



Delrapport, januar 2013

## SPACE - rum til fysisk aktivitet



Organisatorisk evaluering og brugerperspektiv på en helhedsorienteret, forebyggende indsats for børn og unge



Jens Troelsen (red.), Anne Brøcker,  
Stinne Aaløkke Ballegaard, Lone Grøn,  
Else Olesen, Louise Ladegaard, Brian Linke



# **Space – rum til fysisk aktivitet**

**Organisatorisk evaluering og brugerperspektiv på en helhedsorienteret,  
forebyggende indsats for børn og unge**

Space - rum til fysisk aktivitet. Organisatorisk evaluering og antropologiske studier af børn og unge i et brugerperspektiv. Delrapport, januar 2013.

Af Jens Troelsen<sup>1</sup> (red.), Anne Brøcker<sup>2</sup>, Stinne Aaløkke Ballegaard<sup>2</sup>, Lone Grøn<sup>2</sup>, Else Olesen<sup>1</sup>, Louise Ladegaard<sup>2</sup> og Brian Linke<sup>3</sup>

1) Center for Interventionsforskning

2) KORA. Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning

3) Afdelingen for Sundhedssamarbejde og Kvalitet, Region Syddanmark

Copyright © Center for Interventionsforskning,  
Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet  
Januar 2013

Centret er støttet af TrygFonden og Kræftens Bekæmpelse

Space-projektet er støttet af TrygFonden

Gengivelse af uddrag, herunder tabeller, figurer og citater er tilladt mod tydelig gengivelse.  
Det skal fremgå, at rapporten er udarbejdet af Center for Interventionsforskning, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.

Forsidefoto: idteam.dk

Fotos i rapporten: Else Olesen, Lars Breum Christiansen, Stinne Aaløkke Ballegaard, Lone Grøn og Jens Troelsen

Rapporten kan downloades fra

[http://www.sdu.dk/Om\\_SDU/Institutter\\_centre/lob\\_Idraet\\_og\\_biomekanik/Nyt\\_IOB/SPACE](http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/lob_Idraet_og_biomekanik/Nyt_IOB/SPACE)  
og fra <http://www.interventionsforskning.dk> under publikationer

ISBN: 978-87-92646-61-3

Elektronisk ISBN: 978-87-92646-63-7

## Forord

Initiativet til interventionsforskningsprojektet "Space – rum til fysisk aktivitet" blevet taget i 2008, hvor en række indledende dialogmøder fandt sted mellem forskere fra Syddansk Universitet, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA – tidligere Dansk Sundhedsinstitut, DSI), repræsentanter fra Region Syddanmark og kommuner i regionen. Der var således en fælles overensstemmelse om at igangsætte forskning, der kunne understøtte de danske kommuners forebyggende og sundhedsfremmende arbejde særligt med fokus på fysisk aktivitet blandt børn og unge. TrygFondens storstilede satsning på at etablere et Center for Interventionsforskning i 2008 afstedkom, at forskningsprojektet blev konkretiseret og indgik i den fælles ansøgning, som Syddansk Universitet indsendte til TrygFonden efteråret 2008. På baggrund af en international videnskabelig bedømmelse og TrygFondens positive vurdering blev projektet fundet videnskabeligt kvalificeret og fagligt relevant i forhold til de gældende sundhedsudfordringer for børn og unge. Det medførte den fornødne finansiering, som gjorde, at forskningsprojektet kunne realiseres med start 1. januar 2009.

Forskningsprojektet er et femårigt interventionsstudie, der har til formål at udvikle, dokumentere og evaluere en toårig helhedsorienteret intervention i en række lokalområder i bestræbelserne på at fremme moderat fysisk aktivitet blandt børn og unge. For at gennemføre forskningsarbejdet er der igangsat tre ph.d.-projekter, som med hver sin metodiske tilgang tilvejebringer viden om betydningen af interventionen. Region Syddanmark har bistået dette forskningsarbejde ved at ansætte en forskningskoordinator på fuld tid i den overvejende del af projektperioden. Der er også indgået et forsknings samarbejde med KORA, som har forestået analyser af interventionens organisering, implementering og ressourceforbrug.

Denne rapport vil hovedsageligt vedrøre det forskningsarbejde, som KORA har varetaget. Formidlingen af analysearbejdet vil således være afgrænset til en afrapportering af de organisatoriske og antropologiske studier. En efterfølgende rapport vil samle alle resultater i en rapport, der i tillæg til denne rapport også vil bestå af resultater fra de gennemførte effektstudier og økonomiske analyser. Her vil der også være opsamlende kapitler, der evaluerer Space-projektet i sin helhed med afsæt i den gennemførte intervention og de affødte resultater.

Det er endnu for tidligt at afgøre, om den gennemførte intervention i Space-projektet har haft en tilsigtet effekt. Grundige analyser skal klarlægge dette, men der forefindes viden på det nuværende stadie, som bl.a. kaster lys over, hvordan børn og unge har oplevet Space-projektet samt viden om hvilke fremmende og hæmmende omstændigheder, som man bør være opmærksom på i arbejdet med at implementere større interventioner i kommunalt og skolemæssigt regi. Det er derfor vores hensigt med denne rapport, at denne viden allerede nu skal cirkulere, så rapporten kan støtte kommuner, skoler og øvrige aktører i arbejdet med at udvikle indsatser, der fremmer børn og unges sundhed. Som det vil fremgå af denne rapport's resultater, vil der være en del læring, som kan kvalificere det fremadrettede sundhedsfremme og forebyggende arbejde.

Der er række organisationer og personer, som skal have tak. Uden deres bidrag og engagement ville det ikke være muligt at gennemføre et interventionsstudium med det gældende omfang. Uden TrygFondens finansiering af forskningsarbejdet og økonomiske tilskud til dele af interventionen ville Space-projektet ikke være muligt. Forskningschef Anders Hede skal her have en særlig tak for sin opbakning til projektet.

Region Syddanmark har spillet en uundværlig rolle i opstarten og koordineringen af projektet. Daværende chefkonsulent Anne Smetana, konsulent Arne Gårn og adjunkt Peter Lund Kristensen var her afgørende for, at regionen kunne afsætte løn til en fuldtidsansat koordinator, hvor Brian Linke har

## FORORD

udfyldt rollen og sikret, at projektets mange aktører arbejdede sammen og overholdte indgåede tidsfrister.

De fem deltagende kommuner med de tilhørende 14 skoler har været selve omdrejningspunktet for forskningsarbejdet. Hver kommune havde i projektperioden afsat ressourcer til ansættelsen af en kommunal projektleder, som agerede bindeled mellem forskere og praktikere. De kommunale projektlederes engagement har således været afgørende for, at interventionen blev sat i gang og gennemført. Derfor en tak til Brian Christensen og Finn Bruncke, Sønderborg Kommune, Karin Juul Viuff og Karen Bloch, Varde Kommune, Linda Kruse og Lars Jespersen, Vejle Kommune, Heidi Bisgaard, Nordfyns Kommune samt Thea Valbjørn, Esbjerg Kommune.

På samtlige skoler har der også været en beredvillighed til at bistå projektet, hvor en række centrale personer har hjulpet til. På indsatskolerne gælder det særligt Flemming Nielsen, Tjæreborg Skole, Bjarne Frederiksen og Ole Olesen, Gørding Skole, Niels Henrik Gren Jensen, Otterup Skole, Mogens Hansen, Gråsten Skole, Poul Erik Møller og Anders Ahrens, Lykkesgårdskolen, Thomas Jessen og Jes Nybro Laursen, Sct. Jacobi Skole samt John Wind, Englystskolen. Sammenligningsskolerne har spillet en lige så afgørende rolle og derfor også en tak til Henrik Haller, Valdemarskolen, Pernille Holm Planterner, Fourfeldtskolen, Janne Cortsen og Dorte Christensen, Sønderøskolen, Trine Petersen, Havnbjerg Skole, Niels Pilely, Ølgod Skole, Lis Solvang Nielsen, Blåvandshuk Skole, Helen Stokkendal og Jesper Kjeldsen, Bredagerskolen. Alle nævnte har sørget for, at forskningsprojektet kunne følge den skitserede plan.

For at gennemføre projektet blev der fra projekts start nedsat en koordineringsgruppe, som havde til formål at samordne de mange kommunale og forskningsmæssige hensyn, der var knyttet til projektet. Koordineringsgruppen bestod af direktør Arne Nikolajsen, Esbjerg Kommune, sundhedschef Flemming Lassen, Nordfyns Kommune, afdelingschef Susanne Gyldenstof, Sønderborg Kommune, direktør Erling Pedersen, Varde Kommune, afdelingsleder Uffe Nymark Breum, Vejle Kommune, afdelingschef Peter Simonsen, Region Syddanmark, direktør Jes Søgaard og professor Dorte Gyrd-Hansen, Dansk Sundhedsinstitut og professor Bjarne Ibsen, Syddansk Universitet. Gruppen spillede en særlig rolle i opstarten af projektet, hvor gruppen legitimerede og gav støtte til, at forskningsprojektet kunne gennemføres, herunder en sikring af den fornødne kommunale medfinansiering for gennemførelsen af interventionen.

En række organisationer, institutioner og personer har bistået udviklingen af den helhedsorienterede intervention. Særlig tak til Lokale- og Anlægsfonden, der har givet økonomisk tilskud til playspots, hvor analysechef Bo Vestergaard Madsen og planchef Per Schulze yderligere har bidraget med værdifuld sparring. Vejdirektoratet har også økonomisk støttet interventionen og givet værdifuld sparring til cykelfremmende foranstaltninger. En lang række af personer skal også her nævnes for deres væsentlige bidrag til udviklingen af interventionen: Ruben Lundtoft, ForeningsFitness, Simon Rask, Kræftens Bekæmpelse, Steen Hjorth og Niels Grinderslev, Dansk Skoleidræt, Aksel Bendtsen, University College Lillebælt, Signe Højbjerg Larsen og Ilir Hasani, Team Jiyo, Lynge Kjeldsen, Tress, Jeanette Fich Jespersen og Jan Frisenette, Kompan, Per Stokbro, Playscapes, Michael Tvedergaard, Virklund Sport, Benny Schytte og Peter Holst, Peter Holst Arkitekter.

En hel særlig tak skal rettes til den daglige projektgruppe, som i Center for Interventionsforskning har arbejdet med Space-projektet. Mette Toftager, Else Olesen og Lars Breum Christiansen har udover at varetage videnskabeligt arbejde med dataindsamling og analyse også på afgørende vis bidraget til projektets endelige udformning. Betina Højgaard, KORA og Brian Linke, Region Syddanmark har her også spillet en afgørende rolle, ligesom det har været til gavn for projektet at være forankret på Institut for Idræt og Biomekanik og Statens Institut for Folkesundhed, hvor en række kompetente medarbejdere har givet værdifuld sparring.

## FORORD

Endelig skal der lyde en stor tak til alle de deltagende elever, som er blevet interviewet, testet, har udfyldt spørgeskema mv. Uden jeres indsats ville det ikke have været muligt at undersøge betydningen af Space-projektet. Også tak til alle de voksne aktører, som er blevet interviewet undervejs i projektperioden. Det har bidraget med værdifuld viden til interventionsforskningen.

**Morten Grønbæk**  
Forskningschef

**Jens Troelsen**  
Projektleder

# Indholdsfortegnelse

Læsevejledning .....	9
Resume .....	10
<b>Del 1: Space-projektets baggrund og opbygning .....</b>	<b>14</b>
<b>1. Interventionsforskning modvirkende fysisk inaktivitet.....</b>	<b>14</b>
1.1. Stigende fysisk inaktivitet i hverdagen .....	14
1.2. Årsager til at forebygge fysisk inaktivitet.....	15
1.3. Helhedsorienteret intervention rettet mod fysisk inaktivitet.....	15
1.4. Interventioner rettet mod børn og unge.....	16
<b>2. Interventionsforskningsprojektet "Space - rum til fysisk aktivitet" .....</b>	<b>17</b>
2.1. Formål og målgruppe .....	17
2.2. Undersøgelhedsdesign.....	17
2.3. Rekruttering af kommuner .....	19
2.4. Rekruttering af skoler.....	19
2.5. Udvælgelse af indsats- og kontrolskoler .....	20
<b>3. Beskrivelse af interventionsområderne.....</b>	<b>22</b>
3.1. Tjæreborg Skole .....	22
3.2. Gørding Skole.....	22
3.3. Lykkesgårdskolen .....	22
3.4. Sct. Jacobi Skole .....	23
3.5. Englystskolen .....	23
3.6. Gråsten Skole.....	24
3.7. Otterup Skole.....	24
3.8. Skolernes repræsentativitet .....	24
<b>4. Interventionen i Space-projektet .....</b>	<b>26</b>
4.1. Foreningen af videnskabelige, etiske og pragmatiske hensyn .....	26
4.2. Udvikling af interventionen .....	27
4.3. Indsatsbeskrivelsens rolle .....	27
4.4. Beskrivelse af indsatspakken.....	28
4.4.1. Bevægelsespolitik .....	28
4.4.2. Kickstarter .....	29
4.4.3. Legepatrolje.....	30
4.4.4. Udefrikvarterer.....	30
4.4.5. Skolepatrolje .....	31
4.4.6. Cyklistprøve .....	31
4.4.7. Fordybelsesuge.....	32
4.4.8. Teenfitness .....	32
4.4.9. Playspots .....	33
4.4.10. Skolens udearealer .....	34
4.4.11. Fysiske rammer for aktiv transport .....	38
<b>5. Tværkommunal projektstyring.....</b>	<b>40</b>
5.1. Projektorganisering.....	41



5.2. Styringsværktøj.....	41
Referencer .....	43
Del 2: Implementeringsanalyse.....	46
<b>6. Evaluering af organisation og implementering i Space-projektet.....</b>	<b>46</b>
6.1. Evalueringsspørgsmålene.....	46
6.2. Afgrænsning.....	47
6.3. Litteratur vedrørende implementering.....	47
6.4. Virkningsevaluering og metode.....	49
6.4.1. Virkningsevaluering som metodisk ramme.....	49
6.4.2. Metodisk fremgangsmåde i øvrigt .....	52
6.4.3. Brug af citater i organisationskapitlerne.....	53
<b>7. Implementeringsresultater .....</b>	<b>54</b>
7.1. <b>Indsats – er de relevante ressourcer afsat?.....</b>	<b>54</b>
7.1.1. Organisatoriske og personalemæssige ressourcer .....	54
7.1.2. Økonomiske ressourcer.....	57
7.2. <b>Præstation – er delindsatserne implementeret som forudsat? .....</b>	<b>58</b>
7.2.1. Delindsatsernes implementeringsgrad .....	58
7.2.2. Implementeringsgrad for Kickstarter, legepatrulje og udefrikvarter.....	59
7.2.3. Implementeringsgrad for Bevægelsespolitik og Fordybelsesuge .....	61
7.2.4. Implementeringsgrad for Skolepatrulje og Cyklistprøver .....	61
7.2.5. Implementeringsgrad for Playspot og udearealer .....	61
7.2.6. Indsatsen på kontrolskolerne.....	63
7.3. <b>Delkonklusion for implementeringsresultater .....</b>	<b>65</b>
<b>8. Processer. Hvad hæmmer og fremmer implementering? .....</b>	<b>67</b>
8.1. <b>Processerne omkring de enkelte indsatser .....</b>	<b>67</b>
8.1.1. Processer omkring playspots og udearealer .....	67
8.1.2. Processer omkring fysiske rammer for Aktiv transport .....	70
8.1.3. Processer omkring Teenfitness .....	70
8.1.4. Processer omkring kickstarter, legepatrulje og udefrikvarter .....	71
8.1.5. Processer omkring bevægelsespolitik og fordybelsesuge.....	72
8.1.6. Processer omkring kontrolskolerne .....	73
8.1.7. Opsamling på processerne .....	73
8.2. <b>Fremmende elementer.....</b>	<b>73</b>
8.2.1. Generelle erfaringer vedrørende elementer, der har fremmet succesfuld implementering.....	74
8.2.2. Fremmende tiltag fra SDU og regional projektledelse.....	74
8.2.3. Fremmende elementer vedrørende det kommunale niveau .....	75
8.2.4. Fremmende elementer på skoleniveau .....	76
8.2.5. Opsamling vedrørende fremmende elementer i forhold til implementering ..	77
8.3. <b>Udfordringer for projektet (barrierer) .....</b>	<b>77</b>
8.3.1. Barrierer vedrørende manglende ressourcer, manglende ledelsesmæssig forankring, og hyppige skift blandt ledelse og personale .....	78
8.3.2. Barrierer vedrørende mange samarbejdsparter, uklar rollefordeling og interessemodsætninger .....	80
8.3.3. Barrierer vedrørende manglende vilje, motivation eller mulighed .....	82



8.3.4.	Barrierer vedrørende modstand fra målgruppen - eleverne .....	85
8.3.5.	Opsamling vedrørende barrierer .....	85
<b>8.4.</b>	<b>Delkonklusion, når det (skal) lykkes?.....</b>	<b>86</b>
<b>9.</b>	<b>Diskussion og konklusion .....</b>	<b>89</b>
9.1.	Resultater holdt op mod eksisterende viden .....	89
9.2.	Hvad kan andre kommuner lære af Space?.....	89
9.2.1.	Hvad har virket? .....	90
9.2.2.	Læring vedrørende implementeringsprocesser .....	92
9.3.	Konklusion på organisatorisk evaluering .....	93
	<b>Referencer: .....</b>	<b>95</b>
	<b>Del 3: Et brugerperspektiv på Space.....</b>	<b>96</b>
<b>10.</b>	<b>Introduktion og projektdesign.....</b>	<b>96</b>
10.1.	Indledning: "Da vi gik i 6. klasse, der bevægede vi os hele tiden..." .....	96
10.2.	Et antropologisk bruger- og børneperspektiv på Space .....	97
10.2.1.	Aldring, livsfaser og livsforløb .....	98
10.2.2.	Alder, køn og kropslige kompetencer .....	99
10.3.	Det etnografiske feltarbejde .....	100
10.3.1.	Metoder.....	100
10.3.2.	Validitet, databearbejdning og analyse.....	103
<b>11.</b>	<b>Analyse af elevernes oplevelse og brug af Space-projektets interventioner .</b>	<b>105</b>
11.1.	En grundlæggende forudsætning: Territorier og adgang .....	105
11.1.1.	Institutionelle rammer for adgang og fordeling.....	105
11.1.2.	Forhandling af adgang og fordeling .....	108
11.1.3.	Space i elevernes territorier .....	112
11.2.	Brugsmønstre mellem leg og sport, tradition og innovation.....	113
11.2.1.	Parkour .....	116
11.2.2.	Multibane .....	119
11.2.3.	Space og valg af (lege)redskaber.....	121
11.3.	Oplevelsen af de organisatoriske indsatser: Udefrikvarter og kickstarter .....	124
11.3.1.	Udefrikvarter .....	124
11.3.2.	Kickstarter .....	128
11.3.3.	Space og fysisk aktivitet i et sundhedsparadigme.....	132
<b>12.</b>	<b>Opsamling og afsluttende refleksioner.....</b>	<b>134</b>
12.1.	Opsamling .....	134
12.2.	Når det (skal) lykkes .....	136
	<b>Referencer .....</b>	<b>139</b>

## Læsevejledning

Denne delrapport er den første afrapportering af analyser gennemført som del af interventionsforskningsprojekt Space. Der vil efterfølgende komme en større rapport, hvor resultater af alle gennemførte analyser præsenteres samlet.

Denne rapport er inddelt i tre dele, der kan læses særskilt for den målrettede læser. Del 1 giver en indføring i projektets indhold, mens del 2 og 3 er særskilte analyser, som KORA er ansvarlig for.

Del 1 er en beskrivelse af interventionsforskningsprojektet Space med redegørelse for baggrund, formål og studiedesign. Der vil være en gennemgang af de 11 indsatsområder, der tilsammen udgør elementerne i den tilsigtede helhedsorienterede intervention. For at skabe indblik i den kontekst, hvor interventionen implementeres, er der også en beskrivelse af de syv lokalområder, der indgår i projektet. Del 1 afsluttes med en beskrivelse af projektets tværkommunale projektstyring.

Del 2 er præsentation af den procesanalyse, der er gennemført vedrørende implementeringen af indsatserne. De organisatoriske analyser vil dels vise, hvordan indsatserne i Space konkret er implementeret, og dels bidrage med viden om, hvilke faktorer, der har henholdsvis hæmmet og fremmet implementeringsindsatsen i forbindelse med Space.

Del 3 er en præsentation af brugerperspektivet på baggrund af gennemførte antropologiske studier på Space-projektets syv indsatskoler. Analysen har til formål at undersøge, hvordan eleverne oplever og tilegner sig de nye fysiske rammer og organisatoriske indsatser. Samtidig belyses målgruppespecifikke barrierer for deltagelse i fysisk aktivitet. Et særligt fokus i analysen er, elevernes forestilling om, hvad det vil sige at blive ældre, og hvad det betyder for deres bevægelsesmønster.

## Resume

### Implementeringsanalyse

af Anne Brøcker\* og Louise Ladegaard Bro\*

\*) KORA

Implementeringsanalysen i del 2 besvarer to overordnede evalueringsspørgsmål:

- Er det lykkedes at implementere projektet, herunder de enkelte delindsatser, som forudsat?
- Hvilke elementer har fremmet eller hæmmet implementering af indsatserne? Herunder fokus på, hvordan erfaringer fra projektet kan bidrage til organisering af fremtidige projekter.

Analysen viser, at implementeringsopgaven har været kompleks. Det har meget naturligt ført til, at implementeringsgraden for de forskellige indsatsområder varierer, dels fra indsatsområde til indsatsområde, dels fra skole til skole. Alle skoler har gennemført fysiske forandringer i forbindelse med playspots og skolens udearealer. Omfanget af forandringerne er varierende, og playspots og udearealer henvender sig også i varierende grad til projektets primære målgruppe. Udefrikvarter, kickstarter, legepatruljer, bevægelsespolitik og fordybelsesuge er gennemført på alle interventionskoler. Men også her er der stor forskel på, hvordan interventionerne er gennemført – nogle steder følges intentioner og forlæg ret præcist, andre steder er man langt fra de oprindelige hensigter. Skolepatrulje og cyklistprøver er indført alle steder, hvor det giver mening, men det var også før Space, og organisering omkring indsatsen er uændret i forbindelse med deltagelse i Space. For indsatsområderne "Fysiske rammer for aktiv transport" og "Teenfitness" gælder, at de kun er implementeret på henholdsvis en og to af i alt syv interventionskoler. Projektet er således i varierende grad lykkedes med implementeringsindsatsen, og det er kun et enkelt sted lykkedes at implementere hele interventionspakken. Alle steder er det dog lykkedes at skabe ændringer i rammerne for børn og unges bevægelsesmønstre på strukturelt niveau i forbindelse med anlæg af playspots, ændringer af udearealer og i nogen grad udefrikvarter. De mere individorienterede indsatser som teenfitness har haft vanskeligere vilkår, og kickstarterne fortæller også selv, at de vurderer, at det er vanskeligst at nå den specifikke målgruppe af unge, som normalt er meget lidt fysisk aktive.

Projektet har identificeret en række faktorer, der henholdsvis hæmmer og fremmer processen med at ændre de strukturelle vilkår for børns bevægelse. Disse faktorer er præsenteret nedenfor.

På overordnet niveau:

- At finansieringen ikke har været på plads fra starten, og at projektet er startet i en tid med store kommunalpolitiske udfordringer vedrørende økonomien.
- At det har været svært at få ønsket om at bygge udfordrende playspots til målgruppen uden at overtræde sikkerhedsreglerne for legepladser.
- At der har været varierende ledelsesmæssig forankring og udskiftning på centrale ledelsesposter

De væsentligste barrierer på kommunalt niveau har været:

- At planlægningshorisonter for forskningsprojekt, skoler og kommunale forvaltninger ikke naturligt følges ad – deltagelse i et forskningsprojekt kræver, at man hurtigt kan stille om til nye aktiviteter, mens skolernes planlægning sker i god tid og for et år ad gangen, og for eksempel tekniske forvaltninger, der arbejder med anlæg af cykelstier og trafikale forhold, har en meget lang (flerårig) planlægningshorisont.

## RESUME

- At kommunerne endnu ikke – i hvert fald ved projektopstart – var helt vant til, at varetagelse af sundheds- og forebyggelsesopgaver kræver samarbejde og ledelsesmæssig opbakning på tværs af de traditionelle forvaltninger.
- At kulturen vedrørende ledelse af skoleområdet er meget decentral, og det derfor er vanskeligt at bruge de traditionelle ledelsesstrukturer i implementeringsøjemed.
- At det har vist sig vanskeligt at få engageret det lokale foreningsliv i foreningsfitness og teenfitness – den valgte model hvor der blev satset på DGIs model for foreningsfitness har været ufleksibel for kommunerne at arbejde med.

De væsentligste barrierer på skoleniveau har været:

- At størrelsen på det playspot (som samtidig var flere af skolernes gulerod for at tilmelde sig projektet), skolerne kunne få, blev afhængig af skolernes egen formue og mulighed for investering.
- At udefrikvarter som udgangspunkt har mødt modstand blandt de ældste elever og derved skabt modstand i lærerkollegiet, der ikke har brudt sig om at skulle jage eleverne uden for, fordi det potentielt kan bidrage til dårlig stemning mellem lærere og elever.
- Forhold omkring formue og mulighed for investering.

Analysen peger omvendt på følgende faktorer, der har virket fremmende på implementeringsprocessen:

- Projektet passer godt med både kommunernes generelle politik på området, og til profilen på de fleste af de medvirkende skoler.
- Det har været en driver for processen, at der har været en gulerod – playspot – for skolerne.
- Det at have en regionalt forankret projektansvarlig var af stor værdi i forbindelse med processerne med at afklare finansiering af indsatsområderne i Space, herunder playspots.
- Det at have en eller to kommunale nøglepersoner med ressourcer til at tage sig af de overordnede processer var godt og nødvendigt. Delt projektledelse kan fungere godt.
- Det at have en stærk ledelsesmæssig forankring på tværs af forvaltninger fungerer rigtig godt. Både formelle strukturer med styre- og arbejdsgrupper og mindre formelle strukturer kan fungere godt, men ledelsesmæssig forankring er vigtig.
- Ildsjæle og engagement blandt projektets drivere har været afgørende – både på regionalt niveau, kommunalt niveau og på skoleniveau. De, der involveres i processen, skal kunne se sig selv i projektet og have interesse i det – og så smitter begejstringen!
- Involverende processer fungerer godt både på kommunalt niveau, i forhold til den generelle stemning blandt skolepersonalet og i forhold til eleverne.
- Inddragelse af professionel, uafhængig rådgivning har været inspirerende og medvirket til skabe engagement og gode løsninger.

Besvarelse af de to evalueringsspørgsmål bekræfter tilsammen i vis udstrækning den viden, vi allerede har vedrørende implementering af nye tiltag: Det er vanskeligt, tager tid, kræver ressourcer og ledelsesmæssig opbakning, og det lykkes bedst, hvis man får skabt involverende processer.

## Antropologisk analyse af et brugerperspektiv på Space

Af *Stinne Aaløkke Ballegaard\**, *Lone Grøn\** og *Else Olsen\*\**

\* KORA

\*\*Center for Interventionsforskning

Del 3 i rapporten belyser, hvordan eleverne *oplever og tilegner sig interventionerne i Space-projektet*. Undersøgelsen er baseret på antropologiske feltstudier, hvor der er udført forskellige typer observationer samt fokusgruppinterview med i alt 126 elever fra sjette, syvende og ottende klasse på de syv interventionsskoler. Overordnet set viser undersøgelsen, at faktorerne *aldring, køn og kropskompetencer* har haft en central rolle for elevernes opfattelse og brug af de fysiske rammer samt organisatoriske tiltag i Space-projektet. Den væsentligste barriere, vi er stødt på, og dermed også den mest markante modstand mod projektet, har været en tendens til, at Space-projektet "nedskriver" elevernes strukturelle og institutionelle alder. Dette belyses i tre afsnit:

### *En grundlæggende forudsætning: Territorier og adgang*

Skolernes udeområder er karakteriseret af territoriale opdelinger, hvor mellemtrin og udskoling har deres egne steder. Selvom vi har set, at regler og forhandling baseret på faktorer som kropslige kompetencer, antal eller 'at komme først' kan opløse den meget markante territoriale opdeling af skolernes udeområder, har denne opdeling stadig stor betydning for, hvor eleverne opholder sig: De ældre elever vil ikke være, hvor 'de små' er, og de mindre elever trækker sig, hvis de store kommer. Den fysiske placering af nye redskaber er således central for, hvilken gruppe af elever der indskrives som bruger og har stor betydning for brugen af de konkrete legeredskaber og anlæg.

### *Brugsmønstre mellem leg og professionalisme, tradition og innovation*

Elevernes brug af de nye fysiske rammer kan analytisk placeres på to skalaer: mellem en innovativ og traditionel brug og mellem en legende og en sportslig brug. Udfordringen i forbindelse med ibrugtagningen af parkour anlæggene – og andre af disse innovative legeredskaber – har været, at elever, som ikke er fysisk aktive og ikke allerede besidder væsentlige kropskompetencer, har vanskeligt ved at bruge dem. For disse elever er det vanskeligt at gebærde sig i feltet sportslig/innovativ, hvorfor nogle elever trækker på traditionelle/legende strategier i tilegnelsen af anlægget, og andre elever igen kategoriserer anlægget og den legende brug som værende barnlig og tager afstand til det. Elevernes forståelse af den legende og sportslige brug er tæt knyttet til processen med at blive ældre, hvor det legende element gradvist forsvinder og erstattes af en stræben efter at dygtiggøre sig, og hvor en høj standard i fysiske udfoldelse giver status. Nye redskaber, der inviterer til en sportslig og innovativ brug, kan have svært ved at tiltrække elever, der ikke er fysisk aktive i forvejen og som mangler kropslige kompetencer til at begå sig på redskaberne, da disse elever er bange for at komme til at "se latterlige ud" og fremstå barnlige i deres bevægelser.

### *Oplevelse af de organisatoriske indsatser: udefrikvarter og kickstarter*

Reglen om udefrikvarter har medført meget stor modstand fra elevernes side, idet denne indsats har udfordret det, eleverne i denne aldersgruppe er allermest optaget af: nemlig at blive ældre, at blive mere og mere selvbestemmende og selvstændige, samt at opnå privilegier der signalerer denne status. Udefrikvarter forbindes med noget barnligt og med flyverdragter og står i stærk kontrast til traditionelle privilegier i form af retten til selv at måtte bestemme over deres frikvarterer, ligesom det at blive smidt ud i frikvarterer har været – og faktisk stadig er – brugt som en straf på mange af skolerne. Samtidig har vi også set, at den voldsomme modstand er aftaget over tid på mange skoler, hvor eleverne har vænnet sig til den nye tingenes tilstand, selvom de ældste elever stadig har efterspurgt respekten for deres selv bestemmelse.

Oplevelsen af kickstarter-aktiviteterne har været meget blandet: fra elever, der ikke vidste, hvad det var, til elever der meget begejstret har taget imod det. En væsentlig pointe er, at kickstarter-ordningen flere steder har engageret en gruppe elever, der før var fysisk inaktive. Kickstarter-tilbuddet har fået så forskellig en udformning på interventionsskolerne, hvilket har betydning for

## RESUME

elevers brug af ordningen. Vi har vist, at balancen mellem traditionelle og innovative aktiviteter er væsentlig ligesom balancen mellem styring eller selvforvaltning. Brug af musik virker motiverende, og det gør det også, når den voksne kickstarter er engageret og evt. selv deltager i aktiviteten.

### *Når det (skal) lykkes*

Afslutningsvist peger vi på en række punkter nedenfor, som skolerne bør være opmærksomme på i deres arbejde med at øge fysisk aktivitet blandt eleverne. De væsentligste overvejelser er: Hvordan interventionen kan indrettes efter målgruppens 'concerns', dvs. det som fylder, og som er allermest væsentligt, hvilket i dette tilfælde drejer sig om det at blive ældre, hvordan der kan skabes reel elev inddragelse både i forhold til organisatoriske og fysiske rammer; de voksnes position som rollemodel, målgruppens territorier i forhold til placering af nye fysiske rammer eller redskaber, redskabernes krav til kropskompetencer i forhold til målgruppen samt om der eksisterer et trygt psykisk miljø at være fysisk aktiv i.

# Del 1: Space-projektets baggrund og opbygning

af Jens Troelsen\* og Brian Linke\*\*

\*Center for Interventionsforskning

\*\*Afdelingen for Sundhedssamarbejde og Kvalitet, Region Syddanmark

## 1. Interventionsforskning modvirkende fysisk inaktivitet

”Space – rum til fysisk aktivitet” er et interventionsforskningsprojekt, der har til formål at undersøge effekten af en helhedsorienteret intervention, som skal forebygge fysisk inaktivitet blandt 11-15 årige. Dette kapitel vil indledningsvist give en indføring i bevæggrundene for at gennemføre interventionsforskning rettet mod børn og unge og dernæst introducere forskningsprojektet Space med en nærmere beskrivelse af projektets formål, undersøgelsesdesign og organisering.

### 1.1. Stigende fysisk inaktivitet i hverdagen

Fysisk inaktivitet er relateret til en øget risiko for udvikling af hjertekarsygdomme, type 2-diabetes, kræft, fedme og forhøjet blodtryk (Pedersen og Saltin 2003). Det skønnes, at knap hvert tiende dødsfald i Danmark kan relateres til fysisk inaktivitet (Juel, Sørensen og Brønnum-Hansen 2007). Flere undersøgelser viser, at fysisk inaktivitet er et stigende samfundsproblem, der af flere sundhedsekspertter regnes som den største trussel mod folkesundheden i den vestlige verden (Blair, 2009; Bauman, 2003).

I Danmark er der sammenlignet med andre lande en betydelig offentlig støtte til idræt og motion, og der er de seneste år taget mange initiativer til at øge motionsdeltagelsen blandt såvel børn som voksne. Til trods herfor er en stor del af befolkningen fortsat ikke tilstrækkelig fysisk aktiv og følger dermed ikke Sundhedsstyrelsens anbefalinger om daglig motion. De seneste tyve år er andelen af den voksne befolkning (>15 år), som dyrker idræt eller motion i fritiden, steget støt. Men samtidig kan det konstateres, at andelen, som er fysisk aktiv i mindre end én time om ugen, er mere end tredoblet. Således er den tid, som de motionsaktive bruger på fysisk aktivitet, i gennemsnit faldet. Derudover har en voksende andel et stillesiddende fysisk arbejde, og færre benytter i dagligdagen cyklen som transportmiddel. Der er efter alt at dømme sket det, at vi generelt dyrker mere idræt og motion i fritiden, mens andre former for fysisk aktivitet i hverdagen er reduceret. Hertil kommer, at der samtidig er en stor social ulighed i forhold til at være fysisk aktiv. Jo lavere uddannelse og indtægt, desto lavere er også sandsynligheden for at dyrke idræt og motion i fritiden. Dette forhold opvejes ikke af, at fysisk betonet arbejde fortsat er mest udbredt blandt lavest uddannede. Det fysisk betonede arbejde er derimod ofte nedslidende med mange gentagne bevægelser og tunge løft, der mere belaster end gavner sundhedstilstanden (Pilgaard 2008; Kjølner, Juel og Kamper-Jørgensen 2007).

Der må også konstateres stigende grad af fysisk inaktivitet blandt børnene. I perioden frem til 2007 er andelen af børn i den skolepligtige alder, der regelmæssigt dyrker idræt eller motion, faldet fra 89 pct. 1998 til 84 pct. i 2007. Faldet skyldes primært de ældste børn i alderen 13 – 15 år, hvor der er sket et fald på 10 procentpoint, mens andelen er steget med ét procentpoint blandt børn i alderen 7 – 9 år (Pilgaard 2008). Dette bekræftes af undersøgelser af børns fysiske aktivitet, som viser et markant fald over få år i andelen af de ældste børn, der er fysisk aktiv i mere end én time om dagen. Her viser det sig, at 30 pct. af de 11-15-årige højst får én times motion om ugen (Due & Holstein 2003). Andre undersøgelser viser, at der sker en voksende polarisering i børnenes idrætsdeltagelse og fysiske



aktivitet. Dels mellem yngre og ældre børn, dels mellem de mest aktive i bedst form og de mindst aktive i dårligst form (Wedderkopp N, Froberg K, Hansen HS, Andersen LB 2004 ). Børns fysiske aktivitet har ligeledes social slagside. Jo mindre forældrenes indkomst og uddannelsesniveau er, desto mindre er sandsynligheden også for, at børnene går til idræt eller er fysisk aktive (Due & Holstein 2003, Larsen 2004).

### 1.2. Årsager til at forebygge fysisk inaktivitet

På baggrund af udviklingen i fysisk aktivitet bør der igangsættes tiltag, der på et strukturelt niveau kan gøre bevægelse til en mere integreret del af børn og unges hverdag. Vigtigheden af at integrere og dermed fremme fysisk aktivitet i hverdagen kan baseres på fem grundlæggende forhold identificeret i sundhedsforskningen.

For det første har moderat fysisk aktivitet som gang, leg og cykling væsentlig betydning for den metaboliske fitness, herunder blodtryk, kolesterol og insulinresistens. Et øget aktivitetsniveau vil forbedre den fysiologiske sundhedstilstand (Rennie, McCarthy, Yazdgerdi, Marmot og Brunner 2003). For det andet har undersøgelser vist, at selv kort tids moderat fysisk aktivitet hver dag kan have de samme gavnlige sundhedseffekter som længere varende intensiv træning få gange om ugen (Park et al., 2006, Boreham et al 2005). For det tredje er en voksende andel af børn og unge fysisk inaktive, dels på grund af at hverdagslivet i mindre grad end tidligere fordrer fysisk aktivitet, og dels fordi en del børn og unge ikke ønsker at deltage i organiserede, foreningsbaserede idrætstilbud. Mange børn og unge vælger i stedet at beskæftige sig med mere passive aktiviteter i selskab med fjernsyn, computer og spilkonsoller (Pilegaard, 2008). For det fjerde i tilfældet af, at et organiseret idrætstilbud vælges til, så bidrager det ikke i omfattende grad i forhold til den samlede mængde af moderat til intensiv fysisk aktivitet. En hollandsk undersøgelse viser, at de organiserede motionsformer kun udgør omkring 15 pct. af den samlede fysiske aktivitet (Hildebrandt, Ooijendijk, Hopman-Rock 2007). Et dansk skolestudie viser en noget højere andel, hvor organiseret sport bidrager med 27-29 % af den moderate til intensive fysiske aktivitet i hverdagen (Nielsen, 2011), men stadig ikke fyldestgørende i forhold til at kompensere en i øvrigt inaktiv livsstil. Og endelig for det femte så er der dokumentation for, at strukturelle forebyggelsestiltag i højere grad end de mere individorienterede tiltag kan medvirke til at reducere den sociale ulighed, som er gældende i forhold til fysisk aktivitet (Bauman et. al, 2012, Deforche et. al, 2010, Giles-Corti & Donovan, 2002).

### 1.3. Helhedsorienteret intervention rettet mod fysisk inaktivitet

Der er siden 2000 gjort en række tiltag for at fremme fysiske aktivitet og reducere den sociale ulighed i aktivitet. Disse tiltag har helt overvejende taget sigte på specifikke målgrupper i form af organiserede tilbud om motion og træning som fx 'Motion på Recept', 'Børn og unge i bevægelse' og 'Gå i Gang'. Evalueringer af disse tiltag har vist, at denne tilgang har en begrænset effekt (Roessler, Ibsen, Saltin og Sørensen 2007, Støckel 2008, Lund og Andreassen 2008, Sørensen 2008). Belært af disse erfaringer og en række tilsvarende udenlandske studier vurderes det, at interventioner til fremme af fysisk aktivitet bør kombinere individ- og gruppeorienterede indsatser med strukturelle tiltag. Kombinationen kan bidrage til, at tilvalget af fysisk aktivitet som en mere integreret del af hverdagen bliver lettere. Den øgede sociale ulighed i sundhed, herunder omfanget af fysisk aktivitet, aktualiserer også behovet for at forene individ- og gruppeorienterede indsatser med strukturelle forandringer. I de seneste år, bl.a. foranlediget af Forebyggelseskommissionens anbefalinger, er der kommet større opmærksomhed på vigtigheden af strukturel forebyggelse, der kan medvirke til bedre betingelser og mere lige muligheder for en sund adfærd. De samfundsmæssige strukturer – såvel de sociale, kulturelle som fysiske - er med til at skabe både sygdom og sundhed i hele befolkningen. Og særligt hos ressourcetsvage, udsatte befolkningsgrupper, hvor kampagner og individrettede tiltag hidtil har haft mindre gennemslagskraft, er det afgørende med en sundhedsfremmende struktur, der understøtter det sunde valg i hverdagen, herunder også

strukturelle ændringer med nedsatte frihedsgrader, hvor individet får færre valgmuligheder i forhold til usund livsstil (Stronks, 1996)

Det er ikke målet med en helhedsorienteret indsats at afhjælpe en specifik risikoadfærd hos en specifik målgruppe, men derimod at forbedre den gennemsnitlige sundhedstilstand hos hele populationen, som indsatsen er rettet imod. Strategien går ud på at ændre på forhold, som fysisk, socialt og kulturelt omgiver individet. Det kan være forhold, som påvirker individets opmærksomhed, holdninger, evner eller adfærd på og omkring en given sundhedsmæssig problemstilling. (Hovell, Wahlgren, Gehrman 2002. Troelsen, Roessler, Nielsen og Toftager 2008).

### 1.4. Interventioner rettet mod børn og unge

I forskningslitteraturen er der i de seneste år en stadig tiltagende dokumentation for, at sundhedsfremmende tiltag, herunder forebyggelse af fysisk inaktivitet og overvægt blandt børn, skal betjene sig af en helhedsorienteret tilgang, hvor de politiske, fysiske, organisatoriske og sociale rammer skal modificeres, så de i højere grad understøtter det sunde valg (Sallis et. al, 2006; Swinburn, 2009). På grund af eksisterende viden kan det antages, at hvis der skabes bedre betingelser og muligheder for at være fysisk aktiv i hverdagen - hvad enten det drejer sig om aktiv transport, leg og fysisk udfoldelse i nærområdet eller på skolen - så vil det fysiske aktivitetsniveau øges. Forskning tyder på, at karakteren af de bolignære omgivelser har stor betydning for det fysiske aktivitetsniveau, især for børn og unge, der i højere grad er bundet til de begrænsninger og muligheder, der findes i umiddelbar nærhed til hjem og skole (Troelsen, Roessler, Nielsen, Toftager, 2008). Hvis de lokale fysiske rammer samtidig understøttes af en organisering, der faciliterer brugen, øges sandsynligheden for et større aktivitetsniveau. Jævnligt kombineres flere strategier og metoder til fremme af sundheden, fordi succesraten bliver større, når målgrupper eksponeres fra flere sider (Kremers, et al, 2006;). I flere studier kan det dokumenteres, at enkeltstående indsatser har manglende effekt, mens multi-komponente, parallelle indsatser til sammenligning øger sandsynlighed for effekt hos målgruppen (Camacho-Miñano et al. 2011).

Den foreliggende forskningsbaserede viden er dog sparsom i forhold til helhedsorienterede interventioner rettet mod ældre børn og unge (Summerbell et al., 2005; Sharma, 2007). Der er eksempler på studier sideløbende med Space-projektet, hvor man har anvendt en systematisk tilgang for udvikling og evaluering af helhedsorienterede indsatser. Studierne foregik i otte europæiske lande, men målgruppen var yngre børn i alderen 2- 10 år med deraf følgende målrettede interventioner (Verbestel et al, 2011). Der mangler systematisk, indsamlet viden om, hvordan en helhedsorienteret intervention rettet mod ældre børn og unge bedst udvikles og implementeres for at opnå den største effekt.

Det er på den baggrund, at interventionsforskningsprojektet "Space – rum til fysisk aktivitet" er blevet til. Space-projektet er primært afgrænset til at undersøge effekten af strukturelle tiltag i skole regi, men indsatsen består også af mere individorienterede tiltag, som strækker sig udover skoletiden. På den baggrund kan Space-projektet betegnes som et multikomponent interventionsforskningsprojekt rettet mod de miljøer og hverdagsarenaer, hvor børn og unge færdes (Haglund 1998).

I det følgende vil forskningsprojektets formål, undersøgelsesdesign og organisering blive beskrevet.

## 2. Interventionsforskningsprojektet "Space - rum til fysisk aktivitet"

Med navngivningen "SPACE" er det et ønske at signalere, også på internationalt plan, at interventionsforskningsprojektet er rettet mod "rum". Samtidig beskriver initialerne, hvilke overordnede indsatsområder, som interventionen består af: School site, Playspot, Active transportation, Club fitness and Environment. Fokus er rettet på at undersøge betydninger af forandringer i såvel det fysiske, organisatoriske som det tidsmæssige rum for fysisk aktivitet. Selve interventionens bestanddele og den igangsatte proces beskrives mere udførligt i kapitel 4.

### 2.1. Formål og målgruppe

Det er interventionsforskningsprojektets formål at udvikle, dokumentere og evaluere en helhedsorienteret indsats i lokalområder, der skal fremme moderat fysisk aktivitet i hverdagen blandt 11 – 15-årige. På baggrund af eksisterende viden blev der igangsat en multikomponent intervention bestående af fire hovedindsatsområder, hvor der er en særlig forventning om at øge det fysiske aktivitetsniveau i studiepopulationen. Indsatsområderne er 1) cykling og gang i lokalområdet, 2) skolens udearealer til brug i frikvarterer og udeundervisning, 3) playspot til brug i skole- og fritid samt 4) organisatoriske tilbud med særlig fokus på fitnessaktiviteter.

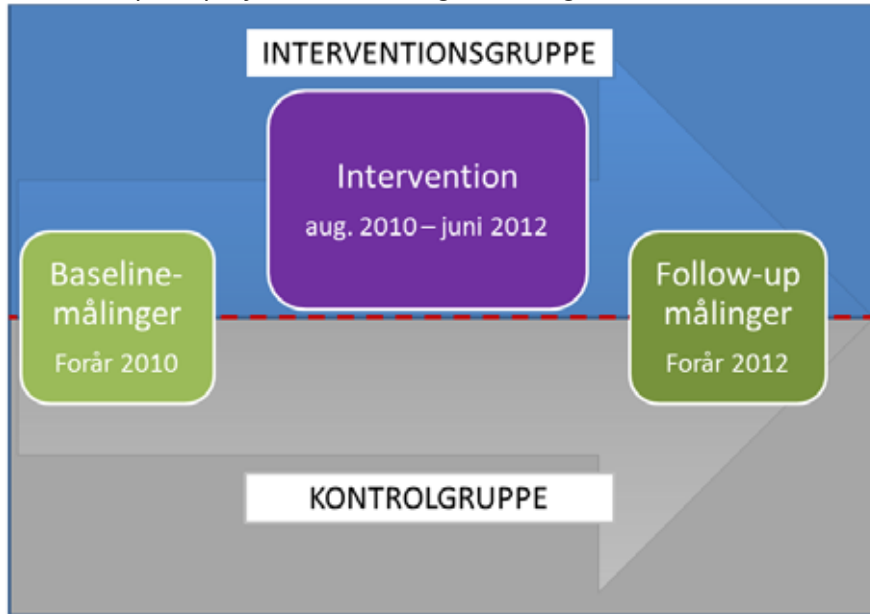
Projektet skal afledt af interventionen skabe viden på flere niveauer. For det første viden om den sundhedsmæssige effekt af interventionen. For det andet viden om børn og unges rolle i et brugerperspektiv og deres sociale identitet i relation til deres fysiske hverdagsarena. For det tredje viden om hvordan interventionen implementeres, og hvilke faktorer der har hæmmet og fremmet implementeringsprocesserne. For det fjerde overblik over ressourceforbrug i relation til den opnåede effekt.

Den viden, som projektet genererer, kan bruges som grundlag for udviklingen af en mere forebyggende og sundhedsfremmende organisering og fysisk planlægning på skoler og tilhørende lokalområder. Forskningsresultaterne henvender sig således primært til aktører i kommunalt regi, der arbejder med fremme af sundheden, men også regionale og nationale aktører beskæftiget med fysisk aktivitet og strukturel forebyggelse.

### 2.2. Undersøgelingsdesign

Interventionsforskningsprojektet anvender i forhold til effektstudierne et cluster randomiseret undersøgelsesdesign, hvor lokaleområder er blevet udvalgt og tilfældigt fordelt i to grupper henholdsvis som interventionsgruppe og kontrolgruppe. Grunden til valg af dette design er et videnskabelig præmis om at undersøge effekten af den igangsatte intervention ved at sammenholde med kontrolområder, hvor mulige faktorer med indflydelse på fysisk aktivitet går sin vante, normale gang. Ved at lave samtidige standardiserede målinger og dataindsamlinger i både interventions- og kontrolgruppen er det muligt at påvise en given forskel i forhold til udvalgte undersøgelsesparametre. Derfor opererer Space-projektet med interventionsskoler (Space-skoler) og kontrolskoler, hvor elever på begge typer skoler gennemfører akkurat de samme test og målinger både før og efter interventionsperioden. På den måde er det muligt at påvise om de igangsatte indsatser på Space-skolerne fx medfører en forskel i aktivitetsniveauet eller om Space-eleverne fx har fået en bedre kondition set i forhold til eleverne på kontrolskolerne.

Model 1: Space-projektets undersøgelsesdesign



Model 1 viser Space-projektet overordnede undersøgelsesdesign. Baselinemålinger i både interventions- og kontrolgruppen gennemføres foråret 2010. Herefter påbegyndes intervention fra skoleårets start august 2010. Ved afslutningen af interventionsperiode gennemføres follow-up målingerne i foråret 2012 i begge grupper for herigennem at sandsynliggøre en given effekt af interventionen.

Et cluster randomiseret undersøgelsesdesign muliggør også kvalitative analyser, hvor eleverne kan følges over tid med løbende observationsstudier og interviews i takt med forandringer i det fysiske og organisatoriske rum.

Det overordnede undersøgelsesdesign er suppleret med organisatoriske og antropologiske analyser, men begge opererer med andre metodiske tilgange og analyserammer end det cluster randomiserede undersøgelsesdesign.

De valgte undersøgelsesdesigns giver således mulighed for prospektive analyser af interventionseffekt, adfærdændringer, implementering af indsatser og en række andre relevante faktorer med betydning for interventionsforskning.

Undersøgelsen af interventionen består overordnet af fire analyser, der sammentænkes i en egentlig tværfaglig metodetriangulering:

- En implementeringsanalyse, der dels skal evaluere, hvordan det er lykkedes at implementere interventionen, og dels belyse, hvilke organisatoriske tiltag, der henholdsvis hæmmer og fremmer komplekse implementeringsprocesser både internt og på tværs af forvaltnings- og institutionsniveau.
- En antropologisk analyse, der skal afdække hvordan eleverne oplever og tilegner sig indsatserne i Space-projektet, herunder et kritisk fokus på nogle af projektets grundlæggende antagelser omkring strukturelle forandringer i hverdagen i forhold til fysisk aktivitet.
- En effektanalyse, der kvantitativt skal undersøge den sundhedsmæssige effekt af den samlede indsats.

- En økonomisk analyse, der belyser de ressourcemæssige konsekvenser ved den samlede indsats.

Som introduktion til hver af de fire analyser, der præsenteres særskilt i rapporten, vil der være en nærmere beskrivelse af anvendte metoder og teorier. Denne delrapport vil kun omhandle implementeringsanalysen og den antropologiske analyse, der præsenteres henholdsvis i del 2 og del 3.

### 2.3. Rekruttering af kommuner

Forud for rekrutteringen af kommuner og skoler til Space-projektet blev der lavet beregninger for at estimere størrelsen og omfanget af projektet i forhold til antal deltagere og antal lokalområder, som skulle indgå i forskningsprojektet. Beregningerne viste, at for at få tilstrækkelig statistisk styrke til at registrere en given signifikant effekt af interventionerne, ville der i projektet være behov for at teste mindst 1.200 elever fordelt på mindst 12 skoler, hvoraf halvdelen skulle være interventionskoler.

I tæt samarbejde med Afdelingen for Kommunesamarbejde, Region Syddanmark, blev der udfærdiget informationsmateriale og rettet kontakt til regionens 22 kommuner i bestræbelserne på i første omgang at rekruttere kommuner og dernæst skoler, som kunne være interesseret i at indgå i projektet ud fra fastsatte videnskabelige, organisatoriske og økonomiske principper. I september 2009 havde Esbjerg, Varde, Vejle, Sønderborg og Nordfyns Kommune givet positivt tilsagn om at være med i projektet. Dette indebar et bidrag til projektet i form af arbejdstid svarende til en halvtidsstilling for en kommunal projektleder i projektperioden og en kommunal medfinansiering af interventionen på 150.000 kr.

### 2.4. Rekruttering af skoler

Udover et undersøgelsesdesign med før- og eftermålinger med standardiserede målemetoder er det også i et videnskabeligt perspektiv væsentligt at kortlægge øvrige parametre, der har indvirkning på fysisk aktivitet blandt de 11- 15-årige. Her spiller bl.a. lokalområdets beskaffenhed og forældrenes uddannelsesniveau ind. Derfor har det været afgørende for forskningsprojektets kvalitet, at der har været så mange skoler som muligt at vælge i mellem i bestræbelserne på at finde skoledistrikter, der muliggjorde en parvis dannelse af skoler, der lignede hinanden i forhold til en række baggrundsvariable. Ved at parre skoler to og to, hvor de fysiske rammer, forældres uddannelsesniveau, elevernes daglige transportbehov mv. tilnærmelsesvis er ensartet, bliver det muligt at nedtone "baggrundsstøjen" ud fra forudsætningen om, at de forskellige baggrundsvariable alt andet lige påvirker lige meget og lige lidt i de parvise områder. Dermed kan der sandsynliggøres et mere regulært, afgrænset fokus på effekten af den igangsatte intervention.

På den baggrund blev Esbjerg, Varde, Vejle, Sønderborg og Nordfyns Kommune opfordret til at kontakte så mange skoler som muligt med henblik på at skabe forudsætningen for, at de bedst mulige matches kunne foretages. I alt 28 skoler blev kontaktet fordelt med 6 skoler i Esbjerg Kommune, 6 skoler i Varde Kommune, 4 skoler i Sønderborg Kommune, 6 skoler i Vejle Kommune og 6 skoler i Nordfyns Kommune. Sønderborg, Vejle og Nordfyns Kommune havde ved tilmeldingen gjort det klart, at de af økonomiske og logistiske grunde kunne have én Space-skole og én kontrolskole med i projektet, mens Esbjerg og Varde Kommune var positivt indstillet i forhold til at få mere end én Space-skole og én kontrolskole.

Af de 28 skoler blev 5 skoler sorteret fra efter indledende analyser pga. særlige lokale geografiske forhold, der ville vanskeliggøre en parvis matching. For de resterende 23 skoler blev der planlagt et skolebesøg og foretaget en nærmere GIS-analyse (Geografisk Informationssystem), hvor bl.a. grønne rekreative områder, vej- og stisystemer og 5.-6.- klassernes bopælsadresser blev kortlagt. Formålet hermed var at danne overblik over de unges transportbehov til og fra skole og de muligheder

lokalområdet i forbindelse med skolen i øvrigt gav i forhold til leg, idræt og øvrig fysisk aktivitet. Hertil blev der i hvert skoledistrikt indsamlet data fra Danmarks Statistik med henblik på at få overblik over distriktets sammensætning i forhold til husstandsindkomst, uddannelsesniveau, beskæftigelse, etnicitet, antal biler pr. husstand, familiesammensætning mv.

