forbindelse udtryk for at de manglede viden eller kurser om hvordan motion og bevægelse kunne integreres med udskolingens fag, da det tilgængelige inspirationsmateriale ikke var tilpasset udskolingens faglige indhold. Dette understøttes af flere internationale studier som fandt, at lærerne generelt ikke følte sig klædt på til at integrere fysisk aktivitet med den faglige undervisning (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Usher and Anderton, 2014; Weatherson *et al.*, 2017). I studierne blev dette blandt andet begrundet med, at de manglede ideer, udstyr og viden om hvordan fysisk aktivitet kunne integreres med undervisningen (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Weatherson *et al.*, 2017). ligesom flere af lærerne gav udtryk for, at de ikke blev givet mulighed for kompetenceopbygning, i form af workshops eller italesættelse af fysisk aktivitet på skolens møder (Larsen, Samdal and Tjomsland, 2012; Usher and Anderton, 2014; Weatherson *et al.*, 2017). Winter og Nielsen fremhæver i deres model, at et politikdesign bør fokusere på at, udviklemarkarbejderens evne til, at implementere den givne politik og, at en vigtig strategi til at opnå dette er opbygning af markarbejdernes kapacitet, gennem uddannelse, finansiering og faglig rådgivning (Winter and Nielsen, 2008). Ovenstående tegner et billede af, at implementeringen af motion og bevægelse i folkeskolen ikke er fulgt af en kapacitetsopbyggende strategi, idet lærerne generelt giver udtryk for, at de mangler de nødvendige kompetencer til, implementere motion og bevægelse. Dette understøttes af studiet af Van Den Berg et al. som fandt, at over halvdelen af de adspurgte skoleledere oplevede manglende økonomisk støtte fra regeringen, til uddannelse af lærere og indkøb af bedre faciliteter, som en væsentlig barriere for en potentiel implementering af fysisk aktivitet (van den Berg *et al.*, 2017). Lærernes manglende evne til at implementere motion og bevægelse i folkeskolen kan således ses, som en konsekvens af en manglende tildeling af midler til opbygning af lærernes kapacitet. I så fald beror reformelementet, som tidligere nævnt, på en kausalteori, som ikke er valid.   
  
Anbefaling:  
Det fremgår af ovenstående, at lærerne ikke føler sig klædt på til at integrere motion og bevægelse med det faglige indhold i udskolingen. jf. ovenstående skyldes dette, at det tilgængelige inspirationsmateriale ikke er tilpasset udskolingens faglige indhold og at der på skolerne ikke er fokus på opbygning af lærernes kompetencer gennem workshop, kurser og lignende. Det anbefales på baggrund heraf, at lærerne tilbydes et kompetenceløft gennem kurser eller dannelse af en projektgruppe, som indhenter viden om hvordan motion og bevægelse integreres med udskolingens faglige indhold.   
  
Utilsigtede konsekvenser   
Interviewundersøgelsen viste, at lærerne oplevede, at integreringen af motion og bevægelse i undervisningen havde flere utilsigtede konsekvenser for en gruppe af eleverne. Dette kom eksempelvis til udtryk ved, at nogle elever havde svært ved, at genetablere et fagligt fokus efter endt motion og bevægelse, mens motion og bevægelse for andre forekom grænseoverskridende og utrygt. De utilsigtede konsekvenser, som opleves af lærerne, på specialets case-skole, blev ikke fundet i nogle af de inkluderede studier fra litteraturstudiet. Dette er heller ikke tilfældet i den danske evaluering af reformelementet (Jacobsen *et al.*, 2017), som ikke undersøger, hvilke utilsigtede konsekvenser motion og bevægelse kan have for eleverne i udskolingen. At forebyggende interventioner kan have utilsigtede konsekvenser understøttes dog af Geoffrey Rose, som påpeger, at en ulempe ved populationsbaserede strategier er, at de ikke tager hensyn til det enkelte individ og derfor kan virke demotiverende på dele af målgruppen og implementeringsaktørerne (Rose, 2001). De utilsigtede konsekvenser ved integreringen af motion og bevægelse kan være medvirkende til at forklare, hvorfor nogle lærere fravælger motion og bevægelse til fordel for den traditionelle undervisning. Lærerne kan eksempelvis have en oplevelse af, at motion og bevægelse, hos nogle elever, virker modsat intenderet, i den forstand at det påvirker deres læring negativt.   
  
Anbefaling:   
Lærerne i udskolingens oplevelser af, at motion og bevægelse har utilsigtede konsekvenser af praktisk såvel, som etisk karakter, udforskes hverken i de danske evalueringer eller specialets inkluderede studier, hvorfor dette bør undersøges nærmere i fremtidige evalueringer af reformens effekt.   
Diskussion af metode

Diskussion af casestudiedesignCasestudiet som design har til formål, at bidrage med en fyldestgørende og dækkende forståelse af et givent fænomen, gennem en omfattende, beskrivelse, analyse og fortolkning og anvendelse af flere forskellige datakilder (Launsø and Rieper, 2011b). Specialets casestudie anvender kun semistrukturerede interviews som metode, hvorfor det kan diskuteres hvorvidt der er opnået en fyldestgørende og dækkende beskrivelse af lærerne og skolelederens oplevelser med implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen. Interviewundersøgelsen kunne, med fordel, være suppleret med et observationsstudie, da dette giver indblik i hvilke sociale processer der udspiller sig (Szulevicz, 2015). Et observationsstudie havde eksempelvis givet mulighed for at observere lærernes anvendelse af motion og bevægelse i undervisningen og elevernes respons herpå. På baggrund heraf kunne observationsstudiet have bidraget med viden, om forhold, som lærerne ikke nødvendigvis selv var beviste om og derfor ikke fremkommer af interviewundersøgelsen.

