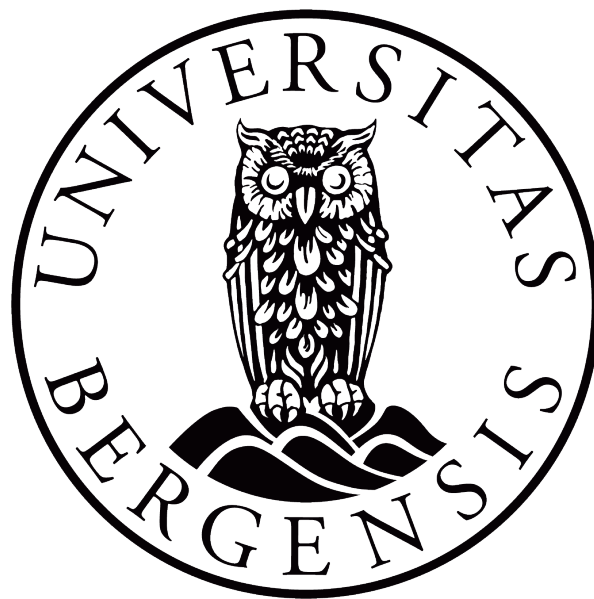


En evaluering av ungdomsskoleelevers erfaringer av å delta i valgfaget AktiVane

«Hvilken betydning har AktiVane for ungdomsskoleelevene som deltar i valgfaget?»

Kaja Kristiansen Bøhn



Masteroppgave

Masterprogram for helsefremmende arbeid og helsepsykologi

Universitetet i Bergen

Vår 2019

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på et krevende og lærerikt studieløp innenfor Helsefremmende arbeid og helsepsykologi ved Universitetet i Bergen. Temaet for min masteroppgave har sitt utspring fra min iboende interesse for hva som fremmer psykisk helse og livskvalitet. Utover dette bidro mine erfaringer om verdien av motivasjon, mestring, fysisk aktivitet og sosialt samvær til å avgjøre studiens tema.

Først og fremst vil jeg takke mine dyktige veiledere ved HEMIL-senteret, Ellen Haug og Torill Larsen. Takk for deres informative diskusjoner, konstruktive tilbakemeldinger og et fantastisk engasjement gjennom hele forskningsprosessen. Dere har stilt opp til enhver tid og motivert meg til å ferdigstille min masteroppgave. Jeg vil også takke mine medstudenter for gode samtaler, innspill og råd underveis. I tillegg har støtte fra familie og gode venner bidratt til at jeg til slutt har kommet i mål med en masteroppgave jeg må si meg svært stolt av.

Kaja Kristiansen Bøhn

Bergen, mai 2019

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	VI
Abstract	VII
1. Introduksjon	1
1.2 AktiVane-modellen	2
1.3 Formålet med oppgaven og forskningsspørsmål.....	2
1.4 Oppgavens struktur	3
2. Oppgavens teoretiske rammeverk	4
2.1 Helsefremmende arbeid.....	4
2.2 Ungdomstiden.....	5
2.3 Teorien om positiv ungdomsutvikling.....	6
2.3.1 De seks C'ene	7
2.4 Empowerment.....	10
2.5 Selvbestemmelsesteorien	12
3. Litteratursøk og tidligere forskning	15
3.1 Søkestrategi	15
3.1.1 Begrepsavklaring: Ungdomsutviklingsprogram.....	16
3.2 Relevant forskning og inndeling.....	16
3.3 Positiv ungdomsutvikling	16
3.4 Utfall av program med ungdom som ledere.....	18
3.5 Miljøets innvirkning på positiv ungdomsutvikling	21
3.6 Sammenfatning av forskningslitteraturen	24
4. Metode	25

4.1 Vitenskapsteori	25
4.2 Metodologi	25
4.2.1 Kvalitative intervju.....	26
4.2.2 Utvikling av intervjuguide.....	27
4.3 AktiVane-modellen	28
4.4 Utvalg	29
4.4.1 Utvalgsstrategi.....	29
4.4.2 Rekrutteringsprosessen.....	29
4.5 Intervjuprosessen.....	30
4.6 Dataanalyse.....	31
4.6.1 Tematisk analyse	32
4.7 Etiske overveielser.....	35
4.7.1 Godkjenning	35
4.7.2 Informert samtykke	36
4.7.3. Konfidensialitet og lagring av opplysninger	36
5. Studiens funn.....	38
5.1 Ungdommenes bakgrunn og motivasjon for deltakelse.....	38
5.2 Valgfagets struktur	39
5.4 Samarbeid på tvers av skolene	42
5.5 Motivasjon, mestring, selvtillit og mening	44
5.6 Utfall som følge av instruktørrollen	46
5.7 Ungdommenes valgte lederstil	48
5.7.1 Ungdom som instruktører.....	50
6. Diskusjon	52
6.1 Studiens sentrale funn	52

<i>6.2 Ungdommenes bakgrunn og motivasjon for deltakelse.....</i>	<i>53</i>
<i>6.3 Ungdommenes opplevelser av AktiVane-modellens struktur.....</i>	<i>54</i>
6.3. Instruktørrollens betydning for ungdoms utvikling.....	58
<i>6.4 Å bety noe for andre.....</i>	<i>60</i>
<i>6.5 Studiets kvalitetssikring.....</i>	<i>61</i>
6.5.1 Min rolle som forsker.....	61
6.5.2 Kvalitetssikring av data.....	62
6.5.3 Utvalg og rekruttering.....	63
6.5.4 Datainnsamling.....	64
<i>6.6 Forslag for videre forskning.....</i>	<i>65</i>
<i>6.7 Forslag for en helsefremmende praksis.....</i>	<i>66</i>
7. Oppsummering og konklusjon.....	68
Vedlegg.....	I
<i>Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>II</i>
<i>Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</i>	<i>IV</i>
<i>Vedlegg 3. Intervjuguide.....</i>	<i>VIII</i>
<i>Vedlegg 4. Utdrag fra transkripsjon av intervju 3.....</i>	<i>X</i>
<i>Vedlegg 5. Tema, koder og utsagn.....</i>	<i>XI</i>

Sammendrag

Ungdomstiden blir betraktet som verdifull for forebygging av god fremtidig helse, og derfor har fokuset på tiltak rettet mot barn og unge økt. I dagens samfunn sliter mange unge med psykiske helseplager. På bakgrunn av dette forsøker politiske innsatsområder å fremme mestring og utvikling hos ungdom i større grad, ettersom disse faktorene blir betraktet som kilder til god psykisk helse. Forskning har vist at program for positiv ungdomsutvikling kan se ut til å fremme god fremtidig helse hos ungdom, ved å bidra til vekst og utvikling av ulike egenskaper.

Studiet er en evaluering av AktiVane-modellen, et valgfag implementert i bestemte barne- og ungdomsskoler i Bergensområdet. Valgfagets fokus er å gi ungdomsskoleelever et ansvar om å organisere ukentlige økter bestående av leker og fysisk aktivitet for barn på SFO for å fremme mestring og utvikling hos ungdommene. Hensikten med studiet er å få et innblikk i ungdommenes erfaringer av å delta i valgfaget, og evaluere i hvilken grad AktiVane-modellen bidrar til å fremme god helse hos ungdommene i tråd med fokusområder i helsefremmende arbeid. Studiet består av tre fokusgruppeintervju med totalt 21 ungdomsskoleelever som har deltatt i valgfaget AktiVane.

Studiets funn viste at ungdommenes helhetlige opplevelse av å delta i AktiVane var positiv. De fleste beskrev valgfaget som gøy og lærerikt, og erfarte å utvikle seg på ulike områder som følge av rollen som instruktør. De påpekte at å være instruktører for yngre barn resulterte i blant annet opplevd mestring, økt selvtillit og utviklet sosial kompetanse i form av bedre tålmodighet og evnen til å være instruktør for barn. Studiet fremhevet verdien av kvaliteten på samarbeidet mellom ungdommene og de ansatte på SFO, ungdommenes relasjoner til barna og deres rolle som instruktør. Diskusjonen omhandler hvilken betydning AktiVane-modellen har hatt for ungdommene og i hvilken grad valgfaget samsvarer med sentrale tilnærminger innenfor helsefremmende arbeid. Studiet konkluderer med at valgfaget AktiVane kan være av betydning for ungdommene ved å fremme mestring og utvikling. Samtidig indikerer modellen å samsvare med sentrale fokusområder i helsefremmende arbeid for å fremme psykisk helse gjennom tiltak i skolen.

Nøkkelord: evaluering, AktiVane-modellen, ungdom, erfaringer, mestring, positiv ungdomsutvikling, helsefremmende arbeid.

Abstract

Adolescence is important in health prevention and creating the basis for future health. Therefore, there has been an increase of actions related to children and youth. In today's society a lot of young people struggle with mental health problems. Youth mastery and positive development are considered as sources for good mental health, and priority areas try to promote these factors to prevent health problems in adolescence. Research has shown that applying a youth development program is an effective approach in promoting youth mastery and positive development, and may therefore be able to establish the foundations of future health.

This study is an evaluation of AktiVane, an elective implemented in primary and secondary schools in the city of Bergen in Norway. The main aim of the elective is to give middle school students a responsibility with organizing and conducting classes in sports and physical activity with younger children to promote youth mastery and development. The purpose of this study is to reveal how youth experience participating in AktiVane, and how the elective promotes health related to priority areas in health promotion. It includes a total of 21 pupils with data obtained from three focus group interviews.

The findings revealed an overall positive experience of working as an instructor in AktiVane. Most of the participants described the elective as fun and instructive, and experienced different ways of developing. They pointed out that working with younger children resulted in perceived mastery, increased self-esteem as well as a noticeable development in social competence. The study found the quality of the cooperation, their relation to the children and their role as an instructor to be important factors in youth development. The discussion will compare how the elective has influenced youth development and how the elective complies with priority areas in health promotion. The study concludes that the elective AktiVane may positively appear to promote youth mastery and development. Also, it indicates to comply with key areas in health promotion to promote youth mental health through school interventions.

Keywords: evaluation, AktiVane, youth, experiences, mastery, positive youth development, health promotion.

1. Introduksjon

Ungdomstiden er en viktig periode for utvikling av fremtidig helse. Dette fremheves i Meld. St. 19 (2014-2015) som påpeker at grunnlaget for god helse legges tidlig i livsløpet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 12), og at mestring og utvikling blir betraktet som kilder til god psykisk helse og trivsel. Dette er blitt et prioritert politisk innsatsområde (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 26).

Å fremme livskvalitet i ungdomsårene er et hovedmål i det helsefremmende arbeidet for å legge et grunnlag for god helse (FHI, 2018). Helsefremmende arbeid defineres som en prosess som gjør individ i stand til å ta kontroll over faktorer som påvirker egen helse (Mæland, 2016; Tellnes, 2017), og ble satt på dagsorden på *World Health Organization* (WHO) sin første konferanse i Ottawa i 1986 (WHO, 2018). Det har vært ulike innsatsområder i helsefremmende arbeid for å bedre folkehelsen i Norge, og disse har variert i tråd med hvilke helseutfordringer som har preget samfunnet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 12). Tall fra UngData viser at andelen ungdom som rapporterer om psykiske plager er høy (Bakken, 2017), og at det er en usikkerhet blant kommunene om hvordan man kan motvirke slike lidelser (Riksrevisjonen, 2014-2015). Regjeringen ønsker derfor å øke fokuset på å fremme god psykisk helse og trivsel hos ungdom (Helsedirektoratet, 2017). Faktorer utenfor helsesektoren har ofte en innvirkning på barn og unges helse (Axelsson & Axelsson, 2007; Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015; WHO, 2014; Willumsen & Ødegård, 2016) og det blir fremhevet at tiltak bør tre i kraft gjennom blant annet skole- og læringsmiljø, frivillig deltakelse og relasjoner i nærmiljøet (Kaasbøll, Melby & Lassemo, 2018). Verdens helseorganisasjon (WHO) påpeker at det helsefremmende arbeidet må være ressursorientert og samtidig øke engasjement hos barn og unge for å fremme deres psykiske helse (WHO, 2005). Å jobbe ressursorientert innebærer å fokusere på deres tilgjengelige ressurser, og samtidig hva som skal til for å ivareta og fremme god psykisk helse hos de unge (Bjørnsen et al., 2018).

På bakgrunn av dette har teorien om positiv ungdomsutvikling fått et økende fokus. Teorien hevder at barn og unge innehar evnen til forandring, og at å påvirke deres sosiale og fysiske miljø kan fremme deres engasjement og trivsel (Lerner, 2008, s. 156). Den danner bakgrunnen for bruken av ungdomsutviklingsprogram, som er et økende fokusområde for å

fremme mestring og god psykisk helse blant ungdom. Slike program fokuserer på de unges talent, interesse og potensiale, og betraktes som en effektiv tilnærming for positiv utvikling (Shek & Merrick, 2015). Forskning viser at ungdom har utviklet en rekke positive egenskaper av å delta i slike program (Holsen, Larsen, Tjomsland & Servan, 2014; James, Smith & Radford, 2014; Karcher, 2009), herunder økt selvtillit og akademisk utvikling (Christens & Peterson, 2012; Karcher, 2009; Wong, Lau & Lee, 2012), økt evne til problemløsning (Christens & Peterson, 2012; James, Smith & Radford, 2014) og å ta ansvar (Holsen et al., 2015). Videre fremhever litteraturen idrettsmiljø som egnet for å fremme positiv utvikling hos ungdom. Idrett er en aktivitet ungdom ofte er motiverte til å engasjere seg i, og blir brukt til å inkludere og sosialisere ungdom (Gould & Carson, 2008; Guevremont, Findlay, & Kohen, 2008). Denne masteroppgaven vil ta utgangspunkt i å evaluere et valgfag implementert i skolen med fokus på fysisk aktivitet i skolefritidsordningen (SFO). En sentral faktor i valgfaget er at ungdomsskoleelever inkluderes som instruktører og en ekstra ressurs for tiltaket, med hensikt om å fremme positive opplevelser og psykiske helsegevinster hos ungdommene (Idrett Bergen Sør, 2018a).

1.2 AktiVane-modellen

AktiVane er et valgfag implementert i enkelte Bergensskoler. Valgfaget omhandler at SFO-ansatte og elever på ungdomstrinnet blir kurset til å organisere og gjennomføre aktiviteter med fokus på å øke aktivitetsnivået hos barn på SFO. En sentral faktor i AktiVane-modellen er at ungdomsskoleelevene får tildelt rollen som instruktør, med et ansvar for å planlegge og gjennomføre aktiviteter med barna. Hovedhensikten med valgfaget er å øke barnas fysiske aktivitetsnivå, og samtidig sikre kompetanseheving hos ungdomsskoleelevene og de ansatte på SFO (Idrett Bergen Sør, 2018a). AktiVane blir betraktet som en praksisarena hvor ungdommene blir tildelt et ansvar for å lede aktiviteter med yngre barn, med et fokus på å fremme deres fysiske og mentale helse, mestring og utvikling (Idrett Bergen Sør, 2018b). En mer detaljert beskrivelse av AktiVane-modellen vil bli presentert i oppgavens metodedel (se 4.3).

1.3 Formålet med oppgaven og forskningsspørsmål

Studiens hensikt ble diskutert med programansvarlig for AktiVane-modellen og leder i Hordaland Idrettskrets. Vedkommende ønsket at oppgaven skulle omhandle ungdomsskoleelevene og deres oppnådde «gevinst» av å delta, gjennom å undersøke deres

opplevelser og erfaringer av valgfaget. Hensikten med AktiVane-modellen er at kurset og rollen som instruktør skal være en arena for å øke ungdommenes mestring og selvtillit, og samtidig bidra til utvikling av ulike lederevner. For å evaluere ungdommenes opplevelser av AktiVane som valgfag tar studien utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilken betydning har AktiVane for ungdomsskoleelevene som deltar i valgfaget?*

Videre har jeg utformet mer konkrete underspørsmål for å gi retning til forskningsspørsmålet:

- *Hvilke opplevelser har ungdomsskoleelevene av gjennomføringen og organiseringen av valgfaget?*
- *Hvilke opplevelser har ungdomsskoleelevene av samarbeidet med de ansatte på SFO?*
- *Hvordan oppleves det å ha et lederansvar allerede som ungdomsskoleelev?*
- *Hva mener ungdomsskoleelevene at de har oppnådd ved å delta i AktiVane?*

I det følgende vil det bli gjort rede for prosessen anvendt for å besvare studiets forskningsspørsmål.

1.4 Oppgavens struktur

Dette avsnittet gir en beskrivelse av studiets oppsett, og forklarer hvordan de ulike kapitlene i oppgaven kan relateres til hverandre. Kapittel to tar for seg oppgavens teoretiske perspektiv, som består av en helsefremmende tilnærming med fokus på positiv ungdomsutvikling og hvilke faktorer i nærmiljøet som kan påvirke utviklingen. I kapittel tre blir studiets kunnskapsgrunnlag beskrevet, herunder gjennomføringen av litteratursøket etterfulgt av en presentasjon av tidligere forskning på feltet. Kapittelet gir en detaljert oversikt over studiets metodiske tilnærming, og redegjør for hvordan innhenting og analysering av data har blitt gjennomført. I det følgende presenterer kapittel fem studiets funn, og viser til disse gjennom ulike kategorier utarbeidet i analyseprosessen. Videre i kapittel seks blir funnene diskutert i lys av tidligere forskning på feltet og studiets teoretiske rammeverk. I tillegg vil studiets metodiske begrensninger og funnenes relevans for helsefremmende arbeid bli diskutert, før områder for fremtidig forskning vil belyses. Til slutt vil kapittel syv presentere studiets konkluderende og oppsummerende refleksjoner.

2. Oppgavens teoretiske rammeverk

I dette kapittelet vil studiets kunnskapsgrunnlag og teoretiske forankring bli presentert. Hensikten er å gi informasjon om forskerens faglige forståelse av oppgavens tema og samtidig underbygge arbeidet som utføres (Kvale & Brinkmann, 2009). I det følgende vil relevante begreper som helsefremmende arbeid, ungdomstid, positiv ungdomsutvikling, empowerment og selvbestemmelse bli presentert for å forklare betydningen av program for positiv ungdomsutvikling i et helsefremmende perspektiv.

2.1 Helsefremmende arbeid

Hensikten med program for positiv ungdomsutvikling er å gjøre ungdom i stand til å ta kontroll over egen utvikling for å bidra til positive helsegevinster. Slike program fokuserer på å påvirke faktorer i deres nærmiljø som kan ha en innvirkning på ungdommenes utvikling (Lerner, 2004, 2005, 2007). Hensikten med ungdomsutviklingsprogram kan sees i sammenheng med prosessen i helsefremmende arbeid, som innebærer å gjøre individ i stand til å ta kontroll over faktorer som påvirker egen helse (WHO, 2018). Helse blir i følge Green et al. (2015) definert som nivåer av velvære (Green et al., 2015, s. 7).

Betydningen av «helsefremme» ble først introdusert i den såkalte Lalonde-rapporten «A New Perspective on the Health of Canadians» i 1974. Budskapet i rapporten var at endringer i miljømessig og livsstilsrelatert atferd kunne medføre en reduksjon av befolkningens sykkelighet og dødelighet. Rapporten la frem konseptet om helsefeltet, og identifiserte de to målsettingene i helsesystemet; det helsefremmende og det forebyggende arbeidet (Lalonde, 1974). I 1978 kom Verdens helseorganisasjon (WHO) med Alma Ata deklarasjonen, hvor det ble fastslått at tilgang til helsetjenester i lokalsamfunnet var nødvendig for å oppnå god helse i befolkningen. Tidlig på 1980-tallet utarbeidet WHO strategien «helse for alle i år 2000», som et resultat av et samarbeid mellom ulike sektorer. Den første internasjonale konferansen i helsefremmende arbeid var i Canada, Ottawa i 1986, hvor dokumentet Ottawa Charteret (OC) ble utformet. Dokumentet er en sentral del av det helsefremmende arbeidet, og beskriver helse som en ressurs i hverdagen som vektlegger sosiale og personlige faktorer, og fysisk kapasitet (WHO, 2018). På slutten av 1900-tallet ble tiltak for å fremme barn og unges psykiske helse et viktig satsningsområde (Sosial- og helsedepartementet, 1996-1997), og førte til en utforming av Opptappingsplanen for psykisk helse (1998-2008) (Helse- og omsorgsdepartementet, 1997-1998). Planen bidro til en økt utbygging av tjenester for

mennesker med psykiske plager og lidelser (Det kongelige helsedepartement, 2002-2003). Til tross for dette var det først i de senere årene at en politikk for å fremme barn og unges psykiske helse ble utformet. Denne politikken og satsningsområde er beskrevet i flere nyere forskrifter (Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet, 2012-2013; Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015; 2017-2022), og dreier seg om å øke fokuset rundt å styrke barn og unges kunnskap, ferdigheter, mestringsevne og livskvalitet (Skogen et al., 2018).

For at flere ungdommer skal oppleve god psykisk helse og trivsel i hverdagen ønsker regjeringen å inkludere psykisk helse i det helsefremmende arbeidet (Helsedirektoratet, 2017). I følge Meld. St. 19 (2014-2015) betraktes mestring og utvikling hos ungdom som kilder til god psykisk helse og trivsel (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 12).

Helsedirektoratet (2017) fremhever at barn og unge skal prioriteres som målgruppe, og tiltak for å styrke barn og unges trygghet, mestring og deres evne til å ta i bruk egne ressurser skal vektlegges. Dette for å hindre utenforskap ved å fremme deltakelse, tilhørighet og tilbudet av aktiviteter i lokalsamfunnet (Helsedirektoratet, 2017). Tiltak må derfor implementeres i barn og unge sine nærmiljø, herunder lokalsamfunnet, fritidsarenaer, barnehager, skoler og familie (Skogen et al., 2018). Et stadig økende tiltak for å styrke ungdoms psykiske helse er bruken av program for positiv utvikling (Shek & Merrick, 2015). Det er stor enighet blant forskere om at lokalsamfunnets programmer og aktiviteter for ungdom er en viktig påvirkningsfaktor for positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2008, s. 156). Slike aktiviteter kan være idrettslag, speideren, mentorordninger eller andre aktiviteter med mål om å utvikle positive egenskaper hos ungdom (Lerner, 2005, s. 29). I det følgende avsnittet vil ungdomstiden bli gjort rede for, ettersom perioden definerer utvalget i inneværende studiets livsperiode.

2.2 Ungdomstiden

Begrepet *ungdomstid* blir definert som perioden av livsløpets andre tiår, og består av personer i aldersspennet fra 10 til 19 år (Patel et al., 2007). Forskning har vist at perioden er preget av påvirkning fra sosiale, miljømessige og kulturelle faktorer i en overgang mot det å bli voksen. Disse påvirkningsfaktorene bidrar til å gi særpreg til ungdommer sin biologiske, kognitive, psykologiske og sosiale karakter (Lerner, 2008, s. 150). Ungdomstiden kan være utfordrende for mange, men innbefatter også muligheter for å fremme helse og tilegne seg kunnskap om hvordan ta vare på den (Mulye et al., 2009). På bakgrunn av dette betraktes ungdomstiden

som et viktig fokusområde for forebygging og utvikling av trivsel og god fremtidig helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 12).

Psykiske lidelser betraktes som en av de mest utbredte plagene blant ungdom i dag. Lidelsene er i de fleste tilfeller et resultat av helsemessige og utviklingsmessige bekymringer som eksempelvis lave pedagogiske prestasjoner, rusmisbruk og vold (Patel et al., 2007).

Ungdomstiden er preget av ulike atferdsmønstre, og ungdommers relasjoner til personer og nærmiljø er en stor kilde til mangfold i utviklingsstadiet. Eksempler på disse er foreldre, medelever, skole, arbeidsplass og nabolag (Lerner, 2002). For å unngå slike lidelser fremhever Lerner (2008) at ved å gjøre endringer i konteksten individ er en del av, vil man positivt kunne påvirke utvikling hos ungdom (Lerner, 2008). For å øke fokuset rundt forebygging og utvikling hos ungdom for bedre fremtidig helse viser Lerner (2002) til sin teori om positiv ungdomsutvikling, som vil bli beskrevet i det følgende avsnittet.

2.3 Teorien om positiv ungdomsutvikling

En sentral teori som forklarer prosessen om utvikling hos ungdom er *Positiv Youth Development* (PYD). PYD-teorien blir betraktet som en utviklingsprosess i ungdomsutviklingsprogrammer, med hensikt om å fremme ungdommene sin positive utvikling (Lerner, 2008, s. 149). Teorien blir ansett som et relevant kunnskapsgrunnlag for å vurdere ungdommene i inneværende studies betydning av å delta i valgfaget AktiVane.