Ved hvert skolebesøg, der varede 1½ - 2 timer, blev der stillet spørgsmål til skoleledelsen om bl.a. skolens organisering i forhold til frikvarterer, gårdvagter, legepatruljer og udeordninger samt anlagte politikker i forhold til trafik, sundhed, kost og bevægelse. Skoleledelsen skulle også give vurderinger af skolens udearealer og de trafikale ankomstforhold for gående og cyklende, herunder cykel-parkeringsforhold for mellemtrinnet og udskolingen. Efter ca. en halv times interview blev den resterende tid brugt på en guidet rundvisning med særlig fokus på udearealer og idræts- og klub-faciliteter for 5. – 9. klassetrin. Efter samtlige skolebesøg var gennemført i oktober 2009 meldte to skoler i Vejle Kommune fra, således at 21 skoler indgik i den videre udvælgelsesprocedure.

## 2.5. Udvalgelse af indsats- og kontrolskoler

GIS-analyserne, de demografiske og socioøkonomiske analyser samt skolebesøgene muliggjorde en udvælgelse og parring på et varieret grundlag. I den videre analyse blev der med udgangspunkt i otte variable gennemført en Spearman Rank Korrelationsanalyse. De variable, som beregningen byggede på var: 1) afstand bopæl-skole for elever i 5.-6. klasse, 2) husstandsindkomst, 3) uddannelsesniveau, 4) etnicitet, 5) urbanitet, 6) skolens udearealer, 7) skolens sundhedspolitik, 8) aktiv transport i lokalområdet. Denne type analyse rangordner skolerne i forhold til de 8 variable og beregner på baggrund heraf en korrelation mellem samtlige 21 skoler. På den måde skabes der overblik over sammenhængen mellem skolerne og muliggør dermed en identifikation af hvilke skoler, der er mest ensartet ud fra de anvendte variable. Høj korrelation mellem to skoler er således udtryk for et godt match, mens et lavt korrelationstal er udtryk for, at to indbyrdes skoler er forskellige i forhold til de anførte variable.

Udover matching af skoler skulle der også tages højde for de kommunale præferencer i forhold til hvor mange skoler, som de respektive kommuner ressourcemæssigt kunne håndtere. Derfor blev parringen på baggrund af korrelationerne afstemt i forhold til et kommunalt hensyn. Følgende 14 skoler opstillet i par gav samlet set den bedste korrelation.

A	Søndersøskolen	<i>Nordfyns Kommune</i>	-	Gørding Skole	<i>Esbjerg Kommune</i>
B	Havnbjerg Skole	<i>Sønderborg Kommune</i>	-	Sct. Jacobi Skole	<i>Varde Kommune</i>
C	Englystskolen	<i>Vejle Kommune</i>	-	Blåvandshuk Skole	<i>Varde Kommune</i>
D	Tjæreborg Skole	<i>Esbjerg Kommune</i>	-	Bredagerskolen	<i>Vejle Kommune</i>
E	Fourfeldtskolen	<i>Esbjerg Kommune</i>	-	Lykkegårdskolen	<i>Varde Kommune</i>
F	Valdemarskolen	<i>Esbjerg Kommune</i>	-	Gråsten Skole	<i>Sønderborg Kommune</i>
G	Ølgod Skole	<i>Varde Kommune</i>	-	Otterup Skole	<i>Nordfyns Kommune</i>

Spearman Rank Korrelationsanalysen viste samtidig, at de resterende syv skoler samlet set gav et relativt dårligere match, hvilket gjorde, at disse syv skoler blev ekskluderet inden lodtrækningen. For at afgøre hvilke skoler, der henholdsvis skulle være Space-skole og kontrolskole, blev der med udgangspunkt i de 14 parrede skoler foretaget en lodtrækning. I videnskabelige kvantitative studiedesigns er tilfældig udvælgelse det gyldne valg i forhold til at sikre et validt evidensbaseret grundlag. Randomiseringen var dog samtidig betinget af kommunale hensyn, således alle deltagende kommuner fik en Space-skole og en kontrolskole.

## KAPITEL 2: INTERVENTIONSFORSKNINGSPROJEKTET "SPACE – RUM TIL FYSISK AKTIVITET"

Lodtrækningen foregik ved, at hver skole med navns nævnelse blev påført en seddel, der forsejlet blev puttet i en pose. Et træk blandt samtlige 14 forsejlede sedler var ifølge proceduren en Space-skole, hvortil den parvis tilhørende skole blev kontrolskole.

I lodtrækningens første træk blev Gørding Skole trukket. Gørding Skole blev dermed Space-skole, mens Sønderøskolen ifølge parringen blev kontrolskole. Otterup Skole blev dermed automatisk Space-skole, da Nordfyns Kommune skal have en Space-skole. Det betød samtidigt, at Ølgod Skole indgik som kontrolskole.

Lodtrækningens andet træk var Englystskolen, som gjorde Blåvandshuk Skole til kontrolskole. Bredagerskolen blev automatisk kontrolskole, da Vejle Kommune ønskede én Space-skole, hvilket medførte, at Tjæreborg Skole blev Space-skole. I og med Varde Kommune ifølge lodtrækning nu havde to kontrolskoler, så blev Lykkegårdsskolen og Sct. Jacobi Skole automatisk Space-skoler, hvilket gjorde, at hhv. Fourfeldtskolen og Havnbjerg Skole blev kontrolskoler. Gråsten Skole blev automatisk Space-skole, da Sønderborg Kommune skulle have en Space-skole. Det medførte, at Valdemarskolen ifølge parringen blev kontrolskole.

Samlet resulterede lodtrækningen i nedenstående fordeling mellem Space-skoler og kontrolskoler.

*Tabel 1: Randomisering af Space-skoler og kontrolskoler*

Space-skoler		Kontrolskoler	
Otterup Skole	<i>Nordfyns Kommune</i>	-	Ølgod Skole <i>Varde Kommune</i>
Englystskolen	<i>Vejle Kommune</i>	-	Blåvandshuk Skole <i>Varde Kommune</i>
Gråsten Skole	<i>Sønderborg Kommune</i>	-	Valdemarskolen <i>Esbjerg Kommune</i>
Tjæreborg Skole	<i>Esbjerg Kommune</i>	-	Bredagerskolen <i>Vejle Kommune</i>
Gørding Skole	<i>Esbjerg Kommune</i>	-	Sønderøskolen <i>Nordfyns Kommune</i>
Sct. Jacobi Skole	<i>Varde Kommune</i>	-	Havnbjerg Skole <i>Sønderborg Kommune</i>
Lykkegårdsskolen	<i>Varde Kommune</i>	-	Fourfeldtskolen <i>Esbjerg Kommune</i>

*Som det fremgår af tabellen er Vejle, Sønderborg og Nordfyns Kommune repræsenteret med hver én Space-skole og én kontrolskole, mens Esbjerg og Varde Kommuner hver er repræsenteret med to Space-skoler og to kontrolskoler.*



### 3. Beskrivelse af interventionsområderne

I det følgende vil hver af de syv interventionsområder kort blive beskrevet med henblik på at give et indblik i områdernes karakteristika. Hovedvægten lægges på at beskrive skolernes fysiske rammer, som var gældende for eleverne, inden interventionen sættes i gang. Kapitlet har således formålet at vise udgangspunktet for interventionen.

#### 3.1. Tjæreborg Skole

Tjæreborg skole har en relativ central placering i Tjæreborg by, der hører til Esbjerg Kommune. 75 % af elever på 5. og 6. klassetrin i 2010 har i fugleflugt under 1.300 meter til skolen. Skolens placering midt i byen gør, at der for eleverne er kort afstand til skolen, men ankomstforholdene er forringet af trafikerede veje i forbindelse med den lokale togstation og nærtliggende butikker. En stor andel af skolens udearealer udgøres af fodboldbaner, som den lokale forening bruger efter skoletid. Skolen har traditionelle asfalterede skolegårde, en multibane og mindre græsarealer til ophold for mindre grupper. På skolen går der i alt ca. 480 elever til og med 9. klasse fordelt på to spor. Skolen har en sammenhængende bygningsmasse i et plan, hvor det er muligt indendørs at bevæge sig mellem skolens forskellige afdelinger. Der er adgang til en kommunalt ejet hal, som er integreret i bygningsmassen. I interventionsperioden bliver skolen udbygget med en halv hal, et fitnesslokale og en café med tilhørende køkken til brug ved lokale arrangementer.

I skoledistriktet er der en median husstandsindkomst på 530.000 kr., der sammenlignet med de øvrige seks skoler er på det højeste niveau. Andel med kort, mellemlang og lang videregående uddannelse er 17 %. Andel med indvandrebaggrund er knap 3 %.

#### 3.2. Gørding Skole

Gørding Skole er en gammel byskole i Gørding, der ligger i Esbjerg Kommune. Skolen har 100 års jubilæum i interventionsperioden og består derfor af en række ældre, bevaringsværdige bygninger bygget i flere etager. En del af skolens ældre bygninger blev i perioden renoveret og samtidigt blev der bygget en ekstra elevfløj, der stod færdig i foråret 2011. Skolen har klassiske asfalterede skolegårde og har adgang til et stort udeareal, der består af fodboldbaner og et større naturområde. På skolen går der ca. 370 elever op til og med 9. klassetrin fordelt på to spor. I idrætsundervisningen er der adgang til en selvejende idrætshal, hvor der også er adgang til fitnessfaciliteter. På skolens område er der også aktiv fritids- og ungdomsklub, som igangsætter aktiviteter efter skoletid.

Sammenlignet med Tjæreborg Skole har eleverne en længere distance til skolen, hvor 75 % af eleverne på 5. og 6. klassetrin har under 1.900 meter i fugleflugtsafstand. I skoledistriktet er der en median husstandsindkomst på ca. 460.000 kr., der sammenlignet med de øvrige syv skoler er i den højeste halvdel. Andel med kort, mellemlang og lang videregående uddannelse er 11 %, der til gengæld er i den laveste ende. Andel med indvandrebaggrund er ca. 3 %.

#### 3.3. Lykkesgårdskolen

Lykkesgårdskolen er beliggende i den sydlige del af Varde by. På skolen går i alt 640 elever fordelt på 10 klassetrin til og med 9. klasse, hvor der er 2-3 spor på hver årgang. Ca. 100 af eleverne går i specialklasser tilført ekstra pædagogiske ressourcer. Skolen er placeret midt i et boligområde, hvor eleverne har gode adgangsforhold til de mange fritliggende arealer, som befinder sig på skolens område. Bevoksningen på udearealerne danner en masse nicher med mulighed for aktiviteter i mindre grupper. Samtidig er der også større asfalterede og flisebelagte pladser mellem bygningerne, der tillader forskellige boldaktiviteter. Lykkesgårdskolen er en såkaldt klyngeskole, hvor bygningerne

### KAPITEL 3: BESKRIVELSE AF INTERVENTIONSOMRÅDERNE

er adskilt og opdelt i forhold til eleverne i indskoling (0. – 3. klasse), mellemtrinnet (4 – 6. klasse) og udskoling (7. – 9. klasse.) I idrætsundervisningen er der adgang til en hal.

I skoledistriktet er der en median husstandsindkomst på knap 500.000 kr. Andel med kort, mellemlang og lang videregående uddannelse er 14 %. Andel med indvandrebaggrund er ca. 4 %. For 75 % af eleverne på 5. og 6. klassetrin er der i fugleflugt under 1000 meter mellem skolen og bopælsadressen, som er den korteste afstand blandt de deltagende skoler i Space-projektet.

#### 3.4. Sct. Jacobi Skole

Sct. Jacobi Skole er en nyetableret skole beliggende i Varde på byens tidligere fodboldstadion. Skolen blev udflyttet i 2007 og ligger nær centrum af Varde by. Butiksområdet i centrum og stort industriområde, der grænser op til skolen, betyder, at der ikke er større boligområder tæt på. Fugleflugtslinjen mellem skolen og bopælsadressen er for 75 % af 5. -6. klasserne under 1.300 meter, men skolens placering med industrigrunden som væsentligste barriere medfører, at den faktiske skolevej er en del længere for en del af eleverne. Ankomstforholdene for gående og cyklende er på den baggrund relativt set mindre gode. Skolen er samlet under et tag, hvor de ca. 460 elever har adgang til ny arkitektur med integrerede løsninger. Klasselokaler, faglokaler, bibliotek, musik- og bevægelsesrum mv. er således forbundne. Indskoling, mellemtrinnet og udskoling er dog placeret i hvert sit område på skolen. Skolen er en kompakt bygning, der er placeret midt på et tidligere fodboldtræningsanlæg. Der er således rum hele vejen rundt om bygningen, der er omkranset af en 568 m. lang asfalteret sammenhængende sti. Langs stiforløbet fik skolen i sommeren 2010 anlagt en multibane og en særskilt streetbasketbane, der stod klar til brug inden sommerferiens start. Området har en hel plan flade med sparsom beplantning langs skolens nordlige og østlige skel. Vest for skolen er der adgang til et større naturområde med vild bevoksning. Med kort afstand har eleverne adgang til idrætshal i idrætsundervisningen.

I skoledistriktet er der en median husstandsindkomst på knap 300.000 kr., der sammenlignet med de øvrige skoler er den laveste husstandsindkomst. Andel med kort, mellemlang og lang videregående uddannelse er 15 %. Andel med indvandrebaggrund er 11 %, hvilket betyder, at skolen har den højeste andel af elever med indvandrebaggrund blandt de deltagende skoler

#### 3.5. Englystskolen

Englystskolen ligger i Børkop, der hører ind under Vejle Kommune. Skolen er Børkops største med ca. 555 elever fordelt på 0. - 9. klassetrin. Skolen er to-sporet, dog med undtagelse af enkelte årgange, der har tre spor. Skolen er bygget i et samlet kompleks med indendørs adgang til skolens forskellige afdelinger og faglokaler. Skolen vil i de kommende år ekspandere, der på kort sigt før et egentligt byggeri medfører en placering af 1-2 undervisningspavilloner beregnet for de ældste årgange. Bygningskompleksets forholdsvise kompakte form gør, at skolen har store sammenhængende udearealer. Vest for skolen ligger et større fodboldanlæg med mulighed for enkelte atletikdiscipliner. Syd for skolen er et mindre "naturområde", der er formet af den overskudsjord, som skolebyggeriet i sin tid forårsagede. Sydøst er der mindre beplantede områder og fritliggende græsarealer. Skolen har i idrætsundervisningen adgang til en idrætshal.

I skoledistriktet er der en median husstandsindkomst på 530.000 kr., der sammen med skoledistriktet i Tjæreborg er den højeste indkomst blandt Space-skolerne. Andel med kort, mellemlang og lang videregående uddannelse er 19 %, der placerer skoledistriktet højest i forhold til de øvrige distrikter. Andel med indvandrebaggrund er under 3 %, der samtidig er den laveste af alle skoler. 75% af 5. -6. klasserne i 2010 har under 1.100 meter i fugleflugtslinje mellem skolen og bopælsadressen. Skolens placering midt i Børkop gør, at der er korte afstande til skolen fra de omkringliggende boligkvarterer.

### 3.6. Gråsten Skole

Gråsten Skole ligger i Sønderborg Kommune og er placeret med kort afstand til Gråsten bys forretningsstrøg. Fugleflugtslinjen mellem skolen og bopælsadressen er dog for 75 % af eleverne på 5.-6. klassetrin op til 2.400 meter, hvilket er den længste afstand blandt de deltagende skoler. Skolen har et forholdsvis stort opland, der medfører, at mange elever kommer langvejs fra. Skolens placering nær centrum har som konsekvens, at ankomstforholdene kommende fra nord er forringet af trafikerede veje, mens ankomstforholdene er bedre for eleverne bosiddende syd for skolen. På skolen går i alt ca. 570 eleverne fordelt på 0. – 9. klassetrin. På indskoling og mellemtrinnet er der to spor, mens der er 3-4 spor i udskoling på grund af elevoptag fra grundskolerne i lokalområdet. Skolen er udbygget over flere omgange fordelt over mange årtier. Skolen består således af en meget forskelligartet arkitektur med adskilte bygninger, der skaber større og mindre rum mellem bygningerne. Der er skolegårde i forskellige størrelser og adgang til beachvolleybane og fodboldbaner. Skolen har i dagligdagen adgang til en kommunalt ejet idrætshal.

I skoledistriktet er der en median husstandsindkomst på 420.000 kr., der sammenlignet med de øvrige skoler placerer skolen i midterfeltet. Andel med kort, mellemlang og lang videregående uddannelse er 17 %. Andel med indvandrebaggrund er godt 8 %, der blandt skolerne udgør en forholdsvis stor andel. Skolens beliggenhed nær den tyske grænse kan her være en medvirkende forklaring.

### 3.7. Otterup Skole

Otterup Skole med ca. 390 elever er bygget efter funktionalistiske principper om en sammenhængende bygningsmasse med gangarealer, der forbinder skolens forskellige afdelinger. Skolen er placeret i et boligområde i den sydlige del af Otterup by, der hører ind under Nordfyns Kommune. Skolens udearealer er fortrinsvis optaget af faciliteter og pladser beregnet for indskoling. En nyanlagt multibane i 2009 opvejer dog delvis dette forhold ved at tilbyde rammer for mellemtrinnet og de ældste årgange til primært at spille fodbold og hockey. Der er begrænset udenomsplads på skolen og idrætsundervisningen foregår i en selvejende idrætshal placeret uden for skolens område. Mellem bygningerne er der dog mindre rum for ophold og småspil.

I skoledistriktet er der en median husstandsindkomst på 330.000 kr., der sammenlignet med de øvrige skoler er blandt de laveste. Andel med kort, mellemlang og lang videregående uddannelse er 11 %, der ligeledes er blandt de skoledistrikter med den laveste andel. Andel med indvandrebaggrund er godt 5 %. 75 % af 5.-6. klasserne har under 1.500 meter i fugleflugtslinje mellem skolen og bopælsadressen. Skolens placering nær boligområder i byen gør, at der forholdsvis er korte afstande til skolen.

### 3.8. Skolernes repræsentativitet

Som det fremgår af beskrivelsen af de syv interventionsskoler, så er skolerne forskellige på en række parametre. Dermed repræsenterer de deltagende skoler den mangfoldighed, der kendetegner danske folkeskoler med forskellige fysiske rammer, placeringer i lokalområdet og forældres socioøkonomiske baggrund. En fællesnævner for de deltagende skoler er, at der findes meget begrænsede muligheder for fysisk aktivitet for især de ældste elevårgange. Skolerne er enten nedslidte eller har afsat begrænset plads, hvor udskolingens elever kan boltre sig. Oftest vil udearealerne være begrænset til mindre gårdmiljøer med mulighed for småspil eller stillesiddende aktiviteter. Dette er dog ikke atypisk i forhold til det generelle billede af danske folkeskoler.

De deltagende skoler er kendetegnet ved at være relativt store skoler set i forhold landsgennemsnittet. Skolerne er placeret med relativ stor afstand til større byområder, der generelt har en anden befolkningssammensætning og et større udbud af arbejdspladser, indkøbsmuligheder, aktiviteter mv. Skolerne er således mere orienteret mod mindre bysamfund og danner ofte

### KAPITEL 3: BESKRIVELSE AF INTERVENTIONSOMRÅDERNE

samlingspunkt for mange af aktiviteterne i lokalområdet. Det skal også tages i betragtning, at skolerne har vist interesse i at deltage i et forskningsprojekt. Som det fremgår i beskrivelsen af rekrutteringen af skoler, så ønskede to skoler ikke at indgå i forskningsprojektet efter, at de havde fået nærmere information om betingelserne for at være med. De syv skoler indvilligede sammen med de syv kontrolskoler i at indgå i forskningsprojektets betingelser om gentagne målinger af eleverne, deltagelse i møder, registreringer mv., hvilket kan vidne om, at netop disse skoler har et større ressourceoverskud på en række områder end tilfældet for øvrige danske folkeskoler.

Forskningsprojektets fokus på fremme af fysisk aktivitet kan også være en medvirkende faktor til, at de deltagende har en særlig profil. Det må antages, at skolerne generelt har et ønske om større fokus på fysisk aktivitet i hverdag, hvor en medvirkende faktor for deltagelse blandt andet kan være udsigten til en mulig opgradering af de eksisterende fysiske rammer

## 4. Interventionen i Space-projektet

Dette kapitel har til formål at danne overblik over den igangsatte intervention, der samlet har til formål at fremme fysisk aktivitet blandt børn og unge i alderen 11 -15 år. Først introduceres bevæggrundene for udviklingen af interventionen. Dernæst beskrives interventionen dels i forhold til formål, indhold og krav for hver af de i alt 11 delindsatser, og dels hvordan processen for den enkelte indsats er igangsat. Kapitlet sluttet af med at give et overblik over den tværkommunale projektstyring, herunder organiseringen og brugen af styringsværktøjer.

### 4.1. Foreningen af videnskabelige, etiske og pragmatiske hensyn

Udvælgelsen og gennemførelsen af interventionen i Space-projektet er sket ud fra en række videnskabelige, etiske og pragmatiske hensyn. Processen kan til en vis grad sidestilles protokollen for "Intervention Mapping", der som metode foreskriver en trinvis procedure startende med identificering af behov, udvikling af intervention til en afsluttende evaluering, der vurderer produktet af den problem- og teoridrevne proces (Bartholomew et. al, 2006).

Overordnet set er indsatserne konstrueret med et indhold og en karakter, som antages at have en sundhedsmæssig effekt jævnfør foreliggende forskningsresultater på området, men samtidig søgt implementeret i en afvejning i forhold til praktiske forhold og med respekt for lokale præferencer, herunder hensyntagen til politiske prioriteringer, økonomiske betingelser og institutionelle muligheder og begrænsninger. Følgende bevæggrunde ligger til grund for interventionens indhold, sammensætning og gennemførelse.

Det gælder for interventionen, at rækken af indsatser for det første betragtes som en samlet helhedsorienteret intervention, hvor delindsatserne supplerer og understøtter hinanden med henblik på at skabe strukturelle forhold, herunder fysiske og organisatoriske omgivelser, der kan understøttes af individorienterede tiltag. Udgangspunktet for denne programteori er en teoretisk og empirisk begrundet antagelse om, at især moderat fysisk hverdagsaktivitet kan øges fra at udgøre næsten ingenting til at udgøre en større del af de anbefalede 1-1½ time om dagen under forudsætningen af, at man er i stand til at øge aktiviteten i alle facetter af målgruppens hverdagsliv (Sallis et al., 2008). For det andet skal indsatserne i videst muligt omfang nedbryde de målgruppenspecifikke barrierer for deltagelse i fysisk aktivitet, som tidligere studier har dokumenteret. Reviews af studier, som har undersøgt motiverne og barrierer for fysisk aktivitet blandt unge, peger på, at selvbestemmelse, det sociale aspekt, gode faciliteter samt alternative 'frie' aktivitetsmuligheder spiller en væsentlig rolle for de unges lyst til at dyrke idræt og motion, mens det har en negativ indvirkning, hvis konkurrence og krav til individuelle færdigheder får for stor vægt (Rees et al 2006). Hovedparten af de gennemførte studier stammer fra England og USA, men resultaterne er imidlertid i overensstemmelse med et socialpsykologisk studie i Norge, der viser, at følelsen af frihed (emancipation), selvinvolvement og social støtte har væsentlig betydning for, om de unge oplever deres fritid som meningsfuld. Oplevelsen af succes, præstation, mestring og selvtillid spiller i den sammenhæng en relativ mindre betydning (Säfenbom 1998). I forhold til at få inaktive unge til at være fysisk aktive anbefales det derfor på baggrund af norske studier, at tilbud skal være gratis og valgfrit med fleksible mødetider, få krav til udstyr og medbestemmelse i forhold til den pågældende aktivitet (Skille 2006: 45). For at overkomme barriererne for fysisk aktivitet skal delindsatserne samtidig centreres om de arenaer, hvor målgrupperne for indsatserne færdes eller potentielt har mulighed for det.

For det tredje skal delindsatserne ud fra et videnskabeligt perspektiv som udgangspunkt være identiske for alle interventionsområderne. Selvom der i udvælgelsen af lokalområder stræbes efter størst mulig lighed, vil der være en betydelig variation mellem områderne, hvor der må ske tilpasninger især i forhold til de forskellige fysiske rammer. Det er dog væsentligt for at få statistisk

styrke og dermed kunne generalisere forskningens resultater, at der ved en given effekt kan henvises til en specifik intervention, som en forholdsvis stor interventionsgruppe er blevet påvirket af på tværs af de geografiske skel.

For det fjerde skal indsatserne ske i tæt sammenspil med relevante aktører og institutioner i bestræbelserne på at skabe lokal forankring. For at sikre en længerevarende effekt af indsatserne er det afgørende med et lokalt engagement og ejerskab, som bidrager til videreførelsen og den fortsatte udvikling og tilpasning af indsatsen.

Med de nævnte bevæggrunde for interventionens indhold, sammensætning og gennemførelse vil der være et indlejret modsatrettet forhold mellem på den ene side at opstille en videnskabelig præmis om en ensartet implementering i alle lokalområder, og på den anden side et samtidigt ønske om at give et vist råderum til lokale tilpasninger. Med dette spændingsforhold forventes det, at interventionsprojektet opstiller nogle organisatoriske og fysiske rammer, der går på tværs af de udvalgte områder, som på lokalt niveau medfører en forskellig tolkning af, hvordan rammerne konkret skal fyldes ud. Dette indebærer en accept af, at de enkelte indsats i interventionen vil få forskellig karakter og omfang alt efter, hvordan det lykkes de lokale aktører at implementere indsatserne. Det vil derfor ikke være en fiasko, hvis enkelte indsats ikke kan realiseres fuldt ud, men udtryk for den virkelighed, som andre aktører vil blive konfronteret med i bestræbelserne på at realisere helhedsorienterede interventioner.

### 4.2. Udvikling af interventionen

Interventionen i Space-projektet, der består af i alt 11 delindsatser, er blevet sammensat overvejende på baggrund af viden fra tidligere forskningsprojekter, hvor det har været muligt at påvise en effekt i forhold til at fremme fysisk aktivitet. På baggrund af systematiske litteratursøgninger i 2009 kunne der ikke identificeres større forskningsprojekter, der med en helhedsorienteret tilgang havde gennemført effektstudier, så udvælgelsen af delindsatser er sket med afsæt i tidligere studier af børn og unges fysiske aktivitet, hvor der typisk er igangsat enkelte eller få samtidige indsats (WHO, 2006; Naylor et al., 2009; Stone et al., 1998). Resultaterne af de tidligere studier er ikke entydige, men det kan konstateres, at sandsynligheden for øget fysisk aktivitet blandt unge stiger i takt med antallet af samtidige indsats (van Sluijs et al., 2007). Dette understøtter det teoretiske udgangspunkt om en helhedsorienteret indsats (King, 2002; Sallis et al., 2008). Udover den eksisterende viden om effektfulde indsats, der overvejende byggede på udenlandske studier, skulle rækken af indsats også være forenelig med en dansk kommunal og skolemæssig praksis. I samråd med bl.a. Dansk Skoleidræt, Kræftens Bekæmpelse, Lokale- og Anlægsfonden, Region Syddanmark og de deltagende kommuner og skoler blev der identificeret tiltag, som i evalueringer havde vist en positiv effekt i forhold til aktivitet og holdningsændring til fysisk aktivitet.

Processen med udviklingen af interventionen varede fra efteråret 2009 frem til marts 2010, hvor indsatsbeskrivelsen havde været til høring blandt alle deltagende Space-skoler for at sikre, at de første indsats kunne realiseres fra skolestart august 2010.

### 4.3. Indsatsbeskrivelsens rolle

I det færdige dokument omhandlende indsatsbeskrivelserne er alle delindsats detaljeret beskrevet. For hver delindsats er der formuleret et specifikt formål, krav til indholdet og kravene til processen for at igangsætte delindsatsen. Dokumentet med indsatsbeskrivelsen tjente flere formål. For det første var det en videnskabelig prioritering at fastlægge og beskrive den samlede intervention i Space-projektet, inden nogen af indsatserne blev påbegyndt. Dernæst var det også en videnskabeligt prioritering at sikre en så stor grad af ensartethed af indsatserne på tværs af de deltagende kommuner for på den måde at optimere betingelserne for, at indsatserne i de forskellige kommuner

kunne betragtes som en samlet intervention og data fra de forskellige kommuner kan samles til et datasæt. For det tredje var det også et ønske om at bidrage til overskuelighed for implementeringen af indsatserne, så kommunerne og skolerne kunne indpasse indsatserne i deres videre planlægning. Den detaljerede beskrivelse skulle her være en hjælp til, hvordan kommunerne og skolerne skulle gribe processen an, hvilket blev understøttet ved at give supplerende anvisninger til, hvordan man som skole udvikler en bevægelsespolitik eller hvordan man kan programsætte en fordybelsesuge om fysisk aktivitet. Endelig tjente indsatsbeskrivelsen også det fremadrettede formål at beskrive en indsatspakke, som andre kommuner kan iværksætte, hvis der ønskes en igangsætning af projekter svarende til Space-projektet.

#### 4.4. Beskrivelse af indsatspakken

Den samlede intervention består af i alt 11 delindsatser. Overordnet set kan indsatserne opdeles i organisatoriske og fysiske indsatser illustreret på følgende måde:

*Model 2: Oversigt over Space-projektets 11 indsatser, fordelt på organisatoriske og fysiske indsatser*



I det følgende er der en beskrivelse af de 11 indsatser, herunder tiltag fra projektets side i bestræbelserne på at få indsatserne igangsat og implementeret. Processen med implementeringen bliver mere indgående beskrevet i rapportens del 2, hvor Anne Brøcker, KORA formidler resultaterne af sine analyser.

##### 4.4.1. Bevægelsespolitik

De deltagende skoler skal formulere en bevægelsespolitik, hvor det stilles som krav, at elever, lærere og skolebestyrelsen skal involveres i processen med udfærdigelsen af politikken. Formålet med, at hver skole skal formulere en bevægelsespolitik er at sætte fokus på skolens holdning til fysisk aktivitet, og foranlediget heraf at fastlægge rammer og indhold for skolens arbejde med fysisk aktivitet. Bevægelsespolitikken skal som minimum forholde sig til 6.-8. klassetrin, men kan oplagt af hensyn til sammenhængen på skolen være målrettet alle klassetrin. Arbejdet med



bevægelsespolitikken skal følge vejledningsmaterialet "Bevægelsespolitik på Space-skoler" med følgende komponenter: 1) Værdier, begrundelser og visioner – hvorfor arbejder skolen med fysisk aktivitet? 2) Målsætning – hvilke mål har skolen med fysisk aktivitet? 3) Handleplan – hvad skal der gøres af hvem og hvornår? Indholdsmæssigt skal bevægelsespolitikken som minimum forholde sig til: a) skolens udeområder, b) brug af frikvarterer c) transport til og fra skole samt d) fordybelsesuge. Det er skolerne frit for at forholde sig til flere temaer inden for fysisk aktivitet i bevægelsespolitikken. For at gennemføre processen med udfærdigelsen af bevægelsespolitikken skal hver skole udpege nøglepersoner for forankring og afprøve lokale delindsatser med henblik på at nå frem til en skriftlig formuleret politik, der ratificeres af skolebestyrelsen, og efterfølgende løbende evalueres af elever, lærere og skoleledelse. Processen for udviklingen og udfærdigelsen af bevægelsespolitikken skal påbegyndes inden udgangen af skoleåret 09/10 og være færdiggjort og vedtaget af skolebestyrelsen december 2010.

### Igangsæt proces

For at sikre at bevægelsespolitikken blev formuleret ifølge ovenstående anvisninger var det et tilbagevendende punkt på møderne i opstartsfasen mellem projektkoordinator og de kommunale projektledere (se kapitel 5 om tværkommunal projektstyring), at der blev gjort status på de igangværende processer på skolerne. Dels for at sikre den fornødne progression med formuleringen af bevægelsespolitikken, og dels for at inspirere på tværs af skolerne i forhold til gode erfaringer med at gribe processen an på et kvalificeret grundlag.

### 4.4.2. Kickstarter

En kickstarter er en særligt uddannet lærer eller pædagog med relation til 6.-8. klasse med den funktion at igangsætte og facilitere aktiviteter i frikvartererne. Målgruppen for kickstarterne er alle elever i 6.-8. klasse, hvor andre klassetrin også kan deltage alt efter indholdet af aktiviteterne.

Formålet med indsatsen er at øge aktivitetsniveauet blandt alle eleverne i frikvartererne, herunder de elever som i mindre grad tager del i fællesaktiviteter. Læreren som igangsætter indebærer, at læreren efter en introduktion ikke er nødvendig for aktivitetens udførelse. I begyndelsen og ved introduktion af nye aktiviteter vil det være naturligt at læreren deltager. Funktionen som kickstarter handler i høj grad derfor også om at være rollemodel for 6.-8. klasses eleverne ved at vise, at det er sjovt og spændende at bevæge sig. Hver Space-skole skal have tre-fire uddannede kickstartere.

Uddannelsen udbydes af University College Lillebælt og består af tre kursusdage à seks timer lagt med seks ugers mellemrum. Hermed kan kursisterne afprøve kurssets elementer fra gang til gang og reflektere og erfaringsudveksle i forhold til udfordringer og vellykkede forløb. Skolen betaler for kickstarternes timer og transport, mens selve uddannelsen er gratis for skolen. Ved at samle kickstartere fra forskellige skoler kan der deles viden mellem skolerne, men samtidig prioriteres det højt, at hver skole får skabt en teamstruktur og en samarbejdsmodel for lokal forankring og udvikling. 3-4 måneder efter sidste kursusdag vil kursuslederen besøge hver skole for at lave en opfølgende konsultation à 2,5 timer med skolens team af kickstartere.

### Igangsæt proces

Deadline for tilmelding af interesserede lærere og pædagoger, der ønskede at være kickstartere, var 1. maj 2010, således at kickstarterne kunne udfylde funktionen og indgå i kursusforløbet i løbet af efteråret 2010. I dialog med kursusleder Aksel Bendtsen, University College Lillebælt blev der udviklet og gennemført det skitserede Kickstarter-kursus. Første kursusdag var 14. september 2010 med to følgende kursusdage i løbet af efteråret 2010. Samtlige skoler var repræsenteret med 4-5 lærere. I løbet af foråret 2011 var der mulighed for at få besøg af kursuslederen med henblik på videre kvalificering af den daglige praksis med kickstarterfunktionen. Enkelte skoler fravalgte at få denne supplerende konsulentbistand.

### 4.4.3. Legepatrulje

Formålet med legepatruljer er at bevidstgøre 6.-7. klasses elever om glæden ved leg og bevægelse, og derigennem øge deres eget aktivitetsniveau. Indsatsen er identisk med det koncept, som bl.a. Dansk Skoleidræt og Kræftens Bekæmpelse lancerede i 2004. Elever på de ældste klassetrin uddannes således til legepatruljer på et kursus i lokalområdet tilrettelagt og styret af legeinstruktører. Tilbage på skolerne skal eleverne fungere som forbilleder for yngre skolekammerater og inspirere de yngste elever til at sætte gang i legeaktiviteterne. Legepatruljen er på den måde også med til at skabe sociale relationer på tværs af alder, køn og sociale skel.

På hver skole skal der uddannes 8-10 elever på 6.-7. klassetrin via kurser arrangeret af legepatruljen.dk. Space-projektet betalte for kursusdeltagelse, så det var gratis for skolerne at sende eleverne af sted. Skolen skal medio august 2010 orientere eleverne om muligheden for at blive udvalgt til legepatruljen. Eleverne skal herefter skrive en motiveret ansøgning til skolens ledelse eller til legepatruljens tovholder inden udgangen af august måned. Primo september udvælger skolens ledelse eller legepatruljens tovholder de 8-10 elever, der skal på et fælles legepatruljekursus. Umiddelbart efter kurset starter legepatruljen. Tovholderen er behjælpelig med aktivitets- og tidsplaner mv. og sørger for, at der er legepatruljer i mindst fire af ugens fem lange frikvarterer. Legepatruljen skal som minimum være henvendt til indskolings eleverne.

### Igangsæt proces

I alt 75 elever og 10 lærere deltog i det fælles planlagte legepatruljekursus for Space-skolerne, der foregik 22. september 2010. Alle skoler var repræsenteret med mellem 8 og 15 elever på 6. – 7. klassetrin og 1-2 lærere. Samtlige skoler havde efter den fælles kursusdag formelle legepatruljer. I efteråret 2011 blev der sendt et nyt kuld elever på legepatruljekursus. Eleverne gik her på sjette klassetrin og var således i interventionens andet år ikke en del af studiepopulationen, hvor der blev målt effekt.

### 4.4.4. Udefrikvarterer

På alle skoler skal der for studiepopulationen dagligt være et obligatorisk udefrikvarter af mindst 20 minutters varighed, hvor eleverne i dette tidsrum skal forlade klasseværelset eller de indendørsrum, hvor de har mulighed for at tage ophold i pauserne. Formålet med udefrikvartersordningen er at øge det fysiske aktivitetsniveau i frikvartererne, da studier har påvist, at man bevæger sig mere når man er udendørs, end når man er indendørs. På grund af skolernes forskellige skemaer er det fælles krav til Space-skolerne, at eleverne i de involverede klasser skal være ude i minimum 20 minutter af frikvartererne om dagen. Nogle skoler har mulighed for at have "åben hal" i de lange frikvarterer.

Denne mulighed kan også tælle som udefrikvarter, idet der laves mere intensiv fysisk aktivitet sammenholdt med at være inde i klasselokalet. Med en obligatorisk indsats kan der forventes modstand fra de ældre klasser, som på nogle skoler har lov til at være inde. Derfor kan reglen om udefrikvarterer indføres med en rullende opstart, sådan at eleverne på 6. og 7. klassetrin i august 2010 starter med at have udefrikvarterer i skoleåret 2010/2011 og fortsætter med dette året efter. Eleverne i 8.-9. klasse i skoleåret 2010/2011 omfattes dermed ikke af udefrikvartersordningen, og vil derfor ikke opleve, at et tidligere tildelt "privilegium" tages fra dem igen. Mange skoler har udefrikvartersordninger for indskoling og mellemtrinnet, men hvis det ikke er tilfældet, kan en ordning anbefales, da det vil være uhensigtsmæssigt at fx 4. og 5. klasse må være inde i frikvartererne i skoleåret 2010/2011, mens 6. og 7. klasse skal være ude. Med indføringen er det vigtigt at få bevidstgjort eleverne om fordelene ved at være ude og røre sig og samtidig via kickstarterne gøre udefrikvartererne til en sjovt og spændende oplevelse. Senest 1. juni 2010 skal skolerne orientere eleverne om de nye regler, som træder i kraft efter sommerferien august 2010. Reglerne skal samtidig ekspliciteres som del af skolens bevægelsespolitik.

### Igangsæt proces

Som tilfældet ved udfærdigelsen af bevægelsespolitikken var det et tilbagevendende punkt på møderne mellem projektkoordinator og de kommunale projektledere at diskutere, hvordan den obligatoriske indsats blev lanceret og forvaltet på de deltagende skoler. Ved at sikre en erfaringsudveksling skolerne imellem kunne skolerne få inspiration til konfliktløsning og anvist måder til at håndtere konkrete problemstillinger.

#### 4.4.5. Skolepatrulje

En skolepatrulje skal dirigere trafikken ved skolens ankomstsveje. Den skal starte minimum 15 minutter før skoletid og fortsætte indtil det ringer ind. Indsatsen følger det landsdækkende koncept for skolepatruljer, som fastlægges af Rådet for Sikker Trafik. Det er lovpligtigt at købe standardiseret udstyr til skolepatruljerne, herunder veste og skilte for at sikre ensartethed i hele landet, og fordi udstyret er godkendt til formålet. Formålet med indsatsen er at øge elevernes aktive transport i form af gang og cykling til og fra skolen. En skolepatrulje kan medvirke til at gøre skolevejen mere sikker, og dermed påvirke især forældrene til at lade deres børn gå eller cykle til skole. Herudover er der en signalværdi for skolen som opfølgning på den formulerede bevægelsesstrategi, at man prioriterer, at eleverne egenhændigt skal kunne transportere sig selv. Har skolen aldrig haft skolepatrulje før, skal skolen kontakte den nærmeste politimyndighed for en vurdering af skolepatruljens placering. Politiet uddanner en lærer til at være skolepatruljeinstruktør, der oftest også er skolens færdselskontaktlærer. Udover skolens første skolepatruljeinstruktør uddanner politiet også det første hold skolepatruljeelever. Hvis skolen i forvejen har en skolepatrulje, skal denne fortsætte. I starten af september 2010 kan eleverne søge om at komme med i skolepatruljen. På de fleste skoler er det elever fra 6. klasse, der er i skolepatruljen. Medio september udvælger skolen eleverne, og i slutningen af september eller starten af oktober uddannes skolepatruljen, hvorefter de umiddelbart går i gang.

### Igangsæt proces

På fire af skolerne var der i forvejen en etableret ordning med skolepatruljer, som var placeret ved ankomstveje med særlig meget trafik. På hver af disse skoler blev der i efteråret 2010 rekrutteret 10-20 elever i skolepatrulje-ordningen. På de øvrige tre skoler blev der ikke fundet anledning til at etablere skolepatruljer, da skolevejsanalyser og politiets vurderinger ikke kunne retfærdiggøre berettigelsen af en skolepatrulje i et område, hvor ankomstvejene til skolen ikke vurderes at udgøre en nævneværdig risiko for trafiksikkerheden.

#### 4.4.6. Cyklistprøve

Formålet med cyklistprøven er at gøre eleverne mere sikre på deres cykel. Dette kan medføre, at flere elever bruger cyklen til og fra skole og at de egenhændigt transporterer sig til deres fritidsaktiviteter uafhængig af deres forældres hjælp. Cyklistprøven tages normalt i 6. klasse, men på Space-skoler skal både 6. og 7. klasse i september 2010 tage cyklistprøven. Dette gøres for at sikre, at 7. klasses eleverne også har taget prøven. Cyklistprøven arrangeres af Rådet for Sikker Trafik, som til skoleåret 10/11 har udviklet et nyt og grundigere koncept for cyklistprøven, der supplerer de praktiske øvelser i trafikken med digitale test om trafikviden. De syv Space-skoler indgår således i pilotafprøvningen af dette nye koncept, der skal finde sted første gang september 2010 med gentagelse i efteråret 2011. Færdselskontaktlæreren på den enkelte skole er ansvarlig for planlægningen og afviklingen af cyklistprøven.

### Igangsæt proces

I samråd med Rådet for Sikker Trafik blev den nye cyklistprøve først gennemført oktober-november 2010 på fire af skolerne. Udviklingen af det nye koncept for cyklistprøven havde været mere

omsiggribende end rådets først havde antaget. Det medførte endvidere, at de tre resterende skoler først i foråret 2011 fik gennemført den nye cyklistprøve.

### 4.4.7. Fordybelsesuge

I uge 41 i 2010 og 2011 skal Space-skolerne afholde en fordybelsesuge om fysisk aktivitet. Formålet er at sætte fokus på flere aspekter ved bevægelse, herunder at øge elevernes viden om det sundhedsgavnige ved fysisk aktivitet og påvirke deres motivation til at være fysisk aktive.

Fordybelsesugen skal som minimum omfatte 6.-7. klasse i skoleåret 2010-11 og minimum 7.-8. klasse i skoleåret 2011-12. Ugen skal for det første bestå af praktisk fysisk aktivitet, således at alle involverede elever er fysisk aktive hver dag, heraf mindst én time med moderat til høj puls. For det andet skal ugen indeholde undervisning om fysisk aktivitet og sundhed med sigte på, at eleverne får en øget bevidsthed om betydningen af fysisk aktivitet og livsstil for sundhed og trivsel. Under fordybelsesugen ryddes skemaet for normal undervisning, således at der er fokus på fysisk aktivitet og undervisning om emnet. Der kan dog fastholdes op til 50 % af lektionerne med elevernes normale fag under forudsætning af, at faget kobles til fysisk aktivitet. Fredag i uge 41 afholdes Skolernes Motionsdag, hvor alle elever på skolen skal deltage. Skoleledelsen skal juni 2010 gøre lærerne for de involverede klasser opmærksomme på, at hele uge 41 er afsat til fordybelsesuge for at give lærerne tilstrækkelig med tid til forberedelse.

### Igangsæt proces

For at bistå processen blev der udfærdiget et idékatalog, som skolerne kunne anvende i planlægningen af fordybelsesugerne. Idékataloget "Fordybelsesuge om fysisk aktivitet på Space-skolerne" blev udfærdiget og distribueret i foråret 2010, således lærerne i god tid havde mulighed for at fastlægge fordybelsesugens konkrete indhold.

### 4.4.8. Teenfitness

Teenfitness er et nyudviklet koncept, der som indsats er rettet mod de unge, som i stigende grad fravælger de mere traditionelle aktiviteter i idrætsforeningerne såsom håndbold, fodbold, gymnastik og badminton. Formålet er at øge det fysiske aktivitetsniveau i fritiden for eleverne i 6.-8. klasse ved at tilbyde mulighed for fitnessaktiviteter i lokalområdet. Foreninger i lokalområdet er valgt som organisatorisk ramme for at gøre kontingentet så lavt som muligt, så det i mindre grad er økonomiske forhold, der kan afholde de unge fra at dyrke fitness. Teenfitness er en holdbaseret aktivitetsform særligt målrettet teenagere, hvor man via elastikker, bolde, gulvmåtter mv. arbejder med kropstygden med henblik på at opnå øget styrke og kondition. Teenfitness er en del af det overordnede koncept ForeningsFitness, som er udviklet af Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger og Danmarks Idræts Forbund. Instruktører fra Foreningsfitness varetager derfor uddannelse af teenfitnessinstruktører. Tilbuddet om teenfitness skal undtaget i ferieperioder være gældende hele året, hvor aktiviteter alt efter årstiden kan gøres udendørs. Det tilstræbes så vidt muligt i tillæg til teenfitness at etablere foreningsfitness til voksne. På den måde skabes der forudsætning for at hjemtage et rentefrit etableringslån på op til 400.000 kr. og dermed muligheden for at skabe en rentabel drift. Alternativt kan der etableres et tilbud om teenfitness på anden vis uden etablering af foreningsfitness for voksne. For at få indsatsen op at stå skal den kommunale forvaltning, som varetager støtte af foreninger og lokaleområder, være i dialog med foreningerne i skoleområdet for i fællesskab at finde en egnet forening, der kan tilbyde teenfitness. Denne proces skal være afsluttet med et bestyrelsesgodkendt tilsagn om deltagelse fra foreningen senest i oktober 2010. Hvis foreningen ikke har foreningsfitness for voksne i forvejen, skal dette etableres. Da det er meget forskelligt, hvor stor et pionerarbejde, der skal gøres i det enkelte skoleområde, vil tidsplanerne variere meget. Det fælles mål er derfor, at alle Space-områder skal være klar til at tilbyde hold i teenfitness senest i marts 2011.

### Igangsæt proces

For at sætte processen i gang blev der i efteråret 2010 afholdt et samlet orienteringsmøde for alle deltagende kommuner. Det gav anledning til en række efterfølgende lokale møder, hvor konsulenter ansat i ForeningsFitness gav rådgivning og tilsagn om økonomisk støtte til foreningsbaserede fitnessaktiviteter. Der var fra kommunerne og lærernes side stor søgning for at kunne deltage i den planlagte teenfitnessinstruktøruddannelse, der blev varetaget af ForeningsFitness og afviklet marts 2011. Dette nødvendiggjorde, at der blev afviklet et ekstraordinært kursus maj 2011 forbeholdt de 10 lærere fra Lykkesgårdsskolen og Gråsten Skole, som var på ventelisten ift. marts-kurset. I alt er der uddannet 18 instruktører fordelt på fire skoler.

### 4.4.9. Playspots

Med etableringen af et såkaldt playspot er det hensigten at skabe et fysisk aktivitetssted, hvor unge i lokalområdet kan mødes i uformelle rammer. Ved enten at udbygge et eksisterende eller nyetablere et playspot skal der skabes mulighed for, at elever i 6.-8. klasse og andre unge kan mødes om fysiske og sociale aktiviteter efter skoletid. Et playspot skal så vidt muligt være et bolignært anlæg, der er offentligt tilgængeligt med gode, trafik sikre forbindelser til både skole og boligområderne. I samarbejde med Lokale- og Anlægsfonden igangsættes et udviklingsarbejde med fokus på at anlægge typer af playspots, som spiller nært sammen med de kommende brugere af anlægget og den fysiske kontekst, som anlæggene placeres i. Etableringen af indsatsen er opdelt i tre faser. Første fase (januar-juni 2010) består af en vidensopsamling, hvor det pågældende lokalområde analyseres for barrierer og potentialer for fremme af unges aktivitetsmuligheder. Vidensopsamlingen er baseret på lokale GIS-analyser, fokusgruppeinterview med elever i 7. – 8. klasse samt ekspertvurderinger af området, hvor faglige konsulenter, forskere, landskabsarkitekter, playspot-producenter, pædagogisk personale, kommunale aktører og skoleelever gennemgår området. Med afsæt i den indhentede viden består anden fase af en idéudvikling (juni-september 2010). Her bliver idéerne for hvert af de syv lokalområder i første omgang nedfældet i et notat, som efterfølgende videresendes til en udvalgt arkitekttegningstue, som skal konkretisere og omsætte idéerne til skitsetegninger af det fysiske anlæg.

På baggrund af tegningsmateriale og dispositionsplaner af playspottene tager en indsatsstyregruppe bestående af repræsentanter fra Lokale- og Anlægsfonden, den pågældende kommune og Syddansk Universitet beslutning om hvilke tiltag og anlægsarbejder, der skal videreudvikles under hensyntagen til lokalplaner, godkendelse fra myndigheder, udbudsregler mv. I tredje og sidste fase tages der i tæt dialog med brugere, faglige eksperter og øvrige rådgivere beslutning om, hvordan playspottene skal udformes og hvordan de optimalt placeres i lokalområdet. Denne fase er planlagt med et parallelt workshopsforløb, hvor 3-4 skoler kan kommentere og kvalificere hinandens projekter i to på hinanden følgende workshops. Sigtet med denne proces er at træffe beslutning primo 2011 om hvilke anlæg, der skal bygges, således anlægsarbejdet kan afsluttes og playspottene kan tages i brug umiddelbart før eller lige sommerferien 2011.

### Igangsæt proces

Arbejdet med at skaffe ekstern finansiering kunne først påbegyndes, efter at de deltagende kommuner havde givet endelig tilsagn om deltagelse i Space-projektet. Lokale- og Anlægsfonden viste tidligt interesse i at bidrage til udviklingen af playspots, men stillede ifølge normal praksis krav om, at kommunerne skulle medfinansiere. Fonden ønskede samtidig at hæve ambitionsniveauet, så det blev stillet kommunerne i udsigt, at en større medfinansiering end 150.000 kr. også ville medføre en større ekstern finansiering. For at lette de økonomisk trængte kommuner blev der i efteråret 2009 indledt forhandlinger med en anden fond, hvor fondsbestyrelsen dog i sidste ende marts 2010 valgte at afslå en indsendt ansøgning. Det manglende finansieringsgrundlag på det i forhold til tidsplanen fremskredne tidspunkt gjorde, at der ikke kunne nå at stå færdige playspots klar til brug ved interventionens start 1. august 2010. TrykFonden indvilligede formelt i et samarbejde sommeren 2010, hvilket medførte, at der fra august 2010 kunne igangsættes en proces med realisering af syv

playspots, hvor Lokale- og Anlægsfonden, TrygFonden og de deltagende kommuner hver finansierede en tredjedel. De fem kommunernes økonomiske formåen var meget forskellig, hvilket var udslagsgivende for, hvor dyre playspot, der kunne bygges. Samtidig havde Lokale- og Anlægsfonden en øvre ramme for, hvad der samlet kunne medfinansieres. Dette resulterede i en igangsat proces med playspots i prismæssigt meget forskellige kategorier. På alle skolerne blev der gennemført indledende analyser, hvor bl.a. eleverne i fokusgruppeinterview gav udtryk for ønsker til skolens udearealer. Hver skole fik på baggrund af eksisterende data og en besøgsrunde udfærdiget et notat, der opridsede potentielle placeringer af forskellige typer anlæg. Dette dannede i efteråret 2010 afsæt for to parallelle workshopforløb. Det ene forløb omhandlede to skoler, hvor finansieringsgrundlaget muliggjorde playspot op til 2 mio. kr. Det andet forløb omhandlede de tre skoler, der kunne bygge for ca. 1 mio. kr. Begge workshopforløb bestod af tre halvdagsmøder med opstart og afslutning i København og en mellemliggende workshop hhv. i Odense og Vejle. Til alle møderne var de implicerede skoler og kommuner repræsenteret med 2-4 repræsentanter, der indgik i sparring med repræsentanter fra Kræftens Bekæmpelse, Dansk Skoleidræt, Team JiYo, Peter Holst Arkitekter og Lokale- og Anlægsfonden. To skoler indgik ikke i det skitserede workshopforløb, men indgik i sparring med Lokale- og Anlægsfonden i forhold til de puljemidler, der blev tildelt de mindre anlæg. Processen førte til, at alle playspots blev placeret på skolens område under hensyntagen til, at der samtidig var offentlig adgang til anlæggene.

### 4.4.10. Skolens udearealer

Indsatsen rettet mod skolens udearealer har lig playspots til formål at øge 6.-8. klasseelevernes fysiske aktivitet i frikvarterer og efter skoletid. Indsatsen skal forme udskolingens udearealer, så de fysiske rammer i højere grad iscenesætter og understøtter 6.-8. klasseelevernes mulighed for bevægelse, idræt og fysisk aktivitet. Studier viser, at især fysisk inaktive børn og unge efterlyser alternativer til de traditionelle idræts- og skolegårdsaktiviteter. Derfor sigter indsatsen på at skabe rum for nye bevægelsesformer, hvor simple tiltag som opstregning af baner og felter til mere omfattende anlægsarbejder med fx nye belægnings og installationer kan appellere til ny elevgrupper. Indsatsen indeholder også adgang til nye lege- og spilredskaber og øvrige rekvisitter, som afstedkommer et øget aktivitetsniveau. Udviklingen af skolens udearealer følger samme skabelon som gældende for udvikling af playsport. Baseret på en vidensopsamling i perioden januar – juni 2010 bliver denne fulgt op af en idéudviklingsfase juli – september 2010, hvor skolernes elevråd sammen med skoleledelsen har den primære rolle i forhold til at drive processen. Endelig tager den enkelte skole beslutning om hvilke tiltag, der skal realiseres under hensyntagen til en for hver skole fastlagt økonomisk ramme.

