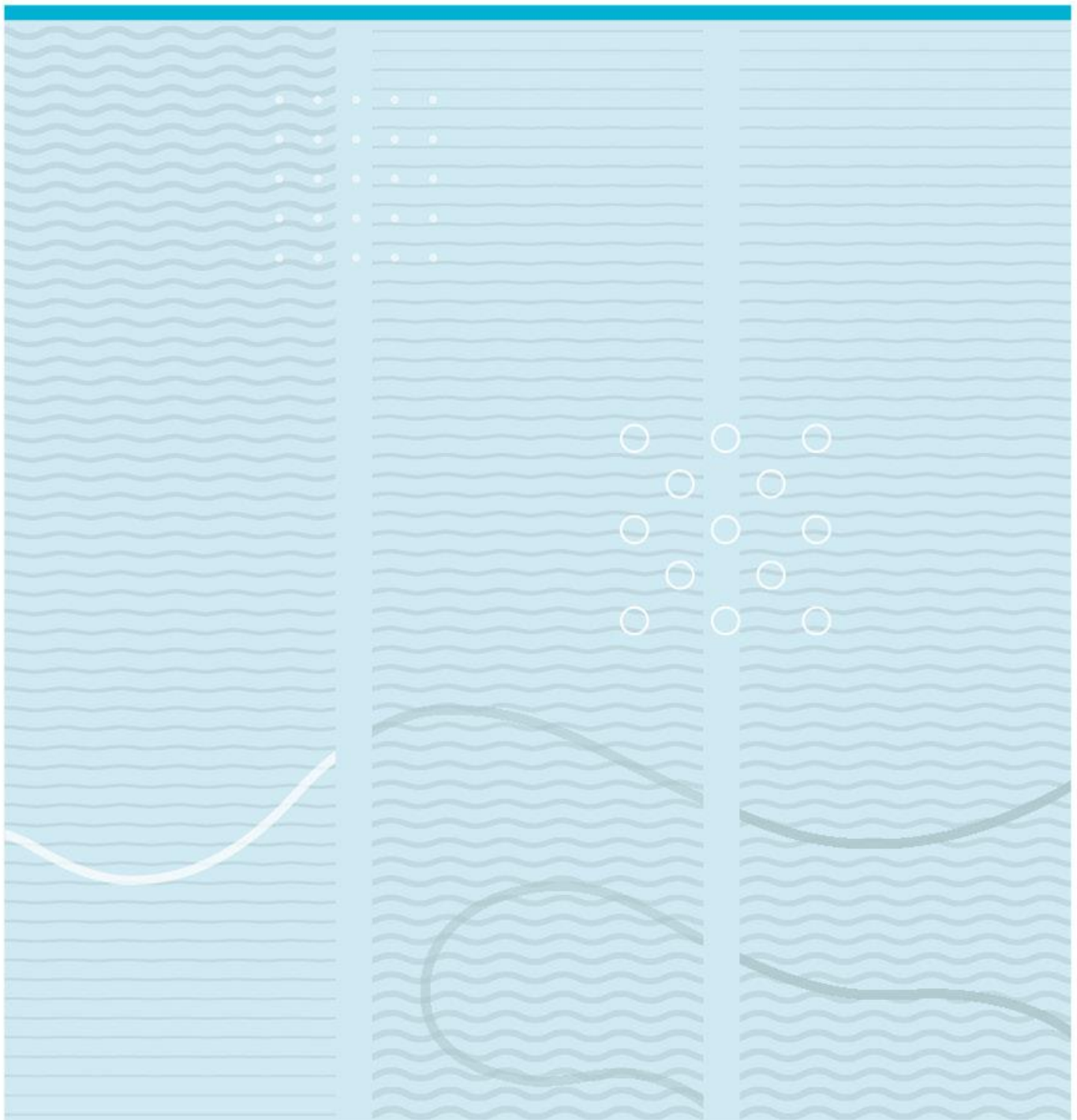


Ida-Kristin Søndergaard Kristensen Elseth

Hvordan påvirker mer fysisk aktivitet i skolen ungdomsskoleelevers skoletrivsel?

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med fysisk aktivitet i «Liv og røre i Telemark»



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Ida-Kristin Søndergaard Kristensen Elseth

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien og dens tema, har fått inspirasjon fra utviklings- og forskningsprosjektet «Liv og røre i Telemark». Dette er et skolebasert prosjekt med overordnet mål om bedre levekår for barn og unge i Telemark. Målet skal nås ved å implementere helsefremmende intervensjoner i grunnskolen. Intervensjonen omfatter blant annet en helhetlig modell for fysisk aktivitet i skolen, der målet er å gi elever én time daglig fysisk aktivitet. Min studie har tatt for seg de fysiske aktivitetene i Liv og røre-prosjektet, og undersøkt hvordan disse påvirker elevenes skoletrivsel. Problemstillingen er følgende «Hvordan opplever ungdomsskoleelever at de fysiske aktivitetene i 'Liv og røre i Telemark' påvirker deres skoletrivsel?». Studien er kvalitativ, og problemstillingen er besvart med utgangspunkt i elevers egne erfaringer. Det er sådan gjennomført semistrukturerte intervjuer med ni ungdomsskoleelever som har erfaring med de fysiske aktivitetene til Liv og røre-prosjektet. Elevene som er intervjuet er fra to forskjellige ungdomsskoler i Telemark. Datamaterialet er forsøkt fortolket på en måte som gir en dypere forståelse av hvordan elevene opplever de fysiske aktivitetene. Det er også arbeidet med utgangspunkt i elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel. I tillegg til å spørre elevene om erfaringer med de fysiske aktivitetene, har jeg derfor også spurt dem om hva som er viktig for at de selv skal trives på skolen. Hensikten med dette er å se elevenes subjektive trivselsfaktorer og de fysiske aktivitetene i lys av hverandre.

Flere faktorer kommer til syne som viktig for elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel, der det er utsprunget to samlebegreper: sosiale relasjoner i klassen og faglig læring. Faktorene og hva elevene forteller om dem, presenteres i avhandlingens funn- og diskusjonskapittel, under overskriften «For meg, trivsel det er jo ...». Faktorene er også noe av inspirasjonen til studiens hovedfunn, der det kastes lys på hvordan de fysiske aktivitetene rører ved elevenes subjektive trivselsfaktorer.

Studiens hovedfunn presenteres under to overordnede kategorier: «Gode læringsmuligheter» og «Rom for relasjonsbygging». «Gode læringsmuligheter», viser hvordan elevene opplever den faglige læringen i timene med fysisk aktivitet. Her blir det synlig at de fysiske aktivitetene kjennetegnes av elevsamarbeid, konkurranser og et

trygt rom for utprøving og feiling, der dette synes å gi elevene positive læringsopplevelser. I «Rom for relasjonsbygging», fremkommer det at de fysiske aktivitetene særlig innebærer sosialt samspill, og at dette hovedsakelig er positivt for elevenes relasjoner til medelever og lærere, samt at det skaper glede i undervisningen. Både opplevelsen av læring og gode relasjoner er i denne studien sett som positivt for elevenes skoletrivsel. Dette fordi elevene selv har oppgitt dette som viktig for skoletrivsel, og fordi den subjektive oppfatningen må tillegges stor vekt i vurderingen av hvordan elevene har det på skolen (Tangen, 2012, s.152). I tillegg diskuteres og begrunnes funnene i lys av Deci og Ryans Selvbestemmelsesteori. Teorien anser tre medfødte psykologiske behov som essensielt for indre motivasjon og psykologisk velvære: autonomibehovet, tilhørighetsbehovet og kompetansebehovet (Deci & Ryan, 2000, s.227). De fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» synes å være positiv for å tilfredsstille deler av disse behovene, og gis slikt potensial for å kunne bedre elevenes opplevelse av skoletrivsel.

Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene har også vist tilfeller som minner om nær Flyt-opplevelser. For eksempel ser det ut til at elevene er mer konsentrert og befinner seg i nuet under de fysiske aktivitetene. Dette blir særlig synlig når elevene snakker om et trygt rom for utprøving og feiling. Ifølge Csikszentmihalyi (2003, s.42-49) er Flyt-opplevelser en tilstand som ikke slipper bekymringer til, fremmer glede, er svært behagelig og indre motivert. Slike tilfeller anses sådan i studiens funn, som positivt for elevenes skoletrivsel under de fysiske aktivitetene.

Elevene som er intervjuet er primært behandlet som én gruppe. Det innebærer at jeg ser de ni elevenes erfaringer samlet, og felles og gjennomgående erfaringer hos elevene utgjør hovedvekten i studiens funn. Likevel finnes det ulikheter i elevenes erfaringer. For eksempel opplever elevene ved den ene skolen mer positiv påvirkning på de sosiale relasjonene i klassen som følge av de fysiske aktivitetene, enn hva elevene ved den andre skolen gjør. Selv om gjennomgående tendenser vektlegges i studiens funn, vil enkelte ulikheter også bli presentert og diskutert. Dette fordi diskusjon av nyanser i funn kan gi større forståelse av årsaken bak elevenes erfaringer.

Abstract

This thesis is both inspired by and based on the physical activities in elementary schools initiated by a project named «Liv og Røre i Telemark». This is a school based research project aiming to increase students' physical and mental health through implementing health promoting interventions such as one hour physical activities each day during school. I've been curious to see if and how this form of physical activities affects the students' wellbeing in school. As a tool to investigate this further the research question made for this thesis is «How does the students describe the physical activities initiated by 'Liv og Røre i Telemark' and it's effect on their wellbeing in school? ». The chosen method for this thesis is qualitative, and nine semi structured interviews has been conducted. The interviewees are students from to upper secondary schools who has experience from the intervention. Coding and analyzes has been made with the attempt and wish to reveal a deeper understanding of the students' experiences with the physical activities, and their self-reported wellbeing to get a richer understanding of the term. This combination of descriptions from the students enabled me to see the two components from their point of view, instead of me giving the terms meaning and by doing so, maybe be missing parts of the story the students wanted me to know about. The starting point of this thesis analyzes was therefore to extract the students' own descriptions of wellbeing.

Several factors seems to be of importance when it comes to the students' descriptions of their subjective wellbeing in school. From their descriptions two analytic terms emerges: social relations and academic learning. The factors and how they are described by the students are presented in the thesis's findings and discussion chapter, under the heading «For meg, trivsel det er jo...». The factors presented by the students of their subjective perception of wellbeing at school is highlighted further in the discussions of the thesis main findings, which illustrate how the physical activities affect the students' subjective wellbeing.

The findings are presented under the categories «Gode læringsmuligheter» and «Rom for relasjonsbygging». «Gode læringsmuligheter» describes how the students

experience the academic learning during the hours of physical activity. Here it becomes visible that the physical activities are characterized by student collaboration, competitions and a that the activities creates a safe room for trying and failing, where this seems to be positive for the students' learning experience. In «Rom for relasjonsbygging», it appears that the physical activities in particular involve social interaction, and that this is primarily positive for the students' relationships with fellow students and teachers, and that it creates joy in learning. This study sees both the experience of learning and healthy, good relations as positive for the student's school wellbeing. This is justified by the fact that the students themselves perceive this as important for their wellbeing in school, and that the subjective perception must be given the greatest importance in the assessment of how the students experience their everyday life attending school (Tangen, 2012, s. 152). The findings are also discussed using the self-determination theory develop by Deci and Ryan. The theory is based on three inbuilt psychological needs regarded as essential for inner motivation and mental wellbeing: the need of autonomy, sense of belonging and the experience of competence (Deci & Ryan, 2000, s.227). The physical activities initiated by the project «Liv og Røre i Telemark» seems to be a positive influence on the needs outlined by Deci and Ryan.

Furthermore, some of the students' descriptions of wellbeing at school correspond with Csikszentmihalyi theory of «experiences of Flow» (2003, s. 42-49). According to Csikszentmihalyi, the experience of Flow is characterized by a state of joy and happiness, that is generated from inner motivation. The experience of Flow will by Csikszentmihalyis definition be regarded as positive for the students' wellbeing during, and as a result of physical activities at school.

The students interviewed is primarily treated as one group of students in this thesis. This way, it is the students' experiences as *one* group that creates the base of the presented findings. Nevertheless, there is exposed a few differences given by the students, due to which one of the two schools they attend. When clear differences in the data occur, this will be brought to attention while discussing the findings.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	5
Innholdsfortegnelse	7
Forord	9
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn og formål	10
1.2 Aktualitet	11
1.2.1 Retten til skoletrivsel	11
1.2.2 Synkende aktivitetsnivå blant barn og unge	12
1.2.3 Regjeringens satsning på fysisk aktivitet i skolen	13
1.3 Begrepsavklaring og problemstilling.....	14
1.3.1 Skoletrivsel	15
1.3.2 Fysisk aktivitet	16
1.4 Oppgavens ulike deler og struktur	17
2 Tidligere forskning og relevant litteratur	18
2.1 Skoletrivselsfaktorer	18
2.1.1 Sosiale relasjoner i klassen	19
2.1.2 Faglig læring	20
2.2 Barn, unge og fysisk aktivitet i skolen	22
2.2.1 Active Smarter Kids	23
2.2.2 «Aktiv Skole»	24
3 Teoretisk rammeverk	26
3.1 Selvbestemmelsesteorien	26
3.1.1 Ytre og indre motivasjon	28
3.1.2 Organisk integrasjonsteori	30
3.2 Teorien om Flyt	31
3.2.1 Flyt-betingelser	32
4 Metode.....	34
4.1 Valg av metode og studiens undersøkelsesopplegg	34
4.1.1 Semistrukturert intervju	35
4.1.2 Rekruttering av informanter	36

4.1.3	Intervjuguiden.....	38
4.1.4	Forberedelse av intervjuene	40
4.1.5	Gjennomføring av intervjuene.....	41
4.1.6	Bruk av lydopptak	43
4.2	Bearbeiding av datamaterialet	44
4.2.1	Transkribering av intervjuene	44
4.2.2	Analyseprosessen	45
4.2.3	Fortolkningsramme	49
4.3	Vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav	50
4.3.1	Situering	50
4.3.2	Intersubjektivitet	53
4.3.3	Reliabilitet	53
4.3.4	Validitet	56
4.3.5	Etiske betraktninger	59
5	Presentasjon og diskusjon av funn	62
5.1	Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark». 63	
5.2	For meg, trivsel det er jo	66
5.3	Gode læringsmuligheter	69
5.3.1	Å lære sammen.....	70
5.3.2	Mindre farlig å prøve og feile.....	74
5.3.3	Konkurranspreget aktivitet	78
5.3.4	Oppsummerende diskusjon	82
5.4	Rom for relasjonsbygging.....	85
5.4.1	Morsom og lystbetont.....	86
5.4.2	Mer med alle.....	89
5.4.3	Å se en annen side av læreren.....	97
5.4.4	Oppsummerende diskusjon	100
6	Avslutning	103
	Litteraturliste	110
	Vedlegg	115

Forord

Denne studien er milepælen ved min mastergrad i forebyggende arbeid med barn og unge. Studien er skrevet ved Universitetet i Sørøst-Norge. Arbeidet har vært spennende og krevende, og det er flere personer som fortjener en takk for at jeg kom i mål.

Først vil jeg gi en spesiell takk til mine ni informanter. Dere har gitt mye av dere selv, og uten dere ville ikke avhandlingsarbeidet vært mulig å gjennomføre. Tusen takk for at dere ville delta i mine intervjuer, det har gitt meg rikelig med kunnskap. Lærerne ved skolene jeg besøkte fortjener også en takk. Takk for at dere bidro med å rekruttere elever og avsatte tid til meg i en hektisk skolehverdag. I tillegg ønsker jeg å takke prosjektleder for «Liv og røre i Telemark». Dette møtet inspirerte meg og ga meg tilgang til feltet.

Ikke minst vil jeg takke min veileder, Tore Norendal Braathen. Du har vært tålmodig, nøye, konstruktiv og gitt meg ny og spennende kunnskap. Tusen takk for god og svært grundig veiledning. Jeg vil også takke veileder Ketil Eide, som ga god veiledning ved siste innsjutt av avhandlingsarbeidet.

Det er også flere medstudenter som fortjener en takk for at avhandlingen kom i havn. Tusen takk til Trine, Silje og Ann Heidi. Dere gjorde avhandlingsarbeidet mindre ensomt, og tilførte skrivestundende kaffe, te, kjeks og humor. En spesiell takk til Trine. Du ga meg nyttige perspektiver, og hjalp meg gjennom faglige og personlige utfordringer på veien.

Takk til Ole Martin, Siri Marie og Olav for et skarpt blikk og gjennomlesning av avhandlingen. Takk til andre venner og familie for oppmuntring og avbrekk. Sammen minnet dere meg på livet utenom avhandlingsarbeidet.

En særlig takk til min kjære Ole Martin. Du har vært tålmodig, støttende og vist stor forståelse. Uten din hjelp og klokkeetro på at jeg kom til å mestre dette, ville jeg ikke kommet i mål.

Skien, mai 2019

Ida-Kristin Søndergaard Kristensen Elseth

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Inspirasjonen til avhandlingens tema, fikk jeg i møte med «Liv og røre i Telemark». Dette er et utviklings- og forskningsprosjekt Telemark fylkeskommune og Universitetet i Sørøst-Norge står bak. Prosjektet har et overordnet mål om å bedre levekårene for barn og unge i Telemark gjennom å implementere helsefremmende intervensjoner på skoler i Telemark. Dette innebærer blant annet én time daglig fysisk aktivitet og et bedre kosthold i skolen. «Liv og røre i Telemark» bygger på forprosjektet «Liv og røre i Kragerø», som siden skoleåret 2015-2016 har utviklet og prøvd helsefremmende tiltak ved to ungdomsskoler i Kragerø kommune. Tilbakemeldinger fra elever og lærere i Kragerø brukes i videreutviklingen av «Liv og røre i Telemark» (Bratland-Sanda, 2017, s.1-4).

Gjennomføringen av «Liv og røre i Telemark» er todelt. Universitetet i Sørøst-Norge har ansvar for forskning og evaluering av prosjektet, samt utarbeiding av den helhetlige modellen for fysisk aktivitet og bedre kosthold. Telemarks fylkeskommune står for koordinering av å spre intervensjonen til skoler i Telemark. Prosjektets forskningsdel er tredelt: 1. kvantitativ kartlegging av psykososial helse, mobbing, fysisk aktivitet, kosthold, trivsel og læringsmiljø hos elevene før og etter implementering av intervensjonen, 2. prosess- og resultatevaluering av implementeringen på systemnivå, og 3. kvalitativ undersøkelse av tilfredshet med intervensjonen og implementeringen av den. Forskingen vil bli gjort med datamaterialet fra både intervensjonsskoler og kontrollskoler (Bratland-Sanda, 2017, s.6-8).

Ved å komme i kontakt med «Liv og røre i Telemark» fikk jeg anledning til å bidra i prosjektets første datainnsamlingsrunde. Her gjennomførte jeg spørreundersøkelser og fysiske tester med elever før implementeringen av intervensjonen. I denne prosessen lot jeg meg inspirere til tema for egen avhandling. Jeg interesserte meg spesielt for de fysiske aktivitetene til Liv og røre-prosjektet, og satsningen på dette for å bedre barn og unges levekår. Gjennom min treårige utdanning i spesialpedagogikk har jeg også utviklet interesse for barn og unges psykiske helse og trivsel på skolen. Jeg ønsket dermed å gå dypere inn i temaet og knytte de fysiske aktivitetene til elevenes skoletrivsel. Formålet

med denne studien er sådan å undersøke hvordan mer fysisk aktivitet på skolen påvirker ungdomsskoleelevers skoletrivsel. For å belyse dette ønsket jeg førstehåndserfaringer med mer fysisk aktivitet i skolen, samt informasjon om elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel. Hensikten med å klargjøre elevenes egne oppfatninger av skoletrivsel, er å undersøke hvordan de fysiske aktivitetene eventuelt påvirker faktorer elevene selv opplever som viktig for å trives på skolen. For å innhente nødvendig informasjon, gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer med ni ungdomsskoleelever i Telemark, som alle har erfaring med Liv og røre-prosjektet. Studien er sådan kvalitativ, og hensikten med datainnsamlingen, samt det senere analysearbeidet, er å få en dypere forståelse av hvordan elevene opplever at de fysiske aktivitetene påvirker deres skoletrivsel. Med dette håper jeg å utvikle kunnskap som jeg kan ta i bruk for hensiktsmessig praksis i skolen. Det er også ønskelig at studiens funn og innsikt kan bli nyttige for andre som arbeider med å fremme barn og unges utvikling, trivsel og levekår. I tillegg kan studiens funn bidra til å utdype og nyansere hovedevalueringen av «Liv og røre i Telemark».

1.2 Aktualitet

1.2.1 Retten til skoletrivsel

Forskning viser høy skoletrivsel blant barn og unge i Norge. I Elevundersøkelsen 2016 oppgir nitti prosent av elevene at de trives godt eller svært god på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s.96). Samme tendens kommer frem i Ungdataundersøkelsen 2018, hvor to av tre ungdomsskoleelever er «helt enig» i påstanden «jeg trives på skolen» (Bakken, 2017, s.29). Tendensen er også gjeldende for ungdomsskoleelever spesifikt i Telemark, hvor det i rapporten Ung i Telemark 2018 er ni av ti ungdommer som svarer at de trives på skolen (Aase et.al., 2018, s.27-29). På landsbasis er det likevel syv prosent som ikke trives på skolen, samt at to av tre kjeder seg og hver femte elev gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2018, s.29; Bakken, 2017, s.28-29). I Telemark sier også én av fem ungdomsskoleelever at de gruer seg til å gå på skolen (Aase et.al., 2018, s.27-29). Som spesialpedagog og student ved utdanningen i forebyggende arbeid med barn og unge, er min oppgave å fremme gode lærings-, utviklings- og livskår for barn og unge. Herunder ser jeg skoletrivsel som et viktig ledd i

denne omfattende oppgaven. I opplæringsloven (1998, §9a-1) heter det også at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Som spesialpedagog med ansvar for elevers trivsel, og med utgangspunkt i retten til et miljø som fremmer trivsel, ser jeg skoletrivsel som et aktuelt tema å belyse.

Det finnes imidlertid flere innfallsvinkler for å kaste lys på elevers skoletrivsel. Fysisk aktivitet er en av dem. For eksempel er det interessant å se i Ungdataundersøkelsen, at grad av skoletrivsel varierer hos elever som deltar og ikke deltar i organisert idrett på fritiden. Ungdom som er delaktige i organisert idrett melder høyest skoletrivsel, og andelen av elever som ikke trives på skolen er oppimot dobbelt så høy hos dem som ikke deltar i organisert idrett (Bakken, 2017, s.29). I forhold til denne studiens tema, kan det være interessant å spørre om dette er en tilfeldig eller reel sammenheng. Dersom fysisk aktivitet på fritiden har sammenheng med skoletrivsel, kan det også antas at mer fysisk aktivitet på skolen er en god metode for å fremme skoletrivsel.

1.2.2 Synkende aktivitetsnivå blant barn og unge

Helsedirektoratet (2016a) anbefaler minst 60 minutter daglig fysisk aktivitet for barn og unge. Helse- og omsorgsdepartementet (Høie et al., 2016, s.21) retter bekymring mot innfrielsen av denne anbefalingen, der det viser seg at aktivitetsnivået blant unge stadig synker. For eksempel viser Ungdataundersøkelsen 2017 at aktivitetsnivået synker jevnt fra seksårsalderen til tyveårene. Syv prosent av ungdommene har aldri deltatt i organisert idrett, tjue prosent sluttet med idrettsaktiviteter før de begynte på ungdomsskolen, og tretti prosent sluttet i løpet av ungdomsskoletiden (Bakken, 2017, s.47; Helsedirektoratet, 2016b). Ungdata fra 2018 viser imidlertid at andelen som trener har økt noe, men at det fortsatt er nedgang med alderen (Bakken, 2018, s.69).

Inaktivitet er en av de største folkehelseutfordringene i vestlige samfunn (Bratland-Sanda, 2017, s.2-3), der det lenge har vært bekymring omkring fysisk helserisiko. For eksempel er det kjent at fysisk aktivitet er bra for fysisk form, og at inaktivitet øker risikoen for livsstilssykdommer som fedme, diabetes, muskel og skjelettplager, samt hjerte- og karsykdommer. I senere tid har fysisk aktivitet også fått oppmerksomhet i

tilknytning til andre helsemessige forhold. Blant annet hevder Høie et.al. (2016, s.21-22) at fysisk aktivitet er av positiv art for ungdommers psykiske helse, livskvalitet og kognitive funksjoner. En internasjonal kvantitativ studie fra 2009, fant også at fysisk aktivitet er positivt for ungdommenes sosiale og psykiske helse, deriblant selvopplevd velvære, god kontakt med jevnaldrende og familie, samt et positivt selvbilde (Iannotti et.al., s.193, 196). Forskerne bak studien oppgir imidlertid at resultatene er forsiktige. Selv mener de at dette kan skyldes ungdommenes tid brukt på fysisk aktivitet. Studien viser, likt som Helse- og omsorgsdepartementets bekymring, at de fleste ungdommene var i fysisk aktivitet i mindre enn anbefalt tid om dagen (Iannotti et.al., 2009, s. 196).

Med bakgrunn i synkende aktivitetsnivå blant ungdom, samt negative konsekvenser dette kan ha, finnes det begrunnelse for økt fysisk aktivitet som virkemiddel i offentlige folkehelseiltak, og som et ledd i å bedre fysisk og psykisk helse hos ungdom (Iannotti et.al., 2009, s. 196). Skolebaserte, helsefremmende intervensjoner med fokus på fysisk aktivitet kan være en mulig løsning for å øke unges aktivitetsnivå. Dette fordi grunnskolen er obligatorisk, og ved å ha tiltak i skolen nås alle barn og unge uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn. Vi kan slik bidra til å redusere sosial ulikhet i helse (Bratland-Sanda, 2017, s.2-3). Prosjektet «Liv og røre i Telemark» kan dermed ses som et tiltak som øker ungdoms daglige fysiske aktivitet, og potensielt bedrer deres fysiske og psykiske helse.

1.2.3 Stortinget satser på fysisk aktivitet i skolen

Ytterligere begrunnelse for skolebaserte intervensjoner med fysisk aktivitet, finnes i Stortinget. Fysisk aktivitet har vist seg å være positivt for elevenes kognitive funksjon, konsentrasjon og læring i skolen. Samt at nyere forskning viser at tiltak med fysisk aktivitet på skolen kan bedre det psykososiale miljøet og trivselen blant elevene (Meld. St. nr. 19, 2014-2015, s.52-54). Med dette skrives det: «Det skal derfor legges til rette for å få erfaringer med utvidet tid til kroppsøving og fysisk aktivitet på ungdomstrinnet» (Meld. St. nr. 19, 2014-2015, s.54). Allerede i 2003 la Senterpartiet frem et forslag om én time daglig fysisk aktivitet i skolen (Høie et al., 2016, s.21-22; Rønning & Skårdalsmo, 2017). Stortingspartiene var ikke umiddelbart enige, noe som førte til en debatt som tok opp mot femten år. November 2017 ble det samlet flertall for forslaget (Rønning &

Skårdalsmo, 2017), og 07. desember 2017 vedtok Stortinget forslaget som skal sikre alle grunnskoleelever minst én time fysisk aktivitet hver dag (Stortinget, 2017).

«Liv og røre i Telemark» og Stortingets vedtak har ett felles mål: å bidra til én time daglig fysisk aktivitet for barn og unge i grunnskolen. Timen skal holdes innenfor undervisningsdagens ordinære timeantall. Dette innebærer ikke en ekstra gymtime, men snarere aktivitet integrert i undervisningen, aktive hjemmelekser og korte aktive pauser (Bratland-Sanda, 2017, s.1-2; Rønningen, 2017). At barn og unge er mindre aktive enn tidligere og at dette kan medføre ulike helseproblemer, gjør satsningen på fysisk aktivitet i skolen viktig og dagsaktuelt. Det samme gjelder forskning omkring dette. Selv om det i Stortingsmelding nr. 19 vises til positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet på skolen og skoletrivsel, er de empiriske bevisene begrenset. For det første er forskning om fysisk aktivitet og psykisk helse generelt, i stor grad tilknyttet voksne, og sammenhengen hos ungdom synes å være mer usikker (Wiles et. al. 2008, s.765). Det finnes likevel studier som viser at fysisk aktivitet bedrer psykisk helse og trivsel hos unge. Dessverre er funnene ofte forsiktige, samt at de ikke primært er tilknyttet skolebaserte intervensjoner (Iannotti et.al., 2009, s. 196; Pedersen et al., 2016, s.110). Det er først i senere tid skolebaserte intervensjoner med fysisk aktivitet har fått satsning, og selv om det er gjort noe forskning på dette, er det ikke skoletrivsel, men skoleprestasjoner og kvaliteten på implementeringsarbeidet som ofte har fokus. Sammenhengen mellom fysisk aktivitet på skolen og skoletrivsel er sådan forsiktig, og det er derfor behov for mer forskning på området (Pedersen et al., 2016, s.110-111). Denne studien har som formål å undersøke denne sammenhengen, og blir slik relevant og et potensielt bidrag til forskningsområdet.

1.3 Begrepsavklaring og problemstilling

Studiens problemstilling er følgende: Hvordan opplever ungdomsskoleelever at de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» påvirker deres skoletrivsel? Denne er ønsket besvart med bakgrunn i elevenes egne erfaringer med fysisk aktivitet i Liv og røre-prosjektet, samt med bakgrunn i deres subjektive oppfatning av skoletrivsel. Studien er begrenset til å omfatte et utvalg informanter som går på ungdomsskoler i Telemark, og som har minst seks måneders erfaring med de fysiske aktivitetene. Ni elever, fra to ulike

ungdomsskoler, er intervjuet til denne studien. Enkelte steder i avhandlingene skilles det mellom skolene, og de blir da omtalt som skole A og skole B.

I det påfølgende blir det gjort rede for begrepene «skoletrivsel» og «fysisk aktivitet». Dette vil vise avhandlingens begrensning og fokus. Aktuelle begreper utover de som oppgis her, vil bli definert fortløpende i avhandlingen der det faller seg naturlig.

1.3.1 Skoletrivsel

Helsedirektoratet (2015, s.8) beskriver trivsel som positive følelser, tilfredshet, opplevelse av muligheter, sosiale relasjoner og positiv vekst og utvikling. Mens trivsel omfavner alle livsarenaer barn og unge inngår i, viser skoletrivsel til elevenes spesifikke trivsel på skolen. Det finnes imidlertid ulike måter å definere skoletrivsel. En måte er gjennom Tangens «skolelivskvalitetsbegrep». Tangen (2012, s.152) viser til skolelivskvalitet som barn og unges subjektive følelse av den generelle og helhetlige skoleopplevelsen, der elevenes egne negative og positive skoleerfaringer vektlegges. Skolelivskvalitet og skoletrivsel kunne trolig blitt brukt om hverandre, men Tangen poengterer en forskjell. For eksempel viser hun til innholdet i skoletrivselbegrepet som blir brukt i den årlige Elevundersøkelsen, der hun hevder at det først og fremst er elevenes sosiale trivsel som vektlegges. Skolelivskvalitet derimot, omfatter alle sider ved skolelivet, både faglig, sosial og personlig utvikling (Tangen, 2012, s.152).

I denne avhandlingen er det skrivende begrepet skoletrivsel. Meningsinnholdet i Tangens begrep skolelivskvalitet medregnes i skoletrivselbegrepet. Som sagt ønsket jeg informasjon om elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel. Under intervjuene ble elevene derfor spurt om hva de selv mener er viktig for å trives på skolen. Elevenes svar på spørsmålet er nærmere redegjort for i avhandlingens funn- og diskusjonskapittel, under overskriften «For meg, trivsel det er jo ...». For å få en tidlig forståelse av hva som er vektlagt i arbeidet med denne avhandlingen, kan faktorer som var spesielt gjennomgående likevel nevnes her. For eksempel var elevrelasjoner, lærer-elevrelasjoner, elevsamarbeid, læring og trygghet omkring utprøving og feiling, gjennomgående trivselsfaktorer hos elevene. Faktorene er delt inn i to samlebegreper:

faglig læring og sosiale relasjoner i klassen. Elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel medbringes videre i avhandlingen, og har vært bakenforliggende i utvelgelsen av teori, litteratur og tidligere forskning. Samtidig er trivselsfaktorene inspirasjonen til studiens funn og kategorier. Ved å ta utgangspunkt i elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel fikk jeg sådan mulighet til å dekke et større, mer personlig og erfaringsnært aspekt av hvilken betydning de fysiske aktivitetene har for elevenes skoletrivsel.

Siden Tangens meningsinnhold er valgt, kunne jeg også valgt hennes begrep. Det er et bevisst valg å ikke gjøre det. Skolelivskvalitet er et mindre brukt begrep enn skoletrivsel, og noe færre av oss har assosiasjoner til. For at elevene skulle kjenne seg igjen valgte jeg «skoletrivsel» som begrep under intervjuene. For å være tro mot elevenes svar, og ikke risikere feilinnhold, har jeg valgt den samme formuleringen i det skriftlige arbeidet.

1.3.2 Fysisk aktivitet

Aktivitetshåndboken defineres fysisk aktivitet som «all kroppsbevegelse som følger av muskelarbeid, og som fører til økt energiforbruk» (Henriksson & Sundberg, 2008, s.8). Kroppsbevegelse må videre ses som et overordnet begrep, der det finnes ulike former og formål med den. For eksempel kan kroppsbevegelse være av ulikt intensitetsnivå, og ha som hensikt å bedre fysisk form, eller være sosial, fjerne stress og gi energi og mestring (Helsedirektoratet, 2019; Pedersen et al., 2016, s.26).

Når det i denne avhandlingen snakkes om fysisk aktivitet, er det de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» det vises til. Disse er utarbeidet med utgangspunkt i Active Smarter Kids-modellen (ASK), en modell for fysisk aktivitet i fag. Liv og røre-prosjektet har med dette laget en modell for fysisk aktivitet som inneholder fysisk aktivitet integrert i undervisningen, aktive femminutterspauser, aktive hjemmelekser, samt kroppsøvfaget. Min studie ser bort ifra aktive hjemmelekser og kroppsøvfaget, og omhandler sådan fysisk aktivitet integrert i undervisningen og aktive femminutterspauser. Disse benyttes for å skape en praktisk, utfordrende og variert undervisning, samt som repetisjon og overlæring av allerede innlært stoff. I tillegg har de som hensikt å bedre det psykososiale miljøet på skolen. De fysiske aktivitetenes karakter

er også mye og variert, og varierer i sitt intensivetsnivå. For eksempel kan de innebære klappeleker, løping og dansing (Bratland-Sanda, 2017, s.4-5). Det er dermed vanskelig å oppgi nøyaktig aktivitet og intensivetsnivå når det i avhandlingen vises til de fysiske aktivitetene til Liv og røre-prosjektet. Siden det ikke undersøkes fysiske fordeler med aktivitetene, er dette heller ikke hensiktsmessig i denne sammenheng. Snarere ses de fysiske aktivitetene i sammenheng med elevenes skoletrivsel, og personlige erfaringer med de fysiske aktivitetene er det som vektlegges. I studiens funn- og diskusjonskapittel vil likevel de fysiske aktivitetene i undervisningen og de aktive femminutterspausene, samt eksempler på dem, bli ytterligere redegjort for. Dette er basert på elevenes egne beskrivelser av dem, og presenteres under overskriften «Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene i 'Liv og røre i Telemark'». Hensikten er å skape en kontekst for de fysiske aktivitetene, som elevenes øvrige erfaringer kan fremgå i.

1.4 Oppgavens ulike deler og struktur

Her redegjøres det kort for avhandlingens oppbygning. Avhandlingen består av seks hovedkapitler. Kapittel 1. «Innledning», har til nå lagt frem studiens tema, formål, bakgrunn, aktualitet, problemstilling og begrepsavklaring. I kapittel 2 «Tidligere forskning og relevant litteratur», redegjøres det for faktorer som synes å være viktig for elevenes skoletrivsel, samt at det presenteres to tidligere forskninger tilknyttet skolebaserte intervensjoner med fysisk aktivitet. I kapittelet 3 «Teoretisk rammeverk», blir sentral teori som er brukt i forståelsen av studiens funn presentert. Sentralt her er Selvbestemmelsesteorien og Flyt-teorien. Kapittelet 4 er «Metode». Her beskriver jeg hvordan jeg har utarbeidet og gjennomført studiens datainnsamling, samt hvordan analysearbeidet er gjennomført. Gjennomgående i kapittel 4 belyses valg som er tatt i prosessen, og begrunnelser for disse. Det gjøres også vurderinger omkring vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav, og hvordan jeg har forsøkt å ivareta disse. Studiens funn presenteres og diskuteres i kapittel 5. Diskusjonen av funnene foregår i lys av det teoretiske rammeverket, samt med henvisninger til relevant litteratur og tidligere forskning. Kapittel 6 er avsluttende, og gir en sammenfatning av funnene og tanker om veien videre. Etter dette fremlegges en liste over litteratur som er benyttet. Det foreligger også enkelte vedlegg. Disse kommer fortløpende etter referanselisten.

