



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MFAKS514-O-2024-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MFAKS514 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 402

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 22361

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Skoleidrett mot frafall i videregående
skole

School sports against upper secondary
school student dropout

Jon Torstein Bakken

Fysisk aktivitet og kosthold i et skoleperspektiv

FLKI

15.05.2024

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

Norge sliter med et urovekkende høyt frafall fra videregående skole, spesielt blant gutter. Alle tiltakene er primært rettet mot enkeltindividet. Tiltakene kommer videre i betraktning først når problemet har vokst seg stort, for den enkelte, og adresserer sjelden underliggende årsaker til frafallet. Organisert skoleidrett, altså konkurranseidrett organisert og administrert av og gjennom skolesystemet, har vist seg å ha svært positive konsekvenser for elever som deltar på slikt, i de land der dette er utbredt. Denne oppgaven har som mål å undersøke om elever ved videregående skole her i Norge kan oppnå noen av disse positive konsekvensene, dersom et slikt tilbud blir tilgjengelig også her i landet.

Undersøkelsen min er gjennomført ved å først sortere ut aktuelle informanter gjennom en spørreundersøkelse jeg sendte ut ved «Furulia VGS» (fiktivt navn). Ett av spørsmålene adresserte tanker om frafall, og elever som hadde hatt tanker om frafall to eller flere ganger i løpet av de siste fire ukene før undersøkelsen, ble deretter invitert til en intervensjon. Intervensjonen bestod i deltagelse i et idrettstilbud, organisert og ledet av meg, med økter to dager i uken, over fire uker. Første del av øktene bestod i en kort introduksjon til Egenskaper for Livet, et sett med karakterkvaliteter som ble satt i sammenheng med deltakernes plass i familien, i idrettstilbudet og i klasserommet. Deretter ble deltakerne ledet gjennom en periode med introduksjon til amerikansk fotball. Her fikk de lære både om selve spillet, men også tekniske og taktiske elementer i forhold til de forskjellige arbeidsoppgavene denne idretten innehar.

Problemstillingen er: ***Hvordan kan organisert skoleidrett bidra til å motivere flere unge til å fullføre videregående skole?***

Det er forsøkt å se deltagelse i et slikt tilbud i sammenheng med skolemotivasjon, da i forhold til fag. Det er samtidig forsøkt å se et slikt tilbud som en plattform for positiv identitetsutvikling, noe som skolehverdagen ellers synes å ha få arenaer til.

Datasettet ble imidlertid for lite til at det er mulig å konkludere i forhold til dette. Det indikeres likevel at et tilbud om organisert skoleidrett *kan* ha positive konsekvenser, både i forhold til skolemotivasjon og som en viktig plattform for positiv identitetsutvikling for aldersgruppen.

Summary

Norway is struggling with a disturbingly high dropout rate from upper secondary school, especially among boys. All measures are primarily aimed at the individual. The measures are only taken into consideration when the problem has grown large, for the individual, and rarely address the underlying reasons for the dropout. Organized school sports, i.e. competitive sports, organized and administered by, and through, the school system, have been shown to have very positive consequences for students who participate in such, in the countries where this is widespread. The aim of this thesis is to investigate whether students at upper secondary school here in Norway can achieve some of these positive consequences, if such an offer becomes available in this country as well.

My investigation was carried out by first sorting out relevant informants through a survey I sent out at "Furulia VGS" (fictitious name). One of the questions addressed thoughts about dropping out, and students who had thought about dropping out two or more times during the last four weeks before the survey, were then invited to an intervention. The intervention consisted of participation in a sports program, organized and led by me, with sessions two days a week, over four weeks. The first part of the sessions consisted of a short introduction to Skills for Life, a set of character qualities that were linked to the participants' place in the family, in the sports program and in the classroom. The participants were then led through a period of introduction to American football. Here they were able to learn both about the game itself, but also technical and tactical elements in relation to the various tasks involved in this sport.

The problem for the thesis is: ***How can organized school sports help to motivate more young people to complete upper secondary school?***

An attempt has been made to see participation in such a school based activities program in connection with school motivation, then in relation to regular subjects. At the same time, an attempt has been made to see such an offer as a platform for positive identity development within a positive youth development, something that school life otherwise seems to have few arenas for.

However, the data set was too small for it to be possible to draw conclusions in relation to this. It is nevertheless indicated that an offer of organized school sports can have positive consequences, both in relation to school motivation and as an important platform for positive identity development for the age group.

Forord

Jeg begynte på min bachelor 39 år gammel, etter å ha erkjent at det eneste jeg egentlig var mest opptatt av i livet var å være en god veileder for de mange barn og unge jeg var trener for i idrettslaget mitt. Det å starte på en høyere utdanning i den alderen medførte både fordeler og ulemper. Fordeler ved å ha nyttig og relevant livserfaring, som for øvrig førte til at jeg ble tatt opp på studiet på grunnlag av realkompetanse, men ulemper som blant annet svært lite erfaring fra, og kunnskap om, akademisk adferd og arbeid.

Jeg er svært opptatt av at idrett, i tillegg til å være en mestringsarena, også skal være en dannelsesarena. Idrett gir en unik plattform for karakterbygging som, etter min subjektive oppfatning, ingen annen samfunnsarena kan gi. For at idretten skal være dette, krever det imidlertid at fokus på dette inkorporeres i barne- og ungdomstrenernes virksomhet, men rammene ligger i hvert fall der for denne muligheten.

Trenere (og kroppsøvlingslærere) bør altså ha et holistisk syn på sine utøvere. For kun gjennom å se hele mennesket, og ikke bare utøveren/eleven som skal prestere, bør en som veileder unge mennesker i fysisk aktivitet også posisjonere seg for å få ut det aller beste av hva den unge har potensiale til å prestere. Dette uavhengig av om det dreier seg om det idrettslige eller det mellommenneskelige. Nettopp slike egenskaper har jeg forsøkt å tilegne meg gjennom min snart 40-årige trenergjerning, og noe jeg kontinuerlig forsøker å bli best mulig på, også i min gjerning som kroppsøvlingslærer.

Dette har også lagt til grunn for motivasjonen for å fullføre oppgaven, spesielt de gangene når målet har syntes langt utenfor rekkevidde.

Det har tatt sin søte tid å fullføre denne masteroppgaven. Oppgaven skulle vært levert våren 2017, men noen ganger kommer livet bare i veien for målet. Heldigvis har jeg hatt støtte av min kone Hege og to barn, Glen Marius og Lind Mari, som alle har vært med å motivere meg til å komme i mål, dette siste året.

Jeg er også svært takknemlig til de andre som har tatt min innsats på alvor, selv de gangene jeg selv ikke har lykkes helt med det samme. Dette gjelder bl.a. min søster, Yvonne Bakken, som med sin akademiske tyngde og tålmodighet, har bidratt til at jeg, som egentlig er mer en praktiker, har klart å sette det hele ned på papiret i en form som forhåpentligvis tilfredsstiller kravene til en slik oppgave.

Jon T. Bakken

Innhold

Forord.....	4
1. Innledning.....	1
1.1. Organisert skoleidrett	1
1.2. Avslutning av utdanningsløpet	3
1.3. Elevenes psykiske helse	4
1.4. Min forforståelse inn i oppgaven.....	5
2. Begreper og teori.....	6
2.1. Begrepsavklaring.....	6
2.2. Frafall	6
2.3. Tilhørighet og ensomhet.....	8
2.4. Organisert skoleidrett – et tiltak som kan forhindre skolefracfall	9
2.5. Motstridende syn - eller ikke...?	10
3. Teoretisk rammeverk	12
3.1. Det unge mennesket	12
3.2. Helse – avgjørende for fullføring	21
3.3. Selvbestemmelsesteori	24
4. Formål og problemstilling	27
4.1. Problemstilling	27
4.2. Hypotese.....	27
5. Metode.....	28
5.1. Forskingsdesign og valg av metode	28
5.2. Datainnsamling.....	30
5.3. Analyse og tolkning.....	33
5.4. Validitet og reliabilitet	34
5.5. Forskningsetikk	35
6. Resultater.....	36
6.1. Spørreskjemaene Pre – undersøkelser om læring og trivsel.....	36
6.2. Postundersøkelsene	44
6.3. Oppfølgingsundersøkelse	45

7. Diskusjon.....	46
7.1. Trivsel i skolehverdagen.....	46
7.2. Det sosiale skolemiljøet.....	47
7.3. Videre i postundersøkelsen.....	49
7.4. Motivasjon.....	49
7.5. Furulia	51
8. Konklusjon og refleksjon rundt undersøkelsen	53
8.1. Respondentenes opplevelser slik jeg opplevde det.....	53
8.2. Gjennomføring	54
8.3. Mitt bidrag - og min forutinntatthet.....	57
8.4. Annen kunnskap	59
8.5. Videre forskning.....	59
Kilder.....	63
Vedlegg 1.....	1

Figurer

Et utvalg grafer som beskriver forholdet mellom nasjonale tall og tall fra «Furulia VGS», i relasjon til et utvalg spørsmål fra Elevundersøkelsen 2015.

Fig. 1 – Trivsel og trygghet	side 37
Fig. 2 – Motivasjon	side 39
Fig. 3 – Eget engasjement og holdninger	side 40
Fig. 4 – Støtte fra lærerne	side 41
Fig. 5 – Støtte hjemmefra	side 42
Fig. 6 – Læringskultur	side 43

1. Innledning

Dette studiet tar sikte på å belyse hvorvidt organisert skoleidrett kan virke som en positiv arena, primært for elever som er utsatt for manglende motivasjon i sin skolehverdag på videregående opplæring, og følgelig hvorvidt implementering av et slikt tilbud i videregående skole er et egnet tiltak mot frafall, også her i Norge. Der hvor klassisk organisert idrett her i landet har som formål å produsere den neste verdensmesteren, har organisert skoleidrett, de fleste steder i verden hvor dette er et tilbud, som formål å bruke plattformen som arena for utvikling av gangs mennesker. Med tanke på den utviklingen i vi ser i skolesektoren, her i landet, ropes det høyt om behovet for en kursendring. Kan organisert skoleidrett være en faktor i denne kursendringen?

1.1. Organisert skoleidrett

Organisert skoleidrett har vist seg å være en god arena både for unge menneskers skolemotivasjon (Zomermaand, 2012), akademisk prestasjon (Zhang et al., 2023), mentale helse og positive identitetsutvikling (Jones et al., 2011).

I Norge har vi ikke organisert skoleidrett etter den modellen som studiene over viser til, nemlig hvor skolene selv administrerer sitt eget idrettslag. Shields definerer organisert skoleidrett som «organisert idrett, organisert for skolens elever, med formål å gjennomføre konkurranser mellom elever tilhørende forskjellige skoler» (Shields & Gilbert, 2024). Begrepet organisert idrett er hva vi tradisjonelt kjenner til her i landet. Dette begrepet er så innvevd i språket, at det ikke har latt seg gjøre å oppdrive noen klar definisjon i norske styringsdokument eller andre tekster. Styresmaktene i New South Wales har imidlertid definert dette til å være «idrett som består av strukturert konkurranse, følger et definert sett med regler og styres og forvaltes av et organisert fellesskap» (Office of Sports, 2019).

Organisert skoleidrett er imidlertid ikke et nytt begrep i Norge. Thorleif Storaas viser i sin bok, «Oslo-skolens historie på 1900-tallet», til at Kristiania folkeskole «var tidlig ute med (...) organisert skoleidrett.» (Storaas, 2011:5). Uttrykket «skoleidrett» ble benyttet så tidlig som i 1925, da i boken «Foreløbige regler for skoleidrettsmerket» (Landsnemnda for skoleidrett, 1925:1). Dette handlet da om merketagning for skoleelever, altså det som i dag heter Idrettsmerket. I Norge har vi også hatt skoleidrettsmesterskap i forskjellige idretter som bl.a. fotball, håndball, friidrett og skiidrett, organisert via Landsnemnda for skoleidrett

(Landsnemnda for skoleidrett & Norges lærerlag Landsutvalg for skoleidrett, 1951). Dette var en organisasjon oppnevnt av det som da het Kirke og undervisningsdepartementet, og som hadde tilsvarende organisasjonsstruktur som den administrative delen av Norges Idrettsforbund og Olympiske Komite (Landsnemnda for skoleidrett & Norges lærerlag Landsutvalg for skoleidrett, 1951).

Dette bar, den gang, preg av enkeltkonkurranser og stevner, alt arrangert av et idrettsråd satt sammen av representanter fra hver av skolene i Kristiania (Storaas, 2011).

Organisert skoleidrett er imidlertid et unyttet begrep i dag. Uttrykket skoleidrett synes primært å være tilknyttet forhandleres promotering av aktivitetsutstyr inn mot skolesektoren. Et nettsøk på uttrykket skoleidrettslag gir lenker til kun tre organisasjoner, hvorav to synes å være ordinære idrettslag (har bl.a. senioraktivitet; www.vangskoleidrettslag.no og www.øksil.no). Meråker Skoleidrettslag, ved Marius Ringen, informerer, gjennom epost, at de har landslinjetilbud for elever i langrenn og skiskyting, og et landsdekkende tilbud i skyting, og har derfor elever fra hele Norge. Derfor har de også tatt et «klubbansvar for å dekke særegenhetene ved disse idrettene utenfor den ordinære skoledriften». Dette er da heller ikke et skoleidrettstilbud i den forstand International School Sport Federation (ISF) definerer det, som er idrettstilbud organisert og administrert gjennom skolen, og hvor elever konkurrerer mot elever fra andre skoleidrettslag (ISF, 2024). Organisert skoleidrett er idag et velkjent begrep internasjonalt, og International School Sport Federation (ISF), som er en ideell organisasjon, har p.t. 125 medlemsnasjoner, med over 200.000 skoler, på seks kontinenter (ISF, 2024).

Riktignok foregår det samarbeid mellom skoler og ordinære idrettslag her i Norge. Dette dreier seg hovedsakelig om innkjøp av tjenester, som for eksempel i forbindelse med svømmeundervisning eller «idretts-SFO» (min uth.). Dette er imidlertid ikke samarbeid som er nedfelt i styringsdokumenter av noe slag, men bærer preg av å være selvstendige avtaler inngått mellom enkelte skoler og lokale idrettslag. Med andre ord handler det primært om aktivitet og ikke konkurranse, som da igjen er aktiviteter som ikke faller innunder «skoleidrettsbegrepet», slik f.eks. ISF definerer det.

Her i Norge har organisert idrett vist seg å gi en rekke positive konsekvenser, både fysiske og psykiske, for unge mennesker (Holt et al., 2017), og ungdomsdeltakelse prioriteres høyt politisk her i Norge (*Folkehelsemeldinga : gode liv i eit trygt samfunn*, 2019). Sammen med Norges Idrettsforbunds uttalte mål om at flest mulig skal delta lengst mulig i organisert idrett (NIF, 2024), her gjennom prosjektet «Ungdomsløftet», finner vi likevel en negativ utvikling i

deltakelsen i organisert idrett for aldersgruppen 13 til 19, som «Ungdomsløftet» har tatt sikte på å engasjere. Spesielt for gutter som vokser opp under utfordrende sosioøkonomiske forhold, er frafallet fra organisert idrett påfallende, rundt 16%, allerede i 8.-klasse (Bakken, 2019:9).

1.2. Avslutning av utdanningsløpet

Frafallet fra videregående er også urovekkende, også her står guttene for de høyeste frafallstallene. Mellom 2016 og 2022 har andelen som fullfører videregående opplæring i løpet av fem til seks år, ligget på 81%, fordelt på 77,4% og 84,8% på henholdsvis gutter og jenter. Samlet har det riktignok økt fra 57% til 69,9% for de som påbegynte yrkesfag, og fra 83% til 89,5 for studiespesialiserende, fra 2008 (Lillejord et al., 2015) til 2022 (SSB, 2023). Uavhengig av det som må kunne påstås å være en positiv utvikling, fortsetter Kunnskapsdepartementets fokus på utfordringen det er å få flere til å fullføre videregående utdanning (Holden et al., 2019).

Utdanningsløpet i Norge har til formål å tjene flere oppgaver enn å bare høyne kunnskapsnivået. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 sin overordnede del, viser til opplæringslovens §1-1. Denne sier at formålet med opplæringen, blant annet, er at elevene skal «utvikle kunnskap, kompetanse og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tatt i betraktning dette formålet, ser vi altså at urovekkende mange elever på det videregående utdanningsnivået, likevel velger å avslutte sitt utdanningsløp (Lillejord et al., 2015).

I Norge kan tiltak for gjennomføring/fullføring av videregående skole primært deles inn i fire grupper; rådgivning, yrkespraksis, alternative opplæringsløp og reformer (Markussen, 2010:16). Tiltakene er i all hovedsak rettet mot enkeltelever, enten gjennom direkte tiltak for den enkelte elev eller ved å øke læreres kompetanse til å ivareta enkeltelever (Karlsson & Krane, 2016). Rapporten Unge i Flyt, som handler om et livsmestringsprogram for ungdom på 10.trinn, myntet på blant annet elever i «sårbare livssituasjoner» (Rogstad & Bjørnset, 2021:7), viser at tiltaket gir positive konsekvenser for deltakerne, og har «særlig betydning (...) når det gjelder den opplevde selvfølelsen og trygghet i å møte nye mennesker.» (Rogstad & Bjørnset, 2021:7).

Nettopp ungdomsårene er svært viktig viktige for utviklingen av disse, og andre, positive egenskaper for livet. Er man heldig å bevege seg på en oppbyggende arena, vil utfordringer senere i livet bli lettere å mestre (*Folkehelsemeldinga : gode liv i eit trygt samfunn*, 2019). I Norge tilbys det en rekke fritidsaktiviteter, og Folkehelseinstituttet betrakter nettopp fritidsaktiviteter som en slik arena (Skogen et al., 2018). Videre er det sterk konsensus i forhold til fysisk aktivitets positive egenskaper for unge menneskers fysiske og psykiske helse (Folkehelseinstituttet, 2019), hvor deltakelse også er assosiert med lavere frekvens av psykososiale utfordringer (Ommundsen, 2000).

1.3. Elevenes psykiske helse

Verdens Helseorganisasjon (WHO) definerer i sin grunnlov helse til å være «en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller svakheter» (WHO, 1946). Kunnskapssenter for Utdanning peker på manglende identifikasjon med, og engasjement til, skolen, som en av fire primære årsaksforklaringer til frafall fra videregående skole (Lillejord et al., 2015). Freudenberg og Ruglis (2007) er klar på at frafallsproblematikken må sees opp imot et folkehelseperspektiv, og Verdens Helseorganisasjon viser også til at utdanning er en svært viktig faktor for helse knyttet til sosial tilhørighet (WHO, 2008). Det er videre observert en økning i bruken av psykisk helsevern, knyttet til ungdom med psykiske lidelser, hvor dette igjen er koblet til frafall fra videregående opplæring (Bergsli, 2013).

Studier viser at lav sosioøkonomisk status øker faren for ensomhet, som igjen medfører lavere psykisk helse, som igjen fører til skolefravær, avbrutt skolegang og utfordringer når det gjelder å håndtere arbeidslivet (Dahl, Bergsli, & Wel, 2014). Videre gir ungdom som er i fare for å avbryte skolegangen tilkjenne dårlig mestringsfølelse og selvbilde, lav motivasjon og psykiske problemer, som årsaksforklaringer til et potensielt avbrudd i utdanningen (Spjelkavik, 2013).

Det er gjort mye forskning på hvilke erfaringer unge mennesker må gjøre seg for å oppleve tryggheten som motiveres til personlig engasjement i eget liv, og det er en generell enighet i miljøer som fokuserer på «ung utvikling» (Youth Development, min uth.), at fem faktorer må være på plass. Disse omtales som de fem C'ene (Eccles & Gootman, 2002:71):

Caring and compassion (Omsorg og medfølelse)

<i>Character</i>	(Karakter)
<i>Competence in academic, social, and vocational arenas</i>	(Kompetanse på faglige, sosiale og yrkesfaglige arenaer)
<i>Confidence</i>	(Selvtillit)
<i>Connection</i>	(Forbindelse/tilhørighet)

Flere risikofaktorer bidrar til økt sjanse for å avslutte videregående opplæring, slik som adferd, lese- og skrivevansker og lav sosioøkonomisk status, faktorer som er belyst over. Vi ser derfor at noen grunnleggende rammevilkår må være på plass for at et ungt menneske skal motivers til å fullføre videregående opplæring, hvor trivsel, både med seg selv og sine omgivelser, er sentralt (Markussen, 2010).

1.4. Min forforståelse inn i oppgaven

Min forforståelse har påvirket mine valg med hensyn til teori, litteratur og metode. Samtidig vil oppveksten, med det den har brakt med seg av opplevelser, kultur og historikk, danne min helhetlige forståelseshorisont.

Jeg har gått inn i arbeidet med en forforståelse som har sitt utspring i flere års erfaring med organisert amerikansk fotball og utøvere i aldersgruppen 15 til 18 år. Denne erfaringen har fortalt meg at denne idrettens egenart ivaretar forskjellige typer ungdom, enten det handler om fysiske eller psykologiske forutsetninger. 50kg lette ‘Nils’ kan delta i den samme idretten som 120kg noe tyngre ‘Petter’, på de samme treningene og til dels i de samme øvelsene. Om ‘Nils’ har få venner og er en forsiktig kar, klarer han seg aldeles utmerket sammen med den utadvendte og litt høylytte ‘Petter’, i en slik grad at denne arenaen åpner opp for et tett vennskap mellom disse to, ellers forskjellige, ungdommene. Videre har jeg erfart denne idretten som en plattform til positiv karakterutvikling, hvor deltakerne, gjennom de kravene som stilles til én som utøver, nærmest automatisk vil utvikle en rekke egenskaper for livet.

Med denne forforståelsen som utgangspunkt, har det pålagt meg å gå inn i denne forskningen med et mål om å være selvbevisst dette perspektivet, slik at min forforståelse preger mine forskningsfunn minimalt.

2. Begreper og teori

Dette studiet ser nærmere på rammene rundt elevs eventuelle avslutning av eget utdanningsløp, og herunder redegjøres det for enkelte begreper og fenomener som er relevant for både problemstilling og faktorer som kan fremme eller forhindre frafall. I og med at dette er et relativt sammensatt felt, vil litteraturgrunnlaget trekke på ulike teoretiske retninger.

