



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2020 30 stp

Fakultet for landskap og samfunn

«Jeg møter jo folk jeg egentlig aldri har lagt merke til før»

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av å delta
i rollespillklubb på Mysen VGS

Mia Sofie Espelund

Folkehelsevitenskap

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en mastergrad i folkehelsevitenskap ved NMBU. Jeg føler meg takknemlig som har fått studere det jeg brenner for med så engasjerende og kunnskapsrike forelesere som det er på NMBU. Temaet for masteroppgaven ble avgjort da jeg ble introdusert for prosjektet «Mestring og mening på Mysen videregående skole». Prosjektledere Eivind Sletner og Kristian Magnus Røine ga en spennende innføring i planene, og jeg bestemte meg for å skrive masteroppgaven min om dette prosjektet. Jeg vil takke Eivind og Kristian Magnus for godt samarbeid gjennom hele prosessen og spesielt med hjelp til organisering av intervjuer og for svar på mine mange spørsmål.

Jeg vil takke alle informantene som stilte opp i intervjuene. De har gitt meg et spennende innblikk i deres tanker og erfaringer med prosjektet. Det har vært veldig interessant å få jobbe med deres opplevelser og meninger.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder Camilla Ihlebæk som gjennom hele prosessen har vist engasjement og hjulpet meg med kunnskap, idéer og perspektiv på oppgaven. Hun har hele tiden vært tilgjengelig for store og små spørsmål, og vært en fantastisk støttespiller. Takk for humor, inspirasjon og motivasjon!

Sist men ikke minst vil jeg også takke mine medstudenter for to fine år sammen som studenter i folkehelsevitenskap. Takk for gode samarbeid, diskusjoner og hyggelige stunder.

Mia Sofie Espelund

Moss, 25. mai 2020

Sammendrag

Bakgrunn: Elever på videregående skole har gjennom opplæringsloven rett til et helsefremmende læringsmiljø. Tilhørighet, sosial støtte og deltakelse i aktiviteter er alle viktige faktorer som bidrar til økt trivsel og redusert frafall i skolen. Mange ungdom faller også fra organiserte aktiviteter i ungdomstida. Gjennom program for folkehelsearbeid i kommunene har Mysen videregående skole (VGS) startet prosjektet «Ung nærmiljøarena» som skal fremme fellesskap og tilhørighet, i håp om at skolen skal fungere som en helsefremmende nærmiljøarena. Formålet med denne oppgaven var å få innblikk i hvordan elever opplever å delta i en av aktivitetene skolen har satt i gang gjennom prosjektet.

Metode: Semistrukturert kvalitativt intervju ble benyttet som metode. Åtte elever som deltok i aktiviteten «rollespill» ble rekruttert og intervjuet i undersøkelsen. Utvalget besto av elever i alderen 16-19 år. Intervjuene foregikk en til en, ble tatt opp på lydfil og deretter transkribert. Malteruds systematiske tekstkondensering ble benyttet for å analysere dataene.

Resultater: I analysen kom det frem fire tema: Deltakelse i rollespillklubben opplevdes som en *meningsfull aktivitet*, fordi det var en aktivitet deltakerne likte, som var morsom, og som de selv hadde valgt å være med på. Å være på en aktivitet med personer som hadde de samme interessene som en selv førte til en følelse av *tilhørighet*, noe flere tidligere hadde savnet. *Sosialt fellesskap* innebar at deltakerne fikk mulighet til å møte personer fra hele skolen, og på den måten få et større nettverk. Rollespillklubben førte også til økt *motivasjon*, da spesielt en indre motivasjon for å fortsette å være med på rollespill.

Konklusjon: Funnene i studien viste at deltagere i rollespillgruppa opplevde at tiltaket var meningsfullt, at det skapte tilhørighet, fellesskap og opplevdes som en motiverende aktivitet. Dette kan tyde på at de gjennom tiltaket opplevde økt tilhørighet, kompetanse og autonomi som er tre basale psykologiske behov ifølge Selvbestemmelsesteorien. Ifølge teorien kan dette øke indre eller autonom motivasjon og være med på å øke helse og livskvalitet. Studien bidrar derfor til å underbygge at det å bruke skolen som en nærmiljøarena kan virke positivt på elevenes trivsel, motivasjon og helse.

Abstract

Background: Students in upper secondary school has through the Norwegian law of education the right to a school environment that promotes health. Belonging, social support and participation in activities are all important factors that increase well-being and reduce the risk of school dropout. A lot of students also drop out of organized activities during their youth. Mysen upper secondary school has started the project “Ung nærmiljøarena” to promote social ties and belonging, hoping the school will function as a “nærmiljøarena” (similar to the “Whole School Approach”). The aim of this study was to investigate the experiences of students taking part in one of the activities offered by the school.

Method: A semi-structured qualitative interview was used as method. Eight students attending the activity “role-play” was interviewed. The participants were aged 16 – 19. The interviews were conducted as individual interviews, recorded as audio files and transcribed. Malteruds Systematic Text Condensation was used to analyze the data.

Results: The analysis showed four themes: Participation in the role play group was experienced as a *meaningful activity*, as the participants liked the activity, it was fun, and it was something they had decided to take part in on their own. Taking part in an activity with people with the same interests lead to a sense of *belonging*, something several of them had been missing. Social ties meant that the participants got the opportunity to meet people from the whole school, and by that gain a stronger *social network*. The role play group also lead to increased *motivation*, especially as intrinsic motivation to continue with the activity.

Conclusion: The findings of this study showed that participants of the role play group experienced the activity as meaningful, that it gave a sense of belonging, increased social ties and that they perceived the activity as motivating. This could indicate that they through this activity experienced increased sense of belonging, competence and autonomy, which are three basal psychological needs, according to the Self Determination Theory. According to the theory, this can increase intrinsic and autonomous motivation, as well as increase health and well-being. This study contributes to substantiate that using schools as a “nærmiljøarena” can be a positive contribution to students’ health and well-being.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
1. Innledning	3
2. Bakgrunn	4
2.1 Folkehelsearbeid.....	4
2.2 Helse og livskvalitet	5
2.2.1 Salutogenese	6
2.3 Sosial ulikhet i helse.....	8
2.4 Ungdom på VGS.....	9
2.5 Helsefremmende skoler og Whole School Approach	10
2.6 Meningsfulle aktiviteter.....	11
2.6.1 Rollespill som meningsfull aktivitet	12
2.7 Sosial støtte og tilhørighet.....	13
2.8 Selvbestemmelsesteorien.....	14
2.8.1 Motivasjon	15
3. Problemstilling	16
4. Metode	16
4.1 Setting.....	16
4.2 Forforståelse	17
4.3 Fenomenologi	18
4.4 Kvalitativ metode.....	18
4.4.1 Kvalitativt intervju	19
4.4.2 Å intervju ungdom	19
4.5 Utvalg og rekruttering	19
4.6 Deltakere	20
4.7 Intervjuguide.....	20

4.8 Intervjuene	21
4.9 Transkribering.....	21
4.10 Analyse.....	22
5. Etikk	23
6. Resultater	23
6.1 Meningsfull aktivitet.....	24
6.2 Sosialt fellesskap.....	25
6.3 Tilhørighet.....	26
6.4 Motivasjon	27
7. Diskusjon.....	30
7.1 Meningsfull aktivitet.....	31
7.2 Sosialt fellesskap.....	32
7.3 Tilhørighet.....	34
7.4 Motivasjon	35
8. Metodediskusjon	36
8.1 Refleksivitet	37
8.2 Reliabilitet.....	37
8.3 Validitet	38
8.4 Overførbarhet.....	39
9. Konklusjon.....	39
10. Referanser.....	41

Vedlegg og figurer:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeskjema med informasjon til deltakerne

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

Figur 1: Helsedeterminantene av Whitehead og Dahlgren (1991).

Tabell1: Oversikt over deltakere med fiktive navn.

1. Innledning

Program for folkehelsearbeid i kommunene er en tiårig satsing på kommunalt folkehelsearbeid. Denne satsingen har som formål å fremme befolkningens helse og livskvalitet, med spesielt fokus på barn og unge, psykisk helse og rusforebygging. (Helsedirektoratet, 2018). Bakgrunnen for dette programmet er at lokalsamfunn har stor innvirkning på barn og unges helse, og er derfor en viktig arena for folkehelsearbeidet, ved å skape gode oppvekstvilkår og trygge rammer for barn og unges utvikling.

En spesielt viktig arena for helsefremming er skolen. Opplæringsloven sier at alle elever har rett til et godt fysisk, psykisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Undersøkelser viser at elever på videregående skole i Norge trives i stor grad (Samdal et al., 2016). Allikevel er det flere ungdommer som opplever utfordringer i det sosiale fellesskapet på skolen (Kjærnsli & Rohatgi, 2016). Ungdomsårene legger mye av grunnlaget for hvordan helsen utvikler seg som voksen (Berry & Greenwood, 2018). Det er derfor svært viktig for lokalsamfunn og kommuner å tilrettelegge slik at ungdom opplever blant annet mestring, tilhørighet, sosial støtte og trivsel, som er viktige helsefremmende faktorer og påvirker helse i stor grad (Cobb, 1976; Colarossi & Eccles, 2003; Hofstad & Bergsli, 2017).

Som et tiltak i program for folkehelsearbeid i kommunene har Østfold startet prosjektet «Mestring og mening». Denne satsingen skal øke robusthet og motstandskraft hos barn, slik at flere kan oppleve mening, mestring og tilhørighet (Østfoldhelse, 2018). For å utjevne sosiale helseforskjeller skal tiltakene rettes mot en bred gruppe og nå barn og unge på steder de oppholder seg. Som et av tiltakene i prosjektet startet Mysen videregående skole et tilbud som de kaller *Ung nærmiljøarena*. (Mysen videregående skole, 2020b). Dette skal være et lavterskel-tilbud som skal fremme fellesskap og tilhørighet. Elevene får tilbud om ulike aktiviteter og arenaer på skolen de også kan benytte utenom skoletid. Denne studien ønsket å se på hvordan elever opplever å delta i en av aktivitetene skolen har satt i gang, rollespill, i forbindelse med prosjektet. Skolen som nærmiljøarena har til nå bare vært prøvd ut i grunnskolen og er ikke tidligere forsøkt utviklet på det videregående trinnet. Mer kunnskap om hvordan et slikt tilbud oppleves av elevene som deltar vil derfor være viktig.

2. Bakgrunn

Dette kapittelet vil ta for seg relevant empiri og teori som danner grunnlaget for masteroppgaven. Dette skal benyttes til å presentere temaet og diskutere resultatene.

2.1 Folkehelsearbeid

Folkehelse defineres som befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning (Mæland, 2015). I 2012 trådte folkehelseloven (Lov om folkehelsearbeid) i kraft (Folkehelseloven, 2012). Loven definerer folkehelsearbeid slik: *«samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen.»*(Folkehelseloven, 2012). Denne loven gir kommuner, fylkeskommuner og statlige helsemyndigheter ansvar for å jobbe for et systematisk folkehelsearbeid.

Folkehelsearbeid i kommunene er svært viktig for å legge til rette for god livskvalitet og helse hos befolkningen (Helsedirektoratet, 2019). Folkehelsemeldingene fokuserer på hvordan folkehelsearbeidet skal redusere sykdom og fremme helse, og samtidig gi arbeidet med psykisk helse bedre plass (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Samfunnsøkonomisk er det mye billigere å forebygge enn å behandle, og dette er en av grunnene til hvorfor det i økende grad fokuseres på nettopp forebyggende arbeid (Regjeringen, 2013). De største helseutfordringene vi har i Norge i dag er muskel- og skjelettsykdommer, psykiske plager, hjerte- og karsykdommer og kreft (Folkehelseinstituttet, 2018). Disse sykdommene kan i stor grad forebygges gjennom forbyggende og helsefremmende tiltak i samfunnet.

For å jobbe langsiktig mot en bedre folkehelse er det viktig med tidlig innsats. Tiltak rettet mot barnehager og skoler er derfor noen av de viktigste tiltakene et samfunn kan gjøre.

Gjennom barnehager og skoler når man en stor del av befolkningen over en lengre periode (Naidoo & Wills, 2016). Vaner og gode helsevalg starter i ung alder og forholdet man har til helse som ung, legger grunnlaget for hvordan helsen utvikler seg som voksen (Samdal et al., 2016). Vi vet også at det er viktig med sosial støtte, tilhørighet og trivsel for å skape robuste ungdom som mestrer livet. Skolenes jobb er å bidra til å utjevne sosiale helseforskjeller, samt

sørge for at barn og ungdom utvikler kompetanse, kunnskap og holdninger som skaper god helse (Regjeringen, 2013).

2.2 Helse og livskvalitet

Målet med folkehelsearbeid er som beskrevet over å skape god helse i befolkningen. Begrepet «helse» har flere definisjoner. WHO (World Health Organization) formulerte sin definisjon av helse i 1946 som «*en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosial velvære – ikke bare fravær av sykdom eller svakhet*» (WHO, 1946). Denne definisjonen brøt med det tradisjonelle, patologiske synet på helse, og fokuserte på helse som positivt og holistisk. Den tok med seg det psykiske og sosiale aspektet, ikke bare det fysiske og fysiologiske. Samtidig har definisjonen blitt kritisert for å være for utopisk. Bruken av ordet «fullstendig» har blitt mye kritisert, da det tilsier at de aller fleste aldri vil oppnå god helse (Huber et al., 2011). Det har også blitt kritisert at definisjonen ikke har endret seg siden 1946. Mer moderne definisjoner av helse fokuserer på helse som en ressurs for hverdagslivet, og fokuserer på sosiale og personlige ressurser i tillegg til fysiske egenskaper (WHO, 1986). I tråd med dette har Petter Hjort definert helse som overskudd til å mestre hverdagens krav (Hjort, 1982), og denne definisjonen er mye brukt i Norge (Fugelli & Ingstad, 2001). En annen måte å definere helse på er gjennom den salutogenetiske modellen og begrepet «opplevelse av sammenheng», som handler om hvordan man forstår og håndterer livet, samt hvorvidt man opplever situasjonen som meningsfull (Antonovsky, 1996) (Huber et al., 2011). Dette vil bli beskrevet senere i kapitlet.

Fugelli og Ingstad (2001) utførte en undersøkelse av hva folk legger i begrepet «god helse». De fant ut at de viktigste faktorene i folks definisjon av god helse er trivsel, funksjon, natur, humør, mestring og energi (Fugelli & Ingstad, 2001). De fant også tre kjennetegn på hvordan folk i Norge opplever helse. Det første er at helse er holistisk, det vil si at det omfatter alle deler av livet. Helse er relativt, som betyr at folk opplever og har forventninger til helse ut fra livssituasjon. Det tredje kjennetegnet er at helse er individuelt, og at god helse og veien dit er forskjellig for alle (Fugelli & Ingstad, 2001). I studien til Fugelli og Ingstad fant de også ut at nærmiljøet i stor grad blir sett på som noe som kan påvirke helse både positivt og negativt. De fant ut at det var fire faktorer som bidro positivt til innbyggernes helse. Disse faktorene handlet om at nærmiljøet bidro til å skape trivsel, trygghet og tillit, fellesskap og opplevelse av sammenheng (Fugelli & Ingstad, 2001).