2 Tidligere forskning og relevant litteratur

I dette kapitlet blir det lagt frem litteratur og forskning som kaster lys på elevers skoletrivsel og mer fysisk aktivitet i skolen. Først redegjøres det for trivselsfaktorer i skolen, hvor vi blant annet skal se hvilken betydning faglig læring og sosiale relasjoner i klassen har for elevers skoletrivsel. Deretter fremlegges to tidligere studier tilknyttet intervensjoner med mer fysisk aktivitet på skolen, der hensikten er å belyse hvilken betydning dette har for barn og unges trivsel og liv på skolen. Den første studien viser hvordan fysisk aktivitet i fag påvirker elevers skoleprestasjoner, og er medregnet siden mine elever selv oppgir læring som viktig for skoletrivsel. Den andre studien viser mer varierte funn, deriblant hvordan fysisk aktivitet i fag påvirker elevrelasjoner. Dette er også belyst i mine funn, og dermed relevant forskning å inkludere her.

2.1 Skoletrivselsfaktorer

Som vi har sett poengterer Opplæringsloven (1998, §9a-1) barn og unges rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. For å oppnå dette må vi ha fokus på det helhetlige læringsmiljøet. Læringsmiljøet kan videre defineres som de samlede kulturelle, sosiale og fysiske forholdene som påvirker elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.4-5). Jeg har arbeidet med utgangspunkt i meningsinnholdet i Tangens skolelivskvalitetsbegrep. Her er det elevenes subjektive oppfatninger som vektlegges i forståelsen av hvordan de har det på skolen, og det er derfor trivselsfaktorene som elevene selv nevner under mine intervjuer som redegjøres for i den videre teksten. Sosiale relasjoner i klassen og faglig læring, var samlebegreper som ble synlige hos elevenes subjektive trivselsfaktorer, og disse redegjøres for i det påfølgende. Herunder vises det til betydningen av elevrelasjoner, lærer-elev-relasjonen, elevsamarbeid og et trygt rom for utprøving og feiling. Andre faktorer må stå som viktige, men siden de ikke er undersøkt ytterligere, tillegges de heller ikke ytterligere fokus her.

2.1.1 Sosiale relasjoner i klassen

En forskningsartikkel av Anne Danielsen (2012, s.117-122) har undersøkt hva som henger sammen med norske ungdomsskoleelevers skoletrivsel. Studien er basert på norsk data fra tverrsnitts studien «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land». Deltagere i studien var norske 13- og 15 åringer. Dataene ble samlet inn i 2001 og 2005, der elevene besvarte en spørreundersøkelse under tilsyn av lærer. Resultatene fra studien viser til flere faktorer som har betydning for skoletrivselen. Elevrelasjoner og lærer-elev-relasjoner, er imidlertid faktorene som viste størst korrelasjon med elevenes skoletrivsel. Blant annet viste hyggelige, støttende, vennlige og rettferdige lærere seg å sannsynligvis være av stor betydning for god skoletrivsel. Samt at snille, hjelpsomme, aksepterende og inkluderende medelever også ble positivt assosiert med skoletrivselen (Danielsen, 2012, s.118-122).

Danielsens forskning deler trivselsfaktorer som jeg har funnet i undersøkelsen min, der elevene jeg intervjuet blant annet opplever gode relasjoner til medelever og lærere som positivt for skoletrivselen. Funnene kan også støttes av faglitteratur. For eksempel er Drugli (2012, s.48-52) en av dem som hevder at gode lærer-elev-relasjoner er av stor betydning for skoletrivselen, og at en god lærer-elev-relasjon innebærer omsorg, støtte, åpenhet, involvering og respekt mellom begge parter. Selv om læreren skal lede klassen og ivareta elevenes læring og emosjonelle behov, er det gjensidige mellommenneskelige møtet mellom elev og lærer vel så viktig. Drugli (2012, s.48-52) trekker videre frem annerkjennelse og tillit som viktig for å skape en slik positiv relasjon. Annerkjennelse innebærer et gjensidig og likeverdig forhold, der både lærer og elev har rett til en subjektiv mening om det som foregår. Tillit vil si tiltro til et annet menneskes pålitelighet, der det å ha tillit til læreren innebærer å stole på den (Drugli, 2012, s.48). Samt mener Drugli at tillit er selve limet i en relasjon, og at sannsynligheten for å oppnå tillit blir større der vi engasjerer oss, bryr oss om hverandre, samt byr på mer av oss selv enn forventet. «Slike relasjoner vil føre til generell trivsel på skolen» (Drugli, 2012, s.48).

At elevrelasjoner er betydningsfullt for skoletrivsel, kommer også til syne flere steder. Ser vi for eksempel på Elevundersøkelsen 2016, blir det synlig at flertallet av norske elever trives i det sosiale fellesskapet på skolen. Nitti prosent av ungdomsskoleelever opplever

å ha minst én fortrolig venn, mens ti prosent oppgir at de mangler gode venner på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s.97). Disse tallene samsvarer sterkt med andel elever som trives og ikke trives på skolen, der vi tidligere har sett at nitti prosent av alle elever også trives på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s.96). Det kan tenkes at elevene som ikke trives er de samme som opplever mangel på vennskap. Selv om det kan rettes et kritisk blikk mot en slik rask antagelse, er det ikke overraskende om elevrelasjoner har stor betydning for skoletrivsel. Ikke sjeldent karakteriserer litteratur de sosiale behovene som en viktig del av skolen, og elever som selv vurderer sin skolesituasjon, inkludert min studies elever, tillegger venner og det sosiale livet på skolen stor betydning (Nordahl, 2014, s.172; Utdanningsdirektoratet, 2016a, s.97). I tillegg poengterer Nordahl (2014, s.171-172) at forhold mellom jevnaldrende er svært betydningsfulle i ungdomsskolealder. På dette stadiet i livet oppleves venner som en del av oss selv, vår identitet og identitetsutvikling. Ettersom elever tilbringer store deler av uken på skolen, blir skolen en naturlig sosialiseringarena, og kvaliteten på elevrelasjonene anses derfor som betydningsfulle for elevenes skoletrivsel (Nordahl & Hansen, 2012, s.32-33).

2.1.2 Faglig læring

Både Danielsen (2012, s.121-122) og Tangen (2012, s.152) kritiserer norsk forskning og norske skolepolitiske dokumenter, for å først og fremst relatere elevers skoletrivsel til sosiale forhold. Dette kan være nyttig ved at undersøkelser med skoletrivsel som variabel, kan si noe om hvilken grad elevene føler seg inkludert i det sosiale miljøet på skolen. Likevel, når skoletrivselen avgrenses på denne måten, vil andre viktige faktorer utebli. For eksempel finnes det forskning som indikerer at skoletrivsel også er et resultat av at elevene opplever seg selv som kompetente (Baker, Dilly, Aupperlee & Partil, 2003, s.215-216). Studien bak Danielsens artikkel viser også indikasjoner på dette. Her fremkommer det en positiv assosiasjon mellom skoletrivsel og selvrapportert selvregulert læring. Selv om assosiasjonen imidlertid er lav, er den likevel verdt å medregne, nettopp fordi den viser at det ikke er en motsetning mellom elevenes opplevelse av læring og skoletrivsel (Danielsen, 2012, s.121-122). Denne sammenhengen kommer også til syne i studien min, der vi i avhandlingens funn- og diskusjonskapittel ser at elevene jeg intervjuet forteller om det å oppleve faglig læring som positivt for trivselen i undervisningen.

Av det min studies elever forteller, synes elevsamarbeid og et trygt rom for utprøving og feiling videre til å være positivt for skoletrivsel og læring. Elevsamarbeidets betydning for læring, kan blant annet forstås i lys av elevenes ulike kompetanse. Inger Vingdal (2016, s.62-63) poengterer at det alltid finnes ulik kompetanse innad i en elevgruppe, og at dette kan påvirke elevenes læring positivt og negativt. Dersom elevene tar i bruk hverandres sterke sider og hjelper hverandre, kan de oppstå godt samarbeid og en produktiv læringsprosess. Om de derimot ikke aksepterer hverandres kompetanse og ikke slipper hverandre til, vil enkelte elever havne i bakgrunnen og ikke få utviklet sin kompetanse (Vingdal, 2016, s.62-63). Et velfungerende elevsamarbeid kan slik ses som positivt for elevers læring. Der elevene er aksepterende og inkluderende ovenfor hverandre, er også vi-følelsen ofte sterk. Dette øker igjen sannsynligheten for godt driv og motivasjon for å arbeide sammen og hjelpe hverandre (Vingdal, 2016, s.62). Om elevene derimot føler seg utrygge og ekskludert, kan de kvie seg for å be om hjelp, motta eller gi tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s1-2). Slike miljøer vil ofte fremme egoorientering og angst hos elevene, og tanken på å gjøre feil kan være skremmende for enkelte eleven. Der elevene ikke tørr å prøve eller be om hjelp når de ikke forstår, blir det også vanskeligere å komme videre i læringsprosessen (Nordahl, 2014, s.172-173; Utdanningsdirektoratet 2016b, s.1-2). Med dette blir betydningen av både elevsamarbeid og trygghet omkring utprøving og feiling for trivsel og læring forståelig.

Trygghet omkring utprøving og feiling kan videre ses i lys av kulturen mellom elevene. Ifølge Michelet (2013, s.78-79) blir elevkulturen påvirket av dominerende normer, verdier og oppfatninger som elevene har etablert seg imellom. Disse kan lene seg til konvensjoner og vaner, men også på et fundament av felles verdier. Blant annet etterstrebes det gjerne attraktivitet blant jevnaldrende i ungdomsårene. Attraktivitetene knyttes ofte til interesser og verdier i ungdomskulturen, der dette fort kan komme i konflikt med undervisningens hensikt. For eksempel kan det være «kult» å sluntre unna, og det kan utvikles elevkulturer der det er risikabelt å være flink på skolen (Nordahl, 2014, s.172-173; Vingdal, 2016, s.62). Det holder med andre ord ikke med en god vi-følelse blant elevene, vi trenger også et miljø der elevene ikke er engstelige for å bli stemplet (Vingdal, 2016, s.62). Utdanningsdirektoratet (2016b, s.1-2) påpeker derfor et godt

læringsmiljø som viktig for både læring og trivsel, og at et slikt miljø blant annet består av trygghet omkring utprøving, feiling og etterspørsel av hjelp. For å forebygge negativ kultur for læring, samt fremme læring gjennom godt elevsamarbeid og trygghet omkring utprøving og feiling, blir det derfor viktig at lærere og andre ansatte i skolen arbeider mot et felles og positivt fundament der det er akseptert å trenge tid og hjelp, men også lov til å være motivert og faglig flink (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.221).

2.2 Barn, unge og fysisk aktivitet i skolen

Frem til nå har dette kapittelet tatt for seg faktorer fra skolen som i lys av litteratur, forskning og denne studiens elever, ses som betydningsfulle for skoletrivselen. Siden jeg ønsker å undersøke om elevers skoletrivsel kan bedres som følge av mer fysisk aktivitet på skolen, vil det i det påfølgende bli lagt frem to tidligere studier tilknyttet barn, unge og fysisk aktivitet på skolen. Som nevnt hevdes det i en rapport fra Vidensråd For Forebyggelse (Pedersen et al., 2016, s.110) at forskning omkring fysisk aktivitet og unges psykiske helse, sjeldent er tilknyttet skolebaserte intervensjoner. Dette ble en utfordring da jeg skulle lese og velge ut forskning som kunne belyse betydningen av mer fysisk aktivitet på skolen for skoletrivsel. Jeg fant likevel to intervensjoner med satsning på fysisk aktivitet i fag, der det foreligger forskning. Den første studien som presenteres er kvantitativ og tar utgangspunkt i intervensjonen «Aktive Smarter Kids». Studien belyser ikke sammenhengen mellom fysisk aktivitet og skoletrivsel, men har undersøkt sammenhengen mellom fysisk aktivitet i fag og elevenes skoleprestasjoner. Studien er valgt som relevant fordi min studies elever selv trekker frem læring som viktig for deres opplevde skoletrivsel. Den andre studien som presenteres har mer til felles med min undersøkelse. Denne omfatter også en skolebasert intervensjon med vekt på fysisk aktivitet i fag, «Aktiv læring». Studien er kvalitativ og har medregnet elevenes egne erfaringer i forskningen. Selv om studien har hovedvekt på implementeringsarbeidet, blir også sammenheng mellom aktiv læring og skoletrivsel synlig.

2.2.1 Active Smarter Kids

Et tilsvarende prosjekt som «Liv og røre i Telemark» er gjennomført på Vestlandet. Prosjektet er navngitt «Active Smarter Kids» (ASK), og er en av de mer kjente norske intervensjonene som satser på mer fysisk aktivitet i skolen. De fysiske aktivitetene består her av tre komponenter: fysisk aktivitet i undervisningen, aktive femminutterspauser og aktive hjemmelekser. I tilknytning til ASK er det gjennomført en kvantitativ studie, der hensikten var å undersøke om de fysiske aktivitetene påvirket elevenes skoleprestasjoner. Resultatene tar utgangspunkt i 1129 femteklassinger fra ulike skoler i Sogn og Fjordane, derav både intervensjonsskoler og kontrollskoler. Intervensjonsskolene brukte de fysiske aktivitetene mellom november 2014 og juni 2015. Studien ble utført ved bruk av randomiserte klyngebaserte prøver for å kartlegge elevenes akademiske prestasjoner. Elevenes akademiske prestasjoner i tallforståelse, lesing og engelsk ble målt ved bruk av standardiserte nasjonale tester. Mens det fysiske aktivitetsnivået ble målt ved hjelp av akselerometre som elevene hadde på seg (Resaland et.al., 2016, s.323-325).

Den primære analysen av studien viser at intervensjonen ikke påvirket elevenes skoleprestasjoner i det store bildet. Likevel viser den grundige analysen at de fysiske aktivitetene er gunstige for elever som i utgangspunktet skåret lavest på tallforståelse. De som profitterer best på tiltaket hva gjelder økte skoleprestasjoner, er med andre ord elevene som strever med skolearbeidet (Resaland et.al., 2016, s.327). Selv om det ikke finnes tilstrekkelig bevis for at fysisk aktivitet bidrar til bedre skoleprestasjoner, synes det å være en levedyktig modell for å stimulere læring hos de faglig svake elevene. I andre omgang ville det vært interessant om deres økte faglige prestasjoner også gir utslag i selvopplevd velvære og skoletrivsel. Dette er imidlertid ikke noe den overnevnte ASK-studien har tatt for seg, men er forholdsvis noe vi skal se på i min studie. Elevene jeg intervjuet har selv oppgitt faglig læring som positivt for skoletrivselen, der de forteller at de fysiske aktivitetene i Liv og røre-prosjektet bidrar med dette. Det kan derfor antas at dette virker positivt for elevenes skoletrivsel.

2.2.2 «Aktiv Skole»

I et samarbeid mellom Fysio- og ergoterapitjenesten, skoler i Stavanger kommune og Universitetet i Stavanger, ble det høsten 2013 startet opp et prosjekt som skulle gi elever i Stavanger en mer aktiv skolehverdag. Prosjektet heter «Aktiv skole», og er en intervensjon med kjernefaktor for fysisk aktivitet i fag (Skage & Dyrstad, 2016, s.21). Intervensjonen ble først implementert på en barneskole i Stavanger, der alle klassetrinn startet med fysisk aktivitet i matte, norsk og musikk. Aktivitetene inkluderer spill, leker, stafetter og quizer. Andre viktige prinsipper var at aktivitetene skulle være enkle å organisere, gi mestring og andre positive opplevelser, samt ikke ha fokus på konkurranse. I 2014 ble det utført en case-studie av intervensjonen, der hensikten var å evaluere implementeringsprosessen og kartlegge erfaringer tilknyttet intervensjonen. Alle klassetrinnene i overnevnte skole tok i bruk aktivitetene, men studien er basert på 40 tredjeklassinger fordelt på to klasser. For å kartlegge gjennomføringsgraden av fysisk aktivitet, ble det utført aktivitetsregistreringer av elevene. I tillegg ble det gjennomført kvalitative intervjuer med lærere, rektor og elever for å kartlegge erfaringer tilknyttet implementeringen av aktiv læring. (Skage & Dyrstad, 2016, s.21-22).

Selv om studien av «Aktiv skole» først og fremst vurderer implementeringen av intervensjonen, og selv om elevene som deltok i undersøkelsen er relativt yngre enn elevene jeg intervjuet, belyser den flere faktorer som jeg kjenner igjen fra mitt eget arbeid. Elevintervjuene i «Aktiv skole» ble gjennomført som to gruppeintervjuer med tre elever på hver gruppe, der hovedtemaet var erfaringer med aktiv læring tilknyttet mestring og trivsel. Her forteller elevene at de har fått flere og nye venner. Samt at læringsmiljøet er støttende i timene med fysisk aktivitet, og at dette er viktig for trivselen i disse timene. For eksempel var det en elev som sa dette om vennskap: «Jeg synes det har forandret seg etter vi begynte med fysisk aktivitet, vi har blitt mer venner, for vi har vært i flere grupper, så de som ikke har vært så mye med hverandre har blitt bedre venner» (Skage & Dyrstad, 2016, s.22). Elevene oppga også å ha god erfaring med gruppearbeid, der de hjelper hverandre og setter pris på ulik kompetanse innad i gruppen. Dette er erfaringer elevene i min studie også deler. Selv om dette først skal utdypes i avhandlingens funn- og diskusjonskapittel, kan det nevnes at elevene i min undersøkelse var, i likhet med elevene fra «Aktiv skole», opptatt av vennskap og et godt

klassemiljø som viktig for skoletrivselen, og at dette har blitt bedre som følge av de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark». Til tross for aldersforskjellen mellom elevene ved «Aktiv skole» og min studies elever, kan resultatene være aktuelle og utfyllende forskning. For eksempel kan fysisk aktivitet på skolen tenkes å påvirke ulike alderstrinn, med forutsetning om at aktivitetene som benyttes tilpasses aldersgruppen.

Videre ga elevene fra «Aktiv skole» uttrykk for generell glede og mestring under den aktive læringen. Dette skyldes flere årsaker, der noen opplever aktivitetene som positive fordi de liker å bli slitne og få bedre kondisjon, mens andre forbinder de positive opplevelsene med aktivitetenes bidrag til å få utløp for energi. I tillegg opplever elevene mer selvstendighet under aktiv læring, og at dette også er en positiv faktor (Skage & Dyrstad, 2016, s.22). Også min studies elever opplever glede og mestring under de fysiske aktivitetene, for eksempel fordi de synes fysisk aktivitet er morsomt og fordi de blir mer konsentrerte.

I tillegg til elevintervjuene, er lærere og rektor også blitt intervjuet i undersøkelsen av «Aktiv skole». Her var hovedtemaene for intervjuene implementeringsprosessen og erfarte barrierer. Siden denne studien ikke har undersøkt implementeringsarbeidet til «Liv og røre i Telemark», vil ikke dette få fokus. Likevel kan det kort nevnes at intervensjonen ble godt mottatt av både lærere og rektor, og at de nevner ansattes lidenskap og engasjement, kollektive beslutninger, timeplanfestet aktivitet og god opplæring fra prosjektansatte, som viktige faktorer for at intervensjonen skal virke etter sin hensikt. Det som er mer interessant å belyse i denne sammenheng er rektor og lærernes oppfatning av hva aktiv læring har å si for elevene. Både lærere og rektor opplever aktiv læring som positivt for elevenes helse, læring og trivsel. Videre har lærerne lagt merke til at elevene hjelper hverandre under aktiv læring, og at dette er særlig motiverende for de minst aktive elevene. I tillegg har lærerne registrert mer konsentrerte og opplagte elever, samt bedre selvfølelse hos faglig svake elever (Skage & Dyrstad, 2016, s.22-23). Dette er som sagt lærernes erfaringer, og ikke elevenes egne. Vi kan derfor ikke være sikker på om elevene selv opplever det slik. Likevel er det mye samsvar mellom lærernes og elevenes opplevelser. Fra «Aktiv skole» undersøkelsen er det med andre ord flere faktorer som peker i en positiv retning for elevenes skoletrivsel.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg fremlegge det teoretiske rammeverket som er brukt for å forstå hvordan de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» påvirker ungdomsskoleelevers skoletrivsel. Den mest sentrale teorien er Edward Deci og Richard Ryans Selvbestemmelsesteori. I tillegg er enkelte deler fra Mihaly Csikszentmihalyis Flyt-teori benyttet. Hensikten med å ta i bruk flere teorier og teoretiske begreper, er muligheten til å se fenomenet som undersøkes og elevenes erfaringer fra flere perspektiver (Sørensen, Høystad, Bjuström & Vike, 2008, s.91).

Både Selvbestemmelsesteorien og Flyt-teorien er psykologiske motivasjonsteorier, som vektlegger samspillet mellom sosiale, personlige og miljømessige faktorer for individers motivasjon, psykologiske velvære og utvikling (Ryan & Deci, 2017, s.3; Ullén et.al., 2011, s.167). Selvbestemmelsesteorien benytter ulike psykologiske behov for å forstå dette, mens Flyt-teorien vektlegger ulike betingelser som må finne sted for å oppnå glede og motivasjon. Felles for begge er at de gir et innblikk i hvordan menneskers motivasjon har betydning for den psykologiske helsen, og de blir slik egnet til å kaste et lys på elevenes skoletrivsel. I det påfølgende vil Selvbestemmelsesteorien først bli presentert. Her redegjøres det for de psykologiske behovene: kompetanse, autonomi og tilhørighet, samt ulike former for motivasjon. Videre fremlegges Flyt-teorien og fire av dens betingelser: dyp konsentrasjon, leve i nuet, klare mål og balanse mellom ferdigheter og utfordringer. De utvalgte teoriene er nyttige for å belyse studiens problemstilling, ved at elevene selv forteller om erfaringer med de fysiske aktivitetene som minner om nær Flyt-opplevelser og tilfredsstillelse av de psykologiske behovene, samt indre motivasjon. Det må bemerkes at min utvelgelse av teorier gir en måte å forstå fenomenet på, og at det finnes andre teorier som ville gitt et annet sannhetsblikk.

3.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er utviklet av de amerikanske psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Teorien er psykologisk, der den anser atferd som både en ubevisst og bevisst funksjon, samt at den gir en tilnærming for å forstå og fremme

menneskers psykologiske vekst og personlighetsutvikling. Teorien viser til indre motivasjon som positivt for psykologisk helse og menneskelig utvikling. Den tar sikte på grunnleggende faktorer og mekanismer i sosial atferd, og mener at indre motivasjon og psykologisk vekst krever vurdering av tre medfødte psykologiske behov: kompetanse, autonomi og sosial tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s.3). Tilfredsstillelse av disse behovene er, ifølge Deci og Ryan (2000, s.227), essensielt for å oppnå en positiv psykologisk utvikling, motivasjon, integritet og følelsen av trivsel.

Kompetansebehovet omhandler betydningen av å oppleve oss selv som en kompetent person. SDT mener at mennesker har behov for å føle seg bidragsytende, effektive og kompetente for å oppleve tilfredshet, motivasjon, sunn utvikling og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s.11). Særlig i kontekster mennesker finner som viktige for dem, er dette behovet viktig. Dette fordi vi i tillegg til å føle oss som effektive og bidragsytende, her opplever tilfredshet ved å se at vi har ferdigheter og kompetanse til å nå våre mål. Kompetanseopplevelser har betydning for motivasjonen der og da, men også i senere anledninger (Ryan & Deci, 2017, s.11). For eksempel vil elever som opplever at de har kompetansen som trengs til en oppgave, ha lettere for å engasjere seg og ha utholdenhet under krevende aktiviteter, samt styrke elevens lyst til å gjenta aktiviteten ved en senere anledning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145-146).

Autonomibehovet knyttes av Ryan og Deci (2006, s.1562-1563) til menneskers selvbestemmelse, og assosieres med det å føle seg villig, integrert og enig i handlingen som utføres. For å oppleve tilfredshet og psykologisk velvære, antas det her at mennesker har behov for å føle at de tar valg som samsvarer med deres interesser og verdier, og at de kan være med å påvirke situasjonen de er en del av. Elever som handler med høy grad av autonomi engasjerer seg og går ofte helhjertet inn i oppgaven. Mens handlinger som ikke oppleves som selvbestemte ofte vil føles som konfliktfylte og styrt av ytre press, og dermed gi eleven lavere engasjement og tilfredshet (Ryan & Deci, 2017, s.10-11).

Tilhørighetsbehovet handler om å føle seg sosialt tilknyttet andre mennesker (Ryan & Deci, 2017, s.11). Både nære og trygge relasjoner, og det å være et betydningsfullt medlem av en større sosial gruppe, anses begge som viktig for tilhørighetsbehovet og

psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s.11; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.146). En sosial gruppe som fungerer optimalt er videre organisert med respekt for den større sosiale sammenheng (Deci & Ryan, 2000, s.253). Det forventes med andre ord at vi handler med tanke på gruppens beste. Det interessante med dette er at behovet for tilhørighet i noen tilfeller kan føles motstridende med behovet for autonomi (Deci og Ryan, 2000, s.253). Det er ikke sikkert vår vilje samsvarer med gruppens beste, og det er da interessant å se om det er behovet for autonomi eller tilhørighet som får råde.

3.1.1 Ytre og indre motivasjon

Sentralt i SDT er motivasjon-dimensjonen. Ryan og Deci (2000, s.69) karakteriserer motivasjon som kilden til menneskers handling og anser den som et sentralt tema i psykologien. Dette fordi de ser motivasjon som kjernen til biologisk, kognitiv og sosial regulering. Deres antagelse er at det finnes gode og dårlige former for motivasjon, og at formen for motivasjon påvirker psykologisk helse (Ryan & Deci, 2000, s.69). Spesielt tydeliggjør de skillet mellom indre og ytre motivasjon.

Ytre motivasjon er aktivitet styrt av ytre belønning eller straff (Imsen, 2014, s. 295). Ytre motivasjon gir oss fokus på utfallet av handlingen, og vi kan føle oss styrt av tvang eller bestikkelser (Ryan & Deci, 2000, s.69). Målet ved å foreta handlingen er her å oppnå det som ses som attraktivt fra utsiden (Ryan & Deci, 2017, s.351-355). Et eksempel i denne sammenheng kan være klassekulturen med belønningssystemer, der lærerne tar i bruk stjerner, smilefjes og klistremerker som et symbol på gode prestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s.1-3). Motivasjonen for å utføre handlingen er her smilefjes som belønning, eller engstelsen for å ikke motta smilefjes som straff. Indre motivasjon derimot, vektlegger personlig interesse fremfor ytre påvirkninger, og defineres av Skaalvik og Skaalvik (2013, s.144) som «atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser». Denne type motivasjon tar høyde for at mennesker er meningssøkende individer som ønsker å forstå det som skjer rundt dem (Imsen, 2014, s.329). Å gjøre noe interessant, å lære noe, å trives, å skape mening og mental tilfredsstillelse, er her motivasjon og belønning i seg selv (Imsen, 2014, s.295).

Kontrasten mellom indre og ytre motivasjon utgjør ulike årsaker bak personers handlinger. Dette har igjen betydning for opplevelsen av tilfredshet (Ryan & Deci, 2000, s.69). Desto mer en person handler etter ytre motivasjon, desto lavere vil personens trivsel og velvære bli. Dette fordi ytre motivasjon kan føles påtvunget i stedet for lystbetont. En person som derimot prioriterer indre mål og har indre motivasjon, vil i større grad oppleve en tilfredsstillende tilværelse (Ryan & Deci, 2017, s.275-279). Dette fordi indre motivasjon har positiv påvirkning for de medfødte psykologiske behovene. For eksempel vil elever med indre motivasjon oppleve at deres handlinger er gjort av fri vilje, og slik oppleve større grad av autonomi. Ofte fører dette til større engasjement og mer utholdenhet under aktiviteten, noe som øker sannsynligheten for å lykkes og opplevelsen av kompetanse. Opplevelse av kompetanse kan som vi vet, igjen styrke psykologisk velvære og tilfredshet (Ryan & Deci, 2017, s.275-279; Ryan & Deci, 2000, s.68-69). Indre motivasjon vil med andre ord lede til handling som fremmer tilfredsstillelse av de psykologiske behovene, men enda viktigere er tilfredsstillelse av behovene for å øke elevens indre motivasjon. Høyest mulig grad av indre motivasjon oppnås når alle de psykologiske behovene er dekt. For eksempel øker sannsynligheten for indre motivasjon dersom elevene føler seg inkludert og kompetente, samt har interesse for oppgavene som skal gjøres (Ryan & Deci, 2000, s.73). I skolesammenheng betyr det at vi har mulighet til å fremme elevenes indre motivasjon og trivsel ved å legge til rette for tilfredsstillelse av de psykologiske behovene. For å styrke autonomiopplevelsen kan vi for eksempel oppmuntre til elevmedvirkning eller utforme oppgaver som gir frihet i fremgangsmåten. Samtidig kan vi utforme oppgaver som er tilpasset elevenes ferdigheter for å legge til rette for kompetanseopplevelser, samt styrke tilhørighet ved å arbeide med klassefellesskapet og vise elevene at deres bidrag er positivt for det sosiale formål (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Å bruke Selvbestemmelsesteorien i skolen innebærer med andre ord å fremme et miljø med autonomi, tilhørighet og kompetanseopplevelser.

I mine intervjuer forteller elevene om erfaringer som viser at de fysiske aktivitetene dekker deler av de psykologiske behovene. For eksempel gir de beskrivelser som minner om faglig læring og gode relasjoner i klassen som følge av de fysiske aktivitetene. Disse opplevelsene ses i avhandlingens funn som positivt for tilhørighets- og

kompetansebehovet, og er sådan inspirasjonen til å benytte behovene som analytiske begreper. I tillegg forteller elevene at de har personlig interesse for fysisk aktivitet, og at de syns det er gøy å ha dette på skolen. Som vi har sett har opplevelsen av både autonomi og indre motivasjon større sannsynlighet for å opptre der aktiviteter samsvarer med personlige interesser. Det ble dermed interessant å se om elevenes interesse for fysisk aktivitet, kan fremme autonomibehovet og indre motivasjon hos elevene. Noe som kan komme til å bli viktig, ettersom skolen ikke bare skal være et sted for akademisk læring, men også bidra til utvikling av personlige og sosiale ferdigheter hos elevene, samt gi dem opplevelse av psykologisk helse og trivsel (Ryan & Deci, 2017, s.380-381).

3.1.2 Organisk integrasjonsteori

Til tross for det tydelige skillet mellom indre og ytre motivasjon, mener Ryan og Deci (2017, s.179) at det finnes flere nyanser av motivasjon. Dette har de introdusert som subteorien Organisk integrasjonsteori. Her deles ytre motivasjon inn i fire reguleringer: ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifisert regulering og integrert regulering. Hver av reguleringene representerer ulik grad av autonomistyrte handlinger (Ryan & Deci, 2017, s.179). Ytre regulering er det samme som ytre motivasjon, og den minst autonome av reguleringene. Introjeksjonsregulering innebærer at ytre motivasjon/regulering har blitt internalisert hos individet. Eleven har for eksempel tatt til seg lærerens innstillinger og forventninger, og har mer eller mindre ubevisst akseptert disse. Introjeksjonsregulering er ikke en del av eleven, kun en form for aksept, og dermed ikke en autonom handling (Ryan & Deci, 2017, s.184-186). Identifisert regulering, betyr at eleven identifiserer seg med handlingen, og er mer eller mindre villig til å utføre den. Fordi eleven er bevisst sin verdsettelse av handlingen oppleves den her mer autonom (Ryan & Deci, 2017, s.186-188). Den mest autonome formen for ytre motivasjon er likevel integrert regulering. Her har eleven for eksempel tatt til seg ytre motiver eller andres innstillinger og overlappet dem med egne verdier, mål eller behov. Integrert regulering kan ligne på indre motivasjon, men er fortsatt karakterisert som ytre motivasjon. Handlinger blir fortsatt utført for å oppnå et viktig utfall, og ikke fordi eleven selv har en iboende interesse eller finner glede ved selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2017, s.187-190).

Det sentrale i Organisk integrasjonsteori er konseptet om hvordan ytre motiver kan bli internalisert og integrert i et menneske. Desto mer et ytre motiv blir internalisert, desto større del av eleven blir det, og følelsen av autonomi øker. Dette bidrar igjen til bedre kvalitet og mer utholdenhet under handlingen som blir utført (Ryan & Deci, 2017, s.179). Vi går ikke steg for steg for å oppnå indre motivasjon, men oppmuntrende og tilretteleggende miljøer kan fremme internalisering hos et individ, forutsatt at behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse blir dekt av miljøet rundt (Ryan & Deci, 2017, s.202-203). Elevene jeg intervjuet forteller for eksempel at lærernes engasjement påvirker deres relasjon til læreren, samt at det synes å være sammenheng mellom lærerens engasjement i timene med fysisk aktivitet og hvordan elevrelasjonene utvikles. Dette er inspirasjonen til å inkludere organisk integrasjonsteori i avhandlingen, der tanken er at hvordan lærerne møter eleven påvirker hvordan eleven selv møter læreren og andre medelever.

3.2 Teorien om Flyt

Ifølge Mihaly Csikszentmihalyi (2003, s.39) blir den mentale tilstanden av glede beskrevet svært likt hos alle mennesker. Denne felles opplevelsen av glede har han kalt Flyt. Mens SDT har fokus på tilfredsstillende av medfødte psykologiske behov for å oppnå indre motivasjon og psykologisk velvære, vektlegger Flyt en optimal tilstand under selve aktiviteten. Denne tilstanden defineres av Ullén et.al. (2011, s.167) som «en opplevelse av glede, konsentrasjon og lav selvbevissthet som oppstår under en aktivitet». Det handler om å helhjertet engasjere seg i aktiviteten vi driver med, og oppnå en tilstand der vi glemmer tid, sted og bekymringer (Lassen & Breilid 2012, s.25). Selv om Flyt-opplevelser først og fremst karakteriseres som en form for glede utad, bygger de, likt som SDT, på indre motivasjon. Vi behøver ikke ytre belønning for å utføre handlingen, vi gjør det fordi vi vil og fordi aktiviteten er et mål og belønning i seg selv (Csikszentmihalyi, 1990, s.67-68). Slik kan Flyt-aktiviteter ses som autonome og indre motiverte handlinger, og vil dermed kunne oppleves som trivselsfremkallende (Andersen, 2003, s.25)

Csikszentmihalyi (2003, s.42-56) trekker frem åtte betingelser som er fremtredende for Flyt: klare mål, tilbakemeldinger fra andre, dyp konsentrasjon, følelse av kontroll,

forandring av tidsperspektivet, tap av selvbevissthet, leve i nuet og balanse mellom ferdigheter og utfordringer. Alle betingelsene fremmer Flyt, men ikke alle trenger å være til stede for å komme nær Flyt-opplevelsen. Samtidig varierer betydningen av dem fra person til person (Csikszentmihalyi, 2003, s.42-56). Under analysearbeidet så jeg tilfeller som minnet om betingelsene «dyp konsentrasjon», «leve i nuet», «klare mål» og «balanse mellom ferdigheter og utfordringer». Det er dermed disse som blir kort gjort rede for i den videre teksten.