Diskussion af interviewundersøgelsenIntern validitet:Anvendelsen af en hermeneutisk tilgang:Specialets afsæt i den hermeneutisk videnskabsteoretiske position, har gjort det muligt at anvende teori, samt egen forforståelse i udarbejdelsen og analysen af interviewene. Dette vurderes at have bidraget med en dybere og mere nuanceret indsigt i empirien end det ellers havde været muligt. Dette betyder dog også, at den viden, som i interviewundersøgelsen er produceret, skal ses i relation til min forforståelse og specialets teoretiske referenceramme. I udførelsen af interviewene har min forforståelse, i form af min faglige viden og erfaring i relation til fysisk aktivitet, eksempelvis gjort mig i stand til, at relatere og derfor skabt grundlag for en dybere og mere nuanceret diskussion. Den hermeneutiske tilgang med anvendelsen af egen forforståelse indebærer dog en risiko for, at denne ubevidst bliver styrende for undersøgelsen (Dahlager and Fredslund, 2012) resulterende i, at lærernes og skolelederens oplevelser tilsidesættes til fordel for en fortolkning heraf. Dette vurderes dog ikke, at have været tilfældet i indeværende speciale, da jeg løbende har søgt, at bevidstliggøre min egen forforståelse og dennes betydning i specialets forskellige faser. I analysen af interviewene blev ”*Den integrerede implementeringsmodel*” anvendt, som linse for forståelse og fortolkning af lærernes og skolelederens oplevelser. Modellen rummer hele implementeringsprocessen, lige fra formuleringen af politikken til evalueringen heraf (Winter and Nielsen, 2008), og har således bidraget med en mere nuanceret forståelse af problemfeltet end det havde været tilfældet ved anvendelse af en individorienteret teori. Individorienterede teorier kan endvidere have tendens til at placere skylden på de individer der står for den praktiske del af en implementering, da de ikke inddrager eksterne faktorer (Richard, 1996), som skolens kontekst og politikdesignet. Specialets teoretiske referenceramme fokuserer således ikke kun på lærerne, som det er tilfældet i den danske evaluering af folkeskolereformen (Jacobsen *et al.*, 2017), hvorfor specialet bidrager med et nyt og nuanceret indblik i problemstillingen i en dansk kontekst.  
  
Rekruttering af informanter:

I rekrutteringsfasen viste det sig, at være svært at få adgang til feltet. Dette skyldes sandsynligvis, at rekrutteringen blev foretaget i en periode, hvor udskolingslærerne var travlt beskæftigede med at afholde eksamener. Kontakten blev i stedet formidlet gennem en bekendt, der indvilligede i, at fungere som gatekeeper, hvilket bevirkede at jeg hurtigt fik adgang til felten, og skabt kontakt til både lærere og en skoleleder. Rekrutteringsmetoden og anvendelsen af en gatekeeper er således fundet hensigtsmæssig. Rekrutteringen af informanterne gennem en gatekeeper har dog betydet, at det ikke har været muligt at kontrollere hvordan udvælgelsesprocessen i praksis har fundet sted. Gatekeeperen blev eksempelvis forinden udvælgelsen præsenteret for en række inklusions- og eksklusionskriterier, som efterfølgende viste sig ikke at være fulgt, grundet misforståelser herom.

Da inklusionskriterierne havde til formål, at de interviewede lærere var typiske for det undersøgte fænomen, kan en afvigelse fra disse have påvirket undersøgelsens resultater. Den kan eksempelvis ikke udelukkes at gatekeeperen ubevidst har rekrutteret lærere, som han/hun vurderede havde en stor interesse for motion og bevægelse og derfor har været mere positivt indstillet overfor reformelementet end andre lærere. Det fremgik dog af interviewene, at dette ikke var tilfældet, da der var stor diversitet i lærernes karakteristika. Det vurderes på baggrund heraf, at rekrutteringen gennem en gatekeeper har fungeret efter hensigten.   
  
Interviewguide:Interviewundersøgelsen blev foretaget få uger før skoleåret afslutning, hvilket bevirkede at lærerne såvel som skolelederen var travlt beskæftiget. Det første interview fandt derfor sted relativt hurtigt efter kontakten blev etableret, hvorfor det ikke var muligt at pilotteste interviewguiden forud for det første interview. Da et pilotinterview giver forskeren mulighed for, at afprøve interviewguiden og foretage rettelser i denne (Christensen, Nielsen and Schmidt, 2007), havde dette været at foretrække. Interviewguiden blev dog i stedet læst igennem og øvet adskillige gange, hvilket gav anledning til en mindre omstrukturering af spørgsmålenes rækkefølge med henblik på at skabe en mere flydende samtale. Hvert enkelt interview, særligt det første, gav endvidere anledning til refleksion interviewenes struktur, spørgsmålenes udformning og informanternes svar. Dette gav dog ikke anledning til flere ændringer i interviewguiden, men bevirkede, at det allerede efter første interview var lettere at være til stede i samtalerne og forfølge informanternes svar.

Analytisk generaliserbarhed:Undersøgelsens case og informanter:Analytisk generalisering vedrører hvorvidt resultaterne af undersøgelsen kan være vejledende for hvad der kan ske i en anden situation eller kontekst (Kvale and Brinkman, 2009). I indeværende speciale har det været nødvendigt at sløre informanternes og skolens identitet ved anvendelse af pseudonymisering. På baggrund heraf har det ikke været muligt at beskrive lærernes og skolelederens karakteristika eller kontekst i deltaljer. Anvendelsen af pseudonymiseringen frem for fuldstændig anonymitet bevirker dog, at det har været muligt, at give læseren tilstrækkelig med oplysninger til, at kunne vurdere undersøgelsens generaliserbarhed. Det vurderes derfor at sløringen af informanternes og disses kontekst ikke har haft den store betydning for resultaternes generaliserbarhed.

Interviewundersøgelsens informanter bestod af fire lærere og en skoleleder. Til trods for en relativt lille gruppe af lærere var diversiteten i disses karakteristika stor. Lærerne repræsenterede således vidt forskellige aldersgrupper, køn og fag, ligesom der var stor forskel på, i hvor stort et omfang lærerne integrerede motion og bevægelse i deres undervisning. Fælles for alle lærerne var dog, at de i et større eller mindre omfang havde problemer med at integrere motion og bevægelse med den faglige undervisning, hvorfor de alle kunne bidrage med relevant viden til besvarelse af specialets problemformulering. Diversiteten i lærernes karakteristika bevirker, at den viden som er opnået i interviewundersøgelsen i et vidst omgang må antages, at være generel for lærere i udskolingens oplevelser med reformelementet. Dette understøttes af, specialets litteraturstudie, vis fund ligger sig tæt op af interviewundersøgelsens til trods for den forskellige kontekst. På baggrund af ovenstående vurderes det at interviewundersøgelsens resultater har en høj grad af analytisk generaliserbarhed og derfor, udover at have relevans for speciales case, også har relevans for beslutningstagere og fagpersoner i andre kontekster, hvori motion og bevægelse søges implementeret.

Refleksiv objektivitet – forforståelsen og dennes betydning  
Refleksiv objektivitet referer til forskerens refleksioner over eget bidrag til produktionen af viden, herunder forforståelsens betydning (Kvale and Brinkman, 2009). I udarbejdelsen af specialet har jeg løbende søgt, at tydeliggøre min forforståelse, så denne ikke blev styrende for forskningsprocessen.

