

Implementering av AktiVane i skolefritidsordninger i Bergen kommune

Emilie Sommerschild Sandsmark



Masteroppgave

Masterprogram i helsefremmende arbeid og helsepsykologi

Det psykologiske fakultet

HEMIL-senteret

Vårsemester 2019

Førord

Først og fremst ønsker jeg å takke alle SFO-ledere og ansatte som deltok i dette prosjektet og som har latt meg få ta del i deres erfaringer med AktiVane. Disse personene har i en travel arbeidshverdag stilt lokaler og tid til rådighet for gjennomføring av intervju. Samtlige viste et stort engasjement i SFO-arbeidet, og skolene er heldige som har slike positive og kunnskapsrike ansatte i SFO. Uten disse personene hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil også takke Grethe Hillestad fra Hordaland idrettskrets og Elise Birkeland fra Idrett Bergen Sør; deres bistand med nødvendig informasjon, innspill og hjelp til rekruttering har vært til stor hjelp. Jeg håper prosjektet vil være til nytte for de som bruker AktiVane, men også for andre som ønsker å innføre lignende programmer for fysisk aktivitet i SFO.

Gjennom Masterstudiet i helsefremmende arbeid og helsepsykologi ved Hemil-instituttet har jeg møtt mange dyktige ansatte. Jeg ønsker spesielt å takke hovedveilederen min, Ellen Haug, for tips til tema for masteroppgaven og for god veiledning i løpet av skriveprosessen. En stor takk rettes til biveileder Torill Larsen som besitter uvurderlig kunnskap om temaet implementering i skole – hennes veiledning, faglige innspill og tips om aktuell litteratur har vært avgjørende. Jeg ønsker også å takke Pål Roland som var ekstern foreleser i implementering, og som har tatt seg tid til å anbefale aktuell litteratur om implementering.

Sist, men ikke minst, tusen takk til alle venner og nær familie som har bidratt med korrekturlesning og oppmuntrende ord gjennom prosessen.

INNHALDSFORTEGNELSE

| | |
|---|-----------|
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 HENSIKT | 2 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING | 2 |
| 1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING | 3 |
| 2.0 TEORI | 3 |
| 2.1 HELSEFREMMEDE PERSPEKTIV | 3 |
| 2.1.1 SKOLEN SOM HELSEFREMMEDE ARENA | 4 |
| 2.2 SKOLEFRITIDSORDNING (SFO) | 5 |
| 2.3 AKTIVANE | 6 |
| 2.3.1 KJERNEKOMPONENTER I AKTIVANE | 7 |
| 2.4 IMPLEMENTERINGSTEORI | 8 |
| 2.4.1 TEORETISK RAMMEVERK FOR IMPLEMENTERING | 9 |
| 2.4.2 FASER I EN IMPLEMENTERINGSPROSESS | 12 |
| 2.4.3 IMPLEMENTERINGSDRIVERE | 13 |
| 3.0 LITTERATURSØK | 15 |
| 3.1 SØKESTRATEGI | 15 |
| 3.2 TIDLIGERE FORSKNING | 16 |
| 3.2.1 HELSEFREMMEDE TILTAK OG INTERVENSJONER | 16 |
| 3.2.2 FAKTORER SOM PÅVIRKER IMPLEMENTERING AV HELSEFREMMEDE TILTAK OG INTERVENSJONER | 17 |
| 3.2.3 OPPSUMMERING | 24 |
| 4.0 METODE | 25 |
| 4.1 VITENSKAPSTEORI | 25 |
| 4.1.1 FORFORSTÅELSE | 26 |
| 4.2 CASEDESIGN | 26 |
| 4.2.1 CASESTUDIER | 27 |
| 4.3 UTVALG OG REKRUTTERING | 28 |
| 4.4 KVALITATIVE INTERVJU | 29 |
| 4.4.1 INTERVJUGUIDE | 30 |
| 4.4.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJU | 31 |
| 4.5 ANALYSE | 32 |
| 4.6 KVALITETSSIKRING AV FORSKNINGSPROSESSEN | 37 |
| 4.6.1 TROVERDIGHET | 38 |
| 4.6.2 BEKREFTBARHET | 38 |
| 4.6.3 OVERFØRBARHET | 39 |
| 4.7 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER | 40 |
| 4.7.1 GODKJENNING | 40 |
| 4.7.2 INFORMERT SAMTYKKE | 40 |
| 4.7.3 KONFIDENSIALITET OG LAGRING AV PERSONOPPLYSNINGER | 41 |

| | |
|--|-----------|
| 5.0 RESULTATER | 42 |
| <hr/> | |
| 5.1 BESKRIVELSE AV CASENE | 42 |
| 5.2 RESSURSER | 51 |
| 5.3 PROGRAMLOJALITET | 59 |
| 5.4 OPPSUMMERING | 65 |
| | |
| 6.0 DISKUSJON | 66 |
| <hr/> | |
| 6.1 FREMMENDE OG HEMMENDE FAKTORER | 66 |
| 6.2 HVA ER SUKSESSKRITERIENE FOR EN VELLYKKET IMPLEMENTERING? | 76 |
| 6.3 BEGRENSNINGER | 80 |
| 6.3.1 UTVALG OG REKRUTTERING | 80 |
| 6.3.2 DATAINNSAMLING OG ANALYSE AV DATA | 81 |
| | |
| 7.0 AVSLUTNING | 82 |
| <hr/> | |
| 7.1 OPPSUMMERING AV FUNN OG KONKLUSJON | 82 |
| 7.2 IMPLIKASJONER FOR HELSEFREMMENDE PRAKSIS | 84 |
| 7.3 VEIEN VIDERE | 85 |
| | |
| REFERANSELISTE | 86 |
| <hr/> | |
| VEDLEGG | I |
| <hr/> | |
| VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD | II |
| VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA SFO-LEDER | V |
| VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA SFO-ANSATTE | VII |
| VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE SFO-LEDER | IX |
| VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE SFO-ANSATTE | XI |
| | |
| FIGURER | |
| Figur 1. Rammeverk for implementering. Modifisert etter Fixsen et al. (2005, 33). Oversatt til norsk av Roland illustrert i Roland & Ertesvåg (2018, s.58). | 9 |
| Figur 2. Implementeringsdrivere (Blase et al., 2012, s.16). Oversatt til norsk av Roland illustrert i Roland & Ertesvåg (2018, s.66) | 13 |
| | |
| TABELLER | |
| Tabell 1. Eksempel på meningsfortetning og koding av data. | 34 |
| Tabell 2. Oversikt over hovedtema, undertema og koder. | 36 |

Sammendrag

Introduksjon: Dette prosjektet er en evaluering av implementeringen og gjennomføringen av et helsefremmende tiltak kalt «AktiVane» i skolefritidsordninger i Bergen Kommune. AktiVane er et program for å fremme fysisk aktivitet hos barn, med fokus på mestring, samhold og glede. Prosjektet ble gjennomført på forespørsel fra Bergen Kommune og Hordaland idrettskrets. Problemstillingen som er blitt belyst er: *Hvilke faktorer opplever SFO-ansatte og SFO-ledere som fremmende og hemmende for implementeringen og gjennomføringen av AktiVane?*

Metode: Prosjektet er en casestudie bestående av fire caser som representerer fire skolefritidsordninger i Bergen Kommune. Metodetilnærming for innhenting av data er kvalitative fokusgruppe- og enkelte intervjuer hvor ledere og ansatte i skolefritidsordning er informanter.

Funn: Funnene viser en rekke faktorer som oppleves som fremmende og hemmende for implementeringen og gjennomføringen av AktiVane. Fremmende faktorer omhandler en formalisering av programmet gjennom en ny rammeplan for SFO, en brukervennlig struktur, kompetanseheving, elevenes mottakelse av programmet og muligheten for å tilpasse programmet til lokale forhold. Andre sentrale faktorer var både fremmende og hemmende og gjaldt ledelse, manglende evaluering, mangel på tid, bemanning og tilgjengelige fasiliteter.

Det ble funnet at casene hadde oppnådd varierende suksess i implementeringen av AktiVane. Hvilken implementeringsfase skolefritidsordningene var i under deltakelsen i prosjektet spilte en stor rolle her, i tillegg til hvorvidt de opplevdes å ha mestret å overføre kjernekomponentene til organisasjonen.

Konklusjon: De ansatte beskrev en positiv opplevelse av å ha innført AktiVane. Til tross for enkelte utfordringer gav informantene uttrykk for at AktiVane bidro med en unik kompetanseheving til de ansatte i SFO som resulterte i en viktig kvalitetshevelse av SFO-tilbudet. Basert på funnene i prosjektet ble det identifisert enkelte faktorer som det med fordel kan tas hensyn til under en videre utvidelser av programmet, i tillegg til andre faktorer som det kan vurderes å inkludere i AktiVane for å optimalisere tiltaket.

Nøkkelord:

Implementering, skolefritidsordning, helsefremmende arbeid, fysisk aktivitet, barn, Norge

Abstract

Purpose: This project is an evaluation of the implementation and daily use of a health promoting program called AktiVane in after-school programs in Bergen, Norway. AktiVane is a program for promoting children's level of physical activity, with a focus on engagement, cohesion and satisfaction. The project was requested by Bergen kommune and Hordaland idrettskrets with the focus on improvement of child health. The aim of the project was to evaluate: *What factors relating to the implementation and daily use of AktiVane do after-school program employees and leaders identify as promoting or a hinderance?*

Design/Methodology: A case study of four after-school programs implementing AktiVane utilizing a qualitative assessment by performing individual and focus group interviews.

Findings: The main factors promoting the implementation were positively related to formalization of the program in local after-school politics, a user-friendly structure, competence development, how the program is received by the students and the possibilities for adapting the program to local conditions. Other key factors were related to both promoting and hindering factors, including management, lack of evaluation, lack of time, staffing and available facilities. Findings also showed that the cases had achieved varying success in implementing AktiVane. Experienced success was highly dependent on the implementation stage the cases were in at the time of the case study in addition to the level of adoption of the core implementation components of the program.

Conclusion: The employees described the implementation of AktiVane as a positive experience. Despite some challenges, the interviewees expressed that AktiVane contributed to a unique competence increase for the after-school program employees, which resulted in a significant quality enhancement of the program. Based on the findings of the project, some key factors were identified which seemed to be appropriate to take into account during further extensions of the program. In addition, other factors were identified which can be considered to be included in AktiVane to optimize the program.

Keywords:

Implementation, After-school program, Health promotion, Physical activity, Children, Norway

1.0 INNLEDNING

En av de store folkehelseutfordringene i Norge er fysisk inaktivitet i befolkningen (FHI, 2018a). For barn og unge er redusert hverdagsaktivitet spesielt bekymringsfullt da regelmessig fysisk aktivitet er viktig for å fremme normal vekst og utvikling (Helsedirektoratet, 2019). Undersøkelser på norske barn har vist at foreldrenes sosioøkonomiske status har en påvirkning på barns fysiske aktivitetsnivå (FHI, 2016).

Skolen er en arena som har en stor innflytelse på barn og unge i løpet av de første årene av deres liv, og utgjør et ideelt miljø for helsefremmende intervensjoner og tiltak basert på å fremme fysisk aktivitet (Mæland, 2016, s.193; Helsedirektoratet, 2014). Fysisk aktivitet i skoletiden kan også bidra til å utjevne sosiale ulikheter i helse og påvirke skoleprestasjonene i en positiv retning (FHI, 2016; Helsedirektoratet, 2014). I politisk sammenheng og nasjonale anbefalinger har også skolen blitt stadig mer omtalt som en setting for forebyggende helsearbeid for å fremme aktivitet. I den nyeste folkehelsemeldingen «mestring og muligheter» (st. Meld. 19, 2014-2015) var det et økt fokus på barn og unges muligheter for mestring og fysisk aktivitet som følger med et ønske om å gi et kompetanseløft for kvalitet i barnehager og skoler. Senest i 2017 fremmet også Stortinget et forslag for å øke aktivitetsnivået til elevene i skolen med å innføre en time fysisk aktivitet hver dag, som skulle bli finansiert som et folkehelseiltak (Innst. 51 S, 2017-2018).

Et økende antall studier har vist positive effekter ved intervensjoner av skolebasert fysisk aktivitet (Mjaavatn & Gundersen, 2005; Resaland, 2010; Ericsson, 2011; Kriemler et al., 2010; Grydland, 2013). Forskning har vist at effekten av et program i stor grad er relatert til måten programmet er implementert på (Larsen, Samdal & Tjomsland, 2013; Dusenbury et al., 2003; Durlak & DuPre, 2008), og at forskning på implementeringen av helsefremmende tiltak er kritisk for forståelsen av og muligheten for å forbedre virkningen av et program (Durlak, 2010). Det er derimot få studier som har fokusert på implementeringsprosessen av tiltak og intervensjoner i skole og skolefritidsordning i Norge (Larsen, Samdal & Tjomsland, 2013; Roland & Ertesvåg, 2018, s.16). Det er dermed et stort behov for mer kunnskap om hvordan ulike faktorer påvirker implementeringen av aktivitet i skole og skolefritidsordning (SFO) og hvordan elever og ansatte erfarer implementeringen av dette (Dobbins et al., 2013).

Ved å evaluere implementeringen av et helsefremmende tiltak vil det være mulig å undersøke hvordan tiltaket ble mottatt av målgruppen, hvordan implementeringsprosessen ble gjennomført og om eventuelle uforutsette hendelser har påvirket effekten av tiltaket (Green & Tones, 2015, s. 483; FHI, 2018b). Evalueringer av helsefremmende tiltak er viktig, særlig dersom det er snakk om tiltak med stor overføringsverdi eller som er forankret i nasjonale og kommunale strategier og handlingsplaner (FHI, 2018b).

1.1 Hensikt

Hensikten med dette prosjektet har vært å evaluere implementeringen og gjennomføringen av det helsefremmende tiltaket AktiVane for å optimalisere programmet og forsvare å utvide bruken i Bergen og andre kommuner i fremtiden. Samtidig er det ønskelig at prosjektet kan bidra med ny kunnskap på feltet for innføring av helsefremmende tiltak i skolefritidsordning, og tette et kunnskapshull i forskningen på implementering av helsefremmende tiltak som fokuserer på hvilke faktorer som påvirker implementeringsprosessen (Dobbins et al., 2013; Larsen, et al. 2013).

Ved å få en bedre forståelse av hvilke utfordringer ansatte i SFO opplever og erfarer i løpet av implementeringsprosessen vil prosjektet bidra med viktig kunnskap i det videre arbeidet med å utvikle intervensjoner og identifisere hensiktsmessige implementeringsstrategier for å fremme aktivitet i skolefritidsordning.

Prosjektet er et samarbeid med Bergen kommune og Hordaland idrettskrets og omfanget og formålet med prosjektet ble derfor avklart med ansvarlig for idrett og skole i Hordaland idrettskrets. Det var et ønske fra Hordaland idrettskrets og Bergen kommune at AktiVane-programmet ble evaluert, både i form av prosjektets effekt og faktorer ved implementeringen i SFO. Fra Hordaland idrettskrets ble det uttrykket en oppfatning over at flere SFO-er ikke tok i bruk AktiVane i samråd med anbefalingene. Samtidig var det en oppfatning at flere SFO-er opplevde diverse utfordringer i både innføringsfasen og den daglige driften av programmet.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn samtalen med programutviklerne og at det foreligger lite tidligere forskning på implementering av lignende helsefremmende tiltak i skole og SFO i Norden, ble det avklart at dette prosjektet skulle handle om implementeringen og gjennomføringen av AktiVane i SFO.

AktiVane ble evaluert i lys av SFO-lederes og SFO-ansattes erfaringer og opplevelser knyttet til innføringen og gjennomføringen av AktiVane. Konkret beskrevet er følgende problemstilling belyst i dette forskningsprosjektet:

Hvilke faktorer opplever SFO-ansatte og SFO-ledere som fremmende og hemmende for implementeringen og gjennomføringen av AktiVane?

1.3 Oppgavens oppbygging

I neste kapittel vil helsefremmende praksis i skolen, det helsefremmende tiltaket AktiVane og oppgavens teoretiske rammeverk bli presentert. I kapittel tre vil tidligere empiri bli lagt frem mens kapittel fire vil ta for seg metodiske valg, casesdesign, intervju og analyse. Kvalitetssikring av data og forskningsetiske utfordringer vil også bli presentert her. I det femte kapittelet vil resultatene for prosjektet bli presentert, og i det sjette kapittelet vil resultatene bli diskutert opp mot teori og tidligere forskning for å besvare problemstillingen. Avslutningsvis fremkommer oppgavens konklusjon i kapittel syv.

2.0 TEORI

Oppgaven har sett på implementeringen av et helsefremmende program som er innført i en rekke SFO-er i Bergen kommune. Programmet er et tiltak for å fremme fysisk aktivitet i SFO og har blant annet som målsetting å inkludere barn som er inaktive i hverdagen. I dette kapittelet vil skolen som en helsefremmende arena bli redegjort for sammen med sentrale nasjonale føringer og anbefalinger. Deretter blir norsk skolefritidsordning forklart før det helsefremmende tiltaket AktiVane blir belyst. Det teoretiske rammeverket for prosjektet er implementeringsteori som presenteres i form av Fixsen et al. (2005) sin oversiktsmodell som kobles sammen med modellen utarbeidet av Blase et al. (2012) om implementeringsdrivere.

2.1 Helsefremmende perspektiv

Helsebegrepet har hatt en stor utvikling i løpet av det siste århundre. Det helsefremmende perspektivet fikk en økt oppmerksomhet etter at Ottawa-charteret ble utarbeidet under den første konferansen for helsefremmende arbeid i 1986. Som en kontrast til det biomedisinske synet på helse som fravær av sykdom, definerte verdens helseorganisasjon i 1946 helse som «en tilstand av komplett fysisk, psykisk og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller lyte» (WHO, 1946). Ottawa Charteret beskriver helsefremmende arbeid som en ressurs i

hverdagslivet, for å oppnå sine egne mål og øke livskvaliteten (WHO, 1986). Under konferansen ble det presentert fem satsingsområder med en intensjon om å forbedre befolkningens helse som omhandlet å bygge en sunn helsepolitikk, skape støttende miljø for helse, styrke lokalsamfunnets muligheter for handling, styrke individet og tilpasse helsetjenesten (WHO, 1986). Helsefremmende arbeid flytter dermed fokuset på helse fra individet til et bredt spekter av sosiale og miljømessige tiltak. Ottawa charteret bidrar med en utvidet forståelse av helsebegrepet og hvordan helse skapes;

”Health is created and lived by people within the settings of their everyday life; where they learn, work, play and love” (WHO, 1986).

Helse skapes i alle settinger. Samfunnet, lokalmiljøet, sosiale nettverk, individuelle forhold og medfødte faktorer spiller alle inn i utviklingen og opplevelsen av helse og trivsel hos det enkelte individ (Furlong, Gilman & Huebner, 2014). Helsefremmende arbeid er dermed ikke kun en oppgave for helsevesenet, men et kollektivt ansvar som skal foreligge i alle sektorer på alle nivå (Mæland, 2016, s.209).

Med bakgrunn i den nye forståelsen for helse ble det i 2012 presentert en ny lov om folkehelsearbeid i Norge (Folkehelseloven, 2011), som vektlegger at det skal arbeides langsiktig og systematisk for å utjevne sosiale ulikheter og fremme befolkningens helse, trivsel, sosiale forhold og forebygge psykiske sykdommer. Lovens prinsipp om «Helse i alt vi gjør» sikter til et nasjonalt ansvar for folkehelse, og loven legger til rette for en politisk forankring hvor alle sektorer (kommuner, fylkeskommuner og statlige myndigheter) har et kollektivt ansvar for befolkningens helse (Folkehelseloven, 2011). Skolen er en sektor innenfor kommunen og dermed en viktig arena for folkehelse og helsefremmende arbeid.

2.1.1 Skolen som helsefremmende arena

Skolen er sett på som en viktig setting for å fremme helse, påvirke fremtidig helseatferd (WHO, 2009) og utjevne sosiale ulikheter i helse hos barn (Mæland, 2016, s.193; Helsedirektoratet, 2014). Nasjonale retningslinjer og lovverk fastslår at skolen skal fremme en god helse og forebygge helseproblemer gjennom å bidra til en positiv personlig og sosial utvikling hos elevene som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova 1998). Folkehelsemeldingen «mestring og muligheter» (st. Meld. 19, 2014-2015) gir en økt oppmerksomhet på barn og unges muligheter for mestring, sunt kosthold og fysisk aktivitet og ønsker å gi et kompetanseløft

for kvalitet i barnehager og skoler. I folkehelsemeldingen blir et godt samarbeid mellom frivillige organisasjoner, kommunen og privat sektor omtalt som helt avgjørende for å sikre et godt folkehelsearbeid for barn og unge (st. Meld. 19, 2014- 2015).

For å sikre en normal utvikling og vekst hos barn og unge og en god helse under oppveksten og senere i livet, er regelmessig fysisk aktivitet og bevegelse helt nødvendig (Helsedirektoratet, 2019). En av de største folkehelseutfordringene i Norge er fysisk inaktivitet, og kun halvparten av norske 15-åringer oppfyller de nasjonale anbefalingene for fysisk aktivitet (FHI, 2018) som tilsier at barn og unge skal være aktiv i minimum 60 minutter hver dag hvor aktiviteten varierer mellom moderat og høy intensitet (Helsedirektoratet, 2019). Undersøkelser på norske barn tyder på at foreldres sosioøkonomiske status har en påvirkning på barnas fysiske aktivitetsnivå, hvor barn av høyt utdannede foreldre er mer aktive og deltar i mer fritidsaktiviteter enn barn av foreldre med lavere utdanning (FHI, 2016). Fysisk aktivitet i skoletiden kan bidra til å øke det fysiske aktivitetsnivået hos barn og unge, utjevne ulikheter i helse og påvirke skoleprestasjonene i riktig retning (FHI, 2016).

2.2 Skolefritidsordning (SFO)

SFO er en viktig sosial arena for barn hvor flertallet av elever fra 1.-4. trinn tilbringer mye av hverdagen sin. SFO er et frivillig tilbud ved alle kommuner i Norge før og etter skoletid for barn i 1.-4. klasse, og for barn med særskilte behov i 1.-7. klasse (Regjeringen, 2016). Ifølge føringene i opplæringsloven skal SFO være en trygg oppholdsplass for barn utover skoletiden, bistå med omsorg og tilsyn, tilrettelegge for lek, kultur- og fritidsaktiviteter (Opplæringslova 1998). Per 2018 deltok 69,3% av elevene på 1.-4 trinn i Bergen i SFO (SSB, 2018), som er noe høyere enn på landsbasis som målte 60,5% i 2018. Opplæringsloven gir ingen elever rett til plass i SFO (Opplæringslova 1998), men i Bergen kommune får alle elever som har søkt plass i SFO (Bergen kommune, 2017). Kostnaden for en varierer etter hvor mange prosent eleven deltar i SFO.

Utdanningsdirektoratet (2015) beskriver intensjonene og målene med SFO som relativt omfattende, samtidig som det foreligger få konkrete krav. De føringene som kommer til uttrykk i stortingsmeldinger og andre styringsdokumenter er av en generell karakter og gir kommunene lokal frihet til å utforme virksomheten av og innholdet i SFO i form av vedtekter og rammeplaner i sin kommune (Utdanningsdirektoratet, 2015; Regjeringen, 2016). I 2017 ble det

på bakgrunn av dette vedtatt en egen Bergensmodell, hvor satsingsområdene er «vennskap, lek og læring i det 21. århundre» (Bergen kommune, 2018). Bergensmodellen fremhever en kompetanseheving hos ansatte og en kvalitetsoppfølging av aktivitetene i SFO, samtidig som at samhandlingen mellom skole og SFO skal styrkes. For å sikre at alle barn skal få mulighet til å delta i SFO, og ikke ekskluderes på grunn av familiens økonomiske situasjon, har Bergensmodellen også innført en moderasjonsordning/ inntektsbaserte kostnader basert på familiers husholdningsinntekt (Bergen kommune, 2018). I forbindelse med Bergensmodellen kom det i 2018 for første gang en rammeplan som definerer innhold, organisering og kvalitetsutvikling i SFO i Bergen kommune. Rammeplanen er basert på aktiviteter innen fysisk aktivitet, kultur, koding og måltider, og det er også avsatt ekstra midler til disse aktivitetene. Det fremkommer at SFO skal ha innhold og aktiviteter som er tilpasset barna ut ifra alder, interesser og forutsetninger og at det skal legges vekt på positive opplevelser fremfor prestasjon, hvor det også er spesielt viktig å motivere de barna som er fysisk inaktive (Bergen kommune, 2019).

2.3 AktiVane

AktiVane er et helsefremmende tiltak som er innført i enkelte SFO-er i Bergen kommune. Programmet er en modell for å skape mer og bedre aktivitet for barn i SFO, og for å skape positive opplevelser og mestring gjennom fysisk aktivitet (Idrett Bergen Sør, 2018). Idrett Bergen Sør er eier av konseptet, og Hordaland idrettskrets er ansvarlig for aktivitetslederkurset som de ansatte i SFO og utvalgte ungdomsskoleelever får tilbud om. Bergen kommune valgte i 2014 å inngå en avtale med Idrett Bergen Sør for å heve kvaliteten på SFO-er i kommunen og for å øke innholdet av fysisk aktivitet. Idrett Bergen Sør er ansvarlig for opplæring i SFO. AktiVane krever ingen ekstra betaling fra foreldre. Tilbudet er obligatorisk for den utvalgte elevgruppen, og skal ikke være styrt av påmelding (Hordaland idrettskrets & Idrett Bergen Sør, 2019).

AktiVane er inspirert av et prosjekt kalt «Bredt og Godt» som ble startet i 2010 av Kalandseid Idrettslag, som er en allidrettsskole for barn etter skoletid. Bredt & Godt har et stort fokus på mestring og inkludering, og tar i bruk et tverrfaglig samarbeid med ulike aktører som idrettslag, barneskoler, helsesøster, ungdomsskole, fysioterapeut, og kulturskoler (Bergen Kommune, 2014). AktiVane er en utgave av Bredt & Godt hvor skolen og SFO selv tar ansvaret for å drifte aktivitetstilbudet i samarbeid med Hordaland idrettskrets og Idrett Bergen Sør som driver

opplæring. Bakgrunnen for å velge SFO var at det ville være lettere å innføre programmet der i forhold til hele skolen som er en større og mer kompleks kontekst. I tillegg var det også et ønske om å gi de ansatte i SFO en kompetanseheving og øke standarden for fysisk aktivitet i SFO. Det ble videre bestemt å ta i bruk ungdomsskoleelever som aktivitetsledere for å supplere med ekstra bemanning og ressurs i SFO, i tillegg til at det ga et tilbud om kompetanseheving til ungdomselevne.

2.3.1 Kjernekomponenter i AktiVane

Det som omtales som kjernekomponentene i AktiVane er de elementene som vektlegges i innføringen og gjennomføringen av AktiVane. Dette innebærer en opplæringsdel, et veiledningshefte og en tydelig mal og struktur for AktiVane-timen.

Opplæringsdelen i AktiVane består av et aktivitetslederkurs og veiledningstimer sammen med instruktører fra Hordaland idrettskrets eller Idrett Bergen Sør. Ansatte i SFO og ungdomsskoleelever deltar på et 16 timers «Aktivitetslederkurs barneidrett» i regi av Hordaland idrettskrets. Hver SFO skal stille med minimum fire ansatte på aktivitetslederkurset som dekkes av Bergen kommune det første året. I startfasen får SFO-ene hjelp til å lede de første AktiVane-timene av konsulenter fra Hordaland idrettskrets eller Idrett Bergen Sør. Etterhvert skal tiltaket driftes av SFO-en selv, med hjelp fra ungdomsskoleelever fra en ungdomsskole i nærheten. Videre får SFO-ene tilbud om årlig påfyll fra Hordaland idrettskrets/ Idrett Bergen Sør i form av inspirasjonskurs og veiledning. En enkel rapportering i form av å sende Hordaland idrettskrets aktivitetsplanene skjer hvert halvår (Hordaland idrettskrets & Idrett Bergen Sør, 2019).

AktiVane skal gjennomføres minst én gang i uken på hver SFO, som ikke nødvendigvis betyr at hver elev skal ha AktiVane hver uke. Hordaland idrettskrets oppfordrer SFO-ene til å velge de eldste elevne til å delta i AktiVane (Hordaland idrettskrets & Idrett Bergen Sør, 2019). Hver SFO skal stille med minst to aktivitetsledere til hver AktiVane-time, og ungdomsskolene skal stille med minimum tre ungdommer (Hordaland idrettskrets & Idrett Bergen Sør, 2019). Én voksen har hovedansvaret for timen, mens de andre voksne deltar i lekene samme med barna i tillegg til å ha ansvar for en stasjon i stasjonstreningen. Det anbefales at aktivitetsplanene er planlagt på forhånd, at alle involverte voksne har sett planen før AktiVane-timen, i tillegg til at alt nødvendig utstyr bør være funnet frem. Det legges stor vekt på at de voksne skal være

engasjert for å at det skal være motiverende for elevene. Det er også ønskelig at de ansatte i SFO gjør det til en rutine å undersøke med ungdomsskoleelevene hvordan det har gått etter AktiVane-timen, og gi skryt når de fortjener det (Idrett Bergen Sør, 2018).

Veiledningsheftet som i AktiVane er kalt «oppskriftsbok» gir tips til hvordan SFO-ene skal håndtere situasjoner hvor elever ikke ønsker å delta, eller trekker seg unna under aktivitetene. Det er ikke et alternativ å la noen elever få slippe å delta. Det er viktig å gi elevene en mulighet til å få et positivt inntrykk av fysisk aktivitet og sikre at alle elevene opplever mestring under aktivitetene slik at AktiVane blir forbundet med noe positivt (Idrett Bergen Sør, 2018). Veiledningshefte forklarer også malen for hvordan en AktiVane-time skal se ut og hvordan ansvarsfordelingen skal være. Heftet beskriver også hvilken musikk, aktiviteter og utstyr som skal brukes i tillegg til forslag på komplette aktivitetsopplegg. Idrett Bergen Sør har også laget flere eksempler på måter å lage hjemmelaget utstyr til aktivitetene. Alle SFO-ene som har AktiVane har tilgang på en nettside som inneholder flere mulige varianter av aktivitetsopplegg som kan tilpasses og settes sammen. Et motto som er oppført i oppskriftsheftet er «*if you fail to plan, you plan to fail*». Planlegging vektlegges med andre ord som svært viktig for å få AktiVane til å fungere (Idrett Bergen Sør, 2018).

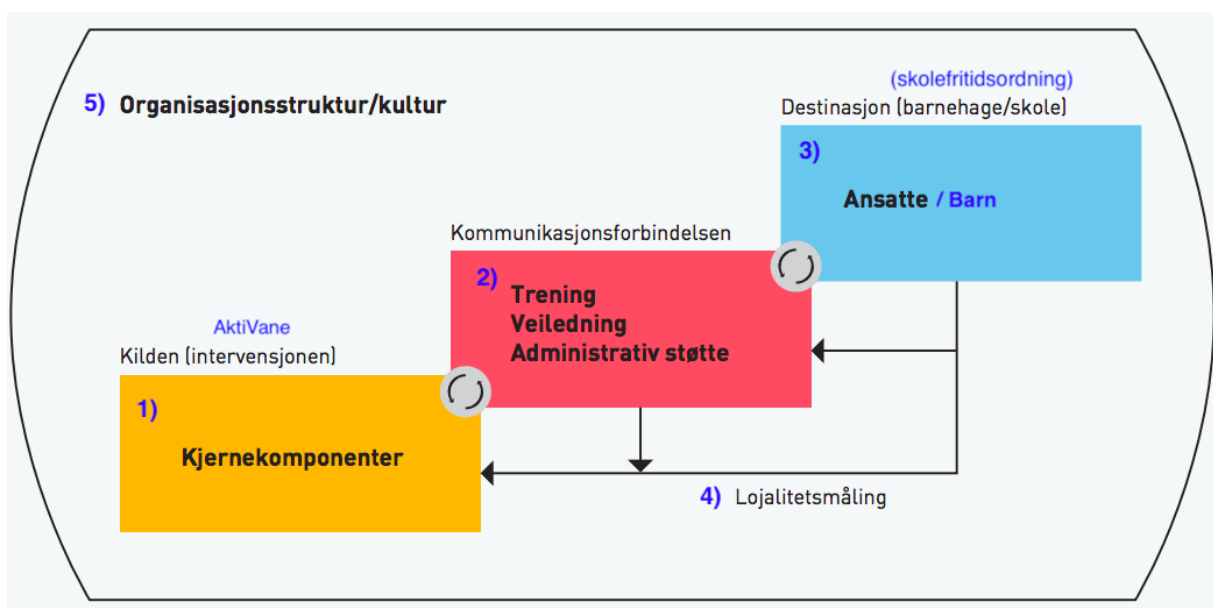
En AktiVane-time varer i 55 minutter og inneholder en danselek, en kondisjonslek, stasjonstrening og et massasje-tog. SFO-ene kan velge mellom forskjellige kondisjonsleker som «stiv heks», «katt og mus» og «haien kommer». Stasjonstreningen innebærer diverse stasjoner som elevene i grupper ruller mellom. De ulike stasjonene kan også velges fritt av hver enkel SFO og tilpasses etter elevgruppen (Idrett Bergen Sør, 2018). I veiledningsheftet anbefales det også at SFO-ene justerer aktivitetene ved behov, da det er naturlig at elevene har kommet ulikt i sin motoriske utvikling. Stasjonene bør også innebære varierte aktiviteter slik at elevene kan mestre neste aktivitet selv om de ikke fikk til aktiviteten på forrige stasjon. For å sikre at alle elevene har mulighet for å mestre alt i AktiVane-timen foreslår Idrett Bergen Sør å gjennomføre samme plan to ganger på rad for hver elev (Idrett Bergen Sør, 2018).