3.2.1 Flyt-betingelser

Betingelsen «Dyp konsentrasjon», innebærer et intenst engasjement som gjør oss svært konsentrert. Vi trenger ikke tenke på hva vi skal gjøre, men gjør det så å si automatisk. Selv en utfordrende oppgave går av seg selv fordi vi er dypt konsentrert (Csikszentmihalyi, 2003, s.47). I hverdagen er slik konsentrasjon vanskelig å oppnå. Vi blir distraheret av mange faktorer, og oppmerksomheten flyttes fra et stimuli til et annet fortløpende. I Flyt derimot blandes bevissthet og handling sammen, og distraksjonene mellom selvet og aktiviteten forsvinner. Dette resulterer i betingelsen «Det er nuet som teller». På grunn av dyp konsentrasjon har vi oppmerksomheten fullt rettet mot nuet, og hendelser i fortid eller fremtid får ikke fokus. Vi bruker ikke lengre energi på å konsentrere oss og holde distraksjoner ute, snarere befinner vi oss i en behagelig tilstand der vi opplever oss selv som å bare være (Csikszentmihalyi, 2003, s.47-49). Slik får vi mulighet til å bli fri fra våre daglige bekymringer. Dette er ikke det samme som å rømme fra problemene, men snarere en mulighet for vekst og utvikling, der vi gjennom aktiviteten møter utfordringer og øker kompetansen (Csikszentmihalyi, 2003, s.49-50).

For å oppnå høy grad av konsentrasjon synes det imidlertid til å være grunnleggende at målene og hensikten med aktiviteten er tydelige. Her er det ikke det endelige målet vi snakker om, men delmål underveis. «Klare mål» i Flytsonen innebærer med andre ord ikke bare å se frem til at oppgaven er fullført, men snarere å nyte aktiviteten underveis (Csikszentmihalyi, 2003, s.42-43). En aktivitet vi har interesse for og liker så godt at vi nesten synes det er trist når den er over, er et godt utgangspunkt for å oppnå Flyt. Å hele tiden være overdrevent oppmerksom på det endelige resultatet og belønningen ved

dette, hemmer ofte gleden og prestasjonen under aktiviteten. Det primære blir med andre ord ikke vellykket prestasjon, men kvaliteten på opplevelsen under prestasjonsprosessen (Csikszentmihalyi, 2003, s.42-43).

Inspirasjon til å inkludere Flyt-teorien i avhandlingsarbeidet, kommer fra at elevene jeg intervjuet forteller om forskjeller mellom ordinær undervisning og timene med aktivitet som minner om nær Flyt-opplevelser. For eksempel er de ikke bekymret for å gjøre feil i timene med fysisk aktivitet, samt at de glemmer å se på klokken for å sjekke når friminuttet starter. Dette minner for meg om dyp konsentrasjon, klare mål og å befinne seg i nuet. Elevene bruker ikke energi på distraksjoner og bekymringer, men nyter snarere aktiviteten og har fokuset rettet mot oppgaven og aktiviteten.

For å oppnå en slik tilstand er det imidlertid essensielt med betingelsen «Balanse mellom ferdigheter og utfordringer». Det innebærer at oppgavens utfordringer samsvarer med elevens ferdigheter (Csikszentmihalyi, 1975, s.49). Om en oppgave oppleves som for vanskelig eller for lett, kan det føre til bekymring, engstelse og kjedsomhet. Desto mindre en elev føler seg kompetent til oppgaven, desto større grad av bekymring (Csikszentmihalyi, 1975, s.49). Desto mer eleven opplever aktiviteten som for lett, desto mindre mening med aktiviteten og mer kjedsomhet. Både bekymring og kjedsomhet tar oppmerksomheten vekk fra oppgaven som skal utføres, og er dårlig utgangspunkt for motivasjon, glede og utvikling (Csikszentmihalyi, 1975, s.49). Det er også verdt å bemerke at det som er utfordrende for en elev, kan oppleves som enkelt for en annen (Csikszentmihalyi, 2003, s.44). Lærere kan dermed tilrettelegge for Flyt-opplevelser ved å ta utgangspunkt i elevenes ferdigheter når de utformer undervisningen. Elever som befinner seg i Flyt har også behov for gradvis utfordring. Å jevnlig vurdere og justere utfordringene vil kunne bidra til utvikling og vekst, samt øke motivasjonen for videre innsats (Lassen & Breilid, 2012, s.26). Fra mine intervjuer fant jeg noen, men få, elevbeskrivelser som kunne relateres til betingelsen «Balanse mellom ferdigheter og utfordringer». Likevel, det at jeg fant andre antydninger til nær Flyt-opplevelser, samt at balanse mellom ferdigheter og utfordringer er essensielt for denne opplevelsen, gir igjen antydning til at betingelsen finner sted i timene med fysisk aktivitet. Dette, og det faktum at betingelsen er essensiell for å oppnå Flyt, er grunnen til at den er medregnet her.

4 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for avhandlingens metodevalg, datainnsamlingsprosess og analyseprosess. Egne erfaringer og metodekritikk beskrives fortløpende. Til slutt redegjøres det for hvordan jeg har forsøkt å ivareta vitenskapsteoretiske- og forskningsetiske krav. Ifølge Thagaard (2013, s.11) er en slik redegjørelse vesentlig for å styrke avhandlingens troverdighet, overførbarhet og etterprøvbarehet.

Før jeg går dypere inn i avhandlingens forskningsmetode, kan det nevnes at det er vanlig å skille mellom to hovedretninger innenfor vitenskapelig forskning: naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen. Mens naturvitenskapen søker viten om naturlover og naturlige fenomener, ønsker samfunnsvitenskapen å utvikle kunnskap om enkeltmennesker, grupper, relasjoner og andre sosiale fenomener i samfunnet (Grønmo, 2016, s.15-18). Denne avhandlingen er gjennomført som en del av et masterstudium som ser forebyggende arbeid med barn og unge i sammenheng med samfunnsmessige forhold. Avhandlingen har som formål å belyse ungdomsskoleelevers erfaringer med fysisk aktivitet på skolen gjennom «Liv og røre i Telemark», og få en forståelse av hvordan dette påvirker deres skoletrivsel. Både masterstudiet og tematikken til denne avhandlingen er tett knyttet til barn og unges liv og virke i samfunnet, og det ble derfor vurdert fruktbart å arbeide innenfor den samfunnsvitenskapelige retningen. Dette fordi den samfunnsvitenskapelige retningen innehar forskningsmetoder og analyseverktøy som er hensiktsmessige for å oppnå formålet med dette avhandlingsarbeidet.

4.1 Valg av metode og studiens undersøkelsesopplegg

En forskningsmetode er ifølge Grønmo (2016, s.41), en systematisk og planmessig fremgangsmåte for å innhente og utvikle kunnskap om bestemte fenomener i samfunnet. Samfunnsvitenskapen praktiserer både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, der de ulike metodene har ulike formål og bruksområder. For å utvikle holdbar kunnskap er det derfor viktig å velge den forskningsmetoden som er best egnet for å belyse studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s.15). For å belyse denne avhandlingens problemstilling er det valgt en kvalitativ metodetilnærming. Kvalitative metoder kan utformes ulikt, men

som Tjora (2017, s.24) skriver, har de alle som formål å få en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. I motsetning til kvantitative metoder som tar sikte på å finne forklaringer i form av målbare enheter og statistikk, er målet med kvalitative metoder å utforske sosiale mønstre og lære mer om hvordan mennesker oppfatter og fortolker verden (Tjora,2017, s.24). Kvalitative undersøkelser prioriterer også interaksjon og nærhet mellom forsker og informant, noe som er grunnen til at det blir mulig å fange opp de dypere opplevelsene og meningene som ikke er målbare (Dalland, 2012, s.112).

Bakgrunnen for valg av en kvalitativ metode kommer blant annet til syne i avhandlingens problemstilling: Hvordan opplever ungdomsskoleelever at de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» påvirker deres skoletrivsel? Hensikten er å gå i dybden og få en forståelse av elevenes egne erfaringer tilknyttet de fysiske aktivitetene. Tjora (2017, s.24) trekker frem at kvalitative undersøkelser ofte har et fortolkende paradigme, der mange av dem bygger på fenomenologiske og hermeneutiske forskningstradisjoner. Fenomenologien har som formål å forstå fenomener ut ifra informantenes egne opplevelser og erfaringer (Tjora, 2017, s.24-25). Mens hermeneutikken ønsker i tillegg å fortolke frem en dypere mening av disse opplevelsene (Grønmo, 2016, s.392-394). Ved å velge en kvalitativ tilnærming fikk jeg mulighet til å innhente elevenes egne erfaringer, samt frembringe en dypere forståelse av deres virkelighetsoppfatning (Tjora, 2017, s.24). Dette, sammen med et personlig ønske om kompetanseutvikling innenfor det kvalitative forskningsfeltet, er bakgrunnen for valget av en kvalitativ undersøkelse.

4.1.1 Semistrukturert intervju

Som nevnt kan kvalitative undersøkelser utformes og gjennomføres ulikt, deriblant ulike observasjonsmetoder, intervju typer og analyse av foreliggende materiale. Denne studien er utformet og gjennomført som semistrukturerte intervjuer med ungdomsskoleelever. Denne formen for intervju er godt forankret i den kvalitative forskningstradisjonen, og er ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s.46) en velegnet metode for å innhente beskrivelser fra informantens livsverden. Som ved andre kvalitative metoder har semistrukturert intervju som hensikt å utvikle kunnskap og forståelse med utgangspunkt i informantens egne erfaringer og perspektiver (Thagaard, 2013, s.13). Disse trekkene er alle i samsvar

med studiens formål, og et semistrukturert forskningsintervju ble slik en egnet datainnsamlingsmetode.

Intervjuformen karakteriseres videre som en planlagt samtale med et vitenskapelig formål, som også bærer preg av en åpen samtaleform (Kvale & Brinkmann, 2017, s.46). Jeg benyttet meg blant annet av en intervjuguide under intervjusamtalene (se vedlegg 3), noe som også kjennetegner et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s.46). I tillegg består kvalitative undersøkelser av et relativt lite utvalg av informanter, noe som gir tid og rom for kommunikasjon og nærhet mellom forsker og informant (Thagaard, 2013, s.11-12). Jeg fikk dermed mulighet til å være tilstede under datainnsamlingen, og i tillegg til spørsmålene i guiden, kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål og ta tak i det uforutsette i samtalene. Å være tilstede under datainnsamlingen bidro også til å skape en relasjon med informantene, samt at jeg kunne bruke meg selv og min faglige kunnskap som instrument for å få frem viktig informasjon. Selv om jeg med dette, mistet anledningen til å tallfeste det som ble undersøkt, fikk jeg til gjengjeld fyldig data om elevene og deres erfaringer (Thagaard, 2017, s.17-18).

4.1.2 Rekruttering av informanter

Avhandlingens informanter er ungdomsskoleelever i Telemark som har erfaring med fysisk aktivitet gjennom «Liv og røre i Telemark». Dette er et strategisk utvalg. Informantene er ikke tilfeldig plukket, men utvalgt fordi de befinner seg i den bestemte gruppen problemstillingen refererer til (Grønmo, 2016, s.102; Tjora, 2017, s.130). For å være aktuell informant var et kriterium at elevene hadde minst seks måneders erfaring med de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark». Dette for å sikre at elevene hadde den nødvendige referanserammen for å besvare spørsmål tilknyttet de fysiske aktivitetene. Hensikten med denne type utvalg, er at elevene skal representere seg selv og sitt syn på fenomenet, samtidig som det tas sikte på å utvikle en mer helhetlig forståelse av gruppen disse elevene tilhører (Grønmo, 2016, s.130).

Under avhandlingsarbeidet var jeg i kontakt med forskning- og utviklingsprosjektet «Liv og røre i Telemark». De har innført en intervensjon med mer fysisk aktivitet i skolen ved

flere skoler i Telemark, og jeg fikk en oversikt over ungdomsskoler som bruker fysisk aktivitet gjennom Liv og røre-prosjektet. I første omgang kontaktet prosjektleder for «Liv og røre i Telemark» to skoler som benyttet seg av intervensjonen, der hun i en felles e-post til skolene forklarte kort om min studie. I samarbeid med Liv og røre fikk jeg slik opprettet kontakt med to skoler der det fantes elever som var aktuelle informanter til min studie. Etter den første henvendelsen sendte jeg raskt en e-post til kontaktpersonene ved hver skole, og takket for velviljen og presenterte meg selv og min studie mer detaljert. Jeg sendte også et informasjon- og samtykkeskjema med opplysninger om studien, samt plikter og rettigheter for alle involverte (se vedlegg 2). Den ene skolen formidlet at de ikke hadde benyttet Liv og røre regelmessig, og at de dermed ikke var aktuelle for denne studien. Den andre skolen hadde derimot kommet godt inn i Liv og røre-prosjektet, og formidlet at de raskt skulle etterspørre elever som var villige til å delta i undersøkelsen. I alt rekrutterte denne skolen tre elever fra tiendetrinn. Dette var en positiv opplevelse, og jeg var takknemlig overfor de ansattes bidrag og elevene som hadde meldt seg villige til å stille til intervju. Jeg ønsket imidlertid flere informanter, og fortsatte letingen. Denne gangen kontaktet jeg ungdomsskoler som deltok i prosjektet på egenhånd. I alt kontaktet jeg seks skoler. Det forekom mange positive svar ved hvert besøk og telefonsamtale, men alltid med en ventende holdning. På denne måten tok rekrutteringen av informanter lengre tid enn planlagt. Til slutt sa to av seks skoler seg villige til å ta meg imot som intervjuer. I denne runden ble det i alt rekruttert seks nye elever. Tre av elevene gikk i niendeklasse ved den samme skolen som jeg hadde besøkt tidligere. De tre resterende elevene gikk i åttendeklasse ved en annen ungdomsskole i Telemark. Oppsummert ble det totalt rekruttert ni elever som informanter til denne studien. Seks av elevene gikk ved en ungdomsskole i Telemark, tre i tiende og tre i niendeklasse. De tre resterende elevene gikk alle i åttendeklasse ved en annen ungdomsskole i Telemark. Av de ni informantene var det to gutter og syv jenter.

Problematikken med rekrutteringen kan ha flere årsaksforklaringer. «Liv og røre i Telemark» er et relativt nytt prosjekt, og det kan tenkes at skolene ikke opplevde å være klare til å stille i en undersøkelse som denne. Av skolene som takket nei til å delta, var det også noen som begrunnet det med en hektisk periode med tentamener og skoleutflukter. Det kan dermed tenkes at tidspunktet for rekrutteringen ikke var optimalt. I tillegg kan

årsaken ligge hos meg som forsker. Var jeg klar og tydelig, virket jeg skremmende, presset jeg på for mye, eller var jeg for passiv? Det er vanskelig å vite hvordan skolene oppfattet mine henvendelser, men jeg etterstrebet å være tydelig og vennlig, samt virke interessert uten å trenge meg på i for stor grad.

Av etiske hensyn rekrutterte jeg ikke selv elevene som informanter, men fikk som sagt hjelp av lærere. En risiko ved dette, er at lærerne valgte elever som mest sannsynlig ville fremstille skolen og Liv og røre slik skolen selv ønsket. Ble det for eksempel plukket ut skoleflinke elever, som både likte og hadde et godt utbytte av de fysiske aktivitetene, og som dermed ville snakke varmt om dette? Tjora (2017, s.132) skriver at det ikke er uvanlig at informantutvalget er vanskelig, og at det ofte hender at vi sitter igjen med en følelse av at det er noen erfaringer vi ikke får undersøkt. Hvilke erfaringer har de som ikke deltok i studien? Kanskje er det nettopp disse erfaringene som er grunnen til at de ikke ønsket å delta (Tjora, 2017, s.132). Med tanke på dette forsøkte jeg å tydeliggjøre for skolene at jeg ønsket et utvalg der alle elever, uavhengig av positive og negative erfaringer med de fysiske aktivitetene, kunne delta om de ønsket. Enkelte elever hadde mindre positive erfaringer med de fysiske aktivitetene. Likevel satt jeg samlet sett, igjen med en følelse av overrepresentasjon av positive erfaringer. Om dette skyldes min rolle som forsker, lærernes utvalg av elever eller om det er tilfeldig, er imidlertid vanskelig å fastslå. Enkelte elever hadde også mindre positive erfaringer.

4.1.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden ble utformet som en oversikt over temaer og spørsmål jeg fant relevant for studiens problemstilling. Videre er den et forslag på en rekkefølge spørsmålene kan stilles i, og viser intervjuenes tenkte oppbygning. Guiden består av fem overordnede temaer: 1. Trivsel for eleven, 2. Aktivitetenes gjennomføring, 3. Klassemiljø, 4. Nære relasjoner i skolen, og 5. Mestring og motivasjon. Før det første temaet innledes det med generelle spørsmål tilknyttet «Liv og røre i Telemark», der disse er tenkt som en myk start på samtalen.

Tema 1. Trivsel for eleven, har som hensikt å frembringe informasjon om hva elevene selv mener er viktig for å trives på skolen. Ved å etterspørre dette ønsker jeg, i tillegg til litterære beskrivelser og egen for-forståelse av skoletrivsel, å undersøke de fysiske aktivitetenes betydning for skoletrivsel med bakgrunn i elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel. Tema 2. Aktivitetenes gjennomføring, belyser praktiske faktorer som elevmedvirkning, lærerens engasjement og tilpasning av aktivitetene. Hensikten er å forstå hvordan de fysiske aktivitetene foregår i praksis. De neste temaene, 3. Klassemiljø, 4. Nære relasjoner i skolen og 5. Mestring og motivasjon, viser temaer jeg i forkant av undersøkelsen anså som aktuelle for å kunne belyse aktivitetenes betydning for skoletrivselen. Disse er valgt med bakgrunn i lest litteratur og forskning om skoletrivsel, samt at de bærer preg av min for-forståelse av hva som er viktig for å trives på skolen. I slutten av intervjuguiden er det plassert nøytrale avslutningsspørsmål, dette for å tone ned og avvikle intervjusamtalene.

Videre ønsket jeg å farge spørsmålene i guiden minst mulig. Dette for at elevene skulle stå fritt til å svare det de ønsket og ikke føle seg ledet i en retning (Thagaard, 2013, s.103-104). Jeg unngikk derfor ledende spørsmål og ja-nei-spørsmål i størst mulig grad, og utarbeidet snarere mer åpne spørsmål. En utfordring med dette var at de åpne spørsmålene fort ble for generelle. Selv om et spørsmål er åpent, og eleven står fritt til å fortelle det den ønsker, kan det oppleves vanskelig å huske konkrete følelser og erfaringer knyttet til et generelt spørsmål (Thagaard, 2013, s.104). Med dette risikerte jeg å få vage svar. Da jeg oppdaget dette vektla jeg å utarbeide erfaringsbaserte spørsmål, for eksempel om eleven kunne fortelle om en gang der aktivitetene førte til et godt samarbeid med andre elever. Slik sto elevene fritt til å formidle sine erfaringer fra situasjonene jeg etterspurte, eller eventuelt formidle at de ikke har opplevd dette. På den måten ble spørsmålene i intervjuguiden åpne, men også knyttet til mer spesifikke situasjoner. Jeg valgte likevel ikke å unngå generelle spørsmål helt, men anvendte noen for å gi elevene mulighet til å reflektere over hva som er betydningsfullt for dem. Derimot var jeg bevisst på at de generelle spørsmålene mest sannsynlig måtte bli fulgt opp av oppfølgingsspørsmål, og motsatt, at de erfaringsbaserte spørsmålene ville ha godt av mer reflekterende oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013, s.104-105).

Selv om det i intervjuguiden ble skrevet ned temaer, forslag til spørsmål og rekkefølgen på disse, var jeg bevisst på at det kunne forekomme uforutsette og mer relevante spørsmål underveis i intervjuene. Det var også klarhet i at rekkefølgen på spørsmålene mest sannsynlig kom til å variere. En viktig faktor i semistrukturert intervju er nettopp at det skal være rom for ikke nedskrevne momenter, og intervjuguiden ble ikke en fastsatt mal, men et hjelpemiddel som var åpen for endringer (Krumsvik, 2013, s.126-128).

4.1.4 Forberedelse av intervjuene

Intervjusamtalens kvalitet er tett knyttet til intervjuerens håndverksmessige dyktighet, faglige ekspertise og trening i å mestre sosiale situasjoner (Thagaard, 2013, s.99-100). For å bli forberedt til intervjuene og styrke egen intervjukompetanse, samt kontrollere og potensielt forbedre undersøkelsesopplegget, gjennomførte jeg et pilotintervju. Pilotdeltageren går på en ungdomsskole i Telemark som ikke benytter Liv og røre. Han ble derfor spurt om å svare på spørsmålene med utgangspunkt i gymtimer. Under pilotintervjuet ble jeg oppmerksom på noen interessante faktorer. Jeg tok meg selv i å fokusere på å komme gjennom alle spørsmålene fremfor å lytte og stille gode oppfølgingsspørsmål. Noen av spørsmålene opplevdes også som lite relevante og til og med gjentakende. For å gjøre spørsmålene mer egnet til å belyse studiens problemstilling, finpusset jeg dermed på spørsmålene i guiden og fjernet dem som var overflødige. Gjennom pilotintervjuet ble jeg mer bevisst på meg selv i intervjusituasjonen. Pilotintervjuet er ikke inkludert i avhandlingens analysearbeid.

En annen viktig faktor for å kunne stille informantene gode spørsmål er å ha innsikt i informantens situasjon (Thagaard, 2013, s.100). Jeg valgte derfor å lese teori og sette meg inn i «Liv og røre i Telemark» sine rammer på forhånd. I forkant av intervjuene besøkte jeg derfor en av ungdomsskolene som har brukt Liv og røre en stund. Her snakket jeg med en lærer som hadde god kjennskap til intervjuingen, og som fortalte om planlegging, gjennomføring, ulemper og fordeler med intervjuingen. For å huske så mye som mulig av samtalen ble det raskt skrevet ned notater etter besøket. Det læreren fortalte ga meg ideer til temaer og spørsmål det kunne være aktuelt å spørre om i de kommende intervjuene, og disse tankene ble med i finpussingen av intervjuguiden.

Samtidig bidro besøket til en større forståelse av intervensjonen i praksis, og jeg fikk knagger å henge elevenes beskrivelser på under intervjusamtalene, og opplevde det også lettere å komme med gode oppfølgingsspørsmål under intervjuene.

4.1.5 Gjennomføring av intervjuene

Det ble totalt gjennomført ni individuelle forskningsintervjuer. Varigheten på intervjuene varierte fra 45-60 minutter per intervju. Alle intervjuene fant sted på skolen til den aktuelle elev, hvor vi satt på et møterom. Intervjuene ble slik preget av ro og kontakt, noe som la grunnlag for god og uforstyrret kommunikasjon. Ved starten av hvert intervju prøvde jeg å legge til rette for komfort og trygghet for elevene. Ifølge Thagaard (2013, s.109) er det forskerens ansvar å skape en tillitsfull atmosfære i starten av intervjuet, og at dette kan være avgjørende for kvaliteten på den videre samtalen. Jeg forsøkte meg på en myk start, der jeg fortalte om meg selv og mitt prosjekt. Videre gjentok jeg hovedinnholdet i informasjonsskrivet, og forsikret meg om at eleven hadde lest, forstått og skrevet under på dette. Da vi skulle ta fatt på spørsmålene i intervjuguiden begynte jeg med generelle spørsmål om hva de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» innebærer på elevens skole. Samtalen var slik i gang, og det følte som det var etablert en kontakt mellom meg og elevene.

Som beskrevet under «Intervjuguiden» og «Forberedelser av intervjuene», ønsket jeg å stille åpne spørsmål og ta en lyttende posisjon. I tillegg ønsket jeg å vise elevene at jeg var genuint interessert i det de fortalte. For at intervjuet skal føre til kunnskap og forståelse må vi både lytte og vise genuin interesse for det informanten forteller (Thagaard, 2013, s.106). Utover spørsmålene i intervjuguiden kom jeg derfor med oppfølgingsspørsmål underveis. Oppfølgingsspørsmålene ble stilt i henhold til det elevene fortalte, og ga meg mer detaljert og nyansert informasjon om elevenes erfaringer (Thagaard, 2013, s.100-101). Som jeg hadde regnet med beveget intervjuene seg på kryss og tvers av intervjuguiden, alt ettersom hva eleven var opptatt av og hva jeg fant hensiktsmessig for samtalen der og da. Det å la svaret fra eleven inspirere til et nytt og uforutsett spørsmål opplevdes som nøkkelen til en god flyt i intervjusamtalen.

Balansegangen mellom genuin interesse og en lyttende posisjon kan ifølge Thagaard (2013, s.109-110) være vanskelig å finne. Likevel følte jeg at dette stort sett kom naturlig. Jeg kjente når det var naturlig å lytte, nikke og si ja, og når det var behov for større engasjement og oppfølgingsspørsmål fra min side. I situasjoner der jeg kom på nye spørsmål mens eleven snakket, tilstrebet jeg å la eleven snakke ferdig før jeg stilte spørsmålet. Thagaard (2013, s.110) påpeker at spørsmål midt i en fortelling kan gjøre mer skade enn nytte. For å ikke avbryte den stemningen eleven skapte med sin fortelling avventet jeg dermed med oppfølgingsspørsmålene, og fikk slik flere nyanser av samme tema (Dalland, 2012, s.173). Det hendte også at jeg var usikker på om jeg hadde forstått eleven korrekt. For å bekrefte eller avkrefte at jeg forsto eleven riktig gjentok jeg det den hadde fortalt. Ved å gjøre dette fortalte eleven mer utfyllende, og jeg fikk presise beskrivelser av elevens synpunkter (Thagaard, 2013, s.109). Intervjusamtalene besto også av øyeblikk med stillhet, noe jeg i forkant av intervjuene hadde bekymret meg for. Stillheten opplevdes derimot ikke ubehagelig som forventet, men snarere som tid til refleksjon for både meg og elevene (Kvale & Brinkmann, 2017, s.157).

Min alder og min faglige kunnskap kan raskt sette meg i en posisjon som styrende og kontrollerende ovenfor samtalen. Dette var ikke ønskelig, og jeg ville snarere vise elevene at jeg var der fordi jeg ønsket å lære av dem. I tillegg til å lytte og vise interesse, brukte jeg språket som en måte å tone ned min posisjon på. Ifølge Krumsvik (2013, s.126-128) kan et vanskelig og ukjent språk gjøre informanten forvirret og usikker, og vi risikerer å ikke få svar på det vi er ute etter. For å best sikre god informasjon fra elevene og tone ned min posisjon, prøvde jeg dermed å bruke et språk som var kjent for dem, men som samtidig viste at jeg betraktet dem som viktige og erfarne individer.

Under pilotintervjuet opplevde jeg som sagt å fokusere lite på oppfølgingsspørsmål. Dette ble ikke tilfellet under de faktiske forskningsintervjuene. I det første intervjuet vektla jeg oppfølgingsspørsmål i så stor grad at jeg glemte bort tiden. Læreren kom inn før intervjuet var ferdig, og fortalte at tiden var ute. Selv om jeg fikk mye informasjon av oppfølgingsspørsmålene er ikke dette heldig for samtalen. Thagaard (2013, s.111) trekker frem viktigheten av å avvikle intervjuet når det nærmer seg slutten. Jeg fikk ikke tonet ned eller oppsummert det vi hadde snakket om, og samtalen tok brått slutt. Likevel

prøvde jeg å være høflig og takke fint for elevens bidrag. Under de resterende intervjuene var jeg mer bevisst på dette, og fikk både tid til å oppsummere, se om alt var med, samt spørre om det var noe mer eleven ønsket å formidle. Jeg formidlet også at elevene kunne ta kontakt med meg senere om det var noe de ønsket å korrigere eller tilføye. Elevene var positive til at jeg kontaktet dem igjen dersom jeg skulle lure på noe, og det oppsto slik en fleksibilitet som kunne bidra til kvalitetssikring av resultatene. Det har imidlertid ikke vært behov for å kontakte elevene igjen, og de har heller ikke henvendt seg til meg.

4.1.6 Bruk av lydopptak

Under intervjuene benyttet jeg lydopptaker som hjelpemiddel. Dette ga meg mulighet til å skape flyt i samtalen, være fokusert og tilstede som en lyttende person (Grønmo, 2016, s.171-172). Ved å ta opp intervjusamtalene holdt jeg også fast ved det elevene sa. Slik kunne jeg gå tilbake å høre intervjuene og interessante beskrivelser fra elevene flere ganger. Videre kunne jeg høre på meg selv. Ved å lytte til opptakene raskt etter et intervju ble jeg mer bevisst på min rolle i intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å legge merke til hvordan jeg møtte elevene, om jeg var åpen og lyttende, og om jeg fikk frem de rike beskrivelsene jeg var ute etter. Jeg forsøkte med dette å vurdere hva som fungerte bra, og hva jeg burde forbedre til neste intervju. Derimot var en av mine bekymringer at lydopptakeren skulle påvirke elevene. Grønmo (2016, s.171) nevner at lydopptakeren kan gjøre situasjonen kunstig, forstyrre informanten eller få dem til å oppføre seg annerledes enn de ville gjort uten en opptaker tilstede. Slike refleksjoner er verdt å gjøre seg. Samtidig sier Grønmo (2016, s.171) ut ifra egne erfaringer, at de fleste informanter fortvener seg til slikt utstyr, noe jeg også fikk en opplevelse av under intervjuene.

Selv om samtalene ble tatt opp, var det enkelte forhold som ikke kom med i lydopptaket (Grønmo, 2016, s.172). For eksempel er kroppsspråk og mimikk noe som ikke registreres via lyd, men som kan tydeliggjøre hva eleven legger i sine beskrivelser. Jeg valgte derfor å supplere med notater under intervjuene. Disse ble brukt til å holde en oversikt over samtalen der og da, samt at jeg skrev ned enkelte kroppslige uttrykk fra elevene. Dette i stikkordsform for å fortsatt ha fokuset mot samtalen. I bearbeidingen av intervjuene

kunne jeg slik gå tilbake til notatene og i større grad bekrefte at jeg forsto elevenes beskrivelser riktig.

Bruk av lydopptak krevde godkjenning fra elevene selv, og en av deres foresatte ettersom elevene var under 15 år (Grønmo, 2016, s.171). Dette var imidlertid ikke noe problem.

4.2 Bearbeiding av datamaterialet

4.2.1 Transkribering av intervjuene

Etter intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Dette innebar å overføre lydopptakene til nedskreven tekst. Jeg lyttet til hvert opptak bit for bit, og skrev ned alt som ble sagt. Dette gjør intervjuene oversiktlige, budskapet kommer tydeligere frem og materialet blir mer egnet til analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2017, s.2006-2007). Til tross for disse fordelene, mistet jeg også noe i denne prosessen. I tillegg til kroppsspråk og mimikk, følger heller ikke tonefall og stemmeleie med i utskriftene (Dalland, 2012, s.175-179). For å huske så mye som mulig valgte jeg derfor å transkribere raskt etter hvert gjennomførte intervju. Hensikten var å ha samtalen ferskt i minne og få en så helhetlig transkribering som mulig. Mens jeg lyttet til opptakene kom jeg på ting som hendte under intervjuene, og gjorde meg automatisk noen tanker om dette. Dette ble notert ned og kom godt med i det videre arbeidet (Dalland, 2012, s.179). Slik kan transkriberingen ses som starten på analysearbeidet, der vi blant annet danner våre første tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2017, s.207).

Jeg hadde forestilt meg en ren skriftspråklig transkribering, der jeg unnlot å inkludere momenter som sukk, pauser og latter i utskriftene. Dette fordi transkribert muntlig språk lett kan fortone seg som usammenhengende tale (Kvale & Brinkmann, 2017, s.207-208). Likevel valgte jeg å ikke risikere fortolkninger på dette området, og for å sikre at elevenes meninger kom mest mulig frem i utskriftene valgte jeg å ta for meg ord for ord, inkludert momenter som sukk og pauser. Dette fordi en lystig eller ironisk latter kan si mye om hva som ligger i et utsagn. For å gjøre transkriberingen mest mulig anonym har jeg imidlertid valgt å skjule dialekt og eventuelle navn som kom opp.

4.2.2 Analyseprosessen

Selv om det under datainnsamlingen og transkriberingen ble gjort tanker om datamaterialet, var det de ferdige intervjuutskriftene som utgjorde det største grunnlaget for analysearbeidet (Postholm, 2010, s.86). I dette arbeidet tilstrebet jeg kreativitet og å se datamaterialet med nye øyne, samt å tilføre en grad av systematikk. Det ble valgt en temasentrert tilnærming for den videre utarbeidingen av funn og kategorier (Thagaard, 2013, s.181). Denne foregikk i flere tinn: gjennomlesning av alle intervjuene for å danne helhetsinntrykk og finne gjentakende poenger, ny gjennomlesning for å finne meningsbærende sitater, utarbeiding av kategorier, systematisering av sitater under kategoriene, utarbeiding av sammenfattede tekster, dypere tolkning, og ny gjennomlesning for å sikre korrekt forståelse. Ryan og Bernard (2003, s. 85) er to av mange som vektlegger ytterligere beskrivelse av prosessen som ledet til endelig funn, dette for å styrke forskningens validitet. Jeg vil derfor gi en kort gjennomgang av studiens analyseprosess.

Ved å sammenligne informasjon om et tema fra forskjellige informaners synsvinkel får vi en temasentrert analyse. En tematisk tilnærming gir mulighet til å «gå i dybden» i deler av innsamlet materiale (Thagaard, 2013, s. 181). Ryan og Bernard (2003, s.88) skriver at tema formes som en kombinasjon av innsamlet data og forskerens fagbakgrunn, forforståelse og verdier. Selv om jeg etterstrebet å se datamaterialet med nye øyne, bidro min bakgrunn som spesialpedagog til å styre mitt «forskerblikk» i lesningen av det innsamlede materialet. Funnene formes også av gjeldende normer og oppfatninger i samfunnet. Et eksempel for denne studien kan være den gjengse oppfattelsen i Norge av fysisk aktivitet som sunt og viktig.

For å utarbeide funnene så jeg til Ryan og Bernards anbefaling om å benytte repetisjon i datamaterialet som innfallsvinkel til å danne kategorier (Ryan & Bernard, 2003, s. 89). Første steg i analyseprosessen var gjennomlesning av de ni intervjuene, der jeg påfølgende laget tankekart. Med denne studien ønsket jeg å belyse de fysiske aktivitetenes betydning for skoletrivsel med hovedvekt i elevenes subjektive oppfatning

av skoletrivsel, der jeg under intervjuene spurte elevene om hva de selv mener er viktig for å trives på skolen. Jeg lagde dermed et tankekart for elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel, og et tankekart med elevenes øvrige erfaringer med de fysiske aktivitetene. Tankekartene ble fylt med stikkord og sitater som jeg husket som gjentakende og fremtredende. Jeg forsøkte med dette å danne et helhetsinntrykk fra alle intervjuene, og stikkordene i tankekartene ga et foreløpig uttrykk av hovedpoenger fra elevenes beskrivelser (Thagaard, 2013, s.182-183).

Analysearbeidets neste steg var å finne meningsbærende sitater, for deretter å utarbeide kategorier som kunne representere studiens funn. Jeg skrev ut intervjuene i papirform og foretok en ny gjennomlesning der jeg lette konsekvent etter repetisjoner på tvers av intervjuene. Underveis i gjennomlesningen markerte jeg sitater og sekvenser i intervjuene som var gjennomgående. Utsagn som var motstridende eller på annen måte skilte seg ut ble også markert. Dette ble gjort med både elevenes oppfatninger av skoletrivsel, og de øvrige beskrivelsene av de fysiske aktivitetene. Elevene var samstemte om hva som er viktig for skoletrivselen, og for meg dannet det seg her to samlebegreper: faglig læring og sosiale relasjoner i klassen. Dette ønsket jeg å følge opp, og i den videre utarbeiding av kategorier så jeg derfor nærmere på hvordan de fysiske aktivitetene eventuelt påvirker elevenes læring og sosiale relasjoner. Ved å se på det allerede foreliggende tankekartet, elevenes subjektive trivselsfaktorer og de nylige markerte sitatene, utarbeidet jeg potensielle kategorier. På dette tidspunktet var det tre overordnede kategorier som var navngitt: «Positive læringsmuligheter», «Relasjonsbygging» og «En forsterkende læringseffekt». De utvalgte overordnede kategoriene ble videre tildelt hver sin fargekode. Deretter leste jeg gjennom de markerte sitatene på nytt, og markerte de med fargen til den kategorien jeg mente de tilhørte. Påfølgende klippet jeg ut de markerte og fargegitte sitatene. For å holde kontrollen på hvilke elever som sa hva om hvilket tema, skrev jeg også et tall fra 1-9 i hjørnet på hvert sitat som ble klippet ut. De foreløpige temaene ble lagt utover gulvet før jeg på nytt plasserte de utvalgte sitatene under hvert sitt tema. Dette kan beskrives som en uformell og prosessorientert fremgangsmåte for analyse (Ryan & Bernard, 2003, s. 94-95). Denne prosessen ga anledning til å se om sitater fortsatt hørte til tiltenkt tema, om de burde flyttes, eller tas ut av analysen. I denne fasen av analysen ble noen «forskjeller og

likheter» tydelige mellom skolene som elevene tilhører. Som sagt kan det å finne likheter og sammenligne informasjon fra alle informantene være en nyttig fremgangsmåte for analysen (Ryan & Bernard, 2003, s. 91).