Dette vidste sig dog særligt vanskeligt i interviewundersøglesen, hvor spørgsmålene i første udkast af interviewguiden var præget af min forforståelse. Dette blev dog håndteret ved, at interviewguiden blev diskuteret med vejlederen på specialet, hvilket bidragede med indsigt i hvordan forforståelsen havde præget enkelte spørgsmål. Generelt har vejledninger, samt diskussioner med medstuderende bidraget til en bevidstliggørelse af forforståelsen, og betydningen af denne i specialets forskellige faser. Det vurderes således, at min forforståelse ikke har været styrende for forskningsprocessen, men derimod, som tidligere nævnt, har bidraget til en dybere og mere nuanceret diskussion i interviewene.

Diskussion af litteraturstudie:Intern validitet:Dokumentation af litteratursøgningen

Der er i forbindelse med udarbejdelsen af litteraturstudiet foretaget en detaljeret dokumentation af søgningerne i de enkelte databaser (bilag 5). Dette er gjort for at sikre en høj grad af transparens så litteratursøgningens kvalitet kan vurderes og gentages af andre. Det vurderes på baggrund heraf, at specialets systematiske litteratursøgning har en høj grad af reproducerbarhed. Reproducerbarheden er dog begrænset af, at udvælgelsen af studierne beror på en subjektiv vurdering, hvorfor de samme studier ikke nødvendigvis identificeres af andre, ligesom databaserne kan have tilføjet nye studier.

Valg af databaser:   
Søgningen som blev foretaget i databaserne ERIC, Scopus, PsycINFO og Sociological Abstract, resulterede kun i fire studier der kunne bidrage til besvarelsen af problemformuleringen. De få relevante studier kan skyldes flere forhold, herunder valget af databaser. Søgningen i databaserne ERIC, Scopus og PsycINFO resulterede dog i et stort antal studier, omhandlende lærere og/eller skolelederes oplevelser. Det var dog kun få af disse, der omhandlende interventioner, som var sammenlignelige med det danske reformelement. De få inkluderede studier skyldes således ikke nødvendigvis databasernes manglende relevans, men nærmere litteraturstudiets inklusions- og eksklusionskriterier, hvilket vil blive diskuteret nærmere i nedenstående afsnit omhandlende udvælgelsen af studierne. Søgningen i Sociological abstract gav derimod kun få hits, hvoraf ingen af studierne blev fundet relevante ved sortering på titel, hvorfor databasen ikke er fundet egnet til besvarelsen af specialets problemformulering.

Søgestrategi:   
Første udkast af litteraturstudiets søgestrategi viste sig, at være utilstrækkelig, da der ved sortering på titel kun blev identificeret få relevante studier, trods et stort antal hits. Søgestrategien blev efterfølgende revurderet (bilag 5) og de to blokke, som repræsenterede lærerne, skolelederne og disses kontekst blev slået sammen til blokken ”*folkeskolen som organisation*”. Dette blev gjort på baggrund af en antagelse om, at blokkene, begge repræsenterede de samme studier, og derfor gjorde søgningen upræcis. Samtidig blev blokken ”*implementering*” tilføjet med henblik på, at gøre søgningen mere præcis. Blokken blev endvidere fundet relevant, da den indledende systematiske søgning havde identificeret begrebet, som et centralt nøgleord, i flere studier omhandlende motion og bevægelse i folkeskolen. Den nye søgestrategi bidrog med langt flere relevante studier ved sortering på titel og har derfor resulteret i en mere præcis søgning. Blokken ”*Folkeskolen som organisation*” inkluderede dog ikke synonymer for begrebet skoleleder, hvilket kan have resulteret i at studier, som udelukkende fokuserer på skoleledernes oplevelser er sorteret fra.

Udvælgelse og vurdering af studier:Udvælgelsen af studierne i litteraturstudiet blev foretaget på baggrund af en vurdering af hvert enkelt studies relevans for besvarelsen af problemformuleringen, samt en vurdering af studiernes kvalitet. Studiernes relevans blev vurderet på baggrund af, de i søgebilaget opstillede inklusions- og eksklusionskriterier (bilag 5). Et af kriterierne var her, at studierne skulle være fra lande, som er sammenlignelige med Danmark. I udvælgelsens blev studier fra lande, som ikke har et offentlige finansieret skole- og sundhedssystem således ekskluderet, på baggrund af en antagelse om at dette kunne have indflydelse på hvorvidt motion og bevægelse implementeres. Dette begrænsede antallet af relevante studier betydeligt, mens det vurderes at have øget studiernes eksterne validitet.   
  
Studierne blev endvidere udvalgt på baggrund af deres kvalitet, som indledningsvist blev vurderet ud fra Kvale og Brinkmanns beskrivelse af kvalitative kvalitetskriterier (Kvale and Brinkman, 2009). Her blev studier med betydelige metodiske fejl sorteret fra, mens de tilbageværende blev underlagt en mere kritisk vurdering ud fra CASP tjeklisten.

Ekstern validitet:

Den indledende litteratursøgning blev det tydeligt, at der er stor forskel på, hvordan forskellige landes skolesystemer er sammensat. Det var således ikke muligt, at søge specifikt på udskolingen. I stedet blev der foretaget en bred søgning, som ikke fokuserede på bestemte dele af skolesystemet (bilag 5), hvorfor studierne måtte vurderes individuelt. Trods en bred søgning, som anvendte begrebet ”School”, blev der ikke fundet studier, som udelukkende fokuserede på lærerne i udskolingen. Dette inklusionskriterie blev derfor erstattet med et krav om, at studierne, som minimum skulle inkludere lærere fra mellemskolen, da disse som tidligere nævnt har et betydeligt fokus på faglighed og derfor kan opleve de sammen udfordringer, som udskolingslærerne.

I tre af de udvalgte studier (Usher and Anderton, 2014; van den Berg *et al.*, 2017; Weatherson *et al.*, 2017), præsenteres resultaterne af interviewundersøgelserne samlet for de forskellige klassetrin. Inkluderingen af studier med lærere fra indskolingen kan således have svækket den eksterne validitet, idet lærerne fra indskolingen ikke nødvendigvis oplever de samme barriere, som lærerne i mellem- og udskolingen. Dette ser dog ikke ud til, at være tilfældet, eftersom de i litteraturstudiet identificerede barriere og også blev identificeret i interviewundersøgelsen af udskolingslærerne på specialets case-skolen. Dette kan skyldes, at de udvalgte studier primært inkluderer lærere fra mellemtrinet og udskolingen, hvor der ligesom i udskolingen er et betydeligt fokus på faglighed.