2.4 Implementeringsteori

Å implementere et program er en kompleks prosess der målet er å etablere og vedlikeholde praksis (Durlak & Dupre, 2008). Begrepet implementering ble introdusert av Rogers (2003) for å beskrive hvordan innovasjoner formidles og spres i ulike praksisfelt. Implementering er et

komplekst fenomen, og derfor vanskelig å gi en presis begrepsdefinisjon på. Det finnes flere definisjoner, og de er alle relativt overlappende. Felles for definisjonene er at de alle vektlegger endringsaspektet. De handler om å overføre ideer, kunnskap og program til praksis. Fullan (2007, s. 84) inkluderer begrepet prosess og definerer implementering som «*implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structure new to the people attempting or expecting to change*». Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, and Wallace (2005, s. 5) definerer implementering som: «*A specified set of activities designed to put into practice in an activity or program of known dimensions*». I dette prosjektet vil begge disse to definisjonene bli benyttet. Fixsen et al. (2005) sin definisjon blir anvendt i sin helhet da denne har et utviklingsfokus samtidig som den inkluderer implementering av programmer. Definisjonen til Fullan (2007) blir også delvis tatt i bruk ettersom at implementeringen av et program innebærer flere *prosesser* som strekker seg over tid og som inngår i forskjellige faser (Fullan, 2007; Roland & Westergård, 2015). Dette prosjektet handler om å implementere og tilrettelegge for økt fysisk aktivitet i SFO ved å innføre programmet AktiVane. Hvordan SFO-ledere, ansatte og de eksterne aktørene forholder seg til implementeringen vil ha stor betydning for en vellykket implementering av tiltaket (Fullan, 2007; Fixsen, 2005).

2.4.1 Teoretisk rammeverk for implementering



Figur 1. Rammeverk for implementering.

Modifisert etter Fixsen et al. (2005, 33). Oversatt til norsk av Roland illustrert i Roland & Ertesvåg (2018, s.58).

Fixsen et al. (2005) sin implementeringsteori er oppgavens grunnleggende teoretiske utgangspunkt. Figur 1 ovenfor viser Fixsens et al. (2005) oversiktsmodell for implementering som gir en forståelsesramme for hva som skjer under en implementeringsprosess. Modellen er oversatt til norsk av Roland som illustrert i Roland & Ertesvåg (2018, s. 58), og videre modifisert til bruk i dette prosjektet. Modellen er modifisert for å bedre illustrere hvordan modellen kan brukes til å forstå implementeringen av AktiVane. Modifiseringene som har blitt gjort er å inkludere elementene i blå skriftfarge som innebærer nummerering, «AktiVane», «skolefritidsordning», og «barn». Fixsen et al (2005) sin modell gir en god oversikt over hvor kompleks en endringsprosess er i en organisasjon som SFO. Modellen består av fem elementer: intervensjonen, implementeringsdrivere, de ansatte, lojalitetsmåling og organisasjonsstruktur/kultur (Fixsen et al. 2005, s.32-34).

1) Kilden (intervensjonen) som er illustrert i den gule boksen i figur 1 refererer til den aktuelle endringen, eller programmet som skal implementeres. Alle intervensjoner inneholder kjernekomponenter som kan beskrives som hovedelementene eller nøkkelingrediensene som skal innføres (Fixsen et al. 2005, s.32-34. I dette prosjektet er det AktiVane som er kilden som skal implementeres hvor kjernekomponentene er en opplæringsdel og en fast ramme for gjennomføringene av AktiVane-timene.

2) I den blå boksen er destinasjonen fremstilt, som viser til den organisasjonen som har bestemt å gjennomføre et endringsforsøk som i dette prosjektet gjelder SFO ved den enkelte skole. Det er de ansatte på SFO som skal motta, innføre og omsette kjernekomponentene i AktiVane, og det er barna på SFO som skal motta effekten av programmet og implementeringen. Læringsprosessene av AktiVane er avhengig av de holdningene de ansatte viser til endringsforløpet og hvor villige de er for endring. Det er de ansatte som skal gjennomføre og utøve endringene, og implementeringen er avhengig av hvor mye innsats de ansatte legger i læreprosessene. Det spiller også en stor rolle hvilken grunnkompetanse de ansatte har før endringen har startet (Roland & Ertesvåg, 2018, s.60).

3) For å kunne overføre og omsette kjernekomponentene i AktiVane (kilden) til SFO (destinasjonen), er det avgjørende å skape en god kommunikasjonsforbindelse som er illustrert i den røde boksen (Fixsen et al. 2005, s.32-34). Elementene i denne boksen er viktige implementeringsdrivere som må være til stede for at kjernekomponentene i AktiVane kan innlæres i SFO. Ifølge Blase et al. (2012) må implementeringsdriverne være like klart og tydelig

beskrevet som kjernekomponentene i AktiVane for å sikre at programmet blir implementert med en høy kvalitet (Blase et al., 2012). De tre implementeringsdriverne er trening, veiledning og administrativ støtte. *Trening* handler om hvordan de ansatte i SFO mottar opplæring i kjernekomponentene til AktiVane (kilden), og hvordan kjernekomponentene omsettes til praksis. *Veiledning* innebærer rådgivning og innspill under opplæringen av programmet fra både ledelsen, kollegaer og eksterne aktører som Hordaland idrettskrets og Idrett Bergen Sør. *Administrativ støtte* viser til tilsyn og motivasjon fra ledelsen, og tildeling av nødvendige ressurser som kan være av økonomisk art.

4) Nederst til høyre i figuren er Lojalitetsmåling som handler om i hvilken grad programmet brukes i tråd med dets intensjoner (Durlak & Dupre, 2008). Lojalitetsmålingen kan identifiseres gjennom de pilene som går fra de ansatte (3) til kommunikasjonsforbindelsen (2) og videre til kjernekomponentene i AktiVane (1). Flere studier har vist at effekten av programmer og tiltak reduseres når de ikke brukes i tråd med programmet eller tiltakets mål og innhold (Durlak & Dupre, 2008; Dusenbury et al., 2003; Dusenbury et al., 2005, Sørli et al., 2010). SFO-enes forutsetninger for kvalitet i implementeringen vil ofte være basert på tilslutningen fra de ansatte om å arbeide med det nye programmet. De ansattes opplevelse av at tiltaket er nyttig, og en ledelse som utvikler gode holdninger til endringen er sentralt her (Roland & Ertesvåg, 2018). Noen programmer krever en sterk programlojalitet for at programmets intensjoner skal kunne oppfylles, og andre programmer med en løsere struktur er i større grad beregnet til å bli tilpasset lokale forhold. Selv om et program har en løs struktur som krever å bli tilpasset de lokale forholdene, er det viktig å alltid ivareta kjerneelementene i tiltaket. Dette kan ifølge Larsen et al. (2006) gjøres ved å sikre at de mest kritiske elementene i tiltaket beskrives og formidles eksplisitt til brukerne som elementer som ikke kan modifiseres. Hvor lojale de ansatte er til endringsarbeidet er ifølge Fixsen et al. (2005) helt utslagsgivende for en positiv effekt av implementeringen med en høy implementeringskvalitet.

5) Øverst til venstre i figuren er organisasjonsstruktur/ kultur. En implementeringsprosess vil være påvirket av den eksisterende infrastruktur og kultur i SFO i tillegg til aktuelle lokale, nasjonale og politiske føringer og retningslinjer (Fixsen et al., 2005, s. 33). Strukturen i den enkelte SFO og hvordan ansvaret og rollene er fordelt mellom de ansatte og ledelsen bidrar til en unik implementeringsprosess i hver SFO. Organisasjonskulturen i SFO-ene handler om de verdiene som eksisterer på hver enkelt arbeidsplass som igjen kan påvirke faktorer i arbeidsforholdet til de ansatte og hvordan de kommuniserer og samarbeider.

Organisasjonsstruktur/kultur kan forklares som en overordnet paraply for modellen som avgjør hvordan resten av elementene i modellen samkjøres under en implementeringsprosess.

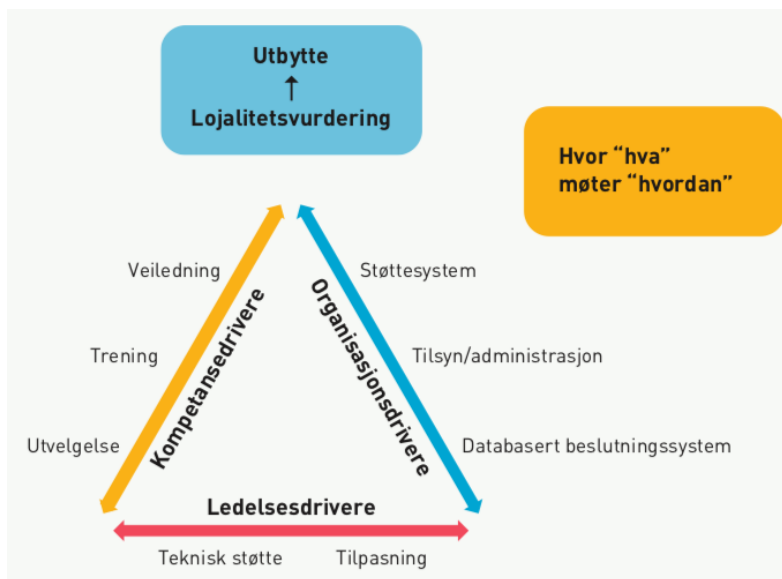
2.4.2 Faser i en implementeringsprosess

Implementering av et nytt program tar tid. Fixsen et al. (2005, s. 15-17) forklarer implementeringsprosessen i form av seks faser som kan bidra til å løse utfordringer med å implementeringen av et nytt program mer effektivt. I praksis vil fasene kunne flyte over i hverandre.

1. *Utforskning og adaptasjon. Planleggingsfasen* innebærer at organisasjonen blir klar over at den blir presentert for et nytt tiltak og en implementeringsplan for hva som skal skje videre dannes.
2. *Program installasjon.* Ressurser som er nødvendige, finansiell støtte og klargjorte mål må sikres. En må også se til at personalet er innforstått med hva som skal skje og hva som kreves av dem.
3. *Innledende implementering.* Endringen kan oppleves dramatisk både for enkeltindivider, og for organisasjoner som helhet. Det kreves opplæring og tid for at en endring skal modnes (Fixsen et al., 2005, s.15-17). Det er viktig å ha fokus på iverksettelsen av programmet og hvordan det «nye» skal integreres i SFO-ens virksomhet som helhet. Det er derfor helt avgjørende at man i denne fasen har et like stort fokus på «hva» som skal gjennomføres (dvs. AkitVane), som på «hvordan» det skal gjennomføres (implementeringen) for å lykkes (Roland, 2015; Larsen, 2017).
4. *Full gjennomføring.* Når alle endringene er blitt en naturlig del av organisasjonen har organisasjonen fullført en komplett implementeringsprosess. De ansatte er i dette stadiet trygge på hvordan de skal praktisere innholdet, ledelsen støtter programmet, og andre berørte av organisasjonen godtar de nye endringene.
5. *Innovasjon.* Etter at et program har blitt implementert ser man gjerne behov for videre innovative endringer som også burde bli inkludert i det implementerte programmet.
6. *Videreføringsfasen.* En fullstendig implementering tar mellom 2 og 4 år og deretter må endringene opprettholdes (Fixsen et al., 2005, s.17). Organisasjonen kan påvirkes av ulike endringer som nye ansettelse, nye politiske føringer, økonomiske forandringer og så videre. Ofte kan dette føre til at satsingene i programmet sklir ut etter en stund (Larsen, 2017). Det er derfor viktig at organisasjonen mestrer å tilpasse programmet til sine lokale forhold uten å miste kjernekomponentene på veien (Fixsen et al., 2005, s.15-17; Larsen, 2017). For å opprettholde et fokus på programmet i organisasjonen er det viktig at skoleledelsen bruker ressurser til å videreutvikle og vedlikeholde kompetansen i organisasjonen, for eksempel i form av nye kurs

eller motivasjonsseminarer. Larsen (2017) foreslår også å avsette tid til diskusjon, erfaringsutveksling og idémyldring blant personalet for å opprettholde motivasjon og videreutvikle kompetansen blant personalet. Samtidig er det viktig å sikre at nye ansatte får tid og ressurser til opplæring av programmet (Larsen, 2017). Evalueringer underveis i de ulike implementeringsfasene er også utrolig viktig, og vil hjelpe SFO med å se hva de lykkes med og hvor de bør endre praksis (Fixsen et al., 2005; Larsen, 2017).

2.4.3 Implementeringsdrivere



Figur 2. Implementeringsdrivere (Blase et al., 2012, s.16).

Oversatt til norsk av Roland illustrert i Roland & Ertesvåg (2018, s.66)

Blase, Van Dyke, Fixsen, & Bailey (2012, s.16) har utviklet en modell som komplimenterer og viderefører Fixsens et al. (2005, s.33) oversiktsmodell med hovedvekt på implementeringsdriverne som en avgjørende faktor for en suksessfull implementering. Implementeringsdriverne er viktige for å både oppnå endring og å bidra til at endringene har en effekt, også over tid (Fixsen et al., 2005; Blase et al., 2012). Modellen til Blase et al. (2012, s.16) er illustrert som en trekant der veggene representerer tre «hoved-driverer»: kompetanse-, ledelse- og organisasjonsdrivere.

Kompetansedriverne gjelder komponenter som bistår med å utvikle, forbedre og opprettholde evnen og troen på å innføre endringene med lojalitet ovenfor programmet (Blase et al., 2012, s.23). Driveneren inneholder underpunktene veiledning, trening og utvelgelse. Veiledning gjelder støtte og tilbakemeldinger på implementeringsprosessen. De som veileder bør ha gode

forkunnskaper om organisasjonen og programmet som skal implementeres, og være innforstått med kjernekomponentene i programmet (Blase et al., 2012, s.24-25). Trening handler om å hjelpe personalet å tilegne seg kjernekomponentene i programmet. For å oppnå suksess i endringer i en organisasjon virker det å være avgjørende at treningen utføres gjennom læring i fellesskap, gjennom positiv samhandling og samarbeid (Roland & Ertesvåg, 2018, s.124). Utvelgelse gjelder hvilke ansatte som skal gjennomføre aktivitetslederkurset i AktiVane, og hvordan personene velges, eventuelt også hvordan en prosjektgruppe settes sammen og blir organisert. Faktorer som spiller inn her kan være faglig bakgrunn, motivasjon og erfaringer innenfor programmets felt (Roland & Ertesvåg, 2018, s.67; Blase et al., 2012, s.23). I en organisasjon vil det vanligvis være vanskelig å overføre informasjonen fra prosjektgruppen som har gjennomført selve endringen til resten av personalet, og det anbefales derfor at ledelsen enten deltar i eller leder gruppen (Roland & Ertesvåg, 2018, s.67).

Ledelsesdrivere består av ledelsesstrategier som danner et grunnlag for å utøve gode beslutninger, og evnen til å gjennomføre tilpasninger av programmet til organisasjonen. I modellen til Blase et al. (2012) som er illustrert ovenfor er ledelsesdriverne fundamentet i trekanten for de andre implementeringsdriverne. Ifølge Blase et al. (2012, s.26-27) er lederens sentrale oppgave å administrere implementeringsdriverne og hvordan endringen blir gjennomført. Underpunktene ved ledelsesdrivere er teknisk støtte og tilpasning. Teknisk støtte handler om beslutningskompetanse og hvorvidt lederen evner å ta effektive og hensiktsmessige beslutninger for organisasjonen i løpet av endringsprosessen. Tilpasning gjelder i denne sammenhengen hvordan kjernekomponentene i AktiVane tilpasses SFO-en. Dynamisk ledelse vektlegges, ettersom de ulike stadiene i implementeringsprosessen har forskjellige utfordringer. En sentral oppgave for lederne vil også være å ha tilsyn med prosessen ved å systematisk evaluere gjennom hele implementeringsprosessen (Roland & Ertesvåg, 2018, s.69).

Organisasjonsdrivere handler om hvordan gode strukturer i organisasjonen bygges og danner forutsetninger for endring i hele organisasjonen. Organisasjonsdriverne består av et beslutningsstøttesystem, administrativt tilsyn og systemendringer. Et beslutningsstøttesystem kan rettes mot faktorer i endringsprosessen som lojalitet, eller virkningen av selve programmet som opplevelse av mestring i fysisk aktivitet. Disse dataene kan videre brukes til å studere om kjernekomponentene i programmet faktisk har blitt implementert (Roland & Ertesvåg, 2018, s.69). Administrativt tilsyn handler om hvordan ledelsen ved skolen eller SFO-leder påvirker læringsprosessene. Det er viktig at ledelsen støtter, oppmuntrer og legger til rette for endring

og utvikling. Systemendring foregår på mange nivåer både i og utenfor organisasjonen, som krever samhandling mellom de ulike nivåene (Blase et al., 2012, s.25-26). Systemendring foregår på mange nivåer, både i og utenfor organisasjonen. Denne typen endringer handler om å stimulere systemene som er relatert til for eksempel politikk, lover og ressurser. Dette er endringer som i seg selv er forutsetninger for nye endringer, og krever et samspill mellom nivåene både i og utenfor SFO-ene (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 70). I denne sammenhengen kan endringer utenfor SFO være kommunepolitisk som for eksempel å opprette et rammeverk for fysisk aktivitet i SFO og få økonomitilskudd til videre kompetanseutvikling.

Oppsummert gir implementeringsdriverne et overblikk over hva som bør være tilstede dersom en ønsker å skape en varig endring. Implementeringsdriverne samspiller i et komplisert system, og mange av disse faktorene må være til stede for å oppnå endring og bidra til at endringene er bærekraftig over tid (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 66-70). Selv den beste intervensjonen er virkningsløs om ikke organisasjonen bruker implementeringsdrivere (Fixsen et al., 2005).

3.0 LITTERATURSØK

I dette kapittelet vil tidligere forskning på temaet bli presentert. Denne forskningen tar for seg intervensjonsstudier og effektstudier av tiltak innført i ulike former for skole og fritidsordning, og studier på implementeringsprosessen av ulike programmer og tiltak i skole og fritidsordning. Søkestrategien blir presentert før den tidligere forskningen legges frem i form av en litteraturgjennomgang.

3.1 Søkestrategi

Litteratursøkene ble gjort i de ulike søkemotorene Oria, Google Scholar, Psych info, Web of Science og Pubmed. Søkeprosessen ble gjort i to omganger for å ta høyde for utvikling i tema og forskningsspørsmål etter at prosjektbeskrivelsen ble utarbeidet. Litteratursøket ble i første omgang avgrenset til de siste ti årene, og inkluderte norske, svenske, danske og engelskspråklige artikler. Referanselister i aktuelle artikler ble brukt til å finne relevante studier. Søkeordene som ble benyttet i begge søkeprosessene var: «after school», «after school program», «evaluation», «evaluere», «fysisk aktivitet», «health promotion» «implementation», «implementering», «intervention», «intervensjon», «PA», «physical activity», «program, «school», «skole», «SFO», «skolefritidsordning» og «tiltak». Søkeordene ble kombinert med bindeord som AND og OR. Alle artikler som ble ansett som relevant ble loggført og videre sortert ved å lese gjennom overskrifter, abstrakt og funn. Alle artikkelene som ble vurdert var

fagfelleurdert, og det ble lagt vekt på å velge artikler som var sitert gjentatte ganger. Det ble ikke funnet mange studier som konkret tok for seg implementering av helsefremmende tiltak eller aktivitetsprogrammer i SFO i Norge. Flertallet av studiene fra litteratursøket som hadde fokus på implementering av programmer som innebar fysisk aktivitet, var studier fra USA og Canada. Det ble også funnet studier om implementering av programmer og tiltak i *skolen* som setting i Norge, Sverige og Danmark, men flere av disse studiene var over 10 år gamle. På bakgrunn av dette ble det vurdert som relevant å også trekke inn tidligere forskning som var tematisk nærliggende, som omhandlet implementering av programmer i *skolen* som arena, både internasjonalt og i Norge. Ifølge Durlak (2010) vil det være relevant å også inkludere studier fra skolen da utfordringene og prinsippene ofte er de samme i skole, skolefritidsordninger og barnehager, selv om det også vil være noen ulikheter i organisasjonene. Etter en vurdering av at skolen som setting anses som relativt stabil i løpet av de siste 10-20 årene, ble også studier som var over 10 år gamle inkludert i søkeprosessen i andre omgang. Det er viktig å ta høyde for at skolesystemer i andre land vil variere fra det norske skolesystemet og norsk skolefritidsordning.

3.2 Tidligere forskning

En stor del av litteraturen på feltet som ble funnet om implementering av tiltak på fysisk aktivitet i skolen har sett på effekten av intervensjonsstudier. For å belyse hvilke resultater helsefremmende tiltak med fysisk aktivitet har gitt i norsk skolekontekst ved andre tilfeller, vil noen relevante intervensjonsstudier bli presentert. Studiene som videre presenteres vektlegger implementeringsprosessen av ulike tiltak og programmer med skolefritidsordning og skolen som arena, og gjelder både tiltak på fysisk aktivitet og andre helsefremmende tiltak som for eksempel kosthold og psykisk helse. Noen av studiene som er inkludert her gjelder også implementering av andre typer programmer, men som enten har skolen som kontekst eller en annen relevant tilknytning til studien.

3.2.1 Helsefremmende tiltak og intervensjoner

Intervensjoner for å fremme fysisk aktivitet og i norske skoler har vist varierende resultater. Ved to velkjente intervensjonsstudier med formål om å øke fysisk aktivitet hos elever i barneskolen i Norge viste resultatene en generell økning av fysisk aktivitet, lavere kroppsmasseindeks (Mjaavatn & Gundersen, 2005), bedre kondisjon, færre risikofaktorer for hjerte og karsykdom (Resaland, 2009), forbedret skoleprestasjoner og økt konsentrasjon og

trivsel på skolen (Resaland, 2010) i tillegg til et forbedret resultat på motoriske tester (Mjaavatt & Gundersen, 2005; Resaland, 2010). En nyere studie kalt Active Smarter Kids (ASK) integrerte også en time ekstra fysisk aktivitet i undervisningen hver dag i tillegg til aktive hjemmelekser på omlag 10 minutter per dag (Resaland et al., 2016). Studien forsøkte å finne effekter på forbedret skoleprestasjoner etter innført fysisk aktivitet, men etter syv måneder kunne ikke forskerne finne en signifikant effekt på skoleprestasjonene til elevene. Fysisk aktivitet i undervisningen kunne imidlertid synes å ha en sammenheng på tallforståelse hos de elevene som skåret høyest i dette temaet før intervensjonen (Resaland et al., 2016).

HEIA prosjektet er et annet norsk prosjekt som foregikk mellom 2007 og 2009 og innebar å øke inntaket av frukt og grønnsaker, fremme fysisk aktivitet i tillegg til å redusere skjermtid og inntak av sukkerholdige drikkevarer. Resultatene ble målt i form av vektutviklingen blant barn i overgangen til ungdomsalder og viste en økning i fysisk aktivitet i intervensjonsgruppen, hvor effekten var størst hos jenter og normalvektige barn. Funnene tydet på at økt fysisk aktivitet hadde en gunstig effekt for kroppsmasseindeksen (KMI) og KMIz score, men her kun hos jenter (Grydland, 2013). En annet studie utført i forbindelse med HEIA prosjektet viste et funn som tyder på at de overvektige elevene opplevde en mindre glede knyttet til fysisk aktivitet etter avslutning av intervensjonen (Lien & Klepp, 2009). Dette resultatet indikerer at det er en fare for at overvektige og normalvektige barn responderer ulikt på skolebaserte intervensjoner som promoterer fysisk aktivitet og at spesialtilpassede tiltak kan være nødvendige.

Studiene ovenfor har vist varierende resultater. At studiene ikke har vist ønskede resultater, eller at resultatene kun synes hos enkelte elevgrupper kan skyldes implementeringen av programmene. De neste studiene som blir presentert har fokusert på faktorer som kan være viktige i implementeringsprosessen.

3.2.2 Faktorer som påvirker implementering av helsefremmende tiltak og intervensjoner

Implementering handler om både den faktiske endringen som skal innføres og de individuelle og organisatoriske faktorene eller prosessene som påvirker implementeringsprosessen (Larsen, 2017; Roland & Westergård, 2015; Sørli et al., 2010). Et økende antall studier understøtter derfor nødvendigheten av å vektlegge samspillet mellom individ og organisasjon i implementeringsprosessen (Larsen, 2017; Roland & Westergård, 2015; Samdal & Rowling, 2011). Studiene som ble funnet og inkludert i dette kapittelet omhandler implementering av

programmer og tiltak i skolefritidsordning og skolen som fokuserer på faktorer som påvirker implementeringsprosessen.

Skolefritidsordning

I USA og Canada har skolefritidsordning vært en sentral arena for å øke fysisk aktivitet blant barneskoleelever, og det har også vært en del av de nasjonale føringene. En av de politiske anbefalingene som har hatt en stor betydning for folkehelsen er «California's after school guidelines» som er retningslinjer for fysisk aktivitet som indikerer at alle barn som deltar i skolefritidsordning, skal være aktiv i 30 minutter hver dag i løpet av skolefritidsordningen (Beets et al., 2015). I forbindelse med dette eksisterer det en rekke ulike programmer og rammeverk som skolefritidsordningene kan innføre. Flere studier har derfor sett på hvilke faktorer som er sentrale for å fremme aktivitetsnivået og et sunnere kostholds valg hos elever i skolefritidsordninger i USA. Det er viktig å ta hensyn til at disse studiene ikke vil være direkte overførbare til norsk kontekst, men at funnene allikevel kan være nyttige indikatorer på hvilke faktorer som er viktige for å fremme fysisk aktivitet i norsk skolefritidsordning.

Weaver et al. (2012) utførte en systematisk kunnskapsoppsummering for å identifisere relevante teoretiske perspektiv og empiriske bevis og anbefalte ut ifra dette en praksis for å fremme fysisk aktivitet og ernæring hos barn i skolefritidsordning. Forskerne hadde en oppfatning over at gjeldende forhold innenfor skolefritidsordning indikerte at praksis ikke var i samsvar med eksisterende politiske mål for aktivitet og kosthold. Forskerne samlet de viktigste elementene i funnene sine og illustrerte dem i form av fem hovedkategorier. 1) Klare definerte føringer for fysisk aktivitet og kosthold og forventninger til kompetanse og kurs av ansatte. Helst med utgangspunkt i nasjonale retningslinjer og anbefalinger. 2) Motivere elevene ved å gi valgmuligheter i aktivitetene, sørge for aktiviteter som er tilpasset elevenes utvikling, gi elevene tilbakemeldinger og oppmuntring under aktivitetene og sikre at de ansatte er aktive og engasjert i aktivitetene sammen med elevene. 3) Ledelsens rolle bør være å følge opp sikkerhetsrutiner under aktivitetene, planlegge aktivitetsplaner og timeplan for dagene og utføre administrative oppgaver og evaluere pågående endringer i organisasjonen. 5) Ved å overføre og implementere alle disse elementene vil aktivitetsnivået øke og elevene vil ta sunnere kostholdsvalg. Ifølge Weaver et al. (2012) vil de nevnte strategiene gi ansatte og ledelsen i skolefritidsordninger i USA nødvendig kompetanse for å skape et miljø som bidrar til å møte de politiske anbefalingene.

I Canada, Ontario evaluerte forskere innføringen av et program på fysisk aktivitet i skolefritidsordning kalt CATCH Kids Club. Studien evaluerte både effekten av selve tiltaket etter ett års virketid og av implementeringen av tiltaket i form av å intervju de ansatte ved fritidsordningen. Resultatene på effekten av studien viste at barnas aktivitetsrutiner økte, deltakelse i kroppsøvingsskoler økte i tillegg til at innholdet av fett i skolematen ble redusert (Sharpe, Forrester og Mandigo, 2011). For å evaluere implementeringen intervjuet forskerne de ansatte i SFO. De ansatte rapporterte at programmet utvidet deres aktivitetsrutiner og evne til å variere aktivitetene og lekene i SFO for å øke den fysiske aktiviteten. De ansattes selvsikkerhet og erfaring i fysisk aktivitet fra tidligere viste seg å spille en stor rolle for om de selv opplevde suksess med programmet. Samtidig opplevde flere av de ansatte at mangel på gymsal og større uteområder var avgjørende for hvilke aktiviteter fra aktivitetsboksen som kunne gjennomføres (Sharpe et al., 2011).

Coleman et al. (2008) utførte en studie for å beskrive forholdene for fysisk aktivitet og kosthold i SFO i USA og uttrykte selv at studien var den første på feltet. Deltakerne var elever i fjerde klasse fra syv skolefritidsordninger i Kansas, USA. SFO ble observert for å se etter kvalitet i ulike typer aktiviteter, kosthold og lederatferd. Resultatene viste at elevene var signifikant mer aktive under frilek enn i organisert lek. Elevene hadde også lavere selvtillit og var mindre entusiastiske under organiserte aktiviteter som var ledet av en ansatt i forhold til i frilek. En faktor som kunne ha påvirket resultatene var ifølge forskerne de ansattes manglende kompetanse eller trening i å være aktivitetsledere (Coleman et al., 2008).

Brazendale et al. (2015) viser til tidligere studier som fant at ansatte i SFO-programmer og andre fritidsprogrammer i USA har vanskelig for å implementere programmer for å fremme høyere aktivitet hos barn. Forskerne mener at en årsak ligger i lav kompetanse hos de ansatte og for kompliserte aktiviteter i vanlige programmer for fysisk aktivitet i SFO. For å sikre et tilbud med enkle og implementerbare strategier og aktiviteter ønsket forskerne å teste bruken av «LET US PLAY», en tilnærming som modifiserte allerede eksisterende aktiviteter og leker som ulike former for ballspill og «tikken-varianter» som «katt og mus», «stiv heks» osv. (Brazendale et al., 2015). Modifiseringen av aktivitetene var utviklet for å maksimere tiden i aktivitet, øke involvering, redusere gruppestørrelse i hver aktivitet og fjerne muligheten for å være inaktiv i aktivitetene. En andel på 267 barn fra femte klasse deltok i en times fysisk aktivitet der noen av barna deltok i vanlige aktiviteter, noen hadde frilek og resten deltok i LET US PLAY modifiserte aktiviteter. Forskerne sammenlignet aktivitetsnivået til barna ved bruk

av aktivitetsmålere. Resultatene viste at barna var mer aktiv i aktivitetene som var modifisert av LET US PLAY sammenlignet med ordinære aktiviteter som ikke var modifisert (Brazendale et al., 2015). Forskerne fant også at elevene som deltok i LET US PLAY var like aktive i organisert lek, og i noen tilfeller også mer aktive enn elevene som kun deltok i frilek.

Skolen

For å underbygge studiene fra skolefritidsordninger i USA er det også valgt å inkludere studier som fokuserer på skolen som setting, både i Norden og USA. En stor andel av artiklene som ble funnet viste seg å også være inkludert i en stor dansk kunnskapsoppsummering utført av Jørgensen & Troelsen (2017). Forfatterne presenterer en oversikt over eksisterende vitenskapelige studier som har undersøkt faktorer som påvirket lærernes opplevelse av og motivasjon til å implementere aktivitet og bevegelse i skolen. De inkluderte både engelskspråklige, svenske, danske og norske artikler. Oppsummeringsstudien er særlig sentral for dette prosjektet da den er relativt nylig publisert i tillegg til at den også viser ulike faktorer som har påvirket læreres innføring av fysisk aktivitet i et utallig antall studier gjennomført i både Norden og andre deler av verden. Samtidig er det viktig å presisere at studien fokuserte på *læreres* opplevelse av innføring av aktivitet i undervisningen, og ikke på *SFO-ansattes* og *SFO-lederes* opplevelser av innføring av aktivitetsprogrammer i SFO. Studien er likevel tematisk nærliggende og kan være relevant ettersom at det er få studier som faktisk ser på implementering av tiltak i SFO og SFO-ansattes erfaringer av dette i Norden. Kunnskapsoppsummeringens tok i bruk en sosioøkologisk modell for å illustrere fremmende og hemmende faktorer, og blir brukt som inspirasjon til delkapittelets struktur.