Et begrep som henger tett sammen med helse er livskvalitet. Livskvalitet er et begrep som har blitt forsøkt definert på flere måter. Helsedirektoratet publiserte en rapport i 2015 om det engelske begrepet «well-being». Det norske begrepet som brukes for well-being er livskvalitet (Helsedirektoratet, 2015b). I denne rapporten presenteres to ulike syn på livskvalitet. Man kan se på livskvalitet som noe subjektivt, at det handler om hvordan mennesker opplever sin egen tilfredshet og hvor mye behag, kontra ubehag de opplever i sin tilværelse. Man kan også ha et mer objektivt syn på livskvalitet. Denne tilnærmingen ser på hvor godt et menneske fungerer i samspill med sine omgivelser og kan ses gjennom relasjoner, mestring, mening og autonomi (Helsedirektoratet, 2015b).

For å få kunnskap om helse og livskvalitet hos barn og unge er det gjort undersøkelser spesielt for denne aldersgruppa. I en rapport fra 2015 som handlet om helse og trivsel hos barn og unge, kom det fram at de fleste barn og unge er tilfredse med livet og har god helse (Helsedirektoratet, 2015a). Omtrent 90% er fornøyde eller svært fornøyde med livet (Bakken, 2017; Samdal et al., 2016). Samtidig er det en klar trend i at negative helsevaner øker med alderen. Med økende alder synker andelen som er med på fritidsaktiviteter, alkoholforbruk øker, subjektive helseplager øker og skolerelatert stress rapporteres oftere (Samdal et al., 2016). Det måles også en forskjell mellom kjønnene. Gutter er oftere tilfredse med livet, og har mindre subjektive helseplager enn jenter på samme alder (Samdal et al., 2016). Ungdataundersøkelsen fra 2017 viste at det var en markant økning i antall selvrapporterte psykiske helseplager hos unge i Norge. Ensomhet hadde aldri vært så mye rapportert som i denne undersøkelsen (Bakken, 2017). En stor andel ungdom i Indre Østfold rapporterer psykiske plager. Det er også en høy andel unge som rapporterer at de ikke er fornøyd med nærmiljøet sitt (Indre Østfold kommune, 2018).

2.2.1 Salutogenese

Innenfor helsefremming er Antonovsky's teori om salutogenese en av de viktigste teoretiske tilnærmingene som blir benyttet (Antonovsky, 1996). Salutogenese fokuserer på hva som fremmer helse, i motsetning til hva som hindrer sykdom (Antonovsky, 1996; Eriksson & Lindström, 2006). I denne teorien blir helse definert som et kontinuum, eller som grader av helse. Dette er i motsetning til klassifiseringen av mennesker som enten syk eller frisk. En salutogen tilnærming bruker begrepet motstandsressurser om biologiske, materielle og psykososiale faktorer som er viktige for å oppfatte livet som forståelig og overkommelig

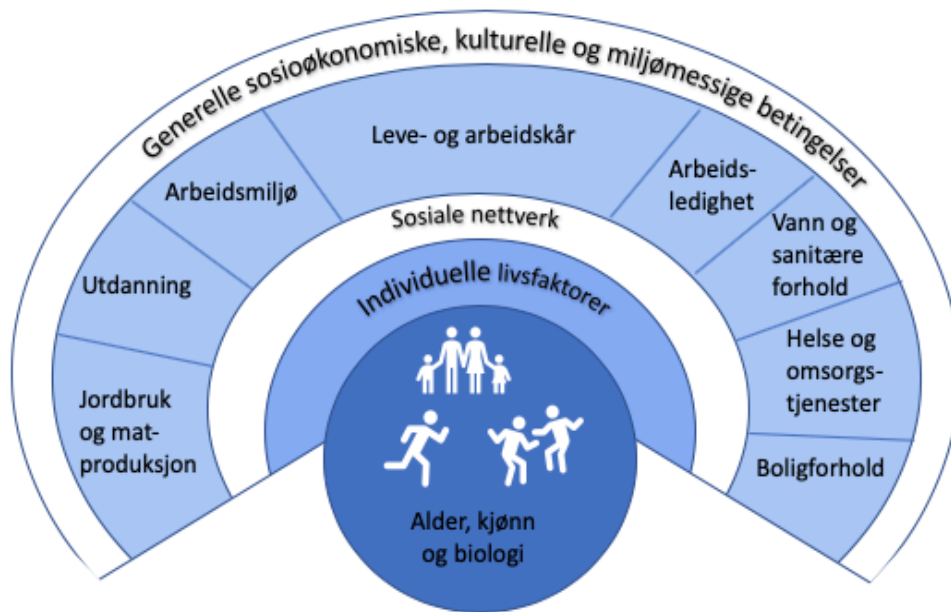
(Antonovsky, 1996). Generelle motstandsressurser omfatter karaktertrekkene til en person, en gruppe eller et samfunn som legger til rette for individets evne til å håndtere stressorer, samt å utvikle grad av opplevelse av sammenheng (Idan, Eriksson, & Al-Yagon, 2016). Slike ressurser kan i følge Antonovsky inkludere blant annet: materielle ressurser, kunnskap, mestringsstrategier, sosial støtte, genetikk og individets tankesett. Disse ressursene danner et grunnlag som alle er med på å bestemme hvordan man møter utfordringer og stressorer i livet. Motstandsressursene kan påvirke hvor en person befinner seg på kontinuumet mellom helse og uhelse (Idan et al., 2016).

En sentral faktor innen salutogenesemodellen er «opplevelse av sammenheng». Det går ut på at mennesker har en forståelse av sin livssituasjon, at man har tro på at man håndterer livet med de ressursene man har og at man opplever mening (Antonovsky, 1996). Antonovsky mener opplevelse av sammenheng er en egen livsorientering (Antonovsky, 1996). Opplevelse av sammenheng er en måte å tenke, være og gjøre på, som gjør at en person kan identifisere, bruke og nyttiggjøre seg av ressurser de har tilgjengelig (Eriksson & Lindström, 2006). I tillegg handler det om at man skal kunne identifisere interne og eksterne ressurser, og bruke de på en måte som fremmer helse (Eriksson & Lindström, 2006). I følge Langeland (2009) er mening kanskje den viktigste dimensjonen, da opplevelse av mening er nært knyttet til følelser (Langeland, 2009). I følge teorien til Antonovsky har en person med høy opplevelse av sammenheng opplevd orden, konsistens, mestring og deltakelse (Antonovsky, 1996).

Flere studier har vist at unges opplevelse av sammenheng er relatert til bedre helse i form av livskvalitet, helseatferd, mental helse og relasjoner med familie (Honkinen et al., 2009; Lansimies, Pietila, Hietasola-Husu, & Kangasniemi, 2017). En svensk studie fra 2008 fant at ungdom med en lav opplevelse av sammenheng hadde flere psykosomatiske helseplager (Simonsson, Nilsson, Leppert, & Diwan, 2008). Det kan derfor være viktig å benytte en salutogen tilnærming og styrke opplevelse av sammenheng når man skal tilrettelegge for deltakelse og inkludering på skolen.

2.2.2 Helse-determinanter

Whitehead og Dahlgren utarbeidet en modell i 1991 som viser hvilke faktorer som påvirker helsen hos et individ (figur 1). Modellen viser hvordan helse-determinantene er bredt sammensatt og at i tillegg til individuelle faktorer, vil også sosiale, kulturelle og miljømessige forhold påvirke individet (Whitehead & Dahlgren, 1991).



Figur 1. Helse-determinantene, modifisert etter Whitehead og Dahlgren (1991)

Selv om de fleste av disse helse-determinantene også påvirker helse og livskvalitet for unge, er det flere som har sett på determinanter for barn og unge spesielt. The Good Childhood Report er en britisk undersøkelse som årlig kommer med rapporter som omhandler unges trivsel og livskvalitet. De har sett på trender i barn og unges oppfatning av egen helse og trivsel og funnet ut at det sammenlignet med 2010 har vært en nedgang i unges generelle tilfredshet med livet og venner (The Children's Society, 2019). Undersøkelsen viser også at det er spesielt noen faktorer som er med på å forklare trivsel blant unge; relasjoner, hjemmemiljø, helse, materielle ressurser, utseende, fremtid og autonomi. Den siste, autonomi, trekkes frem som en svært viktig faktor for trivsel (Folkehelseinstituttet, 2018; The Children's Society, 2019). Dette dreier seg om muligheten til å ta egne valg og å ha kontroll over egen situasjon. Dette blir beskrevet i kapittelet om selvbestemmelsesteorien.

2.3 Sosial ulikhet i helse

Helse-determinantmodellen viser hvilke faktorer som er med på å påvirke helse hos hver enkelt og viser også hva som er med på å skape sosiale helseforskjeller i befolkningen (Folkehelseinstituttet, 2018). Sosial ulikhet i helse handler om hvordan sosiale og økonomiske faktorer påvirker helse i ulike sosioøkonomiske grupper. Forskjeller i inntekt, utdanning og yrke gir store variasjoner i helse (Dahl, Bergsli, & van der Wel, 2014). I Norge har man

funnet at ulikhetene følger en gradient, jo høyere inntekt og utdanning, jo bedre helse har man (Folkehelseinstituttet, 2018). En forklaring på denne gradienten er at utdanning er med på å gi kompetanse og en styrket evne til å ta sunne helsevalg (Folkehelseinstituttet, 2018).

Folkehelsemeldingen har satt som et hovedmål å redusere sosiale ulikheter i helse (Meld. St. Nr. 34, 2013).

Foreldrenes sosioøkonomiske posisjon har stor påvirkning på barna. I en rapport om sosiale forskjeller hos ungdom kom det fram at det også her er store forskjeller mellom ulike sosiale lag (Bakken, Frøyland, & Sletten, 2016). Ungdom fra lavere sosiale lag har oftere fysiske plager, er mindre fornøyd med seg selv og mindre fornøyd med egen helse. I tillegg er det mange flere i lavere sosiale lag som har psykiske plager som depresjon og angst (Bakken et al., 2016). Ungdom i lavere sosiale lag har også noe svakere relasjoner til jevnaldrende og foreldre (Bakken et al., 2016). Dette fører til at ungdom i lavere sosiale lag oftere finner støtte i voksne utenfor familien (Bakken et al., 2016). Studier har vist at støtte fra lærere har positiv innvirkning på elevers trivsel, uavhengig av sosioøkonomisk status (Brandseth, Håvarstein, Urke, Haug, & Larsen, 2019). Dette viser viktigheten av støttende og trygge voksne i skolen og på arenaer ungdom bruker mye av tiden sin.

Kommunene skal jobbe med å forhindre og redusere sosial ulikhet i befolkningen, noe som er sikret gjennom folkehelseloven (Folkehelseloven, 2012). Kommunene kan jobbe med tiltak som å sørge for likeverdige tilbud, legge til rette for sunn mat i barnehager og skoler og utvikle trygge nærmiljøer med mulighet for deltakelse og inkludering (Helsedirektoratet, 2019). I Østfold, som i landet for øvrig, er det en økt tendens til sosial ulikhet i befolkningen (Indre Østfold kommune, 2018). Østfold har et lavere utdanningsnivå enn landsgjennomsnittet, og tilsvarende har de et høyere antall personer med grunnskole som høyeste fullførte utdanning (Indre Østfold kommune, 2018).

2.4 Ungdom på VGS

En viktig faktor som er med på å bestemme hvor man havner på den sosiale helsegradienten er utdanning. Retten til videregående opplæring er lovfestet i Opplæringsloven (1998) § 3-1. For å hindre økende sosiale helseforskjeller er det viktig å hindre frafall i skolen (Dahl et al., 2014). I rapporten *Helse og frafall i videregående opplæring* fra 2013 belyses ulike grunner til at ungdom avbryter videregående opplæring. Ofte er et valg om å droppe ut et resultat av et langvarig negativt forhold til skolen, og ikke et spontant valg (Bergsli, 2013). Lav sosial

identifikasjon, manglende tilhørighet og lav motivasjon for skolen er noen av hovedgrunnene til frafall i skolen (Helsedirektoratet, 2015a). I 2019 var det 75,3 % som fullførte videregående opplæring i løpet av fem år (SSB, 2019). I Østfold er frafallet i videregående skole større enn ellers i landet (Indre Østfold kommune, 2018).

Freudenberg og Ruglis (2007) mener at frafall i videregående skole må ses i et folkehelseperspektiv. Høyere utdanning fører til bedre inntekt, bedre tilgang til helseinformasjon og økte muligheter for sosial støtte og ressurser (Freudenberg & Ruglis, 2007). Ved å hindre frafall i videregående skole vil man bidra til økt folkehelse. I en gjennomgang av faktorer som kan føre til frafall er blant annet deltakelse i skoleaktiviteter, skolens ressurser og lokalsamfunnet nevnt. Opplevs disse faktorene positivt kan det redusere frafall i skolen (Lamb, Markussen, Sandberg, & Polesel, 2011). I en rapport fra 2014 om hva som gjør at elever tenker på å slutte på videregående, ble elevenes opplevelse av det sosiale miljøet trukket fram som den absolutt viktigste faktoren. Elever som opplever ensomhet har i mye større grad tanker om å slutte på skolen (Mjaavatn & Frostad, 2014). Engasjement hos ungdom har blitt sett på som en viktig faktor til gjennomføring av videregående opplæring. Elever som er med i skoleaktiviteter opplever mer engasjement, identifiserer seg mer med skolen og opplever mer tilhørighet (Barry & Reschly, 2012; Bergsli, 2013). Studier har vist at tilhørighet til skolen reduserer negative helseutfall som angst, lav selvtillit, depresjon og antisosial oppførsel (Resnick et al., 1997; Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006).

2.5 Helsefremmende skoler og Whole School Approach

Helsefremmende skoler får mer og mer fokus i Norge. Alle videregående skolene i Østfold jobber for å styrke elevers og personalets fysiske og psykiske helse gjennom fokus på skolemiljøet (Østfold fylkeskommune, 2015). Den amerikanske modellen «Whole School Approach» (WSA) forklarer hvordan skolen kan fremme helse både for lærere og elever (Weare, 2000; Weare & Markham, 2005). Denne tilnærmingen retter fokus bort fra håndtering av problemene og har heller fokus på å fremme faktorer som hindrer problematferd (Lee, 2004). Rowling (2009) beskriver skolens helhetlige tilnærming til helsefremming som en motsats til fokuset på helseatferd og enkeltindividets ansvar (Rowling, 2009). Rowe & Stewart (2011) viste at mangfold og felles aktiviteter var svært viktige faktorer for å føle tilhørighet til skolen. Gjennom sosiale aktiviteter på tvers av sosioøkonomisk status ble det skapt gjensidige forhold mellom ansatte, elever og foresatte, som bidro til økt interaksjon og dermed økt tilhørighet (Rowe & Stewart, 2011). Skolen er

derfor en god arena for å drive helsefremmende arbeid, fordi skolen når en stor del av populasjonen i mange år. I tillegg begynner man å lære helsefremmende atferd og etablerer helsevaner i ung alder, noe som er viktig også for helsen videre i livet (Naidoo & Wills, 2016, p. 222).