2.1. Begrepsavklaring

Frafall er definert som «ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring.» (Rogstad & Reegård, 2016:11).

En annen, men tilsvarende, definisjon er «når man fem år etter å ha begynt, har gått mindre på skole enn tre år og ikke lenger er i videregående.» (Markussen, 2011:11).

Hilton Head Island Performance Group har utviklet et program som retter fokus mot et sett med egenskaper/ferdigheter, og som er nyttig for unge mennesker å ha reflektert forhold til. Programmet har fått navnet Life Skills Topics (Egenskaper for Livet). Disse egenskapene/ferdighetene er; Målsetting, Tidshåndtering, Etikk og verdier, Kommunikasjon, Samarbeid, Sportslighet, Aktiv samfunnsdeltagelse, Holdning, selvbilde og motivasjon, Emosjonell intelligens, Disiplin og ansvar, Daglig forberedelse, Egen helse og Å ta valg (2010).

Disse er inkorporert i intervensjonen i studiet.

Akademisk prestasjon er definert som konsekvensen av en rekke faktorer som bestemmer hvorvidt en elev lykkes i skolegangen eller ikke. Dette handler videre om kognitive evner, holdninger, akademisk atferd og mestringsopplevelse.

Akademisk atferd er definert som de atferder som kan påvirke en elevs akademiske prestasjon, altså hvorvidt eleven kan håndtere slik elementer som for eksempel organisering/struktur, fremmøte, planlegging, impulskontroll, etc.

2.2. Frafall

I takt med økningen i antallet elever som velger å avbryte sitt videregående utdanningsløp, har også dette området blitt gjenstand for et økende fokus (Hernes, 2010). Så mange som hver

tredje elev fullfører ikke videregående og dette frafallet øker sjansene for å stå utenfor arbeidslivet med det mangedobbelte, og med de konsekvensene dette medfører (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I det meste av forskningen er det hovedsakelig fire hovedfaktorer som har betydning for hvorvidt elever dropper ut av videregående eller ikke. Disse handler om sosioøkonomisk bakgrunn, holdning til skolen, tidligere skolemestring og kontekst. I forhold til bakgrunn handler dette om kjønn, hvorvidt man tilhører en majoritet eller minoritet, hvilken utdanning og jobb foreldre har, og hvorvidt foreldrene bor sammen eller ei (Rogstad & Reegård, 2016). Holdninger til skolen handler om hvorvidt man har høyt eller lavt fravær, hvor engasjert man er i timene, hva man ønsker å oppnå i livet, adferd og hvor lett man er i stand til å tilpasse seg nye situasjoner. Tidligere skolemestring handler enkelt og greit om karakterer fra grunnskolen. Kontekst handler om hvilket studieløp den enkelte elev befinner seg i, altså peker forskjeller i frafallsgrad mellom studieforbereidende og yrkesfag, mellom ellers like elever, på denne faktoren (Rogstad & Reegård, 2016).

Med bakgrunn i norsk forskning, har det altså tegnet seg et bilde av den eleven som har størst sannsynlighet for å falle fra videregående utdanning. Dette er en minoritetsgutt, med skilte og lavt utdannede foreldre. Han går yrkesfaglig studieretning, i et fag annet enn sitt førstevalg, og hadde både høyt fravær og lave karakterer med seg fra 10.trinn. Dette er altså alle faktorene som påvirker i forhold til hvorvidt en elev gjennomfører videregående eller ikke. Videre viser denne forskningen også at elever som er engasjert i organisert aktivitet (f.eks. korps, idrett, etc.) har høyere gjennomsnittskarakter ved utgangen av 10.trinn enn elever som ikke deltar i slik aktivitet. Elever som er mer opptatt av venner og/eller PC/dataspill har markant lavere gjennomsnittskarakter ved utgangen av 10.trinn enn de elevene som ikke har dette fokuset (Markussen et al., 2008).

Dette med engasjement, da i relasjon til skolen, er nettopp en viktig faktor i forhold til dette med å forklare gjennomføring av videregående; «Engasjement for skolen dreier seg om a) å oppleve skolen som en arena der man føler at man hører til, og som man kan identifiserer seg med; b) at man vurderer skolen som en arena der det er verdt å yte en innsats for å lære med tanke på fremtidig nytte; c) at man faktisk handler slik at man tilegner seg kunnskap.» (Rogstad & Reegård, 2016:35-36).

I forhold til tidligere forskning på tiltak for å redusere frafall fra videregående, her i Norge, handler disse primært om fokus på den enkelte elevs faglige utvikling og svært lite om de

skolebaserte rammene denne utviklingen skal foregå i; «Selv om det foreligger lite kunnskap om velfungerende tiltak over lengre tid, kan vi ut fra foreliggende forskning konkludere med noen forhold som peker seg positivt ut i arbeidet mot frafall: fleksible opplæringsløp og mer praksis for teorivake elever, tett oppfølging og veiledning av elever i fare og samarbeid mellom videregående skole og arbeidslivet.» (Wollscheid, 2010:8).

Britt Karin Utvær har tatt for seg en studie mot en gruppe elever i utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag ble fulgt gjennom fem år, i forbindelse med deres videregående utdanning (Utvær, 2018). Studiets sentrale oppmerksomhet var rettet mot elevens aspirasjoner, altså deres mål og ønsker for fremtiden, og som elevene gir verdi og som de streber etter å oppnå (Kasser, 2002). Elever som fullfører, opplever seg selv som mer kompetent enn elever som slutter. Opplevelse av å være kompetent er positivt korrelert med indre aspirasjon, altså at man er opptatt av nære relasjoner, personlig vekst og det å ta vare på både seg selv og andre (Kasser, 2002). Videre ser man at elever som fullfører eller fortsetter sitt videregående utdanningsløp, oppgir at de, i større grad både trives i klassen og dem de omgås med i hverdagen, at de har flere sosiale kontakter, og at de blir godt likt av mennesker de omgås med til daglig (Utvær, 2018).

2.3. Tilhørighet og ensomhet

Gjennom sin forskning har Mjaavatn og Frostad (2014) sett nærmere på en femte faktor som en årsaksforklaring på det høye frafallet som den videregående skolen kjemper mot, nemlig ensomhet. De har forsøkt å se hvilke elementer som fører til de sterkeste tankene om å slutte på skolen, og tok i betraktning følgende elementer; kjønn, karakterer fra ungdomsskolen, fars utdanningsnivå, indre motivasjon, opplevd mestring, sosial støtte fra lærer og ensomhet. Deres forskning viste at ensomhet hadde den «i særklasse sterkeste forklaringsverdien», altså «jo større ensomhetsfølelse en elev hadde på skolen, jo sterkere tanker om å slutte.» (Mjaavatn & Frostad, 2014:52). Mjaavatn og Frostad viser videre til at Finn «peker på at elevenes identifikasjon og tilknytning til skolen er avhengig av sosial integrasjon i så vel undervisning som i skolegården og andre utenomfaglige aktiviteter.» (Finn (1989) i Mjaavatn & Frostad, 2014:53). Mange elever uttrykker selv, gjennom en studie som tok for seg en gruppe norske ungdommers perspektiv på eget skolefravall, «opplevelsen av å være ‘utenfor’ de andre, og at de selv ikke passet inn i systemet» (Rogstad & Reegård, 2016:90).

I Stortingsmelding nr. 16, 2006, vises det til at en positiv sosial utvikling er med på å fremme både motivasjon for å lære fag, samt mestringen som denne læringen gir. Men til tross for at undersøkelser viser at trivselen blant skoleelever i Norge generelt er høy, viser disse samtidig at enkelte utsatte grupper, primært minoritetsspråklige elever og elever med foreldre med lav utdanning, trives dårligere enn de øvrige elevene. Dette skyldes en større opplevelse av utestengelse, plaging og andre psykisk belastende overgrep (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Statistisk Sentralbyrå gjennomfører regelmessig levekårsundersøkelser, som har til hensikt å «følge helsetilstanden i den norske befolkningen» (Vrålstad, 2012:4). Lavekårsundersøkelsen fra 2012 lå til grunn for rapporten «Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet», som hadde som formål å analysere resultatene i undersøkelsen relatert til «ulikhet i sosiale relasjoner» (Sandvik, 2015:4). Lavekårsundersøkelsen fant at ensomhet var mer utbredt blant de som ikke hadde fullført videregående utdanning. Samtidig, og gjennomgående, tilhører disse laveste, eller nest laveste kvartil, hva angår husholdningsinntekt i voksen alder (Sandvik, 2015). Manglende sosialt nettverk øker også risikoen for psykiske lidelser, hvorav et sosialt nettverk fungerer beskyttende i situasjoner som ellers fører til psykososiale utfordringer (Folkehelseinstituttet, 2018).

2.4. Organisert skoleidrett – et tiltak som kan forhindre skolefravall

Organisert skoleidrett er utbredt i en rekke land rundt i verden, men de mest nærliggende til vår kultur kan gjerne sies å være England og USA. Det finnes mye forskning i USA som ser på nytteverdien av slik «utenomfaglig aktivitet» («extracurricular activity», min uth.), da spesielt i forhold til idrettsdeltakelse. Forskningen viser overveiende positive konsekvenser for elever som deltar i slike tilbud, enten det dreier seg om akademisk atferd, akademisk prestasjon eller gjennomføring. Forskning viser blant annet at fravallsgraden er markant lavere for elever som oppfattes å være i risikogruppen, hvor svakt akademisk presterende elever er definert inn (Mahoney & Cairns, 1997).

I forbindelse med en gjennomgang av 43 studier som satte søkelys på relasjonene mellom forskjellige former for skolebasert fysisk aktivitet, deriblant organiserte skoleidrettstilbud, ble det, i de seks studiene som fokuserte spesifikt på sammenhengen mellom organisert skoleidrettstilbud og selvtillit og selvbilde, funnet positive assosiasjoner i alle disse. De to studiene i denne gjennomgangen som fokuserte spesifikt på fravall, viste at deltagelse i et organisert skoleidrettstilbud var positivt assosiert med lavere fravall (Rasberry et al., 2011).

Studier fra utlandet indikerer videre at deltagelse i organisert skoleidrettstilbud på videregående nivå, synes å være den desidert sterkeste prediktor på hvorvidt en person også har en aktiv livsstil som 75-åring. Slik deltagelse er også relatert til et lavere antall selvrappporterte legebesøk (Dohle & Wansink, 2013).

Gjennom sin deltagelse i organisert skoleidrett lærer elevene også å forholde seg til andre, enten det er med- eller motspillere, eller andre mennesker i sin alminnelighet. De utvikler evner i å etablere og opprettholde varige og positive relasjoner til andre, som er i tråd med mål beskrevet som viktig i forhold til ens positive karakterutvikling og selvforståelse. Mennesker som ser tilbake på sin tid som deltaker i skoleidrett minnes dette som et fast og godt holdepunkt uansett hvordan skolehverdagen ellers ble opplevd, og sammen med sine lagkamerater fikk førsteårselever en snarvei direkte inn i et imøtekommende miljø i det de meldte seg som utøver til skolelaget (Amaro et al., 2014).

2.5. Motstridende syn - eller ikke...?

Som sett, er det relativt mye forskning som konkluderer med at utenomfaglige aktivitetstilbud i skoleregj, er positivt. Dette handler om alt fra positiv identitetsutvikling til sterkere akademisk prestasjon. Imidlertid har det selvsagt vært viktig å søke ut forskning som ikke nødvendigvis konkluderer like positivt. Her er imidlertid utvalget begrenset, og kun to studier stikker seg ut.

Tim Klein, i forbindelse med sin masteroppgave, gjennomførte sin forskning på én liten, kristen videregående skole (highschool) i den amerikanske midtvesten (Klein, 2011). Her fant han at jo høyere deltagelse elever på 9.trinn hadde i skoleidrett, jo lavere gjennomsnittlig karakternivå hadde elevene. Hos elever med høyest deltagelse (elever som deltok i fire skoleidrettsaktiviteter), var snittet lavere, enn for elever som ikke deltok i skoleidrett overhodet.

Forskjellen var mindre for elever på 11.trinn, men det var likevel forskjell i hans forskning. Dette var imidlertid den eneste forskningen funnet, gjennomført opp mot konkrete elevgrupper.

Den andre forskningen som indikerer manglende korrelasjon mellom deltagelse i organisert skoleidrett og akademisk prestasjon, er en litteraturstudie. Her viser Rees og Sabia til en rekke studier som viser at elever som deltar i organisert skoleidrett, også presterer bedre akademisk. Imidlertid antyder de at disse studiene ikke er tydelige, hva angår assosiasjonen mellom

skoleidrett og skoleprestasjon. De binger inn begrepet ikke-observerbare forhold i sin forklaringsmodell, og beskriver samvariasjonen som en «spuriøs sammenheng» (Nyeng, 2012:123), altså har det ene egentlig ikke noe med det andre å gjøre (Rees & Sabia, 2010). De ikke-observerbare forholdene de henviser til, er relatert til deltakernes følelser og holdninger. De går langt i å antyde at det er interne forhold hos den enkelte deltaker som frembringer opplevelsen av korrelasjon, mens det i stedet handler om at den enkelte elev som tiltrekkes til, og følgelig deltar i, organisert skoleidrett, allerede har i seg kvalitetene som igjen medfører høyere akademisk prestasjon. Elever som deltar i skoleidrett, vil derfor prestere bedre akademisk, uavhengig av om de deltar i skoleidrett eller ikke (Rees & Sabia, 2010). Et annet interessant perspektiv i denne forskningen, er at den samtidig viser til resultater som direkte motstrider studiet til Klein. Der hvor Klein fant at jo flere idretter elever deltok i, jo lavere var karaktersnittet (Klein, 2011), fant Rees og Sabia at jo flere skoleidrettsaktiviteter elever deltok i, jo høyere var karaktersnittet sett opp mot snittet ved skolen ellers. Igjen knytter de dette til ikke-observerbare forhold, altså iboende kvaliteter til den enkelte elev (Rees & Sabia, 2010).

3. Teoretisk rammeverk

3.1. Det unge mennesket

Hvem man er, og ikke minst, hvem man blir, handler om ens identitet. Sosialkonstruktivisme er perspektivet der den enkeltes virkelighetsforståelse formes av opplevelsene og situasjonene man befinner seg i, og ikke minst også i forhold til hvem man omgås og kommuniserer med (Tjora, 2020). Ungdomstiden er i så måte en særdeles viktig tid for nettopp utviklingen av ens identitet, som et sosialkonstruktivistisk perspektiv, med fokus på kontekst, viser.

3.1.1. Identitetsdanning

Identitet handler hovedsakelig om forholdet mellom enkeltmennesket og dets omgivelser. Hvordan man oppfatter seg selv som en del av samfunnet og kulturen man befinner seg i. Noe er bestemt ut fra forhold man ikke kan kontrollere i særlig grad, slik som kjønn, hudfarge og hvor vi blir født. Annet kan man i mye større grad kontrollere, slik som hvem vi velger som venner og til å dele livet med. Begge deler påvirker hvem vi er og hvem vi blir, altså vår identitet. Hvordan man uttrykker sin identitet bestemmes ut fra hva som er viktig for en selv (Eriksen, 2001).

Erikson (1992) uttrykker at identitet er et litt ullent begrep, for det kan handle om alt fra individuell identitet og kulturell identitet, til religiøs identitet og nasjonal identitet. Imidlertid lar det seg gjøre å skille dette begrepet i to kategorier. Den ene er rent individbasert, mens den andre handler om gruppeidentitet, være seg om man snakker kulturell, religiøs eller nasjonal identitet (Erikson, 1992). Identitetsdanning, enten man snakker om individet eller gruppe, er en kontinuerlig prosess. Den er for det meste ubevisst, hvor man preges av den refleksjon og de observasjoner som finner sted på «alle mentale funksjonsnivå» (Erikson, 1992:21).

Ytterpunktene i prosessen er ikke knyttet til identitetsforvirring versus identitetsstabilitet, men i stedet identitetsutvikling versus identitetsstagnering. Prosessen foregår gjennom faser, og identitetsstagnering resulterer i manglende utvikling av både det vokabularet og den selvobjektivering, som kreves i forbindelse med positiv identitetsutvikling (Frønes, 2006).

Identitet formes på bakgrunn av utforskningen av sosiale relasjoner, og positiv identitetsutvikling er derved knyttet til kvaliteter ved ungdommens sosiale relasjoner.

Ungdomstiden er en fase hvor man både får et større press på seg selv, med tanke på fremtiden, enten det handler om utdanning, yrke og relasjoner. Samtidig så øker suget mot det

øyeblikket som tidligere faser var hovedsakelig preget av. Skolen blir dermed premissbærer for sosialiseringens strukturering, da på ryggen av skolesystemets strukturering (Frønes, 2006). Sosialisering er videre et kjent tema i skolen, men det foregår imidlertid lite undervisning som har til formål å utvikle den gode sosiale kompetansen (Ogden, 2012), som altså er viktig for den enkelte elevs positive identitetsutvikling.

Identitetskrise

Hver og en av oss vurderer oss selv basert på hvordan vi opplever at andre vurderer oss. Dette gjelder spesielt i forhold til dem som har betydning for oss. Disse prosessene er, for det meste, ubevisste, unntatt i de situasjoner der «indre forutsetninger og ytre omstendigheter aksentuerer en pinaktig eller overmodig ‘identitetsbevissthet’» (Erikson, 1992:21). Den identitet man til enhver tid har, er en konsekvens av ens opplevelser av seg selv, i de omgivelser og i det samfunn man til enhver tid beveger seg i. I forhold til identitetsutviklingen kan man altså ikke skille ens personlige utvikling fra endringer i sine omgivelser. Dette innebærer også at identitetskriser i enkeltmenneskers liv heller ikke kan adskilles fra de samfunnsrelaterte kriser som dette individet opplever i sin samtid, «ettersom de to virker bestemmende for hverandre og er beslektet med hverandre» (Erikson, 1992:21). Og nettopp dette med identitetskrise er sentralt i forhold til den gruppen dette prosjektet har tatt for seg, da i relasjon til eleven og dets vurdering når det gjelder å avslutte ens utdanningsløp. Idet man ikke lenger identifiserer seg med sine medelever eller sin skole, altså det sosiale miljøet man dertil har operert i, mister man også behovet for å opprettholde sine omgivelseres gunst. Man utvikler en identitetskrise, et avvik (Jenkins, 2014).

Erikson fremstiller begrepet identitetskrise til å være «et nødvendig vendepunkt, et avgjørende øyeblikk, da utviklingen kan gå i den ene eller den andre retningen med utnyttelsen av de eksisterende ressurser til vekst, heling og ytterligere differensiering» (Erikson, 1992:14). Plato tilskrev sin læremester Sokrates en strofe som påpekte «problemet med dagens unge» (Patty & Johnson, 1953:277), som da skulle vise at ungdommelig opprør har noe tidløst ved seg. Imidlertid er enkelte ungdomsopprør av en mer omfattende karakter. Der hvor man, imidlertid, tidligere i forrige århundre begynte å anse slike kasus som å være et resultat av abnormalitet, oppfattes disse nå å tilhøre normalområdet i forhold til identitetskriser i forbindelse med ungdomsårene og tidlig voksenalder (Erikson, 1992). Etter hvert som samfunnsutviklingen går fremover, ser man samtidig at den perioden som vi kaller ungdomstiden varer lenger. Tiden fra man begynner på skolen i første klasse til man

finner seg selv i den rollen man vil ha, og det spesifikke arbeidet man skal holde på med, i livet, utvides kontinuerlig. Det betyr samtidig at denne perioden, ungdomstiden, blir, som Erikson sier det, «en stadig mer avgrenset og bevisst periode og [...] forskjellig fra barndom og voksenalder» (Erikson, 1992:121). Ungdomstiden er en periode der de unge må forholde seg til alle de fysiologiske endringene de opplever. Samtidig er tiden én hvor de bør være på søk etter svar på alle spørsmålene om hva de skal bli og hvor de skal ende, altså en begynnende identitetsdannelse. I stedet fremstår de unge i denne fasen, og fordi perioden strekker seg ut, mer opptatt av å utvikle en endelig identitet (Erikson, 1992). I denne fasen av livet opplever ungdommen et av de mest sjelsettende identitetskrisene i sine liv. Brått er de ikke lenger barn, men på vei til å bli fullverdige medlemmer av samfunnet, med alt det innebærer av å akseptere både sin plass i sitt liv, men også sin plass i andre sine liv. Den økte friheten som alderen gir, vil, paradoksalt nok, ofte føre til opplevelsen av økende kontroll. Man presses inn i stadig sterkere regulerte rammer, og i en fase hvor individet skal være i sterk utvikling, opplever man i stedet å bli stadig likere de andre rundt seg (Frønes, 2006). Dette med ens plass i andre sitt liv er også sentralt, fordi det er sammenheng mellom den tillit man har til seg selv og den man har til andre. De unge er i stadig søken etter mennesker og ideer som appellerer til dem selv og som «det virker meningsfullt å tjene og demonstrere ovenfor, at man er tillit verdig.» (Erikson, 1992:122). Når ungdommen samtidig er usikker i forhold til det å fremstå som overdrevet engasjert og godtroende, så kan de paradoksalt nok utvise en adferd som, i forsøket på å vise sine behov for å ha tro, i stedet «høylytt og kynisk utviser mistro» (Erikson, 1992:122). Som barn kan spørsmålet om hva man skal bli når man blir stor, gi et utall av svar, kun begrenset av barnets fantasi. Unge mennesker, i overgangen til å bli voksen, har tanker, forhåpninger og gjerne illusjoner, om fremtiden, og har ikke vanskelig for å legge all sin tillit i hendene på mennesker som understøtter disse. Derfor kan man også finne at de unge oppjoner sterkt, og noen ganger høylytt, mot alle de avgrensningene som settes foran dem, i form av den nødvendige realitetsbehandlingen av disse (Erikson, 1992).