### Igangsat proces

Finansieringen af skolens udearealer var afhængig af, at der blev skaffet en ekstern finansiering til at supplere skolerne og kommunernes økonomiske råderum. Som del af Trygfondens støtte til playspots kom finansieringen til opgraderinger af skolens udearealer med tilhørende rekvisitter på plads sommeren 2010. Først herefter kunne der træffes beslutning om hvilke tiltag, der skulle igangsættes. Dette blev dog i et vist omfang forhalet af udviklingsarbejdet med playspots, da det naturligt var et ønske med opgraderingerne af skolens udearealer, at de spillede sammen med og supplerede de nyanlagte playspots. Derfor blev opgraderingerne også forsinket i forhold til tidsplanen, men blev gradvis implementeret i løbet af efteråret 2010 i takt med at skolerne hjemkøbte rekvisitter, lavede opstregninger i fordybelsesugen og arrangerede diverse arbejdsdage, hvor forældrene enkelte steder også blev inddraget. Skolerne og kommunernes forskellige formåen til at rejse medfinansiering gjorde, at der på de syv skoler blev opereret med forskellige budgetter. For at kvalificere processen med udviklingen af skolens udearealer blev der afholdt en temadag i Regionshuset i Vejle den 9. december 2010, hvor elevrådsrepræsentanter, lærere og skoleledere var inviteret til at få inspiration til forskellige måder at indrette uderum på. Den videre proces blev forhalet af, at færdiggjorte planer for skolens udearealer måtte beskæres økonomisk, da det blev gjort klart, at der skulle allokeres

#### KAPITEL 4: INTERVENTIONEN I SPACE-PROJEKTET

midler til betaling af momsrefusion. Det medførte ekstra tidsforbrug, da der skulle foretages endnu en prioriteringsrunde af de ønskede tiltag

##### *Playspots på Space--skolerne*





DEL 1: SPACE-PROJEKTETS BAGGRUND OG OPBYGNING





#### KAPITEL 4: INTERVENTIONEN I SPACE-PROJEKTET





#### 4.4.11. Fysiske rammer for aktiv transport

Formålet med at forbedre de fysiske rammer for aktiv transport er at øge 6.-8. klasseelevernes cykling og gang til og fra skole og til fritidsaktiviteter. Indsatsen skal skabe trygge, fysiske rammer for aktiv transport, der ansporer unge til i højere grad at transportere sig egenhændigt i lokalområdet. Forbedrede fysiske rammer kan fx være bilfrie zoner nær skolen, fartregulerende foranstaltninger, ændringer i vigepligt, ensretning af veje, skiltning, opstregning af cykelbaner i vejkryds, højresving uden om lysreguleringer mv. I tillæg til trafikreguleringerne kan der suppleres med bedre løsninger til cykelparkering på skolerne. Processen med modificeringen af de fysiske rammer for aktiv transport er lige som for playspots og skolens udearealer opdelt i tre faser: 1) vidensopsamling (januar-maj 2010), 2) idéudvikling (juni-september 2010) 3) beslutning, planlægning og etablering (oktober 2010 – marts 2011). På baggrund af en trafik- og færdselsanalyse med særlig fokus på muligheder og barrierer for cykling og gang, herunder kortlægning af ulykkessteder via data fra Ulykkes Analyse Gruppen ved Odense Universitetshospital, udarbejder en ekspertgruppe en plan for fremme af aktiv transport i lokalområdet. Dette suppleres med fokusgruppeinterview med 7.-8. klasses elever, GIS-analyser, spørgeskemabesvarelser fra baselinemålinger og ekspertvurderinger af området. Ekspertgruppen består af kommunale repræsentanter, konsulenter fra Vejdirektoratet, forskere og lokale aktører repræsenteret af skoleledelsen og elevgruppen. Som del af processen afholder Vejdirektoratet en workshop for deltagende kommuner med henblik på videndeling om trafikale løsninger, der fremmer aktiv transport. Vidensopsamlingen konkretiseres i et notat, der i anden fase skal munde ud i en trafikhandlingsplan med fokus på aktiv transport. Med udgangspunkt i den formulerede trafikhandlingsplan afholder Vejdirektoratet endnu en workshop, hvor de konkrete trafikløsninger behandles i samråd med de øvrige deltagende kommuner. På baggrund af workshoppen tages der beslutning om hvilke tiltag og anlægsarbejder, der skal videreudvikles i forhold til godkendelse af myndigheder, udbudsmateriale mv. I den tredje fase træffes der i dialog med bevillingsgivere beslutning om hvilke trafikløsninger, der skal realiseres og tidsplan for hvordan de igangsættes og implementeres.

### Igangsat proces

I samarbejde med Vejdirektoratet blev første workshop afholdt i Middelfart den 8. juni 2010. Fire kommuner var repræsenteret primært med medarbejdere fra kommunernes tekniske forvaltning. Tre konsulenter i Vejdirektoratet præsenterede forskellige tekniske løsninger til at skabe forbedrede forhold for cyklister, der yderligere blev eksemplificeret med en rundvisning af eksisterende trafikale løsninger i Middelfart. Som gældende for etablering af playspot og opgraderinger af skolens udearealer var forbedringen af de trafikale rammer afhængig af ekstern finansiering, før indsatsen kunne realiseres. Undervejs i fase 1 blev Trafikministeriets cykelpulje ansøgt om 3,9 mio. til en fuldfinansiering, der som en særbevilling kunne gives til innovative, tværgående cykelløsninger. Der blev dog kun givet tilsagn om at give støtte på 40 % af det ansøgte beløb under forudsætning af, at de deltagende kommuner skulle finansiere den resterende del. Dette blev udslagsgivende for, at udviklingsarbejdet i 6 skoledistrikter blev stoppet og at efterfølgende planlagte workshop arrangeret af Vejdirektoratet til den 21. september 2010 blev aflyst.

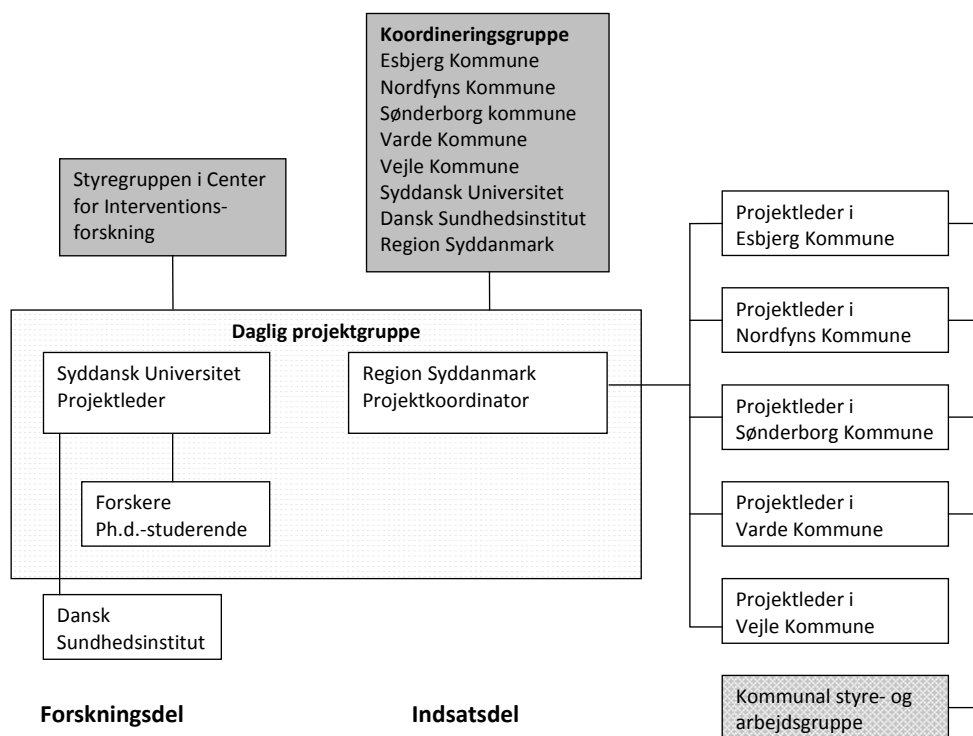
*Cykelstald på Sct. Jacobi Skole*



## 5. Tværkommunal projektstyring

Som det fremgår i beskrivelsen af de 11 indsatser, har det medført igangsætning af en række parallelle processer, som har krævet et omfattende koordineringsarbejde både internt på skolerne og i og på tværs af de fem deltagende kommuner. Omfanget og kompleksiteten af interventionen var udslagsgivende for, at der blev stillet krav om, at hver deltagende kommune skulle stille med en halvtidsansat projektleder, og at der på hver skole skulle afsættes ca. 5 timer om måneden til en udvalgt Space-koordinator. For at sikre en overordnet projektstyring og et kvalificeret tværkommunalt samarbejde bevilligede Region Syddanmark lønmidler til en fuldtidsansat projektkoordinator i en 3½ årig periode til at varetage den tværgående koordinering mellem skolerne, kommunerne og de tilknyttede forskere, eksperter og øvrige interessenter. Region Syddanmark afsatte desuden ressourcer til formidling og forankring af projektet. De kommunale og regionale prioriteringer førte til, at der fra projektets start var udpeget syv kommunale projektledere (i Sønderborg og Vejle Kommune var opgaven fordelt på to personer) og syv space-koordinators fordelt med en på hver indsatskole. For at samordne de mange kommunale, skole- og forskningsmæssige hensyn, der var knyttet til projektet, blev der også nedsat en koordineringsgruppe, der på ledelsesniveau repræsenterede de deltagende kommuner og tilknyttede forskningsinstitutioner. Der var således mange aktører involveret i projektstyringen, hvor projektkoordinatoren havde en central rolle. Det kan i et organisationsdiagram vises på følgende måde:

*Oversigt over Space-projektets organisering:*





### 5.1. Projektorganisering

For at sikre progression og videndeling blev der specielt i projektets opstartsfasen afholdt jævnlige møder mellem den regionale projektkoordinator og de syv projektledere fra kommunerne. I perioden januar 2010 til marts 2012 blev der afholdt i alt 13 møder af tre-fire timers varighed, der fortrinsvist foregik i Regionshuset i Vejle, men enkelte foregik på Space-skolerne for i fællesskab at besigtige de lokale forhold. På nogle af møderne var der inviteret fagpersoner udover projektgruppen. Eksempelvis Ruben Lundtoft fra Foreningsfitness, der på et møde fortalte om Teenfitness. Til samme møde deltog repræsentanter fra kommunernes kultur- og fritidsforvaltning. Formålet med møderækken var en løbende erfaringsudveksling og samtidig en sikring af, at interventionerne blev implementeret i henhold til indsatsbeskrivelserne. Projektkoordinatoren var ansvarlig for dagsorden, mødeledelse og referat. Under møderne gav projektlederne en status for, hvor langt den enkelte skole og kommune var i implementeringen af indsatser. Dette gav typisk anledning til sparring fra de andre projektledere i forhold til de udfordringer, der ofte gik på tværs af kommunerne.

Den nedsatte koordineringsgruppe, der bestod af otte medlemmer på ledelsesniveau, havde til formål at bistå projektkoordinatoren og projektlederen i forhold til at løse eventuelle problemer, der kunne opstå i projektstyringen. I projektperioden trådte gruppen sammen tre gange. På det første møde, den 17. november 2009 i Vejle, blev koordineringsgruppens kommissorium klarlagt, herunder en forventningsafstemning parterne imellem i relation til projektets studiedesign med randomisering af skoler. Endvidere fremlagde analysechef i Lokale- og Anlægsfonden et finansieringsgrundlag i forhold til et eventuelt samarbejde med udvikling og etablering af Playspots. På det andet møde i Odense den 27. januar 2010 blev det vedtaget at følge Lokale- og Anlægsfondens finansieringsmodel inkluderende alle syv skoler. På det tredje møde den 19. april 2010 afholdt i Regionshuset i Vejle blev problemstillingen i forhold til kommunal medfinansiering drøftet. På alle møderne tjente koordineringsgruppen sit formål ved at give mandat til de projektmæssige beslutninger og samtidig sikre, at de fornødne ressourcer blev afsat i baglandet for at gennemføre af projektet.

De fem deltagende kommuner blev opfordret til at nedsætte tværgående udvalg afspejlende den enkelte kommunes forvaltningsstruktur. Alle kommuner på nær Vejle etablerede sig med styre- og arbejdsgrupper. Styregrupperne havde til formål at sikre en ledelsesmæssig forankring, der skulle være befordrende i de beslutningsprocesser, der gik på tværs af flere forvaltninger. De fleste kommunale projektledere var ansat i kommunens sundhedsforvaltning. Dette forhold gjorde, at sundhedsforvaltningen som oftest skulle være den udfarende part i forhold til at involvere de øvrige forvaltningers styregruppemedlemmer. I de nedsatte kommunale arbejdsgrupper mødtes den kommunale projektleder med de involverede skoler samt medarbejdere fra de øvrige forvaltninger, som skulle levere ressourcer til en given indsats. Det kunne eksempelvis være en medarbejder fra Kultur- og fritidsforvaltningen, der skulle arbejde med på indsatsen "Teenfitness", eller teknisk forvaltning, der skulle arbejde på "Aktiv transport"-indsatsen. Det var forskelligt, hvor ofte der blev afholdt møder i kommunernes styre- og arbejdsgrupper.

Virkningerne af den kommunale interne organisering vil nærmere blive behandlet i rapportens del 2.

### 5.2. Styringsværktøj

Som et konkret styringsværktøj skete der en løbende registrering af de 11 indsatsers implementeringsgrad. Der blev gennemført i alt fire registreringer hhv. november 2010, april 2011, november 2011 og april 2012, hvor den kommunale projektleder i samråd med skolerne via et elektronisk spørgeskema skulle forholde til hver indsats' implementeringsgrad. I tillæg skulle der også gives en tilbagemelding på, hvordan den pågældende indsats blev modtaget på skolerne. De løbende indsamlede data blev brugt på projektledermøderne for at sikre, at projektets overordnede tidsplan

## DEL 1: SPACE-PROJEKTETS BAGGRUND OG OPBYGNING

blev overholdt, men dataene var også af forskningsmæssig interesse for at kunne belyse, hvor lang tid en given delindsats har været fuldt implementeret og dermed haft indvirkning på studiepopulationen.

For at undersøge effekten af den samlede, helhedsorienterede intervention er det væsentligt at få indblik i faktorer med betydning for aktivitetsniveauet i de syv kontrolområder, mens interventionen er kørende på de syv Space-skoler. For at kunne belyse sammenligningsgrundlaget blev der som tilfældet for Space-skolerne gennemført en løbende registrering i de syv kontrolområder, hvor de kommunale projektledere sammen med skoleledelsen i foråret 2011 og foråret 2012 skulle besvare et spørgeskema. Spørgsmålene var åbne i sin formulering rettet på at identificere tiltag på kontrolskolerne, som kunne have indflydelse på elevernes fysiske aktivitetsniveau.

Resultatet af den løbende dataindsamling vil blive præsenteret i rapportens del 2, hvor de 11 indsatsers implementeringsgrad bliver analyseret. Der vil også være en beskrivelse af ændringerne på kontrolskolerne, som kunne have indflydelse på elevernes fysiske aktivitetsniveau.

## Referencer

- Bartholomew LK, Parcel GS, Kok G, Gottlieb NH (2006). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bauman AE (2003). Updating the evidence that physical activity is good for health: an epidemiological review 2000-2003. NSW Centre for Physical Activity and Health and School of Public Health, The University of Sydney, Australia.
- Bauman AE, SR Rodrigo SR, JF Sallis, JC Wells, RJF Loos, BW Martin (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? *The Lancet*, Vol. 380, Issue 9838, p 258-271
- Blair SN (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *Br J Sports Med*, p. 43:1-2
- Boreham C, Kennedy R, Murphy M, Tully M, Wallace W, Young I (2005) Training effects of short bouts of stair climbing on cardiorespiratory fitness, blood lipids, and homocysteine in sedentary young women. *Br J Sports Med*. 39(9): 590–593.
- Camacho-Miñano MJ, LaVoi NM, (2011). Interventions to promote physical activity among young and adolescent girls: a systematic review. *Health Educ Res*. 26(6):1025-49.
- Deforche, B., D. Van Dyck, M. Verloigne, I. De Bourdeaudhuij (2010). Perceived social and physical environmental correlates of physical activity in older adolescents and the moderating effect of self-efficacy, *Preventive Medicine*, Volume 50, Supplement, p 24-29
- Due, P. & Holstein B.E. (2003). Interessen for børns og unges sundhed. I Due P. & Holstein B.E. (red.). *Skolebørnsundersøgelsen 2002*. København: Institut for Folkesundhedsvidenskab.
- Giles-Corti, B & Robert J. Donovan (2002). Socioeconomic Status Differences in Recreational Physical Activity Levels and Real and Perceived Access to a Supportive Physical Environment, *Preventive Medicine*, Volume 35, Issue 6, December 2002, p 601-611
- Haglund, B. (1998). Städtjande miljör för hälsa – ett strategisk begrepp för det hälsofrämjande arbetet. *Socialmedicinsk tidskrift*. 1998:3.
- Hildebrandt, V.H. W.T.M. Ooijendijk, M. Hopman-Rock (2007). Trendrapport. *Bewegen en Gezindheid 2004/2005*. TNO Kwaliteit van Leven.
- Ibsen B. (2007) Børns idrætsdeltagelse i Københavns Kommune 2007. Odense: Institut for Idræt og Biomekanik. Syddansk Universitet.; 2007. Report No.: 1.
- Ibsen, Bjarne (2007). Børns idrætsdeltagelse i Københavns Kommune. *Movements 2007:1*. Institut for Idræt og Biomekanik.
- Ibsen, Bjarne og Peter Mindegaard Møller (2007). Foreninger i forandring. Center for forskning i Idræt, Sundhed og Civilsamfund og Danske Gymnastik og Idrætsforeninger.
- Juel, Knud, Jan Sørensen og Henrik Brønnum-Hansen (2007). Risikofaktorer og folkesundhed i Danmark. Statens Institut for Folkesundhed.
- King AC (2002). Theoretical Approaches to the Promotion of Physical Activity. *Forging a Transdisciplinary Paradigm (2002)*. *American Journal of Preventive Medicine 2002.*, 23
- Kjøller, Mette, Knud Juel og Finn Kamper-Jørgensen (2007). *Folkesundhedsrapporten Danmark*. Statens Institut for Folkesundhed).
- Kremers, Stef, Gert-Jan de Bruijn, Tommy LS Visscher, Willem van Mechelen, Nanne K de Vries, and Johannes Brug (2006). Environmental influences on energy balance-related behaviors: A dual-process view. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 15, p. 3-9
- Larsen K (2004). Børns idrætsdeltagelse 1987-1998. I Kulturministeriet: Børn og unge i bevægelse. København: Kulturministeriet; 2004.
- Lund, Ole og Andreassen, Pernille (2008). Gå i Gang. *Evalueringsrapport*. *Movements 2008: 3*. Institut for Idræt og Biomekanik. Syddansk Universitet.
- Naylor PJ, McKay HA (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine 2009*, 43:

## DEL 1: SPACE-PROJEKTETS BAGGRUND OG OPBYGNING

- Nielsen, G., Pfister, G., Andersen, LB (2011) Gender differences in the daily physical activities of Danish school children, *European Physical Education Review*, vol. 17 no. 1 69-90
- Park, S., Rink, L.D., Wallace, J.P. (2006). Accumulation of physical activity leads to a greater blood pressure reduction than a single continuous session, in prehypertension. *J. Hypertens.* 24, 1761 – 1770.
- Pedersen, B. K. og B. Saltin (2003). *Fysisk aktivitet. Håndbog om forebyggelse og behandling* København, Center for Forebyggelse, Sundhedsstyrelsen. Indenrigs - og sundhedsministeriet).
- Pilgaard, Maja (2008). *Danskerne motions- og sportsvaner 2007*. Idrættens Analyseinstitut.
- Rees R., Kavanagh J, Harden A, Shepherd J, Brunton G, Oliver S and Oakley A. (2006). Young people and physical activity: a systematic review matching their views to effective interventions. *Health Education Research*, 21: 806-825.
- Rennie, KL, McCarthy N, Yazdgerdi S, Marmot M, Brunner E. (2003). Association of the metabolic syndrome with both vigorous and moderate physical activity. *International Journal of Epidemiology* 2003; 32:600-606.
- Roessler, Kirsten Kaya, Bjarne Ibsen, Bengt Saltin og Jan Sørensen (2007). *Fysisk aktivitet som behandling*. Syddansk Universitetsforlag.
- Sallis JF, Cervero RB, Ascher W, Henderson KA, Kraft MK, Kerr J (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annu Rev Public Health*, 27, p. 297-322.
- Sallis JF, Owen N, Fisher EB (2008). Ecological models of health behavior. In *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*. 4th edition. Edited by Glanz K, Rimer BK, Viswanath K. San-Fransisco: Jossey-Bass; p. 465-486.
- Sharma M (2007). International school-based interventions for preventing obesity in children. *Obes Rev*, 8, p. 155-167.
- Skille, Eivind Å. (2006). *Ungdom og idrett. Empiriske faktorer, teoretiske perspektiver og metodiske refleksjoner*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 7. 2006.
- Stone EJ, McKenzie TL, Welk GJ, Booth ML (1998). Effects of physical activity interventions in youth - Review and synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*, 15, p. 298-315.
- Stronks, K., van de Mheen, H. D., Looman, C. W.N. and Mackenbach, J. P. (1996). Behavioural and structural factors in the explanation of socio-economic inequalities in health: an empirical analysis. *Sociology of Health & Illness*, 18, p. 653–674
- Støckel, Jan Toftegaard (2008). *Parallel leg eller integreret leg. Partnerskab om børn, leg og bevægelse*. *Movements 2008: 2*. Institut for Idræt og Biomekanik. Syddansk Universitet.
- Summerbell CD, Waters E, Edmunds LD, Kelly S, Brown T, Campbell KJ (2005). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2005
- Swinburn (2009). Obesity prevention in children and adolescents. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 18:209-223.
- Säfenbom, Reidar (1998). *Four thousand hours a year. Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institutions*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Sørensen, Jes Bak (2008). *The effect of intervention with 'Exercise on Prescription' on physical activity, fitness and health in sedentary patients with lifestyle diseases*. Institut of Sports Science and Clinical Biomechanics. University of Southern Denmark.
- Troelsen, Jens, Kirsten Roessler, Gert Nielsen og Mette Toftager (2008). *De bolignære områders betydning for sundhed*. *Movements 2008*, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- van Sluijs EMT, McMinn AM, Griffin SJ, (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trial. *BMJ* 2007; 335, 703
- Verbestel V, Henauw SD, Maes L, Haerens L, Mårild S, Eiben G, Lissner L, Moreno LA, Frauca NL, Barba G, Kovács E, Konstabel K, Tornaritis M, Gallois K, Hassel H, Bourdeaudhuij ID (2011). Using the intervention mapping protocol to develop a community-based intervention for the prevention of childhood obesity in a multi-centre European project: the IDEFICS intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, p. 82



## KAPITEL 5: TVÆRKOMMUNAL PROJEKTSTYRING

Wedderkopp N, Froberg K, Hansen HS, Andersen LB. Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9-year-old girls and boys: Odense School Child Study and Danish substudy of the European Youth Heart Study. *Scand J Med Sci Sports* 2004 Jun;14(3):150-5.

World Health Organization (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach? Report 2006

## Del 2: Implementeringsanalyse

af Anne Brøcker\* og Louise Ladegaard Bro\*

\*KORA

### 6. Evaluering af organisation og implementering i Space-projektet

Som det fremgår af kapitel 2, skal Space-projektet bidrage med mere viden på en række områder. Kapitlerne 6, 7, 8 og 9 beskæftiger sig med de organisatoriske forhold i forbindelse med implementering af delindsatserne.

Kapitel 6 er et indledende kapitel, der sætter rammen for implementeringsanalysen. Kapitel 7 beskæftiger sig med, i hvor høj grad delindsatserne er implementeret som forudsat. Kapitel 8 bidrager med viden om, hvilke elementer der fremmer eller hæmmer implementering af forebyggelsesindsatser med henblik på ændringer af strukturelle vilkår for børn og unges bevægelsesmønstre. Endelig fungerer kapitel 9 som et fælles afslutningskapitel for implementeringsanalysen. Her diskuteres resultaterne, og der afsluttes med en fælles konklusion vedrørende organisation og implementering.

Dette indledende kapitel beskriver rammen for den organisatoriske analyse. I dette kapitel beskrives således:

- de evalueringsspørgsmål, der besvares med den organisatoriske del af analysen
- de afgrænsninger, der er foretaget i forhold til den organisatoriske del af analysen
- den metodiske ramme for den organisatoriske analyse, og de metodevalg der er truffet
- den teoretiske viden, organisationsanalysen funderer sig på og diskuterer op imod.

#### 6.1. Evalueringsspørgsmålene

De organisatoriske analyser skal, som det fremgår af kapitel 2, kaste lys over, dels hvor godt indsatserne konkret er implementeret, dels bidrage med viden om hvilke faktorer der har henholdsvis hæmmet og fremmet implementeringsindsatsen i forbindelse med Space.

Procesevalueringen tager således udgangspunkt i to overordnede evalueringsspørgsmål:

- Er det lykkedes at implementere projektet, herunder de enkelte delindsatser, som forudsat?
- Hvilke elementer har fremmet eller hæmmet implementering af indsatserne? Herunder fokus på hvordan erfaringer fra projektet kan bidrage til organisering af fremtidige projekter.

Evalueringen har fokus på dels det tværgående samarbejde mellem aktører i kommunen og mellem de kommunale aktører og de øvrige aktører på området, dels den lokale implementeringsindsats på de enkelte skoler.

## 6.2. Afgrænsning

Den organisatoriske analyse har hovedfokus på virkning af de organisatoriske valg, der er truffet i forbindelse med implementering af Space-projektet i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler. Den organisatoriske analyse afgrænser sig således fra den antropologiske analyse af brugerperspektivet ved at have fokus på de organisatoriske valg i forbindelse med implementering af indsatserne. Det er derfor ikke et formål med den organisatoriske evaluering at belyse, hvordan eleverne/brugerne modtager delindsatserne.

Derudover har den organisatoriske analyse sit hovedfokus på de processer, der hænger direkte sammen med implementering af delindsatserne i Space. Hovedsigtet er således at bidrage med viden om, hvordan man bedst muligt tilrettelægger succesfulde implementeringsprocesser. Det er derfor implementeringsprocesserne, der er den primære fokus for den organisatoriske analyse. Den kendsgerning, at projektet er søgt gennemført i et cluster randomiseret studie design, har ikke været hovedfokus for analysen. Det er således ikke den organisatoriske analyses hovedsigte at skildre de procedurer og det samarbejde, der i særlig grad har knyttet sig til den forskningsmæssige del af projektet.

Den organisatoriske analyse beskæftiger sig med organisering og implementering af indsatserne. Den organisatoriske analyse beskæftiger sig ikke med, hvilken effekt de enkelte indsatser eller indsatserne tilsammen har på målgruppen.

## 6.3. Litteratur vedrørende implementering

Som optakt til organisationsanalysen blev der gennemført et litteraturstudie. Formålet med litteraturstudiet var at identificere litteratur om interventioner, der har til formål at fremme fysisk aktivitet blandt børn og unge. Fokus blev lagt på litteratur, der belyser organiseringen og de organisatoriske processer forbundet med at implementere interventionerne, og som kan give viden om hæmmende og fremmende faktorer under forskellige organisatoriske forhold.

Vi har søgt i følgende databaser: PubMed, Cochrane, PsycINFO (Ovid), Embase (Ovid), Sociological Abstract/CSA og Web of Science. Derudover har vi foretaget citationsanalyse på relevante artikler dels ved gennemgang af "related articles" og ved snowballing i litteraturlister.

Følgende søgeord er anvendt i søgningen: health promotion, health education, child, adolescent, exercise, physical activity, intervention, implementation, community, community-based, collaboration, health personnel/staff attitudes, administration, partnership.

Derudover har vi søgt på Google Scholar med søgeordene: "implement physical activity child youth" og "fysisk aktivitet implementering børn unge".

Søgningen er foretaget i juni 2010, mens enkelte artikler er inddraget gennem citationsanalyse i september 2010. Vi foretog en supplerende søgning i januar 2011.

Titler og abstracts blev gennemgået og udvalgt efter nedenstående inklusions- og eksklusionskriterier:

- Inklusionskriterier:
  - Studier der handler om at øge fysisk aktivitet blandt børn eller unge, og som beskriver organisationen og de organisatoriske processer forbundet med at gennemføre eller implementere indsatsen.
- Eksklusionskriterier:
  - Studier der udelukkende beskriver indsatsens effekter

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

- Studier der handler om at øge fysisk aktivitet blandt voksne.

På den baggrund fandt vi tre artikler om interventioner, der har til formål at fremme fysisk aktivitet blandt børn og unge, og som belyser organiseringen og de organisatoriske processer forbundet med at implementere interventionerne i et eller andet omfang:

- Implementation of a school environment intervention to increase physical activity in high school girls. (Ward et al. 2006)
- Evaluation of a community-based intervention to promote physical activity in youth: Lessons from Active Winners. (Pate et al. 2003)
- The process evaluation of It's Your Move!, an Australian adolescent community-based obesity prevention project. (Mathews et al. 2010)

Litteraturstudiet viser, at en partcipatorisk tilgang til en intervention, hvor man lader målgruppen eller lokalsamfundet selv medvirke ved design eller implementering generelt kan virke fremmende for implementeringsprocessen, fordi det engagerer aktørerne, giver øget ejerskab og øger sandsynligheden for, at forandringerne er blivende (Ward et al. 2006), (Mathews et al. 2010). Ulemperne er, at processen tager tid, og at mange aktørers involvering giver flere krav, som det kan være svært at opfylde, hvorfor der også er sandsynlighed for utilfredshed med indsatserne (Ward et al. 2006). Når mange aktører er involverede, er det ligeledes vigtigt, at der er en meget tydelig kommunikation og rolleklarhed indenfor projektets organisation. Litteraturstudiet understreger blandt andet, at manglende jobbeskrivelser og klarhed over, hvilke roller andre involverede aktører i interventionen spiller, og hvem der refererer til hvem, er hæmmende for implementeringen (Ward et al. 2006) (Pate et al. 2003). Litteraturstudiet viser ydermere, at tid og ressourcer har stor betydning, og at indsatserne ofte tager mere tid og energi, end man på forhånd planlagde. Deltidsansatte kan kæmpe med planlægningen af deres tid, da de også har konkurrerende interesser at tage højde for (Mathews et al. 2010).

Udover litteraturstudiet, er der i forbindelse med programteori og analyse også trukket på Sundhedsstyrelsens rapport "Implementeringsforskning om forebyggelse – en baggrundsrapport" (Rønnov Paulsen, Marckmann 2010). Rapporten sammenfatter en række konklusioner fra dansk og international litteratur vedrørende faktorer, der fremmer og hæmmer implementering af evidensbaserede tiltag. Rapporten peger blandt andet på, at den kommunale aktivitet traditionelt har været opdelt i adskilte forvaltningsområder, kan komplicere implementeringsindsatsen, fordi de forskellige forvaltninger ikke nødvendigvis har samme interesser. Rapporten udpeger også stærk ledelsesmæssig forankring som en væsentlig faktor i forbindelse med opbakning og tildeling af opmærksomhed, tid og økonomiske ressourcer til nye tiltag. Rapporten henleder også opmærksomheden på, at frontpersonalet kan stå overfor to typer barrierer i forbindelse med implementering. Der kan være tale om enten manglende vilje eller motivation for at iværksætte tiltaget eller manglende mulighed for at iværksætte tiltaget. Derudover peger rapporten på hyppige skift i personale og ledelse som faktorer, der ser ud til at være hæmmende for succesfuld implementering. Endelig peger litteraturgennemgangen i Sundhedsstyrelsens rapport på, at manglende forståelse for målgruppens situation, ønsker og behov også kan skabe barrierer i forbindelse med implementering.

Tilsammen udpeger litteraturstudiet og Sundhedsstyrelsens rapport (Rønnov Paulsen, Marckmann 2010) på en række faktorer, der har betydning for implementering af evidensbaserede indsatser:

- Partcipatorisk tilgang fremmer implementering
- Mange interesser giver risiko for utilfredshed, fordi ikke alle interesser kan tilgodeses

- Kommunikation og klarhed om rollefordeling er væsentligt
- Traditionelle forvaltningsstrukturer udgør en udfordring for implementering af tværgående projekter
- Tid og ressourcer (herunder dedikeret projektledelse) har væsentlig indflydelse på, om implementering lykkes
- Ledelsesopbakning er essentiel
- Motivation og mulighed/evne hos frontpersonalet er afgørende
- Hyppige skift i ledelse og eller personale kan hæmme processen
- Mangel på forståelse for målgruppens ønsker kan skabe implementeringsbarrierer på grund af modstand i målgruppen.

Hvilke faktorer og processer, der har henholdsvis fremmet og hæmmet implementeringen af Space, gennemgås i kapitel 8. Men først beskrives virkningsevaluering som metodisk ramme for analysen nedenfor.

### 6.4. Virkningsevaluering og metode

I dette afsnit præsenteres først virkningsevaluering som metodisk ramme for den organisatoriske analyse, derefter beskrives analysens metodiske tilgang i øvrigt.

#### 6.4.1. Virkningsevaluering som metodisk ramme

Procesevalueringen er gennemført med udgangspunkt i Peter Dahler-Larsens model for virkningsevaluering (Dahler-Larsen, Krogstrup 2009). Procesevalueringen omhandler alene implementeringsresultater og implementeringsprocesser. Procesevalueringen siger altså ikke noget om, hvilken effekt indsatsen har haft.

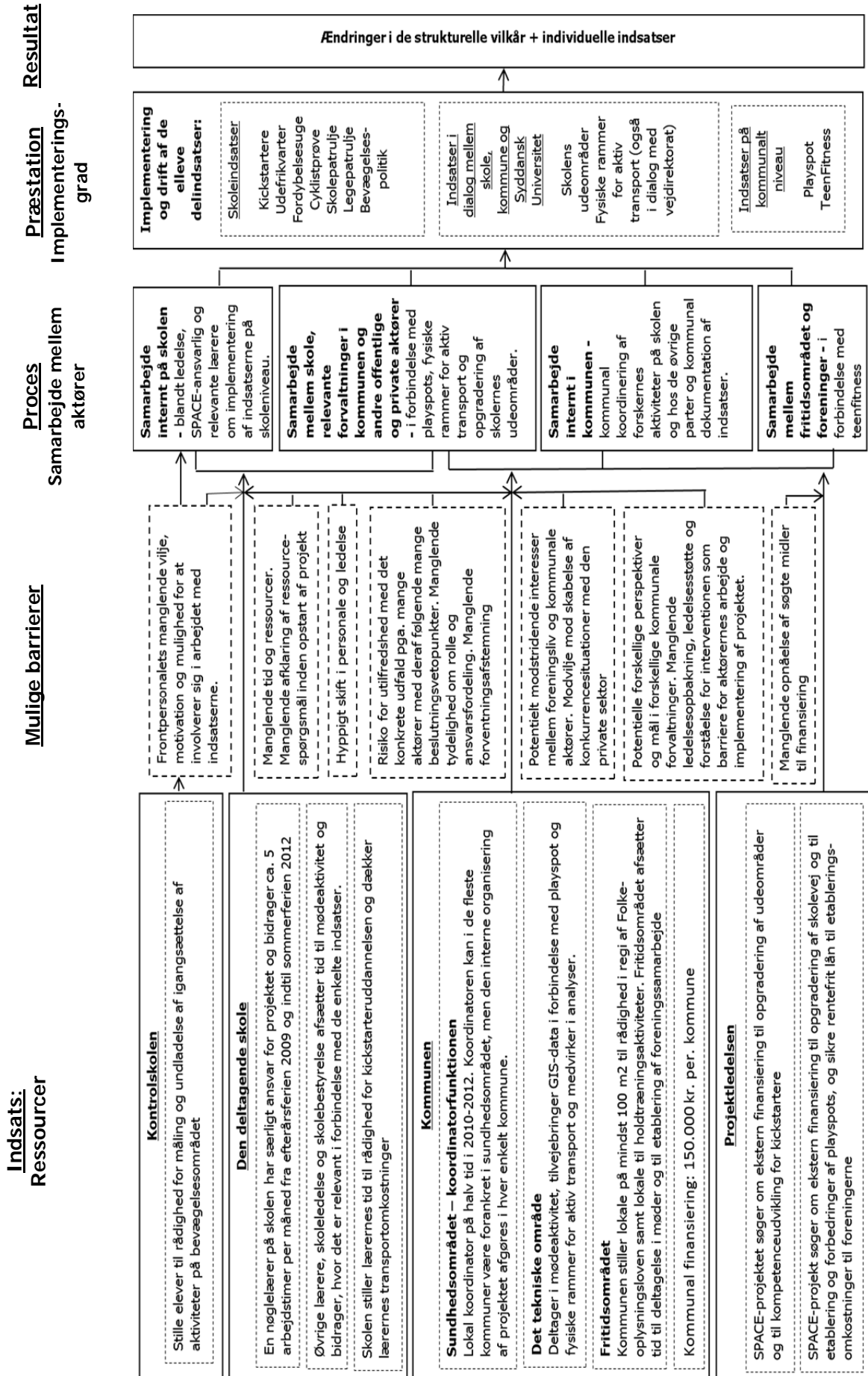
Omdrejningspunktet for en virkningsevaluering er opstilling af en programteori. Programteorien beskriver forudsætningerne for projektet, de grundlæggende forestillinger om, hvordan indsatsen virker og mulige barrierer for implementering. Programteorien opstilles på baggrund af forskellige kilder, der har relation til projektet. Programteorien bruges herefter til at strukturere evalueringprocessen. Et væsentligt sigte i forbindelse med virkningsevaluering er at skabe grundlag for en diskussion om, hvorvidt eventuelle manglende eller afvigende effekter skyldes teori-fejl – altså en forkert forestilling om hvad der virker – eller implementeringsfejl – altså at man ikke er lykkedes med at gennemføre indsatserne som planlagt. Programteorien bidrager til denne proces ved at strukturere evalueringen, så alle relevante aspekter af indsatsen undersøges. Den faktiske effekt af indsatserne belyses ikke i de organisatoriske kapitler, her ses alene på, hvordan og i hvilken grad indsatserne i projektet er implementeret.

Kilder til programteorien i denne analyse omfatter publicerede beskrivelser af projektet inden projektets start (indbydelse til projektet, projektbeskrivelser og indsatsbeskrivelser) og et forstudie foretaget af KORA (daværende DSI). Forstudiet havde til hensigt at identificere relevante aktører og indeholder telefoninterviews med nøglepersoner i Space projektet i tre udvalgte kommuner, på Syddansk Universitet og i Region Syddanmark. Der er også foretaget et systematisk litteraturstudie af publiceret litteratur om interventioner, der har til formål at fremme fysisk aktivitet blandt børn og unge – dette er kort præsenteret ovenfor i afsnit 6.3.

Projektets programteori – forestillingen om, hvad der virker, og hvad der kan komme i vejen for projektet, er beskrevet som udgangspunkt for analysen. Nedenfor er hovedkonklusionerne

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

vedrørende programteorien for projektet præsenteret i skemaform i figur 6.1. Figuren viser skematisk, hvordan indsats, proces, og præstation hænger sammen med resultat og mål. Figuren præsenterer også betingelser og mulige barrierer i forhold til implementering af indsatsen. Programteorien er opstillet med udgangspunkt i den viden, der foreligger, inden den empiriske analyse sættes i gang – programteorien præsenterer altså dels de forudsætninger, der er stillet op inden projektet gik i gang, dels de forestillinger evaluatoren på baggrund af forarbejder og input fra teorien har om, hvilke udfordringer og barrierer projektet kan tænkes at løbe ind i. Programteorien bruges til at strukturere den efterfølgende dataindsamling og analyse.



Programteorien danner ramme for analysen af implementeringsindsatsen.

Det første evalueringsspørgsmål "Er det lykkedes at implementere projektet, herunder de enkelte delindsatser som forudsat?" belyses ved at sætte fokus på indsats og præstation. Programteorien peger således på, hvilken **indsats**, forstået som ressourcer til området, der er forudsat afsat.

Derudover identificerer programteorien implementeringsgraden af de 11 delindsatser som den **præstation**, der skal opnås. Undersøgelsen af, hvor succesfuldt implementeringen er gennemført, tager derfor afsæt i undersøgelse af disse to hovedområder:

- Indsats/ressourcer: Har aktørerne brugt den tid og leveret de økonomiske ressourcer, det var forudsat ved projektets start
- Præstationen/implementeringsgraden: I hvor høj grad er den enkelte delindsats gennemført som forudsat?

I analysen af delindsatserne kan det være svært at skelne meget skarpt mellem delindsatser, der jævnfør afsnit 1.3 tager sigte på at ændre de strukturelle rammer for bevægelse, og de indsatser der er mere individorienterede. Dette aspekt vil blive diskuteret i forbindelse med opsamlinger og konklusion.

Programteorien peger også på en række forskellige processer, der er forudsat gennemført med henblik på at fremme gennemførelse af interventionerne. Samtidig identificerer programteorien en række områder, hvor man potentielt kan forvente at møde barrierer, når man giver sig i kast med implementering af et projekt som Space. I kapitel 7 besvares det andet evalueringsspørgsmål "Hvilke elementer har fremmet eller hæmmet implementering af indsatserne?" med udgangspunkt i programteorien. Det undersøges således, dels hvilke **processer** der er gennemført, og om de har virket fremmende på processen, dels om projektet er stødt ind i de forventelige **barrierer**.

### 6.4.2. Metodisk fremgangsmåde i øvrigt

Den organisatoriske analyse er gennemført ved hjælp af kvalitativ metode. Der er således gennemført et lille litteraturstudie, der er gennemført en forundersøgelse, og der er gennemført en række interviews med relevante aktører både i projektets opstartsfasen, og i forbindelse med afslutning af projektet. Derudover er der indsamlet og gennemlæst en række dokumenter både vedrørende selve projektet og vedrørende organisering m.v. i de enkelte kommuner<sup>1</sup>.

Litteraturstudiet er kort præsenteret ovenfor i afsnit 6.3. Litteraturstudiet bidrog til etablering af ovenstående programteori.

Derudover er gennemført et forstudie med henblik på at identificere relevante aktører og bidrage til en detaljeret evalueringsbeskrivelse. Forstudiet gennemførtes som telefoninterview med nøgleaktører – i alt 10 interviews med kommunale projektledere, skoleledere, projektleder fra Syddansk Universitet samt projektkoordinator fra Region Syddanmark.

Det oprindelige udgangspunkt for den organisatoriske analyse var et casestudie, hvor tre kommuner (Vejle, Varde og Sønderborg kommuner) og en interventionsskole i hver af kommunerne indgik (Englystskolen, Sct. Jacobi Skole og Gråsten Skole). De tre kommuner og tilhørende tre skoler blev udvalgt strategisk som cases. Hensigten var ikke at finde typiske cases, men at finde en variation af cases. Udvalget var således informations-orienteret og ikke udvalgt efter tilfældighedsprincip.

---

<sup>1</sup> Den daglige projektledelse har løbende (4 gange i processen) indsamlet information om status på implementering. Materialet har været til rådighed for evaluator, men indgår ikke som selvstændigt kildemateriale, da det ikke er indsamlet af evaluator.



Dette udgangspunkt var rammen for første runde interviews, hvor der blev gennemført i alt 36 interviews, med noget variation mellem cases pga. den forskellige organisering i de tre kommuner. Således er der i Vejle Kommune gennemført fem individuelle interviews, i Sønderborg Kommune er der gennemført 11 interviews – herunder ét dobbeltinterview – og i Varde Kommune er der foretaget 11 interviews – herunder ét fokusgrupeinterview. Der er interviewet ni tværgående aktører, heriblandt den forskningsansvarlige fra Syddansk Universitet, den regionale koordinator, repræsentanter fra Vejdirektoratet, Lokale- og anlægsskolen, DGI og repræsentanter for diverse legeredskabsproducenter.

I forbindelse med interview af kommunale projektledere, koordinatore på skolerne, projektleder fra Syddansk Universitet og projektkoordinator fra Region Syddanmark er der indsamlet relevante dokumenter, referater og andet skriftligt.

Dataindsamling til første del af den organisatoriske procesevaluering er gennemført i efteråret 2010 i perioden den 14. september til den 5. november.

I forbindelse med anden runde interviews besluttede vi at udvide kredsen af informanter med henblik på bedre at kunne belyse processerne på de enkelte skoler. I anden runde blev der således gennemført i alt 27 interviews. Der blev gennemført individuelle interviews med alle de kommunale projektledere i de medvirkende kommuner – fem i alt. Derudover blev der gennemført interviews eller telefoninterviews med skoleledere eller viceskoleledere på alle syv interventionsskoler og de syv kontrol skoler (i det følgende omtalt som skoleledelsesrepræsentanter). På seks af interventionsskolerne blev der derudover gennemført fokusgrupeinterviews med 3-4 kickstartere og/eller legepatruljeansvarlige (i det følgende omtalt som voksne aktører). På en enkelt af interventionsskolerne (Gørding Skole) deltog skolens Spacetovholder, der selv er kickstarter, i det interview, der blev afholdt med skolelederen. Her blev der således ikke holdt selvstændigt interview med de voksne aktører. Endelig gennemførtes et fokusgrupeinterview med projektlederen fra SDU og den regionale projektkoordinator.

Anden runde dataindsamling fandt sted i løbet af foråret 2012, nærmere bestemt i perioden fra den 26. april til og med den 26. juni 2012.

### 6.4.3. Brug af citater i organisationskapitlerne

I denne del af rapporten er det valgt at bruge citater i indledning af de afsnit og delafsnit, der handler om processer og barrierer i forbindelse med implementering. Princippet for udvælgelse af citaterne er, at vi for hvert afsnit har forsøgt at understrege en hovedpointe i afsnittet med det valgte citat. Citaterne rummer altså ikke alle aspekter, der behandles i det følgende afsnit eller delafsnit, men illustrerer en pointe eller en gennemgående trend. Det konkrete citat vil altid blive sat i perspektiv i den følgende tekst.

## 7. Implementeringsresultater

Kapitel 6 har til formål at besvare det første af de to implementeringsspørgsmål. Kapitlet skal således svare på, om det er lykkedes at implementere projektet, herunder de enkelte delindsatser, som forudsat? Dette belyses med udgangspunkt i programteorien ved at se på to områder. For det første ses på indsatsen. I den konkrete sammenhæng betyder det, at der ses på, om man på projektniveau, på kommunalt niveau og på skoleniveau har afsat de ressourcer – økonomiske, personalemæssige og organisatoriske – som projektet har forudsat. For det andet ses på præstationen. Konkret betyder det, at der ses på, i hvor høj grad delindsatserne er gennemført som beskrevet i projektoplægget.

Som sundhedsstyrelsens rapport om implementering af evidensbaserede tiltag (Rønno Paulsen, Marckmann 2010) peger på, er implementering en kompleks proces. I det konkrete tilfælde er der tale om implementering af 11 delindsatser på vidt forskellige niveauer. Implementering af nogle af indsatserne kræver alene handling lokalt på den enkelte skole, andre indsatser stiller krav til en række forskellige aktører i vidt forskellige organisationer og med mange forskellige roller og ressourcer. Det forarbejde, der er gjort i forhold til Space-projektet, er stort, og der foreligger meget præcise beskrivelser af både indsatserne, de ressourcer der er forudsat afsat, og de aktioner der er forudsat gennemført. Det gør på den ene side, at det er relativt nemt at undersøge, om der er gjort det, der er forudsat. På den anden side betyder kompleksiteten af indsatserne, og de mange aktører der er involveret, også, at sandsynligheden for, at et eller flere delelementer ikke har kunnet gennemføres eller er blevet grebet alternativt an, er meget stor. Kapitel 6 skal læses med bevidsthed om implementeringsopgavens kompleksitet.

### 7.1. Indsats – er de relevante ressourcer afsat?

Når man skal se på, om de relevante ressourcer er afsat, kan man med afsæt i programteorien både se på personalemæssige/organisatoriske ressourcer og økonomiske ressourcer. Samtidig er der i projektet involveret tre forskellige niveauer – projektniveau, kommuneniveau og skoleniveau. På alle tre niveauer er der tale om forskellige aktører med forskellige placeringer i de respektive organisationer. Det er altså komplekst og svært at give et hurtigt overblik over. I det følgende meldes først tilbage vedrørende de organisatoriske/personalemæssige ressourcer, dernæst vedrørende økonomiske ressourcer. Data vedrørende afsættelse af ressourcer er fundet gennem interviews med en række aktører på alle niveauer, jævnfør afsnit 6.3.2.

#### 7.1.1. Organisatoriske og personalemæssige ressourcer

*”Vi nedsatte en styregruppe på tværs af de forvaltninger, der er involveret. Min direktør (Sundhedsforvaltning. Ed.) er projektejer – det er ham, der styrer mine timer, og det er dem, der er brugt flest af”* (Kommunal projektleder).

Af diverse forarbejder til projektet fremgår, at der både på projektniveau, på kommunalt niveau og på skoleniveau er forudsat etableret lokale organisationer til gennemførelse af indsatserne og afsat medarbejderressourcer til arbejdet. I dette afsnit beskrives de medarbejderressourcer, der på de forskellige niveauer er henholdsvis forudsat afsat og realiseret til overordnet projektledelse og til de enkelte delindsatser.

#### **Organisations- og personaleressourcer på projektniveau:**

Af forarbejderne til projektet fremgår, at Syddansk Universitet og Region Syddanmark forudsættes at bidrage til projektet med daglig projektledelse, herunder konkret afsættelse af en koordinatorstilling i hele projektets løbetid. Herudover forudsættes nedsat en projektorganisation. Det forudsættes også, at projektet sikrer, at Lokale- og Anlægsfonden og Vejdirektoratet bidrager med afholdelse af

## KAPITEL 7: IMPLEMENTERINGSRESULTATER

henholdsvis inspirationsworkshop vedrørende playspots og inspirationsworkshops vedrørende fysiske rammer for aktiv transport. Derudover er det forudsat, at projektledelsen sikrer aftaler med DGI vedrørende levering af konsulentbistand i forbindelse med etablering af foreningsfitness.

Som en del af projektet har der været nedsat en projektorganisation. Den overordnede ledelse af projektet har været forankret i en koordineringsgruppe, hvor Syddansk Universitet, Region Syddanmark, KORA (daværende Dansk SundhedsInstitut) og kommunerne var repræsenteret på højt ledelsesmæssigt niveau – de fleste ved direktører. Derudover var projektleder fra Syddansk Universitet og projektkoordinator fra Region Syddanmark medlemmer af koordineringsgruppen. Implementeringen af projektet blev ledet af en daglig projektgruppe bestående af projektleder ved SDU og projektkoordinator fra Region Syddanmark. Disse informerede opadtil til koordineringsgruppen og nedadtil til forskere og kommunale aktører. Projektledelsen har løbende fulgt systematisk op på implementering af delindsatserne gennem dialog med henholdsvis de kommunale projektledere og tovholdere/ledelser på skolerne. Mens projektlederen ved SDU primært har haft fokus på den forskning, der bliver udført i forbindelse med projektet, har det været projektkoordinatorens rolle at levere information til kommunerne og være bindeled mellem kommunerne og rækken af øvrige tværgående aktører (Lokale- og anlægsskolen, Vejdirektoratet, diverse legeredskabsleverandører), der leverer inputs til projektet.

SDU og Region Syddanmark har jævnfør ovenstående haft afsat medarbejderressourcer som forudsat i projektoplægget. Lokale- og Anlægsskolen, Vejdirektoratet og DGI har også bidraget med de forudsatte organisatoriske og personalemæssige ressourcer til projektet.

### **Organisatoriske og personalemæssige ressourcer på kommunalt niveau:**

På det kommunale niveau var det i forbindelse med ansøgning til projektet på forhånd meldt ud, at kommunerne skulle bidrage til projektet med svarende til ½ stilling i hele projektets løbetid til projektledelse/koordination. Forventningen var, at dette ville betyde, at samarbejde og koordination på tværs i kommunen blev lettere. Samtidig forventedes den kommunale projektleder at bidrage til at koordinere forskernes aktiviteter på skolen og hos de øvrige parter og at bistå forskerne ved løbende at dokumentere de indsatser, der blev sat i gang i kommunen.

I praksis er opgaven grebet meget forskelligt an i de medvirkende kommuner. I projektet medvirker i alt fem kommuner – to af kommunerne har to interventionsskoler og to kontrolskoler. Nedenfor er kommunernes valg vedrørende organisering beskrevet i skemaform:

Tabel 7.1.1: Oversigt over kommunernes valg af organisering vedrørende Space

	Esbjerg	Varde	Nordfyn	Vejle	Sønderborg
En projektleder	0,5 stilling, Sundhedsforvaltning <sup>2</sup>	0,5 stilling, Sundhedsforvaltning	0,25 stilling, Interventionsskole/Sundhedsforvaltning		
To projektledere				0,1 stilling, delt Sundheds- og skoleforvaltning	0,5 stilling, delt Sundheds- og skoleforvaltning
Styregruppe	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej
Arbejds-gruppe	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej

Hvor kommunerne har organiseret sig med en formel styregruppe, har det typisk været sundhedsforvaltningschefen, der har siddet for bordenden. Skoleforvaltning, teknisk forvaltning og fritids- og kulturforvaltning har typisk også været repræsenteret i styregruppen.

I arbejdsgrupperne har sundhedsforvaltning, teknisk forvaltning og fritids- og kulturforvaltning været repræsenteret, mens skoleområdet typisk har været repræsenteret ved interventionsskolerne.

Skoleforvaltningen har altså ikke siddet med i arbejdsgrupperne.

Alle kommuner har udpeget kommunale projektledere, men det afsatte timetal har ikke alle steder svaret til det forudsatte. Der har alle steder været mødeaktivitet på tværs af forvaltningerne, omfanget er rapporteret til at have været meget varierende.

De kommunale projektledere har i varierende grad ifølge både de kommunale projektledere og skoleledelsesrepræsentanterne bidraget med konsulentbistand eller på anden måde understøttet indsatsene på skolerne.

Kommunerne har alle bidraget med de forudsatte relevante skoledata.

### Organisatoriske og personalemæssige ressourcer på skoleniveau:

På skoleniveau har man også grebet organiseringen forskelligt an. Her er det i projektoplægget forudsat, at der på den enkelte skole udpeges en nøglelærer med særligt ansvar for projekter. På tre af skolerne blev der udpeget en lærer, som havde særligt ansvar for projektet. På de sidste fire skoler har skoleleder eller viceskoleleder haft denne rolle.

I forhold til ressourcer til at drifte/løfte kickstarterordningen, så har der på i alt fem af skolerne været afsat tid til og afholdt løbende planlægningsmøder for kickstarterne om processen. Kickstarterne oplyser generelt, at de nogle steder efter reguleringer efter opstartsperioden har haft den tid til rådighed, der er behov for til indsatsen. På alle skolerne er der sendt lærere af sted på kickstarter kurser – dog er det på en enkelt af skolerne andre lærere, der efterfølgende er kommet til at varetage funktionen pga. skematekniske forhold. Også m.h.t. legepatruljer er de relevante ressourcer afsat, hvor der var behov for det.

<sup>2</sup> De fem kommuner er forskelligt organiseret, og deres forvaltninger har forskellige navne. I denne rapport har vi valgt at operere med fælles navne/begreber for forvaltningerne. Forvaltninger, der beskæftiger sig med sundhed og forebyggelse, kaldes Sundhedsforvaltninger. De forvaltninger, der organiserer skoleområdet, kaldes Skoleforvaltninger. De forvaltninger, der har med lokale idrætsorganisationer m.v. at gøre, omtales som Fritids- og kulturforvaltninger. Endelig omtales de forvaltninger, der har med veje, trafik og kommunale anlæg at gøre som Tekniske forvaltninger.

## KAPITEL 7: IMPLEMENTERINGSRESULTATER

I forhold til skolepatrulje og cyklistprøve fortæller både ledere og lærere, at man ikke har afsat ekstra ressourcer til disse to aktiviteter, fordi de enten ikke er implementeret eller var implementeret i forvejen.