KonklusionFølgende afsnit besvares specialets problemformulering med henblik på at udvikle forslag til, hvordan implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen kan understøttes.  
   
*Hvordan opleves, forstås og håndteres reformelementet motion og bevægelse af lærerne i udskolingen? Og hvilke muligheder og barrierer oplever lærere og skoleledere i forbindelse med integreringen af motion og bevægelse i undervisningen?*

Gennem specialets diskussion af lærere og skolelederes oplevelser med implementeringen af motion og bevægelse blev følgende temaer identificeret: *Prioritering af det faglige indhold, italesættelse af motion og bevægelse, manglende sammenhæng mellem politikkens mål og midler, opbygning af lærernes kapacitet, og utilsigtede konsekvenser*. Disse temaer bidrog til udarbejdelsen af fremadrettede anbefalinger, som kan anvendes af politikere, skoleledere og lærere, som ønsker at fremme implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen.   
  
Specialets empiriske fund viser, at en manglende sammenhæng mellem reformens mål og midler udgør den største barriere for implementeringen af motion og bevægelse i udskolingen. Denne barriere kunne således både knyttes til lærernes manglende evne og tid, til at integrere motion og bevægelse med undervisningen. Der bør således ses på muligheden for enten at nedjustere reformelements mål, om at motion og bevægelse skal implementeres i et omfang af 45 minutter dagligt, eller, at tildele skolerne flere midler. De manglende midler, i form af tid, viste sig ligeledes at være knyttet til det krydspres lærerne oplever i udskolingen og som følge heraf nedprioritering af motion og bevægelse. Det er her vigtigt at pointere, at lærernes faglige prioritering ikke udgør en barriere i sig selv, men først når det kombineres et krydspres af forventninger og en manglende tid til at realisere disse forventninger. Da der hverken kan eller bør rykkes på lærernes faglige prioritering i udskolingen, anbefales det i stedet at lærerne introduceres for mindre tidskrævende aktiviteter, som brain-breaks der kan bidrage med små afbræk i undervisningen. Endelig kan de manglende midler, knyttes til lærernes oplevelse af at mangle viden om, hvordan motion og bevægelse integreres med undervisningens faglige indhold. Her oplevede både lærere og skoleledere, at reformen ikke blev fulgt af kapacitetsopbyggende midler, hvorfor lærerne ikke fik mulighed for at udvikle de nødvendige kompetencer. Lærerne i udskolingen har således behov for et kompetenceløft i relation til implementeringen af motion og bevægelse. Dette forudsætter selvsagt, at skolerne har de nødvendige midler til, at kunne tilbyde kurser eller oprette projektgrupper med henblik på indhente eller udvikle inspirationsmateriale, som er tilpasset udskolingens faglige indhold

**Litteraturliste:**

Antoft, R. and Salomonsen, H. H. (2012) ‘Det kvalitative casestudium - introduktion til en forskningsstrategi’, in *Håndværk og horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. 2nd edn. Odense: Syddansk universitetsforlag, pp. 29–57.

Bangsbo, J. and Krustrup, P. (2016) *Børn, unge og fysisk aktivitet - en konsensuskonference*. København N. Available at: https://www.sundhed.dk/borger/sygdomme-a-aa/sundhedsoplysning/idraet-og-motion/boern-unge-og-fysisk-aktivitet/.

van den Berg, V. *et al.* (2017) ‘“It’s a battle … you want to do it, but howwill you get it done?”: Teachers’ and principals’ perceptions of implementing additional physical activity in school for academic performance’, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), pp. 1–14. doi: 10.3390/ijerph14101160.

Bjørnholt, B., Jordan, A. L. and Andersen, M. (2017) *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år*. København K.

Brinkmann, S. (2015) ‘Etik i en kvalitativ verden’, in Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (eds) *Kvalitative metoder - En grundbog*. 2nd edn. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 463–479.

Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (2015) ‘Interview: Samtalen som forskningsmetode’, in Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (eds) *Kvalitative metoder - En grundbog*. 2nd edn. Hans Reitzel Forlag, pp. 29–53.

Carlson, J. A. *et al.* (2017) ‘Contextual factors related to implementation of classroom physical activity breaks’, *Translational Behavioral Medicine*, 7(3), pp. 581–592.

Christensen, U., Nielsen, A. and Schmidt, L. (2007) ‘Det kvalitative forskningsinterview’, in Vallgårda, S. and Koch, L. (eds) *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. 4th edn. København: Munksgaard, pp. 61–89.

Dahlager, L. and Fredslund, H. (2012) ‘Hermeneutisk analyse - forståelse og forforståelse’, in Vallgårda, S. and Kock, L. (eds) *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. 4th edn. København: Munksgaard, pp. 157–181.

Datatilsynet (2017) *Samtykke*. Available at: https://www.datatilsynet.dk/media/6562/samtykke.pdf (Accessed: 20 July 2018).

Datatilsynet (2018) *Hvad er personoplysninger?*, *datatilsynet.dk*. Available at: https://www.datatilsynet.dk/generelt-om-databeskyttelse/hvad-er-personoplysninger/ (Accessed: 20 July 2018).

Dwyer, J. J. M. *et al.* (2003) ‘Teachers´Perspective on Barriers to Implementing Physical Activity Curriculum Guidelines for School Children in Toronto’, *Canadian journal of public health*, 94(6), pp. 448–452.

Hand, W. B. *et al.* (2017) ‘The Identity Threat of Weight Stigma in Adolescents’, *Western Journal of Nursing Research*, 39(8), pp. 991–1007.

Hedeggaard, W. (2011) *Den socioøkonomiske reference for resultaterne af de nationale test - En vejledning til skoleledere og kommuner*.

Høyer, K. (2012) ‘Hvad er teori, og hvordan forholder teori sig til metode?’, in *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. 4th edn. København: Munksgaard, pp. 17–41.

Jacobsen, R. H. *et al.* (2017) *En længere og mere varieret skoledag - Implementerings- og effektundersøgelse*. København K. Available at: https://www.kora.dk/media/6661129/11013\_en-laengere-og-mere-varieret-skoledag\_implementerings-og-effektundersoegelse.pdf.

Janssen, I. and LeBlanc, A. G. (2010) ‘Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth’, *International journal of behavioral nutrition and phsycial activity*, 7(40), p. 16.

Klausen, S. H. (2016) ‘Enhed og mangfoldighed i videnskaberne’, in *Hvad er videnskabsteori?*. 2nd edn. København: Akademisk forlag, pp. 154–159.

Kvale, S. and Brinkman, S. (2009) ‘Den sociale konstruktion af validitet’, in *InterView - Introduktion til et håndværk*. 2nd edn. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 267–292.

Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009a) ‘Transskription af interview’, in *InterView - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 199–206.

Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009b) ‘Udførelse af et interview’, in *InterView - Introduktion til et håndværk*. 2nd edn. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 143–162.

Larsen, T., Samdal, O. and Tjomsland, H. (2012) ‘Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian schools’ experiences with the implementation of a national policy’, *Health education*, 113(1), pp. 52–63.

Launsø, L. and Rieper, O. (2011a) ‘Det paradigmatiske bagland’, in *Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. 6th edn. København K: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk, pp. 44–63.

Launsø, L. and Rieper, O. (2011b) ‘Forskningsprocessen - fra emnevalg til valg af enheder’, in *Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. 6th edn. København K: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk, pp. 64–105.

Launsø, L. and Rieper, O. (2011c) ‘Forskningstyper’, in *Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. 6th edn. København K: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk, pp. 12–43.

Lund, H. *et al.* (2014) ‘Litteratursøgning’, in *Håndbog i litteratursøgning og kritisk læsning - Redskaber til evidensbaseret praksis*. 1st edn. København: Munksgaard, pp. 39–87.

Maxwell, J. A. (2005) ‘Methods - What will you actually do?’, in *Qualitative Research design - An interactive approach*. 2nd edn. California: Sage Publications Inc., pp. 79–103.

Ministeriet (2013) ‘Aftale mellem regeringen ( Socialdemokraterne , Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti ), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen’, *Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling*, pp. 1–32. Available at: http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Folkeskolereformen/.

Nielsen, C. P., Keilow Marie. and Westergaarad, C. L. (2017) *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning*. København K.

Nvivo (2018) *What is Nvivo*, *qsrinternational.com*. Available at: http://www.qsrinternational.com/nvivo/what-is-nvivo (Accessed: 8 August 2018).

Otto, L. (2009) ‘Sundhed i praksis’, in *Folkesundhed - i et kritisk perspektiv*. 1st edn. København K: Busk, Nyt Nordisk Forlag Arnold, pp. 31–53.

Pedersen, B. K. and Andersen, L. B. (2011) *Fysisk aktivitet - håndbog om forebyggelse og behandling*. 3rd edn. København s.

Pont, S. J. *et al.* (2017) ‘Stigma Experienced by Children and Adolescents With Obesity’, *American Academy of Pediatrics*, 140(6), p. 11.

Ramian, K. (2012a) ‘Hvordan findes den rigtige case?’, in *Casestudiet i praksis*. 2nd edn. København K: Hans Reitzels Forlag, pp. 83–93.

Ramian, K. (2012b) ‘Skal undersøgelsen være et casestudie?’, in *Casestudiet i praksis*. 2nd edn. København K: Hans Reitzels Forlag, pp. 15–33.

Richard, L. (1996) ‘Assessment of the integration of the ecological approach in health promotion programs.’, *American journal of health promotion*, 10(4), pp. 318–28. doi: 10.4278/0890-1171-10.4.318.

Ringold, D. J. (2002) ‘Boomerang effects in Response to public Health interventions: Some Unintended Consequences in the alcoholic Beverage market’, *Journal of Consumer Policy*, 25(1), pp. 27–63.

Rose, G. (2001) ‘Sick individuals and sick populations’, *International Journal of Epidemiolgy*, 30, pp. 427–432.

Sundhedsstyrelsen (2001) *Fysisk aktivitet og sundhed - En litteraturgennemgang*.

Sundhedsstyrelsen (2011) *Inspiration til implementering af kommunale sundhedsindsatser 2011*. København s. Available at: http://www.sst.dk/~/media/8F4DDA14D1E440F59A6BD7447A8E8C19.ashx.

Szulevicz, T. (2015) ‘Deltagerobservation’, in Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (eds) *Kvalitative metoder: En grundbog*. 2nd edn. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 81–96.

Thomsen, T. T. and Whyte, S. R. (2017) ‘Feltarbejde og deltagerobservation’, in Vallgårda, S. and Koch, L. (eds) *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. 4th edn. København: Munksgaard, pp. 90–118.

Undervisningsministeriet (2017) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, *Retsinformation.dk*. Available at: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651#id73c451e7-10bb-40dc-8fac-311fbc943490 (Accessed: 18 September 2018).

Undervisningsministeriet (2018a) *Elevtal i grundskolen*, *Uvm.dk*. Available at: https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen (Accessed: 27 June 2018).

Undervisningsministeriet (2018b) *Om nationale mål*, *uvm.dk*. Available at: https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal (Accessed: 19 April 2018).

Usher, W. and Anderton, A. (2014) ‘Giving the teacher a voice: Perceptions regarding the barriers and enablers associated with the implementation of Smart Moves (compulsory physical activity) within primary state schools’, *Cogent Education*. Cogent, 1(1), pp. 1–17. doi: 10.1080/2331186X.2014.980383.

Vallgårda, S. (2009) ‘Forebyggelse og sundhedsfremme - definitioner, historie og magtudøvelse’, in *Folkesundhed - i et kritisk perspektiv*. 1st edn. København K: Nyt Nordisk Forlag Arnold, pp. 95–113.

Vallgårda, S. et al (2014) ‘Forebyggelsesetik’, in *Sygdomsforebyggelse*. 1st edn. København: Munksgaard, pp. 216–221.

Watson, A. *et al.* (2017) ‘Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis’, *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(114), p. 24.

Weatherson, K. A. *et al.* (2017) ‘Barriers and facilitators to the implementation of a school-based physical activity policy in Canada: Application of the theoretical domains framework’, *BMC Public Health*, 17(1). doi: 10.1186/s12889-017-4846-y.

WHO (2016) *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people’s health and well-being*.

WHO (2018) *Constitution of WHO: Principles*, *WHO.int*. Available at: http://www.who.int/about/mission/en/ (Accessed: 1 October 2018).

Winter, S. C. and Nielsen, V. L. (2008) *Implementering af politik*. 1st edn. København K: Hans Reitzels Forlag.

Yin, R. K. (1994) ‘Designing Case Studies’, in *Case Study Research - Design and Methods*. 2nd edn. SAGE Publications, pp. 19–53.

Oversigt over bilag  
Bilag 1: rekruttering af informanter til interviewundersøgelsen  
Bilag 2: interviewguide  
Bilag 3: Retningslinjer for transskribering af interviews  
Bilag 4: Samtykkeerklæring  
Bilag 5: søgebilag  
Bilag 6: Interviewanalyse  
Bilag 7: Vurdering af studier med CASP.

