

Ph.d.-afhandling

Forskningsenheden Active Living, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet
Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring
VIA University College

Udskolingslæreres perspektiv på motion og bevægelse i skolen

Henrik Taarsted Jørgensen
September 2019

Udskolingslæreres perspektiv på motion og bevægelse i skolen

Henrik Taarsted Jørgensen

Forskningsenheden Active Living, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet
Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring
VIA University College

Ph.d.-afhandling indleveret 13/09-2019

Ph.d.-forsvar 06/12-2019

Bedømmelsesudvalg

Professor Per Fibæk Laursen, Generel pædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitet pefi@edu.au.dk

Førsteamanuensis Hege Eikeland Tjomsland, Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, Hege.Eikeland.Tjomsland@hvl.no

Professor Bjarne Ibsen (Formand for bedømmelsesudvalget), Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet, bibsen@health.sdu.dk

Hovedvejleder

Professor Jens Troelsen, Leder af forskningsenheden Active Living, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet

Medvejleder

Professor Sine Agergaard, med særlige opgaver ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Sport Science, Ålborg Universitet

Tryk

Print & Sign, SDU

Oversigt over afhandlingens artikler

Artikel 1:

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. (Published)

Artikel 2:

Jørgensen, H. T., Agergaard, S., Stylianou, M. & Troelsen, J. (2019). Diversity in Movement Integration: A qualitative study of lower secondary school teachers' perceptions of a state school reform involving daily physical activity. *European Physical Education Review*, (Accepted for publication).

Artikel 3:

Jørgensen, H. T., Agergaard, S. & Troelsen, J. Teachers as Street Level Bureaucrats: Analysing lower secondary teachers' coping strategies in the implementation of a physical activity policy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. (In Review)

Forord

Denne afhandling er udarbejdet i perioden 2015-2019 ved Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet. Forskningsprojektet er gjort muligt gennem et samarbejde mellem VIA University College, Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL) og forskningsenheden Active Living, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.

Der er mange at takke for hjælp og støtte undervejs i processen. Jeg vil gerne takke de fire skoler og de deltagende lærere for at give mig et indblik i deres hverdag og deres oplevelser, forståelser og håndteringer af motion og bevægelse.

Jeg vil gerne takke min hovedvejleder Jens Troelsen og min medvejleder Sine Agergaard for både at have lyst til at være vejledere på projektet, men også for at udfordre og støtte mig gennem op- og nedture undervejs i processen.

Jeg vil også gerne takke hele Active Living enheden og ikke mindst Henriette, Jan A og Søren S for sparring undervejs og medlemmerne af ph.d.-gruppen skal også have tak.

Jeg vil også gerne takke kollegerne i forskningsprogrammet Krop, Idræt og Bevægelse på VIA University College for mange gode diskussioner, og især Jens-Ole for sparring og nyttige 'forstyrrelser' undervejs og Kasper for at læse med mod slutningen.

En tak skal også sendes til Susan Whatman og School of Education and Professional Studies, Griffith University, Gold Coast, Australia for at skabe rammer og betingelser for et fantastisk udlandsophold i marts-maj 2017.

Jeg vil også gerne takke mine idrætsskolleger i VIA og i den nationale faggruppe for idræt, og ikke mindst mine venner og familie for jeres tålmodighed. Jeg ved, jeg skylder. En tak skal også sendes til Kristina for støtte undervejs og Camilla for korrekturlæsning lige før deadline.

Henrik Taarsted Jørgensen
September, 2019

DANSK RESUMÉ.....	8
ENGLISH SUMMERY	10
INDLEDNING.....	12
EN DEL AF EN INTERNATIONAL TENDENS MED FOKUS PÅ SUNDHED OG EVIDENS	13
FORSKNING VEDRØRENDE FYSISK AKTIVITET I SKOLEN.....	14
DEN DANSKE SKOLEKONTEKST	15
LÆRERNES PROFESSIONSFORSTÅELSE OG ARBEJDSVILKÅR	16
UDVIKLING AF PRAKSIS MED AFSÆT I BEVÆGELSESPOLITIKKEN	18
FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL.....	19
TEORETISK GRUNDLAG	22
ERKENDELSESTEORETISK UD GANGSPUNKT.....	22
EN SOCIO-ØKOLOGISK MODEL.....	22
DIFFUSIONSTEORI.....	24
LÆRERNE SOM MARKARBEJDERE	25
DESIGN OG METODER.....	29
<i>Realist review</i>	29
ET CASESTUDIEDESIGN.....	29
<i>Valg af cases</i>	30
DATAGENERERINGSMETODER	32
<i>Fokusgruppeinterviews</i>	33
<i>Kombination af deltagerobservationer og go-along interviews</i>	35
<i>Individuelle interviews</i>	36
DATAANALYSE	37
ETISKE OVERVEJELSER.....	40
RESULTATER	42
RESUMÉ AF ARTIKEL 1	42
RESUMÉ AF ARTIKEL 2	44
RESUMÉ AF ARTIKEL 3	46
OPSUMMERING OG RESULTATER PÅ TVÆRS AF DE TRE ARTIKLER.....	48
DISKUSSION.....	50
DISKUSSION AF AFHANDLINGENS RESULTATER	50
<i>Læreren rekontekstualiserer bevægelsespolitikken og anvender coping-strategier</i>	50
<i>Hvorfor oplever, forstår og håndterer lærere bevægelsespolitikken, som de gør?</i>	54
<i>Konsekvenser af lærernes håndteringer</i>	56
DISKUSSION AF DE ANVENDTE TEORIER.....	58
DISKUSSION OG REFLEKSION OVER DESIGN OG METODER	60
<i>Refleksion og diskussion i relation til casestudiedesignet</i>	60
<i>Refleksion og diskussion i relation til de valgte metoder</i>	62
KONKLUSION	65
PERSPEKTIVERING	69
IMPLIKATIONER FOR FORSKNING	69
IMPLIKATIONER FOR PRAKSIS	70
REFERENCER.....	72
ARTIKEL 1-3	82
ARTIKEL 1:	83
ARTIKEL 2:	106

ARTIKEL 3: 126

BILAG 147

BILAG 1 A 148

BILAG 1 B 149

BILAG 1 C 150

BILAG 2 A 158

BILAG 2 B 160

BILAG 3 165

Dansk resumé

Baggrund og formål

Forskning viser, at der er en stigende inaktivitet og fedme blandt børn og unge i den vestlige verden og samtidig peger mere og mere forskning på de gavnlige effekter af fysisk aktivitet i relation til ikke bare sundhed, men også bl.a. trivsel, kognitive funktioner og akademiske præstationer. Implementering af skolebaserede bevægelsesinterventioner og -politikker har vist sig at være en effektiv strategi med henblik på at fremme børn og unges fysiske aktivitet og sundhed, og derfor er der i de seneste år også udarbejdet nationale bevægelsespolitikker målrettet skoler i flere lande. Forskning viser dog også, at der er udfordringer forbundet med implementeringen af bevægelsespolitikker, og at lærerne spiller en nøglerolle i processen. Vi har imidlertid meget begrænset viden om implementeringsprocessen fra lærernes perspektiv.

I Danmark blev der forbindelse med skolereformen i 2014 også vedtaget en bevægelsespolitik, som rummer en stor grad af fleksibilitet. De første undersøgelser af reformen viste i lighed med international forskning, at der er forskel mellem kravene i politikken og praksis i skolen og at især udskolingslærere oplever udfordringer med at integrere bevægelse i undervisningen.

Formålet med afhandlingen er at opnå viden om, hvordan man kan styrke og udvikle sammenhængen mellem bevægelsespolitikker og praksis i folkeskolen, og hvordan man kan fremme og kvalificere integreringen af bevægelse i undervisningen. For at opnå denne viden har jeg gennem et indledende litteraturstudie og et kvalitativt studie på fire danske folkeskoler undersøgt hvordan udskolingslærere oplever, forstår og håndterer bevægelsespolitikken med særligt fokus på integrering af bevægelse i undervisningen.

Design, teori og metode

Afhandlingen er designet som et multiple casestudie. De i alt 14 udskolingslærere, fra fire forskellige skoler placeret i fire forskellige kommuner, dækker en maksimal variation i køn, erfaring, alder og fag. Datamaterialet, som består af transskriptioner af interview og feltnoter fra observationer og uformelle interview, er bearbejdet gennem tematiske analyser. Som grundlag for artikel 2 blev materialet indledningsvis analyseret induktivt og datadrevet. I artikel 3 var der tale om en deduktiv og teoristyret tematisk analyse med udgangspunkt i Lipkys teori om Street Level Bureaucracy.

Resultater

Afhandlingens resultater viste, at forvaltningen af bevægelsespolitikken var overladt til den enkelte lærer, hvilket bl.a. kom til udtryk i en stor diversitet i den måde hvorpå lærerne oplevede, forstod og håndterede bevægelsespolitikken og integreringen af bevægelse i undervisningen.

Afhandlingens resultater demonstrerede også en række forhold, som ifølge lærerne havde betydning for integreringen af bevægelse i undervisningen og som bidrog til anvendelsen af coping-strategier. Lærerne oplevede for det første et stort arbejdspress og begrænset tid til at løse opgaverne, og da de samtidig oplevede bevægelsespolitikken som en ekstra og mindre vigtig opgave, havde det stor betydning for lærernes håndtering. Nogle lærere oplevede for det andet, at bevægelsespolitikken krav og intentioner var i strid med deres professionsforståelse, hvilket påvirkede håndteringen. Lærerne gav for det tredje udtryk for, at et hensyn til eleverne havde betydning for, hvornår bevægelse blev integreret i undervisningen og hvilken type af bevægelse i undervisningen, der var tale om. Endelig oplevede lærerne for det fjerde fravær af støtte, monitorering og prioritering af området fra ledelsens side og fravær af muligheder for fælles drøftelser og samarbejde med kolleger. Det blev af nogle lærere oplevet som en styrke og af andre som en svaghed, men for begge grupper påvirkede ledelsens passivitet integreringen af bevægelse i undervisningen og fremmede udviklingen af coping-strategier.

Konklusion

Afhandlingen bidrager til en nuanceret og dybtgående forståelse af de deltagende udskolingslæreres perspektiv på bevægelsespolitikken og dermed også med værdifuld viden vedrørende implementering af skolebaserede bevægelsespolitikker. Resultaterne demonstrerer, at der i kontekster, hvor bevægelsespolitikken rummer stor fleksibilitet og autonomi, er risiko for et skred mellem hensigterne med politikken og lærernes praksis, og dermed at bevægelsesaktiviteterne ikke bidrager til at fremme sundhed, trivsel eller læring. Hvis lærerne tilmed ikke har de nødvendige kompetencer, hvad afhandlingens resultater viste eksempler på, kan friheden til (eller kravet om) selv at forvalte politikken endda virke mod politikken hensigter.

Afhandlingens resultater adresserer hermed også en række problemfelter, som følger af den måde som de deltagende skoler og lærere håndterer bevægelsespolitikken på, og som medfører en markant forskel mellem hensigten med bevægelsespolitikken og den konkrete praksis i skolen. Afhandlingen bidrager samtidig med viden, som for det første kan anvendes til at styrke og udvikle sammenhængen mellem den eksisterende bevægelsespolitik og praksis, for andet til at fremme og kvalificere integreringen af bevægelse i undervisningen og for det tredje i udviklingen og implementeringen af skolebaserede bevægelsespolitikker og -interventioner fremadrettet.

English summery

Background and objectives

Research has revealed an increasing inactivity and obesity among children and adolescents in the Western world, and at the same time, increasing evidence point to the beneficial effects of physical activity (PA) in relation to not only health and well-being, but also cognitive functions and academic achievement. Research has emphasised the effectiveness of school based physical activity interventions and policies, and therefore national policies targeting PA during school day are increasingly being used worldwide to address health, inactivity and obesity among children and adults. However, research also reveals that the implementation of PA is associated with challenges and that teachers play a key role in the implementation process. However, we have very limited knowledge of the implementation process from the teachers' perspective.

In 2014 a national school reform was passed by the Danish government, and in connection a PA policy was adopted, which affords a considerably degree of flexibility. In alignment with international research preliminary findings, showed a possible misalignment between the PA policy demands and practice in schools, and that especially lower secondary school teachers find it challenging to incorporate PA during classroom time.

The purpose of this thesis is to gain knowledge on how to strengthen and develop the alignment between PA policies and practices in school, and how to promote and qualify the integration of PA into general education classroom time. In order to gain this knowledge, I have used an introductory literature study and a qualitative study in which I investigated how lower secondary school teachers perceive, understand and manage the PA policy with a focus on integrating movement into daily practice.

Design, theory and method

The thesis is designed as a multiple case study. In total, 14 lower secondary school teachers from four different schools located in four different municipalities were selected in order to cover a maximum variation in relation to gender, experience, age and subject. The data material which consists of transcriptions of interviews and field notes from observations and informal interviews has been processed through a thematic analysis. At first an inductively and data-driven data analysis was used for article 2. For article 3 I used a deductive and theory-driven thematic analysis based on Lipky's theory of Street Level Bureaucracy.

Findings

Findings showed that the management of the movement policy was left to the individual teacher. Finding also showed a substantial diversity among teachers' perceptions and interpretations of the PA policy as well as how they carried out the integration of PA.

It was also demonstrated through the findings that a number of factors that, according to the teachers, were important to the integration of PA and which contributed to the application of coping strategies. Teachers firstly experienced an increasing work pressure and limited time to solve

their tasks. At the same time teachers experienced PA as an add-on to their daily job and of less importance than the core subject. This had a huge impact on how the teachers' managed the PA policy. Secondly, some teachers felt that the demands and intentions of the PA policy were contrary to their professional understanding, which affected how they managed the PA policy. Thirdly, the teachers indicated that a concern about students' motivation had an impact on when PA was integrated into classroom time and the type of PA that was chosen. Finally, teachers experienced an absence of support, monitoring and prioritization of the area by their principals and an absence of opportunities for joint discussions and collaboration with colleagues. This was perceived as a strength by some teachers and by others as a weakness, but for both groups the leadership's passivity influenced the integration of PA into classroom time and teachers' use of coping strategies.

Conclusion

The thesis contributes to an in-depth understanding of the participating school teachers' perspectives on the PA policy and thus also with valuable knowledge regarding the implementation of school-based PA policies. The findings demonstrate that in contexts where PA policies afford a considerably degree of flexibility and autonomy, there is a risk of misalignment between the intentions of the policy and teachers' practices. Accordingly, the PA activities do not contribute to health, well-being or learning. In addition, if teachers do not have the necessary competences, as the findings revealed could be the case, then freedom in regard to how teachers manage the policy potentially could work against the intentions of the policy.

The findings of the thesis address a number of problems, that follow the ways in which the participating schools and teachers manage the PA policy, and which causes a substantial difference between the purposes of the PA policy and the specific practice in the school. At the same time, the thesis contributes with knowledge that can be used, firstly, to strengthen and develop the alignment between existing PA policies and practices, secondly to promote and qualify the integration of PA into classroom time and thirdly in development and implementation of school based policies and interventions in the future.

Indledning

Den danske folkeskole har siden august 2014 gennemgået en række ændringer som følge af en national skolereform. Med skolereformen blev der sat et øget fokus på læring og målstyring, elevernes trivsel blev fremhævet som et væsentligt tema og elevernes skoledag blev længere. Et af de centrale reformelementer handlede om, at der blev indført et krav om 45 minutters daglig motion og bevægelse for alle elever.

Det fremgår af aftaleteksten, at motion og bevægelse skal medvirke til *”at fremme sundhed hos børn og unge og understøtte elevernes motivation og læring i skolens fag”* (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2013, s. 9). Det fremgår også, at alle former for motion og bevægelse i skolen skal have et pædagogisk sigte og at det *”(...) påhviler skolelederen at sikre, at eleverne inden for den samlede undervisningstid deltager i motion og bevægelse hver dag i et omfang svarende til gennemsnitligt 45 minutter om dagen”* (ibid. s.9). Det er derimod ikke fastlagt, hvordan motion og bevægelse skal være en del af *’den samlede undervisningstid’*, men der gives idéer til, hvordan motion og bevægelse kan tilrettelægges. Overordnet set kan motion og bevægelse indgå i den fagopdelte undervisning, herunder idræt, og i den understøttende undervisning. I aftaleteksten gives eksempler som

”(...) korte sekvenser af bevægelsesaktiviteter som morgenløb, boldspil eller lignende, større og kontinuerlige aktiviteter fx i samarbejde med foreningsliv som idrætsforeninger, kulturforeninger mv., eller ved at bevægelse bruges pædagogisk til at arbejde med fagenes indhold” (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2013, s. 9)

Reformteksten (fremover i afhandlingen benævnt *’bevægelsespolitikken’*) efterlader således vide rammer for, hvordan motion og bevægelse kan forvaltes. De mere konkrete rammer fastsættes lokalt på den enkelte skole og evt. gennem kommunal ledelse af skolen. Bevægelsespolitikken er besluttet af demokratisk valgte landspolitikkere, hvorefter først kommuner, dernæst skoleledelser og i sidste ende lærere (og evt. pædagoger) forventes at implementere denne politik. Men lovgivningen er kun papir, og som implementeringsforskerne Winter og Nielsen pointerer, er *”gennemslagskraften (...) afhængig af, hvad der sker under implementeringen”* (Winter & Nielsen 2008, s. 15).

Denne afhandling sætter fokus på, (1) hvordan udskolingslærere oplever, at motion og bevægelse er blevet et krav i skolen, (2) hvordan udskolingslærere fortolker bevægelsespolitikken og hvad de forstår ved bevægelse i undervisningen, og endelig (3) hvordan udskolingslærere håndterer bevægelsespolitikken i praksis. En argumentation for afhandlingens ærinde og en uddybning og afgrænsning af konteksten præsenteres i de følgende afsnit. Indledningen afsluttes med afhandlingens formål og forskningsspørgsmål.

En del af en international tendens med fokus på sundhed og evidens

Antallet af nationale politikker målrettet fremme af skoleelevers fysiske aktivitetsniveau (physical activity-policies/bevægelsespolitikker) har været tiltagende i den vestlige verden i de senere år (Måsse et al. 2013), og på den måde ligger bevægelsespolitikken i Danmark i tråd med den internationale udvikling. Bevægelsespolitikkerne er især udviklet med henblik på at dæmme op for en stigende inaktivitet og overvægt/fedme blandt børn og unge i især den vestlige verden (Naylor et al. 2015; Inchley et al. 2016), og bevægelsespolitikkerne er således også et forsøg på at leve op til WHO's anbefalinger (World Health Organization 2010). Undersøgelser viser, at danske skoleelever er blandt de elever med det laveste fysiske aktivitetsniveau i Europa (Inchley et al. 2016), og undersøgelser viser også, at børn og unges fysiske aktivitetsniveau falder i takt med, at børnene bliver ældre (Sundhedsstyrelsen 2019). Det er således kun 6% af 15-årige piger og 15% af 15-årige drenge i Danmark, som lever op til WHO's anbefalinger om 60 minutters fysisk aktivitet om dagen (Sundhedsstyrelsen 2019). Samtidig viser mere og mere forskning, at fysisk aktivitet har afgørende betydning for børn og unges sundhed (Janssen et al. 2010; Strong et al. 2005; Dobbins et al. 2013; van Sluijs et al. 2007) og trivsel (Ahn & Fedewa, 2011; Biddle & Asare, 2011). Igennem de senere år har stadigt mere forskning endvidere vist, at fysisk aktivitet også har potentiale til at fremme elevernes kognitive funktioner samt deres akademiske præstationer, selvom der, især hvad de akademiske præstationer angår, stadig er en del usikkerhed (Singh et al. 2018; Donnelly et al. 2016; Bidzan-Bluma & Lipowska 2018). På denne baggrund fremstår nationale regeringers formuleringer af bevægelsespolitikker som bidrag til en ny og evidensbaseret politisk praksis. I Danmark kom evidensbaseringen helt konkret til udtryk ved at Børne- og Undervisningsministeriet bl.a. var med til at planlægge og gennemføre en konsensuskonference vedrørende fysisk aktivitet og læring i efteråret 2011 – dvs. umiddelbart forud for formuleringen af bevægelsespolitikken. Formålet med konferencen var bl.a. at pege på konsekvenser, som sammenhænge mellem fysisk aktivitet og læring måtte have, for tilrettelæggelse af undervisningen i folkeskolen (Konsensuskonference 2011).

Men selv om formuleringen af politikker på området anses for at være essentielle og effektive midler til at fremme børn og unges fysiske aktivitet (Måsse et al. 2013; Robertson-Wilson et al. 2012), så viser forskningen også, at *"(...) the adoption of policies is not sufficient to promote greater physical activity: Policies are not self-implementing"* (Salvesen et al. 2008, p. 280). Studier viser, at implementering af bevægelsespolitikker er forbundet med en række udfordringer og barrierer, og at lærerne spiller en nøglerolle i implementeringen (Weatherson et al. 2017; Allison et al. 2016; Måsse et al. 2013; Larsen et al. 2013). Måsse et al. (2013) peger endvidere på vigtigheden af, at der følger guidelines og support med implementeringen af en politik og at processen monitoreres og løbende evalueres. I Danmark er der som tidligere nævnt ikke fulgt hverken guidelines for evaluering og monitorering eller økonomi og support med indførelsen af bevægelsespolitikken, og derfor må der forventes at være udfordringer forbundet med implementeringen. At tilpasning til den konkrete kontekst er afgørende for, hvorvidt implementeringen af en bevægelsespolitik (eller -program) er succesfuld eller ej (Naylor et al. 2015), understreger blot behovet for undersøgelser af implementering i en dansk skolekontekst.

Forskning vedrørende fysisk aktivitet i skolen

Flere lande har udviklet nationale anbefalinger om multi-komponente fysiske aktivitetsinterventioner, og såkaldte Whole-of-School approaches (McMullen et al. 2015) har haft stor opmærksomhed som en effektiv strategi til fremme af elevernes fysiske aktivitet (Naylor et al. 2015; Naylor & McKay, 2009; Pardo et al. 2013). De multi-komponente tilgange inkluderer typisk både fremme af idrætsfaget, fysisk aktivitet i frikvartererne, fysisk aktivitet i undervisningen, fysisk aktivitet før og efter skole samt transport til og fra skole og involverer både lærere, forældre, ledelse, kommune og lokalsamfund. Bevægelsespolitikken i Danmark sætter fokus på motion og bevægelse, som er initieret af lærere eller pædagoger, og der er således tale om aktiviteter, som ikke frivilligt kan vælges til eller fra. Dermed indgår fx fysiske aktiviteter før og efter skole og i frikvartererne ikke umiddelbart i de strategier eller tilgange som skolerne kan vælge, når de skal beslutte, hvordan de vil imødekomme kravet om 45 minutters daglig motion og bevægelse i undervisningstiden. Langt de fleste skoler i Danmark har valgt at organisere motion og bevægelse som fysiske aktiviteter, som en del af den boglige undervisning (Jensen et al. 2018), og det er også den af flere tilgange, som mange studier viser, har en positiv effekt for elevernes sundhed (Norris et al. 2015; Webster et al. 2015). I flere internationale studier benævnes denne tilgang som 'movement integration' (MI) (Michael et al. 2019; Webster et al. 2015; Routen et al. 2018; Russ et al. 2017).

MI er beskrevet som en strategi, hvor fysisk aktivitet inkorporeres i klasserumsundervisningen (Webster et al. 2015). Strategien "(...) involves incorporating PA [physical activity], at any level of intensity, into normal classroom time transitions, as part of academic lessons, or by providing PA breaks" (Michael et al. 2019, p. 152). Der er tale om en overordnet strategi, hvor der kan skelnes mellem kategorier, som beskriver forskellige MI-strategier: Således skelnes mellem faglige og ikke-faglige bevægelsesaktiviteter (academic infused og non-academic strategies) (Webster et al. 2017), pauser fra fagligt indhold og integreret i det faglige indhold (Erwin et al. 2013), opgave-relevante og opgave-irrelevante bevægelsesaktiviteter (task-relevant og task-irrelevant) (Chandler & Tricot 2015; Have 2016) og bevidst/planlagt og tilfældig bevægelse (deliberate/teacher-directed and incidental/non-teacher-directed) (Russ et al. 2017). Det er derfor også interessant at undersøge, om de forskellige MI-strategier afspejles i lærernes forståelse af bevægelse i undervisningen, og om lærerne skelner mellem forskellige tilgange i integreringen af bevægelse i undervisningen.

Talrige undersøgelser af implementering af MI-programmer har vist, at MI kan fremme elevernes moderat-til-højintense fysiske aktivitet (Bartholomew et al. 2018; Bartholomew & Jowers 2011; Goh et al. 2016), koncentration og opmærksom adfærd (Mahar 2011; Kibbe et al. 2011; Riley et al. 2016; Goh et al. 2016), faglig motivation (Vazou et al. 2012) og faglige præstationer (Mullender-Wijnsma et al. 2016, Have 2016; Howie et al. 2015). Der er imidlertid mange studier, som viser, at implementeringen af MI er forbundet med udfordringer, og adskillige studier har peget på en lang række hæmmende og fremmende faktorer for lærernes anvendelse af bevægelse i undervisningen

(Fx Larsen et al. 2013; Coh et al. 2016; Dinkel et al. 2017; Routen et al. 2018; van den Berg 2017; McMullen et al. 2016). De fleste af studierne af lærernes oplevelse af, hvilke forhold der hæmmer eller fremmer implementeringen af MI, er imidlertid forbundet med studier, hvor mere eller mindre specifikke programmer er forsøgt implementeret (Webster et al. 2017; McMullen et al. 2016; Goh et al. 2017; Routen et al. 2018). Dertil kommer, at de fleste studier er foregået blandt lærere i indskolingen og på mellemtrinnet, og vi har derfor begrænset viden om, hvordan udskolingslærere oplever anvendelsen af MI. Der findes dog enkelte kvalitative studier, hvor man bl.a. har undersøgt faktorer, som har indflydelse på hvordan udskolingslærere oplever implementeringen af en bevægelsespolitik. Eksempelvis viser et norsk casestudie, at udskolingslærere oplevede udfordringer med at implementere en bevægelses- og kostpolitik. Dette skyldtes bl.a. manglende kompetencer indenfor disse områder, en oplevelse af manglende tid og et stigende pres for at nå det akademiske indhold og dertilhørende mål (Larsen et al. 2013). Et canadisk kvalitativt studie, hvor det dog ikke er muligt at skelne mellem ind- og udskolingslærere, viser, at lærerne bl.a. oplevede det vanskeligt at implementere en bevægelsespolitik, fordi de manglede guidelines og havde svært ved at vurdere, hvad der i politikken ville tælle med som fysisk aktivitet (Måsse et al. 2013). MI oversættes i denne afhandling til 'bevægelse i undervisningen'.

Den danske skolekontekst

Det er nu fem år siden reformen trådte i kraft. Nogle studier har løbende undersøgt indfasningen af skolereformen, herunder i hvor høj grad skolerne lever op til kravet om 45 minutters daglig motion og bevægelse. Disse undersøgelser er primært foretaget som spørgeskemaundersøgelser. Ifølge en undersøgelse fra 2018, hvor 480 skoler deltog, svarede to ud af tre skoler, at de opfylder kravet (Oxford Research 2018). Studier viser også, at motion og bevægelse på ca. 75 % af skolerne bliver organiseret som en del af den boglige undervisning frem for fx særskilte lektioner/bånd, ekstra idrætstimer eller temadage (Jensen et al. 2018; Oxford Research 2018). Ifølge et studie af Jacobsen et al. (2017) foregår bevægelse typisk ved 'brain breaks' eller i form af såkaldte læringsunderstøttende aktiviteter. Motion og bevægelse indgår generelt set mindre i udskolingen end på mellemtrinnet og i indskolingen. Således svarer blot 23% af lærerne i udskolingen i en stor spørgeskemaundersøgelse med 4700 lærere og pædagoger, at de anvender motion og bevægelse dagligt eller 2-4 gange om ugen. For lærere på mellemtrinnet er der tale om 45% af lærerne og for indskolingslærere 67% (Jensen et al. 2018). Ifølge samme undersøgelse hænger det bl.a. sammen med, at lærere i udskolingen finder det sværere at koble læring med bevægelse og sværere at motivere eleverne til at deltage i bevægelsesaktiviteter (Jensen et al. 2018). Undersøgelser viser også, at lærere i udskolingen i højere grad efterspørger mere viden om, hvordan bevægelse kan indgå i den boglige undervisning end lærere på mellemtrinnet og i indskolingen (Jacobsen et al. 2017). Undersøgelser viser endvidere, at lærerne mangler viden om mulige positive effekter af motion- og bevægelsesaktiviteter (Juul & Østergaard 2016).

Der er lavet få kvalitative undersøgelser vedrørende implementeringen af bevægelsespolitikken i danske skoler, men interview med ledelser, lærere, pædagoger og elever fra 19 udvalgte case skoler viser, at motion og bevægelse er det reformelement, som eleverne er mest glade for. Mange elever efterspørger mere bevægelse og mener, at de får for lidt bevægelse i løbet af skoledagen (Jacobsen et al. 2017). Det bliver af ledelse, lærere og pædagoger i samme studie forklaret med, at elevers forståelse af bevægelse er forskellig fra lærere og pædagogers. Selv om eleverne ifølge en anden undersøgelse (Juul & Østergaard 2016) godt kan skelne mellem forskellige typer af bevægelse og ikke kun ønsker bevægelse med høj puls, har nogle af skolerne i casestudiet på de 19 skoler forsøgt at definere, hvordan man kan forstå bevægelse i undervisningen for på den måde at tydeliggøre overfor eleverne, hvad bevægelse også kan være. Ifølge studiet taler man på skolerne om tre forskellige former for bevægelse i undervisningen: *Pulstræning*, som minder om aktiviteter fra idrætsfaget, og hvor det handler om at få pulsen op, *brain breaks*, som er små pauser eller afbræk undervejs i undervisningen og *læringsunderstøttende aktiviteter*, som er aktiviteter, hvor bevægelse og faglig læring kobles (Jacobsen et al. 2017). Det fremgår imidlertid ikke tydeligt af studiet, hvorvidt de tre former er dækkende for de tilgange, som lærere måtte have til anvendelse af bevægelse i undervisningen, eller om der blot er tale om en overordnet og generel inddeling. Men da undersøgelser viser, at ansvaret for motion og bevægelse i skoledagen oftest er placeret ved den enkelte lærer (Oxford Research 2018; Jacobsen et al. 2017), og da der kan være forskelle i den måde motion og bevægelse håndteres og i det indhold som vælges, afhængig af den lærer som varetager undervisningen (Jacobsen et al. 2017), er det sandsynligt, at der kan være flere end tre forskellige forståelser og måder at håndtere bevægelse i undervisningen på blandt lærerne. Det fremgår ikke af undersøgelsen, i hvilken grad de forskellige tilgange knytter sig til hver enkelt skole.

Da vi imidlertid ved, at det har afgørende betydning at være opmærksom på konteksten, når en politik eller et fysisk aktivitetsprogram skal implementeres (Weatherson et al. 2017; Naylor et al. 2015) og at skoleledelsen også spiller en central rolle i, hvorvidt implementeringen bliver en succes eller ej (Samdal et al. 2013; Langille & Rodgers 2010; Stylianou et al. 2016; Goh et al. 2013; Webster et al. 2013), er det derfor også sandsynligt, at der vil være forskelle i den måde skolerne forholder sig til bevægelsespolitikken. Denne antagelse bekræftes af implementeringsforskningen, som har vist, at en del lovgivning ikke gennemføres som tilsigtet, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved forsinkelser i implementeringen af nye reformer og betydelige variationer fra sted til sted og endda mellem de ansatte – som eksempelvis lærerne på en skole (Winter & Nielsen 2008).

Lærernes professionsforståelse og arbejdsvilkår

Lærerne i den danske folkeskole er i udgangspunktet uddannet i de fag, de underviser i, og som lærer underviser man typisk i enten indskolingen (1.-3. klasse, 6-8 år), mellemtrinnet (4.-6. klasse, 9-12 år) eller udskolingen (7.-9. klasse, 13-16 år). Lærerne er således specialister eller eksperter i relation til fagene og i relation til elevernes klassetrin, men de er også generalister, da deres viden

har rod i både fagfagene og de pædagogiske fag (Hansbøl & Krejsler 2008). Lærerne er imidlertid ikke uddannede til at undervise i bevægelse (med mindre de er idrætslærere) eller til at anvende bevægelse i undervisningen, og derfor er det heller ikke overraskende, at mange lærere oplever udfordringer, når de skal integrere bevægelse i undervisningen (jf. ovenfor). Derudover er det ifølge en række studier et vigtigt spørgsmål, om lærerne oplever sammenhæng mellem bevægelsespolitikken og lærernes øvrige opgaver og professionsforståelse (Samdal & Rowling 2013; Tjomsland et al. 2009; Viig & Wold 2005).

Forståelsen af hvad det vil sige at være professionel lærer er ifølge Hansbøl & Krejsler (2008) en flydende størrelse, men oplevelsen af autonomi og muligheden for at kunne foretage professionelle skøn står som noget centralt i lærerarbejdet. Den professionelle dømmekraft er således et gennemgående element i 'professionsidealet', som er formuleret af Danmarks Lærerforening (Danmarks Lærerforening). Men selv om lærerne i Danmark har en større grad af autonomi i deres arbejdsbetingelser end lærere i fx Frankrig og England (Krejsler et al. 2008), så tales der om, at lærerens autonomi er blevet indskrænket, eller at den er under pres fra et stigende fokus på evidensbaseret og 'best practice' (Krogh-Jespersen 2009). I en kompleks sammenhæng som skolen vil der imidlertid altid indgå en grad af skøn i lærerens beslutninger, og inden for lovgivningens rammer vil der også altid være forskellige handlemuligheder, som indebærer et fagligt skøn. Derfor vil forvaltningen af for eksempel en skolereform og en bevægelsespolitik også altid blive tilført et selvstændigt politisk islæt, som gør, at der ikke er tale om en automatisk, teknisk implementeringsproces (Winter & Nielsen 2008). I forlængelse heraf er det derfor også interessant at undersøge, hvordan lærerne udnytter deres autonomi og faglige dømmekraft i håndteringen af bevægelsespolitikken.

En undersøgelse af hvordan lærere oplever og håndterer de forandringer som følger af kravene i bevægelsespolitikken, må nødvendigvis foregå i sammenhæng med øvrige krav og forandringer, som lærere oplever og forventes at håndtere i forbindelse med skolereformen. Forud for at skolereformen skulle træde i kraft, blev der i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 2013 forhandlet om lærernes arbejdstid. Der var tale om en forhandling, som indirekte også fik indflydelse på implementeringen af skolereformen i efteråret 2014. Kommunernes Landsforening ønskede en ny arbejdstidsaftale, men da parterne ikke kunne nå frem til et forlig, endte forhandlingerne i sammenbrud og de offentlige arbejdsgivere lockoutede lærerne. Lærerne gik på gaden i protest og efter 25 dage vedtog et flertal i folketinget et lovindgreb.

Folkeskolereformen har sammen med de nye arbejdstidsregler kaldt på forandringer i folkeskolen. Lærerne skal undervise mere, der stilles i højere grad krav til, at lærerne er til stede på skolerne, pædagogerne skal tage mere del i undervisningen, og skoleledelsen har fået tildelt et udvidet ledelsesrum (Bjørnholt et al. 2015).

En undersøgelse udført i løbet af det første år med skolereformen (2014-2015) viser, at en del lærere oplevede folkeskolereformen som helhed som en meget ambitiøs og uoverskuelig implementeringsopgave (Bjørnholt et al. 2015). Det øgede tilstedeværelseskrav har i følge lærerne i ovennævnte undersøgelse medført mindre fleksibilitet i hverdagen og et mere stressende arbejdsliv, da alle opgaver skal ordnes inden for en fastlagt tidsramme. Derudover mener langt de fleste lærere, at forberedelsestiden er blevet mindre og at de mangler tid til forberedelse (Bjørnholt et al. 2015).

Bevægelsespolitikken er således blot en del af den samlede skolereform, og en implementeringsanalyse af bevægelsespolitikken skal derfor ses i sammenhæng med en større reformtekst. Det er imidlertid vigtigt at anlægge et mere snævert fokus på bevægelsespolitikken for at få en fyldestgørende forståelse af, hvad der konkret er på spil i bestræbelserne på at integrere 45 minutters bevægelse i en almindelig skoledag, hvor eleverne tidligere primært var fysisk aktive i idrætstimerne og måske i frikvarteret.

Udvikling af praksis med afsæt i bevægelsespolitikken

For at kende baggrunden for mit formål med afhandlingen, er det væsentligt at klargøre min forståelse og fremadrettede brug af implementeringsbegrebet. Implementering er et begreb, som oftere og oftere bruges i forbindelse med udviklinger inden for uddannelsessystemet og af det danske velfærdssamfund generelt, og implementeringsfeltet har derfor også sit eget særskilte forskningsområde (Nilsen 2015). Der kan ifølge Nilsen (2013: 2015b) skelnes mellem implementeringsvidenskab og forskning i policy-implementering. Den første generation af forskning i policy-implementering anlagde ifølge Nilsen (2013) et top-down perspektiv og den blev bl.a. kritiseret for at fokusere for meget på mangelfuld implementering (implementation failure), for at anskue implementering som udelukkende en administrativ proces og for at ville formulere generaliserende råd (Nilsen 2013). Derfor fulgte en ny generation af forskning, som anlagde et bottom-up perspektiv, hvor man i højere grad fokuserede på konteksten og den rolle som 'frontline staff' (fx lærere) havde og har i implementeringsprocessen (Nilsen 2013). Senere hen har man i en tredje generation af forskning i policy-implementering, forsøgt at integrere begge perspektiver.

Jeg anlægger i afhandlingen grundlæggende et bottom-up perspektiv, og læner mig op ad Albers et al.'s (2015), som beskriver implementering som: *"den velovervejede brobygning mellem en ønsket udvikling på den ene side og realiseringen af den ønskede udvikling på den anden"* (s. 11).

Men med et bottom-up perspektiv er det lærernes tilgang til bevægelsespolitikken, som er i fokus, og lærerne orienterer sig ikke mod politikken, som noget der skal implementeres. Lærerne *omsætter* og *oversætter* politikken til praksis, lærerne *udvikler* praksis på baggrund af politikken og lærerne *integrerer* bevægelse i undervisningen. Som det allerede er berørt, oplever lærerne imidlertid også udfordringer i processen, og derfor mangler der sammenhæng mellem en ønsket udvikling, som den er beskrevet i bevægelsespolitikken, og realiseringen af den ønskede udvikling. På

den baggrund er det væsentligt at få viden om, hvordan lærerne omsætter og oversætter bevægelsespolitikken og hvordan lærerne udvikler og integrerer bevægelse i undervisningen i henhold til bevægelsespolitikken krav og hensigterne med bevægelsespolitikken.

Formål og forskningsspørgsmål

Formålet med afhandlingen er at opnå viden om, hvordan man kan styrke og udvikle sammenhængen mellem bevægelsespolitikker og praksis i folkeskolen, og hvordan man kan fremme og kvalificere integreringen af bevægelse i undervisningen. For at opnå denne viden har jeg gennem et kvalitativt studie på fire danske folkeskoler undersøgt hvordan udskolingslærere oplever, forstår og håndterer bevægelsespolitikken med særligt fokus på integrering af bevægelse i undervisningen.

Afhandlingen er baseret på tre studier, der i form af tre artikler indgår i afhandlingen, som har til formål at bidrage til besvarelsen af følgende tre forskningsspørgsmål:

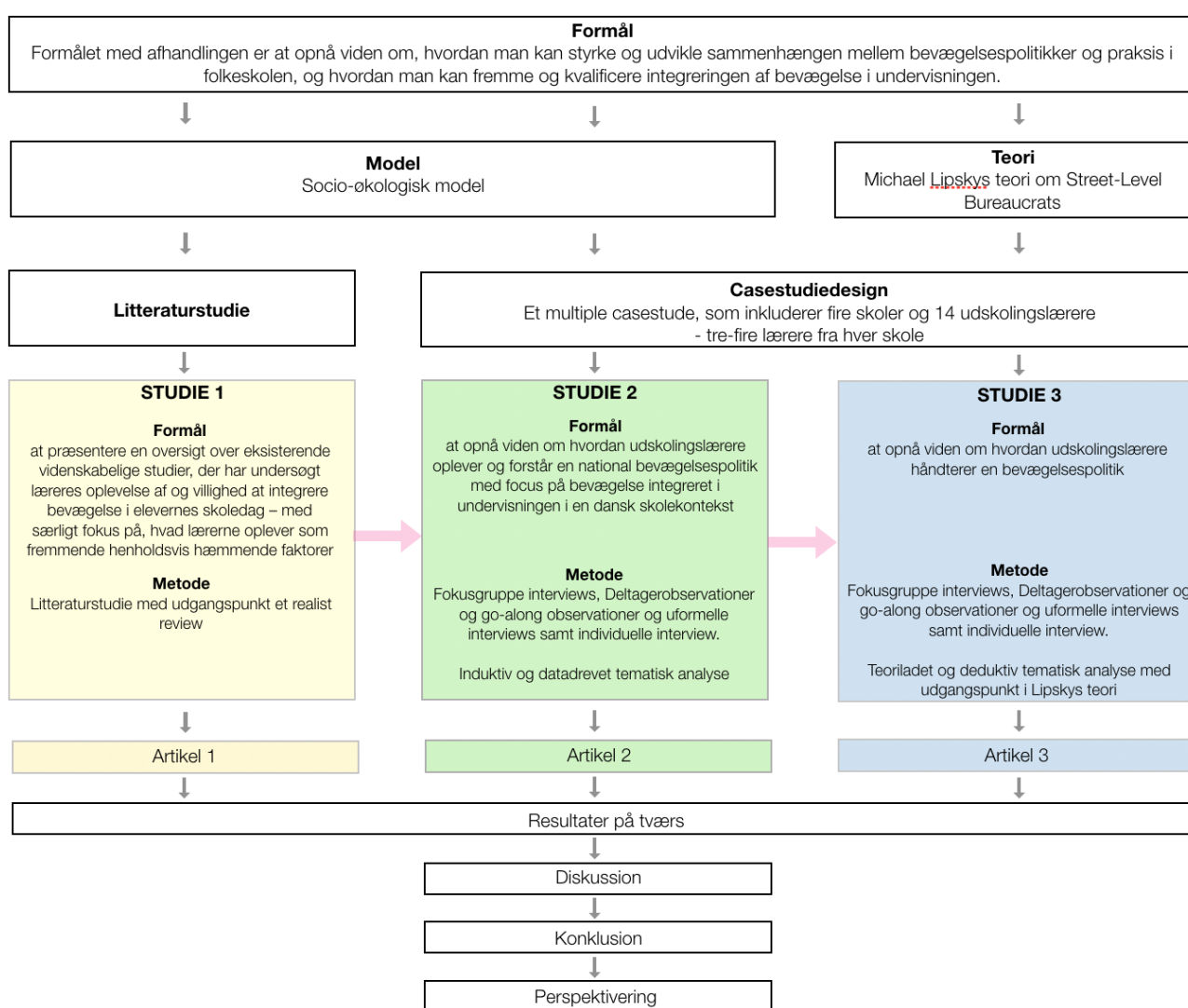
1. Hvilke forhold har ifølge lærere betydning for integreringen af bevægelse i undervisningen?
2. Hvordan oplever og forstår udskolingslærere bevægelsespolitikken – med særligt fokus på bevægelse i undervisningen?
3. Hvordan håndterer udskolingslærere bevægelsespolitikken?

Artikel 1 (*Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv*) bidrager til afhandlingen med et review, hvor resultater fra eksisterende forskningsundersøgelser kortlægges. Formålet med artiklen var således at præsentere en oversigt over eksisterende videnskabelige studier, der har undersøgt læreres oplevelse af og villighed til at integrere bevægelse i elevernes skoledag – med særligt fokus på, hvad lærerne oplever som henholdsvis fremmende og hæmmende faktorer. Formålet var endvidere at danne baggrund for og kvalificere den efterfølgende undersøgelsesfase, der retter fokus på danske udskolingslæreres oplevelser, forståelser og håndteringer af bevægelsespolitikken og bevægelse i undervisningen. Artiklen bidrager til at svare på afhandlingens første forskningsspørgsmål.

Artikel 2 (*Diversity in teachers' approaches to movement integration: A qualitative study of lower secondary school teachers' perceptions of a state school reform involving daily physical activity*) bidrager til afhandlingen gennem en undersøgelse af hvordan udskolingslærere oplever og fortolker bevægelsespolitikken - med særligt fokus på integrering af bevægelse i undervisningen. Artiklens resultater er baseret på en åben og induktiv tematisk analyse af data genereret via fokusgruppinterviews, deltagerobservationer, go-along interviews og individuelle interviews. Artiklen bidrager primært til at svare på afhandlingens første og andet forskningsspørgsmål. Artiklen vedrører imidlertid også de tilgange lærerne vælger til anvendelse af bevægelse i undervisningen og dermed berører artiklen også afhandlingens tredje forskningsspørgsmål.

Artikel 3 (*Teachers as Street Level Bureaucrats: Analysing lower secondary teachers' coping strategies in the implementation of a physical activity policy*) bidrager til afhandlingen med en undersøgelse af, hvordan udskolingslærere håndterer bevægelsespolitikken. Data, som er genereret fra det samme datasæt, som beskrevet i artikel 2, blev i artikel 3 analyseret deduktivt med udgangspunkt i Michael Lipskys teori om markarbejdere (street-level bureaucrats; herunder lærere) og hvordan de håndterer et øget arbejdspress og begrænsede ressourcer gennem forskellige coping-strategier. Artiklen bidrager primært til at svare på afhandlingens første og tredje forsknings-spørgsmål.

Figur 1: Oversigt over afhandlingens opbygning



Oversigten skal bidrage til at give overblik over afhandlingens opbygning og de forskellige dele. Modellen er imidlertid forsimplet, og bekriver fx kun en del af den teoretiske ramme. Forskningsarbejdet er tilrettelagt som et sekventielt forløb bestående af de tre studier repræsenteret ved de

tre artikler. Der er imidlertid ikke tale om en serie af prædefinerede faser med en lineær forbindelse imellem, men snarere om en fleksibel og interaktiv proces (Maxwell 2013). Der er altså tale om en forskningsproces, som blev udviklet og modificeret undervejs og i takt med opbygning af viden og forandringer af forforståelsen. Forskningsarbejdet afspejler dermed en erkendelsesmæssig og analytisk progression, som medfører, at artiklerne har en trinvis opbygning. Som en konsekvens heraf bidrager artiklerne samlet set til en nuanceret og dybtgående forståelse af de deltagende udskolingslæreres perspektiv på bevægelsespolitikken. Dermed vil afhandlingen potentielt bidrage med værdifuld viden vedrørende implementering af skolebaserede bevægelsespolitikker. Viden der kan medvirke til at styrke, udvikle og kvalificere nuværende og fremtidige bevægelsespolitikker og -indsatser.

Teoretisk grundlag

I det følgende kapitel redegør jeg indledningsvist kort for mit erkendelsesteoretiske udgangspunkt, som danner baggrund og ramme for mine begrundelser for valg af teorier og design. Det teoretiske grundlag for studiet udgøres således af mit erkendelsesteoretiske udgangspunkt og af de teorier og modeller, som har hjulpet mig i undersøgelsen af *hvordan* lærere oplever, forstår og håndterer en bevægelsespolitik, og *hvorfor* de oplever, forstår og håndterer bevægelsespolitikken, som de gør. De anvendte modeller og teorier præsenteres i den rækkefølge, de er anvendt i studiet.

Erkendelsesteoretisk udgangspunkt

Afhandlingen er erkendelsesteoretisk forankret i hermeneutikken, der som videnskabelig disciplin har fortolkning og forståelse af menneskets udtryk eller aktivitet som sit genstandsfelt (Collin 2017). Menneskelig aktivitet har altid en intentionel karakter og hermeneutikken er således optaget af at begribe mening ved hjælp af forståelse og fortolkning (Pahuus 2014). Et væsentligt grundprincip i hermeneutikken er *den hermeneutiske cirkel*, der beskriver en fortolkningsproces, hvor man bevæger sig frem og tilbage mellem en forståelse af de enkelte dele og en forståelse af helheden (Collin 2017; Pahuus 2014). Delene kan kun forstås i kraft af helheden, og en forståelse af helheden forudsætter omvendt en forståelse af delene. Bevægelsen frem og tilbage mellem dele og helhed, som fx mellem enkelte lærerudsagn og en foreløbig forståelse af helheden, fortsætter indtil en stabil fortolkning har etableret sig (Collin 2017). Et andet centralt begreb i hermeneutikken er *forståelseshorisont*, som udgøres af de fordomme og forudfattede meninger, man møder verden med (Gadamer 2007). Forståelseshorisonten er en levet forståelse, og dermed også ofte tavs forståelse, der er udviklet på baggrund af de erfaringer, man gør sig i livet, og som muliggør en meningsfuld fortolkning af verden (Pahuus 2014). Det, som lærerne fortæller mig og demonstrerer i deres praksis, sker således i lyset af deres forståelseshorisont. Som forsker er det derfor også centralt, at man forsøger at blive bevidst om sin egen forståelseshorisont. Ikke for at tilsidesætte fordomme, men for at kunne forholde sig åben til at forstå - og til at lade et andet menneskes udsagn udfordre sine fordomme (Wahlgren et al. 2018). Datagenereringen og -analyserne i min forskningsproces er således sket i lyset af min forståelseshorisont. Min forståelseshorisont bliver udfoldet undervejs i forbindelse med redegørelsen for datagenereringen og dataanalysen samt i diskussionen af de valgte metoder.

En socio-økologisk model

Med henblik på at kunne besvare mit første forskningsspørgsmål var jeg indledningsvis optaget af at undersøge forhold, som ifølge lærere har betydning for integrering af bevægelse i undervisningen, og til at strukturere og kategorisere de betydningsfulde forhold havde jeg brug for en model. Jeg valgte en socio-økologisk model af McLeroy et al. (1988), som beskriver en række faktorer, der

influerer implementering. Der er udviklet adskillige modeller til at beskrive, analysere og forstå menneskelig adfærd, herunder fx hvordan forskellige faktorer påvirker skoleelevers fysiske aktivitet. En kategori af modeller har gået under betegnelsen socio-økologiske, da de anvendes til at forstå mennesket og dets adfærd som en del af et økologisk system, hvor mennesker udsættes for påvirkninger i samspil med andre mennesker i de miljøer og kontekster, de indgår i. Det er imidlertid centralt, at jeg ikke anvendte modellen til at analysere lærernes adfærd, men derimod transformerede lærernes subjektive oplevelser til influerende faktorer og kategoriserede dem med brug af modellen.