Der er ikke i projektoplægget forudsat afsat særskilte ressourcer til udformning af bevægelsespolitik eller afholdelse af fordybelsesuge.

Overordnet set har skolerne afsat de forventede personalemæssige ressourcer til projektet.

### 7.1.2. Økonomiske ressourcer

Vedrørende økonomiske ressourcer, var det fra starten forudsat, at projektet skulle søge finansiering til en række områder (Center for interventionsforskning). Det var forudsat, at kommunerne hver især skulle bidrage med 150.000 kr. Disse beløb var ikke øremærket playspots, men kom i forløbet typisk til at indgå som (en del af) medfinansiering for playspot. Nedenfor er forudsætninger og realiseret økonomisk bidrag opgjort område for område (for de områder hvor der har været konkrete udgifter) i tabelform:

*Tabel 7.1.2: Tabel over forudsatte og realiserede økonomiske ressourcer til projektet*

Indsats	Forudsat, projekt	Fuldt realiseret, projekt	Forudsat, kommuner	Fuldt realiseret/bidrag, kommuner
Kommunal grundfinansiering			150.000 kr.	Ja
Playspot	Fuld finansiering	Nej, minus fuld finansiering	Vedligehold forudsat	Egenfinansiering på 33 % (inkl. kommunal grundfinansiering på 150.000 kr.) Varierende grad af afsættelse af ressourcer til vedligehold
Udearealer	Fuld finansiering	Nej, minus fuld finansiering	Ingen egenbetaling forudsat til anlæg Vedligehold forudsat	Egenfinansiering på 60 % på anlæg  Varierende grad af afsættelse af ressourcer til vedligehold
Aktiv transport	Fuld finansiering	Nej, minus fuld finansiering	Ingen egenbetaling forudsat	Egenfinansiering på 60 %
Uddannelse, Teenfitness	Fuld finansiering	Ja, opnået fuld finansiering	Ingen egenbetaling forudsat	Gennemført uden egenbetaling
Uddannelse, Kickstarter	Fuld finansiering	Ja, opnået fuld finansiering	Ingen egenbetaling forudsat	Gennemført uden egenbetaling
Uddannelse, Legepatrulje	Fuld finansiering	Ja, opnået fuld finansiering	Ingen egenbetaling forudsat	Gennemført uden egenbetaling

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

Tabellen viser, at kommunerne alle har bidraget med de forudsatte 150.000 kr. til projektet. Derudover har kommuner og skoler i varierende omfang bidraget økonomisk til projektet afhængigt af den økonomiske situation på skolerne og i kommunerne.

Alle steder er det forudsat, at skolerne selv vedligeholder playspot og udearealer. På to af skolerne fortæller skolens personale, at der allerede er behov for genopstregning m.v., men at der ikke er afsat midler til det. Et tredje sted fortæller ledelsen, at der er afsat midler til det på de løbende budgetter. På de resterende skoler forudsættes det at indgå i den almindelige, løbende prioritering af vedligeholdelse m.v.

Derudover viser tabellen, at den daglige projektledelse for Spaceprojektet har haft varierende held med at opnå den forventede økonomiske støtte til projektet. Vedrørende uddannelsesaktiviteter i forhold til Teenfitness, Kickstarter og Legepatrulje var det forudsat, at projektet indhentede fuld finansiering eksternt. Dette er lykkedes.

Fra projektstart var det forudsat, at hver enkelt kommune skulle bidrage til projektet med 150.000 kr. Det var ikke forlods fastsat, hvad disse midler skulle anvendes til. Tidligt i forløbet blev det klart, at fondene ikke i så vid udstrækning som forudsat ville kunne finansiere projekterne. I forbindelse med at Lokale- og Anlægsfonden gjorde tilskud herfra betinget af medfinansiering på 1/3 fra kommunerne, besluttede den daglige projektledelse af Space, at de 150.000 kr. kunne indgå som (en del af) medfinansieringen til playspot. Som følge af kravene om medfinansiering af playspot blev kommunerne bedt om senest den 29. maj 2010 at meddele, hvor meget de selv ville kunne bidrage med til playspot. Konkret betød det, at tre skoler meldte ind, at de kunne bidrage med 333.000 kr. svarende til et samlet budget på cirka 1 mio.kr. eller et lille playspot. To skoler meldte større beløb ind, og fik dermed større playspots. De to sidste skoler kunne kun bidrage med et mindre beløb. Lokale- og Anlægsfondens regler betød, at kun anlæg på 1 mio. kr. eller derover, kunne modtage sparring og arkitektstøtte.

Vedrørende opgradering af udearealer og fysiske rammer for aktiv transport var det forudsat i projektoplægget, at Projektgruppen skulle søge fuld finansiering til omkostningerne. Her blev resultatet, at de midler, der kunne søges hjem vedrørende udearealer, svarede til vilkårene for finansiering af playspots, nemlig krav om en medfinansieringsprocent på 33. Vedrørende tilskud til fysiske rammer for aktiv transport blev betingelserne for at opnå tilskud, at der kunne gives tilskud svarende til 40 % af den samlede investering, hvilket efterlod kommunerne med ansvar for at skaffe de resterende 60 % af midlerne, hvis der skulle gennemføres udgiftskrævende aktiviteter vedrørende denne delindsats.

## 7.2. Præstation – er delindsatserne implementeret som forudsat?

I dette afsnit vil vi se på, hvordan de enkelte delindsatser er implementeret. Først ses helt overordnet på implementeringsresultaterne for de enkelte delindsatser. Derefter beskrives implementeringsresultaterne vedrørende de enkelte delindsatser nærmere. Efterfølgende beskrives indsatsen på kontrolskolerne – har man her gjort som forudsat i projektoplægget?

### 7.2.1. Delindsatsernes implementeringsgrad

Nedenfor beskrives i skemaform implementeringsgraden af de enkelte indsatser på de enkelte skoler.

Tabel 7.2.1: Oversigt over implementering af delindsatser fordelt på de syv Space-skoler

	Space-skoler						
Delindsatser	Tjæreborg Skole	Gørding Skole	Lykkesgård-skolen	Sct. Jacobi Skole	Englyst-skolen	Gråsten Skole	Otterup Skole
Kickstarter	+ Sep. '10	+ Aug. '10	(+) Okt. '10	+ Aug. '10	+ Sep. '10	+ Sep. '10	+ Aug. '10
Legepatrulje	+ <2010	+ <2010	+ Sep. '10	+ Okt. '10	+ Okt. '10	+ Okt. '10	+ Okt. '10
Udefrikvarter	+ Aug. '10	+ Aug. '10	(+) Sep. '10	+ Aug. '10	+ Aug. '10	+ Sep. '10	(+) Aug. '10
Bevægelsespolitik	+ Jan. '11	+ Feb. '11	+ Dec. '10	+ Jan. '11	(+) Jun. '11	+ Dec. '10	+ Nov. '10
Fordybelsesuge	+ <2010	+ Okt. '10	+ Okt. '10	+ Okt. '10	+ Okt. '10	+ Okt. '10	+ Okt. '10
Skolepatrulje	÷	+ <2010	+ <2010	+ <2010	÷	+ <2010	÷
Cyklistprøve	+ <2010	+ <2010	+ <2010	+ <2010	+ <2010	+ <2010	+ <2010
Playspots	0,4 mio.kr. Jun. '11	1,8 mio.kr. Aug. '11	0,4 mio.kr. Okt. '10	1,3 mio.kr. Sep. '10	1,1 mio.kr. Nov. '11	1,0 mio.kr. Nov. '11	1,9 mio.kr. Aug. '11
Skolens udearealer	183.561 kr. Maj '11	250.000 kr. Aug. '11	133.107 kr. Okt. '10	156.000 kr. Sep. '10	61.000 kr. Jun. '11	123.000 kr. Jun. '11	59.893 kr. Maj '11
Teenfitness	÷	+ Aug. '11	÷	÷	÷	÷	+ Maj '11
Rammer for aktiv transport	÷	(+) Igangsatt <2010	÷	+ Dec. '11	÷	÷	(+)

"+" svarer til fuld implementering, "(+)" svarer til delvis implementering og "÷" svarer til manglende implementering set i relation til Space-projektets indsatsbeskrivelse. Tidsangivelserne anfører tidspunktet for den pågældende indsats' fulde implementering. Tidsangivelsen <2010 betyder, at indsatsen allerede fandtes på skolen inden iværksættelse af Space.

Tabellen viser, at det overordnet set er gået hurtigst med at implementere de organisatoriske indsatser, der alene er baseret på skoleniveau. Indsatser, der har involveret flere aktører og flere ressourcer, er enten implementeret senere, eller slet ikke.

Nedenfor er implementeringsgraden for de enkelte delindsatser beskrevet nærmere.

### 7.2.2. Implementeringsgrad for Kickstarter, legepatrulje og udefrikvarter

Kickstarter, legepatruljer og udefrikvarter er gennemført på alle interventionsskoler. Men der er stor forskel på, hvordan interventionerne er gennemført – nogle steder følges intentioner og forlæg ret præcist, andre steder er man langt fra de oprindelige hensigter.

Alle skoler oplyser, at der har været **kickstarter** aktiviteter i gang i projektperioden.

Aktiviteterne spænder fra at være aktivt igangsættende og deltagende til at låse op for redskaberne. Om elevernes opbakning fortæller skoleledere og voksne aktører på fem af skolerne, at de oplever, at

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

eleverne er glade for aktiviteten, der består af redskaber og igangsættelse, eventuelt suppleret med musik. På de sidste to skoler fortæller de voksne aktører, at eleverne er nemmest at engagere, når der er mulighed for at være i hallen, mens det er sværere at få ikke mindst de store elever med til aktiviteter udenfor. På en af skolerne fortæller de voksne aktører, at ordningen reelt er gledet ud i sandet grundet manglende opbakning, at de ikke ønsker at fortsætte, og at de i øvrigt ikke forventer, indsatsen fortsætter efter Space-perioden. Skoleledelsesrepræsentanten fra skolen fortæller, at han på interviewtidspunktet (medio maj 2012) ikke ved, om det bliver muligt at afsætte ressourcer til kickstartere i det kommende skoleår.

De voksne aktører på flere af skolerne fortæller, at det generelt er en udfordring at få aktiveret de børn og unge, der normalt bevæger sig mindst. Både kickstarteraktiviteter og halordning appellerer ifølge de voksne aktører mest til de børn og unge, der generelt er mest aktive i forvejen.

Alle skoler oplyser, at lærere og/eller elever har deltaget i legepatruljekursus. De fortæller også, at der alle steder er **legepatruljeordninger** på et eller andet niveau. Generelt er det 5. eller 6. klasses elever, der står for legepatruljeaktiviteterne. På en af skolerne oplyses det dog, at legepatruljen varetages af 4. klasses elever. Den generelle tilbagemelding fra de voksne aktører er, at det, at der er etableret legepatrulje, ikke gør den store forskel for de elever, der er målgruppe for Space, idet aktiviteten, som det også er beskrevet i projektoplægget, retter sig mod de mindre klasser. På to af skolerne har man også før Space haft legepatruljer.

På alle skolerne er der en eller anden form for **udfrikvarter**. Men både regelsæt og håndhævelse af reglerne varierer meget. De forskellige modeller er nedenfor præsenteret i skemaform:

*Tabel 7.2.2: Oversigt over implementering af udefrikvarter fordelt på de syv Space-skoler*

	Tjære- borg Skole	Gør- ding Skole	Lykkes- gårds- skolen	Sct. Jacobi Skole	Eng- lyst- skolen	Grå- sten Skole	Otte- rup Skole
To tvungne udefrikvarter hele året. Det ene kan om vinteren erstattes af halordning	X						
Ét dagligt udefrikvarter for mellemtrin og overbygning, eleverne skal være ude hele året							X
Ét dagligt udefrikvarter om sommeren. Om vinteren er der ikke tvunget udefrikvarter, men mulighed for frivillig halordning		X	X	X	X		
To udedage om ugen, hvor man skal være ude i to frikvarter. Frivilligt om man vil være ude eller inde øvrige dage. På indedage er der åben hal og åbne værksteder						X	

*Som det ses af tabellen, er der forskellige modeller for udefrikvarter.*

De to skoler, der har fastholdt udefrikvarter om vinteren, fortæller, at det er vanskeligt:



- På den skole, hvor man i projektperioden har haft to tvungne udefrikvarter for mellemtrin og overbygning, oplyser ledelsen, at man efter sommerferien 2012 regulerer ordningen, så eleverne i 7.-9. klasse kun skal være ude et frikvarter om dagen, og at der om vinteren generelt vil blive åben hal som valgmulighed.
- På den skole, hvor eleverne skal være ude hele året i et af frikvartererne, fortæller kickstarterne, at eleverne ikke vil ud og derfor gemmer sig i frikvartererne. Eleverne siger det samme, jævnfør kapitel 10.

Også på en af de skoler, hvor der er tilbud om halordning om vinteren, fortæller elever, der er interviewet i forbindelse med kapitel 10, at udefrikvarter på en af disse skoler ikke håndhæves.

Skolernes succes med implementering og fastholdelse af indsatsområderne kickstarter, udefrikvarter og legepatrolje varierer fra meget positive eksempler, hvor tingene generelt fungerer godt, til eksempler på skoler hvor det ikke er lykkedes at opretholde udefrikvarter i praksis. Kickstarterne fortæller generelt, det er svært at nå gruppen af inaktive unge med frikvartersaktiviteter.

### 7.2.3. Implementeringsgrad for Bevægelsespolitik og Fordybelsesuge

Alle skoler har udarbejdet en **bevægelsespolitik**. Konkret blev tre skoler færdige med arbejdet med bevægelsespolitikken indenfor den fastsatte tidsramme (udgangen af oktober 2010), tre skoler blev færdige i løbet af januar 2011, og den sidste skole blev først færdig i juni 2011.

**Fordybelsesuge** er gennemført på alle interventionsskoler. En skole fortæller, at man i forvejen havde uge 41 som bevægelsesuge, men at det med Space er kommet i fastere rammer. To skoler oplyser, at der fremadrettet vil ske ændringer vedrørende fordybelsesuge – det ene sted vil man nok stoppe, det andet sted vil fordybelsesugen ændre karakter, så den ikke altid har fokus på det fysiske.

Fordybelsesuge og bevægelsespolitik er således indført på alle interventionsskoler. På nogle skoler er bevægelsespolitikken dog først færdiggjort i løbet af 2011.

### 7.2.4. Implementeringsgrad for Skolepatrolje og Cyklistprøver

Vedrørende **skolepatroljer** er indsatsen fortsat som sædvanlig på de fire skoler, hvor man allerede inden Space havde skolepatroljer. På de tre resterende skoler, hvor man ikke i forvejen havde skolepatroljer, fordi det ikke var vurderet at være relevant, er der heller ikke i forbindelse med Space indført skolepatroljer.

Man har haft **cyklistprøver** alle steder, både før og under Space. Deltagelse i Space har dog betydet, at man deltog i afprøvning af ny cyklistprøve, og at man på to af Space-skolerne afholdt cyklistprøver for både 6. og 7. klasser i 2010.

Space-projektet har overordnet ikke haft betydning for, hvorvidt der blev gennemført cyklistprøver eller indført skolepatroljeordning på interventionsskolerne.

### 7.2.5. Implementeringsgrad for Playspot og udearealer

Alle skoler har gennemført fysiske forandringer i forbindelse med playspots og skolens udearealer. Den konkrete indsats er varierende, og henvender sig også i varierende grad til projektets primære målgruppe.

Der er etableret **playspot** på alle interventionsskoler. Playspots på Tjæreborg Skole og Lykkesgårdskolen stod færdig i løbet af efteråret 2010, mens de resterende fem først blev færdig og klar i løbet af efteråret 2011. På to af skolerne fortæller de voksne aktører og

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

skoleledelsesrepræsentanterne, at de færdige anlæg i højere grad appellerer til de mindre elever, end til de elever der er i målgruppen for projektet.

På alle de involverede skoler er der arbejdet med opgradering af **udearealerne**. Indsatsens omfang hænger sammen med, dels hvor mange penge skolen har haft til rådighed selv, dels om skolen har involveret forældre og andre i arbejdet med opgradering. Den fulde implementering af indsatsen var for fem af skolerne først på plads i 2011, mens man på to skoler var færdige i løbet af 2010.

På to af skolerne har meget konkrete faktorer indflydelse på manglende udnyttelse af de initiativer, der er taget vedrørende udearealer. På den ene skole har man måttet flytte de store elever fra den skolegård, hvor forandringerne er foretaget pga. skimmelsvamp, og på samme skole er der problemer med nogle af de indkøbte redskaber, som ikke virker og aldrig har gjort det. På en anden skole er styring af det musikanlæg, der skulle inspirere til mere bevægelse i skolegården, fysisk placeret på en anden etage, end der hvor eleverne opholder sig. Dette betyder, at musikanlægget ikke bliver brugt, fordi det er uhensigtsmæssigt, at elevernes telefoner, der typisk er kilde til musikanlægget, skal ligge på en etage, hvor eleverne ikke opholder sig.

Der er således etableret playspots og opgraderet udearealer på alle interventionsskolerne. Både størrelsen på playspottet og graden af forandringer af udearealerne varierer dog meget fra skole til skole. Det samme gør succesen med at få de nye anlæg til at appellere til den primære målgruppe. Implementeringsgrad for Teenfitness og Fysiske rammer for aktiv transport

Vedrørende **Teenfitness** blev der i efteråret 2010 afholdt et samlet møde for de deltagende kommuner. Efterfølgende blev afholdt en række lokale møder, hvor konsulenter ansat i Foreningsfitness gav rådgivning og tilsagn om økonomisk støtte til foreningsbaserede fitnessaktiviteter. Der blev i marts og maj 2011 afholdt Teenfitness-instruktørkurser for interesserede lærere m.v. fra de involverede kommuner. Det er dog kun lykkedes at få etableret Teenfitness i forbindelse med to af de involverede skoler. Begge steder var der i forvejen etableret Foreningsfitness, og begge steder er det lærere, eleverne kender, der står for undervisningen. Mulighed for at skaffe eksterne midler til **fysiske rammer for aktiv transport** var som ovenfor nævnt afhængig af egenfinansiering. Dette resulterede i, at der kun på en af de involverede skoler gennemføres ændringer i de fysiske rammer for aktivtransport som følge af Space. For den skole, der har udnyttet muligheden for tilskud til fysiske rammer for aktiv transport, gælder, at der blev søgt og bevilget penge til cykler, cykelskure, GPS'er m.v., men at tilskuddet kun udgjorde 40 % af den samlede udgift, og skolen selv måtte dække resten.

På to andre skoler betød igangværende ombygningsplaner, at der allerede inden Space var planlagt ændringer i forbindelse med adgangsforholdene til skolerne. På den ene af disse skoler betyder ombygning foranlediget af en ny elevfløj omlæggelsen af cykelsti på skolens område. Der bliver samtidig ændret på ankomstforholdene, så bilparkering og af- og pålæsning blev trukket længere væk fra en af skolens indgange, således at cyklende og gående fik bedre betingelser i en større bilfri zone. Ombygningen og de dermed følgende ændringer vedrørende ankomstforhold til skolen var allerede planlagt inden Space, og nåede ikke at færdiggøres helt i projektperioden. På den anden skole planlægges forbedrede vilkår for cyklister og ændring af parkeringsforholdene i forbindelse med ombygning af skolen, men initiativerne iværksættes først efter udløb af projektperioden.

Flere af de andre skoler havde søgt midler til Aktiv transport, men måtte afslå at tage i mod bevillingen, da de ikke kunne dække egenfinansieringen af investeringen på 60 %.

Teenfitness og rammer for aktiv transport er de delindsatser, hvor implementeringen er stødt på flest barrierer. Det er således kun lykkedes at få etableret Teenfitness to steder, og der er kun på en enkelt af de medvirkende skoler gennemført ændringer af de fysiske rammer for Aktiv transport på grund af projektet.

### 7.2.6. Indsatsen på kontrolskolerne

Med henblik på at samle mest mulig viden om projektets effekt er det tilstræbt at gennemføre Space-projektet så tæt som muligt på et naturvidenskabeligt forskningsdesign. Det betyder, at man har valgt at inkludere en række skoler, der alle har meldt sig, fordi de fandt indsatserne og muligheden for at få tilført midler udefra attraktive. Efterfølgende har man, jævnfør afsnit 2.4 og 2.5, matchet skolerne i forhold til demografi m.v. og trukket lod om, hvilke skoler der skulle deltage som interventionsskoler, og hvilke der skulle være kontrolskoler.

Kontrolskolerne har således skullet stille elever til rådighed for fysiske målinger ad to omgange. Derudover har skolerne skullet opretholde drift som sædvanligt – det vil sige, at man har skullet balancere mellem på den ene side at skulle opretholde en udvikling svarende til, hvad der sandsynligvis ville være sket uden Space-projektet. På den anden side har kontrolskolerne jo netop skullet fungere som kontroller – det vil sige, at man ikke har skullet lave særlige initiativer i forhold til at øge graden af bevægelse blandt eleverne.

Ledelserne på kontrolskolerne har tacklet deres rolle som kontrolskole forskelligt. På en af kontrolskolerne er ledelsen meget opmærksom på, at skolen er kontrolskole, og søger derfor nøje at afveje de initiativer, der sættes i gang, for ikke at falde ud af rollen som kontrolskole. Ledelsen her fortæller, at det har ført til, at lærere på skolen i forsøgsperioden har fået afslag på at starte et forsøg med flere idrætstimer – noget de måske – måske ikke – havde fået tilsagn til, hvis der ikke havde været et forsøg i gang.

Omvendt fortæller en ledelsesrepræsentant fra en anden kontrolskole, at man på hans skole ikke har ladet sig begrænse af rollen som kontrolskole. Man har igangsat de initiativer, man havde lyst til, uanset om det var initiativer, der var sammenfaldende med Space-interventionerne eller ikke. Atter andre fortæller, at de faktisk ikke kender Space-interventionerne og derfor ikke har taget hensyn til dem i forbindelse med skolens dagligdag.

Forskelligheden afspejler sig i de aktiviteter, der i projektperioden er gennemført på kontrolskolerne. Cyklistprøver har man også allerede inden Space haft på alle de medvirkende kontrolskoler. For skolepatrulje gælder det for fire ud af syv skoler, at det har været etableret inden projektet startede. Legepatrulje har man allerede inden Space på fire af skolerne. Også i projektperioden er der sket ændringer på flere af kontrolskolerne, der kan have betydning for udfaldet af undersøgelsen. I skema 7.5 er de forskellige typer tiltag, der er foretaget på kontrolskolerne i undersøgelsesperioden, samlet i skemaform. Der er ikke sorteret snævert i, om konkrete fysiske anlæg er rettet mod målgruppen eller ikke – ligesom playspots og ændrede udearealer er med i opgørelsen over fysiske ændringer på interventionsskolerne, uanset om de primært bruges af målgruppen.

DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

Tabel 7.5: Oversigt over faktorer i interventionsperioden med betydning for fysisk aktivitet fordelt på de 7 kontrolskoler

Kontrol-skoler							
Faktorer for fysisk aktivitet	Blåvands-huk Skole	Bredager-skolen	Fourfeldt-skolen	Havnbjerg Skole	Søndersø-skolen	Valdemar-skolen	Ølgod Skole
Skolepolitik-ker	Skolebods-udvalg pp	Sund kost <2010	Sundheds-cafe pp	Mental trivsel pp	Sundere kantine-mad pp	Ildrætsskole <2010 Bevægelsespolitik pp	Sundheds-, bevægelses og trafikpol. pp
Kickstarter relaterede indsatser	÷	Åben hal vinterhalv år <2010	÷	+ pp	÷	÷	+ pp <2010
Legepatrulje	+ <2010	(+) <2010	+ <2010	+ <2010	-	+ pp	+
Udefrikvarter	÷	÷	÷	÷	0.-6. klasse 2 gn./dag pp	3.-6. klasse 2 gn./dag pp	Ude hver dag i mindst 1 frikvarter <2010
Skolepatrulje	+ <2010	÷	+ <2010	÷	+ <2010	+ <2010	+ <2010
Cyklisprøve	+ <2010	+ <2010	+ <2010	+ <2010	+ <2010	+ <2010	+ <2010
Sundhedsuge for udskoling	÷	÷	÷	÷	÷	3 bevægelses-temadage pr. år for udskoling pp	Temaug om bevægelse pp
Deltaget i landsdækkende kampagne om fysisk aktivitet	÷	÷	÷	÷	÷	÷	Cykel-kampagne /Bevæg. i undervisn. <2010
Andre idrætsfrem-mende tiltag	÷	Gå- og løbebånd, udskoling og mellem-trin <2010	Ildrætsvalg-fag, 9. og 10. klasse Survivor-internat pp	÷	÷	3.-6. kl. ekstra idræts-time/uge Overbygning idræts valgfag pp	÷
Forbedringer af skolens udearealer	÷	÷	Forhindre-bane pp	Klatreborg pp	÷	÷	Boldbaner til 3.-9. klasse pp
Forbedringer for Aktiv transport	Cykelsti v. skolen ?	÷	÷	÷	Trafikre-gulering pp	÷	÷

"+" svarer til igangværende faktorer, (+) betyder delvis implementering "÷" svarer til ingen igangværende faktorer. < 2000 betyder aktiviteterne indført før 2010, pp betyder aktiviteten er indført i projektperioden. Teksten anført i tabellen beskriver den pågældende faktor.

Ikke alle skoler har gennemført lige mange tiltag, men selv på den skole, hvor man jævnfør ovenstående har været meget opmærksom på rollen som kontrolskole, har skoleledelsen givet plads

til en klatreborg, fordi den er forhandlet hjem som del af et forløb, der var sat i gang før Space. Og på tre af de medvirkende kontrolskoler er en del af de ovennævnte tiltag gennemført.

### 7.3. Delkonklusion for implementeringsresultater

I dette afsnit konkluderes på det første af de to evalueringsspørgsmål. Vi svarer på, om det er lykkedes at implementere projektet – herunder de enkelte delindsatser – som forudsat?

I de foregående to afsnit har vi beskrevet implementeringsresultatet fra to vinkler. Vi har set på indsatsen, om de involverede aktører har afsat og brugt de ressourcer, det var forudsat, de skulle bruge. Og vi har set på præstationen, om delindsatserne er implementeret som forudsat.

Vedrørende **de økonomiske ressourcer** gælder, at projektet er lykkedes med at skaffe finansiering til alle undervisningsaktiviteter, mens finansiering til playspots, opgradering af udearealer, og fysiske rammer for aktiv transport i højere grad end forudsat har krævet, at kommunerne har bidraget med egenfinansiering.

Kommunerne har afsat og brugt de 150.000 kr., det fra projektets start var forudsat, de skulle egenfinansiere. Derudover har kommuner og skoler i varierende omfang bidraget med økonomiske ressourcer efter evne og konkrete forhold.

Hvad angår krav til organisering og afsættelse af organisatoriske og personalemæssige ressourcer til opgaven, viser analysen lokale forskelle. Den daglige projektledelse har været forankret i region og SDU, og her har man afsat de forudsatte ressourcer til opgaven. Kommuner og skoler har i varierende grad afsat personaleressourcer som forventet til opgaven – nogle steder har den kommunale projektleder brugt en meget stor del af sin arbejdstid på opgaven, andre steder har der været afsat og/eller brugt mindre tid. Også den tid, andre forvaltninger har brugt på opgaven, har varieret fra kommune til kommune. Tilsvarende er det forskelligt, hvor meget tid der på skoleniveau har været afsat til de forskellige opgaver. Her er det overvejende billede dog, at de forventede ressourcer til nøgleperson, kickstarter m.v. er afsat og brugt som forudsat.

Vedrørende **implementeringsgraden** varierer billedet mere. Alle interventionsskoler har gennemført fysiske forandringer i forbindelse med Playspots og Skolens udearealer, men der er stor forskel på, hvor omfattende nybyggeri og forandringer af udearealerne er blevet. Slutresultaterne henvender sig efter vores informanternes opfattelse også i varierende grad til projektets primære målgruppe.

Udefrikvarter, kickstarter, legepatruljer, bevægelsespolitik og fordybelsesuge er gennemført på alle interventionsskoler. Men også her er der stor forskel på, hvordan interventionerne er gennemført. Nogle steder følges intentioner og forlæg ret præcist, andre steder er man langt fra de oprindelige hensigter. Skolepatrulje og cyklistprøver er indført alle steder, hvor det giver mening – men det var de også før Space, og organisering omkring indsatsen er uændret i forbindelse med deltagelse i Space. Endelig er implementering af indsatserne lykkedes dårligst vedrørende indsatsområderne "Fysiske rammer for Aktiv transport" og "Teenfitness". For begge indsatser gælder, at de kun er implementeret på to af i alt syv interventionsskoler.

Vedrørende kontrolskolernes indsats gælder, at målingerne på eleverne alle steder er gennemført som aftalt. Kontrolskolernes indsats i forhold til at fortsætte med uændret adfærd (udover den almindelige udvikling) er mere blandet. Nogle steder har skoleledelserne været meget bevidste om det og holdt igen med nye initiativer, andre steder har man på kontrolskolerne indført en række tiltag, der minder om indsatserne i Space. På to af kontrolskolerne har man i perioden udarbejdet en bevægelsespolitik. På to skoler har man indført kickstarterlignende interventioner. På en af kontrolskolerne har skoleledelsen i projektperioden indført legepatrulje, og på to skoler har man indført bevægelsestematidage, der minder om fordybelsesugen i Space. Endelig er der på tre af

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

skolerne sket ændringer af skolernes udearealer med henblik på at fremme bevægelse. Vedrørende cyklistprøver og skolepatrolje ligner kontrolskolerne også interventionsskolerne: Enten havde man ordningerne i forvejen og er fortsat med dem, eller også har man ikke gjort noget på de felter i projektperioden.

Projektet er således i varierende grad lykkedes med at implementere delindsatserne og levere den forudsatte indsats som forudsat. Det er kun på en enkelt af indsatsskolerne lykkedes at implementere hele interventionspakken, og kontrolskolerne har håndteret rollen som kontrolskole meget forskelligt.

## 8. Processer. Hvad hæmmer og fremmer implementering?

I dette kapitel ser vi nærmere på processerne i forbindelse med implementeringsprocessen. Vi beskriver først jævnfør programteorien nogle af de processer, der er gennemført i forbindelse med implementering af projektet. Med udgangspunkt i processerne ser vi nærmere på, hvad der har fremmet gode implementeringsresultater i projektet. Derefter undersøger vi med udgangspunkt i programteorien, om projektet er stødt på nogle af de barrierer, der på forhånd kunne forudses.

### 8.1. Processerne omkring de enkelte indsatser

Nedenfor beskrives erfaringerne med processerne struktureret omkring erfaringer med samarbejdet om udvikling og implementering af de enkelte delindsatser.

Afsnittene varierer i tyngde. Det afspejler, at indsatserne er meget forskellige, og at implementering af de forskellige indsatser har stillet meget forskellige krav til processerne. Nogle af indsatserne, for eksempel skolepatrulje og cyklistprøver, har stort set ikke stillet krav til særlige processer eller nye samarbejder. Andre indsatser som for eksempel planlægning og etablering af playspots har stillet store krav til inddragelse af og samarbejde mellem en lang række forskellige aktører på mange forskellige niveauer og fra forskellige institutioner. Processernes kompleksitet afspejler sig i tekstens længde. Først præsenteres processerne omkring de delindsatser, der har krævet samarbejde på tværs i og mellem de kommunale forvaltninger. Derefter præsenteres processerne omkring de organisatoriske indsatser på skoleniveau. Endelig præsenteres processerne vedrørende kontrolskolerne.

#### 8.1.1. Processer omkring playspots og udearealer

*"Vi havde også eksperter med rundt for at se på udearealerne – eller på papiret eksperter – men de var i virkeligheden salgspersoner. Først havde skolerne tiltro til dem, men bagefter så de dem bare som salgspersoner. Playspot-delen har fungeret mere professionelt. Jeg blev træt i ørene af at høre på "eksperterne" i udeareal-delen. Så professionalismen, det er helt klart fremmede" (kommunal projektleder).*

Playspot og opgradering af skolens udearealer er som udgangspunkt beskrevet som to selvstændige og uafhængige indsatsområder. Alle steder endte playspots med at blive placeret på skolernes område. Dette betød, at de to indsatsområder på lange stræk af planlægningsfasen flød sammen for kommuner og skoler. Samarbejdet omkring indsatsområderne er derfor beskrevet i samme afsnit her. Forventningen til arbejdet med de to delindsatsområder var (Center for Interventionsforskning, 2010), at et mix af nationale og lokale eksperter, kommunale embedsfolk og lærere og elever sammen skulle skabe nye og inspirerende udearealer og playspots, der opfordrede til leg og bevægelse.

De konkrete erfaringer med samarbejdet omkring både playspots og skolens udearealer falder i to faser:

- Udvikling/opstart
- Planlægning/etablering.

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

I udviklings/opstartsfasen kommer spørgsmålet om økonomi til at fylde rigtig meget. I udviklingsfasen har projektet planlagt, at en tværgående workshop med Lokale- og Anlægsfonden skal bidrage til de lokale processer med professionel sparring og gensidig inspiration.

Afklaring af de enkelte skolars økonomi førte som nævnt i afsnit 7.21 til, at skolerne endte med at have meget forskellige økonomiske rammer til udvikling af playspots. Det betød, at to skoler deltog i den planlagte workshop vedrørende playspots med henblik på at bygge et stort playspot, tre skoler deltog med henblik på at bygge et mindre playspot, og to skoler havde så få midler til rådighed, at de ikke deltog i workshoppen.

I workshoppen deltog både de kommunale projektledere og repræsentanter fra skolerne. Den umiddelbare erfaring fra workshoppen var, at det giver energi og inspiration til de lokale processer at møde eksperter, der tænker anderledes, end man gør til daglig.

Så omkring opstartsfase og udviklingsfase er informanternes umiddelbare erfaringer, at økonomien er en udfordring, men når den er på plads, er det positivt og motiverende at mødes med professionelle – konkret Lokale- og Anlægsfonden, arkitektfirma og parkour-gruppen Team JiYo – og få inspiration udefra.

I planlægnings- og udførelsesfasen bliver samarbejdet omkring playspots lidt mere problematisk. Lokalt på skolerne forsøger man på forskellig måde at inddrage eleverne i planlægningsfasen. Men mulighederne for lokal indflydelse og tilpasning besværliggøres af flere ting. For det første er der udfordringer med at få skolernes ønsker om spændende og udfordrende legeområder for de større børn og unge til at gå op med love og regler vedrørende indretning af legepladser. Det fører for eksempel til, at de redskaber, der stilles på en af de involverede skoler, er for lave til, at de reelt kan benyttes af projektets målgruppe.

For det andet peger flere af de involverede på, at når det kommer til planlægning og udførelse af opgaven, har det været et problem, at det arkitektfirma, der har været valgt som hovedsamarbejdspartner for projektet, har siddet i København<sup>3</sup>. Det har gjort kommunikationen besværlig og også i nogle tilfælde ført til, at det der er blevet bygget, af de involverede skolefolk opfattes som noget, der i højere grad er bygget for arkitekternes skyld end for børnenes.

Omvendt har der også været eksempler på, at skolerne, eventuelt i samarbejde med kommunens forvaltning, selv har villet styre processerne omkring anlæg af playspots med henblik på at spare penge. Konkret nævnes et eksempel, hvor man har skullet anlægge en skaterbane med den kommunale tekniske forvaltning som leverandør. Her opstod problemer, fordi den asfalt, der blev brugt, ikke egnede sig til formålet – den relevante viden blev ikke sat i spil. Samtidig var der problemer i samarbejdet mellem skolen og forvaltningen om styring af processen – der manglede tydelige aftaler om, hvem der havde ansvar for processen – skolen troede, teknisk afdeling stod for procesledelse og vice versa.

Derudover har en af de involverede skoler også oplevet problemer med at opnå byggetilladelse til multibane i forbindelse med projektet.

Så vedrørende planlægning og udførelse af playspottene har erfaringerne været mere blandede – afstanden til København og arkitektuniverset har været stor. Og oplevelsen har heller ikke været, at den kommunale organisation, hvor forvaltningerne har skullet arbejde sammen, nødvendigvis har ført

---

<sup>3</sup> I første fase af arbejdet med Playspots skulle alle benytte en fælles arkitekt. Kommunerne kunne derefter frit vælge en anden arkitekt til udførelse/bygherrerolle, men de fleste valgte at lade opgaven blive hos den arkitekt, der var valgt til første fase.



til det ønskede resultat, nemlig nem dialog om byggetilladelser og inddragelse af den rette ekspertise på lokalt niveau. På en af skolerne fortæller den kommunale projektleder, at hun har haft stor gavn af repræsentanter fra andre dele af forvaltningen i processen. Men på en anden af skolerne fortæller de involverede om mangel på klare aftaler om rollefordeling og deraf følgende dårligt samarbejde.

På de fleste af skolerne har eleverne været inddraget i processen omkring udformning af udearealer. Inddragelsen spænder fra konkret involvering i tegning og indhentelse af tilbud over temadage, aktiv deltagelse i den konkrete udsmykning til inddragelse af elevrådet. På en enkelt skole har eleverne spillet en særdeles aktiv rolle i projektet – de har været involveret i at tegne og planlægge indretning af udearealer og har selv ageret bestiller for de udførende håndværkere og har tilrettelagt og styret forældrearbejdsdagen.

Udover de interne processer er der vedrørende opgradering af skolens udearealer også arbejdet sammen med eksperter/konsulenter udefra. Som det er beskrevet indledningsvist, var forventningen her, at man ved at trække eksperter ind udefra kunne få flere og bedre ideer til indretning af skolens udearealer. Der har imidlertid været en række problemer på dette område. Indledningsvist afholdtes workshop med udefrakommende eksperter, men i forbindelse med den konkrete gennemgang af skolegården blev en række producenter af legeredskaber inviteret. Flere af de interviewede kommunale repræsentanter fortæller, at gennemgang af skolens udearealer således ikke blev en ekspertgennemgang, som projektdeltagerne havde forventet. De oplevede derimod gennemgangen som en salgsrunde, hvor de involverede producenter af legeredskaber promoverede egne produkter. Projektdeltagerne skelner her stærkt mellem processen omkring playspot, hvor man fik ideer og inspiration fra fagligt dygtige og åbne professionelle og gennemgangen af udearealerne, der foregik sammen med private leverandører<sup>4</sup>.

På flere af de medvirkende skoler har man oplevet problemer med den leverandør, der efterfølgende blev valgt til at levere opstregning og motionsredskaber. Konkret har det handlet om både manglende opfyldelse af aftaler om opstregning og opstilling af redskaber, og om redskaber der meget hurtigt er gået i stykker eller aldrig har virket efter hensigten.

Så den del af projektdesignet, der har handlet om at inddrage private leverandører i inspirationsfasen vedrørende udearealer, har ikke virket særlig godt – her havde det formodentlig været en bedre strategi at inddrage arkitektskoler og/eller bevægelseskonsulenter i inspirationsfasen for på den måde at have haft en mere præcis forestilling om, hvilke mål man gerne ville opnå, inden man tog kontakt til leverandører.

Opsamlende kan vi på baggrund af aktørernes udsagn omkring processerne vedrørende playspot og udearealer sige, at det overordnet har fungeret godt og været en positiv oplevelse at være med i processen omkring playspot. Aktørerne har synes, det var positivt med inddragelse af inspiration og ideer udefra. Konkret har der været blandede oplevelser af, hvordan samarbejdet med de tekniske forvaltninger er gået – nogle steder har det fungeret rigtig godt, andre steder har det været mere problematisk. Hvor der har været knas med samarbejdet, peger de interviewede på manglende klare aftaler om rollefordeling som en mulig forklaring. Processerne omkring udearealerne har i højere grad været oplevet som mudrede, de involverede kommunale projektledere og skolefolk har oplevet, at forsøget med at etablere et tættere samarbejde med leverandører af legeredskaber har fungeret mindre optimalt end processerne omkring playspot. Det citat, der indleder dette afsnit, samler godt op på den generelle oplevelse af processerne.

---

<sup>4</sup> Informanterne lægger således i omtalen af processen omkring udearealer vægt på skolegårdsgennemgangen og processen herfra, selvom der også i forbindelse med udearealer har været afholdt en workshop.

### 8.1.2. Processer omkring fysiske rammer for Aktiv transport

*”Nedton sundhedselementet. Det tekniske område laver meget sundhedspolitik, men de snakker det ikke. Sundhedsordet er ikke et så positivt ord i den her del af forvaltningen, der skal bruges andre ord. Hvordan får man mest ud af vejinvesteringer og borgernes inddragelse? Det giver en bedre forståelse hos ingeniørerne end sundhed” (styregruppemedlem, teknisk forvaltning i en kommune).*

Forventningerne til indsatsområdet fysiske rammer for aktiv transport var dels knyttet til mulighederne for at søge ekstern finansiering til konkrete investeringer, dels knyttet til forhåbninger om, at man via organisatorisk indsats kunne påvirke den kommunale planlægning, så den imødekom målene i delindsatsen fysiske rammer for aktiv transport.

Et af midlerne til at opnå dette var invitation af repræsentanter fra de kommunale forvaltningers vej- og trafikansvarlige afdelinger til en fælles workshop arrangeret af Vejdirektoratet.

Workshoppen får gode ord med på vejen – de deltagende repræsentanter fra de kommunale forvaltninger fandt, at det var spændende og inspirerende at være med og få forøget viden om sammenhæng mellem de fysiske rammer, transport og aktivitet.

Men mulighederne for at få omsat de gode ideer til praksis er små – ikke mindst når tidsperspektivet er så kort, som det har været for Space. En række af de kommunale medarbejdere, vi har talt med, har peget på, at planlægningshorisonten på vej- og trafikområdet i kommunerne er lang – man budgetterer flere år ud i tiden, og opvejer forskellige investeringer mod hinanden. Så selvom man på en workshop måske bliver inspireret, er det ikke ligetil at sætte nye ting i værk på kort tid. Samtidig er der, som indledningscitaterne til dette afsnit antyder, også kulturelle barrierer i kommunerne – sundhedsdagsordenen er ikke umiddelbart først på dagsordenen i de tekniske forvaltninger, der traditionelt har deres fokus andre steder.

Så i forhold til det konkrete projekt, er det ikke indenfor den periode, projektet har løbet i, lykkedes for alvor at ændre rammerne for aktiv transport omkring indsatskolerne. Tilbagemeldinger fra interviews med både kommunale projektledere og medlemmer af styregrupper og arbejdsgrupper tyder dog på, at det konkrete samarbejde omkring Space i hvert fald i en enkelt af kommunerne har været medvirkende til at øge dialogen og forståelsen forvaltningerne i mellem og få italesat sundhed – også i teknisk forvaltning.

### 8.1.3. Processer omkring Teenfitness

*”Det at få skaffet foreningsledere er en udfordring – det er vigtigt at finde en fire-seks personer, der vil brænde for det og tage over og tage ansvar. Det er et spørgsmål om at få solgt det rigtigt og komme i gang på det rette tidspunkt. Der annonceres bredt, men måske skal man ud og håndplukke – prikke på skulderen – men der er så et hensyn til helhedsbilledet. Vi vil helst ikke dræne de eksisterende foreninger for aktive og tid” (foreningsrepræsentant fra en af de kommuner, hvor det i sidste ende ikke lykkedes at få Teenfitness op at stå).*

Omkring Teenfitness var der forventning om, at øremærkning af ressourcer til projektledelse ville medføre samarbejde på tværs af forvaltningerne om etablering af indsatsen. Samtidig var indsatsen skruet sådan sammen, at den kun kunne gennemføres i samarbejde med dels DGI, dels det lokale foreningsliv.

Erfaringen med arbejdet med Teenfitness har generelt været, at det har været vanskeligt at få indsatsen etableret. Konkret er der som nævnt kun etableret Teenfitness to steder. Projektledelsen i kommunerne har været placeret i sundhedsforvaltningen – nogle steder i kombination med

skoleforvaltningen. Men samarbejde med det lokale foreningsliv er traditionelt forankret i en fritids- og kulturforvaltning i kommunerne. Det gælder også for de kommuner, der har deltaget i dette projekt. Konkret har det betydet, at en relativt stor del af indsatsen i forhold til at forsøge at få Teenfitness stablet på benene har ligget hos de kommunale projektledere. Det er kun få steder, for eksempel i Nordfyns kommune, lykkedes at få udnyttet de ressourcer, der potentielt er til stede i de forvaltninger, der normalt har kontakten til foreningslivet.

Samtidig har det også vist sig svært at få mobiliseret de frivillige kræfter, der skal til. Hvor der ikke i forvejen har været folk, der arbejdede med foreningsfitness, har man skullet etablere nye organisationer og finde ansvarlige i forhold til dialog med DGI om at låne penge til investering i de relevante redskaber. Også det at finde instruktører har været vanskeligt:

*"Foreningsfitness er vi ikke med i – vi vidste ikke helt, hvad det gik ud på, og så skulle vi pludselig undervise, og vi er med i nok i foreningslivet i forvejen"* (Kickstarter).

Hvor det er lykkedes at få Teenfitness op at stå, skyldes det ifølge både de aktive og de kommunale projektledere i høj grad fokuseret indsats fra enkelte ildsjæle med basis på skolerne kombineret med allerede etablerede foreningsfitness-organisationer.

### 8.1.4. Processer omkring kickstarter, legepatrulje og udefrikvarter

*"De interne konflikter blandt lærerne kan jeg godt forstå. Det er ikke sjovt at være dem, der skal jage eleverne udenfor – det er sjovere at være kickstarter og være ude og lege med børnene. Jeg gad da ikke bytte!"* (Kickstarter, Interventionsskole).

Vedrørende samarbejdet internt på skolen om udefrikvarter, kickstarter og legepatrulje fortæller de involverede om forskellige erfaringer. På alle de involverede skoler er det ledelsen, der har besluttet, at skolen skulle gå med i Space-projektet. På fem af de syv interventionsskoler er lærergruppen generelt blevet informeret om Space, og de konsekvenser Space ville få i forhold til frikvartererne. På to af de involverede skoler er lærergruppen blevet aktivt inddraget i planlægning af aktiviteterne. Især udefrikvarter har givet anledning til diskussion og konflikter i lærergruppen. Her fortæller de interviewede voksne aktører fra fire af de syv interventionsskoler (alle skoler, hvor lærergruppen ikke har været involveret i planlægningen) om modstand og problemer i lærerkollegiet. Udfordringen er her, at alle lærere inddrages i opgaven med at sikre, at reglerne omkring udefrikvarter opretholdes. Da kickstarterne står for aktiviteter med eleverne, er det gårdvakterne, der får rollen som bussemænd overfor eleverne og skal jage dem udenfor, uanset om de er interesserede eller ikke. Indledningscitateret til dette afsnit illustrerer den oplevelse.

Enkelte af kickstarterne fortæller også om modstand blandt kollegerne som følge af, at kickstarterne på disse skoler tages ud af de almindelige frikvarterstimer, hvilket medfører, at de øvrige lærere relativt oftere får en gårdvagt.

På en af de øvrige skoler fortæller de interviewede, at lærerne generelt bakker op om ordningen med kickstartere og legepatrulje, fordi de oplever, at det, at der bruges energi på organiserede aktiviteter i frikvarteret, betyder, at nogle af de elever, der ellers traditionelt har givet problemer både i frikvarteret og i timerne, nu skaber mindre uro.

Vedrørende inddragelse af eleverne fortæller både interviewede voksne aktører og de interviewede ledelsesrepræsentanter, at man med undtagelse af en enkelt af interventionsskolerne på forskellig vis har inddraget eleverne i henholdsvis udformning af regler for udefrikvarter og aktiviteter i frikvartererne.

Processerne omkring kickstarterordning og udefrikvarter har altså både været forskelligt tilrettelagt og forskelligt modtaget på de syv interventionsskoler. Generelt er eleverne som minimum blevet hørt i forbindelse med udformning af regler omkring udefrikvarter og indholdet i frikvarteraktiviteterne – men indflydelsesgraden på de konkrete resultater har varieret. Der er også stor variation i, hvor omfattende inddragelse der er sket af hele personalegruppen i forbindelse med beslutning om udefrikvarter og udformning af kickstarterordning. Overordnet set synes der at være bedst opbakning til ordningerne de steder, hvor der har været en involverende proces.

### 8.1.5. Processer omkring bevægelsespolitik og fordybelsesuge

*”Det mest synlige er playspottet, den fysiske del er uden sammenligning den største succes. Tæt efterfulgt er udarbejdelse af bevægelsespolitik. Det har været med til at holde sigtekornet på det, som projektet drejede sig om. Jeg er enormt stolt af bevægelsespolitikken og af samarbejdet med center for sundhedsfremme. Politikken er så gennemarbejdet, og der har været så mange aktører inde over”* (Ledelsesrepræsentant, interventionsskole).

*”Udfærdigelsen af bevægelsespolitikken har været meget forsinket – et halv år. Nu er den godkendt. Det var selvfølgelig uheldigt, men det var nok fordi, at den lå som en bureaukratisk ting, der skulle gøres. Derfor har den ligget i en bunke, der har heddet ”det kommer, når det kommer”. Det er vi også blevet bonget lidt for, og det er jo fair nok”* (ledelsesrepræsentant, interventionsskole).

Vedrørende bevægelsespolitikken er det især på ledelsesniveau, denne del af projektet har fyldt, og det er mest ledelsesrepræsentanterne, der har fortalt om bevægelsespolitikken og processerne med at udarbejde den. Både vurdering af politikkens værdi og tilgangen til udformning af politikken er meget varieret. Som det fremgår af det første af de ovenstående citater, finder vi i den ene ende af skalaen skoleledelser, der vurderer, at udformning af bevægelsespolitik har været en meget væsentlig og central del af Space-projektet. To skoler repræsenterer dette synspunkt, og begge steder har man arbejdet aktivt med inddragelse af skolens personale og bestyrelse i udformning af politikken.

Skoleledelserne på tre skoler fortæller, at bevægelsespolitikken generelt er i god tråd med det arbejde og de værdier, der i øvrigt er på skolen, og at man overordnet set har været glad for både resultat og proces. Også på to af disse skoler har en bred kreds af aktører været involveret i processen med udformning af bevægelsespolitikken. På den tredje skole er bevægelsespolitikken skrevet af skolens Space-tovholder med udgangspunkt i diverse allerede eksisterende aftaler og retningslinjer.

På de sidste to skoler fylder bevægelsespolitikken knap så meget, og processen omkring den har ikke været inddragende. På en af skolerne fortæller ledelsesrepræsentanten, som det fremgår af det andet citat i indledningen af dette kapitel, at udarbejdelse af bevægelsespolitikken har været betragtet som en bureaukratisk ting – noget der skulle gøres. Det har ført til, at opgaven ikke har haft prioritet og derfor er blevet udskudt. Også på den sidste skole har den primære drivkraft i processen været en ledelsesrepræsentant.

Skolerne har således i forskellig grad prioriteret indsatsen bevægelsespolitik. Skolerne har ikke systematisk benyttet sig af projektets opskrift, hvor processen med udarbejdelse af bevægelsespolitik skulle indebære en afprøvningsfase, en politikformuleringsfase og implementerings- og evalueringsfase.

Vedrørende fordybelsesuge har det på alle skolerne været lærerne – typisk idrætslærerne – der har stået for fastlæggelse og planlægning af det konkrete indhold i fordybelsesugen.

### 8.1.6. Processer omkring kontrolskolerne

*”Det er en ”død and” at være kontrolskole. Det er ligesom at blive delt op i et a og b hold, og det synes jeg ikke er en god ide” (ledelsesrepræsentant, kontrolskole).*

De kommunale projektledere har med støtte fra den regionale koordinator haft til opgave at informere om, hvad det at være kontrolskole indebar. Flere af de kommunale projektledere fortæller, at det har været en vanskelig opgave at kommunikere forskningsdesign og betydning af forsøget til de skoler, der endte med at blive kontrolskoler.

Og det afspejler sig tydeligt i interviews med ledelsesrepræsentanter fra kontrolskolerne. Alle de interviewede giver jævnfør indledningscitateret til dette afsnit udtryk for skuffelse over kun at være blevet kontrolskole. I en af kommunerne har man valgt at give kontrolskolen en kompensation på 50.000 kr. om året i tre år i projektets løbetid. Pengene skal enten bruges på ting, der var planlagt i forvejen, eller sættes til side til projektperioden er forbi. Det har haft positiv effekt som plaster på såret i forhold til ikke at være blevet interventionskole. Det har samtidig medført øget opmærksomhed hos ledelsen på, hvad det indebærer at være kontrolskole – alle nye initiativer er nøje vurderet, inden de blev sat i gang, for at sikre, at der ikke skete ting, som kunne forstyrre undersøgelsen. På de fleste af de øvrige kontrolskoler efterlyses en eller anden form for bonus ved at være blevet kontrolskole.

Som det indledende citat viser, oplever ledelseslaget på kontrolskolerne typisk, at det at blive kontrolskole var en skuffelse, og at processen for kontrolskolerne typisk ikke indebar fordele – udover måske konkret viden om egne elevers fysiske tilstand. Den skole, der har fået økonomisk kompensation fra kommunen, fremhæver dette som et positivt tiltag, der kan inspirere til efterfølgelse i lignende projekter.

### 8.1.7. Opsamling på processerne

I projektoplægget er lagt op til, at afsættelse af personalemæssige ressourcer skulle fremme samarbejde på tværs af forvaltninger, mellem forvaltninger og skoler og internt på skolerne. I de ovenstående afsnit er de konkrete erfaringer vedrørende samarbejde præsenteret.

Analysen viser, at det generelt har været sværest at få samarbejdet op at stå vedrørende de indsatsområder, hvor forskellige forvaltninger har skullet arbejde sammen. Det har betydet udfordringer for tiltag, der skulle skabe strukturelle ændringer i forhold til rammer for børn og unges bevægelsesmønstre – for eksempel i forbindelse med etablering af cykelstier og ændrede tilkørselsveje og parkeringsforhold på skolerne. Men det har også skabt udfordringer for mere individorienterede tiltag som etablering af Teenfitness. Også lokalt på skolerne har der nogle steder været udfordringer vedrørende samarbejde omkring implementering af organisatoriske ændringer, både de strukturelle omkring udefrikvarter og mere individorienterede indsatser som kickstarter. Forskellige mulige forklaringer på dette beskrives i nedenstående afsnit 8.2, hvor der sættes lys på succeshistorier og barrierer i forbindelse med implementering.

## 8.2. Fremmede elementer

Både fra den overordnede projektledelses side, på kommunalt niveau og på skoleniveau har man i projektet gjort sig erfaringer med tiltag, der har virket fremmede for implementeringsprocessen. Nedenfor beskrives erfaringerne område for område.

### 8.2.1. Generelle erfaringer vedrørende elementer, der har fremmet succesfuld implementering

*"Man får ikke lavet et projekt som dette, uden at der er ledelsesmæssig opbakning, og uden at ledelsen giver klart udtryk for, at det er noget, de vil"* (arbejdsgruppemedlem, kommune).