I dette finner Erikson at ungdom er mer opptatt av ens fremtidige arbeids betydning for seg selv og andre, enn hva det gir av inntekt og status. Der hvor den unge sine formening og tanker om fremtiden samsvarer med den aktuelle samfunnssituasjonen, og som sådan er med på å understøtte den unge sin opplevelse av sin plass i sine omgivelser, vil den unge oppleve at livet spiller på lag. For de unge som opplever at omgivelsene sine forventninger står i sterk kontrast til den fremtiden de selv ser for seg, er situasjonen ganske annerledes, og ungdom

som opplever dette kan komme til å «gjøre motstand med den samme ville kraft, som dyr utvikler, når de plutselig tvinges til å kjempe for livet» (Erikson, 1992:123).

Identitetskrise altså er en naturlig del av den fasen som representerer overgangen mellom barne-fasen og ung-voksen-fasen, hvor omfanget av denne krisen bestemmes av det psykososiale miljøet som omgir den enkelte unge. I de tilfeller hvor en ungdom ikke er i stand til å finne veien frem mot en tydeligere identitet, i omgivelser og i et samfunn som ofte er veldig tydelig på sine forventninger og sine krav, vil konsekvensene noen ganger bli at den unge heller velger å flykte fra situasjonen. Dette kan, i denne sammenheng, handle om å enten skulke skolen eller slutte helt, endre adferd i form av å utebli fra de sosiale situasjonene hvor de forventes å være. Dette igjen kan, for eksempel, dreie seg om å trekke seg bort fra familien, trekke seg bort fra omgivelsene, og gjør seg nærmest utilgjengelig for dem rundt seg (Erikson, 1992).

Selv om mennesket er en art som har i seg å tilpasse seg selv og sine omgivelser slik at disse faktorene passer overens med de tanker, formeninger og ideer det har, så har det samtidig utviklet et særegent levesett, tilpasset den enkeltes rammebetingelser. I dette ligger også evnen til å leve liv i en elendighet som knapt kan kalles liv, og likevel overleve, mye grunnet vår evne til å «stille diagnoser og helbrede, kritisere og forandre» (Erikson, 1992:225) vår situasjon. Mens mennesket har i seg en rekke prinsipielle verdier, som strekker seg fra det lille barnets håp til den gamle sin visdom, så utpeker Erikson troskapen som den «vitale kraften som ungdommen trenger for å få en mulighet til å utvikle, benytte, fremkalle» (Erikson, 1992:225) lidenskap for sine valg og handlinger.

Det finnes mange eksempler på hvordan de unge er på kontinuerlig søk etter noe å utvise troskap mot, og noen ansees som mer positive enn andre. Dette søket kan til tider skjule seg bak varierende entusiasme for saker og syn, og beveger seg fra den ene ytterlighet til den andre, før retningen stabiliseres. Gjennom disse ytterlighetene kan den unge imidlertid fremstå som ideologisk forvirret, og snevre identiteter kan spenne fra det rent opprørske, via det avvikende, til det rent frem kriminelle og selvdestruktive (Erikson, 1992). Dette dreier seg imidlertid bare om en forsinkelse i identitetsdannelsen, «hvor det dreier seg om å prøve en sannhets holdbarhet, innen man med kropp og sjel slutter seg til en eksisterende (eller en kommende) orden» (Erikson, 1992:227), med andre ord at man finner sin identitet og sin plass i samfunnet.

3.1.2. Relasjoner og valg

I opplæringslovens §1-1 står det at opplæringens formål er at «elevene (...) skal utvikle kunnskap, kompetanse og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet...» (Kunnskapsdepartementet, 1998). I dette fellesskapet handler det om relasjoner til andre. Erik Erikson sin psykososiale teori påpeker viktigheten av unge mennesker relasjoner med andre og deres søken etter identitet, i denne sammenheng deres forhold til, og aksept av, jevnaldrende (Erikson, 1992). Den historiske viktigheten av jevnaldredes grunnleggende betydning, spesielt i forhold til de unge guttene, finner vi i mange samfunn opp gjennom tidene, sogar helt fra Sparta. Jevnaldrende, og de umiddelbart eldre, har, i disse samfunn, en grunnleggende og avgjørende påvirkning på utviklingen av hverandres karakterkvaliteter (Frønes, 2006). Ved at de unge tilbringer mye av sin tid sammen, på arenaer som ikke umiddelbart er voksenstyrt, men dog «voksen-tilrettelagt» (min uth.), utvikles det et slags selvstyre i gruppen. Ungdomskulturens historie viser at den selv synes å være godt i stand til å både regulere og sanksjonere internt, på en måte som sterkt preger den enkelte ungdoms utvikling mot et menneske som fungerer godt i det aktuelle samfunnet (Frønes, 2006).

Som ungdom og unge voksne, er elever i videregående i en fase hvor de går gjennom en utviklingskrise, som igjen har to potensielle utfall. Det positive utfallet i forhold til identitet er en trygghet på denne, enten det handler om, blant annet, ens seksualitet, politiske ståsted, fremtidig virke, m.m. det positive utfallet i forhold til relasjoner med jevnaldrende er en trygghet på disse, at man opplever å ha sin plass i en gruppe, man opplever intimitet med andre. De negative utfallene er rolleforvirring og isolasjon. Behovet for nære relasjoner, opplevelsen av å 'høre til', er et grunnleggende behov i alle mennesker og er sentral i utviklingen til et selvstendig, trygt og trivende menneske. Disse nære relasjonene er fundamentet i unge mennesker evne til å tilpasse seg det samfunnet de beveger seg i og som fører til opplevelse av tilhørighet (Erikson (1968, 1980) i Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður & Nygård, 2004).

«Jo mer svekket gruppene som et menneske tilhører er, jo mindre han er avhengig av dem og jo mer han følgelig avhengig av seg selv og kjenner ingen andre regler for oppførsel enn det som er tuftet på hans egne interesser.» (Emile Durkheim (1951:209) i Hirschi, 2002:16).

Opplevelsen av tilhørighet er, som Erikson viser, grunnleggende i utviklingen av det unge mennesket. Tilhørighet er imidlertid også svært viktig når det gjelder å forklare, samt begrense menneskers uønskede adferd eller handling. Opplevelsen av tilhørighet beskriver Travis Hirschi som et bånd mellom individet og omgivelsene/samfunnet og kontrollteorier, i sosiologisk sammenheng og som dette handler om, formoder at uønsket og antisosial adferd er følgen når dette båndet svekkes eller ryker (Hirschi, 2002).

Dette båndet består av noen forskjellige elementer, deriblant ens følsomhet for andre sine synspunkt. Hirschi viser til at Durkheim skal ha uttrykt at «mennesket er moralske vesen i den grad de er sosiale vesen». Dette mener han å kunne tolke som at vår moral er avhengig av i hvor stor grad vi har internalisert samfunnet vi beveger oss i, sine normer (Hirschi, 2002). «Det kreves en landsby» (min uth.) er et relativt kjent uttrykk, og våre felles samfunnsnormer er i så måte delt av oss alle i samfunnet. Urovekkende mange unge mennesker lever i sosial fattigdom. De får ikke dekket sine grunnleggende behov for et aksepterende sosialiserende miljø, og kan være marginalisert eller sosialt ekskludert. Disse lider ofte i stillhet, og har sjelden noen vei ut av uføret, fordi de er alene og blir ikke sett (Grøstad-Torjusen, 2013). Fra en slik situasjon er det kort vei til å bryte med normene som eksisterer innenfor vårt fellesskap, og i stedet foreta valg som trosser omgivelsenes forventninger. Dersom man, av noen årsak, har lav følsomhet for andre sine ønsker og meninger, altså at dette båndet Hirschi viser til er svekket eller røket, vil man være tilsvarende lite bundet til å følge normene, eller oppfylle forventningene, til dem rundt oss. Konsekvensen av dette er at vi avviker fra den retningen vi opprinnelig hadde, våre valg tas mer på bakgrunn av egne og umiddelbare ønsker og ikke på bakgrunn av hva vi antar samfunnet mener vi bør gjøre (Hirschi, 2002). Den unge eleven, i denne sammenheng på videregående, er normalt omgitt av mennesker som har forskjellige forventninger, være seg foresatte i relasjon til skolegangen, lærere i forhold til den fagrelaterte læringsinnsatsen, eventuelle venner når det gjelder å bete seg slik konvensjonen i den aktuelle gruppen dikterer. Graden av det unge menneskets opplevde følelse av å ha gruppetilhørighet, hvorvidt det kjenner at det har en plass i et fellesskap, er altså det som bestemmer i hvor stor grad denne eleven velger å foreta seg de handlinger, og gjøre de valg, som ansees som rett i dennes nære krets og samfunnet ellers (Jenkins, 2014).

Et annet element av dette båndet handler om en følelse av forpliktelse, grunnet ut av et ønske om å unngå opplevelsen av frykt. Da snakker vi ikke om frykt i klassisk forstand, redsel for at noe ille skal skje med oss, men frykten for konsekvensene av å ikke handle i samsvar med

samfunnets forventninger (Hirschi, 2002). Hirschi presenterer uttrykket forpliktelse til konformitet, og han viser til Howard S. Becker's beskrivelse av uttrykkets innhold:

«For det første; individet er i en posisjon hvor hans valg i forhold til en bestemt handling gir konsekvenser for andre interesser og aktiviteter ikke nødvendigvis [direkte] relatert til handlingen. For det andre; han har plassert seg selv i den posisjonen som et resultat av hans egne foregående handlinger. Et tredje punkt er opplagt, om enn ikke så tydelig; personen som er forpliktet til konformitet må være oppmerksom på [disse andre interessene] og erkjenne at hans beslutning i dette tilfellet vil medføre følger utover denne.» (Howard S. Becker (1960:35) i Hirschi, 2002:20).

Der man til enhver tid er i livet, er man som en følge av all den tid og innsats man frem til det tidspunktet har benyttet på gitte aktiviteter med gitt innhold. Dette kan dreie seg om utdanningsvalg, kompetanseheving innenfor fritidsinteresser, oppbyggingen av et godt navn og rykte, og så videre. Når man vurderer å handle på tvers av omgivelsene og samfunnets forventninger og ønsker, må man derfor samtidig ta i betraktning at all den tiden man har benyttet på samfunnstilpasset adferd, kan ende opp med å være bortkastet (Hirschi, 2002). Forpliktelse, i denne forstand, antar at samfunnsstrukturen er slik tilrettelagt at de fleste mennesker, bare i lys av det å leve i et samfunnsfellesskap, opparbeider seg gods, ry og status som de ønsker å ta vare på. Hirschi kaller dette «samfunnets forsikring» (2002:21) mot at samfunnsmedlemmene vil bryte fellesskapets regler. Men man er samtidig ikke bare bundet av hva man har oppnådd, men også av hva man ønsker å oppnå i fremtiden, slik at også ens mål og forsetter har en viktig rolle i å få oss til å følge samfunnets normer og regler. De fleste av oss tilpasser oss samfunnets forventninger og krav på mange vis, enten det handler om utdanningsvalg eller karrierevalg, og vi vil samtidig forsøke å unngå valg og handlinger som setter disse i fare (Hirschi, 2002).

Nok et element av dette båndet dreier seg om i hvilken grad vi er involvert i ordinære samfunnsaktiviteter, slik som pleiing av vennskap, fritidsaktiviteter, skole eller jobb. Derfor kan man nok si at mange mennesker skylder sine dydige liv til det enkle faktum at de ikke har tid til annet. Med andre ord, skulle man i det hele tatt finne tid til å tenke på avvikende handlinger, så har man i hvert fall ikke tid til å følge opp disse med reelle handlinger (Hirschi, 2002). Dette er samtidig grunntanken bak de mange argumenter for hvorfor det er viktig å tilby gode fritidsaktiviteter til barn og unge:

«I forhold til det generelle området ungdomskriminalitet er det sannsynlig at den viktigste forskjellen mellom ungdom som deltar i ungdomskriminalitet og de som ikke gjør det er at sistnevnte er gitt rikelige muligheter av en konvensjonell type for å tilfredsstille sine fritidsinteresser, mens førstnevnte mangler disse muligheter eller fasiliteter.» (Cohen, 1955:14).

Hirschi (2002) tar til orde for at det finnes en felles verdiplattform innen samfunn eller grupper. Dette kaller han kontrollteori. Samtidig er det slik at den som bryter dette fellesskapets regler, samtidig bryter med de verdiene vedkommende egentlig selv støtter. Personen er oppvokst og oppdradd innenfor de samme rammene som dem rundt seg, men til tross for at hen har tro på at fellesskapets verdier, normer og regler er rett, velger hen likevel å foreta seg handlinger som bryter med disse (Hirschi, 2002). Spørsmålet blir da hvorfor noen velger å bryte de samme reglene de selv tror på og mener er rett. En tilnærming innenfor kontrollteorien til dette spørsmålet er at personer som velger å bryte med sine egne verdier, er i stand til å rasjonalisere dette på en slik måte at et gitt handlingsvalg, som egentlig strider mot ens egne verdier, legitimeres på en måte som tillater at vedkommende fortsatt kan opprettholde sin tro på fellesskapets normer og regler (Hirschi, 2002). Denne tankeprosessen, som altså kan sees på som ha som mål å overstyre, eller nøytraliserer, ens overbevisninger rundt rett og galt, gjennomføres i forkant av negative handlingsvalg. Dersom man oppnår å overstyre sine grunnleggende verdier, står man således fritt til å foreta handlinger som altså egentlig strider mot det man selv tror er rett og hva man vet er ønskelig fra omgivelser og samfunnets side (Hirschi, 2002). Hvordan det da kan ha seg at de aller fleste følger samfunnets normer og regler, mens andre igjen foretar handlingsvalg, som kanskje legitimeres som beskrevet over, forklarer Hirschi med en svekket tilhørighet til de samme omgivelser og det samme samfunnet. Med andre ord er styrken på en persons bånd til sine omgivelser, og til det samfunnet vedkommende er medlem av, av vital viktighet. Både i forhold til å redusere sannsynligheten for at vedkommende foretar handlingsvalg, og følgelig handlinger, som får konsekvenser for en selv, og som ikke er vel ansett i ens omgivelser og samfunnet for øvrig (Hirschi, 2002).

I hvilken grad vi aksepterer, og velger å etterfølge de regler og normer som er utbredt i våre nære omgivelser og samfunnet vi er en del av, avhenger altså av hvor sterkt knyttet vi er til disse omgivelsene. Dersom vår omgangskrets består av mennesker som har allment akseptabelt og anerkjent syn på ønsket adferd, eller er involvert i utbredte og konvensjonelle

aktiviteter, enten i jobb- eller fritidssammenheng, øker også sannsynligheten for at vi selv utvikler det samme synet, samt engasjerer oss i tilsvarende aktiviteter (Hirschi, 2002).

Opplevelse av tilhørighet og tilknytning til andre, og disse relasjonenes uvurderlige innvirkning på våre handlingsvalg, fremmes også av Jean Piaget:

«Det er ikke den obligatoriske karakteristikken av en regel fastsatt av en person som gjør at vi respekterer denne personen, det er respekten vi føler for den personen som gjør at vi betrakter som obligatorisk regelen han pålegger oss. Den tilsynelatende pliktfølelsen man kan se hos et barn, har dermed den enkleste forklaringen, nemlig at han får instruksjoner fra ungdommer (i spill) og fra voksne (i livet), og at han respekterer eldre ungdommer og foreldre.» (Piaget & Gabain, 1965:105).

Hvor viktig gode relasjoner og den resulterende samhandlingen mellom unge mennesker er for disse, finner vi også igjen hos den russiske psykologen Lev Vygotskij. Han var en sterk talsmann for den sosiokulturelle teorien, som uttrykker at våre valg reflekterer forventningene og kulturen i våre nærmeste omgivelser, samt at våre valg ikke kan forklares uten å ta disse i betraktning. Vår sosiale omgang med omgivelsene er altså med på å forme hvordan vi selv tenker (Palincsar (1998) i Woolfolk et al., 2004), som igjen er grunnlaget for de valg vi tar (Woolfolk et al., 2004). Gjennom interaktiviteten med andre, utvikler den unge et adferdsregister som veileder hen både i sosial omgang med andre, men også i forhold til valg av sosialt akseptable løsninger på både praktiske og intellektuelle problemstillinger (Vygotskij, John-Steiner, & Cole, 1980). Skoletiden er i så måte en særdeles viktig arena (Sullivan, Perry, & Gawel, 1953). Gjennom ens observasjon av medelevers sosiale adferd, hva de får korreks for og hva de ikke får korreks for, utvikles ens egen sosiale kompetanse (Sullivan et al., 1953). Vennskap og positiv omgang med jevnaldrende, med andre ord tilhørighet til en gruppe, kan således utgjøre forskjellen på en god og en mangelfull tilpasning, tilhørighetsopplevelse, til samfunnet for øvrig (Sullivan et al., 1953).

3.1.3. Tilhørighet og ensomhet

Sosialpsykologiske teorier var lenge fokusert på enkeltindividet, altså hver av oss sine følelser og opplevelser av å være unike, og følgelig forskjellige fra andre. Som en følge av at «verden blir mindre» (min uth.), endret dette seg til tanker om hvordan vi opplever tilhørighet, og hvordan dette igjen påvirker hvordan vi ser oss selv som enkeltindivider (Markus & Kitayama, 1991). Denne nye måten å vurdere tilblivelsen av selvet, gjennom interaksjon med

andre, er ideen om at opplevelsen av tilknytning og tilhørighet ikke bare oppstår mellom individer, men innebærer også grunnleggende forskjeller i hvordan vi tolker oss selv som enkeltindivider (Brewer, 1991). Vi søker i så måte å definere oss selv gjennom vår assosiasjon med grupperinger, og vurderer oss selv gjennom vår sosiale identitet (Breckler, 1986). Anne-Marie Tassin definerer sosial ensomhet mye på samme måte som Grøstad-Torjusen definerer sosial fattigdom (Grøstad-Torjusen, 2013); negative følelser som en følge av en ikke tilfredsstillende assosiasjon med en ønsket gruppe (Tassin, 1999). Ensomhet har blitt beskrevet i to kategorier - tilknytning og tilhørighet. Tilknytning handler om nære relasjoner, i hvilken grad en opplever et emosjonelt bånd til en annen signifikant, mens tilhørighet handler om opplevelsen av å være sammen med andre i en ønsket assosiasjon (Weiss, Bowlby, & Riesman, 1973).

Kollektiv identifikasjon er i så måte kjernen i dette; man *må* ha noe intersubjektivt til felles, hvor enn vagt, eller tilsynelatende uviktig og/eller illusjonært, før man kan snakke om å tilhøre en gruppe (Jenkins, 2014).

3.2. Helse – avgjørende for fullføring

Det finnes primært tre oppfatninger av hva helse er. Det kan dreie seg om en tilstand, der helsetilstanden er god om det er fravær av sykdom, der du kan ha god helse, eller som at du, med god helse, fungerer godt. Videre kan det dreie seg om en beskrivelse, hvor god helse innebærer et fravær av sykdomstegn og/eller symptomer, hvor det å ha god helse gir robusthet, styrke og motstandskraft, og hvor god helse gir opplevd velvære, gjør en aktiv og fører til gode relasjoner. Til slutt kan det dreie seg om god helse sitt forhold til sykdom, hvor god helse ødelegges av sykdom, hvor god helse gir motstand mot sykdom og hvor godt velbefinnende kan oppleves til tross for sykdom (Mæland, 2009).

Helsebegrepet defineres ofte gjennom en vektlegging fra forskjellige perspektiv. Det kan, blant annet, handle om sykdom eller trivsel, holistiske eller atomistiske tolkninger, det individuelle eller det kollektive, eller subjektive eller objektive tolkninger. Helse handler om hvordan vi har det på vår plass i samfunnet og er en ressurs for livene våre, hvor denne ressursen kan motvirke sykdom. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer helse som «en tilstand av fysisk, mentalt og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller fysisk svekkelse» (WHO, 1948). Det handler altså om en kombinasjon av både psykisk og fysisk helse, en helse som har både positive og negative sider. Disse påvirker hverandre på måter

som gjør at man kan ha godt velvære ved sykdom, og en kan ha både høy og lav trivsel i fravær av sykdom. Videre er definisjonen av fysisk helse, på den ene siden, assosiert med å minimere sykdom og uførhet, og på den annen side å ha et tilstrekkelig nivå av fysisk form nødvendig for å oppnå andre mål i livet. Følelsen av velvære er videre i høy grad assosiert med en høy grad av fysisk form (Green & Tones, 2010).

3.2.1. Psykisk helse

Psykisk helse hører tett sammen med det generelle helsebegrepet og «ingen helse uten psykisk helse» er etter hvert et «globalt anerkjent slagord» (Holte, Siem, & Vartdal, 2014:8).

Verdens Helseorganisasjon definerer psykisk helse som «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet» (WHO, 2014). Ettersom det er mulig å være psykisk syk, men likevel oppleve trivsel, eller det motsatte, altså være psykisk frisk, men ha perioder der man trives dårlig, velger imidlertid mange å skille mellom «positiv psykisk helse» og «velvære». Da med en tanke om at for å kunne vite hvorvidt, og i hvilken grad, ens psykiske helse påvirker ens trivsel eller ei, må man samtidig kunne skille mellom «positiv psykisk helse», som en kapasitet på den ene siden, og som et grunnlag for trivsel på den andre siden (Holte, Siem, & Vartdal, 2014:9).

Gjennom Folkehelsemeldingen melder også regjeringen at den vil styrke det forbyggende helsearbeidet, heri også psykisk helse. Folkehelsemeldingen viser til at trivsel og velvære handler mye om psykisk helse, og at god psykisk helse handler om mye mer enn bare fravær av sykdom. Det handler også om å kunne møte og mestre alle de utfordringer man møter gjennom livet (*Folkehelsemeldingen : mestring og muligheter*, 2015).