Det påfølgende trinnet i analysearbeidet var finjusteringer og videre utarbeiding av de overordnede kategoriene. Her oppdaget jeg at de overordnede kategoriene «Positive læringsmuligheter» og «En forsterkende læringseffekt» i stor grad representerte den samme betydningen av de fysiske aktivitetene. Jeg valgte derfor å slå disse sammen til en overordnet kategori. De to gjenstående overordnede kategoriens navn er tilsynelatende like som de var i utgangspunktet. Likevel er det gjort små endringer, og i det endelige arbeidet er de navngitt: «Gode læringsmuligheter» og «Rom for relasjonsbygging». For å belyse og diskutere flere sider ved hver overordnet kategori valgte jeg å dele hver overordnet kategori inn i tre underordnede kategorier. Ifølge Thagaard (2013, s.182) er det nødvendig at analysen deles inn i et konstruktivt antall kategorier. For få kategorier kan føre til at forskningen utelater viktig informasjon, samtidig som for mange kan bli uoversiktlig og detaljer kan forsvinne i mengden av sammenligninger.

Med utarbeidede kategorier som representerte hovedpoenger fra intervjuene, ble neste trinn i analysen å gjenfortelle og presentere dette på en systematisk måte. Studiens ni elever innehar naturligvis ulike beskrivelser og erfaringer tilknyttet de fysiske aktivitetene i Liv og røre og de overnevnte kategoriene. For å få frem helhetsinntrykk av kategoriene samlet jeg elevenes beskrivelser og skrev dem om til sammenfattede tekster. Det ble utarbeidet tekster til hver overordnet- og underordnet kategori, der disse gjenspeilet elevenes samlede erfaringer. I denne prosessen ble også likheter og ulikheter mellom elevene enda tydeligere. Der en og samme kategori omfattet ulikheter blant elevene, valgte jeg å lage to sammenfattede tekster som belyste hver sin side av kategorien. Å skrive sammenfattede tekster er hva Malterud (2017, s.108-110) kaller å rekontekstualisere. Selv om jeg ikke har benyttet meg av hennes analysemetode, ble dette likevel en hensiktsmessig måte å lage helhetlige beskrivelser av funn og kategorier på. Etter å ha skrevet ferdig de sammenfattede tekstene valgte jeg ut og flettet inn direkte sitater fra elevene. Disse skulle bidra til å utdype og tydeliggjøre elevenes viktigste poenger (Malterud, 2017 s.109-110).

Hovedsakelig har de sammensatte tekstene og de utvalgte sitatene som hensikt å få frem helheter ved intervjuene. Det er dermed ikke blitt gjort et skille mellom hvilke elever som har fortalt hva. Intervjuene er som sagt gjennomført ved to ulike ungdomsskoler i Telemark, og i utgangspunktet skilles det heller ikke mellom skolene. Det forekommer likevel enkelte tilfeller der det ses som hensiktsmessig å vise til forskjeller mellom skolene, og skolene vil da bli omtalt som skole A og skole B. Seks elever er intervjuet ved skolen som omtales som skole A. De tre resterende elevenes skole omtales som skole B.

Avhandlingen har presentasjon og diskusjon av funn i samme kapittel, og det diskuteres fortløpende mens funnene presenteres. Da elevenes beskrivelser var utarbeidet til sammenfattede tekster, inkludert relevante sitater, gikk jeg tilbake for å tolke og diskutere tekstene i lys av teori. Underveis i diskusjonen av funnene erfarte jeg tilfeller der diskusjonen kunne hatt utbytte av ytterligere beskrivelser av de fysiske aktivitetene i Liv og røre, og jeg valgte å skrive en separert tekst om hvordan elevene beskriver de fysiske aktivitetene og eksempler på aktiviteter. Ettersom jeg undersøker hvordan de fysiske aktivitetene påvirker skoletrivselen med bakgrunn i elevenes subjektive oppfatning av den, er det også relevant å presentere en tekst der vi ser hva elevene oppgir som viktig for å trives på skolen. Teksten om de fysiske aktivitetene er navngitt «Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene i Liv og røre i Telemark», og teksten om elevenes trivselsfaktorer er navngitt «For meg, trivsel det er jo ...». Disse er plassert i starten av kapittelet «Presentasjon og diskusjon av funn», og er ment som en kontekst og ramme for videre diskusjon og forståelse av funn. Flere av elevenes nevnte trivselsfaktorer vil samsvare med funnene som diskuteres, og det kan sies at trivselsfaktorene er en stor inspirasjon for studiens funn.

I en avsluttende kommentar til analyseprosessen kan det nevnes ulemper ved den temabaserte fremgangsmåten. Ifølge Thagaard (2013, s.181) er den største kritikken mot temabasert analyse nettopp det at den er temabasert og at små tekststykker tas ut av kontekst. Denne kritikken vil også være aktuell for min analyse da jeg referer til sitater og fortellinger fra intervjuene som grunnlag for funn. For å redusere avstanden mellom valgt tekst og helhet ble det etterstrebet å tydeliggjøre hva som er mine tolkninger og hva som

er elevenes faktiske beskrivelser. Samtidig har jeg forsøkt å tolke og vurdere elevenes erfaringer opp mot den konteksten de knytter erfaringene til (Thagaard, 2013, s.181). Det å utarbeide kategorier og vurdere hvilke sitater som best kunne belyse problemstillingen, innebar imidlertid flere avveininger. Det empiriske grunnlaget var bredt, og for å kunne gi avhandlingen en begrensning og et dypdykk måtte deler av det empiriske materialet utebli. Kategoriene som er vist over baserer seg med andre ord på funn jeg anser som de viktigste og mest relevante aspektene ved materialet (Thagaard, 2009, s.149-150). Skulle en annen forsker eller student analysert og vurdert dette materialet ville de, med sitt utgangspunkt, trolig lagt frem andre sitater og sett andre helheter enn det jeg presenterer her (Thaggard, 2009, s.150). Det betyr ikke at denne studiens funn ikke er relevant, men snarere at det finnes mer innhold og andre måter å se funnene på. For i større grad å sikre at jeg hadde forstått elevenes beskrivelser riktig, og ikke overtolket eller mistet noen av deres viktigste poenger, valgte jeg å validere funnene mine. Dette gjorde jeg ved å gå tilbake til de opprinnelige transkriberingene, lese disse, og undersøke om de utvalgte funnene representerer det elevene faktisk sa under intervjuene. Hensikten var å forsikre meg om at funnene jeg presenterer er faktiske og tillitsfulle, og at de kan tilbakeføres til rådataene (Malterud, 2017, s110-111).

4.2.3 Fortolkningsramme

Som nevnt har kvalitative undersøkelser ofte et fortolkende paradigme. Mitt analysearbeid er styrt av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming (Grønmo, 2016, s.291). Dette innebærer at elevenes beskrivelser løftes frem, der hensikten er å se hvordan de selv erfarer de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark». Samtidig vil elevenes erfaringer bli tolket i lys av teori og en for-forståelse, og på denne måten bli gitt en dypere forståelse og mening. Dette betyr at min tolkning av dataene er mye av det som ligger til grunn for funnene som utvikles. Ved dette risikerer jeg å lete etter data og funn som kan bekrefte min oppfatning og forståelse av fenomenet. Dette gjelder både under planleggingen, datainnsamling og analysearbeid, hele veien kan min forståelse påvirke hva jeg leter etter og hva jeg tolker frem som relevant (Grønmo,2016, s.30-31). Studiens resultater kan slik ikke ses uavhengig av den konteksten fenomenet og forskningen inngår i, men må settes inn i en større helhet (Dalland, 2012, s.59; Grønmo,

2016, s.393-394). For å minske risikoen vil det videre i kapittelet bli gjort rede for vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav. Hensikten er å trekke frem styrker og svakheter ved studien, samt sette studien inn i den helheten som den inngår i. Det er også gjort et kritisk blikk på studien fortløpende gjennom metodekapittelet.

4.3 Vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav

Forskning kan ses som søken etter ny innsikt, der hensikten er å skape kunnskap som kommer til nytte og bidrar til positive utviklinger i samfunnet. Dette krever at forskningen er av høy kvalitet og basert på sannhet (Grønmo, 2016, s.238-239; NESH, 2016, s.9-10). Selv om dette er målet, er det ingen garanti. Imidlertid er det utarbeidet flere retningslinjer som forskeren skal sette seg inn i og følge under forskningsarbeidet. Av mange vitenskapsteoretiske krav, kan intersubjektivitet, validitet og reliabilitet sies å være grunnmuren til retningslinjene. Disse legger føringer for forskningsarbeidets utførelse, samt at drøfting av disse i det endelige arbeidet setter forskningens funn inn i den konteksten de inngår i. For eksempel var jeg som en kvalitativ forsker mitt eget verktøy, og min kreativitet og tolkning var med å påvirke denne studiens utførelse og resultat. Det blir derfor viktig å redegjøre for min posisjon, utfordringer underveis, samt andre mulige påvirkningsfaktorer (Grønmo, 2016, s.238-239; NESH, 2016, s.9-10). Med dette vil kravene om intersubjektivitet, validitet og reliabilitet bli presentert og drøftet i lys av det utførte arbeidet. For å plassere meg og min forståelse i forhold til fenomenet som er undersøkt, har jeg først valgt å inkludere en tekst om «situering». Her forklarer jeg min bakgrunn og forståelse. Til slutt vises det til etiske betraktninger som er tenkt og gjort under arbeidet.

4.3.1 Situering

Et vitenskapsteoretisk krav som ofte nevnes er objektivitet. Objektivitet knyttes til forskningens reproduserbarhet, der målet er at andre forskere skal kunne etterprøve og gjerne bekrefte studien ved en senere anledning (Grimen, 2014, s.192-194). Dette krever at forskeren er nøytral, opptrer upartisk, samt undersøker og beskriver fenomenet slik det faktisk er og ikke ut ifra egen forståelse. I metodekapittelet har jeg forsøkt å beskrive

en streben etter nøytralitet, samtidig som jeg som en kvalitativ forsker var mitt eget verktøy (Grimen, 2014, s.194). For eksempel har mine personlige erfaringer fra ungdomsskolen, min faglige bakgrunn og den faglige tradisjonen jeg har tilegnet meg gjennom høyskolen bevisst og ubevisst påvirket valg av tema og metode, litteraturtilfang og spørsmålsstilling. Mens et passivt forhold til slike faktorer ville begrenset meg i å oppdage noe nytt, vil et bevisst forhold til faktorene styrke muligheten til å se ny kunnskap (Malterud, 2017, s.41-44). Kravet om objektivitet må dermed ses i sammenheng med min evne til systematisk kritisk refleksjon, og min posisjon i studien må redegjøres for og medregnes for å styrke kvaliteten.

Min bachelorutdannelse i spesialpedagogikk har gitt meg kunnskap om barn og unges utvikling generelt, der både fysisk, psykisk, faglig og sosial utvikling har vært i fokus. Selv om jeg forsøkte å være nøytral under spørsmålsformuleringen i intervjuguiden, merket jeg en opplevelse av umulighet. Jeg kunne for eksempel valgt å fokusere på et spesifikt tema tilknyttet barns utvikling i skolen, men utformet i stedet en intervjuguide som inneholdt spørsmål tilknyttet flere utviklingsområder. Dette skyldes trolig min bakenforliggende forståelse om at barn og unges helse og trivsel må ses i lys av barnet som en helhet. Gjennom bachelorprogrammet var jeg også vitne til ulike tiltak for å bedre elevenes skolehverdag. Spesialpedagogikken vektla i stor grad å se den enkelte elev, som førte til at mange av tiltakene ble organisert utenfor klassefellesskapet. Jeg er tilhenger av å se den enkelte elev, og har sett at det kan være hensiktsmessig å ta enkeltelever ut av klassen. Likevel har jeg sterke følelser for fellesskapet og tilretteleggingen som blir gjort her. Selv ønsker jeg å være en pedagog med evnene til å se den enkelte i fellesskapet. Liv og røre og deres implementering av fysisk aktivitet i skolen er et tiltak som foregår i klassefellesskapet. Da jeg oppdaget prosjektet traff det meg, og min kjærlighet til et godt klassemiljø var med å forme studiens fokus og retning.

Før intervjusamtalene så jeg også tilbake på Ida-Kristin som 15 år. Hun drev med fysisk aktivitet på fritiden, men gruet seg likevel til gymtimene på skolen. Det var aktiviteter hun ikke følte seg flink i, og opplevde stadig å få kommentarer, samt det å alltid bli valgt sist under lagtrekning. For henne hadde det vært katastrofalt om det skulle bli mer av det hun gruet seg så til. Da jeg utformet intervjuguiden og da jeg møtte elevene for intervju

forventet jeg å snakke med elever som delte denne erfaringen og som kom til å fortelle at de gruet seg. Dette har imidlertid ikke vist seg i denne studien. Selv om jeg kunne ha påvirket og ledet intervjuene i den retningen, har både elevene og jeg som forsker, vært tro mot deres faktiske erfaringer.

Under intervjuene var jeg også redd mitt akademiske nivå skulle skinne gjennom og påvirke elevenes svar. Dette ble imidlertid ikke et problem. Vi delte kanskje ikke den overnevnte erfaringen, men det var annet jeg kjente meg igjen i og det opplevdes nærmest umulig å ikke skape en relasjon til elevene. I disse situasjonene fant jeg på å svare «ja, ikke sant» eller «jeg skjønner hva du mener». Jeg klarte med andre ord ikke å holde meg nøytral, men brakte snarere deler av meg og mine erfaringer inn i intervjuene (Neuman & Neuman, 2012, s.12). Det å være bekreftende og personlig i intervjusituasjonen er viktig for å skape tillit, og danner et godt grunnlag for at elevene kan fortelle om sine erfaringer (Thagaard, 2013, s.109-110). Jeg kan likevel ikke se bort ifra at det å bekrefte elevenes erfaringer førte til mindre utfyllende svar. Å gi uttrykk for enighet og forståelse, kan tenkes å oppleves som en grunn til å ikke gi ytterligere informasjon om temaet. Det var likevel ikke slik det opplevdes under intervjuene. Snarere opplevde jeg iver fra elevene de gangene vi delte en erfaring. Det var som om det å dele mitt perspektiv, gjorde at elevene åpnet opp for flere av sine perspektiver (Neuman & Neuman, 2012, s.13). Selv om jeg delte mine erfaringen, unnlot jeg å dele kritiske erfaringer der jeg var uenig med elevene. Dette for å opprettholde tillit og for å unngå at elevene skulle føle seg krenket (Thagaard, 2013, s.109).

Forståelsen som oppsto under intervjuene ble erfart som vanskelig å løsrive seg fra under analysearbeidet. Selv om analyseprosessen tidligere er beskrevet trinnvis, skal det sies at de første trinnene tok lang tid. Jeg satt med en følelse av at kategoriene ikke var løftet opp, men snarere var innlysende og av min forståelse. Jeg måtte gå flere runder med meg selv og datamaterialet, der jeg tenkte hardt og ikke tenkte i det hele tatt. Selv om flere av de endelige funnene samsvarer med mine antagelser, fikk jeg til slutt en følelse av at funnene var større enn min «gitte antagelse»

4.3.2 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet handler om hvorvidt forskningsprosjektet og resultatene kan etterprøves, testes og kontrolleres av andre. Høy intersubjektivitet innebærer at forskningsprosjektets resultater kan forstås og kontrolleres på samme måte av andre kompetente forskere (Wormnæs, 1996, s.60). Forstår vi intersubjektivitet som et krav om identiske data og funn, er det i samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitative metodetilnærminger vanskelig å oppnå. Samfunnsfenomener er stadig i endring, og selv om vi bruker samme undersøkelsesopplegg kan fenomenet vi undersøkte ha endret seg (Grimen, 2004, s.193). For det andre er kvalitative metoder preget av at forskeren har nærhet til feltet, informanten eller fenomenet som undersøkes, og kvaliteten på dataene avhenger mye av forskerens personlige egenskaper (Grimen, 2004, s.194). Siden personlige egenskaper varierer fra person til person og identisk data er vanskelig å oppnå, må intersubjektiviteten styrkes der det er mulig. Blant annet er åpenhet rundt materialet og forskningsprosessen avgjørende for å styrke intersubjektiviteten (Grimen, 2004, s.376; Wormnæs, 1996, s.60). For å styrke denne avhandlingens intersubjektivitet har jeg gjennom metodekapittelet forsøkt å beskrive egen forskningsprosess så nøyte som mulig. Det er gjort redegjørelser og begrunnelser for valg av teori, metode, gjennomførelse og analyseprosess, der jeg har forsøkt å inkludere alle forhold som har betydning for forskningsresultatene. Ved å tydeliggjøre hvordan jeg har kommet frem til resultatene kan i prinsippet andre forskere vurdere forskningsprosessen trinn for trinn, samt gå inn å gjenta undersøkelsen (Grimen, 2004, s.376; Wormnæs, 1996, s.60).

4.3.3 Reliabilitet

Metoden vi velger til forskningsprosjektet skal gi troverdig kunnskap, som betyr at kravene til reliabilitet og validitet må være oppfylt. Reliabilitet referer til påliteligheten i forskningsprosjektet, og innebærer at prosjektets resultater er tillitsvekkende, riktige og til å stole på (Grønmo, 2016, s.249; Thagaard, 2013, s.201-202). Høy reliabilitet kan blant annet knyttes til resultatenes repliserbarhet. Dersom et prosjekts undersøkelsesopplegg utføres igjen, og av en annen forsker, og gir identisk data, er resultatene repliserbare og pålitelige. Denne formen for reliabilitet innebærer et nøytralt forskningsideal, der resultatene ses uavhengig av relasjonen mellom forsker og informant (Thagaard, 2013,

s.202). Dette er som sagt vanskelig å oppnå i kvalitative studier. Denne studiens datainnsamling er gjort i en interaksjon mellom elevene og meg som forsker, og både mine og elevenes egenskaper, holdninger og forventinger kan ha vært med å forme datamaterialet. Det kan derfor tenkes at det er vanskelig for en annen forsker å få nøyaktig samme data og funn som denne studien.

Reliabiliteten i kvalitative studier knyttes i stedet til forskerens redegjørelse av hvordan dataene har blitt utviklet under forskningsprosessen. Det er derfor forsøkt å gi en gjennomiktig beskrivelse av forskningsprosessen, samt en bevisstgjøring og åpenhet rundt hva som kan ha påvirket resultatene (Grønmo, 2016, s.241; Thagaard, 2013, s.202). For eksempel var jeg klar over at min for-forståelse og mitt faglige ståsted kunne påvirke spørsmålene til elevene, og slik gi svar som passet med min ide om hva som er av betydning for skoletrivselen. Spørsmålsformuleringer ble også vurdert, der jeg var bevisst at upresist og uklart språk kunne påvirke kvaliteten på svarene fra elevene. Det ble derfor lagt stor vekt på å formulere presise, men også nøytrale og erfaringsbaserte spørsmål i intervjuguiden, noe jeg beskriver detaljert under overskriften «Intervjuguiden». For å bedre kvaliteten på spørsmålene valgte jeg også å gjennomføre et pilotintervju, der jeg vurderte faktorer som språk, nøytralitet, formuleringer, tempo og lignende. Dette skriver jeg om under «Forberedelse av intervjuene». Slike faktorer som er nevnt her, er ifølge Krumsvik (2013, s.158-159) selve nøkkelen til høy intervjureliabilitet. I tillegg til å beskrive intervjuguiden og forberedelser til intervjuene, er det også forklart hvordan intervjuene foregikk, samt hvordan materialet er behandlet og videreutviklet. Hensikten er at leseren skal kunne vurdere forskningsprosessen trinn for trinn, og se hvilke faktorer som kan ha påvirket resultatene (Thagaard, 2013, s.202).

For å styrke reliabiliteten ytterligere etterstrebet jeg hele tiden å gjennomføre undersøkelsen på en systematisk måte. Jeg forsøkte blant annet å gi god informasjon før alle intervjuene. «Det er en dårlig start på samtalen dersom mye tid går med til å oppklare misforståelser om hva som egentlig skal skje» (Dalland, 2007, s. 149). Via telefonsamtaler og mail fikk skolene informasjon om tematikk, intervjuenes gjennomførelse og hensikten med studien, der de formidlet dette videre til elevene. Hensikten var å gjøre elevene forberedt, slik at jeg ikke trengte å bruke mye tid på å avklare rammene for intervjuet

selve intervjudagen. Spørsmålene i guiden ble imidlertid ikke sendt. Selv om elevene kunne vært mer forberedt og gitt gjennomtenkte svar dersom jeg hadde sendt spørsmålene på forhånd, kunne dette også økt sannsynligheten for at elevene «pyntet på sannheten». Hensikten med dette valget var å få mest mulig impulsive svar, og slik øke rådataenes pålitelighet. Elevene hadde likevel fått god informasjon, og virket rolige og forberedt til intervjuene.

Reliabiliteten kan også styrkes i transkriberingsarbeidet. Ved å transkribere selv fikk jeg som sagt kontroll over transkripsjonenes nøyaktighet og transkriberingsstil, samt at jeg ble kjent med materialet (Kvale & Brinkmann, 2017, s.207-208). Det kunne også vært flere som transkriberer samme tekstpassasje. Dette gjør det mulig å sammenligne transkriberingene og se hvor treffsikre de er. Desto mer treffsikre, desto høyere reliabilitet (Krumsvik, 2013, s.159). Dette ble vurdert da jeg transkriberte, men med bakgrunn i etiske hensyn valgte jeg å ikke gjøre det. Enkelte av elevene spurte om det var andre som kom til å høre på opptaket. Jeg svarte at det kun var jeg som ville høre, men at veileder og prosjektdeltagere i Liv og røre kunne få tilgang til utskriftene. Selv om det ikke sto skriftlig i informasjonsskrivet at det kun var jeg som skulle høre på opptakene, valgte jeg å holde meg til den muntlige formidlingen jeg ga elevene. For å likevel få nøyaktige transkriberinger gikk jeg gjennom opptakene flere ganger.

Når det gjelder reliabilitet i analysearbeidet, er det også her viktig å være klar over at personlige egenskaper kan være med å påvirke hvordan vi forstår datamaterialet. På samme måte som mennesker er forskjellige, kan ett og samme fenomen ses fra ulike synsvinkler. Det finnes også forskjellige analysetilnærminger som sentrerer seg ulikt. Skulle jeg for eksempel ha fokus på elevenes samlede opplevelse av fenomenet, eller skulle jeg vektlegge den enkelte elevs historie? Som tidligere nevnt er det benyttet en temasentrert tilnærming. Dette innebar at jeg tok tekstbiter ut av deres kontekst for å utarbeide kategorier. Valgte tekster og kategorier mister slik sin opprinnelse, og fokuset rettes mot informasjon om kategorien, mens informasjon om den enkelte elev får mindre plass (Thagaard, 2013, s.191). At jeg prioriterte elevenes samlede forståelse av kategoriene øker også risikoen for at det ferdige materialet oppleves som fremmed for elevene. Under intervjuene kan hver elev ha erfart meg som forstående overfor deres

erfaringer, men det samlede bildet av de utvalgte kategoriene kan likevel avvike fra en elevs erfaring og slik oppleves fremmed (Thagaard, 2013, s.191). Det er derfor forsøkt å gi presentasjoner av erfaringer som er felles for deltagerne. Eventuelle erfaringer som elevene ikke deler har automatisk ikke blitt omgjort til en kategori. Der en kategori likevel har forskjellige sider er det valgt å presentere begge.

For å gjøre analyseprosessen mer transparent og funnene mer pålitelig, er analysearbeidet forøvrig beskrevet under overskriften «Analyseprosessen». Det er også lagt vekt på en teoretisk gjennomskiktighet, hvor jeg tidligere har forklart min forståelse, mitt faglige ståsted og avhandlingens teoretiske grunnlag (Thagaard, 2013, s.203). For å øke analysens pålitelighet er det også forsøkt å gjøre et tydelig skille mellom faktisk data og egne vurderinger. I avhandlingens funn- og diskusjons kapittel er det blant annet brukt direkte sitater fra elevene, dette for å vise hva elevene faktisk sa. Mine vurderinger er naturligvis med, men leseren skal kunne skille mellom primærdata og mine tolkninger, samt se hva analysen springer ut ifra (Thagaard, 2013, s.203).

4.3.4 Validitet

Validitetsbegrepet er tett knyttet til reliabilitet, og referer til datamaterialets gyldighet. Validitet, eller gyldighet, viser til graden av samsvar mellom datamaterialet og forskningsprosjektets problemstilling, og er høy dersom det innsamlede datamaterialet og resultatene belyser problemstillingen (Grønmo, 2016, s.241; Krumsvik, 2013, s.152). Validitet kan også knyttes til datamaterialets overførbarhet, som omhandler hvorvidt funnene og resultatene kan generaliseres og bli gjeldende for flere enn dem som er med i undersøkelsen (Krumsvik, 2013, s.152).

For å oppnå validitet i form av gyldighet, er det viktig å velge en forskningsmetode som egner seg til å samle inn data som kan belyse problemstillingen (Grønmo, 2016, s.242). Jeg arbeidet derfor grundig med forberedelser av datainnsamlingen, og tok vurderinger vedrørende hvilken undersøkelsesmetode som var mest hensiktsmessig for studiens problemstilling. For å bedre metodens egnethet henvendte jeg meg til veileder og prosjektleder for «Liv og røre i Telemark», og fikk innspill og gode tilbakemeldinger fra

dem. Jeg skulle ikke måle noe statistisk, men undersøke elevenes egne erfaringer med de fysiske aktivitetene og få en dypere forståelse av dem, og en kvalitativ metode ble slik velegnet. Erfaringer er knyttet til noe vi har opplevd, og er i større grad noe vi bærer med oss fremfor noe som lar seg observere. Et intervju ble derfor mer relevant enn for eksempel en observasjonsmetode. For å få nærhet til informantene, få tak i deres beskrivelser og gjøre dypdykk i denne informasjonen, ble det også valgt ut relativt få informanter. Semistrukturerte intervjuer med få elever kunne gi utfyllende informasjon, førstehåndserfaringer og et materiale som var åpent for å skape en dypere forståelse av fenomenet, og ble slik en hensiktsmessig metode for avhandlingens problemstilling.

Desto mer vi styrker prosjektets reliabilitet, desto høyere blir også den indre validiteten (Krumsvik, 2013, s.152). Som sagt ble intervjuguiden nøye bearbeidet for å styrke reliabiliteten. Dette øker sannsynligheten for å utvikle spørsmål som gir svar på problemstillingen, noe som styrker validiteten. Det ble også vektlagt åpne og erfaringsbaserte spørsmål som kunne gi utfyllende svar fra elevene, noe som la et godt grunnlag for å få en forståelse av elevenes erfaringer. Slik har jeg vurdert planleggingen og det grundige arbeidet med intervjuguiden som svært relevant for datamaterialets validitet. At spørsmålene var åpne, og at undersøkelsen hadde relativt få informanter, svekker derimot den ytre validiteten og resultatenes overføringsverdi (Krumsvik, 2013, s.153). Et lite utvalg medfører at funnene ikke kan generaliseres statistisk til en stor gruppe i samfunnet, og at resultatene først og fremst blir gjeldene for informantene i studien min. At det var ni og ikke én informant, gjør det likevel mulig å sammenligne svarene, og se om det finnes fellestrekk eller ikke. Likheter kan styrke både troverdighet og validitet og gi oss en pekepinn på situasjonen. Likevel er ni informanter ikke et representativt utvalg, og det vil være vanskelig å fastslå en endelig og generaliserbar konklusjon (Krumsvik, 2013, .151-153). At studiens informanter består av to gutter og syv jenter, gjør jentenes erfaringer overrepresentert i funnene. Vi får dermed lite informasjon tilknyttet graden av likhet mellom jenter og gutters oppfatninger. Skolene har heller ikke praktisert de fysiske aktivitetene like lenge, og de med lengst erfaring vil ha et annet erfaringsgrunnlag enn de med kortest erfaring. Flere informanter, omtrent lik fordeling av kjønn, samt kontroll over varigheten av intervusjonen, ville gitt kontrollerte variabler og styrket studiens ytre validitet. Dette er likevel ikke hensikten

med denne kvalitative tilnærmingen, og slik et bevisst valg. Fremfor statistisk generalisering, som har et representativt og tilfeldig utvalg og baserer seg på matematisk analyse, må jeg i kvalitativ forskning vises til analytisk generalisering. Dette innebærer en analytisk diskusjon av likheter og ulikheter mellom relevante situasjoner, og en begrunnet vurdering av sannsynligheten for at funnene kan være retningslinjer for andre lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s.290-291). Dette har jeg forsøkt i presentasjonen av mine funn, der jeg ser mine funn opp mot foreliggende teori og eksistensen av funnet i tidligere forskning. Der det for eksempel finnes likheter mellom mine funn og foreliggende kunnskap, vil mine funn være med å styrke det vi vet, samt i større grad være funn med sannsynlighet for å være gjeldende i andre lignende situasjoner. Der jeg finner forskjeller kan det rettes et kritisk spørsmål til funnets relevans, men det trenger ikke å bety at vi må utelukke funnet som viktig. Snarere kan ulikheter være interessant og skape analytiske spørsmål til ettertanke. Slike funn vil sådan trolig ha behov for ytterligere undersøkelse. Med dette kan kvalitativ forskning og analytisk diskusjon bidra til vitenskapelig utvikling, ved at det skaper utgangspunkt for teoriutvikling og videre forskning. Uavhengig av om jeg finner likheter eller ulikheter, vil det å gi leserne en tydelig beskrivelse av fremgangsmåte og vurdering av funn i lys av foreliggende kunnskap, i større grad gi dem mulighet til å selv bedømme hvor holdbare funnenes relevans er. Selv om mine funn ikke kan generaliseres statistisk, kan de slik bli et viktig innskudd til forskningen, enten som et komplement til tidligere forskning eller som et utspring til videre forskning (Kvale & Brinkmann, 2017, s.290-291).

Jeg har også vektlagt sannhetsforpliktelse og gjennomsiktighet, der jeg som sagt har forsøkt å beskrive prosessen mot funnene tydelig. Dette viser til grunnlaget for mine tolkninger, og er ifølge Thagaard (2013, s.205) et viktig bidrag for å styrke prosjektets validitet. Ettersom avhandlingens teoretiske rammeverk er av stor betydning for hvordan jeg har tolket datamaterialet, ble det også viktig å redegjøre for og begrunne valg av teori (Grønmo, 2016, s.242). I denne studien er det valgt flere teorier og teoretiske begreper i tolkningen av dataene. Dette ga meg mulighet til å se elevenes erfaringer fra flere synsvinkler, samt se om teoriene viser overensstemmende tolkninger eller ikke (Sørensen, Høystad, Bjuström, & Vike, 2008, s.91). Selv om det er brukt flere teorier finnes det også andre teorier som trolig kunne vært relevante og gitt andre sannhetsblikk

på studiens funn. Ved å velge bestemte teorier blir det mulig å gi studien en avgrensning og et fokus, samtidig uteblir andre måter å tolke dataene på. Det er dermed viktig å redegjøre for teoriene og forskningsprosessen, slik at leseren kan gå tilbake og se hvorfor og hvordan jeg har kommet frem til mine funn. Da datamaterialet ble tolket samsvarte forøvrig flere av funnene med det teoretiske rammeverket, relevant litteratur og tidligere forskning, der dette underbygger validitet.

4.3.5 Etske betraktninger

Det finnes en rekke etiske normer og utfordringer tilknyttet et forskningsprosjekts planlegging, gjennomføring og formidling, og som forsker ble det min oppgave å sette meg inn i disse (Thagaard, 2013, s.24). Før jeg kunne starte forskningen måtte jeg blant annet finne klarhet i nødvendigheten av å søke om godkjenning fra Regional etisk komité (REK) og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ettersom jeg ikke skulle vurdere eller fremskaffe ny kunnskap om medisiner, helse og sykdom, ble det ikke nødvendig å søke godkjenning fra REK (REK, 2015). Angående godkjenning fra NSD utførte jeg en test på deres hjemmeside, her kom det frem at prosjektet ikke trengte å meldes. Siden jeg skulle være i direkte kontakt med elever under 15 år, samt bruke lydopptak, ønsket jeg likevel å være på den sikre siden, og vurderte det som hensiktsmessig å melde prosjektet. Det viste seg imidlertid at «Liv og røre i Telemark» sin klarering fra NSD også omfatter intervjuer med enkeltelever. Mitt prosjekt trengte slik ikke en ny søknad med mindre det var kobling mellom personopplysninger og datamaterialet, noe det ikke er. Min studie falt slik under «Liv og røre i Telemark» sin godkjenning fra NSD (se vedlegg 3).

Utover klarering fra REK og NSD, satt jeg meg inn i de etiske retningslinjene som er nedfelt i den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi (NESH, 2016). Retningslinjene er forebyggende og veiledende, og viser til forhold forskeren må ta i betraktning for å praktisere ansvarlig forskning (NESH, 2016, s.6-79). Her ble det tydelig at forskningen måtte ivareta elevenes integritet og anonymitet. Dette innebar blant annet at det måtte foreligge et informert samtykke før intervjusamtalene, der jeg ga tilstrekkelig informasjon om studien slik at elevene visste hva det innebar å takke ja til å delta (NESH, 2016, s.14; Thagaard, 2013, s.26). Jeg

utarbeidet derfor et informasjon- og samtykkeskjema som inneholdt informasjon om studiens formål og metode, bruk av lydopptak, samt rettigheter og plikter hos begge parter. Skrivet ble gitt til de aktuelle elevene i god tid før intervjuene. Jeg gjorde det også tydelig at dersom noe var uklart kunne de ta kontakt med meg. I tillegg til tilstrekkelig informasjon, etterstrebet jeg å holde samtykket fritt og uttrykkelig. For å oppnå fritt samtykke forsøkte jeg å ikke påvirke elevenes avgjørelse om deltagelse, og tilbydde for eksempel ikke belønning for å delta. Ifølge NESH (2016, s.14-15) kan belønning i verste fall påvirke deltagerens besvarelser, noe jeg ønsket å unngå for å bevare reliabilitet og troverdig datamateriell. Elevenes samtykke ble videre gitt i form av underskrift på samtykkeskjemaet. Da intervjuene skulle gjennomføres leste jeg også gjennom informasjonsskrivet og spurte elevene om de hadde forstått innholdet eller om det var noe de lurte på før vi startet. Jeg poengterte også at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet uten at det ville medføre ulemper. Et slikt samtykke, som både er informert, fritt og uttrykkelig, var nødvendig for å forebygge krenkelse av personlig integritet, samt ivareta elevenes frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016, s.14-15).

Ettersom studiens elever var under 15 år, ble det også nødvendig med en foresattes samtykke (NESH, 2016, s.20). Dette var skolene behjelpelige med. Allerede i den første kontakten med skolene sendte jeg informasjon- og samtykkeskjema på mail til skolene. En lærer ga dette videre til elevene, samt samlet dem inn igjen og forsikret seg om at en foresatt hadde lest, forstått og gitt samtykke. Skjemaet inneholdt mine kontaktopplysninger, og de foresatte hadde også mulighet til å henvende seg til meg om noe var uklart. Her oppsto det imidlertid ingen problemer, og alle skjemaene vendte tilbake med underskrift fra både elev og en foresatt. Jeg tok likevel ikke dette som et klarsignal. Barn og unge kan lett la seg adlyde av autoriteter som foreldre, lærere eller meg som forsker. Før intervjuene spurte jeg derfor om de følte seg sikre og klare til å delta, der det hele tiden ble vektlagt å behandle dem som selvstendige og selvbestemmende individer (NESH, 2016, s.20). I tillegg var det ikke sikkert at elevene hadde oversikt over konsekvensene ved å gi fra seg informasjon (NESH, 2016, s.20). Dette var noe jeg ikke ønsket å ta utbytte av. Jeg var derfor varsom angående hva jeg spurte elevene om, og selv om jeg beveget meg utenfor intervjuguidens spørsmål, sørget jeg for å holde meg innenfor rammene som var oppgitt i informasjonsskrivet.