## Bilag 1: rekruttering af informanter til interviewundersøgelsen



## Bilag 2: interviewguide

**2.1. Interviewguide lærere**

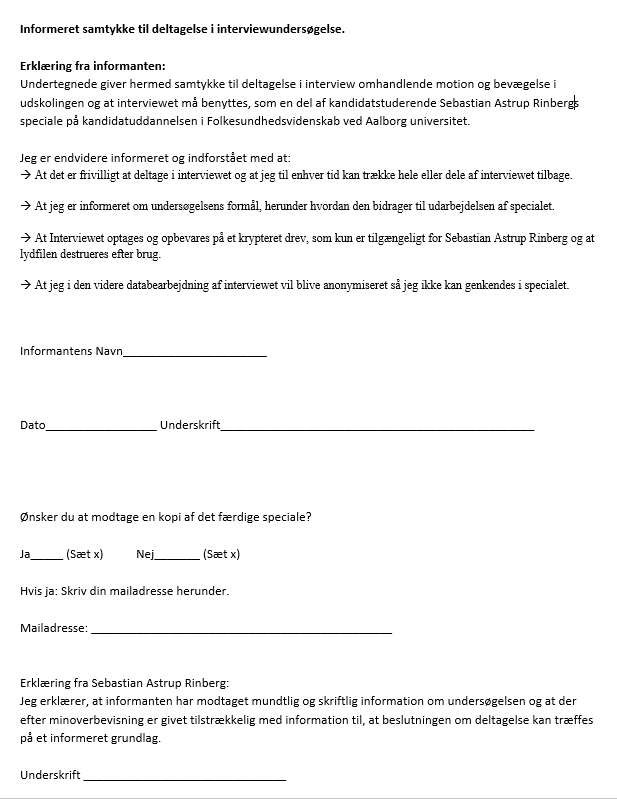
|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Interviewguide** | | | |
| **Briefing** - Formålet med interviewundersøgelsen - Anonymiseringen - Optagelse af interviewet | | | |
| **Problemformulering/teori** | **Tema** | **Interviewspørgsmål** | **Uddybende spørgsmål** |
| **Teori - DIIM:** *(implementeringsaktørens karakteristika)* | **Baggrundviden** | 1. Vil du starte med at fortælle lidt om dig selv? | 1. Hvor længe har du været uddannet lærer?  2. Hvor længe har du undervist på denne skole?  3. Hvilke fag underviser du i? |
| **Teori -DIIM:** *Politikens rationale bør tydeliggøres for implementeringsaktørerne*. | **I hvilket omfang har lærerne kendskab til reformelementets formål?** | 1. Kan du fortælle lidt om hvad lovkravet om 45 minutters motion og bevægelse går ud på? | 1. Kan du fortælle mig hvorfor man har valgt at indføre motion og bevægelse i folkeskolen?   2. Hvordan er du blevet introduceret til lovkravet og din rolle i ift. implementeringen af det? |
| **Uddrag fra PF**  Hvordan tolkes reformelementet motion og bevægelse i udskolingen? | **Hvordan implementeres motion og bevægelse i udskolingen?** | 1. Hvordan bruger du motion og bevægelse i undervisningen?  2. Hvilke overvejelser gør du dig inden undervisningen? | 1. Kan du give nogle konkrette eksempler?  1. Har forhold som, hvilket fag du underviser i og elevernes køn og alder nogen betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen?  **Hvis ja:** Hvordan oplever du det? |
| **Uddrag fra PF**  Hvilke muligheder eller barrierer oplever lærerne i udskolingen ift. Implementeringen af motion og bevægelse?  **Teori - DIIM:**  *Implementeringsaktørernes evne og mulighed for at implementere en politik har betydning for implementeringens succes*. | **Lærernes evne og muligheder for at implementere motion og bevægelse** | 1. hvilken erfaring eller viden trækker du på når du skal forberede eller undervise i motion og bevægelse?    2. Hvordan samarbejder du med skolen eller dine kollegaer om integreringen af motion og bevægelse? | 1. Hvad gør du, hvis du bliver i tvivl om hvordan motion og bevægelse kan kobles med undervisningen?  2. kender du til det materiale som Dansk skoleidræt og skoleglæde.nu har lagt ud på nettet?  1. Hvilken betydning har det for dig om du kan snakke med skolen eller dine kollegaer om motion og bevægelse? |
| **PF:**  Hvilke muligheder eller barrierer oplever lærerne i udskolingen ift. Implementeringen af motion og bevægelse?  **Teori - DIIM:** *Målgruppen har en vigtigt rolle i implementeringsprocessen, da denne kan Med- eller modarbejde Implementeringen.* | **Barrierer i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse.** | 1. Kan du fortælle lidt om hvordan du oplever, at lovkravet fungerer i praksis?  2. Når du bruger motion og bevægelse i din undervisning. Hvad oplever du så motiverer eleverne til at deltage? og oplever du har den modsatte effekt? | 1. I hvilke situationer oplever du det som værende særligt udfordrende eller let leve op til lovkravet? |
| **Teori - DIIM:** *Implementeringsaktørens vilje og interesse har stor betydning for om en implementering bliver en succes* | **Lærernes vilje og interesse for at implementere motion og bevægelse.** | 1. Hvordan oplever du at motion og bevægelse påvirker eleverne? | 1. Har du oplevet at det påvirker deres læring eller motivation i undervisningen?  **Hvis ja**: hvordan kommer det til udtryk?  **Hvis nej**: Tror du, at motion og bevægelse har en positiv effekt på elevernes læring og motivation? |
| **Debriefing:** - Jeg vil lige afslutningsvist høre om du har noget som du gerne vil tilføje? - Mange tak fordi, at du ville deltage i interviewet. Du har været til stor hjælp.  - Hvis du ønsker at se det færdige projekt, er du velkommen til at kontakte mig. | | | | |