3.2.2. Kilder til god psykisk helse

God psykisk helse handler om en tilstand av trivsel og velvære. Det er samtidig en konsekvens av de forhold og rammer man lever livet sitt under og innenfor. Lever man i et samfunn hvor man opplever seg selv som en aktiv samfunnsdeltaker, i et samfunn hvor det hovedsakelig går fredelig for seg og hvor politiske meningsforskjeller diskuteres og løsningene utvikles i felleskap, hvor folk flest har både arbeid, høy utdanning og kan engasjere seg i et velutviklet kultur- og fritidstilbud, vil befolkningens generelle psykiske helse være relativt god. Dette forsterkes ytterligere dersom det hovedsakelig er relativt høy

grad av likeverd og en felles rettferdighetsopplevelse, samt at det er lite konflikt mellom enkeltmennesker og en velutviklet forståelse og aksept mellom befolkningsgrupper. Der det imidlertid ikke er den samme status som beskrevet over, hvor ens hverdagslige trygghet er truet av alvorlige konflikter, som krig eller annet oppbrudd i samfunnet, hvor mellommenneskelige bånd er strukket langt og gjerne brutt, vil ens opplevelse av livet være med på å påvirke vår psykiske helse på en negativ måte. Det er trukket frem syv forskjellige kilder som påvirker vår psykiske helse (Holte, Siem, & Vartdal, 2014:13):

- **Identitet og selvrespekt:** Følelse av å være noe, være noe verdt.
- **Mening med livet:** Følelse av å være del av noe større enn en selv, at det er noen som trenger en.
- **Mestring:** Følelse av at man duger til noe.
- **Tilhørighet:** Følelse av å høre til et sted, høre hjemme hos noen.
- **Trygghet:** Kunne føle, tenke og utfolde seg uten å være redd.
- **Sosial støtte:** Noen som kjenner en og bryr seg om en og vil passe på en om det trengs.
- **Sosialt nettverk:** Noen å dele tanker og følelser med så en blir en del av et fellesskap.

Disse kildene vil man primært finne i nærmiljøet, hvor vi er omgitt av dem som til enhver tid står oss nærmest, enten det handler om familie, skolevenner, arbeidskollegaer eller mennesker man deler en eller flere interesser med. Når man ikke kan tappe av disse kildene, i sine nærmeste omgivelser, så gir ikke dette nødvendigvis psykiske plager, men når det oppstår en uro i forhold til noen av disse faktorene, så blir vi sårbare for å utvikle psykiske helseplager.

3.2.3. Psykisk helse hos skoleelever

I opplæringslovens §9a-1, Generelle krav, står det følgende; «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.». Videre står det i §9a-3, Det psykososiale miljøet, blant annet; «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.» (Kunnskapsdepartementet, 1998). I veilederen til kapittel 9a blir begrepet psykososialt skolemiljø nærmere utdypet til, blant annet, å innebære «de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette.» (Kunnskapsdepartementet, 1998). I Utdanningsdirektoratets

rundskriv Udir-2-2010 blir det videre presisert at dette også handler om elevens læringsmiljø og skolemiljøet ellers (Utdanningsdirektoratet, 2010).

3.3. Selvbestemmelsesteori

Teorien fokuserer på hva som motiverer menneskelig adferd, og hvordan enkeltmenneskets behov for autonomi og selvråderett, kompetanse og tilhørighet, påvirker dets motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Autonomi og selvråderett dreier seg om våre behov for å ta egne avgjørelser, i samsvar med våre egne verdier og interesser. Kompetanse handler om vår opplevelse av å være effektive i håndteringen av utfordringer, samt måloppnåelse. Tilhørighet er beskrevet nærmere, tidligere, men også Deci og Ryan påpeker at det handler om individets behov for å oppleve tilknytning til, og samhörighet med, andre mennesker (Deci & Ryan, 1985).

Selvbestemmelsesteorien hevder at enkeltmennesker opplever større motivasjon og trivsel når de tre områdene, eller behovene om man vil, er tilfredsstilt. Når vi opplever autonomi, så føler vi oss både mer engasjert i våre mål, men også mer motivert til å handle målrettet for å nå dem. Når vi føler oss kompetent, så får vi mestingsopplevelser og økt tilfredshet i forhold til oppgaver vi utfører, og når vi føler at vi har tilknytning og tilhørighet, så opplever vi økt velvære (Deci & Ryan, 2000).

I selvbestemmelsesteorien er altså motivasjon sentralt. Forskning relatert til utdanningsløpet viser at lærere som støtter elevene i forhold til deres autonomi, kompetanse og tilhørighet, bidrar betydelig til elevenes skolemotivasjon, og til læring i seg selv (Ryan & Deci, 2017).

3.3.1. Motivasjon

Motivasjon er en sentral faktor i all læring og Anita Woolfolk definerer motivasjon som «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd.» (Woolfolk et al., 2004:274). Motivasjon «påvirker alt fra åpenhet overfor inntrykk og tilbakemeldinger, til initiativ, utholdenhet, strategivalg og justering av innsats» (Paris & Winograd (2001); Pintrich & Schunk (1996) i Brask, 2006). Gjennom sin 'behovspyramide' viser Maslow til en hierarkisk inndeling av de grunnleggende behov som må være tilfredsstilt før man vil bli i stand til å finne motivasjon til å starte arbeidet med å dekke inn de behovene som eksisterer på nivået over. Nederst i pyramiden finner man de absolutt grunnleggende fysiologiske behovene. Disse

handler om slikt som føde, tak over hodet, tilfredsstillende døgnrytme, alt i alt det som har å gjøre med at kroppen skal fungere. På nivået over handler det om ens opplevelse av trygghet og sikkerhet, altså hvorvidt man har en opplevelse av stabilitet, fred og fordragelighet i livet og i sine omgivelser. Over dette dreier behovene seg om de sosiale behov; vennskap, kjærlighet, omsorg, altså positive relasjoner til dem en omgir seg med og en opplevelse av aksept. Nest øverst finner vi behovet for respekt og anseelse. Dette handler om selvtillit, opplevelsen av verdi for andre og for samfunnet, verdighet og selvrespekt. Først når alle disse behovene er tilfredsstillt, kan man kjenne den nødvendige motivasjonen for å ta fatt på det behovet som ligger øverst i dette hierarkiet, nemlig behovet for selvrealisering. Dette handler om å spisse ferdigheter og evner, tilegne seg opplevelser som gir dyp mening, finne tid til refleksjon og virkelig finne ut hvem man er og hvor man vil (Maslow & Langfeld, 1943).

3.3.2. Ulike former for motivasjon

Hva som motiverer oss, varierer basert på personlige trekk og individuelle kjennetegn. Man kan motiveres av ulike behov, som for eksempel for å prestere eller lykkes, eller av frykt, for eksempel for å feile eller for å fremstå på en måte som ikke er ønskelig. Det kan også være i forhold til en interesse, for eksempel noe så enkelt som en nysgjerrighet ovenfor et gitt tema eller interessefelt. Slike variasjoner gir forklaringer for motivasjon som spenner fra interne og personlige faktorer, hvor behov og interesse hører hjemme, til eksterne faktorer, hvor belønning, sosialt press og frykt hører hjemme (Woolfolk et al., 2004).

Indre motivasjon

Dersom vi motiveres til handling ut fra egeninteresse, med entusiasme og fordi vi genuint liker det vi tar fatt på, så dreier det seg om indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Vi trenger ikke hverken belønning eller trussel om straff for å handle, vi gjør det primært fordi vi har lyst og det gir en indre tilfredstillelse. Selve aktiviteten er belønning nok (Woolfolk et al., 2004). Det er denne formen for motivasjon som oppstår når vi føler at vi har selvråderett, og at vi handler i tråd med både våre interesser, men og våre verdier (Deci & Ryan, 2000).

Ytre motivasjon

Motiveres vi av utsiktene til anerkjennelse, høye karakterer, eller for å unngå ubehagelige konsekvenser (straff), så er vi ytre motivert. Altså er vi ikke drevet av en interesse eller

entusiasme for noe som inngår i selve aktiviteten, men kun for hvilken gevinst som er mulig å oppnå (Woolfolk et al., 2004).

Det er selvsagt slik at vi ikke er enten indre eller ytre motivert, men at motivasjonen for handling ligger på et punkt i et spektrum som befinner seg mellom disse ytterpunktene. Enhver handling motiveres derfor ut fra hver av disse formene for motivasjon, som er uavhengig av hverandre, men som påvirker vår gjennomføringsevne i ulik grad (Covington & Müeller, 2001).

A-motivasjon

A-motivasjon kjennetegnes ved at vi ikke motiveres gjennom hverken indre eller ytre årsaker, men hvor vi tvert imot motiveres til å *ikke* engasjere oss i handling. Dette kan forekomme der hvor vi ikke har noen forventning til å mestre oppgaven, eller hvor vi ikke ser at handling innebærer noe av verdi for oss (Deci & Ryan, 2000).

4. Formål og problemstilling

4.1. Problemstilling

«Hvordan kan organisert skoleidrett bidra til å motivere flere unge til å fullføre videregående skole?»

4.2. Hypotese

Hypotesen, på vei inn i forskningsarbeidet, er at funn gjort i andre land, relatert til elevers positive konsekvenser av deltagelse i organisert skoleidrett, er overførbare til norske forhold. Denne mulighetsundersøkelsen har tatt sikte på å belyse hvorvidt det er noe hold i denne hypotesen, ved å søke å finne ut om et organisert skoleidrettstilbud også ved videregående skoler her i Norge, kan gi deltakende elever en opplevelse av at deres skole er et sted hvor de opplever tilhørighet, hvor de er tilfredse med sine sosiale rammer, og følgelig motiveres til å fullføre sitt utdanningsløp.

5. Metode

Det er gjennomført en preliminær spørreundersøkelse ved en videregående skole på vestlandet. Skolen ligger utenfor bystrøk og har primært elever fra områder med spredt bosetting.

Den preliminnære undersøkelsen har hatt til formål å søke ut elever som, da undersøkelsen ble gjennomført, har hatt mer enn sporadiske tanker om å avslutte utdanningsløpet.

Elever som gav til kjenne slike tanker, ble invitert til en intervensjon. Denne har hatt preg av ordinært skoleidrettstilbud, og har gått over flere uker.

Deltakerne her ble deretter, umiddelbart etter intervensjonens avslutning, bedt om å besvare et utvalg åpne spørsmål. De ble også bedt om å besvare et åpnet refleksjonsspørsmål om lag seks uker etter endt intervensjon.

5.1. Forskingsdesign og valg av metode

Forskingsdesign er alt som inngår i bestrebelsen i å få ny kunnskap, både i forhold til hvem som skal undersøkes, på hvilken måte, og i forhold til hva slags problemstilling (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010). Metoden som velges, har til oppgave å være en fremgangsmåte, altså et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Alle midler som kan bidra til å oppnå dette formålet, hører hjemme i arsenalet av metoder som kan nyttes (Aubert & Alstad, 1985).

Overordnet design i første fase (preundersøkelse) foregikk kvantitativt, ved bruk av spørreskjema. Den hadde form som en «single-case», det vil si at det kun er benyttet en eksperimentgruppe og ingen kontrollgruppe (Befring, 2007:46). Det er tatt sikte på å innhente data som tillater beskrivelser, kartlegginger, analyser og forklaringer, gjennom å uttrykke problemfeltet med variabler og kvantitative størrelser (Befring, 2007). Kvantitative metoder produserer data som gir oss muligheter til å regne ut forholdstall, generere statistikk og enkelt fremstille variasjoner. Andre kjennetegn til kvantitative metoder er at de egner seg til å belyse bredde (få opplysninger om svært mange), vise det representative, og finne forklaringer (Dalland, 2012).

I forhold til utformingen på spørreskjemaundersøkelsen er det gjennomført en tverrsnittstudie. Ved en slik utforming undersøkes informantenes holdninger, antagelser, meninger og praksis på det tidspunktet undersøkelsen er gjennomført (Creswell, 2012).

Spørreskjemaet som er lagt til grunn, er et utvalg fokustema fra Elevundersøkelsen 2015. I slutten av skjemaet, ble det lagt til et tilleggsspørsmål. Dette var relatert til tanker rundt frafall, og elever som svarte at de hadde hatt tanker om frafall oftere enn én gang i de siste fire ukene før undersøkelsen, ble ledet videre til en invitasjon om å delta videre i studiet.

Forskningens andre fase hadde et eksperimentelt design, i form av en intervensjon. Målet var å gi respondentene en erfaring som skulle ligge til grunn for deres vurderinger i etterkant av intervensjonen. Ved å bruke intervensjon, gir det mulighet for å introdusere påvirkning i forskningen, som man igjen kan måle mulige virkninger av (Befring, 2007).

Intervensjonen bestod av deltagelse, i en og en halv time, to ganger per uke, i organisert idrett rett etter skoletid, på skolens arealer. I intervensjonen ble amerikansk fotball valgt som idrettsaktivitet.

Datainnsamlingen i tredje fase (postundersøkelse) er gjennomført med bruk av nettbasert spørreskjema, men til forandring fra preundersøkelsen bestod denne av bare av et antall åpne spørsmål, og bærer dermed preg av å ha vært et skriftlig intervju. Slik undersøkelse ansees å ha et mer kvalitativt preg, som ofte refereres til som fenomenologiske eller hermeneutiske undersøkelser. Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på folks opplevelser og forståelse av egen situasjon, og det hverdagslivet de har (Befring, 2007).

Datainnsamlingens siste fase bestod av et åpent spørsmål til de deltakerne som hadde gjennomført aktiviteten i intervensjonen, gitt seks uker etter intervensjonens avslutning.

5.1.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Forskningen er forsøkt gjennomført ut fra teorien om fortolkende fenomenologi, et teoretisk sidespor fremmet av blant andre filosofen Martin Heidegger. Heidegger studerte under Edmund Hessel, som anses som grunnleggeren av fenomenologien, og som legger til grunn at skal man forsøke å beskrive et observert fenomen så nøyaktig som mulig, men uten å forklare og analysere. Forskningen har et primært kvalitativt preg, gjennom spørreundersøkelser og til dels skriftlig intervju, og fenomenologi i denne forbindelse viser til et ønske om å forstå et fenomen utfra informantenes perspektiv, altså utfra det enkelte menneskets forståelse av sin virkelighet (Kvale et al., 2015). I den fortolkende fenomenologien legger man ytterligere vekt på å nettopp forklare og analysere, altså forsøke å avdekke skjulte sammenhenger, hvor målet er å få et innblikk i andre menneskers livsoppfattelse. For å få dette innblikket i årsaksforklaringene bak menneskers handlinger, krever det at man selv er tett på, deltar og

kommuniserer, og tolker det som skjer (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010).

5.1.2. Forforståelse

Forforståelse vil hefte ved denne undersøkelsen, da den gjør at man legger merke til respondentenes informasjon på ens egen måte (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). Forforståelsen er avgjørende for ens antagelser og hvordan fenomenene i det som undersøkes står i forhold til hverandre. Det er dette som danner grunnlaget for hypoteser (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). Hypotesen i denne undersøkelsen/oppgaven er basert på erfaringer fra egen praksis, som er en del av forforståelsen.

5.2. Datainnsamling

Opplysningene man innhenter, er det som danner grunnlaget for den ferdige rapporten. Dersom man ikke har tilstrekkelig med holdepunkter i datamaterialet, vil det bli vanskelig å belyse problemstillingen godt nok. Datamaterialet bør være tilstrekkelig omfattende, og så relevant og troverdig som mulig. Man må avklare hvilke data man er ute etter, hvor man finner dem, og hvem som kan forsyne dem (Dalland, 2012).

5.2.1. Utvalg

Studiet har tatt sikte på å finne ut hvorvidt deltagelse i et organisert skoleidrettstilbud kan påvirke vurderingen om å avslutte videregående skolegang i en mer positiv retning. Følgende inklusjonskriterier er derfor benyttet; elever i VG1 eller VG2, som har vurdert å avslutte skolegangen to eller flere ganger de siste fire ukene før undersøkelsestidspunktet.

5.2.2. Gjennomføring

5.2.2.1. Skolehverdag og Skoleidrett Pre – undersøkelser før intervensjon

Undersøkelsene Skolehverdag og Skoleidrett Pre var basert på Elevundersøkelsen for 2015 (Wendelborg, Røe, & Caspersen, 2016). Det ble gjort en vurdering i forhold til hvilke segmenter av Elevundersøkelsen som hadde størst relevans til dette studiet. Fokustemaene i dette studiets spørreskjema var relatert til motivasjon, forholdet hjem/skole, opplevd støtte fra lærere, arbeidsforhold og læring, og trivsel og trygghet.

Skolehverdag ble sendt digitalt til om lag 300 elever ved Furulia videregående skole. Av disse responderte 148 elever på undersøkelsen. Av disse igjen meldte 47 elever (31,8%) at de hadde hatt tanker om frafall fra utdanningsløpet to eller flere ganger de seneste fire ukene, og følgelig presentert for invitasjonen til intervensjonen. Åtte elever meldte seg, via epost, til å delta, og av disse åtte deltok tre elever i hele eller deler av den aktiviteten som intervensjonen besto av. Dette utgjør da 6,4% av de som ble presentert for invitasjonen.

Skoleidrett Pre er undersøkelsen som ble gitt til deltakerne i intervensjonen, og hadde som formål å finne ut av deres tanker om skoledagen, sett opp imot skolens elevmasse som helhet.

Utdanningsdirektoratet beskriver formålet til elevundersøkelsen til å være «en årlig undersøkelse der elever får si sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

5.2.2.2. Eksperimentell casestudie – en intervensjon

I eksperimentelle casestudier er vi ute etter å innføre et tiltak, for deretter å se etter effekter av tiltaket. En intervensjon har preg av å være et kontrollert eksperiment. Her har forskeren kontroll over tiltaket, og har bestemt hva som skal gjøres, når og hvor det skal gjøres, og hvordan det skal måles (Postholm, Jacobsen, & Søbstad, 2018).

Intervensjonen hadde form som et idrettstilbud, relativt likt det man kan finne innenfor hvilken som helst idrett ellers i samfunnet. Denne forgikk over fire aktive uker, avbrutt av høstferie underveis. Det ble gjennomført fysisk aktivitet to dager per uke like etter skoletid, og i/på skolens fasiliteter for fysisk aktivitet. En aktivitets-økt hadde en varighet på 1,5 time. I de første 15 minuttene ble dagens Egenskaper for livet-tema presentert, hvor eksempler på gode og mindre gode valg relatert til temaene ble diskutert, og elevene ble oppfordret til å reflektere rundt egne opplevelser i tilknytning til de aktuelle temaene.

Deretter ble det gjennomført en planlagt og strukturert fysisk økt på 1 time, hvor opplæring i amerikansk fotball og innlæring av teknikk på idrettens forskjellige utøverposisjoner, hadde fokus. Denne var gjennomført i tre deler, med a) introduksjon til dagens læringsmål, b) praktisk undervisning i forhold til disse læringsmålene og til slutt c) kort redegjørelse for neste økts læringsmål. Øktene ble avsluttet med en 15 minutters repetisjon av de aktuelle læringsmål fra dagens økt, samt dagens fokustema fra Egenskaper for livet.

Etter endt intervensjon fikk de deltakende elevene en ny spørreundersøkelse. Denne hadde fem spørsmål hvor det var lagt til rette for åpne svar. Her ble deltakerne bedt om å redegjøre

noe for hvilke tanker de gjorde seg i forhold til både formatet og innholdet i det organiserte skoleidrettstilbudet som de her hadde deltatt i. De ble også bedt om å besvare spørsmålene mens de så for seg et allerede etablert og pågående slikt tilbud, da gjennom hele skoleåret.

5.2.2.2.1. Intervensjonens plattform

Amerikansk fotball er benyttet som skoleidrett i denne intervensjonen. Bakgrunnen er at dens egenart ivaretar en rekke forskjellige typer ungdom; «Amerikansk fotball er kanskje det beste eksempelet på en 'ny' idrett som sannsynligvis passer godt for målgruppene. Den har ingen reservebenk. På laget er det også roller for de 'tunge' som ellers lett blir tapere i andre idretter. Ungdom som ikke lykkes i andre idretter - som for eksempel vanlig fotball, vil lett kunne finne en rolle i den mer spesialiserte amerikanske fotballen..» (Carlsson & Haaland, 2004:143).

Amerikansk fotball er en kontaktsport, som innebærer fysisk nærhet og tillater deltakerne å gjøre seg «kroppslige og sosiale erfaringer som er viktige for å oppleve sin egen eksistens og for å utvikle sin egen identitet». Det er viktig at spesielt gutter får prøve ut sine kroppslige ferdigheter i kraftprøver med og mot andre, da dette er med på både å sosialisere hverandre inn i en gruppe, det styrker deres selvfølelse og identitet og er med på å plassere dem i guttegruppen (Blume & Nilsen, 2003:7).

Idrettens egenart handler om kamp, mann mot mann og lag mot lag. Her får deltakerne testet ut sitt råe fysiske mot mer enn i noen annen lagidrett. Der hvor mange av oss føler oss makteløse i vårt hverdagsliv, tilbyr amerikansk fotball en arena for å oppleve makt og mestring innenfor regulerte rammer som ivaretar alle deltakerne, uansett arbeidsoppgaver og roller, alt innenfor rammene av lagspill og samarbeid. Gjennom de kravene som idretten stiller til den enkelte deltaker, skapes det et bånd mellom spillerne som bygger tillit, gjensidig respekt og følelsen av å tilhøre en familie (Flores, O'Connor, & Spalding & Evenflo Companies., 1993).

5.2.2.3. Postundersøkelse

Til slutt i denne datainnsamlingen ble det gjennomført nok en oppfølgingsundersøkelse fire uker etter endt intervensjon. Målet med denne undersøkelsen var å finne ut om eventuelle endringer i deltakernes tanker og holdninger i forhold til trivsel og tilhørighet på skolen

vedvarte også en stund etter deltagelsen i intervensjonen.

5.2.3. Spørreskjemaets styrker og svakheter

Det er nødvendig å vurdere metodens sterke og svake sider, ved innsamling av data. Ved bruk av spørreskjema, er det viktig å utforme spørsmålene slik at man får de svarene man er ute etter å finne. Elevundersøkelsen 2015 fremstår å være et godt utgangspunkt når det gjelder å få svar på elevenes sinnstilstand opp mot, mellom annet, trivsel, mestring og motivasjon.

Imidlertid kan dette også medføre at spørsmålene ikke har vært spisset nok inn mot problemstillingen, og derav ha blitt en mulig kilde til upresise data, sett opp mot forskningens formål. Avstanden mellom forskeren og respondentene vil da også kunne være en kilde til feil (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010).

Imidlertid er det tillagt spørsmål som har til formål å sortere ut respondenter som i størst mulig grad faller innunder utvalgskriteriene, formulert på en måte som har til hensikt å fremstå enkle og entydige, slik at respondentene ikke har rom for å misforstå (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010).