I informasjonsskrivet og før intervjusamtalene, ga jeg også elevene et løfte om konfidensialitet. Dette er et annet etisk krav som viser til fortrolig behandling og formidling av den innsamlede dataen (NESH, 2016, s.16). Som forsker har jeg taushetsplikt, og dermed et ansvar for at personlige opplysninger som kan identifisere elevene oppbevares og behandles forsvarlig, samt ikke avsløres i sluttproduktet (Thagaard, 2013, s.28-29). For å unngå at elevene skulle bli gjenkjent valgte jeg å aidentifisere dem fra første stund. Elevenes navn, skole og kommune ble aldri skrevet ned, verken under planleggings- behandlings- eller formidlingsfasen. Det eneste som fremkommer som identifiserbart er at utvalget består av elever fra to ungdomsskoler i Telemark fylke. For å opprettholde oversikt ble elevene navngitt som «elev 1», «elev 2», «elev 3» og så videre, og skolene som «skole A» og «skole B». Skillet mellom elevene kommer imidlertid ikke frem i studiens sluttprodukt, men var et hjelpemiddel under behandlingen av dataene. Jeg utformet også intervjuguiden slik at det ikke skulle forekomme personlige opplysninger på opptakene, men det hendte at elevene nevnte navn på medelever, lærere og kommuner. Under transkriberingen valgte jeg å ikke inkludere dette i utskriftene, og skrev heller en understrek i tilfellene hvor elevene nevnte noe identifiserbart. Videre ble lydopptakene og transkriberingene oppbevart på en passord-beskyttet pc som kun jeg hadde tilgang til. Samtykkeskjemaene ble også oppbevart sikkert og for seg selv. Løftet om konfidensialitet til elevene var slik et løfte om at informasjonen de oppga ble behandlet og videreformidlet anonymt (NESH, 2016, s.16). Å tydeliggjøre dette for elevene var en prioritet, og jeg forsøkte å gjøre dem trygge på min anonymiserings- og taushetsplikt. Ikke bare er dette et krav, det kan også skape tillit som øker sannsynligheten for at elevene åpner seg og deler relevant informasjon. Samtidig var jeg klar over risikoen for konflikt mellom taushetsplikt og meldeplikt, og jeg valgte også å formidle min begrensing tilknyttet taushetsplikten. Dette kan imidlertid ha ført til unnlattelse av viktig informasjon, men ble likevel vurdert som etisk riktig for å unngå å sette elevene, samt meg, i en lojalitetskonflikt (NESH, 2016, s.16). Målet var å finne balanse mellom respekt for elevenes integritet og det å fremskaffe interessant kunnskap.

5 Presentasjon og diskusjon av funn

I dette kapittelet presenteres studiens funn. Funnene diskuteres også i lys av det teoretiske rammeverket, og opp mot problemstilling «Hvordan opplever ungdomsskoleelever at de fysiske aktivitetene i 'Liv og røre i Telemark' påvirker deres skoletrivsel?». Funnene er utarbeidet med bakgrunn i elevenes egne erfaringer med de fysiske aktivitetene. Det finnes ulike erfaringer blant elevene, og funnene kan variere i betydning fra elev til elev. Til tross for ulikheter, er det de felles og gjennomgående tendensene hos elevene som utgjør hovedvekten til studiens funn. Enkelte ulikheter er likevel presentert og diskutert. Dette fordi diskusjon av nyanser i funn kan gi større forståelse av årsaken bak elevenes erfaringer.

Funnene er delt inn i to overordnede kategorier: «Gode læringsmuligheter» og «Rom for relasjonsbygging». Hver av disse består av tre underordnede kategorier. Det er de underordnede kategoriene som synliggjør elevenes erfaringer, hvor det også er inkludert direkte sitater fra elevene for å tydeliggjøre budskapet. Det er også her diskusjonene finner sted, og presentasjon og drøfting av funn gjøres fortløpende i de underordnede kategoriene. Selvbestemmelsesteorien og Flyt-teorien blir særlig benyttet i diskusjon av funn, der de sammen med elevenes erfaringer, har som hensikt å gi innsikt i hvordan de fysiske aktivitetene påvirker elevenes skoletrivsel. Før funnene presenteres og diskuteres blir det fremlagt to innledende tekster: «Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene i 'Liv og røre i Telemark'» og «For meg, trivsel det er jo ...».

Under intervjuene ble elevene spurt om hva de fysiske aktivitetene innebærer i praksis på deres skole. Hensikten var å skape en kontekst for de fysiske aktivitetene som elevenes øvrige erfaringer kan fremgå i. For å gi leseren samme kontekst, gis det en kort gjennomgang av elevens praktiske beskrivelser av de fysiske aktivitetene. Dette er ikke studiens hovedfunn, og skal ikke tolkes nærmere. Det er dermed inkludert få elevsitater, og i stedet laget et sammendrag av det elevene forteller. Dette sammendraget blir presentert i den neste overskriften: «Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene i 'Liv og røre i Telemark'». I denne teksten ser vi også eksempler på enkelte fysiske aktiviteter.

For å forstå de fysiske aktivitetenes betydning for elevenes skoletrivsel, er det som sagt arbeidet med utgangspunkt i meningsinnholdet til Tangens (2012, s.152) skolelivskvalitetsbegrep. Dette innebærer at jeg har tatt utgangspunkt i elevenes subjektive trivselsfaktorer, og undersøkt hvordan de fysiske aktivitetene eventuelt påvirker disse. Under intervjuene trakk elevene frem flere faktorer som betydningsfullt for skoletrivselen. Fra dette har det utsprunget to samlebegreper: faglig læring og sosiale relasjoner i klassen. Dette er noe av inspirasjonen til studiens funn og kategorier, og det blir derfor hensiktsmessig å bli bedre kjent med elevenes subjektive oppfatning av skoletrivsel. Etter redegjørelsen av elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene, vil det i den neste overskriften «For meg, trivsel det er jo ...», dermed bli gitt en presentasjon av hva elevene selv beskriver som viktig for å trives på skolen.

Etter «Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene i 'Liv og røre i Telemark'» og «For meg, trivsel det er jo ...» starter jeg rett på første funn «Gode læringsmuligheter». Her ser vi hvordan de fysiske aktivitetene påvirker elevenes læring gjennom elevsamarbeid, et trygt rom for utprøving og feiling, og konkurranser i timene med fysisk aktivitet. Det andre funnet «Rom for relasjonsbygging», tar for de fysiske aktivitetenes sosiale side, og hvordan aktivitetene påvirker elevenes relasjoner til medelever og lærere. Hovedsakelig fremstilles læringsmulighetene og rommet for relasjonsbygging som positivt for elevenes skoletrivsel, men enkelte tilfeller av mindre positive erfaringer blir også synlig. Tanken er ikke at aktivitetene alene er avgjørende for relasjoner, læring og skoletrivsel, men må snarere medregnes som en del av en sammensatt skolesituasjon. Siden elevene oppgir læring og relasjoner som viktig for skoletrivselen, er det likevel interessant å belyse om de fysiske aktivitetene er en mulig metode for å fremme slike opplevelser.

5.1 Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark»

«Liv og røre i Telemark» har som mål å gi ungdomsskoleelever én time daglig fysisk aktivitet. Målet skal nås gjennom kroppsøvingsfaget, aktive pauser, fysisk aktivitet integrert i undervisningen og aktive hjemmelekser (Bratland-Sanda, 2017, s.4). Elevene jeg intervjuet forteller om aktive pauser og fysisk aktivitet i undervisningen.

Kroppsøvfaget er ikke medregnet i denne studien, og jeg stilte ikke elevene spørsmål tilknyttet dette. Derimot etterspurte jeg de aktive hjemmeleksene, men elevene kan ikke huske å ha benyttet seg av dem. I det påfølgende blir det beskrevet hva de aktive pausene og aktivitetene i undervisningen innebærer på elevenes skole. Dette med bakgrunn i slik elevene selv beskriver det. Eksempler på aktiviteter som hyppig ble nevnt av elevene blir også presentert. Avslutningsvis blir det redegjort for forskjeller mellom tidsbruken av aktivitetene ved skole A og skole B.

Aktive pauser karakteriseres av elevene som et positivt avbrekk fra stillesittingen. De er ikke avanserte og varer i omtrent fem minutter. De har ikke et faglig innhold, men bidrar ifølge elevene til å holde dem mer konsentrert gjennom skoledagens mange timer. Elevene forteller at aktive pauser kan være så enkelt som klappeleker og å strekke på kroppen, men at de også kan være noe mer avansert. To eksempler på aktive pauser som elevene ofte nevner er «Just Dance» og «Get That Shit». «Just Dance» innebærer at læreren finner en sang fra YouTube, og viser den på storskjermen mens klassen danser etter den. «Get That Shit» går ut på at læreren gjemmer en gjenstand et sted på skolen, der elevene skal finne denne på kortest mulig tid. En elev forklarer «Get That Shit» slik:

I norsken så hadde vi sånn, hun kaller det get that shit eller ett eller annet sånt. Da skal vi, da skulle vi lete etter en sånn eh, hva heter det? Kaffekopp, sånn pappkopp som hun hadde hengt rundt på skolen en gang. Og så skulle vi gå sammen to og to og finne den. Og det synes jeg har vært litt morsomt, for da var det liksom litt spennende å finne den først, og det var jo litt konkurranse da.

I motsetning til aktivitetspausene, har fysisk aktivitet i undervisningen ofte lengre varighet og kan i henhold til elevenes beskrivelser vare fra ti til tretti minutter. Utover å være i fysisk aktivitet og holde konsentrasjonen oppe, har disse også som hensikt å bidra til faglig læring. Blant annet forteller elevene at de skal løse matteoppgaver, memorere tekst, svare på teoretiske spørsmål eller lære engelske og nynorske ord og setninger i undervisning med fysisk aktivitet. Nynorske og engelske ord læres for eksempel ved at elevene løper til en post, leser og memorerer det som står skrevet, for så å løpe til læreren for å skrive eller gjenfortelle det de har lest. Eller matteoppgaver løses ved at

læreren skriver opp mattestykker og svaralternativer på tavla, der elevene skal slå på det riktige svaret med en fluesmekker. En elev beskriver aktiviteten med fluesmekkeren slik:

Eh, ja vi hadde jo, jeg kan si mattetimen da, for den var for litt siden. Det var at læreren, vi hadde om ligninger. Så var det at læreren skrev opp en ligning på tavlen, så skrev hun to fasitsvar, liksom i sånne rundinger. Også lå det fluesmekkere ute i gangen, og da måtte vi løpe ut i gangen. Og så måtte den andre skrive ned det riktige svaret, også måtte vi løpe å slå på svaret med fluesmekkeren.

Favoritt aktiviteten i undervisningen synes imidlertid å være den elevene omtaler som Stjerneorientering. Denne brukes ofte i historie- og samfunnsfag, men er egnet i de fleste fag. Elevene løper til en post, svarer på en oppgave, løper tilbake til læreren og kontrollerer svaret. Dersom svaret er korrekt kan elevene ta fatt på neste post, dersom svaret er feil må de forsøke på nytt. En elev forklarer stjerneorientering slik:

Eh, ja, vi har for eksempel noe som heter stjerneorientering. Da løper vi ut, også henger vi opp poster rundt om på hele skolegården. Så løper vi rundt og finner disse postene, har med oss et ark, og på de postene så er det spørsmål. Så svarer vi på arket og løper tilbake til læreren.

Felles for aktivitetspausene og aktiviteten i undervisningen er at de gjennomføres inne og ute, avhengig av praktiske rammer rundt aktiviteten, samt vær og årstider. Begge er også sosiale, og gjennomføres i grupper, par eller i klassefelleskap. Videre opplever elevene samhandlingen og læringen som morsommere og enklere når de har fysisk aktivitet. Dette fordi lærere og medelever er engasjerte og behjelpelige, samt at aktivitetene gir rom for humor, høyere tempo og større frihet. For eksempel rekker ikke elevene opp hånden og venter på tur under aktivitetene, snarere er det førstemann til mølla. Enkelte av overnevnte forhold blir imidlertid tydeligere i studiens hovedfunn.

Til slutt nevnes det kort hva elevene sier om tidsbruken av de fysiske aktivitetene. Først og fremst hadde skole A en god del lengre erfaring med de fysiske aktivitetene enn skole

B, da jeg intervjuet elevene. Videre forteller elevene ved skole A at de bruker de fysiske aktivitetene i 30-60 minutter i uken. Minuttene fordeles utover uken, på ulike dager og fag. En elev ved skole A sier: «(...) Liksom ikke hver dag da, men vi pleier å ha det kanskje to ganger på en dag liksom, også pleier vi å fordele det rundt på forskjellige dager og alle fagene». Elevene ved skole B derimot, kan ikke vise til den omtrentlige tidsbruken i uken. Snarere formidler de at det kan gå lang tid mellom hver aktivitet: «Det er ikke så veldig ofte føler jeg. Det er kanskje sånn, ja jeg vet ikke, kanskje to til fire ganger i måneden». Tidsbruken synes for meg, å ikke nå opp til målet om én time med daglig fysisk aktivitet hos verken skole A eller skole B. Elevene ved skole A opplever likevel aktivitetene som mer regelmessig enn det elevene ved skole B gjør. Det må poengteres at jeg ikke vet om elevenes forklaringer er de faktiske forholdene, eller om det benyttes aktivitet mer enn de er klar over. Likevel er det slik elevene selv erfarer det, og som ved skoletrivsel, kan vi si at en subjektiv oppfatning ofte har en viktig rolle.

5.2 For meg, trivsel det er jo ...

Her blir det gjort rede for hva elevene selv oppfatter som viktig for å trives på skolen. Hensikten er å få en oversikt over elevenes subjektive trivselsfaktorer, for å se disse opp mot de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark». Elevenes trivselsfaktorer er delt inn i to samlebegreper: faglig læring og sosiale relasjoner i klassen. Under intervjuene snakker elevene om elevsamarbeid, faglig læring og det å ikke være redd for å gjøre feil, som viktig for skoletrivselen. Dette er faktorer jeg har valgt å sette under samlebegrepet «faglig læring». Videre snakker de om inkluderende medelever, gode elevrelasjoner og lærere som bryr seg om dem. Dette har jeg valgt å inkludere i samlebegrepet «sosiale relasjoner i klassen». For å belyse samlebegrepene og deres aspekter, blir det her presentert direkte sitater fra elevene. Det elevene sier vil enkelte steder bli knyttet til litteratur, tidligere forskning og Selvbestemmelsesteorien.

Læring i seg selv er spesielt viktig, og en faktor alle elevene nevner når jeg spør om hva som er viktig for å trives på skolen. De erfarer det å ikke mestre som en negativ opplevelse, og at trivselen i timen blir betraktelig bedre dersom faglig læring finner sted. En elev sier hva som er viktig for skoletrivselen slik:

Jeg trives når jeg kan stoffet, hvor jeg kan hjelpe andre til å lære det, eller rett og slett bare forstå det bra selv (...). Mestringsfølelsen gir meg 'det her klarer jeg'. Da har jeg i hvert fall, du får jo, du blir jo gladere og du tenker at 'klarer jeg det her da kan jeg likegodt klare det andre også'.

Fra sitatet ser vi at elevens faglige forståelse og læring er positivt for mestringstro, glede og trivsel. I tillegg kommer det å hjelpe andre frem som noe fint. Det leder oss inn på «elevsamarbeid» som et aspekt ved læringen. Flertallet av elevene snakker varmt om elevsamarbeid, der dette er en faktor som synes å fremme læring og trivsel. En elev svarer slik når jeg spør om hva som er viktig for at han skal trives:

Em, jeg synes det er mer trivsel å jobbe med andre. Fordi liksom da, på en måte hvis vi ikke skjønner noe så kan den andre personen du samarbeider med hjelpe deg (...). Så blir det liksom lettere hvis dere skal lese noe sammen, alt blir liksom litt lettere når man er to.

Sitatet viser at eleven trives mer når han arbeider sammen med andre. Dette fordi han kan få hjelp av sine medelever, og at det faglige innholdet blir enklere som følge av samarbeidet. For meg viser dette antydninger til et ønske om lære. Siden elevene også oppgir faglig læring som viktig for skoletrivselen, kan det tenkes at de trives mer under elevsamarbeid. Nettopp fordi læring har større sannsynlighet for å finne sted dersom elevene samarbeider og tar i bruk hverandres ulike kompetanse (Vingdal, 2016, s.62-63).

Videre er det å ikke være redd for å gjøre feil, en faktor flere elever nevner som viktig for skoletrivselen. En elev svarer på trivselsspørsmålet slik: «Kanskje hvis jeg sier noe feil så er det ingen som, eller man skal ikke være redd for å drite seg ut da, at noen ler når man sier feil». Sitatet viser at det er viktig med en aksepterende holdning i klassen for å trives. Dette støttes av Utdanningsdirektoratet (2016b, s.1-3), der de trekker frem et trygt rom for utprøving og feiling som viktig for skoletrivsel og et godt klassemiljø. Selv om faktoren har betydning for det generelle klassemiljøet, ser jeg den også som en forutsetning for læring. Dette fordi klassemiljøet påvirkes av kulturen mellom elevene, og

en kultur for læring der det er trygt å feile, er viktig for læringsprosessen (Vingdal, 2016, s.62; Nordahl, 2014, s.172-173).

Både elevsamarbeidet og trygghet omkring utprøving og feiling, er sett som positivt for skoletrivselen ved å øke sannsynligheten for læring, men er også naturlige overganger til de sosiale relasjonene i klassen. Lite overraskende anser alle elevene et trygt og inkluderende klassemiljø, samt gode venner, som betydningsfullt for hvordan de har det på skolen. En elev forklarer hva som er viktig for at hun skal trives på skolen slik:

For meg, trivsel det er jo at ingen blir utestengt og at alle er mer inkludert og er med (...). Jeg trives når jeg har noen rundt meg og alle, alle er snille og glade, og ikke noen liksom gjør noe, slår eller gjør noe dumt liksom. Da trives jeg.

En annen elev snakker om vennskap slik: «(...) Det er jo ekstremt viktig for trivsel egentlig. Du klarer deg ikke så veldig godt uten de her vennene. Det er jo en jeg kan gå og snakke med, en jeg kan stole på, en jeg kan få hjelp av». Lignende beskrivelser gis av alle studiens elever, og de er heller ikke alene om dette. Både i forskningsartikkelen til Danielsen (2012, s.120) og i undersøkelsen av «Aktiv skole» (Skage & Dyrstad, 2016, s.22), fremlegges gode elevrelasjoner og fellesskap som viktig for skoletrivselen. Fra Nordahl (2014, s.171-172) vet vi også at jevnaldrende relasjoner er spesielt viktig i ungdomsårene, der venner oppleves som en del av vår identitet (Nordahl, 2014, s.171-172). Den subjektive oppfatning av at klassefellesskapet og vennskap er viktig for skoletrivselen, støttes med andre ord fra flere hold, og blir slik forståelig.

I tillegg til elevrelasjoner nevner flere av elevene relasjonen til læreren som viktig for skoletrivselen. En elev svarer slik når jeg spør hva skoletrivsel er for henne: «Eh, at jeg føler at lærerne bryr seg om meg da. Og at jeg liksom kan snakke med lærerne om det er noe». Den samme forskningsartikkelen av Danielsen (2012, s.118-121), som viser til elevrelasjoners betydning for skoletrivsel, har også vist at støttende, rettfærdig og hyggelige lærere er av stor betydning for elevenes skoletrivsel. I tillegg poengterer Drugli (2012, s.48-52) at gode lærer-elev-relasjoner kjennetegnes av et likeverdige og mellommenneskelig forhold, der dette skaper generell trivsel på skolen.

Om vi benytter Selvbestemmelsesteorien som forståelsesramme, gir elevenes trivselsfaktorer mening. Her ses blant annet opplevelsen av tilhørighet og kompetanse som betydningsfullt for indre motivasjon og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s.11). Elever som opplever mestring og læring i fag, både på egenhånd eller i samarbeid med andre, vil trolig se at de innehar kompetanse, og slik få tilfredsstilt deler av kompetansebehovet. Både nære relasjoner og inkludering i en større sosial gruppe anses videre som viktig i tilhørighetsbehovet (Ryan & Deci, 2017, s.11). Et inkluderende klassefelleskap kan fremme elevenes følelse av å tilhøre en større sosial gruppe, mens gode elevrelasjoner og lærer-elev-relasjoner er positivt for behovet for de nære relasjonene. Både kompetanse og tilhørighet ses som sagt som positivt for psykologisk velvære, og kan slik antas å fremme skoletrivselen. Med dette er det ikke overraskende at elevene trekker frem læring og ulike relasjoner i klassen, som betydningsfullt når de snakker om hva som viktig for at de skal trives på skolen.

Samlebegrepene «faglig læring» og «sosiale relasjoner i klassen», er inspirasjonen til de overordnede kategoriene «Gode læringsmuligheter» og «Rom for relasjonsbygging». I den videre teksten er det sådan forsøkt belyst hvordan de fysiske aktivitetene påvirker elevenes læring og sosiale relasjoner i klassen. De ulike aspektene, som elevsamarbeid, trygghet omkring utprøving og feiling, elevrelasjoner og lærer-elev-relasjoner, er også brukt som innfallsvinkler for å belyse dette, og utgjør slik store deler av de underordnede kategoriene. Enkelte aspekter ved aktivitetene som elevene ikke nevner i tilknytning til trivselsspørsmålet, vil også bli synlig i den videre presentasjonen av funn, deriblant morsomme aktiviteter og konkurranser. Disse er vurdert som betydningsfullt for skoletrivselen ved at elevene er svært engasjert når de snakker om disse. Ved å ha elevenes oppfatninger av skoletrivsel klart for oss, kan vi forhåpentligvis oppnå en større forståelse av hvilken betydning de fysiske aktivitetene har for elevenes skoletrivsel.

5.3 Gode læringsmuligheter

Under intervjuene forteller elevene at de fysiske aktivitetene ofte er preget av høyt tempo, konkurranser og samarbeid. Selv gir elevene disse faktorene samlebetegnelsen

«en annerledes måte å lære på». Denne annerledes måten å lære på, ser med bakgrunn i studiens datamateriale og med mine øyne, ut til å skape positive læringsmuligheter for elevene. Etersom elevene selv oppgir læring som en viktig faktor for skoletrivsel, vil det i dette funnet sådan bli presentert og diskutert hvordan de fysiske aktivitetene kan bidra til flere læringsopplevelser for elevene. Samt hvordan dette påvirker elevenes skoletrivsel. Vi har imidlertid sett at de fysiske aktivitetene består av to deler: kortere aktivitetspauser og fysisk aktivitet integrert i undervisningen. At funnet omhandler elevenes læringsmuligheter, innebærer at det er de fysiske aktivitetene i undervisningen som blir lagt frem i dette funnet.

Tidligere i kapittelet trakk elevene frem elevsamarbeid som positivt for deres læring og skoletrivsel. Det er derfor ikke overraskende at dette også er et tema når elevene forteller om sine erfaringer fra timene med fysisk aktivitet. Slik blir funnets første underordnede kategori «Å lære sammen», der elevsamarbeidet i timene med fysisk aktivitet blir belyst. Som et resultat av de fysiske aktivitetene opplever elevene også at de tør å prøve mer foran sine medelever. Dette er også en av trivselsfaktorene elevene selv nevner, og er funnets andre underordnede kategori, og er navngitt «Mindre farlig å prøve og feile». Den tredje underordnede kategorien er «Konkurranspreget aktivitet». Denne viser hvordan elevene lærer gjennom konkurranser i timene med fysisk aktivitet. Dette er imidlertid ikke en faktor elevene nevner når de snakker om skoletrivsel, men likevel et tema flertallet forteller engasjert om når de snakker om de fysiske aktivitetene i undervisningen generelt. De underordnede kategoriene diskuteres særlig i lys av Selvbestemmelsesteoriens kompetansebehov, samt at det forekommer tilfeller der nær Flyt-opplevelser blir synlige. I tillegg kommer vi innom Selvbestemmelsesteoriens tilhørighetsbehov, samt indre motivasjon og viktigheten av en god klassekultur for læring.

5.3.1 Å lære sammen

Studiens elever forteller at de fysiske aktivitetene i undervisningen alltid gjennomføres i klassefelleskap, par eller grupper på opptil fem elever. Timene med fysisk aktivitet kjennetegnes sådan av elevsamarbeid. Som sagt snakker elevene generelt positivt om elevsamarbeid, og det er lite overraskende at samarbeidet i timene med fysisk aktivitet

også får varme omtaler fra elevene. Under intervjuene spurte jeg for eksempel elevene om de kunne beskrive en god undervisningstime med fysisk aktivitet. Her legger flertallet hovedvekt på det sosiale aspektet ved oppgaveløsningen, der det å lære sammen beskrives som koselig og lærerikt. To elever svarer slik:

Ja. Da, da hadde vi Liv og røre da, også kom jeg på en gruppe med mennesker som jeg liker og som jeg liksom kan snakke med. Også var det, så gjorde vi forskjellige ting og snakket sammen. Og løp frem og, vi byttet på å løpe frem og tilbake og hente spørsmål. Også hadde vi det egentlig bare ganske koselig sammen, snakket og lo og litt diverse.

Det må være, liksom, det er når vi jobber sammen kanskje. Em, det gjør oppgavene bedre og lettere, for vi kan liksom hjelpe hverandre. Em, ja. Eller liksom hvis du vil bare ta et minutt liksom, og bare ta en pause så kan du det også.

I det første sitatet deltar eleven i gruppesamarbeid, der de bytter på å løpe frem og tilbake for å hente spørsmål. Samtidig forteller eleven at de snakker, ler og har det koselig sammen, og mye tyder på at samarbeidet oppleves som positivt. I det andre sitatet beskrives de faglige oppgavene som bedre og enklere når de samarbeider. En av årsakene til dette synes å være at elevene kan hjelpe hverandre. Dette er det også flere elever som gir uttrykk for. En elev uttrykker seg kort: «(...) Så pleier liksom den ene, hvis den kan det liksom, og hjelpe den andre (...)» En annen elev gir en lengre beskrivelse:

Enten så blir det å liksom å løse oppgavene sammen sånn som i matte. Da er det jo noen ganger de som er bedre i matte blir delt inn med en som kanskje er litt dårligere da, også kan den som er litt bedre hjelpe den andre da. Noen ganger kan det hende de tenker på det, og da lærer man liksom å lære bort og lære av andre elever også. Og det syns jeg noen ganger er bedre å lære av en annen elev enn av læreren.

Det å lære av medelever kan fra sitatene oppfattes som situasjoner elevene har positive erfaringer med. Dette er også den gjennomgående tendensen hos studiens elever, og det

er derfor mye som tyder på at samarbeidet i timene med fysisk aktivitet er velfungerende. Da elevene fortalte dette under intervjuene, ble jeg interessert i å finne ut hva som forårsaker det gode samarbeidet. Her forteller elevene at oppgavene som løses under aktivitetene krever flere deltagere, og at de er avhengige av hverandre for å løse oppgavene på best mulig måte. En elev sier det slik: «Nei det er jo det at vi må tenke sammen, begge to. I stedet for at en gjør alt så må liksom begge delta for at det skal fungere». I tillegg til å trenge hverandre, sier flere elever at de får bedre kjennskap til hverandres ferdigheter desto oftere de arbeider sammen. Elevene forklarer at det sådan oppstår godt samarbeid som følge av hverandres sterke sider: «Jeg føler at, fordi liksom vi vet hva den andre kan på en måte, at vi liksom bruker det til å samarbeide godt». Som Inger Vingdal (2014, s.62) skriver, vil det alltid finnes ulik kompetanse innad i en gruppe. Dette er noe elevene synes å være klar over, og som de tar i bruk på en positiv måte.

Betydningen av det positive elevsamarbeidet for skoletrivselen, kan forstås ved hjelp av Ryan og Deci sin Selvbestemmelsesteori. Teorien tillegger kompetansebehovet og tilhørighetsbehovet stor betydning for menneskers motivasjon og psykologiske velvære. Vi har behov for å føle oss tilregnet et fellesskap, samt være et bidragsytende og kompetent medlem av dette fellesskapet. Både opplevelsen av kompetanse og tilhørighet, samt motivasjonen dette kan gi, ses videre som viktig for å føle oss betydningsfulle og tilfreds (Ryan & Deci, 2017, s.11). Elevene som lærer bort det faglige innholdet til andre medelever, vil trolig oppleve både kompetanse og tilhørighet. Dette fordi de er en del av en sosial gruppe, samt at de opplever personlig mestring og ser at de kan bidra med noe positivt for gruppen. På denne måten kan det antas at disse elevene opplever å være kompetente, betydningsfulle og tilfreds, og at de trives godt under elevsamarbeidet i timene med fysisk aktivitet. Det å oppnå et positivt utbytte av hverandres ferdigheter, burde likevel ikke ses som en selvfølge. Samtidig som ulik kompetanse kan ha positiv påvirkning, kan det i enkelte tilfeller også tenkes å føre til mindre tilfredshet og trivsel. For eksempel kan skolesterke elever fort ta styringen over arbeidet, mens mindre skolesterke elever trekker seg tilbake (Vingdal, 2014, s.61-62). Å bli værende i bakgrunnen kan redusere tilknytningen til gruppe medlemmene, samt bidra til at eleven ikke får prøvd ut, utviklet og bekreftet sin kompetanse. Elever som opplever å ikke ha en betydningsfull oppgave, står slik i faresonen for å føle både mindre tilhørighet

og kompetanse. Med Selvbestemmelsesteorien, som ser tilhørighet og kompetanse som medfødte psykologiske behov, vil dette ha negativ påvirkning for elevenes psykiske helse (Ryan & Deci, 2017, s.11). Med dette kan vi anta at elever som stadig har en tilbaketrukket rolle, også står i faresonen for redusert skoletrivsel under elevsamarbeidet. Selv om dette ikke er den gjennomgående tendensen hos studiens elever, er det likevel en elev som formidler ubehag ved gruppearbeidet:

(...) For jeg føler det er veldig press når jeg kommer med en veldig, em. For eksempel da i engelsk, så skulle vi øve til en verbprøve, også fikk vi den på liv og røra. Og det er liksom ikke alle som har like bra tid til å øve som alle, eller det er ikke alle som er like flinke til å huske og sånn. Og, også hvis jeg kommer med en veldig smart person da, så føler jeg liksom litt press på at jeg må huske og kunne like mye som den personen.

Det ser ut til at eleven opplever et press knyttet til det å være bra nok, samt at troen på egen kompetanse synes å være redusert. Eleven befinner seg slik i faresonen for å ta en tilbaketrukket og passiv rolle, og risikerer lav tilhørighets- og kompetanseopplevelse som følge av dette. Ettersom Selvbestemmelsesteorien vektlegger opplevelsen av kompetanse og tilhørighet som viktig for psykologisk velvære, samt at studiens elever selv har oppgitt faglig læring og sosiale relasjoner som viktig for skoletrivsel, kan det tenkes at eleven trives mindre enn hva hun ville gjort dersom opplevelsen av egen kompetanse var høyere (Ryan & Deci, 2017, s.11). Som sagt gjenspeiler ikke eksempelet den gjennomgående tendensen hos studiens elever, men er likevel verdt å bemerke seg. Som ved forskning tilknyttet skoletrivsel har flertallet av elevene positive erfaringer, men det er fortsatt noen få som ikke har det bra (Bakken, 2017, s.29). Alle elever har rett til å trives, og ved å synliggjøre det overnevnte tilfellet ser vi viktighetene av å se den enkelte elev og ikke bare det store bildet (Opplæringslova, 1998, §9a-1).

Av studiens ni elever, synes åtte å sette pris på elevsamarbeid. Ikke bare er det koselig og lærerikt, elevene opplever det også som en trygghet. Når jeg spør elevene om hva som skjer dersom den faglige oppgaven er utfordrende i timene med fysisk aktivitet, er det for eksempel en elev som svarer: «Ja, du, det gir en ekstra trygghet. Kanskje liksom, jeg

er ikke helt sikker på det, men kanskje han eller hun kan det litt bedre enn meg og jeg kan lære av han eller hun». At de fleste elevene opplever hjelpsomme medelever og en trygghet ved å samarbeide, tyder på et godt miljø og kultur for læring blant elevene. Dersom elevene har en holdning som tilsier at læring og samarbeid er viktig, vil gruppemedlemmene trolig gjøre mye for å oppnå dette (Vingdal, 2014, s.62-63). Om elevene derimot hadde oppfattet det som kult å sluntre unna skolearbeid, ville gruppearbeidet trolig vært preget av lavere engasjement fra elevene. Ser vi tilbake på elevenes subjektive beskrivelser av hva som er viktig for skoletrivselen, er både læring og elevsamarbeid trivselsfaktorer elevene nevner. Det er derfor grunn til å tro at studienes elever, mer eller mindre bevisst, etterstreber en samarbeidende og lærende elevkultur.

Samlet sett opplever flertallet av studiens elever positive læringsopplevelser gjennom elevsamarbeid i timene med fysisk aktivitet. Læring og elevsamarbeid er som sagt noen av elevenes subjektive trivselsfaktorer. At de fysiske aktivitetene fremmer disse trivselsfaktorene ses sådan som positivt for elevenes skoletrivsel. Ved å påpeke elevenes læringskultur, ledes vi imidlertid i en retning der det ikke er de fysiske aktivitetene i seg selv som er positive for elevenes samarbeid, læring og skoletrivsel. Elevene samarbeider også i ordinær undervisning, og de kan tenkes å ha en grunnleggende god læringskultur som styrker læring og trivsel. Samtidig har vi sett at elevene opplever faglig læring som enklere og koseligere under samarbeid, og at de fysiske aktivitetene kjennetegnes av nettopp elevsamarbeid. Selv om aktivitetene alene, trolig ikke gir økt trivsel gjennom elevsamarbeid og læring, men snarere er en del av en sammensatt skolesituasjon, kan de ses som en egnet metode for å legge til rette for flere samarbeidsmuligheter. Dette fordi de fysiske aktivitetene og deres elevsamarbeid, kan ses som muligheter til å styrke og utvikle gode kvaliteter som allerede finnes i elevgruppen. En positiv elevkultur og de fysiske aktivitetenes mulighet til å ta i bruk kulturen for å øke faglig læring, blir fra mitt perspektiv trivselsfremkallende i timene med fysisk aktivitet.

5.3.2 Mindre farlig å prøve og feile

Elevenes beskrivelser av timene med fysisk aktivitet minner om et trygt rom for utprøving og feiling. For eksempel snakker samtlige elever om hva som skjer dersom de gjør feil i

timene med fysisk aktivitet. De forklarer at de ikke henger hverandre ut, men at de snarere støtter og oppmuntrer hverandre dersom noen gjør feil. To elever beskriver hva som skjer dersom de gjør feil i timene med fysisk aktivitet slik:

Jeg får ikke stygge blikk. Men hvis jeg gjør noe feil så kan de si sånn 'du kommer til å klare det neste gang'. De er støttende, ingen sier noe frekt eller noe sånn, ikke i min klasse i hvert fall. (...) Elevene pleier jo å snakke sammen og løfte hverandre opp i stedet for ned liksom. De pleier å si sånn 'det går bra, du greier det neste gang', eller noe sånt.

Hvis liksom, hvis vi har grupper da og skal skrive noe, og jeg skriver feil og det ikke blir riktig. Så, og de andre liksom 'oi nå gjorde du feil og masse sånn'. Da hjelper de bare. Da liksom, går de opp og retter opp bare. De vil liksom ikke få meg flau med vilje. Og det blir jo enklere da.

«Du kommer til å klare det neste gang», synes å være en indirekte oppmuntring til et nytt forsøk, samt et ønske om mestring for medelever. Den positive elevkulturen som ble synlig i forrige underordnede kategori, kommer slik også til syne her. Ved å støtte, oppmuntre og hjelpe hverandre vier ikke elevene feil svar stort fokus, men viser snarere en holdning der deltagelse er viktigere enn resultatet. Der deltagelse verdsettes høyere enn toppresultat, kan det tenkes at frykten for å gjøre feil minskes og det trygge rommet for utprøving og feiling styrkes. I stedet for å delta og prestere med frykt for medelevers reaksjoner, får elevene mulighet til å delta fordi de synes det er gøy eller fordi de selv ønsker å teste og videreutvikle sine ferdigheter. Det at elevene selv oppgir støtte og oppmuntring fra medelever som positivt under aktivitetsoppgavene, kan tyde på at de er bevisst verdien av dette. Det kan derfor, slik som ved forrige underordnede kategori, antas at dette er en verdi som følger elevene, og som de tar i bruk for å gjøre det tryggere for utprøving og feiling også i klasseromsundervisningen. Et stykke ut i mine intervju samtaler skjer det derimot noe interessant. Elevene gjør et konkret skille mellom ordinære undervisningstimer og timer med fysisk aktivitet. I motsetning til de fysiske aktivitetene der elevene ikke er redde for å gjøre feil, opplever elevene det som mer ubehagelig å svare feil i klasserommet. To elever berører temaet på denne måten:

Nei, jeg syns liksom når vi er i klasserommet og jeg rekker opp hånden, da, da føler jeg at alle sammen ser på meg og da hvis jeg svarer feil blir jeg så flau. Når vi er ute og vi er fysiske og jeg gjør noe feil, da er det liksom, da er det ikke farlig. Og ja da, jeg tør egentlig å prøve mye mer ute enn inne, liksom under en aktivitet.