Siden slutten av 1900-tallet har det blitt forsket på positiv ungdomsutvikling, og fokuset på å forbedre program og aktiviteter for å fremme utvikling hos ungdom økt siden den tid (Roth et al., 1998). PYD-teorien hevder i følge Lerner (2008) at *ungdom er skapere av sin egen utvikling* (Lerner, 2008, s. 149), og består av et fokus på ungdommers mulighet for endring i interaksjonen mellom individ og kontekst (Lerner, 2005). I følge Lerner (2008) belyser teorien at alle tenåringer innehar styrker i form av evnen til forandring. Den fremhever at økt trivsel og engasjement er mulig å oppnå gjennom å påvirke faktorer i vedkommende sitt sosiale og fysiske miljø (Lerner, 2008, s. 156). Et av teoriens hovedmål er å beskrive hvilke faktorer som må være tilstede for at ungdom skal utvikle evnen til å ta grep om egen utvikling (Lerner, 2005). Et samarbeid mellom faktorenes ulike ressurser, som er familie, venner og nærmiljø, og positive egenskaper vil bidra til å fremme positiv utvikling hos ungdom (Lerner,

2004). Ungdom er avhengige av et nærmiljø som gir støtte og muligheter for å oppnå positiv utvikling (Curran & Wexler, 2017).

2.3.1 De seks C'ene



Figur 1. En modell som viser og forklarer PYD-teoriens seks positive egenskaper ungdom må inneha for å oppnå positiv utvikling. Fra «The 5C's of Positive Youth Development», av Lerner, 2007 (<http://icanaz.org/the-5cs-of-positive-youth-development>).

Lerner (2008) sin teori om positiv ungdomsutvikling er omfattende, og tar for seg et bredt spekter i prosessen rundt utvikling av ungdommers egenskaper. Den har derfor blitt begrenset i denne sammenheng til å inkludere faktorer relevante for studiens tema. En sentral hypotese i PYD-teorien som er relevant for oppgaven er at *positiv ungdomsutvikling oppnås ved tilfredsstillelse av de fem C'er*. Den beskriver hvordan en konstruktiv relasjon mellom individ og kontekst utvikler de fem positive egenskapene *competence* (kompetanse), *confidence* (selvtillit), *connections* (sosiale relasjoner), *caring* (å bry seg), *character* (karakter). Egenskapene brukes av forskere, deltakere og foreldre involvert i ulike program til å beskrive

ungdom sin positive utvikling (Lerner, 2008, s. 155). I teorien er egenskapen *contribution* (å bidra) et produkt av de fem nevnte positive egenskapene (Lerner, 2005, 2007; Lerner et al., 2011), som oppnås ved tilfredsstillelse av de fem C'ene. Ungdom som innehar de fem positive egenskapene vil over tid bevege seg mot en optimal utviklingsbane (*life trajectory*), som består av et gjensidig og positivt forsterkende samspill mellom individ og miljø, hvor ungdom bidrar til utvikling hos seg selv og andre (Lerner, 2008, s. 156). De seks positive egenskapene blir beskrevet i det følgende.

Begrepet *kompetanse* omhandler i følge Lerner (2007) hva enkeltindivid kan. En person som innehar god kompetanse er bedre egnet for å samhandle med andre mennesker. Kompetanse kan sees i sammenheng med selvtillit, og personer med tillit til egen tilstrekkelighet vil kunne ta i bruk egen kompetanse, som igjen vil bygge selvtillit (Lerner, 2007). Ungdom utvikler kompetanse i kontekster de selv kan påvirke, som utgjør relasjonen i forholdet mellom individ og kontekst i PYD-teorien (Lerner, 2005).

Begrepet *selvtillit* omhandler hva ungdommene selv tror de kan (Lerner, 2007), og defineres som tillit til egen verdi og tilstrekkelighet (*self-efficacy*) (Lerner, Lerner & Kollegaer, 2009). *Self-efficacy* (mestringstro) er et begrep utarbeidet av Bandura (1990), og omhandler individet sin tro på kontroll over egen motivasjon, adferd og påvirkningsfaktorer i nærmiljøet (Bandura, 1990). Selvtillit kan også omfatte at en selv har verdi, og er et resultat av hvordan individet opplever seg selv. For å bygge tillit til egen verdi er det nødvendig å identifisere områder ungdommer verdsetter, for å øke deres tro på egen tilstrekkelighet. Gjennom gode opplevelser på ulike områder kan ungdom bygge god tillit til seg selv og andre (Lerner, 2007).

Sosiale relasjoner er i følge Lerner (2007) en viktig del av utvikling hos ungdom (Lerner, 2007). Positive relasjoner til venner, familie, lærere, skole og lokalsamfunnet kjennetegnes av at ungdom bidrar positivt til disse, som videre har en positiv innvirkning på utvikling hos ungdom. En god relasjon mellom ungdom og skolen innebærer at ungdom føler tilhørighet, og at medelever og lærere *bryr seg* om vedkommende (Lerner et al., 2010). I følge Lerner (2007) er det relasjonens kvalitet som har størst betydning, ikke antallet relasjoner.

Egenskapen *å bryr seg* består av de to begrepene empati og sympati. Empati omhandler evnen til å sette seg inn i andres situasjon og å forstå hva vedkommende føler. Sympati er å føle med

andre personer i ulike situasjoner og ta del i vedkommende sine følelser. I følge Lerner (2007) nøyer ikke en person som bryr seg med at vedkommende selv har det bra, men verdsetter også at andre har det bra. Ved å bry seg tar ungdom grep i en relasjon mellom individ og kontekst, og påvirker relasjonen med positive handlinger. Dette vil igjen positivt påvirke deres utvikling (Lerner, 2007).

Karakter ansees som individets moralske syn, altså hva vedkommende betrakter som rett og galt, og gjenspeiles i tanker, følelser og handlinger. Moral kan ikke defineres, ettersom moralske handlinger varierer ut i fra hvilket samfunn mennesker lever i til en bestemt tid. Samfunn og epoker har egne definisjoner av begrepene, og utformes av kontekst og tolkes individuelt. Individ sin betraktning av moralske handlinger kan endres gjennom erfaringer og relasjoner med andre (Lerner, 2007). I følge Lerner (2007) kjennetegner en person med karakter å ha et klart syn på hva som er rett og galt. Vedkommende gjør det de betrakter som rett, har integritet og andre stoler på at de gjør det som er rett (Lerner, 2007).

Videre beskriver Lerner (2008) i sin teori at høy grad av de fem egenskapene vil senke risiko- og problematferd. Eksempler på slik atferd kan være depresjon, aggresjon, bruk og misbruk av narkotika og alkohol. Den beste måten å forhindre slik atferd blir beskrevet som å fremme positiv ungdomsutvikling og fokusere på ungdommenes positive egenskaper (Lerner, 2008, s. 156). Til sammen kan disse lede til og påvirke egenskapen *å bidra* (contribution).

Egenskapen *å bidra* beskrives som et ønske om å bidra til egen og andres utvikling. Den fremhever innflytelsen individ har på andre personer, organisasjoner og institusjoner gjennom relasjonen mellom individ og kontekst. Det er denne egenskapen som betyr mest for positiv ungdomsutvikling, og samfunnet er avhengig av bidrag fra enkeltindivid i relasjonen mellom individ og kontekst. Egenskapen fremhever den aktive rollen enkeltindivid har for egen utvikling. I tillegg til å påvirke personer og nærmiljøet, kan individ påvirke egen utvikling gjennom tanker og handlinger (Lerner, 2007).

Videre fremhever Lerner (2005) at en optimal relasjon mellom individ og kontekst vil påvirke individet og konteksten positivt, og fremme positiv ungdomsutvikling. Med dette vil endringer i den ene faktoren påvirke den andre (Lerner, 2005). Kontekstuelle innvirkninger, som man eksempelvis blir påvirket av hjemme, på skolen og i samfunnet, kan påvirke både positivt og negativt, og vil over tid påvirke utvikling og livsløp hos ungdom. Ved en optimal relasjon mellom individ og kontekst vil ungdom og individene som er en del av konteksten

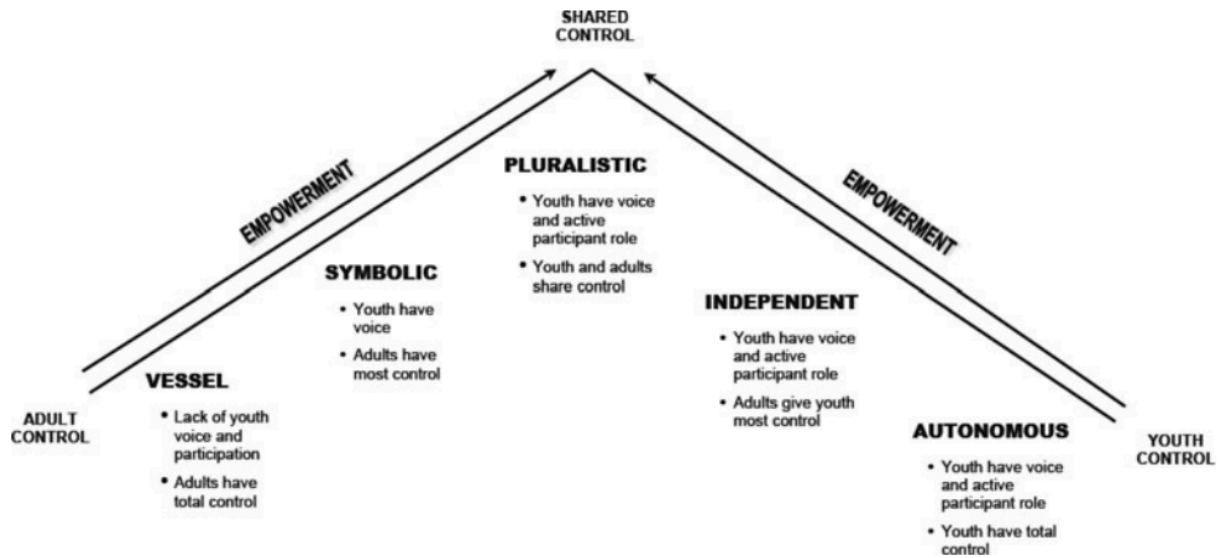
bidra positivt til hverandres utvikling. I følge teorien vil dette resultere i en optimal utviklingsbane og positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2008, s. 156).

2.4 Empowerment

Instruktørrollen i AktiVane-modellen kan relateres til prosessen om empowerment. WHO (1998) definerer empowerment som en prosess som gjør individ i stand til å ta kontroll over faktorer som påvirker egen helse (WHO, 1998, s. 6). I følge Tveiten (2012) er begrepet vanskelig å oversette til norsk, men *medvirkning* eller *egenmakt* blir betraktet som passende (Tveiten, 2012, s. 176). Hovedprinsippet i empowermentprosessen er å omfordele makt fra fagpersoner til enkeltindivid, med hensikt om å styrke individets selvtillit og ressurser (WHO, 1986). En sentral faktor i AktiVane-modellen er å tildele ungdommene et ansvar for å lede økter for barn på SFO. Teorien om empowerment kan i denne sammenhengen virke indirekte på ungdommenes, ettersom de selv ikke er bevisste på at ansvaret kan bidra til å fremme deres utvikling og helse. Opplevd empowerment kan gi økt makt og kontroll i samspillet med individets fysiske og sosiale miljø (Green et al., 2015, s. 35). Egenskaper som kan utvikles som et resultat av opplevd empowerment er økt kompetanse, selvtillit, sosial støtte, deltakelse og selvkontroll (Askheim & Starrin, 2007). Litteraturen fremhever at hensikten med et fokus på empowerment hos ungdom er å styrke vedkommende sin selvfølelse og gi dem en trygghet til å ytre egne ønsker og behov (Tveiten & Knutsen, 2011). I følge Green et al. (2015) betraktes empowerment som et synonym til god helse (Green et al., 2015), og empowermentprosessen har siden 1970-tallet vært sentral i det helsefremmende arbeidet. Økt empowerment oppstår i situasjoner som preges av positive faktorer som tillit, trygghet, fellesskap og gode relasjoner (Tveiten, 2012, s. 176). Sett i sammenheng med AktiVane-modellen kan empowerment defineres som et samarbeid mellom ungdommene og de ansatte på SFO, hvor de voksne innehar et fokus på å motivere og øke ungdommenes evne til å håndtere ulike situasjoner som instruktører (Tveiten & Knutsen, 2011).

I følge Tveiten (2012) er fordeling av makt sentral i prosessen om empowerment (Tveiten, 2012, s. 176). Forskning viser at egalitære forhold kan være optimale for en helsefremmende utvikling, og impliserer et samarbeid hvor makten mellom de to partene er likt fordelt. Wong, Zimmerman & Parker (2010) fremhever en teori med ulike kategorier av maktfordeling, som beskriver hvordan hver kategori vil påvirke ungdommenes utvikling. Teorien blir omtalt som «*the Typology of Youth Participation and Empowerment*», også kalt «*The TYPE Pyramid*»,

og består av de fem kategoriene *Vessel*, *Symbolic*, *Pluralistic*, *Independent* og *Autonomous* som illustrert i figur 2 (Wong et al., 2010, s. 100).



Figur 2. «The TYPE Pyramid». Fra «A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion» av Wong et al., (2010), *Community Psychol* 46(1-2), s. 105.

Figur 2 viser en illustrasjon av pyramiden, og inkluderer en oversikt over fem kategorier av maktfordeling i et samarbeid mellom ungdom og voksne. Pyramiden er formet som en pil og illustrerer en forskningsbasert hypotese om hvor stor grad av empowerment de ulike formene for samarbeid vil føre til. Pyramiden rangerer kategoriene gradvis fra venstre side hvor voksne innehar all makt, til høyre side hvor ungdom innehar all makt (Wong et al., 2010).

Den første kategorien på venstre side i figur 2, *Vessel*, beskriver et tradisjonelt samarbeid mellom ungdom og voksne. Samarbeidets kjennetegn er at voksne innehar all makt, med lav sannsynlighet for innspill fra ungdommene. Kategorien er preget av et ekspertstyre hvor den voksne har hovedrollen. På grunn av mangel på inkludering av ungdom har kategorien et lavt potensiale for utvikling av empowerment (Wong et al., 2010).

Teoriens andre kategori, *Symbolic*, kjennetegnes av at ungdommenes synspunkter og formeninger blir vurdert i noen grad. Vedkommende innehar muligheten til å praktisere

kritisk tenkning i form av å uttrykke egne meninger om problemer og løsninger.

Maktfordelingen i denne kategorien kan resultere i utvikling av kompetanse, mestringstro og empowerment. Til tross for ungdommers mulighet til å fremlegge egne meninger er ikke deres stemme sterk nok ved beslutningstaking. Dette medfører at kategorien ikke er optimal utvikling av empowerment (Wong et al., 2010).

Den midterste kategorien *Pluralistic* består av en jevn fordeling av makt mellom ungdom og voksne. Voksne fremtrer som støttespillere og rollemodeller og begge partene samarbeider om beslutningstaking og planlegging av ulike prosesser. Voksne involverer seg med en hensikt om å gi ungdom mulighet til å engasjere seg i sosiale aktiviteter, uten å dominere slik at de hindrer deres utvikling. Samarbeidet kan gi et sosialt samhold som fremmer positiv ungdomsutvikling og empowerment. Wong et al., (2010) påpeker at kategorien er optimal for at ungdom skal oppnå empowerment og positiv ungdomsutvikling basert på funn fra tidligere forskning på feltet (Wallerstein, Sanchez-Merki & Dow, 2002).

Kategorien *Independent* innebærer at voksne gir slipp på egen makt for at ungdommene skal ha kontroll. Eksempelvis gjør de voksne ressurser tilgjengelige for at ungdom skal kunne virkeliggjøre og implementere deres egne ideer til praksis. Denne tilnærmingen har blitt kjennetegnet av å styrke selvstendig ungdom, men også blitt kritisert for mangel på deltakelse fra voksne (Larson, Walker & Pearce, 2005). Opplevd empowerment i denne kategorien er ikke like optimal som i *Pluralistic*, på grunn av manglende veiledning fra voksne (Wong et al., 2010).

Den siste kategorien, *Autonomous*, kjennetegnes av at ungdom styrer deres egen plass i samarbeidet i henhold til beslutningstaking, deltakelse og makt uavhengig av voksne. Denne typen deltakelse foregår uten noen form for samtykke eller veiledning fra voksne. Ungdom gjennomfører prosesser for å tilfredsstille egne behov, som kan føre til empowerment, men uten veiledning fra voksne kan prosessen være skadelig for utviklingen av ungdommenes helse (Wong et al., 2010).

2.5 Selvbestemmelsesteorien

Ettersom Lerner (2007) og Wong et al. (2010) ser på hvilke faktorer i valgfaget som er av betydning for ungdommers optimale utvikling, er selvbestemmelsesteorien sentral for å forklare årsaken til deres drivkrefter for å delta i valgfaget (Deci & Ryan, 2015).

Selvbestemmelsesteorien er en teori om motivasjon og personlighetsutvikling med fokus på god helse og trivsel (Deci & Ryan, 1985). Teorien forklarer hvordan motivasjon påvirker individ sin funksjon og velvære ved å gjennomføre en handling (Ryan & Deci, 2002), og skiller mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon refererer til å være engasjert i en aktivitet for å oppnå noe, herunder en premie eller en gevinst. Indre motivasjon indikerer å utføre en handling fordi man oppnår tilfredsstillende av ulike behov ved å gjennomføre den (Manger & Wormnes, 2015, s. 174). Teorien hevder at individ har en tendens til å engasjere seg i aktiviteter som interesserer dem (Kestler-Peleg et al., 2015). Dette er i følge Ryan & Deci (2002) et resultat av å være indre motivert, som impliserer deltakelse på bakgrunn av en iboende interesse for programmet eller aktiviteten (Ryan & Deci, 2002). Å være indre motivert for å utføre en handling vil øke sannsynligheten for å oppnå optimal funksjon og trivsel (Kestler-Peleg et al., 2015).

For at individ skal oppleve indre motivasjon og økt trivsel fremhever Ryan & Deci (2000) det som nødvendig å oppnå tilfredsstillende av de tre psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og relasjoner (Ryan & Deci, 2000). Behovet for autonomi kan defineres som selvbestemmelse (Benson, 2012). Autonomibehovet er kjennetegnet av en følelse av frihet, at motivasjonen stammer fra individets iboende kilder, og at individet innehar evne til å kontrollere egne handlinger (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000). Behovet omhandler vedkommende sin evne til å ta egne slutninger, og oppnå selvvalgte mål og handlinger basert på egne interesser (Ryan & Deci, 2002).

Behovet for kompetanse innbefatter individets oppfatning av om vedkommende kan evne å mestre egne ønsker og mål (Ryan & Deci, 2002). Behovet innebærer at individ opplever å være tilstrekkelig i sosiale kontekster, og er et resultat av at vedkommende søker optimale utfordringer (Ryan & Deci, 1987). Behovet blir betraktet som å inneha en følelse av selvtilit gjennom egne handlinger, og handler om å mestre optimalt utfordrende oppgaver (Ryan & Deci, 2002).

Tilfredsstillende av behovet for tilhørighet vil medføre en følelse av å være knyttet til individ i nærmiljøet, herunder å oppleve en positiv og mellommenneskelig relasjon til disse (Ryan & Deci, 2002). Det vil også resultere i en følelse av trygghet, å bli tatt vare på, og samtidig kunne ta vare på andre (Ryan & Deci, 2002). Behovet for tilhørighet innebærer i følge Ryan

og Deci (2000) integrering i det sosiale fellesskapet i en bestemt setting. Det er også et nødvendig motivasjonsgrunnlag for å oppnå internalisering, herunder å oppta nye livsvaner og adferd (Naidoo & Wills, 2009). Innenfor selvbestemmelsesteorien vil tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene (autonomi, kompetanse og tilhørighet) fremme motivasjon, trivsel, vekst og engasjement (Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2015).

3. Litteratursøk og tidligere forskning

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for hvordan prosessen om innhenting av faglitteratur har foregått. Videre følger en presentasjon av tidligere forskning på feltet vurdert som relevant for å belyse inneværende studies problemstilling. Gjennom litteratursøk og litteraturgjennomgang får man et innblikk i hva som tidligere har blitt undersøkt, og vil være til nytte i prosessen om å avdekke kunnskapshull og begrunne behovet for ny forskning på feltet (Everett & Furseth, 2012). Jeg har forsøkt å kvalitetssikre søkeprosessen gjennom å være kritisk til valg av artikler og redegjøre for hvilke valg jeg har tatt underveis i litteraturgjennomgangen (Aveyard, 2014).

3.1 Søkestrategi

Det ble utført et litteratursøk med hensikt om å belyse forskningsfeltet på ulike program i med fokus på å fremme utvikling hos ungdom i en skolesetting. Litteratursøkene ble gjennomført i søkemotorene Google Scholar, Oria, PsychInfo, Pubmed og Web of Science. Sistnevnte gav flest relevante treff, og derfor ble denne mest anvendt. De fem søkemotorene ble valgt fordi de til sammen dekker flere fagfelt innen forskning på helsefaget. Nøkkelord jeg benyttet i min søkeprosess var: «adolescence», «development», «elective», «empowerment», «environment», «evaluation», «health», «health promotion», «instructor», «leader*», «learning», «mastery», «mentor*», «motivation», «partnership», «physical activity». «Positive youth development», «Self-determination theory», «self-efficacy», «self-esteem», «school», «sports», «support», «well-being», «youth».

Litteratursøket inkluderte både norsk og engelsk, kvalitativ og kvantitativ forskning. Søkene ble begrenset til å ikke ta i bruk kilder eldre enn 10 år. Dette grunnet et ønske om å anvende nyere forskning, slik at oppgavens tema ble kjennetegnet av et bedre og mer oppdatert kunnskapsgrunnlag (Machi & McEvoy, 2009). På grunn av egne språkkunnskaper ble søkene begrenset til å inkludere forskning med engelsk og skandinavisk språk. Videre ble det fokusert på å benytte fagfelleverderte artikler, og artikler med flest antall siteringer. Referanselisten til relevante artikler ble også anvendt for å finne flere artikler relevante for studiets tema. De ulike søkeordene gav mange treff. Sammendragene til de ulike artiklene ble først lest for å avgjøre hvilke som var relevante for å belyse forskningsspørsmålet.

3.1.1 Begrepsavklaring: Ungdomsutviklingsprogram

Et sentralt begrep som blir anvendt i de ulike studiene er *ungdomsutviklingsprogram*.

Begrepet blir i oppgavens sammenheng definert som en aktivitet eller et program med fokus på å fremme utvikling hos barn og unge. Slike program fokuserer på ungdommers talent, interesser og potensiale, ved å tildele de en lederrolle eller mentorrolle for yngre barn (Shek & Merrick, 2015). Studien som blir presentert i det følgende inkluderer ulike program for positiv ungdomsutvikling, og forsøker i hovedsak å belyse hvilken betydning programmene har for ungdommene.

3.2 Relevant forskning og inndeling

Søkeresultatene gav mye relevant forskning på positiv ungdomsutvikling. Funn fra valgte studier fremhevet blant annet hvilke faktorer i slike program som kan påvirke ungdommers utvikling, og hvilken betydning deltakelse kan ha for ungdommene. De inkluderte studiene tar for seg ulike syn på positiv ungdomsutvikling, og er vurdert som relevante for å øke kunnskapsgrunnlaget om inneværende studies tema.

Presentasjonen av tidligere forskning på feltet er kategorisert i tre deler for å oppnå en bedre oversikt over innholdet. Den første kategorien, *positiv ungdomsutvikling*, inkluderer studier med et fokus på hvordan deltakelse i program for positiv utvikling har påvirket ungdommene. Deretter følger kategorien *utfall av program med ungdom som ledere*, som innbefatter program hvor ungdom har fungert som ledere for yngre elever i en skolesammenheng. Den siste kategorien, *miljøets innvirkning på positiv ungdomsutvikling*, består av studier med et fokus på hvordan ungdommenes nærmiljø, relasjoner og samarbeid mellom ulike personer i programmene kan påvirke ungdommenes utvikling.

3.3 Positiv ungdomsutvikling

Tidligere forskning på feltet omhandlet i hovedsak hvordan deltakelse i program med fokus på utvikling påvirket ungdommene, og på hvilken måte ungdommene erfarte å utvikle seg som følge av å delta. Samlet sett påpekte de inkluderte studiene at deltakelse i slike program resulterte i positiv utvikling hos ungdommene (Christens & Peterson, 2012; Holsen et al., 2014; James et al., 2014; Karcher, 2009; Schwartz, Rhodes & Chan, 2011; Wong et al., 2012; Zeldin et al., 2016). Det ble blant annet påvist en sammenheng mellom deltakelse i slike program og opplevd Sence of Coherence (SOC), opplevd empowerment (Christens &

Peterson, 2012; Mueller et al., 2011), og opplevd tilhørighet, akademisk utvikling, selvtillit (Karcher, 2009; Schwartz, Rhodes & Chan, 2011; Wong et al., 2012) og en nedgang av negativ atferd (Christens & Peterson, 2012). Hva som påvirket utviklingen hos ungdom varierte på tvers av de ulike studiene, men enkelte påpekte at relasjoner i nærmiljøet var en nøkkelfaktor (Christens & Peterson, 2012; Zeldin et al., 2016). I de følgende avsnittene vil de ulike studiene og deres funn bli nærmere beskrevet.