Med inspiration fra Bronfenbrenner (1979) udviklede McLeroy et al. (1988) en socio-økologisk model til anvendelse indenfor sundhedsområdet, og derfor fandt jeg modellens kategorier velegnede i mit studie. Modellen består af forskellige faktorer indenfor fem indbyrdes relaterede niveauer og er ofte brugt i forbindelse med analyse af faktorer, som har betydning for implementering af fysisk aktivitet i skolen (fx Dinkel et al. 2017; Langille & Rodgers, 2010; McMullen et al. 2016). Modellen er i nærværende studie tilpasset den konkrete problemstilling med det analytiske formål at strukturere og danne overblik over de mange gensidigt afhængige forhold, der ifølge lærerne har betydning for integreringen af bevægelse i undervisningen. De socio-økologiske modeller anvendes typisk til at analysere og beskrive, hvordan forskellige kategorier eller niveauer af faktorer øver indflydelse på implementeringen af bevægelse i skolen mere generelt, og hvor lærerne udgør 'provider' kategorien, som én blandt flere kategorier (Durlak & DuPre 2008). I nærværende afhandling anvendes modellen imidlertid til at kategorisere forhold, der ifølge lærerne har betydning for integreringen af bevægelse i undervisningen. Den modificerede model, som blev anvendt i forbindelse med reviewet (artikel 1), bestod af følgende fire niveauer: et intrapersonelt (lærerens biografi, uddannelse, viden, værdier, erfaringer), et interpersonelt (lærerens samvær med og respons fra elever og support fra kolleger og ledelse), et organisatorisk (fysiske rammer, struktur, skema, arbejdstid, adgang til faciliteter, ressourcer og kurser) og et kulturelt og politisk (de politiske krav, omverdenens forventninger til skolen og læreren samt kulturen på skolen, defineret af fælles værdier og normer).

Den socio-økologiske model blev anvendt igen i forbindelse med artikel 2, til at hjælpe med at kategorisere de betydningsfulde forhold. Modellen blev i den forbindelse hentet ind undervejs i analyseprocessen efter en indledende åben og induktiv fase, som hjalp til at forstå lærernes oplevelser og fortolkninger af bevægelsespolitikken i lyset af forskellige forhold. De influerende forhold kom i kategoriseringerne i artikel 2 til udtryk på tre indbyrdes sammenhængende niveauer: et intrapersonelt, et interpersonelt og et institutionelt.

Diffusionsteori

I diskussionen af de resultater, der blev fundet og præsenteret i reviewet (artikel 1) valgte jeg at anvende Everett Rogers klassiske diffusionsteori (2003). Diffusionsteorien blev anvendt med henblik på at diskutere resultaterne på tværs af de forskellige niveauer af faktorer. Teorien gav endvidere mulighed for at relatere de influerende faktorer til lærernes oplevelser af forandringer som følge med implementeringen af en bevægelsesintervention, -program eller -politik. Dermed var Rogers teori også med til at illustrere og understrege kompleksiteten i skolekonteksten, samt i og imellem forhold, som har betydning for implementeringen af bevægelse i undervisningen.

Rogers (2003) beskriver i sin 'diffusion of innovation' teori om fem forhold, som i særlig grad har betydning for, hvor hurtigt en forandring bliver gennemført. I dette tilfælde fem forhold, som har betydning for, hvor hurtigt bevægelse bliver en integreret del af undervisningen og bliver til en ny og forandret praksis for læreren. Flere forhold skal ifølge teorien spille sammen, for at læreren adopterer forandringerne. Læreren skal for det første opleve, at den nye praksis er forbundet med fordele og den hjælper ham/hende til at nå sine mål (relative advantage). For det andet skal den være kompatibel med lærerens normer og værdier (compatibility). For det tredje skal den opleves let og enkel at indføre (complexity/simplicity). For det fjerde skal den kunne afprøves og indføres gradvist (triability). Og endelig skal værdien af forandringen være synlig for lærerne selv og for andre (observability) (Rogers, 2003).

Anvendelsen af Rogers' teori i diskussionen af resultaterne i artikel 1 bidrog ikke alene til at forstå barrierer og facilitatorer for lærernes implementering af bevægelse, men også til at nuancere forståelsen af kompleksiteten og relationen mellem de forskellige niveauer af faktorer i den socio-økologiske model. Rogers' teori var også med til at tydeliggøre, at der var tale om en undersøgelse fra et lærerperspektiv ved at relatere de socio-økologiske faktorer til lærerens oplevelse af den nye praksis. Det kan forekomme paradoksalt, eftersom en af begrænsningerne ved diffusionsteorien er, at den, når den anvendes, har tendens til at anskue politikken, der skal implementeres, som et objekt og dermed også anlægge et top-down perspektiv på implementering. Jeg anlægger generelt et perspektiv i afhandlingen, hvor der i højere grad er tale om en dynamisk proces. Som Penney & Evans (2005) skriver med en reference til Ozga (2000): Politikker bliver '*struggled over, not delivered, in tablets of stone, to a grateful or quiescent population*' (Penney & Evans 2005, s. 24).

At diffusionsteorien anskuer en politik som et objekt, betyder imidlertid ikke, at den ikke kan bidrage til at kaste lys over væsentlige forhold, når det fx handler om at analysere implementeringen af en bevægelsespolitik set fra et lærerperspektiv, men det er vigtigt at være bevidst om teoriens perspektiver og mangler. Med afhandlingens udgangspunkt kan lærerne ikke blot - som i Rogers teori - betragtes som membraner, som bevægelsespolitikken forventes af diffundere igennem med varierende hastighed afhængig af hæmmende og fremmende faktorer. Bevægelsespolitikken bliver i stedet til i et samspil mellem lærere, politik og den konkrete kontekst.

Tilgangen til undersøgelsen af udskolingslæreres oplevelser og forståelser af bevægelsespolitikken – med særligt fokus på bevægelse i undervisningen (artikel 2) var udpræget åben og induktiv. Også selv om den socio-økologiske model blev hentet ind undervejs i analyseprocessen. Resultaterne af undersøgelsen gjorde det imidlertid klart, at der var forhold på spil i lærernes oplevelser og fortolkninger, som jeg havde brug for en teori til at belyse nærmere. Det virkede bl.a. til, at en del af de deltagende lærere havde brug for at forklare, hvorfor de ikke anvendte bevægelse i det omfang politikken foreskrev og andre havde brug for at forklare og retfærdiggøre en allerede eksisterende praksis. På den baggrund fandt jeg Lipskys markarbejderteori brugbar, da den gjorde det muligt at placere bevægelsespolitikken ind i en større kontekst og analysere lærernes adfærd angående bevægelsespolitikken i relation til deres arbejdsbetingelser.

Lærerne som markarbejdere

Michael Lipsky rettede med sin teori om street-level bureaucrats (1980; 2010) – eller hvad der i dansk litteratur typisk er kaldt front- eller markarbejdere (Winter & Nielsen 2008) – fokus på de problemer, der kan være forbundet med implementeringen af en politik. Lipsky var især interesseret i hvordan markarbejdere - som han anså for at være de egentlige beslutningstagere eller 'policy-makers' - udførte deres arbejde. Teorien er dermed også ofte blevet beskrevet som en bottom-up teori, da den tager sit udgangspunkt i markarbejderne (Matland 1995; Nielsen 2015a; Rowe 2012). Andre har dog beskrevet den som en teori, der kombinerer et bottom-up perspektiv med et top-down perspektiv, eftersom Lipsky også fokuserede på de politiske krav og mål (Evans 2011; Winter & Nielsen 2008).

Lipsky (2010) beskriver, hvad der kendetegner arbejdsbetingelserne for størstedelen af offentlige ansatte og hvordan de forvalter deres arbejde. De offentlige ansatte tæller i denne forbindelse bl.a. lærere, pædagoger, socialarbejdere, sygeplejesker, advokater og politifolk. Markarbejdere bliver defineret som offentligt ansatte, der er i direkte kontakt med brugere/borgere og som besidder et relativt stort skøn i varetagelsen af deres arbejde. Det er kendetegnende, at markarbejderne oplever et stigende arbejdspress og manglende ressourcer samt vage og konflikthfulde mål (Lipsky 2010). Det er endvidere kendetegnende, at arbejdspræstationen er rettet mod at opnå mål, som er vanskelige hvis ikke umulige at måle. Endelig er det kendetegnende, at de lokale ledere også har svært ved at vurdere, hvorvidt markarbejderne udfører arbejdet i overensstemmelse med mål og hensigter, da lederne oftest er adskilt fra markarbejderne (Lipsky 2010).

Som allerede nævnt i indledningen vil der altid indgå en grad af skøn i lærerens arbejde, da de fleste arbejdsopgaver ikke er lovgivningsmæssigt detailreguleret. En lærer kan fx ikke slå op i loven, hvordan han skal håndtere en undervisningssituation, hvis nogle elever ikke har lavet lektier eller

er mere optagede af, at tale om det de har lavet i frikvarteret, end det som undervisningen handler om. Lovgivningen overlader således et skøn til lærerne, og selv om lokale myndigheder som kommunen, skolebestyrelsen og skolelederen kan indsnævre dette skøn, så vil der altid overlades et vist skøn til læreren (Winter & Nielsen 2008). Faktisk forventes det at professionelle, som eksempelvis lærere, udøver faglige skøn i udførelsen af deres arbejde (Lipsky 2010). Det faglige eller professionelle skøn kan ifølge Boote (2006) defineres som '*the capacity and obligation to decide what actions are appropriate and the ability to take those actions*' (s. 465), og det er således en pointe hos Boote (2006), at evnen til at foretage faglige skøn forudsætter kompetencer i relation til fagets indhold, elevernes idiosynkrasier, pædagogik, moral og kommunikation. Lærerne i den danske folkeskole er i udgangspunktet ikke uddannede til at anvende bevægelse i undervisningen, og derfor var det også interessant at undersøge, hvordan lærerne forvaltede det faglige skøn, hvad angår bevægelsespolitikken. Bevægelsespolitikken rummer som allerede nævnt en høj grad af autonomi og efterlader derfor også et relativt stort råderum til lærernes faglige dømmekraft. Den lokale ledelse vil imidlertid altid, ifølge Lipsky, forsøge at begrænse markarbejdernes autonomi, i modsætningen til markarbejderne selv, som altid vil have et ønske om at opretholde eller udvide den (Lipsky 2010).

Markarbejdere oplever som nævnt et krydspres mellem krav og mål på den ene side og begrænsede ressourcer på den anden, og for at kunne håndtere dette pres og for at reducere eller undgå en følelse af utilstrækkelighed, udvikler og anvender markarbejdere forskellige coping-strategier (Lipsky 2010). Lipsky beskriver i sin teori en række forskellige coping-strategier. Lipsky taler bl.a. om *rutinisering* og *simplificering*, hvor markarbejderen forøger at begrænse kompleksiteten ved at vælge standardløsninger, rutiner og tommelfingerregler og ved at forenkle arbejdsopgaven. Han taler om *prioritering* eller '*creaming*', hvor markarbejderen prioriterer bestemte arbejdsopgaver eller borgere (i dette tilfælde lærere/elever) over andre. Han taler om *kontrol over borgere* ('Controlling clients'), hvor fx opgavehåndtering præsenteres som værende i borgerens interesse, og han taler om *modificering*, hvor markarbejderen ændrer eller modificerer politikken og målene (Lipsky 2010).

Selv om eksempelvis rutiner må anses for at være en nødvendig del af de flestes arbejde, så er problemet ifølge Lipsky (2010), at anvendelsen af coping-strategier skaber en glidning eller et misforhold mellem de oprindelige politiske mål og intentioner på den ene side, og politikken, som den bliver forvaltet og omsat til praksis på den anden side.

Lipsky anser primært de strukturelle rammer (begrænsede ressourcer og mange krav) for at være årsag til, at markarbejdere på tværs af offentlige erhverv udviser en række ensartede og kollektive adfærdsmønstre i form af coping-strategier. Resultaterne, som blev præsenteret i artikel 2, viste imidlertid, at lærerens personlige værdier og professionelle identitet, så ud til at spille en rolle for den måde lærerne oplevede og fortolkede bevægelsespolitikken, og derfor var det også forventeligt, at det kunne påvirke lærernes håndtering af politikken. Derfor søgte jeg også inspiration hos

forskere, som har videreudviklet Lipskys teori og bl.a. tillagt individuelle forskelle en større betydning. Winter (2002) peger eksempelvis på, at den enkelte markarbejders værdier har betydning for anvendelsen af coping-strategier. Dermed skelner Winter mellem personlige og kollektive præferencer. Winter har også udarbejdet et forslag til en implementeringsmodel (Den integrerede implementeringsmodel), hvor markarbejderens evne og vilje/interesse tillægges betydning for anvendelse af coping-strategier (Winter & Nielsen 2008). På lignende vis beskriver Ballet & Kelchtermans (2009), som i et casestudie har undersøgt, hvordan lærere håndterer et øget arbejdspress, at lærere forsøger at balancere tre roller eller hensyn: et hensyn til politikken, som den er formuleret af staten, et hensyn til eleverne og den konkrete situation, og et professionelt hensyn. Det er netop det konfliktfyldte, som følger af at skulle balancere forskellige hensyn, som bidrager til markarbejdernes anvendelse af coping-strategier (Ballet & Kelchtermans 2009; Harrits & Møller 2014). I sammenhæng med at det ikke nødvendigvis kun er de strukturelle rammer, som kan forklare anvendelsen af coping-strategier, er det også blevet påpeget, at coping-strategier ikke udelukkende anvendes for at undgå besværligheder, men at de også undertiden anvendes for at blive tilfredsstillet (fx med henblik på at skabe gode relationer med eleverne) (Nielsen 2006).

Selv om Ballet & Kelchtermans (2009) ikke refererer til Lipskys teori, så har de forskellige hensyn, ligesom Winters personlige præferencer (Winter 2002; Winter & Nielsen 2008) suppleret Lipskys teori og bidraget i analyserne til at forklare lærernes brug af coping-strategier (artikel 3). For som Winter (2002) pointerer, så har Lipskys teori primært bidraget til at beskrive de coping-strategier, som markarbejdere anvender på tværs af offentlige institutioner, men ikke bidraget væsentlig til at forklare coping-strategier og hvordan man undgår eller minimerer dem (Winter 2002). I forlængelse heraf anvender Nielsen (2006) begrebet dysfunktionelle coping-strategier, for på den måde at indikere, at coping ikke nødvendigvis er uhensigtsmæssig eller dysfunktionel.

“[...] we need to discuss the cause of coping more seriously if the ambition is to ‘hinder’ coping (that is, dysfunctional coping) instead of just identifying it and using it as an explanation when we evaluate the implementation of different public policies”
(Nielsen 2006, s. 864)

Når jeg fremadrettet i afhandlingen taler om et behov for at reducere lærernes brug af coping-strategier er det dermed også de dysfunktionelle, jeg henviser til. Det vil sige de strategier, der, når de anvendes, bidrager til en glidning mellem bevægelsespolitikken og praksis.

Med udgangspunkt i Lipskys teori var det således formålet i artikel 3 at undersøge, hvordan lærerne forvaltede bevægelsespolitikken og håndterede bevægelse i deres daglige praksis på skolerne. Det var allerede vist i tidligere studier (Bjørnholt et al. 2015), at lærerne oplever et stigende arbejdspress og begrænset tid som følge af skolereformen, hvilket også blev bekræftet i artikel 2, og dermed var der umiddelbart betingende strukturer i skolen for anvendelsen af coping-strategier (Lipsky 2010). Det var derfor også interessant at undersøge, hvordan dette krydspres mellem krav og ressourcer ville komme til udtryk i relation til et specifikt reformelement, bevægelsespoli-

tiken. I forlængelse heraf var det ikke mindst væsentlig at undersøge, hvordan andre præferencer, roller og hensyn (Ballet & Kelchtermans 2009; Harrits & Møller 2014; Winter 2002; Winter & Nielsen 2008) influerede på udskolingslærernes forvaltning af politikken og anvendelsen af coping-strategier.

Design og metoder

Inden jeg vil redegøre for afhandlingens forskningsdesign og de anvendte metoder, vil jeg kort beskrive den metodiske tilgang til udarbejdelsen af reviewet, som udgør artikel 1. I bilagene findes søgeprotokol, flowchart og en oversigt over de inkluderede studier analyseret med udgangspunkt i McLeroy et al.'s socio-økologiske model.

Realist review

Litteraturoversigten, som udgør artikel 1, er metodisk baseret på et '*Realist review*', som er designet til at håndtere implementeringsstudier forbundet med komplekse sociale kontekster. (Pawson et al. 2005). Det var et centralt aspekt i udarbejdelsen af reviewet at undgå udelukkelse af bestemte typer af studier eller information, da forskellene ifølge Pawson et al. (2005) potentielt kan bidrage til at nuancere og berige det samlede billede – og dermed også validiteten af fundene. I søgeprocessen søgte jeg ikke alene systematisk i en række databaser, men også i grå litteratur, ligesom jeg foretog kædesøgninger på baggrund af referencer i og citationer af kerneartikler. En uddybning af søgeprocessen findes i artikel 1 og i bilagene. Ud over de formulerede inklusions- og eksklusionskriterier blev artiklerne i overensstemmelse med realist review primært udvalgt ud fra, hvorvidt de blev fundet relevante og kunne berige det samlede billede. I udgangspunktet søgte jeg ikke kun efter studier relateret til integrering af bevægelse i undervisningen, men i skolen generelt. Men når det vedrører undersøgelser af lærernes oplevelse af at skulle integrere bevægelse, bliver undersøgelserne oftest udført i relation til bevægelse i undervisningen. Da 'bevægelse i undervisningen' også viste sig at være den primære måde at forvalte bevægelsespolitikken på i Danmark, blev afhandlingens genstandsfelt afgrænset til bevægelse i undervisningen. Resultaterne fra de 24 inkluderede undersøgelser blev kategoriseret med udgangspunkt i McLeroy et al.'s (1988) socio-økologiske model, som dog var tilpasset de inkluderede undersøgelser og således afgrænset til fire niveauer af faktorer (jf. tidligere). En tabel med en oversigt over de forhold, som ifølge lærerne enten hæmmede eller fremmede integreringen af bevægelse i undervisningen fremgår af bilag 1 c.

Et casestudiedesign

På baggrund af afhandlingens formål, forskningsspørgsmål og teoretiske ramme valgte jeg casestudiet som design. Et casestudiedesign er kendetegnet ved dybtgående undersøgelser af et fænomen i dens naturlige kontekst (Creswell 2013; Stake 1995; Flybjerg 2015). Fænomenet i nærværende afhandling er udskolingslæreres oplevelser, fortolkninger og håndteringer af en bevægelsespolitik. Dermed er der også tale om et indlejret casestudie, hvor fænomenet der studeres, er indlejret i en bredere kontekst (Ramian 2012). Konteksten er her konkrete, specifikke og virkelige situationer i læreres arbejde, i mødet med børn og kolleger på en skole. Dermed fremgår det også, at casestudiet er bundet til tid og sted (Creswell 2013). Da studier har vist, at den lokale skolekontekst ser ud til at have betydning for implementeringen af bevægelsespolitikker og -programmer

(Weatherson et al. 2017; Nathan et al. 2018), fandt jeg det vigtigt at anvende et multiple casestudie (Creswell 2013). Det er netop en central pointe i casestudiet at undersøge forbindelser mellem fænomen og kontekst, og i dette studie kunne det bl.a. handle om at udlede mulige fælles og/eller specifikke forklaringer for lærernes oplevelser, fortolkninger og håndteringer på baggrund af forskellige kontekster. Valget af flere skoler og flere lærere fra hver skole var således ikke et valg, der blev truffet ud fra en tanke om at kunne generalisere statistisk. Valget blev truffet på baggrund af et håb om at lære noget, ikke i håbet om at bevise noget (Flyvbjerg 2015).

Rent tidsmæssigt foregik datagenereringen i to perioder. En periode i efteråret 2015 (oktober-november), dvs. ca. et år efter skolereformen trådte i kraft, og en periode i januar 2017, og dermed lidt mere end et år efter første datagenerering. Placeringen af anden datagenereringsperiode mere end et år efter den første var begrundet i, at jeg ønskede at undersøge mulige forandringer i lærernes oplevelser og håndteringer af bevægelsespolitikken. Lærerne havde således haft mere tid til at vænne sig til ikke alene bevægelsespolitikken, men også de øvrige forandringer forbundet med skolereformen og arbejdstidsaftalen.

Valg af cases

En central del af de metodiske overvejelser i et casestudie handler om, hvor datagenereringen skal foregå, og hvem der skal indgå som deltagere i studiet, også kaldet 'sampling'. Begrebet sampling er imidlertid udskældt af en del kvalitative forskere, fordi det ofte forbindes med kvantitative studier, hvor der typisk skelnes mellem probability sampling (som fx random sampling) og convenience sampling. I kvalitative studier er sampling (fremover omtalt som 'udvælgelse') derimod formålsrettet (purposeful) (Cresswell 2013). Det vil sige, at steder (settings) og deltagere vælges på baggrund af, at netop disse steder og deltagere kan bidrage med relevant viden, som ikke nødvendigvis fremkommer ved valg af andre steder eller andre deltagere (Flyvbjerg 2015). Andre bruger også begrebet 'analytisk selektion' (Fx Halkier 2015).

Der er forskellige mål for formålsrettet udvælgelse (Maxwell 2013) og heraf er 'repræsentation' og 'variation' relevante for nærværende studie. At opnå repræsentation eller typikalitet blandt de skoler og de lærere, som jeg ønskede at udvælge, handler ikke om at kunne generalisere statistisk fra 'den/de udvalgte' til en population, som det ville i et kvantitativt studie. Et eksempel på dette kan fx være fra fortolkningen af bevægelsespolitikken hos nyuddannede kvindelige undervisningslærere i dansk på fire mindre landsbyskoler til alle kvindelige nyuddannede undervisningslærere på mindre landsbyskoler. Det handler derimod om at udvælge forskellige typer af folkeskoler og udvælge lærere, der repræsenterer forskellighed indenfor en række kriterier med henblik på at opnå en nuanceret og dybtgående forståelse af lærernes oplevelser, forståelser og håndteringer i en kompleks sammenhæng.

Intentionen var at udvælge såvel skoler som undervisningslærere ud fra et kriterium om maksimal variation (Flyvbjerg 2015; Creswell 2013; Maxwell 2013). Planen var at udvælge tre-fire skoler, som

skulle udvælges på baggrund af kriterierne; demografisk spredning, forskellig størrelse og forskel i elevernes socio-økonomiske baggrund. Kriterierne blev udvalgt ud fra en antagelse om, at der kunne være forskel i betingelserne for at integrere bevægelse i elevernes skoledag på fx en lille landsbyskole og en stor byskole. Det ville også være relevant, hvis én af skolerne havde særligt fokus på idræt, motion og bevægelse forud for skolereformen (fx ved en prioritering af ekstra idrætstimer eller ved at have formuleret en bevægelsespolitik). Skolen ville således være en 'ekstrem case' eller en mønsterskole (Flyvbjerg 2015). Man kunne forestille sig, at en mønsterskole ville have gode betingelser for at implementere motion og bevægelse, når den allerede forud havde haft fokus på idræt og bevægelse som en del af skoledagen. De fysiske rammer og strukturen samt værdierne, prioriteringerne og kvalifikationer hos skolens ansatte kunne måske bidrage med værdifuldt empirisk materiale til studiet (Flyvbjerg 2015).

På samme måde var det intentionen at opnå variation og repræsentation blandt de udvalgte udskolingslærere. Planen var at udvælge tre-fire lærere fra hver skole. På hver skole skulle gruppen af lærere repræsentere begge køn, undervisere i forskellige fag (herunder mindst én idrætslærer og mindst én ikke-idrætslærer) og lærere med lidt og henholdsvis meget erfaring. Lignende internationale studier har fx vist, at der kan være forskel i læreres oplevelse af og tilgange til anvendelse af bevægelse i undervisningen på baggrund af køn (Egan et al. 2018) og erfaring (Benes et al. 2016). På samme måde kan man forvente, at der kan være forskel i hvordan en lærer, som til daglig underviser i idræt, oplever og håndterer reformen til forskel fra en lærer, som aldrig har undervist i idræt.

I maj måned 2015 udsendte jeg invitationer til 52 skoler i Midt- og Østjylland med henblik på efterfølgende at kunne udvælge fire cases ud fra de nævnte kriterier. Efter 12 skriftlige afslag og efterfølgende telefonisk kontakt med 40 skoler, og deraf følgende 36 afslag stod jeg tilbage med accept fra fire skoler. Bortset fra, at der blandt skolerne ikke var en stor skole og heller ikke nogen variation i elevernes socio-økonomiske baggrund, dækkede de fire skoler den variation, jeg havde ønsket. Ikke alle skoler gav en begrundelse for ikke at ville deltage, men i de tilfælde hvor der fulgte en begrundelse med, handlede det om, at man ikke ville pålægge lærerne ekstra arbejde. De fire skoler som accepterede invitationen om at deltage i studiet, blev derfor alle valgt. De fire skoler var placerede i fire forskellige kommuner. En af skolerne var en mindre landsbyskole og to af skolerne havde fokus på bevægelse i elevernes skoledag allerede forud for reformen. Derfor var det også forventeligt, at der ville være en vis forskel mellem skolerne, selv om udvælgelsen endte med at være mere tilfældig og 'convenient' end det var hensigten. På hver skole bad jeg skolelederen udvælge tre-fire lærere ud fra ovennævnte kriterier. En nærmere beskrivelse af de fire skoler og de deltagende lærere findes i Tabel 1 i artikel 2. Af hensyn til de deltagende lærere er såvel skoler som lærere anonymiseret.

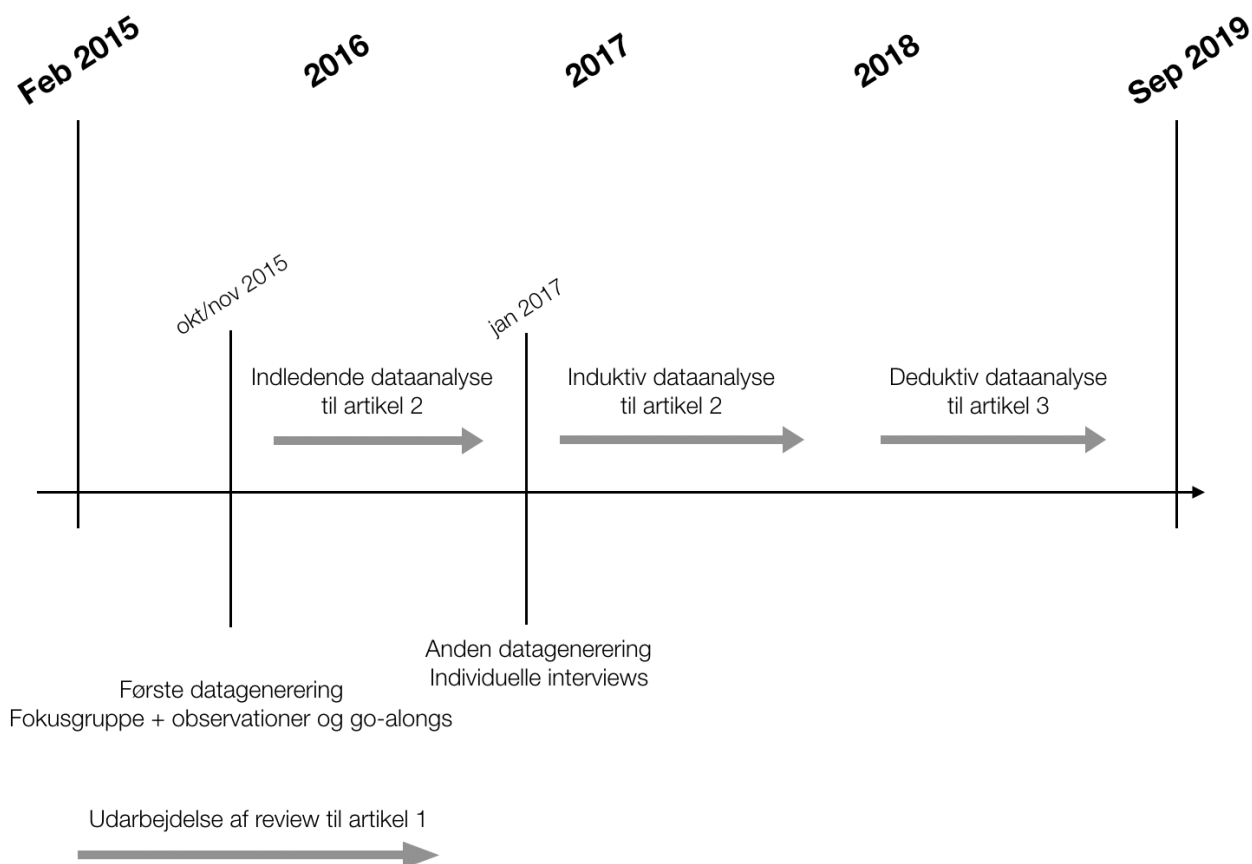
Datagenereringsmetoder

I overensstemmelse med casestudiedesignet, har jeg valgt at benytte forskellige datagenereringsmetoder, der belyser emnet fra forskellige sider med henblik på at opnå en dybtgående forståelse og dermed mættet viden. Der kan fx være forhold, som en lærer er tilbageholdende med at fortælle om i et fokusgruppe interview, men som vedkommende gerne vil fortælle om i et individuelt interview eller som jeg kan observere i praksis, og der kan være forskel mellem, hvad der bliver sagt og hvad der bliver gjort. Valget af flere forskellige metoder giver endvidere mulighed for triangulering, som kan bidrage til validiteten af de præsenterede resultater.

Overordnet set valgte jeg en semi-struktureret tilgang i det metodiske arbejde. Dette for at give mulighed for dels at holde fokus på lærernes oplevelser og håndtering af bevægelsespolitikken, og dels for at erfare hvilke forhold, der var centrale i lærernes beskrivelser og praksis. Lærerne er forskellige, skolerne er forskellige og situationerne er forskellige, og derfor giver det god mening at kunne tilpasse observationer og forskellige typer af interviews. Den begrænsede tid og min relativt beskedne erfaring med datagenerering taget i betragtning var det i imidlertid vigtigt også at bevare en struktureret tilgang (Maxwell 2013).

Datagenereringsmetoder bestod af: a) tre fokusgruppeinterviews, b) otte dage med en kombination af deltagerobservationer og go-along observationer og interviews ('go alongs') (Kusenbach 2003) og c) 12 individuelle interviews. Metoderne præsenteres i den rækkefølge, som de er anvendt i studiet og grundlæggende er der tale om to faser: I første fase i oktober-november 2015 genererede jeg data via fokusgruppeinterview, deltagerobservationer og go-alongs. I anden fase genererede jeg data via individuelle interview i januar 2017.

Figur 2: Tidlinje



Fokusgruppeinterviews

Fokusgrupper er ifølge Halkier (2015, 2016) en metode, hvor data bliver produceret via gruppediskussioner omkring et emne, som forskeren har bestemt. En af styrkerne ved fokusgruppen frem for individuelle og gruppeinterview er, at den giver deltagerne mulighed for at kommentere og spørge ind til hinandens oplevelser, fortolkninger og erfaringer ud fra en kontekstuel forforståelse (Halkier 2015). Herved kan deltagerne være med til at nuancere og få øje på forhold vedrørende emnet, jeg som forsker ikke havde overvejet. Fokusgrupper er samtidig velegnede til at fortælle noget om en gruppes værdier, fortolkninger og interaktioner i relation til et emne (Morgan 2010). Fx hvordan lærerne interagerer, positionerer sig i forhold til hinanden og diskursivt forholder sig til bevægelsespolitikken. Det er i den forbindelse også vigtigt at være opmærksom på, at social kontrol i gruppen kan hindre, at alle oplevelser, erfaringer og perspektiver kommer frem (Halkier 2016). For at skabe en god gruppedynamik er det ifølge Halkier (2015) vigtigt at sikre en balance mellem homogenitet og heterogenitet. Jeg havde en forestilling om, at der ville være vis homogenitet blandt udskolingslærerne på de enkelte skoler, og derfor skulle en maksimal variation i forhold til køn, erfaring og fag bidrage til hensigtsmæssig dynamik i grupperne.

I forbindelse med interview vil man som forsker være den, der stiller spørgsmålene, men i forbindelse med fokusgrupper er man i højere grad moderator (Wilkinson 1998; Halkier 2016). Som moderator skal man forsøge, at få deltagerne til at interagere og diskutere med hinanden. Det skulle vise sig vanskeligere end først antaget. Lærerne var ivrige efter at diskutere, men det betød også, at det var en udfordring at holde dem på sporet. På grund af det tidspres der var i forbindelse med rammerne, følte jeg mig nødsaget til ofte at bryde ind og stille spørgsmål. Gennemførelsen af det første fokusgruppeinterview var det sværeste, men det blev herefter gradvist nemmere at navigere i rollen som moderator efterhånden som jeg fik erfaringer med opgaven. Og velsagtens også fordi jeg gradvist fik mere og mere indblik i lærernes oplevelser og forståelser af bevægelsespolitikken og den generelle praksis/livsverden, som havde indflydelse på min forforståelse.

Efterhånden som fokusgrupperne blev gennemført og efterfølgende deltagerobservationer og go-alongs, blev det tiltagende tydeligt, at lærerne ikke var optagede af de samme ting som jeg. Jeg ville bl.a. gerne høre til lærernes didaktiske overvejelser, når de forberedte, igangsatte og evaluerede bevægelsesaktiviteter. Men selvom jeg godt kunne få lærerne til at diskutere formål og intentioner med bevægelse i undervisningen, når jeg spurgte dem direkte, og når jeg holdt dem fast i emnet, så var det ikke det, som optog lærerne mest. Lærerne var mere optaget af forhold såsom mangel på forberedelsestid, oplevelser af top-down styring fra ministeriet, de mange krav lærerne pålægges og vanskelighederne forbundet med at anvende bevægelse i undervisningen.

Interviewguiden blev bl.a. udviklet på baggrund af resultaterne fra reviewet, som udgør artikel 1 (Se interviewguiden bilag 2 a). Planen var, at jeg ville benytte en tragtmodel for strukturering af fokusgruppen, hvor man begynder med en relativt åben styring og slutter mere lukket (Halkier 2015). Men det viste sig vanskeligere end jeg havde forestillet mig og jeg endte med at være skiftevis relativt stramt styrende og løst styrende.

Undervejs i fokusgruppeinterviewene lavede jeg en øvelse, hvor lærerne skulle formulere, diskutere og prioritere forskellige intentioner med bevægelse. Øvelsen skulle bruges til at få deltagerne til at diskutere, begrunde og uddybe deres didaktiske overvejelser og oplevelser med bevægelsespolitikken (Halkier 2016), og dermed fortalte øvelsen både noget om forståelsen af bevægelse, men også om de sociale dynamikker i gruppen og hvordan gruppemedlemmerne relaterer og positionerer sig i forhold til hinanden.

Fokusgruppeinterviewene blev, som tidligere nævnt, indsamlet i oktober-november 2015 og varede ca. 90 minutter pr. interview. På grund af enkelte læreres langtidssygemeldinger og barselsorlov blev det dog ikke muligt at afholde et fokusgruppeinterview på skole 4. Umiddelbart efter hver afsluttet fokusgruppe – typisk på vej hjem i bilen – indtalte jeg et memo med refleksioner, noget jeg havde observeret, forhold der undrede mig og lignende. Når jeg kom hjem, skrev jeg noter

med refleksioner vedrørende forhold, jeg havde bemærket vedrørende fokusgruppemedlemmernes kommunikation, interaktion og kropssprog. Hermed var analyseprocessen allerede i gang.

Kombination af deltagerobservationer og go-along interviews

Deltagerobservationer gav mig mulighed for at observere den enkelte lærers undervisningspraksis på nært hold og hermed få et indblik i hvordan den enkelte lærer helt konkret igangsætter eller underviser i aktiviteter eller fagligt stof, hvor bevægelse indgår eller hvor bevægelse er aktiviteten. Observationer giver gode muligheder for at få indsigt i rutiner og arbejdsgange, som ikke nødvendigvis kommer til udtryk i interviewene, fordi de tages for givet (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2007). I nærværende afhandling var det dog kun rutiner og arbejdsgange i relation til bevægelse, som var i fokus. Jeg var guidet af mine forskningsspørgsmål, men som tidligere nævnt tilstræbte jeg en semi-struktureret tilgang i observationerne. Det vil sige, at jeg i udgangspunktet primært var orienteret mod læreren og de bevægelsesaktiviteter han/hun igangsatte, men også var opmærksom på elevernes deltagelse og de spontane muligheder for bevægelse, som måtte opstå i løbet af undervisningen. Jeg forsøgte at forholde mig åbent og nysgerrigt som observatør – eller at have det som Spradley (1980) kalder 'explicit awareness' - for også at skabe bedre mulighed for at få øje på - og gå med det uventede, som potentielt fyldte meget hos lærerne.

Spradley (1980) skelner mellem fem forskellige måder at være deltager på i forbindelse med deltagerobservation og taler om en skala fra 'ikke deltagelse' (non participation) til 'fuld deltagelse' (complete participation). I mit tilfælde var der tale om en vekslen mellem passiv deltagelse (passive participation) og moderat deltagelse (moderate participation). Når læreren stod ved tavlen og eleverne havde opmærksomheden rettet mod læreren eller mod en selvstændig opgave i bogen foran dem, var jeg passivt deltagende. Jeg sad på en stol ved væggen eller ved et bord bagerst i klassen og forsøgte ikke at interagere på nogen måde, men sad i stedet og observerede og tog feltnoter. Når der var tale om overgange undervejs i lektionen, som når eleverne fx skulle sætte sig sammen i grupper, eller når eleverne var i gang med gruppearbejde og læreren bevægede sig rundt i klasseværelset, var jeg i højere grad moderat deltagende. I disse situationer blev jeg ofte kontaktet af enten elever eller lærer, og i nogle situationer fulgte jeg også læreren ud på gangen.

Deltagerobservationer blev imidlertid kombineret med go-along observationer og interview. Margeret Kusenbach (2003) har introduceret 'go-along' som en etnografisk metode, der kombinerer observationer og uformelle interviews eller det som Kusenbach selv kalder en hybrid af deltagerobservationer og interview (Kusenbach 2003). Go-alongs bevarer nærheden til praksis og de steder hvor praksis udspiller sig, som vi kender fra deltagerobservationer, men tilføjer interview, som normalt foregår løsrevet fra praksis. I tilfældet med denne afhandling var der tale om, at mere traditionelle deltagerobservationer blev indledt og efterfulgt af go-alongs. I praksis foregik det ved, at jeg mødte ind på skolen tidligt om morgenen og mødte den eller de lærere, som det var aftalt, at jeg skulle følge den første del af dagen. Og hermed var go-along forholdet etableret. Vi fulgtes til

klasseværelset og da vi ankom, blev jeg observatør og placerede mig bagerst i klassen, hvorfra jeg observerede undervisningen og interaktionen mellem lærer og elever. Læreren indledte altid med at præsentere mig for eleverne og informerede dem om årsagen til min tilstedeværelse. Så snart lektionen blev afsluttet, fulgte jeg læreren fra klasseværelset til lærerværelset og videre til kaffe- eller kopimaskinen samtidig med, at jeg observerede lærerne i deres 'naturlige' omgivelser. Disse go-along seancer, som var placeret umiddelbart efter observationerne i klasseværelset, gav mig en unik mulighed for at spørge ind til det, jeg lige havde set og stille uddybende og opklarende spørgsmål. Interviewene blev ikke optaget, hvilket var med til at understøtte den uformelle udveksling. I modsætning til de semi-strukturerede interview foregik go-along interviewene uden interviewguide. Eksempel på deltagerobservation efterfulgt af go-alongs:

Observation af lektion i et af sprogfagene (skole 2, Grete): Grete sætter eleverne i gang med forskellige øvelser, hvor eleverne skal tale sammen parvis og i grupper og nogle gange samler hun op og får elevernes opmærksomhed. Grete roser efterfølgende eleverne for at være gode til at tale sproget (...) Undervejs i lektionen vurderer Grete, at eleverne har brug for en pause og beder dem gå en tur rundt om skolen.

Tre piger bliver siddende i klassen, uden at det bliver kommenteret af Grete.

Efter undervisningen på vej til lærerværelset taler vi om undervisningen og bl.a. om, hvor vigtigt det er for Grete, at eleverne deltager i undervisningen, og jeg spørger ind til, hvad Grete tænker om, at tre piger ikke deltog. Grete fortæller:

"Det er MEGET vigtigt (bliver understreget), at eleverne er med ..., at de deltager i undervisningen. Hmm ... men mest når det handler om sproget. Nok ikke, når det handler om bevægelse." Grete giver udtryk for, at det ikke er noget, hun har tænkt over tidligere.

På den måde gav observationerne og de efterfølgende go-alongs mulighed for at spørge ind til noget, som jeg ikke ville have fået øje på under et fokusgruppeinterview eller et individuelt interview. Fordi go-alongs foregår lige efter eller i tilknytning til klasserums-observationen, og fordi vi deler tid og rum bliver situationen, vi taler om, mere konkret og dermed også nemmere at tale om og relatere til (Kusenbach 2003; Tjørnhøj-Thomsen & Whyte 2007).

Jeg tog mange noter undervejs, men i forbindelse med go-long interviewene blev det oftest kun til stikord, så det påvirkede samtalerne mindst muligt. Dagene efter deltagerobservationer og go-alongs, blev tiden til gengæld brugt til at skrive og udfolde noter. Derfor havde jeg heller ikke placeret to dage med deltagerobservationer og go-alongs lige efter hinanden og aldrig mere end to dage i den samme uge. Jeg tilbragte to dage fra kl. 8-15 på hver af de fire skoler i løbet af november 2015.

Individuelle interviews

Individuelle interviews er blevet beskrevet som en velegnet metode til at undersøge menneskers livsverden (Kvale & Brinkman 2009), hvilket også i dette studie har givet baggrund for at bruge me-

toden til at undersøge udskolingslæreres oplevelser og fortolkninger af bevægelsespolitikken i deres hverdagslige kontekst. Individuelle interview giver i forhold til fokusgruppen bedre muligheder for at spørge uddybende ind til oplevelser og fortolkninger, ligesom der kan være forhold, som en lærer ikke ønsker at fortælle om, imens andre lærere er tilstede. Lærerne blev bl.a. spurgt om deres idrætslige baggrund, erfaringer med idræt, bevægelse og motion i fritiden og egne oplevelser af idræt i skolen. Dermed blev der også spurgt ind til livsstil og forhold som nogle lærere måske ville være tilbageholdende med at fortælle om, hvis andre lærere var til stede, såsom at fortælle om sine bevægelsesvaner og om gode og dårlige oplevelser fra deltagelse i idræts- og bevægelsesaktiviteter.

Det genererede datamateriale fra fokusgrupperne og fra deltagerobservationer og go-alongs blev sammen med den socio-økologiske model brugt til at udforme interviewguiden til de individuelle interview (se bilag 2 b). Guiden var en god støtte og var med til at sikre, at de forskellige forhold, som jeg ønskede belyst, blev genstand for lærerens svar. Efterhånden som jeg fik mere erfaring, blev det imidlertid muligt at afvige fra interviewguiden og forfølge emner med spørgsmål, som ikke på forhånd var i guiden.

De individuelle interviews foregik mere end et år efter genereringen af data fra fokusgruppeinterviews, deltagerobservationer og go-alongs. Lærerne havde nu fået erfaringer med skolereformen i et år mere, og jeg havde analyseret data og læst mig dybere ind i emnet. Selv om min for forståelse også ændrede sig fra gennemførelsen af de første fokusgruppeinterviews til de deltagerobservationer, som jeg foretog en måned senere, så blev det især tydeligt, at min for forståelse og teoretiske ramme havde ændret sig fra november 2015 til januar 2017. Det var bl.a. blevet tydeligt for mig, at lærerne ikke var optaget af de politiske intentioner for anvendelsen af bevægelse i undervisningen, og noget af det, som også var blevet tydeligt og som havde været overraskende, var den store forskel i lærernes oplevelser og fortolkninger af bevægelsespolitikken. Det var en forskel, som jeg derfor gerne ville undersøge nærmere i de individuelle interviews. Tiden mellem første og anden datagenereringsfase gjorde det også muligt at spørge mere ind til om lærerne selv havde oplevet en forandring i deres fortolkninger og håndteringer af bevægelsespolitikken siden gennemførelsen af reformen.

Der blev afviklet i alt 12 interviews á ca. en times varighed i januar 2017. Interviewene blev optaget og efterfølgende transskriberet.

Dataanalyse

Som i andre kvalitative studier hang dataanalysen tæt sammen med datagenereringen (Creswell 2013) og blev udført sideløbende og i umiddelbar forlængelse af datagenereringen. Dermed var valg af analysestrategi også en del af det samlede forskningsdesign (Maxwell 2013). Som allerede nævnt var der overodnet tale om to faser af datagenerering, og de indledende analyser begyndte i

tilknytning til den første fase af datagenerering, som dels bestod af fokusgruppeinterview og dels deltagerobservationer og go-alongs (på tidslinjen figur 2 er denne fase kaldt '*indledende dataanalyse til artikel 2*'). Mit datamateriale fra første datagenerering bestod således af transskriptioner af fokusgruppeinterviewene, som jeg udarbejdede hurtigst muligt efter hvert af de fire interview. Det bestod også af transskriptioner af de indtalte memoer á 3-4 minutters varighed, som jeg indtalte efter hvert fokusgruppeinterview. Og endelig bestod mit datamateriale af noter fra observationer og go-alongs og noter med mine øvrige tanker og refleksioner vedrørende genereringen af data. De indledende dataanalyser udspillede sig i høj grad som en del af en iterativ fortolkningsproces, hvor jeg bevægede mig frem og tilbage mellem transskriptioner, feltnoter, refleksioner og interpretationer, efterhånden som flere og flere data blev genereret.

Som kvalitativ forsker var jeg bevidst om mine egne værdier, holdninger og fordomme, og hvordan de var tilstede i mit forhold til lærerne og mine egne handlinger (Brinkmann 2015). Denne bevidsthed var ikke rettet mod eliminering, men derimod mod en erkendelse af, at jeg som forsker er instrumentet i undersøgelsen, og at alle blik er blik fra et perspektiv formet af situationen, konteksten og min vinkel og forforståelse (Maxwell 2013). Med 20 års erfaring som underviser i læreruddannelsen og mange besøg på praktikskoler bag mig, er min forforståelse naturligvis præget af de erfaringer, jeg har gjort mig og den viden jeg har opbygget gennem årene. Det var muligvis med til at gøre det nemmere for mig at sætte mig i lærernes sted og forstå lærernes oplevelser, holdninger og den praksis de agerer i. På mange måder talte vi samme sprog fra begyndelsen. Omvendt forsøgte jeg også være opmærksom på den risiko, der var forbundet med min forforståelse, som potentielt kunne gøre, at jeg 'godtog' udtalelser for hurtigt, og dermed ikke kom tilstrækkeligt i dybden. Jeg er også farvet af min baggrund som idrætsunderviser og min egen entusiasme for bevægelse og idræt, og her talte vi ikke altid samme sprog fra begyndelsen. Jeg brugte derfor også en del tid i forbindelse med de indledende analyser på at overveje i hvilken grad mine spørgsmål, min fremtoning og min forskerrolle var med til at forme lærernes respons.

Efter de indledende analyser blev alle data fra første datagenereringsfase hentet ind i NVivo, som er et softwareprogram til kvalitativ dataanalyse, og jeg indledte en systematisk dataanalyse med udgangspunkt i en tematisk analyse (Braun & Clarke 2006). Tematisk analyse blev valgt, da det er en strategi, som er velegnet til at identificere, analysere og beskrive temaer eller meningsmønstre på tværs af de genererede data (Braun & Clarke 2006). Den tematiske analysestrategi tilbyder en fleksibel tilgang ud fra en erkendelse af, at den mening, som læreren konstruerer, er kontekstafhængig, og at der dermed må justeres undervejs i forhold til, hvordan man tilgår datamaterialet. Den tematiske analyse rummer seks tætforbundne faser, som ikke blot skal følges lineært, men giver mulighed for at bevæge sig frem og tilbage mellem faserne undervejs. De seks faser er 1) *familiarizing yourself with the data*, 2) *generating initial codes*, 3) *searching for themes*, 4) *reviewing themes*, 5) *defining and naming themes* og 6) *producing the report* (Braun & Clarke 2006). Den tematiske analyse er anvendt i to omgange i forbindelse med de to forskningsspørgsmål, som relaterer sig til henholdsvis artikel 2 og artikel 3.

Til at svare på forskningsspørgsmål 2 (artikel 2) valgte jeg at tilgå den tematiske analyse med en åben, induktiv og datadreven strategi med henblik på at komme tæt på lærernes oplevelser og fortolkninger af bevægelsespolitikken. Den empirinære strategi med loyale og omhyggelige beskrivelser, der inkluderer de sociale kontekster, er ifølge Olsen (2003) en måde at kvalitetssikre kvalitative analyser, og som i dette tilfælde give indsigt i lærernes perspektiv på bevægelsespolitikken. I analysen af data fra den første dataindsamling i 2015 blev de første fire faser af Braun & Clarkes (2006) tematiske analyse anvendt (på tidslinjen figur 2 er denne fase kaldt '*induktiv dataanalyse til artikel 2*'). Transskriptionerne af de individuelle interview fra 2017 blev efterfølgende ligeledes analyseret åbent og induktivt og med anvendelse af den tematiske analysestrategi. I fase fire i den tematiske analyse blev temaer og koder fra deltagerobservationer og go-alongs hentet ind i analysen med henblik på at teste, justere og tilpasse koder og temaer. Temaerne blev tilpasset og grupperet, nogle temaer blev slået sammen og andre sorteret fra i fase fire og fem, og i fase seks blev resultaterne fremstillet i artikel 2.

I besvarelsen af forskningsspørgsmål 3 (artikel 3) vendte jeg tilbage til de indsamlede data med en teoriladet og dermed også deduktiv strategi for på den måde at opnå en mere detaljeret analyse af specifikke aspekter i de genererede data (Braun & Clarke 2006). Som tidligere nævnt fandt jeg Lipskys teori, der beskriver lærere som markarbejdere brugbar, da den gjorde det muligt at analysere lærernes håndteringer af bevægelsespolitikken i relation til konteksten - herunder lærernes arbejdsbetingelser og professionsforståelse. Datamaterialet blev således analyseret igen med anvendelsen af den tematiske analysestrategi, men denne gang teoriladet og deduktiv. I modsætning til analysen i artikel 2 begyndte jeg analyseprocessen med de individuelle interview. Jeg søgte efter det som ifølge Lipsky (2010) kendetegner markarbejdere: Et stort arbejdspress, begrænsede ressourcer, udøvelsen af skøn og anvendelsen af forskellige coping-strategier. Derudover søgte jeg efter andre mulige forklaringer på lærernes udøvelse af coping adfærd. Efter at have arbejdet mig frem og tilbage gennem faserne i den tematiske analyse og de forskellige former for datamaterialer blev det mere og mere klart, at der var tale om to overordnede temaer. Det ene tema bestod af fem undertemaer i form af fem forskellige coping-strategier, som lærerne anvendte i håndteringen af bevægelsespolitikken. Det andet overordnede tema bestod af fem undertemaer, der beskrev fem forskellige, men indbyrdes sammenhængende forklaringer på lærernes coping-adfærd. Al datamateriale blev efterfølgende gennemgået igen og kodet med udgangspunkt i de forskellige temaer og undertemaer med henblik på at af- eller bekræfte temaer og triangulere fundene på tværs af de forskellige datagenereringsmetoder (Creswell 2013). Temaerne er præsenteret i artikel 3.