I fysisk, eller når vi har sånne aktiviteter da, da bryr jeg meg egentlig ikke så mye. Da er det sånn, tenker jeg bare 'ja, okei'. Men hvis det er i en time så kan jeg liksom bli litt sånn flau og sånne ting, og liksom være litt mer redd for å rekke opp hånden da. Eller hvis læreren spør meg uten at jeg rekker opp hånden, være litt sånn redd for å svare.

Begge sitatene viser et skille mellom ordinær undervisning og timer med fysisk aktivitet, der elevene opplever at de tør å prøve mer i undervisning med fysisk aktivitet. Dersom elevenes støttende holdning overfor hverandre er eneste årsak til at de tør å prøve mer i timene med fysisk aktivitet, må vi anta at elevene fralegger seg holdningen så fort de inntre i klasserommet. Dette er imidlertid lite sannsynlig, og det burde snarere antas at tryggheten under aktivitetene har flere og andre årsaksforklaringer. I det første sitatet ser vi for eksempel at eleven indirekte begrunner forskjeller i tryggheten, med å være mer synlig i klasserommet enn i timene med fysisk aktivitet. Tidligere er det nevnt at aktivitetene også ofte er preget av høyt tempo. Dette tempoet kan være en forklaring på hvorfor elevene opplever å være mindre synlige i timene med fysisk aktivitet. For eksempel er det en elev som sier: «(...) Fordi når du er borte hos læreren og sjekker om du har fått rett, så er som regel alle andre elever ute på farten igjen». I en konkret situasjon med fysisk aktivitet, kan det derfor tenkes at elevene har en tendens til å «glemme seg». Aktivitetene er preget av høyt tempo, elevene er på farten, opptatt med sitt eget og gruppens arbeid, og legger ikke merke til resten av klassens prestasjoner. I en viss grad ser elevene ut til å glemme tid, sted og ytre bekymringer, og har i stedet et stort engasjement for aktivitetsoppgaven. En mulig forståelsesramme for dette er Flyt-betingelsene «Dyp konsentrasjon» og «Det er nuet som teller» (Csikszentmihalyis, 2003, s.47). Ifølge Csikszentmihalyis (2003, s.47) og hans Flyt-teori, gjøre et slikt engasjement oss svært konsentrert. I motsetning til ordinære undervisningstimer, der elevene kanskje

kjeder seg, titter ut vinduet eller sender lapper mens lærer snakker, er de under aktivitetene for opptatt til å la seg distrahere. Uten distraksjoner øker sannsynligheten for at elevene blir konsentrert. De trenger ikke bruke energi på å tenke eller ta seg sammen for å gjøre en innsats, snarere kan de handle fra automatikk. På denne måten blir elevenes oppmerksomhet rettet mot nuet og oppgaven som skal løses, og bekymringer og problemer tillegges liten plass under aktivitetene. Å glemme tid, sted og bekymringer på denne måten, er en behagelig følelse der vi er glade og tillater oss «å bare være» (Csikszentmihalyis, 2003, s.47). Aktivitetenes høye tempo og mindre synlighet, kan slik styrke elevenes skoletrivsel i form av økt konsentrasjon, mindre prestasjonspress og et trygt rom for utprøving og feiling.

Utdanningsdirektoratet (2016b, s.1-2) er en av dem som trekker frem opplevelsen av at det er trygt å prøve og feile, som en viktig faktor for et godt læringsmiljøet og skoletrivselen. Ser vi tilbake på undersøkelsen av «Aktiv skole», ser vi at også disse elevene nevner et støttende og trygt læringsmiljø som viktig for trivselen under fagaktivitetene (Skage & Dyrstad, 2016, s.21). Det er med andre ord mye som tyder på at et trygt rom for utprøving og feiling kan bidra til bedre skoletrivsel for elevene. Denne antagelsen blir poengtert av min studies elever. Når de under intervjuene snakker om hva de mener er viktig for å trives på skolen, er det flere som trekker frem viktigheten av å ikke være redd for å gjøre feil. Går vi ut ifra at denne tryggheten er viktig for skoletrivselen, vil tryggheten omkring utprøving og feiling styrke elevenes skoletrivsel i timene med fysisk aktivitet.

Selv om elevene gjør et skille mellom ordinær undervisning og timene med fysisk aktivitet, utelukkes det ikke at aktivitetenes trygge rom for å prøve og feile, har positiv påvirkning for elevenes skoletrivsel generelt. Under overskriften «For meg, trivsel det er jo ...», har jeg valgt å se trygghet omkring utprøving som positivt for elevenes læring. Dette fordi et utrygt læringsmiljø kan fremme egoorientering og angst hos elevene, og der elevene ikke tør å prøve blir det også vanskeligere å komme videre i læringsprosessen (Nordahl, 2014, s.172-173; Utdanningsdirektoratet 2016b, s.1-2). Det faktum at elevene opplever det som trygt å gjøre feil i timene med fysisk aktivitet, kan slik gi elevene anledninger til å teste, utvikle og se sine ferdigheter. Det å ta fatt på og mestre

utfordrende oppgaver, er videre å anta som en positiv opplevelse med verdi for skoletrivselen. Dette fordi det kan gi elevene en opplevelse av å være kompetente, hvor vi gjennom Selvbestemmelsesteorien vet at dette er positivt for indre motivasjon og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s.11). I tillegg til å oppleve kompetanse der og da, vil elever som opplever dette også ha økt sannsynligheten for å være motivert til å ta fatt på andre utfordrende oppgaver senere (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145-146). Slik kan elevene komme inn i en god sirkel. Det trygge rommet for utprøving og feiling overføres kanskje ikke til ordinær undervisning, men tryggheten og utprøvingen i timene med fysisk aktivitet vil kunne gi næring til opplevelsen av å være en kompetent person og slik bedre elevenes psykologiske helse og skoletrivsel (Ryan & Deci, 2017, s.11).

5.3.3 Konkurranspreget aktivitet

Vi har sett flere forhold som er positivt for faglig læring i timene med fysisk aktivitet. Elevene forteller imidlertid også at de opplever god læring i ordinær undervisning, men at det er noe ved aktivitetene som gjør dem mer konsentrert og motivert, og at læringen oppleves bedre som følge av dette. Det faktum at fysisk aktivitet har en egenskap som kan fjerne stress og gi overskudd og energi, er en forklaring som gjør elevenes opplevelse av økt motivasjon forståelig (Helsedirektoratet, 2019). Til tross for denne fysiologiske forklaringen, var jeg interessert i å finne ut om det fantes andre særpreg ved aktivitetene som bidrar til årvåkenheten elevene beskriver. Da jeg leste intervjuutskriftene, ble det blant annet synlig at aktivitetene ofte gjennomføres som konkurranser. De deles inn i lag, der det er om å gjøre å bli først ferdig. En elev berører temaet slik:

Hm, sånn som hvis det hadde vært et fag, sånn som i samfunnsfag kan det være mange ganger at du bare sitter og hører på og lærer om hva som skjedde for hundrevis av år siden. Da kan det bli litt kjedelig. Men hvis du hadde hatt den fysiske aktiviteten da, eller den stjerneorienteringen, så hadde jeg fått litt mer motivasjon til å klare å vinne, og da må du jo svare riktig på spørsmåla.

Sammenlignet med en ordinær samfunnsfagtime, er motivasjonen for å gjøre en innsats større i timene med fysisk aktivitet. Sitatet viser at motivasjonen kommer fra et ønske om

å vinne. Det viser seg også at det noen ganger deles ut premier til vinnerlaget, og at dette også øker motivasjonen for å gjøre det bra. To elever sier:

Hm, jeg føler den påvirker bra egentlig. For sånn som eh, i matte da, så gir det litt mer, jeg har ganske konkurranseinstinkt. Så hvis det er en konkurranse så vil jeg jo helst vinne. I hvert fall hvis jeg vet det er noe man kan vinne da, så syns jeg det er gøyere å vinne og liksom kjempe om seieren da på en måte.

(...) Noen lærere har også hatt sånn her at vi kunne ha vunnet noe. Eller at vi kunne liksom, sånn som i matte da, har vi hatt sånn, hun ene har kanskje gitt oss, hvis man vinner en kjærlighet hver liksom. Det er litt gøy, for da gir det ekstra motivasjon.

Som vi ser skaper premier og elevenes vinnerinstinkt motivasjon i timene med fysisk aktivitet. For å vinne kreves det imidlertid også full konsentrasjon, der elevene må følge med og være oppmerksomme. En elev sier: «Fordi du får den der konkurranseinstinkt, eller det da, og da vil du jo ofte være best og da må du være konsentrert. Og da får du jo med deg hva som skjer». Som vi ser sier eleven: «og da får du jo med deg hva som skjer». Ikke bare øker konkurransene motivasjonen og konsentrasjonen, det virker også til at elevene opplever å få med seg mer som følge av konsentrasjonen. Dette støttes av Flyt-betingelsen «Dyp konsentrasjon». Der vi er dypt konsentrert slipper ikke bekymringer og distraksjoner til, og vi kan slik bruke all energi og fokus på oppgaven (Csikszentmihalyi, 2003, s.47). Dersom dette bidrar til at elevene får med seg mer av det faglige innholdet, kan elevene igjen få dekket deler av Selvbestemmelsesteoriens kompetansebehov. Å oppleve læring og mestring fremmer kompetanseopplevelsen. Samtidig vet vi at kompetanseopplevelsen er positivt for motivasjon og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s.11). Dersom konkurransene gir elevene konsentrasjon som fremmer læring, kan elevene slik antas å oppleve mer kompetanse, og slik også bedre trivsel som følge av de fysiske aktivitetene. Ettersom elevene har høyt konkurranseinstinkt, kan det likevel tenkes at de som taper blir skuffet over egne prestasjoner. På samme måte som det å vinne kan styrke kompetanseopplevelsen, kan det å tape svekke den. Om det i tillegg er de samme elevene som taper gjentatte ganger, øker risikoen for manglende tro på egen

kompetanse. Dette er uheldig for elevenes psykologiske helse, og kan i verste fall føre til mistriivsel, demotivasjon og engstelse for konkurransene (Ryan & Deci, 2017, s.11).

At de fysiske aktivitetene er preget av konkurranser og premier, kan videre minne om en klassekultur for belønning. En slik kultur kjenner trolig mange av oss igjen, der lærerne tar i bruk stjerner, smilefjes og klistremerker som et symbol på gode prestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s.1-3). Å vite at det finnes belønning i enden av oppgaven kan ta fokuset vekk fra læringen, og i stedet bidra til at det brukes mye tid og energi på engstelsen for å gjøre feil (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s.1-3). Elevenes motivasjon for å vinne og få premier, og en klassekultur for belønning, vil av Ryan og Deci (2000, s.69) bli karakterisert som ytre motivasjon. Elevene deltar i aktivitetene for å oppnå et attraktivt gode, ikke fordi de har et genuint ønske om å delta og lære. Dette kan ses som en bestikkelse, og er en dårlig form for motivasjon. Motivasjon henger tett sammen med tilfredshet og psykologiske velvære. Desto mer elevene handler etter ytre motivasjon, desto mindre selvbestemt oppleves handlingen, og desto lavere blir psykologisk velvære og trivsel (Ryan & Deci, 2000, s.69).

Ser vi på forskningen tilknyttet «Aktiv skole», ser vi at en av prinsippene for den aktive læringen er at den ikke skal ha fokus på konkurranse (Skage & Dyrstad, 2016, s.21-22). Dette er med andre ord motsatt av hva denne studiens elever forteller. Med bakgrunn i Selvbestemmelsesteoriens antagelse om at ytre motivasjon ikke er gunstig for autonomi, og psykologisk velvære, blir prinsippet til «Aktiv skole» forståelig. Både Selvbestemmelsesteorien og Flyt-teorien oppgir indre motivasjon som den som gir glede og trivsel under en aktivitet, mens ytre motivasjon ofte føles som påtvunget (Csikszentmihalyi, 1990, s.67-68; Ryan & Deci, 2017, s.275-279). Vi kunne dermed antatt at denne studiens elever opplever de konkurransepregede aktivitetene som formelle situasjoner, der de føler seg tvunget til å ta seg sammen for å være best. Konkurransene kunne slik ført til engstelse, stress og mistriivsel, men dette synes ikke å være elevenes egne oppfatninger. Snarere referer de til konkurransen som noe positivt og morsomt. Når jeg spør elevene om hva som skjer dersom de taper eller ødelegger for gruppen, viser det seg at det stort sett går fint. En elev sier: «Ja, altså man får jo konkurranseinstinkt. Eh, så

man vil jo gjerne være best og komme først, men det har ikke så veldig mye å si egentlig. Så lenge man gir den innsatsen man kan så blir man akseptert». En annen elev svarer slik:

Nei, jeg bare ler av det, fordi det pleier liksom å ta litt overhånd med konkurranseinstinktet da. Så når jeg har sånn, når jeg står mot en og de etterpå 'ah, jeg klarte det ovenfor deg', så er det sånn 'å nei, jeg tar deg neste gang'.

Den gode klassekulturen vi har sett tidligere, kommer også til synet her. Fremfor å henge hverandre ut, tar de det med humor og viser at det er greit å ikke alltid være best. En trygg klassekultur ser med andre ord ut til å overkjøre de negative sidene ved konkurransepreget aktivitet. I tillegg blir konkurransene gjennomført i elevgrupper, og det å vinne sammen kan tenkes å skape glede og positive felles opplevelser. Samt at det å tape også trolig virker mindre belastende dersom man er flere om «nederlaget».

Selv om elevene i stor grad synliggjør det å vinne og få premie som motiverende, virker det med andre ord ut til å være mer enn det. For å synliggjøre dette kan vi for eksempel se hva som skjer dersom elevene synes de fysiske aktivitetene er kjedelig. En elev sier:

Eller noen ganger kan det bli litt kjedelig. Jeg føler liksom at det er litt sånn for de som er mindre enn oss. Vi går jo liksom på ungdomsskolen og det er ikke alltid like gøy for oss å løpe opp og ned liksom. (...) Hvis det er noe kjedelig da stresser jeg, eller da syns jeg bare det er. Da har jeg ikke lyst til å gjøre det og da vet jeg selv, jeg kommer ikke til å prøve en gang.

Som vi ser opplever eleven stress som følge av en kjedsom aktivitet, der hun personlig ikke kommer til å forsøke dersom aktiviteten er kjedelig. Flyt-teoriens betingelse «Balanse mellom ferdigheter og utfordringer» er en innfallsvinkel for å forstå dette. Dersom aktivitetsoppgavene ikke utfordrer elevens ferdigheter, vil eleven heller ikke få utnyttet eller utviklet sine evner optimalt. Dette tillegger aktiviteten lite glede, og medfører rastløshet, lite motivasjon og konsentrasjon, og skaper slik læringsmuligheter med begrenset potensiale for både faglig og psykologisk vekst (Csikszentmihalyi, 1975, s.49). Dersom konkurransene kun ga elevene ytre motivasjon, ville de trolig brydd seg lite

om oppgavens utforming og vanskelighetsnivå, og snarere fokusert på å oppnå godene i enden av aktiviteten. Sannsynligheten for at gleden ligger i selve aktiviteten og ikke i premien, er derfor tilstede. Å oppleve glede og morsomme aktiviteter, samt å prestere sitt beste for gruppens skyld, er med både Selvbestemmelsesteorien og Flyt-teorien positive faktorer for indre motivasjon (Csikszentmihalyi, 2003, s.42-43, 55-56; Ryan & Deci, 2017, s.11). Indre motivasjon er igjen positivt for elevenes psykologiske helse (Ryan & Deci, 2017, s.275-279). Med andre ord, dersom engstelsen ikke finner sted, og vi antar at det ligger glede, læring og fellesskap bak motivasjonen, kan konkurranser ha positiv påvirkning for elevenes skoletrivsel i timene med fysisk aktivitet.

5.3.4 Oppsummerende diskusjon

Funnet «Gode læringsmuligheter» belyser hvordan timene med fysisk aktivitet kan bidra til økt opplevelse av læring for elevene, samt hvordan dette påvirker elevenes skoletrivsel. I dette funnet har det kommet frem tre kjennetegn ved de fysiske aktivitetene som synes å være spesielt positivt for elevenes læring og skoletrivsel: elevsamarbeid, et trygt rom for utprøving og feiling og konkurransepreget aktivitet.

Elevsamarbeid synes å være noe studiens elever opplever som trygt og lærerikt i timene med fysisk aktivitet. Elevene er klar over at det finnes ulik kompetanse innad i elevgruppene. Gjennom elevsamarbeidet tar de nytte av dette, og bruker hverandres sterke egenskaper for å løse oppgavene på best mulig måte. Ved å vise aksept for ulike ferdigheter og kompetanse, øker sannsynligheten for faglig læring ved at elevene hjelper hverandre (Vingdal, 2014, s.62). Dette tyder på en elevkultur der elevene ønsker å lære og vil sine medelever vel. Denne kulturen er trolig ikke ene og alene utformet av de fysiske aktivitetene, men mest sannsynlig en grunnleggende kultur som er utarbeidet over tid og i samspill med mange faktorer. Likevel, det at de fysiske aktivitetenes utforming kjennetegnes av elevsamarbeid, legger opp til flere muligheter der elevene kan ta i bruk og utvikle de positive holdningene som allerede finnes innad i elevgruppene.

I tillegg til elevsamarbeidet, har de fysiske aktivitetene også enkelte særpreg. Det mest interessante er at elevene gjør et skille mellom ordinær undervisning og timene med

aktivitet, der de opplever det som mindre ubehagelig å gjøre feil i undervisning med fysisk aktivitet. Dette blir forklart ved at aktivitetene foregår i et høyt tempo og at elevene føler seg mindre synlige som følge av dette. Elevene ser ut til å glemme ytre betingelser og distraksjoner, og er i stedet svært konsentrert om oppgaven som skal utføres. Dette ligner på Flyt-betingelsene «Dyp konsentrasjon» og «Det er nuet som teller» (Csikszentmihalyis, 2003, s.47). En slik tilstand kan sies å være behagelig, der bekymringer tillegges lite fokus. Redselen for å gjøre feil kan slik minskes og bidra til at det er mindre skummelt å prøve i timene med fysisk aktivitet. Det trygge rommet for utprøving ses som positivt for elevenes læring, der de både får testet, sett og videreutviklet sin kompetanse. I tillegg forteller elevene at de fysiske aktivitetene ofte utformes som konkurranser, der dette gir dem motivasjon til å vinne. Som følge av dette er de konsentrert for å få et godt utgangspunkt i konkurransen. Konsentrasjonen stenger igjen distraksjoner ute, og gjør det lettere for elevene å tilegne seg faglig læring (Csikszentmihalyis, 2003, s.47).

Læring i form av elevsamarbeid, konkurranser og et trygt rom for utprøving og feiling, er alle næring og bekreftelser på elevenes kompetanse, der Selvbestemmelsesteoriens kompetansebehov er særlig benyttet for å forstå og diskutere dette. Kompetansebehovet ses av Ryan og Deci (2017, s.11) som et medfødt psykologisk behov, der det å oppleve oss selv som kompetente er viktig for tilfredshet, motivasjon og sunn psykologisk helse (Ryan & Deci, 2017, s.11). For å kaste lys på elevenes skoletrivsel er det sådan brukt læring og kompetanse som innfallsvinkel i dette funnet. Det kan i imidlertid rettes spørsmål om dette er rette veien å gå. I henhold til Ungdataundersøkelsen, der skoletrivsel undersøkes med variabler for tilhørighet, ville det vært mer naturlig å se på de sosiale aspektene ved dette funnet (Tangen, 2012, s.152). Jeg er derimot av samme oppfatning som Danielsen (2012, s.122) og Tangen (2012, s.152). Begge poengterer at dersom skoletrivsel avgrenses til sosial tilhørighet, risikerer vi at andre viktige faktorer uteblir, deriblant læring. Videre mener de at elevenes subjektive erfaringer og oppfatninger av den samlede skolesituasjonen må medregnes i forståelsen av skoletrivselen. Med dette som bakgrunn har jeg arbeidet med utgangspunkt i mine elevers subjektive oppfatning av skoletrivsel, der de selv trekker frem det å oppleve læring som betydningsfullt for skoletrivselen. Dessuten fant Danielsen (2012, s.120-122) en sammenheng mellom elevenes selvregulerte selvrapporterte læring og skoletrivsel. Denne var imidlertid

forsiktig, men likevel til stedet. Sammenhengen kan også støttes av annen empirisk forskning, der for eksempel Baker, Dilly, Aupperlee & Partil, (2003, s.215-216) hevder at god skoletrivsel kan være resultat av å oppleve kompetanse. Dette støttes igjen av Selvbestemmelsesteorien, der behovet for kompetanse ses som betydningsfullt for psykologisk velvære (Deci & Ryan, 2000, s.227). Med andre ord er det flere som støtter betydningen av læring og elevenes subjektive oppfatninger, som betydningsfullt for skoletrivsel. Læringsmulighetene i timene med fysisk aktivitet som vi har sett i dette funnet, blir slik å anta som positivt for elevenes skoletrivsel. Å vise til likheter med andre studier styrker også funnets analytiske generalisering, mens siden de tidligere studiene er forsiktede, vil det trolig være behov for mer forskning på dette området.

Det som også er interessant er et tilbakeblikk på undersøkelsen av ASK-intervensjonen (Resaland et.al., 2016, s.327). Studien er kvantitativ og har undersøkt sammenhengen mellom fysisk aktivitet i fag og femteklassingers skoleprestasjoner. Analysen viser at de fysiske aktivitetene ikke påvirket elevenes skoleprestasjoner i det store bildet, men at det kun forekom svake forbedringer blant de minst skolesterke elevene. Dette er motsatt av hva mine elever opplever som følge av de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark», og støtter ikke mine funn. Skilnad i funn svekker mitt funns relevans, der ulikheten gir grunn til å tro at det er mindre sannsynlig at mitt funn vil gjelde for andre lignende situasjoner. En mulig forklaring på skilnad i funn, kan være at ASK-studien er kvantitativ og min kvalitativ. ASK-studien har undersøkt de faktiske og statistiske skoleprestasjonene, mens min studie viser til subjektive opplevelser av læring. Å vise til ulikheter i utforming, hensikt og datamateriell i ASK-studien og min studie, kan bidra til å ikke utelukke mitt funn som relevant for andre lignende situasjoner. Dette fordi vi kan anta at elevene jeg intervjuet ikke oppnår faktiske økte skoleprestasjoner, men snarere får en subjektiv opplevelse av at læringen er positiv under de fysiske aktivitetene og at det er dette som er positivt for elevenes skoletrivsel. Dette støttes av Tangen (2012, s.152) som vektlegger den subjektive opplevelsen av skoletrivsel, samt at SDT oppgir det å oppleve oss selv som kompetente personer som viktig for psykologisk helse (Ryan og Deci, 2017, s.11). Min antagelse blir dermed at timene med fysisk aktivitet er positivt for elevenes skoletrivsel ved å fremme en subjektiv opplevelse av læring. Dette kan imidlertid ikke fastslås, men

blir et analytisk spørsmål med behov for ettertanke og videre undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2017, s.290-291).

Til slutt nevnes det her at læringen ikke alene fremkommer som positivt for skoletrivselen i dette funnet. Både det trygge rommet for utprøving og feiling og elevsamarbeid er subjektive trivselsfaktorer elevene oppgir. Disse har vi sett opptre i timene med fysisk aktivitet. Selv om disse bidrar til læring, er de også på egenhånd, positivt for elevenes skoletrivsel. Dette støttes av Utdanningsdirektoratet (2016b, s.1-2), som mener at et inkluderende læringsmiljø der det er trygt å prøve, er positivt for skoletrivselen.

5.4 Rom for relasjonsbygging

Det første funnet har vist at fysisk aktivitet i undervisningen ofte består av elevsamarbeid. De nevnte femminutterspausene utføres også i par, grupper eller felles i klassen. Siden elevene selv vektlegger sosiale relasjoner i klassen som viktig for skoletrivselen, vil det i dette funnet bli belyst hvordan de fysiske aktivitetene er inngang til relasjonsbygging.

Funnets første underordnede kategori «Morsom og lystbetont», tar for seg hva lystbetonte aktiviteter og glede kan gjøre med elevenes relasjoner og skoletrivsel. Dette er ikke en trivselsfaktor elevene selv nevner, men kommer likevel frem som en betydningsfull faktor under de fysiske aktivitetene. Dette vil bli belyst og diskutert i lys av Selvbestemmelsesteoriens antagelse om indre motivasjon, samt teoriens autonomi- og tilhørighetsbehov. I tillegg vil et tilfelle av en nær Flyt-opplevelse bli synlig i denne kategorien. I den andre underordnede kategorien «Mer med alle», går det dypere inn i samspillet mellom elevene. Dette er en trivselsfaktor elevene selv legger stor vekt på. Her ser vi hvordan elevrelasjonene påvirkes av de fysiske aktivitetene, der betydningen av dette i forhold til skoletrivselen vil bli diskutert med Selvbestemmelsesteoriens tilhørighet- og autonomibehov. I siste underordnede kategori «Å se en annen side av læreren», ser vi hvordan elevene opplever læreren under de fysiske aktivitetene og hvordan dette påvirker relasjonen mellom dem. Selv oppgir elevene lærere som bryr seg og som de kan snakke med som viktig for skoletrivselen. For å se nærmere på dette vil lærer-elev-relasjonen, tillit og tilhørighetsbehovet bli benyttet. I tillegg får vi et innblikk i

hvordan lærerens relasjon til elevene kan påvirke det øvrige klassefelleskapet, der Deci og Ryans konsept om Organisk integrasjon er forståelsesrammen.

5.4.1 Morsom og lystbetont

Hovedsakelig er elevene fornøyd med fysisk aktivitet gjennom «Liv og røre i Telemark», og forteller at det gjør skolehverdagen bedre. Noe av det som trekkes frem som spesielt bra, er at aktivitetene er et positivt avbrekk fra stillesitting, der alle studiens elever er enige i at det å være i bevegelse er bedre enn å sitte stille i klasserommet. En elev sier:

(...) For det er når du hører læreren sier, når jeg hører ordet *ut*, da er det 'yess liksom'. Det er ikke alltid, som sagt det er jo ikke alltid det er ute, men jeg syns jo på en måte alt er bedre enn å sitte på stolen sin og se ned i en bok. Det er, jeg syns jo det er kjedelig. Og jeg syns det er bedre når vi skal liksom bevege oss, når vi skal være i aktivitet da.

For meg viser sitatet til etterlengtet fysisk aktivitet. Eleven synes å bli glad når de skal være i bevegelse, og uttrykker at han foretrekker aktivitet fremfor stillesitting og ordinær klasseromsundervisning. Det at eleven uttrykker glede når han hører at de skal ha fysisk aktivitet, kan igjen tyde på at de aktive avbrekkene har positiv påvirkning på elevenes humør. Dette er det flere elever som uttrykker, hvor en elev sier det slik:

Eh, du får liksom komme ut å puste litt, og det skader ikke i det hele tatt. Det gjør meg egentlig glad. Det er bare med på å gjøre det mer positivt å reise på skolen, og gjør det enkelt å være her.

I sitatet blir avbrekket understreket, der eleven sier «du får liksom komme ut å puste litt». Samtidig ser vi at avbrekk gjennom fysisk aktivitet har en positiv påvirkning på elevenes humør og skolehverdag, hvor hun forteller at det gjør henne glad og at det blir enklere og mer positivt å være på skolen. Under intervjuene spurte jeg om hva som forårsaket denne positive påvirkningen. I tillegg til avbrekket, er gjengangeren her er at de fysiske aktivitetene er morsomme. En elev sier: «Mm, man har det jo veldig gøy. Man ler, og ja

alt». En annen elev formidler til og med at tiden går raskere under de fysiske aktivitetene: «Nei, det blir gøyere. Man slipper å kikke på klokken og vente på at friminuttet skal starte». Beskrivelsene elevene gir omkring de fysiske aktivitetene, minner for meg om lystbetonte aktiviteter. Fremfor å trenge ytre betingelser for å delta, ser det snarere ut til at elevene deltar fordi de selv synes det er morsomt. Med både Selvbestemmelsesteorien og Flyt-teorien som forståelsesramme, kan det i denne sammenheng være grunn til å si at elevenes deltagelse i stor grad er autonom og indre motivert. Dette fordi elevene ikke drives til handling av ytre belønning eller straff, men deltar fordi de selv ønsker og fordi morsomme aktiviteter gjør deltagelsen til belønning i seg selv (Csikszentmihalyi, 1990, s.67-68; Ryan & Deci, 2017, s.187-190).

Hva som gjør en aktivitet autonom og indre motivert, kan imidlertid være mye og variert. En måte å se det på er gjennom elevenes egne interesser. Både Flyt-teorien og Selvbestemmelsesteorien mener at aktiviteter som samsvarer med personlig interesse ofte er mer autonome og indre motivert for oss (Csikszentmihalyi, 1990, s.214-215; Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.144). Det faktum at elevene trekker frem aktivitetene som morsomme og gledesfylte, kan være en grunn til å tro at elevene også har personlig interesse for fysisk aktivitet. Denne antagelsen blir bekreftet under intervjuene. I tillegg til en positiv innstilling til de fysiske aktivitetene på skolen, formidler elevene at de generelt liker å drive med fysisk aktivitet, og at de alle mer eller mindre har dette som en del av sin fritid. For eksempel er det en elev som sier: «Ja, jeg synes det er gøy. Og i valgfag har jeg også fysisk aktivitet. Jeg synes det er gøy å kunne ha det sammen med andre elever og venner på fritiden bare, og ja». Vi kan slik anta at de fysiske aktivitetene på skolen gir elevene indre motivasjon og autonomiopplevelse, ved at de samsvarer med deres interesser. Autonomi er videre en av Selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov, og ses, sammen med indre motivasjon, som viktig for psykologisk helse (Ryan & Deci, 2017, s.11, 275-279). Det at de fysiske aktivitetene synes å være autonome og indre motivert, kan dermed antas å bedre elevenes skoletrivsel under de fysiske aktivitetene.

At elevene deltar autonomt og er indre motivert under de fysiske aktivitetene på skolen, synes også å ha en positiv påvirkning for elevenes sosiale samhandling. Indre motivasjon tar ofte fokuset vekk fra ytre betingelser (Csikszentmihalyi, 2003, s.47; Skaalvik og

Skaalvik, 2013, s.144). Eleven som forteller at han ikke ser på klokken for å finne ut når friminuttet starter, er et eksempel på dette. Det kan her tenkes at han finner aktivitetene så interessante, at tiden og kreftene det tar å utføre oppgavene ikke tillegges oppmerksomhet. Eleven ser slik ut til å være nær Flyt-betingelsene «Dyp konsentrasjon», «Det er nuet som teller» og «Klare mål». Klare mål i Flyt-opplevelsen innebærer ikke å se frem til at oppgaven er fullstendig fullført, men å nyte aktiviteten underveis (Csikszentmihalyi, 2003, s.42-43). Noe eleven synes å gjøre ved at han ikke venter på friminuttet. Situasjonen ser slik ut til å være preget av få bekymringer, og energien eleven vanligvis ville brukt på å bekymre eller anstrenge seg for oppgaven, kan omgjøres til en behagelig tilstand. Fremfor å tappes for energi, kan eleven snarere få mer energi av aktivitetene (Csikszentmihalyi, 2003, s.47). Samtlige av elevene forteller om noe som minner om en slik energi. Energien omgjøres videre til glede som gjør det spesielt hyggelig å være sammen. To elever berører temaet slik:

Etter vi har hatt aktivitet så er vi ganske glade, og liksom når folk kommer bort til deg og du, liksom ja, snakker med den og liksom sånn. Fordi hvis vi ikke hadde hatt det så hadde jeg sikkert vært trøtt og helt sånn, og hvis noen hadde kommet bort til meg, bare sånn, 'nei, jeg vet ikke hva de snakker om liksom'. Så jeg føler at det har noe å gjøre med hverdagen min, også der oppe.

Jo, jeg syns egentlig at, det er liksom sånn at når vi har fysisk aktivitet så blir alle glade igjen liksom. Da blir alle fulle av energi liksom. Og da blir alle glade, og da er det ingen som er slemme mot hverandre. Det kan være sånne konflikter og sånn, men plutselig hvis to stykker som har kranglet kommer på lag, så samarbeide de, også blir de venner igjen liksom, etter det.

Gleden og energien som oppstår fra de lystbetonte og autonome aktivitetene overføres til den sosiale samhandlingen. Mer eller mindre bevisst, tar elevene nytte av energien, og ler, har det morsomt og hyggelig sammen. Som vi vet trekker Selvbestemmelsesteorien frem tilhørighet og relasjoner som viktig for psykologisk velvære (Csikszentmihalyi, 2003, s.55-56; Ryan & Deci, 2017, s.11). Det kan slik antas at lystbetonte aktiviteter har en

positiv påvirkning på elevenes skoletrivsel, ved at det bidrar til mindre engstelse, mer energi og glede, og slik også et miljø med rom for å knytte relasjoner til hverandre.

Til slutt nevnes det at den positive tendensen vi har sett, også kan ha en toveispåvirkning. Ikke bare kan lystbetonte og autonome aktiviteter skape energi, glede og rom for relasjonsbygging. Gleden og energien kan også komme fra det sosiale rommet. Ser vi nøye på sitatene som er presentert i denne underordnede kategorien, kan vi se tendens til at det å være sammen med medelever er noe av det som gjør aktivitetene morsomme. Et mer konkret eksempel er en elev som forteller hva det beste med de fysiske aktivitetene er: «Nei, det at vi får et lite avbrekk fra timene. Og at vi faktisk får være med, snakke litt med de som er rundt oss da». Dette samsvarer med Selvbestemmelsesteoriens tilhørighetsbehov og elevenes subjektive oppfatninger av skoletrivsel, der det å være sammen karakteriseres som positivt for trivsel og psykologisk helse (Ryan & Deci, 2017, s.11). Her ser vi med andre ord et «funn» på tvers av et annet funn. Siden vi vet at de fysiske aktivitetene er preget av elevsamarbeid, kan det tenkes at elevenes indre motivasjon ikke bare skyldes autonomi og lystbetonte aktiviteter, men at de opplever det som lystbetont fordi aktivitetene i utgangspunktet dekker deler av tilhørighetsbehovet. Mest sannsynlig er det snakk om en gjensidig påvirkning mellom disse retningene. Uavhengig av dette kan vi si at indre motivasjon oppstår som følge av autonomi og tilhørighet, der det vesentlige er at dette potensielt kan bedre elevenes skoletrivsel. Dette fordi indre motivasjon er svært essensielt for utholdenhet, driv og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s.275-279). Viktigheten av relasjoner og tilhørighet er imidlertid noe vi skal se nærmere på i neste underordnede kategori «Mer med alle».

5.4.2 Mer med alle

De fysiske aktivitetene er sosiale situasjoner hvor elevene får mulighet til å være mer med hverandre. Elevene løser oppgaver og er i bevegelse sammen, og forteller at dette gir anledning til å snakke med både venner og medelever de vanligvis ikke omgås med. Helhetsinntrykket fra intervjuene er sådan at elevene er mer med alle under aktivitetene. Likevel kommer det frem forskjeller mellom skolene som er besøkt. Elevene ved skole B

omtaler aktivitetenes sosiale side som positivt der og da, men opplever ikke at det påvirker deres sosiale relasjoner i klassen for øvrig. En elev fra skole B sier:

Em, når vi har det så føler jeg at det er ganske bra og sånn. Men når vi ikke har det, så liksom føler jeg at vi er mer i grupper. At liksom alle er ikke sammen. Sånn som jeg, jeg er, jeg snakker med flere i klassen og sånn, men i friminuttene så er jeg mest med de som ikke går i klassen min, og noen som går i C og A.