I det kvantitative studiet til Mueller et al. (2011) resulterte deltakelse i ungdomsutviklingsprogram over en periode på to år i opplevd *Contribution* (å bidra) hos elever på 10. trinn. Hensikten med studiet var å forstå hvordan positive egenskaper hos ungdom hadde sammenheng med utfall av deltakelse i slike program og opplevd SOC. Utvalget bestod av deltakere fra 4-H studiet, en langsgående undersøkelse av ungdommer i USA fra 5. til 12. klasse. Programmets hensikt er å identifisere individuelle faktorer for positiv utvikling basert på sentrale faktorer i Lerner (2005) sin PYD-teori. I studiet ble ungdommenes styrker basert på SOC-modellen målt, som avslørte ungdommenes evner til selvregulering. I tillegg ble det anvendt mål på aktiviteter ungdom engasjerte seg i på fritiden, hvor intensitet på involveringen ble målt. Målenes hensikt var å avsløre fordelene ved varierende og hyppig deltakelse i program med fokus på utvikling hos ungdom. Utvalget bestod av 6120 ungdommer (59% jenter) fra 8. til 10. klasse som fikk utdelt et spørreskjema utført på skolen. Studiet var langsgående med totalt seks datainnsamlinger. Resultatene viste støtte for hypotesen om en relasjon mellom deltakelse i slike program og økt individuelle styrker og selvregulerende ferdigheter. Det ble påvist signifikante funn om at deltakelse i program for utvikling i 8. klasse resulterte i opplevd SOC i 9. klasse, som videre medførte å oppnå behovet for å *bidra* i 10. klasse. En begrensning som er nødvendig å påpeke er at utvalget kun inkluderte ungdom som hadde deltatt i programmet i minst to år, noe som har medført begrensninger i henhold til generalisering av funn (Mueller et al., 2011).

Funn fra det kvantitative studiet til Wong et al. (2012), som undersøkte effektiviteten av programmet «*Hand in Hand Serves the Community*», fant at deltakelse i programmet resulterte i opplevd selvtillit og mestringstro blant jentene. Programmet omhandlet å ta vare på og gjennomføre ulike tjenester for barn med funksjonshemming og eldre aleneboende. Utvalget bestod av 180 elever på en videregående skole i Hong Kong. Elevene var i alderen 15 og 16 år og bestod av en størst andel gutter. Studiet var en randomisert kontrollstudie hvor utvalget ble delt i to grupper: en eksperimentell gruppe (n=50) og en kontrollgruppe (n=130).

Gruppene var skjevfordelt fordi programmet kun var laget for 50 elever. Elevene i den eksperimentelle gruppen deltok i et program om lederopplæring i tillegg til organisering av frivillige skolebaserte tjenester over en periode på seks måneder. Programmets hensikt var å bygge opp elevenes selvtillit og mestringstro ved effektiv læring, utvikling av kreativitet, viljestyrke, intelligens, sosial kommunikasjon og kritisk tenkning. Grad av selvtillit og mestringstro ble målt ved hjelp av *Rosenberg Self-Esteem questionnaire* og *Chinese Adaptation of the General Self-Efficacy Scale* før og etter programdeltagelse. Funn fra studiet viste at jentene i den eksperimentelle gruppen opplevde en signifikant større grad av selvtillit og mestringstro etter deltakelse i programmet. Hos guttene var det ingen signifikant forbedring på opplevd selvtillit og mestringstro, men derimot en nedgang i scoren. Studiet konkluderte derfor med at deltakelse i programmet var effektiv for å fremme selvtillit og mestringstro blant jentene. Studiet til Wong et al. (2012) er preget av enkelte begrensninger. Ved å benytte spørreskjema for innhenting av data vil funn være basert på informantenes opplevelser og erfaringer. I tillegg er det en betydelig ubalanse i antall elever mellom de to gruppene. Det er også kun to faktorer av mange ved utvikling hos ungdom som blir målt, som kan bli påvirket av deltakelse i programmet. I tillegg kan det bli argumentert for at det kan ha oppstått en interaksjon mellom de to gruppene (Wong et al., 2012).

3.4 Utfall av program med ungdom som ledere

Funn fra flere studier viste positiv utvikling hos ungdom som var ledere for yngre personer i program for ungdomsutvikling (Crooks et al., 2015; Holsen et al., 2014; James et al., 2014; Karcher, 2009). En kvantitativ studie av Karcher (2009) sammenliknet opplevd tilhørighet og selvtillit mellom elevmentorer og medelever på en videregående skole ved hjelp av et «*Cross-age mentoring program*» (CAMP). CAMP-programmet bestod av ungdommer som var mentorer for yngre elever på en videregående skole. Mentorene deltok på et 8-timers veiledningskurs i forkant av programstart, og de fleste fikk oppfølging en gang i måneden. Nesten halvparten av ungdommene var i tillegg aktive i en form for idrett, teater eller band på skolen. Gjennomføringen bestod av ukentlige samlinger etter skoletid med daglige aktiviteter og måltider, hvor mentorene og elevene jobbet sammen to og to. I tillegg var det en månedlig samling hvor foreldrene til barna tilbrakte tid med barna sine og deres mentor for å få et innblikk i hvor godt mentoren og barna hadde fungert sammen. Utvalget bestod av 92 personer fordelt på en mentor- og en sammenligningsgruppe. Data ble innsamlet før og etter implementeringen av programmet ved bruk av spørreskjema. Resultatene fra studiet viste at

CAMP-programmet fremmet positiv ungdomsutvikling hos elevmentorene. De opplevde større grad av tilhørighet og selvtillit enn kontrollgruppen. Videre bekreftet studiet at deltakelse så ut til å påvirke mentorenes holdninger til å forbedre prestasjon på skolen og relasjonen med skole og lærere, og samtidig øke grad av fysisk aktivitet og selvtillit. Deltakelse i programmet gav også mentorene mulighet til å utvikle karriere ved å utforske rollen som rådgiver, trener og lærer. Videre bidro rollen til økt sosial kunnskap, og enklere forstå og respektere seg selv og andre. Studiets ytre validitet kan indikere å være begrenset ved at funn er basert på selvrapportert informasjon. I følge Karcher (2009) er programmet i studiet mer strukturert enn andre mentorprogram, og mentorene i studiet kan derfor ha fått mer veiledning enn mentorer i andre program (Karcher, 2009).

En kvalitativ studie av Holsen et al. (2015) studerte rektors, læreres og elevlederes opplevelser av ungdom som ledere i programmet Drømmeskolen. Drømmeskolen er et program implementert i norske ungdoms- og videregående skoler med fokus på aktiviteter for deltakende læring for å fremme engasjement og utvikling hos ungdom. Drømmeklassen var sentralt i programmet Drømmeskolen, og bestod av en tre timers samling i starten av et skoleår hvor lærere, elevledere og elever sammen diskuterte deres drømmeklasse. Elevlederenes oppgave var også å planlegge aktiviteter for elevene på skolen. Vedkommende fikk to dager med opplæring i forkant av programmet som omhandlet hvordan være en god leder og hvordan implementere aktiviteter på skolen. Programmet inkludert oppfølging en gang i løpet av skoleåret hvor lederne delte ulike opplevelser rundt deltakelsen. Studiets utvalg var ungdommer fra fem skoler som hadde deltatt i prosjektet over en periode på minst et år. Antall deltakere i studiet ble ikke gjort rede for. Programansvarlige ønsket å inkludere godt likte og motiverte elevledere med troverdighet blant medelever. Resultatene var basert på data innhentet fra fem intervju med rektorer og fem fokusgruppeintervju med lærere og elevledere. Data fra sistnevnte har blitt vektlagt, ettersom det er mest relevant for oppgaven. Tematiske analyser viste at elevlederne rapporterte om positive opplevelser av å være ledere for yngre elever. Det ble fremhevet opplevd empati i form av evnen til å hjelpe andre og å få en god følelse av å bidra til andres utvikling. Det ble også gitt uttrykk for utvikling av en bedre relasjon og tilhørighet til andre elever. Resultatene viste også at rollen som leder bidro til læring og en følelse av å være mer ansvarsfulle. De lærte mye av å lede og hvordan engasjere andre elever til å delta på ulike aktiviteter. Elevlederne beskrev også å ha utviklet evner som å ta ansvar, fungere som ledere og å ha lært hva man skal være observant på. Selv om studiets resultater i hovedsak var positive ble det også fremhevet negative funn.

Elevlederne opplevde forvirring i henhold til samarbeidet med lærerne og hvem som hadde hvilket ansvar ved implementeringen av programmet. De gav også uttrykk for mangel på engasjement fra lærerne, og påpekte at ikke alle lærerne var gode til å følge opp prosjektet (Holsen et al., 2015).

Lignende funn fant James et al. (2014) i sin kvalitative studie, som undersøkte fem ungdommer på 16 og 17 år sine erfaringer av mentorrollen. Ungdommene var mentorer for elever i alderen 9 til 13 år, og hadde ansvaret for en elev hver. For å innhente data om hvordan ungdommene erfarte mentorrollen, å planlegge aktivitetene, deres bakgrunn for deltakelse og hvilken opplæring som ble gitt ble fokusgruppeintervju anvendt. Funnt fra studiet viste at mentorene opplevde en følelse av å bli mer voksen av mentorrollen. De opplevde også økt stolthet fordi elevene betraktet dem som rollemodeller. Andre funn tyder på at i tilfeller hvor mentorene hadde fått opplæring hadde vedkommende utviklet bedre evner til å løse problemer. En mentor fortalte at en elev hadde åpnet seg og fortalt mentoren om sine problemer. Dette hadde mentoren hjulpet eleven med, og som et resultat av dette opplevde mentoren en god følelse av å ha gjort en forskjell i en annen persons liv (James et al., 2014). I likhet med studiet til Holsen et al. (2015) opplevde mentorene utfordringer i henhold til samarbeidet mellom mentorene og personalet. Personalet var ikke klar over at mentorene hjalp elevene med personlige problemer. Elevene fant det enklere å prate med mentorene enn voksne lærere, og åpnet seg derfor i større grad for mentorene. Dette resulterte i store påkjenninger for mentorene (James et al., 2014).

Studiet til Crooks et al. (2015) evaluerte programmet «*The Fourth R: Uniting Our Nations*» som innbefattet seks ulike ledelse- og mentorprogram for ungdommer i skolen. De ulike programmene fokuserte på utvikling av sunne forhold om mentorrollen, ledelse, fysisk aktivitet og kulturell tilhørighet i skoletiden. Programmenes hensikt var å forbedre ungdommens akademiske ferdigheter i overgangen fra barne- til ungdomsskole. Programmene bestod av møter mellom ledere, mentorer og medelever, og varighet varierte på tvers av programmene. Oppfølging i form av veiledning og samtaler mellom ungdommene og programansvarlige var også inkludert. I forkant av programstart var det inkludert et møte med fokus på ungdommens synspunkter og målsetting for deltakelse. Utvalget bestod av 82 informanter fra 15 skoler. Det inkluderte ungdom på ungdomstrinnet og videregående skole, i tillegg til lærere og administratorer. Ungdommene var mellom 14 og 19 år, og deltakelsen var enten frivillig eller et resultat av en oppfordring fra lærerne. Det ble gjennomført intervju og

tatt i bruk allerede innsamlet data for å evaluere programmet. Ungdommene fremhevet å ha erfart økt selvtillit og utvikling av ulike lederferdigheter etter programdeltagelse. De påpekte å bli mer selvsikre i form av å fremheve egne meninger og involvere seg i aktiviteter på skolen. I tillegg opplevde ungdommene økt stolthet, følelsen av å bli verdsatt i lederrollen og forbedret kommunikasjonssevne. Det er nødvendig å påpeke to mulige bias knyttet til utvalget. Ungdommene som deltok frivillig kan ha hatt en større interesse for programmet enn de som ble oppfordret av lærerne. Det var også flere elever som gav uttrykk for et ønske om å delta i studiet, men leverte ikke et informert samtykke. Dette kan bidra til å undergrave målgruppens helhetlige synspunkter. I tillegg var forskerne involvert i utviklingen og implementeringen av programmet, noe som kan medføre en mulig bias (Crooks et al., 2015).

Funn fra studiene til Crooks et al. (2015), Holsen et al. (2015), James et al. (2014) og Karcher (2009) kan tyde på at å tildele ungdom en lederrolle kan resultere i utvikling av en rekke positive egenskaper. Forskning har vist at rollen blant annet kan medføre utvikling av ulike lederferdigheter (Holsen et al., 2015; James et al., 2014; Karcher, 2009), økt evne til å ta ansvar (Holsen et al., 2015) og økt selvtillit (Crooks et al., 2015; Karcher, 2009).

3.5 Miljøets innvirkning på positiv ungdomsutvikling

Det er også blitt gjennomført en rekke studier på hvordan miljøet kan påvirke utvikling hos ungdom med en lederrolle i ulike ungdomsutviklingsprogram. I en kvantitativ studie gjennomført av Schwartz et al. (2011) ble det undersøkt om ungdom sitt forhold til foreldre, lærere og medelever kan påvirke utfallene av det å være mentor. Studiet tok utgangspunkt i evalueringen av programmet *Big Brothers Big Sisters* (BBBS), et mentorprogram for elever på videregående skoler. Programmets hensikt var å gi frivillige mentorer opplæring i å veilede og å støtte medelever. Mentorene i programmet møtte medelevene tre ganger hver måned over en periode på 5-6 måneder. Utvalget bestod av 1,139 ungdom, 54% jenter og 46% gutter fra 4. til 9. klasse, som tilfeldig ble valgt på tvers av 10 ulike BBBS program. Mentorene hadde deltatt i programmet i minst fire år og vært mentorer for minst 150 elever hver. Det ble tatt i bruk spørreskjema som metode for datainnsamling. Analysen tok utgangspunkt i tre typer relasjonsprofiler: ungdom som var relasjonelt sårbare som slet i forholdet deres til foreldre og lærere, ungdom med moderate nære forhold til de fleste personer i livet som eksempelvis voksne og medelever, og ungdom som hadde det sterkeste nettverket, spesielt i henhold til foreldre og lærere. Studiets funn tyder på at forskjeller i kvaliteten på

ungdommenes forhold til foreldre, lærere og medelever kan ha påvirket utviklingen hos ungdommene. Resultatene viste at ungdom som allerede hadde et sterkt positivt forhold med voksne og medelever opplevde få fordeler av mentorrollen. Ungdom som var sårbare og slet i forholdet med foreldre og lærere opplevde flere fordeler enn ungdom med sterkest forhold til foreldre og lærere. I tilfeller hvor ungdommene rapporterte et moderat forhold til foreldre, lærere og medelever ble det påvist høyere grad av positive utfall fra mentorrollen. Mentorene opplevde større positiv innvirkning på sosial adferd og bedre akademisk opptreden og innsats på skolen. Disse funnene samsvarer i følge Schwartz et al. (2011) med annen tidligere forskning på feltet, som har vist at mentorforhold kan variere avhengig av effektiviteten og karakteren til både ungdommene og mentorene (Schwartz et al., 2011).

Identiske funn finner man i studiet til Christens & Peterson (2012), hvor støtte fra familie, venner, skolemiljø og samhold i familien viste en positiv påvirkning på selvtillit og verdien av skoledeltakelse. Studiet undersøkte om opplevd lederevne og mulighet til beslutningstaking i prosesser, som er en av nøkkelindikatorerne for empowerment, kan ha en innvirkning på positiv ungdomsutvikling. Hensikten med studiet var å fastslå om opplevd lederevne og beslutningstaking i prosesser kunne bli sett i sammenheng med støtte fra nære relasjoner og utfall av ungdomsutvikling. Det teoretiske grunnlaget for hypotesen var basert på teorier og tidligere forskning på empowerment, resiliens og PYD-teorien. Studiets formål var å bidra i planleggingen og implementeringen av et initiativ for å forhindre rusmisbruk og fremme sunn seksuell helse. Utvalget bestod av 629 elever på en videregående skole nordøst i USA hvor 65,8% av utvalget var jenter. Metoden som ble brukt var spørreskjema. Faktorene som ble målt var opplevd lederevne og mulighet til beslutningstaking i prosesser, sosial støtte, familiesamhold, selvtillit, skolens verdi og psykologiske symptomer. Funnet bekreftet at støtte fra familie, venner, miljøet på skolen og samholdet i familien hadde en positiv påvirkning på selvtillit og verdien av skoledeltakelse, som igjen hadde beskyttende psykologiske påvirkninger som mindre negativ adferd og stoffbruk (Christens & Peterson, 2012). Resultatene viste også at opplevd lederevne og beslutningstaking kan sees i sammenheng med støtte fra nære relasjoner, risikofaktorer og utfall for utvikling. Til tross for positive funn består studiet til Christens & Peterson (2012) av begrensningen knyttet til studiets generaliserbarhet. Studiets utvalg bestod i hovedsak av en sårbar gruppe, i henhold til at de fleste var bosatt i områder preget av lav inntekt. Det stilles derfor spørsmål til om identiske konklusjoner kan trekkes i andre studier som ikke inkluderer en slik sårbar gruppe (Christens & Peterson, 2012).

Studiet til Zeldin et al. (2016) undersøkte ulike opplevelser av et samarbeid mellom ungdom og voksne i et ungdomsutviklingsprogram. Programmet bestod av at ungdommene deltok i en valgfri aktivitet etter skoletid som omhandlet ulike former for fysisk aktivitet og fritidsklubber. Studiets hensikt var å vurdere hvilke faktorer i samarbeidet som kunne medføre positiv utvikling hos ungdom, og målte opplevd brukervedvirkning og grad av støtte fra voksne. Programmet foregikk over en periode på seks måneder, med datainnsamling i form av spørreskjema både før og etter perioden. Bakgrunn for deltakelse var et resultat av et krav fra skolen. Utvalget bestod av elever fra tre ulike skoler i Kuala Lumpur i Malaysia. I den første undersøkelsen var det 375 deltakere, men kun 207 av disse besvarte spørreskjemaet i den andre undersøkelsen. Nedgangen skyldtes at datainnsamlingen foregikk på samme tid som skolens eksamensperiode. Funn fra studiet påpekte at i tilfeller hvor ungdommene opplevde brukervedvirkning ved at deres meninger ble vurdert resulterte i utviklet lederkompetanse. Videre viste funn at brukervedvirkning og støttende relasjoner fra voksne ikke kunne bli sett i sammenheng med tilknytning til skolen, men opplevd trygghet til programmet var positivt relatert til tilknytning til skolen. Videre viste funn at i tilfeller hvor ungdommene ble hørt og opplevde støtte fra de ansatte resulterte i opplevd brukervedvirkning. Opplevd brukervedvirkning medførte engasjement i programmet. Studiet innehar enkelte begrensninger som det er nødvendig å påpeke. Den er preget av et urbant utvalg med informanter bosatt i den større bydelen Kuala Lumpur. Et stort antall av ungdommene gjennomførte ikke studiets andre datainnsamling på grunn av eksamensperioden. I studiet ble det kun tatt utgangspunkt i ungdommenes opplevelser av brukervedvirkning og støtte fra voksne, som tilsier at de voksne sine opplevelser ikke fremkommer. Dette kunne ha blitt kvalitetssikret i større grad ved å observere ungdommenes deltakelse i prosessen ved å planlegge, styre og implementere aktivitetene. Det kunne også i større grad ha blitt undersøkt om annet personell eller frivillige påvirket ungdomsutviklingen (Zeldin et al., 2016).

Funn fra studiene til Schwartz et al. (2011), Christens & Peterson (2012) og Zeldin et al. (2016) tyder på at nærmiljøet i form av relasjoner og samarbeid i stor grad kan påvirke ungdommers utvikling av å inneha en mentorrolle for yngre elever. Det kan implisere at støtte fra familie, venner, skolemiljø og kvaliteten på relasjonen mellom individ og miljø positivt kan påvirke selvtillit og skoledeltakelse, og i tillegg redusere negativ adferd (Christens & Peterson, 2012; Schwartz et al., 2011).

3.6 Sammenfatning av forskningslitteraturen

Som vist er det mye relevant forskning på bruken av ungdomsutviklingsprogram, som har undersøkt hvordan ungdommer utviklet seg som følge av deltakelse i programmet og hvilke faktorer som påvirket deres utvikling. De fleste studiene viste at ungdommene opplevde positiv utvikling som følge av deltakelse i ungdomsutviklingsprogram, og påpekte særlig utvikling av sosial kompetanse, ulike lederferdigheter (Holsen et al., 2015; James et al., 2014; Karcher, 2009), motivasjon, selvtillit (Crooks et al., 2015; Karcher, 2009) og mestringsfølelse. I følge de ulike studienes resultater var det ulike faktorer som påvirket ungdommenes utvikling. Slike faktorer var blant annet ungdommenes forhold til personer i nærmiljøet, samarbeidet mellom ungdommene og personer i programmet (Christens & Peterson, 2012; Schwartz et al., 2011; Zeldin et al., 2016), fordelingen av makt og ungdommenes rolle som leder (Holsen et al., 2015; James et al., 2014; Karcher, 2009).

Formålet med forskningsprosjektet er å evaluere 21 ungdomsskoleelevers erfaringer av å delta i valgfaget AktiVane. Det ble opplevd som utfordrende å innhente tidligere forskning som evaluerte et tilsvarende valgfag. I AktiVane-modellen fungerer ungdomsskoleelevene som instruktører og har «gymtimer» for yngre barn på SFO. Tidligere forskning på feltet fokuserer ikke på program rettet mot instruktørrollen og fysisk aktivitet i tilsvarende grad, men tar for seg en skolesetting hvor ungdommene fungerer som mentorer for å fremme læring og sosial inkludering. Programmene innehar likevel identisk målsetting og forsøker å oppnå positiv utvikling hos ungdom på lik linje som prosessen i PYD-teorien. Studiene blir derfor betraktet som relevante for oppgavens hensikt. I neste kapittel vil den anvendte metoden for å innhente relevant data for å besvare oppgavens forskningsspørsmål bli detaljert beskrevet.

4. Metode

I dette kapittelet vil oppgavens metodiske rammeverk bli presentert. Begrepet metode defineres som *veien til målet* og innbefatter et regelsett som anvendes for å oppnå et spesifikt mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Det er mange fremgangsmåter og metodevalg forskeren må ta hensyn til underveis i prosessen. Valgene avhenger av studiets hensikt og må tas i betraktning for å kunne besvare forskningsspørsmålet (Fangen & Sellerberg, 2011, s. 13).

4.1 Vitenskapsteori

Studiets formål er å innhente informasjon om ungdommers opplevelser av å delta i et spesifikt valgfag. Studier som søker å forstå sosiale fenomen på bakgrunn av samhandlinger mellom ulike aktører bygger på et vitenskapsteoretisk syn (Aase & Fossåskåret, 2015, s. 60).

Vitenskapsteori beskriver enkeltindivids oppfatning av hva kunnskap og kunnskapsdannelse er (Aadland, 2011). Forskerens vitenskapsteoretiske forankring vil påvirke hva vedkommende ønsker å innhente informasjon om, og danner utgangspunktet for forståelsen som utvikles (Thagaard, 2013). Epistemologi utgjør ulike former for kunnskapsinnhenting og beskriver hvilke teorier forskeren benytter seg av for å innhente kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Teoriene består av ulike perspektiver på gyldig kunnskap og legger grunnlaget for hvordan man går frem, tolker, oppdager og skaper ny kunnskap (Creswell, 2014).

Det ble benyttet en fenomenologisk tilnærming for innhenting og analysering av data. Den ble betraktet som passende ettersom fenomenologiske studier søker å forstå individs erfaringer av bestemte fenomen (Creswell, 2014, s. 14). Tilnærmingen tar utgangspunkt i individs subjektive opplevelser (Thagaard, 2013, s. 40) og har som hensikt å beskrive disse basert på deres reelle oppfattelse (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 45). Ved å ta i bruk en fenomenologisk tilnærming kunne informasjon om ungdommenes opplevelser av valgfaget bli innhentet, og samtidig bidra til å utvikle en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013, s. 40).