I Østfold har man bygget opp en satsning på skolen som nærmiljøarena, som har mange likhetstrekk med WSA-tankegangen. Tidligere undersøkelser som er gjort har vist at skolen som en nærmiljøarena kan bidra til trivsel og livskvalitet ved at elevene kan få en økt opplevelse av tilhørighet, trygghet, sosial støtte og mestring (Castellan, 2018). Dette er igjen faktorer som er viktige for å oppleve motivasjon, og kan være en faktor som påvirker hvor mange elever som fullfører videregående opplæring. Å bruke skolen som nærmiljøarena kan være med å involvere befolkningen og legge til rette for deltakelse, mestring og trygghet. Å få innblikk i hvordan disse tiltakene fungerer og hva som kan gjøre de bedre kan derfor bidra til å styrke det lokale folkehelsearbeidet.

2.6 Meningsfulle aktiviteter

I tillegg til å fullføre skolegang er det også viktig for ungdom å oppleve meningsfulle aktiviteter (Barber, Abbott, Neira, & Eccles, 2014). Ved å bruke skolen som nærmiljøarena kan flere unge få tilbud om aktiviteter som kan oppleves som meningsfulle. Fra et aktivitetsvitenskapelig perspektiv er deltakelse i meningsfulle aktiviteter noe som skaper helse og velvære (Kristensen, Schou, & Mærsk, 2017). I denne sammenhengen er det ikke snakk om kun fysisk aktivitet, men også sosiale og produktive aktiviteter. Ann Wilcocks teori fra 1999 forklarer aktivitet og helse sett i lys av meningsfulle aktiviteter, der særlig begrepene «Doing, being, becoming og belonging» er sentrale (Wilcock, 1999). Denne teorien forklarer hvordan helse skapes gjennom deltakelse i aktivitet. Doing handler om hva et menneske *gjør* og hvordan dette former og påvirker helse. Being er et resultat av doing, og handler om det å *være* og hva man får ut av det man gjør. Becoming omhandler *utvikling og potensiale*. Til slutt omhandler begrepet belonging det å være en del av noe og å føle *tilhørighet* gjennom aktivitet (Lindahl-Jacobsen & Jessen-Winge, 2017).

For ungdom er deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter ofte en meningsfull aktivitet. Forskning har vist at deltakelse i fritidsaktiviteter gir ungdom mulighet til utvikling og sosialisering. Ungdom som velger hvilke fritidsaktiviteter de er med på utvikler seg selv gjennom ferdigheter, kompetanse og initiativ (Barber, Stone, & Eccles, 2005; Eccles &

Barber, 1999). I tillegg viser forskning at barn som er med på fritidsaktiviteter er mer motiverte og engasjerte (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003). I rapporten «Ungdom, kjønn og fritid» (Eriksen & Seland, 2019), nevnes noen av årsakene til at ungdom ikke er med på organiserte aktiviteter. Noen av årsakene er liten grad av opplevd mestring, foreldre med lite ressurser og utfordringer med vennskap og tilhørighet (Eriksen & Seland, 2019).

For mange er idrett det eneste fritidstilbudet som tilbys i lokalmiljøet. Ungdom som ikke har interesse for dette har dermed ingen mulighet for deltakelse i organisert aktivitet. Ungdom som ikke er aktive i idrett er mer utsatt for psykiske plager enn de som deltar i en aktivitet (Bakken, 2017). I en rapport om idretten i ungdomstida (Bakken, 2019), kommer det fram at det er store sosioøkonomiske forskjeller i hvem som blir rekruttert til og som faller fra organisert idrett. Det er fem ganger så mange ungdom fra lavere sosioøkonomiske lag som aldri har vært med i organisert idrett, som ungdom fra høyere sosioøkonomiske lag. Rapporten beskriver også hva som kjennetegner de som slutter med ungdomsidrett. Disse ungdommene bruker ofte mer tid på aktiviteter, er oftere innblandet i regelbrytende atferd, og har oftere erfaring med rus. Disse ungdommene kommer dårligere ut på mange indikatorer for god livskvalitet (Bakken, 2019).

2.6.1 Rollespill som meningsfull aktivitet

Et eksempel på en meningsfull aktivitet kan være rollespill. Rollespill kan være en måte å lære seg å samarbeide med andre, og studier har vist at barn som lærer seg samarbeid oppnår bedre resultater på skolen og i det sosiale livet (Van Velsor, 2017). Det er viktig for barn og unge å opparbeide seg sosial kompetanse, da mangel på dette gjør det vanskelig å fungere i samfunnet, og i skolesammenheng kan det også føre til dårligere akademisk oppnåelse (Cooper, Moore, Powers, Cleveland, & Greenberg, 2014). Rosselet og Stauffer gjorde en studie i 2013 hvor de så på hvordan rollespill kan hjelpe barn med å utvikle sosiale og mentale ferdigheter (Rosselet & Stauffer, 2013). De sammenligner rollespill med sosiale roller, og mener at for å kunne være i en sosial rolle må man kunne oppføre seg i henhold til sin representasjon av rollen og hva som kreves av den. På samme måte må man i rollespill spille sin karakter på bakgrunn av karakterens profil, scenario og variablene i spillet. De kom fram til at rollespill oppmuntrer til endring og forbedrer sosial og emosjonell utvikling. De mener derfor at aktiviteter med rollespill fortjener mer oppmerksomhet og videre forskning (Rosselet & Stauffer, 2013).

2.7 Sosial støtte og tilhørighet

Et av hovedmålene med prosjektet på Mysen videregående er at elevene skal oppleve mer tilhørighet og sosial støtte. Ifølge definisjonen til Cobb (1976), inneholder sosial støtte tre typer informasjon. En persons opplevelse av å bli elsket og omsluttet av kjærighet, opplevelse av å bli verdsatt og å tilhøre et nettverk med gjensidige forpliktelser (Cobb, 1976). Det skilles mellom opplevd sosial støtte og tilgjengelig sosial støtte. Den faktiske sosiale støtten er objektiv og betyr den støtten man faktisk mottar. Det er den opplevde sosiale støtten som er mest interessant og som har betydning for helse og livskvalitet. Det er dermed denne som er mest forsket på (Dalgard & Sørensen, 2014).

Sosial støtte kan påvirke helse både direkte og indirekte. Direkte påvirkning innebærer at sosial støtte har en positiv effekt på helse uavhengig av sosiale forhold. Den indirekte effekten bygger på at sosial støtte og sosiale nettverk reduserer stressnivå og øker mestringsevne (Dalgard & Sørensen, 2014). Studier har vist at problemer med sosial støtte og inkludering som ung er en viktig årsak til problemer med mental helse (Berry & Greenwood, 2017). Manglende sosial støtte fører til utrygghet og kan føre til depresjon og angst (Hofstad & Bergsli, 2017). Tilsvarende har studier vist at høy følelse av tilhørighet kan forhindre depresjon (Colarossi & Eccles, 2003). En norsk studie fra 2019 fant ut at støtte fra lærere har en positiv effekt på både klasses tilhørighet og elevers trivsel (Brandseth et al., 2019). Å legge til rette for inkluderende miljøer på skolen med økt sosial støtte kan derfor ha en positiv effekt på elevers helse og livskvalitet.

Elever har et innvendig behov for å føle tilhørighet til både elever, lærere og skolen (Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma, & de Boer, 2019). Tilhørighet er et viktig basalt behov i selvbestemmelsesteorien, som blir beskrevet senere i kapittelet. Økt følelse av tilhørighet på skolen kan ha en positiv effekt på akademiske resultater, motivasjon og trivsel, samt utvikling og mental helse (Allen & Bowles, 2012; Berry & Greenwood, 2018). Elever som opplever å føle seg inkludert i et sosialt fellesskap og føler tilhørighet har lavere sjanse for å droppe ut av skolen (Christle, Jolivet, & Nelson, 2007). En meta-analyse fra 2018 så på forholdet mellom følelse av tilhørighet på skolen og utfall i elevers motivasjon og oppførsel, samt akademiske og sosiale utfall (Korpershoek et al., 2019). Resultatene viste at det å ha en følelse av å tilhøre på skolen ga en positiv korrelasjon med akademiske resultater, motivasjon, selvoppfatning og mestringsevne. Tilhørighet er også negativt korrelert til drop-out og skulking (Korpershoek et al., 2019).

2.8 Selvbestemmelsesteorien

Målet med prosjektet «Ung nærmiljøarena» på Mysen videregående skole (VGS) er å fremme fellesskap og tilhørighet for å på lang sikt kunne øke motivasjonen til elevene og hindre frafall. Det er derfor relevant å trekke inn motivasjonsteori i denne oppgaven.

Selvbestemmelsesteorien (Self Determination Theory) er en motivasjonsteori fra 1985, utviklet av Deci & Ryan (Deci & Ryan, 1985). Teorien forsøker å forklare hva som styrer et menneskets motivasjon og legger til grunn at mennesker har et iboende ønske om å være sosiale, nysgjerrige og søke utfordringer. De har også et driv for å utnytte egen kapasitet og sitt eget potensiale (Deci & Ryan, 2002, p. 3). Teorien legger vekt på at menneskets omgivelser, miljø og kontekst kan enten fremme eller hindre motivasjon og utvikling. Den forklarer hvordan det sosiale miljøet til et individ kan påvirke trivsel, utvikling og motivasjon, og samtidig være med på å bestemme om et individ opplever seg selv som aktiv og integrert, eller passiv og fremmed i seg selv (Deci & Ryan, 2002). Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at mennesket har behov som er nødvendig for utvikling av personlighet og god mental helse, på samme måte som man har nødvendige behov for fysiske prosesser og funksjoner. De tre indre behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet og må være tilstede for å oppleve motivasjon; (Deci & Ryan, 2000). Behovene er beskrevet som medfødte, ikke ervervede, og dermed universelle (Deci & Ryan, 2002) og Deci og Ryan (2002) mener at alle mennesker enten det er bevisst eller ubevisst, streber etter tilfredsstillelse av de tre behovene.

Behovet for autonomi omfatter menneskets behov for å ta egne avgjørelser og valg. Å kunne være med å påvirke og ha innvirkning på situasjoner er viktig for å dekke dette behovet. Behovet for autonomi handler om at mennesker har et indre behov for å føle at det de gjør har mening og betydning (Deci & Ryan, 2000). Mennesker kan oppleve autonomi for eksempel gjennom avgjørelser, ansvar og valg. Tilhørighet handler om behovet for å føle tilhørighet og samhold i en sosial gruppe. Mennesker har et behov for å føle seg akseptert og integrert i en gruppe, og ønsker å oppleve aktiviteter sammen med andre. Aktiviteter i fellesskap kan ofte oppleves mer meningsfulle (Deci & Ryan, 2002). Behovet for kompetanse handler om å oppleve utfordring og mestring gjennom aktiviteter og å ha mulighet til å utforske og uttrykke sin egen kapasitet. Selvbestemmelsesteorien legger som nevnt til grunn at mennesker har et iboende ønske om læring og utvikling (Ryan & Deci, 2000). Det er viktig at aktiviteten eller oppgaven er tilpasset individets kapasitet og nivå for å sikre at personen føler på kompetanse og mestring. Tilbakemeldinger kan påvirke indre motivasjon både negativt og positivt. Ved

positive tilbakemeldinger kan den indre motivasjonen økes, og tilsvarende reduseres ved negative tilbakemeldinger. Når en person får tilbakemeldinger er det samtidig viktig at det er personen selv som har vært ansvarlig for handlingen, og at det ikke går på bekostning av selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). En viktig del av å oppleve kompetanse er å takle utfordringer (Deci & Ryan, 2000).

Sosiale miljøer som legger til rette for å tilfredsstill disse behovene ser ut til å bidra positivt for en sunn utvikling. Samtidig er sosiale miljøer som hindrer eller gjør det vanskelig for tilfredsstillelse av disse behovene en trussel (Deci & Ryan, 2002, p. 6). Studier har vist at det er viktig for elever å oppleve tilhørighet, kompetanse og autonomi for å sikre utvikling i skolen (Reeve, 2002). Ved forhold der alle disse behovene blir tilfredsstilt ligger det til rette for utvikling av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Skolen kan tilrettelegge slik at elever opplever kompetanse, tilhørighet og autonomi gjennom å for eksempel fremme sosial støtte fra lærer, støtte elevens tro på egen mestring og å tilrettelegge for sosial støtte mellom elever (Helsedirektoratet, 2015a).

2.8.1 Motivasjon

Ifølge selvbestemmelsesteorien er de tre behovene viktig for å øke den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000). Deci og Ryan mener at det er nyttig å bruke et kontinuum, når man snakker om motivasjon. I den ene enden finner man ytre motivasjon, hvor man er drevet kun av ytre press eller belønning. I den andre enden finner vi indre motivasjon, hvor handlinger er drevet av et indre ønske og motivasjonen for en handling ligger i selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Det er også mulig å oppleve autonom motivasjon selv om ikke aktiviteten er interessant i seg selv. Hvis man aksepterer og setter pris på verdien og viktigheten av aktiviteten, mener Deci og Ryan at dette ikke klassifiseres som ytre motivasjon. Elever som opplever høy indre motivasjon og samtidig ser verdien i aktiviteten, lærer og presterer bedre. I tillegg har disse elevene høyere velvære enn de elevene med lavere autonom motivasjon (Deci & Ryan, 2016).

Selvbestemmelsesteorien er brukt som grunnlag i mange undersøkelser i skolen. En studie fra 2016 undersøkte potensielle faktorer som førte til motivasjon og frafall i skolen. De fant at om lærere og foreldre støttet oppunder de grunnleggende behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse, opplevde elevene mer motivasjon for skolen. Samme undersøkelse viste at gjensidige vennskap var den faktoren som påvirket motivasjon og vilje til å fortsette på skolen

aller mest (Ricard & Pelletier, 2016). Ryan og Deci mener at støtte av behovet for autonomi hos lærere og elever også har store akademiske fordeler (Deci & Ryan, 2016). Studier har også vist at en lærer som støtter de tre behovene legger til rette for elevers autonomi når det kommer til læring, prestasjon og trivsel (Niemi & Ryan, 2009). Elever er mer engasjerte når skolen og læringsarenaer tilfredsstillende de tre basale behovene (Korpershoek et al., 2019).