Det er intervjuet tre åttendeklassinger fra skole B. Sitatet ovenfor viser tendensen alle tre ga uttrykk for. For eksempel sier en annen elev fra skole B dette når jeg spør om hvordan aktivitetene påvirker relasjonene til medelever: «Det har egentlig ikke skjedd. Men liksom når vi er på gruppe med noen så snakker man liksom med folk, men jeg kan ikke si at jeg stoler noe mer på personer jeg liksom ikke har kjent da». Elevene ved skole B opplever det sosiale som bra under de fysiske aktivitetene, der de kan snakke med medelevene på gruppen. Utover dette viser elevene ved skole B til liten sosial påvirkning, og kan ikke fortelle om tilfeller der de fysiske aktivitetene har bedret relasjoner til medelever generelt. Intervjuene som ble gjennomført ved skole A viser derimot det motsatte. Elevene gir her flere beskrivelser som tyder på at de fysiske aktivitetene har positiv påvirkning for de sosiale relasjonene i klassen generelt. For å illustrere dette blir det i det påfølgende presentert fire sitater fra elevene ved skole A. Den første eleven forteller om aktivitetenes positive sosiale påvirkning slik:

Jeg synes det er en bra metode for å bruke i undervisningen. Det er liksom, jeg føler vi blir mer knytta. Hvis du liksom er to og to da, så føler jeg du blir mer knytta til den personen hvis du ikke har snakket med den den før eller noe sånn. For du må samarbeide. Og det har funka veldig godt, fordi nå føler jeg at klassen vår er mer knytta sammen liksom. Vi er mer med hverandre.

Sitatet viser at eleven opplever elevsamarbeidet som positivt for tilknytningen til medelever, og at dette har resultert i en opplevelse av mer samhold i klassen. Tendensen er gjennomgående hos elevene ved skole A. To andre elever sier noe av det samme, der de i tillegg viser til bedre selvtillit og flere venner som følge av de fysiske aktivitetene:

(...) Jeg føler jo etter jeg har vært med de menneskene en god stund og vært med de på forskjellige aktiviteter og gjort litt forskjellige saker, så føler jeg at jeg kan være litt mer med de etterpå også. At jeg har fått flere venner og at jeg har fått litt mer selvtillit til å gå å snakke med folk.

(...) For etter vi har liksom hatt det, så har jeg liksom sånn, bare gått bort og sagt 'å ja, det var en bra oppgave vi gjorde'. Og liksom da har vi begynt å snakke. Så da har jeg fått bedre kontakt med noen personer, og det har hjulpet meg til å ha fått flere venner.

Begge elevene opplever det som enklere å snakke med medelever i etterkant av de fysiske aktivitetene. Desto oftere elevene har fysisk aktivitet i grupper, desto tryggere ser de ut til å bli på både seg selv og sine medelever. Det at elevene sier «vært med de på forskjellige aktiviteter og gjort litt forskjellige saker» og «bare gått bort og sagt 'å ja det var en bra oppgave vi gjorde'» indikerer for meg at aktivitetene skaper felles opplevelser som gir elevene samtaleemner i etterkant, der dette synes å øke sannsynligheten for nye vennskap. Et siste sitat viser også noe som minner om en ny venn, der det eleven sier viser at å arbeide sammen kan bidra til å oppdage hverandres personlighet. Dette knyttes til en gang hun fikk bedre kontakt med en hun kjente litt fra før av:

Det var en gang, det var en venn av meg, det var liksom hver gang vi snakket sammen så blei det kleint. Vi hadde liksom ikke så mye å snakke om. Men etter, når vi hadde en sånn to og to oppgave, så, nei det var fire. Så var det sånn at jeg og hun ble enige om en ting, så ble de andre også enige. Da begynte jeg å, så la vi merke til at jeg og hun hadde mye til felles og tenkte det samme. Også begynte jeg og hun å snakke, ja.

For meg viser sitatene ovenfor at de fysiske aktivitetene kan ha positiv påvirkning for skoletrivselen gjennom å utvikle eller opprette nye vennskap med medelever. Denne antagelsen kan støttes av den internasjonale studien jeg nevnte kort i innledningskapittelet (Iannotti et.al., 2009, s.192, 196). Studien har undersøkt

sammenhengen mellom ungdommers fysiske og psykiske helse, sett opp mot blant annet grad av fysisk aktivitet. Det ble målt at ungdommene som bruker mest tid på fysisk aktivitet daglig, også er ungdommene som har høyest grad av selvopplevd velvære. Inkludert i selvopplevd velvære kom god kontakt med familien og jevnaldrende, og et positivt selvbilde frem som viktig. Her fantes det enkelte forskjeller hos landende som deltok, men gode forhold til jevnaldrende viste sterk sammenheng med fysisk aktivitet på tvers av regionene (Iannotti et.al., 2009, s.193, 196). Studien viser at fysisk aktivitet er positivt for jevnaldrende relasjoner generelt, og det kan derfor antas at fysisk aktivitet på skolen også vil ha samme positive påvirkning. Viktigheten av jevnaldrende relasjoner og gode elevrelasjoner kan videre forstås i lys av Selvbestemmelsesteoriens tilhørighetsbehov. For å oppnå en subjektiv følelse av skoletrivsel og psykologisk velvære, har elevene behov for både nære relasjoner og tilhørighet i et større sosialt fellesskap (Ryan & Deci, 2017, s.11; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.146). Til tross for ulikhetene mellom elevene ved skole A og skole B, beskriver alle elevene de fysiske aktivitetene som sosiale situasjoner der de er mer med hverandre. Elevene ved begge skolene viser til samspillet under aktivitetene som positivt i den gitte situasjonen, der de kan snakke og ha fine opplevelser sammen. Dette tyder på en form for tilhørighetsfølelse. Om elevene hadde følt seg ekskludert og ikke tilregnet gruppen under aktivitetene, ville de trolig ikke oppgitt dem som positive sosiale situasjoner. Det å ha felles mål og arbeide sammen for å nå målene, er motiverende og gir økt opplevelse av vi-følelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s.253; Vingdal, 2014, s.62-63). Samtidig som dette forklarer elevenes positive sosiale erfaringer i de gitte situasjonene med fysisk aktivitet, kan det også forklare at elevene ved skole A opplever bedre elevrelasjoner generelt som følge av samspillet under aktivitetene. Desto mer de arbeider sammen, desto mer innser de felles mål og interesser, hvor det da blir naturlig og ønskelig å knytte bånd. Derimot forklarer det ikke hvorfor elevene ved skole B ikke opplever den samme påvirkningen. For å belyse dette kan det være hensiktsmessig å se hva elevene sier om sammensetningen av elevgruppene under de fysiske aktivitetene. Elevene ved skole A forteller at det som regel er læreren som står for sammensetningen av elevgruppene. En elev fra skole A sier:

Vi er veldig mye med alle på en måte. Og si, i dette Liv og røre opplegget så blir vi delt inn i tilfeldige grupper, så vi må på en måte samarbeide med den vi kommer med uansett. Som gjør at vi kommer til å kjenne hverandre bedre.

Ikke bare forteller eleven at de blir delt i varierte grupper, han viser også til bedre bekjentskap som et resultat av dette. Elevene ved skole B derimot, forteller at de ofte arbeider med de samme medelevene under de fysiske aktivitetene. Dette skyldes blant annet at læreren sjeldent står for gruppesammensetningen, og at elevene snarere får velge grupper selv. En elev ved skole B sier det slik:

Man får jo ofte lov til å velge hvem man har lyst til å være sammen med. (...) Ja, veldig ofte, men det er ikke alltid da. Men da velger man jo ofte hvem man er med, men i engelsk får vi ikke lov til å velge, da tar han bare en gutt eller en jente, da tar han tilfeldig.

Dersom engelsklæreren er den eneste læreren som velger elevgruppene, blir det sjeldent varierte elevgrupper. De fysiske aktivitetenes ulike påvirkning på elevrelasjonene hos skole A og skole B, kan slik tenkes å skyldes ulik praksis vedrørende gruppesammensetningene. Dersom elevene ved skole B bruker å velge samme og nærmeste person hver gang, åpnes ikke muligheten for å bli kjent med andre medelever under de fysiske aktivitetene. Dette er også noe elevene selv ser ut til å være klar over, der en elev ved skole B sier det slik: «Em, man pleier bare å være med de samme hele tiden, så jeg tror ikke man får sånn ekstra mye kontakt med noen andre». At lærerne velger og bytter på gruppesammensetninger synes med andre ord å ha stor betydning for utviklingen av vennskap og tilhørighet mellom elevene. Dette samsvarer også med elevene fra undersøkelsen av «Aktiv skole prosjektet». Her forteller flere av elevene at de har fått flere venner som følge av undervisning med fysisk aktivitet. For eksempel sier en av elevene fra «Aktiv skole» dette: «Jeg synes det har forandret seg etter vi begynte med fysisk aktivitet, vi har blitt mer venner, for vi har vært i flere grupper, så de som ikke har vært så mye med hverandre har blitt bedre venner» (Skage & Dyrstad, 2016, s.22). Samtidig som eleven har fått nye venner, blir også betydningen av varierte grupper tydelig, der eleven poengterer «for vi har vært i flere grupper». Til tross for at «Aktiv

skole» omfatter barneskoleelever og «Liv og røre i Telemark» omfatter ungdomsskolelærer, forsterker likheten mellom Aktiv skole-undersøkelsen og min studie, antagelsen om at fysisk aktivitet og varierte elevgrupper kan ha positiv påvirkning for relasjoner mellom elevene.

At elevene ved skole B får velge grupper, mens skole A ikke får velge, kan også ses i lys av Selvbestemmelsesteoriens autonomibehov. For å oppleve motivasjon og psykologisk velvære er det avgjørende å føle oss villig og enig i handlingene og avgjørelsene som tas (Ryan & Deci, 2006, s. 1562-1563). Å bestemme gruppe selv er mer autonomt og selvbestemt, enn at læreren velger. Elevene ved skole B kan velge gruppe i henhold til egne holdninger og ønsker, og kan som følge av det autonome valget oppleve mer trivsel og motivasjon innad i gruppen. Elevene ved skole A derimot, vil risikere å mistrives fordi lærerens sammensetning ikke nødvendigvis samsvarer med deres autonome ønsker. Dette gir antydninger til at elevene ved skole B er mer tilfreds og trives mer i elevgruppene enn hva elevene ved skole A gjør. Det kan dermed tenkes at elevene ved skole A ønsker å velge grupper selv. Dette er imidlertid ikke tilfellet, og elevene ser snarere ut til å se fordelene ved at læreren velger elevgrupper. En elev ved skole A sier:

Hvis jeg kunne valgt selv da hadde jeg jo selvfølgelig gått med bestevennen min da. Og vi kunne jo ikke ha gjort det hver gang, for da, for noen ganger kunne det hende at det var en som satt igjen alene, og at læreren tar ansvar over det da.

Det autonome valget til eleven ser i første øyeblikk ut til å være å velge gruppe selv, der hun sier «hvis jeg kunne valgt selv da hadde jeg jo selvfølgelig gått med bestevennen min». Tar vi en nærmere kikk, ser vi at hun også trekker frem at et slikt system kunne ført til at noen satt igjen alene, og at det er viktig at læreren tar ansvar for at dette ikke skjer. En måte å forstå dette på, er at eleven prioriterer tilhørighet og fellesskapets beste fremfor et autonomt valg angående gruppesammensetningen. Av tilhørighetsbehovet og autonomibehovet, er det behovet for autonomi som tillegges størst betydning for motivasjon og psykologisk velvære (Deci & Ryan, 2000, s.253-254). Deci og Ryans argumentasjon for dette, er at en aktivitet fint kan skape glede, trivsel og motivasjon uten at den inkluderer andre mennesker. For eksempel vil en elev som genuint liker

matematikk, også sette pris på matematiske oppgaver selv uten medelever. Det er også slik at våre autonome følelser ikke alltid samsvarer med gruppens beste, og dens holdninger og verdier (Deci og Ryan, 2000, s.253). Skal vi tro Selvbestemmelsesteorien vil de fleste av oss velge det vi opplever som autonomt, fremfor tilhørighet i gruppen. Elevene ved skole A ser derimot ut til å være uenig i dette. Elevene ved skole B, som vi i utgangspunktet skulle anta var fornøyd med å selv bestemme grupper, viser til et ønske om endring. En elev sier: «Kanskje at vi ikke får velge grupper selv da. Sånn som at kanskje liksom, em folk jeg ikke hadde satt meg selv med, at jeg kunne kommet med de».

Elevene ved skole A er opptatt av at alle skal være inkludert, mens elevene ved skole B ønsker at læreren velger grupper. Begge uttrykker tilhørighet og godt fellesskap som ønskelig. På denne måten er det ikke sikkert at det å prioritere fellesskapet, avviker fra det autonome ønsket. Snarere kan det se ut til at et godt fellesskap er det mest autonome ønsket blant elevene. Ser vi tilbake på det Nordahl (2014, s171-172) skriver om relasjoner mellom jevnaldrende, er ikke elevenes prioriteringer vanskelig å forstå. I ungdomsskolealder er forhold mellom jevnaldrende svært betydningsfulle, hvor vi på dette stadiet i livet opplever venner som en del av vår identitet og identitetsutvikling. Hvis vi antar at elevene har et autonomt ønske om å prioritere fellesskapet, vil de gjennom tilhørigheten som aktivitetene skaper, få dekket deler av både autonomi- og tilhørighetsbehovet, og grunnlaget for motivasjon og skoletrivsel blir stort.

Praksisen rundt gruppesammensetninger synes å være forskjellig hos skole A og skole B, og at dette har ført til ulik grad av tilhørighet hos elevene. Videre burde det poengteres at elevene ved skole B går i åttendeklasse, og elevene ved skole A går i niende- og tiendeklasse, der dette også kan være en forklaring på ulik grad av tilhørighet. Elevene ved skole A har hatt lengre tid til å bli kjent, og det kan tenkes at om en tid vil elevene ved skole B også bli bedre kjent og føle større grad av tilhørighet. I tillegg har som sagt skole A brukt intervensjonen «Liv og røre i Telemark» en god del lengre enn skole B. Lærere og andre ansatte ved skole A kan slik antas å være godt inni opplegget, mens ansatte ved skole B fortsatt er i en opplærings- og tilvenningsfase. Ved å se tilbake på det som tidligere er skrevet om de fysiske aktivitetenes gjennomføring, ser vi også at det kan gå lang tid mellom bruk av aktiviteter hos skole B. Vi kan derfor ikke utelukke nedprioritert

bruk at de fysiske aktivitetene, og at elevene ved skole B ikke får styrket tilhørigheten som følge av dette. Den lite hyppige bruken av aktivitetene trenger ikke utelukkende å skyldes nedprioritert bruk fra skolens side, men kan også være forårsaket av utilstrekkelig opplæring fra dem med ansvar for å sette intervensjon ut til livet. Dette er imidlertid bare konspirasjoner. Jeg har ingen konkret informasjon om opplæringen eller implementeringen av intervensjonen, og står ikke i posisjon til å fordele skyld. Likevel er det faktorer som er verdt å vite om når funnet skal forstås, og kan slik ses som forhold som burde undersøkes nærmere.

Uavhengig av årsaksforklaring er et inkluderende miljø og vennskap faktorer elevene selv trekker frem som viktig for deres subjektive oppfatning av skoletrivsel. Dette har blitt belyst under overskriften «For meg, trivsel det er jo ...», og understrekes igjen i denne underordnede kategorien, hvor vi har sett at elevene ønsker varierte aktivitetsgrupper for å bli bedre kjent. Fra Tangen (2012, s.152) vet vi at det er elevenes subjektive opplevelse som kan si mest om trivselen, og positive elevrelasjoner antas derfor i denne sammenheng å være av stor betydning for elevenes skoletrivsel. Denne antagelsen styrkes også av Danielsens forskningsartikkel. Artikkelen fremlegger en undersøkelse om hva som henger sammen med norske ungdomsskoleelevers skoletrivsel, der inkluderende, snille, aksepterende og hjelpsomme medelever var sterkt positivt assosiert med god skoletrivsel (Danielsen, 2012, s.120-122). Siden de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» har vist seg som sosiale situasjoner som åpner opp for relasjonsbygging mellom elevene, kan de ses som en gylden mulighet til å bedre skoletrivselen gjennom forsterket tilhørighetsfølelse. Dette blir imidlertid vanskelig dersom aktivitetsgruppene stadig består av de samme elevene, og skole B kan sies å miste en gylden mulighet til bedre samhold, nære elevrelasjoner og trivsel i klassene. Dette er imidlertid noe skole A har opplevd gjennom aktivitetene, og som følge av de fysiske aktivitetene kan vi samlet sett si at elevene ved skole A opplever mer positivt påvirkning på det sosiale fellesskapet enn elevene ved skole B. Tilhørighetsbehovet inkluderer som vi har sett, både det å være medregnet i en større sosial gruppe og nære relasjoner som viktig for psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s.11; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.146). Med dette som utgangspunkt kan det dermed antas at skoletrivselen er bedre hos elevene ved skole A. Likevel forteller elevene ved skole B om generell god skoletrivsel, og det utelukkes ikke at behovet for

tilhørighet dekkes andre steder. For eksempel så vi at en elev fortalte om venner i andre klasser. På denne måten er ikke eleven ensom på skolen, og kan oppleve tilhørighet og trivsel. Det meste av skoledagen er likevel tilknyttet egen klasse, og for optimal skoletrivsel er det viktig med et godt læringsmiljø, gode relasjoner og et positivt og inkluderende fellesskap i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s.12-13).

5.4.3 Å se en annen side av læreren

De fysiske aktivitetene utgjør ikke bare et sosialt samspill mellom elevene, men også mellom lærere og elever. Under intervjuene stilte jeg spørsmål tilknyttet lærernes engasjement og om de fysiske aktivitetene har påvirket elevenes forhold til lærerne. Her oppgir elevene ved skole A og skole B igjen ulike erfaringer. Elevene ved skole B forteller at de ikke har fått et annet forhold til lærerne som følge av aktivitetene. For eksempel er det en elev ved skole B som sier: «Eh, læreren pleier jo bare å stå der. Så man får jo ikke noe sånn nye, eller vi får ikke vite noe nytt om de eller blir bedre kjent med de egentlig». Dette er gjennomgående hos alle elevene ved skole B, og det fremlegges ikke flere beskrivelser fra dem i henhold til dette. Elevene ved skole A forteller derimot at de ser en annen side av flere lærere, hvor de er mer humoristiske og engasjerte under de fysiske aktivitetene. En elev fra skole A forteller om lærernes engasjement slik: «Nei, de er engasjert. De prøver liksom å gjøre noe gøy ut av det. Og de er med på det selv, står og heier litt og sånn». En annen elev forteller om mer humoristiske lærere på denne måten:

Hm, sånn som under de aktivitetene så kan man jo tulle mer med læreren enn hvis det hadde vært en time, for da må man jo liksom holde seg til tema man skal snakke om også da. Men under timene man har aktivitet så kan man tulle med den og prate med den, og enten lære på en annen måte da hvis det er spørsmål du lurer på.

Lærer-elev-relasjonen som ofte har et formelt og faglig fokus, får i sitatene over et mer sosialt preg. I tillegg til engasjerte lærere som deltar og heier, er samspillet mellom lærer og elev også annerledes, der det er rom for mellommenneskelig humor. Under intervjuene spurte jeg elevene om hva de selv tror er årsaken til dette. En elev svarer:

Det er jo på en måte å være med hverandre på en litt annen måte. I stedet for at jeg sitter og lærere står ved siden av meg, så er vi liksom ute og vi snakker på en helt annen måte. Vi opplever hverandre på en helt annen måte.

Sitatet viser at det ikke bare er elevene som ser en annen side av læreren, men at læreren også kan se elevene i andre settinger. Det kan virke som det er rammene for aktivitetene som bidrar til et annerledes samspill. Elev og lærer opplever hverandre på en annen måte enn hva de gjør i klasserommet. Gjennom fysisk aktivitet, humor og engasjement, byr begge parter på sider av seg selv som vanligvis ikke er synlige. Da jeg hørte dette, ble jeg interessert i å finne ut hvilken betydning dette har for elevenes relasjoner til lærerne. En elev forteller for eksempel at det bidrar til bedre bekjentskap. Han sier: «(...) Du kjenner jo læreren mye bedre og læreren kjenner jo deg bedre syns jeg». En annen elev forteller om å kunne stole mer på læreren: «(...) Når den kommer bort og hjelper liksom, da, da føler jeg at den hjelper mye mer og, og at man kan stole mye mer på læreren liksom». En tredje elev opplever at læreren bryr seg om deres skolearbeid:

Ja, når vi ser at læreren heier på oss og står der og vil at vi skal få det til, så føler man at læreren faktisk bryr seg om det du gjør. Og da føler jeg liksom at jeg, da liker jeg liksom de lærerne litt mer da. Jeg føler at de faktisk bryr seg om vårt skolearbeid og at, hva vi lærer og hva vi gjør, og at vi faktisk følger med.

De fysiske aktivitetene viser for meg en annerledes måte for elev og lærer å være sammen på. Begge parter samspiller og ser hverandre i ny og mindre formelle settinger, hvor dette synes å ha en positiv påvirkning for lærer-elev-relasjonen. Om vi ser på forskjellen mellom skole A og skole B, er det likevel mye som tyder på at aktivitetenes rammer alene ikke er nok. For å oppnå bedre relasjon mellom lærer og elev kreves det imidlertid deltagelse og engasjement fra begge parter, særlig læreren. Elevene ved skole A, som opplever engasjerte lærere, opplever også at lærerne bryr seg om dem og deres skolearbeid. Dette gir dem en følelse av at lærerne vil dem vel, og resulterer i at elevene stoler mer på dem. Det at elevene opplever å kunne stole mer på læreren kan ses som en form for tillit. For at det skal oppstå tillit mellom lærer og elev, mener Drugli (2012,

s51-52) at det å by på seg selv er vesentlig. Humoren og engasjementet mellom elever og lærere under de fysiske aktivitetene, blir slik et interessant aspekt ved relasjonene som utvikles, der det kan tenkes å vise at begge parter er villig til å by på mer av seg selv enn forventet. Vi skal dermed ikke se bort ifra at humoren elevene beskriver i timene med fysisk aktivitet, er en av faktorene som bidrar til å skape mer tillit og bedre lærer-elev-relasjoner hos skole A. Med bakgrunn i elevenes beskrivelser, samt det faktum at Drugli (2012, s.51-52) karakteriserer tillit som selve limet i relasjoner, er det grunn til å anta at elevene ved skole A opplever å ha gode relasjoner med flere av lærerne.

Betydning av gode lærer-elev-relasjoner er igjen mange. Danielsens forskningsartikkel som viser sammenheng mellom elevrelasjoner og skoletrivsel, viser enda sterkere sammenheng mellom skoletrivselen og støttende og hyggelige lærere (Danielsen, 2012, s.118-121). Om elevene opplever å få et bedre forhold til læreren sin som følge av de fysiske aktivitetene, gir det med bakgrunn i Danielsens artikkel grunn til å anta at dette er positivt for elevenes skoletrivsel. I tillegg har min studies elever selv oppgitt lærere som bryr seg om dem, som betydningsfullt for deres skoletrivsel. Ettersom meningsinnholdet i Tangens skolelivskvalitetsbegrep er vektlagt i forståelsen av skoletrivsel, der den subjektive opplevelsen er sentral, blir dette et poeng som styrker antagelsen om at gode lærer-elev-relasjoner er positivt for skoletrivselen (Tangen, 2012, s.152).

Forholdet mellom skoletrivsel og lærer-elev-relasjonen kan videre forstås ved hjelp av Selvbestemmelsesteorien. Blant annet blir det naturlig å anta at gode relasjoner til en eller flere lærere, bidrar til å dekke deler av Selvbestemmelsesteoriens tilhørighetsbehov. For å utvikle positiv psykologisk helse, vet vi at elevene trenger å føle seg sosialt tilknyttet andre mennesker. I dette medregnes også omsorgsfulle, nære og trygge relasjoner (Ryan & Deci, 2017, s.11). Lærerne som engasjerer seg, bryr seg og byr på seg selv, vil gjennom tillit trolig kunne forsterke den nære og trygge relasjonen med elevene. Gjennom gode lærer-elev-relasjoner kan elevene ved skole A slik sies å få dekket deler av tilhørighetsbehovet, og slik oppnå bedre psykologisk velvære og trivsel på skolen.

Utover den personlige relasjonen mellom lærer og elev, kan det være grunn til å tro at lærerens holdninger og væremåte påvirker klassens øvrige samspill. For å forstå dette

kan det igjen refereres til Selvbestemmelsesteorien, der Ryan og Deci (2017, s.179) har utviklet et konsept om organisk integrasjon. Konseptet innebærer at ytre motiver kan bli internalisert og slik forsterke opplevelsen av autonomi og indre motivasjon. De ytre motivene er i denne sammenheng lærernes holdninger, verdier og væremåte, der dette kan internaliseres hos elevene. Desto mer lærerne engasjerer seg, bryr seg og vil elevene vel, desto mer internalisert kan disse holdningene bli hos elevene. Dette innebærer for eksempel at elevene selv ser en verdi i å være engasjert under de fysiske aktivitetene, og deltar slik med et mer autonomt og indre motivert motiv. Eller det kan bidra til at elevene selv verdsetter et varmt og omsorgsfullt miljø, der de mer genuint og autonomt selv bryr seg om klassemedlemmene (Ryan & Deci, 2017, s.202-203). Der læreren viser at humor, varme og engasjement er viktig, vil de ikke bare kunne forsterke tilhørigheten gjennom lærer-elev-relasjonen, men også bidra til at elevene er varme, morsomme og engasjert overfor hverandre, og slik skape mer tilhørighet mellom elevene. Ettersom vi har sett at elevene ved skole B ikke opplever engasjerte lærere eller bedre tilhørighet i klassen som følge av aktivitetene, blir antagelsen om denne sammenhengen forsterket. Elevene ved skole A forteller derimot om både bedre elevrelasjoner og engasjerte lærere, og mye tyder på at lærerens holdninger har mye å si for miljøet og relasjonene også mellom elevene. Siden vi vet at tilhørighet og relasjoner er viktig for psykologisk velvære, kan vi på ny si at skoletrivselen bedres hos elevene ved skole A. Lærerne ser her ut til å prioritere engasjement og benytter seg av de fysiske aktivitetenes gode utgangspunkt for å vise støtte, og det oppstår slik positive ringvirkninger. Ikke bare dekker de deler av elevenes tilhørighetsbehov gjennom gode lærer-elev-relasjoner, de ser også ut til å bidra til et bedre læringsmiljø og mer tilhørighet mellom elevene. Siden elevrelasjoner og lærer-elev-relasjoner kan dekke deler av tilhørighetsbehovet, og siden tilhørighetsbehovet anses som betydningsfullt for psykologisk velvære, blir de fysiske aktivitetenes mulighet til å bli bedre kjent å anta som positivt for elevens skoletrivsel (Drugli, 2012, .48; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.146; Ryan & Deci, 2017, s.11).

5.4.4 Oppsummerende diskusjon

Fra elevenes beskrivelser fremgår ingen tvil om at de fysiske aktivitetene er preget av sosialt samspill. De aktive femminutterspausene og de fysiske aktivitetene i

undervisningen gjennomføres i par, grupper eller fellesskap, samt at lærerne er med for å kontrollere svarene og heie på elevene. Funnet «Rom for relasjonsbygging», omhandler sådan hvordan det sosiale aspektet ved de fysiske aktivitetene påvirker elevenes relasjoner i klassen, samt hvilken påvirkning dette har for skoletrivselen.

Felles for alle elevene er at de har det morsomt under de fysiske aktivitetene. Dette kommer blant annet til syne ved at elevene har personlig interesse for fysisk aktivitet, og finner aktivitetene på skolen som lystbetonte. Gjennom lystbetonte aktiviteter som samsvarer med interesser, opplever elevene å delta mer autonomt og indre motivert (Csikszentmihalyi, 1990, s.67-68; Ryan & Deci, 2017, s.187-190). Autonome og indre motiverte handlinger er videre positivt for den psykologiske helsen, og kan tenkes å bidra til bedre trivsel under aktivitetene. I stedet for å anstrenge eller engste seg for oppgaven, går den som følge av personlig interesse, også mer av seg selv (Csikszentmihalyi, 2003, s.47). Dette er en behagelig tilstand, der glede lettere kan oppstå. Fordi elevene ikke tappes av energi på grunn av anstrengelse, kan de overføre gleden til det sosiale samspillet under de fysiske aktivitetene.

Det å være i aktivitet sammen og skape felles opplevelser, synes videre å være positivt for elevrelasjonene i klassen. Elevene får noe å snakke om, har det gøy sammen og kan utvikle og skape vennskap. Dette samsvarer med elevene fra «Aktiv skole», der også disse opplever nye vennskap som resultat av aktiv læring (Skage & Dyrstad, 2016, s.22). For at dette skal inntreffe, synes det imidlertid ut til å være vesentlig at lærerne tar ansvar for gruppesammensetningen. Der elevene velger grupper selv går elevene stadig sammen med de samme personene, og det oppstår ikke nye vennskap eller mer tilhørighet. Om derimot lærerne velger, er sannsynligheten for varierte elevgrupper større, og elevene blir satt i situasjoner der de «må» bli kjent med medelever de vanligvis ikke omgås med. Dette er erfaringer som er felles for både min studies elever og elevene i undersøkelsen av «Aktiv skole» (Skage & Dyrstad, 2016, s.22).

I tillegg til elevrelasjoner har vi også sett at elevene ved skole A opplever bedre relasjon til lærerne som følge av de fysiske aktivitetene. For å oppnå dette kreves det imidlertid engasjerte lærere som er villige til å by på seg selv. Å bry seg, dele humor og det å oppleve

hverandre i mindre formelle settinger, synes her å være måter både elevene og lærerne byr på seg selv. Fra skole A har vi sett at dette bidrar til at elevene stoler mer på og får mer tillit til læreren. Ettersom Drugli (2012, s.48, 51-52) mener tillit er selve limet i relasjoner, samt at gode lærer-elev-relasjoner kan bidra til generelt bedre skoletrivsel, kan vi si at elevene ved skole A oppnår bedre relasjoner til lærerne som følge av de fysiske aktivitetene, og dermed også et bedre utgangspunkt for skoletrivselen. Betydningen av lærernes engasjement under de fysiske aktivitetene for å bedre lærer-elev-relasjonen, er imidlertid ikke å vise til fra tidligere studier som er presentert i min avhandling. Likevel nevner lærerne fra «Aktiv skole», ansattes lidenskap og engasjement som viktige faktorer for at intervensjonen skal virke etter sin hensikt (Skage & Dyrstad, 2016, s.22).

De fysiske aktivitetenes påvirkning på sosiale relasjoner i klassen, og betydning av dette for elevenes skoletrivsel, er i stor grad sett i lys av Selvbestemmelsesteoriens tilhørighetsbehov. Tilhørighetsbehovet vektlegger det å være en del av et sosialt fellesskap, samt nære og trygge relasjoner, som viktig for psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017, s.11). De fysiske aktivitetene bidrar med lystbetonte aktiviteter og felles opplevelser som kan styrke elevrelasjoner, klassefellesskap og lærer-elev-relasjoner. Alle disse formene for samhandling og relasjoner er viktige aspekter ved tilhørighetsbehovet. At de fysiske aktivitetene kan bidra med å fremme dette kan derfor sies å være positivt for elevenes skoletrivsel. I tillegg vet vi, gjennom Tangen (2012, s.152), at alle deler av skolelivet og elevenes subjektive oppfatning må medregnes i vurderingen av elevenes skoletrivsel. På samme måte som læring er en stor del av skolelivet og en faktor elevene selv oppfatter som viktig for trivsel, er elevrelasjoner og er lærer-elev-relasjonen også det. Også elevene fra «Aktiv skole» oppgir positive elevrelasjoner som viktig for skoletrivselen (Skage & Dyrstad, 2016, s.22). I tillegg har vi sett, i en internasjonal studie fra 2009, at positive jevnaldrende relasjoner er faktoren som har størst sammenheng med fysisk aktivitet på tvers av land som deltok i studien (Iannotti et.al., s.193, 196). At det kan vises til likheter i mine funn, teori og tidligere forskning, er med å styrke funnenes relevans for andre lignede situasjoner. I tillegg gir tydelige sammenligninger leseren mulighet til å selv bedømme funnenes relevans (Kvale & Brinkmann, 2017, s.290-291). Samlet sett, dersom de fysiske aktivitetenes potensiale for å skape og videreutvikle gode relasjoner i klassen utnyttes, anses de i min studie som trivselsfremkallende for elevene.

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å frembringe kunnskap om hvordan mer fysisk aktivitet i skolen påvirker ungdomsskoleelevers skoletrivsel. Problemstillingen er følgende: Hvordan opplever ungdomsskoleelever at de fysiske aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» påvirker deres skoletrivsel? Denne er forsøkt besvart med utgangspunkt i elevenes egne erfaringer med mer fysisk aktivitet på skolen. For å innhente elevenes erfaringer er det foretatt semistrukturerte intervjuer med ni ungdomsskoleelever, der alle er fra Telemark og har erfaring med Liv og røre-prosjektet. Som en kvalitativ studie er det tatt sikte på å frembringe en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes, ikke en målbar forklaring. Mine funn er sådan ikke statistisk generaliserbare, men gir likevel nyttig informasjon. For eksempel viser de til elevenes spesifikke erfaringer med de fysiske aktivitetene, der vi ser hva de opplever som positivt og mindre positivt for skoletrivselen. Slike detaljerte erfaringer kan bli nyttig for skoler som bruker, eller som planlegger å ta i bruk «Liv og røre i Telemark», samt andre lignende intervensjoner. Dette for å se hva elevene opplever som velfungerende og hva som eventuelt burde videreutvikles. I tillegg kan mine funn forhåpentligvis utfylle og nyansere hovedevalueringen av «Liv og røre i Telemark». For å oppnå slik relevans for mine funn, har jeg forsøkt å styrke analytisk generalisering. Dette ved å vise til ulikheter og likheter ved mine funn, teori og tidligere forskning. Slik kan leseren i større grad bedømme om funnene kan være retningslinjer for andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s.291) I tillegg har jeg gitt detaljerte beskrivelser av undersøkelses- og analysemetode. Dette for å stryke studiens kvalitet, og for at leseren skal kunne se og bedømme hvordan jeg kom frem til mine funn.

Funnene som fremkom fra intervjuene er lagt frem i avhandlingens kapittel «Presentasjon og diskusjon av funn». Her er funnene delt inn i to overordnede kategorier «Gode læringsmuligheter» og «Rom for relasjonsbygging», der hver av dem omfatter tre underordnede kategorier som bidrar til å belyse og diskutere ulike aspekter ved funnene. I det påfølgende vil jeg gi en oppsummering av det mest sentrale ved studiens funn. Det må medregnes at det finnes ulikheter blant elevene, og de presenterte erfaringene kan variere i betydning fra elev til elev. For eksempel finnes det forskjeller mellom elevene fra skole A og skole B. Det er likevel gjennomgående tendenser hos elevene som utgjør hovedvekten i studiens funn, men ulikheter har også blitt presentert og diskutert. Dette

fordi nyanser i funn kan gi større forståelse av årsaken bak elevenes erfaringer, samt skape interessante analytiske spørsmål til ettertanke.

Før funnene presenteres og diskuteres, legges det i kapittelet «Presentasjon og diskusjon av funn» frem to tekster: «Elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene i 'Liv og røre i Telemark'» og «For meg, trivsel det er jo ...». Den første teksten omhandler elevenes praktiske beskrivelse av de fysiske aktivitetene. Hensikten med dette var å skape en kontekst for de fysiske aktivitetene, hvor elevenes øvrige erfaringer kan fremgå. Den andre teksten viser til elevenes subjektive oppfatninger av hva som er viktig for skoletrivselen. Dette er gjort med et ønske om å forstå de fysiske aktivitetenes betydning for skoletrivselen med utgangspunkt i elevenes egne oppfatninger om hva som er viktig for å trives på skolen. Dette ønsket støttes av Tangen (2012, s.152), der hun mener at hvordan elever har det på skolen ikke skal avgjøres ut ifra kriterier i definisjoner, men snarere må ses som et helhetlig bilde av skolelivet og elevenes subjektive erfaringer og oppfatninger av det. Dette muliggjorde undersøkelsen av hvordan de fysiske aktivitetene rører ved elevenes egne trivselsfaktorer. Fra elevenes oppfatninger av skoletrivsel fremkommer to samlebegreper: faglig læring og sosiale relasjoner i klassen. Både det å oppleve læring og de sosiale relasjonene i klassen som positive, synes å være betydningsfullt for elevenes skoletrivsel. Dette er også inspirasjonene til studiens overordnede kategorier. Den overordnede kategorien «Gode læringsmuligheter», tar slik utgangspunkt i læringens betydning for skoletrivsel og forsøker å belyse hvordan de fysiske aktivitetene kan fremme skoletrivselen ved å bidra til positive læringssituasjoner for elevene. Den andre overordnede kategorien «Rom for relasjonsbygging», tar sikte på det sosiale samspillet betydning for skoletrivselen, og hvordan de fysiske aktivitetene kan legge til rette for at positive relasjoner oppstår eller videreutvikles.