5.3. Analyse og tolkning

Analysen hjelper oss til å finne ut hva dataene forteller oss. Vi deler det hele inn i mindre elementer, og dette vil hjelpe oss til å bedre forstå de forskjellige sidene av informasjonen i datamaterialet (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010).

Tolkning dreier seg om å forklare meningen, eller betydningen, av noe. Tolkning og analyse har i seg mye av det samme, men der hvor analysen oftest kommer inn tidlig i arbeidet med datamaterialet, så kommer tolkning inn senere, da med analysearbeidet som grunnlag. Vi veksler mellom analyse og tolkning som et ledd i kvalitetskontrollen i forskningen vår (Dalland, 2012).

I dette studiet er det benyttet en eksisterende skoleundersøkelser som grunnlag for preundersøkelsen. Dette var forventet å gi et godt bilde i forhold til flere faktorer som var ønsket avdekket i populasjonen. Videre la det grunnlaget for rammene i intervensjonen, og dertilhørende analyse og tolkning i etterkant.

Data fra preundersøkelsene er lagt inn i regneark, sidestilt med data fra elevundersøkelsen. Dette for å tillate sammenligninger i datamaterialet.

Deltakernes besvarelser på både de åpne spørsmålene etter endt intervensjon, samt oppfølgingsspørsmålet en tid etter, er tolket ut fra konteksten av deres adferd i aktiviteten, og intervensjonens innhold. Datamaterialets omfang synes ikke å tillate noen dypere analyser.

5.4. Validitet og reliabilitet

To avgjørende krav til undersøkelser er validitet og reliabilitet, som dreier seg om hvorvidt det som ønskes undersøkt, er det som faktisk undersøkes og om funnene er til å stole på. Dette bør så kritisk drøftes, for å gi undersøkelsen det som kalles begrepsmessig gyldighet (Nyeng, 2012). Det er gjort et bevisst forsøk på dette i studiet.

5.4.1. Validitet

Validitet handler om hvor gyldige resultatene av det vi måler, er. Vi skiller mellom teoretisk og empirisk validitet, hvor teoretisk validitet vurderes utfra bruken av relevant fagterminologi og hvorvidt det er konsensus i forhold til disse. Empirisk validitet forholder seg til hvorvidt man er i stand til å beskrive funnene på en sannferdig og troverdig måte (Befring, 2007).

Til tross for at datasettet har det omfanget det har, ansees dataene å være valide.

Respondentenes besvarelser, i lys av deres observerte adferd og tilbakemeldinger underveis, tilsier dette. Det er altså samsvar mellom hvordan de uttrykte sin opplevelse av deltakelse i løpet av intervensjonen, og de tanker de uttrykker i ettertid.

5.4.2. Reliabilitet

Der hvor validitet dreier seg om vi har klart å få et måleresultat i forhold til det vi har ønsket å måle, dreier reliabilitet seg om hvor robust en undersøkelse er, altså om dataene er til å stole på (Nyeng, 2012).

Det har vist seg at, foruten å produsere et tynt datasett, er postundersøkelsen svært mangelfull i forhold til dets ønskede funksjon. Slik forskningen utviklet seg, er det helt klart at det burde vært gjennomført rene intervjuer, i stedet for skriftlige åpne spørsmål. Derfor kan man nok påstå at undersøkelsen ikke er robust, og at den, med stor sannsynlighet, ikke har evnet å helt måle det som er ønsket målt.

Imidlertid er det samtidig mulig å påstå at dataene indikerer tendenser som underbygger tidligere forskning.

5.5. Forskningsetikk

Forskningsetikk har sitt utgangspunkt i områdeetikk, som dreier seg om de forskjellige feltene etikk anvendes på (Tranøy (1992) i Dalland, 2012). I denne sammenhengen handler det om etikken som bør ivaretas i forbindelse med planlegging, gjennomføring, og rapportering av forskningen (Dalland, 2012).

I dette studiet har det vært viktig å ivareta informantenes anonymitet. Dette er gjort ved å benytte Questback som leverandør av systemet for digital undersøkelse. Questback er godkjent av HVL og NSD som leverandør av slike tjenester, og gjennom deres system blir informantenes anonymitet ivaretatt.

6. Resultater

6.1. Spørreskjemaene Pre – undersøkelser om læring og trivsel

Undersøkelsene var i stor grad basert på Elevundersøkelsen for 2015 (Wendelborg, Røe, & Caspersen, 2016). Disse var begge likelydende undersøkelser. Skolehverdag omfattet hele populasjonen ved Furulia, mens Skoleidrett Pre omfatter de tre besvarelsene som kom inn fra gruppen som deltok i intervensjonen. Denne undersøkelsen ble gitt noen uker etter Skolehverdag, når disse hadde respondert på invitasjonen. Intervensjonen ble igangsatt om lag 5-6 uker etter Skolehverdag ble gitt.

I Skolehverdag var ett av spørsmålene relatert til frafall. Elever som svarte at de hadde tenkt på å avslutte utdanningsløpet sitt minst to ganger i løpet av de siste fire ukene før undersøkelsen, ble deretter presentert for en invitasjon til å delta i intervensjonen. Av disse 47 elevene, meldte 8 elever (5,5 %) seg, via epost, til å delta i intervensjonen. Av disse åtte deltok altså tre elever i hele eller deler av den aktiviteten som intervensjonen besto av, noe som utgjør 2 % av de som valgte å svare på Skolehverdag, og 6,4% av de elevene som ble presentert for invitasjonen.

I teksten under differensieres det mellom undersøkelsene Skolehverdag, som er undersøkelsen som ble gitt til hele skolen, og Skoleidrett Pre, som er undersøkelsen gitt til deltakerne i intervensjonen. Funnene fra Skolehverdag figurerer først under hver overskrift, mens funnene fra Skoleidrett Pre følger disse.

6.1.1. Demografi

I Skolehverdag identifiserte 72,3% seg som jenter og 27,7% som gutter. Elevene sitt fødselsår varierte fra 1996 til 2000. Populasjonen var relativt jevnt fordelt på trinn, med 38,5% på VG1, 35,8% på VG2 og 25,7% på VG3. Elevenes karaktersnitt på forrige utdanningsnivå varierte fra 2,00 til 5,90 med modus på 4,20, gjennomsnitt på 4,63 og et standardavvik på 0,72.

Nær halvparten gikk på studiespesialiserende linje, 46,6%, mens TAF, Helse og Oppvekst, og Service og Samferdsel var representert med henholdsvis 20,3%, 14,2% og 8,8% hver. De øvrige 9,5% var fordelt på skolens øvrige fagtilbud.

I Skoleidrett Pre identifiserte alle seg som gutter. Elevenes fødselsår varierte fra 1999 til 2000 og alle gikk på VG1. Karaktersnittene varierte fra 3,5 til 5,1, med et snitt på 4,35. Elevene

fordelte seg over tre forskjellige faglinjer, med Byggfag, Service og Samferdsel og Studiespesialiserende.

6.1.2. Trivsel og trygghet

Ved å sammenligne tallene for landet som helhet mot tallene fra Skolehverdag, finner man at denne skolen ligger noe dårligere i forhold til landsgjennomsnittet på områder som handler blant annet om trivsel og trygghet.

Figuren til høyre viser svar i denne kategorien, hvor man kan se at det er færre positive svar fra hele elevgruppen som svarte på Skolehverdag, enn for lands-gjennomsnittet, og samtidig flere negative svar enn for landsgjennomsnittet.

Tilsvarende grafer finnes ved kategoriene under, der det foreligger mer enn ett spørsmål.

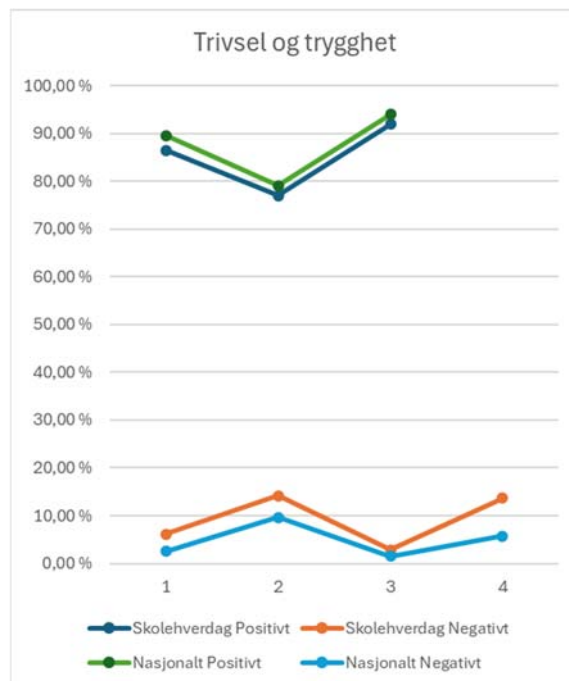


Fig. 1 – Trivsel og trygghet

Svarene i Skoleidrett Pre finnes under den enkelte henvisningen til spørsmål, men som det lar seg gjøre å se, er svarene fra deltakergruppen gjennomgående mer positive enn for Furulia som helhet.

Denne kategorien bestod av spørsmål i forhold til egen opplevd trivsel og trygghet i skolehverdagen. For disse spørsmålene finner man tall fra landsgjennomsnittet igjen i rapporten fra Elevundersøkelsen i 2015 (Christian Wendelborg, 2016).

I forhold til spørsmålet om informanten trives på skolen, svarer 6,1% *Trives ikke noe særlig* eller *Trives ikke i det hele tatt*, mot et landsgjennomsnitt på 2,5%. Elever som svarte *Trives godt* eller *Trives svært godt* utgjorde 86,5%, mot et landsgjennomsnitt på 89,5%.

I Skoleidrett Pre svarte alle elevene *Trives svært godt*.

På påstanden om at hvis det er noe som plager informanten, kan hen snakke med noen i klassen sin, svarte 14,2% *Helt uenig* eller *Litt uenig*, mot et landsgjennomsnitt på 9,6%. Elever som svarte *Litt enig* eller *Helt enig* utgjorde 77%, mot et landsgjennomsnitt på 79%. I Skoleidrett Pre svarte to elever *Litt enig* og en elev *Verken enig eller uenig*.

På spørsmål om informanten har noen medelever å være sammen med i friminuttene, svarer 2,8% *Aldri* eller *Sjelden*, mot et landsgjennomsnitt på 1,5%. Elever som svarte *Ofte* eller *Alltid* utgjorde 91,9%, mot et landsgjennomsnitt på 94%.

I Skoleidrett Pre svarte alle elevene *Alltid*.

På spørsmål om hvor ofte informanten har blitt holdt utenfor dette skoleåret, svarer 13,6% to til tre ganger i uken eller mer, mot et landsgjennomsnitt på 5,7%. Halvparten av elevene, altså 6,8%, rapporterer at de opplever dette flere ganger i uken, På spørsmål om hvem som holdt hen utenfor, svarer 86% at dette var noen elever i deres klasse, mens 20,9% var andre elever på skolen. 60,5% av hendelsene skjedde i klasserommet, mens 20,9% foregikk på gangen. 4,7% av dette var digitale hendelser (mobil/internett). 73,3% opplyser at ingen voksne på skolen kjenner til hendelsene, mens 11,1% svarer at skolen kjenner til hendelsene, men har ikke gjort noe for å hjelpe informanten. 2,2% opplever at skolen har hjulpet dem litt.

I Skoleidrett Pre svarte alle elevene *Ikke i det hele tatt*.

6.1.3. Tanker om frafall

Spørsmålet vedrørende tanker om frafall, lyder slik; «I løpet av de siste fire ukene, hvor ofte har du tenkt tanken om å slutte på skolen?». Her er det naturlig nok ikke noe sammenligningstall fra Elevundersøkelsen, men her svarte 18,9% av elevene ved Furulia at de hadde tenkt tanken «2 til 3 ganger» eller mer. Av dette svarte 4,7% at de hadde tenkt tanken «flere ganger hver uke». Av dem som har tenkt tanken «en sjelden gang» er andelen 23,6%. I Skoleidrett Pre svarte elevene henholdsvis *Ikke i det hele tatt*, *En sjelden gang* og *Omtrent en gang i uken*.

6.1.4. Andre forhold

I preundersøkelsene ble elevene også bedt om å svare på et utvalg spørsmål i forhold til egen motivasjon, eget engasjement og holdninger for skolegangen, opplevelse av støtte i hjemmet, støtte fra lærere, faglig utfordring, vurdering for læring, læringskultur, samt arbeidsmiljø for skolearbeidet.

Motivasjon

Denne sekvensen bestod av spørsmål i forhold til egen motivasjon for skolegang. For disse spørsmålene finner man tall fra landsgjennomsnittet igjen i rapporten fra Elev-undersøkelsen i 2015 (Wendelborg, 2016).

På spørsmål om hvorvidt informanten er interessert i å lære på skolen, svarte ingen *Ikke i det hele tatt*, mens 5,4% svarte *I svært få fag*, mot et landsgjennomsnitt på henholdsvis 0,7% og 2,9% for disse to svaralternativene. Elever som svarte *I mange fag* eller *I alle eller de fleste fag* utgjorde 76,4%, mot et landsgjennomsnitt på 78,8%.

I Skoleidrett Pre svarte to elever *I mange fag* og en elev *I noen fag*.

På spørsmål om hvor godt informanten liker skolearbeidet, svarte 16,9% *Ikke i det hele tatt* eller *Ikke særlig godt*, mot et landsgjennomsnitt på 12,9%. Elever som svarte *Godt* eller *Svært godt* utgjorde totalt 50%, fordelt på henholdsvis 44,6% som svarte *Godt* og 5,4% som svarte *Svært godt*, mot et landsgjennomsnitt på henholdsvis 43,9% som svarte *Godt* og 12,5% som svarte *Svært godt*, totalt 56,4%.

I Skoleidrett Pre svarte to elever *Godt* og en elev *Nokså godt*.

På påstanden om at informanten gleder seg til å gå på skolen, svarte 12,1% *Helt uenig* eller *Litt uenig*, som tilsvarer et landsgjennomsnitt på 12,1%. Elever som svarte *Litt enig* eller *Helt enig* utgjorde 66,2%, mot et landsgjennomsnitt på 65%.

I Skoleidrett Pre svarte en elev *Helt enig* og to elever *Verken enig eller uenig*.

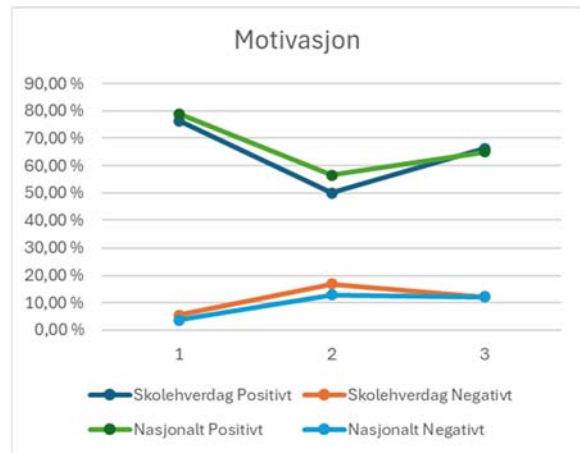


Fig. 2 – Motivasjon

Eget engasjement og holdninger

Denne sekvensen bestod av spørsmål i forhold til egen motivasjon for skolegang. For disse spørsmålene finner man tall fra landsgjennomsnittet igjen i rapporten fra Elev-undersøkelsen i 2015 (Wendelborg, 2016).

På spørsmål om hvorvidt informanten selv ber læreren om hjelp hvis det er noe hen ikke får til, svarte 10,1% *Helt uenig* eller *Litt uenig*, mot et landsgjennomsnitt på 4,3%. Elever som svarte *Litt enig* eller *Helt enig* utgjorde 79%, mot et landsgjennomsnitt på 87,7%.

I Skoleidrett Pre svarte to elever *Litt enig* og en elev *Litt uenig*.

På spørsmål om hvorvidt informanten prioriterer å bruke tid på skolearbeidet, svarte ingen *Ikke i noen fag*, mens 8,1% svarte *I svært få fag*, mot et landsgjennomsnitt på henholdsvis 1,3% og 5,2%, totalt 6,5%, for disse to svaralternativene. Elever som svarte *I mange fag* eller *I alle eller de fleste fag* utgjorde 66,9%, mot et landsgjennomsnitt på 73,4%.

I Skoleidrett Pre svarte elevene henholdsvis *I mange fag*, *I noen fag* og *I svært få fag*.

På påstanden om at informanten synes at det hen lærer på skolen er viktig, svarer 14,2% *Helt uenig* eller *Litt uenig*, mot et landsgjennomsnitt på 7,8%. Elever som svarte *Litt enig* eller *Helt enig* utgjorde 76,3%, mot et landsgjennomsnitt på 79%.

I Skoleidrett Pre svarte to elever *Litt enig* og en elev *Litt uenig*.

På påstanden om at informanten mener at det meste av det hen lærer på skolen, vil hen få nytte av senere i livet, svarer 26,3% *Helt uenig* eller *Litt uenig*, mot et landsgjennomsnitt på 17,4%. Elever som svarte *Helt enig* eller *Litt enig* utgjorde 51,3%, mot et landsgjennomsnitt på 61,7%.

I Skoleidrett Pre svarte elevene henholdsvis *Helt enig*, *Litt enig* og *Litt uenig*.

På påstanden om at samme hvilken jobb hen får, vil det hen lærer på skolen være nyttig, svarer 26,4% *Helt uenig* eller *Litt uenig*, mot et landsgjennomsnitt på 19,7%. Elever som svarte *Litt enig* eller *Helt enig* utgjorde 54,1%, mot et landsgjennomsnitt på 59,3%.

I Skoleidrett Pre svarte elevene henholdsvis *Helt enig*, *Litt enig* og *Helt uenig*.

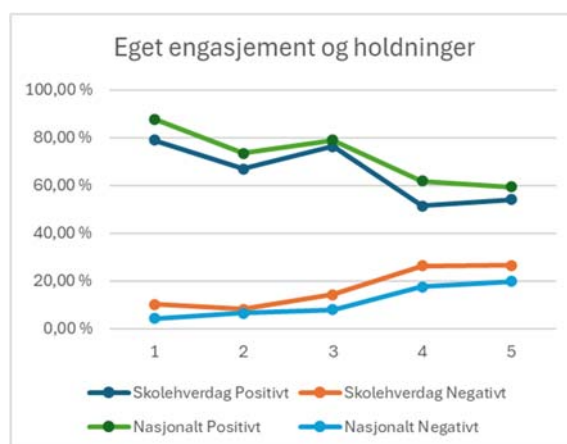


Fig. 3 – Eget engasjement og holdninger

Støtte fra lærerne

Denne sekvensen bestod av spørsmål i forhold til lærerrelasjon. For disse spørsmålene finner man tall fra landsgjennomsnittet igjen i rapporten fra Elevundersøkelsen i 2015 (Wendelborg, 2016).

På spørsmål om informanten opplever at lærerne bryr seg om hen, svarte 8,1% *Ingen* eller *Bare en*, mot et landsgjennomsnitt på 3,8%. Elever som svarte *De fleste* eller *Alle* utgjorde 67,1%, mot et landsgjennomsnitt på 81,9%.

I Skoleidrett Pre svarte en elev *Alle* og to elever *De fleste*.

På spørsmål om informanten opplever at lærerne har tro på at hen kan gjøre det bra på skolen, svarte 4,1% *Ingen* eller *Bare en*, mot et landsgjennomsnitt på 3,1%. Elever som svarte *De fleste* eller *Alle* utgjorde 78,4%, mot et landsgjennomsnitt på 85,2%.

I Skoleidrett Pre svarte to elever *Alle* og en elev *De fleste*.

På spørsmål om informanten opplever at lærerne behandler hen med respekt, svarte 3,4% *Ingen* eller *Bare en*, mot et landsgjennomsnitt på 3%. Elever som svarte *De fleste* eller *Alle* utgjorde 87,8%, mot et landsgjennomsnitt på 85,3%.

I Skoleidrett Pre svarte to elever *Alle* og en elev *De fleste*.

På spørsmål om informanten opplever at hen får god hjelp av lærerne, når hen har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, var det ingen som svarte *Ingen*, mens 2,7% svarte *Bare en*, mot et landsgjennomsnitt på henholdsvis 1% og 1,4%, totalt 2,4% for disse to svaralternativene. Elever som svarte *De fleste* eller *Alle* utgjorde 80,4%, mot et landsgjennomsnitt på 85,9%.

I Skoleidrett Pre svarte alle *De fleste*.

På spørsmål om informanten opplever at lærerne hjelper hen slik at hen forstår det hen skal lære, var det ingen som svarte *Helt uenig*, mens 6,8% svarte *Litt uenig*, mot et landsgjennomsnitt på henholdsvis 1,1% og 2,9%, totalt 4% for disse to svarkategoriene. Elever som svarte *Litt enig* eller *Helt enig* utgjorde 75,7%, mot et landsgjennomsnitt på 86,1%.

I Skoleidrett Pre svarte en elev *Helt enig* og to elever *Litt enig*.

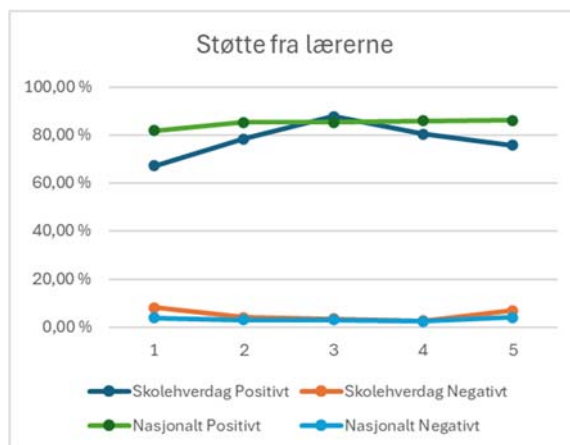


Fig. 4 – Støtte fra lærerne

Støtte hjemmefra

Denne sekvensen bestod av spørsmål i forhold til opplevd støtte hjemmefra. For disse spørsmålene finner man tall fra landsgjennomsnittet igjen i rapporten fra Elev-undersøkelsen i 2015 (Wendelborg, 2016).