Når vores informanter skal pege på de væsentligste årsager til vellykkede implementeringsprocesser, peger de på en række faktorer. Stærk og tydelig ledelsesmæssig opbakning på det rigtige niveau og med den rigtige sammensætning er en af dem. Hvis ledelsen vil, går først og engagerer sig, er det nemmere at være både kommunal projektleder og kickstarter eller legepatruljeansvarlig på den enkelte skole. Den generelle erfaring fra projektet er, at stærk ledelsesmæssig forankring og formelle strukturer med styregruppe og arbejdsgruppe synes at være gode veje at gå – det er med til at præcisere rollefordelingen, og giver muligheder for at få problemer med ressourcer til deltagelse i løsning af opgaver på tværs løftet op på ledelsesniveau. Dette er i god overensstemmelse med den viden, der i forvejen findes i implementeringslitteraturen (Rønnov Paulsen, Marckmann 2010).

Ildsjælefaktoren er heller ikke til at komme udenom, selvom den er mere u håndgribelig. En engageret regional koordinator giver energi til hele processen. Og hvis den kommunale projektleder er en ildsjæl, smitter det af på arbejdsgruppemedlemmer og skoleledelser. Og hvis den, der er ansvarlig for processen på den enkelte skole, brænder for sagen, brænder han eller hun også bedre igennem i forhold til både kolleger og elever.

Endelig betyder det meget, at deltagerne oplever, at de relevante ressourcer i form af tid og evt. penge er til rådighed. Generelt peger de deltagende aktører på alle niveauer på, at det, at der er afsat tid til deltagelse i projektarbejdet, er vigtigt for den enkeltes engagement i opgaven. Og vores informanter fortæller samstemmende, at det har været stærkt motiverende for kommuner og skoler, at der har været mulighed for at få økonomisk tilskud til etablering af Playspots. Det er befordrende med mulighed for supplement af de kommunale midler, og det har været motiverende, at man har kunnet se frem til et fysisk produkt, et synligt resultat af samarbejdet.

Stærk ledelsesmæssig forankring og opbakning, ildsjæle og øremærkning af personalemæssige og økonomiske ressourcer udpeges således af vores informanter som væsentlige faktorer i forhold til at fremme implementeringsprocessen på det helt overordnede niveau.

### 8.2.2. Fremmende tiltag fra SDU og regional projektledelse

*"Interessant at sammenligne med det tidligere idrætsprojekt, hvor vi selv skulle lave det meste og skulle selv lave beskrivelser. I kontrast er Space, hvor vi fik meget præcise beskrivelser, og det var let, fint og dejligt. Det var en helt anden organisering, og meget professionelt. Nemt at gå til, men vi var ikke altid enige i alle detaljer"* (lokal Space-koordinator på interventionsskole).

Der er blandt de interviewede projektledere bred enighed om, at det at have en regionalt forankret projektansvarlig var af stor værdi i forbindelse med processerne med at afklare finansiering af indsatsområderne i Space – herunder playspots. Kun i en enkelt af de medvirkende kommuner peger projektledelsen på, at man måske kunne have undværet regionen som mellemed.

Derudover peger en række af de interviewede aktører – ikke mindst de kommunale projektledere – på, at den regionale koordinator har haft en drivende rolle i forhold til implementering af indsatserne, og at det har været af stor værdi, at der altid var et sted at henvende sig, hvis man var i tvivl. Informanterne fortæller også, som indledningscitateret viser, at grundig forberedelse af projektet på overordnet niveau (SDU og regional koordinator) har været fremmende for projektet.

## KAPITEL 8: PROCESSER. HVAD HÆMMER OG FREMMER IMPLEMENTERING?

Forskerne på deres side understreger, at den regionale koordinator har haft en vigtig funktion som neutral instans mellem forskning og kommuner og skoler og for eksempel har kunnet fungere som stødpude i konfliktsituationer, hvor han har kunnet formidle udefra kommende udfordringer for projektet, så relationen mellem forskere og praktikere ikke led skade.

I Space-projektet arbejder kommunerne ikke kun sammen med forskningsprojektet, eller på tværs internt i kommunen. I kraft af projektet skal også samarbejdes med Vejdirektoratet og Lokale- og Anlægsfonden, en række producenter af legeredskaber, DGI/DIF og det lokale foreningsliv.

Erfaringerne med dette varierer fra aktør til aktør, men der kan også på dette område uddrages nogle generelle betragtninger.

Generelt er de interviewede glade for samarbejdet med både Vejdirektoratet og Lokale- og Anlægsfonden. Tilbage meldingerne er, at man her møder professionel rådgivning, og folk som er interesserede i ægte dialog om forskellige ønsker og muligheder. Mødet med professionelle, der kan tilføre ny viden og inspiration, og være med til at skabe netværk vurderes således at være fremmende for initiativ og nytænkning.

I forhold til indsats på projekt og regionalt niveau peger vores informanter således på tre overordnede områder, der har haft en positiv betydning for implementeringsprocessen. Det handler om tilstedeværelse af tværgående og neutral projektkoordinering på regionalt niveau, grundigt og omhyggeligt forarbejde og inddragelse af professionelle inspiratorer vedrørende etablering af playspots og på vejområdet.

### 8.2.3. Fremmede elementer vedrørende det kommunale niveau

*"Man kunne have haft en mere snæver arbejdsgruppe, som er utrolig målrettet. Men hvis man skal have langsigtede organisatoriske virkninger og sundhedsvirkninger – her skal kommunens sundhedspolitik forankres i hele organisationen – så er man nødt til at have sådanne ting som det her. Ellers kunne man godt have lavet det som et projekt, der var forankret i sundhed, og så kunne man trække ressourcepersoner ind efter behov. Men det, at der er en styregruppe, giver en anden forankring også på sigt, og det bliver nemmere at skabe en politisk forankring og ejerskab. Dvs. har betydning i forhold til kommunikationen op i systemet"* (styregruppemedlem, kommune).

Projektet har på regionalt niveau haft en del politisk bevågenhed, og der er kommunikeret bredt omkring projektet. Men vores informanter fortæller, at Space-projektet generelt ikke har haft stor politisk bevågenhed på kommunalt niveau. En mulig forklaring på dette kan være, at projektet kun retter sig mod en enkelt eller to af kommunens mange skoler.

Men selvom projektet ikke har haft stor bevågenhed, har det generelt nydt politisk opbakning. De kommunale projektledere og styregruppemedlemmer vurderer, at dette skyldes tre ting:

- Projektet er i god tråd med den generelle politik i kommunerne: Man vil gerne arbejde med sundhed og forebyggelse, og i kommunerne er der generelt ønske om at stimulere børn til mere bevægelse.
- Projektet er kommet med finansiering udefra.
- Kommunerne er generelt interesserede i mere viden om, hvad der virker, og de vil gerne samarbejde med forskere om dokumentation af deres praksis.

Både den regionale koordinator og skoleledelserne peger på de kommunale projektledere som nøglepersoner med en væsentlig rolle i forhold til udformning af puljeansøgninger og afklaring af de

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

økonomiske rammer. De kommunale projektledere har også spillet en vigtig rolle som både drivere af processen og i forbindelse med hjælp og støtte i tvivlsituationer.

Der er generel enighed i både kommuner og hos de tværgående aktører om, at det er væsentligt at have en tydelig ansvarsplacering for koordination og fremdrift, og at dette fordrer (mindst) en projektleder, der har dedikeret tid til opgaven. Generelt har projektets omfang og antallet af involverede aktører alligevel betydet, at også de øvrige aktører har brugt ekstra tid på koordineringsarbejde.

De kommunale projektledere peger jævnfør ovenstående afsnit 8.1.1 på væsentligheden af både sektorkendskab og forankring i både sundhedsområdet og skoleverdenen. Delt projektlederskab kan være en vej at gå i den forbindelse.

Tæt og tidlig involvering af institutionsområdet vurderes af alle de involverede at fremme implementeringsprocesserne.

Flere af de interviewede understreger, at de generelt har oplevet stor velvilje i forhold til at indgå i samarbejde på tværs af forvaltningsområder. Som et konkret eksempel nævnes samarbejde mellem den kommunale projektleder og fritids- og kulturforvaltningen i en af kommunerne omkring etablering af Teenfitness. Uden samarbejdet var ordningen ikke kommet op at stå. I samme forbindelse er en pointe, at det, at alle er pressede på tid, betyder, at hver enkelt nøje afmåler sin indsats på forskellige områder. Det beskrives af en række af de deltagende arbejdsgruppemedlemmer, at det er en væsentlig drivkraft for engagement i en given opgave, at man kan se, at man enten i forhold til det faglige indhold eller i forhold til personlig udvikling og interesse kan se en fordel i og et formål med projektet. Det sidste gælder både dem, der selv er aktive i processerne, og kolleger, der står på sidelinjen, men også påvirkes af projektet.

Vedrørende implementering af Teenfitness har det været et fremmede element, hvis der allerede har været etableret foreningsfitness i lokalområdet.

På kommunalt niveau næves således fem faktorer som vigtige for implementeringsprocessen:

- Politisk opbakning/overensstemmelse med kommunens generelle prioriteringer
- Tydelig placering af tværgående koordineringsopgaver hos en kommunal projektleder
- Sektorkendskab og tidlig inddragelse af institutionsniveauet, at de involverede på alle niveauer kan se sig selv i opgaven
- Specifikt i forhold til Teenfitness, at der allerede har været etableret lokale foreningsfitnessorganisationer

### 8.2.4. Fremmede elementer på skoleniveau

*”Vi har haft godt held med elevinddragelse om, hvordan det skulle se ud. Den største succes er en ruse. Der var nogle elever, der ændrede i de oprindelige planer, og så endte vi med at vælge det, de syntes. Vi kan ikke altid vide, hvad de synes er sjovt” (voksen aktør, interventionsskole).*

De skoler, der har haft størst succes med implementering af de organisatoriske indsatser, har, som det fremgår af de ovenstående afsnit 8.1.1 til 8.1.4, satset på en inddragende strategi. Dette har omfattet både elever og lærere. Lærerne er blevet inddraget i tilrettelæggelse af bevægelsespolitik og udformning af kickstarterordning. Og eleverne er blevet inddraget i beslutningen om, hvordan regler for udefrikvarter skulle udformes, og man har givet eleverne indflydelse på, hvilke aktiviteter der skal foregå i de frikvarterer, hvor kickstarterne er ude.



En vej til succesfuld implementering har også handlet om på forskellige måder og niveauer at inddrage eleverne i planlægning af indretning af playspots og udearealer.

Inddragende processer virker på både børn og voksne!

### 8.2.5. Opsamling vedrørende fremmede elementer i forhold til implementering

*”Det er alfa og omega, at man har nogen på skolen, der brænder for det. Enten ledelsen eller ansatte der får kompetencer eller beføjelser, så de kan gøre nogle ting. Kommunen sender meget ned, og hvis det ikke bliver grebet på skolen, så sker det ikke. Men det hjælper selvfølgelig, at det er understøttet af kommunen, regionen eller højere oppe. Og så skal der følge ressourcer med, så man kan se, at man får noget ud af det. Der skal være mening med det, og skolen skal kunne bruge det til noget. Man skal ikke kun yde, det gør man nok i forvejen. Men ellers skal der være nogle ildsjæle, der brænder for det, også inde i kommunen. Der skal være nogen, der holder fast sammen med skolen”* (skoleledelsesrepræsentant, interventionsskole).

Deltagernes erfaringer med og anbefalinger vedrørende tiltag, der fremmer succesfuld implementering, stemmer, som det fremgår af ovenstående citat, godt overens med den viden, vi jævnfør afsnit 6.3 generelt har fra implementeringslitteraturen. Deltagerne peger på følgende faktorer, der har virket fremmende på implementeringsprocessen:

- Projektet passer godt med både kommunernes generelle politik på området, og til profilen på de fleste af de medvirkende skoler.
- Det har været en driver for processen, at der har været en gulerod – Playspot – for skolerne.
- Det at have en regionalt forankret projektansvarlig var af stor værdi i forbindelse med processerne med at drive processerne, fungere som bindelied mellem forskningsprojekt og deltagende kommuner og skoler, samt hjælpe med afklaring vedrørende finansiering af indsatsområderne i Space – herunder Playspots.
- Det at have en eller to kommunale nøglepersoner med ressourcer til at tage sig af de overordnede processer var godt og nødvendigt. Delt projektledelse kan fungere godt.
- Det at have en stærk ledelsesmæssig forankring på tværs af forvaltninger fungerer rigtig godt. Både formelle strukturer med styre- og arbejdsgrupper og mindre formelle strukturer kan fungere godt, men ledelsesmæssig forankring er vigtig – også på skoleniveau.
- Ildsjæle og engagement blandt projektets drivere har været afgørende – både på regionalt niveau, kommunalt niveau og på skoleniveau.
- Dem, der involveres i processen, skal kunne se sig selv i projektet og have interesse i det – og så smitter begejstringen!
- Involverende processer fungerer godt – både på kommunalt niveau, i forhold til den generelle stemning blandt skolepersonalet og i forhold til eleverne.
- Inddragelse af professionel, uafhængig rådgivning har været inspirerende og har medvirket til at skabe engagement og gode løsninger.

### 8.3. Udfordringer for projektet (barrierer)

Både fra litteraturgennemgangen i afsnit 6.3 og gennem analyse af forarbejderne til projektet kan identificeres en række mulige barrierer for succesfuld implementering af et projekt som dette. Potentielle barrierer er på baggrund af ovenstående beskrevet i programteorien og gengivet i skemaform i afsnit 6.4.1).

I det følgende behandles de potentielle barrierer. De er grupperet, så emner, der naturligt hører sammen, behandles i samme afsnit. Til sidst samles op på tværs. Konkret betyder det, at dette afsnit opdeles i følgende underafsnit:

- Barrierer vedrørende manglende ressourcer, manglende ledelsesmæssig forankring og hyppige skift blandt ledelse og personale
- Barrierer vedrørende mange samarbejdsparter, uklar rollefordeling og interesse modsætninger
- Barrierer vedrørende manglende vilje, motivation eller mulighed for at iværksætte tiltaget
- Barrierer vedrørende modstand fra målgruppen
- Tværgående opsamling: Væsentligste udfordringer og største succeser.

### **8.3.1. Barrierer vedrørende manglende ressourcer, manglende ledelsesmæssig forankring, og hyppige skift blandt ledelse og personale**

*”Hvis det for eksempel skulle videre ud i kommunen, så skulle der være gode resultater, og så skulle projektet implementeres uden de store omkostninger. Hvis børnene for eksempel havde 50 % bedre kondital, så ville det stadig ikke blive implementeret, hvis kommunerne selv skulle betale for det. Så skulle det komme som lovforslag” (kommunal projektleder).*

Dette afsnit belyser, om der i det konkrete projekt kan identificeres nogle af de implementeringsbarrierer, implementeringslitteraturen og projektets forarbejder forudsiger i forbindelse med manglende ressourcer (Mathews et al. 2010), manglende ledelsesmæssig forankring (Rønno Paulsen, Marckmann 2010) eller (hyppige) skift blandt ledelse eller udførende personale niveauer (Rønno Paulsen, Marckmann 2010). Teorien peger også på, at de bestræbelser, man kan gøre sig for at sikre alle ejerskab og involvering i processen, også kan have utilsigtede og u hensigtsmæssige konsekvenser (Ward et al. 2006), (Mathews et al. 2010). Dette aspekt belyses også i dette afsnit.

#### **Barrierer på kommunalt niveau**

Økonomiske rammer og ressourcer – eller mangel på samme – er den barriere, der nævnes oftest og vurderes at have fyldt mest som barriere for projektet. Det citat, som indleder dette afsnit, sætter tingene på spidsen: Gode resultater er ikke nok. Der skal penge med, før gode erfaringer bliver omsat til praksis – ellers sker det kun, hvis kommunerne bliver tvunget til det via lovgivning. Citatet er ikke udtryk for en generel uvilje til forandring, men afspejler den meget pressede økonomiske situation kommunerne har befundet sig i i den periode, hvor dette projekt er gennemført.

En af de kommunale projektledere udtrykker det på den måde, at hun oplever, at økonomi og finansiering har fyldt rigtigt meget – også så meget, at det har taget fokus fra indholdet.

Samtidig er der ingen tvivl om, at det, at Space-projektet blev sat i gang netop samtidig med, at man i kommunerne for alvor begyndte at opleve, at det var nedgangstider, og at der overalt i den kommunale sektor opstod behov for besparelser, blev en stor barriere for projektet. Helt overordnet set har nogle af de kommunale projektledere haft etiske overvejelser, om det nu var moralsk forsvarligt at søge at få øremærket kommunale penge til en ”luksus-ting” som en stor legeplads, samtidig med at man skar i kerneydelser og afskedigede personale andre steder i kommunen.

Oplevelsen af sparetider og øget pres på forvaltningerne har heller ikke gjort det nemmere at få samarbejdet på tværs af forvaltningerne til at køre. Konkret har der for eksempel i flere af kommunerne været strukturændringer og nedskæringer i de fritids- og kulturforvaltninger, der har været inddraget i projektet med henblik på etablering af kontakt til det lokale foreningsliv i forhold til

## KAPITEL 8: PROCESSER. HVAD HÆMMER OG FREMMER IMPLEMENTERING?

igangsættelse af Teenfitness. Også på skoleområdet har der været besparelser i gang med deraf følgende strukturændringer – i hvert fald i en af de involverede kommuner i løbet af projektperioden.

Det har også skabt usikkerhed og forsinkelser, fordi man et stykke ind i projektet reelt ikke har vidst, hvilken elevgruppe man skulle rumme på den enkelte interventionskole.

Vores informanter understreger praktisk talt alle med stor vægt, at processen omkring finansiering af processen har været uheldig. Kommunerne gik ind i projektet med en forventning om en relativt lille grad af egenfinansiering (konkret 150.000 kr. plus tid til projektledelse og implementering for hver kommune). Det har derfor været en udfordring, at man efterfølgende har skullet finde 1/3 af finansiering af playspots og udearealer<sup>5</sup> og 60 % af finansiering af tiltag vedrørende fysiske rammer for aktiv transport.

En entydig tilbagemelding fra informanterne er således, at de økonomiske rammer skal være klare og helt på plads, inden man sætter så stort et projekt i værk – processen har på mange måder skabt usikkerhed og uhensigtsmæssigheder og har også forsinket hele forløbet omkring playspots.

I forhold til ressourcer peger informanterne også på to lavpraktiske barrierer i forløbet. For det første har der i forbindelse med puljeansøgninger været utroligt korte frister, der har betydet, at det har været vanskeligt at få alle relevante informationer samlet i tide til at få sendt ansøgninger ind. For det andet har det været en udfordring i forhold til at få alle relevante aktører af sted, at en del af de gennemførte workshops m.v. er afholdt langt væk – konkret i København<sup>6</sup>.

Vedrørende eventuelle udfordringer med ledelsesmæssig forankring peger de kommunale projektledere i tre af de medvirkende kommuner på, at der i forløbet har været udfordringer med den overordnede ledelsesmæssige forankring. I en af kommunerne handler det om, at det øverste niveau på skoleforvaltningsniveau ikke har været stærkt engageret i processen – delvist pga. skift på pladsen, men også delvist pga. den decentrale struktur på skoleområdet. I en anden af kommunerne har der ikke været nedsat en formel styregruppe, og det har lejlighedsvist givet udfordringer, når der skulle samarbejdes med folk uden for skole- eller sundhedsforvaltning. Endelig fortæller projektledelsen fra en tredje kommune om udfordringer med at få samlet styregruppen og på den måde få ledelsesmæssig opbakning til arbejdsgruppens arbejde.

Også udskiftning af ledelse har været en udfordring på kommuneniveau. Konkret har der været tale om udskiftning af ledelse på den øverste post i skoleforvaltningen i en af kommunerne, da projektorganisationen blev bygget op. Også i en anden kommune er dele af den kommunale topledelse skiftet ud undervejs – her har det betydet, at projektet ikke længere er kendt på direktionsniveau, fordi projektlederne ikke har haft anledning til at præsentere projektet for den nye ledelse.

Et af de interviewede styregruppemedlemmer fortæller også, at det kan være svært at fastholde fokus og ledelsesmæssigt engagement vedrørende en sag, når man ikke selv har ansvar for opgaveløsningen.

På kommunalt niveau har projektet således i praksis mødt de barrierer vedrørende ressourcer og ledelsesmæssig forankring, som programteorien forudsagde. Det drejer sig først og fremmest om knaphed på ressourcer og manglende afklaring af de økonomiske rammer, inden projektet gik i gang.

---

<sup>5</sup> Kommunernes 150.000 kr. var ikke på forhånd øremærket til en bestemt indsats. De har således kunnet bruges som hel eller delvis finansiering af kommunens egenfinansiering til playspots.

<sup>6</sup> Der er også afholdt workshops i Vejle.

For det andet handler det om, at det i nogle kommuner har knebet med den nødvendige ledelsesmæssige opbakning til opgaven i alle relevante forvaltninger – bl.a. på grund af udskiftning på væsentlige ledelsesmæssige poster i forløbet.

### **Barrierer på skoleniveau**

På skoleniveau fortæller ledere og aktive voksne aktører på fire af skolerne om stærk ledelsesmæssig forankring og opbakning til projektet – flere af de involverede viceskoleledere betegnes af deres personale som ildsjæle med stort engagement på området. På to af skolerne har det knebet med den ledelsesmæssige forankring og gennemslagskraft. En konsekvens af dette har på den ene skole været, at de voksne aktører har oplevet, at der ikke har været en fra ledelsen, der holdt i trådene, og at ansvaret for at få tingene til at køre er lagt hos kickstarterne, uden de har fået tilsvarende beføjelser og ressourcer til at planlægge og gennemføre tiltag og deltage i samarbejdet med for eksempel den kommunale projektleder. På den sidste skole giver de voksne aktører udtryk for, at ledelsesopbakningen har været ok, og at der efter problemer i opstarten er givet ressourcer, der svarer til opgaven. Samtidig fortæller de, at de har savnet branding af projektet internt på skolen, og at de i vid udstrækning oplever, at projektet er blevet kickstarternes projekt og ansvar. Som vedrørende ledelsesforankring og opbakning på kommunalt niveau kan lederskifte på skolen være en del af forklaringen, i hvert fald på den ene af de tre skoler hvor ledelsesforankring af personalet er oplevet som ikke-optimal.

Som det tidligere er beskrevet (afsnit 7.2.5), betød manglende ekstern finansiering, at skolernes eget budget blev afgørende for, hvor stort der kunne bygges på den enkelte skole. Samtidig har skolerne selv skullet være medfinansierende i forbindelse med etablering af forskellige muligheder i forbindelse med Aktiv transport. Skolerne har således haft forskellige muligheder, og på nogle af skolerne har ressourcespørgsmålet spillet en stor rolle i forhold til, hvilke løsninger det har været muligt at vælge.

Opsamlende kan vi sige, at den ledelsesmæssige opbakning på skoleniveau generelt har været stærk, men hvor ledelsen af forskellige årsager ikke har haft koncentreret fokus på opgaven, har det givet problemer for implementerings- og forankringsprocessen. Og også på skoleniveau har de økonomiske ressourcer nogle steder været en udfordring.

### **8.3.2. Barrierer vedrørende mange samarbejdsparter, uklar rollefordeling og interessemodsætninger**

*”Men det kan være svært for en hel kommunal organisation at forstå, hvor sundhedsopgaven er for kommunerne. Det er en ny måde at arbejde med det på, og den er ikke inde endnu i hele organisationen. Men der er det her projekt med til, at det kommer ind. Det er et nyt felt, som der ikke har været ejerskab af på tværs i kommunen. Og det er med til at gøre det svært i et konkret projekt som det her”*(styregruppemedlem, interventionskommune).

I dette afsnit undersøges, om der i det konkrete projekt har været nogle af de implementeringsbarrierer, der typisk kan opstå som følge af, at der har været mange samarbejdsparter involveret i et projekt (Rønnov Paulsen, L. 2010). Der ses også på, om der har været udfordringer vedrørende uklare rollefordelinger (Ward et al. 2006), (3 Pate, R.R. 2003), og på om interessemodsætninger blandt projektets mange aktører har haft indflydelse på implementeringsprocessens tidshorisont (Rønnov Paulsen, L. 2010).

Især i forhold til de indsatser, der udover samarbejde mellem kommune og skole eller internt på den enkelte skole har krævet samarbejde på tværs af de kommunale forvaltninger, fortæller de involverede om en række udfordringer, der har at gøre med mange involverede aktører og aktører med modstridende interesser. Konkret fortæller de kommunale projektledere om problemer med at

## KAPITEL 8: PROCESSER. HVAD HÆMMER OG FREMMER IMPLEMENTERING?

få engageret medarbejdere i de øvrige forvaltninger i arbejdet med implementering af indsatserne. Overordnet set opfattes det ikke som manglende vilje, men snarere som udtryk for, at en række konkrete faktorer gør det svært at få samarbejde til at fungere på tværs af forvaltningerne. Som eksempler nævnes, at det overhovedet at få tid til at mødes på tværs kan være en udfordring - ledelser og medarbejdere i andre forvaltninger har deres egne primære opgaver og kan være svære at få ud af deres dagligdag. En af de kommunale projektledere fortæller, at dårlig mødekultur i kommunen er med til at forstærke problemerne – man ved aldrig rigtig, hvem der kommer til et møde, eller hvornår de kommer, og det kan forstærke problemerne med at få samarbejdet på tværs til at fungere.

Både de kommunale projektledere og styregruppe- og arbejdsgruppemedlemmer/samarbejdsparter fra de øvrige forvaltninger fortæller om udfordringer med traditionen for søljeforvaltning og silotænkning med deraf følgende kulturelle forskelle mellem forvaltningerne som barrierer for samarbejdet. Konkret nævnes det flere steder som en udfordring, at det, at man har en meget decentral struktur på skoleområdet, betyder, at skoleforvaltningen ikke nødvendigvis har instruktionsbeføjelser over for skolerne, og det derfor kan være svært at bruge skoleforvaltningen til at få strammet op på samarbejdet med skolerne, hvis det ikke fungerer som forventet. Samtidig kan skolernes høje grad af selvbestemmelse betyde, at de bliver "øer", der ikke er vant til at arbejde sammen eller samarbejde med andre forvaltninger end skoleforvaltningen.

På det generelle plan giver især de kommunale projektledere dog udtryk for, at man i projekter, der involverer mange aktører og aktører, der har varierende grad af interesse i det konkrete projekt, altid skal afveje ønsket om involvering med risikoen for at spilde de involveredes tid. Denne afvejning er som beskrevet i afsnit 7.1.1 løst forskelligt i kommunerne – nogle steder har man valgt at nedsætte faste arbejdsgrupper, andre steder har man inddraget folk ad hoc. Der er fordele og ulemper ved begge dele, og informanterne er generelt godt tilfredse med den beslutning, de har truffet lokalt. Vedrørende de kulturelle forskelle påpeges det som nævnt i ovenstående afsnit, at selve det, at der lægges så stor vægt på sundhed, kan være en barriere i forhold til samarbejdet med andre forvaltninger, der er vant til en anden tænkning og en anden måde at prioritere på.

Men også helt konkrete forhold som forskellige planlægningshorisonter og forskellig prioritering i konkrete situationer nævnes som udfordringer for implementeringsprocessen. Som eksempler nævnes, at man i en kommune har oplevet, at forældre klager over farlige skoleveje og derfor ikke vil lade deres børn cykle i skole. Reaktionen fra teknisk forvaltning, der er vant til og indstillet på at tænke i sikkerhed og budgetter, er at få løst problemet hurtigt og nemt ved at foranstalte gratis buskort til børnene, fordi det nok handler om potentielt farlige veje, men ikke om veje hvor der traditionelt sker mange ulykker.

Samtidig nævner både skoler og samarbejdsparter, at planlægning af henholdsvis lærernes tid og prioritering af ressourcer til cykelstier, trafikforbedringer m.v. lægges fast i god tid. For skolernes vedkommende planlægges overordnet set for et skoleår ad gangen, og for de tekniske forvaltninger gælder, at der planlægges og prioriteres flere år frem i tiden. Så selvom man gerne vil tilgodese et eller flere initiativer i forbindelse med et konkret projekt, kan det være rigtig svært, når rammerne er lagt fast, længe inden projektet kom på banen.

Vedrørende uklar rollefordeling nævnes to konkrete eksempler på, at det har udgjort et problem for implementeringsprocessen. Begge eksempler er også nævnt i ovenstående afsnit 8.1. Det drejer sig for det første om, at en skole og en teknisk forvaltning ikke har fået aftalt, præcis hvem der havde ansvar for at drive processen med de lokale entreprenører i forbindelse med færdiggørelse af playspot og udearealer. Det andet eksempel handler om, at inddragelse af private virksomheder, der blev introduceret som eksperter, har givet negativ stemning i idéudviklingsfasen i forbindelse med opgradering af udearealer. Her peger de involverede på, at det ville have været en bedre løsning at inddrage uvildige eksperter.

En potentiel problemstilling, som programteorien identificerer i projekter med mange aktører, vedrører udfordringer som følge af partcipatorisk tilgang til processen. Her peger erfaringer fra implementeringslitteraturen (Ward et al. 2006) på, at processer, hvor man lægger meget vægt på at skabe ejerskab gennem inddragelse, risikerer at skabe utilfredshed, hvis man ikke også de facto er i stand til at give interessenterne indflydelse. Samtidig peges der på, at inddragende processer risikerer at trække hele projektet i langdrag.

Det, at projektet er sat op, så det tilnærmer sig et klassisk randomiseret forsøg, hvor indsatserne helst skal gennemføres så ens som muligt på interventionsskolerne, giver potentielt problemer med at give plads for lokal medindflydelse. Konkret har især det, at alle delindsatser skullet gennemføres, givet udfordringer – jævnfør nedenstående afsnit om lokale udfordringer med at gennemføre og fastholde udefrikvarter. Konkret har man dog, som det fremgår af ovenstående afsnit 7.2, i rimelig vid udstrækning valgt lokale løsninger – både med hensyn til udefrikvarter og i forhold til gennemførselsgrad af de øvrige delindsatser.

Set på tværs af processerne virker det ikke, som om de potentielle barrierer, der har kunnet forudses som følge af for inddragende processer, har været et problem for Space – de steder hvor man har valgt at give de involverede parter indflydelse, har man også i vid udstrækning kunnet imødekomme aktørernes ønsker. En oplagt undtagelse er dog de økonomiske begrænsninger, der på nogle af skolerne har betydet, at de anlæg, som lærere og elever gerne ville have, ikke har kunnet realiseres.

Samarbejdet med DGI i forbindelse med etablering af teenfitness illustrerer et område, hvor mange aktører med forskellige interesser kan udgøre en barriere. I to af de involverede kommuner nåede man langt i processen med etablering af teenfitness. Man stødte på imidlertid på den udfordring, at samarbejdspartnerne – DGI/DIF og de frivillige/foreningslivet og i Vejle også en del af forvaltningen – havde den primære interesse i foreningsfitnesskonceptet på grund af muligheden for at etablere et billigt tilbud om motionscenter helt generelt. Målgruppen for dette var alsidig: Der kunne være tale om ældre borgere, om forældre til børn der dyrker gymnastik, og om folk der i forvejen dyrker en anden sport og har brug for separat træning af bestemte muskelgrupper. Da det er den bestyrelse, der nedsættes for den nye forening, som fastlægger budget og retningslinjer og brug af centret, er der ingen garanti for, at teenfitness bliver en del af det endelige koncept. Det, at man i dette tilfælde har valgt at gøre implementering af en af delindsatserne afhængig af dels det lokale foreningsliv, dels DGI/DIF, betyder altså, at projektlederen og kommunen reelt mister mulighed for indflydelse på processen.

De barrierer, programteorien med udgangspunkt i dels eksisterende litteratur, dels forarbejder til selve projektet, har peget på som mulige udfordringer for projektet, kan i vid udstrækning genfindes i implementeringsprocessen. I processen har deltaget mange forskellige parter, som til dels har haft forskellige interesser. Overordnet set har parterne oplevet stor velvilje i forhold til samarbejde. Men konkret har der i forhold til samarbejdet internt i kommunen været udfordringer med at få tid til at mødes, udfordringer som følge af forskellig kultur og forskellige tilgange til sundhedsområdet, og udfordringer i forhold til forskellige planlægningshorisonter og traditioner. Og i forhold til samarbejdet med DGI har de forskellige interesser vedrørende det primære fokus (foreningsfitness generelt eller specifikt teenfitness) udgjort en barriere.

### **8.3.3. Barrierer vedrørende manglende vilje, motivation eller mulighed**

*”Det at få skaffet foreningsledere er en udfordring: det er vigtigt at finde en 4-6 personer, der vil brænde for det og tage over og tage ansvar. Det er et spørgsmål om at få det solgt rigtigt og komme i gang på det rette tidspunkt. Der annonceres bredt, men måske skal man ud og håndplukke (prikke på*

*skulderen) – men der er så et hensyn til helhedsbilledet – vi vil helst ikke dræne de eksisterende foreninger for aktive og tid” (foreningsrepræsentant, i en kommune hvor teenfitness ikke kom i gang i projektperioden).*

Implementeringslitteraturen peger på, at personalet kan mangle vilje, motivation eller mulighed for at gennemføre implementering af en konkret indsats som planlagt (Rønnov Paulsen, L. 2010). I dette afsnit undersøges, om dette projekt i praksis har mødt udfordringer af denne type.

### **Barrierer på kommunalt niveau**

I forhold til det kommunale samarbejde på tværs af forvaltningsniveauerne fortæller både de kommunale projektledere og de øvrige interviewede på kommunalt niveau generelt set om stor vilje og imødekommerhed i forhold til opgaven. Samtidig peger de interviewede dog på, at den enkelte medarbejders engagement og interesse i opgaven og opgavens umiddelbare sammenhæng med og mening for medarbejderens øvrige opgaver har afgørende betydning for, hvor meget man engagerer sig som medlem af en tværgående arbejdsgruppe.

En af de kommunale projektledere fortæller også, at manglende tradition for samarbejde mellem skolerne og forskellig grad af engagement i opgaven har betydet, at det ikke efter hendes opfattelse er lykkedes at få det optimale ud af, at have to skoler i projektet samtidig.

Manglende motivation til at løse opgaven har især været en udfordring i forhold til at få etableret teenfitness. Udfordringen har her været, at dem, der gerne skulle motiveres til at løse opgaven, har været en undefineret målgruppe, nemlig frivillige i foreningslivet. Flere af kommunale projektledere fortæller, at der også for de kommunale medarbejdere været barrierer i forhold til motivation over for denne opgave. Samtidig med, at kommunen gerne vil understøtte Space og etablering af teenfitness, har kommunen også en interesse i at tage hensyn til det lokale private erhvervsliv. Det har derfor været nævnt som en barriere for iværksættelse af nye initiativer vedrørende forenings- og teenfitness, at der allerede eksisterer lokale, privatejede fitnessstilbud, som kommunen ikke har ønske om at udkonkurrere, fordi de repræsenterer arbejdspladser og skatteindtægter i kommunen.

Blandt de repræsentanter for foreningsverdenen, vi har talt med, fortæller flere, at en årsag til manglende vilje til at påtage sig nye opgaver kan være, at man har erfaring med, at nye initiativer trækker afledte opgaver med sig. Foreningsrepræsentanterne fortæller også, som det fremgår af det citat, der indleder dette afsnit, om et hensyn at tage til de allerede eksisterende lokale foreninger: De personer, det som udgangspunkt ville være mest oplagt at spørge, er i forvejen meget aktive i foreningslivet, og som foreningsrepræsentant er man forsigtig med at dræne de eksisterende foreninger for ressourcer.

Derudover fortæller foreningsrepræsentanterne også om manglende motivation for at kaste sig ud i opgaven, fordi man som foreningsrepræsentant er skeptisk over for, om økonomien i foreningsfitness nu kan balancere – enten skal allerede etablerede foreninger låne penge til opgaven, eller også skal en ny organisation starte med et lån og en ikke særlig overskuelig forretningsmodel. Foreningsrepræsentanterne fortæller dog, at DGI har været god til at stille information, hjælp og vejledning til rådighed, og at netop mulighed for at få hjælp til at forstå forretningsmodellen og høre om andres erfaringer er væsentlige initiativer i forhold til at rydde eventuelle betænkeligheder af vejen.

Samtidig har det konkret flere steder vist sig svært at finde egnede, ledige lokaler til formålet – og i en af kommunerne udtrykker foreningerne skepsis over for projektet, fordi man her er bange for, at etablering af foreningsfitness vil betyde, at lokaler, der ellers blev anvendt til anden foreningsaktivitet, ville blive inddraget.

### Barrierer på skoleniveau

På skoleniveau har de voksne aktører – kickstartere, legepatruljeansvarlige m.v. – som vi har talt med, generelt været positive over for projektet. De har også været optagede af og engagerede i opgaven. Især på et par af skolerne fortæller de voksne aktører dog om forhold, der betyder, at motivationen for at arbejde med opgaven kan mindskes. Som konkrete eksempler nævnes, at modstand blandt kollegerne kan være demotiverende for kickstartere og legepatruljeansvarlige.

Også for kickstarterne selv er det demotiverende, hvis det ikke lykkes at skabe opbakning til indsatsen blandt eleverne. Omvendt fortæller alle de aktive voksne om, hvordan de finder bekræftelse i opgaven, når eleverne bakker op om aktiviteterne, bevæger sig og får røde kinder.

Endelig fortæller de voksne aktører på en af interventionsskolerne, at manglende anerkendelse af, at indsatsen som kickstarter er en opgave, der kræver koordinering og planlægning, gør det vanskeligere at opretholde motivationen. Kickstarterordningen på denne skole nedlægges efter oplysning fra kickstarterne selv efter ophør af Space-perioden, og kickstarterne fortæller, at de ikke er kede af det. De har – som det også kan tolkes af nedenstående citat – ikke lyst til at fortsætte som kickstartere. *"Hvad gør vi, hvis de tests viser, at de (eleverne, ed.) bare har forbedret sig helt vildt?" "Ja, pis!"* (Voksne aktører, interventionsskole).

De citerede voksne aktører er et eksempel på, at der også i dette projekt har været barrierer med manglende motivation – selvom de heldigvis ikke er repræsentative for gruppen af voksne aktører som helhed. De citerede oplever at have haft for lidt viden og indflydelse, for dårlige rammer til at løse opgaven, samt at der har været for lidt opbakning blandt eleverne på skolen.

Vores informanter nævner også forhold vedrørende rammerne for implementering af udefrikvarter og kickstarterordninger, der har været med til at vanskeliggøre projektet. Konkret nævnes, at de fysiske rammer på skolen kan have betydning. Et sted fortæller de voksne aktører, at opdeling i afdelinger kan være en barriere for implementering. Der bliver langt mellem gårdene, så det kan være for længe for kickstarterne at komme frem, og selvstyrende teams for hver afdeling kan betyde, at tingene gribes forskelligt an, så tidspunktet for udefrikvarter for eksempel ligger forskelligt i de forskellige afdelinger. Dermed bliver det sværere at styre, om de enkelte elever rent faktisk har udefrikvarter. Samtidig er det vanskeligt at holde opsyn, hvis skolen er stor og har mange kringelkroge. Konkret har man også, jævnfør afsnit 7.25, på en af interventionsskolerne oplevet skimmelsvamp i de bygninger, der ligger omkring den gård, hvor musikanlæg m.v. er stillet op, hvorfor eleverne ikke bruger udearealet lige der.

De voksne aktører på to af skoler gør opmærksom på, at frikvartererne generelt er for korte til en række af de kickstarteraktiviteter, de lærte, da de var på kursus. Ikke alle aktiviteter er skolegårdsegnede, og en del af dem egner sig ifølge de voksne aktører bedre til idrætstimer. En konkret barriere for implementering efter opskriften, der også er nævnt i anden sammenhæng, er et konkret eksempel, hvor de lærere, der rent faktisk kom til at varetage kickstarterfunktionen, ikke var dem, der deltog i kickstarterkurset.

Opsamlende kan vi sige, at barrierer vedrørende manglende vilje, evne og mulighed på kommunalt niveau ikke generelt har været et problem. Dog har der vedrørende teenfitness været barrierer, som har handlet om, at det har været vanskeligt at motivere de lokale frivillige til at gå ind i opgaven. På skoleniveau har der også generelt været opbakning til projektet. Enkelte steder er vi dog stødt på motivationsproblemer blandt de udførende lærere. De peger især på manglende opbakning hos ledelse, kolleger og elever, manglende ressourcer og dårlige fysiske rammer som årsag til demotivation.



### 8.3.4. Barrierer vedrørende modstand fra målgruppen - eleverne

*”Udefrikvarter har der været store problemer med – både fra elever og lærere. Lærerne synes ikke det er sjovt at være bussemænd, og ungerne gider ikke være ude”* (skoleledelsesrepræsentant, interventionskole).

Dette afsnit beskriver, at repræsentanter fra skoleledelserne og de voksne aktører på skoleniveau på nogle skoler har oplevet modstand mod projektet blandt eleverne, der jo er projektets primære målgruppe. Elevernes egen oplevelse af projektet og indsatserne er beskrevet i del 3.

Allerede i projektoplægget var det beskrevet, at udefrikvartersordningen kunne forventes at skabe modstand blandt de store elever. Generelt er det også tilbagemeldingen fra skoleledelser og voksne aktører på skoleniveau, at det er denne indsats, der har skabt mest modstand blandt eleverne i praksis. På to af skolerne fortæller de voksne aktører, at eleverne i praksis gør, hvad de kan for at undgå udefrikvarter – de gemmer sig på toiletterne eller hænger ud i kantinen. Andre steder går det bedre, og et enkelt sted beretter de voksne på skolen om stor opbakning til udefrikvarter.

Skolerne har haft forskellige strategier i forhold til at opbløde elevernes skepsis og skabe større opbakning. Disse strategier er beskrevet i afsnit 7.1, som handler om initiativer, der fremmer implementeringsprocessen.

Generelt har projektet ikke været ramt af manglende vilje og modstand på hverken kommunalt- eller skoleniveau. Enkelte steder er projektet dog stødt på barrierer vedrørende modstand og manglende vilje på delområder. Størst modstand har der generelt været mod udefrikvarter – det har på nogle skoler givet problemer både blandt elever og blandt lærere, som ikke har brudt sig om rollen som kontrollører i forhold til overholdelse af udefrikvartersregler. Også i forhold til etablering af teenfitness har der været barrierer omkring manglende motivation i forhold til opgaven i foreningslivet.

### 8.3.5. Opsamling vedrørende barrierer

Af ovenstående delafsnit fremgår, at dette projekt, som så mange andre, på forskellige måder og niveauer er løbet ind i stort set alle de tænkelige barrierer og udfordringer for succesfuld implementering, man kan komme i tanke om. Heldigvis er der også en række eksempler på, at det er lykkedes at forebygge udfordringer og få nedbrudt barriererne. Barriererne opsamles nedenfor i punktform. Med hensyn til succeshistorier henvises til det foregående afsnit 8.2.

De væsentligste barrierer har været:

#### På overordnet niveau:

- At finansieringen ikke har været på plads fra starten, og at projektet er startet i en tid med store kommunalpolitiske udfordringer vedrørende økonomien
- At det har været svært at få opfyldt ønsket om at bygge udfordrende playspots til målgruppen uden at overtræde sikkerhedsreglerne for legepladser
- At der har været varierende ledelsesmæssig forankring og udskiftning på centrale ledelsesposter

### På kommunalt niveau:

- At planlægningshorisonter for forskningsprojekt, skoler og kommunale forvaltninger ikke naturligt følges ad – deltagelse i et forskningsprojekt kræver, at man hurtigt kan stille om til nye aktiviteter, mens skolernes planlægning sker i god tid og for et år ad gangen. I forhold til samarbejde med de tekniske forvaltninger, der arbejder med anlæg af cykelstier og trafikale forhold i det hele taget, er udfordringen endnu større. Her har man typisk en meget lang (flerårig) planlægningshorisont
- At kommunerne endnu ikke – i hvert fald ikke ved projektopstart – var helt vant til, at varetagelse af sundheds- og forebyggelsesopgaver kræver samarbejde og ledelsesmæssig opbakning på tværs af de traditionelle forvaltninger
- At kulturen vedrørende ledelse af skoleområdet er meget decentral og det derfor er vanskeligt at bruge de traditionelle ledelsesstrukturer (at gå via den centrale forvaltning) i implementeringsøjemed
- At det har vist sig rigtig vanskeligt at få engageret det lokale foreningsliv i foreningsfitness og teenfitness

### På skoleniveau:

- At størrelse på det playspot (som samtidig var flere af skolernes gulerod for at tilmelde sig projektet), skolerne kunne få, blev afhængig af skolernes egen formue og mulighed for investering
- At udefrikvarter som udgangspunkt har mødt modstand blandt de ældste elever og derved skabt modstand i lærerkollegiet på nogle af skolerne, fordi lærerne ikke har brudt sig om at skulle jage eleverne udenfor, fordi det potentielt kan bidrage til dårlig stemning mellem lærere og elever
- At konkrete fysiske rammer kan vanskeliggøre implementering af udefrikvarter
- At nogle kickstarteraktiviteter ikke kan nås i frikvartererne – de egner sig bedre til idrætstimer.

## 8.4. Delkonklusion, når det (skal) lykkes?

Procesevalueringens andet hovedspørgsmål, der er behandlet i dette kapitel, handler om, hvordan man hæmmer og fremmer implementering af ændringer i de strukturelle vilkår for børns bevægelse. Fra implementeringslitteraturen ved vi, jævnfør afsnit 6.4, at der er mange potentielle barrierer for succesfuld implementering af konkrete initiativer. Og fra analysen af den konkrete proces ved vi, at der i dette projekt har været mange udfordringer for implementeringsprocessen. Overblik over succeshistorier og barrierer findes i afsnittene 8.2 og 8.3.

I dette afsnit vil vi besvare spørgsmålet om, hvad der fremmer god implementering, gennem et konkret eksempel. Vi vil tage udgangspunkt Gørding Skole, hvor vi fra den antropologiske analyse i kapitel 10 ved, at i hvert fald et af de overordnede mål for projektet er nået. Man er nemlig lykkedes med at begejstre de ældste elever for bevægelse og med at gøre skolegården attraktiv. Set fra et organisatorisk udgangspunkt giver dette god mening, for i Gørding har man både overholdt de udstukne rammer og truffet vigtige og konstruktive beslutninger. Samtidig har skolen og kommunen haft nogle gunstige betingelser fra starten, som har gjort implementeringen lettere.

Lad os starte med imødekommen af de opstillede betingelser:

## KAPITEL 8: PROCESSER. HVAD HÆMMER OG FREMMER IMPLEMENTERING?

- Gørding Skole ligger i Esbjerg Kommune. I Esbjerg Kommune har man som aftalt i forbindelse med indgåelse af aftalen om at deltage i Space udpeget en kommunal projektleder og sikret sig, at hun havde de relevante tidsmæssige ressourcer til rådighed. Både i kommunen og på Gørding Skole har man også afsat de relevante ressourcer i budgettet – både de forudsatte 150.000 kr. til projektet og i form af tid til tovholderen og de øvrige voksne aktører, samt til vedligeholdelse af udearealer og udskiftning af remedier til udendørsleg.

Man har således opfyldt de formelle krav i forhold til afsættelse af ressourcer og også lokalt sikret ressourcer til videreførelse af de aktiviteter, der sættes i gang.

Med hensyn til gunstige betingelser fra starten gør følgende faktorer sig gældende:

- Både den kommunale projektleder og den lokale tovholder er stærkt engagerede ildsjæle, der brænder for sagen, yder en kæmpeindsats og forstår at vinde andre for sagen.
- Inspektøren er en ildsjæl og tidligere eliteidrætsudøver, der tror på projektet.
- Skolen havde de pågældende år en fornuftig kassebeholdning og dermed mulighed for at lægge et højt grundindskud i forhold til playspots og udearealer og kunne dermed få store anlæg.
- Personalet på skolen har gennem tidligere byggeprojekter opbygget erfaring med at agere som bygherre.
- Der var allerede planlagt en udbygning af skolen og i den forbindelse sat midler af til småjusteringer af cykelstier og parkeringsforhold.
- Skolen ligger i et lokalområde, der i forvejen er samlet og engageret omkring Gørding i bevægelse.
- Der var allerede etableret foreningsfitness i lokalområdet.
- Der er adgang til hal om vinteren.

Så både med hensyn til omgivelserne, de centrale aktører og ressourcerne har man altså haft et godt udgangspunkt.

Men overholdelse af spillereglerne og gunstige startbetingelser gør det ikke alene. Dygtighed og gode ledelsesmæssige beslutninger spiller også en rolle:

- Projektet har været velforberedt, og den regionale koordinator har løbende støttet op om projektet.
- Den kommunale projektleder har udover at være en ildsjæl også været dygtig og professionel.
- På kommunalt niveau etablerede man en styregruppe med solid ledelsesmæssig forankring i Sundhedsforvaltningen samt en arbejdsgruppe med repræsentation fra skolerne og de relevante forvaltninger. Projektlederen peger dog på, at arbejdsgruppen med fordel også kunne have haft repræsentation af skoleforvaltningen med henblik på at udbrede erfaringerne til andre skoler.
- På skoleniveau har projektet haft stærk ledelsesmæssig bevågenhed og støtte.
- På skoleniveau er man lykket med at skabe involverende processer for både personale og elever omkring tilrettelæggelse af indsatserne.

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

- Eleverne har ageret arkitekter, regnet på hvad der kunne lade sig gøre, forhandlet med lokale håndværkere om byggeriet og planlagt, styret og deltaget i arbejdsweekend sammen med forældrene i forhold til opgradering af udearealer.
- De voksne aktører på skolen har med tovholderen i spidsen valgt den strategi at gå først og selv deltage i aktiviteterne sammen med eleverne.
- Kickstarterne bruger tid sammen hver anden måned på at evaluere og planlægge den kommende tids aktiviteter.

Her har man organiseret sig fornuftigt, haft stærk ledelsesmæssig opbakning, skabt involverende processer, og de voksne er gået foran med et godt eksempel.

Helt generelt har man altså i Esbjerg Kommune og på Gørding Skole gjort rigtig mange af de rigtige ting, også set i relation til både de udfordringer, man kender fra implementeringslitteraturen, jævnfør afsnit 6.4, og i forhold til de konkrete udfordringer, dette projekt har været mødt af andre steder. Men betyder det, at der ikke har været og stadig er udfordringer for projektet i Gørding? Nej, selvfølgelig ikke. Også i Gørding er der ting, som er lykkedes knapt så godt, som man kunne ønske. Den kommunale projektleder har savnet repræsentation fra skoleforvaltningen i sin arbejdsgruppe. Skolelederen fortæller, at man, selvom man har fået lavet ændringer i forhold til adgangsveje til skolen, sideløbende har det problem, at småveje i området efter pres fra forældre erklæres farlige, med den konsekvens at kommunen stiller gratis bus til rådighed for børnene. Og den hal, skolen bruger til idræt – og nu også til halordning om vinteren – ikke er en kommunal hal, men en selvejende institution. Skolen har efter oplysning fra skolelederen løbende forhandlinger med kommunen om, hvem der skal betale for skolens benyttelse af hallen i frikvartererne – kommunen skal stille hal til rådighed for idrætstimer, men ikke nødvendigvis for frikvartererne.

Eksemplet fra Gørding viser, at det på trods af diverse kendte og uforudsete forhindringer kan lade sig gøre at lykkes med implementering af tiltag, der ændrer de strukturelle vilkår for børns bevægelse – ikke mindst hvis man har den rette kombination af gunstige betingelser, pligtopfyldenhed, dygtige medarbejdere og god ledelse!

## 9. Diskussion og konklusion

Dette kapitel runder organisationsdelen af rapporten af. Kapitlet er struktureret, så det indeholder tre afsnit. Først diskuteres vores resultater i forhold til den øvrige litteratur på området. Derefter diskuteres, hvad andre kommuner og skoler kan lære af de organisatoriske processer i forbindelse med Space. Endelig præsenteres en samlet konklusion på de to organisatoriske evalueringsspørgsmål.

### 9.1. Resultater holdt op mod eksisterende viden

I afsnit 5.4 blev en række generelle resultater vedrørende implementering og implementeringsbarrierer gennemgået. Heraf fremgik, at litteraturstudiet og Sundhedsstyrelsens rapport tilsammen peger på en række faktorer, der har betydning for implementering af evidensbaserede indsatser:

- Particinatorisk tilgang fremmer implementering
- Mange interessenter giver risiko for utilfredshed, fordi ikke alle interesser kan tilgodeses
- Kommunikation og klarhed om rollefordeling er væsentligt
- Traditionelle forvaltningsstrukturer udgør en udfordring for implementering af tværgående projekter
- Tid og ressourcer (herunder dedikeret projektledelse) har væsentlig indflydelse på, om implementering lykkes
- Ledelsesopbakning er essentiel
- Motivation og mulighed/evne hos frontpersonalet er afgørende
- Hyppige skift i ledelse og eller personale kan hæmme processen
- Mangel på forståelse for målgruppens ønsker kan skabe implementeringsbarrierer på grund af modstand i målgruppen.

De konkrete analyseresultater, der er præsenteret i kapitel 7, vedrørende elementer, der har fremmet og hæmmet implementeringsprocessen i forbindelse med Space, må i vid udstrækning siges at være i god tråd med de generelle tendenser, som henholdsvis litteraturanalyse og Sundhedsstyrelsens rapport fremhæver.

Projektet er stødt ind i stort set samtlige af de potentielle udfordringer, der kendes fra litteraturen. Og de interviewede peger i dette projekt også på klar rollefordeling, stærk ledelsesmæssig forankring, tid og ressourcer samt involverende processer som afgørende faktorer, der har fremmet implementering af processerne.

### 9.2. Hvad kan andre kommuner lære af Space?

Dette afsnit har til formål at diskutere, hvorvidt de resultater, vi har fundet i den organisatoriske analyse, kan overføres til andre sammenhænge. Eller med andre ord: kan andre kommuner overføre resultaterne fra denne evaluering til egne forhold?

Afsnittet beskæftiger sig for det første med, om det rent faktisk er præcis den pakke, der er beskrevet som indsatspakke i Space, som kommunerne skal implementere, hvis de vil opnå samme effekt, på

børn og unges fysiske aktivitet som opnås i Space-projektet<sup>7</sup>. For det andet forsøger afsnittet at svare på, hvorvidt resultaterne vedrørende implementeringsprocesser kan overføres til andre sammenhænge.

### 9.2.1. Hvad har virket?

*Det er svært at opføre, hvilken rolle Space har gjort – der kan være så mange andre ting, der spiller ind. (Voksen aktør, interventionskole).*

Med henblik på at afgøre, hvad der har virket, ser vi først på den multikomponente tilgang i Space – hvad kan vi på baggrund af erfaringerne med implementering sige om summen af indsatserne og indsatserne hver for sig? Derefter ser vi på, om der er andre elementer end de interventioner, der er beskrevet i Space, som kan tænkes at have haft betydning for de effekter, der kan vises i forbindelse med de fysiske målinger<sup>8</sup>.

#### Den multikomponente tilgang i Space

*”Jeg håber én af konklusionerne i rapporten kommer til at handle om, at bevægelse i frikvartererne godt kan ske uden dyre arkitekttegnede designs og dyre redskaber – for så bliver det jo dyrt!”* (skoleleder).

Projektet er lagt an som en multikomponent indsats, hvor der samtidig satses på en række forskellige tiltag – nogle på strukturelt niveau og nogle mere individorienterede. Den samlede indsats består således ideelt set af både fysiske forandringer og organisatoriske indsatser på forskellige niveauer, og der er givet en meget konkret beskrivelse af de enkelte delindsatser. Det betyder, som beskrevet i afsnit 7, at det er en kompleks opgave at implementere indsatsen. Som det fremgår af afsnittet, er projektet og alle de enkelte delindsatser heller ikke implementeret helt som forudsat.