Etiske overvejelser

Etiske overvejelser indgår altid som en væsentlig del i planlægning og design af kvalitative studier (Cresswell 2013), og de har således også indgået før, under og efter generering af data i nærværende studie. Forud for datagenereringen blev alle deltagerne informeret om formålet med projektet såvel skriftligt som mundtligt, og det har fra begyndelsen været et centralt mål at etablere gensidig tillid og fortrolighed med alle deltagerne gennem en ærlig, åben og respektfuld dialog. Ligesom det viste sig vanskeligt at få adgang til skolerne, så kan det også være vanskeligt at opnå accept og tillid blandt deltagerne. Derfor brugte jeg indledningsvis tid på at besøge skolerne, for at mødes med lærerne, fortælle om mit forskningsprojekt og lave aftaler om fokusgruppeinterviewene. Hver gang jeg mødte lærerne, tilstræbte jeg at fortælle åbent og ærligt om formålet og metoderne, og besøgene bidrog derfor også til en (mere) afslappet stemning, da fokusgruppeinterviewene skulle gennemføres.

Der blev ligeledes indhentet samtykkeerklæringer forud for datagenereringen. Her skrev deltagerne under på, at de havde modtaget skriftlig og mundtlig information om: 1) formålet med projektet og de metoder som skulle anvendes, samt om fordele og ulemper ved at sige ja til deltagelse, 2) at de deltog frivilligt og at de til enhver tid kunne trække sig fra studiet uden begrundelse, og 3) at læreren ville indgå anonymt i fremstillingen af resultater i undersøgelsen.

Fortrolighed indebærer at private data, som identificerer deltagerne, ikke bliver afsløret (Kvale & Brinkmann 2009), og derfor var det også vigtigt at oplyse deltagerne om, at de ville blive anonymiseret. Anonymisering af både skoler og lærere skulle bl.a. bidrage til, at de deltagende lærere ikke følte sig utrygge ved at fortælle om forhold som kunne kompromittere ledelsen eller kolleger.

Der indgik også etiske overvejelser forud for datagenereringen. Jeg overvejede bl.a. hvorvidt min tilstedeværelse ville belaste skolerne og lærerne, så forholdsvis kort tid efter skolereformen trådte i kraft. Mange skoler havde afvist muligheden for at deltage i undersøgelsen med den begrundelse, at man ikke ville belaste lærerne yderligere og derfor var jeg også bevidst om, at lærerne kunne opleve det som en belastning at skulle deltage i interviews. Selvom jeg sagtens kunne fornemme travlhed på lærerværelserne, og selvom lærerne var udvalgt af ledelsen, så gav de deltagende lærere imidlertid ikke udtryk for utilfredshed med at skulle deltage i interviews eller at jeg observerede deres undervisning.

I forbindelse med fokusgruppeinterviewene var det også væsentligt at overveje, hvordan jeg kunne observere gruppedynamikken og være opmærksom på om nogle lærere følte sig intimiderede af andre eller blev nervøse for at give udtryk for egne meninger som følge af et pres fra andre (Wilkinson 1998). I praksis var det vanskeligt at forberede sig yderligere på, end ved netop at være bevidst om at etiske dilemmaer kan opstå i fokusgruppeinterview, hvor det netop handler om interaktion og hvor uoverensstemmelser bidrager til gruppedynamikken. En anden etisk overvejelse i forbindelse med fokusgrupperne handlede om at aftale med lærerne, at personlige oplevelser og

erfaringer, som var blevet delt, ikke ville blive refereret uden for fokusgruppekonteksten (Wilkinson 1998). Det var naturligvis ikke muligt for mig at kontrollere om det rent faktisk skete, men det var vigtigt at bidrage til at etablere tillid og fortrolighed mellem deltagerne i fokusgruppeinterviewet.

Resultater

Resultaterne af analysearbejdet er detaljeret beskrevet i de tre artikler, som afhandlingen også består af. Artikel 1 (*Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv*) præsenterer en oversigt over resultater fra 24 studier, som har undersøgt læreres oplevelse af og villighed til at integrere bevægelse i undervisningen. Artikel 2 og 3 bygger på data genereret gennem fokusgruppeinterview, individuelle interview, deltagerobservationer og go-along interview. Både artikel 2 og 3 søger at forstå og forklare udskolingslæreres oplevelser, fortolkninger og håndteringer af bevægelsespolitikken og deres konkrete forvaltning af politikken i praksis samt de faktorer, som influerer på oplevelser, fortolkninger og håndteringer. Men hvor tilgangen til analyserne af datamaterialet i artikel 2 var overvejende induktiv, var tilgangen til artikel 3 i højere grad teoristyret og deduktiv. Resultaterne, der blev præsenteret i artikel 2, dannede således baggrund for at vende tilbage til de samme data og foretage kodninger og databehandling på ny. I det følgende præsenteres et resumé af hver af de tre artikler, samt en uddybning af hvordan de tre artikler er forbundet. Efterfølgende og afsluttende præsenteres fund på tværs af de tre artikler.

Resumé af artikel 1

(Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv)

Formålet med artikel 1 var at præsentere en oversigt over eksisterende videnskabelige studier, der har undersøgt faktorer, som påvirker læreres oplevelser af og villighed til at integrere bevægelse i undervisningen. Der blev søgt i 6 databaser (2000-2016) og inkluderet 24 studier i oversigten, som metodisk var baseret på et 'realist review' (Pawson et al. 2005). Resultaterne fra de respektive undersøgelser blev analyseret og kategoriseret med udgangspunkt i en socio-økologisk model inspireret af McLeroy et al. (1988).

På det intrapersonelle niveau kom det især til udtryk, at lærerens viden, værdier og kompetencer har betydning for implementeringen af fysisk aktivitet. Det påvirker således implementeringen i en positiv retning, hvis lærerne har viden om de gavnlige effekter af fysisk aktivitet (McMullen et al. 2014) og kendskab til de politiske krav (Allison et al. 2016). Det påvirker også implementeringen i en positiv retning, når læreren mener at fysisk aktivitet er vigtig for eleverne (Parks et al. 2007) og når lærerne oplever, at de har de nødvendige kompetencer (Gilmore & Donohoe 2016).

På det interpersonelle niveau var det betydningen af elevernes respons, støtte fra kolleger og ledelse og support fra kursusledere, som især blev fremhævet som væsentlige faktorer i studierne. Studier viste, at implementeringen blev fremmet, når elevernes synes, det var sjovt at deltage i de fysiske aktiviteter (Howie et al. 2014) og når eleverne opnåede et positivt udbytte af aktiviteterne

(Stylianou et al. 2016). Det påvirker også implementeringen positivt, når lærerne oplever opbakning fra kolleger og ledelse (Naylor et al. 2006) og når de oplever opfølgende support fra faglige eksperter i forbindelse med kurser (Delk et al. 2014).

Det var især tid, plads og muligheden for kurser som på det organisatoriske niveau, der havde betydning for implementeringen af bevægelse. Det påvirkede især implementeringen i negativ retning, at lærerne oplevede, at de manglede tid i undervisningen til at inddrage bevægelse (Goh et al. 2013) og til forberedelse af undervisningen (Ladekjær & Hjarbech 2016). Det påvirkede også implementeringen negativt, når lærerne oplevede, at de manglede plads til bevægelse i klasseværelset (McMullen et al. 2014). Til gengæld havde muligheden for deltagelse i kurser og adgang til resourcer en positiv betydning for implementeringen (Bartholomew & Jowers 2011).

På det kulturelle og politiske niveau var der især to faktorer som påvirkede implementeringen. En oplevelse hos lærerne af akademisk pres i form af at skulle nå et bestemt fagligt indhold og gøre eleverne klar til test og prøver havde en negativ indflydelse på implementering af fysisk aktivitet i undervisningen (Larsen et al. 2013). En fælles og støttende kultur på skolen, hvor fysisk aktivitet bliver værdsat og prioriteret har til gengæld en positiv betydning for implementeringen (Langille & Rodgers 2010).

Resultaterne fra de 24 studier blev efterfølgende diskuteret i artikel 1 med anvendelse af Rogers 'diffusion of innovations' teori (2003) med henblik på at nuancere og kvalificere bud på, hvad der ifølge lærerne henholdsvis fremmer og hæmmer integreringen af bevægelse i undervisningen. Rogers skelner mellem fem forhold, som i særlig grad har betydning for den hastighed, hvormed en forandring adopteres. Det er for det første vigtigt, at læreren kan se den '*relative fordel*' ved anvendelsen af fysisk aktivitet. Det betyder, at læreren skal have en oplevelse af, at den fysiske aktivitet støtter ham/hende i det han/hun gerne vil opnå. Læreren har primært fokus på elevernes læring og derfor er det vigtigt, at læreren oplever, at den fysiske aktivitet understøtter læringen, læringsforudsætningerne, eller i det mindste ikke forstyrrer elevernes læring (McMullen et al. 2014). For det andet er det vigtigt, at fysisk aktivitet er '*kompatibelt*' med lærerens normer, værdier og holdninger (Cothran et al. 2010). For det tredje har den oplevede '*kompleksitet*' betydning. Det er vigtigt, at lærere har adgang til materialer, der beskriver aktiviteter, som er nemme og hurtige at integrere (Stylianou et al. 2016). Selv om ingen af de 24 studier har givet lærerne mulighed for '*gradvis afprøvning*' i implementeringen af fysisk aktivitet, så tyder det for det fjerde på, at muligheden for afprøvning kan spille en rolle for implementeringen. Lærere og lærerstuderende ønsker således bedre muligheder for at øve sig under uddannelse og på kurser, samt mulighed for at observere kolleger, som anvender fysisk aktivitet i undervisningen (Parks et al. 2007). Endelig er det for det femte vigtigt, at lærerne oplever '*synlighed*' i form af gevinster ved anvendelse af fysisk aktivitet. Det vil sige når det ikke kun er elevernes faglige præstationer som evalueres og monitoreres, men også omfang af og kvalitet i fysisk aktivitet (Langille & Rodgers 2010).

Artiklen konkluderer, at den socio-økologiske model bidrager til at anskueliggøre, hvordan læreres oplevelse af og villighed til at implementere fysisk aktivitet påvirkes på forskellige niveauer og kommer til udtryk i form af en række hæmmende og fremmende faktorer. Hvis man på skolerne forsøger at tage højde for de hæmmende og fremmende faktorer, har man mulighed for at fremme implementeringen af fysisk aktivitet.

Undervejs i søgeprocessen i forbindelse med udarbejdelse af reviewet blev det endvidere tydeligt, at langt de fleste studier ikke arbejder ud fra en klar og entydig forståelse af det begreb, som undersøgelsen vedrører. I de internationale studier er det typisk '*fysisk aktivitet*', der anvendes som begreb. Her kan den manglende definition eller afgrænsning af begrebet måske hænge sammen med, at mange af de internationale studier vedrører implementeringen af interventioner eller programmer, hvor definitionen mere eller mindre giver sig selv qua de beskrevne øvelser, aktiviteter og tilgange. Men når det handler om undersøgelse af implementering af motion og bevægelse i en dansk kontekst, er det væsentligt at afklare forståelsen, hvilket således understreger behovet for at søge svar på forskningsspørgsmål 2.

Resultaterne fra de forskellige studier, som er præsenteret i artikel 1, har bidraget til udvikling af forforståelse og interviewguide forud for de individuelle interview, samt bidraget til kvalificering af både forskningsspørgsmål og diskussioner af resultaterne i især artikel 2. Som det vil fremgå af artikel 2 og 3, viser artiklen dog også sin begrænsning i kraft af et ensidigt fokus på et top-down perspektiv på implementeringen af bevægelse i undervisningen.

Resumé af artikel 2

(Diversity in Movement Integration: A qualitative study of lower secondary school teachers' perceptions of a state school reform involving daily physical activity)

Formålet med artikel 2 var at undersøge udskolingslæreres oplevelse og fortolkning af bevægelsespolitikken og anvendelsen af bevægelse i undervisningen. En socio-økologisk model af McLeroy et al. (1988) med forskellige niveauer af faktorer blev anvendt i en analyse af hvordan forskellige faktorer påvirker fortolkningen og oversættelsen af politikken til praksis.

Undersøgelsen viste en substantiel diversitet i lærernes fortolkning af politikken og dermed også forskellige forståelser af, hvad bevægelse i undervisningen kunne være. På trods af at skolerne var forskellige på flere parametre, så det ikke ud til, at forskellene i lærernes fortolkning og tilgange til bevægelse i undervisningen var baseret på en forskel skolerne imellem. Forskellene kom til udtryk på individniveau og var influeret af forskellige diskurser og især intrapersonelle, interpersonelle og institutionelle faktorer. Som andre studier også har vist rekontekstualiserede lærerne politikken med henblik på at skabe mening i den konkrete praksis.

Analyserne af de genererede data viste, at lærerne anvendte tre forskellige forståelser af og tilgange til bevægelse i undervisningen. De fleste af lærerne i undersøgelsen forbandt bevægelse i undervisningen med *læringsunderstøttende aktiviteter* ('MI as academic movement activities'), men lærerne fandt det samtidig svært og tidskrævende at koble fag og bevægelse. Da lærerne ikke tillagde aktiviteterne samme vigtighed som det faglige indhold, havde lærerne også andre forståelser af, hvad bevægelse i undervisningen kunne være. Bevægelse i undervisningen blev også forbundet med *pauser* ('MI as breaks'), og for en del lærere blev en pause praktiseret ved en såkaldt "lufter" i form af en gå-tur rundt om skolen, når læreren vurderede, at eleverne havde brug for en pause. Endelig havde nogle lærere en forståelse af bevægelse som *en tilfældig del af undervisningen* ('MI as an incidental part of the lesson'). Her var der ifølge lærerne tale om bevægelse, så snart eleverne ikke sad på en stol. Lærernes fortolkning af bevægelse som en tilfældig del af undervisningen forekom at være en efterrationalisering med henblik på at kunne retfærdiggøre en allerede eksisterende praksis og dermed undgå forandring.

Det var især oplevelsen af, hvad der af lærerne blev beskrevet som et fagligt eller akademisk pres, som havde indflydelse på lærernes tilgange til bevægelse i undervisningen. Lærerne oplevede, at de havde travlt med at skulle nå et fagligt indhold og gøre eleverne klar til test og prøver, og bevægelsen blev oplevet, som noget ekstra læreren skulle nå. Undersøgelsen viste også en manglende viden blandt lærerne om mulige sammenhænge mellem bevægelse og læring og i det hele taget om hvad der egentlig stod beskrevet i bevægelsespolitikken. Fortolkningen og den valgte tilgang blev også påvirket af, hvorvidt læreren fandt bevægelse vigtig og af elevernes (manglende) lyst til at deltage bevægelsesaktiviteter i undervisningen. Derudover så det ifølge undersøgelsen ud til, at manglende opbakning og prioritering af bevægelsespolitikken fra skoleledelsens side havde stor indflydelse på lærernes fortolkninger og tilgange til bevægelse i undervisningen. Lærerne var i høj grad overladt til selv at planlægge og forvalte implementeringen af politikken. Der var delte meninger blandt lærerne i relation til, hvorvidt ledelsen skulle prioritere bevægelsespolitikken højere. Nogle lærere efterlyste bedre muligheder for samarbejde, diskussioner af formål og oplevelsen af et fælles ansvar, hvor andre udtrykte tilfredshed med, at lærerne selv kunne bestemme og forvalte bevægelsespolitikken.

Studiet viste også, at der var en tydelig indbyrdes sammenhæng imellem lærernes fortolkninger af bevægelse i undervisningen og lærernes oplevelse af bevægelsespolitikken. Undersøgelsen dokumenterede en række dikotomier i lærernes oplevelser af politikken. Således blev kravet om anvendelse af bevægelse i undervisningen af nogle lærere oplevet som en stor og markant forandring. Andre lærere oplevede den derimod ikke som en forandring. Nogle lærere oplevede integreringen af bevægelse som vanskelig og andre let, og endelig oplevede nogle lærere bevægelsespolitikken som en vigtig opgave for skolen, mens andre ikke anså det for skolens opgave at fremme motion og bevægelse. Den gensidige afhængighed mellem lærernes oplevelser og fortolkninger kom bl.a. til udtryk ved, at nogle lærere forbandt bevægelse i undervisningen med læringsunderstøttende aktiviteter, da skolereformen trådte i kraft, og de forbandt dermed også bevægelsespolitikken

med en stor og vanskelig forandring. Men af forskellige grunde ændrede nogle lærere ikke praksis. I stedet ændrede de forståelsen af bevægelse i undervisningen, så den kom til at stemme overens med den allerede eksisterende praksis. Som konsekvens heraf ændrede lærernes oplevelse af politikken sig også.

Resultaterne af undersøgelsen afslørede dermed også både fordele og ulemper forbundet med bevægelsespolitikens iboende autonomi og fleksibilitet. Fordelene kom især til udtryk ved den indbyggede mulighed for lokal og individuel tilpasning og en stor grad af frihed til at forvalte politikken. De lokale ledelser ønskede tilsyneladende ikke at kompromittere lærerens oplevelse af autonomi, men overlod forvaltningen til lærerne. Som vist i undersøgelsen, var friheden til selv at bestemme dog i nogle tilfælde forbundet med en udvanding af bevægelsesbegrebet og for en glidning mellem politik og praksis.

Resultaterne betoner vigtigheden af at anerkende, at lærerne oplever og fortolker opgaven meget forskelligt. Lærerne har forskellige værdier, baggrunde og kompetencer, som afspejler sig i forskellige forståelser og tilgange til bevægelse i undervisningen, og som gør, at nogle lærere oplever integreringen af bevægelse udfordrende og andre ikke gør. På baggrund af resultaterne anbefalede artiklen, at de lokale skoleledelser afsætter tid til samarbejde, uddannelse, forberedelse og ikke mindst fælles drøftelser af formål, værdier og prioriteringer relateret til motion og bevægelse.

Der er et mindre overlap imellem artikel 2 og 3, men hvor artikel 2 primært havde fokus på at undersøge lærernes oplevelse af bevægelsespolitikken og fortolkningen af bevægelse i undervisningen, satte artikel 3 fokus på lærernes håndtering af bevægelsespolitikken. En yderligere forskel var, at tilgangen til analysen i artikel 2 var åben og induktiv hvor tilgangen var teoridrevet og deduktiv i artikel 3. De to artikler bidrager derfor på forskellige måde til at belyse implementeringen af en bevægelsespolitik set fra et lærerperspektiv, og samlet til at nuancere og forstå den kompleksitet som implementeringsprocessen udgør.

Resumé af artikel 3

(Teachers as Street Level Bureaucrats: Analysing lower secondary teachers' coping strategies in the implementation of a physical activity policy).

Formålet med artikel 3 var at undersøge udskolingslæreres håndtering af bevægelsespolitikken. Undersøgelsen tog udgangspunkt i Michael Lipskys teori om markarbejdere, som på grund af arbejdspress, begrænsede ressourcer og konfliktfyldte mål og arbejdsopgaver må udvikle forskellige coping-strategier for at kunne håndtere hverdagen (Lipsky 2010). Resultaterne af undersøgelsen viste, at alle de deltagende lærere anvendte coping-strategier i forbindelse med deres arbejde og håndteringen af bevægelsespolitikken. Der var tale om fem forskellige coping-strategier: *Prioritering, simplificering, rutinisering, modificering og afvisning af muligheden for skøn* (denying discre-

tion). For at håndtere arbejdspresset og de konfliktfyldte mål prioriterede lærere for det første arbejdet med det faglige stof til fordel for bevægelse i undervisningen. For det andet simplificerede lærere politikken ved bl.a. at vælge kortvarende pauseaktiviteter, som var nemme at igangsætte. For det tredje udviklede lærere rutiner og standarder for bl.a. pauseaktiviteter, som typisk bestod af en gå-tur rundt om skolen. Og for det fjerde modificerede nogle lærere politikken, så den kom til at stemme overens med lærerens normale praksis. En enkelt lærer benyttede en i dette tilfælde atypisk strategi ved at benægte eller afvise muligheden for skøn, og i stedet følge lovens bogstav, på trods af at vedkommende ikke synes indførelsen af bevægelse i undervisningen var en god idé.

I analysen af årsager til lærernes anvendelse af coping-strategier blev fem forskellige forklaringer beskrevet. Lærerne oplevede et *stigende arbejdspress* og *begrænsede ressourcer* i form af manglende tid, plads og idéer til bevægelsesaktiviteter i undervisningen, hvilket påvirkede behovet for at prioritere, simplificere og rutinisere praksis. Et interessant fund, i forlængelse af oplevelsen af begrænsede ressourcer, er også, at ingen af de deltagende lærere gav udtryk for, at de manglede kompetencerne til at varetage bevægelse i undervisningen. Det på trods af, at der var tale om en ny politik, som ingen af de deltagende lærere var uddannet til at varetage qua deres læreruddannelse. Deltagerobservationer viste imidlertid eksempler på, at nogle lærere manglede kompetencer til at anvende bevægelse i undervisningen, hvilket bl.a. afspejledes i modvilje og ubehag ved at deltage i bevægelsesaktiviteterne fra elevernes side.

Lærernes *professionelle præferencer* influerede også på anvendelsen af coping-strategier, da flere lærere oplevede en konflikt mellem deres professionelle identitet som lærere og opgaven med at varetage bevægelse i undervisningen. Derfor valgte nogle lærere at prioritere faget til fordel for bevægelse og andre valgte at modificere politikken, så konflikten mellem den professionelle identitet og bevægelsespolitikken blev mindre. På tilsvarende måde påvirkede lærernes *personlige præferencer* anvendelsen af coping-strategier. Det havde bl.a. betydning om læreren fandt opgaven vigtig, og om eleverne var motiverede for deltagelse i bevægelse i undervisningen. Endelig var *skolelederens manglende policy-præferencer* en mulig forklaring på anvendelsen af coping-strategier. Fraværet af retningslinjer og evalueringskriterier i forbindelse med anvendelsen af bevægelse i undervisningen havde betydning for hvor vigtigt nogle lærere oplevede bevægelsespolitikken, hvilket igen påvirkede anvendelsen af coping-strategier.

De præsenterede resultater viser, at lærerne anvender forskellige coping-strategier, som kan forklares ud fra fem indbyrdes relaterede forhold. Artiklen underbygger således også Lipskys udsagn om, at lærerne ikke er 'policy-takers', men 'policy-makers', og at sammenhængen mellem politik og praksis langt fra er direkte og lineær.

Artiklen gør det klart, at bevægelsespolitikken ikke får den samme opmærksomhed og prioritet som andre læreropgaver, og det har som konsekvens, at de opgaver, som knytter sig til bevægelsespolitikken, i særlig grad bliver håndteret gennem coping-strategier. Derved forstærkes skredet

mellem politik og praksis, og muligheden for at bevægelsespolitikken kan bidrage til at fremme elevernes sundhed, trivsel og læring formindskes.

Opsummering og resultater på tværs af de tre artikler

Samlet set illustrerer de tre artikler den kompleksitet, som udgør lærerarbejdet, og især hvad der får betydning, når lærerne konfronteres med en ny opgave eller politik. Artiklerne anlægger forskellige perspektiver på undersøgelser af implementering af bevægelse i undervisningen. Hvor artikel 1 anlægger et top-down perspektiv og undersøger hæmmende og fremmende faktorer for implementeringen, anlægger artikel 2 og 3 et bottom-up perspektiv. Jeg interesserer mig imidlertid også for sammenhængen mellem politik og praksis i artikel 2 og 3, hvilket i følge nogle implementeringsforskere vil svare til at kombinere de to perspektiver (Evans 2011; Winter & Nielsen 2008).

Lærerne fremstår på den ene side som en uhomogen gruppe, som oplever, fortolker og håndterer bevægelsespolitikken på vidt forskellige måder, men på den anden side er de også alle sammen professionelle lærere, som er optaget af fagene, undervisningen og elevernes læring. I undersøgelsen, som ligger til grund for artikel 2 og 3, gav lærerne udtryk for, at de har travlt. De har mange arbejdsopgaver, som skal løses og de mangler især tid til forberedelse og tid til at nå alle arbejdsopgaver og/eller at udføre dem på en kvalificeret og tilfredsstillende måde. Kravet om motion og bevægelse bliver oplevet som endnu en opgave, lærerne skal tage sig af. Bevægelsespolitikken bliver oplevet som noget ekstra (add-on), noget der ligger ud over de øvrige arbejdsopgaver, selvom politikken ligger op til, at den kan imødekommes på forskellige måder, og at det er muligt at koble fag og bevægelse, uden det får negative konsekvenser for elevernes læring. Lærerne oplever imidlertid ikke varetagelsen af bevægelsespolitikken som ligeså vigtig som andre arbejdsopgaver, og for nogle lærere er der tilmed en konflikt mellem deres professionsforståelse og implementeringen af bevægelsespolitikken. De mener ikke, at fremme af elevernes sundhed og fysiske aktivitet hører til blandt de opgaver, som de forbinder med lærerjobbet.

De personlige og professionelle præferencer får derfor betydning for lærernes fortolkninger og håndteringer af bevægelsespolitikken og derfor anvender lærerne forskellige coping-strategier for at lette arbejdspresset og reducere den oplevede konflikt mellem de forskellige mål og krav. Lærerne nedprioriterer de læringsunderstøttende aktiviteter til fordel for undervisning i faget, hvor eleverne sidder på en stol. Lærerne simplificerer og udvikler rutiner, når de anvender bevægelse som pauser i undervisningen, som gør, at aktiviteterne ikke skal forberedes og er hurtige og nemme at gennemføre. Og endelig er der nogle lærere som modificerer bevægelsespolitikken, ved at fortolke politikken på en måde, som stemmer overens med lærerens hidtidige praksis. Her er bevægelse en tilfældig del af undervisningen og beskrives af de pågældende lærere som alle situationer, hvor eleverne ikke sidder på en stol. Nogle lærere anvender primært én strategi og andre

anvender flere, men uanset hvilken af de fire coping-strategier: prioritering, simplificering, rutinsering og modificering, læreren anvender, er anvendelsen af coping-strategier udtryk for et glidning og en uoverensstemmelse mellem politik og praksis.

Resultaterne af de to analyser i henholdsvis artikel 2 og 3 tyder på, at den lokale skoleledelse er medvirkende til, at der er så stor forskellighed i lærernes oplevelser og fortolkninger af bevægelsespolitikken og ligeledes til lærernes anvendelse af coping-strategier i forbindelse med håndteringen af politikken. Skoleledelserne på de fire skoler har forholdt sig passivt og overladt implementeringen af politikken til den individuelle lærer. Men som resultaterne i artikel 1 viste, spiller den lokale ledelse og etableringen af en fælles og støttende kultur på skolen, hvor fysisk aktivitet bliver værdsat og prioriteret en stor rolle i implementeringsprocessen.

Diskussion

Formålet med denne afhandling har været at undersøge udskolingslæreres oplevelser, forståelser og håndteringer af bevægelsespolitikken – med særligt fokus på bevægelse i undervisningen. I det følgende kapitel diskuteres afhandlingens resultater, efterfølgende de anvendte teorier og endelig afhandlingens design og metoder.

Diskussionen af afhandlingens resultater indledes med en diskussion af, hvordan lærerne oplever og fortolker politikken og hvad de konkret gør i praksis. Herunder diskuterer jeg diversiteten og dikotomierne i lærernes oplevelser og fortolkninger og de forskellige tilgange, som lærerne har til anvendelse af bevægelse i undervisningen. I dette afsnit diskuterer jeg også lærerens anvendelse af coping-strategier. I det følgende afsnit diskuterer jeg hvorfor lærere oplever, forstår og håndterer bevægelsespolitikken, som de gør. Endelig, som afrunding på diskussionen af resultaterne, diskuterer jeg mulige konsekvenser af lærernes håndteringer af bevægelsespolitikken.

Diskussion af afhandlingens resultater

Læreren rekontekstualiserer bevægelsespolitikken og anvender coping-strategier

Resultaterne præsenteret i artikel 2 og 3 viste, at forvaltningen af bevægelsespolitikken var overladt til den enkelte lærer, og dermed bekræfter undersøgelsen også, at lærere er nøglepersoner i integreringen af bevægelsespolitikker på skoler (Knudsen 2019; St Leger 2010; Webster et al. 2015a; Cothran et al. 2010). Resultaterne af afhandlingen viste en stor variation lærerne imellem, hvilket kom til udtryk ved en diversitet i lærernes fortolkninger, en række dikotomier i lærernes oplevelser og forskellige coping-strategier i lærernes håndteringer. Inden jeg bevæger mig til en diskussion af de forskellige oplevelser, fortolkninger og håndteringer, er det værd at nævne, at diversiteten eller variationen mellem lærerne i sig selv var et fund. Diversiteten repræsenterede ikke kun forskellige fortolkninger, men var et reelt fænomen. Det er interessant, at diversiteten tilsyneladende kommer til udtryk på individniveau, og at den lokale kontekst ikke ser ud til at spille en afgørende rolle, hvilket står i kontrast til en lang række studier (Weatherson et al. 2017; Nathan et al. 2018). På baggrund af undersøgelsens resultater, så der ikke ud til at være forskel skolerne imellem, selvom skolerne havde forskellige størrelser, var af forskellig type (tre byskoler og en landsbyskole), og to af skolerne havde fokus på bevægelse i skolen forud for skolereformen. Det betyder imidlertid ikke, at den lokale kontekst ikke påvirker implementeringen, men andre forhold havde tilsyneladende en større og vigtigere betydning for lærernes oplevelser, fortolkninger og håndteringer af bevægelsespolitikken. Det kan endvidere hænge sammen med, at skoleledelserne på alle fire skoler overlod ansvaret for forvaltningen af politikken til lærerne og ikke initierede diskussioner og samarbejde lærerne imellem. Dermed var den enkelte lærer i høj grad overladt til selv at forvalte bevægelsespolitikken.

I lighed med andre studier rekontekstualiserede lærerne politikken og forsøgte gennem fortolkningen og oversættelsen at skabe mening i praksis (Kirk & Macdonald 2001; Leow et al. 2014). Lærernes forskellige fortolkninger blev præsenteret og kategoriseret i form af tre forskellige forståelser i artikel 2: *bevægelse som læringsunderstøttende aktiviteter*, *bevægelse som pauser* og *bevægelse som en tilfældig del af undervisningen*. Som tidligere nævnt bliver der i nogle af de studier, som har undersøgt implementeringen af bevægelse i undervisningen, anvendt en række terminologier til at beskrive forskellige kategorier indenfor bevægelse. Der skelnes bl.a. mellem faglige og ikke-faglige bevægelsesaktiviteter (Webster et al. 2017), opgave-relevante og opgave-irrelevante bevægelsesaktiviteter (Chandler & Tricot 2015) og bevidst/planlagt og tilfældig bevægelse (Russ et al. 2017). *Bevægelse som pause* er et eksempel på en bevidst og ikke-faglig bevægelsesaktivitet. I lærernes forståelse af *bevægelse som læringsunderstøttende aktiviteter* var der i praksis tale om både opgave-relevante og opgave-irrelevante bevægelsesaktiviteter, selv om lærerne ikke selv gav udtryk for en bevidst skelnen imellem de to kategorier. Men i langt de fleste eksempler på læringsunderstøttende aktiviteter, som lærerne gav i forbindelse med interview og som de anvendte i praksis, når jeg observerede undervisningen, var der tale om, at læreren kombinerede *bevægelse* og fag, men uden at der var en reel forbindelse eller kobling mellem *aktivitet* og fag. Der var derfor i overvejende grad tale om opgave-irrelevante læringsunderstøttende aktiviteter, hvor eleverne eksempelvis løb eller gik frem og tilbage på tværs af klasseværelset og skulle parre spørgsmål og svar. Kun i få tilfælde blev der givet eksempler på opgave-relevante læringsunderstøttende aktiviteter, hvor bevægelsen blev integreret i de faglige stof med henblik på at gøre læring af et fagligt stofområde konkret. Hvis man på skolerne ønsker udvikling og kvalificering af bevægelse i undervisningen, vil det være oplagt at se nærmere på forskningsresultater, som dokumenterer mulige sammenhænge mellem de forskellige kategorier og fremme af henholdsvis læring, trivsel og sundhed. På baggrund af afhandlingens resultater tyder det på, at der især er behov for litteratur, hvis resultater understøtter mål, som lærerne finder vigtige. Herunder litteratur, som understøtter sammenhænge mellem bevægelse og trivsel (Institute of Medicine 2013; Babic et al. 2014) og mellem bevægelse og læringsforudsætninger og akademisk præstation (Bidzan-Bluma & Lipowska 2018; Singh et al. 2019) samt litteratur, som repræsenterer en kropelig og læringskonkretiserende forskningstradition (Chandler & Tricot 2015; Mavilidi et al. 2018).

Som nævnt i afhandlingens indledning, er der kun lavet få studier af, hvordan det står til med implementeringen af bevægelsespolitikken på skolerne. I studiet af Jacobsen et al. (2017), som både inkluderede survey med deltagelse af 2577 lærere og kvalitative interviews på 19 case-skoler fremgår det, at man ligeledes har fundet tre forskellige forståelser af bevægelse i undervisningen. *Bevægelse som pauser* og *bevægelse som læringsunderstøttende aktiviteter* ser ud til at være sammenfaldende med fundene i nærværende afhandling, men der er derimod en væsensforskel i relation til den tredje kategori. Hvor Jacobsen et al. (2017) har fundet, at pulstræning udgør en af de tre kategorier, så har ingen af de deltagende lærere i nærværende studie givet udtryk for, at de forstår og anvender bevægelse som pulstræning. En stor gruppe af lærerne i studiet forstår der-

imod bevægelse som en tilfældig og implicit del af undervisningen. Russ et al. (2017) definerer tilfældig bevægelse, som “[...] a PA opportunity that is not directed by the teacher at the moment it happens and that would usually occur as a result of an established classroom routine/procedure” (Russ et al. 2017, p 305), hvilket stemmer overens med lærernes forståelse i nærværende studie. Selvom Russ et al. (2017) bl.a. taler om, hvordan man kan fremme tilfældig bevægelse i undervisningen med henblik på at reducere stillesiddende adfærd, er det problematiske i denne forståelse af bevægelse, at den er udtryk for en glidning mellem politik og praksis. Jeg vender tilbage til denne problematik senere i kapitlet.

Lærernes forskellighed kom også til udtryk i en række dikotomier i oplevelser af bevægelsespolitikken, hvilket blev vist i artikel 2. Det interessante, og ikke mindst relevante for fremtidig forskning er, at der eksisterer en tydelig sammenhæng mellem hvordan den enkelte lærer fortolker bevægelsespolitikken; det vil sige hvilke krav læreren tror/forventer han skal opfylde, og hvordan den samme lærer oplever bevægelsespolitikken. Der ser således ud til at være en tendens til, at lærere som tror, at politikken foreskriver, at bevægelse skal kobles med det faglige stof i fagene, oplever det som en stor og vanskelig forandring. Omvendt ser det også ud til, at lærere som fortolker politikken bredere og forstår bevægelse som pauser og som en tilfældig del af undervisningen, og dermed måske også som noget, der var en del af lærerens praksis allerede inden reformen, ikke oplever reformen som en stor og vanskelig forandring. Den store bredde i lærernes forståelse af hvad bevægelse i undervisningen kan være, understreger dermed også behovet for at undersøge lærernes oplevelse af hæmmende og fremmende faktorer i sammenhæng med lærernes forståelse af, hvad bevægelse i undervisningen er. To lærere fra samme skole kan således have vidt forskellige oplevelser af, hvad der er hæmmende faktorer, hvis den ene lærer forbinder bevægelsespolitikken med læringsunderstøttende aktiviteter og den anden med tilfældig bevægelse.

Forskelligheden blandt lærerne kom i lighed med relaterede studier af markarbejdere også til udtryk ved, at lærerne anvendte forskellige coping-strategier i håndteringen af bevægelsespolitikken (Winter 2002; Nielsen 2006; Maynard-Moody & Musheno 2012). Udover de beskrevne coping-strategier, som lærerne anvendte i mødet med bevægelsespolitikken, er det værd at diskutere den måde, som lærerne taler om politikens indhold og som måske også kan fortælle noget om anvendelsen af coping-strategier. Lipsky taler om 'creaming', hvor markarbejderen fx prioriterer nogle arbejdsopgaver over andre. Winter & Nielsen (2008) skelner imidlertid mellem forskellige former for creaming og taler bl.a. om kvantitets-creaming, hvor markarbejderen er optaget af og prioriterer det kvantitative output og ignorerer outcome (Winter & Nielsen 2008). I tilfældet med lærerne i dette studie vil det svare til, at lærerne er optagede af at tælle, hvor mange minutter med bevægelse de igangsætter, at inkludere så mange typer af aktiviteter som muligt (output) og ikke bekymre sig om bevægelsesaktiviteterne fører til øget sundhed, trivsel eller læring (outcome). Selvom udskolingslærerne ikke direkte gav udtryk for, at de var optaget af at tælle antallet af minutter med bevægelse, så var mange af lærerne mere optagede af, hvad der kunne tælle med som

bevægelse, end hvad der var målet eller hensigten med bevægelse. Lærernes forståelse og håndtering indikerer hermed også, at lærerne kan være i tvivl om, hvad der er mål, og hvad der er middel i bevægelsespolitikken. Ifølge Matland (1995) er det ofte en bevidst strategi fra politikernes side at inkludere fleksibilitet og tvetydighed i en politik, for bl.a. at undgå modstand og give mulighed for lokal tilpasning. Oplevelsen af målkonflikt og tvetydighed er ofte negativt korreleret (Matland 1995). Det betyder, at hvis bevægelsespolitikens mål og midler bliver gjort mere præcise og mindre tvetydige, er der ifølge Matland (1995) risiko for, at oplevelsen af målkonflikt og modstand øges, fordi lærerne vil opleve, at deres autonomi bliver indskrænket yderligere. Det virker imidlertid til, at flere lærere oplevede, at bevægelsespolitikens mål var i konflikt med faglige mål på trods af, at politikken rummer stor fleksibilitet. Det kan dog handle om, at fokus på output frem for outcome fremmer lærernes oplevelse af målkonflikt. I forlængelse heraf forekommer det uhensigtsmæssigt, at nogle skoler har hængt et ur op i klasseværelserne (Dansk Skoleidræt 2018), hvor læreren kan dreje på viserne og eleverne dermed kan se, hvor meget bevægelse de har lavet i løbet af dagen. Bohte & Meier (2000) har i et stort kvantitativt studie i Texas vist, hvordan skoledistrikter forskyder målene og snyder for at fremtræde bedst muligt:

“When agency performance is evaluated in terms of numerical outputs, bureaucrats have an incentive to maximize outputs, regardless of whether maximizing outputs is the preferred strategy for achieving desired social outcomes (a form of goal displacement). This incentive to maximize outputs may lead to organizational cheating, in which public agencies purposely manipulate output levels to portray their work in the best light possible” (Bohte & Meier 2000, s. 173).

I de første undersøgelser af skolereformen har man også fokuseret på output (Jacobsen et al. 2015; Jacobsen et al. 2017), hvilket er langt nemmere at vurdere og måle end elevernes udbytte (outcome). Der er dog en risiko for, at fokuseringen på kvantitet kan forstærke den forskel, som nogle lærere i undersøgelsen oplever mellem – på den ene side – lærerens faglige og pædagogiske interesse og – på den anden side – de krav, som udgør bevægelsespolitikken. På den måde kan et fokus på at tælle antallet af minutter med bevægelse også øge risikoen for anvendelse af dysfunktionelle coping-strategier.

Der var dog også en enkelt lærer, som havde en forståelse af bevægelse i undervisningen som læringsunderstøttende aktiviteter, og som ikke anerkendte muligheden for skøn (denying discretion). I stedet fulgte læreren ”blot” bevægelsespolitikens krav. Da læreren samtidig ikke tilsluttede sig værdierne og formålene med bevægelse i undervisningen var der tale om, hvad Ball (2003) har kaldt ’cynical compliance’. Uoverensstemmelsen mellem politik og praksis kom i dette tilfælde til udtryk i en forskel mellem de intentioner, som er forbundet med bevægelsespolitikken, og det grundlag hvorpå læreren anvendte bevægelse i undervisningen. Ifølge Lipsky (2010) er der tale om en strategi, som nogle medarbejdere bruger for at kunne fralægge sig ansvaret og retfærdiggøre beslutninger og handlinger og dermed også undgå skyld. Det er, som afhandlingens resultater viser, imidlertid også en strategi, som kan have betydning for kvaliteten af de bevægelsesaktiviteter lærerne initierer. Lærernes modvilje og manglende kompetencer giver en øget risiko for, at elever

ikke trives, føler sig udstillet, bliver ekskluderet og mister lysten til deltagelse i bevægelsesaktiviteter.

Lærerne blev udvalgt til deltagelse i studiet på baggrund af en række kriterier og ud fra en antagelse om, at der kunne være forskelle i lærernes oplevelser, forståelser og håndteringer afhængig af køn, fag og erfaring. Resultaterne præsenteret i artikel 2 og 3, viste tegn på forskelle inden for nogle områder. I overensstemmelse med et studie af Benes et al. (2016), tydede resultaterne på, at yngre og mindre erfarne lærere fandt bevægelsespolitikken vigtigere end ældre og mere erfarne lærere. På samme måde tydede resultaterne på, at lærere, som havde idræt som undervisningsfag, var mere positive over for kravene om bevægelse i skolen end lærere, der ikke var uddannede idrætslærere. Andre studier har fremhævet betydningen af idrætslærere som rollemødder og som en ressource for andre lærere (Måsse et al. 2013; Langille & Rodgers 2010). Selvom det ikke var noget, de ikke-idrætsuddannede lærere i nærværende studie ytrede sig om, gav flere af de idrætsuddannede lærere udtryk for, at de var glade for at have erfaring fra arbejdet med bevægelse i idrætstimerne, hvilket de så som en fordel. Det samlede billede af de 14 lærere er imidlertid komplekst og det er vanskeligt at finde mønstre, hvilket dog heller ikke har været intentionen. Det er heller ikke muligt at sige noget om, hvorvidt omfanget af lærernes inddragelse af bevægelse i undervisningen er relateret til lærerens fag, køn eller erfaring, da de deltagende lærere havde forskellige forståelser af bevægelse og anvendte forskellige coping-strategier. Der er således forskellige måder at opleve, forstå og håndtere bevægelsespolitikken på.

Hvorfor oplever, forstår og håndterer lærere bevægelsespolitikken, som de gør?

En lang række faktorer, som har vist sig at influere på integreringen af bevægelse i undervisningen, blev præsenteret i artikel 1, og en del af dem viste sig også at have betydning for udskolingslærernes oplevelser, forståelser og håndteringer af bevægelsespolitikken (artikel 2 og 3). I lighed med mange andre studier gav udskolingslærerne udtryk for, at de havde meget fagligt stof, de skulle nå, og at de generelt havde travlt med gøre eleverne klar til test og prøver i fagene, hvilket påvirkede implementeringen af bevægelse negativt (Brown & Elliott 2015; Routen et al. 2018; Allison et al. 2016; Cothran et al. 2010; McMullen et al. 2016; Parks et al. 2007; Måsse et al. 2013; McMullen et al. 2016). Det betød bl.a. at nogle lærere nedprioriterede bevægelse til fordel for arbejdet med det faglige stof (Clarke et al. 2013; Brown & Elliot 2015; Måsse et al. 2013; Goh et al. 2014). I overensstemmelse med andre studier oplevede mange af udskolingslærerne integreringen af bevægelse i undervisningen som en ekstra opgave (add-on) (Cothran et al. 2010; McMullen et al. 2016), og nogle få lærere oplevede ligefrem bevægelsesopgaven som forstyrrende for den faglige undervisning (Webster et al. 2017), hvorfor bevægelsespolitikken hermed bidrog til en oplevelse af intensivering af arbejdsbelastningen.

Lærerne oplevede i lighed med andre studier også begrænsede ressourcer, hvilket kom til udtryk ved, at lærerne manglede tid i undervisningen (van den Berg et al. 2017; Dinkel 2017; Stylianou et

al. 2016; McMullen 2014, 2016; Goh et al. 2013) og tid til forberedelse af bevægelsesaktiviteter (Naylor et al. 2006; Ladekjær & Hjarsbech 2016). Nogle få udskolingslærere manglede også plads i klasseværelserne (McMullen 2016) og mange efterlyste idéer til praksis (van den Berg et al. 2017; Dinkel et al. 2017; Stylianou et al. 2016; Måsse et al. 2013). Nogle studier har også vist, at manglende kompetencer kan være en barriere for implementering af bevægelsesinterventioner og -politikker (Bartholomew & Jowers 2011; Parks 2007; Gibson et al. 2008). I nærværende afhandling gav lærerne imidlertid udtryk for, at de ikke manglede kompetencerne til at integrere bevægelse i undervisningen, hvilket dog, i kontrast til andre studier (Parks 2017; Gilmore & Donohoe 2016; Webster et al. 2015; Allison 2016), ikke så ud til at påvirke anvendelsen af bevægelse i positiv retning.

Tidligere forskning har vist, at lærernes idræts- og bevægelsesmæssige baggrund, og hvordan de oplevede deltagelsen i idrætsfaget, da de selv gik i skole, kan have betydning for, om lærerne finder bevægelse i skolen vigtig og i hvor høj grad de integrerer bevægelse i undervisningen (Webster et al. 2010; Webster et al. 2015; Routen et al. 2018). Derfor spurgte jeg i undersøgelsen også ind til lærernes biografi i relation til idræt og motion. Det var imidlertid ikke muligt at pege på tydelige sammenhænge mellem lærernes egne idrætsoplevelser og deres oplevelser, forståelser og handlinger af bevægelsespolitikken.

Elevernes motivation spillede også en rolle i udskolingslærernes integrering af bevægelse i undervisningen. Flere studier har vist, at elever generelt gerne vil deltage i bevægelsesaktiviteter (Howie et al. 2014; Martin & Murtagh 2015; Stylianou 2016), hvilket også stemmer overens med evalueringsrapporten fra 19 danske case-skoler (Bjørnholt et al. 2017). Ifølge en del lærere i nærværende studie var det dog ikke ualmindeligt, at elever ikke havde lyst til at deltage, og det påvirkede integreringen negativt, hvilket andre studier også har vist (Dinkel et al. 2017; Webster et al. 2017). Elevernes alder ser i den forbindelse også ud til at spille en rolle (Goh et al. 2013; Larsen et al. 2013). For nogle af udskolingslærerne betød hensynet til eleverne ('citizen-agent' perspektivet), at lærerne prioriterede det faglige stof frem for bevægelse eller valgte rutiner i form af bevægelse som pause frem for læringsunderstøttende aktiviteter.

Lærerens motivation og oplevelse af bevægelsespolitikken som vigtig har også en stor betydning for integreringen (Knudsen 2019; Sulz et al. 2016; Viig and Wold, 2005; Larsen et al. 2008, Webster et al. 2013). I forlængelse heraf spiller det også en rolle, hvorvidt læreren har viden om de mulige positive læringsmæssige effekter af bevægelse (Benes et al. 2016; Dinkel et al. 2017; Cothran et al. 2010; McMullen et al. 2014). Der var delte meninger blandt de deltagende udskolingslærere om vigtigheden af bevægelse, men der var enighed om, at det ikke var ligeså vigtigt som det faglige indhold. Nogle lærere i studiet anså, i lighed med hvad andre studier har vist, ikke elevernes sundhed og daglige bevægelse som deres opgave (Cale et al. 2016; Viig & Wold 2005; Måsse et al. 2013). På den måde var der en uoverensstemmelse mellem udskolingslærernes professionsforståelse og de krav og opgaver, som fulgte med bevægelsespolitikken. For nogle lærere påvirkede det

anvendelsen af coping-strategier, hvilket betød, at de enten modificerede politikken, og fik den til at stemme overens med deres nuværende praksis, og dermed også professionsforståelse, eller også rutinerede og simplificerede de bevægelsesaktiviteterne. Hermed bidrog konflikten mellem profession og bevægelsespolitik til udvikling af coping-strategier, som på den ene side gjorde det nemmere for læreren at håndtere sit arbejde, men som på den anden side også medvirkede til et skred mellem hensigterne med politikken og den konkrete undervisningspraksis.

I nærværende studie var de lokale ledelser på de fire skoler passive i forvaltningen af bevægelsespolitikken. Lærerne var overladt til selv at fortolke og håndtere opgaverne og kravene, og de havde ikke umiddelbart mulighed for at samarbejde om eller diskutere bevægelsespolitikken. Dette står i skarp kontrast til resultater fra flere studier, som har vist, at den lokale skoleledelse spiller en nøglerolle i implementeringsprocesser ved at prioritere tid til samarbejde og tillægge bevægelsespolitikken betydning (Leow et al. 2014; Tjomsland et al. 2009; van den Berg et al. 2017; Dinkel et al. 2017; Webster; 2017; Langille & Rodgers 2010). Andre studier har på lignende vis vist betydningen af support fra ledelsen (Stylianou 2016; Naylor 2006; Allison 2016; Webster 2018). I overensstemmelse med relaterede studier var der delte meninger blandt udskolingslærere vedrørende den oplevede autonomi (Dinkel et al. 2017; Langille & Rodgers 2010; Måsse et al. 2013). Nogle lærere ønskede, at området fik større prioritet, og at der var guidelines at planlægge og evaluere ud fra, imens andre var tilfredse med friheden til selv at bestemme og mente at fælles diskussioner vedrørende formål ville begrænse deres autonomi.

Billedet af, hvad der influerer lærernes oplevelser, forståelser og håndteringer, er lige så komplekst som lærernes oplevelser, forståelser og håndteringer i sig selv, men overordnet set ser det ud til, at særligt fire forhold har betydning. Det ser for det første ud til, at en oplevelse af intensivering af arbejdsopgaver og en begrænset tid til at løse opgaverne har en vigtig betydning. Betydningen forstærkes af, at alle de deltagende lærere – som tidligere nævnt – samtidig oplever bevægelsespolitikken som en ekstra og mindre vigtig opgave end arbejdet med det faglige stof. For det andet spiller en oplevet uoverensstemmelse mellem professionsforståelse og forvaltning af bevægelsespolitikken for nogle lærere en vigtig rolle. For det tredje har hensynet til eleverne betydning for, hvornår bevægelse integreres i undervisningen og hvilken type af bevægelse i undervisningen, der er tale om. Og endelig har det for det fjerde en betydning, at skoleledelserne ikke prioriterer bevægelsespolitikken og ikke skaber mulighed for samarbejde med kolleger om opgaven.