På spørsmål om informantene opplever at de hjemme viser interesse for det hen gjør på skolen, svarte ingen *Aldri*, mens 5,4% svarte *Sjelden*, mot et landsgjennomsnitt på

henholdsvis 1,5% og 4,1%, totalt 5,6%, for disse to svaralternativene. Elever som svarte *Ofte* eller *Svært ofte eller alltid*, utgjorde 75%, mot et landsgjennomsnitt på 79,5%.

I skoleidrett Pre svarte to elever *Svært ofte* eller *alltid* og en elev *Ofte*.

På spørsmål om informantene opplevde at de voksne hjemme oppmuntrer hen i skolearbeidet, svarte ingen *Aldri*, mens 8,1% svarte *Sjelden*, mot et landsgjennomsnitt på henholdsvis 2,9% og 5%, totalt 7,9%, for disse to svaralternativene. Elever som svarte *Ofte* eller *Alltid* utgjorde 73,6%, mot et landsgjennomsnitt på 78,8%.

I Skoleidrett Pre svarte alle elevene *Alltid*.

På spørsmål om informantene opplevde at de hjemme forventer at hen gjør så godt hen kan på skolen, svarte ingen *Aldri* eller *Sjelden*, mot et landsgjennomsnitt på 1,1%. Elever som svarte *Ofte* eller *Alltid* utgjorde 98%, mot et landsgjennomsnitt på 95,5%.

I Skoleidrett Pre svarte alle elevene *Alltid*.

Faglig utfordring

Denne sekvensen bestod av et spørsmål i forhold til opplevd faglig utfordring. For dette spørsmålet finner man tall fra landsgjennomsnittet igjen i rapporten fra Elevundersøkelsen i 2015 (Wendelborg, 2016).

På spørsmål om informantene opplever å få nok utfordringer på skolen, svarte ingen *Ikke i noen fag* eller *I svært få fag*, mot et landsgjennomsnitt på 3,7%. Elever som svarte *I mange fag* eller *I alle eller de fleste fag* utgjorde 87,2%, mot et landsgjennomsnitt på 81,3%.

I Skoleidrett Pre svarte elevene henholdsvis *I alle eller i de fleste fag*, *I mange fag* og *I noen fag*.

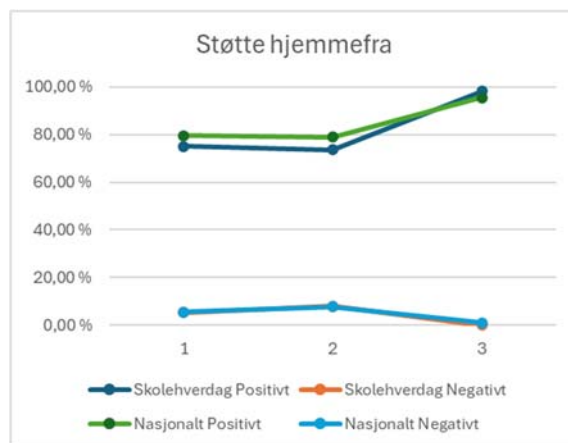


Fig. 5 – Støtte hjemmefra

Vurdering for læring

Denne sekvensen bestod av et spørsmål i forhold til opplevd faglig utfordring. For dette spørsmålet finner man tall fra landsgjennomsnittet igjen i rapporten fra Elevundersøkelsen i 2015 (Wendelborg, 2016).

På spørsmål om informanten opplever at lærerne forteller hen hva som er bra med arbeidet hen gjør, svarte 16,2% *Ikke i noen fag* eller *I svært få fag*, mot et landsgjennomsnitt på 9,8%. Elever som svarte *I mange fag* eller *I alle eller de fleste fag* utgjorde 48,6%, mot et landsgjennomsnitt på 68,6%.

I Skoleidrett Pre svarte to elever *I mange fag* og en elev *I noen få fag*.

Læringskultur

Denne sekvensen bestod av spørsmål i forhold til opplevd læringskultur. For disse spørsmålene finner man tall fra landsgjennomsnittet igjen i rapporten fra Elevundersøkelsen i 2015 (Wendelborg, 2016).

På spørsmål om informanten opplever at det er god arbeidsro i timene, svarte 10,2% *Helt uenig* eller *Litt uenig*, mot et landsgjennomsnitt på 13,8%. Elever som svarte *Litt enig* eller *Helt enig* utgjorde 71%, mot et landsgjennomsnitt på 64,2%.

I Skoleidrett Pre svarte elevene henholdsvis *Helt enig*, *Litt enig* og *Litt uenig*.

På spørsmål om informanten opplever at det i hen sin klasse synes de det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet, svarte ingen *Helt uenig*, mens 5,4% svarte *Litt uenig*, mot et landsgjennomsnitt på henholdsvis 1,9% og 5,6%, totalt 7,5%, for disse svaralternativene. Elever som svarte *Litt enig* eller *Helt enig* utgjorde 61,5%, mot et landsgjennomsnitt på 71,8%.

I Skoleidrett Pre svarte elevene henholdsvis *Helt enig*, *Litt enig* og *Verken uenig eller enig*.

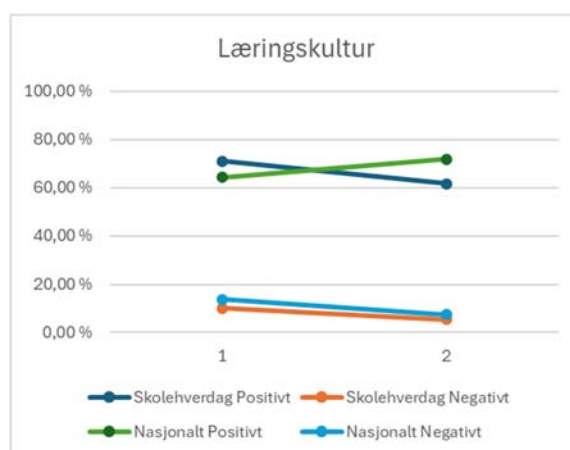


Fig. 6 – Læringskultur

6.2. Postundersøkelsene

Den første postundersøkelsen ble gjennomført rett etter intervensjonen og bestod av fem åpne spørsmål. Kun to av deltakerne valgte å besvare denne undersøkelsen, til tross for en rekke påminnelser.

Spørsmål 1: Med din erfaring fra aktiviteten, hvilke tanker gjør du deg i forhold til å bruke organisert skoleidrett som et tilbud for å øke trivselen i skolehverdagen?

Elev A; *At det er ett godt tiltak som definitivt øker energi nivået for resten av uken, som selvfølgelig hjelper med skolen*

Elev B; *Hadde vært et supert tilbud for å få litt variasjon i hværdagen*

Spørsmål 2: Med din erfaring fra aktiviteten, hvilke tanker gjør du deg i forhold til hva organisert skoleidrett kan gjøre, eller ikke gjøre, for det sosiale miljøet i skolehverdagen til de som velger å delta i et slikt tilbud?

Elev A; *Du møter mange nye mennesker og folk med felles interesser som da blir til venner*

Elev B; *Kan gjøre at elever fra forskjellige linjer og trinn kan danne vennskap*

Spørsmål 3: Med din erfaring fra aktiviteten, hvilke tanker gjør du deg i forhold til å bruke amerikansk fotball som skoleidrett i et slikt tilbud?

Elev A; *At det er ett bra tilbud som kan øke energinivået til elever*

Elev B; *Supert tilbud*

Spørsmål 4: Med din erfaring fra aktiviteten, hvilke tanker gjør du deg i forhold til introduksjon og samtaler rundt Egenskaper for Livet?

Elev A; *...*

Elev B; *Bra*

Spørsmål 5: Med din erfaring fra aktiviteten, hvilke tanker gjør du deg i forhold til om hvordan et slikt tilbud ville påvirket deg og din skolehverdag personlig, OM du hadde valgt å delta i et slikt tilbud?

Elev A; *Det hadde vært positivt om jeg ikke hadde så mye å gjøre på fritiden*

Elev B; *Hadde påvirket meg på en positiv måte*

6.3. Oppfølgingsundersøkelse

Den siste undersøkelsen ble gjennomført seks uker etter intervensjonen og bestod av ett åpent spørsmål, hvor også kun to elever valgte å respondere.

Nå som du har fått aktiviteten Skoleidrett litt på avstand, hvilke tanker gjør du deg om et slikt tilbud, og om hva et slikt tilbud kan gjøre eller ikke gjøre for elever som vurderer å avslutte skolegangen sin?

Elev A; *Tror at mange elever sikker ville syntes det var et bra tiltak, og at det ville hjelpe til med motivasjonen. Da kan man få bli kjent med flere og kanskje få flere venner, som gjør at det blir mindre kjedelig på skolen*

Elev B; *Jeg skulle ønske skolen hadde dette. Jeg hadde vært med og de jeg har fortalt om dette til synes det høres gøy ut*

7. Diskusjon

Studiet tok sikte på å belyse hvorvidt organisert skoleidrett kunne bidra til at elever som vurderte å avslutte utdanningsløpet sitt en gang i måneden eller oftere, kunne finne fornyet trivsel og motivasjon i sin skolehverdag. Forskningsspørsmålet lød som følger;

«Hvordan kan organisert skoleidrett bidra til å motivere flere unge til å fullføre videregående skole?»

Gjennom avsluttende åpne spørsmål, forsøkte jeg å avdekke hvorvidt respondentenes tilnærming til skolen og skolehverdagens innhold, kunne oppfattes å ville endre seg, dersom dette tilbudet ville vært en del av deres valgmuligheter på skolearenaen.

En elevs relasjon til skolearenaen er tett knyttet opp mot deres psykiske helse (*Folkehelsemeldingen : mestring og muligheter*, 2015). Kilder til god psykisk helse er knyttet til flere sider av skolehverdagen. Disse kildene handler i stor grad om våre følelser; av å ha verdi, av å være en del av noe som er større enn oss selv, av å duge, av å høre til, av å kunne uttrykke og utfolde seg uten bekymring, av at noen er der for én, og av å ha noen å dele fellesskap med (Holte, Siem, & Vartdal, 2014).

De åpne spørsmålene tok sikte på å finne ut respondentenes opplevelser knyttet til disse faktorene, sett opp mot intervensjonens innhold. Det erkjennes at svarene ikke var av en slik karakter at de åpenbart viser holdninger, men lar seg likevel, til en viss grad, tolke i forhold til kontekst.

7.1. Trivsel i skolehverdagen

I en fase av livet når identitetsdanningen er i full fremgang, er vår trivsel tett knyttet opp mot vår vurdering av oss selv, som igjen baserer seg på hvordan vi opplever at andre vurderer oss (Erikson, 1992). En brå og ny skolehverdag, hvor elevene ved Furulia VGS, som er en distriktsskole, brått skal forholde seg til nye mennesker, kan være utfordrende. Om andre sine forventninger ikke samsvarer med ens egne, vil dette føre til en aktiv motstand, enten den oppleves bevisst eller ikke (Erikson, 1992). Dette vil igjen føre til opplevelsen av manglende tilhørighet, ettersom gruppen man befinner seg i, ikke bidrar til en styrkning i båndet til gruppen, men heller svekker og/eller ryker det (Hirschi, 2002). I det elever ikke lenger

opplever muligheter til å tilfredsstille sine interesser i gruppen, kan dette få svært negative konsekvenser (Cohen, Lindesmith, & Schuessler, 1956).

Begge respondentene viser i sine svar en positiv tilnærming til organisert skoleidrett, slik de er blitt introdusert for dette. Der hvor spørsmålet er relatert til hvilke tanker de gjør seg når det gjelder å bruke organisert skoleidrett som et tilbud for å øke trivselen i skolehverdagen, viser begge til positive konsekvenser av deltagelse. Den ene respondenten kobler deltagelse til potensialet for 'økt energi', som igjen 'selvfølgelig hjelper med skolen'. Hvorvidt det er felleskapet i aktiviteten (Erikson, 1992), eller opplevelsen av mestring underveis (Holte, Siem, & Vartdal, 2014), som er utslagsgivende for hans positive holdning, er ikke tydelig i besvarelsen. Det man nok, imidlertid, kan tolke ut fra besvarelsen, er at deltakelsen har gitt ham en opplevelse av økt velvære i forhold til skolehverdagen i perioden intervensjonen har foregått. Økt velvære i denne konteksten videre (Deci & Ryan, 2000), kan videre knyttes til opplevelse av tilknytning og tilhørighet, som er noen av kjernefaktorene for unge menneskers identitetsutvikling (Erikson, 1992).

Den andre respondenten uttrykker at det 'hadde vært et supert tilbud for å få litt variasjon i hverdagen'. Tatt i betraktning det som nok må oppfattes å være en svært positiv holdning til aktiviteten, vil det være vanskelig å ikke knytte dette opp mot denne elevens opplevelse av dette som en kilde til god psykisk helse. Hvorvidt det er mulig å tolke utsagnet opp mot én spesifikk kilde, av de syv som Holte et. al beskriver (Holte, Siem, & Vartdal, 2014), er jeg mer usikker på, det er nok gjerne heller litt av de fleste.

7.2. Det sosiale skolemiljøet

En skolehverdag innebærer et felleskap, hvor relasjoner til andre er sentralt i forhold til elevers psykiske helse (Erikson, 1992). Der hvor skole skal være et sted for utviklingen av kunnskap, kompetanse og holdninger, slik at elevene kan delta i det felleskapet som samfunnet for øvrig utgjør (Kunnskapsdepartementet, 1998), har skolen utviklet seg til å være en relativt ensartet arena, kall den gjerne teoritung, gjennom de siste tiårene (Rambøl, 2022). I tillegg til den «rene» (min uth.) kunnskapsutviklingen, skal altså skolen også fungere som plattformen hvor elevene utvikler god relasjonskompetanse, gjennom opplevelsen av tilhørighet. Hirschi beskriver at manglende opplevelse av tilhørighet, fører til at båndet mellom individet og omgivelsene svekkes, som igjen fører til uønsket og antisosial adferd hos individet (Hirschi, 2002).

Tallene fra preundersøkelsen antyder at dette båndet står svakere hos større deler av

elevgruppen, enn hva det gjør nasjonalt. Nasjonalt svarer 2,5% at de ikke trives noe særlig, eller ikke i det hele tatt, mens ved Furulia svarer 6,1% det samme. Det er likelydende funn gjennomgående i preundersøkelsen. Hva dette kan skyldes er det selvsagt rom for å spekulere i, men en initial tanke er at dette kan skyldes demografien ved skolen; den er en distriktsskole, som dekker en relativt stor region med spredt bosetning. Elevene kommer altså fra svært forskjellige steder og fra svært mye mindre forhold/miljø. Å da skulle komme «brått» (min uth.) sammen på det som da vil være en særdeles mye større skole, kan gjøre mange elever ganske utrygge som et utgangspunkt for sin nye skoletilværelse.

Respondentene ble bedt om å dele sine tanker i forhold til hva skoleidrett kan, eller ikke kan, gjøre for det sosiale miljøet i skolehverdagen, til de som ville valgt å delta i et organisert skoletilbud, om dette hadde eksistert ved sin skole, da på bakgrunn av sin erfaring fra intervensjonen. En respondent gir uttrykk for at det ville tillat møte med ‘mange nye mennesker og folk med felles interesser som da blir til venner’, altså svært likt det Amaro et al. viser gjennom sin forskning. Her forteller mennesker at de opplevde organisert skoleidrett som en snarvei direkte inn i et imøtekommende miljø, når de meldte seg som utøver (Amaro et al., 2014). Den andre respondenten synes å understøtte denne tanken, der han formener at et organisert skoleidrettstilbud ‘kan gjøre at elever fra forskjellige linjer og trinn kan danne vennskap’. Elevmassen generelt ved Furulia, antydte en høyere grad av mistrivsel enn det er nasjonalt. Hele 31,8% opplyste at de hadde hatt tanker om frafall to eller flere ganger de siste fire ukene før undersøkelsen. Forskning på frafall blant elever som deltar på organisert skoleidrett, viser at deltagelse er positivt assosiert med lavere frafall (Rasberry et al., 2011), som igjen er knyttet til trivsel og opplevelsen av tilhørighet (Amaro et al., 2014).

Det er selvsagt mulig å spørre seg om det, uten videre, kan trekkes paralleller mellom forholdene i de land hvor organisert skoleidrett er relativt dypt forankret i samfunnsstrukturen, og Norge. I Norge har den gjeldende strukturen innebåret at idrett, i all hovedsak, er organisert gjennom frivillighet underlagt Norges Idrettsforbund. Imidlertid synes det som at denne organisasjonsformen, i stadig mindre grad, evner å favne om barn og unge i en slik grad den har gjort tidligere. Påstanden understøttes av de siste års medlemstall fra Norges Idrettsforbund, som viser at nærmere 200.000 medlemmer falt fra i 2020 (Grythaugen, 2021). Nå tilskrives riktignok mye av dette til følgene av korona-pandemien, men trenden understøttes likevel av tall som viser at der ni av ti barn i Norge er tilknyttet organisert idrett, er bare én av tre 18-åringer det samme, og mindre enn én av ti voksne (Thomas Haugen, 2022).

Som en digresjon kan det vises til forskning som også viser at deltakelse i organisert

skoleidrett, synes å være den sterkeste predikator på hvorvidt en tidligere skoleidrettsdeltaker også har en fysisk aktiv livsstil som 75-åring (Dohle & Wansink, 2013).

Spørsmålet en da bør stille seg, er om den tradisjonelle organisasjonsformen på det norske idrettstilbudet er av en slik karakter at nye former bør ønskes velkommen, for slik å både bremse det som synes å være en exodus fra idrettsdeltakelse blant ungdom og voksne, men også, og kanskje viktigere, for å opprettholde en viktig plattform for inkludering, tilhørighet og utvikling av sosial kompetanse i en større andel av norsk ungdom, noe det er behov for i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

7.3. Videre i postundersøkelsen

Det må erkjennes at spørsmålsutvalget i postundersøkelsen ikke hadde den kvaliteten, og ei gav tilstrekkelig svar, til å vurdere konseptet motivasjon, som i utgangspunktet var intensjonen. Disse spørsmålene var spisset inn mot «verktøyene» (min uth.) som ble benyttet i intervensjonen, nemlig idretten amerikansk fotball og Egenskaper for Livet, men formulert på en måte som åpenbart gav rom for andre tilnærminger.

Respondentene gav imidlertid uttrykk for at amerikansk fotball var ‘ett bra tilbud som kan øke energinivået’, og et ‘supert tilbud’.

I forhold til innføringen i Egenskaper for Livet, valgte en respondent å ikke svare på dette, mens den andre, kort og greit, skrev ‘bra’.

På spørsmål om hvordan et slikt tilbud ville påvirket dem og deres skolehverdag, personlig, gav imidlertid begge respondentene uttrykk for at det hadde påvirket dem ‘positivt’.

7.4. Motivasjon

For å gi deltakerne en mulighet til å få et perspektiv på deltakelsen, fra noe mer avstand, ble det sendt ut et oppfølgingsspørsmål, seks uker etter endt intervensjon. Også her valgte kun to deltakere å respondere, de samme som hadde besvart postundersøkelsen.

Dette spørsmålet hadde som formål å avdekke deltakernes tanker rundt hvordan et slikt tilbud kunne påvirke elever som vurderer å avslutte skolegangen sin, og var formulert slik;

«Nå som du har fått aktiviteten Skoleidrett litt på avstand, hvilke tanker gjør du deg om et slikt tilbud, og om hva et slikt tilbud kan gjøre eller ikke gjøre for elever som vurderer å avslutte skolegangen sin?»

En respondent uttrykte at ‘mange elever sikkert ville synes det var et bra tiltak’, og at det ville kunne ‘hjelp til med motivasjonen’. Han påpeker også at ‘da kan man bli kjent med flere og kanskje få flere venner’, noe som igjen kunne føre til at ‘det blir mindre kjedelig på skolen’. Respondent to gir uttrykk for at han ‘skulle ønske skolen hadde dette’, og at de han har fortalt om intervensjonen til, ‘synes det høres gøy ut’. Datasettet er riktignok særdeles smalt, men fremstår likevel å være i tråd med forskning som viser overveiende positive konsekvenser ved deltakelse i organisert skoleidrett. I tillegg til lavere frafallsgrad, belyses også forbedret akademisk adferd og akademisk prestasjon, i disse.

Her er det nok mulig å knytte funnene til Mjaavatn og Frostad inn, som viser at elevenes opplevelse av tilhørighet og egen identitet avhengig av «sosial integrasjon, så vel i undervisning, som i skolegården og i andre utenomfaglige aktiviteter.» (Finn (1989) i Mjaavatn & Frostad, 2014:53).

Det er selvsagt slik at akkurat en slik type «utenomfaglig tilbud» (min uth.) ikke vil ha den samme effekten på alle, heri motivasjon både for læring, men også for fortsatt skoleløp, som jo er sentralt for læringen. Elever er forskjellige, og denne forskningen har primært søkt å se nærmere på hva organisert skoleidrett kan gjøre. Annen, og mer dyptpløyende forskning, viser imidlertid at en rekke slike utenomfaglige tilbud, være seg idrett eller mer teoribaserte «fritidstilbud» (min uth.), har den samme effekten, på naturlig nok forskjellige typer elevgrupper (Mahoney & Cairns, 1997).

Mye forskning, både i forhold til selvbestemmelsesteorier og identitetsutvikling, gir sterke føringer for viktigheten av positive sosiale rammer i forhold til både opplevelsen av tilhørighet (Erikson, 1992) og motivasjon for å ta valg som gir en selv i et fellesskap (Hirschi, 2002). Dette er det imidlertid lite fokus på i de tiltakene som foreløpig er implementert i arbeidet med å øke gjennomføringsgraden for elever i videregående. Tiltakene har riktignok positive konsekvenser for deltakerne, men tiltakene er primært myntet på elever som har stått i sine utfordringer over lengre tid. Tiltakene synes å gjøre mye for elever i «sårbar livssituasjoner» (Rogstad & Bjørnset, 2021:32), som selvsagt er positivt. Imidlertid er disse igjen rettet mot enkelte elever som allerede har kommet i en situasjon der videre skolegang synes uoverstigelig (Karlsson & Krane, 2016).