Både kommunale projektledere, skoleledelsesrepræsentanter og voksne aktører er opmærksomme på, at Space har handlet om alle indsatserne og om at få synergi ud af at gøre flere ting på en gang. Men den bevidsthed betyder ikke, at de ikke alligevel skelner mellem, hvilke indsatser, de vurderer, har haft størst betydning.

Som indledningscitater til dette afsnit fortæller, oplever de involverede, at det ikke nødvendigvis er de store og dyre interventioner, der har størst effekt på faktiske ændringer i elevernes tilbøjelighed til at bevæge sig. At et playspot er til stede, er ikke samme, som det bliver brugt – og slet ikke at det er målgruppen, som bruger det. Nogle af deltagerne i projektet fortæller også, at selvom det at kunne få opgraderet deres legeplads var en væsentlig gulerod for at gå med i projektet, opleves det efterfølgende ikke generelt som den vigtigste – eller overhovedet en nødvendig – del af indsatsen.

Et gennemgående tema fra interviewene med skoleledelser og voksne aktører på skolerne er, at det, der virkelig kan være med til at gøre en forskel, er kickstarterordninger kombineret med udefrikvarter/halordning. Men samtidig understreges det, at en forudsætning for, at kickstarterordninger fungerer efter hensigten, er, at de voksne, som står i spidsen, selv har lyst til det og selv stiller sig i spidsen for aktiviteterne. Og det er også gennem interviewene blevet tydeligt, at udefrikvarter alene ikke kan gøre det – hvis eleverne ikke oplever, at der er gode tilbud i forbindelse med udefrikvarteret, bliver overholdelse af uderegler nemt en kampzone mellem elever og gårdvagter.

---

<sup>7</sup> Effektmålingerne offentliggøres først efter sommerferien 2013. Effekterne er derfor ikke kendte på det tidspunkt, hvor disse linjer er skrevet.

<sup>8</sup> Se note 7.

Samtidig fortæller flere, at de oplever, at musik er en billig, men vigtig faktor for at skabe stemning og opbakning til udendørsaktiviteter.

Et par af repræsentanterne for skoleledelserne fremhæver bevægelsespolitikken som en væsentlig styrende faktor i forhold til gennemførelse og fastholdelse af de lokale indsatser.

I forhold til diskussionen om individuelle eller strukturelle tiltag kan det være svært at skelne. Kickstarterordningen kan ses som begge dele. Hvis den vurderes som en strukturel indsats, der skal ændre rammerne for bevægelse for de unge generelt, har indsatsen været en succes på de allerfleste af de medvirkende skoler. Men hvis kickstarterordningen anses for at være en mere individorienteret indsats med sigte på især at aktivere de børn og unge, som ikke rører sig så meget til daglig, er projektet lykkedes knapt så godt.

Informanter på flere af interventionsskolerne fortæller også om forskellige initiativer på skolerne i forhold til øget bevægelse. Initiativerne strækker sig fra at omhandle høvdingebold-turneringer arrangeret af elevrådet over fast løbebånd tre uger om året for mellemtrinnet til morgenaktivitet onsdag og fredag i 45 minutter for overbygningen, hvor eleverne enten skal deltage i aktivitet i skolegården, løbe på rullestol, gå eller cykle. Disse aktiviteter er i god overensstemmelse med det, at skolen laver en bevægelsespolitik, men når de initiativer, der tages, er så forskellige, som de har været i dette projekt, betyder det, at det bliver svært at afgøre, hvordan man kan kopiere projektets resultater – det er svært at vide, hvad der virker.

På trods af de vanskelige vilkår med at vurdere, hvad der konkret har haft størst betydning, melder vores informanter dog relativt klart ud. De anbefaler, at man kaster sig ud i billige, organisatoriske tiltag – det er efter deres opfattelse ikke en forudsætning for at skabe bedre rammer for bevægelse, at der iværksættes store anlægsprojekter. Hvis man vil aktivere dem, der normalt er mindst aktive, skal der efter vores informanters opfattelse mere målrettede indsatser til.

### **Mellemkommende variable – kan andre faktorer have indflydelse på resultaterne?**

*”Space er slet ikke en del af skolens tankesæt, så vi har gjort lige præcis det, vi ville, det som stemmer overens med vores egne værdier” (skoleleder, kontrolskole)*

Når man skal undersøge, om givne resultater kan forventes overført ved en tilsvarende indsats, er det vigtigt også at kigge på, om der på baggrund af den organisatoriske analyse kan peges på andre ting end selve interventionen, som har betydning for den effekt, der efter projektets afslutning kan måles på børn og unges fysik. I dette afsnit kigger vi på, om man på interventionsskoler eller kontrolskoler har indført andre tiltag, der kan tænkes at have fremmet børnenes niveau for bevægelse end det, der ligger i selve interventionen.

Både interventionsskoler og kontrolskoler er typisk skoler, der i forvejen har haft fokus på og interesse for at fremme sundhed og fysisk aktivitet blandt eleverne. Det betyder også, at man flere steder har flere aktiviteter i gang end dem, der følger af Space. På interventionsskolerne fortælleres, jævnfør indledningscitateret til afsnit 9.2.1, om forskellige niveauer af alternativ indsats. Flere steder er sund skolemad et indsatsområde, som man forsøger at fremme gennem afskaffelse af kageordninger, begrænsning af de store klassers mulighed for at forlade skolen og ændret sammensætning af tilbuddene i skolens bod eller kantine.

I ovenstående afsnit blev en række bevægelsesinitiativer på interventionsskolerne beskrevet. Også på kontrolskolerne er der, jævnfør afsnit 7.2.7, gennemført en række initiativer, der minder om indsatserne i Space, eller på anden måde virker fremmende i forhold til at tilskynde børn og unge til at bevæge sig mere i dagligdagen. Dette fremgår også af det citat fra en kontrolskoleleder, der indleder dette delafsnit.

Udover konkrete, fysiske tiltag og initiativer på kontrol og interventionsskoler kan noget mere uhåndgribeligt som den enkeltes skoles succes med at forstå, inddrage og ramme målgruppen være forklaring på, om samme overordnede pakke virker eller ikke på den enkelte skole. For overvejelser om dette henvises til del 3 om brugernes oplevelse og brug af Space-projektet.

Med hensyn til afgørelse af, om og hvordan indsatspakken fra Space har virket, er der altså en række mellemkommende variable at tage hensyn til. Både på interventionsskoler og kontrolskoler har der således i projektperioden været igangsat en række forskellige initiativer med henblik på at fremme den fysiske aktivitet hos børn og unge. Disse initiativer kan i et eller andet omfang have påvirket de resultater, der kan findes i forbindelse med effektmålinger i forhold til de involverede børn og unge.

### **Delkonklusion, hvad har virket?**

Projektets kompleksitet og den deraf følgende varierende grad af succes med implementering; det faktum at en del af indsatserne allerede var implementeret på flere af indsatskolerne, inden projektets opstart, og aktørernes overvejelser om de enkeltes delindsatser succes i forhold til at ændre de strukturelle rammer for bevægelse i målgruppen, lægger tilsammen op til diskussion af, om man kan sige, at de effektmål, der kan findes vedrørende børnenes bevægelsesmønstre, kan henføres til præcis den indsatspakke, der er beskrevet i projektet. Det samme gør analyserne af de øvrige aktiviteter på interventions- og kontrolskoler.

At vi ikke kan sige, at det er den præcise pakke, der udgør indsatsområderne i Space, som har effekt på børns bevægelse, betyder ikke, at andre kommuner ikke kan have gavn af at arbejde med indsatserne hver for sig eller sammen. Det betyder heller ikke, at der ikke har været effekt af, at man i kommunerne og på skolerne har arbejdet med en række indsatser på samme tid. Flere af vores informanter henviser tværtimod til, at det at være en del af Space har fremmet den generelle tænkning om bevægelse i skolen. Men det betyder, at det er vanskeligt at sige, præcis hvilke indsatser man skal satse på, hvis man vil opnå samme effekt, som opnås med Space-projektet.

### **9.2.2. Læring vedrørende implementeringsprocesser**

Den organisatoriske analyse baserer sig på kvalitative metoder. Resultaterne er fundet via gennemførelse og analyse af en lang række interviews – individuelle interviews og fokusgruppeinterviews, der er gennemført både i opstarten af Space-perioden, og lige før projektet sluttede. Vi har talt med medlemmer af styregrupper og arbejdsgrupper fra flere forvaltninger i tre af de medvirkende kommuner, med kommunale projektledere, skoleledere og viceskoleledere på interventionsskoler og kontrolskoler og kickstartere, ansvarlige for legepatruljer og idrætslærere på interventionsskolerne. En fuldstændig liste over interviews findes i afsnit 6.4.2, som redegør nærmere for undersøgelsens metoder.

Rent metodisk kan vi, selvom vi har talt med en række aktører – nogle af dem mere end én gang – ikke med sikkerhed sige, at vi har fået alle vinkler og synspunkter på implementeringsprocessen dækket ind. Vi har forsøgt at komme bredt rundt og har talt med en række af de centrale aktører i projektet. Men vi kan ikke være sikre på, at de personer, vi har talt med, har givet det fulde billede af processen. Vi har for eksempel ikke talt med lærere eller pædagoger på interventionsskolerne, der ikke har været involveret i Space-projektet. Og på kontrolskolerne har vi kun talt med ledelsesrepræsentanter. Men de resultater vi har fundet, bekræfter i høj grad de resultater, vi i øvrigt kender fra implementeringslitteraturen, jævnfør ovenstående afsnit 9.1.

Så de udfordringer, vi gennem analysen har afdækket vedrørende implementering af Space, ligner udfordringer, tilsvarende projekter også er stødt på. Det er derfor forventeligt, at de erfaringer, som



deltagerne i dette projekt har haft med implementering af interventionerne i Space, kan være til gavn for andre, der gerne vil gøre noget lignende.

Andre kommuner vil derfor med fordel kunne tage udgangspunkt i afsnit 7.2 og 7.3 for at finde inspiration til at tilrettelægge succesfulde implementeringsprocesser og undgå oplagte fælder ved samme.

### 9.3. Konklusion på organisatorisk evaluering

De organisatoriske kapitler besvarer to overordnede evalueringsspørgsmål:

- Er det lykkedes at implementere projektet, herunder de enkelte delindsatser, som forudsat?
- Hvilke elementer har fremmet eller hæmmet implementering af indsatserne? Herunder fokus på, hvordan erfaringer fra projektet kan bidrage til organisering af fremtidige projekter.

Analysen viser, at implementeringsopgaven har været kompleks. Det har meget naturligt ført til, at implementeringsgraden for de forskellige indsatsområder varierer, dels fra indsatsområde til indsatsområde, dels fra skole til skole. Alle skoler har gennemført fysiske forandringer i forbindelse med playspots og skolens udearealer. Omfanget af forandringerne er varierende, og playspots og udearealer henvender sig også i varierende grad til projektets primære målgruppe. Udefrikvarter, kickstarter, legepatruljer, bevægelsespolitik og fordybelsesuge er gennemført på alle interventionsskoler. Men også her er der stor forskel på, hvordan interventionerne er gennemført – nogle steder følges intentioner og forlæg ret præcist, andre steder er man langt fra de oprindelige hensigter. Skolepatrulje og cyklistprøver er indført alle steder, hvor det giver mening, men det var de også før Space, og organisering omkring indsatsen er uændret i forbindelse med deltagelse i Space. For indsatsområderne "Fysiske rammer for aktiv transport" og "Teenfitness" gælder, at de kun er implementeret på henholdsvis en og to af i alt syv interventionsskoler. Projektet er således i varierende grad lykkedes med implementeringsindsatsen, og det er kun et enkelt sted lykkedes at implementere hele interventionspakken. Alle steder er det dog lykkedes at skabe ændringer i rammerne for børn og unges bevægelsesmønstre på strukturelt niveau i forbindelse med anlæg af playspots, ændringer af udearealer og i nogen grad udefrikvarter. De mere individorienterede indsatser som teenfitness har haft vanskeligere vilkår, og kickstarterne fortæller også selv, at de vurderer, at det er vanskeligst at nå den specifikke målgruppe af unge, som normalt er meget lidt fysisk aktive.

Projektet har identificeret en række faktorer, der henholdsvis hæmmer og fremmer processen med at ændre de strukturelle vilkår for børns bevægelse. Disse faktorer er præsenteret nedenfor.

På overordnet niveau:

- At finansieringen ikke har været på plads fra starten, og at projektet er startet i en tid med store kommunalpolitiske udfordringer vedrørende økonomien.
- At det har været svært at få ønsket om at bygge udfordrende playspots til målgruppen uden at overtræde sikkerhedsreglerne for legepladser.
- At der har været varierende ledelsesmæssig forankring og udskiftning på centrale ledelsesposter.

De væsentligste barrierer på kommunalt niveau har været:

- At planlægningshorisonter for forskningsprojekt, skoler og kommunale forvaltninger ikke naturligt følges ad – deltagelse i et forskningsprojekt kræver, at man hurtigt kan stille om til nye aktiviteter, mens skolernes planlægning sker i god tid og for et år ad gangen, og for

## DEL 2: IMPLEMENTERINGSANALYSE

eksempel tekniske forvaltninger, der arbejder med anlæg af cykelstier og trafikale forhold, har en meget lang (flerårig) planlægningshorisont.

- At kommunerne endnu ikke – i hvert fald ved projektopstart – var helt vant til, at varetagelse af sundheds- og forebyggelsesopgaver kræver samarbejde og ledelsesmæssig opbakning på tværs af de traditionelle forvaltninger.
- At kulturen vedrørende ledelse af skoleområdet er meget decentral, og det derfor er vanskeligt at bruge de traditionelle ledelsesstrukturer i implementeringsøjemed.
- At det har vist sig vanskeligt at få engageret det lokale foreningsliv i foreningsfitness og teenfitness – den valgte model hvor der blev satset på DGIs model for foreningsfitness har været uflexibel for kommunerne at arbejde med.

De væsentligste barrierer på skoleniveau har været:

- At størrelsen på det playspot (som samtidig var flere af skolernes gulerod for at tilmelde sig projektet), skolerne kunne få, blev afhængig af skolernes egen formue og mulighed for investering.
- At udefrikvarter som udgangspunkt har mødt modstand blandt de ældste elever og derved skabt modstand i lærerkollegiet, der ikke har brudt sig om at skulle jage eleverne uden for, fordi det potentielt kan bidrage til dårlig stemning mellem lærere og elever,
- Forhold omkring formue og mulighed for investering.

Analysen peger omvendt på følgende faktorer, der har virket fremmende på implementeringsprocessen:

- Projektet passer godt med både kommunernes generelle politik på området, og til profilen på de fleste af de medvirkende skoler.
- Det har været en driver for processen, at der har været en gulerod – playspot – for skolerne.
- Det at have en regionalt forankret projektansvarlig var af stor værdi i forbindelse med processerne med at afklare finansiering af indsatsområderne i Space, herunder playspots.
- Det at have en eller to kommunale nøglepersoner med ressourcer til at tage sig af de overordnede processer var godt og nødvendigt. Delt projektledelse kan fungere godt.
- Det at have en stærk ledelsesmæssig forankring på tværs af forvaltninger fungerer rigtig godt. Både formelle strukturer med styre- og arbejdsgrupper og mindre formelle strukturer kan fungere godt, men ledelsesmæssig forankring er vigtig.
- Ildsjæle og engagement blandt projektets drivere har været afgørende – både på regionalt niveau, kommunalt niveau og på skoleniveau. De, der involveres i processen, skal kunne se sig selv i projektet og have interesse i det – og så smitter begejstringen!
- Involverende processer fungerer godt både på kommunalt niveau, i forhold til den generelle stemning blandt skolepersonalet og i forhold til eleverne.
- Inddragelse af professionel, uafhængig rådgivning har været inspirerende og medvirket til skabe engagement og gode løsninger.

Besvarelse af de to evalueringsspørgsmål bekræfter tilsammen i vis udstrækning den viden, vi allerede har vedrørende implementering af nye tiltag: Det er vanskeligt, tager tid, kræver ressourcer og ledelsesmæssig opbakning, og det lykkes bedst, hvis man får skabt involverende processer!

## Referencer:

- Center for interventionsforskning. 2010, "Indsatsbeskrivelser til "Space - rum til fysisk aktivitet"", Center for interventionsforskning, Space - rum til fysisk aktivitet, [Online]. Available from: <http://cirhp.rup.mico.dk/side.asp?side=8&id=127>.
- Center for interventionsforskning. a, "Indsatserne i Space", Center for interventionsforskning, Space - rum til fysisk aktivitet. Informationsmateriale, [Online]. Available from: <http://cirhp.rup.mico.dk/side.asp?side=8&id=54>.
- Center for interventionsforskning. b, "Introduktion af Space", Center for interventionsforskning, Space - rum til fysisk aktivitet. Informationsmateriale, [Online]. Available from: <http://cirhp.rup.mico.dk/side.asp?side=8&id=54>.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, K.,H. 2009, Nye Veje i Evaluering 1. udgave edn, Academica 2003, Special-Trykkeriet Viborg a-s.
- Mathews, L.B., Moodie, M.M., Simmons, A.M. & Swinburn, B.A. 2010, "The process evaluation of It's Your Move!, an Australian adolescent community-based obesity prevention project", BMC public health, vol. 10, pp. 448.
- Pate, R.R., Saunders, R.P., Ward, D.S., Felton, G.M., Trost, S.G. & Dowda, M. 2003, "Evaluation of a Community-based Intervention to Promote Physical Activity in Youth: Lessons From Active Winners", American Journal of Health Promotion, vol. 17, no. 3, pp. 171-182.
- Rønno Paulsen, L. & Marckmann, B. 2010, Implementeringsforskning om forebyggelse - en baggrundsrapport, Sundhedsstyrelsen, København.
- Ward, D.S., Saunders, R.P., Felton, G.M., Williams, E., Epping, J.N. & Pate, R.R. 2006, "Implementation of a school environment intervention to increase physical activity in high school girls", Health education research, vol. 21, no. 6, pp. 896-910.

## Del 3: Et brugerperspektiv på Space

af Stinne Aaløkke Ballegaard\*, Lone Grøn\* og Else Olesen\*\*

\*KORA

\*\* Center for Interventionsforskning

### 10. Introduktion og projektdesign

#### 10.1. Indledning: ”Da vi gik i 6. klasse, der bevægede vi os hele tiden...”

*Kristian siger, at de er blevet dovne og ikke har lyst til at bevæge sig så meget, som da de var mindre. At være doven vil sige, at de magter ikke så meget, de orker næsten ikke noget. Hvis de nu fx går rundt udenfor, så orker de ikke at gå helt ned til de der fodboldmål, eller de orker ikke at gå helt ned i hallen for at spille fodbold. Han siger også, at alle pigerne på årgangen er inaktive, de sidder i hallen og kigger på, eller de går rundt og snakker. De gider ikke bevæge sig. Måske i fritiden. Og nogle af de drenge der spiller meget fodbold i fritiden, de er også dovne i skolen. (Go-along observation, dreng, 7. klasse).*

Denne del af rapporten indeholder den antropologiske undersøgelse af, hvordan brugerne oplever og tilegner sig interventionerne i Space-projektet<sup>9</sup>. Space-projektets grundlæggende antagelse er, at man kan ændre på børns og unges fysiske aktivitet ved at ændre på deres fysiske og organisatoriske omgivelser (for de mere specifikke målsætninger for projektet se kapitel 2 i denne rapport). Der er i denne del af rapporten et særligt fokus på den målsætning, der omhandler nedbrydelsen af målgruppespecifikke barrierer for deltagelse i fysisk aktivitet. Projektet har været målrettet en særlig aldersgruppe, de 11-15 årige, og indledningscitateret indfanger en af de helt centrale af disse ’målgruppespecifikke barrierer’, nemlig elevernes forestilling om hvad det vil sige at blive ældre og sammenhængen mellem alder og bevægelsesmønster. Som Kristian udtrykker det: Når man går fra sjette til syvende klasse bliver man træt, man bliver doven. Man orker faktisk ikke at bevæge sig mere end højst nødvendigt – og pigerne er særligt inaktive, de vil helst bare ’gå rundt’ og ’snakke’. Ligesom rigtig mange hellere vil være aktive til sport i fritiden end i skolen.

Ligeledes vil der være fokus på den anden af de overordnede målsætninger, nemlig at man gennem en helhedsorienteret intervention med mange delelementer vil få elever i denne aldersgruppe til at bevæge sig mere – vel at mærke som en naturlig del af deres hverdagsliv og ikke som organiseret fritidsaktivitet eller skemalagt idræt i skolen. Hensigten er, at denne type intervention skal kunne løfte det gennemsnitlige aktivitetsniveau for den samlede målgruppe. Denne del af rapporten afdækker elevernes ibrugtagning og oplevelse af de forskellige fysiske og organisatoriske delindsatser. I analysen fokuserer vi på de elementer af Space-indsatsen, der optager eleverne, og på de faktorer som spiller en særlig rolle for ibrugtagningen.

---

<sup>9</sup> Der er to antropologiske undersøgelser tilknyttet Space-projektet: dels et treårigt Ph.d. projekt, der fokuserer på forholdet mellem unges sociale adfærd og deres fysiske hverdagsarena samt på de konkrete processer, som opstår lokalt set fra et elevperspektiv (udføres af Else Olesen, SDU), dels en undersøgelse af elevperspektivet på Space (udført af Stinne Aaløkke Ballegaard og Lone Grøn, begge ansat i KORA (tidligere DSI)). Det er denne anden undersøgelse, som afrapporteres her. Der har i hele projektperioden været et tæt samarbejde mellem de to antropologiske undersøgelser.

Kapitel 10 giver en introduktion til brugerperspektivets projektdesign og metoder. I dette kapitel vil vi først skitsere det særlige forhold, at et brugerperspektiv i denne undersøgelse er lig med et børneperspektiv, hvorefter vi introducerer de særlige analytiske begreber, der bliver omdrejningspunktet i analysen: alder, køn og kropslige kompetencer. Til sidst i kapitlet præsenteres de forskellige metoder, der er anvendt. I kapitel 11 følger analysen af elevernes perspektiv på Space projektet under tre overskrifter: *'en grundlæggende forudsætning: territorier og adgang'*, *'brugsmønstre mellem leg og sport, tradition og innovation'* og *'oplevelsen af de organisatoriske indsatser: udefrikvarter og kickstarter'*. I kapitel 12 rundes af med en opsamling af elevperspektivet på Space-projektet samt en skitsering af, hvad der skal til, når interventionen (skal) lykkes.

### 10.2. Et antropologisk bruger- og børneperspektiv på Space

*Personbegrebet har også en tidsdimension: Man fødes sjældent som person, det er i de fleste samfund noget, man bliver gradvist og ofte ved samfundsmæssige institutioners og ritualers mellemkomst. Børn opfattes i reglen i stigende grad som personer i takt med, at de vokser op og måske gennemgår ritualer, der indvier dem i de voksnes verden."* (Dalsgaard og Gammeltoft 2007, 32).

*"På tilsvarende måter regnes barn og ungdom nesten overalt som ufuldkomne i den forstand at mye av deres iboende menneskelighet ennå er uforløst."* (Hylland Eriksen 1993, 168).

I denne undersøgelse er målgruppen børn, og brugerperspektivet er dermed samtidig et børneperspektiv. Undersøgelsen tager analytisk udgangspunkt i et barndomsparadigme (Anderson 2008; Højlund 2002), hvor børn ses som sociale aktører og et segment med egen viden og social orden. Her er fokus på børnenes egen livsverden, altså børn som aktive fortolkere og aktører. Dette analytiske perspektiv er relevant i forhold til at skærpe blikket for, hvordan målgruppen for Space-projektet oplever interventionen, samt for de faktorer som ifølge målgruppen er væsentlige for ibrugtagningen og for den betydning, som interventionen tillægges. Dette er væsentligt, idet der, når man sætter sig for at undersøge et bestemt tiltag eller intervention ud fra et brugerperspektiv, kan være en risiko for, at man ukritisk antager, at brugerne af interventionen har den samme centrale interesse i emnet, som iværksætteren af interventionen – eller forskeren selv. Antropologen Unni Wikan gør opmærksom på dette i forhold til "illness narratives" som en metode til at få adgang til patienters oplevelse og livsverden. Det er, påpeger hun, slet ikke sikkert, at sygdom er det, der bekymrer og optager patienten (Wikan 1990). Måske er det problemer på arbejdet eller problemer med ægtemanden, der fylder.

Wikan bruger begrebet 'concerns' til at indfange og pege på det, der er af afgørende betydning for de mennesker, vi studerer, og som vi kun kan indfange ved at have en særlig åben opmærksomhed på eller interesse i dette (Wikan 1990). I Space-projektet er fokus på fysisk aktivitet – ikke sygdom – men pointen er lige væsentlig. For det første er der risiko for at fordreje brugernes oplevelse og livsverden ganske betydeligt, hvis man ukritisk overfører den afgrænsning og forståelse af fx "fysisk aktivitet", som vi selv har, eller som Space-projektet har. Dette er i helt særlig grad væsentligt, når de, der igangsætter og forsker i interventionen, er voksne, og brugerne er børn, teenagere eller unge. For det andet kan Wikan's pointe anvendes konstruktivt ved netop at have en særlig opmærksomhed på det væld af ting, der fylder for og optager brugerne samt at forsøge at være opmærksomme på i hvilken grad, det, vi fokuserer på, optager dem, vi undersøger<sup>10</sup>. Under feltarbejdet blev det klart, at alder har en vigtig betydning, eller måske er det mere korrekt formuleret, at der har været et særligt fokus på

---

<sup>10</sup> For at få et indblik i elevernes 'concerns' er det nødvendigt at udføre et langt mere dybdegående etnografisk feltarbejde, hvor man får et kendskab til enkelte elever, hvad de er optaget af samt deres relationer til hinanden over en længere tidsperiode. Elevernes 'concerns' vil dermed blive langt mere fremtrædende og centrale i det antropologiske Ph.d. studie, hvor Else Olesen har fulgt eleverne i to skoleklasser i længere tidsperioder fra sjette til syvende klasse.

aldring blandt eleverne. I perioden fra sjette til og med ottende klasse, som vi har undersøgt, er eleverne optaget af at blive ældre, symboliseret ved opnåelsen af en større og større grad af selvbestemmelse, frihed, ansvar – som også blev oplevet som en tillid fra de voksne, der omgiver dem. Derudover har vi i analysen af de empiriske data identificeret to faktorer, der i ganske særlig grad har betydning for elevernes brug og opfattelse af Space-projektet, nemlig faktorerne køn og kropslige kompetencer.

Vi vil derfor starte med at give en introduktion til antropologiske perspektiver på aldring, dvs. på livsfaser og det fremadskridende livsforløb, samt til Susanne Højlungs studie af børns sociale identiteter, hvor køn og alder spiller en central rolle.

#### 10.2.1. Aldring, livsfaser og livsforløb

Antropologers særlige bidrag til at forstå livsforløb og livsfaser har især været at påvise, at aldring er andet og mere end et biologisk fænomen, og at fremadskridende livsforløb kan ses som processer og udviklinger, der i lige så høj grad er socialt og kulturelt konstitueret (Dalsgård & Gammeltoft 2007). I antropologen Meyer Fortes ord: *"Livscyklussen udgøres af modnings eller vækststadier placeret undervejs på den biologiske alders akse."* (Fortes 1984; 47).

Antropologer har også vist, at alder kan fungere både som et vertikalt og som et horisontalt princip for differentiering (Hylland Eriksen 1993). Vertikal differentiering er tæt forbundet med den biologiske alder og udtrykker en gradvis stigning eller vækst, som ofte vil være knyttet til opnåelsen af flere ønskværdige privilegier. Som vi så i indledningscitaterne til dette afsnit, er barndom og ungdom ofte forbundet med noget ufuldstændigt eller ufuldkomment med en stræben mod at blive en hel person.

Det er denne stræben efter at blive større, blive mere selvbestemmende og at få mere status eller flere privilegier, som vi i så høj grad har set som et tilbagevendende mønster i det etnografiske feltarbejde. Derudover har antropologer også påvist, at inddeling i aldersgrupper kan ske som en horisontal differentiering fx i form med en skoleklasse, hvor man holder sammen og har en fælles identitet, og hvor skoleklassen kan ses som en familie (Anderson 2000). I fokusgruppeinterviewene træder disse horisontale grupperinger frem i form af udsagn om karakteristika for elevens egen eller parallel klasser. Det er dog klart den vertikale differentiering, hvor eleverne forholder sig til ældre årganges privilegier, som er fremtrædende i dette studie.

Antropologiske studier af overgangen fra barn til voksen viser, at dette ofte sker via en stigende selvstændiggørelse (fx skabelsen af eget hushold), og at overgangen ofte er ladet med kulturelle symboler for køn og seksualitet (Dalsgaard og Gammeltoft 2007). Køn og alder udgør universelle sociale differentieringsprincipper ifølge antropologen Hylland Eriksen (Hylland Eriksen 1993, 131). Fælles for køn og alder som analytiske dimensioner er, at de begge bliver set som både biologisk og kulturelt funderede. Det betyder, at det kan diskuteres, om specifikke kendetegn for et køn eller en bestemt alder eller livsfase er biologisk eller kulturelt bestemt (Hylland Eriksen 1993).

Opsamlende har antropologiske studier af barndom og ungdom generelt vist, at disse livsfaser er forbundet med noget ufuldstændigt, at alder både fungerer som et vertikalt og et horisontalt differentieringsprincip, at overgangen fra barn til voksen handler om stigende selvstændiggørelse og ofte vil være ladet med kulturelle symboler for køn og seksualitet, samt at alder og køn som differentierings 'principper', på en og samme tid kan ses som biologisk, socialt og kulturelt funderede.

I de senere år er livsforløb tankegangen imidlertid blevet stærkt kritiseret. Bl.a. har Johnson-Hanks (2002) argumenteret for, at inddelingen i faste livsstadier og overgange imellem disse ikke holder for en empirisk afprøvning, og at faste livsstadier eller faser kun eksisterer som del af institutionelle projekter. Hun peger dermed på, hvordan livsforløb er indlejret i og bliver drevet frem af de

strukturelle og institutionelle omgivelser vi befinder os i. Hun foreslår ligeledes, at livsstadiers fremadskridende forløb ikke bør være en forhåndsantagelse, men et objekt for antropologisk analyse, og at vi bør se livsforløb som noget, der udspiller sig i et krydsfelt mellem institutionelle projekter og personlige aspirationer og handlinger. I undersøgelsen ser vi derfor på skolens institutionelle rammer i forhold til Space, fx i form af regler for frikvarter og fordeling af resurser, og på hvordan disse strukturelle rammer forhandles af eleverne.

### 10.2.2. Alder, køn og kropslige kompetencer

Både i planlægningen og analysen af det etnografiske feltarbejde har vi været inspireret af Susanne Højlund's analyser af børns sociale identiteter og gruppedannelser, hvor hun viser, at faktorerne køn og alder er afgørende for børnenes sociale identiteter (Højlund 2002). Højlund's analyser er baseret på et feltarbejde udført i henholdsvis en 3. klasse, en SFO og en sygehusafdeling (Højlund 2002). På baggrund af feltarbejdet konkluderer Højlund, at begreberne børn og barndom konstrueres forskelligt alt efter hvilken setting, der er tale om – de forskellige steder og institutioner giver således børnene divergerende muligheder for at agere og skabe sociale identiteter og gruppetilhørsforhold. På tværs af de institutioner og børn, som Højlund har beskæftiget sig med, har der dog tegnet sig nogle generelle mønstre. De sociale landskaber, som de institutionelle steder repræsenterer, er alle hierarkisk opbygget, og der eksisterer flere grupper og undergrupper – eller sagt ud fra en landskabsmetafor, nogle grupper befinder sig i forgrunden af landskabet, mens andre er i baggrunden. Højlund viser, at børns handlinger bygger på deres viden om, hvordan man placerer sig i det sociale landskab. Både på det sociale og det refleksive niveau er børnene optagede af at markere forskelle og grænser mellem grupper, ligesom det er væsentligt for børnene at skabe ligheder imellem gruppens medlemmer, for at binde gruppen sammen. Her spiller alder og køn en væsentlig rolle (ibid.). I kvantitative studier har det ligeledes vist sig, at variable som køn og alder har betydning for, hvilke former for bevægelse der er i centrum, og for i hvor høj grad børn er fysisk aktive (Limstrand & Rehner 2008; Sallis et al. 2001).

Derudover har det vist sig, at kropslige kompetencer – og mangel på samme – har betydning for ibrugtagning af Space-projektets fysiske rammer. Her kan man analytisk trække på den franske antropolog og sociolog Marcel Mauss, der har beskæftiget sig med kroppen og kroppens teknikker (Mauss 1973). Mauss påpeger, at kroppens teknikker ikke kan opfattes som noget rent anatomisk eller biologisk – eller bevægelse som mekaniske fysiske fænomener. Mauss mener, at der er tale om en social kodning af kropsteknikker, som er udtryk for den måde, mennesker i et samfund lærer at benytte sig af deres krop. Han har desuden den for dette projekt væsentlige pointe, at kropslige teknikker indlæres i barndommen og cementeres i overgangen fra barn til voksen (Mauss 1973). I forlængelse heraf argumenterer Meinert for at se kropslige kompetencer som kropslig kapital, som en form for 'symbolsk kapital' man som aktør kan akkumulere gennem arbejde og træning (Meinert 2004). I modsætning til alder og køn, der er sociale differentieringsprincipper baseret på en forholdsvis fastlagt eksisterende kategorisering, er kropslige kompetencer noget, man som aktør aktivt kan tilegne sig, påvirke, samle til huse – eller mangle.

På baggrund af de beskrevne teorier om alder, køn og kropslige kompetencer vil vi i analysen af det etnografiske feltarbejde:

1. Fokuserer på tre faktorer som væsentlige for elevernes oplevelse og ibrugtagning af Space-projektet: alder, køn og kropslige kompetencer
2. Inddrage de faktorer som antropologer har påvist som universelt relevante for overgangen fra barn til voksen: At det er en proces, der bevæger sig fra ufuldstændighed til helhed, en proces der kan ses som på en gang biologisk, socialt og kulturelt konstitueret, og en proces der er præget af øget selvstændiggørelse og kulturelle symboler for køn og seksualitet

- Spørge åbent ind, som Johnson-Hanks foreslår, til hvordan den særlige livsfase, eleverne befinder sig i, opleves, og hvad der karakteriserer den – både som institutionelt funderet projekt og i elevernes egne oplevelser og udsagn.

### 10.3. Det etnografiske feltarbejde

På baggrund af det etnografiske feltarbejde udført i Ph.d. projektet (se note 1 og 3) vidste vi, at elevernes optagethed af det sociale samvær med andre i deres egen aldersgruppe, var et af deres primære 'concerns'. Desuden viste det etnografiske feltarbejde fra ph.d. projektet, at der sker et markant skift mellem sjette og syvende klasse, både ift. regler og organisatoriske forhold på skolen, men også socialt mellem eleverne. For at kunne indfange disse skift blev elever fra sjette, syvende og ottende klasse inddraget i brugerundersøgelsen, selvom de nuværende sjette klasser ikke indgår i de øvrige dele af Space-projektet. Med denne opmærksomhed blev feltarbejdet rettet mod at belyse, *hvordan og i hvilket omfang eleverne i sjette, syvende og ottende klasse bruger de fysiske rammer, primært skolens udeområder playspots og indehal, samt hvordan eleverne har oplevet og tilegnet sig de organisatoriske tiltag, særligt kickstarter, frikvarterets regler, legepatrulje og fordybelsesuge.*

Da målgruppen for Space-interventionen er de 11-15 årige har vi haft mange overvejelser over, hvad vi skulle kalde dem. Er de børn eller teenagere, unge eller tweens (tweens defineres som 8-12-årige)? Vi har primært valgt at bruge betegnelsen 'elever', da det, at de er skoleelever, er fælles for alle informanterne.

#### 10.3.1. Metoder

Feltarbejdet var planlagt til at finde sted i perioden februar-marts 2012, men blev pga. meget koldt vejr i februar udsat til perioden marts-april 2012. Feltarbejdet blev udført hen over en periode, hvor temperaturen steg og havde udsving fra 2 til 19 grader, og hvor regler for Space-udeordningerne på mange skoler blev ændret i forbindelse med påskeferien fra vinter-regler (hvor flere skoler sidestillede udefrikvarteret med aktivitet i hallen) til sommer-regler (hvor halordningerne indstilledes).

Feltarbejdet foregik over to dage på hver af de syv Space-skoler i perioden og involverede to typer observationer samt fokusgruppeinterviews, hvilket beskrives i det følgende. Tabel 10.1 giver et overblik over de anvendte metoder angivet pr. skole. I alt har 126 elever deltaget i fokusgruppeinterviews og 14 elever har deltaget i 'go-along' metoden.

Tabel 10.1: Oversigt over anvendte metoder pr. skole

	Strukturerede observationer	Go-along	Fokusgruppeinterview
Årgang	Mellemtrin Udskoling	7. klasse	6., 7. samt 8. klasse (hver årgang er interviewet selvstændigt)
Antal elever pr. session	Alle tilstedeværende elever på relevante udeområder	1 dreng 1 pige Dvs. 2 elever pr. skole	3 drenge og 3 piger fra hver årgang. Dvs. 18 elever pr. skole

#### Strukturerede observationer

For at skærpe blikket for brug af fysiske rammer har vi anvendt del-elementer af en metode, som anvendes inden for arkitekturen. Snapshot metoden er udviklet til at kortlægge personer og typer af aktivitet i det urbane rum, såvel udendørs som indendørs. Kortlægningen foregår således, at forskeren følger en forud defineret rute gennem byrummet, hvor alle personer og deres aktivitet



## KAPITEL 10: INTRODUKTION OG PROJEKTDESIGN

registreres på en papirplantegning ved hjælp af ikoner, hvor fx en cirkel eller firkant på kortet kan angive en person der sidder eller er i bevægelse. Herved skabes et øjebliksbillede, et snapshot, af de personer, der er til stede, og hvad de foretager sig (for yderligere beskrivelse se O'Neill et al. 2006). Metoden anvendes i forbindelse med Space syntax-analyser (se fx Hillier & Hanson 1984, de Jong 2005), hvor kort over et geografisk område sammenholdes med personernes position og aktivitet.

Herved kan sammenhænge mellem udformning og brug af byrummet eller bygninger anskueliggøres, og faktorer, der har indflydelse på denne sammenhæng, kan lettere identificeres. Ved at lave gentagne snapshots dannes et billede af udviklingen over en given periode, fx et døgn eller et år, og der skabes et stærkere grundlag for identificering af mønstre i materialet. Snapshot metoden er derfor velegnet til registrering af elevernes brug af udearealerne på skolen. Desværre er metoden som del af en Space syntax analyse yderst krævende i forhold til efterfølgende data bearbejdning både i forhold til krav til software programmer og arbejdsindsats for at skabe en grafisk repræsentation af sammenhænge mellem rum og brug.

Vi har derfor søgt inspiration indenfor Active Living Research feltet, hvor der er udviklet en metode, SOCARP (System for Observing Children's Activity and Relationships During Play), som er dedikeret til at registrere børns fysiske aktivitet under leg (Ridgers, Stratton & McKenzie 2010). SOCARP indebærer, at forskeren følger et enkelt barn og løbende registrerer barnets type af aktivitet, intensiteten i den fysiske udfoldelse, gruppeformationer og social adfærd i en tabel, ligesom karakteristika for barnet bliver noteret indledningsvist, fx køn, vægt, etnicitet. Registreringen forgår på papir i form af koder og kan efterfølgende anvendes til analyse af eksempelvis sammenhænge mellem køn, vægt, aktivitetsniveau og gruppedannelse.

Ved at kombinere snapshot metodens fokus på sted og rum med SOCARP metodens let tilgængelige registrering bliver det muligt at skabe et hurtigt overblik over brugsmønstre på tværs af skoler, og metoden er derfor velegnet til et relativt kort feltarbejde. Vi har derfor tilrettet snapshot metoden, således at registreringen sker i en tabel inspireret af SOCARP metoden, hvor stedet er beskrevet som parameter, fremfor på en plantegning som det ville være i en Space syntax analyse.

De strukturerede observationer foregik således, at vi med udgangspunkt i den enkelte skoles indretning af udeområder planlagde en rute, der førte forbi legeredskaber og steder, hvor eleverne befinder sig i frikvartererne. Ruterne omfattede både de almindelige udeområder, de nye playspots og opgradering af uderummene. Undervejs på ruten registreres elevernes placering (fx multibane, parkouranlæg m.v.), vurdering af alder (indskoling, mellemtrin, udskoling), typen af aktivitet (sport/konkurrence, social/aktiv leg, bevægelse, stillestående/siddende), gruppestørrelse (1, 2-6, 7-20, 21-50, 51-), samt kønsfordeling (blandet drenge og piger, primært drenge, primært piger).

Kategorierne er udarbejdet på baggrund af eksisterende viden fra litteratur og det etnografiske ph.d. feltarbejde og tilpasset den lokale kontekst. Gruppestørrelserne blev defineret efter den første runde af strukturerede observationer, hvor rummelige intervaller viste sig nødvendige for at kunne favne diversiteten i grupperingerne og samtidig foretage en hurtig registrering. Der blev udført minimum fire snapshot sessioner på hver skole: En session i hvert af de to lange frikvarterer, en session når eleverne fik fri samt en session om aftenen<sup>11</sup>. I frikvartererne blev ruten gentaget så mange gange, det kunne lade sig gøre i løbet af det givne frikvarter, og tidspunktet noteret når en ny runde startede. Flere steder blev der også udført strukturerede observationer den efterfølgende dag i frikvartererne. Registreringen blev foretaget på en iPad, og data blev herefter overført til et excel-ark, hvor data-sæt fra alle skoler blev samlet. De strukturerede observationer blev udført af Stinne Aaløkke Ballegaard.

#### 'Go-along' observationer

Herudover ønskede vi at få indblik i elevernes oplevelse og baggrund for brugsmønstrene. Kusenbach (Kusenbach 2003) peger på metoden 'go-alongs' som en tilgang, der tilfører en højere grad af følsomhed og fornemmelse for informanternes levede liv. Metoden går ud på, at antropologen følges med sine informanter, mens de bevæger sig rundt i deres landskab. På den måde følges antropologen

---

<sup>11</sup> På Englystskolen blev der ikke gennemført observationer om aftenen.

med informanten, ser og oplever hvordan informanten konfronteres med skiftende sanseindtryk og tvinges til at forholde sig til andre mennesker, sted og rum. Derigennem får antropologen indblik i informanternes levede liv og erfaringer (Ibid. 463f). Kusenbach fremhæver nogle temaer, som 'go-along' deltagerobservation er specielt egnede til at indfange, heriblandt 'Spatial practice', der handler om, i hvilken grad informanterne involverer sig med deres omgivelser samt 'Social arkitektur'. Dette begreb dækker over, at sociale relationer relaterer sig til de steder, hvori de opstår og udspiller sig. Ved at bevæge sig de steder, optræder relationerne som nærværende og relevante for informanten på en mere direkte og nærværende måde, end hvis det genfortælles af informanten i et interview (Ibid. 256ff, 477).

Derudover har 'go-along' observationerne i det konkrete feltarbejde det særlige formål at give os informantens oplevelse af, syn på og fortolkning af det, der registreres i de strukturerede observationer. 'Go-along' observationerne fulgte den samme rute, som er tilrettelagt til registreringen i de strukturerede observationer og med opmærksomhed på de samme 'steder' og 'objekter'. Der blev undervejs spurgt ind til: 1. hvem der befinder sig de konkrete steder (herunder klassetrin, hvilke 'slags' elever etc.) og 2. uformelle og formelle regler for brug af disse steder/objekter. På hver skole blev der lavet 'go-along' observationer i to frikvarterer med henholdsvis en dreng og en pige fra syvende årgang. Deltagerne var udvalgt af deres lærer, som havde fået til opgave at finde elever, der kan karakteriseres som en 'stille betragter' (Højlund 2002). Dvs. elever der ikke har høj status blandt de andre – og derfor ikke vil udtale sig under fokusgruppeinterview, men til gengæld formodes at have stor indsigt i uformelle regler, status etc. Enkelte elever, der var udvalgt til 'go-along' valgte at invitere en eller to klassekammerater med. Disse observationer blev gennemført af Lone Grøn, som efter turen var gennemført talte med den udvalgte elev om regler og det sete. Samtaler blev efter samtykke fra eleven optaget og senere omskrevet til referater. Elevers navne, som optræder i rapporten, er pseudonymer, ligesom vi har forsøgt at anonymisere elevernes udsagn yderligere ved at fjerne stednavne fra citater.

### **Fokusgruppeinterviews**

På hver skole blev der endvidere gennemført tre fokusgruppeinterview, ét med hver årgang (sjette, syvende og ottende årgang). Her var der fokus på deres kendskab til Space, deres brug af interventionens specifikke delelementer, deres oplevelse af organisatoriske tiltag samt holdning til sundhed, fysisk aktivitet og kost. Endvidere blev der spurgt ind til brugerinvolveringsprocessen på de enkelte skoler. Viden om brugs mønstre på baggrund af strukturerede observationer og 'go-along' observationer fungerede som input til fokusgruppeinterviews.

Til deltagelse i fokusgruppeinterviewene blev der udvalgt tre drenge og tre piger fra det samme klassetrin. Eleverne blev udvalgt af skolens lærere, som fik til opdrag at udvælge elever med stor selvtillid til at tale og derudover at sikre så stor spredning som muligt i forhold til at få repræsenteret forskellige "typer" af elever set ift. fysisk aktivitet, fx bold drenge, danse piger, hestepiger, spejdere, skater drenge, de fysisk inaktive m.v. Interviewene blev gennemført under tilstedeværelse af begge forskere, som skiftedes til at interviewe og tage noter. Interviewene varede en time og blev med elevernes tilsagn optaget på diktafon, hvorefter de blev omskrevet til referater.

### **10.3.2. Validitet, databearbejdning og analyse**

Validiteten af det relative korte feltarbejde hviler på en solid viden opbygget gennem det forudgående ph.d.-studie, som er indbygget i undersøgelsesdesignets valg af metoder, forskningsspørgsmål, teori og hypoteser. Samtidig bygger dataindsamlingen på forskellige metoder, der belyser området fra hvert sit perspektiv. De forskellige datasæt er derfor løbende blevet sammenholdt for at validere og kvalificere den videre undersøgelse (Kvale 1997): Er der overensstemmelse mellem det, vi ser i de strukturerede observationer, og det som eleverne fortæller os i go-alongs og fokusgruppeinterviews? Er der overensstemmelse mellem det, elever fra de

### DEL 3: ET BRUGERPERSPEKTIV PÅ SPACE

forskellige afdelinger på samme skole fortæller os? Er der sammenhæng i empiri på tværs af skoler? Og hvis der eksisterer uoverensstemmelser, hvad skyldes det så? Disse spørgsmål er væsentlige at stille, idet elevernes udsagn altid vil være positioneret ud fra den specifikke elevs ståsted og oplevelser. I bearbejdningen af data har vi således samlet og sammenlignet data internt på den enkelte skole for at skabe et mere fuldstændigt billede af brugsmønstre og positionerne på skolen. Derudover har vi kodet datamaterialet med henblik på identificering af brugsmønstre og temaer på tværs af skoler. De indledende forskningsspørgsmål om elevernes brugsmønstre og opfattelse af de organisatoriske indsatser har sammen med den foreløbige analyse, som er pågået under feltstudierne, resulteret i identifikation af seks kategorier. De seks kategorier, som danner grundlag for den efterfølgende kodning af al materialet fra de syv skoler, er: Brugsmønstre; Delindsatser og andre regler; Sociale fællesskaber og hierarkier; At blive ældre; Sundhed og fysisk aktivitet samt Refleksion om Space. Efter den indledende kodning er kategorierne analyseret yderligere for identifikation af underkategorier, som udspringer fra materialet. Analysearbejdet har fundet sted i flere iterationer såvel under som efter feltarbejdet for kontinuerligt at teste og validere analyserne samt for at udvikle dem yderligere.

Resultaterne er således baseret på en *samlet* analyse af de forskellige datakilder og præsenteres i det følgende ud fra Johnson-Hanks (2002) pointe om, at vi bør se livsforløb som noget, der udspiller sig i et krydsfelt mellem institutionelle projekter og personlige aspirationer og handlinger. Vi vil i det følgende præsentere analysen under tre overskrifter: 'En grundlæggende forudsætning: territorier og adgang', 'Brugsmønstre mellem leg og sport, tradition og innovation' og 'Oplevelsen af de organisatoriske indsatser: udefrikvarter og kickstarter'. Citater, der anvendes i rapporten, er valgt for at illustrere temaer og pointer, der er udsprunget af analysen og repræsenterer variationen i det empiriske materiale.

## 11. Analyse af elevernes oplevelse og brug af Space-projektets interventioner

I Space-projektet er den helt generelle hypotese, at man gennem strukturelle forandringer af fysisk og organisatorisk karakter kan påvirke børns handlinger, og at forbedrede fysiske rammer i udemiljøet på skolerne vil medvirke til et højere aktivitetsniveau hos eleverne (se kapitel 2). Denne strukturelle tilgang til forebyggelse har vundet stigende indpas i de senere år i den danske forebyggelsesverden og har bl.a. til hensigt at komme udenom et individ fokus, der lægger ansvaret for livsstilsforandringer på den enkeltes viljestyrke og motivation. Håbet er også, at man derigennem kan komme den tendens til ulighed i sundhed til livs, en ulighed, som andre forebyggelsestiltag, fx kampagner, desværre ikke har formået at udligne (se kapitel 1). Tankegangen er, at man ændrer på omgivelserne på en måde, der gør det muligt for den enkelte at ændre adfærd uden selv at skulle bruge en masse krudt på det.

Imidlertid ser det ud til, at man heller ikke i strukturelle interventioner kommer udenom en vis variation i, hvordan individer og grupper tager imod dem, i måden de indgår i samspillet med de nye omgivelser på. På skolerne har vi således set en stor variation i anvendelsen af de ny opførte legeredskaber. Nogle steder har eleverne i målgruppen flokkedes om de nye fysiske rammer, og andre steder har vi set nye, funklende legeredskaber, som har stået ubrugt hen eller været brugt af mindre børn. Eller eleverne i målgruppen har 'hængt ud' på dem – uden at det har haft den helt store indflydelse på deres fysiske aktivitets niveau.

I de følgende afsnit vil vi afrapportere de mest gennemgående mønstre, vi har set i analysen af de empiriske data. Nemlig at variationen i elevernes ibrugtagning dels handler om territorier og adgang, om brugsmønstre der befinder sig i et spændingsfelt mellem leg og sport, tradition og innovation og om oplevelsen af de organisatoriske indsatser. Og igennem disse temaer spinder faktorerne alder/aldring, køn og kropslige kompetencer sig som afgørende for elevernes ibrugtagning og opfattelse af Space-projektet.

### 11.1. En grundlæggende forudsætning: Territorier og adgang

Space-projektet bygger på en antagelse om, at der eksisterer en sammenhæng mellem fysiske omgivelser og menneskelige handlinger. I bogen *Krop, Arkitektur og Læring* (2005) argumenterer Kristian Larsen ligeledes for, at arkitektur medvirker til at regulere mennesker, deres handlinger og relationerne mellem dem (Larsen 2005). Nærmere bestemt skriver han, at:

*"Menneskeskabte omgivelser ikke bare omgiver mennesker, men også påvirker vores handlinger i både daglige og professionelle sammenhænge. Vi er altid placeret eller situeret et sted i en sammenhæng af omgivelser, som virker på og i vores kroppe. Derved påvirker omgivelserne os, og gennem vores kropslige handlinger påvirker vi igen omgivelserne."* (Larsen 2005).

I det følgende belyser vi, hvordan omgivelserne fungerer som institutionelle rammer for adgang, hvordan eleverne forhandler sig adgang til disse territorier, og hvilken betydning det har for ibrugtagning af Space-interventionen playspots og nye udeområder.

#### 11.1.1. Institutionelle rammer for adgang og fordeling

*Lone: 6. klasse – hvor er de henne?*

*Ebbe: De er nogle gange henne på [red: parkour] stativet, men ellers lægger vi ikke meget mærke til dem.*

### DEL 3: ET BRUGERPERSPEKTIV PÅ SPACE

*Thea: De er derovre i deres egen gård.*

*Hannah: Vi er her, og de er helt dernede – de er langt væk.*

*Ebbe: Måske føler de, at vi ligesom har det her Space-område som vores territorium og frygter måske at komme hen til os, ligesom vi måske heller ikke har lyst til at komme op til 8.-klasserne?*

*Hannah: De små de har den der blå halløj (red: klatrestativ) og sandkasse, de store de har den der altan, og vi har den der Space-bane.*

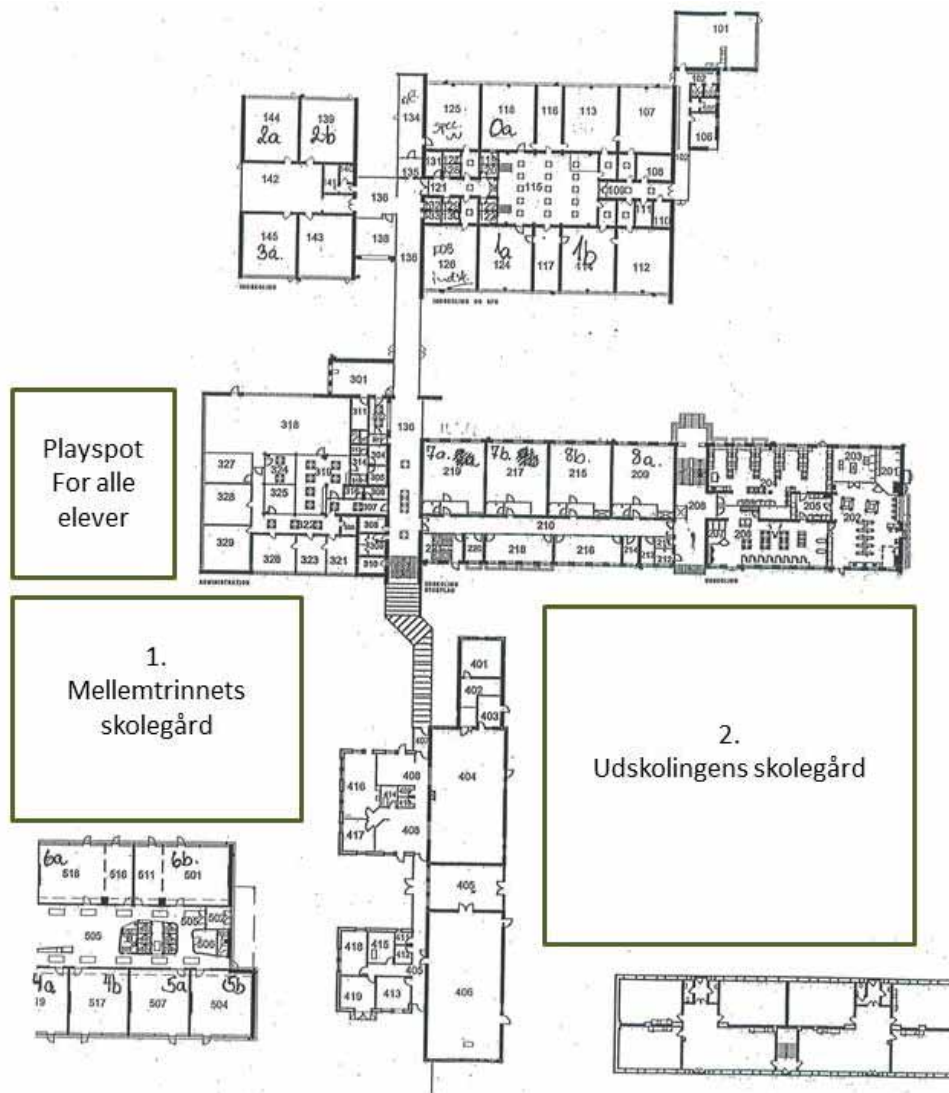
(7. klasse, fokusgruppeinterview)

Variationen i måderne, som eleverne tager de nye initiativer til sig på, skyldes blandt andet de territorielle afgrænsninger og adgangsforholdene: Hvor er det nye playspot eksempelvis placeret? Er der lavet en fordelingsplan for, hvem der må bruge multibanen hvornår? Og hvordan forhandler eleverne sig i øvrigt adgang til stederne og legeredskaberne?