Konsekvenser af lærernes håndteringer

Lærere er som tidligere nævnt professionelle. De må bruge deres professionelle dømmekraft til at træffe valg ud fra faglige vurderinger, hensyn til eleverne og hvordan de mener skolen bedst bidrager til elevernes læring, udvikling og dannelse. Derfor har lærere generelt en høj grad af autonomi til at kunne udøve deres dømmekraft. Bevægelsespolitikken rummer i formuleringerne en høj grad

af fleksibilitet og dermed også gode muligheder for at tilpasse politikken til den lokale skolekontekst og lærernes forskellighed. Men når krydspreset mellem de oplevede arbejdskrav og de begrænsede ressourcer vokser, kan lærerne føle sig tvunget til i stigende grad at anvende coping-strategier. En konsekvens er, at politikker ikke altid implementeres, som det var hensigten (Lipsky 2010; Winter & Nielsen 2008; Ballet & Kelchtermans 2009). I tilfældet med bevægelsespolitikken sker der imidlertid en kraftig forstærkning af problemet, da politikkens mål, ifølge de deltagende lærere, opleves som værende i konflikt med faglige mål, som lærerne finder vigtigere, og i nogle tilfælde også med lærerens professionsforståelse. Derfor anvender lærerne i udpræget grad coping-strategier i relation til bevægelsespolitikken, og som konsekvens sker der et markant skred mellem bevægelsespolitikkens mål og intentioner på den ene side og den konkrete praksis på den anden. Herved vil elevernes mulighed for deltagelse i forskellige former for bevægelsesaktiviteter med henblik på fremme af sundhed, trivsel og læring også blive begrænset. Det beskriver Lipsky (2010) og Winter & Nielsen (2008) som et demokratisk problem da de, der har truffet beslutningerne om bevægelsespolitikken, er demokratisk valgt og lærerne og skolelederne forventes at følge lovgivningen.

Eleverne får imidlertid ikke blot mindre bevægelse end bevægelsespolitikken foreskriver pga. lærernes anvendelse af coping-strategier. Der er også en sandsynlighed for, at de bevægelsesaktiviteter, som integreres i undervisningen, ikke bidrager til at fremme elevernes sundhed, trivsel eller læring. Yderligere er der en risiko for, at bevægelsespolitikken virker modsat intentionerne og giver nogle elever mindre lyst til at dyrke bevægelse, motion og idræt sammen med andre. Når lærere mangler de nødvendige kompetencer og sætter elever i gang med bevægelsesaktiviteter, som eleverne ikke har lyst til, fx fordi de føler sig udstillede, så virker politikken mod hensigten.

De deltagende lærere er som tidligere nævnt i udgangspunktet ikke uddannede til at integrere bevægelse i undervisningen. Derfor kan det også virke overraskende, at ingen af lærerne i undersøgelsen giver udtryk for, at de mangler kompetencerne til at varetage bevægelsespolitikken. Men for det første har lærerne ifølge afhandlingens resultater mange andre og tilsyneladende vigtigere opgaver, som gør, at de udvikler forskellige coping-strategier. Det har som konsekvens, at bevægelse bl.a. bliver gennemført som simple rutiner eller i modificerede udgaver, hvor alt der ikke foregår siddende, er bevægelse, og målene dermed forskydes fra bevægelsespolitikkens mål og intentioner til bl.a. faglige mål med undervisningen. For det andet afspejler afhandlingens resultater også, at integreringen af bevægelsespolitikken i nogle sammenhænge bliver italesat som en opgave, som lærere må forventes at kunne varetage uden videre. Formanden for Dansk Skolelederforening, Claus Hjortdal taler i et interview til tidsskriftet 'Idræt i skolen' ind i den samme sproglige diskurs. Her udtaler han bl.a., at hvis lærere siger, at de mangler kompetencerne: *"(...) så er jeg lige ved at sige, at så skal de ikke være ansat i folkeskolen, for bevægelse er ikke raketvidenskab"* (Sørensen 2018). Det er en sproglig diskurs, der på den ene side kan bidrage til at lette lærerens oplevede arbejdspress, og det er måske også det, der er intentionen bag skolelederformandens ud-

talelser, men det kan på den anden side også bidrage til en øget glidning mellem bevægelsespolitikken og praksis og til begrænset respekt for – og negligering af – idræt og bevægelse mere generelt. Afhandlingens resultater viste, at der er lærere, som mangler kompetencerne til at integrere bevægelse i undervisningen, og at lærernes manglende kompetencer kan have betydning for elevernes trivsel og bevægelsesglæde.

Diskussion af de anvendte teorier

Ud over et bestemt perspektiv på såvel politik som implementering (som redegjort for i afhandlingens indledning) har afhandlingen benyttet sig af en socio-økologisk model, Lipskys teori om markarbejdere, samt i et mindre omfang Rogers' diffusionsteori til at svare på de tre forskningsspørgsmål. Den socio-økologiske model indgik som udgangspunkt for analysen af de inkluderede studier i artikel 1 og undervejs i analysen af udskolingslærernes oplevelser og fortolkninger af bevægelsespolitikken - med særligt fokus på bevægelse i undervisningen i artikel 2.

De socio-økologiske modeller findes i forskellige udgaver og er anvendt i en lang række studier i relation til implementering af bevægelsesprogrammer, -interventioner og -politikker, hvor de har vist sig velegnede til at identificere, kategorisere og organisere influerende faktorer (Durlak & DuPre 2008; Naylor et al. 2015; Langille & Rodgers, 2010; Spence & Lee 2003; Dinkel et al. 2017; McMullen et al. 2016). Det er imidlertid interessant, at modellerne undertiden bliver præsenteret i form af figurer bestående af et hierarki af lag med politikken som det yderste lag og læreren som det inderste. Schmid et al. (2006) beskriver fx processen i forbindelse med implementeringen af en bevægelsespolitik som en kausal kæde fra politik via omgivelser til fremme af sundhed. Dermed repræsenterer modellen ifølge Schmid et al. (2006) også en et top-down perspektiv, hvor politikken forventes at forplante sig til de dybere liggende niveauer. I denne afhandling var der imidlertid ikke tale om en forståelse af et hierarki og en lineær proces fra politikken, som den er formuleret af regeringen og undervisningsministeriet til praksis i skolen. Der var derimod tale om en undersøgelse fra et bottom-up perspektiv, hvor læreren udvikler og forandrer praksis i en konkret kontekst på baggrund af bevægelsespolitikken, men også som medskaber af bevægelsespolitikken.

Jeg er opmærksom på, at jeg i artikel 1 i min beskrivelse af hvordan jeg har anvendt den socio-økologiske model, bidrager til en top-down tænkning og en forståelse af en bevægelsesintervention, -program eller -politik, som noget lærere kan være villige eller ikke-villige til at implementere. Men dels er det oftest den tilgang og sproglige diskurs, der anvendes i forskningsartiklerne og dels har arbejdet med studiet gennem fire år ændret min forståelseshorisont. Jeg tillagde således ikke den samme betydning til begreber, som 'implementering' og 'villighed' i begyndelsen af studiet, som jeg gør i dag. Langt den meste forskning, som vedrører implementering af bevægelse i skolen, har rod i en anden videnskabsteoretisk tradition end den, der har været mit eget udgangspunkt. En stor del af de studier jeg henviser til, og som jeg anvender i diskussionerne af mine egne resulta-

ter, er kvantitative evidensbaserede studier og ofte også RCT-studier. Mange af studierne har fokus på effekt-målinger, mange af studierne anvender en smallere forståelse af implementering og mange af studierne anlægger et top-down perspektiv. Det betyder også, at de studier jeg henviser til, som oftest producerer en viden, der adskiller sig fra den type viden, som det har været hensigten at afdække med denne afhandling. Afhandlingen skriver sig således også ind i spændingsfeltet mellem evidensbaseret og pædagogisk praksis (Moos 2017; Olesen 2006).

Afhandlingen har med sine resultater bekræftet, at implementeringsprocessen er langt mere kompleks, og at der ikke er tale om, at lovgiverne har en direkte og determinerende indflydelse på hvad der sker på skolerne med lærerne som det sidste led i kæden. Afhandlingen har vist, at bevægelsespolitikken bliver til i samspil mellem lærere, politik og den konkrete kontekst, og anvendelsen af den socio-økologiske model har været med til at pege på kompleksiteten af betydningsfulde forhold og interdependente niveauer.

Lipskys teori om markarbejdere indgik i analysen af lærernes håndtering af bevægelsespolitikken med henblik på at svare på forskningsspørgsmål 3 (artikel 3). Der er gennem tiden blevet rejst en del kritik af Lipskys teori og jeg vil i det følgende forsøge at tage fat i et par af de kritikpunkter der er rejst, og som har relevans for afhandlingen. Afhandlingen bekræfter i nogle tilfælde Lipskys teori og i andre tilfælde bekræfter den kritikken af teorien. Jeg har i forbindelse med præsentationen af markarbejderteorien allerede nævnt, at Lipskys teori har sit primære fokus på de strukturelle betingelser for anvendelsen af coping-strategier og at Lipsky i sin teori fokuserer mere på lighederne end på forskellene mellem markarbejderne (Winter 2002). Flere har kritiseret Lipskys teori for ikke at lægge tilstrækkelig opmærksomhed på betydningen af: markarbejdernes værdier og evner (Winter 2002; Winter & Nielsen 2008), borgernes motivation og respons (Maynard-Moody & Musheno 2000) og markarbejderens professionelle identitet (Evans 2011). Gennem afhandlingens resultater kan jeg bekræfte, at Lipskys teori ikke lægger tilstrækkelig vægt på lærerens personlige værdier, 'citizen-agent' perspektivet (hensynet til elevernes motivation) og lærerens professionelle præferencer, som viste sig at have stor indflydelse på håndteringen af bevægelsespolitikken. Evans (2011) peger endvidere på problemet i, at Lipsky omtaler de lokale ledelser som en homogen gruppe, ligesom han gør med markarbejdere generelt. De lokale ledelser håndterer ifølge Evans (2011) politikker på forskellige måder. Ifølge Lipsky vil ledelserne altid forsøge at begrænse lærernes autonomi, i modsætning til markarbejderne, som gerne vil fastholde eller udvide deres autonomi. I nærværende studie var der intet forsøg på at begrænse lærernes autonomi i varetagelsen af bevægelsespolitikken fra skoleledelsens side. Nogle af de deltagende lærere ønskede tilmed - i modsætning til Lipskys teori men i overensstemmelse med anden forskning (Langille & Rodgers 2010) - at den lokale skoleledelse i højere grad bidrog til at bevægelsespolitikken blev prioriteret, og der blev etableret en fælles og støttende kultur på området.

En anden kritik, som er rejst af Lipskys teori er, at den ikke tager højde for muligheden for, at faglige skøn i nogle sammenhænge, eller måske særligt i nogle professioner, er blevet indskrænket

som følge af et stadigt stigende antal krav, flere og mere præcise mål (fx læringsmålsstyring) og en øget kontrol (fx elevplaner) (Evans & Harris 2004). Evans & Harris (2004) taler også om, at oplevelsen af et indskrænket skøn især finder sted inden for områder, som bliver prioriteret højt både politisk og administrativt, og som ledelserne tillægger en central betydning. Jeg har undersøgt udskolingslæreres håndtering af en bevægelsespolitik, som på de fire skoler ikke var et område, der blev prioriteret og tillagt betydning. Lærerne anvendte en udpræget grad af coping-strategier i relation til bevægelsespolitikken, hvilket viste, at lærerne tilsyneladende oplevede en stor grad af skøn i forvaltningen af bevægelsespolitikken – set i relation til andre og højere prioriterede områder.

Valget af Lipskys teori medførte også fravalg og dermed også en accept af, at noget ville forblive mindre belyst. Men Lipskys markarbejderteori har bidraget til at sætte fokus på lærernes perspektiv og med værdifuld viden om, hvordan bevægelsespolitikken bliver til i praksis. Hermed har teorien også bidraget til at vise, at integreringen af bevægelse ikke blot er noget, som lærere kan være mere eller mindre motiverede for. Lipskys markarbejderteori har i afhandlingen bidraget til en forståelse af, hvordan og hvorfor udskolingslærere håndterer bevægelsespolitikken, som de gør, og har været med til at belyse de kontekstuelle betingelser og vilkår for lærerens arbejde.

Diskussion og refleksion over design og metoder

Refleksion og diskussion i relation til casestudiedesignet

Casestudiedesignet gav mulighed for at komme tæt på lærernes hverdag og dermed blev det muligt også at opnå en dybtgående forståelse af lærernes perspektiver på bevægelsespolitikken. Casestudier kritiseres imidlertid undertiden for at rumme begrænsninger, men begrænsningerne bygger ifølge Flyvbjerg (2015) i overvejende grad på en række misforståelser. En gængs opfattelse er bl.a., at det ikke er muligt at generalisere på baggrund af et casestudie. Generalisering i statistik eller formel forstand er imidlertid ikke et mål i et casestudie (Flyvbjerg 2015), ligesom det heller ikke er i kvalitativ forskning generelt (Karpatschof 2015). Brinkmann & Kvale (2009) taler i forbindelse med kvalitative interview om *analytisk generalisering*, som beror på righoldige specifikke og kontekstuelle beskrivelser, og en velovervejet vurdering af, hvorvidt resultaterne kan overføres til lignende situationer og kontekster. Denne type generalisering giver ikke alene mening i relation til interviewmetoden, men også i forhold til de øvrige datagenereringsmetoder i nærværende afhandling, samt til casestudiedesignet generelt. Målet var således at opnå forståelser og indsigter om et fænomen i en konkret kontekst, som kan overføres til andre kontekster, men ikke til resten af verden. En strategisk udvælgelse af cases vil kunne fremme overførbare til andre kontekster og derfor er valget af cases et centralt element i casestudier (Flyvbjerg 2015).

Man kan diskutere, om det ville have givet mulighed for en endnu mere dybtgående forståelse af lærernes perspektiv på bevægelsespolitikken, hvis jeg kun havde valgt en enkelt skole (single case-studie) og til gengæld havde fulgt de tre-fire lærere gennem en længere periode og havde afviklet flere interview. Jeg var imidlertid bekymret for, om jeg ved udelukkende at vælge en mønster-skole, ville få indsigt i de udfordringer som jeg havde en forventning om at mange lærere ville blive konfronteret med i mødet med implementeringen af bevægelsespolitikken. En mønsterskole som allerede inden reformen havde fokus på idræt og bevægelse, ville formodentligt være mere klar til implementeringen end andre. Jeg havde ikke umiddelbart mulighed for at udvælge en atypisk skole eller en skole med 'ekstreme' udfordringer, hvad angår bevægelsespolitikken, hvilket førte til mit multiple casestudie.

Som allerede beskrevet var det intentionen at vælge fire skoler ud fra et kriterium om maksimal variation, men jeg forsøgte at få kontakt med skolelederne på et tidspunkt (foråret 2015), hvor reformen stadig var relativt ny og lærernes frustrationer over måden arbejdstidsaftalen blev gennemført på, også stadig fyldte på lærerværelserne. Derfor havde de fleste skoler svært ved at imødekomme mit ønske om at undersøge implementeringen af bevægelsespolitikken. Jeg fik kun accept fra fire skoler og havde derfor intet grundlag at vælge skolerne ud fra. Dette rummer naturligvis et kritisk element i mit casestudie. Accepterede de fire skoler, fordi de ikke følte sig ligeså pressede som andre skoler, men godt kunne finde tid til deltagelse? Eller accepterede de fire skoler invitationen, fordi de oplevede, at de stod med særlige udfordringer i forhold til implementeringen af bevægelsespolitikken, som en deltagelse måske kunne bidrage til at gøre mindre? Det har jeg ikke kunnet svare på. Men jeg anser det for heldigt, at de fire skoler i stor grad repræsenterede den variation jeg ønskede. Skolerne var placerede i fire forskellige kommuner, hvor både landsby-skoler og byskoler var repræsenterede. Der var én lille og tre mellemstore skoler, og endelig havde to af skolerne forud for reformen arbejdet med idræt og bevægelse som et indsatsområde. Når jeg samtidig vurderer fundene, som viser, at den lokale skolekontekst tilsyneladende ikke spiller en afgørende rolle for udskolingslærernes oplevelser, forståelser og håndteringer, på trods af ovennævnte forskelle, så tyder det på, at de valgte cases har styrket konklusionerne og muligheden for at overføre resultaterne til andre skoler.

Jeg bad skolelederen på hver af de fire skoler om at udvælge tre-fire lærere, som repræsenterede forskellige køn, alder, erfaring og fag. Det indebar en risiko for, at der fx blev valgt lærere, som skulle bidrage til at præsentere skolen i et godt lys, eller lærere, som lederen mente havde overskud til at deltage (og som måske dermed ikke oplevede sig lige så presset af arbejdskrav end andre lærere). Men jeg havde ingen grund til at tro, at skolelederne havde skjulte intentioner og jeg mødte lærere, som gerne ville fortælle om deres oplevelser og forståelser. Det lykkedes at opnå en variation blandt den deltagende gruppe af lærere på hver skole ud fra de kriterier, jeg havde opstillet. Selv om jeg i artikel 2 nævner, at det bl.a. tyder på, at lærere som underviser i idræt finder bevægelsespolitikken vigtigere end lærere, der ikke underviser i idræt, så har det ikke været intentionen med udvælgelsen af lærerne at kunne drage sådanne konklusioner. Variationen blandt

lærerne skulle bidrage til en nuanceret og dybtgående forståelse af lærernes implementering af politikken med afsæt i deres forskellige fagligheder og baggrunde.

Det er naturligvis værd også at diskutere resultaterne af undersøgelsen i relation til tidspunktet for datagenereringen og de frustrationer, som mange lærere generelt gav udtryk for i forbindelse med skolereformen og arbejdstidsaftalen. Jeg havde bl.a. til hensigt at undersøge mulige forandringer i lærernes oplevelser, forståelser og håndteringer fra første til anden datagenerering. Flere lærere fortalte, at de havde fået et mere afslappet forhold til bevægelsespolitikken siden den blev indført, hvilket hang sammen med at de tilsyneladende også havde fået en bredere og mere inkluderende forståelse af hvad bevægelse var og kunne indeholde. Men herudover fandt jeg ingen tydelige tegn på forandringer, som var sket mellem første og anden datagenerering. Det er muligt, at nogle af lærerne har haft behov for længere tid til at vænne sig til bevægelsespolitikken og de øvrige forandringer, ligesom det også er muligt at skoleledelserne bevidst har ventet med at sætte bevægelse på dagsordenen for at give lærerne fred og ro. Men længere tid ændrer ikke ved lærernes professionsforståelse, og tid medfører ikke i sig selv, at kravene i bevægelsespolitikken opleves ligeså vigtige som andre læreropgaver. Lærerne vil formodentlig fortsat tillægge bevægelsespolitikken forskellig betydning, og med mindre lærerne tilbydes kurser, support og mulighed for samarbejde vil mange af dem forsat have vanskeligt ved at integrere bevægelse i undervisningen i overensstemmelse med intentionerne med bevægelsespolitikken. Der er endnu ikke fulgt økonomiske ressourcer med til skolerne til forvaltningen af bevægelsespolitikken og derfor er det også rimeligt at antage, at undersøgelsens resultater kan overføres til andre lignende skoler.

En begrænsning ved afhandlingen er, at jeg ikke har inkluderet skoleledelser og elever i undersøgelsen. Især i lyset af afhandlingens resultater som viser, at både skoleledelsen og eleverne påvirker den måde hvorpå lærerne håndterer bevægelsespolitikken. Men en inddragelse af de to ekstra perspektiver måtte i forhold til mit studiedesign i givet fald ske på bekostning af antallet af lærere og skoler som blev inkluderet, og ikke mindst den nuancerede og dybtgående forståelse, som det har været muligt at opnå ved at fokusere på lærernes perspektiv.

Refleksion og diskussion i relation til de valgte metoder

Anvendelsen af forskellige datagenereringsmetoder er en central del af et casestudie (Creswell 2013). Det primære argument er, at de forskellige metoder bidrager til deltaljeret og nuanceret forståelse, men derudover rummer de forskellige metoder også mulighed for en triangulering. Triangulering er én blandt flere måder at teste eller bekræfte validiteten af de kvalitative resultater (Maxwell 2013; Miles & Huberman 1994; Olsen 2003). Omend triangulering ofte anvendes ud fra et ønske om en mere formel generalisering, blev triangulering i nærværende studie anvendt som en strategi til at styrke validiteten og argumentationen for analytisk generalisering. Helt konkret blev koder og temaer, som var fundet i analyser af fokusgruppesamtaler og af deltagerobservationer.

ner og go-alongs hentet ind undervejs i den tematiske analyse af de individuelle interview i forbindelse med artikel 2, hvor de bl.a. blev anvendt til at validere de foreløbige resultater. Trianguleringen fandt sted igen i de afsluttende faser af den tematiske analyse af artikel 2 og var også en vigtig del i analysen af artikel 3. Koderne og temaer blev endvidere diskuteret med medforfattere og kolleger undervejs i forbindelse med dataanalysen med henblik på troværdigheds-tjek (Tanggaard & Brinkmann 2015).

Forskerens rolle i kvalitative studier har ofte været genstand for debat. I observationsstudier er tilstedeværelsen af en forsker (*'observer effect'*) ofte blevet kritiseret for at reducere validiteten af de fremkomne fund. Men faktisk kan *'staged performance'* ifølge Monahan & Fisher (2010) tilføre vigtig viden om et socialt og/eller kulturelt fænomen. Eksempelvis igangsatte Lars (skole 4) en aktivitet, hvor det faglige stof og bevægelse blev kombineret, og hvor eleverne skulle gå eller løbe frem og tilbage og parre spørgsmål og svar. Notater fra deltagerobservation kan her illustrere:

"Lars har tydeligvis brugt en del tid på at forberede aktiviteten. Spørgsmål på røde kort og svar på blå. Kortene er laminerede. Lars kigger på mig flere gange imens aktiviteten er i gang og smiler (stolt?), når han får øjenkontakt. Lars kommer hen til mig og spørger: Synes du ikke, det var en god aktivitet?"

Det kan bl.a. fortælle noget om, hvordan Lars oplever sig selv, sin rolle som lærer, og hvordan han gerne vil opleves, eller hvad han/hun tror jeg som forsker, gerne vil se, og hvordan han opfatter mig og min rolle som forsker.

På tilsvarende vis kan der i forbindelse med interview udtrykkes tvivl om deltagerne udtrykker sig frit eller lader sig styre af bl.a. hvordan forskeren forholder sig til fænomenet verbalt og gennem kropssproget. Men kvalitativ forskning er ikke neutral og er ligeledes ikke tiltænkt sådan, og i et interview vil forhåndsviden om emnet bidrage til, at forskeren kan stille de bedste og mest relevante spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann 2015). I modsætning til kvantitative studier vil man i kvalitative studier således ikke forsøge at eliminere forskerens subjektivitet, men derimod anerkende, belyse og problematisere forskerens subjektivitet i stedet (Karpatschof 2015).

I afsnittet med beskrivelsen af datagenereringsmetoder forsøgte jeg kort at redegøre for vigtigheden af, at jeg som forsker var bevidst om mine værdier, holdninger og fordomme, da bevidstheden gjorde det nemmere for mig at forholde mig til min egen rolle. Men også fordi at transparens er en vigtig og nødvendig del af kvalitativ forskning, hvis andre skal kunne vurdere kvaliteten. Jeg redegjorde bl.a. for min baggrund i idrætsfaget som naturligvis er en del af min forforståelse. I forlængelse heraf vil det være relevant også at forholde sig til, at jeg med forskningsprojektet er tilknyttet forskningsenheden *'Active Living'*, der som intention har at fremme fysisk aktivitet for bl.a. skoleelever.

Helt konkret spillede min idrætsbaggrund en rolle, når jeg fx observerede omstændelige og uhenigtsmæssige organiseringer af bevægelsesaktiviteter, og når jeg observerede bevægelsesaktiviteter, hvor eleverne ikke trivedes, og hvor det var tydeligt at lærerne manglede bevægelsesfaglig

kompetence. På samme måde harmonerede mine visioner og drømme for bevægelse i skolen ikke så godt med fx fysiklærerens, som mente, at der var tale om bevægelse, så snart eleverne ikke sad på en stol. Jeg er bevidst om, at jeg gerne ser, at bevægelsespolitikken bidrager til, at elever bliver glade for at bevæge sig, men det har omvendt ikke været vanskeligt at se udfordringerne fra lærernes perspektiv og opnå horisontsammensmeltning (Gadamer 2007). Forståelsen af den enkelte lærers perspektiv og den forståelseshorisont, som hans/hendes udtryk udsprang af, blev mulig ved, at jeg var bevidst om min egen forståelseshorisont og holdt den åben, og ved at jeg bevægede mig frem og tilbage mellem spørgsmål og svar og mellem dele og helhed. Dette var vigtigt, da min bevidsthed og forforståelse inden for emnet også udgjorde en risiko for at skabe en blind vinkel over for lærernes egentlige oplevelser i de pågældende interviews.

Da lærernes håndteringer af bevægelsespolitikken er en praksisviden og dermed også ofte en tavs viden, kunne det måske have styrket undersøgelsens resultater yderligere, hvis jeg havde afsat mere tid til deltagerobservationer og go-alongs. Men der var langt imellem bevægelsesaktiviteterne og jeg ville derfor skulle bruge forholdsvis meget tid på at gennemføre observationer, hvis det skulle give analytisk værdi. Det blev derfor afvejet i forhold til de tidsmæssige ressourcer at begrænse omfanget af observationer. Anvendelsen af de valgte metoder har på forskellig vis bidraget til den kompleksitet, som udgør lærernes oplevelser, forståelser og håndteringer og de forskellige forhold, som ifølge lærerne har betydning. Samlet set har data genereret fra de forskellige metoder bidraget til en mættet viden, som sandsynliggør, at undersøgelsens resultater kan overføres til andre lignende kontekster.

Konklusion

Det overordnede formål med afhandlingen var at opnå viden om, hvordan man kan styrke og udvikle sammenhængen mellem bevægelsespolitikker og praksis i folkeskolen, og viden om hvordan man kan fremme og kvalificere integreringen af bevægelse i skolen. For at indfri formålet har jeg i afhandlingen navigeret efter de tre forskningsspørgsmål, som jeg i det følgende vil besvare ved hjælp af afhandlingens resultater og tilhørende diskussion.

Det første forskningsspørgsmål, *'Hvilke forhold har ifølge lærere betydning for integreringen af bevægelse i undervisningen?'*, dannede afsæt for det første studie (artikel 1), som var et litteraturstudie og hvor lærerne ikke kun var afgrænset til udskolingslærere. Forskningsspørgsmålet har imidlertid været gennemgående i alle tre studier. Forholdene, som har betydning for lærernes integrering af bevægelse i undervisningen, er blevet kategoriseret på lidt forskellig måde gennem de tre artikler. I artikel 2 og 3 blev der zoomet ind på de væsentligste forhold, som her skitseres. Lærerne oplevede for det første en intensivering af arbejdsopgaver og begrænset tid til at løse opgaverne, og da lærerne samtidig oplevede bevægelsespolitikken som en ekstra og mindre vigtig opgave, havde det stor betydning for lærernes håndtering. Nogle lærere oplevede for det andet, at bevægelsespolitikens krav og intentioner var i strid med deres professionsforståelse, og derfor påvirkede det, i hvor høj grad lærerne integrerede bevægelse i undervisningen. Lærerne gav for det tredje udtryk for, at et hensyn til eleverne har betydning for, hvornår bevægelse integreres i undervisningen og hvilken type af bevægelse i undervisningen, der er tale om. Endelig oplevede lærerne for det fjerde fravær af støtte, monitorering og prioritering af området fra ledelsens side og fravær af muligheder for fælles drøftelser og samarbejde med kolleger. Det oplevede nogle af lærerne som en styrke, da de herved bevarer friheden til at fortolke bevægelsespolitikken, som de vil. Andre lærere oplevede det som en svaghed, og de ønskede en højere grad af styring. Ledelsens passivitet havde imidlertid betydning for begge gruppers integrering af bevægelse i undervisningen. Forhold, der ifølge lærerne har betydning for integreringen af bevægelse i undervisning, kan sammenfattende kobles til et krydspres af arbejdsopgaver, professionsforståelse, elevhensyn og manglende ledelsesmæssig opbakning.

Det andet forskningsspørgsmål, *'Hvordan oplever og forstår udskolingslærere bevægelsespolitikken – med særligt fokus på bevægelse i undervisningen?'*, var udgangspunktet for det andet studie (artikel 2). Det er kendetegnende for de deltagende udskolingslærere, at der er stor diversitet i deres forståelser og oplevelser af bevægelse i undervisningen og af bevægelsespolitikken. Lærerne har grundlæggende tre forskellige forståelser af, hvad bevægelse i undervisningen er. Nogle lærere forstår bevægelse i undervisningen, som læringsunderstøttende aktiviteter, dvs. hvor bevægelse kobles med det faglige indhold i form af enten opgave-relevant eller opgave irrelevante bevægelser. Andre lærere forbinder bevægelse med pauser i undervisningen. En tredje gruppe af lærere fortolker bevægelse bredere og forstår det som en tilfældig del af undervisningen, hvilket bl.a. in-

kluderer overgange, hvor eleverne fx skal flytte plads, fordi de skal arbejde i grupper og fysikundervisning, hvor eleverne står op og udfører forsøg. Lærernes forståelser af bevægelse er forbundet med deres oplevelser af politikken og som kommer til udtryk i tre dikotomier. Nogle af lærerne oplever bevægelsespolitikken som en stor forandring, mens andre ikke oplever nogen forandring. Nogle lærere oplever integreringen af bevægelse som en besværlig, udfordrende og tidskrævende opgave, hvorimod andre oplever det som en let opgave, der ikke kræver særlige kompetencer. Endelig er der nogle lærere, som mener, at bevægelse i elevernes skoledag er en vigtig del af skolens og lærerens opgave (dog stadig ikke så vigtig som fagets indhold), og andre der mener, at det ikke er skolens opgave at bidrage til, at eleverne bevæger sig. Udskolingslærernes forståelser af bevægelse kan opsummeres i en forståelse af bevægelse som en læringsunderstøttende aktivitet, en pause fra undervisningen og en tilfældig del af praksis. Oplevelserne er forbundet med forståelserne og er udtryk for, i hvilken grad lærerne finder bevægelsespolitikken ny, vigtig og udfordrende.

Det tredje forskningsspørgsmål, *'Hvordan håndterer udskolingslærere bevægelsespolitikken?'*, dannede afsæt for afhandlingens tredje og sidste studie (artikel 3). Lærerne besidder qua deres profession et vist råderum til at udøve faglige og professionelle skøn, og det er et råderum som lærerne anvender på forskellige måder i håndteringen af deres arbejdsopgaver, herunder bevægelsespolitikken. For at kunne håndtere en oplevelse af et stigende arbejdspress, begrænsede ressourcer og konfliktfyldte mål udvikler lærerne coping-strategier i håndteringen af bevægelsespolitikken. Nogle af lærerne prioriterer arbejdet med det faglige stof over integreringen af bevægelse i undervisningen, andre lærere udvikler faste rutiner i form af fx gå-ture rundt om skolen indlagt som pauser i undervisningen, nogle simplificerer bevægelsesaktiviteterne, så de ikke kræver forberedelse og er nemme at igangsætte og afvikle, mens andre modificerer bevægelsespolitikken, så kravene og målene stemmer overens med den eksisterende praksis. Afvisning af muligheden for skøn er en strategi, som afviger fra øvrige, og som en enkelt lærer anvender. Som følge af denne strategi bliver bevægelse integreret i undervisningen, men uden at læreren tilslutter sig værdierne med bevægelse. Udskolingslærerne håndterer således bevægelsespolitikken forskelligt, men sammenfattende samler coping-strategierne sig om prioritering af faglighed, udvikling af rutiner, simplificering af bevægelsesaktiviteter, modificering af skolereformens krav og målopfyldning uden værdisætning af bevægelse.

Afhandlingen bidrager med værdifuld viden vedrørende implementering af skolebaserede bevægelsespolitikker, og adresserer samtidig mangler i den eksisterende forskningslitteratur. Den eksisterende skolebaserede implementeringsforskning (med fokus på implementering af bevægelse/fysisk aktivitet) har i overvejende grad fokus på effektmålinger. Selvom der også eksisterer kvalitative studier, som har undersøgt lærernes rolle i implementeringsprocessen, så har meget få studier undersøgt processerne fra lærernes perspektiv og i sammenhænge, hvor læreren har autonomi til selv at fortolke og forvalte politikken.

Resultaterne af afhandlingen demonstrerer at der i kontekster, hvor bevægelsespolitikken rummer mulighed for fortolkning og hvor lærerne oplever en høj grad af autonomi i udførelsen af deres arbejde, er risiko for at bevægelsesaktiviteterne ikke bidrager til at fremme sundhed, trivsel eller læring, som er blandt årsagerne til tiltaget i første omgang blev indført. Hvis lærerne tilmed ikke har de nødvendige kompetencer, kan friheden til selv at forvalte politikken endda virke kontraproduktivt i forhold politikkens hensigter. Afhandlingens resultater adresserer hermed også en række problemfelter, som følger af den måde som de deltagende skoler og lærere håndterer bevægelsespolitikken på, og som medfører en markant forskel mellem hensigten med bevægelsespolitikken og den konkrete praksis i skolen. Hermed bidrager afhandlingen også med viden, som dels kan anvendes til at styrke og udvikle sammenhængen mellem den eksisterende bevægelsespolitik og praksis, og dels i udviklingen af bevægelsespolitikker og -interventioner fremadrettet.

Afhandlingens analyser viste, at håndteringen af bevægelsespolitikken var overladt til den enkelte lærer, og da lærere naturligvis er forskellige, kom håndteringen af bevægelsespolitikken også til udtryk på forskellige måder for de deltagende lærere. Lærernes fortolkninger og håndteringer af bevægelse i undervisningen gjorde det i mange sammenhænge svært at se forbindelsen mellem hensigterne med politikken og praksis i timerne, og i nogle tilfælde blev det også tydeligt, at ikke alle lærere havde de nødvendige kompetencer til at integrere bevægelse i undervisningen. Det kan have som konsekvens, at bevægelsesaktiviteten ikke alene forstyrrer elevernes læring og arbejde med det faglige stof, men i værste fald også kan skabe mistrivsel og mindre lyst til at dyrke idræt og bevægelse. Hermed bidrager afhandlingen også med ny og vigtig viden ind i forskningsfeltet vedrørende fremme af elevernes fysiske aktivitet gennem 'movement integration'.

Skoleledelserne på de fire skoler var bemærkelsesværdigt passive i opgaven med at forvalte bevægelsespolitikken og omsætte den til praksis. På trods af, at man fra mange studier ved, at ledelsen spiller en afgørende rolle for implementering af bevægelsesinterventioner, -programmer og politikker, så blev bevægelsespolitikken ikke prioriteret i form af hverken support, samarbejde, fælles drøftelser mv. Alle de deltagende lærere på de fire skoler fik ansvaret for selv at løse bevægelsesopgaven uanset deres baggrund og forudsætninger for at kunne håndtere opgaven. Selvom ingen af de deltagende lærere gav udtryk for, at de manglede kompetencer til at integrere bevægelse i undervisningen, så afslørede konkrete observationer i studiet, at det ikke var tilfældet i alle situationer.

Afhandlingens resultater bidrager med viden om den betydning, det har, når politikerne overlader ansvaret vedrørende forvaltningen af en bevægelsespolitik til kommunerne, kommunerne videregiver ansvaret til skolerne, og når skoleledelserne herfra overdrager det fulde ansvar til lærerne, - og når der samtidig ikke følger ressourcer med i form af forberedelsestid, uddannelse og support i forbindelse med varetagelsen af opgaven.

Afhandlingens resultater bidrager også med viden om de udfordringer lærerne møder, de hensyn de må tage og de valg de må træffe i en travl hverdag. Hvis ikke lærerne oplever, at integreringen af bevægelse i undervisningen bidrager til at støtte lærernes faglige mål med undervisningen, eller til at fremme andre trivsels- og dannelsesmæssige formål som lærerne finder vigtige, så bliver det vanskeligt at styrke sammenhængen mellem politik og praksis. Det er en kompleks opgave, men afhandlingen bidrager med indsigt i de forhold, som lærerne tillægger betydning og som indvirker på håndteringen af bevægelsespolitikken.

Perspektivering

Implikationer for forskning

Forskning i implementering af skolebaserede bevægelsespolitikker og -interventioner er et forholdsvist nyt område (Naylor et al. 2015) og derfor er der også generelt brug for mere forskning på området. Afhandlingen har vist, at man ved kvalitative studier kan komme helt tæt på lærerne og få indblik i de udfordringer lærerne møder. Jeg har gennem afhandlingen argumenteret for, at afhandlingens resultater fra fire skoler lader sig analytisk generalisere til andre lignende skoler, men jeg er samtidig bevidst om, at resultater fra undersøgelser på andre skoler vil kunne afvige fra mine resultater. Derfor er der også fortsat behov for mere forskning. Nogle af afhandlingens resultater afviger fra tidligere studier, hvilket også peger på et behov for yderligere forskning. Fx er der ikke overensstemmelse mellem de tilgange til bevægelse i undervisningen, som blev fundet af Jacobsen et al. (2017) og resultaterne i afhandlingen. Et andet væsentligt punkt hvor afhandlingens resultater afviger fra tidligere forskning, er på området vedrørende lærernes egne oplevelser af, hvorvidt de har kompetencerne til at varetage bevægelsesopgaven eller ej. I relation til begge områder er der et behov for mere forskning.

En allerede beskrevet begrænsning ved afhandlingen er, at den ikke har inkluderet et elev- og ledelsesperspektiv. Behovet for at undersøge de to perspektiver i sammenhæng med lærernes, er blevet understreget gennem afhandlingens resultater, der netop har vist, at lærernes håndtering af bevægelsespolitikken bl.a. er påvirket af et hensyn til eleverne og et fravær af støtte fra ledelsen. Lærerne i undersøgelsen peger endvidere på, at mange elever mister motivationen for bevægelse, når de kommer i udskolingen. Det vil derfor også være interessant at undersøge elevernes perspektiv i sammenhæng med lærernes og i sammenhæng med den praksis der foregår. Det vil ligeledes være interessant at følge eleverne fra mellemtrin til udskolingen og gennem kvalitativ forskning undersøge den udvikling og forandring hos eleverne, som lærerne oplever, der sker.

Resultaterne i afhandlingen peger endvidere på, at man i fremtidig forskning bør være opmærksom på, hvordan man tolker svar, når man fx spørger til, i hvor høj grad lærerne lever op til bevægelsespolitikken krav, og om lærerne besidder de nødvendige kompetencer. Svarene vil nemlig bl.a. afhænge af, hvad lærerne forstår ved bevægelse. Resultaterne indikerer derfor også vigtigheden af at definere begreber forud for en undersøgelse eller spørge ind til deltagernes forståelse undervejs.

Afhandlingen har således bidraget med værdifuld viden til området og samtidig anvist behovet for flere undersøgelser. Alt sammen med henblik på at bidrage til at fremme, udvikle og kvalificere bevægelse i skolen.

Implikationer for praksis

På baggrund af afhandlingens analyse, resultater og diskussion vil jeg i det følgende komme med anbefalinger, som vil have implikationer for praksis. Konkret vil jeg stille fire forslag, som jeg vil præsentere og efterfølgende uddybe: 1) Diskutér formål med bevægelsespolitikken og vurdér og tilpas tiltagene til konteksten, 2) Prioritér bevægelsespolitikken gennem tid til forberedelse, samarbejde, diskussioner, kurser og support, 3) Lad de lærere, der kan og vil, påtage sig opgaven og endelig 4) Klæd fremtidens lærere på til at varetage bevægelse i skolen

1) Diskutér formål og vurdér og tilpas tiltagene til konteksten.

Bevægelsespolitikken rummer, som det også fremgår af afhandlingen, stor fleksibilitet og god mulighed for at tilpasse politikken til den lokale skolekontekst og lærernes forudsætninger. Det centrale er "blot", at bevægelsesaktiviteterne skal tilrettelægges med henblik på at fremme elevernes sundhed, trivsel, motivation eller læring. I Svendborg kommune har man løst opgaven gennem et tiltag med seks ugentlige idrætstimer (Nielsen 2018). Selvom dette tiltag blev igangsat før reformen, viser resultater fra nærværende afhandling også, at nogle lærere ville foretrække samme løsning. Bevægelsespolitikken kan også varetages gennem bevægelsesbånd eller temadage og naturligvis gennem en kombination af flere forskellige tiltag – herunder bevægelse i undervisningen. Det centrale er, at lærerne føler ejerskab og oplever opgaven som vigtig. Smedegaard (2018) har på lignende vis i forbindelse med projekt *Trivsel og bevægelse i skolen*, peget på betydningen af, at lade lærere - og også gerne elever - være medskabere af bevægelsesindsatser på skolerne. En *Whole-of-School* tilgang, som rækker ud over bevægelsespolitikken og som bl.a. kan inkludere samarbejde med forældre og lokale idrætsforeninger, kan også være et godt valg, hvis tilgangen tilpasses konteksten, og hvis ledelse, lærere og pædagoger tilslutter sig (Routen et al. 2018).

2) Prioritér bevægelsespolitikken gennem tid til forberedelse, samarbejde, diskussioner, kurser og support.

Adskillige studier har vist, at den lokale skoleledelse spiller en nøglerolle for implementeringen af bevægelse i skolen, og afhandlingens resultater illustrerer samtidig nogle af de konsekvenser, det kan have, når ledelsen forholder sig passivt. På den baggrund anbefaler jeg, at ledelsen for det første anerkender, at integrering af bevægelse er en opgave, som forudsætter særlige kompetencer og forberedelsestid, hvis det skal foregå på en kvalificeret måde. For det andet, at ledelsen må sætte bevægelse på dagsordenen og prioritere bevægelse på skolen, hvis lærere og elever også skal opleve bevægelse som vigtig. For det tredje, at ledelsen afsætter tid og rum til samarbejde, diskussioner og videndeling lærerne imellem. Og endelig for det fjerde, at de måder, som en skole vælger at håndtere bevægelsespolitikken på, løbende evalueres og diskuteres med udgangspunkt i hensigterne med bevægelsespolitikken.

3) Lad de lærere, der kan og vil, påtage sig opgaven.

Resultaterne af afhandlingen har demonstreret en stor variation lærerne imellem, som bl.a. kom til udtryk ved en forskel i værdier og kompetencer. Derfor foreslår jeg, at skolederen differentierer og i samarbejde med lærerne beslutter, hvem der skal tage sig af bevægelsesopgaverne, hvad enten det er i form af bevægelsesbånd eller bevægelse i undervisningen. Skolerne bør udnytte lærernes forskellige ressourcer og motivationer, og lade lærere der fx er gode til at integrere bevægelse i form af læringsunderstøttende aktiviteter i matematikundervisningen tage sig af det. Andre der

fx er bedre til at varetage bevægelseslege og idrætslignende aktiviteter kan fx tage sig af bevægelsesbånd i stedet. Opgaverne bør i første omgang varetages af de lærere, som finder bevægelsespolitikken vigtig, og som samtidig har kompetencerne til at varetage opgaverne. Herved vil man for det første opnå at de lærere, som finder opgaven vanskelig, uoverskuelig eller meningsløs og som derfor udvikler forskellige uhensigtsmæssige coping-strategier, fritages for opgaven, hvorved arbejdspresset og behovet for anvendelse af coping-strategier formentlig reduceres. For det andet vil risikoen for, at elever udsættes for bevægelsesaktiviteter, som de ikke trives i, ligeledes blive reduceret. Man kan i forlængelse heraf forestille sig at lærere, som endnu ikke har kompetencerne, men som har viljen, får mulighed for gradvist at integrere bevægelse i undervisningen. Så længe læreren fritages for kravet, vil det ikke fremtvinge coping-strategier. Måske kan man på skolerne også anerkende, at en gå-tur rundt om skolen, godt kan være en af de måder en lærer vælger at håndtere bevægelse i undervisningen på.

4) Klæd fremtidens lærere på til at varetage bevægelse.

Afhandlingen har vist, at nogle lærere mangler kompetencerne til at varetage opgaven med at integrere bevægelse i undervisningen. Mange lærere efterlyser idéer og inspiration og de fleste mangler viden. Der er derfor også behov for kurser og efteruddannelse på skolerne. Der er imidlertid også behov for, at læreruddannelsen klæder fremtidens lærere på til at integrere bevægelse i de fag, som de studerende bliver uddannet i, og til at diskutere og udvikle bevægelsesindsatser i skolen. At blive klædt på til at integrere bevægelse i undervisningen inkluderer ikke alene viden om mulige effekter og sammenhænge, men også praktiske idéer og værktøjer til at udvikle og tilpasse idéerne, samt – og ikke mindst – muligheden for at øve sig. Alt sammen med henblik på at kunne anvende bevægelse i en pædagogisk kontekst og på baggrund af didaktiske refleksioner.

Referencer

- Ahn, S. & Fedewa, A. L. (2011) A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(4), 385–397.
- Albers, B., Høgh, H. og Månsson H. (2015) Indledning. In: Albers, B. Høgh, H. og Månsson, H. (red.) *Implementering. Fra viden til praksis på børne og ungeområdet*. Dansk Psykologisk Forlag. s. 11–17.
- Allison K.R., Vu-Nguyen K, Ng.B., et al. (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.
- Ball, S. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228.
- Ballet, K. and Kelchtermans, G. (2009) Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 1150–1157
- Bartholomew JB and Jowers EM (2011) Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive Medicine* 52: 51–54.
- Bartholomew, J.B., John, B., Jowers, E.M., Roberts, G., Fall, A. Errisuriz, V. and Vaughn, S. (2018) Active Learning Increases Children's Physical Activity across Demographic Subgroups. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine* 3(1)1–9
- Bidzan-Bluma, I. and Lipowska, M. (2018) Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15, 800
- Benes S, Finn KE, Sullivan EC, et al. (2016) Teachers' Perceptions of Using Movement in the Classroom. *Physical Educator* 73(1): 110–135.
- Bergen, A. & While, A. (2005) 'Implementation Deficit' and 'Street-level Bureaucracy': policy, practice and change in the development of community nursing issues. *Health and Social Care in the Community*, 13, 1–10.
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011) Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *Br J Sports Med*, 45(11), 886–895.
- Bjørnholt, B. Boye, S., Flarup, L.H. og Lemvigh, K. (2015) *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. KORA - Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/paedagogiske-medarbejderes-oplevelser-og-erfaringer-i-den-nye-folkeskole-8930/>
- Bohte, J. & Meier, K.J. (2000) Goal displacement: Assessing the motivation for organizational change. *Journal of Public Administration*, 60, 173–182.
- Boote, D. N. (2006) Teachers' Professional Discretion and the Curricula. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, No. 4, 461–478.
- Braun V and Clarke V (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77–101.