4.2 Metodologi

Metodologi i forskning omhandler studiets fremgangsmåte (Creswell & Poth, 2017, s. 21) og beskriver hvilke valg man tar i prosessen for å besvare studiets forskningsspørsmål (Silverman, 2013, s. 402). Hvilket forskningsdesign man velger å ta i bruk avhenger av studiets hensikt og forskerens epistemologiske tilnærming (Creswell, 2014). For å besvare

studiets forskningsspørsmål har kvalitativ metode blitt benyttet. Kvalitative metoder har som hensikt å undersøke mennesker i deres naturlige kontekst (Hennink, Hutter & Bailey, 2011, s. 9) og er relevante for å oppnå en forståelse av ulike fenomen ved å analysere tekster og visuelle uttrykksformer (Creswell, 2014; Thagaard, 2013). Forskeren er sentral i prosessen og står for datainnsamling, analyse og fortolkning av data (Creswell, 2014, s. 185).

Ved valg av forskningsdesign ble det tatt utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål etterfulgt av en vurdering av hva slags datasett som var nødvendig for å besvare denne. Kvalitativ forskning fokuserer på å utvikle en forståelse av bestemte fenomen, noe oppgavens forskningsspørsmål også omhandler (Dalen, 2011, s. 15). Ved å ta i bruk et kvalitativt design og en fenomenologisk tilnærming ga det muligheten til å undersøke ungdommenes opplevelser og erfaringer av å delta i valgfaget AktiVane.

4.2.1 Kvalitative intervju

For å innhente relevant data med hensikt om å besvare studiets forskningsspørsmål ble intervju som metode betraktet som passende. Intervju er samtaler mellom forskeren og studiets informanter og innbefatter deres synspunkter om et bestemt tema. Intervju er egnet for å oppnå innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Ved innhenting av data ble et semistrukturert fokusgruppeintervju benyttet. Semistrukturerte intervju blir ansett som den mest anvendte formen for intervju. Den er kjennetegnet av at forskeren på forhånd har utarbeidet intervjuguiden, men blir betraktet som delvis strukturert fordi spørsmålenes rekkefølge bestemmes underveis i intervjuet (Dalen, 2011, s. 26).

Fokusgruppeintervju er samtaler mellom forsker og en gruppe på mellom seks til ti personer med relevans for studiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Slike intervju er kjennetegnet av et uformell preg der informantene kan uttale seg om egne erfaringer utenfor spørsmålenes tema (Krumsvik, 2014, s. 141). Tilnærmingen er spesielt egnet i studier som undersøker flere personers erfaringer, holdninger eller synspunkter om et identisk miljø de samhandler i (Malterud, 2011, s. 133).

Under et fokusgruppeintervju bør forskeren forsøke å skape et støttende miljø ved å stille fokuserte og motiverende spørsmål for å frembringe informantenes egne opplevelser og synspunkter (Marshall & Rossman, 2016, s. 154). Jeg startet derfor med å la hver og en presenterte seg selv for å fremme trygghet og gjøre situasjonen mer komfortabel for

informantene. Det er ikke et mål å komme til enighet eller presentere løsninger om det som diskuteres, men å tyde informantenes synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). En fordel med fokusgruppeintervju er at den livlige samtalen enklere kan frembringe spontane og emosjonelle synspunkter enn individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). En ulempe med fokusgruppeintervju er at intervjueren har mindre kontroll og den livlige samtalen kan medføre at transkripsjonen får et kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Et intervju kan også fremstå som en kunstig setting slik at informantens utsag kan fremlegges feil og forskerens fortolkninger kan påvirke datasettet (Krumsvik, 2014, s. 142). Til tross for ulempene valgte jeg å ta i bruk et fokusgruppeintervju og fokusere på fordelene ved metoden. Den er relevant for å innhente informasjon om ungdommens opplevelser og erfaringer av deltakelse i valgfaget. Jeg var bevisst på de nevnte ulempene ved metoden gjennom hele prosessen og forsøkte i stor grad å motvirke at studiet ble påvirket av dem. Dette gjorde jeg gjennom å ta kontroll i situasjoner hvor samtalen ble opplevd som kaotisk og sørget for å fremstå avslappet for å gi samtalen et naturlig preg. Hvordan jeg som forsker forsøkte å ikke påvirke datasettet med mine forkunnskaper og fortolkninger blir detaljert beskrevet i metodediskusjonen (se 6.6 - 6.6.4).

4.2.2 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i studiets forskningsspørsmål med hensikt om å innhente utfyllende svar relevante for å belyse denne (se vedlegg 3). Det ble tatt utgangspunkt i Espenes & Smedslund (2009) sine anbefalinger om å starte med et bredt spørsmål for så å spisse oppfølgingsspørsmålene ut i fra åpningsspørsmålet. Dette med hensikt om å gi informanten mulighet til å uttrykke seg om det vedkommende måtte ønske uten å lede svarene i en bestemt retning (Espenes & Smedslund, 2009, s. 76). Det brede åpningsspørsmålet omhandlet ungdommens instruktørrolle med hensikt om å innhente informasjon om deres opplevelser av den. Videre bestod intervjuguiden av generelle spørsmål og oppfølgingsspørsmål med hensikt om å åpne for ungdommens opplevelser og refleksjoner rundt disse. Intervjuguiden ble revidert et par ganger av veileder før den ble komplett. Enkelte spørsmål ble omformulert etter første intervju og det ble inkludert flere oppfølgingsspørsmål under intervjuene for å innhente mer informasjon om informantens erfaringer.

4.3 AktiVane-modellen

AktiVane er et valgfag for ungdomsskoleelever i Bergensområdet utviklet som en forenkling av prosjektet Bredt & Godt. Prosjektet er en allidrettsskole for barn bestående av aktiviteter etter skoletid med fokus på mestring og inkludering hos ungdom (Hordaland idrettskrets, 2015). En sentral og annerledes faktor i AktiVane-modellen er at ungdommer får tildelt rollen som instruktør for barn på SFO, med ansvaret for å planlegge og gjennomføre øktene (Idrett Bergen Sør, 2018a). SFO er en oppholdsplass for barn fra 1. – 4. trinn, og for barn med særskilte behov fra 1. – og 7. trinn, både før og etter den ordinære skoletiden. SFO skal i følge Regjeringen (2016) være en trygg oppholdsplass for barn, som gir dem tilsyn og omsorg, og legger til rette for lek og fritidsaktiviteter tilpasset barna og foreldrenes behov (Regjeringen, 2016).

Hensikten med valgfaget AktiVane er å fremme ungdommenes fysiske og mentale helse, mestring og utvikling ved å tildele de rollen som instruktør (Idrett Bergen Sør, 2018b). Valgfagets fokus er å skape mer varierte og bedre aktiviteter for barn på SFO (Hordalands idrettskrets, 2019), og samtidig fremme samhold, inkludering, glede for bevegelse, positive opplevelser, mestring og psykiske helsegevinster (Idrett Bergen Sør, 2018a). En AktiVane-økt har en varighet på 55 minutter bestående av en danselek, en kondisjonslek, stasjonstrening som hoveddel og et avsluttende massasjetog. Ungdommene får utdelt et forslag på oppvarmingsleker og øvelser til stasjonstreningen de kan velge av for å utforme øktene (Idrett Bergen Sør, 2018b).

Bergen kommune valgte i 2014 å satse på AktiVane-modellen med hensikt om å øke nivået av fysisk aktivitet blant barn på SFO, og samtidig sikre kompetanseheving hos ungdomsskoleelever og SFO-ansatte. Valgfaget er et samarbeidsprosjekt mellom Idrett Bergen Sør, Hordaland Idrettskrets og Bergen kommune. Idrett Bergen Sør er utvikler og eier av prosjektet og Hordaland Idrettskrets er avtalepartner med Bergen kommune. I valgfaget inngår opplæring, veiledning og kurs holdt av Idrett Bergen Sør. Kurset har en varighet på 16 timer over en periode på 8 uker og skal gi kunnskap om hvordan holde gode og tilrettelagte økter for barn. I dag er AktiVane-modellen implementert i 25 skoler i Bergen kommune hvor 17 av disse er en del av AktiVane gjennom valgfagene «*Fysisk aktivitet og helse*» og «*Innsats for andre*» (Idrett Bergen Sør, 2018a).

4.4 Utvalg

Utvalget i studien inkluderer ungdommer på 10. trinn som har vært instruktører for barn på SFO i sammenheng med valgfaget AktiVane. Studiets utvalgt bestod av totalt 21 ungdommer hvor 17 av disse var jenter. Ungdommene var i hovedsak 15 år med unntak av to som var 14 år. Syv av ungdommene hadde deltatt i valgfaget i et halvt år, syv andre over en periode på et år, fire i et og et halvt år og de resterende gav uklare svar. 15 av 21 hadde erfaring med fysisk aktivitet og seks av disse hadde i tillegg erfaring fra å være trener for et yngre idrettslag. Fem av ungdommene hadde ingen tidligere erfaring med fysisk aktivitet. For mange var AktiVane et nytt valgfag, og de fleste gav uttrykk for å ikke ha hatt kjennskap til valgfaget før deltakelsen.

4.4.1 Utvalgsstrategi

Valg av deltakere i studiet baserte seg på et tilgjengelighetsutvalg og et strategisk utvalg. Et tilgjengelighetsutvalg innebærer å henvende seg til en kontaktperson innenfor en setting med potensielle deltakere (Thagaard, 2013, s. 61). Et strategisk utvalg innebærer at utvalget har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevant for å kunne besvare forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, p. 60). Etersom valgfaget som regel tilbys til elever på 9. trinn ble det betraktet som passende å intervju ungdommer på 10. trinn. Dette for å få et innblikk i opplevelser av valgfaget over en periode på minimum et halvt år. I utgangspunktet var det ønskelig å intervju mellom seks og åtte elever fra tre ulike skoler, med hensikt om å innhente data basert på ulik implementering og gjennomføring av AktiVane-modellen. Eksakt antall informanter ble ikke fastsatt på forhånd ettersom det ikke var mulig å forutse antall ungdommer som fikk samtykke til å delta. Det var i tillegg uvisst hvor mange elever per skole som deltok i valgfaget. Kvalitative studier er i følge Creswell (2014) som regel preget av et *emergent design*, som innebærer at deler av prosessen kan endres underveis og medføre at man ender opp med et annet utfall enn det som på forhånd var bestemt (Creswell, 2014, s. 186). Det endelige utvalget i denne studien ble derfor totalt 21 deltakere fra tre ulike skoler.

4.4.2 Rekrutteringsprosessen

Ved rekruttering av utvalget fremla kontaktperson for AktiVane en oversikt over hvilke skoler i Bergen kommune som har implementert AktiVane-modellen og hvor lenge de ulike har deltatt. For å ivareta anonymitetskravet ble ikke oversikten lagt ved i oppgaven. Etersom utvalget bestod av ungdommer i en alder på 14 og 15 år ble det vurdert som utfordrende å

komme i direkte kontakt med vedkommende. Rektor fungerte derfor som «gatekeepers» (portvakter) mellom forskeren og ungdommene, og ble kontaktet på både mail og telefon. Portvakter beskrives som personer man henvender seg til for å komme i kontakt med studiets målgruppe, og avgjør om man får godkjenning for kontakt eller ikke (Creswell, 2014, s. 188). Etter flere forsøk på å få kontakt uten hell ble ansvarlig for AktiVane bedt om hjelp for å øke sannsynligheten for å komme i kontakt med skolene. Dette var til stor hjelp, og resulterte i godkjenning fra tre av skolene. Kontaktlærerne fungerte som kommunikasjonsleddet i den videre prosessen, og sørget for at informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen (se vedlegg 2) ble sendt ut til ungdommenes foresatte. Ettersom enkelte av ungdommene var under 15 år var det nødvendig å innhente foresattes informerte samtykke (se 4.7.2). Videre ble det avtalt tidspunkt for fokusgruppeintervju, som fant sted på de ulike skolene. Alle som meldte sin interesse for å delta i studiet ble inkludert.

Datainnsamlingen foregikk i slutten av november og starten av desember 2018 over en periode på to uker. Den bestod av tre fokusgruppeintervju med totalt 21 deltakere (7, 5 og 9) fra tre ulike skoler i Bergensområdet. Ettersom informantene var ungdomsskoleelever var det naturlig at intervjuene ble gjennomført i skoletiden. Tidspunktet ble tilpasset deres timeplan og fant sted på ulike skolene.

4.5 Intervjuprosessen

Ettersom kommunikasjonen hadde foregått gjennom informantenes kontaktlærer var det naturlig å starte hvert intervju med å presentere meg som forsker og hensikten med min masteroppgave. Videre ble det forklart hva intervjuet skulle omhandle for å gjøre ungdommene mer komfortable i situasjonen. Det ble nevnt at intervjuet skulle fungere som en helt vanlig samtale med fokus erfaringer og opplevelser rundt deltakelse i valgfaget AktiVane. For å fremheve dette i større grad var det naturlig å påpeke at ingen svar ble betraktet som rett eller galt. Hvert intervju fant sted i mindre rom på de ulike skolene med få forstyrrende elementer. Ungdommene ble informert om verdien av å unngå unødvendige lyder som kunne forstyrre lydopptaket, eksempelvis fikling med papir eller banking i bordet. I noen tilfeller oppstod dette, men ikke i den grad at det medførte uklarheter under transkriberingen.

Intervjuene hadde en varighet på omtrent 30, 45 og 55 minutter, og med informantenes tillatelse ble intervjuene tatt opp med lydopptaker. Det ble satt av en time til hvert intervju. Det første intervjuet var kortest og bestod av mindre utdypende svar enn de to siste intervjuene. Dette kan ha blitt påvirket av nervøsitet blant ungdommene eller at de ikke kjente hverandre så godt fra før. De to siste intervjuene varte i 45 og 55 minutter, og inkluderte lengre og mer informative utsagn fra ungdommene. Det at jeg opplevde meg selv som mer trygg i rollen som intervjuer og at ungdommene hadde bedre kjennskap til hverandre kan ha gitt lengre og mer informative svar (Dalen, 2011). Til tross for ulik varighet opplevde jeg likevel å innhente tilstrekkelig relevant informasjon fra de tre intervjuene. En medstudent deltok på to av intervjuene. Hun kategoriserte hver informant med et tall og noterte ned hvem som snakket slik at det ble enklere å transkribere rett utsagn til rett informant. Hun stilte også spørsmål i tilfeller hvor hun anså andre spørsmål som passende.

Etter utført intervju ble observasjoner, hvordan spørsmålene ble fremlagt og hvordan informantene tolket og besvarte dem notert ned. Det ble lagt merke til enkelte uklarheter i intervjuguiden i form av uklare spørsmål. Uklarhetene ble korrigert til neste intervju for å holde samtalen på rett spor og innhente tilstrekkelig relevant informasjon gjennom de resterende intervjuene. I enkelte tilfeller gav ungdommenes besvarelser informasjon utenfor spørsmålenes hensikt, ettersom de ble påvirket av andre informanters besvarelser. Jeg stilte derfor et bekreftende oppfølgingsspørsmål for å kvalitetssikre utsagnets gyldighet. Intervjuene var preget av at enkelte var mer pratsomme enn andre. Det ble forsøkt å inkludere de minst pratsomme ved å stille spørsmål til vedkommende. Dette fungerte i noen tilfeller, men i stor grad gav de korte og lite informative svar. Til tross for dette erfarte jeg å innhente tilstrekkelig relevant informasjon for å belyse forskningsspørsmålet.

4.6 Dataanalyse

Formålet med analyse i kvalitativ forskning er å fortolke og skape en implisitt oppfatning av studiets datasett (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). I analysedelen er man kritisk til datamaterialet, ser dets relevans til å belyse forskningsspørsmålet og gjør datasettet om til funn som presenteres og diskuteres (Malterud, 2011). Analysen starter allerede ved datainnsamlingen, hvor forskeren tolker og vurderer informantenes uttrykk under intervjuene (Dalen, 2011). Hvordan en analyse utføres varierer ut i fra hvilken kunnskap man søker.

Ettersom det er ulike måter å tolke datasettet på er det nødvendig å beskrive hvordan datasettet har blitt analysert (Malterud, 2012).

I kvalitativ forskning skiller man mellom deduktive og induktive tilnæringer for analyse og kunnskapsutvikling. Den deduktive tilnærmingen utgjør et ovenfra- og ned perspektiv, som innebærer å ta i bruk teorier og kunnskap for å beskrive et enkeltstående tilfelle (Creswell, 2014, s. 186). Allerede eksisterende modeller, begreper og kategorier benyttes for å plassere fenomener der man på forhånd har bestemt at de hører til (Malterud, 2011, s. 175). En induktiv tilnærming utgjør et nedenfra- og opp perspektiv, hvor man beveger seg fra empiriske data for å finne svar. I denne tilnærmingen går man fra det spesielle til det generelle, og tar i bruk kunnskap fra enkeltstående tilfeller til å beskrive fenomener på et allment nivå (Malterud, 2011, s. 176). Malterud (2011) beskriver at all forskning består av en blanding mellom de to tilnærmingene, men at man likevel må sørge for at det induktive kommer foran det deduktive (Malterud, 2011, s. 177).

4.6.1 Tematisk analyse

Jeg valgte å ta i bruk tematisk analyse, en analysemetode som både identifiserer, analyserer og fremhever ulike mønstre i datasettet. I følge Braun & Clarke (2013) er metoden unik innenfor kvalitativ forskning ved at den kun tar for seg prosessen ved å analysere data.

Analysemetoden organiserer og gir rike beskrivelser av datasettet. Den kan anvendes til å besvare flere typer forskningsspørsmål i studier med både små og store utvalg, og analyserer nesten alle typer data. Analysemetoden er også fleksibel i henhold til teoretisk forankring ved at den kan brukes med ulike epistemologiske tilnæringer (Braun & Clarke, 2013, s. 178).

Å kombinere en tematisk analyse med en fenomenologisk tilnærming går muligheten til å innhente informasjon om ungdommenes opplevelser og erfaringer av å delta i valgfaget AktiVane. Braune & Clarke (2013) fremhever syv trinn i analyseprosessen for tematisk analyse, som har blitt anvendt i inneværende studie for å analysere data (Braun & Clarke, 2013). De ulike trinnene og hvordan utførelsen har foregått vil bli presentert i de følgende avsnittene.

4.6.1.1 Transkribering

Analysens første trinn impliserer å utarbeide en oversikt over og bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2013, s. 202), noe man vil oppnå ved å transkribere intervjuene (Malterud, 2011, s. 78). Jeg transkriberte hvert intervju samme dag for å ferdigstille et intervju før det neste ble påbegynt (se vedlegg 5 for utdrag av transkripsjon). Selv ble jeg observant på enkelte forbedringspotensialer i henhold til formuleringer i intervjuguiden som jeg forbedret til neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Etter fullført transkribering lyttet jeg til lydopptaket om igjen samtidig som jeg leste transkripsjonen for å forsikre meg om at nødvendige ord og setninger var korrekt transkribert.

Jeg transkriberte alle ord relevante for å gi mening til informantenes synspunkter og valgte å unngå transkribering av pauser og ulyder som ikke påvirket innholdet i utsagnene. I tilfeller hvor intervjuobjektene sporet av valgte jeg å unnlate det i transkriberingen. Et eksempel på en slik avsporing var deltaker 4 fra intervju 2 som i noen tilfeller pratet om egne erfaringer fra egne håndballtreninger. Slike utsagn ble ikke vurdert som relevant for studiet og ble derfor ikke transkribert.

Deretter noterte jeg ned egne tanker om momenter fra lydopptakene jeg betraktet som nødvendige for å oppnå en reell gjengivelse av intervjuet. Dette utgjør trinn to i Braun & Clarke (2013) sin tematiske analyse. I motsetning til en transkripsjon består lydopptak av informantenes innlevelser, tonefall og fysiske tilstedeværelse som går tapt under transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved å notere ned tilleggsmomenter som kan bidra til en videre tolkning av de ulike utsagnene, vil man enklere kunne skille mellom egne fortolkninger og sann virkelighet for unngå å påvirke datasettet (Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 82).

4.6.1.2 Koding og utarbeiding av temaer

Analysens tredje trinn innbefatter å utforme koder som definerer informantenes utsagn i transkripsjonen (Braun & Clarke, 2013, s. 202). Først dannet jeg koder fra de tre intervjuene. Transkripsjonene ble skrevet ut på papir for så og systematisk kode informasjonen ved å streke under setninger og notere i marginen. Videre ble utsagn i teksten kodet ved hjelp av verktøyet Nvivo som gav en god helhetlig oversikt over de ulike kodene. Hovedpoenget er å produsere uttrykksfulle koder som beskriver hovedbudskapet i utsagnene i teksten. Det er

nødvendig å sette egen forforståelse og teoretiske rammeverk til side for å gi rom for et fokus på deltakernes inntrykk og formeninger (Smith et al., 2009, s. 91). Dette ble det tatt hensyn til gjennom hele analyseprosessen.

I analysens fjerde trinn vurderer man de skapte kodene og organiserer disse i temaer (Braun & Clarke, 2013, s. 202). Før kodene ble gruppert var det totalt 121 ulike koder. Mange koder ble gruppert fordi de utgjorde en identisk kode og enkelte ble fjernet ettersom de var irrelevante for å belyse studiets forskningsspørsmål. Etter endringene ble det til slutt 36 koder. Disse ble sortert i såkalte tema som utgjør grupperinger av kodene.

Analysens femte trinn innebærer å vurdere de overordnede temaene og reorganisere disse. Noen av temaene ble slått sammen til større temaer og jeg endte til slutt opp med seks hovedtemaer. Videre fulgte analysens sjette trinn, som omhandler å navngi temaene (Braun & Clarke, 2013, s. 202). Jeg forsøkte å innhente et helhetlig overblikk over innholdet i hvert tema og gav dem navn som beskrev hovedbudskapet i hver gruppe. En oversikt over eksempler på tre av temaene med koder og utsagn følger i tabellen under (for utfyllende tabell se vedlegg 5). Temaene i tabellen blir nærmere beskrevet i neste kapittel, som er trinn syv i analyseprosessen, og tar for seg en presentasjon av funn.

Tabell 1. Eksempler på tema, koder og utsagn.

Tema	Eksempler på koder	Eksempler på utsagn
Ungdommenes bakgrunn og motivasjon for deltakelse	Forkunnskaper om AktiVane Anbefaling fra andre En felles interesse for fysisk aktivitet Fremtidig utdanning Erfaring	«...jeg har kanskje lyst til å jobbe på barneskole, og da tenkte jeg at jeg kunne, ja, en sjanse til å prøve det ut da, og jobbe på barneskole.»
Valgfagets struktur	Oppfølging Autonomi Empowerment Veiledning Ny kunnskap	«...hun hovedansvarlige på SFO var alltid der, en som alltid hadde litt kontroll.»

	Rekruttering av instruktører Opplæring	
Personlig utvikling	Indre motivasjon Mestringsfølelse Mening Empati Selvtillit Sosiale relasjoner Sosial kompetanse	«...når vi fikk liksom skryt og sånn då føler man liksom sånn, ja nå har jeg gjort en god jobb, og ja, du får jo på en måte en litt sånn mestringsfølelse inni deg da etter at du har gjort en bra jobb.»

4.7 Etiske overveielser

Etikk i forskning omhandler prinsippene om respekt for personer som deltar, innhenting av data og rettferdighet (Marshall & Rossman, 2016, s. 51). Det er derfor et krav at studiets informanter ikke utsettes for uetiske hendelser i forskningsprosessen. Dette gjelder ved innhenting av data og enhver form for uetiske manipuleringer. Forskeren innehar et ansvar om å ikke benytte sin makt til å få innsikt i utenforliggende informasjon enn det vedkommende på forhånd har godkjent (Espenes & Smedslund, 2009, s. 81).

For å ivareta deltakernes rettigheter har De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) utarbeidet retningslinjer for hva som ansees som god etikk innen forskning. Retningslinjene skal være et hjelpemiddel for forskeren og fremhever relevante faktorer som forskeren skal ta hensyn til. Disse har som hensikt å bidra til kvalitet i forskningsprosessene, og øke bevissthet rundt faktorer forskeren må ta hensyn til (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Retningslinjene og hvordan jeg som forsker har ivaretatt disse vil bli presentert i de følgende avsnittene.

4.7.1 Godkjenning

Personopplysninger som indirekte kunne identifisere deltakerne ble innsamlet, herunder navn, alder, skole, og erfaringer og opplevelser av deltakelse i valgfaget AktiVane. At intervjuene skulle bli tatt opp med lydopptaker medførte at studiet var meldepliktig og utgjorde at godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) var nødvendig. NSD er et nasjonalt arkiv for forskningsdata og behandler prosjektsøknader i henhold til personvern. Deres hensikt er å kvalitetssikre forskning gjennom å vurderer om forskningsprosjekter kan

godkjennes for gjennomførelse i tråd med gjeldende lovverk (NSD, 2016-2019). Det ble søkt om forespørsel for godkjenning av forskningsprosjektet i september 2018, som ble akseptert i oktober 2018 (se vedlegg 1).

4.7.2 Informert samtykke

I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) skal ikke forskningsprosjekter bestående av personlige data settes i gang før deltakernes samtykke er innhentet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Samtykket skal være fritt og innebærer at vedkommende ikke utsettes for noen form for ytre press til deltakelse. For å kunne samtykke blir deltakerne på forhånd orientert om det som inngår i vedkommende sin deltakelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s. 100). I følge Norsk senter for forskningsdata (NSD) har ungdom over 15 år mulighet til å samtykke selv i mindre forskningsprosjekter uten sensitive data. Ettersom informantene i inneværende studie er 14 og 15 år måtte foresattes informert samtykke innhentes fra alle intervjuobjektene (NSD, 2018).

I forkant av datainnsamlingen i dette studiet fikk informantenes foresatte tilsendt et informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 3). Skjemaet beskrev studiets formål, hvordan intervjuet skulle gjennomføres og hvordan data skulle behandles. Det ble fremhevet at personopplysningene ville anonymiseres, slik at ingen av intervjuobjektene kunne bli identifisert. Det ble også gjort rede for ungdommenes rett til å trekke seg, og å trekke tilbake personopplysningene til et hvert tidspunkt. Det ble også spesifisert at intervjuene skulle bli tatt opp med lydopptaker. Denne informasjonen ble gjentatt i forkant av intervjuene, før jeg igjen sørget for å få godkjenning for bruk av lydopptaker.

4.7.3. Konfidensialitet og lagring av opplysninger

Informantene har krav på at all personlig informasjon blir behandlet konfidensielt. Dette innebærer at informasjonen begrenses til vedkommende som er autorisert til å ha tilgang til den (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Forskeren har et ansvar om å hindre at bruk av personlig informasjon kan nå personer uten tilgang til den og skade intervjuobjektene (Dalen, 2011, s. 101). For å opprettholde dette stilles det strenge krav til hvordan forskeren presenterer funnene og samtidig hvordan informasjonen lagres (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Intervjuene ble som nevnt tatt opp med en lydopptaker, og etter fullført transkribering ble disse umiddelbart slettet. Personopplysninger som navn og alder fra intervjuene ble anonymisert under transkriberingen slik at man ikke kunne gjenkjenne intervjuobjektene. De signerte samtykkeskjemaene ble lagret i en safe på HEMIL-senteret under selve prosessen, og deretter makulert etter innlevering av masteroppgaven den 15. mai 2019.

5. Studiens funn

Inneværende studies hensikt var å innhente kunnskap om 21 ungdommers opplevelser og erfaringer av å delta i valgfaget AktiVane. Formålet var å belyse hvilken betydning valgfaget hadde for ungdommene, og hvilke faktorer som var avgjørende for å fremme positiv utvikling. For å ivareta informantenes anonymitet oppgis ikke vedkommende sine navn eller deres tilhørende skole. Informantene blir referert til som deltaker 1, deltaker 2 og så videre, og nummerert med den systematiske rekkefølgen på intervjuene for å enkelt kunne skille informantene basert på skoletilhørighet. Studiens funn vil bli presentert ved hjelp av seks tema som fremhever ungdommenes opplevelser av ulike faktorer i AktiVane-modellen. Funnene vil bli presentert i det følgende.

5.1 Ungdommenes bakgrunn og motivasjon for deltakelse

De fleste ungdommene hadde en felles interesse for fysisk aktivitet og det å være trenere for barn, ettersom flertallet rapporterte å være trenere på fritiden. Et fåtall av ungdommene gav uttrykk for å ikke ha tidligere erfaring med fysisk aktivitet, men opplevde likevel at de klarte å mestre rollen som instruktør. Utover dette delte de fleste en felles interesse for å arbeide med barn, hvor flertallet av ungdommene hadde erfaring med å forholde seg til små barn fra enten trenerrollen eller i nær relasjon i familien.

Et flertall av ungdommene var interesserte og engasjerte i fysisk aktivitet, og de gav uttrykk for å være aktive i en form for idrett på fritiden. Disse nevnte stadig deres interesse for fysisk aktivitet, og fremhevet gleden av å være i bevegelse:

«Jeg synes det er interessant, på måten at vi i alle fall ikke bare sitter på stolen, og bare gjør det samme i en hel dag, for her får vi bevege oss og faktisk ha det gøy på en måte, og holde oss praktisk.» (Intervju 1, deltaker 4).

Det var varierende årsaker til ungdommenes bakgrunn for deltakelse i valgfaget. Noen ønsket å delta i valgfaget på grunn av deres erfaring fra å samhandle med små barn i sammenheng med et stort antall søsken, kusiner og fettere. Andre ønsket å delta for å jobbe med noe de likte å holde på med:

«Det er jo å jobbe med noe som interesserer meg i alle fall da, det å være med små barn og holde på med aktivitet som jeg gjør veldig mye på fritiden også, og bidra til å få litt aktivitet i deres hverdag også.» (Intervju 3, deltaker 1)

Mange fremhevet et ønske om å jobbe på barneskole i fremtiden, og at deltakelse i AktiVane derfor ville være en relevant erfaring å ha med seg videre. Noen valgte å delta på grunn av egen erfaring som trener:

«Jeg hadde lyst til å være med fordi at, eh, jeg er håndballtrener og jeg merker selv at jeg forandrer meg som person og får veldig mange erfaringer av det, så jeg gjorde det egentlig mest for erfaringer, pluss at jeg det er ganske greit å ha det grunnkurset i, som trener.» (Intervju 2, deltaker 4)

5.2 Valgfagets struktur

Temaet omhandler hvordan ungdommene opplevde organiseringen og utførelsen av valgfaget. Det belyser ungdommenes tanker rundt opplæringen, struktureringen av øktene, organiseringen i forkant, hvordan rollefordelingen mellom ungdommene som instruktører og de ansatte på SFO fungerte, og hvordan de erfarte oppfølgingen fra de ansatte på SFO.

Ungdommenes utsagn viste at opplæringen og innholdet i kursene varierte i stor grad på tvers av skolene. De aller fleste fikk tilbud om et AktiVane-kurs som en del av opplæringen. Flertallet omtalte opplæringen og kurset som nyttig, og at det medførte økt kunnskap om trenerrollen og hvordan man skulle forholde seg til barn under de ulike aktivitetene. Noen beskrev kurset som et trenerkurs som omhandlet veiledning i henhold til hvordan forholde seg til barna og hvordan takle ulike situasjoner som instruktør:

«Du må gå på et kurs, jeg tror det er tre dager eller noe, også har du en sånn liten eksamen, men det høres litt skummelt og men det var jo ikke skummelt, det var jo bare en liten gymtime på noen minutter liksom, også fikk du bestått eller ikke bestått.» (Intervju 3, deltaker 6)

Til tross for dette opplevde enkelte ungdommer fra intervju 2 kurset som en helt vanlig samtale med lederen for SFO. De fremhevet at samtalen bestod av lite veiledning og relevant

informasjon om nødvendig kunnskap for deltakelse i valgfaget. I følge en av ungdommene ble de fortalt at de kunne gjøre det de måtte ønske under øktene, uten å få noe veiledning for å øke kunnskapsnivået deres. Vedkommende beskrev også at samtalen ofte sporet av ettersom de allerede kjente SFO-lederen, og at vedkommende mimret om tidligere opplevelser. Andre ungdommer fra intervju 2 påpekte at de ikke fikk gjennomført et opplæringskurs eller en innledende samtale i det hele tatt. Til tross for dette rapporterte enkelte av disse å ha gjennomført et annet kurs, nemlig et gratis grunnopplæringskurs i basisidrett for barn. Kurset gav i følge ungdommene grunnleggende generell kunnskap for å kunne trene barn fra seks til åtte år på tvers av ulike idretter. Ungdommene gav ikke mer utdypende beskrivelser av kurset eller hvem som var kursansvarlig.

I henhold til aktuelle forbedringspotensial beskrev enkelte ungdommer fra intervju 2 og 3 at kurset i større grad burde tatt for seg veiledning om hvordan man skal jobbe med barn i ulike situasjoner:

«Vi kunne vært mer forberedt på, at dere bør gjøre dette og dette, og dette er ting dere bør si til barna dersom det skal bli stille, dette er ting dere må gjøre og sånn, og faktisk få informasjon om de barna da, ikke sånn grunnleggende, for man må bli litt kjent med de for å forstå hvordan man skal behandle de forskjellige, fordi det var helt annen sånn oppfatning av barna nå enn det jeg hadde første gang.» (Intervju 2, deltaker 3)

De aller fleste rapporterte om gode erfaringer rundt gjennomføringen av valgfaget og fremhevet organiseringen som strukturert. I sammenheng med organiseringen og planleggingen av øktene påpekte flertallet at de hadde et fast opplegg for hver økt hvor de fikk utdelt planer bestående av øktplaner de skulle følge. Planene bestod av eksempler på økter med en oppvarmingslek, en hovedlek og en avslutningslek. Noen av ungdommene kunne selv velge hvilken av lekene de ville inkludere i øktene, samtidig som andre fikk en plan for hver dag som de måtte følge. Enkelte fra intervju 3 måtte strukturere og planlegge øktene selv, ettersom de ikke fikk utdelt eksempler på planer. Andre fra samme intervju erfarte å få utdelt planer med aktiviteter rett før økten skulle starte:

«...på vår skole så fikk vi ikke forberede oss, vi fikk liksom planen akkurat den tiden vi var der, og så, vi måtte liksom forberede oss under oppvarmingen.» (Intervju 3, deltaker 6)

I tilfeller hvor lekene i valgfaget var nye fortalte ungdommene at de måtte improvisere og på en eller annen måte lage en lek ut av det, ettersom det tar tid å sette seg inn i nye aktiviteter. Flertallet av ungdommene fremhevet et ønske om å kunne bestemme hvilke leker som skulle bli tatt i bruk i øktene. Dette ble begrunnet med at de ikke fikk så mange økter å velge mellom, og at lekene ikke alltid passet til de barna som deltok. Dersom de kunne velge selv kunne de tilpasse lekene etter barna, ettersom ungdommene visste hva barna syntes var interessant. Et fåtall likte best at de ansatte på SFO styrte øktene, på grunn av at de varierte aktivitetene i større grad. I et av intervjuene hadde ungdommene delte opplevelser av hvem som styrte øktene. Noen erfarte å fungere som assistenter hvor de voksne på SFO styrte og organiserte øktene, mens andre fremhevet stor variasjon i hvem som styrte øktene:

«...vi startet egentlig først bare med å, eh, få være litt med å liksom ha kontroll på småting, også etter hvert i alle fall for oss så fikk vi lov til å ha hele AktiVane-økten selv som vi bestemte selv hvordan vi skulle ha det og sånn.» (intervju 2, deltaker 4)

I tillegg erfarte en av ungdommene at selve økten tok lengre tid enn tiden som ble gitt til å holde den. Samme person beskrev at vedkommende ikke opplevde noen form for struktur ved organiseringen av aktivitetene, og at de fikk bestemme og gjøre som de selv ønsket:

«Vi fikk liksom, de sa sånn: ja, dere kan velge i dag og dere kan velge i dag og, sa de liksom, mye på slutten så var det: dere kan bare gjøre et eller annet liksom.» (Intervju 3, deltaker 7).

Når det kommer til spørsmålet rundt oppfølging i AktiVane tyder beskrivelsene på at det ikke var et fokus. De fleste ungdommene gav uttrykk for å ikke få noen form for oppfølging fra de ansatte på SFO. Enkelte gav uttrykk for å få oppfølging i form av å få korte kommentarer på hvordan økten hadde gått. Det var kun en av skolene som fokuserte på å følge opp ungdommenes deltakelse i valgfaget, og det var kun dersom det var tid etter AktiVane-øktene:

«...hvis vi hadde tid til overs var det bare sånn: Ja, hva synes dere om gruppen i dag? Synes dere den funket bra og hva synes dere om lekene i dag? Også kom de gjerne med forslag til hva vi kunne gjøre bedre, og det tok vi til oss og det hjalp egentlig ganske mye fordi de har mye mer erfaring med de barna spesielt.» (Intervju 2, deltaker 3).

Ungdommene ønsket imidlertid bedre oppfølging fra de ansatte fordi de ville vite hva de kunne gjøre for å bli bedre og fordi de satt pris på å få høre hva de gjorde som var bra.

Oppsummert ble det fremhevet en felles enighet om god opplæring, struktur og organisering av valgfaget. De fleste påpekte å få tilstrekkelig kompetanseheving fra opplæringen i forkant. Videre ble strukturen fremhevet som positiv, i form av god organisering og utdeling av faste øktplaner i forkant av øktene. Likevel ble det belyst noen negative opplevelser rundt organiseringen av øktene, eksempelvis å få utdelt planene i for kort tid i forveien og at enkelte ikke fikk utdelt slike planer i det hele tatt. Det var også ønskelig med et økt fokus på oppfølgingen av valgfaget.

5.4 Samarbeid på tvers av skolene

Temaet belyser samarbeidet mellom ungdommene og de ansatte på SFO, og tar i hovedsak for seg hvordan ungdommene på de ulike skolene opplevde samarbeidet. Sentrale faktorer som blir beskrevet er ungdommenes tanker om rollefordeling, kommunikasjonsflyt, og de ansatte på SFO sin tilstedeværelse og engasjement.

Ungdommene påpekte at det var stor variasjon i hvordan samarbeidet fungerte på tvers av skolene. Noen beskrev samarbeidet som godt og velfungerende, hvor hjelp og støtte fra de ansatte var tilgjengelig til enhver tid:

«...det samarbeidet vi hadde gjorde at det ble litt enklere å ha øktene når du visste at det ville så og si alltid være en annen voksen der som kjenner ungene godt og som er vant til å være med de som er litt urolige og sånn, og at de i tillegg ofte hvis de visste at noen var ekstra urolige så var det enda en voksen der som kunne ta ordentlig ansvar for dem og det gjorde det litt lettere for oss også og ha kontroll på økten.» (Intervju 2, deltaker 4)

Mange erfarte at det alltid var en eller flere SFO-ansatte til stede, slik at ungdommene kunne få hjelp ved behov. Likevel var det enkelte som rapporterte om mangel på tilstedeværelse fra de ansatte, og fremhevet tilfeller hvor de ikke hadde noen som kunne hjelpe. Andre opplevde i tillegg samarbeidet som dårlig. Det ble fremhevet at det ofte var nye SFO-ansatte å forholde seg til, og at engasjementet hos hver enkelt ansatt varierte i stor grad:

«...noen lærere kanskje var litt mer sånn snakket mer med oss og hjalp oss litt mer med, mens andre bare gikk ut av rommet og gjorde noe annet og egentlig ikke var der så mye.» (Intervju 3, deltaker 2)

Noen påpekte at det var enklere å samarbeide med ansatte de kjente fra før, og omtalte det som et «kollega-samarbeid». De fremhevet at å ha et sterkt bånd til noen gjorde at de i større grad opplevde å bli behandlet på lik linje som de andre voksne. Når det kommer til kommunikasjonen mellom ungdomsskoleelevene og de ansatte på SFO tyder utsagnene på at mange erfarte manglende kommunikasjonsflyt:

«...det var kanskje litt svikt i kommunikasjonen, jeg vet ikke helt hvor det sviktet om det var for kurset eller om det var for lærerne men vi fikk veldig sjeldent det programmet før liksom rett før vi skulle ha leken, sånn to minutter før vi skulle ha leken, og vi kunne jo ikke disse lekene fordi vi er jo ganske nye sant, AktiVane er jo helt nytt, det opplegget i værtfall, jeg kunne iværtfall ikke lekene, så du måtte liksom bare improvisere liksom lese bruksanvisningen på en måte, lage en lek ut av det.» (Intervju 3, deltaker 6)

Flere av ungdommene gav uttrykk for at de gjentatte ganger hadde møtte opp til en AktiVane-økt som var avlyst uten å ha fått beskjed på forhånd. Dette fremhevet ungdommene som negativt, ettersom de brukte tid og energi på noe som ikke ble noe av. Noen opplevde også tilfeller hvor rollene var uklare:

«...de første ukene så hadde vi jo en fra AktiVane som var der med oss, og hun tok liksom ledelsen da, og så når hun forsvant, så var det veldig sånn over på oss på grunn av lærerne det var jo nytt for de og, og da ble det liksom sånn, hvem skal ta ansvar nå fordi hun var vekke.» (Intervju 3, deltaker 6)

Samme person opplevde også situasjoner hvor vedkommende ikke hadde noen å spørre om hjelp. Det ble fremhevet at den ansatte ikke visste noe særlig om AktiVane, og vedkommende hadde ikke en kontaktperson for valgfaget han/hun kunne ta kontakt på. Videre gav vedkommende uttrykk for og noen ganger ha opplevd det som vanskelig å uttale seg om egne meninger og synspunkter ovenfor de ansatte på SFO:

«...også var det noen ganger der de voksne som jobbet der var liksom sånn, jeg følte de gjorde noe som jeg ville ha gjort annerledes, men jeg føler jeg kan liksom ikke gripe inn der for det er jo de som jobber på denne skolen, men det var noen tilfeller jeg så med de barna da, når de voksne prøvde å få de med i leken, så gjorde de det på helt feil måte, men jeg kunne liksom ikke si noe fordi jeg tenkte at dette her er jo ikke min jobb.» (Intervju 3, deltaker 6)

Funnene i dette temaet viser at de aller fleste ungdommene beskrev samarbeidet som godt og velfungerende, og at de ansatte på SFO stort sett var til stede i tilfeller hvor hjelp var nødvendig. Det ble likevel rapportert om noen negative tilfeller hvor kommunikasjonen sviktet, og at rollefordelingen mellom ungdommene og de ansatte var uklare.

5.5 Motivasjon, mestring, selvtillit og mening

Temaet tar for seg i hvor stor grad deltakelse i AktiVane har hatt en innvirkning på ungdommenes motivasjon, mestring, selvtillit og mening, og hvilke faktorer som kan ha påvirket dette. De fleste ungdommene gav uttrykk for opplevd motivasjon og mestringsfølelse etter deltakelse i valgfaget, og fremhevet flere ulike faktorer som kan ha påvirket dette hos ungdommene. Flertallet fremhevet at å ha jobbet med noe som interesserte dem, som i dette tilfellet var fysisk aktivitet og å jobbe med barn, gjorde dem gjør motiverte. De fleste gav uttrykk for å ha blitt veldig glade på barnas vegne og motiverte i tilfeller hvor barna mestret aktivitetene:

«...hvis de prøver og følger med og oppfører seg fint og jeg ser at de får til noe så føler jeg meg litt sånn stolt mor som liksom ser at ungene mine får til og klarer noe.» (Intervju 2, deltaker 4)

En annen nøkkelfaktor ungdommene nevnte at bidro til motivasjon var det å jobbe som trener innenfor fysisk aktivitet og å kunne være i bevegelse på jobb:

«Hele opplegget er jo ganske bra, det er veldig kjekt for oss og barna, og vi har det jo veldig gøy, så dette vil jeg liksom anbefale for alle de andre som har veldig interesse for aktivitet og idrett og sånt da, som kanskje har tenkt å bli noe innenfor det når de blir eldre eller lyst til å jobbe med noe innenfor det når de blir eldre.» (Intervju 3, deltaker 1)

Videre fremhevet en av ungdommene spesifikt at det sosiale rundt AktiVane gav økt motivasjon. Vedkommende påpekte at de fikk en spesiell relasjon til barna på SFO, og at de ble som yngre venner som gjorde valgfaget enda mer gøy å delta på.

De fleste av ungdommene var som nevnt enige om å oppleve mestringsfølelse av å delta i AktiVane, men hvilke faktorer som påvirket dette var det delte meninger om. Flertallet mente at barna var nøkkelfaktoren til økt opplevelse av mestring. Noen av ungdommene rapporterte å ha opplevd mestringsfølelse da vedkommende observerte barna mestre tildelte oppgaver. Andre nevnte å ha opplevd mestring i flere tilfeller hvor barna så opp til vedkommende og ønsket å være i nærheten av personen:

«...hvis de liker deg, hvis de synes at du er kul og at de vil være med deg da får du jo sånn veldig mestringsfølelse for da vet du at du har gjort noe rett og at de liker deg.» (Intervju 3, deltaker 6)

Ungdommene fremhevet også å ha opplevd mestring etter å ha fått positive tilbakemeldinger fra de voksne SFO-ansatte, og gav uttrykk for at de voksne hadde like stor påvirkning på mestringsfølelse som barna:

«...når vi fikk liksom skryt og sånn då føler man liksom sånn, ja nå har jeg gjort en god jobb, og ja, du får jo på en måte en litt sånn mestringsfølelse inni deg da etter at du har gjort en bra jobb.» (Intervju 3, deltaker 1)

Enkelte ungdommer rapporterte også om at deltakelse i AktiVane hadde medført økt selvtillit. Dette ble begrunnet som et resultat av å gjøre noe for barna, eksempelvis å få de til å mestre ulike aktiviteter, og å få positive tilbakemeldinger fra dem:

«...hvis de likte en av oss bedre enn andre, så etter timen kom de bort og sa: du, jeg må si deg noe, jeg liker deg best, og sånne ting, og det gir deg jo selvfølgelig god selvtillit.» (Intervju 2, deltaker 3)

Ungdommene fremhevet i tillegg trenerrollen som meningsfylt i form av å ha opplevd å gi mening til og å bety noe for barna. Det ble begrunnet som et resultat av å observere barna mestre de ulike aktivitetene som ble satt opp og tilpasset barnas kompetansenivå.

Ungdommene fikk en følelse av å bety noe for noen ved å ha gjort en god gjerning for noen andre og bidra til at andre opplevde mestringsfølelse. Enkelte påpekte også å oppleve en følelse av stolthet og å ha fungert som forbilder for barna.

Dette temaet viser at de fleste ungdommene erfarte å ha opplevd motivasjon, mestring, selvtillit og å bety noe for andre av å jobbe som instruktør. Hvilke faktorer som påvirket utviklingen av disse evnene varierte i noen grad, men ungdommene fremhevet at barna var hovedfaktoren til påvirkning. Opplevd motivasjon ble i hovedsak påvirket av ungdommenes interesse for å jobbe med fysisk aktivitet og barn, og opplevd selvtillit og mestring ble påvirket av at ungdommene observerte barna mestre de ulike aktivitetene. Ungdommene rapporterte i tillegg om en følelse av å bety noe for barna som et resultat av å gjøre noe meningsfylt for dem.

5.6 Utfall som følge av instruktørrollen

Dette temaet gjenspeiler hvordan ungdommene opplevde instruktørrollen og om de erfarte noen former for positiv utvikling som følge av denne. De fleste ungdommene fremhevet stor enighet om opplevd ansvar og ulike former for positiv utvikling. Det ble blant annet nevnt opplevd utvikling av sosial kompetanse, forbedret evne til problemløsning og økt kunnskap om hvordan forholde seg til barn i rollen som instruktør.

Ungdommene omtalte seg selv i stor grad som ledere, og gav uttrykk for at de ansatte på SFO hadde tillit til dem og forventninger om at de kunne mestre instruktørrollen:

«...hvis det var noe jeg ikke var helt sikker på og skulle spørre de så var det sånn: nei, du kan bare velge fordi vi vet ikke mer enn det du på en måte gjør, for de har hatt samme kurset som oss.» (Deltaker 3, intervju 1)

Ungdommene erfarte også å bli tildelt et ansvar selv i tilfeller hvor de i utgangspunktet hadde for kort tid og ikke hadde fått beskjed om å forberede seg. Til tross for dette gav de uttrykk for å mestre å strukturere øktene og samarbeide med hverandre for å gjøre gjennomføringen og økten så god som mulig. Flertallet fremhevet en opplevd positiv utvikling innenfor det å være instruktør, hovedsakelig i henhold til hvordan håndtere og oppføre seg rundt yngre barn. Det ble påpekt at de lærte mye av å selv finne løsninger i situasjoner uten veiledning fra de ansatte, særlig i tilfeller hvor barna hadde behov for veiledning eller ikke oppførte seg. En av ungdommene påpekte å ha utviklet evnen til å ta kontroll i situasjoner hvor enkelte barn ikke fulgte gitte beskjeder:

«Peke de ut. Det i alle fall det jeg gjør hvis det er noen som står og snakker, i alle fall når jeg står og snakker og de andre er stille så på en måte sier jeg navnet de sitt og da følger alle med på de og da blir de på en måte litt sånn stille.» (Intervju 1, deltaker 4)

De aller fleste fremhevet å ha blitt mer tålmodige av å jobbe med barn, og i tillegg ha utviklet evnen til å være mer kreativ og løsningsorientert. Enkelte nevnte også å ha tilegnet seg kunnskap om hvordan samarbeide med de ansatte på SFO for å ha kontroll på ekstra krevende barn og hvordan prate til barna for å få respekt:

«...hvis du skal gi en beskjed så er det veldig lurt å forklare hvorfor du sier det, liksom hvorfor gjorde du noe galt og liksom hvorfor ble jeg litt sur på deg, fordi ofte så skjønner ikke de det også bare fortsetter de å gjøre det også blir du bare sur på de også blir det dårlig stemning, så hvis du forteller de hvorfor, hva de gjorde galt så blir de mye bedre igjen etterpå.» (Intervju 3, deltaker 6)

Samme person påpekte å ha utviklet evnen til å tilpasse måten å formulere seg på. Med dette fremhevet vedkommende evnen til å være barnslig og delta i aktivitetene på en barnslig måte for å inspirere og motivere barna. Noen av ungdommene erfarte å få bedre selvtillit i tilfeller hvor barna kom bort til vedkommende og snakket fint om han/hun, og i tilfeller hvor barna mestret aktivitetene. En annen fremhevet å ha blitt tryggere på å prate i sosiale settinger og i skolesammenheng:

«Jeg har jo vokst litt på egentlig å snakke, om man ikke skal si fremmede personer men du har jo vokst litt på å snakke for personer du ikke kjenner også, så jeg har jo følt det har blitt litt lettere å ha presentasjoner nå på skolen også etter jeg har vært med på AktiVane.» (Intervju 3, deltaker 3)

Innholdet i temaet beskriver at ungdommene opplevde seg selv som ledere, og erfarte positiv utvikling av flere evner som følge av instruktørrollen. Ungdommene fremhevet særlig utviklet evne til problemløsning som følge av å bli tildelt ansvar uten å ha vært forberedt, og en utviklet evne til å jobbe med barn og tilpasse seg deres væremåte. Det ble også rapportert om opplevd selvtillit i form av å prate foran større forsamlinger, og som følge av positive tilbakemeldinger fra barna.

5.7 Ungdommenes valgte lederstil

Dette temaet viser til hvordan ungdommene opplevde seg selv i instruktørrollen for yngre barn og hvordan de begrunnet årsaken til deres lederatferd. Ungdommene gav uttrykk for å være opptatt av at barna på SFO skulle trives best mulig, og fremhevet et iboende ønske om å motivere dem og få dem til å mestre de ulike aktivitetene ungdommene organiserte. For å oppnå dette i størst mulig grad forsøkte de å legge til rette for mestring, ved og blant annet tilpasse aktivitetene etter barnas nivå og sørge for at alle klarte å gjennomføre dem:

«...det er jo det med at du må begynne lett sånn at de liksom føler på den mestringsfølelsen og har lyst til å gjøre det igjen.» (Intervju 3, deltaker 1)

De fleste ungdommene var også opptatte av at barna hadde interesse for og likte aktivitetene, og det ble nevnt mange ulike metoder for å legge til rette for motivasjon og autonomistøtte.

En person fremhevet at vedkommende sin gruppe alltid tok hensyn til barna og undersøkte hva de likte å gjøre for å øke deres motivasjon for deltakelse:

«...vi spurte før barna gikk hver gang: hva var gøyest som vi gjorde i dag, og hva var det som vi ikke gjorde i dag som vi kan gjøre neste gang? Sånn at vi fikk liksom noenlunde indikasjon på hva som kunne være interessant for barna.» (Intervju 2, deltaker 3)

Noen av ungdommene fremhevet at det var viktig å unngå å ta i bruk leker preget av et vinnerfokus. Dette for å øke fokuset og interessen for selve leken, ikke det å vinne. Noen nevnte at barna likte samarbeidsleker spesielt godt, fordi det da ikke var en vinner og en taper. En annen fremmet barnas motivasjon ved å forsøke å bygge opp deres selvtillit for deltakelse på de ulike aktivitetene:

«...vi hadde jo veldig mange som var redd for baller, og da var det litt med det å gjøre noe med en ball, men kanskje ikke det som gjør de redd, sånn at du bygger opp selvtilliten rundt det sånn at de tør å være med.» (Intervju 2, deltaker 5)

Det ble nevnt at ungdommene vanligvis var med og deltok på de ulike aktivitetene, for å gjøre barna motiverte og fordi det medførte økt deltakelse fra barna. Flertallet av ungdommene opplevde også å fungere som forbilder for barna, og at de derfor måtte vise at aktivitetene var interessante å delta på for å gjøre barna motiverte:

«Altså barna ser jo opp til deg, så du er jo nødt til og på en måte oppføre deg og vise at det er gøy for at de skal også ha det gøy, og de går jo etter deg veldig mye og det er jo veldig kjekt, men du må jo fortsatt oppføre deg og på en måte vise at ja dette er gøy hvis det er noen som ikke synes det er så veldig gøy.» (Intervju 3, deltaker 3)

De fleste ungdommene anså det som viktig å inspirere barna til å like å være fysisk aktive for å gi de et positivt inntrykk av å være i bevegelse i en tidlig alder.

Temaet belyser at ungdommenes lederstil var kjennetegnet av å sette seg inn i barnas perspektiv, og forsøkte i stor grad å sørge for at barna var motiverte for deltakelse og klarte å

mestre de ulike aktivitetene. For å motivere barna deltok ungdommene aktivt i de ulike lekene, og la til rette for mestring ved å tilpasse aktivitetene etter barnas nivå.

5.7.1 Ungdom som instruktører

Dette temaet gjenspeiler hvordan ungdomsskoleelevene selv oppfattet verdien av å bruke ungdom som instruktører. De aller fleste betraktet ungdom som en mer passende målgruppe for instruktørrollen. Det ble nevnt flere ulike faktorer og egenskaper hos ungdommene som kunne bidra positivt til instruktørrollen sammenlignet med voksne.

Ungdommene fremhevet alderen som en hovedfaktor som gjorde tankegangen mer identisk, og at de derfor i større grad kunne sette seg inn i barnas perspektiv. Flertallet av instruktørene var enige om at de enklere kunne forstå barna. Noen fremhevet alderen som en nøkkelfaktor for å bedre kunne se situasjoner fra deres perspektiv, ettersom de som yngre instruktører hadde en mer identisk tankegang:

«Man har jo kanskje litt yngre tankegang enn de eldre da, kanskje er litt mer kreativ og vet liksom, og man er jo nærmest den alderen så da vet man kanskje hva de liker og hva man liker selv. At det liksom henger litt bedre enn liksom hvis en 60 år gammel dame skal velge en gymlek.» (Intervju 2, deltaker 5)

Ungdommene var også med og deltok på aktivitetene og kunne bli oppfattet som mer gøyale i væremåten, som i følge ungdommene medførte at de ble oppfattet som mindre strenge enn de voksne. Noen av ungdommene fremhevet også at barna så mer opp til de enn de gjorde til de voksne.

En av ungdommene påpekte særlig at evnen til å tilpasse seg barnas væremåte var en av fordelene med å ta i bruk ungdommer som instruktører. Vedkommende fremhevet at de voksne SFO-ansatte kunne bli oppfattet som mer strenge og mindre gøyale:

«Jeg føler også, når de voksne sier noe til barna så er de mer sånn kjeftete, ikke at de er kjeftete, men jeg føler at når vi sier det så er det mer på en gøyale måte, men selv om de kan ta oss seriøst.» (Intervju 3, deltaker 5)

Det ble også nevnt at det at ungdommene var mer aktive i gymtimene enn det de voksne SFO-ansatte, var noe som medførte at barna oppfattet ungdommene mer positivt:

«...de ser kanskje på de voksne som litt sånn skumle, men på oss som litt sånn vi er med på lekene sant, i stedet for å liksom si hva de skal gjøre er vi med å danse.»

(Intervju 3, deltaker 6)

Funnene i dette temaet viste at ungdommene betraktet sin aldersgruppe som mer passende som instruktører for barna på SFO enn de voksne. Årsaken til dette ble begrunnet med at personer i en yngre alder enklere kunne tilpasse seg barnas barnslige væremåte og var med å deltok på aktivitetene. De betraktet seg selv som en mer gøy aldersgruppe og følte at barna så mer opp til ungdommene enn de voksne.

6. Diskusjon

Studiens hensikt var å innhente informasjon om ungdommenes opplevelser og erfaringer av å delta i valgfaget AktiVane. Ungdommene uttalte seg i hovedsak om hvordan de opplevde strukturen og gjennomføringen av valgfaget, hvordan samarbeidet fungerte og hvilken betydning deltakelsen hadde for dem. Studiens mest fremtredende funn vil bli diskutert i lys av de sentrale teoriene positiv ungdomsutvikling (PYD), selvbestemmelsesteorien (SDT), empowerment, helsefremmende arbeid (se 2-2.5) og kunnskapsgrunnlaget i form av tidligere forskning på feltet (se 3.2-3.6). Forskningsspørsmålet som skal bli diskutert er: *Hvilken betydning har AktiVane for ungdomsskoleelevene som deltar i valgfaget?*. I det følgende avsnittet vil de mest sentrale funnene fra inneværende studie bli beskrevet.

6.1 Studiens sentrale funn

I all hovedsak erfarte ungdommene positive opplevelser og utvikling som følge av rollen som instruktør i valgfaget. De beskrev det som gøy, lærerikt og givende i form av å ha tilegnet seg ny kunnskap og utviklet nye egenskaper. Ungdommene erfarte blant annet økt evne til problemløsning, å vokse som person og et utviklet ønske om å gjøre noe for andre. Andre positive faktorer som ble fremhevet var opplevd personlig utvikling i form av økt motivasjon, mestring, selvtillit og bety noe for andre, i tillegg til utviklet sosial kompetanse som bedre tålmodighet og evnen til å håndtere barn. I henhold til organiseringen og gjennomføringen av valgfaget ble det påpekt mulige forbedringspotensialer som omhandlet strukturen og samarbeidet mellom ungdommene og de ansatte på SFO. Ungdommene rapporterte om tilfeller med mindre god kommunikasjonsflyt som medførte misnøye. Det ble også fremhevet ulike tilfeller med mangel på tid til å forberede økter, og et ønske om økt autonomistøtte. Til tross for nevnte negative opplevelser ble den helhetlige oppfatningen rundt deltakelsen i valgfaget beskrevet som positiv. Opplevelsene av hvilke faktorer i valgfaget som påvirket utviklingen varierte i stor grad. De fleste påpekte at instruktørrollen, samarbeidet mellom ungdommene og de ansatte på SFO, og deres relasjon til barna påvirket utviklingen og var av betydning for deres helhetlige opplevelse av valgfaget. Funnene nevnt i dette kapittelet vil bli diskutert i de følgende avsnittene.

6.2 Ungdommenes bakgrunn og motivasjon for deltakelse

De fleste ungdommene i inneværende studie delte en felles interesse for fysisk aktivitet. Flertallet drev med idrett på fritiden i tillegg til å ha vært trenere i samme idrett for yngre lag. Det kan indikere at ungdommene hadde opparbeidet seg kompetanse om fysisk aktivitet i forkant. Å inkludere personer som allerede har kunnskap og interesse for programmets sentrale faktorer har vist å være en fordel, gjennom flere studier på program for utvikling hos ungdom (Karcher, 2009; Crooks et al., 2015; Holsen et al., 2015). I studiet til Holsen et al. (2015) ble det fokusert på å inkludere godt likte og motiverte elevledere med troverdighet blant medelever (Holsen et al., 2015). Det kan indikere at å inkludere ungdommer med kunnskap og interesse for fysisk aktivitet og trenerrollen kan ha vært en fordel for deres trygghet og selvtillit i rollen som instruktør. I PYD-teorien presenteres *kompetansebehovet* som sentralt for ungdommenes optimale utvikling, og kan blant annet påvirke ungdommens selvtillit (Lerner, 2008). Kompetanse og selvtillit påvirker hverandre ved at personer med tillit til egen tilstrekkelighet vil kunne ta i bruk egen kompetanse, som igjen vil bygge selvtillit. Ungdommenes forkunnskaper kan altså ha gjort dem tryggere i rollen som instruktør, og dermed bidratt til deres videre utvikling og kompetanseheving.

Det kan også implisitt se ut som at ungdommene var indre motiverte for å delta i valgfaget da de beskrev en ivoende interesse for å leke med og å ta vare på barn på grunn av deres erfaring fra trenerrollen og relasjoner i familien. I følge Ryan & Deci (2002) kan det å være indre motivert blant annet bety å delta i aktiviteter på bakgrunn av en ivoende interesse for en bestemt aktivitet (Ryan & Deci, 2002). Teorien indikerer at indre motiverte personer vil ha økt sannsynlighet for vekst og utvikling (Ryan & Deci, 2000), noe som i dette tilfelle kan være en fordel og gi en bedre opplevelse av å delta i AktiVane. Som nevnt gav de fleste ungdommene uttrykk for å delta i valgfaget fordi de ønsket å jobbe med noe de interesserte seg for, som var «å være med små barn og holde på med aktivitet som jeg gjør veldig mye på fritiden...». Ungdommenes utsagn sett i lys av Ryan & Deci (2002) sin teori kan tale for at de fleste deltok i valgfaget på grunn av indre motivasjon og kan ha vært av betydning for deres utfall av å delta.

6.3 Ungdommenes opplevelser av AktiVane-modellens struktur

I henhold til struktur erfarte ungdommene de ulike faktorene i AktiVane-modellen som betydningsfulle, herunder opplæringen, samarbeidet mellom ungdommene og de ansatte på SFO, og organiseringen og gjennomføringen av valgfaget.

En sentral faktor for å gjennomføre programmet er at ungdom får opplæring, og de fleste ungdommene deltok på et kurs i forkant av valgfaget. De fleste erfarte kurset som nyttig, og at det bidro til økt kompetanse i rollen som instruktør. Likevel opplevde enkelte kurset som lite informativt, noe som medførte å ikke være forberedt nok i situasjoner med barna. I henhold til PYD-teorien og kompetansebehovet, kan kurset ha vært bidragende for å styrke ungdommenes kunnskap om arbeidsoppgaver som instruktør. Dette kan i lys av Lerner (2007) sin teori indikere å påvirke deres evne til å kommunisere og fungere med de ansatte og barna på SFO (Lerner, 2007). Ungdommene med mindre gode erfaringer av kurset følte seg ikke forberedt nok i situasjoner med barna, og kan bidra til å implisere viktigheten ved opplæringens kvalitet.

Det kan virke som at ungdommene, ved å ta i bruk sin kompetanse til å utføre arbeidsoppgaver i valgfaget, kan ha opplevd økt selvtillit som instruktører og utvikling av ulike egenskaper. I følge Ryan & Deci (2002) vil kompetente personer søke optimale utfordringer, som medfører at vedkommende oppnår en følelse av å være tilstrekkelige i ulike situasjoner og oppnår utvikling av ulike egenskaper (Ryan & Deci, 2007; Lerner, 2007). Funn fra eget studie kan se ut til å samsvare med funn fra tidligere forskning på feltet, som har belyst viktigheten ved å inkludere opplæring i forkant av program for positiv utvikling hos ungdom (Karcher, 2009; James et al., 2014; Holsen et al., 2015). Funn fra studiene fremhevet at ungdommene som fikk opplæring i forkant opplevde større grad av positiv utvikling (Karcher, 2009; James et al., 2014) og økt evne til problemløsning (James et al., 2014). I PYD-teorien påpeker Lerner (2008) at ved å tilfredsstillte blant annet behovet for kompetanse og selvtillit vil ungdom bevege seg mot en optimal utviklingsbane (life trajectory), som kan bidra til positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2004, 2005, 2007, 2008). En optimal utviklingsbane innebærer et gjensidig og positivt forsterkende samspill mellom individ og miljø, hvor ungdom bidrar til utvikling hos barna på SFO og seg selv (Lerner, 2008). Det kan derfor se ut til at kompetanseheving i AktiVane-modellen kan være av betydning for

instruktørenes selvtillit, herunder å bidra til at valgfaget er en god arena for positiv utvikling hos ungdom.

På lik linje er kvaliteten på samarbeidet med de voksne løftet frem som en viktig faktor for at ungdom skal oppleve mestring og positiv utvikling (Wong et al., 2010). Samarbeidet mellom ungdommene og de ansatte på SFO ble fremstilt som varierende på tvers av skolene. Noen av ungdommene omtalte samarbeidet som godt og velfungerende. Det ble opplevd som positivt å styre øktene selv, men påpekte samtidig viktigheten ved å ha noen til stede for å bidra dersom det var behov for hjelp. Informantene beskrev at dette gav en følelse av trygghet som gjorde det enklere å gjennomføre øktene. I TYPE-pyramiden (se figur 2) beskriver Wong et al. (2010) ulike former for empowerment hvor de blant annet fremhever at voksne fremtrer som rollemodeller i kategorien *Pluralistic*. Rollemodellene involverer seg med hensikt om å gi ungdommene mulighet til å engasjere seg uten å hindre deres utvikling, noe som kan fremme utvikling hos ungdom (Wong et al., 2010). Ut i fra ungdommenes beskrivelser kan det virke som at samarbeidet i valgfaget kan sammenliknes med Wong et al. (2010) sin kategori. Videre gav ungdommene uttrykk for at det var enklere å samarbeide med voksne de allerede hadde en relasjon til. De fremhevet at å være knyttet til noen medførte å bli behandlet på lik linje som de andre voksne, og omtalte samarbeidet som et «*kollega-samarbeid*». Ungdommene opplevde tilhørighet og trygghet ved å bli behandlet som kollegaer, som kan indikere at ungdommene har erfart en positiv relasjon til de voksne. I følge PYD og SDT kan *sosiale relasjoner* bidra til at ungdommene føler tilhørighet til personer i nærmiljøet og er nødvendig for at ungdom skal oppnå indre motivasjon, trivsel og en optimal utvikling (Ryan & Deci, 2000; Lerner, 2007). Det kan se ut til at kvaliteten på ungdommenes relasjoner til de ansatte har vært av betydning for deres utvikling. Ungdommene med gode opplevelser av samarbeidets kvalitet påpekte å utvikle bedre selvtillit og mestringsfølelse. Denne samarbeidsformen kan også ha bidratt til at ungdommen har opplevd empowerment (Wong et al., 2010). Empowerment er et mål innenfor helsefremmende arbeid og kan resultere i utvikling av kompetanse, selvtillit, sosial støtte, deltakelse og selvkontroll (WHO, 1998). Beskrivelsene av samarbeidet kan virke som å bidra til utvikling og mestring hos ungdommene (Wong et al., 2010).

Ungdommene som opplevde samarbeidet som godt og velfungerende påpekte å utvikle bedre selvtillit og mestringsfølelse. Å øke barn og unges følelse av mestring og selvtillit er et viktig fokusområde for å fremme deres psykiske helse og utvikling (Lerner, 2007; Skogen et al.,

2018). Studiets funn samsvarer med funn fra tidligere forskning på feltet, som har vist at støtte fra voksne og opplevd empowerment har bidratt til positiv utvikling hos ungdom (Christens & Peterson, 2012; Zeldin et al., 2016). Studiet til Christens & Peterson (2012) fant at støtte fra personer i nærmiljøet hadde en positiv innvirkning på ungdommenes selvtillit og deres engasjement for deltakelse i programmet (Christens & Peterson, 2012). Funn fra eget studie kan tyde på at kvaliteten på samarbeidet i AktiVane-modellen kan ha en betydning for ungdommenes selvtillit og mestringsfølelse, noe som kan ha bidratt til å fremme psykisk helse og utvikling hos ungdommene. Også tidligere forskning på feltet har vist at kvaliteten på relasjoner og samarbeid som inkluderer brukermedvirkning kan påvirke betydningen for ungdommenes deltakelse (Schwartz et al., 2011; Christens & Peterson., 2012; Zeldin et al., 2016). Funn fra studiet til Zeldin et al. (2016) viste at ungdommene som erfarte at deres meninger ble vurdert utviklet lederkompetanse og økt engasjement i programmet (Zeldin et al., 2016). Studiet til Schwartz et al. (2011) fant at ungdommer med et balansert forhold til ansatte og medelever erfarte høyere grad av positiv utvikling enn ungdommer med et dårlig og et godt forhold til personer i nærmiljøet. Det ble fremhevet utvikling av sosial atferd, bedre akademiske prestasjoner og økt innsats på skolen (Schwartz et al., (2011).

Til tross for positive opplevelser av samarbeidet erfarte andre ungdommer det som mindre bra. De fremhevet at det i noen tilfeller manglet voksne i nærheten som kunne hjelpe ved behov. Videre var det ofte nye ansatte å forholde seg til, og enkelte var ikke engasjerte nok. Beskrivelsene kan tolkes som at tilstedeværelse, engasjement og kvaliteten på relasjonen til de voksne var relevant for at de unge erfarte samarbeidet som positivt. I følge Wong et al. (2010) vil det at ungdom ikke opplever engasjement fra de ansatte kunne karakteriseres som samarbeidsformen *Autonomous* i TYPE-pyramiden. Denne formen for samarbeid er kjennetegnet av at ungdom er overlatt til seg selv, og er ikke optimal for å utvikle en følelse av empowerment. På grunn av manglende engasjement fra de ansatte betraktes ikke samarbeidet som det beste og kan redusere grad av positive utfall (Wong et al., 2010). Dette kan indikere at ungdommene som ikke erfarte positive relasjoner eller empowerment i samarbeidet med de voksne i valgfaget kan ha opplevd lavere grad av trivsel og indre motivasjon for å delta (Ryan & Deci, 2000; Wong et al., 2010). Mangel på tilstedeværelse fra de voksne og å forholde seg til nye personer kan ha preget relasjonen mellom ungdommene og de voksne i valgfaget. Dette kan se ut til å samsvare med samarbeidet i studiet til Holsen et al. (2015), hvor ungdommene opplevde mangel på engasjement fra de ansatte og at ikke alle var like gode til å følge opp programmet. Til tross for dette viste funn at ungdommene

opplevde positiv utvikling, herunder økt lederkompetanse, hvordan inspirere barna til og å bli mer ansvarsfulle (Holsen et al., 2015).

Flere av ungdommene erfarte det som positivt å bli tildelt et ansvar for planleggingen og gjennomføringen av øktene. De opplevde at de ansatte hadde tillit til dem og forventninger om at de kunne mestre instruktørrollen. Flertallet beskrev å få utdelt en mal på hvordan øktene skulle foregå med eksempler på ulike aktiviteter de kunne velge mellom. Enkelte påpekte at utvalget ikke var stort nok og ønsket derfor å velge egendefinerte aktiviteter. Dette kan indikere at empowerment og autonomistøtte var en viktig faktor for ungdommenes opplevelse av valgfaget. Empowermentprosessen omhandler at ungdommene får makt i form av et ansvar som instruktør (WHO, 1998) med hensikt om å fremme tillit, trygghet, fellesskap og gode relasjoner (Tveiten, 2012). Opplevelsen av autonomi kan defineres som selvbestemmelse, og innebærer at ungdommene har muligheten til ta egne slutninger (Ryan & Deci, 2002). Det kan virke som at AktiVane-modellen og instruktørrollen kan bidra til å fremme en følelse av empowerment og autonomi hos ungdommene ved å gi dem rollen som instruktør og mulighet til å ta selvstendige valg ved organiseringen av øktene. Tidligere forskning på feltet har ikke gjort rede for i hvor stor grad deltakerne har fått ta del i valg om prosesser i programmene (Karcher, 2009; Schwartz et al., 2011; Wong et al., 2012; James et al., (2014), Holsen et al., 2015), noe som kunne vært interessant å undersøke. Det kan indikere at å tilrettelegge for empowerment og autonomistøtte i valgfaget kan ha betydning for ungdommenes utvikling. Prosessen om empowerment og autonomistøtte er sentral i det helsefremmende arbeidet, med hensikt om å styrke individets ressurser, selvtillit, indre motivasjon og trivsel (WHO, 1998; Ryan & Deci, 2000).

Videre erfarte ungdommene mindre gode erfaringer rundt oppfølgingen av valgfaget, og gav uttrykk for at dette ikke var et fokus. Flertallet ønsket å få tilbakemelding fra de ansatte på hva de gjorde bra og hva de kunne gjøre bedre. Sentrale føringer i helsefremmende arbeid viser et økende fokus på psykiske helse ved å tilrettelegge for økt kunnskap, ferdigheter og mestring hos barn og ungdom (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 26). Det kan virke som at å følge opp ungdommene ved å gi konstruktive tilbakemeldinger på deres lederstil kan bidra til å styrke deres kunnskap og mestringsfølelse. Videre kan dette ha positive innvirkninger på deres trivsel i programmet og fremme deres engasjement. Tidligere forskning på feltet har inkludert oppfølging i de ulike programmene (Karcher, 2009; Crooks et al., 2015; Holsen et al., 2015; Zeldin et al., 2016). Programmet i studiet til Crooks et al.

(2015) inkluderte oppfølging i form av veiledning og samtaler mellom ungdommene og programansvarlige. Programmet bestod også av en samling i starten som fokuserte på ungdommenes synspunkter og deres mål for deltakelse (Crooks et al., 2015). Studiene utdyper ikke hvorvidt oppfølgingen har påvirket ungdommenes gevinst av å delta i programmet (Karcher, 2009; Crooks et al., 2015; Holsen et al., 2015; Zeldin et al., 2016), noe som kunne ha vært interessant å undersøke.