**2.2. Interviewguide skoleleder**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Interview skoleleder** | | | |
| **Briefing** - Formålet med interviewundersøgelsen - Anonymiseringen - Optagelse af interviewet | | | |
| **PF /Teori** | **Tema** | **Interviewspørgsmål** | **Uddybende spørgsmål** |
|  | **Baggrundsinformation** | 1. Vil du starte med at fortælle lidt om dig selv? | Indgår du i et team som varetager ledelsen her på skolen, som f.eks. en bestyrelse, eller er det dig og lærerne? |
| **Den politiske og administrative ledelses holdninger og interesser har betydning for implementeringen.** | **Ledelsens interesse og holdning** | 1. Hvordan forholder du dig som folkeskoleleder til indførslen af motion og bevægelse i folkeskolen? | 1. Hvordan oplever du at reformelementet fungerer i praksis?  - Hvad har været de største styrker/udfordringer i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse?   *- Hvad er din rolle ift. at løse udfordringerne?*   - Hvordan oplever du, at reformelementet motion og bevægelse har påvirket skolens undervisning.  - *Hvordan kommer det til udtryk.* |
| **Ifølge Winter er der vigtigt at opbygge implementeringsaktørernes evne, vilje og kendskab til politikken.   Dette kan gøres ved, at**  **1. Opbygge kapacitet 2. signalere ønsket adfærd.  3. Skabe commitment** | **Hvordan understøtter skolens ledelse implementeringen af motion og bevægelse?** | Kan du fortælle lidt om hvad din eller ledelsens rolle er ift. den del af folkeskolereformen som handler om motion og bevægelse? | 1. Hvordan har i på skolen arbejdet med implementeringen?  2. På hvilken måde har du påvirket implementeringen af motion og bevægelse? - *Kan du komme med nogle konkrete eksempler?*   3. Hvordan samarbejder du med lærerne om implementeringen af motion og bevægelse? - kan du komme med nogle konkrete eksempler?  - Hvad gør du/har du gjort for at understøtte lærernes brug af motion og bevægelse? |
| **Debriefing:** - Jeg vil lige afslutningsvist høre om du har noget som du gerne vil tilføje? - Mange tak fordi, at du ville deltage i interviewet. Du har været til stor hjælp.  - Hvis du ønsker at se det færdige projekt, er du velkommen til at kontakte mig. | | | |

## Bilag 3: Retningslinjer for transskribering af interviews

|  |  |
| --- | --- |
| **Retningslinjer for transskribering af interviews** | |
| Interviewer | Angives som I |
| Informanter | Angives med pseudonavne |
| Utydelig tale | Angives med (?) |
| Længere pauser | Angives som (…) |
| Ord med særlig betoning | Understreges (f.eks. nej) |
| Ord som der lægges tryk på | Skrives med *kursiv* |
| En særlig stemning som f.eks. latter eller gråd | forklares med (Griner) eller (gråd) |
| Fyldeord som øhh, åhh osv. | Angives ikke |
| Personfølsomme oplysninger som ikke kan pseudonymiseres | Slettes og angives ??? |
| Implicitte oplysninger | Forklares med [kort forklaring] |

Bilag 4: Samtykkeerklæring

Bilag 5: søgebilag **Søgespørgsmål:***-* hvilke muligheder og barrierer oplever lærere og skoleledere i forbindelse med integreringen af motion og bevægelse i undervisningen?

**Inklusions- og eksklusionskriterier:**

|  |  |
| --- | --- |
| **Inklusionskriterier** | **Eksklusionskriterier** |
| 🡪Studier omhandlende fremmende eller hæmmende faktorer ifm. implementeringen af motion og bevægelse.  🡪 Studier af interventioner som er sammenlignelige med det danske reformmelement.  🡪Studier som tager udgangspunkt i lærere eller skolelederes perspektiv. | 🡪Studier som ikke er på dansk, engelsk, norsk eller svensk.  🡪Studier, hvor interventionen ikke finder sted i vestlige lande. |

**Fokusliste:**Til besvarelse af specialets søgespørgsmål blev der opstillet en Fokusliste bestående af fire centrale nøgleord i prioriteret rækkefølge.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Blok 1 | Blok 2 | Blok 3 | Blok 4 |
| Motion og bevægelse | Skolen | Fremmende og hæmmende faktorer | Implementering |

**Søgeprofil:**

Med udgangspunkt i fokuslisten blev søgeprofilerne i de enkelte databaser udarbejdet.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **ERIC** | | | |
| **OR** | **AND** | | | |
| **Blok 1** | **Blok 2** | **Blok 3** | **Blok 4** |
| ”Physical activit\*” (Fritekst)   Exercise [Thesaurus]  Exercis\* (Fritekst)  “Movement integration” (Fritekst)  “Activity break\*” (fritekst)  “Physical education” (Fritekst)  Hits: 51.772 | Public school [Thesaurus]  School\* (fritekst)  Classrooms [thesaurus]  Classroom\* (fritekst)  Public school teachers  [thesaurus]  Teacher\* (fritekst)  “Classroom teacher\*” (fritekst)    Hits: 930.198 | Barriers [thesaurus]  Barrier\* (fritekst)  “Perceived barrier\*” (fritekst)  Facilitator\* (fritekst)  Challenge\* (fritekst)    Hits: 116.203 | Curriculum implementation  [Thesaurus]  Program  implementation  [Thesaurus]  Implementation\* (fritekst)    Hits: 80.316 |
| Kombination af blokke og brug af limits | 1+2 = 31.880 1+2+3 = 2475 1+2+3+4 = 258  Limit: Books and Dissertations AND Theses = 245 Relevante ved gennemlæsning af titel: 14 | | | |
| Dokumentation af søgning |  | | | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Sociological Abstract** | | | |
| **OR** | **AND** | | | |
| **Blok 1** | **Blok 2** | **Blok 3** | **Blok 4** |
| ”Physical activit\*” (Fritekst)   Physical fitness”  Physical education [Thesaurus]  “Physical education” (fritekst)  Exercis\* (Fritekst)  “Movement integration” (Fritekst)  “Activity break\*” (fritekst)  Hits: 20.292 | Schools [thesaurus]  School\* (fritekst)  Classroom\* (fritekst)  Teachers  [Thesaurus]  Teacher\* (fritekst)  “Public school teachers\*”  (fritekst)  “Classroom teacher\*” (fritekst)    Hits: 123.691 | Constraints [thesaurus]  Barrier\* (fritekst)  “Perceived barrier\*” (fritekst)  Facilitator\* (fritekst)  Challenge\* (fritekst)    Hits: 99.718 | Curriculum implementation [Thesaurus]  Program implementation [Thesaurus]  Policy implementation [Thesaurus]  Implementation\* (fritekst)  Hits: 23.127 |
| Kombination af blokke og brug af limits | 1+2 =2.708 1+2+3= 330 1+2+3+4 = 21 Anden og tredje søgning blev sorteret på titel: Ingen relevante | | | |
| Dokumentation af søgning |  | | | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **PsycINFO** | | | |
| **OR** | **AND** | | | |
| **Blok 1** | **Blok 2** | **Blok 3** | **Blok 4** |
| Physical activity [APA Thesaurus]  Exercise [APA Thesaurus]  ”Physical activit\*” (Fritekst)   Exercis\* (Fritekst)  “Movement integration” (Fritekst)  “Activity break\*” (fritekst)  “Physical education” (Fritekst)  Hits: 86.956 | School\* (fritekst)  Classrooms [APA Thesaurus]  Classroom\* (fritekst)  Teachers  [APA Thesaurus]  Teacher\* (fritekst)  “Public school teachers\*”  (fritekst)  “Classroom teacher\*” (fritekst)  Hits: 419.398 | Barrier\* (fritekst)  “Perceived barrier\*” (fritekst)  Facilitator\* (fritekst)  Challenge\* (fritekst)  Hits: 227.211 | Implementation\* (fritekst) |
| Kombination af blokke og brug af limits | 1+2 = 12.614 1+2+3 = 1.213 1+2+3+4 = 126 Relevante ved gennemlæsning af tredje søgning på titel: 7 | | | |
| Dokumentation af søgning |  | | | |