1. Individuelt og personlig nivå

Flere av studiene som Jørgensen & Troelsen (2017) fant viste at lærerne ofte hadde for liten kunnskap om fysisk aktivitet og sammenhengen mellom fysisk aktivitet og læring, og at dette opplevdes som en barriere for å anvende aktivitet i undervisningen (Cothran et al., 2010; McMullen, Kullina & Cothran, 2014). Dersom lærerne fikk mer kunnskap om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og læring, og kunnskap til de gjeldende politiske kravene ville de også bli mer tilbøyelige for å integrere mer aktivitet i undervisningen (Allison et al., 2016). Lærernes alder og tidligere erfaring med fysisk aktivitet så også ut til å ha en betydning, hvor Benes et al. (2016) hadde funnet at yngre lærere hadde en mer positiv innstilling til aktivitet i undervisningen enn eldre lærere. Forskerne fant også at lærernes mestringsforventninger til å anvende aktivitet i undervisningen spilte en rolle for om de valgte å anvende aktivitet i

undervisningen (Bartholomew & Jowers, 2011; Gibson et al., 2008; Parks et al., 2007). Opplevd kompetanse til å lede aktivitet i undervisningen hadde ofte sammenheng med erfaringen læreren hadde hatt med kroppsøving og fysisk aktivitet som ung (Webster, Monsma & Erwin, 2010).

Tjomsland et al. (2009) utførte en casestudie som tok i bruk mixed method for å studere faktorer for å opprettholde fysisk aktivitet i en barneskole som under studien av helsefremmende skoler 1993- 2003 og «fysisk aktivitet og måltider» prosjektet i 2004- 2006 valgte fysisk aktivitet som et prioritert område. Også denne studien fant faktorer som ble inndelt i individuelle og organisatoriske nivå. Forskerne fant at motiverte lærere var kjernen til en økning av fysisk aktivitet på barneskolen, som var linket til et samspill mellom individuelle og organisatoriske egenskaper som lærer. Lærerne var positive til å innføre fysisk aktivitet på grunn av en opplevelse av at fysisk aktivitet hadde en positiv sammenheng med læring. Evnen til å være nyskapende og entusiastisk i forhold til å lære nye ting virket å være fremmende. Resultatet viste at en fremmende faktor også var knyttet til at lærerne følte seg forpliktet til å være en del av en helsefremmende skole og at de hadde en opplevelse av et visst eierskap til programmet de hadde vært med å utvikle. De organisatoriske egenskapene som påvirket lærerne blir presentert lenger nede.

Larsen, et al. (2013) utførte en casestudie som identifiserte fremmende og hemmende faktorer for implementering av helsefremmende tiltak ved skoler i Norge. Også denne studien inkluderte skoler som deltok i det nasjonale prosjektet «fysisk aktivitet og måltider». Målsettingen var å få deltakerne til å utvikle egnede modeller for å tilrettelegge 60 minutter daglig aktivitet i løpet av skolehverdagen, og utvikle gode rammer for skolemåltider. Forskerne fant at de individuelle faktorene hos lærerne som kompetanse og selvtillit hadde en stor påvirkning på implementeringen av tiltaket, og at mangel på kompetanse og selvtillit ofte virket hemmende.

2. Mellommenneskelig nivå

I kunnskapsoppsummeringen fant Jørgensen & Troelsen (2017) at en viktig fremmende faktor for å innføre aktivitet i undervisningen var knyttet til at elevene oppnådde positive opplevelser og fikk et positivt utbytte av aktivitet i undervisningen (Stylianou et al., 2016). Støtte fra kollegaer og ledelse ble også opplevd som en sentral faktor for å integrere aktivitet i undervisningen i flere studier (Naylor et al., 2006; Parks et al., 2007; Webster et al., 2013). Ellers ble muligheter for å diskutere og dele opplevelser med kollegaer også vurdert som et nødvendig behov for å innføre aktivitet i undervisningen (LadeKjær & Hjarbech, 2016).

Tjomsland et al. (2009) fant også i sin studie at respons fra elevene og støtte fra kollegaer og ledelse spilte en viktig rolle i utarbeidelsen av et program med fysisk aktivitet i skolen, og at en faktor som bidro til lærernes positive holdning til å innføre fysisk aktivitet var knyttet til elevenes mottakelse av programmet. For å opprettholde en omfattende praksis med fysisk aktivitet var det verdifullt at skolelederne kontinuerlig motiverte medarbeiderne til å fremme fysisk aktivitet ved å peke på sammenhengen mellom helse og utdanning. Tjomsland et al. (2009) fant også at ledelsen burde jobbet side om side med lærerne i arbeidet med å lede og administrere, og ta i bruk kollektiv refleksjon (Tjomsland et al., 2009).

3. Organisatorisk nivå

Jørgensen & Troelsen (2017) fremhevet faktorene tid, tilgjengelig plass og adgang til ressurser som sentrale faktorer for å integrere aktivitet i undervisningen. Mangel på tid til å ha aktiviteter i undervisningen og mangel på forberedelsestid ble nevnt som en vesentlig barriere i flere studier (LadeKjær & Hjarbech, 2016; Naylor et al., 2006; Stylianou et al., 2016). Jørgensen & Troelsen (2017) fant også en rekke studier som viste at mulighet for deltakelse i kurs og tilgjengelige ressurser som undervisningsmaterialer og aktiviteter fremmet innføring av aktivitet i undervisningen (Bartholomew & Jewoers, 2011; Holt et al., 2013). At aktivitetene var fleksible og gav mulighet for justeringer og tilpasninger og gjenbruk var også en sentral fremmende faktor (Naylor et al., 2006; LadeKjær & Hjarbech, 2016). Manglende tid og ferdigheter til å organisere og mangel på nødvendige fasiliteter opplevdes også som en hemmende faktor i Larsen et al. (2013) sin casestudie.

Forman et al. (2009) identifiserte faktorer som kan fremme eller hemme gjennomføringen og kvaliteten til nye intervensjoner og tiltak i skolen som setting i USA. I studien intervjuet forskerne 24 programutviklere av skolebaserte intervensjoner. Intervensjonene i dette prosjektet gjaldt ikke kun helsefremmende intervensjoner, men alle mulige effektbaserte intervensjoner med skolen som setting. I studien fant Forman et al. (2009) at en god kvalitet på opplæring og pågående oppfølging var nødvendig for en effektiv implementering. Å ha tilstrekkelig med økonomiske midler, bemanning, utstyr og materialer som er nødvendige for å gjennomføre en ny intervensjon ble sett på som et kritisk behov for å få en effektiv implementering. Flere programutviklere uttrykte at en høy turnover og stort skifte av personale i skolen ble opplevd som et stort problem for å implementere og opprettholde intervensjoner i skolen. På bakgrunn av dette understrekte flere programutviklere viktigheten av å ikke stole på en liten gruppe lærere, men gi opplæring og trening til et stort antall ansatte for å begrense

sannsynligheten for at alle lærerne med kompetanse i programmet forsvant. Problemer som oppstår under innføring av program og tiltak i skolen kan også ifølge Forman et al. (2009) skyldes program-utviklerne da personene som har utviklet programmet ikke har forståelse for en kompleks skolekontekst (Forman et al., 2009).

4. Kulturelt og politisk nivå

Jørgensen & Troelsen (2017) fant at en felles og støttende kultur på skolen hvor bevegelse ble verdsatt og prioritert, og hvor skolen hadde tydelige strategier for implementering av bevegelse i undervisningen ble opplevd som fremmede for å anvende aktivitet i undervisningen (Langille & Rodgers, 2010; Gilmore & Donohoe, 2016).

Ifølge Tjomsland, et al. (2009) var organisatoriske faktorer som lederskap, arbeidsklimate og arbeidsstrategier viktige faktorer for lærernes motivasjon i programmet. At skoleledelsen og rektor hadde interesse og engasjement for helsefremmende arbeid og for å skape et felles og støttende miljø på skolen var helt sentralt. Et arbeidsklimate preget av humor, samarbeid og støtte ble sett på som viktig under utarbeidelsen av et nytt program i skolen. Fysisk aktivitet var innarbeidet i skoleplaner og pensum, noe lærerne opplevde som en fremmede faktor for å innføre fysisk aktivitet i undervisningen. Skolen utførte også prosess evaluering i løpet av skoleåret for å optimalisere programmet best mulig.

Larsen og Samdal (2007) utførte en kvalitativ studie hvor de intervjuet lærere som hadde implementert et intervensjonsprogram kalt Second Step i skolen som ikke innebar fysisk aktivitet, men et tiltak for å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter. Formålet med studien var å undersøke lærernes programlojalitet og til hvilken grad programmets kjernekomponenter overført. Funnene viste at lærerne overførte programmet på ulike måter og at de tilpasset programmet etter egen individuell motivasjon, elevenes behov og lokale forhold. Samtidig viste en formalisering og forankring av programmet i skolens planer, og at en overføring av programmet i skolen som helhet var viktig og gav en følelse av eierskap av programmet.

Harn, et al. (2013) utførte en kunnskapsoppsummering over programlojalitet som en kritisk faktor for en vellykket implementering. De konkluderte med at det per dags dato er for dårlige måter å måle lojalitet på. Samtidig var det tydelig at programmer og intervensjoner må utvikles i en form som kan bli overført til skoler i konstant endring. Intervensjonene bør ha en høy

fleksibilitet, samtidig som de har klare identifiserbare kjerneelementer. På denne måten kan forskere måle bruken av de aktive ingrediensene for å måle lojalitet.

5. Ledelse

En rekke forskere har også sett på ledelse i forhold til implementeringen av helsefremmende programmer, og flere studier belyser at lederrollen er avgjørende for en vellykket implementering (Greenberg et al, 2005; Viig, Tjomsland, Wold, 2010; Samdal & Rowling, 2011; Viig et al, 2012; Larsen et al., 2013; Tjomsland & Viig, 2015; Larsen, 2017). Fordi de fleste studiene som blir nevnt her ser på skolen som setting og ikke SFO, er det rektor som er leder og ikke SFO-leder. Det vil likevel være relevant ettersom at begge er ledere for organisasjoner i skole-settingen.

Larsen (2017) forklarer at en vesentlig faktor for implementeringen av et nytt program er knyttet til en støttende og aktiv ledelse som tar ansvar og viser vei, motiverer og administrerer ved å tilrettelegge ressurser, kompetanseutvikling og organisasjonsmessige forhold (Larsen og Samdal, 2008; Roland og Westergård, 2015; Samdal & Rowling, 2011). Tjomsland og Viig (2015) utdyper at skoleledelsen har en viktig rolle både som igangsetter av tiltaket, inspirator og som administrativt ansvarlig av tiltaket. Forman et al. (2009) fant at støtte fra rektor var særlig viktig i implementeringsfasen og at rektor burde ha en lederstil som innebar å ha høy deltakelse i opplæring og trening i intervensjonene, ha ferdigheter i å planlegge, evne til å delegere, og ta seg tid til å prate med de ansatte om implementeringsarbeidet. Også Tjomsland et al. (2009) fant at en lederstil preget av høy deltakelse og samarbeid var viktig. Viig et al. (2012) forklarer at rektors funksjon under implementering av nye programmer i skolen vil være å ha en praktisk ledende funksjon i form av det formelle ansvaret for skolestrukturen ved å fordele ressurser som kan påvirke planleggingstiden, og i tillegg ha en ledende funksjon i å integrere programmet i skolens planer (Viig et al., 2012).

3.2.3 Oppsummering

Forskningen som ble funnet gjaldt både effektstudier og studier som har fokusert på faktorer som er viktig i en implementeringsprosess i skole og skolefritidsordning. De norske intervensjonsstudiene basert på å øke fysisk aktivitet hos skoleelever har vist varierende effekt. Det ble ikke funnet relevante studier fra Norden som så på hvilke faktorer som påvirker implementeringen av helsefremmende tiltak i SFO. Studiene fra USA og Canada viste at faktorer som var sentrale for å fremme aktivitetsnivået i *SFO-programmer* var relatert til klare

og tydelige føringer over hva som skal implementeres, en aktiv ledelse, tilgjengelig gymsal og uteområde og aktiviteter som innebærer valgmuligheter til elevene. De samme studiene fant også at man kan øke aktiviteten til elever i SFO ved å ta i bruk allerede godt kjente leker og aktiviteter og modifisere dem ved å blant annet øke involveringen og fjerne muligheten for å være inaktiv. To av studiene hadde også funnet ulike resultater i hvorvidt frilek øker aktiviteten eller ikke. Faktorene som påvirket implementeringen av helsefremmende tiltak i *skolen* var relatert til kunnskap og kompetanse hos lærerne, opplæring, lærernes mestringsforventninger og opplevde kompetanse til å utøve aktivitetsledelse. Studiene viste også at elevenes opplevelser av programmet, støtte fra arbeidsplassen og et godt arbeidsklima var viktig for å innføre aktivitet på skolen. Fremmende faktorer på organisasjonsnivå var relatert til at tiltaket var innarbeidet i skoleplaner og pensum og at tiltaket var en del av skolen som helhet. Tilgjengelig fasiliteter, bemanning, tid og aktiviteter som kunne tilpasses ble ansett som viktig. Ellers bidro forskningen med viktig kunnskap om programlojalitet og ledelsens sentrale rolle i implementeringsarbeid.

4.0 METODE

I dette kapittelet blir valg av metode for prosjektet beskrevet. Alle metodiske valg er gjort med hensikt om å gjennomføre et forsvarlig og grundig forskningsarbeid. I det følgende vil studiens vitenskapsteoretiske standpunkt bli presentert. Deretter blir valget av casedesign som metode gjort rede for. Videre blir rekruttering og utvalg av informanter forklart. Forberedelser og gjennomføring av intervjuene blir beskrevet, og det samme blir transkribering og analyse av datamaterialet. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av kvalitetssikring av forskningsprosessen og forskningsetiske momenter som har blitt tatt hensyn til.

4.1 Vitenskapsteori

Samfunnsforskning handler om mennesker som har meninger og oppfatninger om seg selv og omverdenen. Dette forholder seg ikke stabilt, men er i stadig endring (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s.27). Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen for dette prosjektet bygger på en kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi for å få innsikt i informantenes forståelsesverden ved å sette seg inn i hvordan informantene fortolker og legger mening i de aktuelle sosiale fenomenene (Thomassen, 2006, s. 151-171). En fenomenologisk tilnærming har vist seg å være velegnet når det etterlyses forskning som tar utgangspunkt i praksis og praksisens egenart. Fenomenologiske undersøkelser er basert på grundige beskrivelser fra ulike

perspektiver hvor målet er å nå frem til den mest mulig utfyllende undersøkelsen av hele variasjonsbredden av mulige opplevelser av et fenomen (Thomassen, 2006, s.83). Tradisjonelt sett krever en fenomenologisk beskrivelse å sette alle antagelser, forventninger og forforståelser til side, for at fenomenet skal kunne tre klarest mulig frem. En beskrivelse vil derimot aldri være helt åpen og forutsetningsløs, og forskerens forståelseshorisont vil være avgjørende for hva som blir lagt merke til og lagt vekt på (Thomassen, 2006, s.161). Av den grunn er hermeneutikken hentet inn som et bidrag i fenomenologien. Ifølge Hermeneutikken er det vår forståelseshorisont som gir fenomener mening, som gir opphav til spørsmål, og som gir undersøkelsen en retning. Under en hermeneutisk undersøkelse vil utgangspunktet være å reflektere over, tydeliggjøre og kreativt ta i bruk sin egen forforståelse i møtet med materialet (Thomassen, 2006, s.171). Det er derfor viktig å være bevisst på at forskeren selv er i direkte samspill med det som undersøkes og at forskerens forforståelse må trekkes inn i forståelsesprosessen av materialet.

4.1.1 Forforståelse

Som forsker hadde jeg ingen forforståelse med arbeid i SFO, arbeid med aktivitetsledelse eller fysisk aktivitet med barn. Det vil imidlertid allikevel være en viss forforståelse for temaet ettersom det har blitt gjort et dypdykk i temaet og tiltaket innledningsvis i prosjektet. I september deltok jeg på et inspirasjonsseminar for AktiVane hvor deltakerne i hovedsak bestod av ansatte fra diverse SFO-er som hadde implementert AktiVane. Under inspirasjonsseminaret ble det diskutert ulike tips og ønsker for programmet fra SFO-ansatte, som var ny informasjon for meg. I tillegg hadde jeg også en samtale med ansatte i Hordaland idrettskrets og Idrett Bergen Sør for å avklare vinkling på prosjektet, hvor jeg ble gjort kjent med diverse positive og negative tilbakemeldinger om tiltaket fra diverse SFO-er. Jeg har også hatt full oversikt over all informasjon knyttet til AktiVane, som oppskriftshefter, avtaler og presentasjoner, som gjerne ikke informantene har like stor oversikt over. Det kan derfor tenkes at jeg har hatt noe forforståelse i forbindelse med programmet AktiVane i forkant av intervjuer og videre analyser av datamaterialet.

4.2 Casedesign

Forskningsdesign kan forklares som en overordnet plan for hvordan problemstillingen skal belyses og forklares i et forskningsprosjekt, og skal være basert på oppgavens formål og problemstilling (Yin, 2014, s.28). Formålet med dette prosjektet er å evaluere

implementeringen av det helsefremmende tiltaket i AktiVane i SFO med utgangspunkt i de erfaringene og opplevelsene som SFO-ledere og ansatte har gjort seg i forbindelse med innføringen og gjennomføringen av programmet. Det ble tidlig avklart at prosjektet skulle ha en eksplorerende kvalitativ tilnærming og ta i bruk kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode. En kvalitativ tilnærming gir mulighet for å fordype seg i fenomenet som studeres (Thagaard, 2013, s.11-12), og eksplorerende design er velegnet på områder der det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140-141). På bakgrunn av at problemstillingen søker informasjon om et fenomen i sine naturlige omgivelser i en bestemt tidsperiode (Yin, 2014, s.4) ble det ansett som hensiktsmessig å ta i bruk casestudie som forskningsdesign med kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode.

4.2.1 Casestudier

Casestudier handler om forskningsdeltakernes oppfatninger knyttet til en spesiell kontekst i en tidsperiode (Yin, 2014, s.4). Yin (2014, s.16) definerer casestudier som en empirisk undersøkelse av et fenomen i dets naturlige kontekst, som er en særlig egnet metodisk tilnærming når grensene mellom fenomen og kontekst er uklare. Casestudier er særlig fordelaktig når formålet er å gå i dybden på forskningsspørsmål som søker svar på *hvordan* eller *hvorfor* noe fungerer eller oppstår (Yin, 2014). Casestudier kan gi viktige bidrag til forståelsen av komplekse prosesser og blir ofte benyttet ved forskning på implementeringsprosesser og organisasjonsutfordringer (Yin, 2014, s.222).

Yin (2014, s.50) skiller mellom single og multiple casestudier hvor det innenfor disse variantene også kan være en eller flere analyseenheter. Single case består av kun en enkelt case, og multiple case består av mer enn en case. I dette studiet benyttes multiple case. Ifølge (Yin, 2014, s.56) er det også vanlig å ta i bruk multiple case i studier av intervensjoner innført i skolen som setting på grunn av at det tillater å studere flere skoler med hver sine underenheter og nivåer. Yin (2014, s.57) forklarer at multiple caser har både fordeler og ulemper i forhold til single caser, men at resultater fra multiple caser ofte er mer overbevisende og fremstår som mer robust enn resultater fra single caser. Multiple caser vil derimot kreve mer tid og ressurser fra forskeren. Ved bruk av et multiple casedesign kan datamaterialet presenteres og analyseres på ulike måter. Det alternativet som er valgt i dette prosjektet innebærer å identifisere mønster og temaer i datamaterialet som helhet og presentere det samlet i både analyse og resultater (Yin, 2014, s.186). I diskusjonsdelen blir resultatene først diskutert samlet, før hver enkelt case blir

diskutert for seg selv. I dette prosjektet er SFO definert som case og studien inkluderer fire case med to informantgrupper i hver; ledelsen og de ansatte.

Casestudier er en strategi hvor forskeren kan benytte seg av flere ulike metoder for å samle inn data og skreddersy et design som egner seg for å belyse fenomenet og besvare forskningsspørsmålene (Yin, 2014, s.18-19). I dette prosjektet ble kvalitative intervju i form av enkelt intervju og fokusgruppeintervju vurdert som den mest fruktbare tilnærmingen for å besvare forskningsspørsmålet.

4.3 Utvalg og rekruttering

Ifølge Yin (2014, s.14-21) avhenger valg av case i stor grad av forskningsspørsmålene, hvem eller hva som skal studeres, tilgang til feltet, og tilgjengelig tid og ressurser. Forskningsspørsmålene i dette prosjektet er basert på SFO-ansattes og SFO-lederes opplevelser og erfaringer av innføringen av AktiVane. Det ble derfor tidlig bestemt av SFO-ledere og SFO-ansatte skulle være deltakerne i prosjektet og at lederne skulle intervjues hver for seg i enkelte intervju og de ansatte skulle intervjues i fokusgruppeintervju. Tilgang til feltet, tilgjengelig tid og ressurser ble vurdert, og det ble bestemt å rekruttere minimum tre SFO-er til å delta i prosjektet.

Det ble tidlig bestemt at både SFO-ledere, ansatte og rektor ved minst tre ulike skoler skulle være deltakere i prosjektet. Etter nøye overveielser og nyere oppdagelser via telefon med diverse SFO-ledere og samtaler med Hordaland idrettskrets ble det derimot vurdert som lite relevant å inkludere rektorer som informanter, ettersom at rektorene hadde liten eller ingen rolle i forbindelse med AktiVane ved de ulike SFO-ene. I første omgang ble det bestemt å kun rekruttere SFO-er som hadde innført AktiVane i tidsperioden mellom 2014-2016 for å sikre at SFO-ene som deltok i prosjektet var ferdig med innføringsfasen og hadde hatt mulighet til å opparbeide seg et par år med erfaring. I første omgang ble det også bestemt å kun inkludere rene barneskoler, og ikke kombinerte barne- og ungdomsskoler. Denne vurderingen ble gjort på grunn av at AktiVane også tar i bruk elever fra ungdomsskoler som aktivitetsledere og det kunne derfor tenkes at en kombinert barne- og ungdomsskole ikke hadde en lik forutsetning for kommunikasjon med ungdomsskoler som andre barneskoler. Målet var å rekruttere minimum tre SFO-er med fire til åtte informanter i hvert fokusgruppeintervju. De ansattes kriterier for å

være deltaker i prosjektet var at personen helst skulle ha gjennomført aktivitetslederkurset til AktiVane, og i tillegg være godt kjent med rammen for en AktiVane-time.

Rekrutteringen ble utført via mail og telefon. De første som ble kontaktet var ti SFO-ledere som hørte til ti barneskoler som lå spredd i Bergen kommune. Etter varierende respons fra de utvalgte lederne ble det besluttet at forskers kontaktperson i Hordaland idrettskrets skulle sende en informasjonsmail om masterprosjektet til de aktuelle kandidatene som var forsøkt kontaktet. Etter omlag to måneder hadde kun to SFO-er meldt seg, og det ble derfor besluttet å utvide utvalget ved å også rekruttere SFO-er som tilhørte kombinerte barne- og ungdomsskoler, i tillegg til SFO-er som hadde innført AktiVane etter 2016 frem mot vår 2018. SFO-ene som ble rekruttert i andre omgang var dermed SFO-er som hadde implementert AktiVane mellom vår 2014- vår 2018. Fordi to av SFO-lederne hadde delegert ansvaret for AktiVane til en av de ansatte uttrykket lederne at det ville være hensiktsmessig å intervju personene som var programansvarlig i AktiVane for seg selv. I oppgaven blir de ansatte som har fått ansvar for programmet omtalt som «AktiVane-ansvarlig» som representerer ledelsen ved SFO i forbindelse med AktiVane.

Det endelige utvalget av informanter til prosjektet bestod dermed av totalt 19 informanter hvorav 3 SFO-ledere, 2 «AktiVane-ansvarlige», og totalt 14 SFO-ansatte fordelt i grupper på tre til fire informanter fra hver SFO. På en av skolene var ikke SFO-leder til stedet grunnet en sykemelding, og var derfor heller ikke en del av prosjektet. De fire utvalgte SFO-ene var fra fire ulike bydeler i Bergen, noe som var veldig tilfeldig men samtidig svært fruktbart og ønskelig for prosjektet. Casene blir presentert og beskrevet i resultatkapittelet, kapittel 5.1.

4.4 Kvalitative intervju

Kvalitative intervju er en datainnsamlingsmetode som søker å forstå individers refleksjoner, erfaringer og opplevelser av verden, og er ofte brukt i casestudier (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46; Yin, 2014, s.113). Utdypende svar på forskningsspørsmålene hadde vært utfordrende å få tak i ved bruk av annen metode, og derfor ble kvalitative intervju i form av både enkelte intervju og fokusgruppeintervju valgt som eneste metode for innhenting av data. SFO-leder kan defineres som en nøkkelperson i alt endringsarbeidet i en SFO (Fullan, 2007). Det var derfor viktig å få kunnskap om SFO-leders erfaringer med implementering av AktiVane. SFO-leder

ble intervjuet individuelt i et enkelt intervju fra en vurdering om at lederrollen kunne legge begrensninger på de ansattes opplevelser av frihet i intervjusituasjonen.

De ansatte ble intervjuet gjennom fokusgruppeintervjuer. Formålet med et fokusgruppeintervju er å få frem et mangfold av synspunkter, vurderinger og erfaringer om bestemte og forholdsvis avgrensede tema. Spesielt for fokusgruppeintervju som man ikke får tilgang til i enkelt intervju, er diskusjoner og samtaler mellom gruppe medlemmene innbyrdes (Grønmo, 2016, s.167; Kvale & Brinkmann, 2015, s.179-180). Dette forutsetter derimot at gruppen har en passende størrelse, at deltakerne kommuniserer godt med hverandre, og at alle deltakerne får mulighet til å dele sine tanker. En fokusgruppe består som regel av fem til ti informanter (Grønmo, 2016, s.167). Ifølge Johannesen et al. (2016, s.115) kan forsker også velge å gjennomføre gruppesamtaler med minigrupper- med mellom tre og fem informanter. I dette prosjektet var det ikke mulig å samle flere informanter til fokusgruppeintervju enn tre og fire ansatte fra hver SFO på grunn av lav bemanning, få ansatte som hadde fullført aktivitetslederkurset, og en høy turnover. Det oppstod også sykdom og frafall av informanter samme dag som intervjuet fant sted. Ifølge Johannesen et al. (2016, s.115) vil man også ha flere fordeler ved å ha små fokusgrupper, som for eksempel at alle deltakerne i gruppen vil ha mulighet for å dele mer av sine erfaringer og opplevelser da hver enkelt får mer tid og rom til å prate.

4.4.1 Intervjuguide

Det ble utviklet to semistrukturerte intervjuguider; en til enkelte intervju med SFO-ledere og en til fokusgruppeintervju med SFO-ansatte. Intervjuguiden til SFO-lederne ble også benyttet som en ramme for intervjuene som ble utført med de to som hadde programansvaret for AktiVane. Intervjuguidene ble utarbeidet med bakgrunn i både tema, tidligere forskning og problemstilling. Utarbeidelsen av intervjuguidene tok utgangspunkt i Johannesen et al. (2016, s.149-155) sine anbefalinger om hvordan å strukturere intervjuguiden med bruk av introduksjon, hoveddel og avslutning. Intervjuguidene ble inndelt i tema hvor hoveddelen i midten og mot slutten av intervjuguiden inneholdt nøkkelspørsmålene som krevde størst refleksjon av informantene. Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert med en åpen tilnærming og inneholdt også i noen tilfeller underspørsmål som sikkerhet for informanten i tilfelle noe ble glemt eller at samtalen ikke fikk en god flyt. Avslutningsvis ble det lagt opp til oppsummeringsspørsmål og rom for å tilføye andre emner dersom informanten(e) hadde en følelse av at noe var glemt (Johannesen et al., 2016, s.153). Det var ønskelig at intervjuguiden skulle fungere som en rettesnor for intervjuene og tillate en fleksibel gjennomføring med

muligheter for oppfølgingsspørsmål og naturlig samtale (Grønmo, 2016, s.168 og 171). Intervjuguidene er lagt ved som vedlegg 4 og vedlegg 5.

4.4.2 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført i et tidsrom på tre måneder fra november til januar. Det ble avtalt tid og sted for intervjuene med SFO-lederne og stedfortreder ved SFO 4. Alle intervjuene ble gjennomført på dagtid på møterom i SFO-lokalene og på SFO-ledernes kontor. Det ble satt en tidsramme for intervjuene på 45 minutter for de enkelte intervjuene og 60 minutter for fokusgruppeintervjuene. Intervjuene varte imidlertid en del kortere og varierte fra 20 minutter til 55 minutter. I tråd med Grønmo (2016, s.170-171) sine anbefalinger ble intervjuene gjennomført på steder hvor informantene var godt kjent og i tidspunkt som var fristilt for deltakelse i dette prosjektet.

De første minuttene av et intervju er avgjørende for hvor mye informantene føler seg komfortable med å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160). Omgivelsene vil kunne påvirke informantenes opplevelser og følelser rundt intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.326). Det ble derfor forsøkt å skape en trygg og behagelig atmosfære ved en uformell prat før intervjuene startet, for at informantene kunne føle seg avslappet nok til å dele sine opplevelser og erfaringer. Forsker brukte noen minutter på å presentere seg selv og prosjektet, bruken av lydopptaker samtidig som informantenes rettigheter og prinsipper om anonymitet ble forklart. Dette er også i samsvar med Johannesen et al. (2016, s.151) og Grønmo (2016, s.171) sine anbefalinger for innledningsfasen av et intervju. Informantene fikk deretter mulighet til å stille spørsmål om prosjektet eller eventuelle uklarheter ved samtykkeskjemaet. I fokusgruppeintervjuene ble dette etterfulgt av en presentasjonsrunde av deltakerne for å skape en god kontakt med alle deltakerne og sikre at alle kjente til bakgrunnen til hverandre. Dette var svært hensiktsmessig å ta intervjuene opp på bånd med diktafon da forsker kunne fokusere fullt på intervjuet og plukke opp viktige momenter som krevde oppfølgingsspørsmål. For å la være å påvirke svarene som informantene kom med under intervjuene forsøkte forsker å holde egne verbale og kroppslige responser så moderate som mulig (Grønmo, 2016, s.173).

Intervjuene utviklet seg basert på informantenes innspill og hvordan kommunikasjonen mellom forsker og informant(e) utviklet seg. Nye spørsmål og oppfølgingsspørsmål ble utformet underveis i intervjuene basert på forskers tolkning av svar på tidligere spørsmål, og kunnskapen fra det første intervjuet ble tilført til de neste intervjuene (Johannesen et al., 2016, s.146-150).

Forsker kunne samtidig styre samtalen i ønsket retning ved å be informantene om å utdype noe eller for å sikre at alle informantene fikk delt sine tanker. Selv om det ble brukt lydopptak under intervjuene, tok forsker i bruk håndskrevne notater underveis i situasjoner hvor kroppsspråk, misforståelser og tolkninger ble vurdert som nyttige for senere intervjuer og analyse av datamaterialet (Grønmo, 2016, s.172). I noen tilfeller oppstod det forstyrrelser under intervjuene som skoleklokker som ringte og kollegaer som banket på. Det ble imidlertid ikke oppfattet at informantene opplevde dette som spesielt distraherende for gjennomføringen av intervjuet. To av fokusgruppeintervjuene bestod av SFO-ansatte fra to forskjellige avdelinger. Informantene hadde allikevel et godt kjennskap til hverandre gjennom felles aktiviteter og felles SFO-leder og dynamikken dem imellom opplevdes som veldig bra under fokusgruppeintervjuene.

Som et hjelpemiddel for videre analyser ble det etter hvert intervju notert ned egne refleksjoner og tanker rundt både intervjuprosessen og dynamikken mellom informantene (Grønmo, 2016, s.172). Forsker fikk en god opplevelse under alle fokusgruppeintervjuene hvor samtalen hadde en god flyt mellom informantene og forsker. Under gjennomføringen av de enkelte intervjuene med SFO-lederne var opplevelsen litt delt da to av SFO-lederne responderte med relativt korte svar på spørsmålene. Dette kan ha flere årsaker. For eksempel at SFO-leder hadde lite erfaring fra AktiVane og aktivitetslederkurset og dermed ikke hadde så mye informasjon å dele, eller at dynamikken mellom forsker og informant ikke var ideell. Under to av fokusgruppeintervjuene og ett av intervjuene med en SFO-leder var det tydelig at informantene var forberedt for samtalen, som førte til at de selv tok initiativ til emner som ikke nødvendigvis var en del av intervjuguiden. Dette gav svært positive intervjuopplevelser da informantene virket engasjert og interessert i prosjektet.