Som Johnson-Hanks (2002) har påpeget, er aldrig indlejret i institutionelle projekter. Dette har vist sig meget markant på de skoler, hvor vi har lavet feltarbejde. Den danske folkeskole skaber en institutionel ramme for fremdriften og markeringen af elevernes livsstadier, idet skolerne fysisk og organisatorisk er delt op i tre afdelinger: indskoling for de mindre elever i 0.-3. klasse, mellemtrinnet for 4.-6. klasse og udskoling for 7.-9. eller 10. klasse. Hver afdeling er placeret fysisk sammen på skolen. Den enkelte afdelings klasselokaler er samlet, og de tre afdelinger ligger mere eller mindre adskilt fra hinanden. Derved skabes ikke kun en ramme for elevernes tilhørsforhold i klassen og den gældende afdeling, det vi har kaldt den horisontale differentiering, men i lige så høj grad en vertikal differentiering hvor yngre elever ser frem til at 'rykke op' og flytte hen til den næste afdeling, når de bliver ældre.

Dette er særdeles relevant for Space-projektet, idet skolernes udeområder langt de fleste steder er tæt knyttet til den organisatoriske og fysiske opdeling i indskoling, mellemtrin og udskoling. Skolegårdene er placeret rundt om afdelingerne, og dermed sker der en mere eller mindre 'naturlig' fordeling, hvor hvert trin får brugsret til de udeområder, der ligger i forbindelse med de fysiske bygninger. Eller som Emil i ovenstående citat udtrykker det, der opstår en slags 'territorier' for indskoling, mellemtrinnet og udskoling. Territorier hvor man som hovedregel ikke bevæger sig ind, hvis man ikke 'hører til'.

Figur 11.1: Plantegning over skolegårde og bygninger på Gørding Skole



På figur 11.1 ser vi et eksempel på en sådan territorial afgrænsning: En skolegård for udskolingen (indikeret ved totallet) er placeret ud for deres fløj og en skolegård for mellemtrinnet (indikeret ved ettallet) ud for deres bygning. Begge skolegårde er renoveret i forbindelse med Space, hvor mellemtrinnets gård har fået et kombineret skater/fodbold miljø samt et playspot, og hvor udskolingens gård er blevet opgraderet med to indrammede fodboldbaner samt siddepladser. Den fysiske opdeling af udemiljøet afspejler således den fysiske og organisatoriske opdeling af skolens trin. I interviewene med eleverne kommer denne opdeling af skolens fysiske udemiljø tydeligt til udtryk.

Eleverne er meget eksplicite i deres udtalelser om, hvor de er, når de er udenfor. De føler ejerskab til netop deres sted og forklarer os, at det er 'vores gård', 'vores territorium', og at de små er i 'deres gård'. Selv i ens egen gård har mange elever et sted, som beskrives som "deres plads". Sarah fra 8. klasse forklarer det således: "Man ved, hvor man hører til – hvor man er i gang med et spil, så er det dét, man spiller, og så går man bare derhen". Dvs. at ikke bare den institutionelle inddeling af de forskellige udeområder, men også den konkrete aktivitet, der pågår i en given periode, er med til at etablere, at den enkelte elev kan opholde sig der.

Strukturen for fordeling af udeområder mellem eleverne er ofte gjort eksplicit gennem regler, der er udarbejdet og italesat af ledelsen eller lærere på skolen. Reglerne har forskellige formål. De kan have til hensigt at beskytte de mindre elever fra de større – eksempelvis at udskolingen og mellemskolen ikke må være på indskolingens område. Eller omvendt at skabe et frirum for de store elever – som et af de privilegier der følger med at blive ældre. Derudover bliver reglerne også anvendt med det

formål at skabe en retfærdig fordeling af eftertragtede områder eller legeredskaber på tværs af afdelinger og klassetrin. På flere skoler var der omfattende regler for, hvilke klassetrin eller afdelinger der har adgang til boldbanerne hvornår, hvor særligt multibanerne har været eftertragtede. Dermed kan regler fungere som en måde at bløde den fysiske manifestation af afdelinger op og give adgang for elever fra afdelinger, hvis bygninger ikke støder fysisk op til det eftertragtede område. Men regler er også noget, der giver anledning til diskussion, debat og forhandling, ligesom regler kan overholdes og brydes på mangfoldige måder.

#### 11.1.2. Forhandling af adgang og fordeling

*Sofie: Det er vores skolegård.*

*Emilie: Men i ti-pausen er mellemskolen i vores gård.*

*Gry: Det er ikke sådan, at man 'har det'.*

*Lone: Hvad betyder det at man 'har det'?*

*Emilie: Det er lavet sådan, at udeområderne er i nærheden af bygningerne. Hvis de små vil være med, så spørger de.*

*Sofie: Hvis de står og irriterer, så spørger man, om de ikke vil gå om til sig selv.*

*Jonas: Man siger 'vi vil gerne være os selv i dag'.*

*Emilie: – men høfligt.*

*Sofie: Vi spiller hårdere end de små i høvdingebold. Men rundbold vil de gerne være med til. (7. klasse, fokusgruppeinterview).*

Adgang til skolens udearealer er reguleret af den fysiske og organisatoriske rammesætning. Men den bliver også forhandlet lokalt eleverne imellem, enten fordi eleverne føler, de har for lidt plads, eller fordi andre steder end deres egne er mere attraktive. Forhandlingerne kan ske mere eller mindre eksplicit. I det ovenstående citat kender eleverne fordelingsreglerne, som giver mellemtrinnet ret til at bruge udskolingens gård i ti-frikvarteret. De forsøger at balancere mellem hensynet til de mindre elever og deres eget krav på skolegården. De kan fx spille rundbold sammen med dem, eller de kan forsøge at blive fri for de mindre elever og fortrænge dem på 'en høflig måde' eller ved at 'spille hårdt' i høvdingebold.

Flere steder er vi stødt på eksempler og sprogbrug, hvor eleverne beskriver, hvordan de "kan smide de store væk" eller "skræmme de små væk". En syvende klasse føler ikke, at de har deres eget sted i udskolingens skolegård. I stedet kæmper de for retten til græs-boldbanerne længere væk, som de føler, er deres sted. Hvis sjette klasserne kommer om på græsbanerne "så skræmmer vi dem væk", siger de. De fortsætter med at forklare, at sjette klasserne har masser af steder at være, og at de voksne altid holder med de mindre klasser, hvis elever fra syvende kommer hen på sjette klassernes område. I det hele taget er elevernes store optagethed af konkrete reglers berettigelse og retfærdighed et gennemgående træk i vores empiri.

Andre gange sker forhandlingen langt mere subtilt. En ottende klasse reflekterer over et spørgsmål om, hvorfor syvende klasse ikke er med til at spille på opstregningerne (opstregninger består af nogle enten hvide eller farvede streger, der optegnes på asfalten, og som man kan lege forskellige lege på):

*Simon: De [red: syvende klasse] må gerne være med – de får ikke et nej, hvis de spørger.*

*Lone: Men I går heller ikke ned til dem – er det ikke fordi, I er de store, at de ikke tør?*

*Simon: Nej.*



*Tristan: Jeg kan huske engang, hvor der til at starte med stod nogle små på banen og spillede ost<sup>12</sup>, og vi spurgte, om vi måtte være med [hvilket de små gav lov til]. Lidt efter gik de.*

Her er det ikke en bevidst strategi at skræmme nogen væk, men alligevel er resultatet, at de mindre elever trækker sig, selvom de yngre elever havde banen først. I forhandlingen af retten til steder er alder således en meget stærk markør, hvad enten forhandlingen sker eksplicit eller implicit.

Aldersprincippet handler ikke kun om udskolingens og mellemtrinnets territorier, men også om de enkelte årgange samt om den enkelte elevs strategier og position. Markus, Esben og Erik fra sjette klasse forklarer:

*Markus: Vi kan godt smide de store væk fra banen i ti-pausen [hvor mellemtrinnet har ret til banen].*

*Esben. Men mange af de store er ligeglade og svarer igen.*

*Erik. De er lidt ligeglade, når vi kommer om og siger, at det er os, der har banerne.*

*Esben. Vi kan godt tage den fra 7. klasse men ikke fra 8. og 9.*

Drengenes uddyber og siger, at sådan en situation enten kan resultere i, at de opgiver og lader de store beholde banen, eller de kan hente en lærer. Men de kan også risikere, at de store drenge enten skyder en bold efter dem eller skyder deres bold væk. Erik konstaterer, at han derfor ikke kommer i de stores gård, hvorimod Esben af og til får forhandlet sig adgang til udskolingens fodboldbaner. Et andet sted fortæller drengene fra syvende klasse om, hvordan drenge fra ottende klasse ødelægger deres fodboldspil og tager banen: Når en fra syvende klasse skyder på mål, så står elever fra ottende klar udenfor banen og løfter målet, så bolden triller under og ender uden for banen, hvor ottende så sparker bolden langt væk. Når eleverne fra syvende klasse endelig finder deres bold, har ottende for længst overtaget banen, og syvende må finde et andet sted at være.

På nogle skoler er forhandlingen om retten til et område baseret på aftaler om, at dem som kommer først får banen eller legeredskabet. Her er det aldersbaserede element ikke umiddelbart afgørende, men har alligevel stor betydning pga. afdelingernes fysiske nærhed til udeområderne. Elever fra en ottende klasse siger:

*Kåre: Man må respektere dem, der kommer først.*

*Laust: Fx hvis en fra 8. og en fra 7. løber om kap, og den, der kommer først, får banen. Så må den anden gå trist tilbage.*

*Henriette: 4. og 5. klasse har pavilloner lige på sportspladsen, så de kan bare lige gå ud, og så har de det hele. Vi har jo ikke en chance! (de griner).*

Selvom reglen handler om, hvem der kommer først, afspejler den generelle fordeling af steder og legeredskaber klasse- og afdelingsdifferentieringen, hvor de store klasser "får patent" på ting, som er fysisk placeret ved udskolingens bygninger.

I relation til princippet om aldersdifferentieret forhandling, eksisterer der også en anden faktor, der har indflydelse på fordelingen, nemlig det talmæssige forhold mellem eleverne fra de forskellige afdelinger eller klassetrin. I et interview spørger vi ind til en situation på multibanen, som var blevet delt mellem elever fra mellemtrinnet og udskolingens tidligere på dagen. Ottende klasse fortæller:

---

<sup>12</sup> I spillet 'ost' gælder det om at holde bolden i spil inden for stregerne, ved brug af fødderne. Der kan være mange deltagere i spillet.

### DEL 3: ET BRUGERPERSPEKTIV PÅ SPACE

*Laurits: Der er ikke så mange fra mellemtrinnet. Så kan de ikke spille kamp. Og så spørger vi, om vi må bruge den ene halvdel, og så spiller vi der. Hvis mellemtrinnet går, så kan vi jo bare spille på det hele, selvom det egentlig er deres frikvarter.*

*Niklas: Hvis det er små børn, og der kun er fire, så siger vi bare ud, og så går de.*

*Malthe: Hvis de kun er fire, og vi er 50, så er det uretfærdigt, at de har banen.*

Samme princip gælder også med omvendt fortegn: En syvende klasse beklager sig:

*Vi får slet ikke brugt multibanen – hele 7. årgang har den kun to gange i løbet af ugen. 5. klasserne har den altid! Irriterende at det ikke kun er dem fra ens årgang, der må bruge den. Nogle gange er der nogen fra 7., som giver et par stykker fra 5. lov til at være med, og så er det ikke sikkert, at de andre fra 7. gider spille, og så er det pludselig kun 5. klasserne, der er tilbage på banen, selvom det egentlig er 7., der har den.*

Hvis en afdeling er i overtal, kan dette skaffe dem adgang til en resurse, hvor brugsretten ifølge reglerne egentlig tilfaldt den anden part. Dette princip praktiseres af eleverne på tværs af afdelinger, og bliver også brugt af voksne, som går ind og mægler og i visse tilfælde aktivt går ind og deler banen op.

Udover alder som gennemgående princip for adgang til baner og legeredskaber, spiller kropslige kompetencer også en væsentlig rolle, og kan sætte aldersprincippet ud af spil. Det drejer sig især om adgang til fodboldspillet, hvor mindre elever kan få lov til at spille med i de større elevs kampe, hvis de er dygtige fodboldspillere. Drengene fra en sjetteklasse forklarer: "De store vil gerne have nogen med, som fx Ronnie, som de er lidt venner med". Ronnie har spillet i fodboldklubben sammen med de større elever, og kender dem derfra, hvorimod Klaus ikke kan få adgang: "Klaus, han kender ingen af de store, og så får han ikke lov. Hvis man går til fodbold og er god, så får man også lov, men hvis man ikke er god, så gør man ikke". At være god hænger tæt sammen med fysik og robusthed. Drengene forklarer fx, at femteklasserne ikke er gode nok til at spille sammen med dem på multibanen, samt at det bl.a. skyldes, at femteklasserne er mindre i deres fysik. Desuden fortæller de historier om, hvordan de større elever "er rimelige syge i hovedet" og spiller hårdt og "skubber, så man ryger helt ned og ligge i banden."

Køn spiller ligeledes en rolle i forhandlingen om adgang til resurser. I ovenstående uddrag har det primært været drengene, som har forhandlet adgang. Pigerne er ikke så markante i forhandlingen af boldbaner. Piger og drenge anvender en lang række af de samme legeredskaber, men ikke altid på samme tid. En ottende klasse fortæller, at der om sommeren "er kamp" om et bestemt legeredskab: ålerusen. Ålerusen ligner en stor fiskeruse af reb, som man kan kravle ind i (se billede 11.2). Den hænger udspændt mellem to pæle og kan snurre rundt. Ålerusen er populær blandt både drenge og piger, men hvor drengene godt kan lide nogle rigtig vilde ture, foretrækker mange af pigerne at ligge hygge sig, synge og snakke. Hvis pigerne er kommet først og ligger og snakker, truer drengene med at "give dem en helt vild tur", og pigerne fortrækker under store hvin og protester. Andre piger synes, det er sjovt at være i rusen sammen med drengene. Pigerne fra syvende klasse fortæller:

*Hella: Det er både drenge og piger, som bruger den på samme tid.*

*Tina supplerer: Så lander man oven på hinanden.*

*Lærke: Det kan godt blive lidt voldeligt og vildt, hvis drengene er derinde – de kan godt lide at gøre det hurtigt.*

Tine og Carla vil gerne være der med drengene.

Billede 11.2: Drengene og piger ved Ålerusen<sup>13</sup>



Forhandlingen om ålerusen afspejler forskellige tendenser: At drengene tit leger vildere end pigerne, samt at de piger, som ikke bryder sig om at lege så vildt, trækker sig. Pigerne går ikke ind i de territorielle forhandlinger på samme eksplícitte måde som drengene oven for, men finder i stedet alternative strategier for at finde deres plads. Det kan dreje sig om 'at gå rundt', hvor pigerne går rundt og snakker. Af og til gør de ophold og kigger på, at drengene spiller fodbold; hvis de finder et sted at sidde; eller hvis de finder et ledigt legeredskab, fx fitnessmaskinerne, som de kan stå og snakke på. Det kan også dreje sig om, at de udser sig nogle mindre attraktive områder, fx de store boldbaner på græsset. Her er der plads til at spille rundbold, og ved at vælge rundbold undgår pigerne at skulle gå i forhandling med drengene om adgang til målene. Denne strategi, som handler om at udse sig marginale steder eller 'gå rundt' og dermed vælge et 'ikke-sted', er udpræget hos pigerne, men anvendes også af drenge, som ikke spiller fodbold, og som ikke har en position, hvor de kan gøre krav på attraktive resurser.

Sociologen Barrie Thorne (1993) har sat fokus på køn og kønsforskelle i amerikanske skoler. Ifølge Thorne bliver det sociale køn som markør specielt synlig i frikvarterer sammenlignet med resten af skoledagen. Hun peger på, at drenge dominerer de største områder af udearealerne, der er samtidig tale om de områder, der er målrettet specifikke sportsgrene som fodbold og basketball. Ofte vil de områder, drengene opholder sig på, være placeret i udkanten af skolens område – altså så langt som muligt fra skolens bygninger og dermed fra lærernes kontrollerende blikke. De områder, som piger dominerer, er derimod ofte placeret tæt på skolens bygninger. Disse områder er ikke funktionelt kodet på samme måde, som boldbaner er det, ligesom områderne er meget mindre (Thorne 1993). Selvom dette er en amerikansk undersøgelse, så støtter det vores iagttagelse i, at kønnet spiller en central rolle i adgangen til resurser. I vores undersøgelse virker det til, at pigerne bliver fortrængt af drengene, enten fordi drengene er vildere end pigerne, eller fordi pigerne ikke altid har så udviklede kompetencer som drengene, hvilket har stor betydning for retten og lysten til at tage nye legeredskaber i brug, hvilket vi uddyber i afsnittet 'Brugsmønstre mellem leg og sport, tradition og innovation'.

<sup>13</sup> Billederne i kapitlet er taget af Else Olesen, Stinne Aaløkke Ballegaard og Lone Grøn og gengivet med tilladelse fra de pågældende skoler.

### 11.1.3. Space i elevernes territorier

*Lone: Hvad synes I om den (parkouranlægget)?*

*Johan: Den ligger et mega dumt sted. Kun de små og klubben bruger den. Den er beregnet til os, men vi bruger den aldrig.*

*Ellen: Jeg har aldrig brugt den og kan ikke forstå, hvordan man skal bruge den. Man kan bare se, at de små børn render rundt på den. Jeg ved ikke hvad de laver – tic<sup>14</sup>?*

De andre griner.

*Noah: Den er grim og ligger i vejen, bl.a. i forhold til sikkerhed i forhold til brand. De har lavet en brandvej nu, men man skal snævre sig igennem. (...)*

*Ellen: Den ligger forkert – vi er næsten aldrig nede i den ende af skolegården, vi er altid heroppe. (8. klasse, fokusgruppe).*

Som vi har vist, afspejler skolegårdens miljø en institutionaliseret fremdrift i elevernes livsfaser, hvor adgang til specifikke områder er bestemt af alder og tilhørsforhold til indskoling, mellemtrin eller udskoling. Derudover er der en række andre principper i spil for, hvordan elever får adgang til steder og legeredskaber.

Territorier er til en vis grad udstykket af de institutionelle rammer (både fysiske og organisatoriske) i form af dedikerede skolegårde og regler for, hvem der må være hvor, som giver adgang eller udelukker adgang til steder og legeredskaber. I den institutionelle ramme ligger en struktur for gradvis, fremadskridende adgang i overensstemmelse med alder. Derudover sker der også lokale sværdslog, som er båret af forhandlingsprincipper, hvor det at være mange nok, gode nok eller kende nogen skaber en opdrift i den vertikale aldersdifferentiering, og man kan skaffe sig adgang til de stores resurser/steder. Men hvor man også risikerer at blive kanøflet af de store og smidt væk mere eller mindre høfligt, selv på områder som de mindre elever officielt har brugsret til. I forhold til bestræbelserne på at skabe en ligelig fordeling af brugsret til eftertragtede områder, er det væsentligt at bemærke, at fordelingsnøgler, som slår flere klassetrin sammen, ofte betyder at den yngste klasse viger pladsen. Introduktion af nye fysiske rammer og genstande som i Space-projektet indebærer desuden, at de gamle vaner og territorier bliver udfordret og genforhandlet både på et institutionelt niveau, hvor det besluttes, hvem målgruppen for den nye indsats er, og på et uformelt niveau, hvor eleverne forhandler imellem hinanden om retten til resurserne.

Det er en væsentlig pointe i forhold til Space-projektet, at den fysiske placering af nye redskaber er central for, hvilken gruppe af elever der indskrives som bruger. Dette er en vigtig faktor fx i forbindelse med de opførte playspots. Flere steder har placeringen af playspottet haft en hæmmende betydning for målgruppens brug af det nye anlæg. På visse skoler er anlægget placeret tættere ved mellemtrinnets områder end udskolingens – på en enkelt skole endda ved indskolingens lokaler – og tiltrækker derfor i højere grad yngre brugere end den tiltænkte målgruppe. Samtidig har placeringen af de nye elementer også betydning i forhold til synlighed mellem afdelingerne og klassetrin. Et enkelt sted ligger playspottet i forbindelse med en bygning i to etager, hvor syvende klasse er placeret i stueplan med direkte udgang til playspottet, og ottende klasse er placeret på den øverste etage og har udsigt fra balkonen over anlægget. Eleverne på syvende årgang problematiserer denne niveaudeling og forklarer:

---

<sup>14</sup> Tic svarer til fangelegen jorden er giftig, hvor det gælder om ikke at røre jorden samt at undgå at blive fanget.

*Hannah: Det er også sådan – vi er jo nede, og de store står deroppe på den der balkon. Engang der spyttede de på os, og de kaster snebolde ned. Det er som om, de står og kigger ned på os – man føler sig meget lille.*

*Ebbe: De føler, at de er mere værd end os. (...)*

*Aske: De er på et andet niveau end os.*

*Hannah: Vi er myrer i et glas.*

*Ebbe: Vi er skuespillere på scenen, og de er tilskuere.*

*Karl-Emil: Når man skal gå ud ad døren for at komme uden for – så står de jo deroppe, så man går hele tiden og kigger op for at se efter spytklatte – lige ned i nakken på en. (...)*

*Hannah: Når man spiller fjols, så kan de kigge lige ned.*

*Hun fortæller, at en dag, der faldt hun, fordi hun snublede, og de andre stod på stribede både drenge og piger og pegede og grinede af hende.*

(7. klasse, fokusgruppeinterview)

Citatet viser tydeligt, at det fysiske og sociale miljø spiller sammen, og at der bør tages højde for dette samspil i placeringen og organiseringen af nye anlæg<sup>15</sup>. Samtidig bør skolerne overveje, hvordan det grundlæggende sociale miljø er blandt eleverne: Eksisterer der udbredte drillerier og i givet fald hvorfor, og hvordan kan det stoppes? Grundet feltarbejdets varighed og fokus på selve ibrugtagningen har vi ikke undersøgt det sociale og psykiske miljø blandt eleverne eller på årsager til, hvad der er medvirkende til at skabe et miljø, hvor de små i større eller mindre grad føler sig utrygge, og hvor de store føler, at de har ret og lyst til at skræmme og drille de små. Det er dog klart, at det sociale og psykiske miljø blandt eleverne har stor betydning for deres opfattelse og brug af de nye fysiske rammer.

## 11.2. Brugsmønstre mellem leg og sport, tradition og innovation

*Vi går hen til parkourstativet, og han siger, at der sommetider er nogen der sidder på det og snakker – i 12 frikvarteret. Jeg spørger til, hvorfor det er så slidt. Vi troede det skyldes, at det virkelig blev brugt. Han siger, det er fordi, man kan pille malingen af. (7. klasse, go-along observation, dreng).*

Opførelsen af nye playspots og opgradering af skolernes udeområder udgør centrale delelementer i Space-projektet. I feltstudierne har vi undersøgt de måder, som eleverne anvender de nye anlæg og legeredskaber på. Derudover har vi også belyst elevernes brug af de øvrige redskaber (se den samlede liste i tabel 11.3).

Valget af de nye legeredskaber og anlæg er sigtet mod en aldersbestemt målgruppe (11-15 årige) med henblik på at fremme fysisk aktivitet. I selve interventionsdesignet er der således indtænkt en bestemt bruger samt et bevægelsesmønster og brug, der er karakteriseret af fysisk aktivitet. Endvidere er der i redskaberne indlejret et design af brugsaktiviteter, dvs. redskabernes udformning og egenskaber har til hensigt at opfordre til en bestemt brug (Norman 2002): Fitnessmaskiner er til at træne på, trampoliner er til at hoppe på, parkouranlægget er til at lave parkour på, etc.

---

<sup>15</sup> Den problemstilling, som kan opstå, når skolerne er opført i flere niveauer, findes også på en anden skole i undersøgelsen. Her har ledelsen forsøgt at dæmme op for spytklatte og kasteskyts ved at placere de yngste elever på øverste etage.

I vores observationer har vi identificeret en række forskellige aktivitetstyper, som listen af redskaber indgår i, primært tumlelege, boldspil, fangelege, træning og samtaler. Det interessante her er, at måden, eleverne anvender redskaberne på, ikke nødvendigvis stemmer overens med den tiltænkte brug fra designerens side. Eksempelvis bruges fitnessmaskiner fortrinsvist til at stå og snakke på, hvor samtalen er det primære, og hvor træningselementet er sekundært eller fraværende, eller træningsbanen til udførelse af mavebøjninger og armbøjninger bruges af pigerne i mellemtrinnet til at lege hest på. Eleverne er således aktive fortolkere af redskabernes design og tiltænkte brug, hvor de ikke blot overtager designernes vision om brugen, men *tilegner sig* redskaberne og anvender redskaberne på alternative og uventede måder (de Certeau 1984).

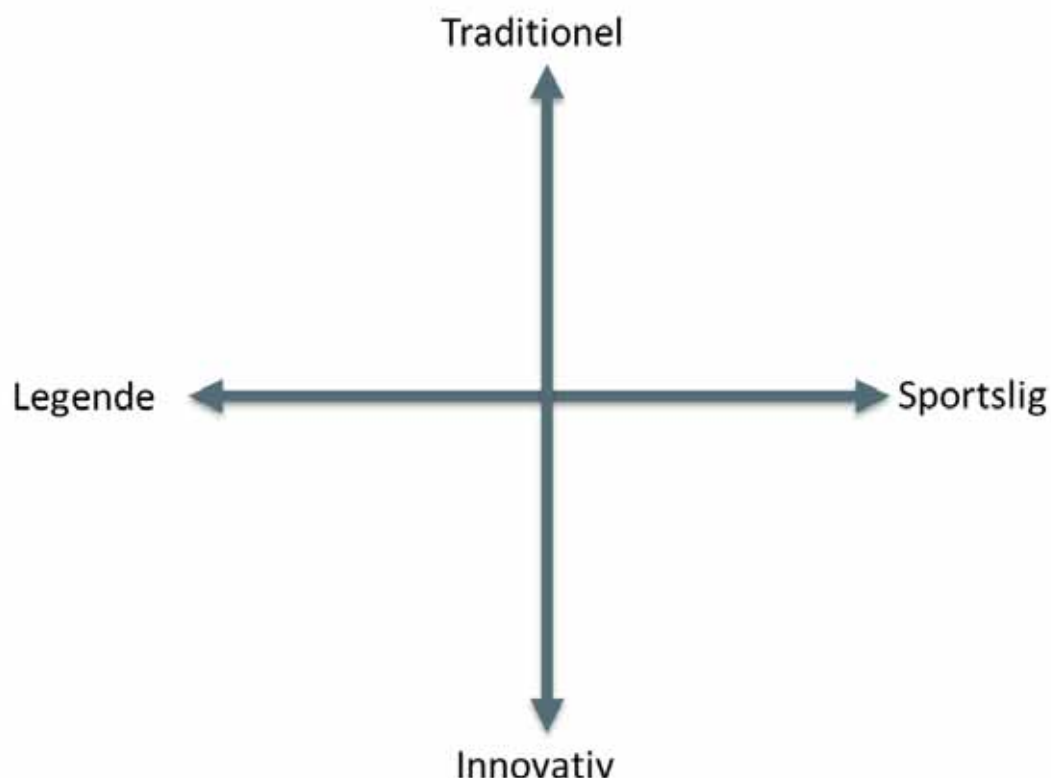
I analysen af elevernes brugsmønstre, og måder hvorpå de har tilegnet sig redskaberne, har vi identificeret følgende karakteristika: traditionel/innovativ samt legende/sportslig. På den vertikale akse er aktiviteterne kendetegnet ved at være mere eller mindre traditionelle og velkendte eller innovative, hvor eleverne tilegner sig nye måder at være fysisk aktive på, som adskiller sig fra mere traditionelle bevægelsesformer. På den horisontale akse kan ibrugtagningen være præget af leg eller tage form af sportslige aktiviteter, som involverer træning og dygtiggørelse af kropslige kompetencer og ofte indeholder elementer af formelle regler og konkurrence.

Disse fire karakteristika er ikke normative forstået på den måde, at den ene ende af en akse er ikke bedre end den anden, men er blot en måde at beskrive aktiviteterne på. Derudover kan de fire karakteristika præge en aktivitet mere eller mindre. På figuren nedenfor har vi illustreret dette forhold ved at placere de fire karakteristika på to linjer, som skærer hinanden (figur 11.4), og hvor aktiviteterne kan placeres ind. Der er ikke tale om, at en aktivitet *enten* er legende eller sportslig, men om at den kan bevæge sig *frem og tilbage*, op og ned på de to linjer/kontinuum afhængig af situationen. Eksempelvis kan basketball tage form af sport i trænings- eller kampsituationer, mens spillet kan bevæge sig hen mod det mere legende i andre situationer. Som fx i situationer hvor elever spiller fjols, dvs. hvor man står i kø og efter tur skyder mod kurven. For hver gang man rammer forbi, får man tildelt et bogstav, F-J-O-L-S, og det gælder derfor om at undgå at være den, der først bliver et "fjols".

Tabel 11.3: Fysiske rammer og redskaber

- Balancebænk
- Bordfodbold
- Bordtennis
- Fitness
- Frisbee golf
- Berlinergyng
- Kuber
- Multibane/ boldbaner
- Musik
- Opstregning
- Parkouranlæg, inkl. trampolin, balance elementer, mv.
- Scene
- Musikanlæg
- Skatermiljø
- Stangtennis
- Supernova
- Åleruse

Figur 11.4: Analytisk model for aktiviteterets karakteristika



I hjørnet legende/traditionelt ligger aktiviteter som fx fangelege samt klassiske legeredskaber som gynger og rutsjebaner. Desuden kan opstregninger til ost også analytisk placeres her, da de bygger videre på klassiske skolegårdslege som hinkeruder eller krig. Der kræves få kropslige kompetencer for at være med – de fleste kan deltage, selvom ikke alle er lige hurtige i fange- og gemmelege eller rammer lige præcist i ost.

I hjørnet traditionel/sportslig ligger de fleste boldspil, som har en lang traditionsrig historie. Mange af de elever, som eksempelvis spiller fodbold i frikvartererne, spiller i klub eller har opøvet færdigheder gennem hyppigt spil i frikvartererne, lige fra de var små. Mange af boldspillene tilbydes i foreningsregi og ses som en "rigtig sport", hvor udøverne træner for at dygtiggøre sig. Den form for aktiviteter bygger på en høj grad af kropslige kompetencer.

I hjørnet sportslig/innovativt ligger nye aktivitetsformer, herunder parkour. Parkour udspringer fra bymiljøet og handler om at opnå et flow i bevægelsen fra sted til sted. Samtidig er parkour ved at etablere sig som en sport, der tilbydes i få foreninger på landsplan, og som kræver stor kropskompetence hos udøverne, bl.a. i form af styrke og balance.

I hjørnet legende/innovativt findes nogle af tumlelegene, hvor eleverne bruger redskaber som fx ålerusen til at lege vildt med.

Denne analytiske begrebsliggørelse af de fysiske aktiviteter ud fra parametrene traditionel/innovativ samt sportslig/legende hjælper til at forstå, hvordan eleverne tilegner sig redskaberne og bevæggrundene herfor. I det følgende udfolder vi, hvordan parkour og multibanerne anvendes af eleverne og kan placeres i den analytiske model samt elevernes bevægegrunde for ibrugtagningen. De to elementer, parkour og multibane, er udvalgt, idet de repræsenterer hver deres ende af kontinuummet traditionel/innovativ.

### 11.2.1. Parkour

Billede 11.5: Parkouranlæg



*Gry: Man kan lave seje tricks, hvor man hænger i knæene uden at røre med hænderne.*

*Sofie: Det, de små laver, er parkour.*

*Gry: Vi er ikke så gode til gymnastik.*

*Emilie: Vi har lært det for sent – det er kommet sent, så vi blev bange for det, før vi kom i gang.*

*Jonas: Nogle fra 9. er gode til det, de er trænere, og Felix og Tobias, der går til parkour. Det gør de i XX (red. bynavn). Klaus og Felix går til juniortræning.*

*Silas: Vi bruger det ikke så meget.*

*Gry: Kun til 'set' [red: a la jorden er giftig]. Fordi man ikke tør – man er bange.*

*Emilie: Hvis man véd, at man ikke kan, så tør man ikke.*

*Jonas: De store er der nogle gange, de har hjulpet de små til at blive skide gode. Men stængerne er ikke høje nok.*

*Gry: Men som det er, så kan alle bruge det – også dem, der er yngre, kan bruge det – hvis det bliver højere, kan de små ikke nå. (7. klasse, fokusgruppeinterview).*

*Cecilie: Jeg er ikke så meget på den – den er fed, men jeg ved ikke, hvad jeg skal lave på den.*

*Merle: Jeg har fået det vist, men man skal stå i kø, og jeg har ikke lyst til at være en abe i frikvarteret. Jeg er ikke så god til at klatre. Man kan komme til at se latterlig ud, og hvis man falder, kan man slå sig meget.*

*Mads: Jeg var på den en dag, hvor jeg løb på en stang og faldt ned med et ben på hver side af stangen. Jeg var blå i skridtet i en måned!*

*Klemens: Det er for åbent, man bliver set fra alle sider. (6. klasse, fokusgruppeinterview).*



Fem af de syv interventionsskoler fik i forbindelse med Space-projektet opført et playspot med parkouranlæg. Det centrale element i anlæggene er selve parkourstativet, som er bygget op af rør i forskellige højder og er placeret på et faldunderlag bestående af enten sand eller gummi. Anlægget kan desuden indeholde en klatrevæg fx på en halvmur samt klodser, man kan springe mellem.

Parkour handler om at bevæge sig gennem omgivelserne i et flow og benytte forhindringer som afsæt for den videre bevægelse. Enkelte anlæg har også elementer som fx trampolin, liner, og skatergyrde.

Data fra de samlede strukturerede observationer for alle parkouranlæg indeholder 32 brugssituationer, som viser, at der er en jævn fordeling mellem drenge og piger, som benytter anlæggene, men der er forskel på måden, de anvender dem på: Brugssituationer, hvor det primært er drenge, som er på anlægget, har en klar overvægt af fysisk aktivitet, hvorimod pigernes brug er ligelig fordelt mellem fysisk aktivitet og stillestående/stillestående aktiviteter. Der er desuden en ligelig fordeling mellem mellemtrinnet og udskolingens brug, og kun få situationer hvor indskolingens brug på anlæggene. Dog skal det bemærkes, at det ved udskolingens brug primært drejer sig om elever fra syvende årgang fremfor ottende eller niende klasse. Endelig viser disse data, at der er flest brugssituationer (18) med grupper på mellem 2 og 6 elever, efterfulgt af grupper på 7-20 elever (10 situationer). Observationer og interviews viser, at parkouranlæggene også er besøgt efter skoletid og i ferierne.

Vores analyse viser, at eleverne har udviklet tre forskellige brugsmønstre set i perspektivet fra figuren traditionel/innovativ, samt legende/sportslig:

### Den sportslige brug

Den sportslige brug ligger i hjørnet "sportslig/innovativ" af analyse-figuren. Dette brugsmønster er karakteriseret ved, at eleverne anvender stativet i overensstemmelse med designernes vision. Ved indvielsen af flere anlæg har dygtige parkourudøvere lavet opvisning og imponeret eleverne med deres kunnen. I den sportslige brug forsøger eleverne at "lave seje tricks", "hænge i knæene uden at røre med hænderne" eller lave saltoer, fx fra halvmuren som illustreret på billede 11.6. Eleverne forsøger at efterligne de dygtige udøveres bevægelsesmønstre og bruge såvel horisontale som vertikale stænger. Flere steder påpeger eleverne, at den sportslige brug vanskeliggøres af en lav svinghøjde<sup>16</sup>. Den sportslige brug indebærer et væsentligt træningselement og er baseret på et solidt læringsmiljø. De elever, der bruger parkouranlægget på denne måde, dyrker eller har dyrket idræt, fx springgymnastik, power tumbling eller parkour, hvor de gennem længere tid har opøvet de nødvendige kompetencer, der kræves af en parkourudøver. Citatet øverst, hvor Jonas fortæller, at de store elever, som er trænere i den lokale gymnastikforening, har "hjulpet de små til at blive skide gode", peger desuden på, at disse elever har en stor betydning for udbredelsen til andre elever. På en anden skole understreger to piger fra syvende klasse væsentligheden i træningsaspektet. De beskriver, hvordan det gælder om at prøve sig frem og øve sig for at blive bedre. De kan mærke, at de bliver stærkere og får nemmere ved at hæve sig i armene. Pigernes daglige brug af parkourstativet får karakter af træning, hvor de opøver nødvendige kompetencer og styrke. De understreger også, at "man skal turde!" og man også skal turde slå sig. Den sportslige brug som beskrevet her er i høj grad baseret på et stærkt læringsmiljø, både i form af relevante idrætsforeninger på lokalt plan, i form af rollemodeller og instruktører på skoleplan samt i form af en holdning til selve det at træne. Denne brugstype så vi på to (ud af fem) parkouranlæg – og af en forholdsvis afgrænset gruppe af elever – og den er dermed ikke så udbredt.

---

<sup>16</sup> Da anlæggene er placeret på skolernes område, skal de leve op til kravene for legepladser, som bl.a. udstikker regler for maksimal faldhøjde, faldunderlag m.v.

Billede 11.6: Drengene fra udskolingene laver improviseret opvisning med baglæns salto fra parkouranlæggets halvmur, mens andre elever sidder og kigger på



### Den legende brug

I denne type brug tilegner eleverne sig anlægget ved at oversætte parkour-elementet ind i en mere traditionel og legende ramme. Snarere end at efterligne de bevægelsesmønstre, som blev vist af elite parkourudøverne ved indvielserne, trækker eleverne på traditionelle lege, som fx jorden er giftig eller krongemme i deres ibrugtagning af de nye anlæg. Analytisk er denne type brug således placeret i hjørnet legende/traditionel. Den legende brug gør det muligt for eleverne i højere grad selv at sætte sværhedsgraden. Den sportslige brug er svær at mestre, og hvis man som Gry i det øverste citat ikke tør kaste sig ud i den sportslige brug, er det stadig muligt at lege 'set' eller jorden er giftig. Samtidig er det tydeligt, at eleverne udfordrer sig selv og udvikler deres kropskompetencer inden for den legende brug. En pige fra syvende klasse fortæller: *"Pigerne i 7. b og også et par stykker fra 7.a's drenge bruger parkour og klatrevæg rigtig meget. De balancerer, leger jorden er giftig tic – og de er ret gode til at balancere."* En dreng fra sjette klasse forklarer, at han bruger anlægget til giftdyrsstik<sup>17</sup>. *"Nogle steder skal man hoppe over en meter – der er et sted, hvor jeg ikke kan hoppe så langt. Nikolaj og Marcus kan hoppe det stykke. Det er ret sejt."* Den legende brug findes på alle fem parkouranlæg og omfatter set på tværs af skolerne både drenge og piger samt indskoling, mellemtrin og udskoling.

### Stillesiddende brug

Ved denne brugstype tages det fysiske aktive element ud af brugen, og den stillesiddende brug bevæger sig således helt uden for den analytiske model. Her handler det ikke om fysisk aktivitet, men om socialt samvær og snak. Anlægget fungerer som en bænk og bliver til et samlingssted, hvor man kan snakke sammen både i og uden for skoletid. Det er både drenge og piger, som sidder og snakker på anlægget, og det er et sted, hvor drenge og piger kan være sammen efter skole. Det er karakteristisk, at eleverne definerer denne type brug op imod både den sportslige og legende brug. Eleverne er usikre overfor de påkrævede kropskompetencer, der ligger i disse to brugstyper. Det øverste citat fra sjetteklassens fokusgruppeinterview illustrerer, at afvisningen af den sportslige og

<sup>17</sup> Giftdyrsstik er en fangeleg i stil med jorden er giftig.

legende brug for det første drejer sig om en frygt for at slå sig og komme til skade. To af drengene har prøvet at falde ned på en af stængerne, hvilket har været ganske smertefuldt. På en anden skole fortalte eleverne på ottende årgang om den dreng, der brækkede armen. Så selvom elite-udøvernes præstationer har vakt begejstring, så anser eleverne det for værende uden for deres egen formåen og for farligt. Eleverne er således meget bevidste om risikoen forbundet med at opøve kropskompetencerne i forbindelse med såvel den sportslige som den legende brug.

For det andet drejer den siddende brug sig også om fremtoning og alder. 'Giftdyrstik' og andre fangelege er noget man "legede i nulte klasse". Samtidig risikerer man at "se latterlig ud" og grinet af, især hvis man falder. Eleverne føler sig særligt udsat på skolen, hvor de større elever har udsigt over parkouranlægget fra deres balkon. En af pigerne fra syvende klasse fortæller om engang, hvor hun skulle ned fra 'klatrestativet': "*Der væltede jeg, og så føler man, at de står og kigger på en og bare vil grine af en. Det gider jeg ikke. Så jeg lader være med at lave sådan noget [vildt], for det vil være pinligt*". Flere giver udtryk for, at de ikke vil 'svinge sig rundt og halleluja' eller 'være en abe i frikvarteret'. Den legende brug bliver associeret med noget barnligt, og den siddende brug er en måde at distancere sig fra det barnlige på og som en måde at fremstå mere sofistikeret på. Den siddende brug findes på alle fem anlæg og benyttes af både piger og drenge fra mellemtrinnet og udskolingens.

### 11.2.2. Multibane

*De har et skema om, hvem der må bruge den hvornår. Den er meget populær. Det mest populære sted på skolen. Drengene elsker at spille fodbold, og der er så mange mål i siderne af banen, så hvis de vil spille kamp klasse mod klasse, så kan man det. Det er mest drengene, men også nogle piger, der spiller. Hun spiller selv, men hun er ikke så god. Men nogle har ikke lyst. Fx en pige fra hendes klasse hvor drengene var efter hende hver gang, hun kom til at skyde bolden til modstanderne. Der bliver ikke spillet så hårdt endnu, pigerne kan godt være med. Men 8. og 9. klasserne skyder rigtig hårdt. (7. klasse, go-along, pige).*

*Lone: Hvad med multibanen og de grønne områder – hvem har dem?*

*Ebbe: Det plejer at være 7. klasse, der er derovre med 8.*

*Thea: på multibanen der spiller 7. sammen med 8. Det er kun to drenge fra 8. Og kun to piger der spiller – mig selv og Selma. Der er også andre piger, men det plejer mest at være os.*

*Ebbe: Alle har lov til at bruge den, men det er ligesom en rollefordeling, hvor folk har faste vaner.*

*Aske: Det er lidt standard – dem, der spiller fodbold, spiller fodbold.*

*Lone: Man skal være god?*

*Aske: Hvis man ikke er god, så bliver man ikke spillet. Hvis de bare kører ned ad hele banen, og de mister bolden, og man siger, hvorfor spillede du ikke til mig, så bliver de sure på en. (7. klasse fokusgruppeinterview).*

Multibaner er udbredt på mange skoler, og på indsatskolerne er der kun to skoler, som ikke har en multibane. De har dog andre boldbaner, der ligner i størrelse. Multibanerne er kendetegnet ved, at de har bånd som afgrænser banen, de har robuste mål og ofte også basket-kurve. Nogle steder er der to mål på banens lange led og fire på den korte led, således at banen kan deles op og flere spil/kampe kan være i gang samtidig. Underlaget er som regel lavet af kunststof, der tørrer hurtigt, men der kan også være anvendt hårdt stampet sand/grus, som er billigere. Eleverne kalder også disse typer baner for 'street-fodbold'. Af vores observationer og interviews fremgår det, at multibanerne er meget populære og anvendes af både mellemtrinnet og udskolingens.

### DEL 3: ET BRUGERPERSPEKTIV PÅ SPACE

Data fra de samlede strukturerede observationer af aktivitet på og omkring multibanerne indeholder 61 brugssituationer, som viser, at der er en overvægt af drenge, der anvender anlægget. Desuden er der stor forskel på de brugssituationer, som domineres af henholdsvis drenge og piger: Situationer, der domineres af drenge, tager overvejende form af sport/konkurrence, om end halvdelen er stillestående/siddende, mens alle situationer, der domineres af piger, er stillestående/siddende på nær én situation, der har karakter af leg. Data viser desuden, at der er en ligelig fordeling af brugssituationer, hvor multibanerne benyttes af mellemtrinnet og udskolingen. I forhold til gruppestørrelser er der lige mange situationer med grupper af 2-6 elever og grupper af 7-20 elever, som er karakteriseret ved fysisk aktivitet.

Brugen af multibanerne er søgt reguleret af de voksne gennem fordelingskemaer, som hænger synligt på flere af skolerne. Desuden bliver multibanerne brugt uden for skoletid af foreningslivet, fx af det lokale old boys fodboldhold eller af den lokale hockey klub.

*Billede 11.7: Eksempel på en multibane, hvor drengene spiller fodbold, og pigerne kigger på*



Der er to arketyper af brugsmønstre set i forhold til den analytiske model, hvor begge typer af anvendelse er placeret i den traditionelle ende af skalaen, men bevæger sig mellem det legende og sportslige.

#### **Den sportslige brug**

I denne brugssituation har spillet karakter af kamp, hvor udøverne skal være teknisk dygtige, og hvor det gælder om at vinde. Tit er det klasser, som spiller mod hinanden, hvilket bidrager til følelsen af at spille en rigtig kamp, hvor det ikke er uvæsentligt, om man taber eller vinder.

I denne type brugssituation bliver der spillet hårdt, og de dygtige spillere har den primære boldkontakt. Denne type spil er domineret af drenge, der ofte går til fodbold i fritiden eller på anden vis har opøvet væsentlige kompetencer over mange år. Kun enkelte piger, der går til fodbold, er med. Fra pigernes side er der en oplevelse af, at man som pige faktisk skal være bedre end de dårlige drenge, for at få lov til at være med og for at få lov til at komme i boldberøring. Drenge og piger, som ikke har de forventede kompetencer og spilfærdigheder, bliver ikke spillet og oplever, at de andre på holdet er "efter en" og skælder ud, hvis de laver fejl. En stor gruppe elever bliver dermed ekskluderet fra spillet. Inden for denne type brug har eleverne udviklet faste rutiner, hvor "dem, som spiller fodbold, spiller fodbold" og dem, som ikke plejer at spille fodbold, finder på noget andet at lave, hvad enten man er dreng eller pige. For fodboldspillerne betyder denne rutine, at de har en fast aktivitet,

som de altid udøver i frikvartererne. Det er muligt, at fodboldspillerne skal kæmpe med andre fodboldspillere om pladsen, men ofte forhandler eleverne sig frem til en fordeling af baner, hvor de får deres eget territorium. Der er således en klar tryghed og tilhørsforhold for udøverne. Den sportslige brug er den dominerende brugssituation.

### Legende brug

Af og til opstår der situationer, hvor den sportslige dimension tones ned og en anden, mere legende spilsituation opstår. Det kan dreje sig om situationer, hvor der er rigtig mange spillere på banen. Her opstår der mindre grupperinger, hvor deltagerne står og snakker med hinanden og tilskuerne eller små-slås for sjov, når bolden er i den modsatte ende af banen. Det kan også dreje sig om spil, hvor der er flere piger med, hvor de dårlige spillere også bliver spillet og ikke bliver kritiseret ved fejl. Nogle piger fra syvende klasse forklarer: *”Det er nemmest at spille med pigerne, for der ved man, at de kan tage det sjove i det.”* Her er formålet ikke som sådan at vinde, men snarere at have en fælles aktivitet at være samlet om, dvs. at det sociale aspekt i spillet vejer tungt. Nogle piger fra en syvendeklasse forklarer, at *de hellere vil spille med drengene fra modtagerklassen, for modtagerdrengene vil godt spille bolden, og de er ikke så hårde som drengene fra deres egen klasse, hverken i måden de spiller på eller i deres kritik [modtage klassen er for elever, der endnu ikke taler tilstrækkeligt dansk til at kunne være i de andre klasser]. De er ’sødere’ – altså til fodbold, understreger pigerne. Det er også sjovt, at de selv kun taler lidt engelsk, og drengene fra modtagerklassen taler deres eget sprog, så de laver sjov og spas med sprog og lærer nye ord.* Den legende brug af multibanerne er ikke så hyppig som den sportslige brug, men ses også i forbindelse med andre typer boldspil som fx rundbold, basket, bordtennis, volley og hockey. Dette kan hænge sammen med forhandling af adgang, hvor det tit er de sportslige orienterede brugere, der lægger linjen for spillet ved fx at vælge ikke at spille de dårligere spillere eller ved at skælde de spillere ud, der ikke tager kampen seriøst.

### Tilskuere

I stil med parkouranlæggets siddende brug er der til multibanen tilknyttet en brugssituation, hvor det fysiske element er fraværende. Ved multibanen er der ofte tilskuere, som sidder, snakker og nogle gange kigger på spillet på banen. Yngre elever hepper af og til på nogle af spillerne og kan være villige til at hente vildfarne bolde. Selvom tilskuerne ikke er inkluderet i selve spillet på banen, så er rollen som tilskuer veletableret og danner en legitim ramme for at sidde og snakke for både drenge og piger.

### 11.2.3. Space og valg af (lege)redskaber

Data fra de strukturerede observationer på tværs af samtlige skoler viser i tabel 11.8 en fordeling af antal brugssituationer med fysisk aktivitet på parkour og multibane, som indikerer, at flere elever er fysisk aktive på multibanen end på parkouranlægget. Det er dog her vigtigt at tage højde for de forskellige brugsmønstre beskrevet i de to ovenstående afsnit.

Tabel 11.8: Brugssituationer med fysisk aktivitet fordelt på gruppestørrelse

Gruppestørrelse	Parkour	Multibane
2-6	7	11
7-20	9	12
21-50		4

Den analytiske model kan anvendes til at belyse, hvordan fordelingen af de forskellige legeredskaber ser ud, og hvilke typer aktiviteter målgruppen er engageret i. Modellen kan dermed fungere som et arbejdsværktøj i skolernes overvejelse af udvikling af udeområderne.

Figur 11.9 nedenfor illustrerer, hvordan den tilsigtede brug af de samlede redskaber og steder er analytisk distribueret på modellen.

Figur 11.9: Samlet oversigt over redskabernes tilsigtede brug



Overordnet set har de redskaber, som er placeret i den legende ende af den analytiske model, været populære blandt både drenge og piger i målgruppen. Dette er gældende for redskaber som bruges til det, vi har kaldt 'tumble-lege', hvor især åleruse og super nova (se billede 11.10) har været eftertragtede, samt opstregningerne i skolegården. De innovative elementer som skatermiljø, frisbee golf (se billede 11.11), scener og kuber (se billede 11.12) har haft langt mindre tilslutning end de traditionelle boldbaner, som stadig er den dominerende fysiske aktivitet. Brugen af balancebænk og fitnessmaskiner har i høj grad været hæmmet af problemer med redskabernes kvalitet og finish, og flere steder har særligt fitness maskinerne været i stykker. På dette punkt adskiller eleverne sig ikke væsentligt fra den voksne befolkning i forventninger til udstyrets kvalitet og krav om, at tingene skal fungere. For balancebænkens vedkommende kan vi kun gisne om, at den vil kunne træde ind i gruppen af 'tumble-redskaber', hvis den fungerer optimalt, hvorimod brugen af fitnessmaskiner enkelte steder peger imod, at fitnessmaskiner i høj grad vil blive brugt som steder at snakke på, end som træningsredskaber.



Billede 11.10:

*Super-novaen er et hjul, der drejer rundt*



Billede 11.11:

*Frisbee-golf, hvor frisbee'en skal sendes i kurven*



Billede 11.12:

*Kuberne, som bruges til fange- og gemmelege*



Med Space har der været et ønske om at tilbyde et alternativ til den traditionelle fodboldbane, som primært tiltrækker drenge og elever, der i forvejen spiller fodbold og dermed allerede er fysisk aktive. Tanken har været, at parkour – og andre innovative miljøer – kan fungere som et spændende trækplaster, der kan motivere andre brugertyper end fodbold-drengene til fysisk aktivitet.

Feltstudierne bekræfter, at det ikke er uvæsentligt at fokusere på andre bruger typer end 'bold-drengene' i forhold til at fremme den generelle fysiske aktivitet blandt eleverne. Udfordringen i forbindelse med ibrugtagningen af parkouranlæggene har dog været, at elever, som ikke er fysisk aktive og ikke allerede besidder væsentlige kropskompetencer, har vanskeligt ved at udleve visionen for, hvordan anlægget skal bruges 'rigtigt'. For disse elever er det vanskeligt at gebærde sig i feltet sportslig/innovativ, hvorfor nogle elever trækker på traditionelle/legende strategier i tilegnelsen af anlægget, og andre elever igen kategoriserer anlægget og den legende brug som værende barnlig og tager afstand til det og foreslår, at anlægget primært skal bruges af de mindre børn. I den konkrete udformning af nye fysiske rammer fastholdes nogle uligheder, hvor børn, som i forvejen mangler kropskompetencer, i praksis er udelukket fra at tage de nye rammer i brug.

Elevernes forståelse af den legende og sportslige brug er tæt knyttet til processen med at blive ældre. Langt størstedelen af eleverne gik til en form for idræt mellem én og tre gange om ugen og forholdsvis mange også væsentligt mere intensivt. Dette ser ud til at være knyttet til et skift i disse år, hvor fysisk aktivitet går fra at være baseret på leg til i langt højere grad at handle om opøvelsen af specifikke kropslige kompetencer som en markering af overgangen fra barn til ung. Flere steder understreger eleverne seriøsiteten i deres omtale af fritidsaktiviteter. Eleverne går ikke længere bare til gymnastik, badminton eller fodbold, men er stolte over at være på landsdelsholdet, på talentholdet eller over at spille på et højere niveau end ens jævnaldrende, eller for en enkelt elevs vedkommende sågar at have vundet titlen som juniorverdensmester. At dygtiggøre sig og være seriøs med sin sport er væsentligt, og det legende element forsvinder gradvist. Det er i dette perspektiv, at legeredskaberne på skolens område skal ses: At mangle kompetencer til at begå sig på redskaberne får eleverne til at fremstå utrænede og barnlige i deres bevægelser. At introducere et parkouranlæg, som kræver helt nye bevægelsesmønstre og veludviklede kropskompetencer, har derfor svært ved at tiltrække elever, som ikke er fysisk aktive i forvejen. Samtidig understreger mange elever, at fysisk aktivitet er noget der hører til i fritiden og ikke i frikvarteret. Selv mange af de elever, som dyrker sport på højt plan i fritiden, ønsker ikke at lave fysisk aktivitet i skoletiden og begrundet det med, at de i forvejen dyrker meget sport, så de har ikke brug for den ekstra aktivitet. Enkelte understreger, at

de ønsker at spare på deres kræfter i skolen, så de i stedet kan give sig fuldt ud til deres sport i fritiden.

Men dette gælder bestemt ikke alle elever: i samtlige fokusgruppeinterview var der også elever, der ikke dyrkede sport, ikke kunne følge med<sup>18</sup> eller ikke interesserede sig for det. Mange elever giver udtryk for, at den sportslige brug af fx parkouranlæggene er sej, men at de selv er blevet for gamle til at turde øve sig, slå sig og se "latterlige ud" i bestræbelserne på at blive bedre. Eleverne befinder sig således i en periode af deres liv, hvor de i stigende grad ønsker at udvise mere voksne kropskompetencer. En strategi, som elever med veludviklede kropskompetencer benytter, er at stræbe efter en sportslig tilgang til fysisk aktivitet og samtidig distancere sig fra det barnlige og legende. Samtidig eksisterer der en risiko for, at elever med lav kropskompetence vælger ubevægelighed i form af 'stå og snakke' som strategi til at opnå en anden form for kropslig og symbolsk kapital (Meinert 2004).

Spørgsmålet, der står tilbage, er, hvordan der kan tages højde for denne ulighed blandt elevernes kropskompetencer i valget af redskaber og aktivitetsformer. En strategi til at gøre parkouranlæggene mere attraktive for flere af eleverne kunne være, at man knyttede de organisatoriske indsatser som fx kickstarter og Space-uge til opøvelsen af de nødvendige kompetencer udover undervisning i forbindelse med indvielsen af anlæggene. Som vi har set vil en gruppe af stærke brugere på disse anlæg formidle deres kompetencer 'nedad' i aldersspektret. Denne strategi kan med fordel også anvendes til andre innovative aktivitetsformer og redskaber for at opøve elevernes kompetencer. En anden strategi for at fremme fysisk aktivitet kan være at trække på traditionelle, velkendte former for bevægelse, men sørge for organisatoriske rammer som giver plads til elever, der normalt ikke kan være med i den sportslige brug. Denne strategi gør sig gældende i nogle af de organisatoriske indsatser i Space-projektet, som belyses i de følgende afsnit.

### 11.3. Oplevelsen af de organisatoriske indsatser: Udefrikvarter og kickstarter

Space interventionen omfatter en række delindsatser, herunder en række organisatoriske tiltag. Vi har valgt at koncentrere os om udefrikvarter og kickstarter-indsatsen i rapporten, om end vi under feltarbejdet har inddraget samtlige delindsatser. Dette fokus skyldes primært, at de nye regler om udefrikvarter fyldte mest i elevernes hverdag, ligesom kickstarter-indsatsen flere steder har fået stor opbakning blandt eleverne. Endvidere så eleverne reglerne om udefrikvarter og kickstarterindsatsen som en del af Space, mens de opfattede legepatrulje, aktiv transport, fordybelsesuge og teen fitness som løsrevne indsatser uafhængig af Space.

#### 11.3.1. Udefrikvarter

*Stinne: Er det normalt, at I ikke er ude i udefrikvarteret?*

*Alle: Ja.*

*Stinne: Hvordan slipper I af sted med det?*

*Mille: Vi gemmer os nogle steder.*

*Martin: Fordi vi er Ninja'er!*

---

<sup>18</sup> Ifølge Danmarks Idrætsforbund dropper 20 % af alle børn idrætten, når de bliver teenagere. Frafaldet er markant blandt unge, som ikke har ambitioner om at dyrke sporten på topniveau (Danmarks Idrætsforening 2012).



## KAPITEL 11: ANALYSE AF ELEVERNES OPLEVELSE OG BRUG AF SPACE-PROJEKTETS INTERVENTIONER

*De fortæller om strategier til at gemme sig, men også at det er, som om lærerne ikke ser dem, de kigger ikke ret godt efter.*

*Mille: Man kan stå og gemme sig et eller andet sted, så går de lige forbi en, og de kigger også på en – og så går de bare videre. Man skal bare stå stille i et hjørne eller et eller andet. Det er simpelthen så sjovt, og man er ved at dø af grin, når de er gået. Hvis de så opdager en, så skal man skynde sig den anden vej.*

*Stinne: Man lader som om, man er på vej ud?*

*Mille: Ja, man smutter om hjørnet og gemmer sig på pigetoilettet, indtil de er gået væk, og så den anden vej rundt igen.*

*Sanne: Vi har sådan et lokale, hvor der aldrig er nogen, hvor vi nogle gange gemmer os, ind til frikvarteret er overstået.*

*Stinne: Hvad med jer drenge?*

*Drengene: Nej.*

*Stinne: I hvert fald ikke på pigetoilettet.*

*Alle griner: Jo, nogle gange. (6. klasse, fokusgruppeinterview)*

*Benjamin: Hvis man ser på de helt små, de er meget aktive, de tænker ikke på deres tøj.*

*Ruben: Hvordan sidder håret, og man skal lugte godt, man skal ikke...*

*Benjamin fortsætter: De leger rundt i mudder (de fniser).*

*Ruben: Man tænker på rengøringen, når de kommer med gummistøvler med mudder op til knæene.*

*Andreas: Eller flyverdragter!*

*Benjamin: De er ligeglade, om de kommer ind til time med mudder.*

*Elena: Man ville føle sig lidt latterlig i 7. klasse, hvis man kom i flyverdragt.*

*Alle griner. (7. klasse fokusgruppeinterview).*

Udefrikvarteret udgør et centralt element i Space interventionen. Grundtanken bag delindsatsen har været, at eleverne vil være mere fysisk aktive ude end inde, forudsat at de nye fysiske rammer udenfor er etableret. Udformningen af udefrikvarteret har varieret fra skole til skole og er løbende blevet ændret og tilpasset flere steder.

Introduktionen af denne delindsats har ikke været gnidningsfri, tværtimod har udefrikvarteret været genstand for megen frustration blandt eleverne. Visse steder har eleverne protesteret via elevrådet eller overrakt et brev til skoleledelsen. Mange steder yder eleverne en daglig modstand mod at blive sendt ud og forhandler hyppigt med gårdvagter om undtagelser fra reglen. Forhandlingerne centrerer sig især om spisesituationer, hvor eleverne forsøger at vinde mere tid til at spise, og vejret, idet eleverne alle steder må gå ind, "når det står ned i stænger", eller hvis der er meget sne. En pige fra sjette klasse siger: "Hvis det regner, så kan man måske få lov til at blive inde, men det er nærmest som om, man skal tigge og bede for at få lov til at være inde. Det er irriterende." På flere skoler låser de voksne dørene til klasseværelserne i udefrikvartererne, for at undgå at eleverne går ind igen, inden frikvarteret slutter. Som det øverste citat illustrerer, så har denne forhandling visse steder fået karakter af leg for eleverne, der udvikler forskellige strategier til at snyde lærerne: De gemmer sig, låser sig inde på toilettet, går ind ad døre, der ikke er blevet låst, eller lader som om de er på vej ud eller et andet sted hen. Enkelte steder beskriver eleverne, hvordan modstanden har været gennem lange perioder og trættet lærerne:

### DEL 3: ET BRUGERPERSPEKTIV PÅ SPACE

*Lone: Bliver I smidt ud, eller får I lov at blive inde?*

*Storm: Det er tit, de ikke kommer rundt, så kan man sidde inde og dovne.*

*En af pigerne tilføjer: I hvert fald her på det sidste.*

*Emmy: Vi bliver tit smidt ud, og så låser de døren, men så hopper vi ind ad vinduet – eller i hvert fald nogle gange.”*

*De fortæller videre, at lærerne nok er blevet trætte af at sige det til dem hele tiden.*

*Jens: De er ligeglade, for de ved, at vi bare går ind.*

*Lone: Var der et tidspunkt, hvor I blev smidt ud hele tiden?*

*Jens: Ja, men så fandt vi bare på nye måder at komme ind på – gennem vinduerne. (7. klasse, fokusgruppeinterview).*

Eleverne i en sjette klasse på en anden skole fortæller, at de ikke behøver gemme sig særlig godt, og de kan endda blive set af en lærer, som ikke reagerer. Ifølge disse elever, har nogle af lærerne givet op og accepterer stiltiende, at elever befinder sig inde, selvom udreglen stadig eksisterer officielt<sup>19</sup>.

Andre steder forklarer eleverne, at snyd med udefrikvarteret udløser straf af forskellig karakter. På én skole fortæller elever, at de har fået ”udeordning” som straf, fordi de blev taget i at snyde for mange gange. ”Udeordningen” indebærer, at eleverne skal være udenfor i alle frikvartererne i fx en måned uanset vejrtilstandene, også selvom de øvrige elever får dispensation pga. dårligt vejr. På en anden skole fortæller eleverne, at de bliver sendt ud som straf, hvis de har været for vilde indenfor.

Brugerundersøgelsen finder sted i slutningen af interventionsperioden på to år, og enkelte steder fastholder eleverne deres modstand, men de fleste steder er protesterne klinget af. En enkelt skole har valgt en høj grad af elevinvolvering. Efter en periode med to daglige udefrikvarterer og massive elevprotester fik elevrådet stillet til opgave at vælge en model for, hvordan strukturen på udefrikvartererne skulle se ud, og fik som hjælp opstillet tre forskellige muligheder.

Elevrådsrepræsentanter valgte derudfra og i samråd med deres klasser en model med to udedage om ugen, hvor der er udefrikvarter i begge frikvarterer. De resterende tre dage i ugen må eleverne være inde. På andre skoler, hvor hovedparten af eleverne langt hen ad vejen har accepteret udefrikvartererne, har eleverne kunnet vælge at gå i hallen om vinteren, i stedet for at gå udenfor. Halordningen har visse steder været frivillig, dvs. hvis man ikke gik i hallen, så måtte man være inde i klassen.

Elevernes protester mod udefrikvarteret skal forstås i relation til alder, idet udefrikvarteret er tæt knyttet til klassetrin. Henover oprykningen fra indskoling, mellemtrin til udskoling er udefrikvarteret traditionelt blevet nedjusteret, således at indskoling er ude i alle frikvarterer, mellemtrinnet i ét frikvarter og udskoling selv må bestemme, om de vil være inde eller ude. Selvom der er lokale aftaler på enkelte skoler, som kan afvige en smule fra den skitserede model, så har det været kendetegnende, at skolerne tidligere har skabt en institutionel ramme, hvor der med oprykning til de større klassetrin er fulgt en højere grad af selvbestemmelse med. Mange har også måttet forlade skolens område i de største klasser, og denne ret er også kommet under beskyldning i de sidste år – ikke som en del af Space, men som en del af skolernes øgede fokus på sundhed. Eleverne er yderst bevidste om denne fremtidige tildeling af privilegier, og det er noget, som mange har set frem til.

---

<sup>19</sup> Se Del 2 af denne rapport for mere om de voksne aktørers holdninger til udefrikvarteret.

*Cathrine: "Man har altid glædet sig til, at man måtte være i samlingsalen og gå i Brugsen" (8. klasse, fokusgruppeinterview). Nogle piger fra ottende klasse siger med stor forargelse i stemmen: "Vi er store nok nu til at være inde!" og understreger, at de efter mange års skolegang nu endelig har lært at sidde stille! Eleverne fra en syvende klasse funderer i citatet, der indleder dette afsnit, over forskellen på at være ude i indskolingen og i udskolingen. I indskolingen er børnene ligeglade med, hvordan de ser ud, men som Emilie siger: "Man ville føle sig lidt latterlig i syvende klasse, hvis man kom i flyverdragt," hvorefter de alle sammen griner. Når elevernes klager over, at de fryser, bliver de mødt med et svar om, at de skal tage noget mere tøj på. Imidlertid anses flyverdragter og varmt tøj for at høre barndommen til. Vejret har således også en stor indflydelse på elevernes modtagelse af udefrikvarteret, hvor de på kolde og blæsende dage helst vil krybe i ly indenfor, mens de om sommeren er mere tilbøjelige til at acceptere udefrikvarteret.*

Samtidig anses frikvarteret som en pause, hvor de kan slappe af efter timerne, og hvor der er tid til at snakke med veninderne. En pige i ottende klasse forklarer:

*Terese: Når man er ude, så flyver man rundt omkring. Når man er inde i 10-pausen, så er man sammen, og vi hygger os, vi kan snakke og følge op på, hvad der sker i hinandens liv. Det er dér, vi får snakket. I 12-pausen er der et kvarter til at spise og en halv time til aktivitet. I 10-pausen har vi en halv time, hvor vi både skal spise og snakke.*

*Lone: Men det er vigtigt for jer at have tid til at snakke?*

*Terese: Ja, snakke om hvad der skete i går, at man har et kammeratskab. Det får man også, når man er udenfor, men det er bare noget andet inden for, hvor man kan snakke.*

Flere steder beskriver eleverne, at de hygger sig med at snakke og høre musik fx på smartboardet. Elevernes fritid er for manges vedkommende fyldt op med fritidsaktiviteter og fritidsjob, så det er ikke altid, de har tid til at mødes efter skole. Derfor er det vigtigt for dem at kunne snakke sammen i frikvartererne, forklarer de. Samtidig forklarer eleverne, at hvis udefrikvarteret ligger i 12-pausen, så har de kun meget lidt tid til at spise.

Space-projektets krav om udefrikvarter bygger på en antagelse om, at eleverne er mere aktive ude. Selvom vi så mange elever, som var involveret i aktivitet med både høj og lav intensitet udenfor, så vi også mange elever udenfor, som enten sidder ned eller står stille. Omvendt så vi også elever indenfor, som var fysisk aktive. På én skole havde en lille gruppe elever fundet en afsidesliggende krog, hvor de spillede fodbold med en blød bold, og på en anden skole brugte eleverne smartboardet til at vise musikvideoer, som de dansede til, så hele lokalet lugtede af sved (se billede 11.13).



Billede 11.13: Piger og drenge fra en syvende årgang danser til musikvideo på smartboardet

Elever fra ottende årgang på en tredje skole fortalte om indendørs bordtennisturneringer og viste os det store fællesområde, hvor turneringen blev afholdt. En af eleverne siger med beklagelse:

*Hanne: Bordtennisbordene – de blev bare forbudt.*

*Stinne: Hvorfor?*

*Mikkel: Det ved jeg ikke. Efter en turnering så var det bare forbudt. De stod der jo, og alle brugte dem!*

*Karsten: Man kunne jo godt lave noget fysisk indenfor.*

For disse elever kan fysisk aktivitet lige såvel foregå indenfor som udenfor. Samtidig peger det på alternativer til halordninger. I Space projektet har skolerne kunnet erstatte udefrikvarteret med en ordning om åben hal, således at eleverne kan gå i hallen i perioden fra efterårsferien til påskeferien.

Halordningen har dermed fungeret som en stødpude og en måde at afbøde intense protester, som kan følge med det tvungne udefrikvarter om vinteren. Ikke alle skoler har dog en hal i nærheden eller kan af økonomiske årsager blive forhindret i at kunne bruge hallen. For disse skoler kan der være en pointe i at arbejde med at udvikle måder til at øge den fysiske aktivitet indenfor.

### 11.3.2. Kickstarter

*Terese: Der er større muligheder ude nu – der er musik, volley, tennisbolde, hockey og fodbold. Det er sjovt at være ude.*

*Alexander: De voksne er gode til at hjælpe. De er rigtig gode til det!*

*Terese: Det er meget bedre, end det var før. (8. klasse, fokusgruppeinterview).*

*Lone: Kickstarter?*

*Ruben spørger uforstående: "Kickstarter?"*

*Lone: Var der ikke noget nede i hallen?*

*Elena: Nå – nede i hallen.*

*Benjamin: Det var dårligt!*

*Ruben: Det var kedeligt. Så ville jeg hellere have haft fri hal, hvor man selv kunne bestemme. (7. klasse fokusgruppeinterview).*

En af Space-projektets centrale delindsatser er kickstarterordningen, hvor et særligt uddannet lærerteam sætter aktiviteter i gang i frikvartererne. Kickstarterindsatsen hænger tæt sammen med udefrikvarteret og bliver brugt til at opfordre eleverne til fysisk aktivitet i udefrikvarteret.

Udformningen af kickstarterordningen har været forskellig på skolerne, ligesom elevernes oplevelse af og deltagelse i kickstarteraktiviteterne har været yderst varieret. Ovenstående citater illustrerer diversiteten, hvor enkelte elever ligner et spørgsmålstegn, når vi har spurgt til kickstarter ordningen, mens andre elever igen er begejstrede over ordningen og ser kickstarter-aktiviteterne og redskaberne som en integreret del af udefrikvarteret. Set i forhold til Space-projektets intention om at øge elevernes fysiske aktivitet har vi identificeret tre elev-grupperinger:

- 1) Elever som allerede var aktive, og hvor kickstarter ordningen derfor ikke har øget deres fysiske udfoldelser i frikvarteret
- 2) Elever som ikke var aktive inden Space, men som har taget kickstarterordningen til sig og derigennem har øget deres fysiske aktivitet
- 3) Elever som ikke var aktive inden Space, og som afviser kickstarter ordningen og stadig ikke har lyst til at være/er fysisk aktive

Feltstudierne viser, at der ikke er noget udpræget mønster i forhold til, om køn og klassetrin spiller en rolle for, hvordan eleverne fordeler sig i de tre ovenstående grupper, dog er der nok en overvægt af drenge i kategori 1, navnlig 'fodbold drengene'. I det følgende udfolder vi de faktorer, der har betydning for elevernes brug og opfattelse af kickstarterordningen.

Et centralt aspekt for deltagelse – ud over den grundlæggende forudsætning om at have hørt om kickstarterne – er selve aktiviteten: Hvilke aktiviteter bliver tilbudt, og hvilke redskaber eleverne har adgang til. En ottendeklasse, som er positive overfor kickstarterordningen, bliver spurgt til kickstarter-aktiviteterne:

*Stinne: Er I tilfredse med de aktiviteter, som er der?*

*Flere: Ja! helt klart!*

*Stinne: Hvad er det for typer aktiviteter?*

De nævner begejstret en lang række forskellige aktiviteter. Fodbold, basket, hockey, volleyball. Der er mulighed for alle mulige bolde – amerikansk fodbold, tennisbolde, som man kan spille med enten i en cirkel, eller på en mur eller spille fodbold til hinanden med, man kan jonglere med bolden, eller sætte en bane op til høvdingebold, og der er bordtennis – der er virkelig ALLE muligheder. Det er op til ens fantasi.

*Lone: hvad med pigerne der ikke kan lide bolde – tager man så bare en af de mere stille boldlege?*

*Sarah: Ja, fx rundt om bordet er ikke så voldsomt, så alle kan være med, selv dem som er lidt bange for bolde.*

Eleverne i en ottendeklasse på en anden skole diskuterer balancen mellem traditionelle og nye, innovative aktiviteter i kickstarter ordningen:

*Laurits: Kickstarterne er begyndt at finde på mærkelige ukendte lege og finde på noget nyt, og de kan ikke holde sig til en fed ting. Alle de lege, som er der nu, har jeg aldrig hørt om.*

### DEL 3: ET BRUGERPERSPEKTIV PÅ SPACE

*Niklas: De er begyndt at gå efter de små børn.*

*Mathilde siger, det er sjovt at prøve noget nyt, men hun har aldrig været med.*

*Lasse: Men hvis det hele tiden er nyt, så bliver det kedeligt.*

*Marie: Rundbold, det kan vi alle spille, det kender vi, det vil mange sikkert være med til. (...).*

*Mathilde: Hyggeligt med rundbold. Der er man sammen på tværs af klasserne – hvor kickstarteren får nogle med og pludselig er alle med. Men tit er der mange, der synes, at det gider de ikke, det er for kedeligt, og så bliver det ikke til noget. Men tit så plejer det at virke.*

Citatet fremhæver den vanskelige udfordring, det er at skabe en balance mellem det nye og det velkendte. Alle kender rundbold, så det er både en aktivitet, som alle kan samles om og kan finde ud af, men samtidig er der risiko for, at det bliver for kedeligt med det velkendte. Omvendt kan en hyppig strøm af nye lege hægte eleverne af. Samtidig udtrykker nogle elever et ønske om, at aktiviteterne ikke skal være højintensive. En dreng fra syvende klasse begrundede det med, at: "Jeg er sådan en, der nemt kommer til at svede, og jeg vil ikke sidde og koge i cowboybukser i to timer bagefter!"

Musik bliver flere steder fremhævet positivt, og elever fra en ottendeklasse beskriver, hvordan musikken virker samlende og stemningsskabende:

*Terese: Der er en fed stemning, fordi de er så mange ude og med musikken.*

*Lone: Hvad gør musikken?*

*Terese: Det gør, at der kommer en god stemning, man bliver frisk.*

*Jakob: ... mere aktiv.*

*Terese: Det er god musik med gang i. Det er fra en computer, som bliver sat til med en playliste. Det kan være musik fra nettet, eller lærerne laver en cd, men det er musik, som eleverne også kan lide.*

På en anden skole bruges musikken i forbindelse med at danse limbo, hvor hele udskolingens fællesrum pludselig bliver fyldt, og alle vil være med. Fire skoler har i forbindelse med Space fået mulighed for at afspille musik. Udover de meget positive erfaringer har enkelte skoler også haft praktiske udfordringer med musikken i form af for høj musik, som resulterede i naboklager, ligesom afspilning af musik via mobiltelefonen kan være problematisk, hvis det indebærer, at telefonen fysisk skal ligge ved anlægget uden mulighed for at låse telefonen inde eller på anden måde sikre imod tyveri.

Et andet aspekt, som har indflydelse på elevernes tilegnelse af kickstarterordningen, er kickstarterens rolle og måden, delindsatsen er organiseret på. Nogle skoler har en fast plan for, hvilke aktiviteter der sættes i gang hvornår, og hvem der må være med i hvilke frikvarterer. I den forbindelse laver kickstarterne et skema, som de hænger op forskellige steder på skolen. Andre steder bliver aktiviteter etableret mere ad hoc og igangsættes enten af eleverne selv, som tager fx bold, bat og kegler til rundbold fra kickstartervognen med alle redskaberne, eller kickstarteren foreslår aktiviteter i situationen, afhængig af hvem der ikke er i fysisk aktivitet, men måske kan lokkes i gang.

Fra elevernes perspektiv er der fordele og ulemper ved begge løsninger. Fordelen ved den strukturerede tilgang er, at eleverne på forhånd kan sortere tilbuddet til eller fra, afhængigt af om de gider spille hockey med/mod fx de store fra ottende klasse. Ulempen er, at sedlerne risikerer at være forældede, blive væk eller overset af eleverne. Omvendt er fordelene ved blot at køre redskaberne ud, og se hvad der sker, at eleverne er medbestemmende, og at der kan improviseres ud fra kickstarterens fornemmelse af situationen og kendskab til eleverne. For kickstarteren giver denne

## KAPITEL 11: ANALYSE AF ELEVERNES OPLEVELSE OG BRUG AF SPACE-PROJEKTETS INTERVENTIONER

løsning en mulighed for at opfordre ikke-aktive elever til at deltage og indgå i dialog med dem. Ulempen er, at redskaber og bolde bliver væk, fordi der er mindre lærer-styring.

Samtidig spiller kickstarterens engagement en vigtig rolle for eleverne. En ottendeklasse forklarer:

*Lone: De voksne er rigtig gode?*

*Lukas: Ja, lærerne er rigtig gode – de er glade og i godt humør. Så sætter de et reb op. De sætter altid noget i gang.*

*Leah: Nogle gange er de selv med. Det gør det på en måde meget sjovere.*

På en anden skole konstaterer en af eleverne tørt, at en af kickstarterne bare læser i en bog, hvilket ikke virker særlig motiverende. For gruppen af elever, der ønsker at deltage i kickstarter aktiviteter, er initiativ og styring vigtige elementer. En syvendeklasse uddyber dette:

*Sofie: Det er rigtig godt [med kickstarter]. Man ville ikke selv kunne håndtere det, hvis man selv skulle gå ud med bolde. Med musikken så ville man blive uenige – den vil jeg ikke høre. Rart at der er en lærer, der siger, at nu skal I ud. Punktum.*

*Emilie: Det er rart, at der er en lærer der sætter en i gang.*

*Silas: Tror ikke det var gået så godt, hvis der ikke var en lærer. (...) Lærerne gør det rigtig godt. Måske lidt meget badminton i hallen, men ellers har det været fint nok.*

*Sarah: Flot af lærerne, for det må kræve meget energi.*

Eleverne noterer sig i høj grad de voksnes adfærd – og det gælder faktisk ikke kun de lærere, der er kickstartere. I Space-projektet ligger der fx en forestilling om, at det er ønskeligt – og muligt – at sende eleverne ud for at være fysisk aktive. Elever fra en sjetteklasse påpeger, at samme forventning og fysisk aktiv adfærd ikke gælder for de voksne:

*Regitze: Irriterende at lærerne bliver inde og drikker kaffe, og vi står udenfor og fryser.*

*Markus: Lærerne får rundstykker.*

*En anden dreng er forundret: Gør de det?*

*Markus: Jeg står i bod hver fredag, og der har lærerne en bolle-klub. Så går de ind på lærerværelset og hygger sig, siger de. Alle fniser.*

På andre skoler giver eleverne også udtryk for forurettelse over, at der gælder andre regler for lærerne. En dreng fra syvende klasse fortæller om fordybelsesugen, hvor eleverne var blevet lovet, at de måtte spise peanuts svarende til de forbrændte kalorier efter en løbetur. Skuffelsen var stor, da de knap nok fik nogle peanuts, og ærgrelsen blev endnu større, da læreren tog posen med peanuts med sig: "... så sidder de bare på lærerværelset og spiser alle de lækre saltede peanuts, og de har ikke engang løbet...".

Målgruppen for Space er ikke lærerne, men eleverne. Alligevel giver det stof til eftertanke, at eleverne i så høj grad sammenholder det, de selv bliver bedt om at gøre, med de voksnes adfærd. Bevægelsesmønstre og holdning til bevægelse hænger tæt sammen med det at blive ældre. Her et citat fra en ottendeklasse, der ikke er så begejstrede, og som igen giver udtryk for oplevelsen af, at Space er noget, de er blevet for gamle til:

*Ida: Vi er kommet til det stade, hvor vi bare gerne vil stå og snakke.*

*Rune: Det er det der med, man vil ikke tvinges. Man vil ikke have nogen, der bestemmer over en.*

*Alberte: Vi har mindre krudt i røven. Det er blevet til teenage dovenhed og brok. Som barn skal der hele tiden ske noget, og man keder sig aldrig. Nu kan man bare lide 'ro på'. Nu gider man helst ikke bevæge sig mere, end man skal.*

*Tristan: Og hvis man tvinges, så gider man det endnu mindre. Hvis en lærer siger, skal I ikke lave dét, så gider man det slet ikke.*

For kickstarterne er der således en stor udfordring i at balancere styring og initiativ med med- eller selvbestemmelse – specielt for de ældste elever.

Det er dog, som vi allerede har antydnet, meget forskelligt, hvordan eleverne har responderet på kickstarterordningen, hvor nogle har taget positivt imod den, mens andre har afvist den. Feltstudierne viser, at kombinationen af en variation i tilbuddene, og en kickstarter som opfordrer til aktivitet, kan medvirke til at øge tidligere inaktive elevers fysiske udfoldelser. En pige fra syvende fortæller, at hun ikke spiller fodbold, så før vidste hun ikke, hvad hun skulle lave udenfor, men nu er der mange flere muligheder. Tilsvarende fortæller en dreng fra en anden syvende klasse, at han ikke spiller fodbold, men at kickstarteren satte dem i gang med at spille hockey, så nu er de en gruppe, der spiller hyppigt. At det kan lykkes med stor succes understreges af en ottendeklasse.

*Terese: I starten sidste år så var vi sådan lidt ah – øv, skal vi være ude! Men nu er det bare sådan, det er, og vi er glade for det, og 12 er det sjoveste frikvarter.*

*Leah: Før i tiden kom der lærerne ind i klasserne og hentede os og sagde, at vi skulle ud. Der sad vi og hang og ventede på, at de kom og smed os ud. Nu er vi gået, når lærerne kommer og kigger i klasserne i 12 frikvarteret. Det er jo også sjovere, for der er ting, man kan give sig til.*

Dette citat viser, hvordan stemningen blandt eleverne kan være, når de organisatoriske indsatser, tvungent udefrikvarter og kickstarter ordningen går op i en højere enhed.

### **11.3.3. Space og fysisk aktivitet i et sundhedsparadigme**

*Lone: Hvad med sundhed – er det noget man tænker over?*

*Rune: Man må overhovedet ikke have sodavand eller slik eller noget usundt med – eller bare have det på skolen – så bliver det konfiskeret.*

*Lone: Hvad synes I om den regel?*

*Rune: På en måde det er fint nok.*

*Magnus: Det kan hjælpe nogen til ikke at spise så meget slik.*

*Rune: Fx hvis der nu er nogen, som er lidt store i det, og deres forældre giver pizza eller sådan noget med hver dag.*

*Silje: Det giver bare ikke nogen mening, for der er pizza i kantinen nogle dage.*

*Rune: Ja, nogle dage er der også kage i kantinen.*

*Lone: Oplever I, at det her er en skole, hvor de lægger rigtig meget vægt på, at I skal være sunde?*

*Alle svarer samstemmende: Ja! De har også fået at vide, at de er et eller andet 'sundhed-halløjsa-skole', som en udtrykker det.*

*Laura: Sundhedsfremmende skole. Modsat en anden skole, der ligger lige i nærheden, hvor de må have slik og drikke sodavand.*

*Lone: Hvad synes du er bedst?*



*Laura: Jeg kan bedst lide det her. Man lever sundere. (7. klasse, fokusgruppeinterview).*

Analyse af udefrikvarterets-ordningen og kickstarter indsatsen peger på en række faktorer, der er vigtige for at motivere eleverne til at være mere fysisk aktive. Her spiller alder en væsentlig rolle, ligesom lærernes position som rollemodel er central.

Det er dog vigtigt at påpege, at der for eleverne er en tæt kobling mellem fysisk aktivitet og kost. Sundhed er et emne, der fylder for de fleste elever i denne aldersgruppe. I forlængelse af det øgede fokus på sundhed, som der i de senere år har bredt sig i den voksne befolkning, er eleverne i denne aldersgruppe også blevet sundhedsbevidste. Langt de fleste elever gav udtryk for, at sundhed handlede om motion og sund mad, og at modsætningen til sundhed var fast food, chips, sodavand og computerspil. Overordnet så vi fx, at langt de fleste af eleverne var optaget af sundhed – uafhængigt af om de efter eget udsagn rent faktisk levede sundt eller usundt. Der var dog nogle få, der sagde, at det overhovedet ikke var noget, de tænkte på. Elevernes optagethed af sundhed er enten motiveret af hensynet til udseende og vægt, eller af hensynet til sportslige præstationer, hvor disse dog også kan indgå i et regnskab, der giver øget mulighed for usunde og lystbetonede handlinger som fx at spise slik og kage. Opmærksomheden på udseende, vægt og idealer om den perfekte krop fylder på en særlig måde i denne livsfase, hvor eleverne bevæger sig fra at drenge og piger slår hinanden, til at de står hånd i hånd og kysser i frikvartererne.

I denne sundhedsopmærksomhed fylder betydningsfulde andre, såsom skolen og forældrene, en central rolle, som nogle der udstikker rammer og regler for elevernes adfærd. I skoleregi er der en tendens til, at kageordninger og retten til at forlade skolens område udfases samtidig med, at bodens udvalg skal leve op til ernæringsmæssige krav. Overordnet synes de fleste elever, at dette er godt og en hjælp som vist i citatet ovenfor, selvom specifikke reglers retfærdighed og berettigelse diskuteres. I den forbindelse fremhæver nogle elever, at målet med at få eleverne til at være mere aktive mister sin betydning, hvis de stadig har lov til at spise kage, købe slik i supermarkedet eller pizza i boden.

Omvendt så vi også mange ældre elever, som forlod skolens område for at købe slik, kage, chips og sodavand. Retten til at forlade skolens område er tæt knyttet sammen med deres øgede selvbestemmelse og aldersbestemte privilegier, og flere af de yngre elever så frem til at opnå disse rettigheder. Skolerne står derfor overfor en udfordring i forhold til at tænke fysisk aktivitet tæt sammen med skolens kostpolitik, samtidig med at de skal håndtere elevernes forventning om øget selvbestemmelse.

## 12. Opsamling og afsluttende refleksioner

*Lone: Kender I Space?*

*Thea: Space er i det her tilfælde det der stativ, hvor vi har fået noget til at bevæge os på – stativet og hele den plads dernede.*

*Ebbe: Den her skole har vundet, og så har vi fået bygget det her, og så kommer I og ser, hvordan det er for os.*

*Hannah: Space er ikke en prøve men en test på, hvad de unge ville sige, hvis de fik nogle gode faciliteter, for Space er jo nogle rum eller plads til at lege.*

*De andre erklærer sig enige med Hannahs flotte opsamling.*

*Lone: Vi kan i hvert fald høre, at I har fået informationer om projektet, og det I siger lyder, som det vi har hørt. Når du siger, at Space er rum til at lege – vil I så det? Kommer I på anlægget?*

*Thea: Næ. (7. klasse, fokusgruppeinterview)*

*Sanne: Da vi fik forklaringen på, hvad det var, lød det meget mere spændende, men det er blevet utrolig kedeligt. Jeg ved ikke, om de overdrev.*

*Simon: De fik det til at lyde som det største af det største. Nu kommer det allerstørste herud til lillebitte bras by, XXX.*

*Sanne: ... og så kom der bare en bule i jorden, og små trampoliner der er en meter i diameter.*

*Lone: Blev I spurgt om, hvad I gerne ville have?*

*Pigerne siger nej.*

*Simon: Jo jo, det kan jeg love dig, der var en hel masse, en helvedes masse spørgeskemaer og nogle designere, der var her, og vi skulle bygge vores drømmelegeplads eller playspot ting i modellervoks. Playspot er jo bare for at få det til at lyde lidt mere teenage-agtigt. Men jeg ved ikke, hvor de har fået ideerne fra, for der var ingen af os, der havde tænkt i nærheden af det parkour-værk. Det var mere som om: Nå, hvad synes de unge er fedt? Parkour, fint! Stativ, bum! Trampoliner – det ved de, at alle har i haverne, bum, ned i jorden! Buler til skateboard – det kan børnene godt lide! Det virker ikke til, at de har taget det fra vores ideer. (8. klasse, fokusgruppeinterview).*

Som vi så i starten af dette kapitel, er Space en intervention, der rummer mange delelementer, og dermed også en intervention det kan være svært for eleverne at forstå i sin helhed. Ligeledes har vi på hver skole set, at delelementer har appelleret til nogle elever og ikke til andre, at nogle steder og redskaber har været overbefolkede, mens andre har ligget helt øde hen. Vi har i det foregående forsøgt at beskrive de forhold og faktorer, som vi mener at kunne se har betydning for, om den specifikke delintervention er blevet taget i brug. For som ovenstående citat antyder, kan eleverne godt vide, hvad Space-projektet går ud på, uden at de af den grund har følt sig kaldet til at tage det i brug.

### 12.1. Opsamling

I analysen af elevernes oplevelse og ibrugtagning af Space-projektet har vi fremhævet tre væsentlige temaer: betydningen af territorier og adgang, betydningen af spektret mellem leg og sport og tradition og innovation samt oplevelsen af de organisatoriske indsatser.

## KAPITEL 12: OPSAMLING OG AFSLUTTENDE REFLEKTIONER

Det er således en helt central pointe, at den fysiske placering af nye redskaber er central for, hvilken gruppe af elever der indskrives som bruger. Dette er en vigtig faktor fx i forbindelse med de opførte playspots. Flere steder har placeringen af playspottet haft en hæmmende betydning for målgruppens brug af det nye anlæg. På visse skoler er anlægget placeret tættere ved indskolingens og mellemtrinnets områder end udskolingens og tiltrækker derfor i højere grad yngre brugere end den tiltænkte målgruppe. Faktisk kan man være næsten sikker på, at en sådan placering vil gøre, at eleverne fra udskolingens ikke vil bruge anlægget.

Vi har også set, at regler og forhandling baseret på faktorer som kropslige kompetencer, antal eller 'at komme først' kan opløde den meget markante territoriale opdeling af skolernes udeområder. Men stadig med den overordnede pointe in mente, at de ældre elever ikke vil være hvor 'de små' er, at de mindre elever trækker sig, hvis de store kommer, og at tryk har stor betydning for, hvilke steder man som elev kan befinde sig. En skolegård eller en græsbane er ikke et neutralt sted, men betydningsladede næsten dramatiske og til tider farefulde landskaber, hvor eleverne gennem tilhørsforhold og relationer, gentagen brug og evnen til at afkode magtforhold og forhandlingsmuligheder finder sikre steder at opholde sig. Dette har også betydning for brugen af de konkrete legeredskaber og anlæg.

I analysen af disse har vi foreslået, at elevernes brug kan placeres på to skalaer: mellem en innovativ og traditionel brug og mellem en legende og en sportslig brug.

Med Space har der været et ønske om at tilbyde et alternativ til den traditionelle fodboldbane, som primært tiltrækker drenge og elever, der i forvejen spiller fodbold og dermed allerede er fysisk aktive. Tanken har været, at parkour – og andre innovative miljøer – kan fungere som et trækplaster, der kan motivere andre brugertyper end fodbold-drengene til fysisk aktivitet. Feltstudierne bekræfter, at det ikke er uvæsentligt at fokusere på andre brugertyper end 'bold-drengene' i forhold til at fremme den generelle fysiske aktivitet blandt eleverne. Udfordringen i forbindelse med ibrugtagningen af både parkouranlæggene – men også andre af disse innovative legeredskaber – har dog været, at elever, som ikke er fysisk aktive og ikke allerede besidder væsentlige kropskompetencer, har vanskeligt ved at bruge dem. For disse elever er det vanskeligt at gebærde sig i feltet sportslig/innovativ, hvorfor nogle elever trækker på traditionelle/legende strategier i tilegnelsen af anlægget, og andre elever igen kategoriserer anlægget og den legende brug som værende barnlig og tager afstand til det.

Elevernes forståelse af den legende og sportslige brug er tæt knyttet til processen med at blive ældre. Flere steder understreger eleverne seriøsiteten i deres omtale af fritidsaktiviteter. Eleverne går ikke længere bare til gymnastik, badminton eller fodbold, men er stolte over at være på landsdelsholdet, på talentholdet eller over at spille på et højere niveau end kammeraterne. At dygtiggøre sig og være seriøs med sin sport er væsentligt, og det legende element forsvinder gradvist. Det er i dette perspektiv, at legeredskaberne på skolens område skal ses: at mangle kompetencer til at begå sig på redskaberne får eleverne til at fremstå utrænede og barnlige i deres bevægelser. At introducere et parkouranlæg, som kræver helt nye bevægelsesmønstre og veludviklede kropskompetencer, har derfor svært ved at tiltrække elever, som ikke er fysisk aktive i forvejen. Mange elever giver udtryk for, at den sportslige brug af fx parkour er sej, men at de selv er blevet for gamle til at turde øve sig, slå sig og se "latterlige ud" i bestræbelserne på at blive bedre. Samtidig understreger mange elever, at fysisk aktivitet er noget, der hører til i fritiden og ikke i frikvarteret. Selv mange af de elever, som dyrker sport på højt plan i fritiden, ønsker ikke at lave fysisk aktivitet i skoletiden og begrundet det med, at de i forvejen dyrker meget sport, så de har ikke brug for den ekstra aktivitet. Enkelte understreger, at de ønsker at spare på deres kræfter i skolen, så de i stedet kan give sig fuldt ud til deres sport i fritiden, ligesom de udtrykker et stort behov for at hænge ud og snakke med deres klassekammerater i frikvartererne.

I analysen af de organisatoriske indsatser har især reglen om udefrikvarter medført meget stor modstand fra elevernes side. Det er nok her, Space-projektet mest rendyrket er kommet til at

udfordre det, eleverne i denne aldersgruppe er allermest optaget af: nemlig at blive ældre, at blive mere og mere selvbestemmende og selvstændige – og at opnå privilegier der signalerer denne status. Ganske særligt har der været tradition for, at udskolingen eller evt. de ældste årgange i udskolingen selv måtte bestemme over deres frikvarterer og evt. også 'gå i byen', ligesom det at blive smidt ud i frikvartererne har været – og faktisk stadig er – brugt som en straf på mange af skolerne. Det bør derfor ikke undre, at udefrikvartersreglerne har givet anledning til så markant modstand. Samtidig har vi også set, at den voldsomme modstand er aftaget over tid på mange skoler; eleverne har vænnet sig til den nye tingenes tilstand. Men de ældste elever har dog stadig efterspurgt respekten for deres selvbestemmelse og har fx undret sig over, hvorfor de skal være fysisk aktive udenfor inkl. om vinteren, når det regner og er koldt, når de ligeså godt kunne være det indenfor.

Oplevelsen af kickstarter aktiviteterne har været meget blandet: Fra elever der ikke vidste, hvad det var, til elever der meget begejstret har taget imod det. En væsentlig pointe har været, at kickstarter ordningen flere steder har engageret en gruppe elever, der før var fysisk inaktive. Nogle steder har kickstarter aktiviteterne især appelleret til dem, der 'bare går rundt' og ikke er en del af fodbold og multibane aktiviteterne – både piger og drenge og også forskellige alderstrin sammen. Andre steder er kickstarter aktiviteterne mere indgået i de 'territoriale' kampe, som vi har skitseret tidligere, hvor klassetilørsforhold, antal, hurtighed og størrelse har betydning for adgang. Denne store forskellighed i brug hænger nok sammen med, at kickstarter tilbuddet har fået så forskellig en udformning på interventionskolerne. Vi har vist, at balancen mellem traditionelle og innovative aktiviteter er væsentlig ligesom balancen mellem styring eller selvforvaltning. Brug af musik virker motiverende, og det gør det også, når den voksne kickstarter er engageret og evt. selv deltager i aktiviteten.

## 12.2. Når det (skal) lykkes

En af grundantagelserne for Space-projektet er, at strukturelle ændringer både fysisk og organisatorisk vil øge elevernes fysiske aktivitet. Hensigten med en helhedsorienteret og strukturel tilgang er ikke at afhjælpe en specifik risikoadfærd hos en specifik målgruppe, "men derimod at forbedre den gennemsnitlige sundhedstilstand hos hele populationen, som indsatsen er rettet mod" (kapitel 1, denne rapport). I Space-projektet ligger således en antagelse om, at de strukturelle og organisatoriske rammer påvirker alle børn. Analysen af elevernes ibrugtagning af Space-interventionen peger på en række faktorer, der kan gøre det vanskeligt at nå alle børn. Analysen af elevernes territorier og forhandling af adgang viser, at der eksisterer en institutionel ramme og social orden blandt eleverne, som har stor betydning for, hvem der får adgang til ressourcerne set i forhold til klassetrin, hvor de yngste klasser ofte udelukkes og hvor pigernes position generelt set er skrøbelig. Analysen af brugsmønstre viser, at elever uden tilstrækkelige kropslige kompetencer ofte fraholder sig fra at anvende de nye anlæg, ligesom de ofte udelukkes af andre elever med stærkere kompetencer. Hvis der ikke tages højde for de institutionelle rammer og for elevernes alder, køn og kompetencer i udformning og placering af nye fysiske rammer, risikerer skolerne at fastholde den eksisterende ulighed, der måtte eksistere blandt eleverne. Analysen vedrørende udefrikvarter og kickstarter viser, at de organisatoriske tiltag er betydningsfulde, idet særligt kickstarterne har medvirket til at øge en gruppe elevers fysiske aktivitet, om end en gruppe elever forbliver inaktive. I den fremadrettede indsats bør skolerne derfor kombinere de strukturelle indsatser med en individorienteret tilgang, for at nå den sidste gruppe af elever som ikke nås.

I denne brugerundersøgelse eller elevperspektiv har vi fokuseret særligt på at undersøge, hvorvidt Space-projektets målsætning om at nedbryde de målgruppe specifikke barrierer for fysisk aktivitet er lykkedes. Den væsentligste barriere, vi er stødt på, og dermed også den mest markante modstand mod projektet har været en tendens til, at Space-projektet "nedskriver" elevernes strukturelle og institutionelle alder. Dette sker ved introduktion af tvunget udefrikvarter, hvor udeliv forbindes med flyverdragter og mudder og små børn. Samme modstand har vi mødt mod kravet om, at de skal bevæge sig, nu hvor de endelig 'har lært at sidde stille', ligesom de jo også ved selvsyn kan se, at det at sidde stille, drikke kaffe og spise kage på lærerværelset er noget, der markerer 'voksenhed'. På

## KAPITEL 12: OPSAMLING OG AFSLUTTENDE REFLEKTIONER

samme måde har Space-projektet ikke taget højde for den proces, eleverne er i, hvor øget selvbestemmelse og -forvaltning er den allerstærkeste markør for deres bevægelse fra et klassetrin til et andet.

Ligeledes har udsagnene om, at man fra sjette til syvende klasse bliver træt eller doven, været så markante og bastante, at vi undervejs har spurgt os selv, om der i virkeligheden var noget 'biologisk' på spil, noget vi som antropologer med speciale i kultur og det sociale ikke havde forstand på eller adgang til, og i virkeligheden dermed også noget Space-projektet eller andre lignende projekter ikke kunne stille noget op overfor.

Men vi er så stødt på en enkelt skole, hvor eleverne, lige meget hvor meget vi spurgte, om de ikke var trætte, ikke hellere ville være inde etc., hårdnakket benægtede det, nemlig udkolingen på Gørding Skole. Vi nævner ikke dette for at fremhæve en enkelt skole på bekostning af andre, for på alle skoler har vi set, at delelementer af Space er blevet modtaget meget positivt af eleverne – og andre ikke. Det er disse forskelle, vi har forsøgt at behandle analytisk i det foregående. Når vi alligevel vælger at slutte af med Gørding Skole, er det fordi det her ikke har handlet om, at enkelte delelementer er lykkedes, men at en af de mest centrale grundforudsætninger for projektet er lykkedes: nemlig at nedbryde de målgruppespecifikke barrierer for fysisk aktivitet.

På Gørding Skole har udkolings elever deres egen afgrænsede skolegård, som under Space-projektet er blevet fornyet og forskønnet som en del af opgraderingen af eksisterende udeområder. Det har været en fælles proces, hvor eleverne har været med til at designe skolegården, indhentet håndværkertilbud, arrangeret en arbejdsweekend, og hvor deres forældre har afgivet tid og stille maskiner til rådighed og været med til at skabe de nye fysiske rammer. Der er fodboldmål, der er bordtennisborde, der er bænke, der er vægge, som der spilles bold op ad, faktisk er der ikke en ledig plads nogen steder. Der er høj musik ud over hele gården og kickstarteraktiviteter og legeredskaber – fx en lang række af forskellige slags bolde. De dage, vi var der, blev et reb spændt ud lige foran højtalerne til volleykampe, hvor rigtig mange elever på tværs af udkolings årgange deltog – og netop i interviewene talte om, hvor godt det var, at man i disse aktiviteter var sammen med nogen af dem, man ikke gik i klasse med; drenge og piger på kryds og tværs og 'gode' og 'dårlige' ligeså.

Eleverne på Gørding Skole sagde, at de i starten havde været imod det tvungne udefrikvarter, men at nu var 12 frikvarteret 'bedre' end 10 frikvarteret, hvor de stadig måtte være inde. De mente, at det var vigtigt at bibeholde retten til et inde frikvarter på grund af deres behov for at kunne snakke med hinanden og ikke kun være optaget af aktiviteter. Men mange af dem gik alligevel ud i 10 frikvarteret eller var optaget af at danse inde i klasserne. Og allermost markant var det at komme ind i 'de stores skolegård', noget eleverne i de mindre klasser talte om med store forventninger, fordi der skete så mange ting, der var så meget 'gang i den'. Eleverne pegede endvidere på vigtigheden af kickstarteren som en god rollemodel, der satte aktiviteter i gang og til tider selv deltog. Heri ligger en pointe om det hensigtsmæssige i at kombinere den strukturelle intervention med organisatoriske tiltag, der har fokus på at få alle med, idet kickstarterne flere steder er lykkedes med at flytte en gruppe af elever, der tidligere var inaktive til at blive fysisk aktive. Den individuelle tilgang er således vigtig, da den giver mulighed for at imødekomme de elever, som ikke besidder de fysiske kompetencer, der er nødvendige for at tage de nye fysiske rammer i brug. Samtidig peger nogle på elevernes frygt for at blive grinet af, hvis de udfordrer sig selv fysisk, og på vigtigheden af et trygt psykisk miljø i forhold til at fremme den fysiske aktivitet og lysten til at tilegne sig nye initiativer.

Eksemplet fra Gørding viser, at det rent faktisk kan lade sig gøre at lykkes med målsætningen om at få elever i denne aldersgruppe til at bevæge sig mere via strukturelle forandringer af fysisk og organisatorisk art. Men måske handler det ikke så meget om at 'nedbryde' målgruppespecifikke barrierer som at indrette interventionen efter målgruppen, så man ikke direkte modarbejder eller søger konfrontation med målgruppens 'concerns', dvs. det, som fylder, og som er allermost væsentligt, hvilket i dette tilfælde drejer sig om det at blive ældre.

Ligeledes er det påfaldende, at denne specifikke skolegård i så høj grad var et resultat af en meget radikal form for brugerinddragelse af både elever og forældre. Første gang vi besøgte Gørding, blev skolegården således omtalt som 'vores' og playspottet som 'arkitekternes'. I tråd med analysen af processen omkring implementeringen af Space, som er blevet udfoldet i de foregående kapitler, så har inddragelse fra elevernes perspektiv også vist sig at have en stor betydning. Dette gælder både i forhold til den konkrete udformning af udefrikvartersordningen som i valget af de fysiske rammer. Som Simon fra en anden skole udtrykker det i kapitlets indledende citat, skal det dog være en reel inddragelse: Ikke en hvor man kommer ud med designere og spørgeskemaundersøgelser, og så bare vælger noget, som man synes lyder eller ser ud af noget 'teenage-agtigt', men hvor eleverne ikke kan se deres egne ideer i det færdige resultat.

Ud fra analysen af elevernes oplevelse af Space interventionen peger vi på en række punkter nedenfor, som skolerne bør være opmærksomme på i deres arbejde med at øge fysisk aktivitet blandt eleverne.

#### OVERVEJ:

- Hvordan interventionen kan indrettes efter målgruppens 'concerns', dvs. dét, der optager målgruppen – særligt det at blive ældre
- Hvordan der kan skabes reel elev inddragelse både i forhold til organisatoriske og fysiske rammer
- De voksnes position som rollemodel
- Målgruppens territorier i forhold til placering af nye fysiske rammer eller redskaber
- Redskabernes krav til kropskompetencer i forhold til målgruppen
- Kønnets betydning i forhold til adgang til resurser
- Mulighederne for fysisk aktivitet indenfor, særligt om vinteren
- Om der eksisterer et trygt psykisk miljø at være fysisk aktiv i
- Hvordan den strukturelle intervention kan suppleres med individorienterede indsatser
- Sammenhæng i skolens holdning til fysisk aktivitet og til sundhed, herunder kost

Opmærksomhedspunkterne skal ikke forstås som en prioriteret liste, da der altid skal tages højde for den specifikke kontekst, hvor indsatserne skal implementeres. Hvis der allerede eksisterer trygt miljø, som støtter læring og udfordring af nye grænser, kan fokus rettes mod de øvrige punkter. Disse opmærksomhedspunkter er baseret på studier af syv forskellige skoler, hvilket sandsynliggør, at andre skoler vil kunne drage nytte af den opnåede viden og bruge opmærksomhedspunkterne til at opnå en god proces i forbindelse med udvikling af indsatser, der skal øge elevernes fysiske aktivitet.

## Referencer

- Anderson, S. (2000) *I en klasse for sig*. Gyldendalske bokhandel, Nordisk Forlag A/S: København.
- Anderson, S. (2008) *Civil Society. Children, Sport and Cultural Policy in Denmark*. Information Age Publishing, Charlotte, North Carolina.
- Dalsgaard, A.L.; Gammeltoft, T. (2007) Livets veje: Antropologiske perspektiver på livsfaser og overgange. I Steffen, V. (red) *Sundhedens veje: En grundbog i sundhedsantropologi*. Hans Reitzel: København.
- Danmarks Idrætsforbund (2012) We kultur skal standse teenage frafald. I *Idrætsliv*. Nr. 1, s. 26-27
- de Certeau, M. (1984) *The practice of everyday life*. University of California Press, Berkeley.
- de Jong, M. (2005) Rummets magt og magten over rummet. I daginstitution og skole. I Larsen, K. (red) *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag: København
- Fortes, M. (1984) Age, Generation and Social Structure. I Kertzer, D.I & J. Keith (red) *Age and Anthropological Theory*. Cornell University Press: New York
- Hillier B., Hanson J. (1984) *The Social Logic of Space*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Hylland Eriksen, T. (1993) *Små Steder - Store Spørgsmål. Innføring i sosialantropologi*. Universitetsforlaget : Oslo
- Højlund, S. (2002) *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus* Gyldendal, København.
- Johnson-Hanks, J. (2002) On the limits of Life Stages in Ethnography: Toward a theory of Vital Conjunctures. *American Anthropologist* 104 (3): 865-880
- Kusenbach, M. 2003, "Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool", *Ethnography*, vol. 4, no. 3, pp. 455-485.
- Kvale, S. (1997) *Interview*. Hans Reitzels Forlag. København
- Larsen, K. (red) (2005) *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag: København
- Limstrand, T. & Rehrer, N. J. 2008, "Young people's use of sports facilities: A Norwegian study on physical activity", *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 36, pp. 452-459.
- Mauss, M. 1973, "Techniques of the body", *Economy and Society*, vol. 2, no. 1, pp. 70-88.
- Meinert, L. (2004) Resources for Health in Uganda: Bourdieu's concepts of Capital and Habitus. *Anthropology & Medicine* 11 (1): 11-26
- Norman, D. (2002) *The design of everyday things*. Basic Books: New York
- O'Neill, E., Kostakos, V., Kindberg, T., Schiek, A.F.G., Penn, A., Fraser, D. S.; Jones, T. (2006) Understanding the Digital Cityscape: Developing Methods for Observing and Understanding the Digital Cityscape. *Proceedings of UbiComp 2006: Ubiquitous Computing*. Volume 4206/2006, pp. 315-332
- Ridgers N. D., Stratton, G., & McKenzie, T. L. (2010) "Reliability and Validity of the System for Observing Children's Activity and Relationships During Play", *Journal of Physical Activity and Health* Vol. 7, pp. 17-25
- Sallis, J. F., Conway, T. L., Prochaska, J. J., McKenzie, T. L., Marshall, S. J., & Brown, M. 2001, "The Association of School Environments With Youth Physical Activity", *American Journal of Public Health*, vol. 91, no. 4, pp. 618-620.
- Thorne, B. (1993) *Gender Play. Girls and boys in School*. Buckingham: Open University Press
- Wikan, U. (1990) *Managing Turbulent Hearts: A Balinese Formula for Living*. Chicago, Chicago University Press

**Center for Interventionsforskning**

Institut for Idræt og Biomekanik

[www.interventionsforskning.dk](http://www.interventionsforskning.dk)



**space**  
-rum til fysisk aktivitet



**Center for  
Interventionsforskning**  
- forskning i sundhedsfremme og forebyggelse