Det som mangler i eksisterende tiltak, synes å være nettopp «lavterksel-tiltak» (min uth.) som omfatter større deler av elevgruppen. Utenomfaglige aktiviteter i skoleregi, slik organisert skoleidrett er ment å være, har vist seg å føre til at større andeler av elevene gjennomfører,

samt har, i overveiende grad, høyere akademisk prestasjon (Mahoney & Cairns, 1997).

7.5. Furulia

Nå har refleksjon og veiledning underveis ført til erkjennelsen av at datasettet hovedsakelig består av to respondenter. Likevel synes jeg at Skolehverdag viser interessante tall.

Når tallene fra Elevundersøkelsen 2015 sammenlignes med Skolehverdag, ser vi nemlig at elevgruppen ved Furulia har et signifikant høyere antall elever med en lav trivsel; 6,1% mot et landsgjennomsnitt på 2,5%. Hva dette konkret kan skyldes, gir ikke undersøkelsen noe svar på. Imidlertid er det slik at Furulia VGS ligger lokalisert i det vi kan kalle distriktet, hvor en stor del av elevgruppen har hjemstedet i stor avstand fra skolen. Elevmassen er i så måte ikke en homogen gruppe, hva angår oppvekstrammer og lignende erfaringer. Hvorvidt dette påvirker svarene er likevel ikke enkelt å påstå, men det antas at det kan ha en medvirkende årsak til differansen i tallene nasjonalt og i forhold til Furulia.

I undersøkelsen Skoleidrett Pre, svarte alle elevene Trives svært godt. Tatt i betraktning at hele 47 av 148 elever, som besvarte Skolehverdag, hadde vurdert å avslutte utdanningsløpet én eller flere ganger den siste måneden før undersøkelsen, så kan en spørre seg om hvorvidt det lave antallet deltakere til intervensjonen, skyldes at deltakelse ikke fremsto som tilstrekkelig trygt for mange av de elevene som allerede hadde et anstrengt forhold til skolegangen. Det er verdt å merke seg at for de tre elevene som svarte på Skoleidrett Pre, så var disse i hovedsak mer positiv i sine svar, både når det gjaldt trivsel og trygghet, motivasjon, og opplevd støtte fra lærerne, også når dataene settets opp mot undersøkelsen Skolehverdag. Til tross for dette, var de altså likevel i målgruppen som hadde hatt tanker om frafall to eller flere ganger de siste fire ukene før undersøkelsen Skolehverdag. Det er også verdt å merke seg at én deltaker i intervensjonen svarer *Ikke i det hele tatt* på spørsmålet om i hvilken grad vedkommende har vurdert å avslutte sitt utdanningsløp. Kvalifisering til invitasjon til intervensjon var basert på nettopp tanker om dette, tanker denne eleven indikerer at hen ikke har hatt i perioden mellom Skolehverdag og oppstart av intervensjonen.

Videre er det nok på sin plass å si at det er et problem når hele 31,8% gir uttrykk for tanker om å avslutte utdanningsløpet sitt på videregående skole. Det er selvsagt slik at dette gjelder elever ved denne ene skolen, og undersøkelsen er således ikke egnet til å generalisere på bakgrunn av. Kun åtte av disse 47 elevene, som de 31,8% utgjør, valgte å melde seg til

deltakelse i intervensjonen. Kun fem av disse stilte opp første aktivitetsdag, og kun tre elever de resterende ukene av intervensjonen. Som beskrevet over, er det grunn til å tro at dette kan skyldes en opplevelse av utrygghet, tatt i betraktning at aktiviteten hverken var i regi av skolen, samt at de måtte forholde seg til en, i utgangspunktet, ukjent person. Til tross for at alle tre deltakere gav muntlig uttrykk for en positiv opplevelse, lyktes det altså ikke å få alle tre til å besvare de åpne spørsmålene i postundersøkelsene. Hvorvidt dette igjen handler om en opplevd manglende tilstrekkelig relasjon hos sistemann, blir bare spekulasjon, men er likevel noe som enkelt kan evalueres innenfor rammer der både elever og aktivitetsleder har en relasjon fra før aktiviteten.

8. Konklusjon og refleksjon rundt undersøkelsen

Formålet med denne forskningen var å finne ut om etableringen av et utenomfaglig aktivitetstilbud, i regi av skolen, kunne bidra til å begrense frafall, her i forhold til videregående utdanningsløp. Valget av tema er basert på min egen tidligere opplevelse av å delta i et slikt tilbud, som en, i utgangspunktet, skolelei ungdom (utveksling i USA). Her tar jeg sikte på å kort oppsummere mine funn, samt si noe om gjennomføringen. Til slutt vil jeg komme med noen perspektiv i forhold til videre forskning.

8.1. Respondentenes opplevelser slik jeg opplevde det

Tre elever deltok gjennom hele intervensjonen, mens av de fem øvrige som meldte seg på, unnlot tre å stille til å begynne med, mens de to andre meldte fra før andre uke tok til. De tre som fullførte hadde ingen relasjon fra før oppstart, mens de to som falt fra gikk i samme klasse.

Underveis i sin deltakelse uttrykte de som deltok at aktiviteten var en kjekk avveksling fra den vanlige skolehverdagen, men at det nok hadde vært enda mer kjekt om det hadde vært enda flere som deltok. I sluttundersøkelsen gir de som besvarte den, inntrykk av at et slikt tilbud ville kunne bidra til en bedre skolehverdag, med innhold av sosialt samvær og fysisk utfoldelse, som begge deler oppfattes å balansere godt mot det de synes å oppfatte å være skoledagens faglige krav, herunder også kroppsøving.

Med egen erfaring fra trenergjeringen i bunn, fremstod aktiviteten svært lik de jeg har gjennomført gjennom ordinært idrettstilbud, både i innhold, men like sentralt, i hvordan deltakerne syntes å oppleve den. De kom inn i hallen noen minutter før oppstart, og mens de kledde på seg spillerutstyret, gikk samtale lett om skoledagens opplevelser. Det nærmeste man kommer en slik sosialiserende arena i skoledagen ellers, synes å være frimutt og spisepauser.

Skolen som sådan fremstår å mangle rom for dypere personlig relasjonsbygging, slik som tiden rett før og rett etter trening, tillater. Dette ser vi igjen i den organiserte idretten ellers. Alle tre gav uttrykk for at det hadde vært kjekt å fortsette i et slikt tilbud, og at de nok ville meldt seg på om skolen hadde dette. En var veldig tydelig på at deltakelsen i intervensjonen hadde introdusert ham for venner han ikke hadde fått om han ikke hadde meldt seg på.

Selv gikk jeg inn i dette med mine erfaringer i bunn, og relativt forutinntatt i forhold til slike tilbuds fortreffeligheter. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på. Videre kan det heller ikke stikkes under en stol at datasettet er sørgelig tynt, tatt i betraktning at kun tre elever deltok gjennom alle ukene, samt at av disse så svarte kun to på postundersøkelsene.

Videre har jeg lært mye om hvordan spørreskjema (kvantitativ metode) kan være utfordrende i forhold til å få svar på det jeg ønsker å få svar på, og samtidig bredt nok som datagrunnlag. I hvert fall der metodene ikke møter forventningene.

8.2. Gjennomføring

I etterpåklokskapens lys, er det både valg jeg er fornøyd med, men også valg jeg ønsker sterkt jeg hadde gjort annerledes.

På vei inn i denne forskningen valgte jeg å bruke en kjent spørreundersøkelse som grunnlag. Det valget er jeg fortsatt fornøyd med. Sammen med spørsmålet relatert til tanker om frafall, som ledet respondentene videre til invitasjonen til intervensjonen, er jeg trygg på at dette gav meg den beste muligheten til å få deltakere, basert på rammene jeg gav forskningen.

Imidlertid hadde jeg, det som etter hvert skulle vise seg å være, en feilslått forventning om at resultatet av selve undersøkelsen ville ha en større betydning i oppgaven. Det er selvsagt slik at datasettet ikke består av 147 besvarelser på preundersøkelsen, men til slutt kun de to som valgte å besvare postundersøkelsene.

Med den lærdommen inne, er jeg dessverre fullstendig klar på at jeg, i stedet, skulle valgt regulære intervju som metode i forbindelse med postundersøkelsene.

Intervensjonen ble gjennomført etter intensjonen, foruten at deltakertallet var i minste laget. De som deltok var presise i sitt oppmøte, tidsskjemaet for innholdet i intervensjonen ble fulgt ganske bra underveis, og rommet som var avsatt til samtaler rundt Egenskaper for Livet ble benyttet, med gode meningsutvekslinger elevene imellom. Kun i få tilfeller var det nødvendig å pense samtalen inn igjen på de aktuelle tema, elevene virket å både ha behov for et slikt forum, samt satt pris på å ha det. I etterpåklokskapens lys, burde jeg enten ha redusert antallet tema, alternativt gjennomført en lengre intervensjon. I og med at Egenskaper for Livet handler om 13 forskjellige tema, gikk vi vanligvis gjennom to tema hver gang. Ettersom hvert enkelt tema står støtt, er det sannsynlig at deltakerne ikke fikk reflektert tilstrekkelig rundt hvert tema, når de måtte forholde seg til flere enn ett, etter hver økt.

Postundersøkelsen hadde som formål å belyse hvorvidt respondentene hadde noen formening om hvorvidt et slik tilbud ville bidra til både skolemotivasjon, men også i forhold til å bedre de rammebetingelsene, i skolehverdagen, som kreves i forbindelse med positiv identitetsutvikling. Her var formuleringene for vage og rommet for egne formuleringer for vide, til at jeg kan si noe veldig klart om disse faktorene. Igjen, i denne situasjonen ville forskningen tjent mye på at denne kunnskapsinnhenting hadde hatt form av muntlig intervju, i stedet for det som hadde til formål å være skriftlig intervju.

Det står for meg, hevet over enhver tvil, at akkurat denne forskningen skulle hatt et mye større omfang enn den hadde. Imidlertid ville den forskningen jeg i dag ser for meg som hensiktsmessig, måtte foregå gjennom hele skoleåret, og i mye tettere samarbeid med skolen.

8.2.1. Skoleidrett i Norge

I Norge stod Landsnemda for Skoleidrett i bresjen for det nærmeste vi har kommet organisert skoleidrett her i landet. Dette skoleidrettstilbudet bar preg av mer eller mindre faste årlige turneringer/stevnedager, hvor skolene i primært byer, deltok. Landsnemda for Skoleidrett har sine siste oppføringer i saksdokumenter fra Stortinget tidlig på 1960-tallet, som synes å være perioden denne formen for organisert skoleidrettsaktivitet begynte å bli nedadgående i omfang og regelmessighet. Det har ikke lyktes å finne dokumentasjon på annen landsomfattende skoleidrettsaktivitet, slik Landsnemda for Skoleidrett synes å ha stått i bresjen for, men det er likevel mange skoler, samt enkelt kommuner, som organiserer idrettskonkurranser mellom skolelag (lagidretter) og enkeltelever (individuelle idretter). Det er grunn til å tro at dette, i de fleste tilfeller, baserer seg på tilgjengelige ressurser, altså er aktivitetens eksistens personavhengig. Denne formeningen baseres på at slik aktivitet ikke har sine føringer i hverken læreplaner eller styringsdokumenter p.t.

8.2.2. Skoleidrett vs. den norske idrettsmodellen

Nå viser forskningen at skolebaserte utenomfaglige aktiviteter, har mye den samme påvirkningen hos elevene, enten det dreier seg om fysisk aktivitet (skoleidrett) eller det man kan oppfatte som mer faglig rettede tilbud, slik som «astronomi-klubb», «matte-klubb», eller «skaper-klubb» (mine uth., et utvalg tilbud som eksisterer internasjonalt).

Nå har vi noe samarbeid mellom skole og idrett, i Norge, allerede. Svømmeopplæring er noe av dette, idretts-SFO, altså for trinn 1 til høyst trinn 6, representerer det meste ellers av slike

samarbeid. Videre er det noen få idrettslag som har sterk tilknytning til sin lokale skole, hvor de deler på utstyr og fasiliteter, men disse har primært fotball i sitt tilbud.

Der hvor vi finner svømmeopplæring og idretts-SFO, kan nok disse formene for samarbeid, til tross for at de nok har sine svært positive sider, likevel ikke sies å skape de rammene som denne oppgaven ønsker å se nærmere på. De utenomfaglige aktivitetene, i denne oppgaven relatert til skoleidrett, gir en arena for motivasjon, trivsel, tilhørighet, og de andre faktorene som bidrar til en positiv identitetsutvikling. Svømmeopplæring, dog viktig, vil sannsynligvis oppleves som skolefaglig, uavhengig av hvem som har den pedagogiske oppgaven i undervisningen. Videre har SFO sine rammer, som helt klart synes å ivareta elevene i forhold til de faktorene beskrevet over, men ettersom disse er for aldersgrupper opp til høyst 6.trinn, er dette en arena som gjør mye for identitetsutviklingen i løpet av barneårene, men likevel lite for identitetsutviklingen i ungdomsårene.

Relasjonsbanken er et begrep som er mer benyttet de senere årene, og som handler om at det man investerer i fredstid, altså den gode relasjonen man bygger til elever i de gode øyeblikkene, den kan man trekke ut fra, altså tære på, i de situasjonene der det er konfliktfylt (Eriksen & Lyng, 2018). En åpenbar fordel for både pedagoger og elever, i forbindelse med utenomfaglig aktivitetstilbud, er at det er enklere å gjøre store innskudd i relasjonsbanken, på en arena der elevene er frivillig. Disse innskuddene kan pedagogen så ta direkte ut igjen i sitt arbeid med å løse eleven gjennom de teorifaglige kravene i skolehverdagen, spesielt de dagene eleven er spesielt umotivert. Dette gjelder naturlig nok de pedagogene som både er aktivitetsledere og lærere for de samme elevene. Imidlertid gagnar dette også elevens øvrige pedagoger, ettersom deltakelse i, for eksempel, skoleidrett, fører til generelt høyere akademisk motivasjon også (Rasberry et al., 2011).

En annen fordel som skoleidrett gir elevene, kontra hva ordinære idrettslag gir sine utøvere, er at det er et fundamentalt mål for idrettslag å skape den neste beste i sin idrett. Styrken til den skolebaserte idretten, spesielt for aldersgruppen ungdomsskole og videregående, er at den vil innebære en bredere inkludering enn hva den ordinære idretten noen gang vil kunne gjøre for disse aldersgruppene. Ordinær idrett vil ha verdensmestere, mens skolen vil ha gangs menneske!

Når dette er sagt, er det ikke noe som tilsier at det ene er bedre enn det andre. Tvert imot vil det nok kunne påstås at slike tilbud, også her i Norge, vil utfylle hverandre til det beste for

den enkelte elev.

8.3. Mitt bidrag - og min forutinntatthet

Den nye kunnskapen jeg har forsøkt å finne, er hvorvidt et økt fokus på den individuelle elevens sosiale ramme, istedenfor bare på den samme elevens skolefaglige ramme/forståelse, kan bidra til at terskelen for å droppe ut av utdanningsløpet blir høyere for elever som har vurdert eller vurderer å avslutte skolegangen. Der hvor tidligere forskning, og sosialkonstruktivistiske teorier, også viser hvor viktig trivsel og mestring i sosiale rammer er for motivasjonen, har håpet også vært å finne ut hvorvidt slikt organisert fellesskap som skoleidrett utgjør, gjør det samme for deltakerne.

Jeg erkjenner at mitt forskningsarbeid ikke har hatt det omfanget som kreves for å kunne generalisere i forhold til om et skolebasert organisert idrettstilbud har den virkningen som hypotesen tilsier. Målet har imidlertid vært at forskningen i det minste kan antyde noe om hvorvidt mer omfattende studier på dette feltet kan ha noe for seg, og må således sees på som en mulighetsundersøkelse.

Kunnskapen som er forsøkt frembrakt gjennom dette forskningsarbeidet kunne nok hatt nytte for skoleledelsene ved de enkelte videregående skolene, men også for opplæringskontorene i fylkene. Imidlertid må det erkjennes, tatt i betraktning det smale datamaterialet, at det nok i beste fall bare gir en svak antydning som kan være et bidrag inn i vurderingen i forhold til å gjennomføre en mer storstilt undersøkelse, over tid, og med klarere eierskap hos den enkelte skole.

8.3.1. *Meg selv og min forskning*

Når det gjelder min tilnærming til forskningen, har jeg selvsagt hatt god tid til å gjøre mine refleksjoner. Til tross for forsøket på å gå inn i oppgaven med en klar tanke om at jeg selvsagt måtte gjøre mitt ytterste for å være nøytral, har jeg få vansker med å erkjenne at det, på ingen måte, har lyktes slik det nok burde.

I mitt forarbeid, hvor målet har vært å søke ut eksisterende kunnskap om skoleidrett og dets påvirkning av deltakerne, har jeg hatt mine egne opplevelser med skoleidrett i bunn. Disse har preget meg på et vis som, i etterkant, har fremstått som livsendrende, og da i særdeles positiv retning. Når absolutt det meste av forskningen så bekrefter mitt eget ståsted, er det usedvanlig

fort gjort å tenke «selvsagt er det slik!». Men fortsatt har jeg jo forsøkt å minne meg selv om at forskning har sine klare rammer, og forutinntatthet, til tross for at den ligger i bakgrunnen og lur, er noe man skal vokte seg vel for å ta med inn i sitt arbeide.

Jeg har derfor, i ettertid, måttet ta et kritisk blikk på meg selv. Erkjennelsen om at jeg gikk inn i denne oppgaven, og til tross for all den mentale gymnastikken som har krevdes for å skulle forholde meg nøytral, uten å lykkes med nettopp dette, er en erkjennelse jeg bare må ta med meg videre i livet. Vibeke Solbue skriver at hennes skjulte forforståelser kom til overflaten gjennom hennes analysearbeid, og diskusjon med kollegaer i hennes forskningsmiljø, i forbindelse med en studie rundt immigrasjons-barn i norske skoler (Solbue, 2011). Hva meg selv angår, må det nok erkjennes at jeg hadde flere åpne forforståelser enn skjulte. Likefult har jeg, i den avsluttende prosessen med denne oppgaven, måttet gjøre noe selvransakelse i forhold til min tilnærming til oppgaven. Det jeg formener å kunne ta med meg fra dette, foruten kunnskapen relatert til oppgaveskriving, med alt det innebærer at dokumentasjon, vurdering av metoder og implementering av disse, er en mye klarere tanke om hvordan jeg må tilnærme meg arbeidet, skulle noe lignende komme på bordet i fremtiden. Jeg har helt klart gått inn i dette studiet med en så klar forforståelse om hva jeg ville finne, at selv om jeg har *tenkt* at jeg har vært bevisst dette, har den likevel bidratt til at jeg har tatt for lett på kunnskapsinnhenting. Resultatet av dette, er som man kan se, at datagrunnlaget er langt mer begrenset enn hva jeg så for meg. Som Solbue, har jeg «glemt» (min uth.) meg selv i forskningen (Solbue, 2011), og har unnlatt å gjøre de nødvendige notatene av interaksjonene mellom meg selv og respondentene i selve intervusjonen. Jeg var deltakende observatør, og mine observasjoner burde vært registrert og hatt en mye større plass i datagrunnlaget! Når jeg ser tilbake på intervusjonen, som forgikk høsten 2016, er det de gode tankene som er tilbake. Tanker om elevens positive tilbakemeldinger, deres iver etter å plukke opp ny kunnskap og nye ferdigheter, deres møte med meg som aktivitetsleder i øktene, og smilene som vi alle gikk derfra med etter hver gang. Imidlertid er disse tankene preget av både tid og en subjektiv, uanalysert opplevelse, uten klare føringer for hverken registrering eller analytisk plattform. Sammen med den manglende kvantitative tilnærmingen til innhenting av data, har jeg dessverre klart å gå glipp av det som kunne vært kjerneinformasjonen i min forskning. Til tross for at antallet respondenter var få, kunne dette likevel, og i mye sterkere grad, gjort meg i stand til å si noe både mer og bedre opp imot problemstillingen.

Om denne åpenbare forseelsen skyldes forforståelsen alene, skal være usagt. Det er likevel åpenbart at jeg har hatt forventninger om at respondentenes besvarelser ville være preget av

begeistrede og utbroderte setninger. At dette har påvirket min tilnærming til forskningen, kan nok sies å være like åpenbart.

8.4. Annen kunnskap

I forhold til tidligere forskning, valgte jeg å inkludere noe rundt studier som mener å vise at det ikke er en korrelasjon mellom deltakelse i organisert skoleidrett og akademisk prestasjon. Der kan vi finne at et studie formener å ha funnet annen kunnskap, og ett formener å ha en annen forklaringsmodell, og at den positive korrelasjonen andre studier har funnet, i stedet, kun er en spuriøs sammenheng.

Det har imidlertid ikke vært innenfor rammene til dette studiet å se nærmere på andre forklaringsmodeller. Ei heller har min forskning tatt sikte på å belyse noe mer i forhold til deltakernes akademiske prestasjon. Her er det lagt til grunn teori som sier noe om skoleidrett som en sosial plattform til fremme av trivsel og trygghet, som igjen kan føre til større motivasjon for akademisk prestasjon.

Jeg har likevel valgt å gjøre en kort henvisning til disse to studiene. Dette for å vise at det er dissens, til tross for et overveldende antall studier som mener at det er en helt klar korrelasjon mellom deltagelse i organisert skoleidrett og en rekke positive konsekvenser. Høyere akademisk prestasjon er da blant disse. Her faller det imidlertid på eventuell fremtidig forskning på området å si noe mer om dette.

8.5. Videre forskning

Forskningen fra land som tilbyr organisert skoleidrett, er altså relativt likelydende i forhold til de positive konsekvensene for elever. Det må samtidig erkjennes at vi har en relativt godt innarbeidet kultur for frivillig organisert idrett her i Norge, som nok umiddelbart får noen til å bli skeptisk til etablering av organisert skoleidrett.

Imidlertid trenger vi ikke se lengre enn til Danmark, hvor skoleidrett er etablert under paraplyen kroppsøvningsfaget, og hvor organisasjonen Dansk Skoleidræt har som formål å «fremme alle elevers læring og trivsel gjennom idræt og bevegelse i en variert skoledag.» (*Dansk Skoleidræt: Om Dansk Skoleidræt*, 2024)

Selv om Danmark har en lignende idrettskultur som oss her i Norge, er det likevel ikke sikkert at en ren kopi av den danske ordningen vil være mest hensiktsmessig. Dette, og andre

spørsmål, vil være egnet for senere forskning rundt temaet.

8.5.1. Til eksempel; Foreningen Oppvekst sitt skoleidrettstilbud i Førde

Gjennom en rekke år har jeg fått gleden av å følge det nærmeste man kan komme organisert skoleidrett her i landet. I Førde har Foreningen Oppvekst organisert idrettsaktivitet for både barne-, ungdoms, og videregående skoler. Treningsaktiviteten bærer preg av et ordinært idrettstilbud, men hvert av lagene består utelukkende av elever fra hver av de enkelte skolene. Det er to lag fra hvert trinn lokalt i Førde, og tilbudet består av trening to dager per uke, på ettermiddag/kveld, og kamplignende aktivitet et par ganger per måned, i samband med trening.

Utpå våren arrangeres det så et storstilt arrangement i Førdehuset (storhall), hvor alle tre nivå har sin egen ettermiddag med et «finaleoppgjør» (min uth.), hvor det ikke bare spilles kamp, men også presenteres lokale artister, ofte også fra de samme skolene.

Disse arrangementene trekker mellom 700 og 1000 tilskuere, hvor store deler av elevmassen ved den enkelte skole, samt fra administrativ ledelse, er og heier sine skolelag frem.

Som en liten digresjon, har jeg, denne våren, innhentet data fra elever på videregående trinn, som deltar i tilbudet i Førde. Der benyttet jeg samme spørreskjema som ble benyttet i forbindelse med en mindre undersøkelse rettet mot hovedsakelig idrettslinje-elever ved Amalie Skram, våren 2016, under praksisperioden ved masterstudiet.

Hensikten har vært å se om det kunne være forhold som både var sammenfallende, men også forskjellig, mellom elevene ved Amalie Skram og elevene som deltar i tilbudet til Foreningen Oppvekst.

Disse to undersøkelsene har gitt noen spennende tall, som i seg selv nok kunne dannet et godt datagrunnlag for en oppgave. I forhold til påstanden «Jeg synes matematikk er et spennende og interessant fag», svarer 23,08% fra Førde at dette stemmer ganske eller svært bra, mot hele 47,62% fra Amalie Skram. Tilsvarende vurderes at påstanden «Uansett hvor hardt jeg prøver, vil jeg aldri helt kunne forstå matematikk» stemmer ganske eller svært bra, til hele 74,36% i Førde, mens 55,56% mente det samme ved AS.

Imidlertid er det interessant å se på påstanden «Når vi har gruppearbeid i matematikk, foretrekker jeg å spørre de andre om svarene istedenfor å tenke selv». Her svarer 48,72% fra Førde at dette stemmer ganske eller svært bra, mens hele 65,08% ved AS mener det samme. Jeg undersøkte også elevenes forhold til kroppsøvingfaget. For påstanden «Jeg synes kroppsøving er et spennende og interessant fag, oppgir hele 97,44% fra Førde at dette

stemmer ganske eller svært bra, mot 87,3% fra AS. Det er også veldig interessant at, i forhold til påstanden «Uansett om ferdighetene vi skal lære i kroppsøving er lett eller vanskelig, er jeg sikker på at jeg vil få dem til», vurderer 82,05% av elevene fra Førde at dette stemmer ganske eller svært bra, mot bare 61,09% av elevene ved AS.

Elevene i Førde ble bedt om å ta stilling til noen påstander om hvorfor de har valgt å delta på tilbudet til Foreningen Oppvekst, mens elevene ved AS ble bedt om å opplyse om hvorvidt de var engasjert i ordinær organisert idrett, for deretter å ta stilling til de samme påstandene, om de bekreftet slik deltakelse. Her er det påfallende stor forskjell i forhold til den påstanden man gjerne vil kalle «kjernen» ved ens deltakelse. «På grunn av begeistringen jeg opplever når jeg er virkelig engasjert i aktiviteten» ble vurdert til å stemme ganske eller svært bra av 79,49% av elevene i Førde, mens kun 49,21% av elevene ved AS mente det samme, altså under halvparten! For en rekke av de øvrige påstandene rundt dette temaet, vurderer elevene i Førde sin deltakelse som mer positivt enn elevene på AS, fra området 15 til 20 prosentpoeng mer.

Begge gruppene ble også bedt om å ta stilling til om de ville «sannsynligvis» deltatt i et skoleidrettstilbud, slik det er definert i denne oppgave, dersom deres skole hadde et slikt innenfor en idrett de trives med. Hele 97,44% av elevene fra Førde svarte at det ville de sannsynligvis, mens 60,32% ved AS svarte det samme. De ble også bedt om å ta stilling til påstander rundt en eventuell deltakelse, som at det ville passet med ønsker for skoledagens innhold, gi nyttig lærdom for andre deler av livet, en god måte å tilegne seg andre ferdigheter på, beste måten å oppleve godt samhold med venner, OG fordi et slikt tilbud ville motivere til forbedring av prestasjoner i de ordinære skolefagene. Her ligger svarene fra elevene i Førde fra 82,05% til 97,44% på alle påstandene. For elevene ved AS varierer svarene fra 40% til 62,22%.

Her er det viktig å påpeke at elevene i Førde har deltatt i et tilbud som er så nærme man kan komme et skoleidrettstilbud her i landet, uten at det likevel er helt det. I hvert fall ikke slik det er definert i min oppgave. Det er likevel slik at lagene er skolelag. Utøverne representerer sine respektive skoler i konkurransøyemed, og det stilles krav til dem som handler om mer enn bare oppmøte på trening. Det er koblet til Foreningen Oppvekst sitt eget program for utvikling av karakterkvaliteter, og de undervises i alt fra kosthold, via fysisk og mental helse, til problematikk rundt rus. Deltakelse på laget fordrer deltakelse i denne undervisningen, samt i de sosiale sammenhenger som Foreningen Oppvekst legger til rette for gjennom aktivitetsåret. Dette er med andre ord elever som allerede har fått dra nytte av de positive konsekvensene som forskning fra utlandet tilskriver slike utenomfaglige tilbud.

Det bør derfor ikke være for drøyt å hevde at videre forskning, på tilbud som er, eller i det minste bærer sterkt preg av å være, organisert skoleidrett, kan avdekke svært nyttig kunnskap i forhold til en eventuell implementering av slike tilbud innenfor skoleverket her i landet. I hvert fall på det videregående utdanningsnivået. Videre forskning på feltet imøtegås derfor med høy forventning.

Kilder

- Amaro, M., Taylor, K., Rambo, H., & Williams, C. (2014). Voices of Former High School Athletes: Benefits and Drawbacks of Participation. In: ProQuest Dissertations Publishing.
- Aubert, V., & Alstad, B. (1985). *Det skjulte samfunn* (Ny utg. ed.). Universitetsforlaget.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/bde496ca059f46f741ffd0a50dcc2b23.nbdigital?lang=no>
- Bakken, A. (2019). *Idrettens posisjon i ungdomstida*.
<https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/5c674c4b7505493ba314fc0581eeb3a4/nova-rapport-2-2019-idrettens-posisjon-i-ungdomstida-25-februar-2019.pdf>
- Befring, E. (2007). *Forsningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Samlaget.
- Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring*.
<https://www.forebygging.no/globalassets/bergsli-helse-og-frafall-i-videregaende-opplaring-2.pdf>
- Blume, M., & Nilsen, L. (2003). *Slåsskultur i teori og praksis : kampeleker og slåsskamper til barnas beste*. Cappelen akademisk forl.
- Brask, O. D. (2006). Selvregulert læring i praksisfellesskap. *Psykologi*, 43(1), 3-11.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2006/01/selvregulert-laering-i-praksisfellesskap>
- Breckler, S. J., & Greenwald, A. G. (1986). Motivational facets of the self. In E. T. H. R. Sorrentino (Ed.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 1). Guilford Press.
- Brewer, M. B. (1991). The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time. *Personality & social psychology bulletin*, 17(5), 475-482.
<https://doi.org/10.1177/0146167291175001>
- Carlsson, Y., & Haaland, T. (2004). *Barn og unge som står utenfor - aktivisering gjennom idrett : en evaluering av idrettens storbyprogram* (Vol. 2004:11). Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Cohen, A., Lindesmith, A., & Schuessler, K. (1956). *The Sutherland papers* (Vol. 15). Indian university press.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys : the culture of the gang*. Free Press.
- Covington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation. *Educational psychology review*, 13(2), 157-176.
<https://doi.org/10.1023/A:1009009219144>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed. ed.). Pearson.
- Dahl, E., Bergsli, H., & Wel, K. A. v. d. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Dansk Skoleidræt: Om Dansk Skoleidræt*. (2024). Retrieved 28.02.2024 from
<https://skoleidraet.dk/om-dansk-skoleidraet/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dohle, S., & Wansink, B. (2013). Fit in 50 years: participation in high school sports best predicts one's physical activity after Age 70. *BMC Public Health*, 13, 1100-1100.
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-1100>
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development* (Y. National Research Council . Committee on Community-Level Programs for, Y. National Research Council . Board on Children, Families, & M. Institute of, Eds.). National Academy Press.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforl.
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet : ungdom og kriser* ([2. udg.] ed.). Reitzel.
- Flores, T., O'Connor, R., & Spalding & Evenflo Companies. (1993). *Coaching football*. Masters Press.

- Folkehelseinstituttet. (2018). *Helsetilstanden i Norge 2018*. Retrieved from <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2019). *Helseeffekter av fysisk aktivitet*. Retrieved from <https://www.fhi.no/ml/aktivitet/helseeffekter-av-fysisk-aktivitet/>
- Folkehelsemeldinga : gode liv i eit trygt samfunn. (2019). Oslo: Departementenes servicesenter
Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>
- Folkehelsemeldingen : mestrings og muligheter. (2015). Oslo: Departementenes servicesenter
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Green, J., & Tones, K. (2010). *Health Promotion: Planning and Strategies* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Grythaugen, S. (2021, 02.06.2021). Idretten varsler om «alarmerende og alvorlig» frafall – mistet 185.000 medlemskap. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/sport/i/R9kAwA/idretten-varsler-om-alarmerende-og-alvorlig-frafall-mistet-185000-medlemskap>
- Grøstad-Torjusen, T. T. (2013). Mangel på sosiale faktorer hos barn og unge : hva er sosial fattigdom og hvordan kan barnevernspedagogen forebygge dette? In.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein : tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Fafo.
- Hilton Head Island Performance Group, I. (2010). 2010 - 2011 Coach Planner. In *Life Skill Forum*. New York: National Football League Youth Football Fund.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. Transaction Publishers.
https://books.google.no/books?id=i13b00vhluoC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Holden, S., Abelsen, B., Jordell, H., Stokke, H. E., Akkaraju, L., Nersten, R., Søgaard, B., Barvik, B. K., Sannes, L., Sørbø, J., Bergene, T., Skjerve, T., Turmo, A., Bjorvatn, K., Sollien, T. H., Tønnessen, M., Børrestuen, H., & Stangeland, R. E. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II*. Norges offentlige utredninger
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Holte, A., Siem, H., & Vartdal, B. (2014). *Globale helseutfordringer : psykisk helse som global utfordring* (Vol. 3/2014). Norad.
- ISF. (2024). *About ISF*. <https://www.dev.isfsports.org/about-isf>
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4th ed.). Routledge.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Abstrakt.
- Jones, M. I., Dunn, J. G. H., Holt, N. L., Sullivan, P. J., & Bloom, G. A. (2011). Exploring the '5Cs' of positive youth development in sport. *Journal of Sport Behavior*, 34(3), 250.
- Karlsson, B., & Krane, V. (2016). Hvordan redusere frafall blant elever i videregående opplæring – En oppsummering av forskningsbaserte kunnskaper og praksiser. In.
- Kasser, T. (2002). Sketches for a Self-Determination Theory of Values. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Klein, T. (2011). *Correlations Between High School Athletic Participation and Academic Performance* [Master of Education Program Theses, Dordt University]. Dordt Digital Collections.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring* (Vol. nr 16(2006-2007)). Departementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Gyldendal akademisk.

- Landsnemnda for skoleidrett. (1925). *Foreløbige regler for skoleidrettsmerket*. Landsnevnden for skoleidrett. <http://www.nb.no/nbsok/nb/574ec8fc4d5b48e5f8600100883840d4?index=2#0>
- Landsnemnda for skoleidrett, & Norges lærerlag Landsutvalg for skoleidrett. (1951). *Skoleidrett : folkeskolen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/3118afbf9f13ac4e09cc99b84f06995c.nbdigital?lang=no>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i Videregående opplæring*. Kunnskapsenter for utdanning
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do Extracurricular Activities Protect against Early School Dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden* (1 ed.). København: Nordisk ministerråd. <https://doi.org/10.6027/TN2010-517>
- Markussen, E. (2011). *Frafall i videregående opplæring : i Norge og andre land. Bedre skole (trykt utg.). 1/2011.*
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse : gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Vol. 13/2008). NIFU STEP.
- Maslow, A. H., & Langfeld, H. S. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*(0114), 48-55.
- Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse* (Vol. 29). Universitetsforl.
- Nicholas Freudenberg, J. R. (2007). Reframing School Dropout as a Public Health Issue. *Preventing Chronic Disease*, 4. https://www.cdc.gov/pcd/issues/2007/oct/07_0063.htm
- NIF. (2024). *Ungdomsidrett*. <https://www.idrettsforbundet.no/tema/ungdomsidrett/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Ogden, T. (2012). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Forebygging.no*. <https://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Ommundsen, Y. (2000). Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 120:3573-7. <https://tidsskriftet.no/2000/11/tema/kan-idrett-og-fysisk-aktivitet-fremme-psykososial-helse-blant-barn-og-ungdom>
- Patty, W. L., & Johnson, L. S. (1953). *Personality and adjustment*. McGraw-Hill.
- Piaget, J., & Gabain, M. (1965). *The moral judgment of the child*. Collier.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rambøl, A. H. (2022). *Vinn, vinn, vinn! : når arbeid, ikke skole, er veien til arbeid*. Forlaget Manifest.
- Raspberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, S10-S20.
- Rees, D. I., & Sabia, J. J. (2010). Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Economics of Education Review*, 29.
- Rogstad, J., & Bjørnset, M. (2021). *Unge i Flyt. Om et livsmestringsprogram for ungdom på 10. trinn*.
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal akademisk.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1 ed.). New York: Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

- Sandvik, A. B. L. (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet*. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/deltaking-stotte-tillit-og-tilhorighet>
- Shields, S., & Gilbert, E. (2024). Sports, School. In R. M. Malina (Ed.), *Encyclopedia.Com*.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J., & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psykiske_helse_forebyggende.pdf
- Solbue, V. (2011). In search of my hidden preconceptions as a researcher. *Reflective practice*, 12(6), 817-827. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.609248>
- Spjelkavik, B. (2013). *Individuell oppfølging av unge i ferd med å havne utenfor skole og arbeid* (Vol. 9/2013). Arbeidsforskningsinstituttet.
- SSB. (2023). *Gjennomføring i videregående opplæring*.
- Storaas, T. (2011). *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ*. Cappelen Damm akademisk.
- Sullivan, H. S., Perry, H. S., & Gawel, M. L. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Tassin, J. M. (1999). *Integrating Self-Concept Theory into a Model of Loneliness*. https://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=psych_honproj
- Thomas Haugen, S. B. A.-A., John Magne Kalhovde & Espen Tønnessen. (2022). *Norge er blant verdens verste land på frafall fra idretten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/Ea8Pw5/norge-er-blant-verdens-verste-land-paa-frafall-fra-idretten>
- Tjora, A. (2020). Sosialkonstruktivisme. In *Store norske leksikon*: snl.no.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Retten til et godt psykososialt miljø. *Udir-2-2010*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. [udir.no Retrieved from https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/)
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Formålet med Elevundersøkelsen*. Retrieved 18.09.2023 from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/om-elevundersokelsen/>
- Utvær, B. K. (2018). Elevers aspirasjoner og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov: Betydning for motivasjon og gjennomføring. In M. Øksnes, E. Sundsdal, & C. R. Haugen (Eds.), *Ungdom, danning og fellesskap : samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv*. Cappelen Damm akademisk.
- Vrålstad, S. A. S. (2012). *Levekårsundersøkelsen om helse, omsorg og sosial kontakt 2012*
- Vygotskij, L. S., John-Steiner, V., & Cole, M. (1980). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiss, R. S., Bowlby, J., & Riesman, D. (1973). *Loneliness : the experience of emotional and social isolation*. MIT Press.
- Wendelborg, C. (2016). Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen : Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16. In.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Caspersen, J. (2016). Elevundersøkelsen 2015 : Analyse av Elevundersøkelsen 2015. In.
- WHO. (1946). *Constitution*. <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>
- WHO. (1948). *Constitution* (0020-8183).
- WHO. (2008). *Closing the gap in a generation*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/69832/WHO_IER_CSDH_08.1_eng.pdf?sequence=1
- WHO. (2014). Mental health: a state of well-being. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst : tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten : en kunnskapsoversikt* (Vol. 12/2010). NOVA.
- Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K., & Nygård, M. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forl.

- Zhang, Y., Yan, J., Jin, X., Yang, H., Zhang, Y., Ma, H., & Ma, R. (2023). Sports Participation and Academic Performance in Primary School: A Cross-Sectional Study in Chinese Children. *Int J Environ Res Public Health*, 20(4), 3678. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043678>
- Zomermaand, K. L. (2012). *Motivation in high school sport athletes: A structural equation model* [ProQuest Dissertations Publishing].

Vedlegg 1

Skolen må være mer enn bare fag

- trivsel og tilhørighet som verktøy for gjennomføring i videregående

Spørreskjema Pre

Litt om deg:

1. Kjønn

Om du ønsker eller føler det slik, kan du svare på dette spørsmålet i forhold til mer enn bare biologi...

- a. Gutt
- b. Jente
- c. Annet: _____

2. Fødselsår

Det hele fødselsåret, takk

- a. (åååå)

3. Klassestrinn

- a. VG1
- b. VG2
- c. VG3

4. Karaktersnitt på forrige utdanningsnivå

Dersom du går VG1, var forrige utdanningsnivå 10.trinn, er du i VG2 var forrige utdanningsnivå VG1, osv. (Skill heltall fra desimal med et komma, er du snill.)

- a. (##,##)

5. Linje

- a. _____
- b. Programfag
 - i. _____

Motivasjon

6. Er du interessert i å lære på skolen?

- a. I alle eller de fleste fag
- b. I mange fag
- c. I noen fag
- d. I svært få fag
- e. Ikke i noen fag

7. Jeg liker skolearbeid godt

- a. Svært godt
- b. Godt
- c. Nokså godt
- d. Ikke særlig godt
- e. Ikke i det hele tatt

8. Jeg gleder meg til å gå på skolen

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken enig eller uenig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

9. Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?

- a. I alle eller de fleste fag
- b. I mange fag

- c. I noen fag
- d. I svært få fag
- e. Ikke i noen fag

Hjem – skole

10. Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen

- a. Svært ofte eller alltid
- b. Ofte
- c. Av og til
- d. Sjelden
- e. Aldri

11. Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet

- a. Alltid
- b. Ofte
- c. Noen ganger
- d. Sjelden
- e. Aldri

12. Hjemme forventer de at jeg gjør så godt jeg kan på skolen

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

Støtte fra lærerne

13. Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?

- a. Alle

- b. De fleste
- c. Noen få
- d. Bare en
- e. Ingen

14. Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?

- a. Alle
- b. De fleste
- c. Noen få
- d. Bare en
- e. Ingen

15. Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?

- a. Alle
- b. De fleste
- c. Noen få
- d. Bare en
- e. Ingen

16. Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne

- a. Alle
- b. De fleste
- c. Noen få
- d. Bare en
- e. Ingen

17. Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig

- e. Helt uenig

18. Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

Arbeidsforhold og læring

19. Det er god arbeidsro i timene

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

20. I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

21. Får du nok utfordringer på skolen?

- a. I alle eller de fleste fag
- b. I mange fag
- c. I noen fag
- d. I svært få fag
- e. Ikke i noen fag

22. Jeg synes det vi lærer på skolen er viktig

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

23. Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

24. Samme hvilken jobb jeg får, vil det jeg lærer på skolen være nyttig

- a. Helt enig
- b. Litt enig
- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

25. Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?

- a. I alle eller de fleste fag
- b. I mange fag
- c. I noen fag
- d. I svært få fag
- e. Ikke i noen fag

Trivsel og trygghet

26. Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min

- a. Helt enig
- b. Litt enig

- c. Verken uenig eller enig
- d. Litt uenig
- e. Helt uenig

27. Hvor ofte har dette hendt med deg på skolen i dette skoleåret?

f. Jeg ble holdt utenfor

- i. Ikke i det hele tatt
- ii. En sjelden gang
- iii. 2 eller 3 ganger i måneden
- iv. Omtrent 1 gang i uken
- v. Flere ganger i uken

g. Hvem gjorde det?

- i. Noen elever i klassen
- ii. Andre elever på skolen
- iii. Noen som ikke gikk på skolen
- iv. Noen voksne på skolen
- v. Andre
- vi. Vet ikke

h. Hvor skjedde/skjer det?

- i. I klasserommet
- ii. På gangen
- iii. På do
- iv. I garderobene/ dusjen
- v. Ute
- vi. På Internett/ mobilen
- vii. Andre steder

i. Gjorde skolen noe som hjalp deg?

- i. Nei, ingen voksne på skolen vet hva som har skjedd med meg
- ii. Nei, skolen har ikke gjort noe som hjelper meg

- iii. Er litt usikker
- iv. Ja, de gjorde litt
- v. Ja, de gjorde mye

28. Trives du på skolen?

- a. Trives svært godt
- b. Trives godt
- c. Trives litt
- d. Trives ikke noe særlig
- e. Trives ikke i det hele tatt

29. Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene?

- f. Alltid
- g. Ofte
- h. Noen ganger
- i. Sjelden
- j. Aldri

30. I løpet av de siste fire ukene, hvor ofte har du tenkt tanken om å avslutte utdanningsløpet du er i for øyeblikket?

- k. Ikke i det hele tatt
- l. En sjelden gang
- m. 2 eller 3 ganger
- n. Omtrent 1 gang i uken
- o. Flere ganger hver uke