4.5 Analyse

Ifølge Yin (2014, s.133) er dataanalysen en av de minst utviklede og det vanskeligste aspektet ved casestudier. I tråd med Silverman (2017, s.320) ble intervjuene transkribert fortløpende. Transkribering av egne intervju er svært lærerikt for videre intervjuer og gir en god kjennskap til materialet. Forsker blir bevisst på ting som lyd kvalitet, egen respons til informantens tanker og flyt i samtalen. Å transkribere det første intervjuet før det neste intervjuet ble utført gav også en mulighet for å reflektere over intervjuguide og egen rolle som intervjuer. Hvilken form for dataanalyse som skal benyttes av datamaterialet som helhet bør vurderes ut i fra datamaterialet

man har og ut i fra hva som er mest hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålene. Samtidig bør forsker sikre at valgt analysemetode bevarer informantenes stemme og refleksjoner i presentasjon og rapport av funnene (Silverman, 2017, s.320-323).

I dette studiet ble Braun og Clarke (2006) sin fremgangsmåte for tematisk analyse benyttet da denne tilnærmingen ble ansett som mest hensiktsmessig for å belyse informantenes refleksjoner og for å svare på forskningsspørsmålene. Analyser som er basert på tematisering har blitt kritisert for at de ikke ivaretar det helhetlige perspektivet i datamaterialet, ettersom at utsnitt fra transkripsjonene blir tatt ut fra sin opprinnelige sammenheng sammenheng (Thagaard, 2013, s.181). En konsekvens av at teksten løsrives fra helheten den opprinnelig ble lansert i, er at informantenes forståelse over sin egen situasjon kan få en mindre fremtredende plass. Samtidig vil temaene kunne være preget av forskers forforståelse av implementeringen. Med innsikt i dette var et gjennomgående fokus i analysen å ivareta det helhetlige perspektivet i datamaterialet ved å inkludere informasjon som også ble særlig viktig for hver enkelt informant. Det var viktig at resultatene kom til å representere synspunkt som var felles for informantene som de kunne kjenne seg igjen i. (Thagaard, 2013, s.191). At resultatene representerer temaer som informantene kjenner seg igjen i vil også styrke kvaliteten i prosjektet ved å øke overførbarheten av resultatene (Thagaard, 2013, s.194). Braun og Clarke (2006) sin tilnærming på tematisk analyse er en god analysemetode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet. Det er en hybrid tilnærming som tar i bruk både deduktiv og induktiv analyse ved at man først koder data induktivt (åpent) og deretter går tilbake for å tilpasse det til teori (deduktiv). Dette er en fruktbar metode i forhold til at en først gjør det overordnede arbeidet og deretter forsøker å organisere det ut i fra teori. Analysen er basert på de seks fasene: 1) Bli kjent med eget datamateriell, 2) Skape innledende koder, 3) Lete etter tema, 4) Revurdere tema, 5) Definere og navngi tema, 6) Produsere rapport. Det er viktig å reflektere over at ingen forsker kan fri seg helt fra sine teoretiske og epistemologiske fortolkninger (Braun & Clarke, 2006), og våre forforståelser vil påvirke alt vi ser og hører rundt oss. Det er derfor viktig å være forsiktig i analyseprosessen når man tolker, koder og kategoriserer datamaterialet.

Første fase handler om at å bli kjent med datamaterialet. Denne fasen startet allerede i transkriberingsprosessen da potensielle mønstre med lagt merke til. Etter å ha transkribert alle intervjuene ble transkripsjonene lest på ny flere ganger med en åpen tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Analysen var induktiv (åpen) og datastyrt, i motsetning til teoristyrt, i tråd med ett av Braun & Clarke (2006) sine mulige tilnærminger. Selv om problemstilling og noe

teoretisk rammeverk var bestemt i forkant av datainnsamlingen, påvirket det ikke analysen på grunn av at både problemstillingen og teoretisk rammeverk var såpass åpent og mulig å justere underveis. Det er imidlertid viktig å bemerke seg at en forsker aldri vil være helt åpen og fri for forforståelser. Dataanalysen vil for eksempel delvis starte parallelt ved innsamlingen av datamaterialet da forsker vil tolke deltakernes svar underveis i hvert intervju for å stille riktige oppfølgingsspørsmål (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2016, s. 335). Etter å ha fått en oversikt over datamaterialet gikk det videre til fase to.

Den andre fasen består av å identifisere koder i datamaterialet. Dette gjøres for å kunne organisere datamaterialet i meningsfulle mønstre og kategorier. Hele datamaterialet ble skrevet ut for å gjennomføre gjennomlesning fra ark. Intervjuene ble lest gjennom hver for seg, samtidig som det ble markert og notert viktige mønstre fortløpende i den transkriberte teksten. Diverse mulige koder ble notert i margin ved bruk av meningsfortetning av informantens uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s.232-233). Et kort eksempel på dette er vist i tabell 1. «Elever som ikke vil delta» er et eksempel på en kode som kom fra at informantene opplevde at noen elever ikke ønsket å delta i AktiVane-timene av ulike årsaker. Koder skiller seg fra tema ved at koder er mer spesifikke og temaer brede. For å unngå at analysen ble styrt av forskers egen teoretiske forforståelse ble det også utført gjennomlesning og skrevet notater og mulige koder fra en utenforstående person. Videre ble datamaterialet lastet opp i dataprogrammet NVivo hvor kodingen ble gjennomført mer systematisk. Noen tekstutdrag kunne belyse flere aspekter, og ble derfor plassert under flere koder. Ifølge Braun & Clarke (2006) kan det være viktig å inkludere annen omkringliggende data for å bevare meningsinnholdet når man koder. Derfor ble også informasjon som ikke nødvendigvis passet inn i en kode, men som ble oppfattet som viktig for konteksten også inkludert i en udefinert kodegruppe. Etterhvert som nye koder ble identifisert, ble alle intervjuene lest gjennom på ny for å se til at alle relevante tekstutdrag var blitt inkludert under koden. I NVivo var det også mulig å sjekke hvor ofte samme kode ble identifisert i de ulike intervjuene. Det ble identifisert 61 koder, hvor hver kode hadde alt fra tre til tjuetru tekstutdrag og sitater.

Tabell 1. Eksempel på meningsfortetning og koding av data.

| Tekstutdrag fra transkripsjon | Koder |
|--|--------------------------------|
| <i>Vi skulle gjerne vært flere og. Men det går på avdeling at vi ikke bare har en som står og tar alle, vi er gjerne tre-fire. Jo flere som kan være med, jo bedre er det jo for skolen.</i> | Bemannings |
| <i>Noen fikk jo vondt i magen når tirsdagen kom for det at de visste at de måtte ned. For de gikk i det klassertrinnet som skulle ned på AktiVane.</i> | Elever som ikke ønsker å delta |

Den tredje fasen består av å identifisere tema ut ifra mønstre i datamaterialet. Tema er noe som fanger opp viktige aspekter ved datamaterialet i forhold til forskningsspørsmålet, og er gjerne mønstre som identifiseres gjennom kodene (Braun & Clarke, 2006). Ifølge Clarke & Braun (2006) er det viktig å greie ut om hvordan en skal definere et tema, med tanke på hvilken størrelse og prevalens det skal ha. Som forklart innledningsvis i dette kapittelet ble det vektlagt å definere tema som både gikk igjen hos flere informanter, men som også fokuserte på det som hver enkelt informant la særlig mening eller verdi i. For å finne tema ble det først benyttet en matrise hvor de ulike casene var listet opp vannrett, og kodene loddrett. Videre ble det notert minst ett sitat til hver kode fra hver case om dette var mulig. Dette ble gjort for å se etter mønstre i dataene og for å få en oversikt over hvor hyppig kodene var identifisert i datamaterialet på tvers av casene. Koder som lignet hverandre ble deretter sortert etter foreløpige mønstre ved hjelp av et tankekart, som er en lignende variant av det Braun & Clarke (2006) omtaler som «tematisk kart». Alle kodene kunne identifiseres under ett eller flere tema. De første temaene som oppstod var de syv temaene 1) organisatoriske faktorer, 2) individuelle/ individbasert, 3) leder/ ledelse, 4) ressurser, 5) elevene, 6) AktiVane-modellen, og 7) justeringer/ønsker/tips.

I den fjerde fasen ble temaene revurdert og avgrenset. Det første nivået av fase fire innebar å lese gjennom sitatene under hvert tema for å finne meningsfulle mønstre innenfor hvert tema (Braun & Clarke, 2006). Her ble de syv temaene revurdert med en induktiv tilnærming, og noen av temaene ble slått sammen. Da dette nivået var fullført ble validiteten av de enkelte temaene vurdert opp mot datasettet som helhet, noe Braun & Clarke (2006) omtaler som det andre nivået av fase fire. Her ble gyldigheten av temaene vurdert i forhold til om temaene var representative for datamaterialet som helhet. Ettersom at det har vært et fokus i analysen å vektlegge de temaene som enten var sentralt hos flertallet av informantene eller som hadde særlig verdi eller mening hos enkelte av informantene, var det viktig å vurdere om temaene gjenspeilet informantene. Et eksempel er temaet «ressurs» som i første omgang var vurdert til å bli slått sammen med «organisatoriske faktorer», men etter en nøye vurdering over temaenes gyldighet i forhold til å være representative for datamaterialet som helhet ble det bestemt å fortsatt ha «ressurser» som et eget tema. Ressurser var et gjennomgående tema og mønster i hvert enkelt intervju og på tvers av datamaterialet, som flertallet av informantene la særlig mening og verdi i. De fem hovedtemaene som ble dannet til slutt var da 1) organisatoriske faktorer, 2) ressurser, 3) individuelle faktorer 4) AktiVane-modellen og 5) justeringer/ønsker/tips.

I den femte fasen ble temaene omdefinert og rendyrket. Temaene ble revurdert i forhold til forskningsspørsmålene og noen av kodene ble slått sammen til undertema. Ifølge Braun og Clarke (2006) handler dette om at forskeren jobber med å identifisere for seg selv hva hvert tema handler om, og avgjøre hvilke aspekter av datasettet de ulike temaene tar for seg. Dette innebærer også å beskrive hvordan hvert enkelt tema passer inn i forhold til problemstillingen og den historien man ønsker å fortelle om den innsamlede dataen. Som Braun og Clarke (2006) beskriver er undertema nyttige til å gi struktur til et ellers stort og komplekst tema og demonstrere meningen i datamaterialet. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket til Fixsen (2005) sin oversiktsmodell for implementering, ble det besluttet å fremstille resultatene som tre hovedtema 1) Organisatoriske faktorer, 2) Ressurser, og 3) Programlojalitet, med to til seks undertema på hver. Det endelige tematiske kartet er illustrert i tabell 2.

Tabell 2. Oversikt over hovedtema, undertema og koder.

| Hovedtema | Undertema | Koder |
|------------------------------------|---|---|
| 1) Organisatoriske faktorer | <ul style="list-style-type: none"> ○ Struktur ○ Formalisering ○ Ledelse og ansvar ○ Kommunikasjon ○ Personalutvalg ○ Evaluering | <ul style="list-style-type: none"> - Rammer - Roller, rolleavklaring - utfordringer i startfasen - Lederrolle - Ansvar - Rammeplan for SFO - Planlegging - Kommunikasjon og samarbeid - Engasjement og interesse hos ansatte - Personlige egenskaper - Evaluering - Organisasjonskultur |
| 2) Ressurser | <ul style="list-style-type: none"> ○ Kompetanse ○ Kvalitetshevelse ○ Oppfølging ○ Fasiliteter | <ul style="list-style-type: none"> - Intern kompetanse - Ekstern kompetanse - Kvalitetshevelse - Aktivitetslederkurs - Ungdomsskoleelever - Oppfølging - Opplevd støtte - Bemanning - Tid og tidspress - Tilgang til fasiliteter - Avstand til gymsal |
| 3) Programlojalitet | <ul style="list-style-type: none"> ○ Målsetting og målgruppe ○ Tilpasning | <ul style="list-style-type: none"> - Målsetting - Tilpasning til SFO - Motivasjon hos ansatte - Ansattes mottakelse av AktiVane - Aktiviteter for alle - Brukervennlige aktiviteter - Frivillighet - Positive opplevelser - Opplevd mestring - Elever som ikke ønsker å delta - Elever med utfordringer - AktiVane T-skjorter |

Den sjette fasen er å rapportere resultatene. Denne fasen innebærer å sette sammen og redigere eksisterende analyse og presentere de endelige resultatene fra analysen. Rapporten er illustrert i tabell 2 som er en oversikt over hovedtemaer, undertema og koder.

4.6 Kvalitetssikring av forskningsprosessen

Tolking av data kan innebære etiske dilemmaer når forskerens perspektiv er ulik fra den forståelsen som informanten i prosjektet har av sin egen situasjon.

«På grunn av at forskeren ser situasjonen utenfra vil forsker som oftest ha et annet perspektiv enn informanten. Et perspektiv fra en utenforståendes side kan oppleves som fremmedgjørende og provoserende for de personene forskeren studerer» (Thagaard, 2013, s.194).

Det er derfor svært viktig at datamaterialet blir behandlet med respekt og kvalitetssikret underveis i hele prosessen. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er begreper som tradisjonelt har blitt brukt i vurdering av forskningsprosjekters kvalitet. Begrepene har opphav i naturvitenskaplig forskning, og det er omstridt hvorvidt begrepene er egnet for å vurdere kvalitet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.272-273; Silverman, 2017, s.377-399). Reliabilitet handler kort fortalt om datamaterialets troverdighet og viser til hvorvidt gjentatte undersøkelser av samme fenomen utført av forskjellige forskere vil resultere i samme resultat (Johannesen et al., 2016, s.36-37). Validitet viser til om man faktisk har målt det man ønsket å måle, om det var samsvar mellom det generelle fenomenet som ble undersøkt og operasjonaliseringen (Johannesen et al., 2016, s.66-67). Generaliserbarhet omhandler i hvilken grad funnene fra forskningen kan overføres til populasjonen som helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.290-291).

Kvalitative prosjekt tar ikke sikte på å måle fenomener og resultater i tall, eller at resultatene skal analyseres statistisk på samme måte som i kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.275-277). I dette prosjektet har formålet vært å undersøke informantenes opplevelser og erfaringer, noe som ikke lar seg måle og generalisere på samme måte som tall ved kvantitativ forskning. Hensikten i dette prosjektet har ikke vært at forskeren skal kunne være utskiftbar eller at resultatene skal være reproducerbare. Casene i prosjektet vil heller ikke kunne representere hele SFO-en de er fra, og heller ikke representere alle SFO-er i Bergen kommune generelt. Dette er heller ikke et mål i kvalitativ forskning (Silverman, s.278). En rekke forskere har på bakgrunn av dette forsøkt å tilpasse kvalitetsbegrepene til kvalitativ forskning, hvorav

noen forskere fremhever begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet som naturlige for å vurdere prosjektets kvalitet (Thagaard, 2013, s.194; Creswell, 2014, s.201). Prosjektets metode og valg som har blitt tatt av forsker underveis vil bli kritisk diskutert i diskusjonskapittelet (kapittel 6).

4.6.1 Troverdighet

Troverdighet handler om framgangsmåten for å innhente datamaterialet er utført på en pålitelig måte. Om datainnsamlingen har foregått på en troverdig måte, hvordan forskers posisjon var i forhold til informantene og at data ikke har blitt påvirket av forskerens oppfatninger (Thagaard, 2013, s.202-203). I kvalitative studier handler også troverdighet om i hvilken grad metoden som er valgt egner seg til å få svar på de spørsmålene som studiet stiller (Johannesen et al., 2016, s. 230). For å styrke dette prosjektets troverdighet er det forsøkt å forklare hver prosess av datainnsamlingen nøye. Casestudier ble valgt som metode etter en grundig overveielse av hvilken metode som best mulig kunne belyse datamaterialet og besvare forskningsspørsmålene. Troverdigheten kan styrkes ved å la andre personer analysere det samme datamaterialet for å se om de kommer frem til samme fortolkning av det (Johannesen et al., 2016, s.232). Prosjektets veiledere har fulgt metodeprosessen nøye og deltatt i avgjørelser som har blitt tatt i forhold til metodevalg, rekruttering av informanter, innhenting av data samt analyse av datamaterialet. Veilederne har også hatt tilgang til det fullstendige datamaterialet i form av transkripsjoner og hatt et overblikk over planlegging av intervju og gjennomføring av analyse av data.

4.6.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet knyttes til tolkningen av resultatene i prosjektet og kvaliteten til de tolkningene som har blitt utført av datamaterialet (Thagaard, 2013, s.204). En metode for å sikre kvaliteten av tolkningene forsker gjør kan ifølge Johannesen (2016, s.232) være å la en utenforstående person analysere samme datamateriale for å se om vedkommende kommer frem til samme resultat som forsker. Diskusjon og samarbeid med andre forskere vil også styrke kredibiliteten av prosjektet (Thagaard, 2013, s.203). Under prosessen av å analysere datamaterialet fikk forsker hjelp av en utenforstående person til å notere mulige koder og mønster i datamaterialet for å unngå at forskers opplevelser og forståelser fra intervjuprosessen påvirket analysen. Under arbeidet med analyse av datamaterialet deltok også forsker på et gruppeseminar med studenter og veileder hvor det ble utført koding i fellesskap og diskutert mulige retninger og mønstre datamaterialet kunne vise. Vurderingene av hvordan datamaterialet skulle bli anvendt og

videreutviklet ble forsøkt gjort nøye og forsiktig. Det ble lagt vekt på å skrive ned alle beslutninger som har blitt tatt i forhold til metodevalg underveis i forskningsprosessen, slik at leseren hadde mulighet til å selv vurdere disse (Johannessen et al., 2016, s. 232). Forskerens opplevelser og erfaringer fra intervjuprosessene, nye oppdagelser underveis i forskningsprosessen og forforståelser har forsøkt å bli inkludert i oppgavens metodekapittel (Johannessen et al., 2016, s.234).

Forskere bør også spørre seg om de tolkningene man har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som ble studert (Thagaard, 2013, s.205). Bekreftbarheten kan også støttes av annen litteratur (Johannessen et al., 2016, s.234). Etter å ha lest tidligere forskning basert på virkeligheten av å implementere nye programmer i skole og fritidsordning fikk forsker en oppfatning om at datamaterialet kunne dekke mye av de samme utfordringene og opplevde behovene som andre prosjekter hadde funnet. Samtidig vil det også være fordeler og ulemper ved innhenting av data og metodevalg som vil bli nærmere diskutert i diskusjonskapittelet, kapittel 6.

4.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om resultatene fra et prosjekt er relevant i andre situasjoner, utover den konteksten man har kartlagt dem i (Thagaard, 2013, s.194). På grunn av at casestudier utformes på en måte som sikter på å undersøke mer enn enhetene som studeres, men et fenomen i en kontekst, viser Thagaard (2013, s.194) til at casestudier i noen tilfeller kan gi en forståelse som har gyldighet i andre sammenhenger. At dette casestudiet tok sikte på å utforske SFO-ledere og SFO-ansattes opplevelser av innføringen av et fysisk aktivitetsprogram har ikke kun fokusert på enhetene i seg selv, men også konteksten og tidsperioden fenomenet befant seg i. SFO-er er komplekse organisasjoner som er basert på ulike sammensetninger av ansatte. Resultatene fra dette prosjektet kan derfor ikke overføres til alle SFO-er som gjennomgår en implementeringsprosess, men prosjektet kan gi et innblikk i hvordan SFO-ledere og SFO-ansatte har opplevd og erfart implementeringen og den daglige gjennomføringen av programmet AktiVane. Prosjektet kan dermed bidra med mer kunnskap om fenomenet og brukes som en forståelse for prosessen av andre SFO-er som skal implementere AktiVane eller andre lignende programmer.

Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen av funnene vekker gjenkjennelse hos lesere med kjennskap til de fenomenene som har blitt studert (Thagaard, 2013, s.194). Et kriterium

for tolkningens overføringsverdi er imidlertid at leseren har en forståelse for ansatte i SFO eller ansatte i en lignende situasjon, og lar seg kjenne igjen i tolkningene som er utført (Thagaard, 2013, s.213). I prosjektet er det derfor forsøkt å gi en detaljert forklaring over alle beslutninger som har blitt tatt underveis i tillegg til en grundig beskrivelse over de fire casene som prosjektet er basert på for at en leser skal kunne bedømme overførbarheten av prosjektet.

4.7 Forskningsetiske vurderinger

All forskning som omhandler mennesker må vurderes ut fra etiske standarder og er regulert av etiske omsyn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer har blitt fulgt gjennom hele forskningsprosjektet for å ivareta informantenes rettigheter. De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet som et hjelpemiddel for å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016, s.5). Forskning har et samfunnsansvar og det stilles høye krav til forskerens begrunnelse for valg av spørsmålsstillinger, metoder og analytiske perspektiv (NESH, 2016, s.11). I kvalitativ forskning er ofte forskerens innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen. Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger i løpet av prosjektet (NESH, 2016, s.10).

4.7.1 Godkjenning

Personopplysningsloven krever samtykke i all forskning og en meldeplikt til personvernombudet (NESH, 2016, s.14). I prosjektet ble lydopptaker benyttet under alle intervjuene. I tillegg ble personopplysninger som indirekte kunne identifisere informantene i form av navn, alder og arbeidsplass samlet inn, men anonymisert ved transkribering. På bakgrunn av dette var prosjektet meldepliktig og krevde godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) som behandler prosjektsøknader i henhold til personvern. NSDs godkjenning er lagt ved i vedlegg 1.

4.7.2 Informert samtykke

Forskningsprosjekter som innebærer personlige data må innhente informantenes samtykke før innsamling av data starter (NESH, 2016, s. 13). Informantene fikk tilsendt samtykkeskjema og informasjon om prosjektet på mail i forkant av intervjuene. Det ble utarbeidet to samtykkeskjema hvorav en til SFO-leder og en til de ansatte. Samtykkeskjemaene inneholdt

informasjon om hva det innebar å delta i prosjektet, prosjektets formål, informasjon om anonymisering av data og retten til å trekke seg fra undersøkelsen til et hvert tidspunkt. Begge samtykkeskjemaene ligger som vedlegg 2 og vedlegg 3 nederst av dokumentet. Informasjonen i samtykkeskjemaene ble gjentatt i forkant av intervjuene før informantene signerte. Forsker forsikret seg om at informantene godkjente bruken av lydopptaker enda en gang før intervjuprosessen startet.

4.7.3 Konfidensialitet og lagring av personopplysninger

Informantene har krav på at all personlig informasjon som kan identifisere informanten skal behandles konfidensielt (NESH, 2016, s.16). Å sikre anonymisering av informantene har vært et gjennomgående fokus i alle faser av prosjektet. Spørsmålet om anonymisering er ofte stilt ved casestudier. Både med tanke på anonymisering av hele casen, og muligheten for å anonymisere hver enkelt informant i hver case (Yin, 2014, s.196-197). Det ville ikke være mulig å fullstendig anonymisere hver enkelt deltaker innenfor hver case på bakgrunn av at informantene deltok i fokusgruppeintervju. Det ble også gjennomført to til tre intervjuer innenfor samme case som kan resultere i at deltakerne av prosjektet gjenkjenner sin stemme i oppgaven, og deretter også kan forstå hvilke kollegaer som representerer resten av casen. Det har imidlertid blitt gjort vurderinger for å kunne anonymisere hver case så godt det lar seg gjøre i samarbeid med veileder.

Intervjuene ble med samtykke tatt opp med en lydopptaker, og etter transkripsjon ble lydfilene umiddelbart slettet. Informantene signerte samtykkeskjema før intervjuene startet, og samtykkeskjemaene ble lagret i en safe på Universitetet i Bergen (HEMIL-senteret), og vil bli makulert etter sensur av oppgaven. I transkripsjonene ble det ikke lagret personopplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Deltakerne ble anonymisert i form av at de i transkripsjonen ble omtalt som «SFO-leder» på skole 1, 2, eller 3, «AktiVane-ansvarlig» ved skole 1 eller 4 og «SFO-ansatte» ved skole 1, 2, 3 eller 4. De ansatte ved SFO ble også anonymisert til informant 1, informant 2 og så videre. Verken kjønn eller eksakt alder ble nevnt i transkripsjonene, og transkriberingen ble gjort på norsk bokmål for å anonymisere dialekt og språklige kjennetegn. Under intervjuene ble det ved flere anledninger nevnt eksempler som omhandlet elever på SFO. Eksempler som kunne identifisere eller gjenkjenne elever ble enten unnlatt transkripsjonen eller anonymisert. For å sikre anonymisering av SFO-ene som deltok i prosjektet ble verken navn på skole eller SFO nevnt. Dette er også i samsvar med opplysningene som kom frem i samtykkeskjemaet om hvordan personlige opplysninger skulle bli behandlet

(NESH, 2016, s.18). Under fokusgruppeintervjuene ble det også informert om taushetsplikt mellom informantene.

5.0 RESULTATER

Hensikten med prosjektet var å finne ut hvordan SFO-ledere og SFO-ansatte opplevde implementeringen av og gjennomføringen av AktiVane med fokus på hvilke faktorer som oppleves som hemmende og fremmende. Gjennom å tematisk analysere datamaterialet ble det tydelig at datamaterialet var veldig stort og omfattende, og at informantene hadde gjort seg gode refleksjoner over implementeringen av programmet. I det følgende kapittelet blir de fire ulike casene beskrevet før funnene fra datamaterialet og analysen blir presentert etter de tre temaene; organisatoriske faktorer, ressurser og programlojalitet.

5.1 Beskrivelse av casene

I dette prosjektet er det de fire SFO-ene som utgjør selve casen, men fenomenet som studeres er hvordan de ulike aktørene (ansatte) erfarer implementeringen av AktiVane. De fire SFO-ene er delt opp i fire caser: SFO 1, SFO 2, SFO 3 og SFO 4. For å anonymisere SFO-ene så godt som mulig er det valgt å fordele dem mellom de SFO-ene som innførte AktiVane før og etter 2016. På grunn av at flere av de ansatte som hadde tatt aktivitetslederkurset hadde sluttet, blitt pensjonister og var sykemeldt – var det vanskelig å skrive hvor mange ansatte som hadde gjennomført aktivitetslederkurset av det totale antallet ansatte. Informantene ved alle SFO-ene hadde varierende med erfaring fra SFO. De ansatte hadde mellom 5-20 års erfaring i SFO, med unntak av de to AktiVane-ansvarlige som ble intervjuet for seg selv som var nyansatt. SFO-lederne hadde 5-20 års erfaring i samme SFO. Informantene ble ikke oppdelt i kjønn da dette ville vært etisk utfordrende. Det var et flertall kvinner som ble intervjuet, og det ville vært vanskelig å anonymisere de enkelte SFO-ene dersom kjønn ble nevnt ved de ulike SFO-ene.

SFO 1 innførte AktiVane før 2016. SFO-en bestod av tre ulike avdelinger med én felles SFO-leder. Ansvaret for AktiVane-timene ble fordelt et halvår om gangen mellom to av avdelingene. SFO-leder hadde delegert ansvaret for AktiVane til en ansatt med idrettsbakgrunn. SFO 1 brukte også ungdomsskoleelever som aktivitetsledere, og ungdomsskolen lå i gåavstand fra gymsalen. SFO-en gjennomførte én AktiVane time i uken for ett trinn, som var tredje klasse. Deltakelsen i AktiVane var frivillig for elevene i form av at de meldte seg på. SFO-leder hadde tatt aktivitetslederkurset sammen med de første ansatte som tok kurset, og det var totalt 9 ansatte som hadde gjennomført aktivitetslederkurset. Flere av de ansatte som hadde tatt

aktivitetsleder kurset jobbet ikke på SFO-en lenger. AktiVane-ansvarlig hadde ikke tatt kurset enda, men planen var at det skulle bli gjort i nærmeste fremtid. Det var rett under halvparten av de ansatte som arbeidet på SFO under forskningsperioden som hadde fullført aktivitetsleder kurset. Gymsalen lå et lite stykke unna skolen, hvor den ene avdelingen brukte omlag 10 minutter til gymsalen, og den andre avdelingen brukte rundt 25 minutter. Fra SFO 1 var det totalt 5 informanter, SFO-leder, AktiVane-ansvarlig og tre SFO-ansatte.

SFO 2 innførte AktiVane før 2016. De hadde ikke ungdomsskoleelever som aktivitetsledere i AktiVane-timene lengre. Skolen lå et godt stykke utfor Bergen sentrum, og ungdomsskolen som tidligere deltok i AktiVane fikk problemer med avstanden til SFO-en. Det var SFO-leder som hadde alt ansvaret for AktiVane, men det var de ansatte som planla aktivitetsplanene. SFO 2 utførte AktiVane-timer fire dager i uken. Hver elev fra første til fjerde klasse fikk én time med AktiVane i uken, og deltakelsen var ikke frivillig for elevene. SFO-leder hadde ikke tatt aktivitetsleder kurset. Det var totalt 6 ansatte på SFO-en som hadde gjennomført aktivitetsleder kurset, som utgjorde nesten alle assistentene i SFO. SFO 2 hadde en tilgjengelig gymsal som hørte til skolen. Det var totalt 5 informanter som deltok i prosjektet, SFO-leder og fire SFO-ansatte.

SFO 3 innførte AktiVane etter 2016. Skolen var en kombinert barne- og ungdomsskole og brukte elever fra sin egen ungdomsskole som aktivitetsledere. SFO-leder og en gruppeleder ved SFO delte på ansvaret for AktiVane. SFO 3 var en aktiv SFO med et bredt utvalg aktivitetstilbud. De ansatte fikk aktivitetsleder kurset nesten ett år før ungdomsskoleelevene fikk kurset, så SFO-en var tidlig i innføringsfasen av programmet under gjennomføringen av intervjuene. SFO 3 utførte AktiVane-timer én time i uken. Andre, tredje og fjerde klasse rullerte og elevene hadde AktiVane-time én gang hver tredje uke. AktiVane var ikke frivillig for elevene. SFO-leder hadde ikke tatt aktivitetsleder kurset. Når informantene deltok i prosjektet hadde halvparten av de ansatte tatt aktivitetsleder kurset. SFO 3 hadde en stor gymsal i nærheten som ble delt med andre skoler. Det var totalt fem informanter som deltok i prosjektet, SFO-leder, og fire SFO-ansatte – hvor en av de ansatte var gruppeleder som hadde fått en del ansvar for AktiVane.

SFO 4 innførte AktiVane etter 2016. SFO-en var inndelt i to avdelinger hvor den ene avdelingen var spesielt for barn med ekstra behov. Begge avdelingene deltok i AktiVane. SFO-en brukte ungdomsskoleelever som aktivitetsledere fra en ungdomsskole i nærheten. SFO-leder

hadde delegert hovedansvaret for AktiVane til en assistent. De gjennomførte AktiVane-timer en gang i uken, og hver elev hadde AktiVane annenhver uke. De delte hele SFO-en fra første til fjerde trinn i to grupper og rullerte AktiVane-timene annenhver uke. AktiVane var ikke frivillig for elevene. SFO-leder på avdelingen var ikke til stedet under intervjuene, og SFO-leder hadde ikke tatt aktivitetslederkurset. Stedfortreder for denne perioden hadde tatt aktivitetslederkurset, og AktiVane-ansvarlig hadde også fullført kurset. Under halvparten av de ansatte hadde tatt aktivitetslederkurset, og planen var å sende nye ansatte på kurs i nærmeste fremtid. SFO 4 hadde gymsal i nærheten. Det var fire informanter som deltok i prosjektet, AktiVane-ansvarlig og tre SFO-ansatte.

5.2 Organisatoriske faktorer

Temaet belyser ulike organisatoriske faktorer som synes å spille en stor rolle under implementeringen og gjennomføringen av AktiVane. Gjennomgående i alle intervjuene var at informantene oppfattet strukturen for AktiVane som godt gjennomtenkt og svært brukervennlig. Formalisering gjennom den nye rammeplanen i SFO ble trukket frem av samtlige ledere som en avgjørende driver for å innføre AktiVane og integrere programmet i SFO-ens planer. Et sentralt funn var at de fire SFO-ene utførte ledelse og fordeling av ansvar i AktiVane på ulike måter. Kommunikasjonen internt i SFO og eksternt med Hordaland idrettskrets, Idrett Bergen Sør og ungdomsskolene ble nevnt som særlig viktig for den daglige gjennomføringen av AktiVane. Informantene beskrev en stor variasjon av hvilke ansatte som var motivert til å ta i bruk AktiVane etter gjennomført aktivitetslederkurs. Videre viste evaluering av programmet å være et sentralt funn som informanter fra alle de fire SFO-ene anså som viktig.

Struktur

Informantene var tydelige på at strukturen for AktiVane med en fastsatt mal og oppskrift var et sentralt element for å muliggjøre innføringen av programmet. Den faste malen som forelå gjordet det lettere for ansatte å forberede seg, i tillegg til at det ga en trygg opplevelse for elevene.