Samlet sett kan det se ut til at valgfagets sentrale faktorer, herunder opplæring, samarbeid og struktur, kan ha vært av betydning for ungdommenes utvikling (Ryan & Deci, 2002; Lerner, 2007; Wong et al., 2010). Det kan virke som at flertallet av ungdommene opplevde å være kompetente på grunn av deres tidligere erfaring med fysisk aktivitet og deltakelse på kurset i forkant av valgfaget. Deres kompetanse så ut til å bidra til å forenkle rollen som instruktør, og samtidig ha positive innvirkninger på samarbeidet med de ansatte på SFO (Lerner, 2007). Flertallet opplevde samarbeidet som bra, og erfarte gode relasjoner til de ansatte. I følge Lerner (2007) er dette sentrale faktorer som er nødvendige for å bidra til utvikling hos ungdom (Lerner, 2007). Valgfagets samarbeidsform og fordelingen av makt så ut til å være optimal for å fremme engasjement og indre motivasjon hos ungdommene. At ungdommene ble tildelt hovedansvaret for øktene kan ha vært av betydning for deres opplevde empowerment og autonomi (Wong et al., 2010). Å erfare empowerment og autonomi kan ha resultert i at ungdommene erfarte utvikling av ulike egenskaper (WHO, 1998; Ryan & Deci, 2002). Funn viste at ungdommer som opplevde tilstrekkelig kompetanse, gode relasjoner, opplevd empowerment og autonomi utviklet mestringsfølelse, sosial kompetanse og ulike trenerferdigheter, herunder hvordan tilpasse seg barna og å legge til rette for mestring.

6.3. Instruktørrollens betydning for ungdoms utvikling

I tillegg til en forbedring av instruktørevner erfarte ungdommene en utvikling av relasjoner til barna. De beskrev barna som «*deres yngre venner*», og at de var en av sentrale faktorer som bidro til blant annet økt interesse for deltakelse. I følge Ryan & Deci (2002) sin selvbestemmelsesteori kan behovet for tilhørighet gi en opplevelse av å være knyttet til personer i nærmiljøet og samtidig utvikle et ønske om å ta vare på andre. Funnet bekreftes av tidligere forskning på feltet, som har vist at ungdom har utviklet relasjoner og tilhørighet til personer i programmene, og at dette har vært en fordel for deres utvikling (Crooks et al.,

2015; Holsen et al., 2015). Ungdommenes beskrivelse kan vitne om at de har utviklet en sosial relasjon til barna på SFO, blitt knyttet til dem og utviklet et iboende ønske om å ta vare på dem.

Videre gav ungdommene uttrykk for at det sosiale i valgfaget bidro til å øke deres motivasjon for deltakelse. I følge Ryan & Deci (2002) er behovet for tilhørighet nødvendig for at ungdommene skal oppleve indre motivasjon og utvikling av å delta i slike program (Ryan & Deci, 2002; Lerner, 2007). I lys av teorien kan ungdommene ha utviklet indre motivasjon og trivsel for deltakelse i programmet ved å utvikle gode relasjoner til barna på SFO (Ryan & Deci, 2002). Funnet bekreftes av tidligere forskning på feltet, som har vist at ungdom har utviklet relasjoner og tilhørighet til personer i ulike program, som videre har resultert i utvikling av ulike egenskaper (Crooks et al., 2015; Holsen et al., 2015). Eksempler på slike egenskaper er økt selvtillit, utvikling av ulike lederferdigheter, økt stolthet, en følelse av å bli verdsatt (Crooks et al., 2015), å ta ansvar, å hjelpe og engasjere andre og å bidra til andres utvikling (Holsen et al., 2015). Funn fra tidligere forskning på feltet kan se ut til å samsvare med ungdommene sine utsagn om å erfare økt selvtillit, utvikling av lederferdigheter, å være forbilder for barna og å bety noe.

Som følge av dette var ungdommenes lederstil kjennetegnet av et fokus på at barna skulle trives best mulig, og flertallet anså det som viktig å inspirere dem til å være fysisk aktive. De la til rette for motivasjon ved å tilpasse aktivitetene etter barnas nivå, og var selv deltakende i aktivitetene for å inspirere barna til å delta. Videre ble barnas interesser tatt hensyn til, herunder å inkludere leker barna likte for å fremme autonomistøtte og motivasjon for deltakelse. Det kan indikere at ungdommene har tatt i bruk deres kompetanse ved å legge til rette for motivasjon og mestring hos barna. Dette har påvirket deres evne til å samhandle med barna, og er som nevnt et resultat av å oppleve kompetansebehovet i Lerner (2007) sin PYD-teori (Lerner, 2007). Det kan også tyde på at barnas mestring har vært av betydning for ungdommene, ettersom de gav uttrykk for å oppleve økt selvtillit og mestringsfølelse ved å observere barna utvikle seg. I Lerner (2007) sin PYD-teori er det å få dekket blant annet behovet for *å bry seg* essensielt for å oppnå en positiv utvikling. *Å bry seg* omhandler både empati og sympati, og personer som bryr seg verdsetter at andre har det bra. Funnene fra studien kan tyde på at ungdommene har forsøkt å tilrettelegge for motivasjon og mestring hos barna, og selv opplevd mestring ved å lykkes med sine handlinger. Ut fra dette kan det se ut

til at AktiVane-modellen har støttet opp under helt sentrale behov for å oppnå en positiv ungdomsutvikling.

6.4 Å bety noe for andre

Ungdommene beskrev instruktørrollen som meningsfylt. De opplevde en følelse av å bety noe etter å ha gjort en god gjerning for barna og å ha en bevissthet om at de hadde bidratt til deres mestringsfølelse. Eksempler de gav på dette var tilfeller hvor de observerte barna mestre aktivitetene som var planlagt og tilpasset deres kompetansenivå, og å se deres glede ved å delta. Ungdommene gav også uttrykk for stolthet etter å ha fungert som forbilder og rollemodeller for barna. I Lerner (2007) sin PYD-teori er det å få dekket behovet for å *bidra* essensielt for å oppnå en positiv utvikling. Å *bidra* beskrives som et ønske om å bidra til både egen og andres utvikling, og er et resultat av å blant annet oppleve de nevnte behovene *sosiale relasjoner, kompetanse og å bry seg* (Lerner, 2005, 2007, 2008). I følge teorien vil ungdom som innehar de ulike egenskapene ha en større sannsynlighet for å oppnå en optimal utviklingsbane. Gjennom å være kompetente i instruktørrollen, oppleve tilhørighet og å bry seg om barna og de ansatte vil ungdommene gi av seg selv, og deretter selv oppleve utvikling som følge av deres samhandling (Lerner, 2008). Funnene fra studien kan tyde på at ungdommene har forsøkt å tilrettelegge for motivasjon og mestring hos barna, og selv opplevd mestring ved å lykkes med sine handlinger. Ut i fra ungdommenes beskrivelser kan AktiVane-modellen indikere å ha bidratt til positiv utvikling hos ungdommene.

Som sett i en helhet har ungdommene fremhevet utvikling av økt sosial kompetanse og trenerferdigheter, samt opplevelser av å mestre rollen som instruktør og økt selvtillit. Hensikten med ungdomsutviklingsprogram er i følge litteraturen å fremme mestring og god psykisk helse blant ungdom (Shek & Merrick, 2015). Å fokusere på ungdommenes talent, interesse og potensiale, som er fysisk aktivitet, trenerrollen og å jobbe med barn i AktiVane, kan ha bidratt til å øke ungdommenes mestringsfølelse og tro på seg selv (Shek & Merrick, 2015). Funn fra eget studie samsvarer med funn fra tidligere forskning på feltet, som har vist at å tildele ungdom en rolle som leder eller mentor har resultert i positiv utvikling hos ungdommene (Karcher, 2009; Wong et al., 2012; Crooks et al., 2015; Holsen et al., 2015; Mueller et al., 2011). Studiene til Karcher (2009), Wong et al. (2012) og Crooks et al. (2015) fant at rollen som leder bidro til å øke ungdommenes selvtillit. Videre påpekte funn fra studiet til Karcher (2009) at mentorrollen bidro til økt sosial kunnskap, herunder å enklere forstå og

respektere seg selv og andre. Andre egenskaper som ble trukket frem var akademisk utvikling i form av forbedret prestasjon på skolen og utvikling av karrieremuligheter (Karcher, 2009). I følge Meld. St. 19 (2014-2015) er mestring og utvikling hos ungdom sentrale kilder til god psykisk helse og trivsel i det helsefremmende arbeidet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 12). AktiVane-modellen kan derfor antyde å være en sentral faktor i det helsefremmende arbeidet for å tilrettelegge for å fremme god psykisk helse hos ungdommer ved å bidra til trivsel og mestring i instruktørrollen.

6.5 Studiets kvalitetssikring

Forskning har som hensikt å innhente ny kunnskap om bestemte fenomeners erfaringer (NESH, 2016). I enhver forskningsprosess vil mange metodiske valg påvirke studiets kvalitet, herunder studiets design, metode for datainnsamling og utvalg. Følgende delkapittel vil redegjøre for mulige faktorer som kan ha påvirket kvaliteten til inneværende studie.

6.5.1 Min rolle som forsker

I kvalitative studier har forskerens rolle og evne til fortolkning en innvirkning på studien gjennom hele forskningsprosessen. Forforståelsen utgjør blant annet interesser, ståsted og erfaringer, og vil påvirke studiets forskningsspørsmål, valg av metode, utvalg og forskningsresultat (Malterud, 2011, 2017).

I arbeidet rundt tolkningen og analyseringen fokuserte jeg på at min faglige bakgrunn ikke påvirket ungdommenes formeninger. Bruken av ungdomsutviklingsprogram har vist seg å være både positiv og viktig for dagens samfunn. Selv har jeg ingen erfaring med slike program, noe som gjør meg som forsker nøytral til temaet. Til tross for dette har min barndom inkludert fysisk aktivitet i form av idrett og samarbeid, noe jeg har tatt med meg videre i livet og er en stor del av min studiehverdag. Jeg finner fysisk aktivitet iboende interessant og viktig, og har tilegnet meg en del kunnskap om emnet. I intervjusammenheng kunne min bakgrunn med fysisk aktivitet bidra til å bedre forstå informantenes glede for dette, og hvordan de erfarte å trene og inspirere yngre barn til å være fysisk aktive. I tillegg gjorde det intervjusituasjonen enklere i form av at samtalen fikk en god flyt, og det ble enklere og mer naturlig for meg å stille oppfølgingsspørsmål. For å unngå at min faglige bakgrunn påvirket datasettet ble prosessen møtt med åpenhet for å innhente ungdommenes opplevelser og erfaringer, og samtidig utfordre og bekrefte egen forforståelse.

6.5.2 Kvalitetssikring av data

Enhver studies hensikt er å innhente korrekt og presis data, og er avgjørende for å oppnå holdbare analyseresultater (NESH, 2016). I prosessen om å kvalitetssikre data ble det fokusert på å sikre overførbarhet, validitet og reliabilitet (Dalen, 2011, s. 94). Disse faktorene vil bli beskrevet i det følgende avsnittet.

I rollen som forsker har jeg et iboende ønske om at studiens resultat skal være av betydning for andre enn kun deltakerne og de ansvarlige for AktiVane-modellen. Et studies overførbarhet utgjør den eksterne validiteten, og måler i hvor stor grad studiens funn kan gjøres gjeldende ut over konteksten den er kartlagt i. I kvalitative studier er overførbarhet ofte relatert til utvalget, men kan også si noe om hvordan funn fra et studie kan belyse en lik evaluering i en annen kontekst (Malterud, 2011, s. 22). I dette tilfellet har studien som hensikt å evaluere et valgfag implementert i et begrenset antall skoler i en kommune i Norge, og resultatene er basert på 21 ungdommer sine opplevelser av valgfaget. Det kan derfor implisere at overførbarheten er lav, på grunn av den begrensede konteksten. I følge litteraturen vil det alltid være begrensninger i et forskningsprosjekts overførbarhet (Brinkmann & Kvale, 2015). Til tross for dette kan likevel resultatet være av stor lokal interesse (Malterud, 2011, s. 62). Funnene kan være relevante for andre skoler i Bergensområdet, herunder å øke oppmerksomheten rundt AktiVane-modellen. Det kan indikere at å presentere ungdomsskoleelevenes erfaringer av å delta i valgfaget kan bidra til å øke andre skolers interesse for valgfaget. Ut over dette kan funnene gi relevant kunnskap om deltakelse i program med fokus på ungdomsutvikling for annen forskning på feltet (Thagaard, 2013).

Videre utgjør validitet studiets gyldighet og måler i hvilken grad resultatet representerer en sann virkelighet av det studiet hadde som hensikt å undersøke. For å måle studiets gyldighet og kvalitetssikre grunnlaget for studiets funn er det nødvendig å inkludere en kritisk gjennomgang av den metodisk tilnærmingen (Thagaard, 2013, s. 205). I prosessen om å sikre validitet har det blitt fokusert på å benytte en metodisk tilnærming som belyser forskningsspørsmålet. Dette vil resultere i innhenting av gyldig informasjon om de bestemte fenomen studiet undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere beskrevet har dette blitt gjort ved å redegjøre for ulike valg i forskningsprosessen (se 4-4.7), og samtidig gjøre leseren observant på studiets begrensninger. Detaljerte beskrivelser av hvilke forkunnskaper

jeg som forsker har tatt med meg har blitt presentert, og hvordan jeg har tatt hensyn til å forholde meg nøytral for å ikke påvirke datasettet.

Reliabilitet betyr troverdighet, og brukes for å kvalitetssikre at funnene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Høy reliabilitet medfører høy validitet og motsatt. For å kvalitetssikre studiens reliabilitet har jeg forsøkt å gi et konkret og ærlig innblikk i hele forskningsprosessen (se 4-4.7) (Thagaard, 2013, s. 202). Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen så «gjennomsiktig» som mulig, som innebærer å beskrive hvert trinn i prosessen slik at andre kan vurdere den og samtidig forstå grunnlaget for mine tolkninger (Thagaard, 2012, s. 202). I følge Kvale & Brinkmann (2015) er spesielt intervjusituasjonen viktig for studiets reliabilitet, herunder interaksjonen mellom intervjueren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere beskrevet (se 4.5) forsøkte jeg å skape god kontakt med og en trygghet hos ungdommene. Jeg var bevisst på å møte deres utsagn med et åpent sinn og ikke stille ledende spørsmål som kunne bli påvirket av min forforståelse. I følge Thagaard (2013) kan også konteksten påvirke studiens reliabilitet (Thagaard, 2013). Ettersom informantene var elever på 14 og 15 år fant jeg det som nødvendig å være avslappet som intervjuer for at deres besvarelser skulle fremkomme naturlig, og gjenspeile deres virkelige erfaringer. Videre fremhevet jeg at deres opplevelser og erfaringer var i fokus, samtidig som at ingen svar ble ansett som rett eller galt.

6.5.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget i studien bestod av 21 deltakere fordelt på tre fokusgruppeintervju (7, 5 og 9). Antallet kunne vært større dersom alle som fikk tilbud om deltakelse leverte det informerte samtykke før gjennomføringen av intervjuene. Sykdom hadde også en innvirkning på antall deltakere. Selv om utvalget kunne vært større ble det likevel ansett som passende for studiets sammenheng, ettersom et for stort antall informanter kan medføre et uoversiktlig datasett og en overfladisk analyse (Malterud, 2011, s. 60). Likevel er det nødvendig å poengtere at ved å inkludere flere skoler kunne temaet blitt belyst mer omfattende. På grunn av masteroppgavens omfang, tidsaspekt og mangel på relevante skolars tilgjengelighet var ikke dette mulig å gjennomføre. Enkelte skoler gav også uttrykk for å ha avsluttet sin deltakelse i AktiVane, noe som har bidratt til å begrense antallet tilgjengelige skoler. At enkelte har valgt å avslutte sin

deltakelse i programmet kunne ha vært interessant å undersøke, men på grunn av tid og ressurser var ikke dette mulig.

Videre kan utvalgets karakteristikk påvirke studiets overførbarhet (Malterud, 2011). For det første består utvalget av en skjevfordeling av kjønn, med 17 jenter og 4 gutter. Dette medfører at funnene ikke gir et fullstendig innblikk i guttenes opplevelser av AktiVane. Videre kan dette svekke grunnlaget for å sammenlikne likheter og forskjeller på tvers av kjønn, og at studiets funn kan gjøres overførbare ut over andre kontekster. Til tross for at studiet ikke sammenliknet likheter og ulikheter på tvers av kjønn, men undersøkte ungdommenes helhetlige erfaringer som gruppe, vil det ikke påvirke studiets overførbarhet.

Ut over dette bestod utvalget av ungdommer fra ulike skoler i Hordaland fylkeskommune, og deres erfaringer er basert på deltakelse i et spesifikt valgfag som er implementert i et begrenset antall skoler. Dette kan medføre å svekke studiets overførbarheten i en annen kontekst, men studiens funn kan likevel være av stor lokal interesse (Malterud, 2011, s. 62). Utvalget kan bli betraktet som en ressurssterk gruppe ettersom de fleste var aktive i en form for fysisk aktivitet, og samtidig trente yngre elever i samme idrett på fritiden. Funnene kan derfor være begrenset til å kun gjelde ungdommer med tidligere erfaring innenfor fysisk aktivitet og trenerrollen. Grunnlaget for å trekke konklusjoner på tvers av målgrupper uten denne kompetansen blir derfor ansett som uklart.

6.5.4 Datainnsamling

Tre fokusgruppeintervju ble anvendt for å innhente relevant data. En fordel med metoden er at den kan bidra til å fremheve livlige samtaler og diskusjoner. Ut over dette kan informantene uttrykke seg om hendelser de kanskje ikke ville gjort ved individuelle intervju (Kvernmo, 2010). En annen fordel er at intervjuformen er mindre tidkrevende enn individuelle intervju, og ungdommene kan oppleve større grad av trygghet ettersom det er flere personer til stede (Dalen, 2011). En begrensning ved metoden er at 15-åringer kan oppleve å være ukomfortable og flau i en intervjusituasjon hvor personer på lik alder er til stede. Dette kan føre til at ungdommene ikke tør å utdype egne erfaringer, og kan bidra til å svekke datasettets troverdighet. En annen ulempe er at enkelte informanter kan overdrive sine beskrivelser i form av å tøffe seg for andre. Dette kan medføre ugyldige svar og at andre informanters stemme kan forsvinne (Dalen, 2011). Til tross for at de fleste ungdommene var pratsomme og

bidro med utdypende utsagn opplevde jeg det som utfordrende å få enkelte til å delta i samtalen. For å inkludere alle deltakernes stemme forsøkte jeg å stille direkte oppfølgingsspørsmål til og inkludere de mindre pratsomme informantene. Det ble også lagt merke til at enkelte endret deres utsagn etter å ha hørt andres meninger. I et forsøk på å kvalitetssikre informantenes beskrivelser stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å avklare hvilket av utsagnene som stemte overens med informantenes opplevelser. For å i større grad ha kvalitetssikret studiets funn kunne observasjon ha blitt benyttet før og etter deltakelse i programmet, men dette ville blitt for omfattende innenfor omfanget av en masteroppgave.

De 21 informantene ble naturlig inndelt i henhold til hvilken skole de tilhørte, og de tre fokusgruppeintervjuene bestod derfor av 7, 5 og 9 informanter. I følge litteraturen anbefales mellom seks til ti personer i hvert fokusgruppeintervju, og fordelingen blir derfor betraktet som passende (Kvale & Brinkmann, 2015). Som erfart fra intervjuene ble det innhentet mest informative beskrivelser av opplevelser og erfaringer fra intervju 2 og 3. Ungdommene fra intervju 1 ble oppfattet som mer sjenerte enn ungdommene fra intervju 2 og 3, og samtalen var ikke preget av en like god flyt som i de resterende intervjuene. Dette kan ha blitt påvirket av at informantene fra intervju 1 ikke kjente hverandre like godt som informantene fra intervju 2 og 3. Min rolle som intervjuer kan også ha påvirket dette. Etersom intervju 1 var mitt første fokusgruppeintervju kan jeg ha virket usikker i min rolle, som kan ha påvirket informantenes følelse av trygghet og formulering av spørsmål. Til tross for dette opplevde jeg som forsker å innhente tilstrekkelig informasjon fra informantene i de tre fokusgruppeintervjuene. Studiets funn er basert på ungdommenes utsagn om egne opplevelser og erfaringer, og deres beskrivelser kan vike fra virkeligheten. Deres opplevelser av samarbeidet er også preget av deres side av et samarbeid mellom to parter, og kan ha blitt beskrevet annerledes fra de ansattes perspektiv.

6.6 Forslag for videre forskning

Studiens funn er basert på 21 deltakeres erfaringer av et spesifikt valgfag implementert i et begrenset antall skoler i Hordaland fylkeskommune. Funnene må derfor betraktes som gjeldende for deltakerne i innværende studie, og kan ikke ansees som overførbare til alle ungdommer som deltar i valgfag med et helsefremmende fokus. Studiets hensikt var ei heller å gjøre funnene gjeldende ut over andre kontekster, men å belyse verdien av den spesifikke

målgruppens erfaringer av deltakelse i valgfaget. For å kunne belyse temaet i en større kontekst vil det være behov for mer forskning på feltet. Det vil da være nødvendig å gå temaet mer i dybden, i et forsøk på å belyse et mer detaljert omfang av relevante faktorer. Videre kan kvantitativ forskning bidra til å undersøke et større spekter av temaet.

Ettersom studiens utvalg er preget av en skjevfordeling av kjønn, herunder 17 jenter og 4 gutter, vil det være behov for studier med en mer balansert kjønnsfordeling. Dette kan bidra til å fremme en mer jevn forståelse av ungdommenes erfaringer, og gi et innblikk i eventuelle ulikheter på tvers av kjønn. Utover dette kan bruken av individuelle intervju i fremtidige studier være essensielle, da det kan gi økt dybde og en forståelse av ungdommenes opplevelser. Videre kunne observasjon blitt anvendt både før og etter deltakelse, for å sammenlikne eventuell utvikling hos ungdommene i løpet av den deltakende perioden.

Samtidig var inneværende studies deltakere en ressurssterk gruppe, hvor flertallet hadde en iboende interesse for valgfagets tema. Å inkludere ungdommer uten denne interessen kunne bidratt til å innhente en mer omfattende forståelse av verdien av slike program for ungdommer med ulik bakgrunn for deltakelse.

6.7 Forslag for en helsefremmende praksis

Studien bidrar i sin helhet til å illustrere verdien av AktiVane-modellen og hvordan valgfaget kan være av betydning for ungdommene som deltar. Således ansees studiens funn i hovedsak som relevante for deltakerne og ansvarlige for valgfaget. Samtidig kan funnene bidra til økt kunnskap om slike program for personer som utformer politiske føringer i arbeidet for å fremme god psykisk helse hos barn og unge. Studiens funn kan se ut til å bidra positivt til en helsefremmende praksis i skolen, ved å fremheve hvilke faktorer i et program som kan bidra til utvikling hos ungdom.

Samlet sett kan studiets funn se ut til å belyse verdien av et programs struktur, en lederrolle, samarbeidets kvalitet og relasjoner til personer i programmet. Det kan se ut til at opplæring og oppfølging er avgjørende for ungdommenes kompetansenivå, som kan være verdifull for deres samhandlingsevne og tro på seg selv. Utover dette kan opplæringen og oppfølging i form av tilbakemeldinger bidra til å styrke ungdommenes vekst og engasjement. Det kan videre se ut til at å tildele ungdom et ansvar kan være av verdi for deres utvikling. Ansvaret

kan påvirke ungdommene til å anvende egen kompetanse i praksis. Ved å utfordre seg selv og evne å løse ulike situasjoner kan ungdommene oppnå en følelse av mestring og tro på seg selv.

Funn fra studien kan samtidig indikere å fremme verdien av et godt samarbeid for vekst og utvikling. Studien synes også å fremme betydningen av et godt samarbeid, herunder et «*kollega-samarbeid*», hvor tilstedeværelse og støtte fra ansatte ser ut til å være avgjørende for ungdommenes vekst. Videre kan kvaliteten på relasjonen til barna hevde å være av verdi for ungdommene. Det kan virke som at gode relasjoner kan påvirke ungdommenes ønske om å bidra til andres trivsel, og resultere i opplevd egenverdi ved å gi av seg selv.

Utover dette kan funnene indikere å øke kunnskapsnivået for personer som utformer politiske føringer i arbeidet for å fremme psykisk helse. Etersom valgfaget i inneværende studie er implementert i skolen kan funnene bidra til å belyse skolen som en verdifull arena for å fremme vekst og utvikling hos ungdom. I følge Meld. St. 19 (2014-2015) er tidlig forebygging nødvendig for å fremme god fremtidig helse, da dette er blitt et prioritert politisk innsatsområde. Skolen er en arena som når ut til en stor andel barn og unge. Inneværende studies funn kan bidra til å impliserer at helsefremmende tiltak bør implementeres i skolen. Det kan hevdes at å inkludere program for positiv ungdomsutvikling, og valgfag som AktiVane, i flere skoler kan fremme mestring og god psykisk helse hos ungdom.

7. Oppsummering og konklusjon

Å fremme mestring og utvikling hos barn og unge er et prioritert politisk innsatsområde (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 26). Faktorene betraktes som kilder til god psykisk helse og trivsel, og kan bidra til å legge grunnlaget for god fremtidig helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 12). Program for positiv ungdomsutvikling har vist å være en optimal arena for å fremme mestring og utvikling hos ungdom (Shek & Merrick, 2015), og tidligere forskning på feltet har i sin helhet belyst betydningen av slike program. Funn fra inneværende studie kan indikere å samsvarer med tidligere forskning på feltet, men samtidig se ut til å bidra med ny kunnskap. Studien er utført på bakgrunn av et ønske om å evaluere en gruppe ungdomsskoleelevers erfaringer av å delta i valgfaget AktiVane. Formålet var å innhente informasjon om hvilken opplevde «gevinst» ungdommene erfarte av å være instruktører for yngre barn på SFO, ved å undersøke hvordan sentrale faktorer i valgfaget påvirket deres betydning av å delta.

Til tross for at ungdommene påpekte enkelte forbedringspotensialer ved valgfagets struktur, ble det belyst en positiv helhetlige opplevelse av valgfaget. Ungdommenes opplevde «gevinst» av å delta i valgfaget kan se ut til å være utviklingen av ulike egenskaper, herunder økt selvtillit, mestringsfølelse, lederevner, akademiske ferdigheter og en følelse av å bety noe for andre. Studien har blant annet forsøkt å belyse hvordan et ansvar i form av en instruktørrolle kan være av verdi for ungdommenes utvikling. Ved å organisere og styre øktene på egenhånd erfarte ungdommene å utfordre seg selv for å håndtere situasjoner som instruktør. Det kan indikere at å mestre instruktørrollen var av betydning for ungdommene, og resulterte i utvikling og personlig vekst.

Samtidig fremmer studien verdien av et godt samarbeid for å fremme selvtillit og mestring. Funn kan indikere at et samarbeid hvor ungdommene innehar lik makt som de ansatte kan være av betydning for deres utvikling. Utover dette belyser studien verdien av relasjoner til personer i nærmiljøet. Ungdommene i inneværende studie belyste deres relasjoner til barna som verdifull, i form av å gi en følelse av å bety noe for andre. Ungdommene opplevde mestringsfølelse ved å observere barna mestre aktivitetene i øktene deres. Dette kan indikere at AktiVane-modellen har støttet opp under helt sentrale behov for å oppnå en positiv ungdomsutvikling. Funnene kan hevde at AktiVane-modellen har vært av positiv betydning for ungdommene, og sentrale faktorer i modellen kan se ut til å samsvare med fokusområder i helsefremmende arbeid for å fremme psykisk helse. Mestring og utvikling blir betraktet som

kilder til god psykisk helse og velvære (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 26), og det er vist et økende fokus på å fremme mestring og god psykisk helse ved bruk av program som inkluderer ungdom i skolen (Kaasbøll, Melby & Lassemo, 2018; Shek & Merrick, 2015). I lys av ungdommenes erfaringer og selvrapporterte utvikling kan det indikere at AktiVane-modellen kan bidra til å fremme vekst hos ungdom og er av betydning for deres utvikling.

Referanser

- Aadland, E. (2011). *"Og eg ser på deg-" : vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, H. T. & Fossåskaret, E. (2015). *Skapte virkeligheter - Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment : I teori och praktik*. Sverige: Hefftet.
- Aveyard, H. (2014) *Doing a Literature Review in Health and Social Care. A Practical Guide*. (3. utg.). London: Open University Press.
- Axelsson, R., & Axelsson, S. B. (2007). Samverkan och folkhälsa - begrepp, teorier och praktisk tillämpning. In R. Axelsson, & S. Bihari Axelsson (Red.), *Folkhälsa i samverkan - mellan professioner, organisationer och samhällssektorer* (s. 11-31). Lund: Studentlitteratur.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017. NOVA Rapport 10/17*. Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1990). Perceived Self-efficacy in the exercise of control over aids infection *Evaluation and Program Planning*, 13(1), 9-17. doi:[https://doi.org/10.1016/0149-7189\(90\)90004-G](https://doi.org/10.1016/0149-7189(90)90004-G)
- Benson, P. (2012). *Autonomy in language learning, learning and life*, 29-39. Hentet fra: <https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf>
- Bjørnsen, H., Ringdal, R., Eilertsen, M., Espenes, G., Holmen, N. & Moksnes, U. (2018). Kunnskap kan gi ungdom bedre psykisk helse. *Sykepleien*, 106. doi:10.4220/Sykepleiens.2018.65075
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. London: SAGE Publications Ltd.
- Christens, B. D. & Peterson, N. A. (2012). The Role of Empowerment in Youth Development: A Study of Sociopolitical Control as Mediator of Ecological Systems' Influence on Developmental Outcomes. *Youth Adolescence* (41), 623–635. doi:10.1007/s10964-011-9724-9
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design* (4. utg.). California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design - Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). California: SAGE Publications.

- Crooks, C. V., Burleigh, D., Snowshoe, A., Lapp, A., Hughes, R. & Sisco, A. (2015) A case study of culturally relevant school-based programming for First Nations youth: improved relationships, confidence and leadership, and school success, *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(4), 216-230. doi: 10.1080/1754730X.2015.1064775
- Curran, T. & Wexler, L. (2017). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *School Health*, 1(87), 71-80. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27917486>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21(2), 486-491. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4
- Det kongelige helsedepartement. (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken* (St. Meld. nr. 16) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/069d160b7cf54b04a1a375515d01659a/no/pdfs/stm200220030016000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet. (2012-2013). *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar* (Meld. St. 34) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- Espenes, G. A. & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. & Selleberg, A. M. (2011). *Mange ulike metoder* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life Skills Development through Sport: Current Status and Future Directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. <http://dx.doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2015). *Health Promotion*. London: SAGE Publications.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guèvremont, A., Findlay, L. & Kohen, D. (2008). Organized extracurricular activities of Canadian children and youth. *Health Reports*, 19(3), 65-69. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18847147>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (1997-1998). Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006. Endringer i statsbudsjettet for 1998 (St.prp. nr. 63). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter* (Meld. St. 19) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017-2022). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: SAGE Publications.
- Helsedirektoratet. (2017). *Program for folkehelsearbeid i kommunene 2017-2027*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Documents/Folkehelsearbeid%20i%20kommunen/Program%20for%20folkehelsearbeid%20i%20kommunene%202017-2027.pdf>
- Holsen, I., Larsen, T., Tjomsland, H. E. & Servan, A. K. (2015). Exploring the importance of peers as leaders in the Dream School Program: from the perspectives of peer leaders, teachers and principals. *Advances in School Mental Health Promotion*. doi:10.1080/1754730X.2014.978550
- Hordaland idrettskrets. (2015). *Samarbeidsavtale mellom Bergen kommune, ved byrådsavdelingen for barnehage og skole og Hordaland idrettskrets - AktiVane i begensskolen*. Upublisert dokument.
- Hordaland idrettskrets. (2019). Hva er AktiVane? Hentet fra: https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00242/Aktivane_242812a.PDF

- Idrett Bergen Sør. (2018a). AktiVane. Hentet fra: <https://www.idrettbergensor.no/aktivane>
- Idrett Bergen Sør. (2018b). *AktiVane. Oppskriftsbok*. Upublisert dokument.
- James, A. I., Smith, P. K. & Radford, L. (2014). Becoming grown-ups: a qualitative study of the experiences of peer mentors. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 104-115. doi:10.1080/02643944.2014.893008
- Kaasbøll, J., Melby, L. & Lassemo, E. (2018). *Resiliente og helsefremmende lokalsamfunn: En kunnskapsoppsummering* (SINTEF 2018:00502). Hentet fra: <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2018/06/kunnskapsoppsummering-helsefremmende-arbeid.pdf>
- Karcher, M. (2009). Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem Among High School Students Who Serve as Cross-Age Peer Mentors. *Professional School Counseling*, 12(4), 292-299. doi: 10.1007/s11121-008-0083-z
- Kestler-Peleg, M., Shamir-Dardikman, M., Hermoni, D. & Ginzburg, K. (2015). Breastfeeding motivation and Self-Determination Theory. *Social Science & Medicine*, 144, 19-27. doi: 10.1016/j.socscimed.2015.09.006
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode- barn/unge som informanter. I E. Arntzen og J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 66-80). Akershus: Høyskolen i Akershus.
- Lalonde, M. (1974). *A New Perspective on the Health of Canadians*. Hentet fra: <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf>.
- Larson, R., Walker, K., & Pearce, N. (2005). A comparison of youthdriven and adult-driven youth programs: Balancing inputs from youth and adults. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 57-74. doi: 10.1002/jcop.20035
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lerner, R. M. (2005). Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases. *Institute for Applied Research in Youth Development. Tufts University*. Hentet fra: <https://ase.tufts.edu/iaryd/documents/pubPromotingPositive.pdf>

- Lerner, R. M. (2007). The five C's of positive youth development. Hentet fra: <http://icanaz.org/the-5cs-of-positive-youth-development>
- Lerner, R. M. (2008). The Positive Youth Development Perspective: Theoretical and Empirical Bases of a Strengths-Based Approach to Adolescent Development. I Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Red.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (s. 149-163). New York: Oxford University Press.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Benson, J. B. (2011). Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence. I R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (Red.), *Advances in Child Development and Behaviour*, 41 (s. 1-17). Burlington: Elsevier Science.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Kollegaer. (2009). The Positive Development of Youth. Report Of The Findings from the First Seven Years of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Institute for Applied Research in Youth Development. Tufts University*. Hentet fra: <https://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4hpydstudywave7.pdf>
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J.V., Lewin-Bizan, S. & Bowers, E. P. (2010). Special Issue Introduction: The Meaning and Measurement of Thriving: A View of the Issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 707–719. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9531-8>
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2009). *The literature review: six steps to success*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012.) Systematic Text Condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805 <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research* (6. utg.). California: SAGE Publications.
- Mulye, T. P., Park, M. J., Nelson, C. D., Adams, S. H., Irwin, C. E. Jr. & Brindis, C.D. (2009). Trends in adolescent and young adult health in the United States. *Journal of Adolescent Health*. 45(1):8–24. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.013.
- Mæland, J. G. (2016). *Forebyggende helsearbeid – folkehelsearbeid i teori og praksis* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Naidoo, J. & Wills, J. (2009). *Foundations for Health Promotion* (3. utg.). Edinburgh: Baillière Tindall/Elsevier.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Norsk senter for forskningsdata. (2016-2019). Et verktøy for forskning. Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/om/doc/strategiplan-2016-2019.pdf>
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). Barnehage og skole. Hentet fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S. & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *Adolescent Health*, 369(9569), 1302-1313. doi:10.1016/S0140-6736(07)60368-7
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Regjeringen (2016, 19. august). Skolefritidsordningen (SFO). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/skolefritidsordningen-sfo/id434946/>
- Riksrevisjonen. (2014-2015). *Riksrevisjonens undersøkelse av offentlig folkehelsearbeid: Dokument 3:11*. Fagbokforlaget. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2014-2015/dok3-201415-011.pdf>
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423-459. http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0804_2
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 3-33). Rochester, New York: the University of Rochester Press.

- Schwartz, S. E., Rhodes, J. E. & Chan, C. S. (2011). The Impact of School-Based Mentoring on Youths With Different Relational Profiles. *Developmental Psychology*, 47(2), 450-462. doi:10.1037/a0021379
- Shek, D. T. & Merrick, J. (2015). Positive youth development. *International Journal of Child Health and Human Development*, 8(2), 109-111. doi: 10.1100/2012/152923
- Silverman, D. (2013). *Interpreting Qualitative Data* (4. utg.). London: SAGE Publications.
- Skogen, J., Smith, O., Aarø, L., Siqveland, J., & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. Hentet fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psykiske_helse_forebyggende.pdf
- Smith, J., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretativ Phenomenological Analysis. Theory, method and Research*. London: SAGE Publications.
- Sosial- og helsedepartementet. (1996-97). *Åpenhet og helhet. Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene* (St. Meld. nr. 25). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0c5168d7b574157977a877d2a68aa17/no/pdfs/stm199619970025000dddpdfs.pdf>
- Tellnes, G. (2017). *Helsefremmende samhandling. Natur og kultur som folkehelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2012). Empowerment og veiledning - sykepleierens pedagogiske funksjon i helsefremmende arbeid. I Gammersvik, Å. & Larsen, T. B. (Red.), *Helsefremmende sykepleie - i teori og praksis* (s.173-193). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. & Knutsen, I. R. (2011). Empowering dialogues-the patients' perspective. *Caring Science*, 25(2), 333-340. doi: 10.1111/j.1471-6712.2010.00831
- Wallerstein, N., Sanchez-Merki, V. & Dow, L. (2002). Freirian praxis in health education and community organizing. I M. Minkler (Red.), *Community organizing and community building for health* (s. 195-211). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid et samfunnsoppdrag* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. & Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114. doi:10.1007/s10464-010-9330-0

- Wong, M., Lau, T., & Lee, A. (2012). The Impact of Leadership Programme on Self-Esteem and Self-Efficacy in School: A Randomized Controlled Trial. *PLoS One*, 7(12). doi: 10.1371/journal.pone.0052023
- World Health Organization. (1998). *Health Promotion Glossary*. Hentet fra: <https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf?ua=1>
- World Health Organization. (2005). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice*. Hentet fra: http://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf
- World Health Organisation. (2014). *Health in all policies: Helsinki statement. Framework for Country Action*. Hentet fra: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112636/9789241506908_eng.pdf;jsessionid=0052487EA622D1FD6F591244F190A58D?sequence=1
- World Health Organization. (2018). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet fra: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, US: The Guilford Press.
- Zeldin, S., Krauss, E., Kim, T., Collura, J., & Abdullah, H. (2016). Pathways to Youth Empowerment and Community Connectedness: A Study of Youth-Adult Partnership in Malaysian After-School, Co-Curricular Programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8) 1638–165. <https://doi.org/10.1007/s10964-015->

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD

25.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

En evaluering av ungdomsskoleelevers erfaringer av å delta i programmet AktiVane

Referansenummer

269658

Registrert

18.09.2018 av Kaja Kristiansen Bøhn - Kaja.Bohn@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Hemil-senteret

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Haug, ellen.haug@uib.no, tlf: 4795809548

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kaja Kristiansen Bøhn, Kbo030@uib.no, tlf: 99413972

Prosjektperiode

13.09.2018 - 30.06.2019

Status

18.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

18.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Det er elevenes foresatte som samtykker på deres vegne.

Vi gjør oppmerksom på datofeil i informasjonsskrivet, og ber om at 30.06.2018 rettes til 30.06.2019.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

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

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du gi ditt barn tillatelse til å delta i forskningsprosjektet «En evaluering av ungdomsskoleelevers erfaringer av å delta i AktiVane»?

Dette er et spørsmål til deg om du vil la din sønn/din datter delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å evaluere ungdomsskoleelevers erfaringer av å delta i AktiVane. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for han/hun.

Formål

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Bergen som skal evaluere ungdomsskoleelevenes erfaringer av å delta som instruktører i programmet AktiVane i forbindelse med valgfag eller utdanningsvalg (UDV). Hovedmålet for evalueringen er derfor å undersøke hvordan elevene opplever å være instruktører for yngre barn.

Forskningsspørsmålet som skal undersøkes er *«Hvilken betydning har AktiVane for ungdomsskoleelevene som deltar i valgfaget?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Jeg spør om å la ditt barn delta i prosjektet fordi han/hun går i 10. klasse, og har dermed deltatt som instruktør i valgfaget AktiVane lengst. Ved å intervju denne aldersgruppen vil jeg derfor få mest mulig erfaringer av å delta i prosjektet. Det er omtrent 24 elever som får spørsmål om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at ditt barn deltar på et fokusgruppeintervju sammen med fem andre medelever. Samtalen vil vare i ca. 1 time, og i løpet av samtalen vil vi prate om hvordan elevene opplever å delta i valgfaget AktiVane, hvordan det er å være instruktør, hvordan oppfølgingen rundt programmet har vært og hvordan samarbeidet med de ansatte på SFO fungerer. Sammen med meg vil en medstudent være til stede under fokusgruppeintervjuet. Samtalen vil bli tatt opp ved hjelp av en lydopptaker.

Dersom det er ønskelig kan dere få lese intervjuguiden i forkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om han/hun vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke vil la vedkommende delta eller senere velger å trekke tilbake samtykket.

Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker vedkommendes opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene som behandles er kun tilgjengelige for meg som forsker og min veileder.

Opplysningene oppbevares i tråd med sikkerhetsrutiner for oppbevaring av data. Etter at opplysningene er samlet inn vil navnene på deltakerne og informasjonen kodes, slik at all data anonymiseres. Det vil derfor ikke være mulig å identifisere personer ut i fra opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Lydopptakene slettes når intervjuene er transkribert. Personopplysninger fra intervjuene anonymiseres i transkripsjonen (det skriftlige intervjumaterialet)

Dine rettigheter

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

- . innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- . å få rettet personopplysninger om deg,
- . få slettet personopplysninger om deg,
- . få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet),

og

- . å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personvernopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler personopplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandling av personopplysninger i dette er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studiet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- HEMIL-senteret ved student Kaja Kristiansen Bøhn (tlf: 99 41 39 72) eller veileder Ellen Haug (tlf: 55 58 47 97)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuell student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En evaluering av ungdomsskoleelevers erfaringer av å delta i AktiVane*. Jeg samtykker til:

At mitt barn deltar på et fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide

Takk for at dere deltar på intervjuet. Det vi skal ta for oss er valgfaget AktiVane. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan det har vært for dere å ha AktiVane som valgfag på skolen, og hvordan det har vært å inspirere til fysisk aktivitet på SFO. Informasjonen dere gir vil bli brukt i forbindelse med min masteroppgave, som er en evaluering av AktiVane.

Er det greit at jeg tar opp intervjuet med lydopptaker?

Runde rundt bordet

- a. Navn, alder og klasse
 - b. Når startet dere med AktiVane?
-
1. Hvorfor valgte dere å delta i AktiVane?
 - a. Hadde dere tidligere erfaring med fysisk aktivitet?
 2. Hva innebærer det å være instruktør/hvordan vil dere beskrive jobben som instruktør?
 - a. Hva liker dere ved jobben?
 - b. Hva liker dere ikke ved jobben?
 3. Hvilken betydning hadde kurset dere deltok på sammen med de ansatte på SFO for dere?
 4. Hvordan er det å være instruktører allerede som ungdomsskoleelever?
 - a. Hva likere dere ved det?
 - b. Hva liker dere ikke ved det?
 5. Hvordan inspirerer dere elevene på SFO til å være i fysisk aktivitet?
 - a. Er det noen elever det er enklere å inspirere andre?
 6. Hvordan avgjøres det hvilke aktiviteter som skal gjennomføres?
 - a. Bestemmer dere instruktører eller SFO-ansatte?
 7. Hva har dere lært av å være instruktør?

- a. I forhold til fysisk aktivitet?
 - b. I forhold til det å være instruktør?
8. Har dere utviklet dere på noen måte etter å ha deltatt i AktiVane?
- a. I forhold til motivasjon og mestring?
 - b. I forhold til selvtillit?
9. Hvordan vil dere beskrive samarbeidet i AktiVane?
- a. Mellom instruktørene?
 - b. Mellom instruktørene og SFO-ansatte?
 - c. Hva har vært bra?
 - d. Hva har dere savnet?
10. Hvilken oppfølging har dere fått av de ansatte på SFO?
- a. Hva har vært bra?
 - b. Hva har dere savnet?
11. Hva betyr det for dere at denne instruktør-jobben er en del av skolegangen i form at et valgfag?
12. Tenker dere at instruktørene kan bidra til noe mer enn de SFO-ansatte kan?
- a. Hvis ja, hva da?
13. Er det noe dere mener burde ha blitt gjort annerledes i forhold til å tilrettelegge for arbeidet til instruktørene?
14. Hvilke råd vil dere gi til andre elever som skal begynne å jobbe som instruktør?
15. Er det noe dere mener vi har glemt som dere ønsker å si mer om?

Takk for deltakelsen!

Vedlegg 4. Utdrag fra transkripsjon av intervju 3.

F: Har dere lært noe av å være med på AktiVane?

I1: Altså barna ser jo opp til deg, så du er jo nødt til å på en måte oppføre deg og vise at det er gøy for at de skal også ha det gøy, og de går jo etter deg veldig mye og det er jo veldig kjekt, men du må jo fortsatt oppføre deg og på en måte vise at ja dette er gøy hvis det er noen som ikke synes det er så veldig gøy.

I3: Altså du må tenke mye på måten du snakker på og hva du gjør, for barna gjør det du gjør. Så hvis du snakker på en litt stygg måte så gjør jo de det også, så du må, du lærer deg på en måte å snakke finere og gjøre ting sånn at de gjør det og, sant, de gjør fine ting og.

I4: Hvordan du skal fremstille deg for barna, liksom være et eksempel på hvordan de skal være.

I5: Også hvis det er sånn, noe veldig utfordrende så må du ofte begynne lettere, for eksempel hvis de skal krype da, eller ikke krype men sånn gå, så kan du øke det sånn gå baklengs og så hoppe, for det er ikke alle som liksom klarer det, det er jo veldig forskjellige nivåer på de forskjellige. Også det følte jeg var veldig til nytte at man kunne liksom begynne lettere også jobbe seg oppover.

I6: Mhm, det gjorde at alle følte litt sånn mestringsfølelse, når du lærte at ja, barna hadde godt av det.

I5: For liksom, når de klarer det er jo det på en måte gøy, også hvis det er noe du klarer vil du jo fortsette. Hvis det er noe du ikke klarer så er det litt sånn ææ, ikke så gøy.

Vedlegg 5. Tema, koder og utsagn.

En utfyllende oversikt over de seks temaene med alle koder og noen eksempler på utsagn.

Tema	Eksempler på koder	Eksempler på utsagn
Ungdommenes bakgrunn og motivasjon for deltakelse	Forkunnskaper om AktiVane Anbefaling fra andre En felles interesse for fysisk aktivitet Fremtidig utdanning Erfaring	«...jeg har kanskje lyst til å jobbe på barneskole, og da tenkte jeg at jeg kunne, ja, en sjanse til å prøve det ut da, og jobbe på barneskole.»
Valgfagets struktur	Oppfølging Autonomi Empowerment Veiledning Ny kunnskap Rekruttering av instruktører Opplæring	«...hun hovedansvarlige på SFO var alltid der, en som alltid hadde litt kontroll.»
Samarbeidet på tvers av skolene	De ansattes tilstedeværelse Maktfordeling Medvirkning Kommunikasjon Variasjon i engasjement Uklare roller Mangel på kunnskap	«...det ble litt enklere å ha øktene når du visste at det ville så og si alltid være en annen voksen der som kjenner ungene godt og som er vant til å være med de som er litt urolige og sånn, og at de i tillegg ofte hvis de visste at noen var ekstra urolige så var det enda en voksen der som kunne ta ordentlig ansvar for dem og det gjorde det litt lettere for oss også og ha kontroll på økten.»
Personlig utvikling	Indre motivasjon Mestringsfølelse Mening Empati Selvtillit Sosiale relasjoner Sosial kompetanse	«...når vi fikk liksom skryt og sånn då føler man liksom sånn, ja nå har jeg gjort en god jobb, og ja, du får jo på en måte en litt sånn mestringsfølelse inni deg da etter at du har gjort en bra jobb.»

Utvikling av lederferdigheter	Instruktørrolle Utfordre seg selv Observere Mentalt tungt Løsningsorientert	«...hvis det var noe jeg ikke var helt sikker på og skulle spørre de så var det sånn: nei, du kan bare velge fordi vi vet ikke mer enn det du på en måte gjør, for de har hatt samme kurset som oss.»
Ungdommenes lederstil	Ønsker å inspirere til fysisk aktivitet Ønsker å øke barnas selvtillit Ønsker å legge til rette for mestring og motivasjon En mer passende aldersgruppe	«...vi spurte før barna gikk hver gang: hva var gøyest som vi gjorde i dag, og hva var det som vi ikke gjorde i dag som vi kan gjøre neste gang? Sånn at vi fikk liksom noenlunde indikasjon på hva som kunne være interessant for barna.»