3. Problemstilling

Østfold har et økende fokus på helsefremmende tiltak for barn og unge. Mysen videregående skole har et ønske om å utvikle skolen som en nærmiljøarena for å tilrettelegge for sosialt fellesskap, tilhørighet og trivsel. Det er fortsatt lite forskning på hvordan slike tiltak påvirker elevene. I dette masterprosjektet i folkehelsevitenskap (NMBU) ønskes det derfor belyst hvordan elever som er med i fritidstilbudet "rollespill" på skolen opplever tilbudet.

Problemstillingen blir derfor følgende:

Hvordan opplever elever å delta i rollespillgruppe ved Mysen videregående skole?

Selvbestemmelsesteorien og teorien om meningsfulle aktiviteter vil bli brukt som teoretisk rammeverk for å diskutere resultatene.

4. Metode

Det ble valgt en kvalitativ tilnærming for å svare på forskningsspørsmålet. Kvalitative undersøkelser har som mål å undersøke verden sett fra deltakernes side, og er dermed et godt utgangspunkt for å hente informasjon om opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kapittelet vil først gi en oversikt over settingen for prosjektet, deretter mitt vitenskapelige ståsted og forforståelse, før det videre tar for seg metodevalg og fremgangsmåte gjennom alle delene av datainnsamling og analyse.

4.1 Setting

Dette prosjektet er knyttet til prosjektet «Ung nærmiljøarena» på Mysen VGS, som er en del «Mestring og Mening i Østfold» i program for folkehelsearbeid i kommunen. Dette prosjektet ser på rollespillklubben, som er et av tilbudene skolen har satt i gang. Mysen VGS er en skole i Indre Østfold kommune og har ca. 930 elever og 8 utdanningsprogram. Skolen har søkt og mottatt støtte fra Helsedirektoratet til å benytte skolen som nærmiljøarena (Mysen

videregående skole, 2020a). Skolen kaller prosjektet «Ung nærmiljøarena», og har som mål å skape en lavterskel-arena som fremmer tilhørighet og fellesskap, som elevene kan bruke utenfor skoletid. Skolen har kunnskap, inventar og lokaler som kan være med på å skape tilbud som elevene mener at mangler i nærmiljøet sitt (Mysen videregående skole, 2020b). Rollespillklubben startet i september 2019 og var det første tilbudet skolen satt i gang. Det er ca. 15 elever med i gruppa og aktiviteten består av å spille spillet «Dungeons and Dragons». Det er i tillegg med en voksen som fungerer som spill-leder. De møtes hver torsdag etter skoletid og spiller i ca. 2,5 time. Rollespill er en aktivitet der deltakerne og en spill-leder bruker fantasien for å fortelle og spille ut en historie gjennom ulike karakterer. Dungeons and Dragons er et av de mest populære spillene. Dette prosjektet henter informasjon fra deltakerne i rollespillklubben.

4.2 Forforståelse

I kvalitativ forskning er forskerrollen sentral. Forskeren tar med seg sin egen forforståelse inn i prosjektet, som er med på å påvirke alle steg i prosessen. Forforståelsen består av hypoteser, faglig perspektiv og erfaringer (Malterud, 2017, p. 45). Hvis ikke forskeren er klar over dette, kan forforståelsen overdøve resultatene. For å hindre at dette skjer er det viktig at forskeren har et bevisst forhold til forforståelsen sin. I sin artikkel fra 2001 skriver Malterud om standarder, utfordringer og retningslinjer i kvalitativ forskning (Malterud, 2001). Det er viktig å anerkjenne at forskeren har en påvirkning på studien. For å sikre refleksivitet i studien er det derfor viktig å redegjøre for potensielle effekter forskeren har, og i tillegg fortelle om forforståelse, motivasjon og kvalifikasjon for å utforske feltet (Malterud, 2001). Med en fenomenologisk tilnærming gikk jeg inn i denne undersøkelsen med min egen forforståelse. Jeg vil derfor synliggjøre min kunnskap og erfaring som kan ha påvirket min forforståelse.

Med snart fem års utdanning innen folkehelse hadde jeg med meg både kunnskap og erfaringer inn i denne undersøkelsen. Dette har påvirket min faglige forståelse av ungdom, tilhørighet og fritidsaktiviteter. Erfaringen og kunnskapen jeg hadde med meg har også påvirket min forforståelse innen temaene som ble tatt opp i intervjuet og videre i analysen. Min erfaring gjorde at jeg antok at tilbudet på Mysen VGS ville være med på å gi elevene bedre sosial støtte, tilhørighet og økt motivasjon. Ved å være klar over dette gjennom hele prosessen, fra datainnsamling til fortolkning og analyse, ga det meg mulighet til å kritisk vurdere mine egne oppfatninger og tolkninger.

4.3 Fenomenologi

Dette prosjekter har tatt utgangspunktet i den fenomenologiske tilnærmingen fordi jeg ønsket å forstå elevenes opplevelser og meninger, sett fra deres side. Denne tilnærmingen har lenge vært utbredt innen kvalitativ forskning og den tar utgangspunkt i menneskets subjektive erfaringer. Fenomenologisk tilnærming har vært utviklet av filosofer siden 1800-tallet (Malterud, 2017, p. 28). En fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i å forstå virkeligheten slik den oppfattes av deltakerne, og samtidig sette egne tolkninger og forforståelser til side (Kvale & Brinkmann, 2017, p. 46). I dag innebærer en fenomenologisk tilnærming innen kvalitativ forskning at forskeren forsøker å forstå verden sett fra intervjuobjektets side, og det er nettopp dette jeg ønsker å oppnå med denne undersøkelsen. Begrepet «livsverden» brukes ofte innen fenomenologien og omfatter verden og virkeligheten slik hver og en oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2017, p. 46).

4.4 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode ble valgt for å belyse forskningsspørsmålet. Kvalitative metoder har som formål å forsøke å forstå verden sett fra intervjuobjektet sin side (Kvale & Brinkmann, 2015), og skiller seg fra kvantitative metoder som forsøker å finne målbare svar basert på talldata (Malterud, 2017, p. 30). Kvalitative og kvantitative metoder har lenge stått mot hverandre. I mange år har det vært kvantitative metoder som har vært gullstandard, spesielt innen medisinsk forskning. I senere tid har kvalitative metoder vokst seg sterkere, og i dag blir metodene sett på som komplementære (Malterud, 2017, p. 38). Kvalitative metoder kan utforske erfaringer, opplevelser, verdier, nyanser og mangfold innenfor ulike fenomen og tema. Dette kan bidra til at vi forstår menneskelige handlinger og holdninger bedre (Malterud, 2017, p. 30). Kvalitative metoder brukes ofte innen det medisinske fagfeltet fordi det har vist seg å styrke samhandling og erfaring (Malterud, 2017, p. 32). Kvalitativ metode er godt egnet til å få informasjon og kunnskap om fenomener som er lite målbare (Kvale & Brinkmann, 2015), slik som hvordan det er å delta i tilbudet ved Mysen VGS. Forskningsspørsmålet i denne oppgaven spør om elevers opplevelser, og vil derfor best bli besvart med kvalitativ metode.

4.4.1 Kvalitativt intervju

Metoden som ble brukt i denne undersøkelsen var et semistrukturert kvalitativt intervju. Kvalitative intervjuer har som formål å få deltakeren til å føle seg trygg og ivaretatt slik at det skapes en god ramme for en samtale med gode historier og erfaringer (Malterud, 2017, p. 69). Kvalitative intervjuer gir innsikt i respondentens tanker, holdninger og meninger, og har som formål å gå i dybden av et tema (Kvale og Brinkmann 2015). Et semistrukturert intervju ble valgt for å ha en viss struktur på samtalen, men med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene forgikk en-til-en.

4.4.2 Å intervju ungdom

I denne undersøkelsen valgte jeg å intervju ungdom. Å intervju denne aldersgruppa har noen utfordringer. Noen av utfordringene har vist seg å være at ungdom kan oppfattes som passive eller at de tilpasser seg intervjueren og svarer det de tror intervjueren vil høre (Schelbe et al., 2014). Allikevel har det å intervju ungdom i økende grad blitt sett på som verdifullt, dette fordi det er viktig å forstå ungdoms perspektiv og kvalitative intervjuer ser ut til å være en ideell metode for å få informasjon om nettopp dette (Schelbe et al., 2014). Et viktig hensyn å ta når man intervjuer ungdom er det som kalles «power dynamics» (Dixon, 2015). I et intervju vil forskeren ha stor «makt» i form av at det er hun som stiller spørsmål, styrer intervjuet og velger intervjusetting. Det er derfor viktig å være klar over denne maktubalansen og å jobbe for å skape mer balanse mellom intervjuer og deltaker (Dixon, 2015). God informasjon i starten av intervjuet kan redusere maktubalansen og er samtidig med på å trygge deltakeren (Beyer, 2013). Før intervjuene startet brukte jeg god tid på å snakke med deltakerne, slik at de fikk oversikt over hva vi skulle snakke om og samtidig fikk følelsen av at deres meninger var viktige og interessante.

4.5 Utvalg og rekruttering

Som nevnt tidligere var rollespillklubben det eneste tilbudet som var i gang da rekrutteringen skulle foregå. Rekrutteringen ble derfor gjort fra denne gruppen. Inklusjonskriteriene var at deltakerne måtte være 16 år eller eldre og elev ved Mysen videregående skole, samt delta i rollespillklubben. Deltakerne ble informert om studien av prosjektleder ved skolen og jeg fikk tilsendt mailadresse til de interesserte elevene. I kvalitativ forskning brukes ofte metning som krav til avgrensning av utvalget.

4.6 Deltakere

Det var totalt 8 deltakere som ble med i studien. Seks gutter og to jenter. Alle deltakerne var over 16 år og besto av elever fra fem ulike studieretninger. Deltakerne har fått fiktive navn og er beskrevet i tabell 1.

Tabell 1: Viser deltakerne med fiktivt navn, alder og studieretning.

Fiktivt navn	Alder	Studieretning
Kristian	19	Service og samferdsel
Ane	17	Studiespesialisering
Marius	19	Service og samferdsel
Petter	19	Medieproduksjon
Emilie	17	Studiespesialisering
Per	18	Medieproduksjon
Sander	17	Helse og oppvekst
Lars	17	Industrieteknologi

De 8 deltakerne utgjorde et bekvemmelighetsutvalg, da prosjektet skulle gjennomføres innenfor rammene av en masteroppgave (30 studiepoeng). Ideelt skal man fortsette å rekruttere deltakere til man oppnår en metning, og man vurderer at flere informanter ikke tilfører ny kunnskap (Malterud, 2017, p. 64). Men hvis utvalgets spesifisitet er tett på problemstillingen og det er brukt teoretiske perspektiver kan informasjonsstyrken allikevel være tilfredsstillende ved små utvalg (Malterud, Siersma, & Guassora, 2016).

4.7 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en intervjuguide med veiledende spørsmål i forkant av intervjuene (vedlegg 1). Intervjuguiden fungerer som et hjelpemiddel med en viss struktur og rekkefølge på spørsmål og tema som skal gjennomgås. Som intervjuer har man mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål for videre utdyping og forklaring. Spørsmålene som ble stilt var åpne, noe som krevde at deltakerne ga utdypende svar. Intervjuguiden ble utarbeidet slik at intervjuet startet med enkle og lite krevende spørsmål. Dette kan gjøre at deltakerne føler seg tryggere i intervjusituasjonen. Videre i intervjuet ble det stilt spørsmål om motivasjon,

livskvalitet, mening og mestring, samt spørsmål om rollespillklubben.

4.8 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på Mysen VGS i et rom skolen hadde til disposisjon. Intervjuene foregikk over to dager. Alle intervjuene ble tatt opp på en Sony digital diktafon. Før intervjuene startet fikk deltakerne muntlig og skriftlig informasjon om studien. De fikk informasjon om hva deltakelse innebar og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. De ble også forsikret om anonymitet og at lydfiler blir slettet etter prosjektets ferdigstilling. Etter at informasjonen var formidlet skrev de under på informert samtykke og fikk med seg skriftlig informasjon om studien, som også inneholdt informasjon til kontaktpersoner. Hvert intervju tok omtrent 20 minutter. Det var store forskjeller mellom deltakerne i hvor utfyllende svar de ga. Undersøkelser viser at det kan være en utfordring å intervju barn og ungdom, og da spesielt om temaer innen helse (Beyer, 2013; Irwin & Johnson, 2005). Noen av deltakerne ga relativt korte og lite utfyllende svar på flere av spørsmålene. Det var derfor knyttet noe usikkerhet til om materialet ble utfyllende nok. Men i arbeidet med analysen og i samråd med veileder, ble det vurdert at materialet var tilstrekkelig til å svare på problemstillingen.

4.9 Transkribering

Lydfilene ble overført til en passordbeskyttet mappe på en PC og slettet fra diktafonen. Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuene hadde funnet sted. Transkribering går ut på å gjøre om muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Når man omdanner muntlig språk til tekst vil deler av samtalen forsvinne, blant annet den nonverbale delen av samtalen. Formålet med å omdanne tale til tekst er å best mulig formidle det deltakeren ønsket å meddele i intervjuet (Malterud, 2017, p. 78). I løpet av transkriberingen spolte jeg frem og tilbake flere ganger for å forsikre meg om at jeg transkriberte riktig. Da alt var ferdig transkribert hørte jeg gjennom intervjuene på nytt samtidig som jeg leste gjennom det jeg hadde skrevet ned. Dette ga meg mulighet til å kontrollere og gjøre endringer der jeg hadde skrevet feil ord. Sitatene ble gitt en skriftlig form, slik at de blir lettere å lese. Ord som «eh», «hm» og gjentakelser ble fjernet (Kvale & Brinkmann, 2017, p. 308).

4.10 Analyse

Malteruds tekstkondensering ble valgt som analysemetode (Malterud, 2017, pp. 97-110). Systematisk tekstkondensering er en metode som er utviklet for tematisk analyse av kvalitative data. Metoden består av fire analysetrinn. Første del går ut på å skaffe seg et helhetsinntrykk av datamaterialet. Dette gjøres ved å lese over all data, uten å systematisere. Når alt er lest kan man oppsummere og skrive ned foreløpige tema (Malterud, 2017, pp. 97-110). I denne delen ble intervjuene lest gjennom grundig, samtidig som det ble notert umiddelbare tanker underveis.

I neste trinn startet prosessen med å plukke ut meningsbærende enheter i datamaterialet. Det vil si skille ut relevant informasjon fra irrelevant. I dette trinnet ble også de foreløpige temaene gjort om til koder. Alle meningsbærende enheter ble kodet og sortert i de foreløpige kodegruppene. Disse gruppene ble utviklet og endret underveis i arbeidet (Malterud, 2017, pp. 97-110). Alle meningsbærende enheter ble før inn i en Excel-fil og knyttet opp mot kodegruppe og deltaker.

I neste fase ble det etablert fem tema ut fra gruppene; motivasjon, mestring, meningsfull aktivitet, sosialt fellesskap og tilhørighet. Som en del av denne analysemetoden ble et «kunstig sitat» formulert for å sammenfatte innholdet i gruppene. Et kunstig sitat skal fungere som en «oppsummering» av sitatene under hvert tema (Malterud, 2017, p. 106).