- Brinkmann, S. (2015) Etik i en kvalitativ verden. In: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. (2. udg.) Hans Reitzels Forlag. 463-480
- Bronfenbrenner U (1979) *The Ecology of Human Development*. Book. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, K.M. and Elliott, S.J. (2015) 'It's not as Easy as just Saying 20 Minutes a Day': Exploring Teacher and Principal Experiences Implementing a Provincial Physical Activity Policy. *Universal Journal of Public Health* 3(2): 71-83
- Cale L, Harris J and Duncombe R (2016) Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, 'same old' issues? *European Physical Education Review* 22(4): 526–544.
- Chandler P and Tricot A (2015) Mind your body: The essential role of body movements in children's learning. *Educational Psychology Review* 27: 365-370.
- Clarke, J., Fletcher, B., Lancashire, E., Pallan, M. and Adab, P. (2013) The views of stakeholders on the role of the primary school in preventing childhood obesity: a qualitative systematic review. *Obesity reviews* 14, 975–988
- Collin, F. (2017) *Videnskabsteori for humanistiske fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cothran DJ, Kulinna PH and Garn AC (2010) Classroom teachers and physical activity integration. *Teaching and Teacher Education* 26(7): 1381–1388.
- Creswell JW (2013) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Sage Publication. 3rd ed. London: Sage Publications.
- Dansk Skoleidræt 2018: *Aktivitetsur*, Sæt skolen i bevægelse kampagnen, forår 2018, <https://skoleidraet.dk/saetskolenibevaegelse/inspiration-og-materialer/plakater/>
- Delk, J., Springer, A. E., Kelder, S. H. & Grayless, M. (2014) Promoting teacher adoption of physical activity breaks in the classroom: Findings of the central texas CATCH middle school project. *Journal of School Health*, 84(11), 722–730.
- Dinkel D, Schaffer C, Snyder K, et al. (2017) They just need to move: Teachers' perception of classroom physical activity breaks. *Teaching and Teacher Education* 63: 186–195.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. and LaRocca R.L. (2013) School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18 (Review) *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 2. Art. No.: CD007651.
- Donnelly, J.E.; Hillman, C.H.; Castelli, D.; Etnier, J.L.; Lee, S.; Tomporowski, P.; Lambourne, K.; Szabo-Reed, A.N. (2016) Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Med. Sci. Sports Exerc.* 48, 1197–1222
- Durlak, J. A. Pre, 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. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Egan CA, Webster C, Weaver RG, et al. (2018) Partnerships for Active Children in Elementary Schools (PACES): First year process evaluation. *Evaluation and Program Planning* 67: 61–69.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson R. L. & Castelli, D. M. (2013) Comprehensive School-Based Physical Activity Promotion: A Review, *Quest*, 65:4, 412-428

- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C. M., Sallis, J. F. & Veiga, O. L. (2015) Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport / Sports Medicine Australia*, 18(5), 534–539.
- Evans, T. and Harris, J. (2004) 'Street-level bureaucracy, social work and the (exaggerated) death of discretion', *British Journal of Social Work*, 34, pp. 871–95.
- Evans, T. (2011) "Professionals, Managers and Discretion: Critiquing Street-Level Bureaucracy" in: *British Journal of Social Work*. No. 41, pp. 368-386.
- Flybjerg, B. (2015) Fem misforståelser om casestudiet. In: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. (2. udg.) Hans Reitzels Forlag. 497-520
- Gadamer, H-G. (2007) *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Hans Reitzels Forlag. (2. Udg.)
- 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.
- Gilmore, T. & Donohoe, H. (2016) Elementary school generalist teachers perceived competence to deliver Ontarios daily physical activity program. *Loisir et Societe*, 39(1), 135–144.
- 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.
- Goh, T.L., Hannon, J., Webster, C, et al. (2016) Effects of a TAKE 10! Classroom-Based Physical Activity Intervention on Third- to Fifth-Grade Children's On-task Behavior. *Journal of Physical Activity and Health* 13(7): 712-718.
- Goh, T.L. Hannon, J.C., Webster C.A., et al. (2017) Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education* 66: 88-95.
- Halkier, B. (2015) Fokusgrupper. In: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. (2. udg.) Hans Reitzels Forlag. s. 137-152
- Halkier, B. (2016) *Fokusgrupper*. (3. Udg.) Samfundslitteratur.
- Hansbøl, G. og Krejsler, J. (2008) Konstruktion af professionel identitet - en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. In: Moos, L, Krejsler, J og Laursen, P.F. (red.) *Relationsprofessioner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejere, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. (2. Udg.) s.19-58.
- Harrits, G.S. og Møller, M.Ø. (2014) Prevention at the frontline. How home nurses, pedagogues, and teachers transform public worry into decisions on special efforts. *Public Management Review*, 16(4), 447-480
- Have Nielsen, M. (2016) *Count your body. The effect of classroom-based physical activity on academic achievement in math*. Phd.-afhandling. Institut for idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet
- 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–

- Inchley, J. et al. 2016. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*, Copenhagen Ø. Available at: <http://www.euro.who.int/en/data-and-evidence/>
- Institute of Medicine (IOM) (2013) *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. National Academies Press. Washington (DC): National Academies Press (US).
- Jacobsen RH, Flarup LH and Søndergaard NM (2015) *En længere og mere varieret skoledag - Kortlægningsrapport 2015 [A longer and more varied school day - Survey report 2015]*. København. Available at: www.kora.dk.
- Jacobsen RH, Bjørnholt B, Krassel KF, et al. (2017) *En længere og mere varieret skoledag [A longer and more varied school day]*. København. Available at: www.kora.dk.
- Janssen, I, & LeBlanc, A. G. (2010) Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7:40
- Jensen, V.M., Skov, P.R. og Thranholm, E. (2018) *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år*. VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- Juul, K. G. & Østergaard, S. (2016) *Børns og unges motionsvaner og skole-forenings-samarbejder i otte kommuner*. Center for Ungdomsstudier.
- Jørgensen HT and 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.
- Karpatschof, B. (2015) Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. (2. udg.) Hans Reitzels Forlag. s. 443-462
- Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A., & Harris, S. (2011) Ten Years of TAKE 10!?: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive Medicine*, 52(SUPPL.), s43–50.
- Kirk D and Macdonald D (2001) Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies* 33(5): 551–567.
- Knudsen, L. S. (2019) *Understanding and scaffolding Danish schoolteachers' motivation for using classroom-based physical activity*. Ph.d.-afhandling. Institut for Idræt og Biomekanik. Syddansk Universitet.
- Krejsler, J., Laursen, P.F. og Ravn, B. (2008) Folkeskolelærernes professionalisering. In: Moos, L, Krejsler, J og Laursen, P.F. (red.) *Relationsprofessioner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejere, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. (2. Udg.) s. 59-98
- Krogh-Jespersen, K. (2009) Dømmekraft - lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn – Tidsskrift for professionsuddannelserne* nr. 9

- Kusenbach, M. (2003) Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography* 4(3): 455–485.
- Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009) *InterView: Introduktion til et håndværk*. 2nd ed. København: Hans Reitzels Forlag.
- LadeKjær, E. & Hjarbech, P. (2016) *Undersøgelse af Krop og Kompetencer*. København. Retrieved from www.kora.dk
- Langille J-LD and Rodgers WM (2010) Exploring the Influence of a Social Ecological Model on School-Based Physical Activity. *Health Education & Behavior* 37(6): 879–894.
- 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.
- Leow ACS, Macdonald D, Hay P, et al. (2014) Health-education policy interface: the implementation of the Eat Well Be Active policies in schools. *Sport, Education and Society* 19(8): 991–1013.
- Lipsky, M. (1980) *Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of Individuals in Public Service*, New York, Russell Sage Foundation
- Lipsky, M. (2010) *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services* (2. ed.). New York: Publications of Russell Sage Foundation.
- Mahar MT, Murphy SK, Rowe DA, et al. (2006) Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 38(12): 2086–2094.
- Martin R and Murtagh EM (2017) Teachers' and students' perspectives of participating in the 'Active Classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education* 63: 218–230.
- Mâsse, L. C., Naiman, D. & Naylor, P. J. (2013) From policy to practice: Implementation of physical activity and food policies in schools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 71.
- Matland, R. E. (1995) Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5, 145–175.
- Mavilidi MF, Ruiter M, Schmidt M, Okely AD, Loyens S, Chandler P and Paas F (2018) A Narrative Review of School-Based Physical Activity for Enhancing Cognition and Learning: The Importance of Relevancy and Integration. *Front. Psychol.* 9:2079.
- Maynard-Moody, S. and Musheno, M. (2000) State agent or citizen agent: Two narratives of discretion. *Journal of Public Administration Research and Theory* 10:329–58.
- Maynard-Moody, S and Musheno, M. (2012) Social equities and inequities in practice: Street Level workers as agents and pragmatists. *Public Administration Review* 72(Suppl 1):16–23.
- Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. 3rd ed. Sage Publications.
- McLeroy KR, Bibeau D, Steckler A, et al. (1988) An ecological perspective on health promotion programs. Winter (ed.) *Health Education Quarterly* 15(4): 351–377.
- McMullen J, Kulinna P and Cothran D (2014) Physical Activity Opportunities during the School Day:

- Classroom Teachers' Perceptions of Using Activity Breaks in the Classroom. *Journal of Teaching in Physical Education* 33(4): 511–527.
- McMullen, J., Ní Chróinín, D., Tammelin, T., Pogorzelska, M. & van der Mars, H. (2015) International approaches to whole-of school physical activity promotion. *Quest*, 67(4), 384–399.
- McMullen JM, Martin R, Jones J, et al. (2016) Moving to learn Ireland – Classroom teachers' experiences of movement integration. *Teaching and Teacher Education* 60: 321–330.
- Michael, R. D., Webster, C. A., Egan, C. A. Nilges, L. et al. (2019) Facilitators and Barriers to Movement Integration in Elementary Classrooms: A Systematic Review, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90:2, 151-162
- Miles, M. and Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2013) *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne , Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. 1–32. Retrieved from <http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Folkeskolereformen/>
- Monahan, T. and Fisher, J.A. (2010) Benefits of 'observer effects': lessons from the field. *Qualitative Research*. vol. 10(3) 357-376
- Moos, L. (2017) Bevægelse mellem politik og praksis. *Unge Pædagoger*, 78(1), pp.88–95.
- Morgan, D.L. (2010) Reconsidering the Role of Interaction in Analyzing and Reporting Focus Groups. *Qualitative Health Research* 20(5) 718–722
- Mullender-Wijnsma MJ, Hartman E, de Greeff JW, et al. (2016) Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*. 137(3)
- Nathan, N., Eltona, B., Babica, M., McCarthy, N. et al. (2018) Barriers and facilitators to the implementation of physical activity policies in schools: A systematic review. *Preventive Medicine* 107 45–53
- Naylor, P., 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.
- Naylor, P. and McKay H.A. (2009) Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity *British Journal of Sports Medicine*, 43:10-13.
- Naylor, P. J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Wharf Higgins, J. & McKay, H. A. (2015) Implementation of school based physical activity interventions: A systematic review. *Preventive Medicine*, 72, 95–115
- Nielsen, V. L. (2006) Are street-level bureaucrats compelled or enticed to cope? *Public Administration* 84:861–89.
- Nielsen, J.V. (2018) Process Evaluation of the Svendborgprojekt. Exploring factors for succesful Implementation of a School Based Physical Activity Programme. Ph.d.-afhandling. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Nilsen. P., Ståhl, C., Roback, K. and Cairney, P. (2013) Never the twain shall meet? - a comparison of implementation science and policy implementation research. *Implementation Science*, 8:63

- Nilsen, P. (2015a) Implementeringsforskning - en introduktion. In: Albers, B. Høgh, H. og Månsson, H. (red.) *Implementering. Fra viden til praksis på børne og ungeområdet*. Dansk Psykologisk Forlag. s. 18-31
- Nilsen, P. (2015b) Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science* 10:53
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O. & Stamatakis, E. (2015) Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, 72, 116–125.
- Olesen, H. S. (2006) Evidens, viden og professioner. *Social kritik : tidsskrift for social analyse og debat*, 18(104), 22-25.
- Olsen, H. (2003) Kvalitative analyser og kvalitetssikring: Tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur. *Sociologisk Forskning* Vol. 40, No. 1 pp. 68-103
- Oxford Research (2018) *Bevægelse i skoledagen 2018*. Dansk Skoleidræt, TrygFonden, Bevægelse i Skoledagen. <https://skoleidraet.dk/sundeboernbevaegerskolen/inspiration-og-materialer/bevaegelse-i-skoledagen-2018/>
- Pahuus, M. (2014) Hermeneutik. In: Collin F. og Køppe, S. (red.) *Humanistisk videnskabsteori*. København: Lindhardt og Ringhof. s. 223-263. (3. Udg.)
- Pardo B. M., Bengoechea, G. E., Lanaspá, E. G., Bush, P.L., Casterad, J. Z., Clemente, J. A. J., Gonzáles, L.G. (2013) Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Education Research*, Volume 28, Issue 3, June 2013, Pages 523–538
- Parks M, Solmon M and 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.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G. & Walshe, K. (2005) Realist review--a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10 Suppl 1, 21–34
- Penney D and Evans J (2005) Policy, Power and Politics in Physical Education. In: Green K and Hardman K (eds) *Physical Education: Essential Issues*. 1st ed. London: Sage Publications Inc, pp. 21–38.
- Ramian, K. (2012) *Casestudiet i praksis*, Hans Reitzels Forlag. (2.udg)
- Riley, N., Lubans, D. R., Holmes, K. and Morgan, P. J. (2016) Findings From the EASY Minds Cluster Randomized Controlled Trial: Evaluation of a Physical Activity Integration Program for Mathematics in Primary Schools. *Journal of Physical Activity and Health*, 2016, 13, 198 -206
- Robertson-Wilson, J. E., Dargavel, M. D., Bryden, P.J., and Giles-Corti, B. (2012) Physical Activity Policies and Legislation in Schools A Systematic Review. *Am J Prev Med*; 43(6):643– 649
- Rogers, E. M. (2003) *Diffusion of innovations. 5th edition* (5th ed.). New York: Free Press.
- Routen, A. C, Johnsto, J. P., Glazebrook, C. and Sherara, L.B. (2018) Teacher perceptions on the delivery and implementation of movement integration strategies: The CLASS PAL (Physically Active Learning) Programme. *International Journal of Educational Research* 88 (2018) 48–59

- Rowe, M. (2012) Going Back to the Street: Revisiting Lipsky's Street-level Bureaucracy. *Teaching Public Administration* 30(1) 10–18
- Russ LB, Webster CA, Beets MW, et al. (2017) Development of the System for Observing Student Movement in Academic Routines and Transitions (SOSMART). *Health Education and Behavior* 44(2): 304–315.
- Salvesen, D., Evenson, K. R., Rodriguez, D. A. and Brown, A. (2008) Factors Influencing Implementation of Local Policies to Promote Physical Activity: A Case Study of Montgomery County, Maryland. *J Public Health Management Practice*, 2008, 14(3), 280–288
- Samdal, O., Viig, N.G. and Wold, B. (2010) Health promotion integrated into school policy and practice : experiences from the implementation of the Norwegian network of health promoting schools. *Journal of child and adolescent Psychology*, 1(2), 43-72
- Schmid, T.L., Pratt, M. and Witmer, L. (2006) A Framework for Physical Activity Policy Research. *Journal of Physical Activity and Health* 2006, 3, Suppl. 1, 20-29
- Singh, A.S., Saliasi, E., van den Berg, V, Uijtdewilligen, L. et al. (2019) Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *Br J Sports Med*. 53(10):640-647
- Smedegaard, S. (2018) *Implementering af en skolebaseret intervention for fremme af børn og unges trivsel og bevægelse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet
- Spence, J.C., and Lee, R.E. (2003) Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of Sport and Exercise* 4: 7-24
- Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston
- St Leger, L. (2000) Reducing the barriers to the expansion of health-promoting schools by focusing on teachers. *Health Education*, 100(2), 81–87.
- Stake, R. (1995) *The art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... Trudeau, F. (2005) Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737.
- Stylianou M, Kulinna PH and 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.
- Sulz, L., Gibbons, S., Naylor, P-J. and Higgins, J.W. (2016) Complexity of choice: Teachers' and students' experiences implementing a choice-based Comprehensive School Health model. *Health Education Journal*, Vol. 75(8) 986–997
- Sundhedsstyrelsen (2019) *Fysisk aktivitet og stillesiddende adfærd blandt 11-15-årige. National monitorering med objektive måling*. Statens Institut for Folkesundhed.
<https://www.sst.dk/da/udgivelser/2019/fysisk-aktivitet-og-stillesiddende-adfaerd-blandt-11-15-aarige>
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2015) Kvalitet i kvalitative studier. In: Brinkmann, S. og Tanggaard,

- L. (red.) *Kvalitative metoder*. (2. udg.) Hans Reitzels Forlag. s. 521-532
- Tjomsland, H.E., Larsen, T.B., Viig, N.G. and Wold, B. (2009) "A fourteen year follow-up study of health promoting schools in Norway: principals' perceptions of conditions influencing sustainability", *The Open Education Journal*, Vol. 2, pp. 54-64.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. and Whyte, S.R. (2007) Feltarbejde og deltagerobservation. in: S Vallgård & L Koch (eds), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. 3. udgave edn, Munksgaard , pp. 87-115.
- van den Berg, V., Salimi, R., de Groot R.H.M., Jolles, J., Chinapaw, M.J.M. and Singh, A.M. (2017) "It's a Battle . . . You Want to Do It, but How Will You Get It Done?": Teachers' and Principals' Perceptions of Implementing Additional Physical activity in School for Academic Performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 14, 1160
- van Sluijs, E. M. F., McMinn, A. M. & Griffin, S. J. (2007) Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *Bmj.*, 42(8), 653–657.
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A. and Sioumala, N. (2012) Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10:4, 251-263
- Viig, N.G. and Wold, B. (2005) "Facilitating teachers' participation in school-based health promotion – a qualitative study", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 49 No. 1, pp. 83-109.
- Wahlgren, B., Jacobsen, B., Kauffmann, O., Madsen, M.B. og Schnack K. (2018.) *Videnskabsteori. Om viden og forskning i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag. (3. Udg.)
- Weatherson, K. A., Gainforth, H. L. and Jung, M.E. (2017) A theoretical analysis of the barriers and facilitators to the implementation of school-based physical activity policies in Canada: a mixed methods scoping review. *Implementation Science* (2017) 12:41
- Webster, C., Monsma, E. and Erwin, H. (2010) The Role of Biographical Characteristics in Preservice Classroom Teachers' School Physical Activity Promotion Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2010, 29, 358-377
- Webster, C. (2011) Relationships Between Personal Biography and Changes in Preservice Classroom Teachers' Physical Activity Promotion Competence and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 320–339.
- Webster, C., Caputi, P., Perreault, M., Doan, R., Doutis, P. & Weaver, R. G. (2013) Elementary Classroom Teachers' Adoption of Physical Activity Promotion in the Context of a Statewide Policy: An Innovation Diffusion and Socio-Ecologic Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 419–440.
- Webster CA, Russ L, Vazou S, et al. (2015a) Integrating movement in academic classrooms: Understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews* 16(8): 691–701.
- Webster, C. A., Buchan, H., Perreault, M., Doan, R., Doutis, P. & Weaver, R. G. (2015b) An Exploratory Study of Elementary Classroom Teachers' Physical Activity Promotion From a Social Learning Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 474–495.

- Webster CA, Zarrett N, Cook BS, et al. (2017) Movement integration in elementary classrooms: Teacher perceptions and implications for program planning. *Evaluation and Program Planning* 61: 134–143.
- Webster CA, Weaver RG, Egan CA, et al. (2018) Two-year process evaluation of a pilot program to increase elementary children's physical activity during school. *Evaluation and Program Planning* 67: 200–206.
- WHO (World Health Organization) (2010) *Global recommendations on physical activity for health*. http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/
- WHO (World Health Organization) (2018) *Physical activity for health - More active people for a healthier world: draft global action plan on physical activity 2018–2030*, SEVENTY-FIRST WORLD HEALTH ASSEMBLY A71/18 Provisional agenda item 12.
- Wilkinson, S. (1998) Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1:3, 181-203
- Winter, S. (2002) Explaining Street-Level Bureaucratic behavior in social and regulatory policies. Paper prepared for the 2002 *Annual Meeting of the American Political Science Association in Boston*, 29 August - 1 September 2002.
- Winter, S. & Nielsen, V.L. (2008) *Implementering af politik*. Aarhus: Academica.

Artikel 1-3

Artikel 1:

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. (Published)

Implementeringen af motion og bevægelse i skolen

– et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv

Henrik Taarsted Jørgensen, lektor, ph.d.-studerende,
VIA University College og Syddansk Universitet, hejo@via.dk og
Jens Troelsen, professor, Syddansk Univer-
sitet, jtroelsen@health.sdu.dk

Resumé

Implementeringen af den ny skolereform inkluderer 45 minutters daglig motion og bevægelse for alle elever. Formålet med artiklen er at præsentere en oversigt over eksisterende videnskabelige studier, der har undersøgt faktorer, som påvirker læreres oplevelse af og villighed til at implementere motion og bevægelse. Vi har søgt i 6 databaser (2000-2016) og inkluderet 24 studier. Vi har brugt en socio-økologisk model i præsentationen af resultaterne og Rogers' diffusion of innovation teori i diskussionen af hæmmende og fremmende faktorer. Mangel på tid som følge af akademisk pres, og mangel på viden, kompetencer og support er blandt de hæmmende faktorer.

Nøgleord

Folkeskole, læreres oplevelse, bevægelse, undervisning, implementering

Artiklen er fagfællebedømt

Indledning

Da eleverne og lærerne skulle begynde i skolen igen efter sommerferien i august 2014, var det en ny struktur og hverdag, som de skulle forholde sig til. Det nye bestod bl.a. i en længere skoledag og 45 minutters daglig motion og bevægelse for alle eleverne. Undervisningsministeriet dikterer med afsæt i aftalen mellem regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti, at:

"På alle folkeskolens klassetrin skal motion og bevægelse indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til ca. 45 minutter dagligt i



løbet af den længere og varierede skoledag. Det skal medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge og understøtte motivation og læring i skolens fag. Motion og bevægelse kan både indgå i den fagopdelte undervisning, herunder idræt, og i den understøttende undervisning" (Aftaletekst, 2013).

Det fremgår endvidere, at motion og bevægelse kan integreres i fagene, hvor det kan understøtte det faglige indhold og den faglige læring. Der gives også eksempler på, at motion og bevægelse kan anvendes som pauser undervejs i den faglige undervisning eller i overgangen imellem timerne. Motion og bevægelse bør også indgå i den understøttende undervisning, som er aktiviteter, der skal fremme elevernes faglige læring og personlige og sociale udvikling.

Det fremgår af Undervisningsministeriets hjemmeside, at formålet med implementeringen af 45 minutters daglig motion og bevægelse er "(...) at give børn og unge sundhed og trivsel, og det skal understøtte læring i skolens fag" (<https://www.uvm.dk>). Der er et tiltagende antal forskningsresultater, der dokumenterer sammenhænge mellem fysisk aktivitet og henholdsvis sundhed (Strong et al., 2005; van Sluijs, McMinn, & Griffin, 2008), trivsel (Ahn & Fedewa, 2011; Biddle & Asare, 2011) og læring (Esteban-Cornejo et al., 2015; Rasberry et al., 2011). Men det er mere uklart, hvordan motion og bevægelse implementeres og integreres i en dansk skolepraksis. Der er lavet få indledende studier af, hvordan skolereformen er blevet indfaset. De første undersøgelser viser, at på trods af en lille fremgang fra 2015 til 2017, er det fortsat færre end 20 % af lærerne, som inddrager motion og bevægelse i undervisningen hver dag (Jacobsen et al., 2017; Jacobsen, Flarup, & Søndergaard, 2015). Det forbliver dog ubelyst, hvordan lærerne oplever at skulle implementere motion og bevægelse i skolen, og hvad der har betydning for, om lærerne vælger at inddrage 45 minutters daglig motion og bevægelse. Vi har således begrænset viden om faktorer, som hæmmer og fremmer implementeringen, men i bl.a. USA, Canada og Australien har man gennem mange år arbejdet med at implementere fysisk aktivitet i skoledagen – ofte kaldet *Comprehensive School Physical Activity Program* eller *Whole-of-School approach*. Mange af programmerne og interventionsstudierne handler om at integrere fysisk aktivitet i det traditionelle klasserum, og i nogle studier har man bl.a. undersøgt lærernes oplevelse af og villighed til at anvende fysisk aktivitet i undervisningen.

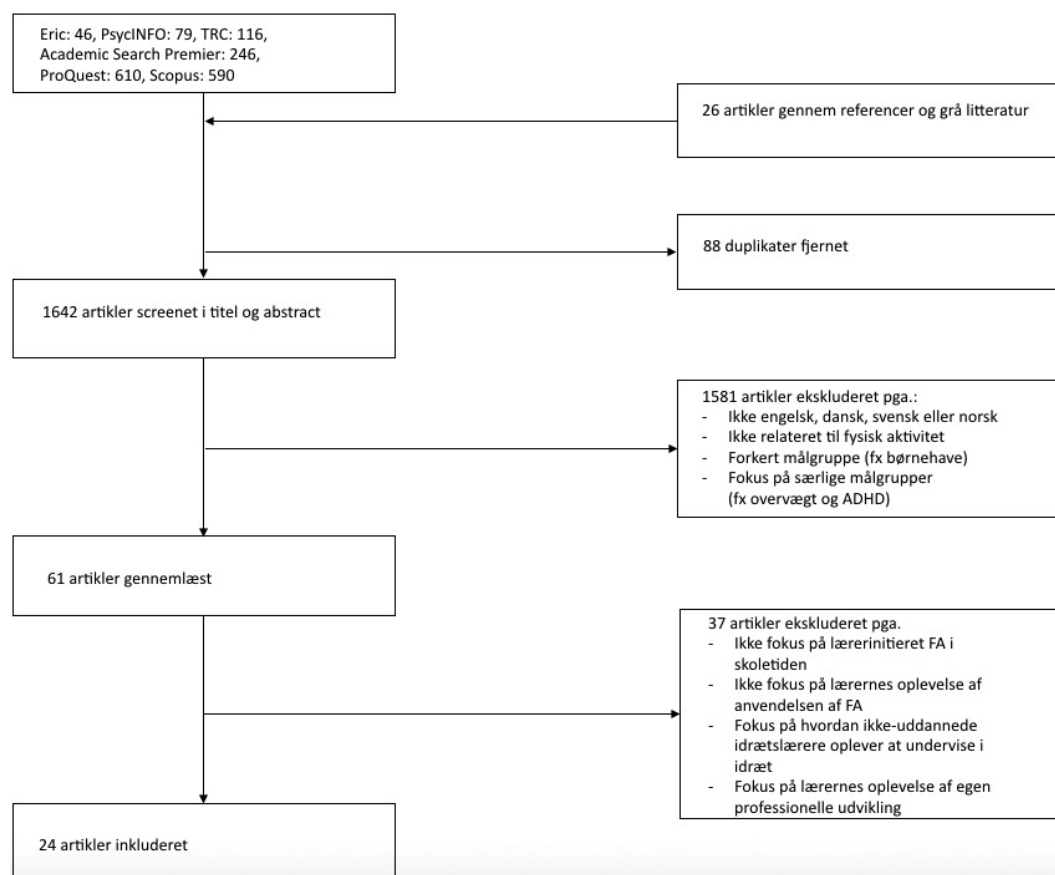
Formålet med denne artikel er derfor at præsentere en oversigt over eksisterende videnskabelige studier, der har undersøgt lærernes oplevelse af og villighed til at implementere motion og bevægelse i elevernes skoledag

– med særligt fokus på, hvad lærerne oplever som fremmende henholdsvis hæmmende faktorer. For at sikre størst mulig relevans i forhold til skolereformen vil reviewet præsentere de studier, hvor aktiviteter initieres af lærere og er implementeret som del af en skolepraksis. For at skabe indsigt i udfordringerne forbundet med implementeringen af skolereformen kobles litteratursøgningens resultater i diskussionen sammen med Evert Rogers *diffusion of innovations* teori (Rogers, 2003), hvor der sættes fokus på fem forhold, som kan være enten fremmende eller hæmmende for, at lærerne integrerer motion og bevægelse i elevernes skoledag.

Metode

Undersøgelsen af, hvordan lærere forstår, oplever og håndterer implementeringen af fysisk aktivitet i skolen, er under indflydelse af en lang række sociale, politiske, værdimæssige og habituelle faktorer. Skoler er forskellige, elever er forskellige, og lærere er forskellige, og resultaterne af de respektive undersøgelser er derfor både komplekse og kontekstafhængige. Nærværende litteraturgennemgang er metodisk baseret på et *Realist review* (Pawson, Greenhalgh, Harvey, & Walshe, 2005), som i modsætning til traditionelle systematiske reviews tager højde for kompleksiteten, anerkender (og sidestiller) forskellige undersøgelsesmetoder og ikke søger kausale sammenhænge, men i højere grad forsøger at forklare og forstå mulige sammenhænge. Det betyder, at der ikke kun er søgt systematisk efter artikler i databaserne ERIC, PsycINFO, Teachers Reference Center, Academic Search Premier, ProQuest Education og Scopus for perioden januar 2000-august 2016, men at der også er søgt i grå litteratur, ligesom der er foretaget kædesøgninger på baggrund af referencer i og citationer af kerneartikler. Det betyder også, at artiklerne ikke er vurderet i forhold til evidenshierarkiet (Pawson, 2003; Rieper & Hansen, 2007). Der er i første omgang søgt ved hjælp af kontrollerede emneord (Thesaurus) og trunkeret fritext, hvis fund er brugt til sideløbende kædesøgning og til udvælgelse af centrale emneord og boolske operatorer. Der er søgt i databaserne med anvendelse af fire separate bloksøgninger, som repræsenterer *emneordene: physical activity, teacher, perception og school*. Der blev fundet i alt 1.713 artikler, og efter at have fjernet duplikater blev titler og abstracts gennemgået med udgangspunkt i inklusions- og eksklusionskriterier og ud fra en vurdering af, om artiklerne forholdt sig til problemstillingen. Studier med fokus på særlige målgrupper, som fx overvægtige eller børn med ADHD blev frasorteret, og kun studier, der vedrørte 1.-10. klasse og implementering af fysisk aktivitet eller ekstra

idrætstimer blev inkluderet. Artikler, som ikke var på engelsk, norsk, svensk eller dansk, blev ligeledes ekskluderet. På denne baggrund var der i alt 61 artikler, som blev gennemlæst, og herefter blev yderligere 37 artikler ekskluderet, sådan at i alt 24 artikler blev inkluderet i dette review (se figur 1: Flowchart).



Figur 1: Flowchart

I de identificerede engelsksprogede studier anvendes *physical activity* som begreb, der kan sidestilles med *motion og bevægelse* som benævnt i den danske skolereform. Kun i få tilfælde i litteraturen anvendes begreberne *movement* og *movement integration* (Benes, Finn, Sullivan, & Yan, 2016; Goh et al., 2013; Webster, Erwin, & Parks, 2013b). Der er imidlertid kun et enkelt af studierne, der også omhandler lærernes forståelse af fysisk aktivitet/motion og bevægelse (LadeKjær & Hjarbech, 2016). De identificerede studier handler derfor primært om i hvilket omfang, lærerne anvender *physical activity* i undervisningen, og hvad der faciliterer og virker som barrierer for lærernes villighed til at integrere *physical activity* i undervisningen. Man kan derfor antage, at

der i studierne eksisterer en fælles forståelse af begrebet *physical activity*, som i det følgende benævnes som fysisk aktivitet.

Analyse

Resultaterne af de respektive undersøgelser er analyseret med udgangspunkt i en socioøkologisk model, som er udarbejdet med henblik på bl.a. at guide og forandre adfærd i forbindelse med interventioner (Bronfenbrenner, 1979; McLeroy, Bibeau, Steckler, & Glanz, 1988; Sallis, Owen, & Fisher, 2008). Der findes forskellige versioner af socioøkologiske modeller, men det centrale og gennemgående er, at der er tale om en række forskellige faktorer på forskellige niveauer, som gensidigt påvirker og afhænger af hinanden. Modellen er her tilpasset den konkrete problemstilling med det analytiske formål at danne overblik over de mange gensidigt afhængige faktorer, der har betydning for, hvordan lærerne anvender eller afholder sig fra at inddrage fysisk aktivitet i undervisningen. Hvor modellen typisk anvendes til at se på, hvordan forskellige faktorer øver indflydelse på implementeringen af fysisk aktivitet, og hvor den enkelte lærer således blot er en blandt flere faktorer, så anvendes modellen her med fokus på faktorer, som udelukkende har betydning for lærernes oplevelse og villighed til at anvende bevægelse i undervisningen. Den modificerede model består af følgende niveauer: et intrapersonelt (biografi, uddannelse, viden, værdier, erfaringer), et interpersonelt (samvær med og respons fra elever og support fra kolleger og ledelse), et organisatorisk (fysiske rammer, struktur, skema, arbejdstid, adgang til faciliteter, ressourcer og kurser) og et kulturelt og politisk niveau (de politiske krav, omverdenens forventninger til skolen og læreren samt kulturen på skolen, defineret af fælles værdier og normer).

I det følgende henvises der til i alt 24 studier. Studierne vil typisk bevæge sig på tværs af niveauerne, og dermed bliver nogle af studierne præsenteret flere gange, men set ud fra forskellige perspektiver. Tabel 1 (se bilag: http://fiibl.dk/wp-content/uploads/2016/02/Tabel2017_HTT_JT.pdf) er en oversigt over de identificerede studier på baggrund af den systematiske søgning og anviser samtidig på hvilket niveau, de oplistede faktorer i de pågældende studier er kategoriseret.

Resultater

Det intrapersonelle niveau

Der er særligt tre faktorer inden for det intrapersonelle niveau, som ser ud til have betydning for lærerens oplevelse af og villighed til at anvende og inte-

grere bevægelse i undervisningen. Det handler om lærerens viden, værdier og oplevede kompetence.

Studier viser, at lærere generelt har en begrænset viden om de gavnlige effekter af fysisk aktivitet og mangler viden om den nyeste forskning (Benes et al., 2016; Cothran, Kulinna, & Garn, 2010; Gilmore & Donohoe, 2016), hvilket påvirker villigheden til at integrere fysisk aktivitet i undervisningen. Hvis lærerne har viden på området og forstår sammenhængen mellem fysisk aktivitet og læring, er de mere tilbøjelige til at integrere fysisk aktivitet i undervisningen (Cothran et al., 2010; McMullen, Kulinna, & Cothran, 2014), ligesom lærerens kendskab til de politiske krav også er en fremmede faktor for integrering af fysisk aktivitet i undervisningen (Allison et al., 2016). Lærerne er til gengæld mindre villige til at integrere fysisk aktivitet, hvis de mener bevægelsesaktiviteterne strider imod, hvordan de mener, at elevernes bedst lærer. Et studie viser eksempelvis, at nogle lærere mener, at en del af det akademiske indhold bedst læres, når eleverne sidder stille på en stol (Gately, Curtis, & Hardaker, 2013).

På samme måde influerer den værdi, som læreren tillægger motion og bevægelse, på lærerens villighed til at anvende bevægelse i undervisningen. Mange studier viser, at jo vigtigere lærerne mener, at fysisk aktivitet er, jo mere villige er de til at anvende bevægelse i undervisningen (bl.a. Allison et al., 2016; Goh et al., 2013; Parks, Solmon, & Lee, 2007; Webster et al., 2013a).

Lærerens alder og erfaring ser også ud til at have betydning. Studiet af Benes et al. (2016) viser, at yngre lærere har en større viden og en mere positiv indstilling til bevægelse i undervisningen end ældre, og at lærere med begrænset undervisningserfaring er mere positivt indstillede over for bevægelse i undervisningen end lærere med meget erfaring (Benes et al., 2016).

Lærerens oplevede kompetencer påvirkes ikke alene af den generelle undervisningserfaring, men især også af erfaring med gennemførelse af bevægelse i undervisningen. I flere studier har man vist, at læreres individuelle mestringsforventninger (*self-efficacy*) i høj grad er under indflydelse af oplevet succes med anvendelse af bevægelse i undervisningen, som dermed påvirker lærerens villighed til at integrere bevægelse i undervisningen (Bartholomew & Jowers, 2011; Gibson et al., 2008; Parks et al., 2007). Et studie af Gilmore & Donohoe (2016) viser ligeledes, at når lærerne oplever, at de har tilstrækkelig viden, færdigheder og kompetencer til at integrere bevægelse i undervisningen, er det en vigtig, fremmede faktor for, hvorvidt bevægelse rent faktisk også bliver en del af undervisningen (Gilmore & Donohoe, 2016). Omvendt viser studier, at oplevelsen af manglende viden om, hvad man som lærer skal gøre, også kan være en hæmmende faktor (Allison et al., 2016; Holt, Bartee, & Heelan, 2013).

I studier af henholdsvis lærerstuderende (Webster, Monsma, & Erwin, 2010) og af lærere (Webster et al., 2015) blev det vist, at oplevet kompetence og indstilling til at anvende bevægelse i undervisningen også hænger positivt sammen med, hvor tilfreds den lærerstuderende har været med den idrætsundervisning, han/hun har oplevet gennem eget skoleforløb.

Oplevet kompetence og villighed til at integrere bevægelse i undervisningen hænger dog ikke nødvendigvis sammen. Parks et al. (2007) viser i et studie, at lærerne overvejende er villige til at anvende bevægelse i undervisningen, men at de føler sig dårligt forberedte, og at de har brug for kurser og support for, at det kan lykkes (Parks et al., 2007).

Det interpersonelle niveau

Når det handler om det interpersonelle niveau, er der tre faktorer, som især spiller ind. Det handler om elevernes respons, støtte fra kolleger og ledelse og om support fra kursusledere.

I en del studier har man undersøgt betydningen af elevernes respons for lærernes villighed til at implementere bevægelse i undervisningen, og flere studier viser, at det har stor betydning, om eleverne synes, det er sjovt at deltage (Benes et al., 2016; Howie, Newman-Norlund, & Pate, 2014; McMullen et al., 2014; Stylianou, Kulinna, & Naiman, 2016). Lærerne er også mere villige til at anvende bevægelse i undervisningen, når de kan se, at eleverne opnår et positivt udbytte af aktiviteterne (Stylianou et al., 2016), og når de oplever, at eleverne – ofte mod forventning – er mindre rastløse og mere koncentrerede efter at have været i gang med en bevægelsesaktivitet (Gibson et al., 2008; Howie et al., 2014). Mange lærere er bekymrede for den uro og det kaos, som bevægelse i klasserummet kan medføre. Lærerne er bange for at miste kontrol, og det gør dem utilpasse, når de lader eleverne forlade deres pladser ved bordene (Goh et al., 2013; Lowden, Powney, Davidson, & James, 2001; McMullen et al., 2014). Dette forhold gjorde sig også indledningsvist gældende i et treårs interventionsstudie (*Physical Activity Across the Curriculum*) af Gibson et al. (2008), hvor lærerne havde samme bekymring ved studiets begyndelse, men efter et år gav selvsamme lærere udtryk for den modsatte oplevelse; at fysisk aktivitet integreret i undervisningen tværtimod havde en positiv indvirkning på elevernes adfærd og på lærerens oplevelse af kontrol (Gibson et al., 2008).

Der er også lærere, især i de ældre skoleklasser, som er bekymrede for, om eleverne ikke har lyst til at deltage, fordi de synes, at det er fjollet, føler sig udstillede og er bange for at dumme sig (Benes et al., 2016; Goh et al., 2013). En bekymring, som kan hænge sammen med en anden hæmmende

faktor, der handler om, at nogle lærere oplever, at aktiviteterne ikke er tilpasset udskolingen (Lowden et al., 2001; Stylianou et al., 2016).

En anden væsentlig faktor på det interpersonelle niveau handler om kollegernes og ledelsens respons, engagement og støtte. Nogle lærere er bekymrede for, om kolleger og ledelse ikke synes, at det er værd at bruge tid på (Goh et al., 2013), og en del studier viser, at netop opbakningen fra kolleger og ledelse er en vigtig, fremmende faktor for lærernes villighed til at integrere bevægelse i undervisningen (Naylor, Macdonald, Zebedee, Reed, & McKay, 2006; Parks et al., 2007; Webster, Erwin, & Parks, 2013b), og at mangel på samme er en hæmmende faktor (Webster et al., 2013a). I såvel en ældre skotsk-walisisk undersøgelse som en ny dansk undersøgelse fremhæves samarbejde og sparring med kolleger også som en væsentlig faktor for implementeringen af bevægelse i undervisningen (LadeKjær & Hjarbech, 2016; Lowden et al., 2001).

Resultaterne bygger som tidligere nævnt i høj grad på interventionsstudier, hvor programmer er blevet implementeret på skoler. I mange tilfælde er lærerne indledningsvis på kursus, og i nogle tilfælde indbefatter interventionerne også, at kursuslederne efterfølgende giver support i form af inspiration, instruktion og coaching. Hvor det er tilfældet, vurderer lærerne det til at have stor, positiv betydning. Lærerne føler sig mere sikre, når de kan få kvalificeret sparring, inspiration og hjælp (Naylor et al., 2006). Opfølgende support fra faglige eksperter bidrager derfor også til en større grad af implementering af bevægelse i undervisningen, til en kvalificering af bevægelsesaktiviteterne og til øget elevudbytte (Delk, Springer, Kelder, & Grayless, 2014; Stylianou et al., 2016).

Det organisatoriske niveau

På det organisatoriske niveau er der særligt tre faktorer, som har betydning for, i hvor høj grad bevægelse implementeres i undervisningen. Det handler om den tid, der er til rådighed, det handler om oplevelsen af (u)tilstrækkelig plads til bevægelse, og det handler om lærerens adgang til ressourcer og kurser.

Mangel på tid opleves af lærerne i mange studier som en af de væsentligste barrierer for implementering af bevægelse i undervisningen (Allison et al., 2016; Goh et al., 2013; Howie et al., 2014; Stylianou et al., 2016). Det handler især om oplevelsen af utilstrækkelig tid i undervisningen, men også om manglende forberedelsestid (LadeKjær & Hjarbech, 2016; Naylor et al., 2006) og mangel på tid til at samarbejde og sparre med kolleger (Webster et al., 2013b).

En anden væsentlig barriere er oplevelsen af begrænset plads til bevægelse i klasseværelset (Allison et al., 2016; Gibson et al., 2008; Goh et al., 2013; LadeKjær & Hjarbech, 2016; Lowden et al., 2001; McMullen et al., 2014), og

som ifølge et norsk studie især kommer til udtryk i udskolingen med fysisk større elever (Larsen, Samdal & Tjomsland, 2013). Og netop fordi pladsen i klasseværelset opleves som trang af mange lærere, er bevægelsesaktiviteter for nogle lærere forbundet med, at man forlader klasseværelset og enten går ud på gangarealerne, bevæger sig hen til en gymnastiksal eller går udenfor. For disse lærere spiller andre hæmmende faktorer ind. Ved bevægelsesaktiviteter på gangarealerne er nogle lærere bekymrede for, om de forstyrrer de andre klasser (Benes et al., 2016; Gately et al., 2013; LadeKjær & Hjarbech, 2016). Andre lærere mener, at det tager for meget tid fra lektionen, når eleverne skal bevæge sig væk fra klasseværelset og tilbage igen efter bevægelsesaktiviteten (Stylianou et al., 2016). Og endelig mener nogle lærere, at vejret kan være en både hæmmende og fremmende faktor, når aktiviteterne skal foregå udenfor (Allison et al., 2016; Gately et al., 2013).

Den tredje og sidste væsentlige faktor på det organisatoriske niveau handler om lærernes adgang til ressourcer og kurser. Studier viser, at når lærerne har mulighed for deltagelse i kurser og får de nødvendige ressourcer stillet til rådighed i form af undervisningsmaterialer og øvelser, så fremmer det implementeringen af bevægelse i undervisningen (Bartholomew & Jowers, 2011; Delk et al., 2014; Holt et al., 2013). Hvad angår undervisningsmaterialerne og de konkrete bevægelsesaktiviteter peger resultaterne af forskellige studier i flere retninger. Flere studier viser, at lærerne mener, at det er vigtigt, at aktiviteterne er kortvarige og nemme at integrere i undervisningen (McMullen et al., 2014; Stylianou et al., 2016; Webster et al., 2013a), og flere studier viser også, at lærerne prioriterer bevægelsesaktiviteter, som kan kombineres med eller integreres i det faglige indhold (Bartholomew & Jowers, 2011; Larsen et al., 2013; McMullen et al., 2014), da de derved ikke får oplevelsen af at skulle nå noget ekstra (Cothran et al., 2010). I et studie af Holt et al. (2013) var mange lærere imidlertid glade for at have muligheden for at vælge imellem og kombinere forskellige strategier som bevægelsespauser og bevægelse integreret i det faglige indhold. I studiet af Naylor et al. (2006) var det ifølge lærerne en fremmede faktor, når aktiviteterne var fleksible og indeholdt mulighed for justeringer og tilpasninger. Og når lærerne selv skal udvikle materiale til bevægelsesaktiviteter i de forskellige fag, er det væsentligt, at materialet kan genbruges (LadeKjær & Hjarbech, 2016) og deles (Lowden et al., 2001).

I studier er det vist, at lærerne efterlyser kurser, hvor de bl.a. har mulighed for at øve sig i anvendelse af bevægelse i undervisningen (Parks et al., 2007). I de studier, hvor lærerne har deltaget i kurser, fremmer det implementeringen af bevægelse (Bartholomew & Jowers, 2011; Delk et al., 2014; Gibson

et al., 2008; Holt et al., 2013). På samme måde forholder det sig for lærerstuderende. Lærerstuderende, som har deltaget i kurser eller moduler under læreruddannelsen, hvor de har fået erfaringer med at anvende bevægelse i undervisningen, er mere villige til at integrere bevægelse i undervisningen, når de senere hen bliver ansat som lærere (Webster, 2011; Webster et al., 2010).

Det kulturelle og politiske niveau

På det kulturelle og politiske niveau er der to fremtrædende faktorer, som har betydning for lærernes oplevelse af og villighed til at integrere bevægelse i undervisningen. Den ene, oplevelsen af akademisk pres, er en meget væsentlig, hæmmende faktor, og den anden, oplevelsen af en fælles og støttende kultur, er en fremmende faktor.

Oplevelsen af at skulle nå et bestemt fagligt indhold og nå at gøre eleverne klar til test og prøver i de forskellige fag, er i næsten alle studier, hvor der er blevet spurgt til lærernes oplevelse af barrierer, en af de væsentligste hæmmende faktorer for implementering af bevægelse i undervisningen (Allison et al., 2016; Gibson et al., 2008; Goh et al., 2013; Larsen et al., 2013; Naylor et al., 2006). Lærerne oplever, at det er vanskeligt også at finde tid til bevægelsesaktiviteter i undervisningen, når det i forvejen kan være svært at nå det faglige stof, og derfor bliver det ofte et spørgsmål om prioritering. Og da eleverne ikke bliver vurderet i forhold til, hvordan de klarer sig motorisk/bevægelsesmæssigt, men hvordan de klarer sig i test i de forskellige fag, så bliver såvel den faglige stoftrængsel som den manglende vurdering og monitorering af hvordan og hvor meget eleverne bevæger sig, til hæmmende faktorer (Gately et al., 2013; Langille & Rodgers, 2010).

Hvis der til gengæld er en fælles og støttende kultur på skolen, hvor bevægelse generelt bliver værdsat og prioriteret (Langille & Rodgers, 2010), og skolen har tydelige strategier for implementering af bevægelse i undervisningen (Gilmore & Donohoe, 2016), er det fremmende for lærernes anvendelse af bevægelse i undervisningen. En skolekultur, som er defineret af fælles værdier og forståelser, hænger også sammen med lærernes oplevelse af kollektive mestringsforventninger, dvs., hvor lærerne har en oplevelse af, at de arbejder mod et fælles mål. Studier viser, at lærernes oplevelse af kollektive mestringsforventninger fremmer villigheden til at integrere bevægelse i undervisningen og til at imødegå udfordringer, når de opstår, som når lærere fx skal ændre praksis (Parks et al., 2007).

Diskussion

Skolereformen, som trådte i kraft i Danmark i 2014, har på de fleste skoler medført krav om en forandret praksis for lærerne. De første undersøgelser viser, at på trods af en mindre fremgang fra 2015 til 2017 er det stadig under 20 % af lærere, som inddrager bevægelse i undervisningen hver dag (Jacobsen et al., 2017; 2015). Undersøgelserne viser også, at der er forskel mellem fagene, og at motion og bevægelse inddrages mere i indskoling end i udskoling. I undersøgelser, hvor man har spurgt eleverne, ser man samme tendens; jo ældre eleverne er, jo mindre fysisk aktive er de i skolen (Juul & Østergaard, 2016).

Uanset om det er lærerne eller eleverne, man spørger, så er der fortsat lang vej til 45 minutters daglig motion og bevægelse for eleverne i den danske folkeskole, og derfor er det også nødvendigt at være opmærksom på de hæmmende og fremmende faktorer, som dette review viser kan være forbundet med implementeringen af bevægelse i undervisningen og skolen generelt.

Rogers (2003) taler i sin *diffusion of innovation*-teori om fem forhold, som i særlig grad har betydning for den hastighed, hvormed en forandring adopteres af medlemmerne af et socialt system – fx lærernes adoption af skolereformen. Flere forhold skal ifølge teorien spille sammen, for at medlemmerne af det sociale system adopterer forandringer. I forhold til skolereformens indførelse er det gældende, at lærerne skal opleve, at den nye praksis – fx anvendelse af bevægelse i undervisningen – er forbundet med fordele (*relative advantage*), at den er kompatibel med lærernes normer, værdier og filosofi (*compatibility*), at den nye praksis er simpel og enkel at indføre (*complexity/simplicity*), at den kan afprøves og indføres gradvist (*trialability*), og at værdien af forandringen er synlig for medlemmerne af det sociale system (*observability*) (Rogers, 2003). Resultaterne af de undersøgelser, som indgår i dette review, viser, at de samme fem forhold spiller en afgørende rolle for lærernes villighed til at anvende bevægelse i undervisningen.

Relative fordele

For mange lærere er fremme af elevernes læring i de boglige fag det altoverskyggende mål, og mange oplever et stigende akademisk pres i takt med, at eleverne bliver ældre. Tidsfaktoren – konkret i form af oplevelsen af manglende tid til forberedelse og til gennemførelse af fysisk aktivitet i undervisningen – er derfor også en af de væsentligste hæmmende faktorer for implementeringen af fysisk aktivitet i undervisningen. Men netop derfor er det vigtigt, at lærerne har en oplevelse af, at den nye praksis, hvor bevægelse

skal integreres i undervisningen, kan bidrage til at fremme elevernes læring. Viden om de gavnlige effekter af bevægelse kan derfor også medvirke til, at lærerne får en oplevelse af, at anvendelse af bevægelse i undervisningen kan være forbundet med fordele, eller at det i alle tilfælde ikke hæmmer muligheden for at nå de akademiske mål (Allison et al., 2016; Gilmore & Donohoe, 2016). Den betydning, som mangel på viden kan have for lærernes oplevelse, kommer også til udtryk via en bekymring, som nogle lærere har for, om de kan få eleverne til at falde til ro igen efter en bevægelsesaktivitet og koncentrere sig om det faglige stof (Howie et al., 2014; McMullen et al., 2014). Denne bekymring kan imidlertid ikke rodfæstes i evidensbaserede undersøgelser – tværtimod (Gibson et al., 2008; Mahar et al., 2006). Når først eleverne har vænnet sig til bevægelse i undervisningen, er det som lærer lettere at håndtere og efterfølgende lettere at få dem til at sidde roligt (McMullen et al., 2014).

Manglende prioritering af bevægelse i undervisningen som følge af akademisk pres og mangel på tid er især problematisk i lyset af, at flere og flere undersøgelser viser, at bevægelse kan fremme de akademiske præstationer (Mullender-Wijnsma et al., 2015) og elevernes læringsforudsætninger (Riley, Lubans, Morgan, & Young, 2015). Men det viser måske også, at nogle lærere fortsat er usikre på, om fysisk aktivitet fremmer elevernes læring, da forskningen på området endnu ikke har vist entydige og kausale sammenhænge, som tilfældet fx er, når det handler om sammenhængen mellem fysisk aktivitet og sundhed. I alle tilfælde viser forskningen, at mange lærere generelt mangler viden på området og/eller er usikre på, om tidsforbruget til forbedelse og gennemførelse af fysisk aktivitet i undervisningen er givet godt ud (Benes et al., 2016; Gately et al., 2013; LadeKjær & Hjarbech, 2016). Ifølge Rogers (2003) er graden af implementering ofte et spørgsmål om at reducere graden af oplevet usikkerhed, og derfor er oplysning og overbevisning om de gavnlige effekter afgørende (Rogers, 2003, p. 233).

Viden om de gavnlige effekter opnås imidlertid ikke kun gennem oplysning, men også gennem succesfulde erfaringer, og på denne måde hænger *relative fordele* sammen med en anden faktor: *synlighed*. Når læreren oplever, at eleverne er glade, og de bliver bedre til at koncentrere sig efterfølgende, bliver fordelene ved anvendelse af fysisk aktivitet også synlige (Gately et al., 2013; Howie et al., 2014; Stylianou et al., 2016). Det ser ud til, at hvis lærerne kan se et formål med aktiviteterne, hvad enten det er, at eleverne får rørt sig eller bliver vækket om morgenen, eller at aktiviteterne fremmer motivationen for eller meningen med det faglige indhold, så ser det ud til, at det påvirker anvendelsen positivt (McMullen et al., 2014). I forlængelse heraf er det interes-

sant, at nogle lærere bruger fysisk aktivitet som belønning og/eller aflysning af fysisk aktivitet som straf for dårlig opførsel (Gately et al., 2013; McMullen et al., 2014). Det tyder således på, at nogle lærere har gjort sig erfaringer med eller har en forestilling om, at eleverne foretrækker fysisk aktivitet frem for andre undervisningsaktiviteter, og at man kan fremme elevernes motivation ved at belønne arbejdsindsatsen med en fysisk aktivitet og hæmme uro ved at true med aflysning af fysisk aktivitet. Det virker imidlertid paradoksalt at straffe urolig adfærd, som fx kan skyldes, at eleverne har siddet for længe, med aflysning af en planlagt fysisk aktivitet, som måske var den aktivitet, eleverne havde mest brug for i situationen. Eksempler på aflyste bevægelsesaktiviteter viser, at de pågældende lærere ikke grundlæggende kan se fordelene ved den fysiske aktivitet i forhold til læring og sundhed.

Ud over oplysning og succesfulde erfaringer har typen af bevægelsesaktiviteter også betydning for de oplevede fordele og dermed også for implementeringen af fysisk aktivitet i undervisningen. Således viser flere studier, at mange lærere foretrækker aktiviteter, som kan kombineres med eller integreres i det faglige stof (Bartholomew & Jowers, 2011; Cothran et al., 2010; Lade-Kjær & Hjarbech, 2016; Larsen et al., 2013; McMullen et al., 2014). Hvis lærerne i forvejen oplever, at tiden er begrænset, vil lærerne være mere tilbøjelige til at anvende aktiviteter, som ikke frarøver tid til at arbejde med det faglige stof.

Sammenfattende handler det således om at tydeliggøre de reelle gevinster ved den nye praksis gennem oplysning om de positive effekter. Især hvad angår læring, men også oplysning om de trivsels-, motivations- og sundhedsmæssige gevinster. De relative fordele influeres også af en oplevelse af usikkerhed og bekymring, som kan være forbundet med en ny praksis. Derfor er det også vigtigt at oplyse om og få erfaringer med den nye praksis og bl.a. opleve, at det ikke er vanskeligt at få eleverne til at koncentrere sig efter deltagelsen i fysisk aktivitet. Endelig er det vigtigt, at forandringen, som er forbundet med den nye praksis, ikke giver læreren en oplevelse af at skulle nå mere inden for det samme tidsrum. Derfor er det en fordel, hvis de fysiske aktiviteter kan kombineres med eller integreres i det faglige stof.

Kompatibilitet

For mange lærere er der tale om en ny og anderledes praksis, når fysisk aktivitet skal integreres i undervisningen (Benes et al., 2016), og forandringer i klasserummet afhænger i høj grad af den enkelte lærers indstilling til og ønske om forandring. Derfor bør forandringerne så vidt muligt være kompatible med lærerens egne værdier og overbevisninger vedrørende undervisning og



læring (Cothran et al., 2010; Webster et al., 2010; Webster et al., 2013a). For nogle lærere stemmer den nye praksis godt overens med et ønske om at bidrage til elevernes læring, trivsel og sundhed (Cothran et al., 2010), og hvordan de mener, eleverne bedst lærer (Allison et al., 2016; Goh et al., 2013; Parks et al., 2007). For andre lærere opleves anvendelsen af fysisk aktivitet i undervisningen som uvæsentlig eller forstyrrende (Gately et al., 2013) eller som værende uden for lærerens opgave (Cothran et al., 2010). Konsekvenserne af denne forskel kan pege i forskellige retninger. En mulighed kunne være at fokusere på etablering af en fælles kultur blandt skolens ansatte (Langille & Rodgers, 2010). Dermed kunne der opnås en oplevelse af at arbejde i samme retning med fælles ansvar i forhold til at løfte opgaven. En anden mulighed kunne være, at det ikke nødvendigvis var alle lærere, som skulle varetage implementeringen af fysisk aktivitet i skolen, men kun dem, som mente, det gav god mening. Og endelig kunne en tredje mulighed være, at lærere, som havde modvilje eller er skeptiske over for de nye krav, fik mulighed for deltagelse i kursusforløb, hvor der var særligt fokus på, at lærerens værdier og filosofi blev diskuteret i sammenhæng med viden om ny forskning på området. Under alle omstændigheder er det væsentligt at være opmærksom på de forskelle, der kan være blandt lærerne på en skole i bestræbelserne på at skabe kompatibilitet.

Lærernes egne værdier og forståelse af god undervisning og skolens rolle i forhold til implementeringen af fysisk aktivitet i undervisningen er også et resultat af læreruddannelsens indhold og sammensætning. I studiet af Webster (2011), der undersøger sammenhængen mellem den studerendes biografi og oplevet kompetence i forhold til at integrere fysisk aktivitet i skolen, konkluderes det bl.a., at kurser og undervisningsforløb skal fungere som platform for diskussion af de studerendes egne oplevelser med og af idræt og bevægelse. Det fremgår af studiet, at biografien spiller en væsentlig rolle, og negative oplevelser skal italesættes blandt studerende for at anerkende bevægelse som en central værdi i udviklingen af det hele barn (Webster, 2011).

Sammenhængen mellem på den ene side lærerens og den lærerstuderendes oplevelser af idrætsundervisningen i skolen og på den anden side villigheden til at anvende bevægelse i undervisningen (Webster et al., 2010; Webster et al., 2015) er også vist i et studie, hvor lærere uden idrætslæreruddannelse bliver sat til at undervise i idræt i skolen. Her ser man også, at lærere, som har dårlige oplevelser med idræt fra egen deltagelse i idrætstimerne i skolen, er mindre villige til at sætte tid af til idrætsfaget i ugeskemaet (Morgan & Hansen, 2008).

Hvorvidt den nye praksis er kompatibel med eksisterende normer, værdier og holdninger afhænger i høj grad af lærerens egen oplevelse af den. Derfor er

det vigtigt at italesætte og diskutere de forskelle, der kan være lærerne imellem, og tilstræbe etableringen af en skolekultur, hvor forståelsen af og formålet med fysisk aktivitet diskuteres, og hvor fysisk aktivitet værdsættes, og uro accepteres.

Kompleksitet/simplicitet

Implementering af fysisk aktivitet i undervisningen er også afhængig af, hvor vanskelig eller besværlig læreren oplever forandringen. Mange lærere finder det især svært, når de skal planlægge undervisning, hvor bevægelse er integreret i det faglige stof (Benes et al., 2016; LadeKjær & Hjarbech, 2016), og derfor foretrækker mange, at der er udviklet materiale til anvendelse i fagene (LadeKjær & Hjarbech, 2016; McMullen et al., 2014), at aktiviteterne hurtigt og nemt kan tilgås (fx på internettet) (Goh et al., 2013; McMullen et al., 2014), at aktiviteterne er nemme at integrere (Bartholomew & Jowers, 2011; McMullen et al., 2014; Stylianou et al., 2016), og materialerne kan genbruges (LadeKjær & Hjarbech, 2016). Det er imidlertid interessant, at der tilsyneladende er divergerende opfattelser blandt lærerne af i hvor høj grad, oplevelsen af fleksibilitet bidrager til øget implementering. Nogle lærere ønsker fleksibilitet (Naylor et al., 2006) og mulighed for at benytte forskellige strategier (Holt et al., 2013), mens andre ønsker mere struktur og klare linjer for, hvad de skal, hvornår og hvordan (Gilmore & Donohoe, 2016; Langille & Rodgers, 2010). I studiet af Langille & Rodgers (2010), hvor man både har interviewet lærere og ledelse, kommer nævnte divergens til udtryk som en konflikt mellem den fleksibilitet, som ledelsen ønsker at bidrage til, og lærernes ønske om en højere grad af konkretisering og specificering (Langille & Rodgers, 2010). Formuleringen af lokale bevægelsespolitikker med strategier for implementering og monitorering af fysisk aktivitet ser ud til at fremme implementeringen (Allison et al., 2016; Gilmore & Donohoe, 2016; Holt et al., 2013; Langille & Rodgers, 2010), og det er derfor også et spørgsmål, om ikke det behov, som nogle lærere har i forhold til konkretisering, kan forenes med muligheden for at benytte forskellige strategier og muligheden for at tilpasse, justere og udvikle aktiviteterne. Det vil sige, at den konkretisering, en bevægelsespolitik angiver, samtidig rummer en mulig fleksibilitet. Herved tilgodeses lærernes forskellige ønsker, og alle lærere kan tilpasse til egne oplevede behov. Durlak & DuPre (2008) fremhæver i et review af mere end 500 sundhedsfremmende interventioner, hvor de bl.a. har undersøgt faktorer, som påvirker implementering, at fleksibilitet og tilpasning til praktikernes oplevede behov fremmer implementeringen (Durlak & DuPre, 2008), og derfor hænger den oplevede kompleksitet også sammen med de oplevede fordele ved den nye praksis.

Generelt har oplevelsen af, hvor kompleks eller simpel en forandringsproces er, betydning for adoptionens hastighed. I de tilfælde, hvor lærerne prioriterer fysiske aktiviteter, som kan integreres i det faglige stof, og det samtidig er de aktiviteter, som lærerne finder sværest, og som tager længst tid at forberede, bliver det i særlig grad vigtigt at reducere kompleksiteten. Det kan eksempelvis gøres ved at tilbyde lærerne kurser, vejledning og inspiration til god praksis, og konkret ved at give adgang til undervisningsmateriale, som både kan bruges her og nu, men også rummer mulighed for justering, tilpasning og videreudvikling.

Gradvis afprøvning

Det fremgår ikke i nogen af de præsenterede studier, at den fysisk aktivitet er blevet implementeret gradvist, men i en forandringsproces er muligheder for afprøvning (*triability*) i henhold til teorien et væsentligt aspekt. Det fremgår af litteraturgennemgangen, at mange lærere ønsker mulighed for at øve sig under uddannelse og på kurser (Delk et al., 2014; Parks et al., 2007; Webster, 2011; Webster et al., 2010; Webster et al., 2013b) og mulighed for at observere kolleger anvende fysisk aktivitet i undervisningen og diskutere anvendelsen efterfølgende (Lowden et al., 2001; Parks et al., 2007). Den gradvise implementering kan derfor også bestå i at lade lærerne øve sig under supervision. På denne måde anerkendes de vanskeligheder, der kan være forbundet med den ændrede praksis og værdien af den fysiske aktivitet i undervisningen. Lærernes ønske om og oplevede behov for at øve sig, observere andre og modtage respons stemmer også overens med forskning vedrørende faktorer, som mere generelt fremmer implementering:

”Training that includes modeling followed by role playing and performance feedback offered in a supportive emotional atmosphere has been succesful in many studies” (Durlak & DuPre, 2008, p. 338-339).

I studiet af McMullen et al. (2014) diskuteres også muligheden for, at lærere, som er bange for at miste kontrollen over elevernes adfærd, og som forbinde fysisk aktivitet i klasserummet med kaos, gives mulighed for en gradvis afprøvning for langsomt at vænne sig til og lære at acceptere uro i klassen. Den gradvise afprøvning kan ske gennem brug af aktiviteter, hvor eleverne i begyndelsen bliver ved deres plads og først senere præsenteres for aktiviteter, som kræver mere plads og bevægelse (McMullen et al., 2014).

Den gradvise afprøvning, som betoner vigtigheden af, at overgangen til den nye praksis sker gradvist, består således bl.a. i. at lade lærerne øve sig i anvendelsen af fysisk aktivitet i undervisning. Gerne under uddannelse og i forbindelse med kurser og gerne under supervision. Den gradvise afprøvning kan også bestå i at differentiere og progredierte omfanget og valget af aktiviteter, således at lærerne indledningsvis anvender simple og kortvarige fysiske aktiviteter og først senere mere komplekse aktiviteter, som kræver mere forberedelse og erfaring.

Synlighed

De synlige resultater af en ændret praksis kan bidrage til øget og hurtigere implementering, hvis læreren oplever en gevinst ved anvendelse af fysisk aktivitet i undervisningen. En anden faktor handler om, hvad der monitoreres. I et studie med fire lærere peger Langille & Rodgers (2010) på betydningen af manglende monitorering af bevægelseskvalitet og sundhedsrelaterede politikker. Selvom skolen eventuelt har en sundheds- og bevægelsespolitik, får den ifølge Langille & Rodgers først betydning, når det ikke kun er elevernes faglige præstationer, som måles og vejes (Langille & Rodgers, 2010). Når skolen har udarbejdet en procedure for monitorering af fysisk aktivitet, fremmer det i sig selv implementeringen (Allison et al., 2016; Langille & Rodgers, 2010). I det præsenterede danske studie med fem skoler er der imidlertid ingen af skolerne, som måler, om eleverne får 45 minutters fysisk aktivitet om dagen, og lærerne har generelt svært ved at vurdere omfanget af fysisk aktivitet i elevernes skoledag (LadeKjær & Hjarbech, 2016). Ifølge flere af de præsenterede studier vil lærerne som nævnt blive motiveret af at have synlige mål at navigere efter, og når de oplever, at omfanget af elevernes fysiske aktivitetsniveau monitoreres. Da lærernes oplevelse af de relative fordele ifølge Rogers (2003) tillægges stor betydning for den hastighed, hvormed forandringen adopteres, er det imidlertid også vigtigt, at sammenhængen mellem de fysiske aktiviteter og elevernes læring bliver synlig for læreren, og at andre forhold, som læreren og lærerkollegiet finder vigtige, ligeledes bliver synlige under eller efter gennemførelsen af de fysiske aktiviteter. Det handler således både om de læringsmæssige effekter, som fx øget koncentration, men også om elevernes trivsel, motivation og bevægelsesglæde. Hvor stor en rolle forhold som synliggørelsen af elevernes trivsel og sundhed spiller for den enkelte lærer, vil afhænge af, hvilke værdier læreren finder vigtige (*kompatibilitet*), og af om der på skolen er en fælles og støttende kultur, hvor fysisk aktivitet bliver værdsat, og hvor lærerne har en oplevelse af at arbejde mod et fælles mål for elevernes delta-



gelse i de fysiske aktiviteter (Gilmore & Donohoe, 2016; Langille & Rodgers, 2010; Parks et al., 2007). Forskning understøtter som tidligere nævnt i stigende grad de gavnlige effekter af fysisk aktivitet, men forskningen viser også, at valget af bevægelsesaktiviteter: varigheden, kvaliteten, intensiteten, organiseringen mv. langt fra er ligegyldig, hvis elevernes deltagelse i de fysiske aktiviteter skal have den ønskede effekt (Jørgensen, 2017). Derfor må læreren dels gives nogle kriterier for valg af bevægelsesaktiviteter og dels også have andre mål end de læringsmæssige effekter at pejle efter. I et review af Webster et al. (2015), hvor en lang række forskellige forhold vedrørende anvendelse af fysisk aktivitet i undervisningen er sammenholdt, problematiseres den eksisterende forskning, og der efterlyses forskning, som ikke kun har fokus på de akademiske output, men også på forbedrede motoriske færdigheder og forudsætninger for og lyst til fysisk aktivitet (Webster, Russ, Vazou, Goh, & Erwin, 2015).

Sammenfattende for kategorien *synlighed* kan det konkluderes, at de synlige, positive effekter af en ny praksis er væsentlige for lærernes villighed til at ændre praksis. Lærerne skal kunne se og opleve, at elevernes deltagelse i de fysiske aktiviteter fremmer de mål, læreren har for undervisningen, hvad enten det kommer til udtryk gennem glæde, motivation, forbedret koncentration eller andet.

Konklusion

Brugen af en socioøkologisk model bidrager til at anskueliggøre, hvordan lærernes oplevelse af og villighed til at anvende bevægelse i undervisningen påvirkes på forskellige niveauer og kommer til udtryk i form af en lang række hæmmende og fremmende faktorer. Rogers diffusionsteori, der beskriver fem forhold, som især har betydning for den hastighed, hvormed en forandring adopteres af medlemmerne af et socialt system, anvendes efterfølgende i diskussionen til at vise, hvordan faktorerne hænger sammen på tværs af niveauerne.

Lærere har en afgørende indflydelse på, hvad der foregår i klasserummet og dermed også i hvor høj grad fysisk aktivitet bliver en del af elevernes skoledag. I vurderingen af, om, hvornår og hvordan lærerne anvender fysisk aktivitet i undervisningen, er det væsentligt at kende til de forskellige faktorer, som påvirker den enkelte lærers arbejdsliv og de relaterede valg, der skal træffes. Variationen på tværs af studierne peger på mange forskellige betydningsfulde faktorer og vidner om kulturelle, organisatoriske, lokale og individuelle for-

skelle og nuancer. Men på trods af forskelle er det muligt at pege på centrale faktorer, som har betydning for implementering af fysisk aktivitet i skolen.

Lærerne har generelt en oplevelse af akademisk pres, som kommer til udtryk i oplevelsen af manglende tid til forberedelse og gennemførelse af fysiske aktiviteter i undervisningen. Et akademisk pres, som bliver større og større, efterhånden som eleverne bliver ældre. Det betyder, at lærerne generelt foretrækker aktiviteter, som kan kombineres med eller integreres i det faglige stof, og activity breaks, som er kortvarende og nemme at introducere. Den fysisk aktivitet skal give mening og det må gerne være sjovt for eleverne at deltage. Det betyder også, at det er vigtigt, at aktiviteterne er tilpasset elevernes alder og forudsætninger, og at aktiviteterne bidrager til at opfylde det – eller de – opsatte mål for timen. I forlængelse heraf efterlyser lærerne bevægelsesaktiviteter, som er målrettet de ældste klasser og inspiration til aktiviteter, som kombinerer eller integrerer fysisk aktivitet i det enkelte fag. Man kan fremme implementeringen på skolerne gennem formulering af en bevægelsespolitik med strategier for implementering og monitorering, gennem etablering af en fælles og støttende kultur, hvor den fysiske aktivitet tillægges værdi, og ved at tilbyde lærerne kurser, hvor de kan opnå viden om de gavnlige effekter og øve sig i anvendelsen af fysisk aktivitet i de forskellige fag.

Skolereformen trådte i kraft i august 2014, og efter tre år er der stadig over 80 % af lærerne, som ikke anvender motion og bevægelse dagligt i undervisningen. Derfor er der behov for forskningsbaserede tiltag, hvor man afprøver og undersøger forskellige strategier med henblik på at fremme implementeringen af motion og bevægelse i elevernes skoledag. Det handler bl.a. om at gennemføre studier af lokale vellykkede kompetenceudviklingsforløb for lærerne, og fremadrettet undersøge, hvordan læreruddannelsen i højere grad kan udvikle de studerendes kompetencer til at anvende motion og bevægelse i undervisningen i de forskellige skolefag.

Bilag

Tabel 1 er en oversigt over de inkluderede studier. Bilaget kan findes på hjemmesiden for *'Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring'*: <http://fiibl.dk/publikationer>

Referencer

Aftaletekst. (2013). Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne , Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

- Ministeriet for Børn, Undervisning Og Ligestilling, 1-32. Retrieved from <http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Folkeskolereformen/>
- Ahn, S., & Fedewa, A.L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(4), 385-397. <http://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq107>
- 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>
- Bartholomew, J.B., & Jowers, E.M. (2011). Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive Medicine*, 52, 51-54. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.017>
- 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>
- Biddle, S.J.H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *Br J Sports Med*, 45(11), 886-895. <http://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185> [pii]
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Book*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., & Garn, A.C. (2010). Classroom teachers and physical activity integration. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1381-1388. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.003>
- Delk, J., Springer, A.E., Kelder, S.H., & Grayless, M. (2014). Promoting teacher adoption of physical activity breaks in the classroom: Findings of the central texas CATCH middle school project. *Journal of School Health*, 84(11), 722-730. <http://doi.org/10.1111/josh.12203>
- 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. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C.M., Sallis, J.F., & Veiga, O.L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport / Sports Medicine Australia*, 18(5), 534-539. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007>
- Gately, P., Curtis, C., & Hardaker, R. (2013). An evaluation in UK schools of a classroom-based physical activity programme – TAKE 10! ®: A qualitative analysis of the teachers' perspective. *Education and Health*, 31(4), 73-78.
- 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>
- Holt, E., Bartee, T., & Heelan, K. (2013). Evaluation of a Policy to Integrate Physical Activity Into the School Day. *JOURNAL OF PHYSICAL ACTIVITY & HEALTH*, 10(4), 480-487.

- 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>
- Jacobsen, R.H., Bjørnholt, B., Krassel, K.F., Nørgaard, E., Jakobsen, S.T., Flarup, L.H., ... Nygaard, H. (2017). *En længere og mere varieret skoledag*. København. Retrieved from www.kora.dk
- Jacobsen, R.H., Flarup, L.H., & Søndergaard, N.M. (2015). *En længere og mere varieret skoledag – Kortlægningsrapport 2015*. København. Retrieved from www.kora.dk
- Juul, K.G., & Østergaard, S. (2016). *Børns og unges motionsvaner og skole-forenings-samarbejder i otte kommuner*. Center for Ungdomsstudier.
- Jørgensen, H.T. (2017). Bevægelse kan fremme elevernes sundhed, trivsel og læring. *Unge Pædagoger*, 78(1), 4-12.
- LadeKjær, E., & Hjarbech, P. (2016). *Undersøgelse af Krop og Kompetencer*. København. Retrieved from www.kora.dk
- 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., 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/10.1108/09654281311293637>
- Lowden, K., Powney, J., Davidson, J., & James, C. (2001). *The Class Moves! Pilot in Scotland and Wales – An Evaluation*. Glasgow.
- Mahar, M.T., Murphy, S.K., Rowe, D.A., Golden, J., Shields, A.T., & Raedeke, T.D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(12), 2086-2094. <http://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- McLeroy, K.R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly*, 15(4), 351-77. <http://doi.org/10.1177/109019818801500401>
- McMullen, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2014). Physical Activity Opportunities during the School Day: Classroom Teachers' Perceptions of Using Activity Breaks in the Classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 511-527. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0062>
- Morgan, P.J., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506-516. <http://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599517>
- Mullender-Wijnsma, M.J., Hartman, E., de Greeff, J.W., Bosker, R.J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). Improving Academic Performance of School-Age Children by Physical Activity in the Classroom: 1-Year Program Evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365-371. <http://doi.org/10.1111/josh.12259>
- Naylor, P., 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>
- 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>
- Pawson, R. (2003). *Assessing the quality of evidence in evidence-based policy: why, how and when? Introduction: a summary of the argument* (ESRC Research Methods Programme. No. 1). Manchester. Retrieved from www.ccsr.ac.uk/methods

- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review – a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10 Suppl 1, 21-34. <http://doi.org/10.1258/1355819054308530>
- Rasberry, C.N., Lee, S.M., Robin, L., Laris, B.A., Russell, L.A., Coyle, K.K., & Nihiser, A.J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(SUPPL.), S10-S20. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Rieper, O., & Hansen, H.F. (2007). *Metodedebatten om evidens*. København. Retrieved from <https://www.kora.dk/>
- Riley, N., Lubans, D.R., Morgan, P.J., & Young, M. (2015). Outcomes and process evaluation of a programme integrating physical activity into the primary school mathematics curriculum: The EASY Minds pilot randomised controlled trial. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(6), 656-661. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.005>
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. 5th edition (5th ed.). New York: Free Press.
- Sallis, J.F., Owen, N., & Fisher, E.B. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice* 4th ed., pp. 465-485. San Francisco: Jossey-Bass. http://doi.org/10.7326/0003-4819-116-4-350_1
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J.R., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., ... Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737. <http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- 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>
- van Sluijs, E.M.F., McMinn, A.M., & Griffin, S.J. (2008). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *Bmj*, 42(8), 653-657. <http://doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.BE>
- Webster, C. (2011). Relationships Between Personal Biography and Changes in Preservice Classroom Teachers' Physical Activity Promotion Competence and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 320-339.
- Webster, C., Caputi, P., Perreault, M., Doan, R., Douthis, P., & Weaver, R.G. (2013). Elementary Classroom Teachers' Adoption of Physical Activity Promotion in the Context of a Statewide Policy: An Innovation Diffusion and Socio-Ecologic Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 419-440. <http://doi.org/10.1123/jtpe.32.4.419>
- 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>
- Webster, C., Russ, L., Vazou, S., Goh, T.L., & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: Understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews*, 16(8), 691-701. <http://doi.org/10.1111/obr.12285>
- Webster, C.A., Buchan, H., Perreault, M., Doan, R., Douthis, P., & Weaver, R.G. (2015). An Exploratory Study of Elementary Classroom Teachers' Physical Activity Promotion From a Social Learning Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 474-495. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0075v>

Artikel 2:

Jørgensen, H. T., Agergaard, S., Stylianou, M., & Troelsen, J. (2019). Diversity in Movement Integration: A qualitative study of lower secondary school teachers' perceptions of a state school reform involving daily physical activity. *European Physical Education Review*, (Accepted for publication).

Diversity in teachers' approaches to movement integration: A qualitative study of lower secondary school teachers' perceptions of a state school reform involving daily physical activity

European Physical Education Review
1–19

© The Author(s) 2019

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/1356336X19865567

journals.sagepub.com/home/epe



Henrik Taarsted Jørgensen

University of Southern Denmark, Denmark

Sine Agergaard

Aalborg University, Denmark

Michalis Stylianou

University of Queensland, Australia

Jens Troelsen

University of Southern Denmark, Denmark

Abstract

In the context of implementing a physical activity policy as part of a national school reform in Denmark, the purpose of this study was to explore lower secondary teachers' interpretations and perceptions of the physical activity policy with a focus on movement integration. In total, 14 teachers from four different schools were selected to take part in this qualitative study, which involved semi-structured interviews, focus group interviews, go-along observations and informal interviews. A thematic analysis framework was employed to identify and describe patterns of meaning within data. The findings showed substantial diversity among teachers' interpretations and perceptions of movement integration, and consequently a lack of definitional clarity regarding movement integration and a possible misalignment between policy and practice. Teachers' perceptions and interpretations of movement integration were influenced by other and more

Corresponding author:

Henrik Taarsted Jørgensen, Syddansk Universitet Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Campusvej 55, Odense, 5230, Denmark.

Email: hjorgensen@health.sdu.dk

prioritised policies and discourses regarding academic achievement, as well as by intrapersonal, interpersonal and institutional factors. The findings also suggested a lack of support and collaboration within the school and provided insights into the strengths and weaknesses associated with the autonomy afforded in the Danish school reform.

Keywords

Policy, implementation, autonomy, recontextualisation, socio-ecological model

Introduction

In August 2014, the Danish government passed a new reform for Danish public schools targeting primary and lower secondary education. According to the Danish Ministry of Education, the main reason underlying this reform was a need to improve the academic standard in public schools (Danish Ministry of Education, 2014). One of the major components of the reform related to physical activity (PA). Specifically, the reform included a policy which specified that PA should be a mandatory part of the longer and more varied school day, corresponding to an average of 45 minutes per day. According to the Danish Ministry of Education (2014), the underlying rationale of the policy was that “motivation levels and the learning process at large benefits from more physical exercise and activities that help improve the health of children and youth” (Danish Ministry of Education, 2014: 9). Accordingly, the Danish Ministry of Education (2014) provided examples of how the PA requirement could be met by introducing short periods of PA such as: a morning run; ball games or similar; other longer lasting and regularly scheduled activities in cooperation with local sports clubs; or by using PA as a pedagogical tool in working within various subjects. Besides these examples, the policy provides no other rules or guidelines on how to implement PA during the school day. The policy, however, states that “It is the duty of the headmaster [principal] to ensure that, within the overall teaching time, pupils participate in physical exercise and activity each day to an extent corresponding to an average of 45 minutes per day” (p. 9) (Danish Ministry of Education, 2014). While the overall educational reforms and policies are determined at the national level, responsibility for the implementation of the policies is retained by the municipalities and the individual schools. As a result, the individual school has a pivotal role in the enforcement and implementation of the mandatory PA, which affords a considerable degree of autonomy and flexibility at the school level.

A few reports have been published about the implementation of the new PA policy in Danish schools. Available research indicates that as a result of the policy teachers have become responsible for integrating PA into various subjects across the curriculum (Jacobsen et al., 2017). At the same time, existing evidence suggests that a considerable number of teachers, particularly lower secondary teachers, find it challenging to incorporate PA into the different subjects (Jacobsen et al., 2017). Despite some progress from 2015 to 2017, less than 20% of primary and lower secondary school teachers in Denmark use PA during lessons every day (Jacobsen et al., 2015, 2017). While Danish primary school teachers are generally positive towards the PA element of the school reform and believe that PA has a positive impact on student learning, lower secondary teachers are more sceptical about the policy (Jacobsen et al., 2017). Given that in Denmark primary and lower secondary school teachers are specialists (i.e. they typically teach two to four subjects in grades 1–3, 4–6 or 7–9), most teachers (besides teachers with physical education (PE) as one of their subjects) have very limited preservice training as well as experiences with respect to PE and PA.

Movement integration (MI)

A novel aspect of the Danish school reform is MI, which is defined as infusing PA into general education classroom time (Webster et al., 2015) and is recommended as an approach to school-based PA promotion (Institute of Medicine, 2013). Various terminologies are used to describe MI and relevant categories. Recent literature distinguishes between: academic-infused and non-academic strategies (Webster et al., 2017); task-relevant and task-irrelevant PA (Chandler and Tricot, 2015); and deliberate and incidental PA (Russ et al., 2017).

Numerous MI programmes have been successfully implemented worldwide and found to improve children's PA (Goh et al., 2016), on-task behaviour (Mahar et al., 2006) and academic achievement (Mullender-Wijnsma et al., 2015). However, given that teacher buy-in is critical for MI to be used in schools, it is important to examine their perceptions of MI (McMullen et al., 2016). Indeed, several studies have explored teachers' perceptions of, and ability to implement, MI (e.g. Goh et al., 2017; Martin and Murtagh, 2017; Stylianou et al., 2016). Despite the perceived benefits of MI, classroom teachers often perceive barriers to this approach, including lack of time due to competing pressures (e.g. academic testing and accountability) (Goh et al., 2017). Other commonly identified barriers include lack of perceived MI competence (Bartholomew and Jowers, 2011), lack of support (McMullen et al., 2016), and lack of awareness of policy requirements related to PA (Webster et al., 2017). However, available studies are predominantly limited to specific MI programmes, thus providing limited insights into this area of research with respect to broader school reforms.

Theoretical framework

The meaning of policy is often taken for granted and seen as an attempt to solve a problem through the production of a policy text that is straightforwardly adopted into practice (Braun et al., 2011). In contrast, for the purposes of this paper, we conceptualise policy as a process and a complex, dynamic, relational and on-going struggle over meaning (Penney and Evans, 2005). This acknowledges that teachers interpret, translate and potentially produce their own versions of the PA policy. As such, they decontextualise and recontextualise meaning, content and values (Bernstein, 1990; Penney and Evans, 2005). Beyond embracing policy as process, it is also critical to acknowledge how a policy cycle evolves in different contexts: the *context of influence*; the *context of policy text production*; and the *context of practice* (Bowe et al., 1992). In this study, we are focusing on how teachers interpret and translate the PA policy into the *context of practice*.

Various discourses, local factors (e.g. school facilities) and external factors (e.g. collective agreement and rules about working hours) influence the policy processes and teachers' interpretations of the policy into the context of practice. Bronfenbrenner (1979) proposed a socio-ecological perspective that identifies and acknowledges multiple levels of factors that influence human behaviour. Further, McLeroy et al. (1988) suggested a socio-ecological model (SEM) in the health promotion field with five interrelated levels of factors. The *intrapersonal* factors include an individual's personal knowledge, values and experiences. The *interpersonal* level includes influences from colleagues, students and other social networks. The *institutional* level has to do with structural factors, support, priorities and facilities within the organisation. The *community* level refers to the interaction and relationship with related groups and organisations. Finally, the *policy* level involves local and national policies. SEM is frequently used as a framework in research exploring factors that influence the implementation of practices (e.g. Dinkel et al., 2017;

Langille and Rodgers, 2010; McMullen et al., 2016). Similarly, this study adopts SEM to explore the different levels of factors that influence teachers' interpretations and perceptions of the PA policy and MI.

This study focuses on MI in lower secondary schools (i.e. grades 7–9, students 12–16 years), as we have limited knowledge about lower secondary teachers' interpretations of MI internationally, and the interrelation between teachers' interpretations and perceptions of the PA policy and MI in the Danish context. Its purpose is to add to relevant research by exploring lower secondary teachers' perceptions and interpretations of the national school reform, with a focus on how movement is integrated within academic lessons in the Danish school setting.

To our knowledge this is the first study to investigate lower secondary school teachers' perceptions and interpretations of MI in relation to a national school reform. Thus, it can provide valuable insights into the role of teachers in implementing national reforms involving PA and affording a considerable level of local/school autonomy in terms of implementation and accountability.

Methods

A qualitative approach was chosen for this study as it allows teachers to share their stories and voices, and thus contribute to a complex and in-depth understanding of teachers' interpretations and perceptions of the policy and MI (Creswell, 2013).

Participants and settings

The school recruitment process involved sending invitations to more than 50 Danish schools located in the middle and eastern part of Jutland. The intention was to select schools according to principles of maximum variation (Creswell, 2013), including different school sizes, locations and socio-economic backgrounds of students as well as a variety in engagement levels with PA prior to the reform (e.g. exceeding or not exceeding government recommendations for PE and/or PA during the school day). However, only four state schools accepted the invitation to participate in the study and all four schools were selected. The schools were located in four different Danish municipalities. Three of the four schools were located in smaller towns and the fourth in a middle size town. All four of them had predominantly middle class, native Danish-speaking residents. The four schools represented typical Danish schools in organisation, size and environment, although one of the schools was a small village school. More information about the schools is available in Table 1.

Even though the four schools did not meet the principles of maximum variation as initially designed, the study still aimed to recruit a diverse sample of teachers from participating schools. Within each school, the principal was asked to suggest three to four participants among the lower secondary teachers on the basis of the following criteria: (a) represented both sexes; (b) taught different subjects (at least one PE teacher and at least one non-PE teacher); and (c) had a range of teaching experience. As such, the participants were selected purposively (Creswell, 2013). The assumption underlying this selection strategy was that a diverse sample on the basis of the above criteria would afford opportunities for potentially various interpretations of the PA policy and diverse ways of implementing the policy in the context of practice to be shared. Similar research has indicated differences between: males and females (Egan et al., 2018); PE teachers and non-PE

Table 1. Characteristics of participating schools and teachers.

School 1	• Small village school: around 300 students • Located in a small town: around 1500 citizens • The teachers had started to participate in a course about why and how to promote physical activity (PA) during the school day prior to the reform	Anders	Male > 20 years of experience non-physical education (PE) teacher	Focus group interview (FGI), individual interview (II) and go-along observations and informal interviews (GOI)
		Birgitte	Female > 20 years of experience non-PE teacher	II (did not participate in FGI and GOI, as she was not selected from the start)
		Cathrine	Female two–five years of experience PE teacher	FGI, II and GOI
		Dorte	Female two–five years of experience non-PE teacher	FGI and GOI (did not participate in II due to leave)
School 2	• Middle size school: around 600 students • Located in a small town: around 4000 citizens • No focus on PA before the reform	Erik	Male > 20 years of experience PE teacher	FGI, II and GOI
		Fie	Female 10–20 years of experience non-PE teacher	FGI, II and GOI
		Grete	Female < two years of experience PE teacher	FGI and GOI (did not participate in II due to leave)
School 3	• Middle size school: around 700 students • Located in a small town: around 8000 citizens • No focus on PA for lower secondary students before the reform	Helle	Female 10–20 years of experience non-PE teacher	II and GOI (did not participate in FGI due to sickness)
		Ivan	Male 5–10 years of experience non-PE teacher	FGI, II and GOI
		Jakob	Male 5–10 years of experience PE teacher	FGI, II and GOI

(continued)

Table 1. (continued)

School 4	• Middle size school: around 700 students • Located in a middle size town: around 15000 citizens • The school had been working with movement integration for several years prior to the reform	Klaus	Male < two years of experience PE teacher	II and GOI (no FGI at this school due to sickness and leave)
		Lars	Male > 20 years of experience non-PE teacher	II and GOI (no FGI at this school due to sickness and leave)
		Mathilde	Female < two years of experience PE teacher	II (did not participate in FGI and GOI, as she was not hired before 2017)
		Nicolaj	Male > 20 years of experience non-PE teacher	II and GOI (no FGI at this school due to sickness and leave)

Note: pseudonyms are used for the participating teachers.

teachers; and newly graduated teachers and experienced teachers (Benes et al., 2016). Further information about the participating teachers is available in Table 1.

Data collection

Focus group interviews (FGI). The FGI were conducted in order to gain insight into our participants’ perceptions as well as their social interactions while discussing the topic under investigation (Halkier, 2008). These interactions involved teachers commenting on other teachers’ experiences and perceptions and asking each other questions. The FGI guide was developed based on a literature review of teachers’ perceptions of implementing MI (Jørgensen and Troelsen, 2017). The guide addressed the following issues: teachers’ knowledge about and perceptions of the PA policy; teachers’ interpretations of MI; teachers’ intentions when using MI; preferred times, places and activities for MI during lessons; and perceived challenges and facilitators. The guide included predominantly semi-structured open-ended questions intended to give teachers optimal opportunities to freely express their views, beliefs and values, and allow probing questions (Kvale and Brinkmann, 2009). Three focus groups of approximately 90 minutes were conducted on school grounds at the participants’ convenience in October 2015. Due to illness and leave among the teachers selected at School 4, it was not possible to conduct an FGI. Accordingly, data collection at school 4 included an individual interview (II) instead of an FGI (cf. Table 1).

Go-along observations and informal interviews (GOI). The combination of GOI (Kusenbach, 2003) in “natural” settings gave insight into how teachers carried out their daily routines and their interactions with students and colleagues. The observations and interviews focused on observing the implementation of MI during lessons and informally interviewing (without recording) the teachers in relation to observations to gain a more comprehensive understanding. The method also included

observations of teachers between lessons, at the coffee station or copy machine and during formal and informal meetings. Data from GOI were collected in November 2015, lasted approximately 14 hours at each of the four schools and were recorded through field notes.

Individual Interviews (II). The II were conducted in order to gain a deeper understanding of how the individual teachers interpreted and implemented the PA policy. A semi-structured format with open-ended questions was used to facilitate individual teachers' responses of relevance to the study and follow-up questions (Kvale and Brinkmann, 2009). The interview guide was informed by previously collected data from the focus groups as well as SEM. Teachers were asked about their values, interests and experiences concerning MI, PA and sport, along with their perceptions of the policy and associated challenges (e.g. "In which situations do you find MI meaningful?"). In alignment with SEM, teachers were prompted to respond to questions that focused on intersecting issues relating to: the national policy; the local school (e.g. structure, facilities, colleagues and students); and their individual background. In total, twelve interviews of approximately one hour were conducted during school time on a day and at a time convenient to the teachers in January 2017.

Data analysis

Data analysis was an ongoing task during the study and was conducted using NVivo software. It began with the verbatim transcriptions of the audio-recorded FGI and the field notes from the GOI and continued with the transcripts of the II. Data were analysed using a six-phase thematic analysis because of its flexibility as a method for identifying, analysing and describing themes or patterns of meaning within data (Braun and Clarke, 2006). The first phase involved becoming familiar with all aspects of the data. During the second phase, a long list of initial codes was generated in an inductive and data driven process. The third phase involved sorting the different codes into potential themes and collating all the relevant coded data extracts within the identified themes. In this phase, SEM was applied to identify the potential influences of the different levels of factors concerning teachers' interpretations and perceptions of the PA policy and MI. In the fourth phase, themes were reviewed and refined, and the themes from the FGI and the GOI were used to test the themes and codes from the II. Within the fifth phase, themes were defined, refined and named, as well as negotiated with co-authors and critical friends (Creswell, 2013). Finally, in the sixth phase, selected extracts were analysed in relation to the research question in order to provide sufficient evidence of the themes within the data.

Several strategies were used to support the trustworthiness of the findings (Creswell, 2013). The data from the FGI as well as from the GOI were used to triangulate the findings from the II. Further, peer debriefing was used, which involved discussing the study protocol and analysing the data and negotiating themes with the co-authors and critical friends.

Findings

In analysing the data collected for this study, three themes were developed: diversity in teachers' interpretations and uses of MI; influences from students, colleagues and principals; and dichotomies in teachers' perceptions of the PA policy and MI. Different levels of factors within SEM were evident in the data. Intrapersonal, interpersonal and institutional factors seemed to particularly

influence the teachers' interpretations and perceptions of the policy and MI. However, the analysis also showed an interrelatedness between the different levels of factors.

The three themes and relevant subthemes are presented below, supported by quotes translated into English. All quotes used originate from II unless otherwise specified. Where relevant, more context (e.g. teaching experience) is provided.

Diversity in teachers' interpretations and uses of MI

The first theme provides insight into how teachers in the study interpreted and used MI. Three different ways of interpreting MI were evident in the data: *MI as academic movement activities*; *MI as breaks*; and *MI as an incidental part of the lesson*. Further, we found that teachers' interpretations and MI approaches were informed by high-stake policies about enhancing academic achievement along with intrapersonal factors such as teachers' values and competences and their knowledge about the policy, and structural factors such as lack of preparation time.

MI as academic movement activities. Even though the PA policy in Denmark provides flexibility in fulfilling the requirement of providing 45 minutes of PA each day for every student, most of the participating teachers described MI as academic movement activities. However, there was substantial variety of opinions among teachers about the importance, content or purpose within academic movement activities. Most of the examples that teachers provided involved activities that combined the subject and task-irrelevant PA. For instance, students participated in relays and ran around finding, collecting or remembering words and cards. Lars gave an example of this:

They [the students] get a sheet of tasks, and then they can run from one side to the other and answer the questions.

In contrast, Erik (FGI) provided an example of task-relevant PA. He described a situation where students were learning about mathematic functions by going outside to measure speed and distance while running.

Even though some teachers in the study reported finding academic movement activities meaningful, this was not a common way of implementing PA during classroom time. Some teachers reported that they experienced challenges when trying to incorporate MI as academic movement activities and shared examples of how high-stake policies play into these processes. Mathilde highlighted:

I haven't got the time for it [MI]. I have so much to do during my lessons.

Similarly, Cathrine discussed:

It [MI] can become stressful because of all the [academic] demands. [...] If I estimate the time spent on academic movement activities and compare with the benefits, then it would often be better to let the students sit at their tables.

Teachers found academic movement activities difficult and discussed that more time was necessary to prepare lessons that integrated such activities. Cathrine, for instance, emphasised:

It takes a long time to prepare [academic movement activities] [. . .] I would really like more time to prepare this.

Reflecting other teachers' shared experiences, Cathrine admitted that lack of preparation time could lead to using MI as breaks instead of academic movement activities.

MI as breaks. MI as breaks was a common way of implementing MI for most of the teachers in this study. Teachers used breaks as a non-academic approach within lessons if students lost focus or became restless. For example, Erik (FGI) discussed:

I think it's fine that they [the students] get a break [during the lessons]. I tell them to take a walk outside. To get some fresh air and some physical activity.

Similarly, Cathrine mentioned:

I often use PA as a break. The students get a feeling of a change during the lesson and something different is happening, which gives you new energy and oxygen to the brain. And then you're ready to move on.

Teachers expressed that MI as breaks might be necessary to help students focus; however, in these same discussions, teachers presented MI as breaks as less of a priority compared to the core subject content.

A common way that teachers implemented breaks was by asking students to take a walk outside. In this way, students could decide if and how much they moved during the break. As Fie shared, on these occasions:

They [students] actually control it themselves, but they like to get out and get some air.

In their interviews, participating teachers did not associate breaks with any planning, academic achievement or physical health benefits. The possible benefits discussed by teachers were related to students' well-being and classroom behaviour. MI as breaks seemed to be chosen by the teachers for convenience and as needed (i.e. when students were restless). This was emphasised by Mathilde and Fie who discussed that:

I never prepare those brain breaks
and that

These breaks are the most common, because it is the easiest [way to use MI]. It's not because it's the best, it's just because it's easy.

Some of the teachers might prefer other MI strategies such as MI as academic movement activities, but due to structural factors (i.e. lack of preparation time) and high-stake policies about academic attainment teachers appeared to choose breaks that were short and easy to implement. This demonstrates how factors at the institutional level, such as priorities inherent in the specific school (i.e. lower importance of PA and health in comparison to core subjects and academic achievement) and time for planning, seemed to influence intrapersonal factors in terms of teachers' interpretations of MI.

MI as an incidental part of the lesson. Some of the teachers in the study expressed a broader understanding of MI than others. They talked about MI as an implicit or incidental part of the lesson. This involved activities that the teacher did not prepare to promote PA or to promote learning or other benefits through PA. Birgitte talked about MI this way:

It [MI] is situations when students move around, when they must be in groups and put the tables together and so on and so on. For me, MI is about changes [in teaching practices]. You can call it transitions during lessons.

A few teachers differentiated between subjects and discussed how in some subjects MI was an incidental part of the lesson. Lars explained:

In physics they [the students] are moving anyway, because they are not sitting. They stand up, walk around, picking up equipment and doing experiments and so on. According to the policy, this is also MI. That's when you don't sit down. It can be defined this way anyway, but it is not activities with high pulse of course.

MI as an incidental part of a lesson was also discussed as occurring when students had to move to another place beyond the classroom or school. For example, as Fie explained:

We wanted to see some historical findings and we went there by bike. We didn't take the bike because we thought about MI, but because we had to go there. But it's MI.

Teachers' reflections about their intentions with MI seemed to be influenced by discourses concerning academic achievement and health at the beginning of the reform. However, at later stages, some teachers expressed a more pragmatic and inclusive understanding of the policy and use of MI. It appeared that these teachers engaged in this post-rationalization to justify existing practices and avoid changes in their teaching.

Influences from students, colleagues and principals

The second theme relates to how students, colleagues and principals seemed to influence teachers' interpretations and uses of MI. Within this theme, the following central subthemes were constructed: *Students' response to MI*; and *Lack of collaboration and leadership*.

Students' responses to MI. According to participating teachers, an interpersonal factor in the form of students' responses to MI influenced their approach to MI and how much MI was incorporated into the classroom. Some teachers reported that not all students had positive attitudes towards MI, and that some students would prefer to continue what they were doing at their desks. For example, Birgitte said:

Some students find it [MI] annoying because suddenly they have to stop in the middle of something [...] And some of them tell me that they find it uncomfortable to participate [...] they are afraid to look silly.

Observations (e.g. Fie, GOI) confirmed differences in students' reactions towards MI. The teachers noted that students' negative attitudes and resistance towards MI get stronger as the students get older. For instance, Anders said:

In seventh [grade] they are often happy to get out of the classroom, but especially in ninth grade they are not always crazy about leaving their chair.

Accordingly, students' reluctance to participate in MI was reported as a potential challenge in implementing MI by several teachers, one that was difficult to overcome. For example, Helle shared:

Those ninth-graders, they don't bother to participate. You could say that this should be a reason to make them participate, but that's not a battle I bother to take.

Some teachers also found that students most often preferred MI as breaks instead of MI as academic movement activities. Cathrine's comments are reflective of this challenge:

It's hard to find something new and catchy. I think they [the students] have the feeling: 'We have done this before', 'we have done relays', 'we have collected cards', 'can't we just . . .?', I hear a lot of: 'can't we just?' 'Can't we just have a ten minutes break and then continue what we are doing?'

Similar discussions with teachers across all schools demonstrated how an interpersonal factor in the form of students' negative responses could potentially influence both the amount and frequency of MI as well as the choice of MI approach.

Lack of collaboration and leadership. The diversity among teachers' interpretations of MI revealed that the interpretation of, and responsibility for, MI were delegated to the individual teacher. Possibilities for collaboration and discussions with other teachers and the principal seemed absent due to institutional or organisational factors. The lack of collaboration was evident in all four schools and seemed to contribute to the diversity in teachers' interpretations and perceptions of MI. As Mathilde put it:

We discuss neither purposes nor content [related to MI] with each other.

When asked about the principal's role in the implementation of MI, Klaus communicated a lack of guidance and monitoring:

No one knows if there is any MI at all [. . .] It's just something that the principal expects to happen [. . .] It hasn't even been discussed at any meeting.

Fie also discussed:

The principal does not interfere in what we are doing regarding MI.

In their interviews, some of the teachers reflected on a need for a more collaborative culture. Cathrine explicated:

I would really like if it [MI] was something that the teachers were fighting for. [. . .] if we were on the same side.

However, not all teachers expressed a need for more collaboration, discussions about purposes and content or guidance concerning MI. For instance, as Fie commented:

We don't discuss the purpose and I don't need a common purpose. We have so many things to think of, and this [MI] is not something we prioritise. I'm sorry to say.

Birgitte expressed a similar opinion:

We don't discuss purposes with each other. I actually think that most of us only use MI because we are told to.

It appeared that institutional factors, including priorities within the school and lack of possibilities for collaboration influenced teachers' interpretations and implementation of MI.

Dichotomies in teachers' perceptions of the PA policy and MI

The final theme demonstrates how teachers' perceptions of the PA policy are dichotomous. It also highlights the influence of intrapersonal factors, such as knowledge, values and competences, on teachers' perceptions of the policy. In the analysis, the following three dichotomies were evident in teachers' perceptions about the PA policy and implementation of MI: *No change or major change*; *Important part of my job or not my job*; and *Easy or difficult*.

No change or major change. Most of the teachers in the study expressed that the PA policy had not impacted their teaching practices. Some of these teachers talked about MI as something they had always done, and they did not reflect on the purpose of the PA policy. For example, Ivan said:

I don't think it has caused a major change to my practice. MI has always been a part of my lessons. Somehow, unconsciously. I almost never let my students sit down and listen for a whole lesson.

Some teachers' interpretation of MI changed since the beginning of the reform (from academic to incidental). Ivan explained:

At the beginning [of the reform] I thought that it [MI] should relate to the subject. But I don't think like that anymore. [...] It [MI] is almost anything when they [the students] are not sitting.

This change in interpretation made the PA policy easier to handle and contributed to a perception of no change in teaching practices.

However, a few of the teachers in this study reported that the PA policy had significantly impacted their teaching practices. Anders described his experience as follows:

It certainly has been a major change. I've been a teacher for many years and I don't recall anyone telling me to do something different [...] Suddenly we had a new reform, telling us to do certain things. And every teacher in Denmark should do it [MI]. It took quite a lot of time for me to get used to it. It really did.

For teachers such as Anders, who interpreted MI as academic movement activities, the PA policy had significantly influenced how he prepares the lessons and his teaching practices.

Important part of my job or not my job. Most teachers expressed that PA should be a part of all children's everyday lives and therefore viewed the PA policy in a positive light. For example, Klaus, who was a newly graduated PE teacher, said:

I think it's fantastic that PA has become a part of the school day. It simply forces the students to get out of the classroom once in a while.

At the same time, most of the teachers expressed that even though they found MI important, they did not find MI as important as the content of the different subjects. Cathrine, a PE teacher with limited teaching experience, discussed the influence of a high-stake policy as follows:

Sometimes I think there's a conflict between what I would like to do if I had the time for it, versus what we must do in the subjects [...] We must constantly test and measure [students' academic achievement] in the subjects [...] So MI is the first thing to be cut out.

Accordingly, despite sharing positive perceptions about PA, some teachers in the study considered MI as an "add-on" to their current responsibilities instead of supportive of their work.

There were also a few teachers in the study who held a negative perception of the PA policy. Anders, a non-PE teacher with more than 20 years of teaching experience, discussed:

I think it's a bad idea [...] But I have no problem implementing MI. As long as it's dictated from above, I'll do it.

Consistent with this, Helle, another experienced non-PE teacher, shared the following:

I don't care about how much students move around as long as they are good at the subjects I teach. [...] I think that the school day should be shorter, so the kids would have sufficient energy for participating in activities in the sport clubs. I don't think PA is something for the school to take care of.

It seemed like some of the teachers did not feel a sense of ownership of the implementation of the policy. Fie, an experienced non-PE teacher found the policy and MI absurd:

I think it's absurd that you remove possibilities for PA in other places in society, and then we have to do MI in our academic lessons.

Similarly, Helle shared her frustration:

It's not a reasonable demand to make teachers who don't know anything about movement incorporate MI. I would prefer that the PE teachers took care of the daily PA.

Overall, it appeared that the PE teachers in our study found MI more important than non-PE teachers. In addition, the extent to which the teachers found MI important declined with growing teaching experience, and in this way intrapersonal factors seemed to influence teachers' perceptions of the PA policy.

Easy or difficult. Most teachers in the study did not find MI difficult. In spite of some of the teachers reporting a lack of ideas and inspiration, the majority of teachers believed that they already had the competences needed for MI. When asked about whether she felt prepared for MI, Fie replied:

It's not something that a teacher can't do. You know that's the way we are – teachers. We're used to being creative and finding solutions.

But not all teachers shared this feeling. Some of the teachers' perceptions were influenced by structural factors. They found MI difficult and they expressed a lack of time for MI. Cathrine explicated:

I think the integrated part [academic movement activities] is difficult in some subjects. I think that it's very challenging and hard to see how to do it.

The dichotomies in teachers' perceptions within this theme not only illustrate a diversity among teachers' perceptions of the policy but also an interdependency between teachers' interpretations and perceptions. This interdependency contributes to the complexity of examining perceived barriers and facilitators, because the individual teacher's perception depends on their interpretation of MI. Some teachers interpreted MI as academic movement activities at the early stage of the reform. Accordingly, they perceived the policy as a major change to their normal teaching practice and found MI challenging. However, due to lack of competences, lack of collaboration, guidance and monitoring, or because teachers did not find MI important, they did not change their teaching practices. Instead, they changed their interpretation of MI to fit their normal practices, and thus avoided changes in the ways they taught. Consequently, their perceptions evolved as well, and MI became easier and less challenging to implement.

Discussion

In the context of a national school reform in Denmark, the purpose of this study was to explore lower secondary teachers' perceptions and interpretations of a PA policy, with a focus on how movement is integrated within academic lessons. The findings of this study demonstrate substantial diversity among teachers' interpretations and perceptions of the policy and MI. Consistent with related studies (e.g. Kirk and Macdonald, 2001; Leow et al., 2014), it was evident in the data collected for this study that teachers recontextualised the PA policy in their own way and devaluated the PA policy priorities in the light of high-stake policy about enhancing academic attainment. The study also documented how the different levels of factors within SEM appeared to be interrelated in influencing teachers' interpretations and perceptions of MI, and in turn their implementation of the policy. The inherent flexibility within the Danish PA policy text seemed to facilitate heterogeneity of purposes, content and commitment at the level of implementing MI into the context of practice.

The teachers in our study reported employing different MI approaches, which were influenced by their perceptions of the policy and factors from different levels of SEM. MI as breaks was a common approach shared by participating teachers. Breaks were interpreted as a non-academic strategy and, similarly to previous studies, seemed to be chosen by teachers as a convenient, simple and short form of MI (McMullen et al., 2014). Consistent with related studies, some teachers in this study found MI to be an "add-on" to their current demands (Cothran et al., 2010; McMullen et al., 2016), and a few teachers even found MI to be antagonist to academic instruction or learning benefits (Webster et al., 2017).

Similar to the findings of previous studies, intrapersonal factors, including a lack of knowledge about the benefits of MI (Benes et al., 2016) and a lack of awareness of the PA policy content (Allison et al., 2016; Webster et al., 2017), as well as interpersonal factors such as students' negative responses to MI (Webster et al., 2017), influenced teachers' interpretations and perceptions of MI. Lack of time due to academic pressures and an already overcrowded schedule was also perceived as a barrier to MI in this study, and is consistent with previous findings in this area (e.g. Cothran et al., 2010; McMullen et al., 2016; Parks et al., 2007). This demonstrates that unless

teachers perceive MI as supportive to academic requirements, they may resist incorporating movement in their teaching practices. Teachers' reflections about MI purposes and content could probably benefit from knowledge about the possible relation between PA and learning.

Teachers' understanding and use of MI as an incidental part of lessons seemed to be a way of legitimising existing teaching practices. As such, some of the teachers in the study complied with what Ball (2003) termed "cynical compliance", where the teacher submits to the use of MI without subscribing to the values and purposes that fostered the policy (Leow et al., 2014). This kind of cynical compliance exposes a gap between the values and intentions within the policy and teachers' interpretations and deficient preparation and implementation of MI, thus indicating a misalignment between the PA policy text and the context of practice. However, it is also an example of how teachers recontextualised the PA policy and struggled to find meaning in the context of practice (Maguire et al., 2015).

According to Webster et al. (2017), some teachers prefer to incorporate MI into naturally occurring transitions, because they see this as integrative rather than additive to classroom routines and practices. However, the teachers in this study who interpreted MI as an incidental part of the lesson did not try to promote PA or reflect on any purposes regarding MI. Instead they tried to avoid changes in their practices. In the future, it could be useful to consider if both deliberate and incidental strategies of MI (Russ et al., 2017) could benefit from discussions about MI purposes and content, in an attempt to achieve better alignment between the PA policy and practice.

Some teachers did not regard MI as their core mission, and consistent with other research (Cale et al., 2016), a few teachers did not consider the promotion of PA as their responsibility at all. Instead, they displaced the responsibility onto the students and their families as well as onto the government. This is concerning, if the components of PA policy are to be realised in practice and teachers are tasked with this responsibility.

Principals play a key role in allocating time for collaborative planning, the discursive articulation of policies, and what is prioritised in the curriculum (Leow et al., 2014). However, it appears that the principals at the four participating schools did not want to compromise teachers' autonomy. A lack of direction from the principal, along with the lack of a written local policy and collaborative school culture may remove the pressure to implement the PA policy and allow teachers to make their own decisions about the implementation of MI. Nevertheless, as documented by Langille and Rodgers (2010), there could be a conflict between the autonomy and flexibility provided by the policy and the principals, and the directions and specificity wanted from teachers. The diversity among teachers' interpretations of the policy and MI suggests a lack of definitional clarity and discussions about the PA policy and a lack of clarity regarding the scope of MI. Even though the policy must be flexible in order to reflect the different school contexts and teachers' values and competence levels, there is a risk that the policy will be diluted, and that teachers' interpretations of MI will become too inclusive, giving the impression that every kind of movement is synonymous with an MI approach. According to Russ et al. (2017), incidental MI includes all kinds of movement that are associated with increased heart rate, reduced sedentariness and increased PA. However, in the case of the Danish PA policy, reduced sedentariness or increased PA in itself is not mentioned as part of the policy purposes. A possible misalignment between policy text and practice could therefore also be a matter of lack of clear language regarding the intentions of the policy, the means of achieving them and the lack of specific accountability measures (Carlson et al., 2013; Stylianou et al., 2019).

Even though the principals in this study might have tried to encourage a decentralised individual approach to the use of MI, participating teachers did not have a sense of ownership of, and

commitment to, the implementation of the policy. Possibilities for collaboration, shared decision-making and common commitment seemed absent due to other priorities communicated within the school. Yet, collaboration and support from colleagues and principals can have a major impact on implementation of MI (Langille and Rodgers, 2010; Webster et al., 2018), and research suggests that teachers want to feel connected to each other at their school and engage in collaborative planning (Egan et al., 2018). In a study by Dinkel et al. (2017), collaboration was identified as an underutilised resource by teachers for the promotion of MI, and this issue might also be the case at the four schools in our study.

The findings of this study accentuate the importance of acknowledging the possible diversity among teachers' interpretations and perceptions of MI. They also provide additional insight into the complexity of how the levels of factors within SEM are interrelated in influencing teachers' interpretations and perceptions of PA policies and MI. Future research regarding the implementation of PA policies should acknowledge the diversity in, as well as the interdependence between, teachers' interpretations and perceptions of policies. A limitation of this study relates to the lack of consideration of principals' and students' perspectives. Future research should consider collecting data from different stakeholders to provide a richer understanding of policy interpretation and implementation as well as relevant influencing factors.

Conclusion and recommendations

This study provides insights into how a PA policy that is part of a national school reform is interpreted and transformed by individual teachers. The study confirms that policy implementation is not simply a matter of teachers adhering to a fixed PA policy text and putting PA into the context of practice. Rather, it was clear that the policy text was recontextualised as a result of individual interpretations. Teachers are different and operate in various contexts. Accordingly, they interpret and perceive PA policies in unique ways influenced by various discourses, by other high-stake policies, and by intrapersonal, interpersonal and institutional factors.

Given the level of flexibility inherent in the policy, more attention on school-level implementation seems to be necessary. In order to help teachers to make sense of the policy in the context of practice, we suggest that principals provide leadership in initiating discussions about values, purposes and priorities related to the PA policy. To facilitate policy implementation, we suggest that principals work on establishing a supportive and collaborative school culture and allocating necessary resources in the form of materials, training time, preparation time, and collaboration time. We also suggest that principals acknowledge that teachers are different. If governments and principals wish to foster meaningful connections and avoid misalignment between the PA policy text and school priorities and practices, their approaches need to acknowledge teachers' histories, values and identities. At the same time, it is expedient to have all teachers within a school discuss the rationale behind the PA policy and expected outcomes, to promote a coherent articulation between the context of policy text production and the context of practice.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

References

- Allison KR, Vu-Nguyen K, Ng B, et al. (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.
- Ball SJ (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2): 215–228.
- Bartholomew JB and Jowers EM (2011) Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive Medicine* 52 (Supplement 1): S51–S54.
- Benes S, Finn KE, Sullivan EC, et al. (2016) Teachers' perceptions of using movement in the classroom. *Physical Educator* 73(1): 110–135.
- Bernstein BB (1990) *Class, Codes and Control. Volume 4. Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bowe R, Ball SJ and Gold A (1992) *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Braun A, Ball SJ, Maguire M, et al. (2011) Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32(4): 585–596.
- Braun V and Clarke V (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.
- Bronfenbrenner U (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cale L, Harris J and Duncombe R (2016) Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, 'same old' issues? *European Physical Education Review* 22(4): 526–544.
- Carlson JA, Sallis JF, Chiqui JF, et al. (2013) State policies about physical activity minutes in physical education or during school. *Journal of School Health* 83(3): 150–156.
- Chandler P and Tricot A (2015) Mind your body: The essential role of body movements in children's learning. *Educational Psychology Review* 27(3): 365–370.
- Cothran DJ, Kulinna PH and Garn AC (2010) Classroom teachers and physical activity integration. *Teaching and Teacher Education* 26(7): 1381–1388.
- Creswell JW (2013) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Danish Ministry of Education (2014) Improving the public school: Overview of Reform of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education). Available at: <http://planipolis.iiep.unesco.org/en/2014/improving-public-school-overview-reform-standards-danish-public-school-primary-and-lower> (accessed 18 February 2019).
- Dinkel D, Schaffer C, Snyder K, et al. (2017) They just need to move: Teachers' perception of classroom physical activity breaks. *Teaching and Teacher Education* 63: 186–195.
- Egan CA, Webster C, Weaver RG, et al. (2018) Partnerships for Active Children in Elementary Schools (PACES): First year process evaluation. *Evaluation and Program Planning* 67: 61–69.
- Goh TL, Hannon J, Webster C, et al. (2016) Effects of a TAKE 10! Classroom-based physical activity intervention on third- to fifth-grade children's on-task behavior. *Journal of Physical Activity and Health* 13(7): 712–718.
- Goh TL, Hannon JC, Webster CA, et al. (2017) Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education* 66: 88–95.
- Halkier B (2008) *Fokusgrupper* [Focus Groups], 2nd ed. Frederiksberg: Samfundslitteratur. [In Danish.]
- Institute of Medicine (2013) *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. Washington, DC: National Academies Press.
- Jacobsen RH, Flarup LH and Søndergaard NM (2015) *En længere og mere varieret skoledag - Kortlægningsrapport 2015* [A longer and more varied school day - Survey report 2015]. København: KORA (Det Nationale

- Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning). Available at: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/en-laengere-og-mere-varieret-skoledag-9773/> (accessed 17 July 2019). [In Danish].
- Jacobsen RH, Bjørnholt B, Krassel KF, et al. (2017) *En længere og mere varieret skoledag - Implementerings- og effektundersøgelse*. [A longer and more varied school day - Implementation and effect research]. København: KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning). Available at: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/en-laengere-og-mere-varieret-skoledag-8794/> (accessed 17 July 2019). [In Danish.]
- Jørgensen HT and Troelsen J (2017) Implementeringen af motion og bevægelse i skolen: et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv [The implementation of physical activity in the elementary school: a review of barriers and facilitators from teachers' perspective]. *Studier i læreruddannelse og -profession* 2(2): 84–105. [In Danish.]
- Kirk D and Macdonald D (2001) Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies* 33(5): 551–567.
- Kusenbach M (2003) Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography* 4(3): 455–485.
- Kvale S and Brinkmann S (2009) *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research*, 2nd edn. London: SAGE.
- Langille J-LD and Rodgers WM (2010) Exploring the influence of a social ecological model on school-based physical activity. *Health Education & Behavior* 37(6): 879–894.
- Leow ACS, Macdonald D, Hay P, et al. (2014) Health-education policy interface: The implementation of the Eat Well Be Active policies in schools. *Sport, Education and Society* 19(8): 991–1013.
- Maguire M, Braun A and Ball S (2015) 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36(4): 485–499.
- Mahar MT, Murphy SK, Rowe DA, et al. (2006) Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 38(12): 2086–2094.
- Martin R and Murtagh EM (2017) Teachers' and students' perspectives of participating in the 'Active Classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education* 63: 218–230.
- McLeroy KR, Bibeau D, Steckler A, et al. (1988) An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly* 15(4): 351–377.
- McMullen J, Kulinna P and Cothran D (2014) Physical activity opportunities during the school day: Classroom teachers' perceptions of using activity breaks in the classroom. *Journal of Teaching in Physical Education* 33(4): 511–527.
- McMullen JM, Martin R, Jones J, et al. (2016) Moving to learn Ireland – Classroom teachers' experiences of movement integration. *Teaching and Teacher Education* 60: 321–330.
- Mullender-Wijnsma MJ, Hartman E, de Greeff JW, et al. (2015) Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *Journal of School Health* 85(6): 365–371.
- Parks M, Solmon M and 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.
- Penney D and Evans J (2005) Policy, power and politics in physical education. In: Green K and Hardman K (eds) *Physical Education: Essential Issues. 1st edition*. London: SAGE, pp. 21–38.
- Russ LB, Webster CA, Beets MW, et al. (2017) Development of the System for Observing Student Movement in Academic Routines and Transitions (SOSMART). *Health Education and Behavior* 44(2): 304–315.
- Stylianou M, Kulinna PH and 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.
- Stylianou M, Hogan A and Enright E (2019) Youth sport policy: The enactment and possibilities of 'soft policy' in schools. *Sport, Education and Society* 24(2): 182–194.

- Webster CA, Russ L, Vazou S, et al. (2015) Integrating movement in academic classrooms: Understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews* 16(8): 691–701.
- Webster CA, Zarrett N, Cook BS, et al. (2017) Movement integration in elementary classrooms: Teacher perceptions and implications for program planning. *Evaluation and Program Planning* 61: 134–143.
- Webster CA, Weaver RG, Egan CA, et al. (2018) Two-year process evaluation of a pilot program to increase elementary children's physical activity during school. *Evaluation and Program Planning* 67: 200–206.

Author biographies

Henrik Taarsted Jørgensen is a PhD student at the Research Unit for Active Living, Department of Sports Science and Clinical Biomechanics, University of Southern Denmark, and a Lecturer in Physical Education at VIA University College, Aarhus, Denmark.

Sine Agergaard is a professor in Sport Sciences in the Department of Health Science and Technology at Aalborg University, Denmark.

Michalis Stylianou is a lecturer in Health, Sport and Physical Education in the School of Human Movement and Nutrition Sciences at the University of Queensland, Australia.

Jens Troelsen is a professor and Head of the Research Unit for Active Living, Department of Sport Science and Clinical Biomechanics, University of Southern Denmark.

Artikel 3:

Jørgensen, H. T., Agergaard, S. & Troelsen, J. Teachers as Street Level Bureaucrats: Analysing lower secondary teachers' coping strategies in the implementation of a physical activity policy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. (In Review)

Teachers as Street Level Bureaucrats: Analysing lower secondary teachers' coping strategies in the implementation of a physical activity policy

Henrik Taarsted Jørgensen

VIA University College, Aarhus and Research Unit for Active Living, Department of Sports Science and Clinical Biomechanics, University of Southern Denmark

Sine Agergaard

Sports Sciences, Sport and Social Issues group, Department of Health Science and Technology, Aalborg University, Denmark

Jens Troelsen

Research Unit for Active Living, Department of Sport Science and Clinical Biomechanics, University of Southern Denmark

Abstract

The Danish government passed a school reform in August 2014 targeting primary and lower secondary education and including a physical activity-policy (PA-policy). Our aim with this article was to investigate how lower secondary teachers deal with policy demands dictating 45 minutes of daily PA for all students. In total, 14 lower secondary teachers representing both sexes and various subjects and experiences were purposively selected to take part in a qualitative study. The data collection methods included focus group interviews, individual interviews and a combination of observations and informal interviews. The thematic analysis was informed by Michael Lipsky's theory (2010) regarding street level bureaucrats and their exercises of discretion and uses of coping strategies. The article documented how lower secondary teachers exercised their discretion and used various coping strategies in carrying out their daily tasks concerning the integration of PA into general classroom time. It was also found that the extent to which teachers adopted the coping strategies was influenced by five interrelated variables. The findings could inform the government as well as the local schools to develop appropriate ways to adjust the policy and to consider how to promote PA-implementation processes in the future.

Introduction

It is well established that physical activity (PA) promotes health (Janssen et al. 2010; Strong et al., 2005; Dobbins et al. 2013) and well-being (Ahn & Fedewa, 2011; Biddle & Asare, 2011). Recent literature also suggests that participation in PA can be beneficial for cognitive function and academic achievement (Singh et al. 2018; Esteban-Cornejo et al., 2015; Bidzan-Bluma & Lipowska 2018). Notwithstanding the multiple benefits of PA, many children and adolescents worldwide do not meet the recommended PA guidelines (WHO 2018) and Danish schoolchildren are among those with the lowest level of physical activity (PA) in Europe (Inchley et al. 2016). Only 6 % of the 15-

year-old girls and 15 % of the 15-year-old boys in Denmark do PA for at least 60 minutes a day (Danish Health Authority 2019). To meet the rising political concern about children's inactivity levels and to promote PA for achieving health and well-being numerous initiatives have been introduced around the world.

Due to the fact that children and adolescents spend a large part of the day at school and it is compulsory to attend school, research emphasizes that school is an ideal setting for promoting PA (Institute of Medicine 2013; WHO 2018). Accordingly, school-based public policies and interventions are increasingly being used worldwide to address health, inactivity and obesity among children and adults (Institute of Medicine 2013; Mâsse et al. 2013; McMullen et al. 2015).

In august 2014 a new reform in the Danish public schools was passed by the Danish government, and one of the major changes was that physical activity (PA) should be a mandatory part of the syllabus corresponding to an average of 45 minutes per day. The purpose was to ensure that all students engage in PA every day to promote their health and well-being and to support motivation and learning in all subjects (Danish Ministry of Education 2014). According to the Danish Ministry of Education (2014) this may be accomplished by *"introducing short periods of PA such as a morning run, ball games or similar, other longer lasting and continual activities in cooperation with local sports clubs or by using PA as a pedagogical tool in working with the different subjects"* (p.9). Besides this no demands, rules or guidelines on how to integrate PA during school day were given except from the phrase that *"It is the duty of the headmaster to ensure that, within the overall teaching time, pupils participate in physical exercise and activity each day to an extent corresponding to an average of 45 minutes per day"* (Danish Ministry of Education 2014, p.9). The PA-policy are determined at the national level and the responsibility for the implementation of the policy is retained by the municipalities and the individual schools. As a result, the principal and the staff within each school has a pivotal role in the implementation of the PA-policy, which affords a considerable degree of flexibility and autonomy at the school level.

Although, PA-policies are considered essential and effective means of promoting PA in schools (Mâsse 2013; Robertson-Wilson et al. 2012), *"policies are not self-implementing"* (Salvesen et al. 2008, p 280). A number of contextual factors influence the implementation process (Mâsse 2013) and teachers seem to play an essential role (Weatherson et al. 2017; Allison et al. 2016).

Studies of the implementation of the Danish school reform show that teachers in general are made responsible for using PA during their lessons (Jacobsen et al., 2017). In other words, many schools have opted for movement integration (MI), which means that they have infused PA into general education classroom time (Webster et al., 2015) in line with official recommendations for PA promotion (IOM 2013). Reports about the Danish school reform also state that a considerable number of teachers – and particularly lower secondary teachers - find MI difficult and challenging (Jacobsen et al., 2017). International literature points to lack of preparation time, lack of time due

to pressures of academic performance, lack of space and resources and lack of competence as some of the main barriers to MI (Webster et al. 2017, Goh et al. 2017, Stylianou et al. 2016, McMullen et al. 2016). Despite a slight progress from 2015 to 2017, fewer than 20% of teachers in Danish schools incorporate MI into lessons every day (Jacobsen et al., 2015, 2017).

To fully comprehend the effect of national PA-policies it is necessary to obtain an understanding of the implementation process, and this entails an exploration of how teachers' (and other stakeholders') perceive, interpret and translate the PA-policy into practice.

The findings presented in a recent article (Authors 2019) showed substantial diversity among Danish lower secondary teachers' interpretations of the PA-policy and MI. Consistent with related studies, it was evident in our findings, that teachers recontextualised the Danish PA policy and devaluated the priorities of the PA policy in the light of high-stake policies concerning academic achievement (Kirk & Macdonald, 2001; Leow et al., 2014). The autonomy and flexibility afforded by the PA policy seemed to facilitate a diversity of approaches and commitment at the level of integrating movement into practice. The article also showed that the diversity among teachers' interpretations of the PA-policy and the variations in their approaches to MI consequently could lead to a possible slippage or misalignment between policy and practice. However, we do not fully comprehend how and why teachers manage the PA-policy the way they do.

Implementation research is often driven by a top-down approach investigating 'implementation failure', explaining an implementation gap from the perspective of the government and giving general advices (Nilsen 2013). In the case of the findings presented by Authors (2019) a top-down advice could be to make the policy goals and content clear and consistent (Nilsen et al. 2013), thus limit teachers' autonomy. However, according to Michael Lipsky (2010) teachers are not *policy takers*, but *policy makers*, and autonomy and discretion is seen as a desirable and important part of how teachers carry out their jobs as 'street-level bureaucrats'. Lipsky affords a theory that can help us comprehend how teachers exercise their discretion when managing the PA-policy.

Since, we have limited knowledge about PA-policy implementation processes from teachers' perspective, and due to the fact that lower secondary teachers experience greater challenges in incorporating MI compared to primary school teachers, this study is focusing on how lower secondary teachers exercise their discretion in the implementation of the Danish PA-policy in a local school context. Accordingly, the purpose of this study is to gain insight into lower secondary teachers' behavior when confronted with the PA policy.

Questions to be followed:

- How do lower secondary teachers exercise their discretion in managing the PA-policy?
- How can we understand lower secondary teachers' behaviour when they are confronted with the demand of MI (integrating PA into general classroom time)?

Theoretical approach

This study is informed by Michael Lipsky's theory about the role of street level bureaucrats in policy implementation (Lipsky 2010). Lipsky defines street-level bureaucrats as *'public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work'* (Lipsky, 2010, p.3). Discretion is *'the capacity and obligation to decide what actions are appropriate and the ability to take those actions'* (Boote, 2006, p.465), and the substantial discretion and autonomy of street-level bureaucrats implies that they have considerable influence on how public policy is implemented and carried out. According to Lipsky street-level bureaucrats, like teachers, experience a gulf between the demands and the limited resources available (Lipsky 2010; Vedung 2015; Winter 2002). To ease the workload and the cross-pressures teachers are compelled to use what Lipsky calls coping strategies, such as rationing services and simplifying or routinizing their job tasks. Tummers et al. (2015) conceptualize Lipsky's perspective on coping this way: *'Coping during public service delivery is defined as behavioral efforts frontline workers employ when interacting with clients, in order to master, tolerate, or reduce external and internal demands and conflicts they face on an everyday basis'* (p.1100). In this way teachers become policy makers and the policy carried out by the teachers is therefore a result of the coping strategies.

In a discussion and redevelopment of Lipsky's theory Winter (2002) and Winter & Nielsen (2008) suggested a distinction between individual and common policy-preferences. According to Winter (2002) it is a paradox in Lipsky's theory that street-level bureaucrats all cope more or less in the same way under similar working conditions. A study by Winter (2002) has implied that street-level bureaucrats also deliver policies to citizens in accordance with their own individual values. In a critique of Lipsky's theory Evans (2011) argues that Lipsky gives insufficient attention to the impact of professional status and commitments on the exercise of discretion (Evans 2011). Ballet & Kelchtermans (2009) documented that teachers need to balance three considerations or preferences: the demands of the policy; their senses of professionalism; and their commitment to the students. Therefore, it would be reasonable to consider influences from both personal and professional preferences as well as workload, resources and influences from the local principal when investigating factors that influences how teachers exercise their autonomy and cope with their working conditions.

Methods

A qualitative and interpretive approach was chosen to gain an in-depth understanding of how lower secondary teachers carry out their jobs when implementing a policy in a local school context. The data collection took place at four schools from four different municipalities in October-November 2015 and January 2017. Three to four lower secondary teachers from each of the four

schools were selected based on gender, teaching experiences and education background (at least one PE teacher and at least one non-PE teacher). In total, 14 teachers were included in the study.

Data collection

Multiple methods were chosen to gain an in-depth understanding and insight into the complexity of the implementation process and teachers' behaviour as well as a strategy to support trustworthiness (Maxwell 2013).

Focus groups

Focus group interviews were conducted in October 2015 in order to gain insight into teachers' perceptions of the PA-policy as well as their social interactions while discussing the policy and the use of MI (Halkier, 2016). Teachers were listening and commenting on other teachers' perceptions and experiences and asking each other questions. The interview guide was developed based on a literature review of factors that influence teachers' integration of PA into public schools (Authors 2017). The interview guide included semi-structured open-ended questions that were intended to give teachers opportunities to freely express their values and beliefs, as well as to allow probing questions (Kvale & Brinkmann, 2009).

Participant observation and 'go-along'

The combination of participant observations (Spradley 1980) and go-along observations and informal interviews (Kusenbach, 2003) in 'natural' settings gave insight into how teachers carried out their daily jobs, their uses of MI during teaching and their interactions with colleagues and students. The go-along interviews as well as the observations were recorded through fieldnotes to underline the informal conversation. The observations focused on observing how and when teachers used MI during lessons and was collected in connection to informally interviewing the teachers. In this way the informal go-along interviews allowed probing questions and contributed to a more comprehensive understanding. The method also included go-along observations and interviews of teachers during recess and during informal meetings. Data from participant observations and go-along interviews were collected in November 2015 and lasted approximately 14 hours at each of the four schools.

Individual interviews

Twelve individual interviews of approximately one hour were conducted during school time on a day and at a time convenient to the teachers in January 2017. The Individual interviews were conducted in order to gain an in-dept understanding of how the individual teacher interpreted the PA policy. An interview guide with semi-structured open-ended questions was used to facilitate teachers' responses of relevance to the PA-policy and to allow follow-up questions (Kvale & Brinkmann, 2009). The guide was informed by data collected from the focus group interviews and the

participant observations as well as a socio-ecological model (McLeroy et al. 1988). In alignment with the socio-ecological model, the guide included semi-structured questions related to: *the policy level; the local school level and the individual level*.

Data analysis

The process of data collection and data analysis are always interrelated (Cresswell 2013). In this study the analysis was an ongoing task that started with the transcriptions from the audio-recorded focus groups and individual interviews and the write-up of field notes from observations and go-along. At first, we used an open, inductive and data driven approach to provide a rich description of the overall data (See Authors 2019 for an analysis of lower secondary school teachers' perceptions and interpretations of a state school PA-policy). However, for this article the analysis was driven by our theoretical and analytic interest. This approach was chosen to provide a detailed analysis of a specific aspect of the data (Braun & Clarke 2006).

Findings

In the investigation of how teachers manage the PA-policy and how we can explain teachers' behaviour we identified two overarching themes: *Coping strategies* and *Explanations of coping behaviour*.

Coping strategies

Through the analysis we found five subthemes representing different coping strategies employed by the teachers: *Prioritizing, simplification, routinizing, modification and denying discretion*. The data associated with the five subthemes revealed how the participating teachers exercised their discretion and autonomy and adopted different coping strategies to secure a manageable workload.

Prioritising

Some of the teachers in the study coped with their workload by prioritising the subjects over MI. Mathilde shared:

"I haven't got the time for it [MI]. I have so much to do during my lessons."

Cathrine elaborated and discussed the influence of what appears as a more high-stake policy regarding academic attainment as follows:

"Sometimes I think there's a conflict between what I would like to do if I had the time for it, versus what we must do in the subjects [...] I have to test and measure over and over how the students are doing in the subjects [...] So, MI is the first thing to be cut out."

Mathilde and Cathrine among others believed MI to be an add-on to their usual job tasks and not as important as the subject content. These teachers' perceptions of their tasks can be interpreted

with Lipsky's observations that says that street-level bureaucrats often work in jobs with conflicting and ambiguous goals (Lipsky 2010).

Simplifying

Simplifying was a coping strategy that some of the teachers in the study used to manage the implementation of the PA-policy and make their work easier. Mathilde and Fie discussed how they chose MI activities that were unplanned and selected primarily because they were convenient. This was emphasized by Mathilde:

"I never prepare those brain breaks. It's just something I remember from somewhere."

and Fie elaborated:

"these breaks are the most common, because it is the easiest. It's not because it's the best, it's just because it's easy."

These teachers simplified their job tasks to reduce the complexity of planning and using of MI by choosing common and easily initiated brain breaks. Most often simplifying was used along with routinising, as a similar way of coping to make tasks manageable.

Routinizing

Some teachers developed their own patterns of routines to cope with tasks and ease their workload. Erik (FGI) shared how he used MI almost every day:

"Most often I tell the students to take a walk. (...). If you look out of the window you would probably see students walking two times around the building and back to the classroom. Students have a break and do something different than sitting. It's has become a routine in many classes."

Birgitte expressed a similar strategy:

"Usually I say: 'Hurry up, run out into the schoolyard and come back'. I'll admit that's the way I do it [implement MI]. Because I still think I have a lot to prepare within the subject."

Apparently, teachers invented routines and standard solutions due to their perceived workload and lack of preparation time.

Teachers' use of prioritising, simplifying and routinising as coping strategies all seemed to be influenced by work conditions that characterise the jobs of street-level bureaucrats, like limited time to fulfil the job task and conflicting demands.

Modifying

Other teachers in the study used modification of the policy as a coping strategy. Fie explained that in some subjects MI was just a normal part of what students did during class:

“In physics, I think we have lots of movement, because when students are doing experimental work, they are moving around in the classroom. In my opinion students are doing MI when they are not sitting on a chair.”

Ivan discussed how MI in his opinion has to do with variations in teaching practices:

“I think when students don’t sit, they are doing MI. When it’s not a traditional way of teaching [students sitting at their tables] [...] At the beginning [of the reform] I thought that it [MI] should relate to the subject. But I don’t think like that anymore [...] It [MI] is almost anything when they [the students] are not sitting.”

In this way the teachers modified the policy and made it fit their normal practice. Fie (FGI) shared:

“I know that you could question if it’s MI because it’s just a normal part of the subject [...] To me it’s MI.”

These teachers modified the goals and content of the PA-policy in order to obtain a better fit between the new policy and their usual practices, and this made their jobs easier. Apparently, teachers engaged in a modification of the goals and content of the PA-policy as a sort of post-rationalization to justify existing practices and to avoid changes in their teaching.

Denying discretion

One of the teachers in the study chose another way to cope with the PA-policy than the other teachers. This teacher denied possibilities for discretion and instead he followed the policy obligations, or what he believed was the goals and intentions of the policy. Even though he did not commit to the idea of the PA policy and use of MI. Anders explained:

“Well, we spend a lot of time, about 15 minutes, although the movement activity might only take five minutes. Because we have to get up and we have to put down the pencil and shut down the computer and lock the doors because we have computers and phones in the classroom. And we have to walk to the gym, and we need instruction [...] Then they [the students] jump around for five minutes and we’ll go back to the classroom. Then the thesis – or one of the thesis - is that children should be able to concentrate much better right after PA. It’s not right at all. I think it takes a long time to have children cooling down, so that they are back where we started. It takes a long time. However, as long as it’s [MI is] dictated from above, I’ll do it [use MI].”

This teacher uses neither personal nor professional policy preferences as arguments for using MI. Instead he disregards his personal and professional judgments and discretion. It is worth considering whether denying discretion is a coping-strategy or not, however, according to Lipsky denying discretion is a common way of coping that street-level bureaucrats sometimes use in order to limit responsibility (Lipsky 2010). The use of solely policy-preferences take the responsibility away from the teacher, and according to Maynard-Moody & Musheno (2000) he becomes a ‘state-agent’ who act in response to rules and laws.

Thus, interviews with teachers provided insight into different coping strategies and showed that teachers truly were policy makers. They exercised their discretion and developed strategies to

cope with goal conflicts, uncertainties and work pressures, and the strategies became the PA policy.

Explanations of coping behaviour

Further, in our analysis we identified five sub-themes describing different explanations of why teachers opted for coping behaviour: *perceived workload*; *lack of resources*; *professional preferences*; *personal preferences*; and *lack of policy preferences of the principal*

Perceived workload

Most teachers in the study experienced an increasing workload. Fie explained:

“There are so many things we have to do, and we’re busy ... we’re extremely busy.

MI is just one among a thousand things we must do, and new things keep coming up

[...] We’re always one step behind in all we have to do”

Because of the perceived workload teachers used different kinds of coping-strategies to ease the workload. Birgitte shared:

“I don’t like to break up my teaching [using MI]. Because I think there are so many things we have to think of”

Teachers experienced conflicting goals and some teachers used prioritizing as a coping strategy to reduce workload as well as the uncertainty that followed the conflicting and ambiguous goals. Apparently, MI was the first thing to cut out, when teachers prioritized between MI and the subject.

Lack of resources

The participating teachers expressed lack of different kind of resources as a problem to meet the policy demands. Teachers mentioned insufficient resources concerning time, space and ideas.

Jacob and Helle discussed the time issue:

“lack of time is a barrier. I would like if we had some more time for it [MI]” and

“You have 45 minutes and a huge curriculum. That makes it very hard to spend teaching time for it [MI]”

Some teachers talked about lack of space. Lars explained that he used MI several times a week during his teaching, however, he would prefer that the classrooms were bigger, and it was easier to put the tables back and forth. He shared:

“I need much more space [for MI]. The classrooms are too small, and the tables takes up too much space.”

Fie even mentioned that:

“The schools are not intended for movement. We need space”

Other teachers discussed that they needed ideas and inspiration for MI. Anders said:

“I would like a catalogue with all kind of movement activities to use within the class-room”

According to some of the teachers it was easy to find inspiration for younger students. But, for lower secondary students it was difficult. This was emphasized by Cathrine:

“There is plenty of ideas [for MI] for primary students, but there is lack of [MI] ideas for lower secondary [students], and that’s a problem”

Teachers’ perceptions of insufficient time, space and ideas for MI led to the use of coping strategies. Teachers prioritized the subjects over MI and they simplified and routinized their teaching practices due to lack of resources.

Professional preferences

Teachers’ professional preferences also seemed to influence how some teachers exercised their discretion and coped with the policy. Apparently, some teachers experienced a conflict between their teacher identity and the goals of the PA-policy. Helle explained:

“I don’t care about how much students move around as long as they are good at the subjects I teach [...] I’m not a health apostle, I’m a teacher in two subjects”.

Teachers saw themselves as professionals teaching specific subjects and not as PA-promoting agents. For this reason, Helle among other teachers developed coping strategies to manage the conflict. A few teachers also expressed that they lacked knowledge that could help them justify the policy. Anders mentioned:

“It’s not enough for me to know that PA promotes health. That’s not an argument to me. I need evidence. I need knowledge that tells me that’s this [using MI] is the best way [for learning] for our students.”

This conflict between teachers’ professional identity and the PA-policy also illustrates that some teachers perceived the implementation of the policy as a rather meaningless task imposed by the government.

Personal preferences

Teachers coping strategies were also influenced by teachers’ individual values, beliefs and competences as well as a concern for their students’ motivation. Cathrine explained:

“It takes a lot of time to prepare MI, and if you use the frugal preparation time on stuff [MI] that you know only half of your students enjoy, and you know that some of your students have no motivation for MI and some might even try to destroy the activity, then you end up with what you know works”

Birgitte shared another example:

“[...] some of them tell me that they find it uncomfortable to participate [in MI] [...] they are afraid to look silly.”

For this reason, among others, Cathrine and Birgitte preferred unplanned MI routines, in which the students had a break from the subject. These examples show that teachers not only follow

rules and regulations as 'state-agents' but also act in response to the students in the specific situation as 'citizen-agents' (Maynard-Moody & Musheno 2000).

Students' reluctance towards participating in MI was also revealed during some of the participant observations. In one observation it was obvious that almost half of the students felt uncomfortable participating in the activity in which they were told to move in 'creative and funny ways' in front of each other. Fieldnotes from a participant observation, Anders:

"(...) Two girls refuse to participate (...) Some students walk normal while looking down. It looks like some are embarrassed. (...) A boy and one more girl refuse to participate"

This issue regarding students' motivation and teachers' competences revealed a concern mentioned by some of the physical education (PE) teachers. Klaus shared:

"It really helps if you're a PE-teacher. You have plenty of ideas for activities and how to use them"

Mathilde had the same opinion as Klaus, however, she also discussed the importance of teachers' beliefs and attitudes:

"My 7th grade has more MI than, for example, the parallel class, so I think it depend on teachers' attitudes. If you are not a PE-teacher and you don't find PA important or you don't have the desire to move, then it can be difficult"

However, the participating non-PE-teachers did not share their PE-teacher colleagues concern regarding lack of competences. Fie, who modified the policy to fit her normal practice explained:

"It's [MI] not something that a teacher can't do. You know that's the way we are – teachers. We're used to being creative and finding solutions [...] We ask ourselves: How do we solve this movement issue? I think, it's a competence that all teachers have."

Apparently, teachers' senses of MI-competences were related to their coping strategies as well as their professional preferences and whether they found the PA-policy important or not. For example, teachers who modified the PA-policy to fit their usual practices were not in a need for development of new competences. However, as revealed in some of the participant observations some teachers lacked competences in regard to MI which led to a sense of discomfort and reluctance by the students.

Lack of policy preferences of the principal

According to some of the teachers it seemed like their use of coping strategies was influenced by a lack of valuing, accountability, monitoring or quantitative and qualitative measurements of students PA. Cathrine discussed:

"No one is interested in if the students have developed social competences or motor skills during my class or if we have done some enjoyable PA together. It will not be measured or written anywhere [...] So, MI is the first thing to be cut out."

Klaus communicated a lack of guidance and monitoring as well:

"No one knows if there is any MI at all [...] It's just something that the principal expects to happen [...] It hasn't even been discussed at any meeting."

Apparently, there were no guidance or support regarding MI from the principals, at any of the four schools involved, and to almost all teachers it influenced how they exercised their discretion and coped with the policy. Some teachers experienced the inherent autonomy within the policy as a strength because of the leeway for discretion. Other teachers had the opposite experience. However, in both cases the experiences led to coping behaviour. In the first case teachers routinized, simplified or modified their MI practice, and in the second case teachers prioritised tasks that they found more important than the PA policy.

Discussion

The purpose of this study was to gain insight into lower secondary teachers' behaviour when confronted with the PA policy. In the following we will discuss the two overarching themes regarding teachers' use of different coping strategies and explanations of the use of coping strategies. Finally, we will discuss possible consequences of teachers' coping strategies and suggestions on how to limit teachers' use of coping strategies.

Consistent with previous findings (Lipsky 2010; Maynard-Moody & Musheno 2003; Baviskar 2018) teachers in our article used coping strategies to ease their workload and balance the conflicting demands. Teachers, except of one, exercised their discretion and used different coping strategies in the implementation of the PA-policy. It is not surprising that teachers exercised their discretion, because they are expected to make professional judgements in the classroom. However, it seemed that teachers' coping strategies effected the implementation of the PA-policy more than other policy demands. Some teachers prioritised job tasks (teaching the subject content) that they identified as more important than implementing a PA-policy. Short MI routines were made up and used when students needed a break, and the goals and content of the PA-policy were modified to make the PA-policy fit teachers' normal practice. All these coping strategies influenced the quantity and quality of MI and resulted in a slippage or misalignment between the PA-policy and practice. Therefore, it was important to investigate the possible explanations of why teachers use coping strategies, and to find out ways to limit the use of coping strategies.

However, one of the teachers in our study did not exercise discretion to ease his perceived workload. Instead he denied the possibilities for autonomy and discretion concerning the PA-policy. According to a study by Maynard-Moody & Musheno (2012) some street-level bureaucrats invoke rules and laws to protect themselves and to justify their actions and decisions. In another study this kind of obedience has been termed a survival strategy that some teachers use when they do not or only partly agree with the policy (Ballet & Kelchtermans 2009). Although, only one teacher in our study coped with the PA-policy this way, denying discretion is, according to Lipsky (2010), a common way to limit responsibility among street-level bureaucrats. One of Lipsky's points is that

street level bureaucrats can subvert policy by denying their discretion in order to protect themselves from blame and from having to take difficult decisions (Lipsky 2010; Evans & Harris 2004).

Based on inspiration from Lipsky (2010) and the critique and redevelopment of Lipsky's theory (Winter 2002; Winter & Nielsen 2008; Evans 2004; Harrits & Møller 2014; Ballet & Kelchtermans 2009; Maynard-Moody & Musheno 2000) we described five possible explanations of why teachers used coping strategies in the implementation of the PA-policy.

Teachers perceived a massive workload that influenced the use of coping strategies. Ballet & Kelchtermans (2009) discuss the 'intensification thesis', as an attempt to provide an explanation of the growing pressure on schools and teachers due to increasing demands driven by economic logic and efficiency. According to Ballet & Kelchtermans (2009) teachers try to avoid the experience of intensification by using coping strategies, which allow them to maintain a sense of control.

Consistent with other studies lack of resources was also an explanation of the participating teachers' coping strategies (Winter 2002; Lipsky 2010). According to Lipsky (2010) and Winter (2002) it is a universal problem that street-level bureaucrats experience chronically insufficient resources and therefore it is an important explanation of coping behavior.

Another explanation of teachers' coping behavior was related to their professional preferences, which is consistent with research by: Ballet & Kelchtermans (2009); Ellis 2011; and Harrits & Møller (2014). According to Viig & Wold (2005) schools and teachers do not have students' health as their mission and as criteria for success, and therefore teachers might experience conflict of goals. This is consistent with the participating teachers' experiences. Teachers developed coping strategies to manage the conflict between their professional teacher identity and the goals and content of the PA-policy.

Personal preferences were another explanation of teachers' coping behavior. Consistent with previous studies teachers should not be reduced to state-agents (Maynard-Moody & Musheno 2000; Winter 2002). Rather than state-agents who act in response to rules, demands and procedures within the policies teachers were citizen-agents who act in response to the students in the specific circumstances (Maynard-Moody & Musheno 2000). Due to the fact that teachers also coped in response to students' needs, Nielsen (2006) argued that street-level bureaucrats are not always forced to cope. Sometimes they cope to optimize their job satisfaction or, as in this article, to accommodate students' motivations or make good relations with students. The citizen-agent perspective is part of the personal preferences which also include teachers' personal values, beliefs and attitudes. In contrast to most related studies (Parks et al. 2007; Larsen et al. 2012; Webster et al. 2015) none of the participating teachers expressed a lack of competences, and therefore this was not part of the insufficient resources. It is surprising as teachers were confronted with a new

policy involving 45 minutes of daily physical activity for all students. However, observations revealed that some teachers need education and competences regarding the use of MI to promote students' participation and motivation for MI. According to Lipsky (2010) it is not uncommon that street-level bureaucrats try to find explanations for their behaviour somewhere else than in their own inadequacy, and this might also be the case for some of the participating teachers. However, if teachers routinize practice or if they modify the PA policy to avoid changes in their teaching practice it is not that surprising that these teachers do not experience a lack of competences.

Finally, a lack of policy preferences of the principal appeared to be an explanation for coping behaviour. In the case of the Danish PA-policy the formulation is pretty vague, and the policy affords a considerable degree of autonomy and flexibility. However, the local school principals have the opportunity to discuss priorities and develop guidelines related to the PA-policy.

According to the teachers in our article the principals did not interact in any way in the implementation of the PA-policy. They did not support or monitor the process, and they did not try to discuss or develop any guidelines. In this article we have demonstrated that lack of accountability concerning PA-participation seemed to promote some teachers' use of prioritising, routinising and simplifying as coping strategies. However, it is paradox that the same teachers also perceived the PA-policy demands as conflicting to their current job tasks concerning students' academic achievements. As shown by Matland (1995) goal conflict and ambiguity are often negatively correlated. If the ambiguity is narrowed in the PA-policy and the policy goals and guidelines are made clearer and explicit the probability for conflicts increases, because teachers will become aware of threats to their autonomy. Contrary to the findings in our article, Lipsky argues that principals usually try to restrict teachers' discretion while teachers seek to expand their autonomy (Lipsky 2010). Some of the teachers in our article were quite satisfied with the lack of prescriptions in the policy which left a leeway for discretion while other teachers, in consistence with related research, preferred guidelines and monitoring (Langille & Rodgers 2010).

The difference between teachers' beliefs about the policy may point to the necessity of discussions and development of PA-policy goals, intentions, content, evaluation criteria etc. on a local school level, in respect for individual and professional preferences, instead of on a national level. Because, as pointed by Bergen & While (2005) general policy guidance cannot, by its nature, address the individual and contextual circumstances.

It was evident from the data collected that teachers truly are the policy makers. Legislation and other policy decisions only exist on paper. The impact is dependent on what happens during the implementation process (Winter & Nielsen 2008). The PA-policy are formed during the implementation process by teachers as they exercise their discretion and develop coping strategies.

It is a problem to students' health and wellbeing that the PA-policy apparently, is given less attention and priority than other tasks. Coping-strategies will most often result in a misalignment between policy and practice, but in the case of the PA-policy the misalignment problem is amplified. In this way, it becomes a democratic problem as well, as teachers are expected to follow policy rules and demands. The PA-policy need the same quantitative and qualitative attention as other tasks if we want students' PA participation to become a serious promoter of health, wellbeing and academic achievement.

Future research should acknowledge that the relationship between policy and practice is not linear and direct, that coping is a normal, but most often dysfunctional or inexpedient, part of how teachers carry out their jobs, and that different interrelated variables influence the extent to which teachers adopt the coping strategies. In order to limit teachers' coping strategies it is necessary to acknowledge the different coping strategies and particularly the possible explanations. It would be interesting and most relevant to explore the PA-policy from a students' perspective and especially from the principals and other school leaders' perspective including their reasons for not discussing the PA-policy implementation process with the teachers. Additional research on coping behaviour and possible explanations is needed, but the findings from our study provide important insights about teachers' behaviour when they are confronted with a PA policy.

Conclusion

The findings presented in the article provide insight into how lower secondary teachers carry out their jobs as street-level bureaucrats. Teachers exercise their discretion and adopt coping strategies to make their jobs easier and to avoid or minimize goal conflicts and uncertainty. Five copings strategies were identified: *Prioritizing, simplification, routinizing, modification* and *denying discretion*. Five interrelated variables were used to explain why teachers cope with their job tasks the way they do: *perceived workload; lack of resources; professional preferences; personal preferences; and lack of policy preferences of the principal*. Even though coping behaviour might be unavoidable in carrying out the job as a teacher it is followed by problems, as the use of coping strategies influence the implementation process and the PA-policy is not carried out as intended.

Notwithstanding, the fact that most policy implementation studies according to Tummers et al. (2015) focus on state-agent narratives examining how laws and demands are achieved, the findings in this article accentuate the importance of including different perspectives or narratives when investigating, evaluating and fine-tuning the implementations process related to policy-implementation.

The results on how teachers exercised their discretion to cope with the PA-policy in various ways could inform the local schools to develop appropriate ways to implement the PA-policy and discuss how to limit teachers' dysfunctional coping behaviour. Potentially, the findings could also inform the government to consider how to promote implementation processes in the future. Perhaps involving teachers and other stake-holders by inviting them to join focus groups in a sort of 'needs assessments' could contribute to teachers participation and commitment, as according to Sulz et al. (2016) it is important that teachers are motivated and involved in the development of new practices.

Funding

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

References

- Ahn, S., & Fedewa, A. L. (2011) A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(4), 385–397.
- Allison KR, Vu-Nguyen K, Ng B, et al. (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.
- Authers (2017)
- Authers (2019)
- Ballet, K. and Kelchtermans, G. (2009) Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 1150–1157
- Baviskar, S. (2018): Who Creams? Explaining the Classroom Cream-Skimming Behavior of School Teachers from a Street-Level Bureaucracy Perspective, *International Public Management Journal*, Vol 0, No. 0.
- Bidzan-Bluma, I. and Lipowska, M. 2018. Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15, 800
- Bergen, A. & While, A. (2005) 'Implementation Deficit' and 'Street-level Bureaucracy': policy, practice and change in the development of community nursing issues. *Health and Social Care in the Community*, 13, 1-10.
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011) Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *Br J Sports Med*, 45(11), 886–895.
- Boote, D. N. (2006) Teachers' Professional Discretion and the Curricula. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, No. 4, 461-478.

- Braun V and Clarke V (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77–101.
- Danish Health Authority (2019) *Fysisk aktivitet og stillesiddende adfærd blandt 11-15-årige. National monitorering med objektive måling. [Physical activity and sedentary behavior among children and adolescent (age 11-15)]* Statens Institut for Folkesundhed.
<https://www.sst.dk/da/udgivelser/2019/fysisk-aktivitet-og-stillesiddende-adfaerd-blandt-11-15-aarige>
- Danish Ministry of Education) (2014) *Improving the Public School: Overview of Reform of Standards in the Danish Public School (Primary and Lower Secondary Education)*. Copenhagen. Available at: <http://planipolis.iiep.unesco.org/en/2014/improving-public-school-overview-reform-standards-danish-public-school-primary-and-lower> (accessed 10 September 2019).
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. and LaRocca R.L. (2013) School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18 (Review) *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2013, Issue 2. Art. No.: CD007651.
- Ellis, K. (2011) 'Street-level Bureaucracy' Revisited: The Changing Face of Frontline Discretion in Adult Social Care in England. *Social Policy & Administration*, Vol. 45, 3 221–244
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C. M., Sallis, J. F., & Veiga, O. L. (2015) Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport / Sports Medicine Australia*, 18(5), 534–539.
- Evans, T. and Harris, J. (2004) 'Street-level bureaucracy, social work and the (exaggerated) death of discretion', *British Journal of Social Work*, 34, pp. 871–95.
- Evans, T. (2011) "Professionals, Managers and Discretion: Critiquing Street-Level Bureaucracy" *British Journal of Social Work*. No. 41, pp. 368-386.
- Goh TL, Hannon JC, Webster CA, et al. (2017) Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education* 66: 88-95.
- Halkier, B. (2016) *Fokusgrupper. [Focus Groups]*. (3. Udg.) Samfundslitteratur.
- Harrits, G.S. og Møller, M.Ø. (2014) Prevention at the frontline. How home nurses, pedagogues, and teachers transform public worry into decisions on special efforts. *Public Management Review*, 16(4), 447-480
- Inchley, J. et al., 2016. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*, Copenhagen Ø. Available at: <http://www.euro.who.int/en/data-and-evidence/>
- Institute of Medicine (2013) *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. National Academies Press. Washington (DC): National Academies Press (US).
- Jacobsen RH, Bjørnholt B, Krassel KF, et al. (2017) *En længere og mere varieret skoledag [A longer and more varied school day]*. København. Available at: www.kora.dk.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010) Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7:40

- Kirk D and Macdonald D (2001) Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies* 33(5): 551–567.
- Kusenbach M (2003) Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography* 4(3): 455–485.
- Kvale S and Brinkmann S (2009) *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research*. 2nd ed. London: Sage.
- Langille J-LD and Rodgers WM (2010) Exploring the Influence of a Social Ecological Model on School-Based Physical Activity. *Health Education & Behavior* 37(6): 879–894.
- 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.
- Leow ACS, Macdonald D, Hay P, et al. (2014) Health-education policy interface: the implementation of the Eat Well Be Active policies in schools. *Sport, Education and Society* 19(8): 991–1013.
- Lipsky, M. (2010) *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services* (2. ed.). New York: Publications of Russell Sage Foundation.
- Mâsse, L. C., Naiman, D., & Naylor, P. J. (2013) From policy to practice: Implementation of physical activity and food policies in schools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 71.
- Matland, R. E. (1995) Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5, 145–175.
- Maynard-Moody, S. and Musheno, M. (2000) State agent or citizen agent: Two narratives of discretion. *Journal of Public Administration Research and Theory* 10:329–58.
- Maynard-Moody, S. and Musheno, M. (2003) *Cops, teachers, counselors: Stories from the front lines of public service*. MI: University of Michigan Press.
- Maynard-Moody, S and Musheno, M. (2012) Social equities and inequities in practice: Street Level workers as agents and pragmatists. *Public Administration Review* 72(Suppl 1):16–23.
- Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. 3rd ed. Sage Publications.
- McMullen, J., Ní Chróinín, D., Tammelin, T., Pogorzelska, M., & van der Mars, H. (2015) International approaches to whole-of school physical activity promotion. *Quest*, 67(4), 384–399.
- McMullen JM, Martin R, Jones J, et al. (2016) Moving to learn Ireland – Classroom teachers' experiences of movement integration. *Teaching and Teacher Education* 60: 321–330.
- Michael, R. D., Webster, C. A., Egan, C. A. Nilges, L. et al. (2019) Facilitators and Barriers to Movement Integration in Elementary Classrooms: A Systematic Review, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90:2, 151–162
- Miles, M. and Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage
- Nielsen, V.L. (2006) Are street-level bureaucrats compelled or enticed to cope? *Public Administration* 84:861–89.

- Nilsen, P., Ståhl, C., Roback, K. and Cairney, P. (2013) Never the twain shall meet? - a comparison of implementation science and policy implementation research. *Implementation Science* 8:63
- Parks M, Solmon M and 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.
- Robertson-Wilson, J. E., Dargavel, M. D., Bryden, P.J., and Giles-Corti, B. (2012) Physical Activity Policies and Legislation in Schools A Systematic Review. *Am J Prev Med*; 43(6):643– 649
- Salvesen, D., Evenson, K. R., Rodriguez, D. A. and Brown, A. (2008) Factors Influencing Implementation of Local Policies to Promote Physical Activity: A Case Study of Montgomery County, Maryland. *J Public Health Management Practice* 14(3), 280–288
- Singh, A.S., Saliasi, E., van den Berg, V, Uijtdewilligen, L. et al. (2019) Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *Br J Sports Med*. 53(10):640-647
- Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... Trudeau, F. (2005) Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737.
- Stylianou M, Kulinna PH and 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.
- Sulz, L., Gibbons, S., Naylor, P-J. and Higgins, J.W. 2016. Complexity of choice: Teachers' and students' experiences implementing a choice-based Comprehensive School Health model. *Health Education Journal*, Vol. 75(8) 986–997
- Tummers, L.L.G., Bekkers, V., Vink, E., Musheno, M. (2015) Coping During Public Service Delivery: A Conceptualization and Systematic Review of the Literature. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 25: 1099-1126
- Vedung, E. (2015) Autonomy and street-level bureaucrats' coping strategies, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1:15-19
- Viig, N.G. and Wold, B. (2005) "Facilitating teachers' participation in school-based health promotion – a qualitative study", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 49 No. 1, pp. 83-109.
- Weatherson, K. A., Gainforth, H. L. and Jung, M.E. (2017) A theoretical analysis of the barriers and facilitators to the implementation of school-based physical activity policies in Canada: a mixed methods scoping review. *Implementation Science* (2017) 12:41
- Webster CA, Russ L, Vazou S, et al. (2015a) Integrating movement in academic classrooms: Understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews* 16(8): 691–701.
- Webster, C. A., Buchan, H., Perreault, M., Doan, R., Doutis, P., & Weaver, R. G. (2015b) An Exploratory Study of Elementary Classroom Teachers' Physical Activity Promotion From a Social Learning Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 474–495.

- Webster CA, Zarrett N, Cook BS, et al. (2017) Movement integration in elementary classrooms: Teacher perceptions and implications for program planning. *Evaluation and Program Planning* 61: 134–143.
- WHO (World Health Organization) (2018) Physical activity for health - More active people for a healthier world: draft global action plan on physical activity 2018–2030, SEVENTY-FIRST WORLD HEALTH ASSEMBLY A71/18 Provisional agenda item 12.
- Winter, S. 2002. Explaining Street-Level Bureaucratic behavior in social and regulatory policies. Paper prepared for the 2002 *Annual Meeting of the American Political Science Association in Boston*, 29 August - 1 September 2002.
- Winter, S., & Nielsen, V.L. (2008) *Implementering af politik. [Implementing a Policy]* Aarhus: Academia.

Author biographies

Henrik Taarsted Jørgensen is a PhD Student at the Research Unit for Active Living, Department of Sports Science and Clinical Biomechanics, University of Southern Denmark, and a Lecturer in PE at VIA University College, Aarhus, Denmark

Sine Agergaard is a Professor with specific responsibilities in humanistic and social sport sciences at Department of Health Science and Technology at Aalborg University, Denmark

Jens Troelsen is a Professor and Head of the Research Unit for Active Living, Department of Sport Science and Clinical Biomechanics, University of Southern Denmark

Bilag

1. Bilag i relation til udarbejdelse af litteraturreview
 - a. Søgeprotokol
 - b. Flowchart
 - c. Tabel 1 (inkluderede artikler)
2. Bilag i relation til interviews
 - a. Interviewguide til fokusgruppeinterviews
 - b. Interviewguide til individuelle interviews
3. Bilag med angivelse af litteratur udarbejdet i relation til afhandlingen, men som ikke indgår i bedømmelsen

Bilag 1 a

Søgeprotokol

– samlet resultat for søgning i seks databaser

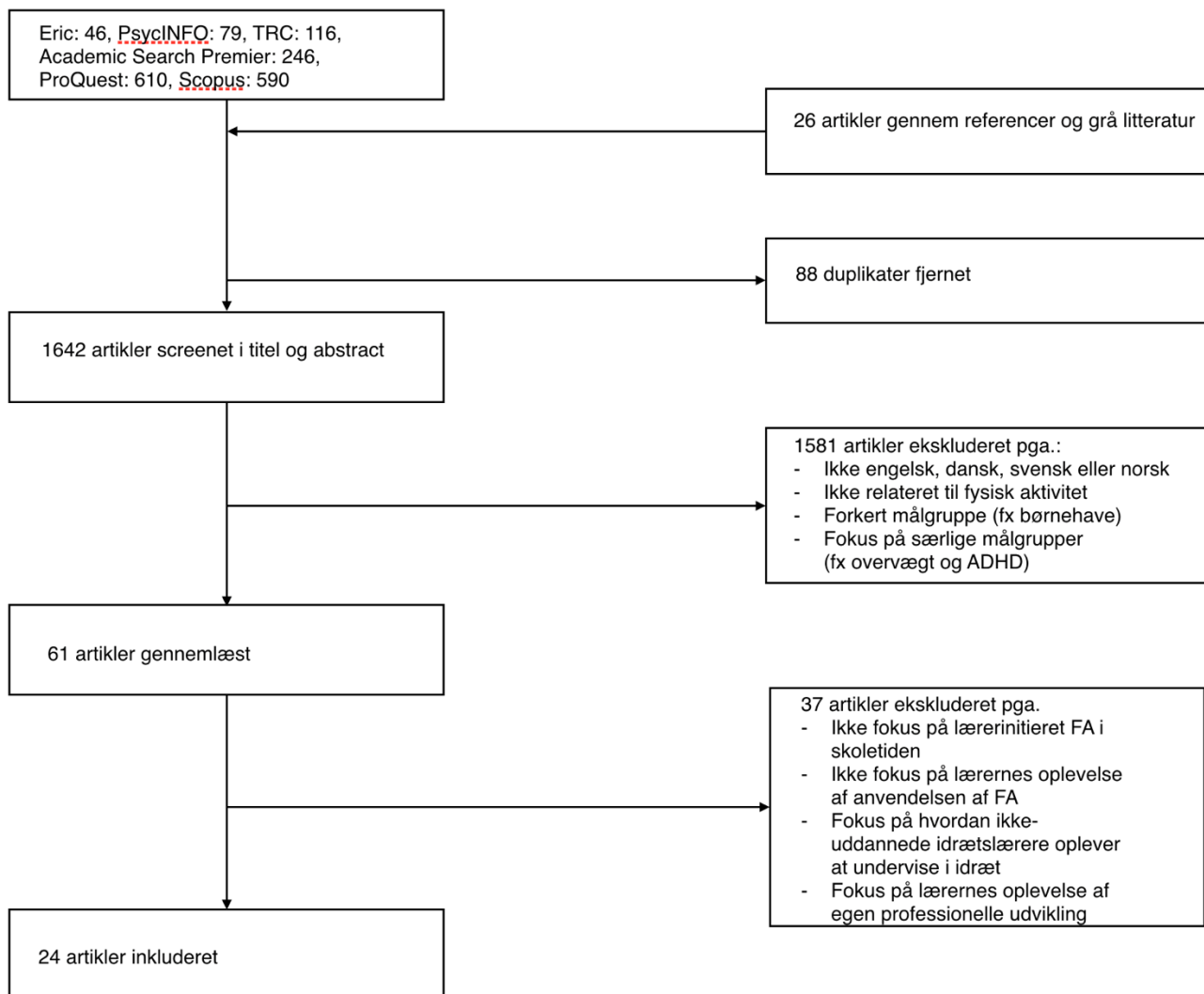
Database: ERIC (46), PsycInfo (79), Academic Search Premier (246), Teachers Reference Center (116) ProQuest Education Database (610) and Scopus (590)

Afgrænsning: 1. januar 2000 – 31. august 2016

Fokus 1	Fokus 2	Fokus 3	Fokus 4
Bevægelse og fysisk aktivitet	Oplevelse	Lærer	Skole
Physical activit* OR Movement integra- tion OR Brain breaks OR Activity breaks OR Movement breaks OR Energizers	Perception OR Attitude OR Belief OR Willingness OR Experience OR Motivation OR Perspective	Teacher	Elementary School OR Primary School OR Lower secondary School OR Classroom
131.624	2.455.473	782.542	1.770.624
	1 AND 2: 27.863	1 AND 2 AND 3: 2.641	1 AND 2 AND 3 AND 4: 1.687
			Grå litteratur og kæ- desøgninger: 26
			I alt: 1.713 artikler

Der er lavet forskellige afgrænsninger afhængig af hver enkelt database. Tallet i parentes angiver antallet af fund indenfor hver af de seks databaser. I *ERIC* var det således 46 artikler. I *ProQuest Education Database* er der søgt ved brug af Thesaurus.

Flowchart – artikel 1



Figur 1 - Flowchart

Bilag 1 c

Bilag til artikel 1: "Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv" af Henrik Taarsted Jørgensen & Jens Troelsen i tidsskriftet *Studier i læreruddannelse og –profession* (2017).

Tabel 1

Flere af studierne rummer undersøgelser af forhold som ikke blot vedrører lærernes oplevelse af implementering af fysisk aktivitet i skolen. I studier, hvor det er tilfældet, er det kun beskrivelser og resultater af de dele af studiet, som vedrører lærernes oplevelse, som indgår i tabellen.

Bogstaverne angiver hvilket af de fire niveauer i den socio-økologiske model den pågældende faktor vedrører: a) det intraperso- nelle niveau, b) det interpersonelle niveau, c) det organisatoriske niveau og d) det kulturelle og politiske niveau
I studiet af Delk et al. kan det faglige stof være en del af bevægelsesaktiviteten i activity breaks, hvilket er i modsætning til de fleste andre studier og også i modsætning til den forståelse af activity breaks, som anvendes i dette review. Bevægelse i activity breaks er i dette review defineret ved, at bevægelsesaktiviteten hverken er kombineret med eller integreret i det faglige stof, men netop kendetegnet ved at være et break fra det faglige stof.

På samme måde, som hos Delk et al. anvender McMullen betegnelsen activity breaks for dækkende over alle korterevarende bevægelsesaktiviteter, som anvendes i undervisningen

Første forfatter, årstal, studiets navn Land	Antal deltagere, studiets varighed, klassetrin	Informationer om studiet	Resultater
Allison et al. 2016 Daily Physical Activity policy implementation in Ontario Canada	307 lærere (79 % k) (ud af 508 udvalgte lærere fra 532 skoler) Grade 3, 5 og 7	Undersøgelse af i hvor høj grad lærerne oplever, at bevægelse bliver implementeret i undervisningen, hvad der har betydning for implementeringen og hvilke barrierer lærerne oplever Survey	Fremmende faktorer: • At lærerne oplever bevægelse i undervisningen som vigtigt for eleverne (a) • At lærerne kender til de politiske krav vedrørende bevægelse (a, d) • At den fysiske aktivitet skemasættes og monitoreres (c, d) Hæmmende faktorer: • Pres på at nå fagenes curriculum (d) • Mangel på tid (c) • Mangel på plads (c) • Føler sig ikke forberedt og klar til at implementere bevægelse (a) • Mangel på udstyr og ressourcer (c) • Dårligt vejr (c)
Bartholomew & Jowers 2011 Texas I-Can! US	47 lærere (25 intervention og 22 kontrol) 8 skoler 6 måneder K-5	Udgangspunkt i Theory of Planned Behavior Undersøgelse af lærernes vurdering af a) programmets kvalitet, b) oplevet kompetence, c) oplevede barrierer, d) års erfaring, e) eget aktivitetsniveau over syv dage, f) egen højde og vægt mhp. BMI. Kurser for lærerne i at kombinere og/eller integrere fysisk aktivitet med/i det faglige stof Selvrapportering og korte observationer to gange om måneden	Fremmende faktorer: • Nemt at implementere (c) • Aktiviteterne har forbindelse med det faglige stof (c, d) • Oplevet kompetence (a) • Erfaring (a) • Kurser (c) Hæmmende faktorer: • Mangel på tid (c) • Mangel på ressourcer (c) • Mangel på oplevet kompetence (a) Lærersens eget fysisk aktivitetsniveau og BMI har ingen signifikant betydning for implementering

Benes et al. 2016 US	17 lærere (15 k og 2 m) Grade 1-12	Undersøgelse af lærernes viden om sammenhænge mellem bevægelse og læring og læreres oplevelse af at bruge bevægelse som undervisningsstrategi og integrere bevægelse i undervisningen Mixed-methods design: Survey og semistrukturerede interview	Lærerne mener, at skolen har et vigtigt ansvar for at fremme fysisk aktivitet. (a) Jo yngre læreren er, jo mere viden om bevægelse i undervisningen har læreren (a) Bevægelse i undervisningen kræver forandring i måden, lærerne normalt underviser (a) Lærere med begrænset undervisningserfaring er mere positivt indstillede over for bevægelse i undervisningen end lærere med meget erfaring (a) Lærerne oplever at bevægelse øger elevernes glæde og engagement (b) Læreren er en kritisk prædiktør for bevægelse i skolen (a) Eleverne er mere fokuserede efter bevægelse (b) Ingen signifikant forskel mellem idrætslærere og ikke-idrætslæreres viden om sammenhænge og indstilling til at skulle integrere bevægelse i undervisningen (a) Hæmmende faktorer: • Manglende viden om sammenhængen mellem bevægelse og læring (a) • Det kan være svært at få eleverne til at deltage (b) • Bange for at eleverne synes, at det er fjollet og de ikke vil tage det seriøst (a, b) • Bange for at eleverne vil føle sig udstillede (b) • Bange for at aktiviteterne forstyrrer andre klasser (b, c, d) • Svært at planlægge, særligt når det skal integreres i det akademiske stof (c)
Cothran et al. 2010 US	23 lærere (14k og 9m, alle uden idrætslærerudd.), 10 skoler 1 år 12 lærere Grade 1-5 og 11 lærere grade 6-12	Undersøgelse af lærernes oplevelse af forandring og villighed til at integrere bevægelse i undervisningen mhp. fremme af fysisk aktivitet Lærerne meldte sig frivilligt til at integrere bevægelse i undervisningen gennem et år. Gennemgik kurser. Dygtige idrætslærere som mentorer for lærerne. Lærerne kunne selv bestemme hvor meget og hvornår FA Interview før og efter - to og to lærere sammen. Lærerne blev bedt om at skrive logbøger. Felt-noter ud fra observationer. Data-triangulering	Fremmende faktorer: • Omsorg for eleven og ønsket om at imødekomme elevens behov – ikke kun de akademiske (a) • Elevernes engagement (b) • Bevægelse opleves som noget, der støtter og kan integreres i undervisningen (a) Hæmmende faktorer: • Akademisk pres (d) • Manglende tid (især Grade 6-12) (c) • Manglende viden (a) • Bevægelse opleves, som noget lærerne skal gøre ud over den normale undervisning (a, c, d) • Bevægelse opleves af nogle lærere ikke som deres opgave (a)
Delk et al. 2014 CATCH US	Henholdsvis 1039 og 831 lærere 30 skoler Grade 6-8 2 x 3 måneder	Undersøgelse af hvad der fremmer lærernes implementering af bevægelse i undervisningen Udvikling af 55 Activity breaks á 5-10 min, som kunne kombineres med eller integreres i det faglige stof Kurser, hvor lærerne blev indført i aktiviteterne Månedlige besøg på skolerne med vejledning Survey	Fremmende faktorer: • Introduktion til og træning i brug af aktiviteter (c) • Støtte fra kursusvejlederne (b, c) • Adgang til aktiviteter og materialer (c)

Gately et al. 2013 TAKE 10! UK	8 lærere (4 m og 4 k) 2 skoler Grade 3-6 1 år	Undersøgelse af lærernes oplevelse af implementeringen af TAKE 10! Semistrukturerede interview udført tre gange á 10-15 min i løbet af skoleåret	Fremmende faktorer: - Oplever at eleverne er glade for at få lov til at bevæge sig (b) Hæmmende faktorer: - Mangel på tid pga. overloaded curriculum (c, d) - Mangel på tid pga. hyppige forstyrrelser fra test, ekskursioner, event, motionsdage m.m. (c, d) - Mangel paa forberedelsestid pga. akademisk pres (c, d) - Bevægelse opleves som noget ekstra og ikke lige så vigtigt som fagets stof (a, c, d) - Den enkelte lærer og skolen bliver vurderet på, hvor godt eleverne klarer sig i de centrale fag som engelsk og matematik (d) - Mener ikke, at det er nødvendigt eller vigtigt med mere bevægelse for eleverne (a) - Forståelse af, at elever lærer bedst og hurtigst ved at sidde ned (a) - Mangel på plads (c) - Bekymret for at det forstyrrer andre klasser (a, c) - Dårligt vejr (c) - Aflysning af bevægelse bruges som straf for dårlig opførsel (a)
Gibson et al. 2008 Physical Activity Across the Curriculum (PAAC) US	135 lærere 24 skoler (14 intervention og 10 kontrol) 3 år Grade 2-5	Identificering af succeser og udfordringer i forbindelse med integrering af bevægelse i det faglige stof svarende til 90 min/ugen á moderat intensitet. Kursus for lærerne (1 dag) Survey, observationer, selvevaluering, seks fokusgruppe-interview á 60 min. med 10-15 lærere i hvert interview	Fremmende faktorer: - Oplevelsen af at det er vigtigt at opfordre eleverne til fysisk aktivitet (a) - Kurser og støttende omgivelser (b, c) - Positivt elevudbytte (a, b) - Oplevet kompetence (a) - Oplevelsen af at bevægelsesaktiviteter giver variation (a, b) - Oplevelsen af at bevægelse fremmer adfærd, ro og opmærksomhed, trods den modsatte forventning (b) Hæmmende faktorer: - Mangler tid pga. akademisk pres (d) - For lidt plads (c)
Gilmore & Donohoe 2016 Daily Physical Activity policy implementation in Ontario Canada	136 lærere 20 skoler	Udgangspunkt i motivationsteori: Undersøgelse af sammenhængen mellem lærernes motivation, færdigheder og oplevet kompetence til at levere 20 minutters daglig bevægelse i undervisningen Survey	Fremmende faktorer: - Når skolen har strategier for implementering af bevægelse i undervisningen (c, d) - Oplevelsen af at have tilstrækkelig viden, færdigheder og kompetencer (a) - Oplevelsen af at bevægelse og idræt er vigtigt for eleverne (a) Hæmmende faktorer: - Mangel på ressourcer og support (c) - Mangel på viden (a) - Mangel på oplevet kompetence (a)
Goh et al. 2013 Physical Education Programming Infusion US	10 Lærerstuderende (8 k og 2 m)	Udgangspunkt i transformativ læringsteori og en socio-økologisk model: Undersøgelse af forandring af lærerstuderendes personlige sundhed og oplevede barrierer mod	Fremmende faktorer: - Adgang til øvelsesforslag på websites (c) - At læreren har mødt sunde aktive rollemodeller i egen skoletid (a) - At lærerne mener, at det er vigtigt at eleverne bevæger sig (a)

		integrering af bevægelse i undervisningen Semistrukturerede interview	Hæmmende faktorer: • Pres på at nå et fagenes curriculum og blive klar til test (d) • Mangel på tid (c) • Mangel på plads (c) • Bange for kaos og for at miste kontrol (b) • Bekymret for om elever føler sig udstillede eller bliver til grin (udskolingen) (b) • Bekymret for om kolleger og ledelse synes, det er værd at bruge tid på (b, d)
Holt et al. 2013 US	68 lærere 4 skoler K-5	Undersøgelse af i hvor høj grad lærere implementerer bevægelse i undervisningen og hvordan lærerne oplever at skulle implementere bevægelse i undervisningen Survey	Fremmende faktorer: • Når lærerne præsenteres for forskellige strategier til at implementere bevægelse i undervisningen (c) • Når ressourcer og kurser er tilstede (c) Hæmmende faktorer: • Mangel på viden om, hvordan man skal implementere bevægelse i undervisningen (a) • Pres på at nå fagenes curriculum (d)
Howie et al. 2014 The Brain BITES (Better Ideas Through Exercise) US	8 lærere (4 grade 4, 4 grade 5) 1 skole	Undersøgelse af lærernes oplevelse af at anvende bevægelse i undervisningen i form af activity breaks á henholdsvis 5, 10 og 20 minutter Fokusgruppe-interview	Lærerne forventede, at aktiviteterne ville skabe uro og det kunne være svært at få eleverne til at sidde ned efterfølgende, men oplevede det modsatte (a, b) Fremmende faktorer: • Lærerne oplever udbytte af anvendelsen af activity breaks – herunder glæde, forbedret læring og mindre forstyrrende adfærd (a, b) • At aktiviteterne er korte (max 5 min.) (c) Hæmmende faktorer: • Oplevelse af pres i form af standardiserede test og et omfattende curriculum (d) • Mangel på tid (c) • Bange for at bevægelse vil skabe uro (a)
Ladekjær & Hjarbech 2016 Krop og Kompetencer Danmark	12 lærere og 4 pædagoger 5 skoler 1 år	Undersøgelse af hvordan lærerne og pædagoger oplever kompetenceforløbet og hvilke udfordringer de oplever er forbundet med at integrere bevægelse i skoledagen Fokusgruppe-interview	Der er forskel på lærernes og elevernes oplevelse af, hvad bevægelse er: For lærere og pædagoger er bevægelse ikke ensbetydende med høj puls. Lærerne oplever, at elever ikke forbinder bevægelse med lav intensitet (a) Fremmende faktorer: • Når bevægelsen giver mening – enten som pause på lange skoledage eller bevægelse med et fagligt indhold (a, c) • At der er udviklet undervisningsmateriale, hvor bevægelse er en del af faget (c) • At udviklet materiale til aktiviteter kan genbruges (c) • Sparring med kolleger med henblik på inspiration og udvikling (b, c) Hæmmende faktorer: • Mangel på forberedelsestid (c) • Mangel på plads (c) • Bange for at forstyrre undervisningen i andre klasser (b, c, d)

Langille & Rodgers 2010 Canada	4 lærere (3 k og 1 m) 4 skoler K-7	Udgangspunkt i social-økologisk model: Undersøgelse af sammenhængen mellem de forskellige niveauer i modellen – herunder læreres oplevelse af politiske krav mht. at fremme elevers fysisk aktivitet og udfordringer og succeser i forbindelse med implementeringen Interview	Fremmende faktorer: • At bevægelse værdsættes og prioriteres på skolen (d) • En synlig ledelse, som angiver retning for arbejdet med bevægelse i undervisningen og hvordan bevægelse skal monitoreres (b, c, d) • En støttende kultur på skolen er essentiel for effektiv forandring (d) Hæmmende faktorer: • Pres på at nå curriculum gør at lærerne vælger indhold, hvor eleverne bliver testet (d) • Mangel på tid (c) • At eleverne ikke testes, hvor bevægelse indgår (d) • Modvilje mod kurser og professionel udvikling, hvad angår bevægelse i undervisningen (a)
Larsen et al., 2013 Norge	8 skoler (2 skoler med 1-7. Klasse, 4 skoler med 8.-10. Klasse og 2 skoler med 1.-10 klasse) 38 lærere	Undersøgelse af lærernes oplevelse af barrierer og facilitatorer for implementering af en national politik, hvor man opfordrer til daglig fysisk aktivitet i skolen Kvalitativt case-studie på otte skoler Fokusgruppeinterview	Fremmende faktorer: • At lærerne oplever at fysisk aktivitet er vigtigt for elevernes sundhed, læring og adfærd (a) Hæmmende faktorer: • Akademisk pres, som især kommer til udtryk i 8.-10 klasse (d) • Manglende tid (c) • Mangel på kompetencer (a, c) • Mangel på færdigheder i at organisere (a) • Efterlyser aktiviteter, som kan kobles med det faglige stof (c) • Mangel på faciliteter (forskelligt fra skole til skole, men især udskolingen) (c)
Lowden et al. 2001 The Class Moves! Scotland og Wales	24 lærere 3 skoler K-7	Undersøgelse af lærernes oplevelse af udbytte og udfordringer i forbindelse med implementering af bevægelse i undervisningen Observationer, semistrukturerede interview og logbøger	Lærerne oplever stor glæde ved implementeringen og at det er en positiv del af elevernes skoledag (a, b) Lærerne oplever at bevægelse programmet bidrager til øget koncentration, mindre rastløshed, variation, øget kropsbevidsthed og bedre samarbejdsevne (a, b) Fremmende faktorer: • Læreren har selvtilid og viden om de underliggende principper for programmet (a) • Support fra kolleger og ledelse (b) • Mulighed for at se kolleger anvende programmet, dele øvelser og diskutere anvendelsen med kolleger (b, c) Hæmmende faktorer: • Pres på at nå curriculum (d) • Mangel på tid (c) • Mangel på plads (c) • Mangel på fleksibilitet i skemaet til hvor og hvornår man kan indlægge aktiviteterne (c) • Aktiviteterne er ikke tilpasset de ældste klasser (c) • Bange for at miste kontrol (b)
McMullen et al. 2014 US	12 lærere (6 k og 6 m)	Undersøgelse af lærernes oplevelse af at benytte korte aktiviteter, hvor bevægelse anvendes	Fremmende faktorer: • Aktiviteterne er nemme at igangsætte og organisere (c)

	Fire lærere grade 1-6 og otte lærere grade 7-12	som pause eller hvor bevægelse kombineres med eller integreres i det faglige stof, og identificering af faktorer som har betydning for lærernes villighed til at anvende aktiviteterne Semistrukturerede interview og lærerlogbøger	• Aktiviteterne er kortvarende – dvs. 5-10 minutter (c) • Når bevægelse er koblet med det faglige stof (kombineret eller integreret) (c) • At eleverne synes, det er sjovt (b) Hæmmende faktorer: • Bange for at miste kontrol (a) • Bekymring for elevernes sikkerhed (a) • Bekymring for om eleverne kan falde til ro og koncentrere sig efterfølgende (a) • Mangel på tid (c) • For lidt plads (c)
Naylor et al. 2006 Action Schools! BC Canada	42 lærere grade 4-5 (fase 1) 49 lærere grade 5-6 (fase 2) 10 skoler 11 måneder	Undersøgelse af effekten af programmet (AS! BC) på elevernes bevægelse i skolerne. Herunder lærernes oplevelse af programmet og hvad der efter lærernes mening hjalp eller forhindrede implementering af bevægelse. Survey, lærerlogbøger og fokus-gruppe-interview	Fremmende faktorer: • Støtte fra kursusederne (telefonkontakt og besøg på skolerne) (b) • Samarbejde med andre lærere (b, c) • Adgang til ressourcer (c) • Positiv respons fra eleverne (b) • Fleksibilitet i øvelser (c) Hæmmende faktorer: • Pres på at nå et fagenes curriculum og blive klar til test (d) • Mangel på forberedelsestid (c) • Mangel på støtte fra ledelse og andre lærere (b) • Mangel på hensigtsmæssig beklædning – herunder sko (c) • Dårligt vejr (c)
Parks et al. 2007 US	314 lærere 44 skoler	Udgangspunkt i teori om individuelle og kollektive mestringsforventninger (Bandura) Undersøgelse af 1) hvor villige og forberedte lærere er med henblik på at integrere bevægelse i undervisningen, 2) forholdet mellem lærerens fysiske form og aktivitetsniveau og villigheden til at anvende bevægelse i undervisningen, hvor forberedte de er og niveauet af individuel og kollektiv efficacy, 3) faktorer af betydning for individuel og kollektiv efficacy Survey	Lærerne er generelt positive over for integrering af bevægelse i undervisningen (a) Fremmende faktorer: • Erfaringer med at mestre integreringen af bevægelse i undervisningen har stor betydning (a) • Når læreren finder bevægelse vigtigt og værdifuldt for elevernes fysiske, mentale og akademiske udbytte (a) • Mulighed for at observere lærere integrere bevægelse succesfuldt (b) • Opmuntring og støtte fra ledelse og andre lærere (b) • Oplevelsen af kollektive mestringsforventninger (a, b, d) Hæmmende faktorer: • Føler sig ikke forberedte og mener at de har behov for kurser og støtte (a, c) Svag eller ingen betydning: • Lærerens egen fysiske form og aktivitetsniveau (a)
Stylianou, Kulinna & Naiman, 2016 US	13 lærere (1m og 12k) 1 skole 1 år K-5	Udgangspunkt i Guskey's forandringsmodel: Undersøgelse af lærernes oplevelse af at skulle integrere bevægelse i undervisningen, af håndteringen og organiseringen i praksis, af træningen/kurset og processen i forbindelse	Fremmende faktorer: • Mener at fysisk aktivitet er vigtigt (a) • Omsorg for elevernes sundhed og trivsel (a) • Oplever at fysisk aktiviteter støtter elevernes læring (a, b) • Positiv respons fra elever (b) • Eleverne synes at det er sjovt (b)

		med implementeringen. I hvor høj grad bevægelse bliver en del af undervisningen. Om der er forskel på 0.-2. Klasse og 3.-5. Klasse. Både activity breaks og bevægelse kombineret med eller integreret i det akademiske indhold Selvrapportering, semi-strukturerede interview, refleksions-kort og observationer	• Positivt elevudbytte (b) • Støtte fra ledelse og kursusunderviserne (b) • Oplevelse af at aktiviteterne giver variation og vækker eleverne (a, b) • Godt at have bestemte og klare måder at organisere og instruere eleverne på (c) • Kortvarende og nemme at implementere (c) Hæmmende faktorer: • Mangel på tid (c) • Det tager lang tid at komme ud af klasseværelset og tilbage igen efter et break (c) • Svært at få eleverne til at stoppe igen og vende tilbage til undervisningen (b) • Aktiviteter ikke tilpasset målgruppen (c)
Webster et al. 2010 US	247 lærerstuderende (227 k og 20 m)	Undersøgelse af sammenhængen mellem lærerstuderendes biografi, oplevede kompetencer for integrering af bevægelse i undervisningen og indstilling til mere bevægelse i skolen Survey og selvrapportering	Positiv sammenhæng mellem kurser på læreruddannelsen – herunder erfaringer med at anvende bevægelse i undervisningen – og oplevet kompetence (a, c) Positiv sammenhæng mellem oplevet kompetence og indstilling til mere bevægelse i skolen (a) Erfaring med idræt og fysisk aktivitet i fritiden kan være en vigtig faktor for oplevet kompetence (a) Lærerstuderende, som har haft gode oplevelser med idræt i skolen er positive overfor at integrere bevægelse i undervisningen (a) Ældre lærerstuderende oplever lavere kompetence end yngre (a) Ingen entydig sammenhæng mellem BMI og oplevet kompetence (a)
Webster 2011 US	201 lærerstuderende 16 uger Fokus på indskoling	Undersøgelse af hvordan personlig biografi influerer på forandring af oplevet kompetence og indstilling til mere bevægelse i skolen under et kursus i læreruddannelsen designet til at forberede lærere på anvendelse af bevægelse i skolen. Survey og selvrapportering	Positiv sammenhæng mellem kursus på læreruddannelsen – herunder erfaringer med at anvende bevægelse i undervisningen – og oplevet kompetence (a, c) Positiv sammenhæng mellem oplevet kompetence og indstilling til mere bevægelse i skolen (a) Lærerstuderende som har haft gode oplevelser med idræt i skolen er positive overfor at integrere bevægelse i undervisningen (a)
Webster et al. 2013a Australien	201 lærere (92% k) 79 skoler fra 42 skoledistrikter Grade 1-6	Udgangspunkt i innovationsteori og et socio-økologisk perspektiv: Undersøgelse af sammenhængen mellem lærernes bevidsthed om politisk krav, oplevelsen af skolens support af bevægelse i undervisningen, oplevede faktorer af betydning for bevægelse i undervisningen og selvrapporteret anvendelse af bevægelse i undervisningen. Survey, selvrapportering og fokusgruppe-interview	Lærere, som er bevidste om de politiske krav er mere tilbøjelige til at implementere bevægelse, når de oplever support fra ledelsen (d) Fremmende faktorer: • Support fra ledelse og skolen som helhed (b, d) • Overensstemmelse mellem egne værdier og filosofi vedrørende undervisning og læring og anvendelsen af bevægelse i undervisningen (a) • Nemt at implementere (c) • Resultater af implementeringen er synlige for ledelsen (b, d) • Når lærerne ser sig selv som innovative (a)
Webster et al. 2013b Australien	103 (97 % k) lærerstuderende 16 uger	Udgangspunkt i en teori om mestringsforventninger (efficacy beliefs): Undersøgelse af relationen mellem lærerstuderendes mestrings-	Signifikant relation mellem villighed til at integrere bevægelse og oplevede barrierer. Negativ relation mellem villighed og barrierer. Jo flere oplevede barrierer, jo mindre villighed.

		forventninger, villighed til at integrere bevægelse i undervisningen og oplevede barrierer for integrering af bevægelse – under et 16 ugers kursus i læreruddannelsen. Survey	Ingen signifikant sammenhæng mellem villighed til at integrere bevægelse og mestringsforventninger (a) Hæmmende faktorer: • Mangel på tid (c) • Mangel på plads (c) • Mangel på tid til at øve sig i at integrere bevægelse (c) • Mangel på support fra ledelsen (b) • Mangel på tid til at samarbejde (c)
Webster et al. 2015 US	213 lærere (93 % k) 60 skoler fra 46 skoledistrikter K-6	Udgangspunkt i social læringsteori: Undersøgelse af hypoteser: tilfredshed med egen oplevelse af idræt i skolen medfører at man selv kan lide at være fysisk aktiv, som igen medfører at man oplevet højere kompetence for at integrere bevægelse i undervisningen, som medfører mere bevægelse i undervisningen. Survey og selvrapportering	Tilfredshed med idræt i skolen (K-12) er direkte og positivt relateret til egen glæde ved fysisk aktivitet, som er direkte og positivt relateret til oplevet kompetence for at anvende bevægelse i undervisningen. Og oplevet kompetence er direkte og positivt relateret til selvrapporteret anvendelse af bevægelse i undervisningen (a)

Interviewguide – Fokusgruppeinterview

Briefing	• Præsentation af interviewer • Formålet med undersøgelsen • Kort om formen for fokusgruppeinterviewet og formålet. Ca 1,5 time • Ingen rigtige svar. Undgå støj og at tale i munden på hinanden • Underskrive samtykkeerklæringer (I kan til enhver tid trække jeres samtykke tilbage, anonymitet, fortrolig databehandling) • Har I spørgsmål inden vi begynder?
	Alle præsenterer sig med navn, hvor mange år man har været lærer, hvor mange år på xx skole, hvilke fag man er uddannet i og hvilke fag man underviser i, ...
	Interviewspørgsmål/startspørgsmål
Organisering af motion og bevægelse på xx skole	Hvordan foregår Motion og bevægelse på Jeres skole? Giv gerne eksempler
<i>Hvordan oplever, forstår og håndterer udskolingslærere integreringen af motion og bevægelse i elevernes skoledag?</i>	Hvad er Jeres umiddelbare oplevelse af at motion og bevægelse er blevet en del af skoledagen?
	Er der forskel på om der er tale om integreret i fagene, motionsbånd, idræt ...?
	Hvorfor tror I, at motion og bevægelse er blevet en del af skoleformen?
	Har det været en stor omvæltning for jer?
	Kan I give eksempler på, hvordan jeres dag har forandret sig?
	Runde: Hvad var den sidste motion og bevægelsesaktivitet, du har lavet med nogle elever?
	Fælles er det genkendelige og måske typiske eksempler?
	Hvad er vigtigt for jer, når I arbejder med motion og bevægelse?
	Hvordan vurderer I, om de aktiviteter I laver, har den ønskede kvalitet og lever op til det, som I synes er vigtigt?
	Kan I give et eksempel på en vellykket M og B aktivitet? Hvad er det, der gør, om en aktivitet er vellykket?
	Øvelse: Individuel: Skriv fem væsentlige formål med motion og bevægelse på fem forskellige post-it sedler og prioriter dem. En runde hvor I fortæller om jeres formål. Øvelse: gruppe

	Diskuter og spørg ind til hinanden prioriteringer og forsøg om I kan blive enige om fem formål i en prioriteret rækkefølge
	Hvorfor netop disse fem og denne rækkefølge? (mhp. at få indsigt i hvorfra de henter viden, spørg evt. uddybende! Og viden om den enkeltes egen sundheds-, idræts- og kropsopfattelse og erfaring)
	Har I drøftet formålet på skolen? Har I en fornemmelse af om der en fælles linje?
	Er det en opgave som ledelsen prioriterer på skolen? Hvordan kommer det til udtryk? (at det prioriteres/ikke prioriteres)
	Samarbejder I med hinanden i forhold til at løse opgaven? Kan I give nogle eksempler?
	Kan I give nogle eksempler på noget, der gør det besværligt, krævende, frustrerende, at anvende motion og bevægelse?
	Kan I give nogle eksempler, på noget der giver jer lyst til at bruge motion og bevægelse?
	Hvad skal der til, at motion og bevægelse kommer til at fylde mere i skoledagen? (hvis, I synes det skal) Og hvad skulle jeres rolle være?
Afrunding	Hvordan har det været at deltage Evt. afsluttende kommentarer eller spørgsmål

Interviewguide - Individuelle interviews

Briefing	• Præsentation af interviewer (hvis de ikke allerede kender mig) • Formålet med undersøgelsen og interviewet. Max 1 time og 15 min. • Optager på bånd • Din deltagelse er frivillig. Du kan til enhver tid trække dit samtykke tilbage • Anonymitet • Har du spørgsmål til interviewet?
Præsentation	navn, alder, hvor mange år man har været lærer, hvor mange år på xx skole, hvilke fag man er uddannet i og hvilke fag man underviser i
Information vedr. struktur, ...	Hvordan foregår Motion og bevægelse på Jeres skole på nuværende tidspunkt? Giv eksempler • Repetér jeres struktur siden reformen (evt. også før reformen, hvis I har haft fokus på bev. før reformen) • Hvilke roller har du og de øvrige lærere på skolen i forhold til M og B? • Hvilke ændringer er sket siden sidst? Struktur, organisering, • Har I formuleret en bevægelsespolitik? • Hvordan oplever du de ændringer? /hvad har det haft af betydning for dig? Hvor ofte og hvor lang tid arbejder du med motion og bevægelse i udskolingen i dine fag? Om dagen/ugen. • Er der forskel på fagene? • Har det ændret sig siden skolereformens indførelse?
Biografi: idræt/fysisk aktivitet	Hvilken betydning har motion, bevægelse og idræt i din hverdag? • Hvad er din idrætsmæssige baggrund? Dyrker du idræt, har du altid gjort det? ... Hvad laver du mere konkret? Hvad er din primære begrundelse for, at du er fysisk aktiv/dyrker idræt? • Hvilke erfaringer har du med at igangsætte/formidle motion- og bevægelsesaktiviteter? • Hvordan er dine oplevelser med idræt og bevægelse i skolen fra da du selv gik i skole? Var du glad for idrætsfaget? Var du meget aktiv i frikvarterene? • Kan du li' selv at deltage i aktiviteter med eleverne? Hvad gør det ved dig at deltage/ikke deltage?

Forskningsspørgsmål/Fokus	Interviewspørgsmål/startspørgsmål
<i>Hvordan oplever, forstår og praktiserer udskolingslærere motion og bevægelse i elevernes skoledag?</i>	Hvordan oplever du motion og bevægelse i undervisningen? (Hårdt, svært, let, tidsspilde, meningsløst, sjovt, berigende) • Uddyb, giv eksempler ... • Oplever du at der er sket en ændring i løbet af det sidste år og siden reformen i 2014? • Har du oplevet det som en stor ændring for dig med kravet om motion og bevægelse?
	Hvad forstår du ved motion og bevægelse? • Har din forståelse ændret sig? • Hvad er vigtigt (målet) for dig, når du arbejder med motion og bevægelse? • Hvad lægger du mærke til, når eleverne er i gang med bevægelsesaktiviteter? • Har du ændret forståelse af idrætsfaget efter indførelsen af motion og bevægelse? • Hvad er formålet med motion og bevægelse for dig?
	Hvordan arbejder du med motion og? bevægelse i undervisningen? Giv eksempler – fx fra sidste uge. • (Bevægelsespåuser, kombineret, integreret, implicit ...) • Har de studerende medbestemmelse? Hvordan? Er det vigtigt for dig? Hvilken betydning har det for aktiviteterne?
<i>Hvad har i særlig grad betydning for udskolingslærernes oplevelser, forståelser og håndteringer</i>	Hvad har især betydning for hvorvidt og hvordan og i hvilke fag du vil anvende motion og bevægelse i undervisningen i næste uge? • Hvad er de væsentligste udfordringer, som du ser det, for at kan indfri formålet med motion og bevægelse? • Hvad ville få dig til at anvende mere M og B i undervisningen? • Undersøgelser viser, at der er langt mindre bevægelse i udskolingen end i andre klasser. Hvorfor tror du, at det er sådan? Hvad gør det svært/mere meningsløst, når det handler om udskolingen? • Hvilke udfordringer oplever du særligt i udskolingen? • Oplever du at bevægelse er mindre vigtigt i udskolingen? • Hvad skulle der til for at du ville have mere lyst til/være bedre klædt på til at anvende bevægelse i undervisningen i udskolingen?

	Viden Hvordan opfatter du grundlaget for at indføre krav om 45 minutters daglig motion og bevægelse i skolen? • Hvad er begrundelsen for at man fra politisk side stiller krav om 45 minutters daglig M og B? • Hvad ved du om mulige effekter af motion og bevægelse? • Oplever du, at du mangler viden og begrundelser? Værdier Oplever du at det er en god idé at der er krav om 45 minutters motion og bevægelse? Hvorfor/Hvorfor ikke? • Oplever du sammenhæng mellem de nye krav og den måde du gerne vil undervise/hvad du mener er bedst for eleverne? • Oplever du sammenhæng mellem de nye krav og det som du mener er vigtigt i elevernes udvikling og dannelse? • Hvad er for dig det/de vigtigste formål med motion og bevægelse? • Oplever du m og b opfylder det formål? • I hvilke situationer oplever du at bevægelsesaktiviteterne er en succes? Uddyb og eksemplificer • Hvordan vurderer du, om de aktiviteter du laver, har den ønskede kvalitet og lever op til dit mål/formål? • I hvilke situationer oplever du, at det er meningsfuldt at arbejde med motion og bevægelse? • I hvilke situationer oplever du ikke, at det er meningsfuldt at arbejde med motion og bevægelse? • Har ændringen som følge af kravet om 45 minutters daglig bevægelse, medført ændringer i den måde du forbereder og gennemfører undervisning og hvad du mener er vigtigt for dig som lærer?
	Oplevet kompetence Oplever du, at du har de nødvendige kompetencer for at anvende motion og bevægelse i undervisningen? • Hvordan har du det med, at skulle sætte motion og bevægelsesaktiviteter i gang • Er det vanskeligere eller mere besværligt – eller måske nemmere - end andre aktiviteter? • Hvilke kompetencer mener du, at man skal have som lærer, for at anvende bevægelse i undervisningen? • Har du opnået nye kompetencer på kurser e.a.?

	Interpersonelle Oplever du at du bliver opfordret, opmuntret og støttet i arbejdet med M og B? Har det en betydning for dig? • Oplever du støtte fra ledelsen? • Oplever du støtte fra kolleger • Oplever du at det har betydning at se andre anvende bevægelse i undervisningen? • Oplever du at der sket en ændring af lærernes interne positioner? Har det fået højere status at vide og kunne noget med M og B? • Har du en oplevelse af at nogen lærere er bedre til at anvende bevægelse i undervisningen end andre? Hvad skyldes det? • Oplever du at idrætslæreren har fået højere status? • Hvilken rolle spiller eleverne for dine valg? Organisatoriske Oplever du, at du tid, forberedelsestid, lokaler og ressourcer som begrænsende? • Hvis du havde bedre tid, lokaler, øvelser ... ville du så gøre mere for at anvende bevægelse i undervisningen? Hvorfor/Hvorfor ikke? • Ville du ønske at du og dine kolleger fik tilbudt kursusforløb i anvendelse af M og B? • Hvordan skulle et godt kursusforløb skrues sammen?
--	---

	Kulturelle og politiske Har du oplevelsen af, at I på skolen har et fælles mål med motion og bevægelse? • Hvilke forskellige formål oplever du, at der er? • Oplever du overensstemmelse mellem den generelle holdning på skolen og det som du gerne vil med bevægelse? Hvilken betydning har det for dig? • Oplever du, at du og andre lærere har indflydelse på den måde M og B bliver struktureret og forvaltet på skolen? • Hvis du skal pege på noget, som I har gjort på jeres skole, og som har haft en positiv betydning for din lyst til og mulighed for at arbejde med/indfri formålet med motion og bevægelse, hvad vil du så fremhæve? Hvordan oplever du forholdet mellem det faglige stof og anvendelsen af motion og bevægelse? • Hvorfra oplever du at presset kommer? (medier, politikere, PISA, forældre, ledelse ...) • Oplever du, at presset har indflydelse på, hvordan du oplever, forstår og praktiserer M og B?
Debriefing	Har du mere at tilføje/spørgsmål? Validerende og konfronterende spørgsmål Evt. Opsamling: Hvilke hovedpunkter har jeg fået indsigt i? Hvordan har du oplevet interviewet?

Litteratur udarbejdet i tilknytning til ph.d.-projektet, men som ikke indgår i selve afhandlingen

Jørgensen, H.T., (2017) Bevægelse kan fremme elevernes sundhed, trivsel og læring. *Unge Pædagoger*, 78(1), 4–12.

Jørgensen, H. T. (2018). "Bevægelse er, når eleverne ikke sidder på en stol" - om læreres forståelse af motion og bevægelse i undervisningen. In J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj (Eds.), *Motion og Bevægelse i Skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, H. T. (2018). Diversitet i lærernes forståelse og oplevelse af motion og bevægelse - mulige årsager og konsekvenser. *Kvan*, 38(112), 30-39.

Jensen, J-O, Jørgensen, H.T. & Volshøj, E. (red.), (2018) *Motion og Bevægelse i Skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, L.S. & Jørgensen, H.T. (2019) Lærers rolle som bevægelsesskaber, *MOV:E – Børn og unge i bevægelse og læring*. Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring. 8, 18-27.