«Å lære sammen», «Mindre farlig å prøve og feile» og «Konkurranspreget aktivitet», er underordnede kategorier tilhørende «Gode læringsmuligheter». Kort oppsummert er de fysiske aktivitetene preget av elevsamarbeid, et trygt rom for utprøving og feiling og konkurranser, der dette er faktorer som synes å virke positivt for elevenes læring i timene med fysisk aktivitet. Elevsamarbeidet bidrar til læring ved at elevene hjelper hverandre, tar i bruk hverandres sterke sider, samt lærer bort til medelever. Konkurransene får frem

vinnerinstinktet til elevene. Dette kunne ført til et press om å være raskest og best, men snarere ser elevene ut til å skjerpe engasjementet og konsentrasjonen for å få et godt utgangspunkt i konkurransen. Konsentrasjonen og engasjementet øker igjen sannsynligheten for læring ved at elevene i større grad tilegner seg det faglige innholdet. Det trygge rommet for utprøving og feiling ønsker jeg å trekke frem som særlig interessant. Elevene som er intervjuet gjør et skille mellom ordinær undervisning og undervisning med fysisk aktivitet, der de forteller at det er mindre ubehagelig å gjøre feil i timene med fysisk aktivitet. Dette ser ut til å skyldes at aktivitetene ofte foregår i et høyt tempo, at elevene er opptatt med sitt eget, og at de føler seg mindre synlige som følge av dette. I analysen min er dette sett som en nær Flyt-opplevelse. Ytre bekymringer og distraksjoner tillegges ikke fokus, og elevene blir i stedet svært konsentrert og befinner seg i nuet. I stedet for å være redde for å gjøre feil, kan elevene bruke energien på aktiviteten og det faglige innholdet. Dette er en tilstand som ifølge Csikszentmihalyi (2003, s.42-49), er svært behagelig, og som kan øke sannsynligheten for læring, indre motivasjon, glede og bedre selvfølelse. Det trygge rommet for utprøving gjør med andre ord at elevene i større grad tør å teste sine ferdigheter, der dette kan bidra til læring i form av bekreftelse og videreutvikling av kompetanse. Slike situasjoner kan tenkes å være positivt for mer enn det som er fremlagt i denne avhandlingen. Egenskapene som gjør de fysiske aktivitetene til et trygt rom for utprøving kan for eksempel tenkes å være gunstig for elever som i utgangspunktet er engstelige for skolearbeid. For eksempel forteller lærerne i Aktiv skole- prosjektet at de opplever elevsamarbeidet under den aktive læringen som motiverende for de minst aktive elevene, samt at de har registrert bedre selvfølelse hos faglig svake elever (Skage & Dyrstad, 2016, s.22-23). Fra et forebyggingsperspektiv vil det derfor være interessant med nærmere undersøkelse av de fysiske aktivitetene som en metode for å dra med seg elever som sliter og er engstelige.

Denne studien har med andre ord funnet at de fysiske aktivitetene er positive for elevenes læring. Dette skiller seg imidlertid fra resultatene til det lignende forskningsprosjektet «Active Smarter Kids» (ASK). Dette er en intervensjon som på lik linje med «Liv og røre i Telemark», har implementert fysisk aktivitet i fag. Resultatene av ASK-studien viser at aktivitetene ikke har medført markante forskjeller i elevenes skoleprestasjoner (Resaland et.al., 2016, s.327). Forskjellene i utformingen av ASK-

studien og min studie er en mulig forklaring på skilnaden i funn. ASK-studien er kvantitativ, og har målt og kartlagt elevenes karakterer. Det har ikke min studie gjort. Snarere har jeg innhentet elevenes selvopplevde erfaringer, der mange av elevenes beskrivelser peker i retning av mer læring i timene med fysisk aktivitet. Det kan tenkes at min studie ikke viser til bedre skoletrivsel som følge av faktiske økte skoleprestasjoner, men heller til bedre skoletrivsel som følge av den subjektive opplevelsen av å lære. Nettopp fordi studien er kvalitativ, og vektlegger den subjektive opplevelsen, der elevenes erfaringer og oppfatninger råder fremfor definisjoner, tall og forklaringer.

«Morsomt og lystbetont», «Mer med alle» og «Å se en annen side av læreren» er tilhørende underordnede kategorier til den overordnede kategorien «Rom for relasjonsbygging». Funnet viser at de fysiske aktivitetene er preget av sosialt samspill, og at dette er positivt for de sosiale relasjonene i klassen. Kategorien «Morsomt og lystbetont», viser at elevene opplever aktivitetene som morsomme. Dette fordi de har personlig interesse for fysisk aktivitet, og fordi de foretrekker dette fremfor stillesitting. I tillegg synes det å gjøre noe morsomt å ta fokuset vekk fra angst og bekymringer, samt skape energi og glede som kan gi næring til skoletrivselen og det sosiale fellesskapet (Csikszentmihalyi, 2003, s.47). «Mer med alle», går dypere inn i hvordan de fysiske aktivitetene påvirker elevrelasjonene. Elevene må arbeide og være i aktivitet med medelever. Slik skapes felles opplevelser som gir elevene noe å snakke om, og prosessen med å utvikle vennskap er i gang. Dette samsvarer med resultatene til undersøkelsen av «Aktiv skole», der også disse elevene oppgir nye vennskap som følge av det sosiale aspektet ved de fysiske aktivitetene (Skage & Dyrstad, 2016, s.22). Kategorien «Å se en annen side av læreren», innebærer at elevene opplever lærerne som mer engasjerte og morsomme under de fysiske aktivitetene. Dette bidrar til bedre lærer-elev-relasjoner, ved at elevene opplever at læreren bryr seg, vil dem vel og er til å stole på. Selv om vi oppsummert kan si at de fysiske aktivitetene er sosiale og bidrar til at det oppstår og videreutvikles gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere, ønsker jeg å poengtere lærerens aktive rolle som et interessant aspekt i dette funnet. I kategorien «Mer med alle», viser det seg for eksempel at det ikke oppstår nye vennskap under de fysiske aktivitetene dersom lærerne ikke står for sammensetningen av elevgruppene. I kategorien «Å se en annen side av læreren», har det også blitt synlig at elevene ikke

opplever å få bedre relasjon til lærerne dersom lærerne selv ikke er engasjert under de fysiske aktivitetene. Viktigheten av at læreren står for gruppesammensetningen er også synlig hos elevene i Aktiv skole-undersøkelsen, der også disse elevene forteller at nye vennskap har oppstått fordi de under aktiv læring har arbeidet med medelever de vanligvis ikke omgås med (Skage & Dyrstad, 2016, s.22). Betydningen av lærernes engasjement under de fysiske aktivitetene for å bedre lærer-elev-relasjonen, er imidlertid ikke å vise til fra tidligere studier som er presentert i min avhandling. Likevel nevner lærerne fra «Aktiv skole», ansattes lidenskap og engasjement som viktige faktorer for at intervensjonen skal virke etter sin hensikt (Skage & Dyrstad, 2016, s.22). Både det å være engasjert og å sette sammen elevgruppene, kan ses som i hvilken grad lærerne er aktive aktører under de fysiske aktivitetene. Min studie har hovedsakelig belyst de fysiske aktivitetenes egenskaper for å bedre elevrelasjoner og lærer-elev-relasjoner, samt hvordan dette påvirker elevenes skoletrivsel. En konsekvens av dette, har vært at betydningen av lærernes aktive rolle i timene med fysisk aktivitet har fått begrenset plass. Dette blir slik stående som et interessant tema til ettertanke og som noe som burde belyses ytterligere av relevant litteratur, teori og tidligere forskning.

Faglig læring og gode relasjoner som betydningsfullt for skoletrivsel, kommer til syne gjennom mine elevers egne trivselsfaktorer, men bør også ses i lys av tidligere forskning. Faglig læring som positivt for skoletrivsel, kan være vanskelig å finne tydelige bekreftelser på. For eksempel poengterer Tangen (2012, s.152) og Danielsen (2012, s.121-122) at undersøkelser som måler skoletrivsel, først og fremst vektlegger variabler som omfatter det sosiale miljøet på skolen. Videre mener de at dette medfører en risiko for at andre viktige faktorer uteblir fra forestillingen om skoletrivsel, deriblant læring. Danielsen (2012, s.121-122) har for eksempel lagt frem en forskningsartikkel som viser at selvregulert selvrapportert læring viser en liten, men likevel tilstedeværende betydning for ungdomsskoleelevers skoletrivsel. At det finnes likheter mellom mine og Danielsens funn, er en faktor som kan gjøre det interessant å vie tema mer oppmerksomhet.

Gode relasjoner i klassen som betydningsfullt for elevenes skoletrivsel, er derimot mer dokumentert enn læringens betydning. At undersøkelser som måler skoletrivsel vektlegger sosiale variabler, er en bekreftelse på at dette er et område som anses som

viktig for skoletrivsel. Selv om Danielsen poengterer viktigheten av andre forhold, er hun ikke uenig i betydning av det sosiale. Den samme forskningsartikkelen som indikerer sammenheng mellom selvrapportert læring og skoletrivsel, viser tydelig at gode elevrelasjoner og lærer-elev-relasjoner er av positiv art for skoletrivselen (Danielsen, 2012, s.118-122). At elevene i studien min også nevner dette, er med å underbygge antagelsen om at gode relasjoner i klassen er viktig for skoletrivselen.

Studiens funn er i stor grad forstått og diskutert i lys av Deci og Ryan (2000, s.227) sin Selvbestemmelsesteori. Teorien vektlegger tre medfødte psykologiske behov for å oppnå motivasjon, trivsel og psykologisk velvære: kompetanse, tilhørighet og autonomi. Kompetansebehovet innebærer at mennesker har behov for å føle seg som bidragsytende, effektive og kompetente individer for å oppleve tilfredshet (Ryan & Deci, 2017, s.11). Tilhørighetsbehovet innebærer at vi har behov for å være medregnet et større sosialt fellesskap, samt ha nære og trygge relasjoner for å oppleve tilfredshet (Ryan & Deci, 2017, s.11; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.146). Dette gjør elevenes oppfatning av læring og gode relasjoner som viktige trivselsfaktorer forståelig. I tillegg fant studien at de fysiske aktivitetene kan legge til rette for positive læringsopplevelser for elevene, samt bidra til å skape og utvikle gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev. Med bakgrunn i Selvbestemmelsesteorien kan vi dermed anta at aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» har en positiv påvirkning for elevenes skoletrivsel. Det som imidlertid har blitt mindre synlig er autonomibehov. Dette knyttes til menneskers selvbestemmelse, og assosieres med det å føle seg villig og enig i handlingen (Ryan & Deci, 2006, s.1562-1563). Dette har ikke vært et like gjennomgående diskusjonstema, men kan knyttes til elevenes personlige interesse for fysisk aktivitet og deres egne prioritering av læring og gode relasjoner. Studiens elever liker å drive med fysisk aktivitet på fritiden, og synes at aktivitetene på skolen er morsomme. Aktiviteter som samsvarer med interesser oppleves ofte som autonome (Ryan & Deci, 2006, s.1562-1563). I tillegg vet vi at elevene er svært opptatt av gode relasjoner og faglig læring. For eksempel ønsker de varierte arbeidsgrupper for å bli bedre kjent, samt at de ønsker å lære av andre skolesterke elever. Siden elevene prioriterer læring og relasjoner i så stor grad, vil tilfredsstillelse av dette også kunne oppleves autonomt. Både opplevelsen av tilhørighet, kompetanse og autonomi vil videre kunne bidra til indre motivasjon for elevene. Indre motivasjon oppstår

oftere der handlingen samsvarer med våre behov, mål, verdier og interesser (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.144) Ettersom fysisk aktivitet synes å være en interesse hos elevene, samt at de fysiske aktivitetene på skolen kan tilfredsstille behovene for læring og sosiale relasjoner, kan vi anta at elevene opplever indre motivasjon i disse situasjonene. Dette er igjen å anta som positivt for skoletrivselen, da indre motivasjon anses som svært positivt for psykologisk velvære og tilfredshet (Ryan & Deci, 2017, s.275-279).

Videre har elevenes beskrivelser av de fysiske aktivitetene vist til tilfeller av nær Flyt-opplevelser. Flyt-innebærer en tilstand der vi er svært konsentrert, har få bekymringer og befinner oss i nuet (Lassen & Breilid 2012, s.25). Dette er en behagelig tilstand som gir motivasjon, glede og bedre selvfølelse. Tilfellene av nær Flyt-opplevelser i mine funn, ses derfor som positivt for elevenes skoletrivsel i timene med fysisk aktivitet (Csikszentmihalyi, 2003, s.55-56). Det trygge rommet for utprøving er nevnt som et eksempel på dette, men også aktiviteter som gjennomføres som konkurranser eller oppleves som morsomme synes å fremme Flyt-opplevelsen.

Til slutt nevnes det at flertallet av norske ungdomsskoleelever opplever høy grad skoletrivsel, men at det også er en liten andel som ikke trives på skolen. Under overskriften «Sosiale relasjoner i klassen», så vi at andelen elever som ikke trives på skolen samsvarer sterkt med andelen som opplever å ikke ha gode venner på skolen. Å arbeide med sosiale relasjoner i klassen kan slik ses som hensiktsmessig i arbeidet med å fremme elevers skoletrivsel. Dette støttes av mine elevers subjektive trivselsfaktorer, samt tidligere forskning som er presentert i denne avhandlingen. At min studie fant at de fysiske aktivitetene er positivt for elevenes relasjoner, gjør sådan aktivitetene i «Liv og røre i Telemark» til en tilgjengelig metode for å bedre det sosiale samspillet og slik også skoletrivselen. Samtidig viser min studie til opplevelse av mer læring i timene med fysisk aktivitet, der både mine elever og Danielsen (2012, s.121-122) hevder at dette er positivt for skoletrivselen. Dette er imidlertid forsiktige resultater, og jeg ser dette som et interessant tema med behov for mer forskning og ettertanke. Hva som skaper trivsel kan være individuelt (Tangen,2012, s.152), og selv om det er ønskelig å avslutte med en oppskrift på optimal trivsel for alle elever, er dette vanskelig. Viktigst av alt blir det å gi definisjonsretten til elevene og ta dem som føler seg utsatt på alvor.

Litteraturliste

- Aase, K. N., Kristiansen, R., Vardheim, I., Bentsen, A., Gulløy, E., Bordevich, K., Bunting, M. & Krane, V. (2018). Ung i Telemark 2018. Skien: Telemark fylkeskommune / Kompetansesenter rus – region
- Andersen, F. Ø. (2003). Flow og pædagogik: læring med optimal motivasjon. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Baker, J.J.A., Dilly, L.L.J., Aupperlee, J.J.L. & Patil, S.S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206– 221. Hentet fra <https://ezproxy2.usn.no:3227/record/2003-07012-010>
- Bakken, A. (2017). Ungdata 2017 - Nasjonale resultater (Vol. 10/17). Oslo: NOVA
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018 – Nasjonale resultater (Vol. 8/18). Oslo: NOVA
- Bratland-Sanda, S. (2017). Prosjektbeskrivelse Liv og røre i Telemark. I.H. i. Sørøst-Norge (Red.)
- Csikszentmihalyi, M. (1975) *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business: Leadership, flow and the making of meaning*. London: Hodder and Stoughton
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, (Volum 32), 115-125. Hentet fra https://ezproxy2.usn.no:2146/np/2012/02/hva_henger_sammen_med_skoletrivselen_til_norske_ungdomsskol
- Deci, E. L. & Ryan, E. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2016a). *Anbefalinger for fysisk aktivitet*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>
- Helsedirektoratet. (02.01.2019). Hva fysisk aktivitet gjør med kroppen. Hentet fra <https://helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-kroppen>
- Helsedirektoratet. (2016b). *Statistikk om fysisk aktivitet og stillesitting*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. (IS-2345). Oslo: Helsedirektoratet
- Henriksson, J. & Sundberg, C. J. (2008). 1. Generelle effekter av fysisk aktivitet. I Bahr, R. med Norges idrettshøgskole (Red.), *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (s. 8-36). Oslo: Helsedirektoratet
- Høie, B., Horne, S., Isaksen, T. R., Hauglie, A., Anundsen, A., Helleland, L. C. H. & Sanner, J. T. (2016). #Ungdomshelse - regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021. Departementene. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31b0e4b31bbfa61336560f269/ungdomshelsestrategi_2016.pdf
- Iannotti, R. J., Janssen, I., Haug, E., Kololo, H., Annaheim, B., Borraccino, A., & HBSC Physical Activity Focus Group. (2009). Interrelationships of adolescent physical activity, screen-based sedentary behaviour, and social and psychological health. *Public Health*, (54), 191-198. Doi 10.1007/s00038-009-5410-z
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Meld. St. nr. 19. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/sec3?q=livsgledesykehjem>
- Michelet, S. (2013). Klasseoffentlighet og elevkultur for læring I H. Christensen & I. Ulleberg, (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s.71-90). Oslo: Gyldendal Akademisk
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Oktan Oslo AS
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Nordahl, T. & Hansen, O. (Red). (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pedersen, B.K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E. & Seelen, J.V. (2016). *Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen* (1/124). København: Vidensråd for Forebyggelse
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse: Hva forskning sier. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse: for elevenes læring* (s. 21-39). Bergen: Fagbokforlaget
- REK, Regional komiteer for medisinsk og helsefaglig forskning. (2015). *Helseforskning*. Hentet fra https://helseforskning.etikkom.no/reglerogrutiner/soknadsplikt?p_dim=34997&ikbLanguageCode=n
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aasland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., ... Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial.

- Preventive Medicine*, (91), 322-328. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2449108>
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*. 15 (1), 85-109. doi. 10.1177/1525822X02239569
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, London: The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6). doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
- Rønning, M & Skårdalsmo, K. (2017, 30. november). Flertall for én time daglig fysisk aktivitet i skolen. *Rbnett.no*. Hentet fra <https://www.rbnett.no/ntb/innenriks/2017/11/30/Flertall-for-%C3%A9n-times-daglig-fysisk-aktivitet-i-skolen-15681455.ece>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skage, I., & Dyrstad, S. M. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapeuten*, 83(5), 20-25. Hentet fra <https://fysioterapeuten.no/Fag-og-vitenskap/Fagartikler/Fysisk-aktivitet-som-pedagogisk-laeringsmetode-i-skolen>
- Stortinget. (2017). Innst. 51 S (2017-2018). Representantforslag om å innføre en ordning som sikrer elever på 1.-10. trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag. Dokument 8:8 S (2017-2018). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=69702>
- Sørensen, A. S., Høystad, O. M., Bjuström, E. & Vike, H. (2008). Nye kulturstudier: en innføring. Oslo: Scandinavia Academic Press.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Ullén, F., Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, K.E.P., Pedersen, N. L., Nakamura, J., ...
Guy Madison, G. (2011). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 52, 167-172. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.003
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Utdanningsspeilet: Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Hentet fra http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/06/Utdanningsspeilet_2016.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring i grupper. I I. M. Vindgal (Red.), *Fysisk aktiv læring*. (s.60-80). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wiles, N. J., Jones, G. T., Haase, A. M., Lawlor, D. A., Macfarlane, G. J. & Lewis, G. (2008). Physical activity and emotional problems amongst adolescents: A longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 765–772. doi: 10.1007/s00127-008-0362-9
- Wormnæs, O. (1996). Noen vitenskapsteoretiske emner. I O. Wormnæs, U. Wikan, K. Stene-Johansen, H. Lødrup, S. A. Christoffersen, E. Boe & A. Kalland (Red.), *Vitenskap - enhet og mangfold*. (s. 58-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Solfrid Bratland-Sanda
Postboks 235
3603 K ON GSBURG



Vår dato: 07.08.2017
Deres ref:

Vår ref: 54327 / 3 / AGH

Deres dato:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.05.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

54327 Liv og røre i Telemark
Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste
leder Daglig ansvarlig Solfrid Bratland-Sanda

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2023, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne H øgetveit Myhren

Agnete H essevik

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

K kontaktperson: Agnete H essevik tlf: 55 58 27 97 / agnete.hessevik@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54327

REK

Daglig ansvarlig har søkt godkjenning fra REK, hvorpå REK vurderte at prosjektet faller utenfor helseforskningslovens virkeområde (ref. 2017/387).

BAKGRUNN OG FORMÅL

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i en intervensjon som gjennomføres ved utvalgte skoler. Telemark fylkeskommune er ansvarlig for å gjennomføre intervensjonen. Intervensjonen innebærer fokus på 1) fysisk aktivitet, 2) kosthold, mat og måltider, og 3) holdningsarbeid.

Høgskolen i Sørøst-Norge er ansvarlig for forskningsprosjektet. Prosjektmeldingen og personvernombudets prosjektvurdering gjelder kun forskningsprosjektet tilknyttet intervensjonen.

Det overordnede formålet med intervensjonen er å bedre levekår gjennom økt fysisk aktivitet, bedret kosthold og bedret psykososialt miljø blant barn og unge i Telemark. Problemstillingene i forskningsprosjektet inkluderer 1) å undersøke endringer i fysisk aktivitet, kosthold, og psykososialt miljø operasjonalisert gjennom trivsel, livskvalitet, mestring, resiliens, læring, læringsmiljø og mobbing, 2) å undersøke faktorer på systemnivå som hemmer og fremmer implementering av intervensjonen på den enkelte skole, og 3) å undersøke elever, lærere og skoleledelsens erfaringer og opplevelser med intervensjonen.

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget er elever ved 8. trinn ved ungdomsskoler i Telemark og deres foresatte, samt lærer og rektorer/skoleledere ved skolene. Omtrent 1500 personer vil bli forespurt om å delta. Alle elevene på 8. trinn ved de aktuelle skolene blir forespurt om å delta, muligens med unntak av særlig utsatte elevgrupper (f.eks. asylsøkere).

Personvernombudet legger til grunn at de aktuelle skolene godkjenner at datainnsamling gjennomføres ved deres skole.

Utvalget rekrutteres via skolen. Det gis informasjon om prosjektet på foreldremøter og foresatte får da med seg informasjonsskrivet. Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivaretatt under rekruttering av utvalget. Det må være helt tydelig at det er helt frivillig å delta, at elevene kan delta i vanlig undervisning uten å delta i

forskningsprosjektet, og at det ikke vil få noen konsekvenser for hverken elever eller foresatte dersom de ikke ønsker å delta i prosjektet, eller dersom de senere trekker seg.

METODE OG DATAINNSAMLING

Forskningsprosjektet skal måle effekter av intervensjonen. Datainnsamling vil gjennomføres på intervensjonsskoler, men for å kontrollere for effekten, vil det også innhentes data om elever ved skoler som ikke deltar i intervensjonen. Elever og foresatte ved kontrollskolene vil derfor bli forespurt om å delta i forskningsprosjektet som kontrollgruppe. Kontrollgruppen vil delta i forskningsprosjektet på samme måte som ved intervensjonsskolene, bortsett fra at det ikke vil bli gjennomført intervjuer med elever. Det vil heller ikke gjøres intervjuer med lærere og rektorer/skoleledere ved kontrollskolene.

Datamaterialet innhentes ved at:

- elevene besvarer et elektronisk spørreskjema med spørsmål om fysisk aktivitet, kosthold, motivasjon og læringsklima, psykososial helse, mobbing, trivsel, relasjon til foreldre og lærere, søvn og skjermaktivitet
- foresatte besvarer et elektronisk spørreskjema med spørsmål om barnet har sykdommer eller funksjonshemming, barnets grad av fysisk aktivitet, bakgrunnsopplysninger om mor og/eller far og mors/fars grad av fysisk aktivitet
- elever deltar i gruppeintervju eller individuelt intervju med videoopptak
- elevenes resultater på nasjonale prøver i engelsk, norsk og matematikk innhentes fra Nasjonalutdanningsdatabase (NUDB)/ SSB
- elevenes høyde og vekt innhentes fra helsesøster
- elevene gjennomfører enkle tester for måling av kondisjon, styrke, koordinasjon og spenst
- elevene bærer på seg en aktivitetsmåler i fire dager (aktivitetsmåleren måler elevens fysiske aktivitet)
- det gjøres observasjon av elevene og lærer i undervisning i engelsk, norsk og matte
- det gjøres observasjon av kroppsøvingstimer
- det gjennomføres fokusgruppeintervjuer med videoopptak med lærere og rektorer/skoleledere

Spørreskjema til elevene, kondisjonstest og bruk av aktivitetsmåler gjennomføres to ganger, ved skolestart og skoleslutt.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Datamaterialet vil omfatte sensitive personopplysninger om helseforhold og etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

BARN I FORSKNING OG FORSKNING I SKOLEN

Utvalget i prosjektet er barn/tenåringer, og det er viktig at forskningsprosjektet utføres på en måte som ivaretar informantene på en forsvarlig måte. Barn og unge har særlig krav på beskyttelse når de deltar i forskning. Prosjektet innebærer innhenting av sensitivitet opplysninger og deltakelse for elevene er omfattende. Vi ber om at elevene minnes på at alle testene er frivillig når disse skal utføres.

Det skal planlegges beredskap i samarbeid med skolen og skolehelsetjenesten, i tilfelle deltakelse i forskningsprosjektet vil oppleves som en belastning. Videre skal det utformes retningslinjer for prosjektet for mulige tilfeller der det er nødvendig å varsle, f.eks. ved å varsle skoleledelse om mobbing. Personvernombudet legger til grunn at disse tiltakene vil sørge for god ivaretagelse av elevene.

Utfylling av spørreskjema skal gjennomføres elektronisk og i skoletiden. For å ivareta konfidensialitet er det viktig at utfylling av spørreskjema organiseres på en slik måte at elever kan svare uten at medelever kan se på hverandres skjjermer.

Det bør på forhånd avtales med skolene hvilket opplegg som skal tilbys de elever som ikke skal delta i forskningsprosjektet, og foresatte bør på forhånd få informasjon om dette. I følge informasjonsskrivet er det lagt opp til at elever som ikke skal delta i forskningsprosjektet, skal gjennomføre skolerelaterte oppgaver i den tiden datainnsamlingen varer.

Intervensjonen sitt formål er å bedre levekår gjennom økt fysisk aktivitet, bedret kosthold og bedret psykososialt miljø blant barn og unge i Telemark. Forskningsprosjektet skal evaluere om intervensjonen faktisk fører til endringer, og personvernombudet vurderer derfor at samfunnsnyttene i forskningsprosjektet er stor, da resultatene vil kunne si noe om intervensjonen oppfyller sitt formål.

SKOLEANSATTES TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere og skoleansatte har taushetsplikt overfor elever, og at de ikke kan gi opplysninger til forskere som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuer gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Det innhentes samtykke fra elevenes foresatte til at deres barn kan delta i forskningsprosjektet.

Informasjonsskrivet til foresatte, mottatt 04.08.2017 er godt utformet.

Informasjonsskrivet til lærere/skoleansatte mottatt 26.06.2017 er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

TREDJEPERSONER

I spørreskjema og intervjuer, kan det framkomme enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt

personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET OG TILGANG TIL OPPLYSNINGER

Personvernombudet legger til grunn at forskerne etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet.

Questback og NSD er databehandlere for prosjektet. Høgskolen i Sørøst-Norge skal inngå skriftlig avtale med Questback og NSD om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhetinternkontroll/Databehandleravtale/>.

Dersom Datatilsynet skal oppbevare koblingnøkkelen (jf. informasjonsskrivet), vil Datatilsynet også være databehandler. Dersom det som menes er at koblingnøkkel skal lagres ved NSD, må dette endres i informasjonsskrivet.

Det er kun forskere i prosjektgruppen ved Høgskolen i Sørøst-Norge som skal ha tilgang til datamateriale med personopplysninger. Dataene skal lagres i Høgskolen i Sørøst-Norges systemer i lagringstiden.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 31.12.2023. Datamaterialet vil da oppbevares med personidentifikasjon til 21.06.2028 for oppfølgingsstudier/videre forskning.

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Questback og NSD) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer ved prosjektslutt eller ved endt lagringstid. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

Vi gjør oppmerksom på at ny bruk av data kan være meldepliktig til personvernombudet eller Datatilsynet, og at det kan være nødvendig å innhente nytt samtykke for ny bruk av dataene.

Forespørsel til elev og foresatt om deltakelse i forskningsprosjekt

«En kvalitativ studie av elevers opplevde erfaringer med fysisk aktivitet som pedagogisk metodevalg»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer ved masterutdanningen i Forebyggende arbeid med barn og unge ved Universitetet i Sørøst-Norge.

I forbindelse med mitt masteravhandlingsarbeid har jeg deltatt i prosjektet «Liv og røre i Telemark». Dette er et utvikling- og forskningsprosjekt som Telemarks fylkeskommune står bak, og et skolebasert prosjekt med fokus på fysisk aktivitet, kosthold og psykososialt miljø i grunnskolen. Det overordnede målet er å bedre levekårene for barn og unge i Telemark. Dette prosjektet bygger igjen på forprosjektet «Liv og røre i Kragerø».

Min masteroppgave skal undersøke ungdomsskoleelever sine erfaringer med fysisk aktivitet i «Liv og røre»-prosjektet, og hvilken betydning dette har for deres skoletrivsel. Jeg ønsker å intervjuere elever ved ungdomskoler i Telemark som startet med denne intervensjonen høsten 2017. Ansatte ved ungdomskolene bidrar med å finne elever som er villige til å være informanter til intervjuundersøkelsen. Du som elev forespørres dermed om å delta i studien fordi du går på en av skolene som har tatt i bruk denne intervensjonen. Det kreves også samtykke fra en foresatt, og dine foresatte forespørres om å gi samtykke i at du kan delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuene gjennomføres med en elev av gangen og har en semistrukturert form. På forhånd er det utarbeidet en intervjuguide som vil bli brukt under intervjuene. Denne

inneholder spørsmål knyttet til elevens erfaringer med fysisk aktivitet som pedagogisk metodevalg, og hvordan eleven opplever at dette har betydning for skoletrivselen. Selv om flere spørsmål er laget på forhånd, ønsker jeg å få til en forholdsvis åpen samtaleform hvor det blir lagt vekt på det eleven selv mener er viktig. Hensikten er å få tak i elevens egne beskrivelser og erfaringer med mer fysisk aktivitet i skolen.

Varigheten på intervjuene er vanskelig å forutsi, og kan variere fra samtale til samtale. Likevel regner jeg med en varighet på ca. en time, men forbehold om både kortere og lengre samtaler. Intervjuene vil bli gjennomført på skolen du går på.

Samtalene vil bli registrert på lydopptak. Snarest etter samtalen blir lydopptaket transkribert og anonymisert. Eleven vil forbli anonym, og ingen spørsmål om personlige opplysninger vil bli stilt under intervjuet. Om samtalen skulle lede oss inn på noe personlig, vil ikke dette komme med i det videre arbeidet. Hvis det dukker opp spørsmål som eleven ikke ønsker å besvare er også dette opp til den enkelte. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) tilrår at prosjektet gjennomføres.

Hvem står ansvarlig?

Prosjektet gjennomføres av meg, mastergradsstudent Ida-Kristin Søndergaard Elseth ved Universitetet i Sørøst-Norge. Som støtte og kvalitetssikring har jeg min veileder Tore Norendal Braaten, og prosjektleder for «Liv og røre i Telemark», Solfrid Bratland-Sanda. Begge ansatte ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg, min veileder, prosjektleder for «Liv og røre i Telemark» og prosjektmedarbeidere som vil ha tilgang til dataene. All informasjon, lydopptak og dokumenter med transkribering vil bli oppbevart på en passord-beskyttet datamaskin. Dokumenter vil ikke bli lagret med navn eller annen identifiserbar informasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.08.2018, og alle opplysninger og lydopptak slettes når oppgaven er levert og vurdert. Datamaterialet skal under hele prosessen anonymiseres, og ingen personlige opplysninger vil komme med i oppgaven eller transkriberingen. Deltagerne vil ikke bli gjenkjent i det endelige resultatet, og heller ikke underveis i arbeidet.

Frivillig deltakelse

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

Eventuelle spørsmål

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, min veileder eller prosjektleder for «Liv og røre i Telemark».

Student: Ida-Kristin S. K. Elseth

Mail: idakristin_elseth@hotmail.com

Mobil: 48322323

Veileder: Tore Norendal Braathen

Mail: tore.n.braathen@usn.no

Tlf: 90101389

Prosjektleder for «Liv og røre Telemark»: Solfrid Bratland Sanda

Mail: Solfrid.Bratland-Sanda@usn.no

Tlf: 93413836

Samtykke til deltakelse i studien

For eleven:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

For foresatt: Én av elevens foresatte må skrive under på at det er greit at eleven er med i denne studien.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og det er greit at eleven er med i denne studien.

(Signert av foresatt, dato)

Intervjuguide. Hvordan påvirker de fysiske aktivitetene i «Liv og røre Telemark» ungdomsskoleelevers skoletrivsel?

Innledningsspørsmål, Liv og røre

- Kan du fortelle litt om hva Liv og røre er?
 - Fysisk aktivitet: gjennomførelse, eks på aktiviteter, hvilke fag, hvor ofte, hvor lenge
- Hva syns du selv er de største forskjellene i undervisningen nå som dere bruker liv og røre?

Trivsel for eleven

- Kan du fortelle litt om hva som er viktig for at du skal trives på skolen?
- Når trives du best i timen? Hva skjer i disse timene?
- Har du et eksempel på når du ikke trives på skolen?

Aktivitetenes gjennomførelse

- Kan du beskrive en god time der du brukte kroppen i undervisningen?
- Hvordan vil du beskrive lærerens jobb med tilpasningen av aktivitetene?
- Hvordan opplever du lærerens engasjement under aktivitetene? Hvilken betydning har dette engasjementet for din innsats og motivasjon under aktivitetene?
- Kan du fortelle om en gang der du fikk være med å påvirke aktiviteten dere skulle gjøre?
- Har du et eksempel fra timen der aktiviteten ikke fungerte så bra? Hva skjedde, hva følte du?

Klassemiljø

- Hvordan syns du de fysiske aktivitetene påvirker det sosiale miljøet i klassen din?
- Kan du fortelle om en gang der aktivitetene i undervisningen gjorde at du kom tettere på de andre elevene i klassen?
- Kan du beskrive en time der aktiviteten førte til et godt samarbeid dere elevene i mellom?
- Kan du huske en gang du gruet deg til en aktivitet? Hvorfor gruet du deg?
- Hva skjer dersom du gjør feil eller «dummer deg ut» under aktivitetene?

Nære relasjoner

- Kan du fortelle om en gang der aktivitetene i undervisningen gjorde at du fikk en ny venn i klassen?
- Kan du huske om aktivitetene har ført deg nære en du allerede kjente fra før?
- På hvilken måte påvirker aktivitetene ditt forhold til læreren din?

Mestring og motivasjon

- Hvordan påvirker aktivitetene din motivasjon til skolearbeid?
- Kan du beskrive en gang der aktivitetene i undervisningen har ført til mestring i et fag?
- Har du et eksempel der aktiviteten ikke førte til mestring i et fag?

Selvinnsikt

- Hva er de viktigste grunnene til at du driver med fysisk aktivitet?
- Føler du selv at du har utviklet deg etter dere begynte med fysisk aktivitet i undervisningen? På hvilken måte?
- Opplever du selv at din trivsel på skolen blir påvirket av aktivitetene i undervisningen, eller tror du at du ville trivdes/ikke trivdes uansett?

Avrundning

- Hadde du noen forventninger til Liv og røre før dere startet med det? Hvilke? Hvordan har disse forventningene blitt innfridd?
- Hvilke råd ville du eventuelt gitt lærerne for å forbedre aktivitetene?
- Er noe mer du vil fortelle, som ikke har kommet frem i spørsmålene jeg har stilt?