I det siste trinnet ble alt sammenfattet. Resultatene skulle valideres opp mot det empiriske materialet, for å sikre at det som ble sagt samsvarte med resultatene (Malterud, 2017, pp. 97-110). I dette trinnet ble meningsbærende enheter som omhandlet irrelevant informasjon og ikke passet under noen av temaene fjernet. I analysearbeidet ble det etablert fem kategorier bestående av meningsbærende enheter som alle ga informasjon om temaet de var plassert under. Jeg fant tilbake til sitatene i datamaterialet for å forsikre meg om at jeg ikke hadde tatt noe ut av kontekst eller forvekslet hva deltakerne pratet om under sitatene. Etter å ha arbeidet på denne måten med kategoriene, kom jeg fram til at det var vanskelig å skille når de snakket om motivasjon og når de snakket om mestring. Disse temaene hang sammen i stor grad og det ble derfor besluttet å slå de sammen til en kategori som ble kalt motivasjon.

5. Etikk

Helsinkideklarasjonens etiske prinsipper for forskning på mennesker har blitt fulgt (World Medical Association, 2013). Konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av integriteten til deltakeren har vært viktige etiske prinsipper som har blitt fulgt under arbeidet med oppgaven (Fangen, 2015). I en intervjusituasjon er det viktig å trygge deltakeren slik at han eller hun ikke føler seg presset, samt å skape en tillit til deg som forsker (Malterud, 2017, p. 211). I denne studien ble det tatt særlig hensyn til at deltakerne var ungdommer. Det ble tatt høyde for at de kunne føle seg usikre i en intervjusituasjon. Under intervjuet ble det derfor viktig at deltakerne skulle følte seg trygge og at de hadde kontroll på situasjonen. Det ble satt av tid til forklaring og spørsmål i begynnelsen av hvert intervju. Deltakerne måtte skrive under på informert samtykke (Vedlegg 2). Dette betyr at deltakeren måtte vite hva deltakelse innebærer. Samtykket må være informert, utvetydig, spesifikt og informert for at det skal være gyldig (NSD, 2020). Deltakerne kan også når som helst trekke seg fra prosjektet uten negative konsekvenser. Før intervjuene startet ble denne informasjonen gitt både skriftlig og muntlig, og hver deltaker signerte for samtykke.

Deltakerne ble også gitt informasjon om konfidensialitet og anonymitet. For å sikre konfidensialitet ble lydopptakene og de transkriberte intervjuene oppbevart i en passordbeskyttet mappe på PC. Deltakernes navn ble anonymisert med fiktive navn. Rekkefølgen intervjuene ble gjennomført i ble endret i presentasjonen av deltakerne (Tabell 1), slik at ikke deltakerne skulle kjenne igjen noen av de andre deltakerne. Personopplysninger som informasjon om hjemsted ble fjernet fra de transkriberte intervjuene.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 3).

6. Resultater

I dette kapittelet vil de fire temaene som kom frem gjennom analyseprosessen bli presentert. Det ble identifisert fire temaer som beskrev deltakernes opplevelser ved å delta i det nye tilbudet Rollespill ved skolen; meningsfull aktivitet, sosialt felleskap, tilhørighet og motivasjon.

6.1 Meningsfull aktivitet

Alle deltakerne ga uttrykk for at de syntes rollespillklubben var en morsom aktivitet som de likte og som for dem gav mening å være med på. De fortalte at de tidligere for det meste var hjemme etter skoletid og at tiden gikk med til å være på nett med spill og tv-serier, eller som en av deltakerne uttrykte det: bare «glane i taket». Flere ga uttrykk for at det var lite å finne på i nærområdene der de bodde. Det var stort sett kun tilbud om tradisjonelle aktiviteter som fotball og håndball og dette var aktiviteter de ikke var interessert i, som en av dem sa:

Jeg er ikke interessert i sport, og det er det eneste i nærheten av der jeg bor. (Petter)

Da skolen startet opp med tilbud om å delta i Rollespill var det derfor mange av deltakerne som følte at skolen dekket et behov, og flere fortalte at de lenge hadde hatt lyst til å prøve nettopp rollespill, men at det ikke hadde vært noe tilbud i nærheten. Petter fortalte videre:

Vi driver jo hovedsakelig med Dungeons and Dragons, og jeg har egentlig vært interessert i det i flere år nå. Sett hundrevis av Youtube-videoer om det. Det har ikke vært noe i nærområdet ikke sant, så når det kom på skolen så "count me in". (Petter)

En av deltakerne uttrykte det samme. Hun fortalte at hun lenge hadde hatt lyst til å prøve rollespill, men at det opplevdes som vanskelig å få til før skolen opprettet tilbudet:

Men jeg hadde aldri sjans da, for jeg visste ikke hvem som spilte det, så da fikk jeg endelig sjansen til å prøve det (Ane)

Deltakelse i Rollespillklubben var ikke bare en aktivitet som deltakerne opplevde interesse for og som noe de kunne fylle fritiden med. Deltakerne ga også uttrykk for at rollespillklubben var viktig som en pause fra skole og stress. At det var et sted de kunne være seg selv og ha det gøy. En av deltakerne sa det på denne måten:

Og da har jeg liksom litt tid der hvor jeg bare kan liksom ikke tenke på noe skole og bare ha det gøy og slappe av og sånn da. Hvis jeg har mye å gjøre en uke og det er

veldig stressende og slitsomt og sånn, så er det sånn på torsdag så har jeg rollespill, og det blir gøy, da kan jeg slappe av en liten stund. (Emilie)

Mulighet til å utfolde seg kreativt, friheten i spillet, å kunne utfordre seg selv og ha det gøy var viktige grunner til at deltakerne likte å være med på rollespillklubben. Flere av deltakerne uttrykte også at det var viktig for dem at de hadde en aktivitet å holde på med som de hadde valgt å være med på selv. En av de sa det slik:

Det gjør jo så jeg faktisk har noe å gå til og få det bra med meg selv da. Det er sosialiteten, og at det er noe jeg liker å gjøre da. Og at det er noe som jeg har valgt, det er valgfritt liksom. (Petter)

6.2 Sosialt fellesskap

Å ha en aktivitet å holde på med var også nært knyttet til sosialt fellesskap. De fleste deltakerne fortalte at de sjeldent var sammen med venner i ukedagene. De gangene de var sammen med venner var stort sett i helger og på skolen. De fleste snakket med venner og andre på sosiale medier eller gjennom online spill. Flere av deltakerne i studien sa at de hadde noen få nære venner. Som tidligere beskrevet hadde deltakerne tidligere hatt lite å finne på i fritiden, og at de satt pris på at de kunne være med på noe sosialt gjennom rollespillklubben. Alle deltakerne ga uttrykk for at rollespillklubben var et fint sted å møte andre. To av deltakerne sa det slik:

Jeg synes det er veldig fint. Fordi jeg møter jo folk som jeg egentlig aldri har lagt merke til før, også har vi noe felles som vi alle kan liksom, «connecte» med ... Vi prater ikke nødvendigvis hele tiden, men vi smiler til hverandre og sånn, så det er ganske hyggelig. (Ane)

Det er veldig gøy, og jeg synes at det er veldig bra at skolen tar initiativ til å liksom lage aktiviteter sånn at.. fordi det er jo sånn at noen folk har ikke steder de kan møtes eller få venner eller sånne ting, så det er jo en veldig bra mulighet. (Per)

Flere snakket om at Dungeons and Dragons er et sosialt spill, og at de likte hvordan de må samarbeide med andre og prøve å lære seg hvordan folk tenker i ulike situasjoner. En av deltakerne sa det slik:

Du blir jo kjent med folk, og det er jo, du lærer litt også om hvordan folk tenker i forskjellige situasjoner da, når vi spiller. (Kristian)

Noen ga også uttrykk for at de satt pris på at rollespillklubben ikke var altfor stor, siden det førte til at det ble en koselig og trygg gruppe hvor man kunne bli kjent med alle. Noen av deltakerne fortalte at de satte pris på at tilbudet var for alle på hele skolen, og at de på den måten kunne bli kjent med folk de vanligvis ikke omgikk med:

Og det er et veldig bra tilbud fordi man får jo på en måte blitt kjent med flere folk da, det er ikke bare en linje, en klasse. Det er liksom alle linjene, alle trinna, alle klassene, hvem som helst kan bli med da. Så kan du bli kjent med mange forskjellige folk, også er det folk som har samme interesse som deg da, så det kan være litt lettere på den måten også. (Emilie)

6.3 Tilhørighet

Som beskrevet under temaet Sosialt fellesskap hadde rollespillklubben ført til at deltakerne hadde blitt kjent med nye mennesker. Mange fortalte at det opplevdes fint å ha et sted der folk har de samme interessene som en selv. De ga uttrykk for at de ikke tidligere hadde funnet så mange personer med de samme interessene som dem selv, og at rollespillklubben hadde gitt dem en mulighet til dette:

Selv om det kanskje ikke er så stort i andre sine øyne, så er det jo sånn at man føler tilhørighet da, det er ganske fint. (Ane)

Det er mye lettere å finne noen som man kan ha det gøy med, som har samme type interesser. (Per)

Noen av deltakerne trodde at grupper som rollespillklubben kunne være med på å skape mer samhold på skolen fordi man kan møte personer i mindre grupper, som ikke føles like skummelt. En av de forklarte det slik:

Det skaper kanskje litt mer samhold på skolen.. For vi har snakka mye om at vi har jo sånn skolestartfestival og sånn hvor hele skolen er med og skal prøve å bli kjent med hverandre, men det er veldig vanskelig fordi 1.klassingene er kanskje veldig sjenerte og holder seg unna da, og det blir mye folk. Da er det litt lettere når det er i små grupper hvor man har samme interesser og blir kjent med folk fra hele skolen da, så det kanskje skaper litt mer samhold. (Emilie)

Som tidligere beskrevet var de fleste av deltakerne ikke med på andre aktiviteter enn rollespillklubben på fritiden. De ga uttrykk for at de synes det var fint å ha et sted å gå til der de hørte til. Rollespill var noe de gledet seg til og så på som en positiv del av hverdagen. Flere av de var glade for at de hadde et sted de kunne treffe folk som hadde samme interesse som dem selv og som de hadde felles opplevelser og delte interesse med. Dette ga dem en følelse av å høre til i en gruppe. Som en av dem sa:

Det jeg liker med det er jo at du lever deg inn i en verden hvor du kan gjøre bokstavelig talt nesten hva du vil. Og at du gjør det med andre som også har lyst til å gjøre det samme. (Sander)

6.4 Motivasjon

Flere av deltakerne følte seg lite motivert for skole, og mange sa de hadde slitt med motivasjon for skoleoppgaver. Noen av deltakerne kunne fortelle om enkeltsituasjoner i skolearbeidet som de følte var motiverende, noe som særlig var knyttet til positive og gode tilbakemeldinger fra lærere. Slike konstruktive tilbakemeldinger kunne være med på å øke motivasjonen for å jobbe med en oppgave.

Generelt var motivasjonen for skolearbeid lav for flere av deltakerne. Dette hang sammen med at alle deltakerne uttrykte at det var avgjørende for dem at det de gjorde var morsomt eller interessant for at de skulle kjenne på motivasjon, og de opplevde ikke nødvendigvis at

skolearbeidet var meningsfylt eller lystbetont. To av deltakerne uttrykte dette slik når de snakket om når de følte seg motiverte:

Ja, hvis jeg har lyst til å gjøre noe, eller jeg ser noe mening i det. Jeg er ikke så veldig motivert for å gjøre diktanalyse. (Lars)

Hvis det er et problem som er av noe kjedelig skolegreier så er jeg kanskje ikke så ivrig på å finne en løsning med en gang, men hvis det er noe PC-greier hjemme eller noe sånt så prøver jeg sikkert å finne en løsning. (Marius)

Det at ting måtte være morsomt og noe man selv hadde lyst til å gjøre for at man skulle oppleve motivasjon, var noe alle deltakerne var opptatt av, og gjaldt ikke bare skolehverdagen, men generelt. Som en av deltakerne sa:

Hvis det er noe jeg synes er morsomt og har lyst til å gjøre selv så gir jo det mye motivasjon. Hvis det er noe jeg ikke vil gjøre eller som jeg ikke synes er noe gøy så er jo det demotiverende. Så det må jo kanskje være noe jeg liker å gjøre eller noe jeg selv føler at jeg har lyst til å gjøre. (Emilie)

Motivasjon var også nært knyttet opp mot det å få noe til. Deltakerne uttrykte at når de fikk oppgaver de følte at de kunne mestre så ga det økt motivasjon. Dette gjaldt også andre veien. Om oppgaven virket vanskelig og de hadde liten tro på at de klarte å gjennomføre, var de heller ikke særlig motiverte. En av deltakerne forklarte hvordan han ble motivert ved å oppleve progresjon slik:

Når jeg først klarer å gjøre litt da, også da når jeg føler at jeg *kan* gjøre det her, så prøver jeg å få til at jeg kan gjøre det ordentlig. Når du klarer litt og litt på en måte ...[]. Liksom, når jeg ikke har klart noe før, også øver jeg på det, også klarer jeg det. Du føler vel at kan klare nesten alt da, at du kan lære nesten alt på en måte. Føler deg veldig god da. (Sander)

En annen sa det slik:

Så hvis man liksom kan finne måter der man har det gøy mens man gjør ting, selv om det er kjedelig. Eller at man ser at man har progresjon på forskjellige ting. Det gjør det mye lettere. (Per)

Som tidligere beskrevet var det mange av deltakerne som brukte mye tid på spill. Å spille med andre på nett var noe som de allerede opplevde som motiverende fordi det ga dem en følelse av å få til noe og at det var en arena hvor de kunne utfordre seg selv og oppleve mestring. Fordi rollespillklubben opplevdes som en ny arena for å spille, var det mange av deltakerne som opplevde denne aktiviteten som motiverende fordi det var noe som opplevdes som gøy og ga en følelse av å mestre noe. En av deltakerne uttrykte det slik når han ble spurt om når han følte seg motivert:

Hver torsdag før vi skal spille Dungeons and Dragons. Jeg digger det. (Petter)

Deltakerne snakket også om Rollespillklubben som en aktivitet som ga motivasjon fordi det var et sted der de måtte prøve nye ting, utfordre seg selv og opplevde at de fikk til nye ting. Sander fortalte at han følte seg motivert når han:

..... Skal jeg være nerd og si når jeg er i rollespillgruppa. Når jeg endelig klarer å gjøre en stemme ordentlig. Når du er en annen karakter og skal gjøre en aksent. Det er mestringsfølelse. (Sander)

For noen var det motiverende å oppleve at de i det hele tatt hadde turt å bli med i Rollespillklubben, og at det var gøy og motiverende:

Jeg tenkte først at det her, det virker gøy, men veldig skummelt. Men så ble jeg dratt med og synes det var veldig gøy (Per)

Flere av deltakerne snakket også om at det å prøve noe nytt som man lykkes med ga en god følelse og at det var motiverende. To av deltakerne uttrykte dette slik:

Det er jo det at jeg får til noe som jeg ikke trodde jeg kom til å klare å få til kanskje. Det er noe jeg kanskje har grua meg litt til eller noe sånt noe, så klarer jeg faktisk å gjøre noe, så er det sånn «åh, deilig». (Emilie)

Det føles jo godt da, du er jo litt blidere, liksom, «åh, jeg har fått til noe», da føler du liksom at du får til noe i livet, da blir det litt lettere. (Ane)

Dette opplevde de også at ga motivasjon til å tørre å prøve nye ting, fordi de fikk tro på seg selv.