«Vi har fått et oppsett sant med oppvarming, hoveddel og en avslutning. Men hva vi bruker i de ulike delene ut av disse aktivitetene, der står vi fritt. At det er en fast avslutning er jo for å skape trygghet til de som gjerne ikke er så aktiv. For da vet de hva

som skjer. De trenger ikke å grue seg til hva som kommer. Sånn at det skaper trygghet og tillit til opplegget.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

Informantene trakk også frem at AktiVane var et gjennomtenkt program som innebar at man måtte følge malen som hørte til, og at man måtte være bevisst på å planlegge timene i forkant og stille forberedt. Alle de fire SFO-ene hadde planlagt og forberedt flere AktiVane-planer som rullerte fra gang til gang i varierende grad. En SFO lagte 6 planer om gangen som rullerte, to SFO-er lagte planer for hvert halvår, og én SFO lagte planer for et helt år om gangen.

«Det som jeg synes at er veldig bra det er at det er planlagt på forhånd. Det er ikke bare å gå i en gymsal å få leke fritt, men dette er liksom gjennomtenkt og det er en mal og det er gjenkjennbart for barna og det er igjen planlagt. Vi kan ikke komme på en tirsdag å ikke ha en plan, da er det ikke AktiVane.» (SFO-leder, SFO 1)

En informant illustrerte også hvorfor det var viktig å følge den fastsatte malen som forelå i AktiVane med blant annet antall elever som var anbefalt.

«AktiVane opplegget er veldig gjennomtenkt slik at antall elever som skal være med det må vi forholde oss til. Det er dumt om en SFO-leder kommer og sier at du kan ta med alle, så kjenner du på at det bare går ikke. Det blir bare tull. Da blir det ikke AktiVane.» (SFO-ansatte, informant 1, SFO 3)

Informantene var tydelige på at en rolleavklaring i forkant av AktiVane-timene bidro til en forbedring av gjennomføringen av programmet. Dette gjaldt rolleavklaring i form av hvilke ansatte som fikk hovedansvar, hvilke ansatte som skulle delta, og hvordan ansvarsfordelingen skulle være mellom de ansatte i SFO og ungdomselevne. Informantene ved SFO 1 beskrev en opplevelse av at overgangene mellom aktivitetene ikke skjedde like raskt som det skulle, og at det forelå en usikkerhet både hos de ansatte i SFO og ungdomsskoleelevne i forhold til hvem som var ansvarlig for hva. De forsøkte først en variant hvor ungdomsskoleelevne hadde ansvar for planleggingen av AktiVane-timene, men erfarte etterhvert at det beste utfallet kom dersom de ansatte fra SFO hadde ansvar for planleggingen.

«Det er jo det jeg mener med samarbeidet til SFO-leder, at nå har jo på en måte det komt veldig tydelig frem `hvem har ansvar´ `hvem er ansvarlig for hva´ å sant, så nå er

det mye lettere. Nå er det vi som har ansvar for hva som skal skje, men vi kan slippe ungdommen til å at de kan styre. Men jeg vet at hvis det blir krøll der borte så må jeg hoppe inn. Så det er mye tydeligere rammer da.» (SFO-ansatt, Informant 3, SFO 1)

Formalisering

Alle SFO-ledere og AktiVane-ansvarlige trakk frem den nye rammeplanen for SFO som en viktig faktor for innføringen av AktiVane. Informantene hadde en oppfatning om at AktiVane kunne bidra som en kvalitetshevelse av SFO og gi den kompetansen innen fysisk aktivitet som den nye rammeplanen oppfordret til.

«Men det er jo veldig sånn inn i rammeplanen vår og da. Med fysisk fostring og. Ja den kom jo nå. Sant så den er ganske ny. Så der står det litt om at de ansatte skal legge til rette for fysisk utfoldelse gjennom frilek og ja, og så med og organisert aktivitet da. Så dette er jo perfekt.» (SFO-leder, SFO 2)

Ledelse og ansvar

Informantenes opplevelse av lederrollens betydning i forhold til AktiVane var svært ulik på tvers av SFO-ene, og det ble lagt varierende vekt på hvor viktig det var at SFO-leder hadde hovedansvar. På tre av fire SFO-er var ansvaret for AktiVane delegert til en ansatt eller gruppeleder. De som var AktiVane-ansvarlige i SFO 3 og SFO 4 hadde fått ansvar for store deler av den daglige gjennomføringen av AktiVane, planlegging og kommunikasjon med ungdomsskolen, mens den som var AktiVane-ansvarlig i SFO 1 hadde kun ansvar for å forberede planer og utføre AktiVane-timene hvor SFO-leder beholdt det administrative ansvaret og kontakt med de eksterne aktørene. De ansatte ved SFO 1 og SFO 4 ga uttrykk for at de så en verdi i at det var en ansatt som hadde hovedansvaret, og at ikke alt ansvaret lå hos SFO-leder. Dette ble begrunnet i at SFO-leder gjerne ikke hadde tatt kurset, hadde tid til å delta i AktiVane-timene og ellers hadde det travelt med andre arbeidsoppgaver.

«Ja det er greit at det er en som gjør alle disse tingene, ellers tror jeg det kan bli rotete. Det er veldig greit at det er en som er med som har hovedansvaret. Som vet hva det går i og.» (SFO-ansatt, Informant 1, SFO 4).

En SFO-leder begrunner også hvorfor det er viktig å beholde et visst ansvar for den daglige gjennomføringen av programmet, selv om hovedansvaret for den daglige gjennomføringen er delegert til en av de ansatte.

«Å det må man på en måte holde, for skliir en av delene ut så blir det fort uoversiktlig for oss. Og da gjerne tenker jeg at SFO- lederen på toppen gjerne bør ta den biten med å trekke i trådene slik at det fungerer.» // «Det ene er kommunikasjonen med ungdomsskole, altså lederen der, avdelingsleder, for at det skal gå. Sant. Altså avtaler og det praktiske. Også tenker jeg at jeg er den som pusher de andre og holder det i gang. For dersom jeg hadde overlatt, så er det lett for at ting skliir ut. Å det er det som på en måte skal til for at det skal fungere.» (SFO-leder, SFO 1).

De ansattes ansvar under AktiVane-timene var også et oppbrakt tema under alle intervjuene. AktiVane-ansvarlig fra SFO 1 trakk frem viktigheten av at de ansatte ikke kunne fraskrive seg ansvaret til ungdomsskoleelevene. Informanten forklarte at de ansatte kunne delegere oppgaver til ungdomsskoleelevene, men aldri delegere hele ansvaret.

«Men det er jo vi som kjenner elevene som går ned der, så selv om de styrer stasjonene der nede så kan vi ikke fraskrive ansvaret allikevel, har du vanskelige elever så må du være med i leken allikevel å da må du vite hva leken går i. Du må egentlig vite det i forkant, og generelt hvis ikke alle elevene fra ungdomsskolen kommer så må vi steppe inn.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 1)

Intern og ekstern kommunikasjon

Samtlige informanter trakk frem at kommunikasjon og støtte internt i SFO mellom ansatte og leder var avgjørende for at AktiVane skulle fungere. Ekstern kommunikasjon med idrettskretsen og ungdomsskolen var også svært viktig. En SFO-leder opplevde en høy terskel for å be om hjelp fra idrettskretsen i startfasen av implementeringen av AktiVane, men etter at det først ble tatt kontakt opplevde informanten en god kommunikasjon og mye hjelp fra idrettskretsen.

«Det ene er kommunikasjonen med ungdomsskole, altså lederen der, avdelingsleder, for at det skal gå. Sant.» «At man vet hvem som kommer, vet når det er fravær, gi beskjed at nå kommer vi ikke denne gangen, sånn at det er forutsigbart, det er viktig» (SFO-leder, SFO1)

Organisasjonskulturen i de aktuelle SFO-ene kom også tydelig frem i hvordan informantene omtalte kommunikasjon, samarbeid og støtte blant hverandre på arbeidsplassen. I tillegg til hvordan de håndterte endring og utfordringer i AktiVane.

«Ja her er vi samkjørte. Det er ikke noen som sier at «nei det gidder jeg ikke». Vi er samkjørte, fleksible å ja.» (SFO-ansatt, Informant 2, SFO1)

Grad av kommunikasjon internt i SFO-ene varierte. Under intervjuene ble det tydelig at de ansatte ved to ulike SFO-er søkte etter informasjon som SFO-leder hadde. Eksempelvis etterlyste de ansatte ved én SFO årsaker til hvorfor ungdomsskolen ikke lenger var med, og undret over om ungdomsskolen hadde blitt invitert til å delta etter nyåret. Dette var informasjon som SFO-leder hadde forklaringer og oversikt over. Ved en annen SFO kunne SFO-leder fortelle om en god oppfølging fra Hordaland idrettskrets med tilbud om flere kurs og seminarer, som illustrert her:

«Ja det er veldig bra. Mhm. Vi føler at vi blir godt fulgt opp, å får tilbud om nye kurs, og, de er jo innom å ser av og til..» «Vi har fått tilsendt masse på mail. Og hvis vi tar kontakt så sender de, og sånn som nå når ungdomsskolen meldte seg ut så fikk vi forslag til masse nye planer med færre voksne, sånn at de lagde planer til oss.» (SFO-leder, SFO 2)

Samtidig etterlyste de ansatte ved samme SFO mer oppfølging fra idrettskretsen. De ansatte kunne ikke huske å ha fått tilbud om deltakelse på inspirasjonsseminarer eller lignende etter oppstart av AktiVane.

«Jeg kunne egentlig tenke meg en oppfølging. Nå er det noen år siden vi var der da, men en oppfølging eeh, oppfriskning kanskje oppfølging, kurs for eksempel. ja. Det tror jeg for vi trenger og det. Det er lett for å gå i det samme sant. Få litt inspirasjon ja.» (SFO-ansatte, Informant 2, SFO 2)

Personalutvalg

Det viste seg å være en stor variasjon i tidligere erfaringer og individuell kompetanse i fysisk aktivitet og aktivitetsledelse hos de ansatte som tok aktivitetslederkurset i AktiVane. Noen av de ansatte som hadde tatt aktivitetslederkurset ønsket ikke å bruke kurset i praksis i AktiVane på grunn av at de ikke følte seg trygg som aktivitetsleder. En AktiVane-ansvarlig forklarte at tidligere erfaring med fysisk aktivitet og aktivitetsledelse spilte en stor rolle i forhold til hvem som tok initiativ til AktiVane på deres SFO.

«Vi har noen som deltar mye og noen som kvir seg litt mer, for de har gjerne ikke samme erfaring som andre som har vært fotballtrener opp igjennom og drevet idrettskoler og litt sånn. Så de har gjerne ikke ledet grupper før, så de kvir seg litt gjerne. Å jeg ser at det kan være vanskelig for enkelte av dem å bare plutselig ta styringen over en hel gruppe med 30 elever.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

En SFO-leder fra en annen SFO hadde en oppfatning av at de første ansatte som fikk aktivitetslederkurset ikke var motivert for å være aktivitetsledere grunnet en kombinasjon av høy alder og personlige interesser for fysisk aktivitet.

«For personalet synes at det var flott med instruktører, men de var litt reservert selv. Å det tror jeg at har sammenheng med at den gangen så var de fleste i personalet over en viss alder, så de følte ikke seg så veldig selv da, aktive.» (SFO-leder, SFO 1)

Samme SFO-leder valgte å løse dette ved å ansette en person med lang erfaring fra både aktivitetsledelse og fysisk aktivitet med barn, som fikk ansvaret for den daglige gjennomføringen av AktiVane.

«Altså man må like det, ha interesse for det og passe til det. I år så har jeg en ny ansatt som er vandt til å ha fotballtrening, sant, å det og, så det må nesten være noen kvalifikasjoner hos den som skal lede det tror jeg eller at du ønsker å være en leder for å styre aktiviteten.» (SFO-leder, SFO 1)

De andre informantene beskrev også litt prøving og feiling i forhold til valg av hvilke ansatte som fikk aktivitetslederkurset. Ved tre SFO-er påpekte informantene at fysisk aktivitet og interesse for aktivitetsledelse var viktig for hvem som var motiver for å være aktivitetsledere i AktiVane, og at SFO-lederne derfor valgte ansatte som viste interesse for aktivitet og aktivitetsledelse da de skulle tilby aktivitetslederkurset til flere ansatte. Alle SFO-ene som deltok i prosjektet hadde sendt ansatte på kurs i minst to omganger.

«De første var vel litt plukket ut, at vi tenkte de gjerne kunne ha tid og interesse for. Men det var vel ikke de som er mest ivrig ... hehe. Så det ble neste gruppe som ble, da fikk vi spørsmål om vi ville.» (SFO-ansatte, informant 1, SFO 4)

En AktiVane-ansvarlig opplevde også selv å ha en viss fordel med en bakgrunn i fysisk aktivitet og aktivitetsledelse.

«Ja. Det har jo bidratt veldig positivt siden jeg er vandt til å lede og jeg er vandt til å være fotballtrener for gutter og jenter opp gjennom, så var det ikke så veldig skummelt å gå fremfor denne gruppen her og lede dem.» (AktiVane ansvarlig, SFO 4)

På en av SFO-ene hadde ingen av de ansatte erfaringer fra fysisk aktivitet eller aktivitetsledelse. Informantene ga uttrykk for at kurset og bistand fra ungdomselevne bidro til at man ikke nødvendigvis måtte ha en bakgrunn i fysisk aktivitet eller aktivitetsledelse for å mestre en AktiVane-time. I motsetning til de andre tre SFO-ene opplevde denne SFO-en at aktivitetslederkurset og AktiVane-timene var mulige å mestre for alle ansatte, uansett bakgrunn.

«Jeg har heller ikke noe idrettsbakgrunn, men AktiVane kom til oss veldig sånn, et tilbud som vi kunne ta og vi tok det, og det var veldig sånn, klarer vi det? Men hele prosjektet er kjempeflott for oss alle for vi får disse ungdomsskoleelevne som også leder en stasjon. Og alle forelesningen vi fikk var veldig nyttige og interessante.» (SFO-ansatte, informant 4, SFO 3)

Evaluering

Alle fire SFO-er nevnte også et behov for en intern evaluering av AktiVane. Én SFO hadde gjennomført en evaluering etter sommerferien for å vurdere om de skulle fortsette med

AktiVane eller ikke, med bakgrunn i at de hadde hatt mye problemer med AktiVane det siste året. SFO-leder mente at en evaluering av programmet var viktig.

«For nå i høst, eller vi hadde en stor evaluering før sommeren i år i forhold til det vi ser med den frivilligheten til barna, og personalet som synes at det var så tungt å få dem med for de ville ikke. // Og det er jo noe som du må gjøre for at det skal fungere. Tid til å planlegge og evaluere hva som fungerte bra.» (SFO-leder, SFO 1)

SFO 4 hadde en evaluering med Hordaland idrettskrets etter at de hadde gjennomført aktivitetslederkurs og hatt veiledningstimer med en instruktør, og uttrykte at dette var svært verdifullt. De ansatte fra de andre SFO-ene rapporterte at de ikke hadde hatt en intern evaluering eller diskusjon om hvordan AktiVane hadde fungert. Flere ansatte etterlyste en evaluering og satte pris på samtaler med kollegaer om programmet.

«Men det blir jo vel heller egentlig aldri evaluert, det blir bare begynt på nytt neste gang, neste halvår.» (SFO-ansatte, informant 4, SFO 2)

5.2 Ressurser

Ressurser var et gjennomgående tema i hele datamaterialet. Informantene trakk frem både intern og ekstern kompetanse som svært berikende for de ansatte som også bidro med en kvalitetshevelse av tilbudet til SFO. Oppfølging fra Idrettskretsen ble nevnt av samtlige informanter, og var noe som informantene hadde varierende erfaringer fra. Fasiliteter som avstand til gymsaler, bemanning på SFO og tid til planlegging var også en stor del av datamaterialet og ble av samtlige informanter opplevd som viktige faktorer for en god implementering av AktiVane.

Kompetanse

Både ansatte og ledere trakk frem at det var positivt at AktiVane bidro med både intern og ekstern kompetanse i SFO. De var spesielt positive til den eksterne kompetansen de fikk i forbindelse med AktiVane i form av aktivitetslederkurs med teoretiske forelesninger og praktiske øvelser, samt veiledning i etterkant av flinke instruktører fra Hordaland idrettskrets

og Idrett Bergen Sør. Alle informantene var begeistret over kompetansen og kunnskapen som instruktørene hadde, og hvor gjennomtenkt AktiVane programmet var.

«Hvordan du får snakket til barna for at de skal bli enda mer med, sant. Når han mannen snakket til barna, så var det hvordan han klarte å gire dem opp. Han fikk det til å høres ut som at kjedelige ting var det gøyeste i verden.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

SFO-lederne ga uttrykk for at de var svært positive til aktivitetslederkurset i AktiVane, da det ga en kompetanseheving til de ansatte. En SFO-leder omtalte kurset som en investering.

«Nå har vi seks stykker da som har vært på kurs. Ja. Men gjerne sende flere og. Ja, hva var det det kostet da? Sånn 800 – 850kr? Ja, det er jo ikke. Jeg tenker at det er en investering.» (SFO-leder, SFO 2).

Informantene beskrev varierende opplevelser knyttet til aktivitetslederkurset. Mange av informantene forklarte at de ikke var forberedt på omfanget av kurset med både eksamen og praktisk test. Noen informanter ga også uttrykk for at den skriftlige eksamenen var svært omfattende med mange vanskelige spørsmål.

«Vi måtte svare på alle de dere, der tror jeg det ble endring etter at vi ble ferdig for vi måtet svare på mange vanskelige spørsmål på eksamensoppgaven. Den oppgaven var veldig stor, det var veldig mye å lese» (SFO-ansatte, informant 1, SFO 3).

AktiVane-ansvarlig fra en annen SFO hadde en oppfatning over at det var lave forventninger i forhold til prestasjon på eksamen i aktivitetslederkurset, i tillegg til at kurset var en fin arena for å knytte kontakter med ansatte fra andre SFO-er.

«Veldig greit kurs som var ferdig på to dager. Med en eksamen, på siste dagen, som var egentlig, vi fikk beskjed om at de måtte kalle det for noe, å da ble det eksamen, men at alle består så lenge du klarer å sette i gang en lek og ha en aktivitet. Så det var egentlig veldig lett og veldig greit å gjøre. Å så ga det mye, vi knyttet jo kjennskap til andre skoler, hvordan de holdt på å litt sånn.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 4).

Ved hjelp av aktivitetslederkurs, veiledning og oppfølging ble det også en intern kompetanseheving i SFO noe som informantene var svært positive til. Informantene beskrev at kompetansen ble en ressurs som de fikk bruk for i flere arenaer. Fire av informantene fortalte også at de hadde fått økt sin kompetanse i form av at de hadde utviklet seg selv i å ta ansvar for en stor gruppe elever. Disse fire informantene var fra to forskjellige SFO-er og hadde alle gjennomført aktivitetslederkurset. Informantene poengterte at det var viktig at den som var ansvarlig for AktiVane-timene hadde gjennomført aktivitetslederkurset.

«Å det å utvikle seg med å stå å være på en måte leder, og ta ansvar på, det blir en litt annen måte å kunne roen, å det er liksom, jeg synes det har vært veldig utviklende.»
(SFO-ansatt, informant 2, SFO 4).

Alle ansatte ved SFO 2 konkluderte med at alle ansatte ved både deres og andre SFO-er burde ta aktivitetslederkurset til AktiVane for å få kompetanse i å fremme aktivitet. Begrunnelsen lå i at de ønsket et godt tilbud i AktiVane på tross av sykdomsfravær av dem med aktivitetslederkurs.

«Vi må huske at vi har mange her som har kurset, men egentlig synes jeg at alle burde få kurset. Ja, for du kan jo bruke kurset i andre sammenhenger også sant, både i gym og i ja. For vi er med på mye. Så kunne de fått en forståelse over hva det egentlig er og hva som er målet med AktiVane sant.» (SFO-ansatt, informant 2, SFO 2)

Kvalitetshevelse

På grunn av en intern kompetanseheving i SFO opplevde informantene en kvalitetshevelse av tilbudet i SFO. Gjennomgående hos alle informantene var at de anbefalte AktiVane til alle SFO-er i Bergen, og mente at det var et tilbud og en kompetanse som alle SFO-er burde ha.

«Jo mer kompetanse vi ansatte har, jo bedre utforming av SFO vil det jo bli, og jo bedre SFO vil barna få. Og jo bedre SFO vi har, jo tryggere kan vi gjøre foreldre på at det er riktig sted å ha dem. Slik at ikke foreldrene går med et negativt bilde av SFO.»
(AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

En av informantene som var AktiVane-ansvarlig arbeidet tidligere på en annen SFO som valgte å ikke ta i bruk AktiVane, på bakgrunn i at SFO-en opplevde en allerede bred kompetanse innenfor fysisk aktivitet da flere av de ansatte hadde en idrettsbakgrunn. Som illustrert her, beskriver informanten at AktiVane bidro med en unik kompetanse som også ga en mulighet for å arbeide med barna på deres nivå.

«Jeg synes egentlig at alle bør prøve det fordi man kan tenke at man har kompetansen, som jeg gjorde i forkant, med øvelser og ideer, men da er det lett for at, jeg synes at det er viktig at vi som jobber på SFO har, det er mye som skjer, det er travle hverdager og det er ofte at man ikke får tid til det man egentlig vil, å det er å leke med barna og gå litt ned på deres nivå å faktisk kunne le sammen med dem, å det får du tid til med AktiVane.» (AktiVane- ansvarlig, SFO 1)

Oppfølging

Det varierte i hvilken grad informantene hadde hatt oppfølging av AktiVane etter at aktivitetslederkurset var gjennomført. De informantene som hadde fått praktisk hjelp til å lede AktiVane-timer av konsulenter fra Hordaland idrettskrets eller Idrett Bergen Sør var svært fornøyd og opplevde veiledningen som nødvendig. Det var et fåtall av informanter som hadde deltatt på dette på grunn av at de tilhørte den andre gruppen som ble sendt på kurs fra sin SFO, og det var kun den første gruppen fra hver SFO som fikk en praktisk oppfølging på arbeidsplassen etter aktivitetslederkurset.

*«Men det er i hvert fall viktig at de er der de første gangene fordi at sånn som nå når **** var her tre ganger eller noe sånt i høst, det var kjempebra. Det var noe med at h*n var så tydelig i måten på det h*n gjorde at da kan du lære av det sant.» (SFO-leder, SFO 1)*

En SFO-leder beskrev at det kan være vanskelig å be om hjelp underveis når man kunne hatt behov for mer veiledning, og at en jevnlig kontakt med instruktørene i begynnelsen potensielt kunne ha en stor verdi.

«... for vi sa at vi skulle klare det selv og det er kanskje ikke så lett å be om hjelp eller tenke at nå burde vi gjerne hatt noe. For det om var utfordringen vår var at de overgangene, ting tok så lang tid.» (SFO-leder, SFO 1)

De ansatte ved tre av SFO-ene viste en stor interesse for videre oppfølging og tilbud om ny veiledning ettersom at de opplevde at rammene ble mindre tydelige etter kurset og at de etterhvert manglet inspirasjon.

«Men jeg ser jo at rett etter kurset så var de fysiske rammene ikke helt til stede. Sånn at vi skulle gjerne hatt en evaluering og litt oppfølging rett etter det kurset.» (SFO-ansatte, informant 2, SFO 3).

En ansatt fra SFO 2 opplevde av at enkelte elever hos dem med ekstra utfordringer verken opplevde mestring eller positive opplevelser i løpet av AktiVane-timene. Den ansatte foreslo at en instruktør fra AktiVane kunne komt til deres SFO for å illustrere en AktiVane-time med deres mangfold av elever for å veilede de ansatte i riktig retning.

«Så jeg kunne tenkt meg, det hadde vært interessant å se en instruktør spesielt med den ene gjengen vi har, for der er det såpass mange som faller utenfor.» (SFO-ansatt, informant 3, SFO 2)

De ansatte ved en SFO ga uttrykk for at de trengte en generell oppfriskning og påfyll av kunnskap i forhold til AktiVane. Denne SFO-en utførte AktiVane fire ganger i uken, og de ansatte kunne ikke huske å ha hatt veiledninger eller oppfølging fra idrettskretsen etter at de gjennomførte aktivitetslederkurset, som begynte å bli noen år siden.

«Men jeg vet ikke hvor mange år har vi holdt på med det? Jeg kjenner egentlig at jeg blir litt lei. Det er jo samme rutiner år etter år.» (SFO-ansatte, informant 1, SFO 2)

De ansatte fra en annen SFO foreslo også at instruktørene fra Hordaland idrettskrets/ Idrett Bergen Sør kunne ha komt innom dem oftere for å gi tips underveis, og veilede dem under AktiVane-timene. Informanten opplevde at instruktørene fra Idrett Bergen Sør mestret å motivere barna på en annen måte enn de ansatte på SFO-en foreløpig fikk til.

«Det hadde vært fint med oppfriskning. Det er jo greit å få den tilbakemeldingen på hva vi kan gjøre bedre og hva du gjør bra. Sånn at du får mestringsfølelsen på det du gjør.»

(AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

Fasiliteter

Alle informantene trakk frem at tilgjengelige fasiliteter som avstand til gymsal, bemanning og tid spilte en utrolig stor rolle gjennomføringen av AktiVane. Ungdomsskoleelevene ble ved flere anledninger nevnt som en god ressurs i AktiVane, som også var viktige med tanke på tilstrekkelig bemanning til å gjennomføre aktivitetene. Noen av SFO-ene som ble intervjuet opplevde til tider utfordringer med bemanning, i hovedsak på grunn av at de enten ikke hadde ungdomsskoleelever med seg lenger eller en kombinasjon ved at de hadde flere elever som krevde ekstra assistanse under AktiVane-timene. Tre av fire SFO-er hadde gymsal i umiddelbar nærhet. Den ene som ikke hadde det opplevde det noen ganger som en utfordring.

«Jeg tror heller det hadde vært flere hadde vi hatt en gymsal. Det er litt med det å vandre ned, de har gjerne allerede vært der nede tidligere på dagen, og de orker rett og slett ikke å gå så mye.» (SFO-leder, SFO 1).

Bemanning ble nevnt gjentatte ganger ved tre av SFO-ene. En felles oppfattelse hos informantene var at AktiVane krevde flere voksne enn det SFO-ene vanligvis hadde tilgjengelig. På noen SFO-er skyldtes dette ofte sykdom og vikariat, mens hos andre skyldtes det at de opplevde å være for mange barn i AktiVane-timene i forhold til voksne og at det ble for omfattende å ha kontroll på alle.

«Ellers så har det vært en høst preget av mye vikariat og det, så det har blitt mye sånn rot på hvem den andre personen som har vært med er» (AktiVane ansvarlig, SFO 1)

Informantene var gjennomgående positive til ungdomsskoleelevene som kom til SFO som aktivitetsledere under AktiVane. Ungdomsskoleelevene hjalp til med forberedelser og var flinke til å lede aktivitetene.

«De er der før vi kommer ned, å de har gjort klar øvelser og vi har tatt en liten prat med hva vi ser for oss, så gjør de det klart så godt det lar seg gjøre før vi kommer ned. Når

vi er ferdig med oppvarming står de på hver sin stasjon slik at vi kan sende alle bort ordentlig og greit sånn at det ikke blir kaos. De har egentlig vært ganske flink alle sammen så det har gått bra.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 1)

Flere av ungdomsskoleelevene var tidligere elever på barneskolen og hadde gått på samme SFO selv, noe som informantene beskrev som ekstra artig. I tillegg fremhevet informantene at elevene på SFO ble svært glad i ungdommene og at flere av ungdommene ble store forbilder for elevene.

«Barna synes jo at det er stor stas at det er de ungdommene som kommer. Du ser at de vil nesten ikke snakke med oss for det er liksom ungdommene som er det store, så det er jo supert.» (SFO- ansatte, informant 3, SFO 1)

De ansatte beskrev også at ungdomsskoleelevene var en ressurs i form av at de så en mulighet for å delta i aktiviteter og lek med elevene på en annen måte når det var noen andre som ledet aktivitetene. En informant beskrev det slik:

«Det er greit også med at ungdomsskoleelevene har gruppen, for da kan vi gå som ofte egentlig å istedenfor stå med pekefinger å kjeft, faktisk være med litt å gå ned på deres nivå å gi litt skryt og så videre.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 1)

Noen av ungdommene var svært utadvendt og trygg på seg selv, mens andre mer sjenert og usikre. På bakgrunn av dette opplevde også en ansatt i SFO 4 at de gjerne skulle hatt bedre tid og mulighet for å støtte og følge opp ungdomsskoleelever som var utrygge i rollen sin. De ansatte AktiVane-ansvarlige beskrev også en synlig utvikling hos ungdomsskoleelevene i løpet av året, i form av at de ble tryggere på seg selv og gode ledere. Informantene så tydelig at engasjementet til ungdomsskoleelevene smittet over på elevene i SFO under AktiVane.

«... men det er forskjell på ungdomsskoleelevene og, noen kan få en øvelse til, altså det kan fremstå som to forskjellige øvelser alt etter hvem som presenterer den og hvem som holder den, og engasjementet de viser, så ungdomsskoleelevene er i stor grad med på å påvirke hvordan en øvelse blir.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 1)

På grunn av at ungdomsskoleelevene ble opplevd som en såpass stor og viktig ressurs, opplevde én SFO det som problematisk å starte opp med AktiVane alene før ungdomsskoleelevene hadde tatt aktivitetslederkurset. Ungdomsskoleelevene fikk ikke aktivitetslederkurset før i oktober/november, og denne SFO-en hadde derfor nesten ikke hatt AktiVane høsten 2018.

«Men vi har egentlig så vidt, i og med at det tok så lang tid før ungdomsskoleelevene tok kurset så har vi på en måte hatt veldig lite AktiVane i år.» (SFO-leder, SFO 3)

Ideelt sett skulle det vært mer tid til planlegging generelt i SFO, også i AktiVane. Dette var et gjennomgående tema i hele datamaterialet.

«Vi skulle selvfølgelig hatt bedre tid til å planlegge ting. Det er en av de tingene som kanskje er vanskelig i forhold til alle aktiviteter vi gjør, også AktiVane, det å få tid. Planleggingstid hos SFO-ansatte er jo minimalt og det er mange aktiviteter, så det.» (SFO-ansatte, informant 1, SFO 1)

Dette var også et argument for at en SFO-leder valgte å delegere hovedansvaret for AktiVane til en av de ansatte.

«Og nå er jo han som lager det, han har da fått ekstra tid og lønn for å gjøre det. For assistenter i skolen i dag de har veldig liten tid til å planlegge. Og det er jo noe som du må gjøre for at det skal fungere. Tid til å planlegge og evaluere hva som fungerte bra.» (SFO-leder, SFO 1)

En annen nyttig fasilitet som ble nevnt av de ansatte ved to av SFO-ene var T-skjortene som ble utdelt på aktivitetslederkurset. Informantene fortalte at T-skjortene var et hjelpemiddel til å forberede elevene på at det var AktiVane i gymsalen og ikke vanlig gym. Samtidig opplevde noen av de ansatte at T-skjorten hjalp dem til å tre inn i en rolle som aktivitetsleder. Informantene hadde et ønske om å få flere T-skjorter til SFO slik at alle ansatte kunne bruke dem under AktiVane.

«Jeg så i starten, så kan det jo kanskje hjelpe til med å få en litt sånn av type sånn arrangement på en måte at man gikk inn i en annen type rolle. Kanskje vi skulle fått to

T-skjorter slik at når den andre er på vask så har vi en til. Men da burde egentlig også alle voksne ha en t-skjorte.» (SFO-ansatte, informant 1, SFO 2)

5.3 Programlojalitet

Temaet omhandler faktorer som kunne anses som viktige for de ansattes lojalitet til AktiVane. Sentralt i datamaterialet var utsagn om hvorvidt de ansatte erfarte at elevene opplevde positive opplevelser og mestring knyttet til AktiVane, og om programmet var tilpasset elevene som var inaktive i hverdagen. Flertallet av informantene illustrerte også hvorfor mulighetene for å tilpasse AktiVane til sin SFO var viktig for å kunne integrere programmet i den daglige driften.

Målgruppe og målsetting

Målet for AktiVane er i hovedsak å øke aktiviteten blant barn i SFO og sikre kompetanseheving blant SFO-ansatte. Målgruppen for programmet er elevene som er inaktive og aktivitetene er tilrettelagt for å gi positive opplevelser knyttet til fysisk aktivitet for alle elevene på SFO. Det viste seg å være en stor variasjon i hvordan elevene tok i mot AktiVane ved de fire SFO-ene. Noen elever var usikre til programmet og andre hadde utfordringer som gjorde det vanskelig å delta i AktiVane-timene. Samtidig opplevde informantene at flertallet av elevene så frem til og gledet seg til AktiVane.

«For nå når vi startet opp igjen etter nytt år og vi skulle begynne med AktiVane i uke 3 så kom de forrige uke, `er det AktiVane nå?` «nei, det er ikke AktiVane før i neste uke», «aah søren, jeg gleder meg».» (AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

AktiVane-ansvarlig fra SFO 4 hadde også eksempler på at elever ikke ønsket å bli hentet av foreldrene før AktiVane-timen var ferdig. Informanten forklarte også at de ansatte opplevde mange positive tilbakemeldinger fra foreldre som opplevde at barna sine trivdes med AktiVane.

«Vi har jo fått mye positivt fra foreldre, at barna deres ikke vil bli hentet tidlig for `det er jo AktiVane i dag`, kan du ikke komme halv fire for da er vi ferdig?» (AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

Videre beskrev AktiVane-ansvarlig at de kunne se tydelig utvikling hos elevene i løpet av AktiVane, og at flere av elevene fikk positive opplevelser knyttet til fysisk aktivitet under AktiVane. At elevene trivdes med aktivitetene i AktiVane resulterte også i at noen av elevene ble mer aktive i friminuttene og i utetiden på SFO i forhold til aktivitetsnivået tidligere.

«At du ser da at når vi begynte å leke ute, utenfor SFO-en, så i skoletid, at disse her som var minst fysisk aktiv, de er mye mer aktive ute i leker med de andre i stedet for å gjerne sitte på en stein å ikke gjøre så mye. Så egentlig er alle sammen mer aktiv og plutselig kan du se at de leker katt og mus på utsiden og bruker masse av de lekene som vi har i AktiVane.» (AktiVane ansvarlig, SFO 4)

At flere av elevene som tidligere ikke deltok i aktiviteter viste en tydelig utvikling under AktiVane viste seg å være tilfelle ved alle fire SFO-ene. På grunn av at aktivitetene var tilpasset alle barna og ikke innebar elementer som var basert på konkurranse og ballspill, opplevde en ansatt ved SFO 1 at AktiVane bidro med en høy inkludering blant elevene.

«Dette åpner liksom en helt ny verden av aktiviteter som gir barnene mestring og utfoldelse og de får lov til å, det er ikke noe at de ikke trenger å være redd for å være med for at de er redd for en ball.» // «Du blir litt overrasket av å se disse her som ikke pleier å kaste seg med i lek, gjøre det.» (SFO-ansatte, SFO 1, informant 3)

De ansatte fra SFO 4 opplevde også et større samhold i mangfoldet av elever etter at AktiVane ble innført.

«Det mest positive må vel være samholdet som du ser mellom elevene. At de aksepterer hverandre. Det er ikke så skummelt lenger. Når de har massasje-tog, om det sitter en elev med ekstra behov bak å tar på deg så er det ikke så skummelt lenger.» (SFO-ansatte, informant 3, SFO 4)

Samtidig forklarte også et flertall av de informantene at de opplevde en utfordring knyttet til elever som ikke ønsket å delta på AktiVane-timene. Årsaken til at elevene ikke ønsket å delta var varierende. Noen opplevde at elevene var utrygge og usikre, og gruet seg til AktiVane.

«Noen fikk jo vondt i magen når tirsdagen kom for det at de visste at de måtte ned. For de gikk i det klassetrinnet som skulle ned på AktiVane.» (SFO-leder, SFO 1)

Andre hadde en opplevelse av at de elevene som ikke ønsket å delta helst gjaldt elever som deltok i mye organiserte aktiviteter i fritiden.

«De som velger det vekk har gjerne mer enn nok aktivitet om ettermiddagen. Det er gjerne fotballguttene eller fotballjentene og den gjengen der. For her er det da rammer, her må du følge et visst program. De som er minst fysisk aktiv det er de som er mest aktiv på AktiVane. (SFO ansatte, informant 1, SFO 4)

På SFO 3 beskrev de ansatte at de opplevde en dilemmafølelse når det gjaldt å ta med de elevene som ikke ønsket å delta, da SFO skal ta vare på fritiden til barna. På grunn av at elevene som ikke ønsket å delta var elever som var mye inaktive forsøkte de ansatte å berolige barna og ufarliggjøre AktiVane.

«Å så er det alltid noen som ikke vil, de hadde planer og hadde tenkt seg noe annet den dagen, så når vi sier at de skal, det er ikke helt greit for det er fritiden til barna. Så der fikk jeg en dilemmafølelse at `er det greit`. Men det jeg opplevde underveis at de som sa nei, det var de barna som ikke var så glad i aktivitet og type gymlek. Men så fikk vi beroliget dem etterhvert at dette var veldig enkle leker og at de kunne klare alt, og vi ga de masse ros, å da likte de det allikevel ... Jeg opplever at for hver gang som går så opplever de det som mer trygt.» (SFO-ansatte, informant 3, SFO 3)

De ansatte fra en annen SFO opplevde at det var vanskelig å motivere de siste trinnene til å bli med, altså tredje og fjerde trinn, på grunn av at de hadde deltatt på AktiVane-timer helt siden første klasse.

«Det er kanskje de siste trinnene som sklir litt ut for de har gjort det så mange år.» (SFO-ansatte, informant 1, SFO 2).

To av SFO-ene hadde flere elever med ekstra utfordringer som krevde varierende grad av assistanse. På SFO 2 var ikke ungdomsskoleelevene med som aktivitetsledere lenger, og de ansatte mistet derfor en viktig ressurs i form av bemanning under AktiVane-timene. En ansatt

i SFO 2 forklarte at flere av deres elever ikke fikk den støtten de hadde behov for under AktiVane, og at noen av elevene derfor falt utenfor i AktiVane-timene og ikke opplevde mestring.

«... spesielt med den ene gjengen vi har, for der er det såpass mange som faller utenfor. Å det å få de engasjert i det og at de på en måte føler en mestringsfølelse. For de tror jeg opplever litt sånn at de kommer, egentlig tvunget litt med på noe, å så faller de utenfor, så får de på en måte bekreftet den følelsen de tok med seg opp, og jeg synes egentlig at det er litt trist.» (SFO-ansatte, informant 3, SFO 2)

Alle informantene ga et uttrykk for at de var imponert over hvordan alle elementene var høye gjennomtenkt og hvor berikende programmet var. At AktiVane bidro med en positiv tilnærming til fysisk aktivitet og at flere av elevene opplevde mestring, samhold og glede i AktiVane-timene ble nevnt som den viktigste motivasjonen for ønske en vellykket implementering av AktiVane i SFO. At programmet bidro med en kompetanseheving til de ansatte ble opplevd som en stor bonus.

«Det er vanvittig givende for alle. Både for barna og for voksne. Du får tilgang til så mye mer enn bare de lekene som du selv sitter på. Å så får du erfaringer som du sikkert ikke er vant til å ha, for å lede en gruppe og ...» (AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

Tilpasning

Alle SFO-ene hadde utført diverse tilpasninger av AktiVane til sin SFO. Noen av tilpasningene var basert på noen av utfordringene som de ansatte møtte, både knyttet til tid og bemanning og knyttet til elever som ikke ønsket å delta i AktiVane av ulike grunner. Andre tilpasninger ble gjort for å integrere programmet til den lokale SFO. En ansatt trakk frem at det var nødvendig for deres gruppe av ansatte at ulike deler av programmet kunne tilpasses til den enkelte for å skape trygghet i rollen som aktivitetsleder.

«Hvis jeg har hatt AktiVane bruker gjerne jeg fløyte for jeg føler med komfortabel med det, å så kommer det en annen som bruker klapping, eller. Altså, de tilpasser seg. Noen liker musikk i bakgrunnen og andre synes at det er forstyrrende. Å jeg tenker at det må

være sånn, for at man skal føle seg trygg, at man kan gjøre det på sin måte men at man har de samme rammene, sant.» (SFO-ansatte, informant 2, SFO 4)

SFO 2 som ikke hadde ungdomsskole forklarte at de hadde tilpasset AktiVane-programmet med å ha færre stasjoner. Dette var gjort ved hjelp av Hordaland idrettskrets for å muliggjøre å fremdeles utføre AktiVane med færre voksne.

«Det er jo det at vi er færre voksne på grunn av at ungdomsskolen ikke er med, så da har vi hatt nødt til å ha færre stasjoner for eksempel.» (SFO-leder, SFO 2)

Et flertall av de ansatte som ble intervjuet beskrev at de valgte å tilpasse aktivitetene til den målgruppen som skulle delta i AktiVane-timen. Dette kunne være å tilpasse etter alder, funksjonsnedsettelse eller til elever som var usikre til nye ting.

«Og der og syns jeg det er greit med at vi kan lage planene for å prøve å heller få mer av de øvelsene som heller går på samspill, og at ikke alt er så avansert og vanskelig og krever så veldig mye i utgangspunktet, men at alle egentlig stiller likt.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 1)

De to SFO-ene som hadde flere elever med ekstra behov hadde tilpasset hele eller deler av aktivitetene i AktiVane på en måte som gjorde at alle elevene kunne føle mestring.

«Vi har prøvd å tilpasse at det kommer gjerne en eller to aktiviteter som de mestrer like godt som de andre. Gjerne å stå å kaste ertepose i en bøtte. Det krever ikke så mye, men det vil gi en god mestring til alle å få det til.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 4)

Informantene beskrev et tidspress i SFO med tanke på timeplanen. SFO er et samlingssted for flere barn fra forskjellige klassetrinn hvor elevene er ferdig på skolen til ulike tidspunkt, skal gå hjem til ulike tidspunkt i tillegg til at de gjerne deltar på andre aktiviteter som hører til SFO som for eksempel kulturskole. Samtidig har også SFO smøremåltid og leksehjelp som er et tilbud for alle elevene. En SFO endret timeplanen i SFO ved å flytte smøremåltidene en halvtime før for å få bedre tid til AktiVane.

«Vi merket det veldig når vi begynte i forhold til med tid. For da var vi avhengig av tid når vi skulle møte ungdomsskoleelevene der nede. Men nå har timeplanen blitt endret så nå har vi en halvtime mer på oss i forhold til måltid og sånt før vi må være der nede. For vi har jo innført smøremåltid og underveis sant.» (SFO-leder, SFO 3)

På grunn av den stramme timeplanen varierte det også hvor ofte hver SFO hadde AktiVane i uken. SFO 3 måtte tilpasse AktiVane etter resten av timeplanen, som resulterte i å ha AktiVane hver tredje uke for hver elev.

«Ja hver tredje uke. For vi har andre aktiviteter som vi må tilpasse det etter. Den dagen vi har AktiVane har vi svømming og, så når den ene gruppen er på svømming er den andre gruppen på AktiVane, så det går på omgang.» (SFO-ansatte, informant 4, SFO 3).

En annen tilpasning av programmet bestod av å endre graden av elevenes frivillighet til å delta på AktiVane-timene. Alle SFO-ene trakk frem frivillighet som noe omdiskutert på de enkelte SFO-ene hvor flere av SFO-ene hadde forsøkt forskjellige varianter av hvorvidt elevene skulle få bestemme om de skulle delta eller ikke. En SFO hadde valgt å la AktiVane være helt frivillig for elevene, hvor elevene selv meldte seg på. Begrunnelsen for dette var at de ansatte opplevde det som vanskelig å tvinge elever med til gymsalen dersom de ikke hadde lyst til å delta, i tillegg til at noen elever gruet seg veldig til AktiVane.

«Vi hadde en stor evaluering før sommeren i år i forhold til det vi ser med den frivilligheten til barna, og personalet som synes at det var så tungt å få dem med for de ville ikke.» «Og nå i år får de velge. Før har vi hatt faste grupper og barn som går ned. Å nå får de melde seg på ...» (SFO-leder, SFO 1)

AktiVane-ansvarlig fra samme SFO fortalte at de allikevel ikke lot elevene si nei før de hadde forsøkt å delta minst én gang.

«... som på en måte har fått med en litt humoristisk vri tvang om å være med ned for å prøve det, at de ikke får si nei før de har prøvd det. Så lenge de har prøvd det så kan ikke jeg tvinge dem med ned, men da har de prøvd det.» (AktiVane-ansvarlig, SFO 1)

SFO 2 hadde noen utfordringer med å motivere tredje og fjerde trinn til å delta i AktiVane-timene på grunn av at de hadde deltatt på AktiVane siden første klasse. SFO 2 fant en løsning på dette ved å la tredje og fjerde trinn få en medvirkning i hvilke stasjoner de skulle ha i AktiVane-timene.

«Så med tredje og fjerde nå sist så har vi lagt litt stasjoner hvor det er fritt hvor de går, så vi styrer de egentlig ikke. Å så har egentlig de funnet opp de stasjonene de ville ha. Sånn at det egentlig blir litt styrt, men egentlig så styrer de litt selv. Bare det at de får bevege seg å ja.» (SFO-ansatte, informant 1, SFO 2).

Én SFO valgte å bruke det samme AktiVane-programmet tre ganger på rad, for at alle elevene skulle få en sjanse til å oppleve mestring i aktivitetene før de gikk videre til nye aktiviteter.

«Det er derfor hvert fall vi har det sånn at vi kjører gjerne tre eller fire uker med samme program sant, gjerne med hoppetau så ser man gang til gang at ja men du klarte det jo. Sant.» (SFO-ansatte, informant 2, SFO 2)

5.4 Oppsummering

Datamaterialet gjenspeiler i hovedsak en positiv opplevelse av å innføre AktiVane. Sentrale refleksjoner var knyttet til formalisering av AktiVane gjennom den nye rammeplanen for SFO og en struktur for programmet som var brukervennlig og enkel å forstå. Lederens rolle viste seg å være svært ulik på tvers av SFO-ene, hvor flertallet av SFO-lederne også hadde delegert ansvaret for AktiVane til en av de ansatte. Sentralt i datamaterialet var også at de ansatte etterlyste evalueringer underveis i implementeringsprosessen og ved videre gjennomføring av programmet. I forhold til opplevde ressurser var kompetanseheving av ansatte og ledere sentralt. Informantene opplevde opplæringsdelen som viktig, men flere etterlyste en bedre oppfølging etter aktivitetslederkurset. Mangel på tid og bemanning var et gjennomgående tema i datamaterialet. Ungdomsskoleelevene ble trukket frem som en viktig ressurs i form av bemanning og kompetanse. Faktorer som ble forbundet med en lojalitet til programmet var knyttet til hvordan elevene tok imot AktiVane og hvorvidt informantene opplevde at det var en mulighet for å tilpasse AktiVane til de lokale forholdene i sin SFO. De ansatte opplevde at elevene utviklet seg i løpet av AktiVane og at de opplevde mestring, samhold og positive

opplevelser under AktiVane-timene. Alle informantene uttrykket en begeistring over hvor berikende programmet var for både ansatte og elever.

6.0 DISKUSJON

Formålet med dette prosjektet har vært å evaluere implementeringen og gjennomføringen av AktiVane i SFO ved hjelp av SFO-lederes og- ansattes beskrivelser av både implementeringen og den daglige gjennomføringen av programmet. SFO er en kompleks kontekst for innføring av nye programmer (Roland & Westergård, 2015). Ved å få en økt forståelse for implementeringsprosessen og identifisere fremmende og hemmende faktorer kan programmet optimaliseres for eventuell videre bruk. Problemstillingen som skal besvares er; *Hvilke faktorer opplever SFO-ansatte og SFO-ledere som fremmende og hemmende for implementeringen og gjennomføringen av AktiVane?*

I dette kapittelet blir prosjektets sentrale funn diskutert med utgangspunkt i informantenes opplevelser og erfaringer sett i lys av forskning og det teoretiske rammeverket for oppgaven. Deretter vil det bli diskutert i hvilken grad de ulike SFO-ene har lyktes med implementeringen og gjennomføringen av AktiVane. Den siste delen av diskusjonskapittelet belyser begrensninger med prosjektets metodevalg.

6.1 Fremmende og hemmende faktorer

Formalisering

Den største pådriveren for å implementere AktiVane viste seg å være en formalisering av programmet i form av den nye rammeplanen for SFO som var blitt utarbeidet av Bergen Kommune i 2017. Dette kom frem i alle intervjuene. Den nye rammeplanen er en del av lokale og politiske føringer utviklet av Bergen kommune for å styrke kvaliteten i SFO (Bergen kommune, 2019). På grunn av rammeplanen har AktiVane også blitt integrert i alle de fire SFO-enes lokale vedtekter og timeplaner. Dette er også i samsvar med tidligere studier. Larsen et al. (2013) fant at de viktigste faktorene for å fremme implementeringen av et helsefremmende program i skolen var knyttet til å formalisere og forankre programmet i skolens planer. I tillegg opplevde informantene i prosjektet at programmets tydelige struktur med opplæring, oppskriftsbok og en klar mal for AktiVane-timene var avgjørende for at programmet lot seg gjennomføre i en ellers kompleks organisasjon. Ifølge Fixsen et al. (2005, s.33) er både de

lokale politiske føringene i kombinasjon med organisasjonens kultur og struktur avgjørende for hvordan resten av elementene i implementeringsprosessen samkjøres. Blase et al. (2012, s.25-26) anser de politiske føringene som en del av systemendringene i organisasjonsdriverne som må være tilstede for å oppnå ønskede endringer i SFO. Informantene hadde en opplevelse av at strukturen og malen for en AktiVane-time var brukervennlig og enkel å forstå med muligheter for tilpasning til sine elever. Både strukturen og malen utgjør det som Fixsen (2005) omtaler som kjernekomponentene i programmet. Å innføre tiltak som krever lokal tilpasning krever at organisasjonen mestrer å ivareta kjerneelementene i tiltaket (Fixsen, et al. 2005; Larsen, 2017). At informantene i prosjektet har en klar forståelse for kjernekomponentene som skal implementeres er ifølge Larsen (2017) dermed et godt grunnlag for den videre implementeringen av programmet. Også Weaver et al. (2012) fant at klare definerte føring og forventninger av personalet med utgangspunkt i nasjonale retningslinjer og anbefalinger var sentralt for å fremme aktivitet og et sunt kosthold i skolefritidsordningsprogrammer i USA.

Kommunikasjon

Resultatene i prosjektet tydet på at kommunikasjonen mellom SFO-leder og ansatte var varierende, og det ble ved to SFO-er oppfattet at de ansatte søkte etter informasjon som var relatert til AktiVane som SFO-lederen besatt, men ikke hadde formidlet videre. Ved disse to tilfellene fikk forsker en oppfattelse av at kommunikasjonen virket litt hemmende for SFO-ene ettersom at de ansatte grublet over informasjon som viste seg å være tilgjengelig. Ellers hadde informantene erfaringer med et godt samarbeid og god støtte fra kollegaer som ble beskrevet som fremmede for gjennomføringen av AktiVane. Dette er også i tråd med Jørgensen & Troelsen (2017) og Tjomsland et al. (2009) sine funn av at støtte fra kollegaer, ledelsen og kursledere var viktig i utarbeidelsen av et program med fysisk aktivitet i skolen.

I intervjuene kom det frem at samarbeidet med ungdomsskolene ble opplevd som godt, men at kommunikasjonen til tider sviktet grunnet for mange ledd i kommunikasjonskjeden. Forholdet mellom SFO-leder og Hordaland idrettskrets ble beskrevet som en fremmede faktor for gjennomføringen av AktiVane, hvor lederne opplevde å få støtte og hjelp når det var nødvendig. Én leder opplevde imidlertid en høy terskel for å ta kontakt med Hordaland idrettskrets for å be om mer hjelp og tips etter innføringsfasen, med et ønske om å få det til selv. Lederen beskrev en usikkerhet i rolleavklaringene mellom de ansatte og ungdomsskoleelevene, som resulterte i at strukturen i AktiVane-timene skled ut og at overgangene mellom aktivitetene tok mye ekstra tid. Både leder og ansatte erfarte at når de ansatte ikke opplevde å ha kontroll ble det ekstra mye

uro i gruppen av elever. Dette løste seg imidlertid etter en intern evaluering på SFO og lederen opplevde i etterkant en god kommunikasjon og et godt samarbeid med Hordaland idrettskrets og Idrett Bergen Sør med nødvendig støtte og oppfølging. Et godt samarbeid mellom skolens ledelse og de eksterne aktørene er også dokumentert i tidligere forskning som viktig i implementeringen (Larsen et al., 2013; Samdal & Rowling, 2011).

Ledelse

Ledelsens rolle i forhold til AktiVane var også et sentralt aspekt i flere av refleksjonene som ble gjort i løpet av intervjuene. Tidligere forskning påpeker at ledelse og lederrollen er helt avgjørende for en vellykket implementering i skolesettingen (Greenberg et al, 2005; Viig, Tjomsland, Wold, 2010; Samdal & Rowling, 2011; Viig et al, 2012; Larsen et al., 2013; Tjomsland & Viig, 2015; Larsen, 2017). Ifølge både Fixsen et al. (2005) og Blase et al. (2012) er lederens rolle i form av administrativ støtte, motivasjon og bidrag med nødvendige ressurser helt avgjørende i forhold til hvordan kjernekomponentene i AktiVane blir overført og tilpasset de lokale forholdene i SFO. Blase et al. (2012) påpeker også at ledelsesdriverne er en av tre viktige implementeringsdrivere som er avgjørende for en suksessfull implementering.

Faktorer knyttet til ledelsen i SFO representerte både fremmende og hemmende faktorer for implementeringen og gjennomføringen av programmet. Lederens rolle i AktiVane var ulik på tvers av de fire SFO-ene. Felles for dem alle var leder hadde en sentral rolle i AktiVane når det gjaldt administrative oppgaver i form av å tilrettelegge for ressurser, integrere programmet i timeplanen og ha et overordnet ansvar for programmet. Det viste seg også at det var SFO-leder som hadde vært pådriver for å innføre programmet ved alle fire SFO-er etter å ha vært i kontakt med Hordaland Idrettskrets, og at det var SFO-leder som meldte de ansatte på kurs og så til at AktiVane-ansvarlig og de ansatte fikk tid til å planlegge AktiVane-planer. Dette er også i tråd med tidligere forskning som viser at en aktiv og støttende ledelse, som tar ansvar og leder organisasjonen gjennom innføringen av nye program, ved å tilrettelegge ressurser, kompetanseutvikling og organisasjonsmessige forhold er viktig i innføringsfasen av et nytt program (Larsen, 2017). Ved tre av de fire SFO-ene som deltok i prosjektet hadde SFO-leder delegert ansvaret for AktiVane til en ansatt eller gruppeleder i SFO. Ved to av disse tilfellene hadde SFO-leder en mindre sentral rolle i AktiVane når det gjaldt den daglige gjennomføringen av programmet. SFO-leder hadde i hovedsak kun ansvar for det administrative som bemanning, fristilling av tid og økonomiske forhold, i tillegg til kommunikasjon med Hordaland Idrettskrets. Store deler av ansvaret som omhandlet daglig gjennomføring, planlegging av

AktiVane-timer og kommunikasjon og samarbeid med ungdomsskolen var blitt delegert til en ansatt. Informantene ga uttrykk for at det var hensiktsmessig å delegere ansvaret til en av de ansatte da en ansatt ville ha større mulighet for å avlegge nødvendig tid og ressurser i planleggingen og gjennomføringen av programmet og følge opp nødvendige utfordringer. I de tilfellene der SFO-leder og AktiVane-ansvarlig hadde et godt innarbeidet system og ansvarfordeling virket det å være fremmede for både implementeringen og gjennomføringen av AktiVane. Å delegere ansvaret til en ansatt støttes også av tidligere forskning. Forman et al. (2009) underbygger viktigheten av lederens evne til å delegere ansvar i en implementeringsprosess. Også Viig et al. (2012) forklarer at leders viktigste funksjon i en implementeringsprosess vil være å ha det formelle ansvaret for fordeling av ressurser som kan påvirke planleggingstid og i tillegg ha en ledende funksjon i å integrere programmet i timeplanen. Dette viste seg også å være tilfelle i de gjeldende SFO-ene. Lederens avgjørelse om å delegere ansvaret videre til en ansatt kan også knyttes til Blase et al. (2012, s.26-27) som beskriver at ledernes beslutningskompetanse i form av å ta effektive og hensiktsmessige beslutninger for organisasjonen er viktige i en endringsprosess.

Kompetanse

Kompetansehevingen som de ansatte opplevde å få gjennom AktiVane ble beskrevet som en fremmede faktor for både innføringen og gjennomføringen av AktiVane. Noen av informantene forklarte også at kompetansehevingen i seg selv var et lokkemiddel for å motivere andre ansatte på SFO til å ta aktivitetslederkurset. Opplæringsdelen i form av aktivitetslederkurset og videre veiledning, hjelp og oppfølging fra Hordaland idrettskrets og Idrett Bergen Sør virket imidlertid å være både en fremmede og hemmende faktor for implementeringen og gjennomføringen av programmet.

SFO-lederne tok ansvar for hvilke grupper av ansatte som fikk aktivitetslederkurset i AktiVane ved alle fire SFO-ene. Å utvelge personal til å gjennomføre et nytt tiltak er en av kompetansedriverne i Blase et al. (2012, s.23) sin modell for implementeringsdrivere, som spiller en viktig rolle for gjennomføringen av en endring i en organisasjon. De ansattes kompetanse, interesser og tidligere erfaringer innen fysisk aktivitet og aktivitetsledelse viste seg å spille en stor rolle for hvilke ansatte som var engasjert i å være aktivitetsledere og bruke den nye kompetansen. Ved tre av fire SFO-er kom det frem i intervjuene at utvalget av ansatte hadde en hemmende faktor for gjennomføringen av AktiVane på grunn av at de ansatte som ble utvalgt i første omgang ikke ønsket å bruke kompetansen ved å være aktivitetsleder i

AktiVane. En AktiVane-ansvarlig erfarte at flere av de ansatte ikke følte seg trygg i rollen som aktivitetsleder og at de hadde lave mestringsforventninger. Andre ledere og ansatte hadde erfart at de ansatte som fikk aktivitetslederkurset burde ha en interesse for eller bakgrunn i aktivitet eller aktivitetsledelse for at de skulle ønske å bruke kompetansen i SFO. En SFO-leder hadde en oppfatning av at den første gruppen av ansatte som deltok på kurset enten ikke var interessert nok i aktivitet eller hadde en for høy alder, og la til at de fleste nå var pensjonert. At de ansattes mestringsforventninger, selvsikkerhet og opplevelse av å være kompetent til å være en aktivitetsleder spiller en stor rolle for om de ønsker å anvende kompetansen i skolefritidsordning og skole er også underbygget av flere andre studier (Parks et al., 2007; Gibson et al, 2008; Sharpe, et al. 2011; Bratholomew & Jowers, 2011; Tjomsland et al., 2009; Larsen et al., 2013). Alder og tidligere erfaringer har også vist å ha en stor betydning for motivasjon og engasjement i utførelsen av programmer basert på å fremme aktivitetsnivået hos barn (Benes et al., 2016). Roland og Ertesvåg (2018, s.67) anbefaler å velge ansatte etter faglig bakgrunn, motivasjon og erfaringer innenfor programmets felt. De tre SFO-ene opplevde at å inkludere andre ansatte fra SFO med interesser for fysisk aktivitet og ansette nye personer med en bakgrunn fra aktivitetsledelse virket fremmede for gjennomføringen av programmet.

Hvor mange ansatte som hadde gjennomført aktivitetslederkurset varierte på tvers av SFO-ene, og det var ingen av dem hvor alle ansatte hadde tatt kurset. Ved alle tilfellene var AktiVane godt kjent blant hele personalet, men det var flere ansatte som verken hadde tatt aktivitetslederkurset eller deltatt i en AktiVane-time. AktiVane krever kun at et minimum på fire ansatte fra hver SFO gjennomfører aktivitetslederkurset. Flere av informantene som deltok i prosjektet hadde likevel en oppfatning av at kompetansen i AktiVane burde være allmennkunnskap i SFO-en og at en kompetanseheving av hele personalet ville styrket både gjennomføringen av AktiVane og tilbudet i SFO. De ansatte hadde erfaringer med at sykdom og fravær av ansatte med aktivitetslederkurset førte til en lavere kvalitet i AktiVane-timen, når ansatte uten samme kompetanse måtte tre inn som aktivitetsledere eller assistenter. Dette funnet støttes også av Forman (2009) som mener at opplæring og trening av nye programmer bør gis til et stort antall ansatte i organisasjonen for å begrense sannsynligheten for at flertallet av lærere med kompetanse forsvinner enten på grunn av sykdom eller skifte av arbeidsplass. Det er også godt dokumentert fra andre studier at å integrere et tiltak i SFO som helhet vil virke positivt på både de ansattes lojalitet og implementeringsprosessen som helhet. (Jørgensen & Troulsen, 2017; Gilmore & Donohoe, 2016; Langille & Rodgers, 2010; Larsen & Samdal, 2007).

I funnene viste det seg at det kun var én av fire SFO-ledere som hadde gjennomført aktivitetslederkurset og tatt del i opplæring og trening på lik linje med de ansatte. Det var også kun to av tre AktiVane-ansvarlige som hadde tatt kurset, men de var alle tre en aktiv del av trening og veiledning i SFO. Forskning peker på at en lederstil preget av en høy deltakelse i opplæring og trening kombinert med ferdigheter i å planlegge og delegere ansvar er viktig (Tjomsland et al., 2009; Forman et al., 2009). SFO-lederne som ikke hadde gjennomført aktivitetslederkurset ga ved enkelte tilfeller uttrykk for å ha en liten forståelse for deler av kjernekomponentene. Eksempelvis maks antall elever som bør delta i en AktiVane-time, og fordelene ved å sende ansatte på inspirasjonskurs underveis. Det kan se ut som at SFO-ledernes manglende aktivitetslederkurs virket hemmende for både implementeringen og gjennomføringen av AktiVane. Basert på informantenes erfaringer fra kompetansehevingen og utvalget av personal kan det se ut som at en nødvendig strategi i AktiVane vil være at kompetansen skal innarbeides i SFO som helhet, inkludert ledelsen og personalet. Weaver et al. (2012) anbefaler at nye tiltak i skolefritidsordning følger med tydelige forventninger til kompetanse og kursing av ansatte.

Erfaringene informantene hadde fra det innledende aktivitetslederkurset var ulike. Flere av informantene opplevde at den skriftlige eksamenen i aktivitetslederkurset var omfattende, mens andre opplevde eksamen som helt grei og gjennomførbar. Dette kan skyldes tidligere erfaringer fra aktivitet eller at kurset har blitt noe endret underveis. At aktivitetslederkurset ble gjennomført i fellesskap med andre fra arbeidsplassen ble opplevd som særlig positivt og noen informanter anså også aktivitetslederkurset som en fin arena for å knytte kontakt med ansatte fra andre SFO-er som skulle innføre AktiVane. Dette er i tråd med Roland og Ertesvåg (2018, s.124) som mener at det vil være helt avgjørende at treningen utføres gjennom læring i fellesskap og samarbeid for å oppnå suksess i endringsarbeidet. Den videre veiledningen og hjelpen til å lede de første AktiVane-timene med en instruktør viste imidlertid til svært varierende erfaringer hos informantene, og det var et fåtall av informantene som faktisk hadde deltatt på dette. Årsaken var at de fleste informantene tilhørte den andre gruppen som ble sendt på kurs fra sin SFO, og det var kun den første gruppen fra hver SFO som fikk en praktisk oppfølging på arbeidsplassen etter aktivitetslederkurset. Noen av informantene var også usikre på om SFO-en i det hele tatt hadde fått en slik hjelp i startfasen. Det kom tydelig frem i intervjuene med de få ansatte og AktiVane-ansvarlige som hadde opplevd å få hjelp til å lede de første AktiVane timene at dette var et viktig element i opplæringsdelen av AktiVane. I SFO 4 hadde AktiVane-ansvarlig deltatt på seks oppfølgingstimer med en instruktør i tillegg til at

en konsulent fra Hordaland idrettskrets hadde vært innom to ganger i ettertid for å observere AktiVane-timene og høre hvordan det gikk. Informantene som hadde deltatt på dette i SFO 4 opplevde dette som positivt og trygt for å få en bekreftelse på at det de gjorde var riktig. Flere av de andre informantene ga uttrykk for at en jevnlig kontakt med instruktørene i begynnelsen potensielt kunne hatt en stor nytteverdi for å unngå å gjøre de feilene som de opplevde å gjøre. Flere ansatte forklarte at de opplevde uklarheter i rolleavklaringen for hvem som hadde ansvar for hva, og uklarheter i strukturen for hvordan en AktiVane-time skulle gjennomføres uten at overgangene mellom aktivitetene tok for lang tid. Samtidig etterlyste flere av informantene mer oppfølging fra Hordaland idrettskrets og Idrett Bergen Sør når AktiVane hadde vært implementert i SFO en stund. De ansatte fra SFO 2 beskrev for eksempel at de begynte å bli lei de samme rutinene og at de i det siste hadde følt et behov for ny inspirasjon og gjerne kunne tenkt seg å få faglig påfyll. De ansatte hadde aldri deltatt på videre oppfølging, veiledning eller inspirasjonsseminarer med AktiVane, og de var heller ikke klar over at dette eksisterte.

I denne sammenhengen kan det se ut som at en større tilstedeværelse av instruktører og konsulenter fra Hordaland idrettskrets og Idrett Bergen Sør i startfasen ville hatt en fremmede funksjon i både startfasen av implementeringen av AktiVane og i videre gjennomføring av programmet. Det kom frem i intervjuene at noen av SFO-ene hadde hatt en stor tilstedeværelse av instruktører og konsulenter, mens andre ikke hadde hatt noe i det hele tatt etter flere år med AktiVane. Det er imidlertid også viktig å ta høyde for at dette er de ansattes beskrivelser, og at SFO-leder fra samme SFO hadde en annen opplevelse. SFO-leder opplevde å bli godt fulgt opp og hadde mottatt forespørsler om de ønsket å sende flere ansatte på kurs, samtidig som at konsulenter hadde vært innom SFO ved flere anledninger for å hjelpe dem med diverse knyttet til at ungdomsskolen hadde trukket seg. For å heve kvaliteten av implementeringen ser det likevel ut til å være viktig at alle som tar aktivitetslederkurset får veiledning og hjelp til å lede de første AktiVane-timene i SFO, og at denne praksisen ikke kun er gjeldende for den første gruppen fra SFO som deltar på aktivitetslederkurset. Å sikre at kvaliteten i opplæringsdelen er god nok er helt essensielt for en vellykket implementering ifølge Fixsen et al. (2005) og Blase et al. (2012). I Fixsen et al. (2005) sin oversiktsmodell er kompetanseheving en del av de tre implementeringsdriverne i kommunikasjonsforbindelsen; trening, veiledning og administrativ støtte som må være til stede for å overføre kjernekomponentene i AktiVane til de ansatte og SFO som organisasjon (Fixsen et al., 2005, s.32-34). Også i Blase et al. (2012) sin modell er opplæringen en sentral del av kompetansedriverne som bidrar til å oppnå en endring og at endringen får en effekt, også over tid.

Ressurser

Betydningen av ressurser i form av bemanning, tid og tilgjengelige fasiliteter var også et sentralt tema ved tre av SFO-ene. Å ha tilstrekkelig med økonomiske midler, bemanning, utstyr og materiell som er nødvendige for å gjennomføre en ny intervensjon ble sett på som et kritisk behov for å få en effektiv implementering i studiet til Forman et al. (2009) Bemanning ble også opplevd som en kritisk faktor i dette prosjektet i form av at alle informantene opplevde at AktiVane egentlig krevde flere ansatte enn SFO-ene hadde tilgjengelig. Her ble imidlertid ungdomsskoleelevene som deltok i AktiVane opplevd som en fremmede faktor. SFO 2 hadde derimot ikke lenger en avtale med ungdomsskolen, noe som førte til at de hadde en ekstra lav bemanning i AktiVane-timene. Spesielt én informant opplevde dette som hemmende for gjennomføringen av AktiVane i SFO 2, og beskrev at de på grunn av manglende bemanning ikke kunne tilby assistanse til de elevene som trengte det i AktiVane-timene, som medførte at enkelte elever ikke opplevde mestring og glede av AktiVane. I intervjuene kom det også frem at mangel på tid i SFO var en hemmende faktor for gjennomføringen av programmet. De ansatte beskrev en stram timeplan med flere tidskrevende elementer og at det var utfordrende å finne tid til å utføre AktiVane jevnlig samtidig som nye AktiVane-timer skulle planlegges. Dette samsvarer også med tidligere forskning som har funnet at tid, tilgjengelig plass og adgang til gymsal er vesentlige faktorer for å kunne gjennomføre aktiviteter i skole og SFO (Sharpe, et al. 2011; LadeKjær & Hjarbech, 2016; Naylor et al., 2006; Stylianou et al., 2011; Jørgensen & Troelsen, 2017). Én av SFO-ene lå et stykke unna gymsalen som ble brukt, noe som ble opplevd som utfordrende fordi enkelte elever orket ikke å gå så langt. En annen SFO opplevde at en veldig kort avstand til gymsalen var en fremmede faktor for å ta i bruk AktiVane så ofte som mulig.

Evaluering

Alle SFO-ene nevnte også et behov for en intern evaluering av AktiVane. En SFO hadde gjennomført en evaluering av programmet etter sommerferien i fjor for å vurdere om de skulle fortsette med AktiVane eller ikke. En annen SFO hadde utført en evaluering med Hordaland idrettskrets etter at de hadde gjennomført aktivitetslederkurset og mottatt veiledning i utførelsen av de første AktiVane-timene. Begge SFO-ene anså en evaluering underveis som svært verdifullt for å vurdere hva som fungerte og hva som måtte endres. De andre SFO-ene hadde ikke utført evalueringer i det hele tatt og nevnte ved flere anledninger at de burde hatt en evaluering rett etter innføringen av programmet og også videre etter at programmet var

implementert. Ifølge oppgavens teoretiske rammeverk er også evaluering av implementeringsprosessen en viktig faktor for å utvikle kvalitet og for å sikre at programmet videreføres og vedlikeholdes i organisasjonen over tid (Fixsen et al., 2005). Dersom effekten eller virkningen av AktiVane ikke blir evaluert vil det være vanskelig å forbedre programmet i ettertid, fordi man mangler kunnskap om hvordan prosessene har utviklet seg (Fixsen et al., 2005; Roland & Ertesvåg, 2018). Ifølge Blase et al. (2012) er en systematisk evaluering gjennom implementeringsprosessen og et systematisk tilsyn over implementeringsdriverne ledelsens ansvar. Med bakgrunn i funnene ser evaluering ut til å være en faktor som mest sannsynlig vil virke fremmende for både implementeringen og gjennomføringen av AktiVane, og at det vil bidra til å øke kvaliteten av tilbudet i SFO-ene. Det kan tenkes at dette er noe som programutviklerne bør vurdere å innføre som en obligatorisk del i programmet, for eksempel ved å utøve en prosessevaluering underveis i både innførings- og iverksettelsesfasen av AktiVane. En slik form for evaluering kan bidra til å belyse faktorer som fremmer eller hemmer implementeringen og gjennomføringen av AktiVane, og dermed også måloppnåelsen ved å fokusere på faktorer som samarbeid, arbeidsfordeling og kommunikasjon både internt i SFO og med de eksterne aktørene. Prosessevaluering kan også gi informasjon om hvordan SFO har tatt i bruk kjernekomponentene ved å for eksempel undersøke hvor mye av kjernekomponentene i AktiVane som har blitt innført og tatt i bruk og hvilke kjernekomponenter som har oppnådd best implementeringskvalitet så langt (Harn et al., 2013). Dette kan også si noe om hvorvidt tilpasningen til SFO har vært for stor. Slike evalueringer der det legges vekt på å involvere og styrke de ansattes kompetanse og motivasjon for å drive arbeidet fremover blir spesielt trukket frem som en metode i helsefremmende arbeid (Green & Tones, 2015).

I beskrivelsen av AktiVane kommer det frem at en enkel rapportering gjøres hvert halvår ved å sende Hordaland idrettskrets aktivitetsplanene som skal tas i bruk. Det kan tenkes at dette er ment som en form for evaluering underveis, men dette var ikke noe som informantene nevnte under intervjuene. I intervjuene etterlyste også de ansatte muligheter for å diskutere og reflektere over egen innsats og foreløpige utfordringer etter AktiVane-timene. Dette gjaldt både i startfasen og etter å ha tatt i bruk AktiVane i flere år. Å avsette tid til diskusjon, erfaringsveksling og idémyldring blant personalet har også blitt funnet som svært viktig for å opprettholde motivasjon og videreutvikle kompetansen til de ansatte i tidligere forskning (Tjomsland, 2009; LadeKjær & Hjarbech, 2016; Larsen, 2017). Ettersom at resultatene i prosjektet viste enkelte utfordringer ved videreformidling av informasjon mellom SFO-leder

og SFO-ansatte vil også en slik samtaleplattform egne seg for at ledelsen kan delta i samtaler med de ansatte om AktiVane.

Lokale tilpasninger og programlojalitet

Under alle intervjuene ble det beskrevet ulike elementer ved AktiVane som SFO-ene hadde tilpasset til sine lokale forhold. AktiVane har en løsere struktur som er fleksibel med hensikt om at SFO-ene skal oppleve en frihet til å tilpasse mye av programmet til sin lokale SFO. I intervjuene ble dette beskrevet som en fremmede faktor for implementeringen av AktiVane ettersom at SFO er en kompleks organisasjon som stadig vil være i endring. Som tidligere vist er litteraturen tydelig på at kjernekomponentene i nye tiltak alltid må ivaretas (Fixsen et al., 2005; Larsen, 2017). Ifølge programbeskrivelsen skal ikke AktiVane være preget av påmelding eller frivillighet. Dette er et sentralt element i programmet som må overføres til SFO for å oppnå målsettingen for AktiVane om inkludering og mestring også for elever som er inaktive. I intervjuene kom det frem at flere av de ansatte opplevde et dilemma med enkelte elever som ikke ønsket å delta i AktiVane. Dette resulterte i at noen ansatte valgte å la AktiVane være frivillig i noen tilfeller, samtidig som at en SFO valgte å la deltakelse i AktiVane styres av påmelding. En annen SFO beskrev utfordringer med å motivere tredje og fjerde trinn til å delta i AktiVane på bakgrunn av at de hadde deltatt i AktiVane helt siden første klasse, og at de derfor inkluderte de eldste elevene under planleggingen av AktiVane-timen. Andre informantene beskrev også eksempler hvor SFO-leder eller andre ansatte uten aktivitetslederkurset forsøkte å øke antallet elever som skulle delta på AktiVane-timene per gang, samtidig som å foreslå frilek under AktiVane-timene. Tilpasningene beskrevet ovenfor er ikke i tråd med programmets kjernekomponenter. Disse eksemplene kan tyde på at programmet ikke brukes helt i tråd med kjernekomponentene. Ifølge programbeskrivelsen skal ikke programmet være frivillig eller styrt av påmelding, det skal ikke innebære frilek, det er i hovedsak ikke anbefalt elevene i første klasse og det foreligger klare føringer for maks antall elever som skal delta. Flere studier har vist at effekten av programmer og tiltak reduseres når de ikke brukes i tråd med programmet eller tiltakets mål og innhold (Durlak & DuPre, 2008; Dusenbury et al., 2003, Dusenbury et al., 2005, Sørli et al., 2010). Ifølge Roland & Ertesvåg (2018) vil forutsetningen for kvalitet i implementeringen være basert på tilslutningen fra de ansatte om å arbeide med det nye programmet, hvor de ansattes opplevelse av at tiltaket er nyttig og en ledelse som utvikler gode holdninger til endringen er sentralt. I løpet av intervjuene ble det ikke oppfattet at de ansatte hadde lav lojalitet til programmet. De beskrev erfaringer av at AktiVane bidro med et økt samhold blant elevene, og at aktivitetene gav mestring glede.

Noen ansatte opplevde en utvikling hos elever som tidligere ikke deltok i aktiviteter, som etter AktiVane var aktive i ulike aktiviteter både på skolen og i SFO. I andre studier har det blitt funnet varierende resultater i forhold til om organisert aktivitet fremmer mer aktivitet enn frilek (Coleman et al., 2008; Brazendale et al., 2015). Ut ifra de ansattes refleksjoner ser det ut til at de organiserte aktivitetene i AktiVane som er basert på inkluderende aktiviteter som er tilpasset alle virker fremmende på aktivitetsnivået til elevene, noe som også ble funnet av Brazendale et al. (2015). Flere ansatte ga uttrykk for at elevenes mottakelse av programmet virket motiverende for å implementere AktiVane, noe som også får støtte fra tidligere forskning (Tjomslund et al., 2009; Stylianou et al., 2016). At AktiVane kunne tilpasses elevenes utvikling ble også nevnt som særlig viktig. Det påvirket programlojaliteten til de ansatte i stor grad og virket særlig fremmende for gjennomføringen av AktiVane, noe som får støtte av Weaver et al. (2012). Resultatene kan imidlertid tyde på at en manglende forståelse for AktiVane i organisasjonen som helhet, og en ledelse som ikke aktivt utvikler gode holdninger til endringen (Larsen, et al. 2017; Roland & Ertesvåg, 2018) kan være faktorer som har påvirket SFO-enes innføring og opprettholdelse av kjernekomponentene i AktiVane til SFO. Ifølge Larsen et al. (2006) kan en strategi mot manglende overføring av kjernekomponentene være å sikre at de mest kritiske elementene i tiltaket beskrives og formidles eksplisitt til de ansatte som elementer som ikke kan modifiseres.

6.2 Hva er suksesskriteriene for en vellykket implementering?

I delkapittelet ovenfor ble de mest sentrale resultatene diskutert i lys av teori og tidligere forskning og presentert i form av fremmende og hemmende faktorer for implementeringen og gjennomføringen av AktiVane. I dette delkapittelet er de fire casene i fokus og blir diskutert med utgangspunkt i hva som ser ut til å være suksessfaktorer for å lykkes med implementeringen og gjennomføringen av AktiVane i praksis. Casene blir beskrevet ut ifra hvor de er i implementeringsprosessen, hva som skiller dem fra de andre casene og hvilke faktorer som ble opplevd mest fremtredende i forhold til implementeringen av AktiVane.

SFO 1 hadde innført AktiVane før 2016, men opplevde å ikke få det praktiske til før i 2018. AktiVane var blitt en naturlig del av SFO og de ansatte begynte å bli trygg på hvordan det praktiske skulle utføres. Det kom tydelig frem i intervjuene at informantene hadde en opplevelse av at gjennomføringen av AktiVane gikk bedre nå enn før. Det var fremdeles noen usikre momenter når det gjaldt hvorvidt programmet skulle være basert på påmelding eller ikke.

Leder beskrev en plan om å evaluere programmet etter jul 2018, og igjen på våren 2019 og deretter ta en beslutning om programmet fremdeles skulle være frivillig for elevene. Leder forklarte også at det var planlagt at flere ansatte skulle få aktivitetslederkurset i 2019. Basert på disse opplysningene kan det tenkes at SFO 1 var mellom fase tre og fire i Fixsens et al. (2005) seks faser i implementeringsprosessen, som vil si en kombinasjon av «innledende implementering» og «full gjennomføring». Ettersom at de ansatte fremdeles opplevde noen utfordringer knyttet til å motivere elevene til å delta i AktiVane kan det virke som at SFO 1 trenger mer tid for å oppnå en fullstendig vellykket gjennomføring av programmet. De har heller ikke kommet langt nok i implementeringsprosessen til at det kan gjøres en vurdering på om de har oppnådd en vellykket implementering, men det ble oppfattet som om at forholdene lå til rette.

Suksessfaktorene i SFO 1 synes å være en kombinasjon av en aktiv ledelse, et godt arbeidsmiljø og et stort engasjement for å fremme fysisk aktivitet. SFO-leder hadde en viktig rolle som igangsetter av AktiVane og som inspirator for de ansatte, noe som også finner støtte av Tjomsland & Viig (2015). Spesielt med SFO 1 var at lederen var den eneste av de fire SFO-lederne i prosjektet som hadde gjennomført aktivitetslederkurset og påfølgende veiledning, trening og opplæring. Det var også den eneste SFO-en som utførte jevnlige evalueringer under innføringen av AktiVane. Lederen i SFO 1 fremstod som en ildsjel som var engasjert og motivert for å fremme fysisk aktivitet og integrere AktiVane i SFO. Ifølge Fixsen (2005) er slike ildsjeler svært viktige faktorer ved implementeringen av nye satsingsområder i skolen. Tidligere forskning har også funnet at ledelsens interesse og engasjement for å fremme fysisk aktivitet er viktig under implementeringen av et nytt program (Tjomsland et al., 2009; Larsen, 2017). I intervjuene la lederen vekt på viktigheten av å beholde et administrativt ansvar og utøve tilsyn med implementeringsprosessen i form av jevnlige evalueringer. Dette er i tråd med Blase et al. (2012) sine beskrivelser av lederens viktigste roller i en endringsprosess i form av både organisasjonsdrivere og ledelsesdrivere. I tillegg til Weaver et al. (2012) sine anbefalinger om at lederen bør evaluere pågående endringer i skolefritidsordningen. Lederen hadde et nært samarbeid med AktiVane-ansvarlig og resten av personalet, og beskrev det som viktig å ta kollektive beslutninger sammen med de ansatte. En lederstil preget av støtte, samarbeid og kollektiv refleksjon ble også funnet som en fremmede faktor i å innføre fysisk aktivitet i skolen av Tjomsland et al. (2009). Lederen la også vekt på å fristille tid for planlegging av AktiVane og avklare ansvarsområder og roller for de involverte i AktiVane, som blir støttet av Viig et al. (2012).

SFO 2 innførte også AktiVane før 2016. Under intervjuene ble det oppfattet at AktiVane hadde blitt en naturlig del av SFO-en og at alle de ansatte var trygge i hvordan de skulle utøve innholdet i programmet. Basert på intervjuene av både leder og ansatte kan det se ut til at SFO 2 var ferdig med implementeringsprosessen av AktiVane, og at de var i fase fire i Fixsens et al. (2005) implementeringsfaser som vil si «full gjennomføring». Med utgangspunkt i resultatene har SFO 2 oppnådd en nokså vellykket implementering hvor AktiVane har blitt godt integrert i organisasjonen, samtidig som det også ser ut til å være rom for forbedring. Når et program er implementert kreves det fremdeles arbeid for å opprettholde endringene, og det er nettopp her at SFO 2 ser ut til å ha et forbedringspotensial (Fixsen et al., 2005). Det vil være viktig for dem å bruke ressurser til å videreutvikle og vedlikeholde kompetansen i organisasjonen for å opprettholde den motivasjonen de ansatte så ut til å ha til programmet. Dette kan for eksempel gjøres i form av å delta på inspirasjonsseminarer, eller ved å sette av tid til diskusjon og idémyldring blant personale (Larsen, 2017). Noe som SFO 2 skilte seg ut med i forhold til de andre tre SFO-ene i prosjektet var at de utførte AktiVane fire ganger i uken og at alle elevene på SFO deltok. Ut ifra de andre tre SFO-ene hadde SFO 2 størst andel av personalet med aktivitetslederkurs, i tillegg til den eneste som ikke hadde delegert ansvaret for AktiVane til en av de ansatte. Suksessfaktorene i SFO 2 synes å være relatert til en dedikert leder og dyktige, løsningsorienterte og målbevisste ansatte. Lederen var fokusert på å fremdeles bruke AktiVane like ofte selv om ungdomsskoleelevene trakk seg og fikk tilpasset mal for AktiVane-timene basert på en lavere bemanning uten ungdomsskoleelevene. En aktiv leder som tar ansvar og viser vei er ifølge Larsen (2017) veldig viktig under implementeringen av et nytt program. De ansatte opplevde enkelte utfordringer som var spesielt rettet til en lav bemanning i AktiVane. Under intervjuene vektla de imidlertid utfordringene svært lite, og var særlig opptatt av å være løsningsorienterte for å gi elevene et godt tilbud i SFO med AktiVane.

SFO 3 innførte AktiVane etter 2016. De hadde kun tatt i bruk AktiVane fem ganger i løpet av høsten 2018 på grunn av at ungdomsskoleelevene fikk aktivitetslederkurset veldig sent. Den siste gruppen av ansatte som hadde fått aktivitetslederkurset hadde derfor ikke fått praktisert AktiVane så mye enda. Lederen hadde også nylig delegert ansvaret for AktiVane til en av de ansatte. Det så ut til at SFO 3 var på riktig retning for en god gjennomføring og implementering av programmet, men de var ikke ferdig etablert enda. De vil mest sannsynlig trenge tid på å integrere AktiVane i SFO og gjøre alle ansatte trygge på hvordan kompetansen skal brukes i praksis. Det kunne se ut som at de var i fase 3 i Fixsens et al. (2005) implementeringsfaser som

er «innledende implementering». Det som skilte SFO 3 fra de andre SFO-ene var blant annet at de var en veldig aktiv SFO som hadde veldig mange ulike aktiviteter og tilbud for elevene i løpet av SFO-tiden. Dette var den eneste SFO-en hvor ingen av de ansatte hadde erfaringer fra fysisk aktivitet eller idrett. Et annet nevneverdig funn er at dette var den eneste SFO-en som ikke beskrev utfordringer knyttet til bemanning i AktiVane. Selv om SFO 3 fremdeles så ut til å være i innføringsfasen av implementeringen ble det likevel lagt merke til noen faktorer som kan beskrives som suksessfaktorer til å innføre nye program i SFO. De ansatte ble oppfattet som veldig initiativrike og entusiastiske til å lære nye ting. Et eksempel er at selv uten noen form for bakgrunn i fysisk aktivitet meldte omlag halvparten av personalet seg på aktivitetsleder kurset. I tillegg virket de ansatte å være løsningsorientert og målrettet. Noen av de samme egenskapene ble funnet som viktige i Tjomsland et al., (2009) sin studie hvor evnen til å være nyskapende og interesse i å lære nye ting virket fremmende.

SFO 4 utførte AktiVane etter 2016. Ut ifra intervjuene virket det som at AktiVane var ferdig implementert i SFO og at de hadde fått til å tilpasse programmet til de lokale forholdene på en vellykket måte. Det virket til og med som at de hadde inkludert videre innovative endringer i programmet ved å bruke AktiVane og tankegangen bak AktiVane på blant annet langdager i SFO. Basert på beskrivelsene i intervjuene var SFO 4 imellom fase fem og seks i Fixsens et al. (2005) seks implementeringsfaser, som vil si «innovasjon» og «videreføringsfasen». SFO 4 opplevde at flere ansatte som hadde tatt aktivitetsleder kurset i første omgang ikke ønsket å være aktivitetsledere og valgte dermed å sende en ny gruppe ansatte på kurs som hadde erfaringer fra idrett og aktivitetsledelse. At flere av de ansatte ikke ønsket å være aktivitetsledere kan ha en sammenheng med opplevd kompetanse og selvtillit (Parks et al., 2007; Gibson et al., 2008; Webster, Monsma & Erwin, 2010; Bartholomew & Jowers, 2011; Larsen et al., 2013). Etter at den andre gruppen av ansatte hadde tatt aktivitetsleder kurset opplevde de ansatte at gjennomføringen av AktiVane gikk bra. SFO 4 hadde hatt veiledning med konsulenter fra Hordaland idrettskrets seks ganger etter aktivitetsleder kurset, og deretter fått besøk to ganger i ettertid for å se hvordan det gikk. Det som skilte denne SFO-en fra de tre andre var at det virket som om at AktiVane var integrert i SFO som helhet og blitt en del av kulturen i SFO. For dem var ikke AktiVane kun et program som skulle brukes i gymsalen, men en tankegang for å fremme aktivitet, inkludering og et samhold på tvers av avdelingene i SFO. SFO 4 bestod av to ulike avdelinger som lenge hadde hatt et ønske om å finne en felles arena hvor de kunne være sammen på tvers av avdelingene. AktiVane hadde blitt denne arenaen og bidratt til en synlig utvikling hos alle elevene i tillegg til et økt samhold i SFO-en som helhet. De ansatte fortalte

også om flere andre som ønsket å ta aktivitetslederkurset fra SFO-en. SFO-leder var ikke tilstede på SFO i den perioden hvor prosjektet ble utført, så det må tas høyde for at SFO-leders refleksjoner ikke har vært en del av bildet forsker fikk av SFO 4. Basert på funnene ser suksessfaktorene til SFO 4 å innebære målrettede ansatte som så AktiVane som en gylden mulighet til en felles arena for begge avdelingene. En organisasjonskultur som fremmer bruken av programmet så ut til å påvirke at flere ansatte ønsket å ta aktivitetslederkurset. Dette er i tråd med funnene Jørgensen & Troulsen (2017) gjorde med at en felles støttende kultur på skolen hvor bevegelse ble verdsatt og prioritert utgjorde en fremmede faktor for å anvende aktivitet i undervisningen. I Fixsen et al. (2005) sin oversiktsmodell danner organisasjonsstrukturen og kulturen i SFO forutsetningen for hvordan implementeringen av et nytt program tar form. En tett veiledning og oppfølging av Hordaland idrettskrets dannet mest sannsynlig også et spesielt godt grunnlag for implementeringen, som også er en sentral faktor i både Fixsen et al. (2005) sin oversiktsmodell og Blase et al. (2012) sin modell for implementeringsdrivere hvor det fremkommer at veiledning fra både kollegaer og eksterne aktører er helt sentralt for å overføre kjernekomponentene i AktiVane videre til SFO-en.

6.3 Begrensninger

Enhver forskningsmetode har fordeler og ulemper. I metodebeskrivelsen i kapittel 4 ble kvalitetssikring av data og etiske betraktninger presentert. I denne delen vil noen av utfordringene og begrensningene med de metodiske valgene bli diskutert.

6.3.1 Utvalg og rekruttering

Den største utfordringen i prosjektet var knyttet til rekrutteringen av informanter. Av totalt 19 SFO-er som ble kontaktet svarte åtte nei til å delta og fem responderte aldri på mailen. To SFO-er hadde ikke tatt AktiVane i bruk de siste 6-12 månedene på grunn av at de ikke lenger hadde en ungdomsskole i programmet, og det ble besluttet at de to SFO-ene derfor ikke kunne delta i prosjektet. Årsakene til at så mange SFO-er ikke ønsket å delta var delt. Noen kunne ikke delta på grunn av høyt sykefravær og dermed få resterende ansatte med fullført aktivitetslederkurs. To av SFO-lederne forklarte at en høy turnover hadde resultert i bortgang av flertallet av ansatte som hadde fullført aktivitetslederkurset. Noen SFO-er hadde det svært travelt før jul og ønsket å bli kontakt på ny i januar. Ved tre anledninger ble SFO-leder oppfattet som positiv til deltakelse i prosjektet, men at etter en diskusjon med de ansatte ga SFO-leder beskjed om at de ikke ønsket delta i forskningsprosjektet likevel. Dette resulterte i tre SFO-er som takket ja til

deltakelse før jul, og en SFO som takket ja til deltakelse i Januar etter å ha blitt kontaktet på ny. To av SFO-ene ble intervjuet før jul, og to etter.

Det er vanskelig å vite akkurat hva som resulterte i et så lavt engasjement for å delta i prosjektet men det er en faktor som mest sannsynlig har påvirket resultatene i prosjektet. Det kan tenkes at en bedre planlegging med tanke på rekruttering sammen med Hordaland idrettskrets og Bergen kommune kunne vært fordelaktig. Dersom SFO-ene hadde blitt informert om masterprosjektet i en tidligere fase fra Hordaland idrettskrets eller Bergen kommune hadde gjerne prosjektet blitt oppfattet som noe mer seriøst. Forhåpentligvis var ikke tilfellet at de som responderte på invitasjon til deltakelse i prosjektet var de eneste som opplevde å få det til.

En annen faktor som må tas høyde for er at SFO-leder ved alle tilfeller valgte ut informanter til å delta i fokusgruppeintervjuet. Det er derfor vanskelig å vite om de ansatte som deltok var de ansatte som var best egnet i forhold til erfaringer og opplevelser av AktiVane. Det ble imidlertid sjekket at alle informantene oppfulgte kriteriene for å delta i prosjektet som var å enten ha tatt aktivitetslederkurset eller i det minste være kjent med AktiVane-timene. Utvalget og rekrutteringen til prosjektet vil også påvirke graden av overførbarhet. Prosjektet vil ikke være direkte overførbart til andre SFO-er som har innført AktiVane på grunn av at SFO-ene som deltok i prosjektet av ulike årsaker var de eneste som var tilgjengelige. Informantene fra hver SFO vil heller ikke kunne representere hele SFO-en som helhet ettersom at andre ansatte mest sannsynlig vil besitte på andre erfaringer og opplevelser av innføringen av AktiVane, alt etter hvilken posisjon de har hatt i implementeringsprosessen. Sett bort i fra dette vil informantene likevel bidra med viktig kunnskap og innsyn som påvirker implementeringsprosessen og den daglige gjennomføringen av AktiVane.

6.3.2 Datainnsamling og analyse av data

Ideelt sett skulle fokusgruppene vært større. På grunn av sykdom og lav bemanning på de aktuelle SFO-ene var det ikke mulig å innhente flere informanter til fokusgruppeintervjuene. Antallet informanter i fokusgruppeintervjuene opplevdes likevel å være stort nok til å utforske problemstillingen og få en forståelse over de fenomenene og prosessen som skulle studeres (Thagaard, 2013, s.65). Mindre grupper ble også opplevd som mer betryggende for forsker som var nybegynner som moderator i fokusgruppeintervju. Medstudenten som skulle være medhjelper i intervjuene hadde ikke mulighet for å delta de aktuelle tidspunktene. Dersom

fokusgruppeintervjuene hadde vært større kan det tenkes at det ville vært utfordrende å utføre intervjuene alene og samtidig notere kjennemerker ved informantene for videre transkripsjon.

Ved SFO 3 viste det seg at en av deltakerne var en gruppeleder i SFO som også nylig fått ansvar for både planlegging og praktisk utførelse av AktiVane-timene. Dette ble ikke forsker oppmerksom på før underveis i intervjuet. Den ansatte hadde imidlertid fått rollen som ansvarlig for utførelsen av AktiVane-timene ganske nylig, og hadde derfor utøvd lite ansvar for de andre ansatte i forbindelse med AktiVane. Det må likevel tas høyde for at personens tilstedeværelse i fokusgruppeintervjuet kan ha påvirket de ansatte fra å dele sine erfaringer og opplevelser om innføringen og gjennomføringen av AktiVane. Ifølge Thagaard (2013, s. 99) er en svakhet med fokusgrupper at dominerende synspunkter kan fremmes fordi personer med andre synspunkter kan vegre seg fra å dele dem fremfor resten av gruppen. En leder eller en ekspert på området har gjerne et annet perspektiv på fenomenet enn de ansatte, i tillegg til at de også har en overordnet posisjon i forhold til de ansatte, som kan resultere i at de ansatte ikke vil være komfortable med å dele enkelte refleksjoner. Derfor var det i prinsippet ønskelig å intervju SFO-leder og AktiVane-ansvarlige i enkelte intervju.

7.0 AVSLUTNING

Prosjektet var utført på bakgrunn av et ønske fra Bergen kommune og Hordaland idrettskrets om å evaluere implementeringen av det helsefremmende tiltaket AktiVane. Formålet var å se hvordan implementeringen og gjennomføringen av AktiVane kan optimaliseres for videre bruk av programmet, og det var i den forbindelse ønskelig å belyse faktorer som ble opplevd som fremmende og hemmende for den daglige gjennomføringen av programmet. De ansatte beskrev en positiv opplevelse av å ha innført AktiVane. Til tross for enkelte utfordringer gav informantene uttrykk for at AktiVane bidro med en unik kompetanseheving til de ansatte i SFO som resulterte i en viktig kvalitetsheving av SFO-tilbudet. Basert på funnene i prosjektet har det blitt identifisert enkelte faktorer som ser ut til å være hensiktsmessige å ta hensyn til under en videre utvidelser av programmet, i tillegg til andre faktorer som det kan vurderes å inkludere i AktiVane for å optimalisere tiltaket.

7.1 Oppsummering av funn og konklusjon

Fremmende og hemmende faktorer

Den første delen av prosjektets diskusjon identifiserte fremmende og hemmende faktorer som så ut til å ha påvirkning på implementeringen og gjennomføringen av AktiVane. Resultatene tydet på at fremmende faktorer i implementeringsprosessen var knyttet til en formalisering av AktiVane gjennom en ny rammeplan for SFO, en brukervennlig struktur, opplevelser av en kompetanseheving, elevenes mottakelse av programmet og muligheten for å tilpasse programmet til lokale forhold. De andre faktorene som ble identifisert viste seg å være både fremmende og hemmende faktorer for implementeringen og gjennomføringen av programmet og gjaldt ledelse, manglende evaluering, tid, bemanning og tilgjengelige fasiliteter. Funnene viste seg også å være i tråd med tidligere forskning og oppgavens teoretiske rammeverk.

Suksessfaktorer fra casene

Videre ble det vurdert i hvilken grad de fire casene hadde oppnådd en vellykket implementering og gjennomføring av AktiVane. Her ble det identifisert en rekke faktorer som kunne omtales som suksessfaktorer som eksisterte i de enkelte SFO-ene og som hadde lagt til rette for en vellykket implementering og gjennomføring av AktiVane. Hvilken implementeringsfase de enkelte SFO-ene var i så ut til å spille en stor rolle her, i tillegg til hvorvidt det ble oppfattet at SFO-ene hadde evnet å overføre kjernekomponentene i AktiVane til SFO. Basert på funnene kunne det se ut som at SFO 4 var den SFO-en som i høyest grad hadde evnet å implementere og gjennomføre AktiVane i SFO med et vellykket utfall. Suksesskriteriene som ble identifisert fra SFO 4 var relatert til at de hadde evnet å integrere AktiVane i organisasjonskulturen, at de ansatte var entusiastiske og positivt innstilt til å heve kompetansen, og mulighet for en tett veiledning og oppfølging av Hordaland idrettskrets i innledningsfasen. Det ble også funnet faktorer for suksess i de andre SFO-ene: en aktiv og dedikert leder; løsningsorienterte og målbevisste ansatte; et godt arbeidsmiljø; og et engasjement for å fremme fysisk aktivitet. Funnene tydet også på at det var viktig å ha fokus på å videreføre og opprettholde kompetansehevingen i SFO for å sikre en vellykket implementering og gjennomføring av AktiVane, også over tid.

Faktorer for å optimalisere tiltaket

Basert på funnene i prosjektet ble det også identifisert enkelte faktorer som det kan være hensiktsmessige å ta hensyn til under videre utvidelser av programmet samt faktorer som kan vurderes å inkludere i AktiVane for å optimalisere tiltaket. For å sikre en høy programlojalitet og opprettholde et fokus på programmet i SFO så det ut til at å innføre en obligatorisk intern evaluering som blir utført i løpet av implementeringsprosessen var viktig. Erfaringsutveksling

og idémyldring med kollegaer så også ut til å kunne ha en god funksjon for å opprettholde motivasjonen for endring hos de ansatte. Ellers ble det funnet at SFO-ene mest sannsynlig vil ha lettere for å implementere og gjennomføre hovedkomponentene i AktiVane dersom kompetansen er integrert i organisasjonen som en helhet, inkludert lederne. Det ble også funnet at de elementene i AktiVane som ikke kan tilpasses og modifiseres bør formidles eksplisitt til SFO-ene for å unngå at avgjørende elementer ikke blir overført i tråd med AktiVanes intensjon. Resultatene tydet også på at det vil være viktig for SFO-ene å sikre ressurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetansehevingen i form av å delta på flere inspirasjonsseminarer i AktiVane og lignende tilbud som tilbyr et påfyll av idéer og kompetanse.

7.2 Implikasjoner for helsefremmende praksis

Prosjektet ble utarbeidet på forespørsel fra Bergen kommune og Hordaland idrettskrets og har bidratt med å illustrere faktorer som påvirker innføringen av et helsefremmende tiltak for å fremme fysisk aktivitet i SFO ved bruk av AktiVane. Funnene kan bidra til å optimalisere programmet og forsvare å utvide bruken av AktiVane i Bergen og andre kommuner i fremtiden. SFO er en kompleks kontekst som i stor grad vil variere fra organisasjon til organisasjon - og fra by til by i Norge. Det foreligger ingen nasjonale krav eller rammeplaner for fysisk aktivitet i SFO. På bakgrunn av dette vil prosjektet også kunne bidra med viktig kunnskap for personer som utformer politiske føringer om å innføre helsefremmende tiltak og fremme fysisk aktivitet i norsk skolefritidsordning.

Prosjektet har med et hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv tatt utgangspunkt i informantenes subjektive meninger og refleksjoner over fenomenene som ble studert, og vil ikke være direkte overførbar til andre sammenhenger. Funnene fra prosjektet kan likevel bidra med viktig kunnskap om hvordan SFO-ledere og SFO-ansatte kan oppleve og erfare innføringen av programmer i SFO. Informantenes erfaringer kan også være et hjelpemiddel for andre SFO-er som skal innføre AktiVane eller lignende programmer.

Kunnskapen bidrar også med ny kunnskap på feltet for innføring av helsefremmende tiltak i skolefritidsordning i Norge, og til å tette et kunnskapshull i forskningen på implementering av helsefremmende tiltak som fokuserer på hvilke faktorer som påvirker implementeringsprosessen.

7.3 Veien videre

Prosjektets resultater har illustrert viktige faktorer som bør tas hensyn til under implementeringen av AktiVane i nye SFO-er. Basert på funnene ser det ut til at AktiVane kan implementeres i nye programmer slik tiltaket er i dag. Det anbefales imidlertid å vurdere å ta i bruk funnene fra dette studiet til å optimalisere enkelte av elementene i programmet. Videre kan det vurderes å utføre flere undersøkelser basert på de følgende forslagene.

Et av resultatene i prosjektet omhandlet at to av SFO-ene som deltok i prosjektet hadde opplevd ansatte som ikke ønsket å bruke AktiVane etter at de hadde tatt aktivitetslederkurset. I lys av resultatene i prosjektet kunne det se ut til at årsaken var knyttet til at de ansattes opplevelse av kompetanse, alder, selvsikkerhet og mestringsfølelse kunne være en årsak. Det hadde imidlertid vært interessant og hensiktsmessig å undersøke hva som er de underliggende årsakene til at enkelte ansatt trekker seg fra programmet etter aktivitetslederkurset for å eventuelt kunne opprette en strategi for å unngå at det skjer.

På bakgrunn av at utvalget i prosjektet bestod av de eneste fire SFO-ene som ønsket og hadde mulighet til å delta vil det også være en fordel å utføre en ny og større evaluering ved å måle effekt av SFO-enes lojalitet til programmets kjernekomponenter. Basert på utfordringene ved å rekruttere SFO-er til å delta i dette prosjektet kan det være hensiktsmessig at alle SFO-ene som innfører AktiVane må forplikte seg til videre oppfølging hvor dette ikke er valgfritt. Å sikre at SFO-ene implementerer AktiVane i tråd med programmets intensjoner og hensikt vil være særlig viktig for å oppnå målsettingen til tiltaket.

Forskning i form av å få økt kunnskap om sammenhengen mellom en vellykket implementering og tiltakets effekt på elevenes fysiske form er også forskning som ville vært relevant å utføre med utgangspunkt i AktiVane. Denne typen forskning er også etterlyst av blant andre Naylor et al. (2015). For å gjennomføre en slik effektstudie må det imidlertid foreligge et mye tydeligere krav over hvor ofte hver enkelt elev skal delta i AktiVane.

REFERANSELISTE

Allison, K.R., Vu-Nguyen, K., Ng, B., Schoueri-Mychasiw, N., Dwyer, J.J.M., Manson, H., Robertson, J. (2016). Evaluation of Daily Physical Activity (DPA) policy implementation in Ontario: surveys of elementary school administrators and teachers. *BMC Public Health*, 16(1), 1-16. <http://doi.org/10.1186/s12889-016-3423-0>

Barry, M.M., Clarke, A.M., Jenkins, R. & Patel, V (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions of mental Health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health*, 13, 835.

Bartholomew, J. B. & Jowers, E. M. (2011). Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive medicine*, 52, S51-S54.

Beets, M. W., Weaver, R. G., Turner-McGrievy, G., Huberty, J., Ward, D. S., Pate, R. R., & Beighle, A. (2015). Making Policy Practice in Afterschool Programs: A Randomized Controlled Trial on Physical Activity Changes. *American Journal of Preventive Medicine*, 48 (6), 694-706. Doi: 10.1016/j.amepre.2015.01.012

Benes, S., Finn, K.E., Sullivan, E.C., & Yon, Z. (2016). Teachers' Perceptions of Using Movement in the Classroom. *Physical Educator*, 73(1), 110-135.
<http://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I1-5316>

Bergen kommune. (2014). *Samarbeidsavtale med Hordaland idrettskrets - AktiVane i Bergensskolen*. Upublisert materiale. Byrådsavdelingen for barnehage og skole, Bergen kommune.

Bergen kommune. (2015). *Samarbeidsavtale mellom Bergen kommune, ved byrådsavdelingen for barnehage og skole og Hordaland idrettskrets- AktiVane i bergensskolen*. Upublisert materiale. Byrådsavdelingen for barnehage og skole, Bergen kommune.

Bergen kommune (2017) Skolefritidsordning – SFO. Hentet 08.10.19 fra:
<https://www.bergen.kommune.no/tjenestetilbud/skole-og-utdanning/grunnskoleopplaring/skolefritidsordning/skolefritidsordning-sfo>

Bergen kommune (2018) Plan for SFO: Sammen i vennskap, lek og læring. Hentet 02.02.19 fra: <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/byradsavd-for-barnehage-skole-og-idrett/6543/6547/article-155074>

Bergen kommune (2019) Rammeplan for SFO. Hentet 02.02.19 fra: <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/skoler/paradis-skole/sfo/rammeplan-for-sfo>

Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailey, F. W. (2012). Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. F. Perkins (Red.), *Implementation science for psychology in education* (s. 13-34). New York: Cambridge University press

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Bugge, K. A., El-Naaman, G. B., Dencker, B. M., Froberg, B. K., Holme, B. I. M., McMurray, B. R., & Andersen, B. L. (2012) Effects of a three-year intervention: the Copenhagen School Child Intervention Study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44(7), 1310-1317. doi: 10.1249/MSS.0b013e31824bd579

Coleman, K. J., Geller, K. S., Rosenkranz, R. R., & Dzewaltowski, D. A. (2008) Physical Activity and Healthy Eating in the After-School Environment. *Journal of School Health*. 78(12):633–640. doi: 10.1111/j.1746-1561.2008.00359. x.

Cothran, D.J., Hodges-Kulinna, P.H., & Garn, A.C. (2010). Classroom teachers and physical activity integration. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1381-1388. doi: 10.1016/j.tate.2010.04.003

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Utgave). Los Angeles, California: SAGE.

Damschroder, L., Aron, D., Keith, R., Kirsh, S., Alexander, J., & Lowery, J. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework

for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(1), 50. doi:10.1186/1748-5908-4-50

Dobbins, M., Husson, H., Decorby, K. & Larocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database Syst Rev*, 2.

Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do. «A commentary on special section, implementation research in early childhood education». *Early childhood research Quarterly*, 25(3), 348-357.

Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237

Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research*, 20(3), 308-313.

Ericsson, I. (2011). Effects of Increased Physical Activity on Motor Skills and Marks in Physical Education: An Intervention Study in School Years 1 through 9 in Sweden. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3): 313–329.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.

Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven) av 01.01.2012*. Tilgjengelig fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29> (lest 20.01.19).

Folkehelseinstituttet (2016) *Barn, miljø og helse. Risiko- og helsefremmende faktorer*. Hentet 02.05.19 fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/barn-miljo-og-helse-pdf.pdf>

Folkehelseinstituttet (2018a). *Barn og unges fysiske helse: I folkehelse rapporten – helsetilstanden i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet 01.05.19 fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-fysisk-helse/>

Folkehelseinstituttet (2018b) Korleis planleggje og gjennomføre evalueringar av folkehelse tiltak. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet 01.05.19 fra: <https://www.fhi.no/div/forskningssentre/senter-for-evaluering-av-folkehelse-tiltak/evaluering-av-folkehelse-tiltak/>

Forman, S., Olin, S., Hoagwood, K., Crowe, M. & Saka, N. (2009). Evidence-Based Interventions in Schools: Developers' Views of Implementation Barriers and Facilitators. *School Mental Health*, 1, 26-36. doi: 10.1007/s12310-008-9002-5.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utg). London, New York: Routledge Teachers College Press.

Furlong, M. J. Gilman, R., & Huebner, E. S. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2. Utgave). New York: Routledge.

Gibson, C.A., Smith, B.K., DuBose, K.D., Leon Greene, J., Bailey, B.W., Williams, S.L., & Sullivan, D.K. (2008). Physical activity across the curriculum: year one process evaluation results. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(36), 1-11. <http://doi.org/10.1186/1479>

Gilmore, T., & Donohoe, H. (2016). Elementary school generalist teachers perceived competence to deliver Ontario's daily physical activity program. *Loisir et Societe*, 39(1), 135-144. <http://doi.org/10.1080/07053436.2016.1151217>

Goh, T.L., Hannon, J.C., Newton, M., Webster, C., Podlog, L., & Pillow, W. (2013). "I'll Squeeze It In": Transforming Preservice Classroom Teachers' Perceptions Toward

Movement Integration in Schools. *Action in Teacher Education*, 35(4), 286-300. <http://doi.org/10.1080/01626620.2013.827600>

Green, J., Tones, L., Cross, R., & Woodsl, J. (2015). *Health promotion: planning & strategies* (3. utg). SAGE publication: Los Angeles

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Gracyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavior Disorders* (Vol. 3). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Grydeland, M., Bjelland, M., Anderssen, S. A., Klepp, K.-I., Bergh, I. H., Andersen, L. F., & Lien, N. (2014). Effects of a 20-month cluster randomised controlled school-based intervention trial on BMI of school-aged boys and girls: the HEIA study. *British Journal of Sports Medicine*, 48(9), 768. doi:10.1136/bjsports-2013-092284

Grydland M. (2013) *School-based obesity prevention in Norway. Correlates of weight status and intervention effects on physical activity and body composition. The Health in Adolescents Study (HEIA). (Doktoravhandling). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171338>*

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing Fidelity with Flexibility and Fit: What Do We Really Know about Fidelity of Implementation in Schools? *Exceptional Children*, 79(2), 181-193. doi:10.1177/001440291307900204

Helse- og omsorgsdepartementet. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter* (Meld. St. 19). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>.

Helsedirektoratet (2014). *Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet. Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet og redusert inaktivitet i befolkningen. Rapport IS-2167.*

Helsedirektoratet (2019) Fysisk aktivitet for barn og unge. Hentet 02.05.19 fra:
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge>

Hordaland idrettskrets & Idrett Bergen Sør. (2019). *AktiVane-presentasjon, SFO og ungdomsskole*. Upublisert materiale. Bergen.

Howie, E.K., Newman-Norlund, R.D., & Pate, R.R. (2014). Smiles count but minutes matter: Responses to classroom exercise breaks. *American Journal of Health Behavior*, 38(5), 681-689. <http://doi.org/10.5993/AJHB.38.5.5>

Idrett Bergen sør (2018) AktiVane. Hentet fra: <https://www.idrettbergensor.no/aktivane>

Idrett Bergen Sør. (2018). *AktiVane Oppskriftsbok*. Upublisert materiale. Bergen.

Innstilling. 51 S (2017–2018). *Innstilling fra helse- og omsorgskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Kjersti Toppe, Marit Arnstad, Åslaug Sem-Jacobsen og Marit Knutsdatter Strand om å innføre en ordning som sikrer elever på 1.–10.trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag*. Hentet 9.05.18 fra:
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2017-2018/dok8-201718-008s/>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jørgensen, H. T. & Troelsen, J. (2017) Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv. *Studier i læreruddannelse og –profession*, 2(2), 84-105. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.27711>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., &

Puder, J. J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomized controlled trial. *British Medical Journal Publishing Group*, 40, 785-785. Doi: 10.1136/bmj.c785

LadeKjær, E., & Hjarbech, P. (2016) Undersøgelse af Krop og Kompetencer. *KORA*. Hentet fra: https://pure.vive.dk/ws/files/2039748/11156_evaluering-af-krop-og-kompetencer.pdf

Langille, J.-L.D., & Rodgers, W.M. (2010). Exploring the Influence of a Social Ecological Model on School-Based Physical Activity. *Health Education & Behavior*, 37(6), 879-894. <http://doi.org/10.1177/1090198110367877>

Larsen, T. (2005). *Evaluating principals' and teachers' implementation of second step : A case study of four Norwegian primary schools*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.

Larsen, T. (2017) Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak i skolen. *forebygging.no*. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Viktige-forutsetninger-for-implementering-av-programmer-og-tiltak-i-skolen/>

Larsen, T. M., Lamer, K., Mørch, W. T., Olweus, D., & Helland, S. (2006). Prinsipper og strategier for implementering. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forbyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier* (s. 140-153). Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Larsen, T., & Samdal, O. (2007). Implementing Second Step: Balancing Fidelity and Program Adaptation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(1), 1-29. <http://doi.org/10.1080/10474410709336588>

Larsen, T., Samdal, O., & Tjomsland, H. (2013). Physical activity in schools. A qualitative case study of eight Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*, 113(1), 52-63. <http://doi.org/10.1108/09654281311293638>

Lien, N & Klepp, K.-I. (2009). Overvekt og fedme – den tunge folkehelseutfordringen. I: Klepp, K.-I. & Aarø, L. E. (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 219-232). Oslo: Gyldendal akademisk.

McMullen, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2014). Physical activity opportunities during the school day: Classroom teachers' perception of using activity breaks in the classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 511-527. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0062>

Mjaavatn, P. E., & Gundersen, K. A. (2005). *Barn - bevegelse - oppvekst : betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling*. Oslo: Akilles forlag.

Mæland, J.G. (2016). *Forebyggende helsearbeid. Folkehelsearbeid I teori og praksis* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Naylor, P.-J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Higgins, J. W., & McKay, H. A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: A systematic review. *Preventive Medicine*, 72, 95.

Naylor, P.-J., Macdonald, H.M., Zebedee, J.A., Reed, K.E., & Mckay, H.A. (2006). Lessons learned from Action Schools! BC – An “active school” model to promote physical activity in elementary schools. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9, 413-423. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2006.06.013>

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Parks, M., Solmon, M., & Lee, A. (2007). Understanding Classroom Teachers' Perceptions of Integrating Physical Activity: A Collective Efficacy Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 316-328. <http://doi.org/10.1080/02568540709594597>

Resaland, G. K. (2010). *Cardiorespiratory fitness and cardiovascular disease risk factors in children - Effects of a two-year school-based daily physical intervention. The Sogndal school-intervention study*. (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.

Resaland, G. K., Anderssen S. A., Holme, I. M., Mamen, A. & Andersen, L. B. (2010). Effects of a two-year school-based physical activity intervention on cardiovascular disease risk factors. The Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21(6): 122–131.

Resalan, G. K., Andersen, L. B., Mamen, & Anderssen, S. A. (2011) Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(2), 302–309.

Resaland, G. K., Mamen, A., Anderssen, S. A. & Andersen, L. B. (2009). Cardiorespiratory fitness and body mass index values in 9- year-old rural Norwegian children. *Acta Paediatrica*. 98(4): 687-692.

Rogers, E. M., & Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. utg.). New York: Free Press.

Roland, P (2015). *Hva er implementering?* I Roland, P. & E. Westergård, (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.

Roland, P., & Westergård, E. (2015). *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen (2016) Skolefritidsordningen [SFO]. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/skolefritidsordningen-sfo/id434946/>

Sallis, J. F., Conway, T. L., Prochaska, J. J., McKenzie, T. L., Marshall, S. J., & Brown, M. (2001). The association of school environments with youth physical activity. *American journal of public health*, 91(4), 618.

Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, Vol 87, no. 8.

Samdal, O. & Rowling, L. (2011). Theoretical base for implementation components of health promoting schools. *Health Education*, 111(5), 367-390.
<http://doi.org/10.1108/09654281111161211>

Samdal, O., & Rowing, L. (2014). Implementation strategies to promote and sustain health and learning in school. I V. Simovska & P.M. McNamara (Red.), *Schools for Health and Sustainability*. London: Springer.

Sharpe, E.K., Forrester, S., Mandigo, J. (2011) Engaging Community Providers to Create More Active After-School Environments: Results From the Ontario CATCH Kids Club Implementation Project. *Journal of Physical Activity and Health*, 8 (1) 26-31.

Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (Fifth edition. ed.). Los Angeles: SAGE.
Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Stylianou, M., Kulinna, P.H., & Naiman, T. (2016). “ ... because there’s nobody who can just sit that long’: Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22 (3), 390-408. <http://doi.org/10.1177/1356336X15613968>

Sørli, M.-A., Ogden, T., Solholm, R. o., & Olseth, A. R. (2010). Implementeringskvalitet om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47, 315- 321.

Søvik, M. L., Larsen, T., Tjomsland, H., & Samdal, O. (2016). Evaluating the implementation of the Empowering Coaching programme. *Health Education*, 116(3), 238-258.
doi:10.1108/HE-07-2014-0077

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjomsland, H. Larsen, T. Wold, B & Samdal, O. (2009) Sustaining comprehensive Physical Activity Practice in Elementary School: A Case Study applying mixed Methods, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16:1, 73-95.

<http://dx.doi.org/10.1080/13540600903475678>

Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2015) *Trivsel og læring i en Helsefremmende skole*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Tjomsland, H. E., Wold, B., Krumsvik, R. J. & Samdal, O. (2014) Evaluation research in HPS and related challenges. I Simovska, V. & P. M. McNamara (Red.) *Schools for Health and Sustainability*. London: Springer.

Utdanningsdirektoratet (2015) Nasjonale og kommunale føringer. Hentet fra:

<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfoaks/faktorer-for-kvalitetsutvikling/nasjonale-og-kommunale-foringer/>

Viig, N. G., Fosse, E., Samdal, O. & Wold, B. (2012). Leading and supporting the Implementation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 671-684. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.621139>

Viig, N. G., Tjomsland, H. E. & Wold, B. (2010). Program and School Characteristics Related to Teacher Participation in School Health Promotion. *The Open Education Journal*, 3, 10-20.

Viig, N. G., & Wold, B. (2005). Facilitating teachers' participation in school-based health promotion - A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 83-109.

Weaver, R. G., Beets, M. W., Webster, C., Beighle, A., & Huberty, J. (2012). A conceptual Model for Training After-School Program Staffers to Promote Physical Activity and

Nutrition. *Journal of School Health*, 82 (4), 186-195. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00685.x>

Webster, C., Erwin, H., & Parks, M. (2013). Relationships between and changes in preservice classroom teachers' efficacy beliefs, willingness to integrate movement, and perceived barriers to movement integration. *Physical Educator*, 70(3), 314-335.

Webster, C., Monsma, E., & Erwin, H. (2010). The Role of Biographical Characteristics in Preservice Classroom Teachers' School Physical Activity Promotion Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (4), 358-377.
<http://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.358>

Whitman, C.V., Aldinger, C., Zhang, Xin-Wei & Magner, E. (2008). Strategies to address mental health through Schools with examples for China. *International Review of Psychiatry* 20, 237-249. <http://doi.org/10.1080/09540260801994649>.

World Health Organization. (1946) Constitution of the World Health Organization. Hentet 04.10.18, fra: <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

World Health Organization (2009). *Health Promoting Schools: A Framework for Action*. Hentet 04.10.18, fra: http://www.wpro.who.int/health_promotion/documents/docs/HPS_framework_for_action.pdf

World Health Organization. (1986). The Ottawa Charter for health promotion. Hentet 04.10.18, Fra: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Samtykkeskjema SFO-leder

Vedlegg 3: Samtykkeskjema SFO-ansatte

Vedlegg 4: Intervjuguide SFO-leder

Vedlegg 5: Intervjuguide SFO-ansatte

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.04.2019, 13:45



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Evaluering av AktiVane

Referansenummer

330472

Registrert

16.09.2018 av Emilie Sommerschild Sandsmark - Emilie.Sandsmark@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Hemil-senteret

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Haug, ellen.haug@uib.no, tlf: 95809548

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Sommerschild Sandsmark, Emilie.Sandsmark@student.uib.no, tlf: 45863813

Prosjektperiode

12.09.2018 - 20.06.2019

Status

29.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

29.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan

starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema SFO-leder



Informasjonsskriv og samtykkeskjema

«En evaluering av AktiVane»

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt
Til SFO-leder/ AktiVane-ansvarlig

Bakgrunn og formål:

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave ved helsefremmende arbeid og helsepsykologi ved Universitetet i Bergen. Hordaland Idrettskrets har i samarbeid med Bergen kommune og Idrett Bergen Sør innført programmet AktiVane i en rekke barneskoler i Bergen. Formålet med masterprosjektet er å evaluere innføringen av AktiVane ved ulike skoler med utgangspunkt i de erfaringene som SFO-leder og SFO- ansatte har gjort seg i forbindelse med innføringen og gjennomføringen av programmet. Dette vil kunne bidra med nyttig kunnskap om programmet og dets anvendbarhet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå gjennom intervju av SFO- leder og SFO- ansatte ved tre skoler. Datainnsamlingen som du skal delta i kommer til å foregå gjennom et individuelt intervju som vil ta omtrent 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer i forbindelse med innføringen og gjennomføringen av AktiVane- programmet. Du velger selv tidspunkt og sted som passer for intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Ved samtykke vil intervjuet tas opp med lydopptaker. Lydfil og notater fra intervjuet vil bli slettet så snart datamaterialet er transkribert. Det er kun meg selv og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Alle personopplysninger som vil kunne identifisere deg vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data og datamaterialet vil bli oppbevart i tråd med sikkerhetsrutiner for oppbevaring av data. Deltakere i dette studiet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger om deg vil bli behandlet basert på ditt samtykke.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil dine opplysninger bli slettet fra studien.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Studien skal etter planen avsluttes 20.06.2019. Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål til prosjektet, din deltakelse, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig Emilie S. Sandsmark, tlf. 45863813, e-post: Emilie.Sandsmark@student.uib.no
- Veileder Ellen Haug, Hemil-senteret UiB, tlf. 95809548, e-post: ellen.haug@uib.no
- Norsk senter for forskningsdata AS, tlf. 55582117, e-post: personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen,

Emilie S. Sandsmark

Samtykke til deltakelse i studien

Takk for at du ønsker å delta i denne studien.

Ved å skrive under på denne samtykkeerklæringen, samtykker du som informant at du har lest informasjonsskrivet som foreligger om studien.

(Underskrift av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema SFO-ansatte



Informasjonsskriv og samtykkeskjema

«En evaluering av AktiVane»

Til SFO-ansatte

Bakgrunn og formål:

Dette studiet er en masteroppgave ved helsefremmende arbeid og helsepsykologi ved Universitetet i Bergen. Hordaland Idrettskrets har i samarbeid med Bergen kommune og Idrett Bergen Sør innført programmet AktiVane i en rekke barneskoler i Bergen. Formålet med masterprosjektet er å evaluere innføringen av AktiVane ved ulike skoler med utgangspunkt i de erfaringene som skoleledelsen og de SFO-ansatte har gjort seg i forbindelse med innføringen og gjennomføringen av programmet. Dette vil kunne bidra med nyttig kunnskap om programmet og dets anvendbarhet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå gjennom intervju av SFO- leder og SFO-ansatte ved tre skoler. Datainnsamlingen som du skal delta i kommer til å foregå gjennom et fokusgruppe-intervju. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer i forbindelse med innføringen og gjennomføringen av AktiVane-programmet. Intervjuet vil ta omtrent 60 minutter. Skolen velger tidspunkt og sted som passer for intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Ved samtykke vil intervjuet tas opp med lydopptaker. Lydfil og notater fra intervjuet vil bli slettet så snart datamaterialet er transkribert. Under intervjuet vil jeg ha en medstudent tilstede som assistent. Medstudenten skal kun delta under gjennomføringen av selve intervjuet og ikke under behandlingen av data i ettertid. Det er kun meg selv og veileder som kommer til å ha tilgang til personopplysninger. Alle personopplysninger som kan identifisere deg vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data og datamaterialet vil bli oppbevart i tråd med sikkerhetsrutiner for oppbevaring av data. Deltakere i dette studiet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger om deg vil bli behandlet basert på ditt samtykke.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil dine opplysninger bli slettet fra studien.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Studien skal etter planen avsluttes 20.06.2019. NSD- Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål til prosjektet, din deltakelse, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig Emilie S. Sandsmark, tlf. 45863813, e-post: Emilie.Sandsmark@student.uib.no.
- Veileder Ellen Haug, Hemil-senteret UiB. tlf. 95809548, e-post: ellen.haug@uib.no
- Norsk senter for forskningsdata AS, tlf. 55582117, e-post personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen,

Emilie S. Sandsmark

Samtykke til deltakelse i studien

Takk for at du ønsker å delta i denne studien.

Ved å skrive under på denne samtykkeerklæringen, samtykker du som informant at du har lest informasjonsskrivet som foreligger om studien.

(Underskrift av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide SFO-leder

Intervjuguide

SFO-leder

Takk for at du ønsket å delta i dette prosjektet. Hensikten med intervjuet er å få ta del i din erfaring med å starte opp med og bruke AktiVane. Alt det du sier blir anonymisert i form av at verken navn eller arbeidsplass vil bli nevnt.

Er det greit for deg at jeg tar dette opp på bånd? Opptaket vil bli slettet så snart jeg har transkribert intervjuet.

Innføring

1. Hvorfor valgte din skole å ta i bruk AktiVane?
 - a. Hvem tok initiativet til dette?
2. Hva ser du som din viktigste oppgave som SFO- leder i dette programmet?
3. Hvor godt er programmet kjent blant personalet på SFO som helhet?
4. Hvordan vil du beskrive at programmet ble tatt i mot hos de ansatte i SFO?
5. Kan du si litt om hvordan *du* opplevde innføringen av programmet i denne SFO-en?
6. Har det blitt gjort noe aktivt fra skoleledelsen for å integrere programmet i SFO-ens virksomhet?

Kompetanse

7. Har du deltatt på aktivitetslederkurset? Evt. opplevelser av kurset.
8. Hvem har vært involvert i valg av hvilke SFO- ansatte som skulle ta aktivitetslederkurset?
 - a. Hvilke kriterier lå til grunne for en slik utvelgelse?
9. Hvilke tanker har du om at AktiVane også bidrar med en kompetanseheving av SFO-ansatte i form av kurs og videre veiledning?
10. Hvor mange ansatte på denne SFO-en har fullført aktivitetslederkurset?
 - a. Hvor mange er fremdeles aktiv med AktiVane?

Gjennomføring

11. Kan du si litt om hvordan dere har valgt å ta i bruk AktiVane på denne SFO-en?
 - a. Elevgrupper
 - b. Antall ganger i uken

12. Hvordan opplever du gjennomføringen av AktiVane på daglig/ukentlig basis?
13. Hvordan oppfatter du at barna tar i mot programmet?
14. Hvordan opplever du samarbeidet med de andre aktørene? (Ungdomsskolen, Idrettskretsen)

Implementering

15. Hvordan opplever du klimaet for endring på skolen/SFO internt?
16. Hvordan har samarbeidet vært internt på skolen i forhold til AktiVane?
17. Har skolen hatt behov for å foreta noen justeringer for å tilpasse programmet til denne skolen?
18. Hvordan opplever du tilgangen til utstyr, aktivitetsplaner, råd og tips? AktiVane-materiell.
19. Etter å ha tatt i bruk programmet en periode, hvilke erfaringer vil du løfte frem?
 - a. Positive erfaringer/ utfordringer
20. Har du noen tanker om justeringer som kan være hensiktsmessige for AktiVane?
21. Hva skal til for at dere skal kunne fortsette med AktiVane? Ser du for deg at din skole vil fortsette med AktiVane i lang tid fremover?
22. Hvilke råd vil du gi til andre skoler som skal implementere AktiVane?
23. Er det noe annet du ønsker å tilføye?

Vedlegg 5: Intervjuguide SFO-ansatte

Intervjuguide

SFO-ansatte

Takk for at dere ønsket å delta i dette intervjuet. Hensikten med intervjuet er å få ta del i deres erfaringer med å starte opp og bruke AktiVane. Det er viktig at alle får dele sine refleksjoner så fritt som mulig, og det som sies her er taushetsbelagt utenfor gruppen. Det er ingen riktige eller gale svar. Det dere sier vil bli anonymisert i form av at verken navn eller arbeidsplass vil bli nevnt.

Er det greit for dere at jeg tar dette opp på bånd, det gjør det lettere for meg å følge samtalen og få med alle sine refleksjoner i ettertid. Lydopptaket vil bli slettet så snart det er transkribert.

Jeg foreslår at vi starter med en presentasjonsrunde.

- Navn, tidligere erfaringer i SFO, og om dere har arbeidet her siden AktiVane ble implementert eller ikke.
- Bakgrunn knyttet til fysisk aktivitet (trener, instruktør, aktivitetsleder)?

Innføring

1. Hvem tok initiativet til å ta i bruk AktiVane på denne SFO-en?
 - a. Var noen av dere med i beslutningsprosessen om å ta i bruk AktiVane?
2. Hva er deres tanker rundt at skolen valgte å ta i bruk AktiVane?
3. Hva vil dere beskrive som deres rolle i forbindelse med AktiVane?

Kompetanse

4. Hvordan opplevde dere aktivitetslederkurset og oppfølgingen fra Idrett Bergen Sør/Hordaland Idrettskrets i ettertid?
 - a. Hvor mange ansatte har fullført kurset?
 - b. Savnet dere noe fra kurset? (Oppfølging etter kurs)
 - c. Hvordan opplever dere tilgangen til utstyr, aktivitetsplaner, råd og tips? AktiVane-materiell.
5. Hva tenker dere om at AktiVane også fokuserer på å øke kompetansen til SFO-ansatte ved å tilby aktivitetslederkurs?
6. Hvordan vil dere beskrive at barna tar i mot programmet?
 - a. Formålet med AktiVane

Implementering

7. Hvilke erfaringer har dere med samarbeidet med de eksterne aktørene utenfor skolen?

- a. Ungdomsskole, Idrett Bergen Sør/ Hordaland Idrettskrets
8. Hvordan opplever dere samarbeid internt på skolen?
 - a. Kommunikasjon, støtte
 9. Hvordan opplever dere klimaet for endring på skolen/SFO?
 10. Opplever dere at det er anledning for å påvirke utforming og gjennomføring av programmet?
 11. Etter å ha tatt i bruk AktiVane- programmet i en periode, hvilke erfaringer ønsker dere å løfte frem?
 - a. Positive erfaringer/ utfordringer
 12. Hva skal til for at dere skal kunne fortsette med AktiVane?
 13. Hvilke tips vil dere gi til nye skoler som skal innføre AktiVane?
 14. Er det noe dere tenker at jeg har glemt? Noe dere ønsker å utdype eller si mer om?