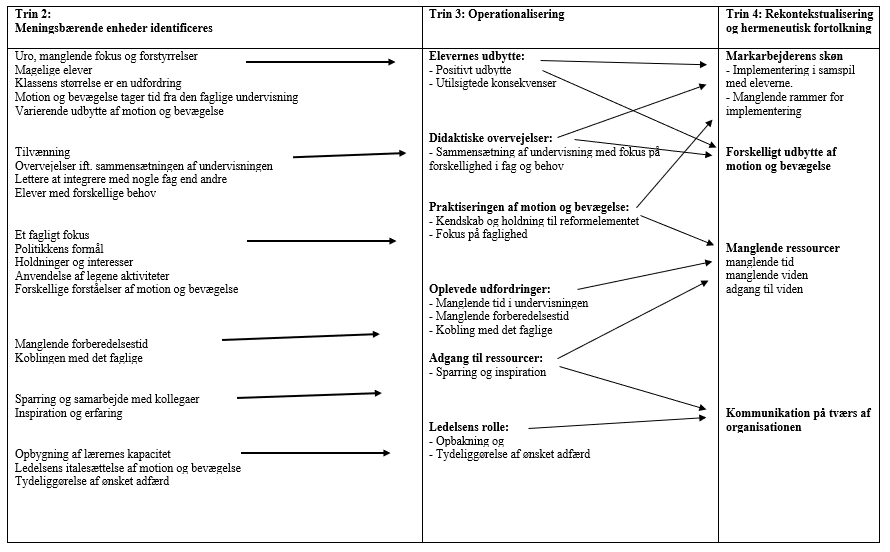
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Scopus** | | | |
| **OR** | **AND** | | | |
| **Blok 1** | **Blok 2** | **Blok 3** | **Blok 4** |
| ”Physical activit\*” (Fritekst)   Exercis\* (Fritekst)  “Movement integration” (Fritekst)  “Activity break\*” (fritekst)  “Physical education” (Fritekst)  702.233 | School\* (fritekst)  Classroom\* (fritekst)  Teacher\* (fritekst)  “Classroom teacher\*” (fritekst)    1.281.667 | Barrier\* (fritekst)  “Perceived barrier\*” (fritekst)  Facilitator\* (fritekst)  Challenge\* (fritekst)  2.124.351 | Implementation\* (fritekst)  1.117.368 |
| Kombination af blokke og brug af limits | 1+2 =49.689 1+2+3 =3.805 1+2+3+4 = 396 Limits: Kun Engelsk (kunne ikke vælge dansk, norsk og svensk), Dokumenttyper (article, review) = 313 Relevante ved gennemlæsning af titel: 19 | | | |
| Dokumentation af søgning |  | | | |

**Valg af databaser**

|  |  |
| --- | --- |
| **Database** | **Begrundelse for valg af database** |
| **Eric** | Eric indekserer en bred vifte af litteratur omhandlende læring og uddannelse (lund, og hjemmeside). Databasen er valgt da specialets problemfelt udspiller sig i et uddannelses- og læringsmiljø. |
| **Sociological Abstract** | Sociological Abstract indekserer international litteratur omhandlende social- og adfærdsvidenskab (aalborg uni, Lund). Databasen er valgt da der søges indsigt i og forståelse af lærere og skolelederes oplevelser med implementeringen af motion og bevægelse. |
| **PsycINFO** | PsycINFO er valgt da den indekserer litteratur omhandlende social, - adfærds, - og sundhedsrelateret videnskab (Aalborg uni, Lund). |
| **Scopus** | Scopus er valgt, da den blandt andet indekserer litteratur omhandlende socialvidenskab, læring og uddannelse (alborg universitet, Lund). |

**Dato og identifikation**Søgningen blev foretaget af Sebastian Astrup Rinberg i perioden d. 28/08- 2018 til d. 2/09-2018.

## Bilag 6: interviewanalyse:



## Bilag 7: Vurdering af studier med CASP.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Kvalitetsvurdering af studier med CASP** | | | | |
|  | **Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian school’s experiences with implementation of a national policy.** | **“It’s a Battle . . . You Want to Do It, but How Will You Get It Done?”: Teachers’ and Principals’ Perceptions of Implementing Additional Physical activity in School for Academic Performance** | **Giving the teacher a voice: Perceptions regarding the barriers and enablers associated with the implementation of Smart Moves (compulsory physical activity) within primary state schools.** | **Barriers and facilitators to the implementation of a school-based physical activity policy in Canada: Application of the theoretical domains framework.** |
| **Section A: Are the result valid?** | | | | |
| **Was there a clear statement of the aims of the research?** | Yes | Yes | Yes | Yes |
| **Is the qualitative methodology appropriate?** | Yes | Yes | Yes | Yes |
| **Was the research design appropriate to address the aims of the research?** | Yes | Yes | Yes | Yes |
| **Was the recruitment strategy appropriate to the aims of the research?** | Can’t Tell | Yes | Can’t Tell | Yes |
| **Was the data collected in a way that addressed the research issue?** | Yes | Yes | Can’t Tell | Yes |
| **Has the relationship between** **researcher and participants been adequately considered?** | No | No | No | No |
| **Section B: What are the results?** | | | | |
| **Have ethical issues been taken into consideration?** | Can’t Tell | Yes | Yes | Yes |
| **Was the data analysis sufficient rigorous?** | Yes | Yes | Can’t Tell | Yes |
| **Is there a clear statement of findings?** | Yes | Yes | Yes | Yes |
| **Section C: Will the results help locally?** | | | | |
| **How valuable is the research?** |  |  |  |  |

1. Politikinstrumenter er værktøjer som kan bruges til at styre implementeringen og omfatter blandt andet de regler som politikken er omfattet af og information omkring en given politik. [↑](#footnote-ref-1)