7. Diskusjon

Resultatene viste at deltakerne mente at en aktivitet som rollespillklubben var noe nytt og annerledes, og et fint tilskudd til de tradisjonelle aktivitetene som ofte dominerer i lokalmiljøet. Flere av deltakerne hadde ingen andre sosiale fritidsaktiviteter annet enn online spill, og fortalte at de ikke hadde så mye å gjøre på fritiden. Derfor kom det klart fram at denne aktiviteten var noe som hadde oppfylt et ønske hos flere, da de hadde vært interessert i å prøve Dungeons and Dragons en god stund. Deltakerne opplevde deltakelse i rollespillklubben som en meningsfull aktivitet. Rollespillklubben har også gjort at deltakerne har møtt mange nye mennesker på skolen. Å møte noen med de samme interessene som en selv opplevdes verdifullt for alle deltakerne. Dette har ført til at deltakerne opplevde å være en del av et sosialt fellesskap. Økt tilhørighet ble også dratt frem som en positiv effekt av deltakelse i rollespillklubben. Deltakerne følte at det hørte til i en gruppe, og samtidig kunne de føle på tilhørighet gjennom felles interesse for aktiviteten. Deltakerne var ikke særlig motiverte for skolearbeid, og spesielt hvis de ikke så noen mening med det de gjorde. For å føle på motivasjon var det derfor viktig for dem at det de gjorde var gøy, og at de hadde valgt å gjøre det selv. Rollespillklubben ble dratt fram av flere som noe de følte seg motiverte for.

Under vil resultatene bli drøftet opp mot tidligere forskning og teori. Resultatene vil bli diskutert under de samme fire temaene som i resultatkapittelet; meningsfull aktivitet, sosialt fellesskap, tilhørighet og motivasjon.

7.1 Meningsfull aktivitet

Alle deltakerne ga uttrykk for at de syntes rollespillklubben var en aktivitet som var meningsfull å være med på. Deltakelse i meningsfulle aktiviteter skaper god helse og økt trivsel (Kristensen et al., 2017). Fra et aktivitetsvitenskapelig perspektiv er alle aktiviteter som oppleves meningsfulle en positiv ressurs for helse og velvære (Wilcock, 1999).

Utgangspunktet for aktivitetsvitenskapen er at mennesker er aktive individer med et behov for å delta i aktivitet (Kristensen et al., 2017). Wilcocks teori påpeker også at mennesker skaper identitet gjennom det de gjør. Begrepene *doing*, *being*, *becoming* og *belonging* forklarer sammenhengen mellom deltakelse i en aktivitet, identitet og god helse (Wilcock, 1999).

Begrepene kan oversettes til *å gjøre*, *å være*, *å bli* og *å tilhøre*. I denne sammenhengen er *å gjøre* deltakelse i rollespillklubben. *Å gjøre* handler også om hvordan det man gjør påvirker helse. Studier viser at deltakelse i en aktivitet har store positive innvirkninger på helse (Hansen et al., 2003), og at rollespill som aktivitet kan bidra til utvikling og forbedring av sosiale ferdigheter (Rosselet & Stauffer, 2013). Det vi gjør avhenger av strukturelle forhold i samfunnet og i nærmiljøet (Kristensen et al., 2017). Et strukturelt tilbud slik som «Ung nærmiljøarena» er derfor med på å tilrettelegge for deltakelse i aktivitet. *Å være* er en forlengelse av *å gjøre*, og innebærer at mennesker blir formet gjennom aktivitetene de gjør (Wilcock, 1999). Det deltakerne opplever gjennom deltakelse i rollespillklubben er derfor med på å forme dem som individer. *Å bli* handler om hvordan deltakelse i rollespillklubben kan bidra til utvikling. Det siste begrepet, *tilhørighet*, handler om hvordan aktiviteter kan bidra til følelse av tilhørighet til personer, steder, kulturer og samfunnet (Wilcock, 1999). Deltakerne opplevde økt tilhørighet gjennom deltakelse i rollespillklubben. Dette vil bli diskutert videre i punkt 7.3 *Tilhørighet*.

Deltakelse i meningsfulle aktiviteter er viktig for ungdom og utvikling (Barber et al., 2014). Studier har også vist at fritidsaktiviteter er svært positivt for ungdommers helse (Barber et al., 2005; Eccles & Barber, 1999; Hansen et al., 2003). Gjennom prosjektet «Ung nærmiljøarena» har Mysen VGS mulighet til å tilby meningsfulle aktiviteter for elevene, uavhengig av status, økonomi eller andre ressurser. Dette kan være med på å gjøre det lettere for ungdom å delta i fritidsaktiviteter, da mange ofte faller fra organisert idrett i denne alderen (Bakken, 2019). Statistikken viser også at ungdom fra lavere sosiale lag er mye mindre representert i organiserte aktiviteter (Bakken, 2019). Om aktivitetene skolen tilbyr når ut til alle elever, kan det dermed være med på å redusere sosiale helseforskjeller. Deltakelse i en meningsfull

aktivitet handler ikke bare om fysisk aktivitet, men alle aktiviteter som oppleves positive (Kristensen et al., 2017). Resultatene viste at rollespillklubben opplevdes som en meningsfull aktivitet og et positivt tilskudd i livet. Ved å tilby utradisjonelle aktiviteter, slik som rollespill, når man kanskje ut til de som vanligvis ikke deltar i så mange fritidsaktiviteter på egenhånd, slik som deltakerne i denne studien.

Deltakerne satte pris på at de hadde fått velge selv å være med på rollespill. Studier har vist at ungdom som velger aktiviteter selv utvikler seg gjennom å ta initiativ og tilegne seg kompetanse (Barber et al., 2005). Ser man dette i lys av selvbestemmelsesteorien, ser man hvordan autonomi er et basalt behov for alle mennesker, og avgjørende for å oppleve indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Motivasjon blir diskutert under punkt 7.4 *Motivasjon senere* i kapittelet.

7.2 Sosialt fellesskap

Økt sosialt fellesskap er et av hovedmålene med satsingen på Mysen VGS (Mysen videregående skole, 2020a). Denne studien viser at deltakerne i rollespillklubben opplevde økt sosialt fellesskap etter at de startet i rollespillklubben. Opplevd sosial støtte i ungdomsårene har stor betydning for helse, både umiddelbart og senere i livet (Berry & Greenwood, 2018; Hofstad & Bergsli, 2017). Et tiltak som øker sosial støtte i skolen har dermed stor forebyggende effekt både for enkeltindivider og for folkehelsen. Tiltak som fremmer helse og forebygger sykdom og plager er hovedmålet med program for folkehelsearbeid og folkehelsemeldingene (Helse og omsorgsdepartementet, 2019; Helse og omsorgsdepartementet., 2015; Helsedirektoratet, 2018).

Mange elever opplever den sosiale settingen på skolen som vanskelig (Kjærnsli & Rohatgi, 2016). Resultatene i denne studien viste at deltakerne satte stor pris på å være i en gruppe hvor flere hadde de samme interessene. Å finne andre med samme interesser kan gjøre det lettere å ta del i det sosiale miljøet, spesielt for elever som ikke har et stort nettverk på skolen. Cobb (1976) beskriver det å tilhøre et nettverk med gjensidige forpliktelser som viktig for opplevelsen av sosial støtte (Cobb, 1976) og deltakelse i fritidsaktiviteter øker sosial støtte (Barber et al., 2005). For flere av deltakerne var rollespillklubben den eneste aktiviteten de var med på i løpet av en uke. En aktivitet som rollespillklubben kan derfor være med å motvirke ensomhet, som igjen er hovedgrunnen til frafall i skolen (Bakken, 2017). Dette

gjelder spesielt elever som ikke er med på andre aktiviteter eller som er lite med venner på fritiden, slik som noen av deltakerne i denne studien beskrev.

Sosial støtte er bra for helse uavhengig av sosial status (Dalgard & Sørensen, 2014). Østfold har høy sosial ulikhet, og et lavere antall personer med høyere utdanning enn landsgjennomsnittet (Indre Østfold kommune, 2018). Tiltak som forhindrer frafall i skolen vil derfor ha stor betydning for folkehelse i Østfold. Deltakelse i skoleaktiviteter og et godt skolemiljø er viktige faktorer for å redusere frafall (Lamb et al., 2011; Mjaavatn & Frostad, 2014) Ungdom med foreldre med lavere sosioøkonomisk status finner ofte støtte i voksne utenfor hjemmet. Studier har vist at støtte fra lærere påvirker både klassetilhørighet og elevenes trivsel (Brandseth et al., 2019). Rollespillklubben ga elevene mulighet til å tilbringe mer tid sammen med voksne på skolen. Det er derfor viktig at ungdom opplever trygge voksne i forbindelse med aktivitetene på skolen.

Deltakerne mente også at rollespill bidro til bedre samarbeid og kreativitet. De likte hvordan de måtte samarbeide med andre for å løse oppgaver i spillet. Flere studier som har blitt gjort på rollespill viser at denne aktiviteten bidrar til økt sosial kompetanse og kreativitet, samt at rollespill gir en trygg ramme for å utvikle seg selv (Rosselet & Stauffer, 2013; Smith, 2006). Elever som føler seg inkludert, akseptert og støttet av andre gjør det ofte bedre på skolen (Korpershoek et al., 2019). Deltakerne i denne studien opplevde rollespillklubben som en inkluderende og trygg aktivitet og det kan derfor ha hatt positiv innvirkning også på skoleprestasjoner, selv om dette er noe som ikke ble undersøkt.

Sosial støtte er en viktig faktor i Antonovsky's teori om *opplevelse av sammenheng* (Antonovsky, 1996). Sosial støtte er ifølge denne teorien en viktig motstandsressurs som har betydning for hvordan man håndterer utfordringer. Det har også betydning for utviklingen av opplevelse av sammenheng, som er viktig for å oppleve mening og forståelse for sin livssituasjon (Antonovsky, 1996). Unge som har høy opplevelse av sammenheng har ofte bedre helse og livskvalitet (Honkinen et al., 2009). Sosial støtte i rollespillklubben kan dermed bidra til at elevene opplever mer mening og sammenheng i livet.

7.3 Tilhørighet

Tilhørighet er en sentral faktor i både selvbestemmelsesteorien og i Wilcocks aktivitetsvitenskapsteori (Deci & Ryan, 1985; Wilcock, 1999). Å høre til en gruppe eller et fellesskap er positivt for trivsel, mening, mental helse, utvikling og prestasjoner på skolen (Allen & Bowles, 2012; Berry & Greenwood, 2018; Wilcock, 1999). I intervjuene kom det fram at deltakerne følte på en tilhørighet til rollespillklubben. Å finne en gruppe mennesker med de samme interessene ble mye lettere da skolen startet opp rollespillklubben. Å være med i denne gruppa førte til at de hadde noen å ha felles interesser med og at de sammen kunne gjøre noe de synes var gøy. Det aktivitetsvitenskapelige perspektivet beskriver hvordan det å føle tilhørighet gjennom aktivitet bidrar til å skape helse (Wilcock, 1999). I lys av denne teorien er rollespillgruppa dermed potensielt med på å skape bedre helse hos deltakerne.

Selvbestemmelsesteorien beskriver hvordan tilhørighet er et basalt behov for å oppnå indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Teorien legger til grunn at alle mennesker har et behov for å føle tilhørighet til en gruppe og å oppleve aktiviteter sammen med andre (Ryan & Deci, 2000). Gjennom deltakelse i rollespillklubben opplever deltakerne tilhørighet til de andre i gruppa, og samtidig tilhørighet gjennom felles interesse for aktiviteten. Ved tilfredsstillelse av dette behovet sammen med autonomi og kompetanse, kan deltakerne dermed oppleve indre motivasjon.

Som beskrevet tidligere er en viktig del av folkehelsearbeidet å hindre frafall i skolen. Mangel på tilhørighet, både til skolen og andre mennesker, er ofte en avgjørende faktor for at elever dropper ut av skolen (Helsedirektoratet, 2015a). Tiltak som øker tilhørigheten er derfor med på å hindre frafall i skolen. Studier viser også at deltakelse i skoleaktiviteter gjør at elever føler på økt tilhørighet og identifiserer seg mer med skolen (Barry & Reschly, 2012). Resultatene fra denne studien viser at rollespillklubben er et tiltak som øker tilhørigheten, både til skolen og andre mennesker. Tilhørighet til skolen er også en viktig faktor for trivsel. Mangfold og felles aktiviteter er også faktorer som er viktige for å føle tilhørighet til skolen (Rowe & Stewart, 2011). Deltakerne beskrev at tilbudet på skolen førte til et større mangfold og at de traff mennesker de ellers ikke hadde møtt. Dette tyder på at mangfoldet og fellesskapet skolen legger opp til øker elevenes følelse av tilhørighet til skolen. Dette er igjen positivt for blant annet motivasjon og mestringsevne (Korpershoek et al., 2019), som vil bli diskutert i neste kapittel.

7.4 Motivasjon

Flere av deltakerne følte seg motiverte når de fikk til noe, eller når de visste at de kom til å klare det de skulle gjøre. Som tidligere beskrevet øker tilhørighet til skolen både motivasjon og mestringssevne (Korpershoek et al., 2019). Det å klare litt og litt var en stor motivasjon for flere. Rollespillklubben førte til at flere opplevde økt mestring gjennom oppgaver og utfordringer i spillet. Mestringsfølelsen elevene får av å være med i rollespillklubben kan potensielt føre til at de opplever økt mestring også i andre deler av livet. Noen av deltakerne ga uttrykk for at de følte seg motiverte for å være med i rollespillklubben og at de så fram til hver torsdag de skulle møtes. Dette kan tyde på at deltakelse i aktiviteten er drevet av en indre eller autonom motivasjon, da det er aktiviteten i seg selv som er motiverende (Deci & Ryan, 2000).

Alle de fire temaene som kom fram i analysen; meningsfull aktivitet, sosial støtte, tilhørighet og motivasjon kan knyttes opp mot selvbestemmelsesteorien. Teorien legger til grunn at de tre behovene *autonomi, kompetanse og tilhørighet* påvirker indre motivasjon og skaper positiv utvikling (Deci & Ryan, 2000). Skolen har mulighet til å legge til rette for tilfredsstillelse av disse behovene (Helsedirektoratet, 2015a). Ifølge selvbestemmelsesteorien har alle mennesker et iboende behov for autonomi. At deltakerne har valgt å være med på rollespillklubben selv kan være med å gi en følelse av autonomi og kontroll. Flere av deltakerne sa at en av grunnene til at de likte aktiviteten var at det var selvvalgt. Behovet for autonomi omhandler det å ta egne valg og å ha kontroll over egen situasjon (Deci & Ryan, 2000). Studier har vist at rollespill kan bidra til en følelse av kontroll (Smith, 2006). Dette kan bidra til sterkere opplevelse av autonomi for deltakerne. Å ha kontroll over en del av tilværelsen kan bidra til å oppleve mer kontroll i andre deler av livet. Behovet for kompetanse blir tilfredsstilt gjennom utfordringer og mestring av aktiviteter. I dette behovet ligger også behovet for å utforske og uttrykke seg selv (Deci & Ryan, 2000). Mestringsfølelsen og utfordringene deltakerne opplever i rollespillklubben er med på å dekke dette behovet. Behovet for tilhørighet har vært diskutert tidligere i kapitlet. Resultatene tilsier at rollespillklubben dekker dette behovet for deltakerne.

Når disse behovene er tilfredsstilt legges det til rette for å oppleve autonom motivasjon, som er styrt av selvbestemmelse, valgfrihet og lyst (Deci & Ryan, 2000). Flere studier har vist at

skolemiljøer som tilfredsstillende de basale behovene bidrar til motivasjon og engasjement hos elever (Niemic & Ryan, 2009; Ricard & Pelletier, 2016). Mennesker som opplever autonom og indre motivasjon er ofte mer tilfredse med livet (Deci & Ryan, 2016).

Mysen vgs. har gjennom «Ung nærmiljøarena»-prosjektet laget ulike sosiale arenaer for elevene. Sosiale miljøer kan være med å påvirke autonom motivasjon. Det skilles mellom støttende og kontrollerende sosiale settinger. I en støttende sosial kontekst blir det tatt utgangspunkt i perspektivet til eleven, gitt mulighet for å ta egne initiativer og valg, samt ingen bruk av press for å motivere (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). I en kontrollerende kontekst blir man ofte presset til å tenke, gjøre eller føle på en spesiell måte. Flere av deltakerne sa at de ikke likte skolearbeid og at de sjeldent var motiverte for å være på skolen. Måten skolen er bygd opp på kan gjøre at en del elever føler på en kontrollerende setting når de er på skolen. Selvbestemmelsesteorien forklarer også at en kontrollerende kontekst kan virke både utvendig og innvendig. Det kan bli gitt press fra utsiden ved for eksempel en frist eller en beskjed, eller det kan komme fra innsiden, ved at eleven presser seg selv til å gjøre en spesiell aktivitet (Vansteenkiste et al., 2006). Rollespillgruppa ble beskrevet som et sted der de valgte selv å være med, og som et sted der de fikk mulighet til å ta egne valg og være kreative. Det kan derfor tyde på at rollespillklubben oppleves som en støttende sosial kontekst når det kommer til å påvirke autonom motivasjon. Dette kan understøttes med at flere av deltakerne fortalte at de fikk motivasjon av å være med på rollespillklubben. Ofte kan læringsarenaer oppleves som et kontrollerende miljø (Niemic & Ryan, 2009), og dette kan ifølge Niemic og Ryan undergrave relasjonen mellom lærere og elever. Derfor er det viktig å ha sosiale arenaer som kan virke støttende for elever også utenfor klasserommet. Ungdom som ikke er med på organiserte aktiviteter har færre steder å oppleve denne typen støtte. De vil derfor ha stor nytte av aktivitetene skolen tilbyr, forutsatt at miljøet er støttende og ikke kontrollerende.

8. Metodediskusjon

I dette kapitlet vil styrker og svakheter i oppgaven bli diskutert. For å kunne vurdere om resultatene er holdbare er det viktig å vurdere refleksivitet, reliabilitet (troverdighet), validitet (gyldighet) og overførbarhet.

8.1 Refleksivitet

Refleksivitet er et begrep som betegner det å forholde seg systematisk bevisst til sin egen rolle som forsker i hele forskningsprosessen (Malterud, 2001). Forskeren kan vise refleksivitet ved å ha et kritisk blikk gjennom hele prosessen. Det er viktig å være kritisk til, og å være åpen om egne ideer, metoder og tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskeren må presentere alle prosessene og valg tatt i prosjektet slik at de blir så transparente som mulig (Kvale & Brinkmann, 2017). På denne måten kan leseren selv avgjøre hvor troverdig forskningen er. I dette masterprosjektet har jeg prøvd å gjøre prosessen så pålitelig og transparent som mulig ved å forklare hva jeg har gjort og hvordan jeg har tenkt i de ulike delene av forskningen. Jeg har tidligere i oppgaven gjort rede for min forforståelse, som kan ha vært med på å påvirke fortolkningen. Dette er for å etterstrebe refleksivitet.

8.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i studien handler om hvor pålitelig resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskeren må derfor vise hvilke kritiske vurderinger som er gjort. Det skal også vises til hvordan datamaterialet er samlet inn, analysert og fortolket. En utfordring som kan oppstå i en intervjusituasjon og som kan påvirke resultatene er misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2017). Noen ord og uttrykk kan ha ulik betydning for noen, noe som kanskje er spesielt utfordrende med ungdom. For å unngå misforståelser kan man stille oppklarende spørsmål eller gjenta det de har sagt for å være sikker på at man har fått med seg det de mener. Dette ble kanskje ikke gjort i stor nok grad i denne studien, og flere oppfølgingsspørsmål kunne kanskje ha ført til noe mer oppklarende svar, spesielt i de intervjuene der deltakerne var veldig ordknappe. Samtidig var det viktig å ikke skape en ubehagelig intervjusituasjon for ungdommene. Som beskrevet i metodekapittelet ble data samlet inn via intervju og opptak ble gjort på diktafon. Diktafonen ga skarp og klar lyd, derfor ble ikke lyden noe problem under transkriberingen og det transkriberte materialet gjenga således det deltakerne sa på en tilfredsstillende måte. En utfordring når det gjelder transkribering kan være hvor man skal sette punktum og komma. Plasseringen av disse kan ha mye å si for betydningen av innholdet (Kvale & Brinkmann, 2017). Fortolkningsprosessen starter derfor allerede i transkriberingen. Ved å lese gjennom intervjuene da de var ferdig transkribert, samtidig som jeg hørte på opptakene, kunne jeg til en viss grad kontrollere transkriberingen og tegnsettingen.

8.3 Validitet

Når man snakker om validitet i forskningen handler det om hvor gyldige resultatene er (Malterud, 2001). Alle deler av prosessen vil ha betydning for validiteten i studien (Kvale & Brinkmann, 2017). I dette ligger spørsmålet om hvorvidt metoden man brukte i studien egnest seg til å undersøke det den hadde som hensikt å undersøke (Malterud, 2017, p. 195). Jeg valgte kvalitativt intervju som metode. Denne metoden er godt egnet til å få kunnskap om erfaringer, opplevelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2017), som var nettopp det som var problemstillingen for denne oppgaven. En alternativ metode kunne vært fokusgrupper. Dette kunne ført til at datainnsamlingen ble mer som en samtale enn et intervju, og kanskje noen av deltakerne hadde snakket mer. Deltakerne kunne diskutert mer seg imellom, og samtalen hadde ikke vært like styrt av mine spørsmål. Samtidig er det ikke sikkert alle hadde følt seg like komfortable i en slik situasjon, og heller latt være å si noe. Ved å intervju en og en fikk alle mulighet til å snakke uforstyrret og upåvirket. Malterud mener at når forskeren selv transkriberer datamaterialet, reduserer det risikoen for feiltolkning og styrker dermed validiteten (Malterud, 2017). Jeg transkriberte selv alle intervjuene kort tid etter innsamling, som gjorde at jeg kunne huske elementer fra intervjuet som kan ha betydning for tolkningen.

En stor utfordring med denne undersøkelsen var at jeg opplevde at noen av deltakerne ga lite utfyllende svar og flere av dem reflekterte lite over noen av temaene, særlig når det var snakk om mestringsfølelse og motivasjon. Dette har vist seg å være en utfordring når det kommer til å intervju ungdom (Beyer, 2013; Irwin & Johnson, 2005). Barn og ungdom kan ha problemer med å verbalisere rundt det de inviteres til å snakke om (Irwin & Johnson, 2005). Det er også vanlig at ungdom kan svare det de tror intervjueren vil høre, og ikke svare det de tenker selv om temaet (Irwin & Johnson, 2005). At alle deltakerne som ble intervjuet utelukkende formidlet positive erfaringer kan potensielt være et resultat av en slik skjev maktfordeling, ved at de ikke turte å formidle kritikk. Men det at jeg ikke hadde noen forbindelse med skolen i utgangspunktet, og at deltakerne ble forsikret om at alt de sa ville bli behandlet konfidensielt har forhåpentligvis ført til at de snakket fritt og at resultatene er valide. I kvalitative intervjuer kan man sende spørsmålene til deltakerne på forhånd. Ved å gjøre det kan man kanskje få mer gjennomtenkte svar. Samtidig er det en risiko for at deltakerne prøver å finne det «riktige» svaret, og dermed mister man de umiddelbare tankene som dukker opp i en intervjusituasjon hvor de ikke har hørt spørsmålet før. Det hadde også

vært en mulighet å intervju deltakerne på nytt, for å få mer utfyllende svar. Dette lot seg imidlertid ikke gjøre i den tidsrammen masteroppgaven skulle skrives.

8.4 Overførbarhet

I kvantitativ forskning brukes ofte generaliserbarhet som en standard. I kvalitative undersøkelser er det vanskelig, og heller ikke ønskelig, å generalisere. Derfor har kvalitative studier ikke generaliserbarhet som mål, men forsøker å vurdere om resultatene er overførbare til andre settinger og sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne undersøkelsen ønsket jeg å finne ut hvordan elever i rollespillklubben ved Mysen VGS opplever tilbudet skolen har satt i gang. Det var derfor ikke et mål å finne ut hva alle elever tenker om et slikt opplegg. De ulike aktivitetene skolen har satt i gang treffer forskjellig interesser hos elevene. Det er derfor sannsynlig å tro at en undersøkelse i en annen aktivitet ville gitt andre svar på noen områder. Selv om studien ikke er representativ for alle elever, kan det allikevel tenkes at resultatene fra denne studien kan gi nyttig informasjon til Mysen VGS, kommunen og andre skoler for å gi en indikator på hvordan et slikt opplegg oppleves, og på den måten være overførbar.

9. Konklusjon

Dette prosjektet har undersøkt hvordan elever opplever å delta i en av aktivitetene Mysen videregående har som et av tilbudene i prosjektet «Ung nærmiljøarena». Resultatene viste at deltakerne opplevde deltakelse i rollespillklubben som meningsfull og at det ga økt følelse av tilhørighet, sosialt fellesskap og motivasjon. Deltakerne mente at rollespillklubben var et flott tilbud som traff et behov om mer utradisjonelle aktiviteter i nærmiljøet.

De tre basale behovene *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* er alle behov som ble tilfredsstilt gjennom deltakelse i rollespillklubben for deltakerne. Deltakernes erfaringer viste også at rollespillklubben kunne beskrives ved hjelp av det aktivitetsvitenskapelige perspektivet om meningsfulle aktiviteter.

I et folkehelseperspektiv kan et fritidstilbud på skolen være med på å hindre frafall i skolen og utjevne sosiale helseforskjeller. Det er tidligere vist at økt følelse av tilhørighet, sosial støtte, motivasjon og deltakelse i skoleaktiviteter er viktige faktorer som hindrer frafall fra skolen

(Lamb et al., 2011). Resultatene fra denne undersøkelsen viste at deltakelse i rollespillklubben øker alle disse faktorene. Et tilbud på skolen er universelt og deltakelse er uavhengig av sosioøkonomisk status. Et tilbud som treffer bredt kan derfor også være med på å redusere sosial ulikhet i helse.

Funnene i denne studien indikerer at å bruke skolen som en nærmiljøarena kan virke positivt på elevenes trivsel, motivasjon og tilhørighet. Den viser også at det er viktig å skape møtearenaer for dem som ikke har så mange fritidsaktiviteter og at det er viktig med et bredt mangfold av aktivitetstilbud. Det vil være interessant med videre forskning om hvordan skolen som nærmiljøarena påvirker blant annet frafall, helse og trivsel hos elevene, og videre hvordan dette kan påvirke helsen og nærmiljøet.

10. Referanser

- Allen, K.-A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. doi:10.1093/heapro/11.1.11
- Bakken, A. (2017). Ungdata 2017. Nasjonale resultater. NOVA, 118. Retrieved from <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2019). *Idrettens posisjon i ungdomstida. Hvem deltar og hvem slutter i ungdomsidretten?* Retrieved from <https://fagarkivet.oslomet.no/nb/item/asset/dspace:13231/NOVA-Rapport-2-2019-Idrettens-posisjon-i-ungdomstida-25-februar-2019.pdf>
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv - Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* . Retrieved from
- Barber, B., Abbott, B., Neira, C. J. B., & Eccles, J. (2014). Meaningful activity participation and positive youth development. In *Handbook of positive psychology in schools, 2nd ed.* (pp. 227-244). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Barber, B., Stone, M., & Eccles, J. (2005). Adolescent Participation in Organized Activities. In (pp. 133-146).
- Barry, M., & Reschly, A. (2012). Longitudinal Predictors of High School Completion. *School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 27, 74-84. doi:10.1037/a0029189
- Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring*. Retrieved from [http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20fracfall%20i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20\(2\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20fracfall%20i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20(2).pdf)
- Berry, C., & Greenwood, K. (2018). Beliefs in social inclusion: Invariance in associations among hope, dysfunctional attitudes, and social inclusion across adolescence and young adulthood. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1403-1419. doi:10.1017/S0954579417001195
- Beyer, M. (2013). Suggestions for interviewing teenagers. Retrieved from <https://www.martybeyer.com/content/suggestions-interviewing-teenagers>
- Brandseth, O. L., Håvarstein, M. T., Urke, H. B., Haug, E., & Larsen, T. (2019). Mental well-being among students in Norwegian upper secondary schools: the role of teacher support and class belonging. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2). doi:10.5324/nje.v28i1-2.3050
- Castellan, C. (2018). *Skolen som nærmiljøhus : en photovoicestudie om trivselsfremmende faktorer for barneskoleelever ved Alvimhaugen barneskole.* (Master thesis). Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet (NMBU),
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339. doi:10.1177/07419325070280060201
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. doi:10.1097/00006842-197609000-00003

- Colarossi, L., & Eccles, J. (2003). Differential effects of support providers on adolescent mental health. *Social Work Research*, 27, 19-30. doi:10.1093/swr/27.1.19
- Cooper, B., Moore, J., Powers, C., Cleveland, M., & Greenberg, M. (2014). Patterns of Early Reading and Social Skills Associated With Academic Success in Elementary School. *Early Education and Development*, 25, 1248-1264. doi:10.1080/10409289.2014.932236
- Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Retrieved from <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/738/Sosial%20ulikhet%20i%20helse%20En%20norsk%20kunnskapsoversikt.%20Hovedrapport.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dalgard, O. S., & Sørensen, T. (2014). Sosialt nettverk, sosial støtte og nærmiljø - viktige faktorer for helsen. In J. G. Mæland, J. I. Elstad, Ø. Næss, & S. Westin (Eds.), *Sosial epidemiologi* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research* Rochester, USA The University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2016). Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 9-29). Singapore: Springer Singapore.
- Dixon, C. S. (2015). Interviewing adolescent females in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20, 2067-2077. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2436&context=tqr>
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. doi:10.1177/0743558499141003
- Eriksen, I. M., & Seland, I. (2019). *Undom, kjønn og fritid* Retrieved from Oslo: <http://hdl.handle.net/20.500.12199/1324>
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(5), 376-381. doi:10.1136/jech.2005.041616
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Folkehelse rapporten - kortversjon. Helsetilstanden i Norge 2018* Retrieved from <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Folkehelseloven. (2012). Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven) Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Prev Chronic Dis*, 4(4), A107.
- Fugelli, P., & Ingstad, B. (2001). [Health--people's perspective]. *Tidsskrift for den Norske laegeforening : tidsskrift for praktisk medicin, ny raekke*, 121(30), 3600-3604.

- Hansen, D., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25-55. doi:10.1111/1532-7795.1301006
- Helse og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga - Gode liv i eit trygt samfunn (Meld. St. Nr. 19 (2018-2019))* Retrieved from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/?ch=1>
- Helse og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter (Meld. St. Nr. 19 (2014-2015))* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/?ch=1>
- Helsedirektoratet. (2015a). *Trivsel i skolen*. Retrieved from Helsedirektoratet.no: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helsedirektoratet. (2015b). *Well-being på norsk*. Retrieved from Oslo https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Helsedirektoratet. (2018). Program for folkehelsearbeid i kommunene. Retrieved from <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>
- Helsedirektoratet. (2019). Utjevning av sosial ulikhet i kommunene. Retrieved from <https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/utjevning-av-sosial-ulikhet-i-kommunene>
- Hjort, P. F. (1982). Helsebegrepet, helseidealet og helsepolitiske mål. . In P. E. Lorentzen, T. Berge, & J. Åker (Eds.), *Helsepolitikk og helseadministrasjon* (pp. 11-31). Oslo Tanum-Nordli.
- Hofstad, H., & Bergsli, H. (2017). *Folkehelse og sosial bærekraft*. Retrieved from Oslo: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NIBR/Publikasjoner/Folkehelse-og-sosial-baerekraft>
- Honkinen, P. L., Aromaa, M., Suominen, S., Rautava, P., Sourander, A., Helenius, H., & Sillanpaa, M. (2009). Early childhood psychological problems predict a poor sense of coherence in adolescents: a 15-year follow-up study. *J Health Psychol*, 14(4), 587-600. doi:10.1177/1359105309103578
- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., Horst, H. v. d., Jadad, A. R., Kromhout, D., . . . Smid, H. (2011). How should we define health? *BMJ*, 343, d4163. doi:10.1136/bmj.d4163
- Idan, O., Eriksson, M., & Al-Yagon, M. (2016). The Salutogenic Model: The Role of Generalized Resistance Resources. In M. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 57-69): Springer.
- Indre Østfold kommune. (2018). *Grunnlagsdokument 2018 - Helsetilstand og påvirkningsfaktorer*. Retrieved from <https://www.io.kommune.no/tjenester/helse-og-mestring/forebygging/folkehelse/grunnlagsdokument/>

- Irwin, L. G., & Johnson, J. (2005). Interviewing Young Children: Explicating Our Practices and Dilemmas. *Qualitative Health Research*, 15(6), 821-831. doi:10.1177/1049732304273862
- Kjærnsli, M., & Rohatgi, A. (2016). 8 Læringsmiljøet i skolen. In *Stø kurs* (pp. 172-190).
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 1-40. doi:10.1080/02671522.2019.1615116
- Kristensen, H. K., Schou, A. S. B., & Mærsk, J. L. (2017). *Nordisk aktivitetsvidenskab*. København: Munksgaard.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S., Markussen, E., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School Dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*.
- Langeland, E. (2009). Betydningen av en salutogen tilnærming for å fremme psykisk helse. *Sykepleien Forskning*, 4, 288-296. doi:10.4220/sykepleienf.2009.0143
- Lansimies, H., Pietila, A. M., Hietasola-Husu, S., & Kangasniemi, M. (2017). A systematic review of adolescents' sense of coherence and health. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 31(4), 651-661. doi:10.1111/scs.12402
- Lee, A. (2004). The Concept of Health Promoting Schools to Enhance Positive Youth Development. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 16(1_suppl), 3-6. doi:10.1177/101053950401600S02
- Lindahl-Jacobsen, L., & Jessen-Winge, C. (2017). Meningsfulde aktiviteters betydning for sundhed og velvære. . In H. Kaae Kristensen, A. S. B. Schou, & J. L. Mærsk (Eds.), *Nordisk aktivitetsvidenskab* (pp. 61-74). København: Munksgaard.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. doi:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qual Health Res*, 26(13), 1753-1760. doi:10.1177/1049732315617444
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). *Tanker om å slutte på videregående skole - Er ensomhet en viktig faktor?* . Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%201%202014.pdf#page=46>
- Mysen videregående skole. (2020a). Mysen vgs som nærmiljøarena. Retrieved from <https://mysen.vgs.no/nyheter/mysen-vgs-som-narmiljoarena.112402.aspx>
- Mysen videregående skole. (2020b). Om Mysen videregående skole. Retrieved from <https://mysen.vgs.no/om-skolen/>
- Naidoo, J., & Wills, J. (2016). *Foundations for Health Promotion* (4 ed.): Elsevier.
- Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. doi:10.1177/1477878509104318

- NSD. (2020). Samtykke. Retrieved from <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In *Handbook of self-determination research*. (pp. 183-203). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Regjeringen. (2013). Forebyggende innsats for barn og unge Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., . . . Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278(10), 823-832. doi:10.1001/jama.278.10.823
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
- Rosselet, J. G., & Stauffer, S. D. (2013). Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model. *International Journal of Play Therapy*, 22(4), 173-192. doi:10.1037/a0034557
- Rowe, F., & Stewart, D. (2011). Promoting connectedness through whole-school approaches. *Health Education*, 111(1), 49-65. doi:10.1108/09654281111094973
- Rowling, L. (2009). Strengthening “school” in school mental health promotion. *Health Education*, 109, 357-368. doi:10.1108/09654280910970929
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Determination and Well-Being. *American Psychologist* 55(1), 68-78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Larsen, T., . . . Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge* Retrieved from <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEMIL-rapport2016.pdf>
- Schelbe, L., Chanmugam, A., Moses, T., Saltzburg, S., Williams, L. R., & Letendre, J. (2014). Youth participation in qualitative research: Challenges and possibilities. *Qualitative Social Work*, 14(4), 504-521. doi:10.1177/1473325014556792
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179. doi:10.1207/s15374424jccp3502_1
- Simonsson, B., Nilsson, K. W., Leppert, J., & Diwan, V. K. (2008). Psychosomatic complaints and sense of coherence among adolescents in a county in Sweden: a cross-sectional school survey. *BioPsychoSocial Medicine*, 2(1), 4. doi:10.1186/1751-0759-2-4
- Smith, H. (2006). Playing to Learn: A Qualitative Analysis of Bilingual Pupil-Pupil Talk During Board Game Play. *Language and Education*, 20(5), 415-437. doi:10.2167/le639.0
- The Children’s Society. (2019). *The Good Childhood Report*. Retrieved from https://www.childrensociety.org.uk/sites/default/files/the_good_childhood_report_2019.pdf

- Van Velsor, P. (2017). Let's All Play Together Nicely: Facilitating Collaboration in Children's Groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 42(4), 299-315.
doi:10.1080/01933922.2017.1338809
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health: a whole school approach*.
- Weare, K., & Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion & Education*, 12(3-4), 118-122.
doi:10.1177/10253823050120030104
- Whitehead, M., & Dahlgren, G. (1991). What can be done about inequalities in health? *The Lancet*, 338(8774), 1059-1063. doi:[https://doi.org/10.1016/0140-6736\(91\)91911-D](https://doi.org/10.1016/0140-6736(91)91911-D)
- WHO. (1946). *World Health Organization Constitution*. Genève: World Health Organization
Retrieved from <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Genève
- Wilcock, A. A. (1999). Reflections on doing, being and becoming*. *Australian Occupational Therapy Journal*, 46(1), 1-11. doi:10.1046/j.1440-1630.1999.00174.x
- Østfoldhelsa. (2018). Mestring og mening. Retrieved from http://ostfoldhelsa.no/wp-content/uploads/2018/03/mestring_mening_a5_digital_.pdf

Innledende spørsmål

1. Kan du fortelle litt om skolehverdagen din?

2. Kan du si litt om hverdagen din utenom skolen?
 - Hvilke fritidsaktiviteter er du med på utenom skolen?
 - Er det noen aktiviteter utenom skolen du kunne tenke deg å være med på? (Hvorfor, hvorfor ikke?)

Spørsmål om helse, livskvalitet, mening og mestring

3. Hva gir deg mestringsfølelse?
 - Når opplever du at du mestrer noe? (Får til ting) (Hvordan har du det da?)
 - Kan du fortelle litt om du opplever å føle mestring på skolen? Når? Hva? Hvorfor?
 - Kan du gi et eksempel på sist du følte at du fikk til noe på skolen? (ellers i livet?)
 - Hvis det oppstår et problem, hva pleier du å gjøre? (Et problem på skolen, blant venner – Hva gjør du, hvem snakker du med, hvorfor)

4. Når føler du deg motivert? (Skolen og hverdagen)
 - Kan du fortelle om sist du følte deg motivert?
 - Hva skal til for at du føler deg motivert?

5. Hva skal til for at du har det bra? (Hva gir deg mening i hverdagen?)

6. Hva er det som er viktig for deg i livet ditt nå?

7. Har du noe mål for livet ditt? (ikke bare utdanning, men hvordan du vil ha det i livet ditt)
 - Hvordan vil et bra liv se ut for deg?
 - Tror du at du kommer til å få et bra liv? Hvorfor/hvorfor ikke?

8. Kan du fortelle litt om hvordan du har det med venner? (hvor ofte, hva gjør dere?)
- Hva er viktige kvaliteter ved en venn for deg?
 - Føler du deg forstått av de du er mest sammen med?
 - Føler du ofte at folk ikke forstår deg?

Spørsmål om aktiviteten på skolen

9. Kan du fortelle litt om dette tilbudet? (Hvorfor ble du med?) (Har du holdt på med rollespill før?)
- Hva synes du om dette tilbudet? (Rollespill)
 - Hva får du ut av å være med på dette?
 - Hva er bra med opplegget?
 - Synes du dette påvirker livskvaliteten din?
 - Hva kunne vært gjort annerledes?

Er det noe annet du har lyst til å snakke om eller fortelle om?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Mestring og Mening, Mysen VGS”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hva fritidsaktiviteter kan gjøre for helsa, og få informasjon om hvordan skolen kan tilrettelegge for at flere blir med på fritidsaktiviteter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien har som mål å kunne bidra med kunnskap om elvers erfaringer, opplevelser og tanker i forbindelse med prosjektet «Mestring og mening» på skolen. Studien skal forsøke å svare på spørsmål om hvilken effekt et slikt tiltak kan ha på elevers helse, og hvordan et slikt tilbud bør gjennomføres. Studien blir gjennomført for å publisere i en masteroppgave på masterprogrammet «folkehelsevitenskap» ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges miljø og biovitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som deltaker i aktiviteten rollespill er valgt fordi dette er en gruppe som allerede er i gang med prosjektet på skolen. For å få informasjon til oppgaven har vi derfor valgt denne gruppen til å fortelle om sine erfaringer og tanker om prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer et intervju som blir tatt opp. Dette intervjuet vil ta ca. 20-30 minutter. Informasjonen fra intervjuet vil bli brukt i resultatdelen i en masteroppgave, og det vil ikke være mulig å identifisere deg som person.

- Intervjuet vil blant annet inneholde spørsmål om dine tanker om prosjektet og om temaene mestring og mening.

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudent vil ha tilgang til lydopptakene og de transkriberte intervjuene. Veileder vil ha mulighet til å lese de anonymiserte, transkriberte intervjuene.
- Lydopptakene vil bli slettet så snart intervjuene er transkribert. De transkriberte intervjuene vil lagres med passordbeskyttelse på PC. Navnet ditt blir erstattet med en kode som brukes på de transkriberte intervjuene. Navneliste med kode vil lagres med passordbeskyttelse på PC. Den

Vedlegg 2 - Samtykkeskjema

vil bare jeg ha tilgang til. Utskrifter av intervjuene vil bli brukt som hjelp til analyse og vil bli oppbevart i en egen perm som kun jeg har tilgang til. Etter at oppgaven er innlevert blir disse destruert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Etter dette blir alt av innsamlet materiell slettet.

På oppdrag fra NMBU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NMBU ved Camilla Ihlebæk, veileder: 99645017, camilla.ihlebak@nmbu.no
- NMBU ved Mia Sofie Espelund, masterstudent: 99392089, mia-sofie@live.no
- Vårt personvernombud: Hanne Pernille Gulbrandsen, Personvernombud@nmbu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Mestring og mening», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Mestring og mening - Elevers opplevelse av deltakelse i rollespillgruppe ved Mysen VGS

Referansenummer

401252

Registrert

30.09.2019 av Mia Sofie Espelund - mia.sofie.espelund@nmbu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet / Fakultet for landskap og samfunn / Institutt for folkehelsevitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Ihlebæk, camilla.ihlebak@nmbu.no, tlf: 99645017

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mia Sofie Espelund, mia-sofie@live.no, tlf: 99392089

Prosjektperiode

01.11.2019 - 31.12.2020

Status

18.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

18.10.2019 - 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 18.10.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

SPØRREUNDERSØKELSEN

NSD forstår det slik at opplysninger fra en anonym spørreundersøkelse skal deles med studenten. NSD vurderer bare den delen av prosjektet som behandler personopplysninger, og ettersom spørreundersøkelsen er anonym er ikke dette noe vi vurderer. Vi forutsetter at skolen har anledning til å levere ut disse opplysningene til masterprosjektet uten hinder av taushetsplikten, hvis ikke må det innhentes samtykke til deling av spørreskjemadata.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

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



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway