

Fysisk aktivitet som et verktøy for å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever med atferdsvansker – en kvalitativ studie blant lærere



...jeg vil si at aktiviteter er snarveien til relasjoner...

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Hanne Herigstad Mong
Universitetet i Stavanger
Våren 2009



Universitetet
i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2009 Åpen
Forfatter: Hanne Herigstad Mong (signatur forfatter)
Faglig ansvarlig Veileder: Ingunn Størksen	
Tittel på hovedoppgaven: Fysisk aktivitet som et verktøy for å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever med atferdsvansker – en kvalitativ studie blant lærere Engelsk tittel: Physical activity as a tool to strengthen relationships and school performance among students with behavioural problems – a quality study among teachers	
Emneord: Fysisk aktivitet Atferdsvansker Prestasjoner Relasjoner	Sidetall: + vedlegg/annet: Stavanger, dato/år

Sammendrag

Bakgrunn

Atferdsvansker er et stadig problem i dagens skole. Derfor må man finne gode tiltak for hvordan man arbeider sammen med elever med atferdsvansker. I noen tilfeller skyldes atferdsvanskene tilknytningsforstyrrelser. Der dette er tilfellet vil det være problemer med å bygge stabile og gode relasjoner til andre voksne. Problemer med å knytte seg til voksne vil kunne gå ut over elevenes prestasjoner på skolen. I den sammenheng er det i denne oppgaven blitt sett på hvordan man kan bruke fysisk aktivitet i arbeidet med elever med atferdsvansker. Internasjonal teori og forskning viser at fysisk aktivitet virker positivt på elever med atferdsvansker. I Norge finnes det derimot lite forskning som sier noe om denne tematikken

Formålet med denne oppgaven er å se på ulike faktorer som er virksomme elementer i arbeidet med å styrke relasjoner og prestasjoner hos barn og unge med atferdsvansker. Bakgrunnen for å finne disse faktorene er et ønske om å se på hvordan man kan bruke fysisk aktivitet sammen med elever med atferdsvansker, og hvilke positive effekter fysisk aktivitet har på barn og unge med atferdsproblemer. En annen årsak til at jeg ønsker å finne virksomme faktorer er for å få større forståelse for prosesser som oppstår ved fysisk aktivitet. Det å se på disse prosessene kan ha praktisk nytteverdi ved at bevisstheten omkring disse prosessene øker.

Problemstilling

Hvilke faktorer ved fysisk aktivitet er virksomme elementer i arbeid for å styrke relasjoner og læring hos atferdsvanskelige elever?

Metode

Denne oppgaven er en kvalitativ oppgave, der intervju er brukt som metode for innsamling av data. Oppgaven er en casestudie der jeg har sett på en institusjon som arbeider mye med fysisk aktivitet sammen med elever med atferdsvansker. Jeg har intervjuet fire lærere ved den aktuelle institusjonen. Intervjuene ble transkribert, og jeg fant da ulike tema som gikk igjen hos informantene. Utsagnene ble deretter samlet etter disse temaene for å systematisere datamaterialet og for å få en bedre oversikt over hva utsagnene sa noe om.

Resultater

Ved analyse av datamaterialet kom jeg frem til fem hovedområder som alle informantene nevner som vesentlige i arbeidet med fysisk aktivitet for elever med atferdsvansker. Det er:

- Mestring og økt læring
- Økt kontakt og tillit
- Å ha det kjekt sammen
- Konsentrasjon og mindre aggresjon
- Trening av sosial kompetanse

Gjennom informantenes svar kommer **mestring** frem som en viktig årsak til vektleggingen av fysisk aktivitet. Elevene har opplevd lite mestring tidligere, og gjennom fysisk aktivitet kan de oppnå mestringsfølelse. Gjennom fysisk aktivitet kan man få se nye sider av hverandre. Det å få se nye sider av en person kan være positivt i arbeidet mot å **styrke kontakt og tillit** mellom lærer og elev. Informantene synes det er lettere å øke kontakten til elevene gjennom aktiviteter enn inne i et klasserom. De arbeider mot å bedre relasjonene til elevene gjennom fysisk aktivitet. Klarer de å styrke relasjonene, vil man ta dette inn i klasserommet. **Det å ha det kjekt sammen**, både barn og voksne, blir trukket frem som viktig grunnlag for vektleggingen av fysisk aktivitet. Gjennom fysisk aktivitet utfører barn og voksne kjekke aktiviteter sammen. De utfører kjekke aktiviteter sammen utenfor klasserommet. Informantene mener også at fysisk aktivitet virker positivt på elevenes **konsentrasjon** og at det kan føre til **mindre aggresjon** hos elevene. Fysisk aktivitet er i tillegg en god arena for **trening av sosial kompetanse**. Man får der trent direkte på ulike sosiale ferdigheter gjennom naturlige settinger. Informantene synes også å se at fysisk aktivitet har positiv effekt på elevenes konsentrasjon og at det kan begrense deres aggresjon.

Disse ulike faktorene er virksomme elementer i arbeidet med fysisk aktivitet blant elever med atferdsvansker. Faktorene vil være virksomme elementer i arbeidet med å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever med atferdsvansker. Ut i fra det informantene forteller ser det ut til at de fem områdene går til dels over i hverandre og kan ses på både som mål og middel. Bedre relasjoner kan være et mål i seg selv, men også et middel for å oppnå bedre læring.

Forord

Bakgrunnen for dette prosjektet var et ønske om å se hvordan man kan knytte sammen fagområdene spesialpedagogikk og fysisk aktivitet. Begge områdene er viktige for meg, og jeg ønsket å se om de kunne knyttes bedre sammen enn det de gjør i dag. I media presenteres viktigheten av fysisk aktivitet i dagens inaktive samfunn. Forskning viser også at elever med atferdsvansker kan respondere positivt på å få være i aktivitet. Selv om forskning viser dette, hadde jeg før prosjektstart en oppfatning av at potensialet som er i fysisk aktivitet ble lite utnyttet. Et ønske om økt fokus på bruk av fysisk aktivitet i spesialpedagogisk sammenheng var et mål for denne oppgaven.

Takk til informantene i dette prosjektet. Deres kompetanse og erfaring på området ga meg nye tanker og syn på temaet. Uten deres erfaring og ønske om å dele dette med meg hadde ikke oppgaven blitt det den er.

Takk til Ingunn Størksen som har vært veileder i dette prosjektet. Dine kommentarer og tilbakemeldinger har hjulpet meg langt på vei med oppgaven.

Takk til Lagård ungdomskole for lån av kontor i arbeidet med oppgaven. Det har vært godt å ha en plass å gå til og et miljø å være en del av i arbeidet.

Takk også til mine kontorpartnere, Therese og Sissel. Råd, oppmuntring og tid til avbrekk og pauser har vært godt i dette arbeidet.

Takk også til pappa og Siv Helen for hjelp med korrekturlesing.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord.....	5
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn.....	8
1.2 Utagering, aggresjon og hyperkinesi/ADHD.....	9
1.2.1 Hyperkinetisk forstyrrelse/ADHD.....	10
1.2.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon.....	11
1.2.4 Problematferd og sosial kompetanse.....	13
1.3 Relasjoner.....	14
1.3.1 Tidlig tilknytting mellom barn og foreldre.....	16
1.3.2 Lærer – elev relasjoner.....	17
1.3.3. Hvordan etablere gode og stabile relasjoner?.....	18
1.3.4 Sammenheng mellom atferdsvansker og relasjoner.....	20
1.4 Læring og prestasjoner.....	21
1.4.1 Ulike læringsteorier.....	21
1.4.3 Motivasjon.....	23
1.4.4 Mestring.....	24
1.5 Hvordan kan fysisk aktivitet hjelpe?.....	25
1.5.1 Fysisk aktivitet og atferdsvansker.....	25
1.5.2 Relasjonsbyggende.....	28
1.5.4 For å fremme læring.....	30
1.5.5 Økt fokus på fysisk aktivitet i skolen.....	31
1.6 Oppsummering.....	32
2. Metode.....	34
2.1 Metodevalg.....	34
2.2 Informanter.....	35
2.3 Design.....	35
2.4 Intervju.....	36
2.3.1 Troverdighet.....	38
2.3.2 Overførbarhet.....	38
2.4 Ethiske utfordringer.....	39
2.4.1 Informert samtykke.....	39
2.4.2 Konfidensialitet.....	39
2.4.3 Konsekvenser ved forskning.....	40
3. Resultater.....	41
3.1 Mestring og økt læring.....	42
3.2 Økt kontakt og tillit.....	45
3.3 Å ha det kjekt sammen.....	48
3.4 Konsentrasjon og mindre aggresjon.....	49
3.5 Trening av sosial kompetanse.....	50
4. Diskusjon.....	52
4.1 Mestring og økt læring.....	53
4.2 Økt kontakt og tillit.....	56
4.3 Å ha det kjekt sammen.....	57
4.4 Konsentrasjon og mindre aggresjon.....	60
4.5 Trening av sosial kompetanse.....	61
4.6 Økt fokus på fysisk aktivitet i vanlig skole.....	63
4.7 Oppsummering.....	64

Litteraturliste	66
-----------------------	----

Vedlegg

Vedlegg 1: ICD-10- Diagnostiske kriterier F90. Hyperkinetiske forstyrrelser

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Avisartikkel fra Dalane Tidende 06.04.2009

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Atferdsvansker er ikke ukjent i dagens skole. Denne problematikken finnes i dag i de fleste klasserom. Det har blitt anslått at om lag 10 prosent av barn og unge har en mild form for atferdsvansker (Sørli, 2000). Dette tallet viser at en stor andel elever viser tegn til problematferd. De elevene som strever med dette trenger ofte en individuell oppfølging for å kunne fungere i skolen. I noen tilfeller er det mangel på gode tiltak rettet mot elever som har denne atferden. Alle elever er ulike individer og har derfor ulike forutsetninger. I den sammenheng er det et behov for å se på ulike tiltak som kan hjelpe elevene. I den forbindelse kan fysisk aktivitet bli sett på som et mulig tiltak for å hjelpe barn og unge med atferdsvansker. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan man kan bruke fysisk aktivitet for å skape en bedre relasjon mellom lærer og elev. Jeg vil også utforske hvordan fysisk aktivitet kan være en fremgangsmåte for å styrke elevenes prestasjoner og mestring, og dermed få en bedre læring.

Utgangspunktet for oppgaven er en interesse for å se hvordan fysisk aktivitet kan brukes mer i forhold til barn med atferdsvansker. Teori og forskning viser at personer med atferdsproblemer kan reagere positivt på å få være i aktivitet. Det kan tenkes at fysisk aktivitet kunne ha vært mer brukt i arbeid med atferdsvansker. Med dette utgangspunktet vil det i oppgaven bli sett på hvordan man kan bruke fysisk aktivitet og hvorfor det kan være et godt tiltak i arbeid med elever som har atferdsproblemer. Selv om teori og forskning viser at elever med atferdsproblem reagerer positivt på å få være i aktivitet, er det mindre fokus på om dette også kan ha betydning i forhold til å styrke relasjoner. Barn med atferdsvansker har ofte problemer med å knytte seg til andre voksne. Dermed kan det være vanskelig for lærerne å skape en god relasjon til elevene. Kan det være lettere å bygge relasjoner til elevene gjennom fysisk aktivitet?

1.2 Utagering, aggresjon og hyperkinesi/ADHD

Det er ikke uvanlig å se problematferd blant barn og unge. Ofte er det tilfeldige episoder som man ikke trenger å bekymre seg for. Siden problematferd er et forholdsvis relativt begrep, kan det være vanskelig å definere hva man legger i det. Hver enkelt legger forskjellig i begrepet. Man må se atferden i sammenheng med den konteksten den oppstår i. Ut fra konteksten må man se på hva som anses som normalt og akseptert i forhold til normer i samfunnet (Sørлие, 2000). Kan man ikke se atferden som normal i forhold til kontekst, normer og regler i samfunnet, vil atferden kunne betegnes som problematferd. De tre temaene som blir nevnt i overskriften utagering, aggresjon og hyperkinesi går på mange måter inn i hverandre. I dagligtalen kan de ofte gå under samme betegnelse. Jeg vil i oppgaven fokusere mest på de elevene som har en utagerende og ukonsentrert atferd som kan være vanskelig å forene med en vanlig skolesituasjon.

Det er en marginal gruppe som viser alvorlige atferdsproblemer. Det er anslått at ti prosent av barn og unge i Norge har en mild form for atferdsvansker, mens ca to prosent av elever i Norge har en mer alvorlig form for atferdsvansker (Moynahan, Strømgren, & Gundersen, 2005). Elevene som havner innenfor disse to prosentene viser stor grad av alvorlige atferdsproblemer. Likevel utgjør de bare en marginal del av det totale antallet av tilfeller med atferdsvansker (Sørлие, 2000). Betegnelsen alvorlige atferdsproblemer brukes ofte synonymt med den psykiatriske termen ”atferdsforstyrrelse”. Kazdin (1987) definerer alvorlig atferdsforstyrrelse som: ”Clinical severe antisocial behaviour(s) in which the everyday functioning of the individual is impaired, as defined by parents, teachers and others”(Kazdin, 1987, p. 22). Definisjonen sier at atferden må oppstå regelmessig, og at den må kunne dokumenteres på ulike arenaer. Den må dokumenteres av lærere, foreldre og andre personer som jevnlig omgås vedkommende. Andre definisjoner på alvorlige atferdsproblemer vektlegger at atferden personen utfører må ha til hensikt å skade eller krenke mennesker, ting eller dyr. Antisocial atferd, som blir nevnt i Kazdins definisjon, vil si at man utfører gjentatte brudd på aksepterte normer og regler for atferd (Kazdin, 1987). Barns grad av antisosialt atferdsmønster vil kunne definere graden av atferdsproblemer. Har man et antisosialt atferdsmønster vil problematferden kunne forekomme i flere miljøer (Sørлие, 2000). Antisocial atferd er en av de hyppigste årsakene til at barn blir henvist til servicetjenester som pedagogisk psykologisk tjeneste og barne – og ungdomspsykiatrien (Sørлие, 2000).

1.2.1 Hyperkinetisk forstyrrelse/ADHD

Det diagnosesystemet som blir brukt i Norge er ICD – 10. Diagnosesystemet er utarbeidet av verdens helseorganisasjon og presenterer ulike sykdommer og beslektede helseproblemer. Dette systemet bruker betegnelsen Hyperkinetisk forstyrrelse (F 90) på problemer som oppmerksomhetsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet (WHO, 1996). Det amerikanske diagnosesystemet DSM – IV bruker betegnelsen ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Betegnelsen ADHD blir mye brukt i norske fagmiljøer, og i amerikansk litteratur. Denne termen er trolig mer brukt i samfunnet enn Hyperkinetisk forstyrrelse (HKF).

Noen av symptomene på HKF er oppmerksomhetsvansker, dårlig impuls kontroll og hyperaktivitet. Symptomene må, ifølge ICD – 10, ha vist seg før sjuårsalderen (vedlegg 1). Symptomene må i tillegg kunne observeres i ulike situasjoner. De må være til belastning for personen selv og for barnets omgivelser (Gjærum & Ellertsen, 2002). Når man snakker om oppmerksomhetsvansker mener man vansker med våkenhet, fokusering, overgangssituasjoner i aktiviteter osv. Barna kan ha problemer med å holde på en aktivitet over lengre tid. Dette vil føre til at de ofte skifter aktiviteter. Impulsiviteten hos barna kan man se ved at barna har raske responser. De handler ofte uten å vente på instruksjoner og vurderer ikke handlingen før de utfører den. De ser heller ikke konsekvensene av egne handlinger. De ser ikke at ”hvis jeg slår de jeg leker med, fører det til at de ikke vil leke med meg”. På grunn av dette kan de ofte havne i trøbbel. De kan også få problemer med å vente på tur og med å dele med andre barn. Dette vil kunne gi utfordringer i sosiale settinger. Symptomer som omhandler hyperaktivitet kan være av både verbal og motorisk karakter. De vil preges av småuro i hender og føtter. De vil forlate plassen sin i situasjoner der man skal sitte fint og vil løpe og klatre mer enn normalt. I tillegg vil de kunne snakke overdrevent mye og vil kunne ha problemer med å delta stille og rolig i fritidsaktiviteter. Det er lettere å være i stor aktivitet enn å skifte fra stor aktivitet i friminutt til liten aktivitet i timen (Gjærum & Ellertsen, 2002).

Det er flere mulige forklaringer på hvorfor barn utvikler HKF. Det er påvist at det kan skyldes både anatomiske og biokjemiske avvik i hjernen (Gjærum & Ellertsen, 2002). Hos noen barn kan det være påvist en liten hjerne-dysfunksjon. Denne dysfunksjonen vil prege deres atferd. Atferden vil kunne være preget av svak impuls kontroll, oppmerksomhetsproblemer og vansker ved regulering av emosjoner. PET–scan av hjernen til barn med HKF kan også vise lavere blodgjennomstrømming enn normalt. Det er også blitt påvist avvik i neurotransmittere som dopamin og noradrenalin. Personer som har HKF har ofte mindre av disse

neurotransmitterne enn andre personer. I tillegg tyder forskning på at hjernens totale volum kan være mindre ved HKF enn hos personer uten denne diagnosen (Gjærum & Ellertsen, 2002). Videre i denne oppgaven vil betegnelsen ADHD bli brukt om denne tilstanden. Bakgrunnen for valget er at de to diagnosene i all hovedsak omhandler samme tilstand. ADHD er det mest kjente begrepet på denne tilstanden.

1.2.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Det har i lang tid vært prøvd å komme frem til en forståelse og entydig definisjon om hva aggresjon er (Dodge, 1991). Gjennom tidene har flere teoretikere prøvd å forklare hva aggresjon er, men det synes vanskelig å komme frem til *en* forklaring på dette spørsmålet. I dag er det to ulike aggresjonsteorier som man synes å ha endt opp med. Det er en frustrasjon – aggresjons- modell og sosial- lærings teori som kan ses på som grunnlaget for det synet man har på aggresjon i dag. Banduras sosiale læringsteori er en av de teoriene som legger grunnlaget for hvordan man i dag ser på aggresjon (Bandura & Walters, 1963). Bandura hevder at aggresjon er en tillært atferd som er kontrollert av en ekstern ytre belønning. Barn lærer aggresjon gjennom å se andre bruke det. Ser man foreldre bruke aggresjon lærer barn at det kan nytte å bruke aggresjon for å oppnå noe man ønsker. Gjennom planlagte handlinger bruker man aggresjon for å oppnå en bestemt belønning. Berkowitz (1993) har en annen forståelse om hva aggresjon er. Han mener at målet med aggresjonen er å forsvare seg selv, eller å skade de/det som er kilde til frustrasjonen. Han mener at aggresjon er enhver handling som har til hensikt å skade noen fysisk eller psykisk (Berkowitz, 1993). I følge Dodge (1991) kommer Berkowitz teori opprinnelig fra Dollard and Miller. Teorien ble deretter videreutviklet av Berkowitz. Det kan se ut som om det er vanskelig å komme til enighet om *en* forklaring på aggresjon. Man har endt opp med to ulike syn som beskriver to ulike former for aggresjon. Den formen som bygger på sosial læringsteori (Bandura) kan på mange måter sammenstilles med det vi i dag betegner som proaktiv aggresjon. Frustrasjonsteori (Berkowitz) kan sammenstilles med det som i dag blir omtalt som reaktiv aggresjon (Dodge, 1991).

Elever med proaktiv atferd bruker aggresjonen som et instrument for å oppnå noe de ønsker. Atferden deres er rettet mot et konkret mål. Elever med proaktiv aggresjon er ute etter å få et utbytte av situasjonen og å oppleve noe som blir positivt for de selv. Den proaktive aggresjonen kan deles opp i to nivåer. Det første nivået er selve den aggressive handlingen. Det kan være f. eks utestenging, ryktespredning, mobbing eller sladder. Den proaktive bruker

den aggressive handlingen til å oppnå en positiv effekt ved handlingen. Nivå to er det positive man oppnår gjennom handlingen. De fleste streber etter å oppnå makt eller tilhørighet. Gutter er ofte ute etter en følelse av makt, mens jenter er mer opptatt av tilhørighet (Dodge, 1991).

Hovedårsaken til at elever får en proaktiv atferd skyldes at de kan ha lært aggresjon i hjemmet (Dodge, 1991). Er man vokst opp med at det er lov å bruke aggresjon for å oppnå noe man ønsker, vil barn kunne ta etter disse mønstrene til foreldrene. Gjennom modellering forstår barn at det kan gi et utbytte å bruke aggresjon. Denne formen for aggresjon er bakgrunnen for Banduras teori om at aggresjon er noe lært.

Det er ikke uvanlig at proaktive elever befinner seg i grupper med andre. Ofte er det en proaktiv gutt som leder, dominerer og dirigerer de andre personene i gruppa. Den aggresjonen man ser kan ofte knyttes til tidligere episoder som f. eks mobbesituasjoner. Barnet ønsker da å ta igjen for denne episoden ved å utøve aggresjon mot andre og bruker sin fysiske styrke til å dominere andre barn. Ved å ta igjen for tidligere episoder får de en følelse av makt overfor de personene de utførte handlingen mot. Følelsen av makt kan gi en oppfatning av at man har tatt igjen for den tidligere episoden. De proaktive har ofte en negativ oppførsel og er del av flere negative relasjoner. Det kan være negative relasjoner til jevnaldrende og til lærer. For at barn skal få den rette utvikling og god læring, bør relasjonene snus i en positiv retning (Dodge, 1991).

Elever med proaktiv atferd kan ofte være nedbrytende for jevnaldergruppen. Det er ikke uvanlig at de blir mislikt når de blir eldre, men at de fungerer fint sosialt i yngre alder. Det er heller ikke uvanlig at de proaktive blir mislikt av eldre gutter. Disse ser at elever som er proaktive har et mål med sine handlinger, og at de bruker yngre elever for å oppnå egne mål (Dodge, 1991). De fleste proaktive har dårlig sosial kompetanse, de klarer ikke å benytte seg av grunnleggende sosiale ferdigheter. Elever som er proaktive bruker ferdighetene på en strategisk måte til å oppnå noe. På grunn av dette kan vi ikke si at de er sosialt kompetente elever (Sørli, 2000).

Reaktiv aggresjon er knyttet direkte til frustrasjoner og provokasjoner (Dodge, 1991). Reaktive elever styres ofte av provoserings og frustrasjon som bygges opp i eleven. De som har en reaktiv atferd er fokusert på det som opptar dem i det øyeblikket. Aggresjonen er derfor i liten grad planlagt. Når frustrasjonen bygger seg opp, ”koker følelsene i eleven over”. Dette

utløses i aggresjon. Vedkommende vil ikke være mottakelig for beskjeder når aggresjonen utløper. Når frustrasjonen har roet seg, vil eleven kunne forstå at han/hun har gjort noe galt og vil dermed kunne angre. En av årsakene til at elever blir reaktive, er tidlig tilknytningsproblematikk (Dodge, 1991). Det kan være omsorgsvikt i barndommen eller dårlige relasjoner til voksne. Barnet får da ikke tilfredsstilt sitt behov for nærhet. ADHD kan også være en årsak til at barn utvikler reaktiv aggresjon.

Elever med reaktiv aggresjon blir ofte avvist av jevnaldrende. Siden atferden er noe vedkommende selv ikke klarer å styre, vil dette kunne virke skremmende for medelever. Det kan være vanskelig å vite hvem aggresjonen går ut over. Derfor er det ikke uvanlig at de reaktive blir avvist av andre i samme alder. De vil også kunne få lav status i jevnaldergruppen. Tilhørighet til andre mennesker er et behov vi alle har. Hos barna med denne typen aggresjon vil ikke dette behovet bli tilfredsstilt. Avvisningen vil være frustrerende for barnet som viser et reaktivt aggresjons-mønster og vil kunne føre til ny aggresjon (Dodge, 1991). Disse elevene vil derfor også slite med å etablere gode og konstruktive relasjoner i sine læringsarenaer. For at disse elevene skal få oppleve noe annet enn bare avvisning, vil det være viktig å jobbe med å etablere gode relasjoner til disse elevene. Ved å bruke fysiske aktiviteter og oppnå positive tilbakemeldinger kan elevene få erfaringer som de ikke får til daglig. Positive erfaringer sammen med lærer vil kunne være viktig for å styrke relasjonene mellom lærer og elev.

1.2.4 Problematferd og sosial kompetanse

Ogden (2001) definerer sosial kompetanse som individets evne til å tilpasse seg ulike sosiale miljøer med ulike krav, normer og forventninger. I boken Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2001) nevner Ogden at flere studier viser en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Mange elever som sliter med problematferd har også dårlig sosial kompetanse. De klarer ikke å tilpasse atferden sin til ulike situasjoner og handlinger. De ser ikke at man må tilpasse atferden til ulike miljøer og situasjoner. De elevene som ofte blir definert som problemelever kjennetegnes av manglende sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter blir betegnet som en underkategori av sosial kompetanse. Man kan dele de sosiale ferdighetene inn i fem ulike ferdighetsområder. Det er empati, selvkontroll, selvhverdelse, samarbeid og ansvar. I følge Ogden (2001) kan det å trene på sosiale ferdigheter virke forebyggende på utviklingen av atferdsproblemer. Får barn kjennskap til de ulike ferdighetene og blir kjent med disse, kan det være til hjelp ved å takle stress og mestringsproblemer.

Læring av problemløsningsferdigheter kan bidra til å forebygge alvorlige atferdsproblemer hos barn og unge. I Norge er ART- programmet en stadig vanligere tilnæringsmetode for trening av sosial kompetanse (Moynahan et al., 2005). ART står for Aggression Replacement Training. Gjennom ART- programmet ønsker man å trene på sosiale ferdigheter for å forebygge og sette inn tiltak mot atferdsproblemer. Programmet setter fokus på ulike risikofaktorer som alle er aktuelle i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer. Det kan være sinnekontroll, begrensede sosiale ferdigheter og antisosiale holdninger og verdier. Man må sette inn tiltak på de risikofaktorene som kan være aktuelle for de ulike individene. Målet med dette programmet er å sikre sosial kompetanse hos deltakerne slik at de mestrer sosiale mål og evner å løse aktuelle konflikter de kan komme opp i. Det er viktig å trene på sosiale ferdigheter slik at barna klarer å opptre hensiktsmessig i en samhandling med andre (Moynahan et al., 2005).

Sølvik (2003) har skrevet en masteroppgave der hun har sett på friluftsliv som sosial læringsarena for ungdom med atferdsvansker. Hun fant ut at friluftsliv er en naturlig arena for praktisering og læring av sosiale ferdigheter. Det å delta i friluftslivsaktiviteter gir ungdommene utfordringer der de må ta i bruk sine sosiale ferdigheter. De må kunne vise empati til medelever. For å mestre en del av aktivitetene må de også kunne samarbeide. Det å få delta i slike positive aktiviteter fører også til bedre relasjoner mellom voksne og ungdom. De blir kjent med hverandre på en ny måte gjennom deltakelse i slike positive aktiviteter.

1.3 Relasjoner

En relasjon blir gjennom pedagogisk ordbok definert som: ”forhold mellom to eller flere gjenstander og/eller personer som påvirker hverandre” (Bø & Helle, 2002, p. 212). Overland (2007) sier at en relasjon kan sies å være den oppfatningen man har av andre mennesker. Oppfatningen man har vil ofte være et grunnlag for den relasjonen man klarer å bygge til andre mennesker. Har man negativ oppfatning av en person, vil det påvirke hvordan man klarer å knytte seg til vedkommende. Etter hvert som man blir bedre kjent med en person vil oppfatningen kunne endres. Man får da en ny oppfatning av personen. Dette vil være med på å kunne styrke relasjonen til vedkommende. Sævi snakker om en pedagogisk relasjon (Sævi, 2007). En pedagogisk relasjon er rettet mot barnet som er en del av relasjonen. Den voksne retter da hele sitt fokus mot barnet slik at barnet får anledning til å utvikle seg ut fra der det står. Nohl beskriver i Sævi (2007) den pedagogiske relasjonen som ”the loving relationship of a mature person with a `developing` person, entered into for the sake of the child so that he

[or she] can discover his [or her] own life and form” (Sævi, 2007, p. 115). En voksen er da deltaker i relasjonen på barnets prinsipper og skal hjelpe barnet med å utvikle seg. Sævi (2007) hevder videre at det å se, forstå og oppleve et barn er med på å skape en pedagogisk relasjon. For en lærer vil det være naturlig å etablere pedagogiske relasjoner til sine elever. Som lærer bør man være tilstede for sine elever slik at de kan få en trygg og god skolegang. Ett av målene med å gå på skolen er at man skal oppleve faglig utvikling. Lærere er med på å skape denne utviklingen ved å gi elever mer kunnskap. Den relasjonen læreren har til elevene vil påvirke elevenes syn på vedkommende. Elever som føler at læreren bryr seg om dem får ofte et mer positivt syn på skolen (Overland, 2007).

Overland (2007) nevner flere faktorer som bør være tilstede i en god relasjon mellom elev og lærer. Respekt mellom de ulike partene blir fremstilt som svært viktig for at en relasjon skal være god. Man må respektere hverandre og bør godta de valg og meninger den andre parten har. Han sier videre at ”respekt er en forutsetning for å bli sett på som en autoritet som det er verdt å lytte til” (Overland, 2007, p. 170). Dersom man som lærer skal klare å knytte gode relasjoner til elevene, bør man strebe etter å oppnå respekt hos elevene ved å vise dem respekt. Gjør en slik vil en trolig oppnå respekt hos elevene. Mange elever er opptatt av at læreren må være rettferdig. En rettferdig lærer gjør ikke forskjell på elevene. Det er også en viktig faktor at lærerne ikke stempler elevene sine. Elever med atferdsvansker er ofte utagerende og kan lett bli omtalt som en gruppe. Stempler man elevene, vil det si noe om lærerens oppfatning av eleven. Det vil igjen kunne påvirke elevenes syn på læreren. En annen faktor som bør være tilstede i en god relasjon, er å bry seg om den andre parten. Viser man at man bryr seg, viser man en interesse overfor vedkommende (Overland, 2007).

For at en relasjon skal oppfattes som god, er det nødvendig med tillit mellom de ulike partene. Aslaug Kristiansen (2005) snakker om tillit i relasjoner mellom lærer og elever. For at elevene skal oppfatte at lærerne virkelig bryr seg om dem, er det viktig at lærerne fremstår som et virkelig menneske. Læreren må stå for det han/hun sier. Man må også være nærværende og ekte når han/hun omgås elevene. Hvis ikke læreren er ekte vil elevene kunne oppleve at læreren spiller en rolle i klasserommet og at man ikke bryr seg om elevene. Ved å si at læreren må være nærværende mener Kristiansen (2005) at de har en tilstedeværelse i klasserommet som smitter over på elevene. Han/hun må være tilstede her og nå, og ikke bli så oppslukt av det faglige at ”elevene blir glemt”. Klarer man å være deltakende i elevenes liv vil elevene se at læreren bryr seg om dem. De kan da etablere større tillit til læreren. Opplever

elevene tillit fra læreren vil de tørre å legge mer av seg selv i relasjon (Kristiansen, 2005). Tillit til elevene er ikke noe man automatisk får, det er noe man må arbeide for å oppnå. Det må som regel opparbeides over tid, og kan raskt bli ødelagt. Føler en elev seg krenket av læreren vil tillitten kunne brytes. Overland (2007) sier at tillit er lettere å ødelegge enn å opparbeide. Som lærer bør man arbeide for å opparbeide tillit og ikke bryte den.

1.3.1 Tidlig tilknytting mellom barn og foreldre

En elevs atferd kan ofte kobles tilbake til episoder tidlig i barndommen. Tilknyttingsteori handler om hvordan individer knytter seg til andre mennesker (Bowlby, 2005). John Bowlby er en av de store teoretikerne innenfor tilknyttingsteori. Barns atferdsmønster utvikles i de første månedene av livet. Atferdsmønstrene til barnet er et resultat av tilknytningen mellom omsorgspersoner og barnet. Bowlby (2005) definerer tilknytning som det sterke båndet som knytter omsorgsperson og barn sammen. I de første månedene av livet kommer tilknytningen til uttrykk ved at omsorgspersonen reagerer på de signalene barnet sender. Barnet gir signaler om at det ønsker kontakt gjennom lyder, lukt og ved å se etter mor eller far. Foreldre responderer på signalene ved å holde barnet, trøste hvis det griner eller gjennom å vise omsorg for barnet. For at barnet skal klare seg i livet, må foreldre oppfatte og reagere på de signalene barnet sender. Reagerer ikke foreldrene, vil dette påvirke videre kontakt mellom foreldre og barn (Bowlby, 2005).

Mary Ainsworth videreførte Bowlbys teorier og forsket på ulike tilknyttingsmønstre. Bowlby sin forskning (2005) presenterer tre ulike hovedmønstre for tilknytting som stammer fra Ainsworth. Det første mønstret er preget av *en trygg tilknytting*. Barn som opplever dette vet at foreldrene vil være tilstede. De vet at foreldrene vil respondere hvis de søker dem og de opplever foreldrene som hjelpsomme. Dette betegnes som den ideelle tilknytningen mellom foreldre og barn. En annen form for tilknytting preges av *et ustabilt og usikkert tilknyttingsmønster*. Her er barnet usikker på om foreldrene vil være tilgjengelige hvis han/hun tilkaller dem. Ved en slik tilknytting vil foreldrene være støttende i noen situasjoner, men ikke i alle. Det tredje mønsteret som blir presentert er *et avvikende tilknyttingsmønster*. Barnet er da overbevist om at foreldrene ikke vil hjelpe hvis det trengs. Når barnet søker hjelp vil man mest sannsynlig oppleve en avvisning. Dette fører til at barnet utarbeider en atferd som viser at man vil klare seg selv uten å måtte stole på andre voksne. Atferden blir et resultat av gjentatt avvisning fra foreldrene (Bowlby, 2005). Gjennom kontakten mellom mor og barn

etablerer barnet et sett av normer/forventninger til senere relasjoner. Disse normene/forventningene vil kanskje spesielt påvirke hvordan barnet ser på andre voksne (Pianta, 1999). Barnet vil kunne få problemer med å knytte seg til andre voksne fordi de har med seg en oppfatning som gjelder alle voksne. Dette vil også påvirke hvordan barnet klarer å knytte seg til barnehagepersonalet og lærere.

1.3.2 Lærer – elev relasjoner

I dagens skole er ulike skoleproblemer mer vanlige enn tidligere (Pianta, 1999). I følge Pianta (1999) er det mer spesialundervisning i den amerikanske skolen enn tidligere. Det er også mer vold og fattigdom i hjemmet enn før. Faktorer som dette påvirker elevene både på skolen og i hjemmet. Det vil også spille en rolle for elevenes evner til å skape gode relasjoner til voksne. Pianta (1999) hevder at stabile voksen–barn relasjoner er viktig for barns videre utvikling. Disse relasjonene er med på å forme og skape barns utvikling i livet. Det er viktig å styrke lærer–elev relasjonene fordi disse relasjonene kan være en ressurs til videre utvikling i barnets liv. Disse relasjonene kan være en beskyttende faktor som kan kompensere for dårlige relasjoner i hjemmet. De kan også være en beskyttende faktor slik at risikoelever ikke skal droppe ut av skolen. Pianta (1999) nevner ulike intervensjoner i forhold til elever som befinner seg i en risikosituasjon/soner. En av disse intervensjonene hevder at man må sette inn tiltak rundt elevene som befinner seg i en risikosone til å utvikle problemer. Et tiltak er å skape gode lærer–elev relasjoner sammen med elever som befinner seg i risikosonen. Opplever elevene dårlige relasjoner i hjemmet, vil dette spille inn på flere arenaer. En av arenaene vil være skolen. Relasjonene mellom lærer og elev vil involvere og påvirke hele klassen og skolen. Lærer–elev relasjonene vil påvirke elevenes erfaringer i klasserommet, og kan også påvirke elevenes oppfatning av skolen. Det kan videre påvirke deres læring, og elevens faglige resultater. Hvis en elev sliter med relasjonen til en lærer vil dette påvirke elevens evne til å engasjere seg fullt for å prestere i lærerens fag. Dette kan igjen påvirke lærerens syn på eleven. Lærerens engasjement til å knytte gode relasjoner til eleven vil også reduseres. Er barnet oppvokst med dårlige relasjoner til sine nærmeste, vil dette kunne påvirke oppfatningen av voksne over lengre tid. Det vil påvirke deres forhold til læreren, oppførsel mot læreren og lærerens oppfatning av barnet (Pianta, 1999). Disse elementene kan påvirke hverandre og det er viktig at lærerne arbeider mot å etablere gode relasjoner til elevene. Pianta (1999) sier videre at det er viktig å skape gode lærer–elev relasjoner fordi den beste læringen er den som er preget av kjærlighet. Hvis det er dårlige relasjoner i klasserommet vil det oppstå dårligere læring enn hvis læringen er preget av gode relasjoner.

1.3.3. Hvordan etablere gode og stabile relasjoner?

Klarer lærere å etablere gode relasjoner til elevene vil det for mange lærere være en sterk motivasjon i arbeidet med barna (Pianta, 1999). Gode relasjoner vil være et viktig redskap for læring av både menneskelig og skolerelatert kunnskap. Pianta (1999) diskuterer tre viktige elementer innenfor arbeidet med å øke relasjonene mellom lærer og elev. Det første elementet går på at lærere må forstå viktigheten av relasjoner, og man må få kunnskap om hvordan relasjonene kan styrkes. Lærerne må få kunnskap om relasjoner og viktigheten ved trygge og stabile relasjoner i et barns liv. De må få kunnskap om barns utvikling, og hva dette har å si for relasjoner. De må også få kjennskap til hva god kontakt mellom voksne og barn har å si for videre sosial utvikling, og at et barns relasjonshistorie påvirker elevens atferd mot læreren og medelever. Teacher Relationships Interview er et verktøy lærere kan bruke for å vurdere egne relasjoner til elevene og er utviklet av Pianta (1999). Verktøyet kan bidra til å bedre bevisstheten rundt egne relasjoner til elevene. Ser lærerne at de har flere konfliktfylte relasjoner bør man arbeide aktivt for å styrke disse relasjonene. Konfliktfylte relasjoner vil kunne svekke samhandlingen mellom partene, og relasjonen kan gradvis bli svakere. Det er derfor viktig å løse eller unngå de konfliktene som finnes mellom partene (Pianta, 1999).

For å oppnå gode relasjoner er det viktig at lærerne får snakket om sine relasjoner til elevene sammen med noen kolleger. De må få mulighet til å sette ord på sine følelser for elevene. Det å snakke om dårlige relasjoner vil kunne gi ny innsikt om hvordan man kan arbeide for å gjøre relasjonene positive (Pianta, 1999). I de fleste klasser er det noen elever som har dårlige relasjoner til læreren. Problemfylte relasjoner kan til dels være relatert til lærerens egen relasjonshistorie. Har læreren opplevd dårlige relasjoner tidlig i livet vil det påvirke lærerens evne til å skape gode relasjoner. Dårlige relasjoner kan også skyldes barnets relasjonshistorie. Har barnet opplevd dårlige relasjoner tidlig i livet vil man kunne få problemer med å knytte seg til andre voksne (Bowlby, 2005; Pianta, 1999). Dette vil påvirke elevens evne til å skape en god relasjon til lærere. Dårlige relasjoner kan også være en kombinasjon av lærer og elevs bidrag i relasjonen. Er ingen av partene interessert i å styrke relasjonene seg i mellom vil det være vanskelig å få til. For at læreren skal klare å snu negative relasjoner til å bli positive, må læreren vite hvilke relasjoner som er negative. Læreren må da prøve å tolke egne relasjoner med elevene. Klarer man å tolke relasjonene og finne ut hvordan relasjonene egentlig fungerer, vil man skape et bilde av hvilke relasjoner man må arbeide med. Er det dårlige relasjoner mellom lærer og elev vil dette kunne smitte over på elevens syn på læreren. Læreren vil da ha negative forventninger til eleven og relasjonen. Dette vil kunne resultere i

irettesettelse, kjeft og negative kommentarer til elevene som inngår i relasjonen. Det kan føre til lite positive tilbakemeldinger fordi lærerne har vanskelig for å se noe positivt hos eleven (Pianta, 1999). Elever med tilknytningsproblematikk er i liten grad interessert i å styrke egen relasjon til læreren. De har en oppfatning om at voksne ikke bryr seg, og er derfor lite interessert i å styrke relasjoner til voksne. For læreren kan det da være lett å skape seg en oppfatning om at eleven er umulig, og denne oppfatningen kan for noen bli veldig vanskelig å endre. Lærerens syn på eleven vil igjen smitte over på elevens syn på læreren. Eleven vil kunne få en negativ forventning til relasjonen, og vil opptre negativt i klasserommet. Eleven kan bli lite villig til å følge regler som er etablert, kan sabotere undervisningen og skape en generell uro i klasserommet. Både lærer og elevs syn på relasjonen vil påvirke hverandre og den andres oppfatning av relasjonen (Pianta, 1999). Relasjonen mellom lærer og elev kan utvikle seg til en negativ spiral-effekt som kan bli vanskelig å snu. Både lærer og elev har negative tanker om hverandre og relasjonen. Den oppfatningen de har av hverandre vil gjøre det vanskelig å gjøre relasjonen positiv. De vil være fanget i en negativ sirkel og deres avgjørelser vil påvirke hverandre.

I tillegg til å gi informasjon om viktigheten av gode relasjoner og det å arbeide med representasjoner av egne relasjoner, vil det være viktig å jobbe konkret for å øke lærer–elev relasjoner. Dette kan man gjøre gjennom Banking time (Pianta, 1999). Banking time betegnes som en tid læreren bruker på positiv måte. Man putter positiv kapital i ”banken” slik at man har noe å gå på dersom noe skulle skje. Banking time har blitt anbefalt til foreldre og lærere som har et anstrengt forhold til barnet sitt. Man gir da barnet spesiell oppmerksomhet, det er noe alle barn trenger. Banking time kommer opprinnelig fra Barkley (Barkley, 1987 i Pianta, 1999). Han presenterte banking time som en tid foreldre og barn skulle tilbringe sammen på barnas premisser. I denne tida skulle ikke foreldrene opptre styrende og lærende overfor barnet. Man skulle kompensere for eventuell negativ tid mellom foreldre og barn. Målet var å oppnå positiv kapital, motivasjon og bedre kommunikasjon mellom partene. Ideen om banking time har blitt adoptert av Pianta. Han ønsket å introdusere dette i skolen (Pianta, 1999). Begrunnelsen for å ta dette inn i skolen var å skape positive erfaringer mellom lærer–elev slik at relasjonen mellom partene kunne styrkes. Banking time skal skape positiv samhandling mellom lærer og elev slik at når de møter utfordringer i klasserommet skal det ikke gå utover relasjonen dem i mellom. Det er viktig at tiden man bruker til banking time er på barnets premisser. Det man snakker om under banking time skal ikke omhandle barnets skoleferdigheter eller atferd. Lærer og elev skal sammen gjøre en positiv aktivitet valgt av

eleven. Banking time skal ikke kunne brukes som belønning. Det må ikke være noe man gjør seg fortjent til, men hvis avtalt får man det uansett. Har man avtalt en tid der banking time skal skje bør det ikke være lov å avlyse denne tiden.

Det kan være ulike måter å finne ut at banking time er et aktuelt hjelpemiddel i møte med ulike barn. En måte kan være å ta en screening med Student–teacher relationship scale (STRS) (Pianta, 1999). Her beskriver eleven sin relasjon med lærer gjennom et spørreskjema. Viser svarene på dette spørreskjemaet at det er dårlige relasjoner, kan det være lurt å benytte seg av banking time. Det kan også være lurt å bruke banking time hvis lærerne har oppgitt at de har dårlig relasjon til noen elever (Pianta, 1999). Banking time kan gi flere positive effekter i arbeidet med å styrke relasjonene mellom lærer-elev. Gjennom banking time kan det være enklere å endre negative relasjoner til mer positive relasjoner. Det kan være lettere å skape nye interaksjoner og følelser i relasjonene gjennom banking time enn i den vanlige undervisningstiden. Man kan klare å skape en ny samhandling mellom lærer og elev ved at man gjør noe annet sammen. Gjennom banking time kan eleven ofte vise større interesse for læreren enn tidligere. De får se læreren på en annen måte. Det at lærerne viser interesse for elevene kan virke positivt på elevens syn på læreren. Det kan også være lettere å komme i kontakt med de vanskeligste elevene gjennom banking time. Banking time er en god arena til å bedre kommunikasjonen mellom lærer og elev. For de elevene som er i risiko for å utvikle store atferdsproblemer kan banking time være en beskyttende faktor. De får alenetid med læreren og kan se at læreren tar de på alvor. Det man kan oppnå ved bruk av banking time kan gi inntrykk av hvorfor det kan være viktig å vurdere banking time som et tiltak for å styrke relasjonen mellom lærer og elev (Pianta, 1999).

1.3.4 Sammenheng mellom atferdsvansker og relasjoner

Forskning har vist at det er en sammenheng mellom tidlige relasjoner og utvikling av atferdsproblemer (Pianta, 1999). Mellom 10 – 15 prosent av alle tilfellene med atferdsproblemer i tidlig skolealder kommer av dårlige mor–barn relasjoner (Pianta, 1999). Dårlige mor–barn relasjoner skyldes ofte fysisk eller psykisk mishandling, liten støtte hos mor eller at mor viser stor grad av likegyldighet overfor barnet sitt (Bowlby, 2005). Pianta (1999) sier også at det er viktig at foreldre prøver å regulere sitt liv mot å oppnå det som er barnets beste og mot barnets behov. Merker barnet at foreldrene ikke bryr seg vil det påvirke deres evne til å lære nye ferdigheter. Tidlig tilknytting mellom barn og foreldre vil påvirke hvordan barnet blir når det begynner på skolen. Et turbulent forhold mellom foreldre og barn vil sette

barnet i større risiko til å utvikle problemer når barnet begynner på skolen. Viser barn atferdsmessige og emosjonelle problemer i barnehagen, vil dette påvirke deres evne til å lære når de begynner på skolen (Pianta, 1999).

1.4 Læring og prestasjoner

Spør man elever om hvorfor de går på skolen, vil mange elever svare at de går på skolen for å lære. De skal lære kunnskap som skal bidra til vekst og utvikling i eleven selv (Imsen, 1998). Den viktigste kunnskapen er imidlertid den man tilegner seg som fører til læring for livet. Det vil si læring av kunnskap man kan bære med seg hele livet. Den typen læring er ikke noe som bare skjer på skolen. Det skjer blant familie, venner, i foreningslivet og på arbeidsplasser. Dette er arenaer som først og fremst ikke forbindes med formidling av kunnskap (Säljö, 2001). De neste kapitlene vil omhandle læring fordi dette er et viktig grunnlag for det vi klarer å prestere.

1.4.1 Ulike læringsteorier

Det finnes ulike teorier som beskriver og forklarer læring. De forskjellige teoriene har ulikt syn på hvordan mennesker lærer. En av disse teoriene er kognitiv teori. Kognitiv læringsteori er opptatt av å finne ut hva som skjer i eleven under læring (Imsen, 1998). Innenfor denne teorien er de opptatt av hvordan man tilegner seg kunnskap og hvordan denne kunnskapen organiseres i eleven. De er opptatt av kunnskap som kan omformes til språk, begreper og symboler. Innenfor denne retningen mener man at læring er en indre prosess som påvirker hele personligheten til et menneske. Kognitivt læringssyn vektlegger indre strukturer og tankeprosesser i individet (Bråten, 2002). Innen dette læringssynet er man opptatt av det som skjer i individet. Denne retningen fokuserer på prosesser som omhandler det å beskrive individets tenkning og kunnskap. Säljö (2001) sier at man i denne retningen er, som tidligere nevnt, opptatt av hvordan bearbeiding av ny kunnskap fungerer. De viser ingen eller liten interesse for hvordan tenking foregår i sosiale settinger. Innenfor en del av den kognitive retningen som kalles konstruktivisme er man mer opptatt av den sosiale biten (Imsen, 1998). De mener at individer ikke mottar kunnskap passivt. De konstruerer sin egen forståelse av omverdenen gjennom ulike aktiviteter. Deres egen forståelse av omverdenen vil påvirke hvordan man oppfatter kunnskapen man fanger opp.

En annen teori om læring bygger på et sosiokulturelt perspektiv. Tilhengerne av denne retningen mener at læring er noe som skjer i interaksjon med andre mennesker (Säljö, 2001). Man er opptatt av at læring kan skje gjennom samhandling med andre mennesker, og i

menneskers sosiale omgivelser (Bråten, 2002). De er også opptatt av at læring er et aspekt ved all menneskelig virksomhet. Individet vil på alle arenaer kunne møte informasjon som tidligere var ukjent. Læring kan sies å være et resultat av all menneskelig virksomhet (Säljö, 2001). Innenfor dette perspektivet snakkes det om redskaper eller verktøy. Det er de ressursene individet har tilgang på som de bruker når de skal forstå og handle i omverdenen. Språket er et redskap man benytter seg av når man skal snakke eller lese. Hvordan mennesket lærer handler om hvordan man klarer å utnytte de ressursene man har tilegnet seg. De ressursene man har fått, har man som regel tilegnet seg i et sosialt samfunn i interaksjon med andre. Tilhengerne av den sosiokulturelle teorien mener at ressurser blir skapt gjennom kommunikasjon mellom individer og at det er gjennom interaksjon med andre at disse ressursene blir ført videre (Säljö, 2001).

En ny retning som har oppstått i senere tid er et sosialt–kognitivt perspektiv på læring (Bråten, 2002). Denne retningen oppstod som et resultat av en strid mellom tilhengerne til det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet. En middelvei i denne striden vil være å se på læring som noe som skjer kognitivt hos individet, men også i samhandling og fellesskap med andre mennesker. Man er opptatt av at individet er både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser. Denne middelveien ivaretar begge retningenes syn på læring. I forbindelse med denne oppgavens problemstilling vil trolig denne retningen være en gunstig måte å se læring på. Ved fysisk aktivitet skaffer man seg ofte nye ferdigheter gjennom instruksjoner fra andre. Etter instruksjoner vil man individuelt prøve å lagre den nye kunnskapen. Etter hvert vil ferdighetene bli automatisert. Skal man f. eks lære nye teknikker i ballspill, vil ballen være redskapet som hjelper deg med å få nye ferdigheter. I et samspill med ballen og omgivelsene vil man kunne si at man tilegner seg nye ferdigheter. Sosiale kunnskaper og ferdigheter er grunnleggende også for annen type læring. De ferdigheter og kunnskaper vi tidligere har lært tar vi med oss inn i nye situasjoner der læring oppstår. Et barns kjennskap og erfaringer med fotball vil påvirke hvordan de mestrer det å spille fotball. En gutt som har erfaring med fotball vil beherske dette bedre enn en som aldri har vært borti en fotball tidligere. Man kjenner da til regler for spillet og vet litt om hva man må tenke på når man spiller.

1.4.3 Motivasjon

Motivasjon er et viktig grunnlag for å kunne prestere. Motivasjon kan regnes som hjørnesteinen i enhver prestasjon (Giske, Hollingen og Pensgård, 1998). Den motivasjonen man har vil i stor grad prege våre prestasjoner. Som lærer vil det trolig være en krevende oppgave å prøve å motivere elevene. Spørsmål om hvorfor noen er motivert og andre ikke, er blitt diskutert lenge. Det er vanskelig å si noe sikkert om hva som motiverer mennesker. Man vet at tanker og forestillinger samt det miljøet vi er en del av er elementer som påvirker vår motivasjon. Når en person er motivert til å prestere, vil intensiteten i oppgaven være høy, oppmerksomheten er stor og konsentrasjonen er bedre enn hvis man ikke er motivert. Motivasjon er ikke noe man har eller ikke har. Den endres stadig og vil ikke alltid være lik (Giske et. Al., 1998).

Man kan dele motivasjon i indre og ytre motivasjon. Styres prestasjonen av en indre motivasjon viser det til en indre drivkraft som styrer personen bak prestasjonen. Man spiller for eksempel fotball fordi man har lyst, ikke fordi man vil vinne (Giske et. Al., 1998). Giske et. Al. (1998) viser til forskning som nevner at høy grad av indre motivasjon fører til at man holder ut lengre og man opplever større glede ved å delta i aktiviteter enn hvis man er ytre motivert. Imsen (1998) omtaler indre motivasjon som det iboende i individet som er drivkraften bak prestasjonen, ikke den belønning man kan oppnå ut fra prestasjonen. Er man ytre motivert styres man av en eventuell belønning for deltakelsen. Det kan være belønning som anerkjennelse fra mor og far, premier eller gode karakterer. Imsen (1998) sier at en person er ytre motivert når belønningen man håper å oppnå tilføres utenfra, ikke gjennom selve læringsprosessen.

Forskning viser to typer mål som styrer elevers prestasjoner (Kaplan, 2002). Elever kan enten være læringsorienterte eller prestasjonsorienterte. Er man læringsorientert er man fokusert på den oppgaven man skal utføre. Man er opptatt av innsats, fremgang og utvikling. Elever som er læringsorienterte tenker ofte på egen læring. De er som regel indre motivert for oppgaver de skal utføre. Prestasjonsorienterte elever er opptatt av sosial sammenligning og det å være bedre enn andre. De måler kvaliteten på prestasjonen ut ifra sammenligning med andre. Dette fører til lite kontroll over egen læring. Da blir det som regel til at det er andre som setter standarden for læringen ut fra hva man ønsker å prestere. Prestasjonsorienterte elever styres ofte av ytre motivasjon (Kaplan, 2002).

1.4.4 Mestring

Mestring er en bestanddel som inngår i det som regnes som menneskets emosjoner. Andre bestanddeler i emosjoner er motivasjon, vurdering, stress og følelser (Lazarus, 2006). Disse emosjonene vil påvirke mennesket og hvordan man reagerer på ulike situasjoner. Mestring handler om å leve med utfordringer slik at vi takler stresset som oppstår i ulike situasjoner. Det handler ikke bare om å lykkes, men om mennesker klarer å leve med stresset som kan oppstå. Mestring handler i stor grad om hvordan mennesker behersker livsforhold som er stressende. Slikt sett kan man si at stress og mestring er begreper som er relatert til hverandre. Er mestringen ineffektiv vil der være høy grad av stress. Hvis mestringen derimot er høy vil der være lav grad av stress.

Lazarus er en som har skrevet mye om mestring. Hans definisjon på mestring er:

Constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person.

(Lazarus & Folkman, 1984, p. 141)

Definisjonen sier at mestring er den innsatsen man må legge ned for å takle psykologisk stress som kan oppstå. Lazarus snakker her om atferdsmessig og kognitiv innsats for å mestre stresset som kan oppstå. Det er lettest å endre den atferdsmessige innsatsen for å oppnå mestring. Man kan da endre egen atferd, og dette kan være nok til at stresset minker og mestringen økes. Ved kognitive endringer må man prøve å tenke på noe annet som ikke forbindes med stress. Blokkering av negative tanker, eller det å snu eller endre negative tanker og fortolkninger, kan gi oss et mer positivt syn på det som kan forårsake stress (Lazarus, 2006)

1.5 Hvordan kan fysisk aktivitet hjelpe?

Fysisk aktivitet defineres ofte som; ”any body movement produced by the skeletal muscles that results in a substantial increase over the resting energy expenditure” (Bouchard, Shephard, & Stephens, 1993, p. 11). Fysisk aktivitet er et overordnet begrep over aktiviteter som idrett, mosjon, friluftsliv, lek, trim og kroppsøving. Det er mye omtalt i media, ofte knyttet til det å oppnå bedre helse og for å unngå livsstilssykdommer. Forskere har funnet ut at moderat aktivitet i moderat tempo i ca 30 minutter til dagen er nok til å forebygge sykdommer som hjerte- og karsykdommer, høyt blodtrykk, overvekt og diabetes 2 (Andersen & Strømme, 2001). Gjennom forskning har man funnet ut at fysisk aktivitet også har en positiv effekt på hjernens metabolisme. Under fysisk aktivitet produserer hjernen stoffer som dopamin, serotonin og adrenalin (Ratey, 2001). Det er stoffer som personer med ADHD har for lite av. Man kan da diskutere om elever med ADHD bør være regelmessig i aktivitet, og dermed trappe ned på dosen av Ritalin. Ritalin er en av de mest brukte medisinene for personer som har ADHD. Amerikansk forskning viser at fysisk aktivitet har flest positive virkninger for personer med ADHD, depresjon og nevrologiske lidelser. Fysisk aktivitet gir samtidig bedre holdning, større selvsikkerhet, bedre selvtillit, mindre depresjon og bedre hukommelse (Ratey, 2001). Ut fra disse eksemplene ser man at fysisk aktivitet kan ha gunstig påvirkning på elever med atferdsvansker (Helse Førde, 2007).

1.5.1 Fysisk aktivitet og atferdsvansker

Ratey har forsket på fysisk aktivitet og hvordan det påvirker hjernen (Ratey, 2001; Ratey & Hagerman, 2008). I den forbindelsen har han sett på hvordan fysisk aktivitet påvirker personer med ADHD. Han sier at ”ADHD stems from a malfunction of the brain’s attention system, a diffuse linkage of neurons that hitches together areas controlling arousal, motivation, executive function and movement” (Ratey & Hagerman, 2008, p. 142). Dette sier oss at ADHD skyldes en feil ved oppmerksomhetssenteret i hjernen. Ut fra oppmerksomhetssenteret sendes det nevroner som påvirker blant annet oppmerksomhet og bevegelse. Videre sier han at motivasjon er biologisk. Personer med ADHD vil ha dårligere motivasjon enn personer som ikke har ADHD. De vil kunne være motiverte til å gjøre ting de liker, men ha problemer med andre aktiviteter. Dette vil kunne påvirke deres evne til å lære nye aktiviteter. Mestrer de ikke aktiviteten vil det kunne påvirke deres motivasjon til å ta fatt på nye oppgaver eller aktiviteter.

Hos personer med ADHD kan lillehjernen ha et mindre volum enn hos andre, og lillehjernens funksjoner vil kunne være svekket (Gjærum & Ellertsen, 2002). Selv om den bare utgjør ti prosent av hjernens totale volum, vil halvdelen av nevronene som sendes ut aktiveres fra lillehjernen. Lillehjernen regulerer visse hjernedeler slik at de fungerer skikkelig. Den oppdaterer og styrer informasjonen som aktiveres i hjernen slik at informasjonen flyter riktig. Aktiviteten i lillehjernen styres av dopaminsignaler. Dopamin er en transmittorvæske som skilles ut når nervesignaler blir sendt. Personer med ADHD har som regel for lavt dopaminnivå. Det kan påvirke oppmerksomheten slik at denne går i høygir og skifter ofte. Dette vil gjøre det vanskeligere å holde på oppmerksomheten. Klarer man ikke holde på oppmerksomheten over lengre tid vil det være vanskelig å holde fokus. Ratey (2008) viser til at man ved fysisk aktivitet produserer dopamin og noradrenalin. Dette skjer ved at det gjennom fysisk aktivitet lages flere reseptorer som produserer dopamin. Man øker da dopaminnivået i hjernen ved å være i fysisk aktivitet.

Gjennom sitt arbeid som psykolog har Ratey (2008) også hatt samtaler med personer som har ADHD. Flere av hans klienter sier at fysisk aktivitet hjelper på problemene. Noen kan også kutte medisinen ved regelmessig fysisk aktivitet. I boka SPARKS (2008) nevner han studenten "Jackson" som har ADHD. Han fikk tunge bivirkninger av medisinen, og valgte å kutte den. Da han kuttet medisinen ble symptomene på ADHD enda tydeligere. Han bestemte seg en dag for å prøve å ta av noen kilo. Han startet da med daglige joggeturer og dette ble et vendepunkt for han. Han merket at joggeturene hjalp med å holde oppmerksomheten bedre. Han klarte å konsentrere seg rundt oppgaver som tidligere hadde vært vanskelig å mestre. På grunn av dårlig kosthold gav joggeturene ingen slankende effekt, men de gav en terapeutisk effekt. Ratey (2008) nevner flere historier om personer som har kunnet kutte medisinen mot regelmessig trening. For at dette skal kunne være et alternativ må det være regelmessig trening. Ratey (2008) poengterer at man ikke har bevis for at dette vil kunne gjelde alle som prøver. Han foreslår ikke å kutte medisinen med det første. Han mener derimot at man skal bruke fysisk aktivitet som et verktøy i tillegg til medisin. Flere av hans pasienter klarer seg med mindre dose medisin hvis de er i fysisk aktivitet daglig. Dette kan vise oss at fysisk aktivitet kan ha en gunstig påvirkning på elever med ADHD og/ eller atferdsvansker. På grunn av lite forskning er det vanskelig å si i hvor stor grad dette hjelper (Ratey & Hagerman, 2008). Det er likevel grunn til å tro at fysisk aktivitet kan redusere symptomene hos noen barn med ADHD. De kan muligens ha større mulighet til å fungere bedre i samspill med andre mennesker.

Breivik (2001) har forsket mye på personer som er spenningsøkere. Han nevner at 10 prosent av befolkningen er høystimuli-søkere. Personer som er høystimuli-søkere trekkes mot sanseopplevelser som kan gi nye erfaringer, og spenning. Mennesker søker spenning på ulike arenaer. Det finnes de som søker spenning gjennom negative miljøer som kan føre til kriminelle handlinger. Vik og Størksen (2000) har i sin hovedoppgave, som omhandler hyperkinesi blant fengselsinnsatte, sett at mange av de innsatte er spenningsøkere. De har som regel søkt etter spenning på negative arenaer. Mange av de spenningsøkende er ofte tidlige med å prøve alkohol og narkotiske stoffer. Likevel er det ikke så mange av disse som ender som narkomane fordi de har andre arenaer der de får positiv stimulering. Likevel tilsier forskning at ¼ av de som er stoffmisbrukere også er spenningsøkende (Breivik, 2001). Andre igjen søker spenning gjennom fysiske aktiviteter som for eksempel klatring, rafting, utforkjøring på ski eller basehopp. Breivik (2001) har også sett at mange ungdommer søker spenning i ungdomsårene. Ungdommene regner både skolen og hjemmet som lite spennende arenaer. Kamerater og venninner vil derfor ha stor betydning for om man havner i positive eller negative miljøer. Denne forskningen indikerer at ungdommen bør prøve å kanalisere ut sin spennings-søken på positive arenaer istedenfor på negative arenaer. Hjem, skole og idretten er alle for dårlige til å se at ungdommen kan ha behov for å søke opplevelser som kan gi dem spenning. Breivik (2001) mener at skolen som skal være en arena for alle, bør gi bedre rom for de som søker spenning. De kan legge opp til aktiviteter der de får utløp for sin søken etter spenning slik at de ikke går til negative miljøer (Breivik, 2001).

I en rapportserie utarbeidet av Norges idrettsforbund skriver Säfvenbom (1996) om sosialt vanskeligstilte barn og deres deltakelse i idrett. Rapporten sier at en av fire barn og unge faller utenfor den frivillige idretten. Säfvenbom har sett på de barna som på grunn av egen atferd ikke klarer å være en del av den frivillige idretten. Man snakker i denne rapporten om risikobarn. Det er barn og unge som på grunn av egen eller andres atferd begrenser muligheten for sosial utvikling. Disse barna faller ofte utenfor idretten. Som regel er det ikke bare i idrett disse barna faller utenfor. Det gjentas ofte i flere miljøer. Ved gjentatt å falle utenfor mister man tilegnelse av viktige sosiale normer og regler og opplevelser av det gode liv. Man vil også miste verdifull samhandling med andre hvis man gjentatte ganger faller utenfor. Denne rapporten konkluderer med at idretten bør tenke gjennom sitt verdigrunnlag. Gjennom å endre litt på verdier kan man oppnå en idrett som vil gi mer bredde og som trolig kan inkludere flere ulike typer mennesker.

1.5.2 Relasjonsbyggende

Reidar Säfvenbom skrev i 1998 en doktorgrad om "Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institutions" (Säfvenbom, 1998a). Gjennom sitt eget doktorgradsarbeid arbeidet han med en aktivitetsgruppe for ungdommer som til daglig bodde på barnevernsinstitusjoner. Ungdommene var deltakere i et program kalt Getting Involved Program – 94. Dette programmet var ment for at ungdommene skulle få være i interaksjon med hverandre og den aktiviteten de skulle utføre. Ungdommene skulle gjennom fysisk aktivitet få skape seg positive erfaringer. Säfvenbom (1998b) mente at fysisk aktivitet var en bra tilnærming for å gi risikobarn positive opplevelser. I tillegg ønsket de å oppnå meningsfulle interaksjoner blant ungdommer og voksne som deltok i prosjektet. Aktivitetene de skulle utføre var varierte, men skulle være utfordrende og måtte samtidig fremstilles på en positiv måte. Det at de ble presentert på en positiv måte var viktig for at elevene skulle oppfatte aktiviteten som noe kjekt og noe de kunne klare å mestre. Hovedmålet for Getting Involved Program var å få en dypere forståelse for hvordan erfaringer med fysisk aktivitet og sport kan være til nytte for barn og unge med ulike sosiale problemer. De ansvarlige for prosjektet ville da oppdage hvilke muligheter og utfordringer som ligger i konteksten rundt fysisk aktivitet, og hva man må tenke på når man tilrettelegger til aktiviteter for denne gruppen elever (Säfvenbom, 1998b).

Ifølge ungdommene i programmet var deltakelsen med på å endre egen selvrespekt (Säfvenbom, 1998b). De lærte hvordan de skulle se på seg selv og egne avgjørelser med mer respekt enn de hadde gjort tidligere. Deltakelsen skapte mye følelser i ungdommene. Noen slet med å være med fordi de var redde for å mislykkes med aktivitetene. De likte best å ha kontroll over ting de var med på, og de måtte vite at de mestret aktiviteten for å kunne delta. For noen ble dette et stort problem, og vanskelig å takle. Andre klarte å overvinne denne frykten, og lærte seg å håndtere situasjoner der de møter nye aktiviteter. Andre igjen trivdes så godt med de ulike aktivitetene at de ble redde det hele var en drøm som skulle ende. Disse faktorene var alle med på å prege ungdommenes deltakelse i de ulike aktivitetene. Dermed påvirket det hvilke relasjoner de klarte å bygge til de andre ungdommene. Klarte man å glemme seg selv og sin egen situasjon i hverdagen førte det til gode opplevelser. De ungdommene som klarte å glemme tidligere erfaringer med fysisk aktivitet og klarte å ta til seg nye positive erfaringer, kunne få et stort personlig utbytte ved å delta i programmet. Ungdommene måtte prøve å glemme hvorfor de var på barnevernsinstitusjon. Gjennom deltakelsen var det viktig å være åpne for nye erfaringer. Ungdommene lærte også at det ikke

alltid nytter å gi opp. Til daglig ga ungdommene ofte opp hvis de støtte på nye utfordringer. De var ikke vant til å presse seg selv slik at de mestret aktiviteten.

Säfvenbom (1998b) hadde i tillegg samtaler med ungdommene som deltok i programmet. Etter endt prosjekt spurte han dem hvilken opplevelse de hadde av det å være med i aktivitetsgruppa. Noen av ungdommene sa at fysisk aktivitet minnet dem om terapi. Det var hardt når det skjedde, men godt når dagens økt var ferdig. De hadde da fått utløp for litt frustrasjon og energi, og var klar til nye gjøremål. De sa også at deltakelse i aktivitetsgruppa var med på å fylle dagen med meningsfulle aktiviteter. Det gav dem opplevelser de ikke fikk daglig. Ungdommene bodde som nevnt tidligere alle på barnevernsinstitusjoner, og flere av dem kjente hverandre før prosjektet startet. Etter endt prosjekt sa de at deltakelsen i programmet hadde vært med på å skape bedre kontakt mellom deltakerne. De fikk se nye sider av hverandre, og ble kjent med hverandre på en ny måte. Atmosfæren mellom deltakerne var en annen når de kom tilbake til institusjonen etter endt trening enn det den var andre dager. Ungdommene hadde nå noe felles. Det felles var positive erfaringer som ga dem mestring. Tidligere var det de hadde felles negative erfaringer. Gjennom aktivitetene skapte de også en relasjon til Säfvenbom på grunn av deres felles deltakelse i aktivitetene. De fikk positive erfaringer sammen, og dermed ville man prøve å styrke relasjon man har ved å bygge på det man opplever sammen. Gjennom aktiviteten klarte man å skape tillit til hverandre.

Fysisk aktivitet kan også være en måte man nærmer seg elever for å styrke relasjoner mellom lærer og elev. Det å bruke fysisk aktivitet når man skal ha banking time kan være et godt alternativ (Pianta, 1999). Læreren får da nærmet seg eleven gjennom konkrete aktiviteter som for mange kan være spennende. Elev og lærer får da andre erfaringer sammen som kan være med på å styrke relasjonen dem i mellom. Skal man utforske nye aktiviteter sammen vil læreren fungere som en trener for eleven. Læreren vil da prøve å løse eleven trygt gjennom aktiviteten. Eleven skal oppdage en bevissthet rundt hva man skal gjøre i aktiviteten (Säfvenbom, 1996). I det øyeblikket eleven mestrer aktiviteten, vil det samtidig skje noe mellom lærer og elev. Sammen har de klart å knekke koden for hvordan aktiviteten utføres og dette vil være med på å styrke relasjonen mellom de to. Den positive erfaringen man får sammen gjennom aktiviteten vil være med på å styrke tillitsforholdet mellom lærer og elev.

1.5.4 For å fremme læring

Ratey (2008) forteller om en skole i USA der de vurderte å kutte kroppsøvingstimene slik at de kunne legge inn mer teoretiske fag for å forbedre faglige resultater ved skolen. Ratey (2008) sier at forskere har funnet ut at å kutte kroppsøvingstimene for å få mer teoretiske fag ikke fører til bedre faglige prestasjoner. Forskning viser imidlertid at det er større sammenheng mellom fysisk form og akademiske prestasjoner enn man tidligere har trodd. Ratey (2008) viser til studier gjort av California Department of Education som viser at elever med god fysisk form ofte oppnår bedre resultater i teoretiske fag enn mer utrente elever. De rapporterer også at fysisk aktivitet har positiv påvirkning på hukommelse, konsentrasjon og klasseromsatferd. Med disse resultatene som argument bestemte de seg på Naperville high school å trekke tilbake forslaget om å kutte kroppsøvingstimene. De valgte heller å innføre en 0. time for å ta hensyn til den positive koblingen mellom fysisk aktivitet og faglige prestasjoner. Det er en frivillig time før skoledagen begynner. I denne timen er det lagt opp til ulike fysiske aktiviteter som elevene kan velge mellom. Etter denne 0. timen la de inn en lesetime der målet var å bedre leseforståelsen. De som ikke deltok i 0. time hadde lesetimen på slutten av dagen. Etter at de innførte 0. – time viste elevene 17 prosent forbedring i lesing og forståelse. Hos de som ikke deltok i denne timen så de en forbedring på 10,7 prosent. Det at forbedringen er størst hos de elevene som deltar i 0.- time kan henge sammen med den fysiske aktiviteten rett før lesetimen.

I tillegg til å ha innført 0. – time har de lagt om fokuset i kroppsøvingstimene. Timene består nå av mer kardiovaskulærtrening enn tidligere. Dette er trening som går ut på å bedre kondisjonen for å styrke hjertet, puls og oksygenopptak. Det ble innkjøpt fullt klassesett med pulsklokker som ble brukt i alle kroppsøvingstimene. Dette ble gjort for å dokumentere og kontrollere elevenes utvikling. Elevene fikk nå karakter etter intensiteten i økten, og ikke etter hvor fort de sprang. Dette gir like muligheter for alle. Alle kan da oppnå en god karakter i faget bare de legger ned innsats i timene. Andre typer sport er lagt om slik at de får større kondisjonspreg. De spiller fremdeles fotball, men er færre spillere på banen slik at alle må jobbe mer. Målet med omleggingen er at elevene skal få mer kunnskap om fysisk aktivitet og hvilke fordeler det kan gi ved å holde seg i form. Elevene lærer også at fysisk aktivitet kan gi dem fordeler senere i livet. Fysisk aktivitet er med på å forebygge livstilssykdommer som diabetes 2 og hjerte- og karsykdommer. I kroppsøvingstimene lærer de også biologi knyttet til hjertefrekvens, oksygenopptak, hjertet og om viktigheten av god helse. Dette er kunnskaper man kan knytte til biologi eller naturfag. Kroppsøvingslæreren på skolen fokuserer på at det

ikke er hans oppgave å gjøre elevene i god form. Han ønsker å påvirke elvenes syn og interesse for kroppsøvingfaget slik at de blir indre motivert til å drive med fysisk aktivitet. Er man indre motivert er det en indre drivkraft som styrer prestasjonen. Man gjør noe fordi man selv har lyst, ikke fordi man må (Giske et. Al., 1998). Han ser det mer som sin oppgave å lære dem hvorfor det kan være nyttig å være i god form, og hvordan de skal bli i bedre form. Han ønsker også at elevene gjennom kroppsøvingstimene skal lære å kommunisere med hverandre. Han vil lære dem problemløsning, og at de skal tørre å ta flere sjanser enn tidligere. Lærer de dette vil de kunne ta det med seg inn i andre fag (Ratey & Hagerman, 2008). Det at fokuset nå er lagt om, kan føre til at elevene i større grad er indre motivert for å drive med fysisk aktivitet. Ved at elevene nå lærer mer om hvorfor det kan være viktig å være i aktivitet, kan det påvirke deres lyst til å være i aktivitet. Har man lyst til å være aktiv er man som regel indre motivert for aktiviteten.

Serotonin og dopamin er nevrotransmittere som skilles ut i hjernen. Serotonin hjelper å holde hjerneaktiviteten under kontroll. Det påvirker humøret, impulsivitet, aggresjon og sinnet hos mennesker. Dopamin er omtalt som en transmittor som påvirker læring, belønning, oppmerksomhet og bevegelse (Ratey & Hagerman, 2008). Som tidligere nevnt har personer med atferdsvansker som regel for lite av disse stoffene. For å kompensere for dette gis det sentralstimulerende medisin. Det kan være f. eks Ritalin eller Concerta (Gjørnum & Ellertsen, 2002). Ratey (2008) hevder at det å få medisin kan stilles likt med å ta en joggetur. Under fysisk aktivitet produserer hjernen mer av disse stoffene.

Nevroforsker Fred Gage har funnet ut at det å sende mus inn i et bur med springehjul er med på å øke antall hjerneceller hos musene (Ratey & Hagerman, 2008). Dette kan vise at fysisk aktivitet kan være med på å øke antall hjerneceller også hos mennesker. Jo flere hjerneceller man har, jo flere har man å bruke. Det er vanskelig å si at forskning på mus direkte kan overføres til mennesker, men det kan gi oss en pekepinn.

1.5.5 Økt fokus på fysisk aktivitet i skolen

Det har i lengre tid vært et ønske om å få et større fokus på fysisk aktivitet i skolen. I en pressemelding 03.10.08 sa kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell at regjeringen foreslår å øke uketimeantallet på barnetrinnet med to timer ekstra knyttet til fysisk aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette gjelder fra høsten 2009, og målet er etterhvert å sikre

en time fysisk aktivitet for alle elevene hver dag. Disse to ekstra timene skal ikke være en del av kroppsøvingfaget, men komme i tillegg til disse timene. Solhjell sier i pressemeldingen at han vet at barn har et behov for å være mer aktive enn det de er i dag. Derfor ønsker departementet å sikre mer tid til fysisk aktivitet. Gjennom en nyhetsmelding fra kunnskapsdepartementet 03.04.2009 kommer det frem at regjeringen har bestemt at det nå skal lovfestes at landets skoler har plikt til å innføre to ekstra timer med fysisk aktivitet fra høsten 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Regjeringen/departementet ønsker mer fysisk aktivitet i skolen for å få større variasjon i skoledagen. De regner med at et økt fokus på fysisk aktivitet vil ha en positiv effekt på læringsmiljøet i klassen og at det også vil være et helsefremmende tiltak. Dette tyder på at norske skolemyndigheter har tatt inn over seg viktige internasjonale forskningsfunn når det gjelder fysisk aktivitet og læring.

1.6 Oppsummering

I innledningen vises det at fysisk aktivitet kan være et verktøy for å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever med atferdsvansker. Forskning og teori viser til at fysisk aktivitet har positiv påvirkning på elever med atferdsvansker. De fleste studier som er gjennomført rundt denne tematikken er internasjonale og utført i andre land. Min studie kan være et bidrag til den norske forskningen rundt dette temaet. Det er gjort få studier om dette i Norge utenom doktorgradsarbeidet til Säfvenbom og hovedfagsoppgaven til Sølvik (Säfvenbom, 1998a; Sølvik, 2003). Et mål ved denne oppgaven er at det kan åpnes for enda større interesse for forskning om dette temaet.

Et ønske ved denne oppgaven er å se på hvilke faktorer ved fysisk aktivitet som er virksomme i å styrke relasjoner og læring hos atferdsvanskelige elever. Det vil også ses på om fysisk aktivitet kan bidra til å styrke elevenes læring og faglige prestasjoner. Amerikansk forskning viser at finnes en sammenheng mellom fysisk aktivitet og akademiske prestasjoner. Denne sammenhengen er større en det man tidligere har trodd. Studier har funnet ut at elever som er fysisk aktive ofte oppnår bedre resultater i teoretiske fag enn elever som ikke er fysisk aktive (Ratey & Hagerman, 2008). Det å knytte fysisk aktivitet sammen med relasjonsbygging er gjort fordi man gjennom relasjoner kan skape kontakt med de elevene som sliter med store atferdsvansker. Pianta (1999) sier at kontakten mellom foreldre og barn er viktig for videre utvikling av relasjoner. Opplever barn få, eller dårlige relasjoner, vil dette prege deres evne til å knytte relasjoner til andre senere i livet. Det er derfor viktig at barn tidlig opplever gode og trygge relasjoner. Tidlig intervensjon er viktig, for hvis det går for lang tid uten at barn

opplever kjærlighet, kan det skade deres evne til å knytte relasjoner til andre. Dodge (1991) sier at atferdsvansker ofte skyldes tidlig tilknytningsproblematikk. Med tidlig tilknytningsproblematikk mener man at elever sliter med å bygge relasjoner til andre voksne, ofte grunnet tidligere dårlige opplevelser med voksne. Noen av dem kan ha opplevd omsorgssvikt og dermed ikke fått tilfredsstillende behov for nærhet. Andre elever igjen kan ha lært i hjemmet at aggresjon er lov å bruke for eget utbytte, og kan dermed ha blitt utsatt for modellering. Positive opplevelser sammen med voksne kan bidra til at elever med tilknytningsproblematikk får en annen oppfatning av voksne. Dermed kan trolig deres relasjon til voksne bedres.

Denne studien er fokusert rundt følgende problemstilling:

Hvilke faktorer ved fysisk aktivitet er virksomme elementer i arbeid for å styrke relasjoner og læring hos atferdsvanskelige elever?

For å finne ut hvordan fysisk aktivitet kan brukes i denne sammenhengen er det blitt intervjuet fagpersoner som arbeider med dette i en norsk kontekst. Jeg ønsket å høre deres erfaringer med å jobbe på denne måten, og hva de tenkte om bruk av fysisk aktivitet. Som tidligere nevnt ønsket jeg å studere dette området fordi det finnes lite forskning på dette området i Norge. Det snakkes mye om bruk av fysisk aktivitet i skolen, men det finnes få studier her i landet. Jeg ønsker større oppmerksomhet på dette området og vil vise at det er et viktig fagfelt som bør studeres nærmere. I arbeidet med å utarbeide en problemstilling er det viktig at man er opptatt av fleksibilitet. Underveis i arbeidet med prosjektet vil det kunne dukke opp elementer som vil gjøre det aktuelt å endre problemstillingen (Thagaard, 2003). Dette vil bli gjort hvis det blir aktuelt.

2. Metode

2.1 Metodevalg

I følge Ringdal (2007) skiller man mellom to ulike tilnærminger innenfor forskningsteori. De to tilnærmingene er kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ tilnærming baserer seg på tall, mens kvalitativ tilnærming baseres på tekst. Kvantitativ tilnærming presenterer resultatene gjennom tall og tabeller. Man undersøker da et stort antall enheter. Kvalitativ tilnærming bruker mer tekst for å presentere sine resultater. I følge Thagaard (2003) skal teksten beskrive informantenes handlinger, opplevelser og perspektiver. Innenfor kvalitativ forskning trenger man ikke å undersøke like mange enheter som innenfor kvantitativ forskning. Det holder med et lite antall undersøkelsesenheter. I den kvalitative forskningen er man opptatt av at det skal være en direkte kontakt mellom forskeren og det som studeres. Ringdal (2007) nevner også at det bør være en nærhet til det som studeres. Denne nærheten kan for eksempel være forskerens interesse for feltet man ønsker å studere.

For å belyse min problemstilling ønsker jeg å ta i bruk et kvalitativ forskningsdesign. Jeg vil innhente data gjennom å intervjuere personer som kan gi meg nyttig informasjon knyttet til min problemstilling. Intervjuet gir mulighet for en dyptgående refleksjon over informantenes erfaringer og tanker omkring fysisk aktivitet som et verktøy for å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever med atferdsvansker. Jeg ønsker å finne ut hvordan informantene jobber, og få høre deres erfaringer gjennom å arbeide på denne måten. Mine informanter vil være personer som jeg på forhånd vet arbeider mye med fysiske aktiviteter som et verktøy ved relasjonsbygging. En kvantitativ studie ville vært meningsløst i denne sammenhengen fordi det finnes lite forskning tidligere på dette feltet i Norge. Det kunne blitt en for krevende oppgave å samle inn mange nok informanter som kunne ha hjulpet meg med problemstillingen. Thagaard (2003) mener at kvalitativ metode er godt egnet når man ønsker å få innsikt og forståelse for andre menneskers liv. Jeg ønsker med dette forskningsprosjektet å oppnå bedre forståelse for hvordan man kan bruke fysisk aktivitet sammen med elever med atferdsvansker. I følge Thagaard (2003) er kvalitativ metode godt egnet når man skal studere emner det finnes lite forskning på. Under arbeidet med dette prosjektet har jeg sett at det finnes lite forskning på området i Norge. Det finnes noe forskning som sier at fysisk aktivitet kan være positivt for personer med atferdsvansker, men mindre forskning omhandler hvordan man kan bruke fysisk aktivitet i en relasjonell betydning og i forhold til prestasjoner og læring i en praktisk hverdag.

2.2 Informanter

Kvalitativ forskning baserer seg ofte på strategiske utvalg (Thagaard, 2003). Det vil si at forskeren velger informanter som han/hun vet har kjennskap til feltet de ønsker å undersøke. For at forskeren skal få den kunnskapen vedkommende ønsker seg velges informanter som har spesielle egenskaper eller kvalifikasjoner om det aktuelle feltet. Informantene i dette prosjektet er også strategisk utvalgt. Jeg hadde kjennskap til at institusjonen informantene jobber ved brukte mye fysisk aktivitet i opplæringen. Derfor ønsket jeg at informantene i denne studien skulle arbeide ved denne institusjonen. En fagperson ved denne institusjonen har vært min kontaktperson og hjulpet meg å komme i kontakt med de andre informantene. Mine informanter består av to menn og to kvinner, og de befinner seg i aldersgruppen 30- 50 år. Det varierer hvor lenge de har jobbet ved institusjonen, alt fra halvannet år til 15 år. I presentasjonen av resultatene er informantene gitt tilfeldige nummer fra en til fire. Dette er gjort for å bevare anonymiteten til informantene. Informantene hadde på forhånd mottatt et informasjonskriv om hva prosjektet handlet om (Thagaard, 2003).

Jeg har i mitt prosjekt brukt fire informanter. Kvale (1997) nevner at hvis man har for mange informanter kan det bli en utfordring å gjennomføre grundige tolkninger av alle intervjuene. Mine informanter jobber alle ved den samme institusjonen. Institusjonen er en norsk skole som tar inn elever med sterke atferdsvansker og som også sliter med annen tung problematikk. Dette preger opplæringen og er en av grunnene for at de har valgt å ha et stort fokus på fysiske aktiviteter. På skolen er det også flere som er/har vært i kontakt med barnvernet. Elevgruppen på skolen bærer preg av at de har et tøffere liv enn mange andre barn i samme alder. Det er da viktig at lærerne legger opp aktivitetene slik at elevene får positive opplevelser.

2.3 Design

I følge Ringdal (2007) er et design forskerens plan eller skisse for den undersøkelsen man skal utføre. Det finnes forskjellig design som er tilpasset ulike typer forskning. Ringdal (2007) nevner ulike typer design som eksperimentell, tverrsnitt, langsgående design, casestudier og komparativ design. Mitt prosjekt kan defineres som en casestudie fordi jeg ønsket fylldig informasjon fra de få informantene i studien om arbeidet ved en enkelt institusjon. Målet med en casestudie er at man skal få mye informasjon om et begrenset område. Man skal skaffe seg

mye informasjon fra noen få informanter. Jeg ønsket å sette meg grundig inn i hvordan man jobber ved denne institusjonen. I tillegg ønsket jeg å høre informantenes erfaringer rundt det å bruke fysisk aktivitet sammen med elever som har atferdsproblemer. Den aktuelle institusjonen ble sett på som et case. Jeg ønsket å motta mye informasjon om hvordan man kan benytte fysisk aktivitet i arbeidet med elever med atferdsvansker.

2.4 Intervju

En samtale eller konversasjon er for mennesket en naturlig kommunikasjonsmåte (Kvale, 1997). To mennesker lærer hverandre å kjenne gjennom en konversasjon. Et kvalitativt forskningsintervju er en faglig konversasjon der man er ute etter å innhente kunnskap. Et kvalitativt forskningsintervju er ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 1997, p. 21). Gjennom samtalen ønsker man å innhente kunnskap om den sosiale verdenen til intervjuobjektet. Den forståelsen man er ute etter oppnås gjennom samtaler med andre. Man er opptatt av å få mest mulig kjennskap til temaer som kan være til hjelp for å få svar på problemstillingen (Kvale, 1997).

Kvale (1997) peker på at forskningsintervjuet er en samtale med en viss struktur og hensikt. Når man planlegger et intervju ønsker man å innhente mest mulig informasjon fra informantene. På bakgrunn av dette, kan det være lurt å ha en viss struktur på samtalen. Man strukturerer da samtalen slik at man kommer innom de temaene det er viktig å få svar på. Jeg ønsket å ha en delvis strukturert tilnærming på intervjusituasjonen. Ved å ha laget en intervjuguide (vedlegg 2) hadde jeg bestemt hvilke tema som i hovedsak skulle tas opp med informanten. Rekkefølgen av temaene var derimot mer fleksibel, og bar preg av å ta hensyn til de tema informantene kommer inn på. Kom de inn på tema som jeg ikke hadde tenkt på, ble disse også tatt hensyn til. Thagaard (2003) mener at fleksibilitet i intervjusituasjonen er viktig for å kunne knytte spørsmålene til den enkelte informants ulike forutsetninger.

”Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse” (Kvale, 1997, p. 73). Med dette mener han at intervjuet er en interaksjon der to parter gjennom dialog utveksler kunnskap. Intervjueren må arbeide for å skape en kontakt med informanten som gjør at man føler seg trygg til å snakke om egne opplevelser og erfaringer rundt det aktuelle temaet. Selv om det bør skapes en relasjon

mellom intervjuer og informant, er ikke maktforholdet i interaksjonen symmetrisk. Intervjueren er den som definerer situasjonen, presenterer temaene og styrer intervjuet. Maktforholdet i dialogen er derfor asymmetrisk (Kvale, 1997). På grunn av asymmetrien i maktforholdet er det viktig at intervjueren er sensitiv i hva han/hun presenterer, og hvordan spørsmål og kommentarer presenteres. Jeg viser her til et senere avsnitt om etikk der det kommer opp hva man bør ta hensyn til i arbeid med informanter.

Etter å ha innsamlet data transkriberte jeg intervjuene. Jeg satt da med båndopptaker og skrev ned på et tekstbehandlingsprogram det informantene hadde sagt. Jeg har ikke benyttet meg av et spesielt transkripsjons-oppsett. Jeg har tatt vekk pauser, lange stopp og lyder fordi dette ikke har noe å si for min problemstilling. I prosjektet var det viktigst å få frem informantenes faglige opplevelser og erfaringer. For lettere å ivareta konfidensialiteten i prosjektet og sikre informantenes anonymitet er intervjuene skrevet på bokmål. Hadde transkripsjonene blitt presentert på dialekt kunne det blitt lettere å skille ut hvor informantene kommer fra. I analysen av intervjuene benyttet jeg analysemetoden meningsfortetting. Ved denne metoden trekker man ut det essensielle innholdet og de uttrykte meningene fra det store totale kildematerialet. Man får da trukket ut det som er av grunnleggende betydning for forskningens tematikk. Intervjuet blir komprimert til å bare bestå av mer konsise formuleringer (Kvale, 1997) og tema som egner seg bedre for fremstilling i et forskningsprosjekt.

Jeg har gått gjennom hele datamaterialet og sett hvilke temaer det er som går igjen hos de ulike informantene. Etter å ha funnet frem til det, samlet jeg informantenes utsagn etter tema. På den måten ble det lettere å ha oversikten over hva informantene sa og mente om de ulike temaene. Utdrag fra intervjuene vil bli presentert i oppgaven for å gi eksempler på hvordan informantene forklarer sine synspunkter om de temaene som vil bli tatt opp i resultat og diskusjonen. I bearbeidelsen av datamaterialet hadde jeg et fenomenologisk utgangspunkt på analysen. Ut i fra et fenomenologisk utgangspunkt er man ifølge Kvale (1997) opptatt av å få frem informantens livsverden. Jeg ønsket å ha fokus på å få frem informantenes egne opplevelser og forståelse ved den måten de arbeider på, og ønsket ikke å vektlegge min egen forståelse ved informantenes uttalelser. Informantenes meninger og refleksjoner vil imidlertid bli diskutert sammen med tidligere forskning og teori i diskusjonsdelen.

2.3.1 Troverdighet

For å kunne stole på forskningen er det viktig at den er troverdig. For at forskningen skal oppfattes som troverdig må den utføres på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2003). Forskeren må kunne redegjør for hvordan de innsamlede dataene er blitt utviklet. Det er viktig at man klarer å skille mellom det informantene sier og den informasjonen man har tilegnet seg i felten. Måten forskeren behandler innsamlet data på har mye å si for troverdigheten til studien. Man må også kunne reflektere over konteksten bak innsamlet data. Forsker må også tenke over om egen relasjonen til informantene vil kunne påvirke tolkningen av resultatene, og om tolkningen kan svekke studiens troverdighet (Thagaard, 2003). I analysen av dataene var jeg opptatt av å ha et fenomenologisk perspektiv på innsamlet data. Jeg ønsket at informantenes meninger skulle komme frem ved å stille oppfølgingsspørsmål hvis det var noe som var uklart ved intervjuet. Spørsmål som ”forstår jeg deg rett...?” ”Var det noe slikt du mente..?” ”Kan man si det på denne måten..?”, ble brukt for å utdype svar og oppklare uklarheter. Oppfølgingsspørsmål er viktige for at forskeren skal skjønne informantenes utsagn. Videre vil det påvirke forskerens evne til å fremstille resultatene på en troverdig måte.

2.3.2 Overførbarhet

I følge Thagaard (2003) er det tolkningen av resultatene i studien som gir grunnlag for om resultatene kan overføres til andre kontekster. Hvis et prosjekt er overførbart kan man overføre resultatene ved studien til andre sammenhenger enn den som resultatene oppstår i. Man tar da med seg den teoretiske forståelsen i prosjektet over til andre sammenhenger. Forskeren argumenterer da for at prosjektet kan overføres. Han trekker da slutninger om at de resultatene man har kommet frem til også kan gjelde i andre sammenhenger. Resultatene bygger på utvalget man tar utgangspunkt i ved den aktuelle studien (Thagaard, 2003).

Kvale (1997) bruker ikke begrepet overførbarhet, men generalisering. Generalisering betyr i stor grad det samme som overførbarhet, nemlig om man kan overføre funnene til andre situasjoner. Om en studie kan generaliseres handler om i hvilken grad man kan bruke de aktuelle resultatene i andre sammenhenger enn de som man har utført intervjuene i. Det er som regel forskeren som kommer frem til om resultatene kan generaliseres til å gjelde andre situasjoner (Kvale, 1997).

Ut fra resultatene ved min studie vil jeg vurdere om disse kan overføres. Jeg vil se på hva de gjør ved den institusjonen som jeg studerer, og vurdere om deres praksis kan overføres til andre situasjoner. Den informasjonen og de erfaringene de ga meg vil danne grunnlaget for i hvilken grad jeg føler deres praksis kan overføres til andre institusjoner.

2.4 Etiske utfordringer

Før datainnsamlingen startet, ble prosjektet søkt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning. Prosjektet ble her godkjent og jeg fikk tillatelse til å gjennomføre det (vedlegg 3).

Skal man forske på andre mennesker, er det mye man må tenke på. Kvale (1997) nevner tre etiske regler når man skal forske på mennesket. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Disse momentene vil her bli nærmere utdypet.

2.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke vil si at informantene får kjennskap til hva prosjektet handler om før intervjuene finner sted (Kvale, 1997; Ryen, 2002). De får kjennskap til prosjektets overordnede mål, hovedtrekkene ved prosjektet og fordeler og ulemper ved det å delta i forskning. I denne studien sendte jeg ut informasjonsskriv til mine informanter der de fikk informasjon om prosjektet de skulle delta i (vedlegg 4). Det står tydelig i informasjonsskrivet at de kunne trekke seg uten at dette måtte begrunnes noe nærmere. Da informantene skrev under på samtykkeskjemaet visste de at de deltok på frivillig basis. Informantene skrev under på en erklæring der jeg som forsker poengterer at man ønsker å sikre anonymiteten til informanten.

2.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet betyr at den det forskes på har rett til beskyttelse av privatlivet (Kvale, 1997; Ryen, 2002; Thagaard, 2003). Forskeren må arbeide for å ikke offentliggjøre data som kan avsløre informantenes identitet. For å skjule identiteten til informantene kan det være greit å bruke fiktive navn. Fiktive navn bør ikke kunne kobles med deres egentlige navn. Det kan også være greit å begrense bruken av biografisk informasjon. Oppgir man mye informasjon om biografisk område kan det være lettere å finne ut hvilket område av landet studien finner

sted i og dermed hvem informantene er. Skal det være sitater i oppgaven bør forsker ta stilling til hvordan det refereres til informantene. Det bør ikke være mulig å gjenkjenne informanten gjennom sitatet som blir fremstilt. Allikevel er det viktig å ivareta meningsinnholdet i sitatet selv om informanten ikke skal kunne identifiseres (Thagaard, 2003). I oppgaven vil det ikke bli brukt navn. Informantene omtales som informant nr 1, 2, 3 eller 4. Dette blir gjort bevisst for å ivareta informantenes anonymitet. Det vil ikke bli gitt noen forklaring på hvor institusjonen som undersøkes ligger. Det vil da bli vanskeligere å finne ut hvilken institusjon det er som undersøkes.

En annen utfordring ved å bevare konfidensialiteten til informantene er hvis informantene kommer fra samme nettverk. Det vil da kunne være lettere for informantene å skille ut hvem som har sagt hva. Mine informanter kommer alle fra den samme institusjonen. Jeg må da arbeide for å sikre at informantene ikke klarer å skille ut hvem som har sagt hva. Et grep i forhold til dette er å gjengi resultater samlet fra alle – i stedet for å presenter hver person enkeltvis. Da blir utsagn kamouflert ved at de inngår i en større sammenheng, og det blir vanskelig å gjenkjenne enkeltpersoner.

2.4.3 Konsekvenser ved forskning

Som forsker har man et ansvar for å tenke gjennom de konsekvensene deltakelsen i prosjektet kan ha å si for informantene (Kvale, 1997). Mine informanter var alle med på frivillig basis. De oppnådde ikke noe ved å delta i intervjuet. Noen synes det var godt å bli intervjuet. De opplevde det som positivt at noen hørte på hva de hadde å si. Informantene ble ikke bli spurt om personlige eller sensitive opplysninger. Jeg var interessert i å høre deres erfaringer og faglige refleksjoner rundt den aktuelle måten å jobbe på. Likevel kunne det være behov for pauser. Noen kunne unnlate å svare på spørsmål eller hadde behov for å trekke seg unna i noen situasjoner. Forskeren bør vurdere de forskjellige situasjonene ulikt, og ut fra informantens reaksjoner på spørsmålene bestemme hvor langt man vil gå med intervjuet (Kvale, 1997).

Forskeren bør også tenke over hva egen forskning vil ha å si for forskermiljøet. Som forsker har man et visst ansvar overfor vitenskapen og informantene (Kvale, 1997). De resultatene jeg får vil bli videreformidlet til forskermiljøet og praksismiljøet gjennom denne masteroppgaven.

3. Resultater

I analysen av datamaterialet har jeg funnet fem ulike temaer som går igjen hos informantene. Jeg kom frem til disse temaene når jeg leste gjennom de ulike transkripsjonene. Disse temaene ble trukket frem av informantene som viktige i forhold til deres bruk av fysisk aktivitet sammen med elevene. Temaene sier noe om hvilke faktorer som er virksomme elementer i arbeid for å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever som har sterke atferdsvansker. Jeg har gitt navn til temaene ut fra det mest kjennetegnende ved disse. Temaene er:

1. Mestring og økt læring
2. Økt kontakt og tillit
3. Å ha det kjekt sammen
4. Konsentrasjon og mindre aggresjon
5. Trening av sosial kompetanse

Informantenes erfaringer tilsier at disse temaene er viktige elementer i arbeid med fysisk aktivitet sammen med disse elevene. I denne delen vil det bli presentert utdrag fra transkripsjonene for å understreke hva informantene sier om de ulike temaene.

På den institusjonen informantene jobber ved benytter man seg av mer fysisk aktivitet i opplæringen enn det som er vanlig ved mange skoler. De har svømming hver uke, kroppsøving og en eller flere aktivitetsdager i uken. De har også mye fysisk aktivitet i friminuttene, men da er aktivitetene elevstyrt. Elevene velger da ofte ulike typer ballspill som for eksempel fotball eller basketball. Noen informanter nevner også at de bruker fysisk aktivitet som et avbrekk i undervisningen for at elevene skal få opp konsentrasjonen når de arbeider med teoretiske fag. En joggetur rundt skolen kan være nok til at elevene blir kvitt overflødig energi, og dermed klarer å konsentrere seg bedre om skolearbeidet når de kommer inn igjen. Det er stor variasjon i hvilke aktiviteter de benytter seg av på aktivitetsdagen. Det kan være alt fra å gå tur i nærmiljøet, skitur om vinteren, kanoturer på høst og vår, klatring eller kiting. Aktivitetene de benytter seg av vil variere ut fra elevenes alder og interesser. På aktivitetsdagen benytter de seg som regel av friluftslivsaktiviteter.

3.1 Mestring og økt læring

Alle informantene sier at det å gi elevene mestring er en viktig årsak til at de bruker fysisk aktivitet ved opplæringen av elevene. Det er viktig at elevene opplever en mestringsfølelse ved å delta i fysisk aktivitet. Det er flere grunner til at det er viktig at elevene bør få oppleve mestring. En av de viktigste årsakene er at disse elevene har opplevd lite mestring ellers i livet. Informant nr 2 sier det slikt:

De har opplevd fryktelig lite mestring i livet sitt generelt sett, og vi ser jo at hvis de presterer i fysiske aktiviteter som vi gir dem, vil de ta dette med seg inn i klasserommet. Det handler om selvtillit, og de elevene vi har her er jo nærmest blottet for det.

Som informanten her sier kan det å oppleve mestring føre til at elevene får økt selvtillit og dermed et bedre selvbilde. Flere av informantene mener at økt selvtillit er en viktig faktor man kan oppnå gjennom mestring. De sier også at fysisk aktivitet er en god arena der elever kan oppleve mestring og dermed også trolig få bedre selvtillit. Økt selvtillit kan igjen gi dem bedre tro på seg selv. En av informantene sier:

De kan kanskje få et bedre selvbilde, eller bedre selvtillit hvis de opplever mestring. Få litt bedre tro på seg selv fordi de fleste har jo ikke tro på seg selv i det hele tatt.

Et annet poeng informantene nevner er at hvis elevene mestrer bedre, får de også oppleve at de duger til noe. En av informantene sier:

...målet er jo at de skal få det til. At de kan føle at de er gode til noe uten at de trenger å yte så mye selv.

De bør få kjenne på følelsen om hvordan det er å få noe til. Følelsen av mestring kan de igjen ta med seg inn i klasserommet i mer teoretiske fag. Elever med atferdsproblemer strever ofte på skolen fordi de sliter med å holde fokus og konsentrere seg. På grunn av at de opplever lite mestring med det faglige, kan de få et negativt syn på skolen. Opplever de mestring gjennom fysisk aktivitet, vil dette kunne gi en mestringsfølelse uten at de må legge ned mye arbeid.

Mestring er også viktig fordi det kan gi en lyst til å lære mer. Informant 1 sier det på denne måten:

Jeg tror at de kan oppleve mestring, og det som vi vet er at hvis de opplever mestring så får de lyst til å lære mer. Det er min erfaring. Hvis de mestrer litt på ski, så får de lyst til å gå mer, hvis de mestrer litt klatring, kano eller det vi holder på med så får de lyst til å gjøre det enda mer.

Det er viktig å oppnå lysten til å lære mer. Som informanten her sier får de ofte lyst å prøve mer hvis de opplever mestring. Siden de driver mye med fysisk aktivitet på denne institusjonen, er det en fordel at elevene har lyst å lære mer. Det vil bli lettere å få med seg elevene om de synes det er kjekt med fysisk aktivitet enn om de ikke liker det. Lyst til å lære kan også føre til at elevene oppsøker aktivitetene på fritiden. Det kan eksempelvis være at de selv reiser for å stå på ski i fritiden, eller at de oppsøker organiserte fritidstilbud. En av informantene sa at de følte de hadde lyktes med arbeidet hvis noen av elevene begynte å oppsøke noen av aktivitetene på fritiden. Det blir mer normalitet når de velger å oppsøke aktivitetene også på fritiden. Et slikt forhold til fysisk aktivitet eller idrett er positivt. Det er positivt fordi det kan holde dem borte fra negative miljøer, eksempelvis rus- og kriminelle miljøer.

Det er viktig at lærerne legger opp aktivitetene slik at det blir mulig for elevene å oppleve mestring. Informant 3 sier:

Alt vi gjør tilrettelegges for at det skal mestres. Vi tilrettelegger på deres nivå slik at de skal få mestring.

Ifølge flere av informantene kan skolen i noen tilfeller føles som en ekstra belastning for mange elever med atferdsvansker. De sliter med å konsentrere seg og klarer ikke å forholde seg til regler og grenser som lærerne setter. Dette fører ofte med seg faglige problemer. Fysisk aktivitet kan være en god innfallsvinkel for å gi elevene en følelse av mestring. Det er viktig at man legger opp aktivitetene til et nivå som elevene mestrer. Lærerne må ikke tenke for avansert når aktiviteten er ny for elevene. Som regel vil det alltid være noen aktiviteter som de mestrer. De kan også prøve nye og spennende aktiviteter.

Ifølge informantene vil man gjennom fysisk aktivitet oppnå en annen type læring enn den som foregår i klasserommet. Informant nr 1 sier:

Det er også et veldig viktig element at læring ikke bare er det som foregår i klasserommet. Det er en helt annen type læring når vi er der ute.

Det er en stor utfordring å få de til å fungere som vanlige elever, og da blir disse aktivitetene et avbrekk, men og en læringsarena. Jeg synes det er utrolig viktig å få frem at de lærer mange andre ting enn de lærer i et klasserom.

Gjennom fysisk aktivitet lærer man ikke nødvendigvis teoretisk kunnskap. Man lærer ifølge informantene mer praktiske ting. Det kan være alt fra hvordan man skal ferdes i naturen, det å kle seg etter været eller mer praktisk knyttet til den aktiviteten man skal gjennomføre.

Mange gutter synes det er veldig kjekt med kiting eller trailkjøring, mer sånn motorsykler i terrenget. Det er en veldig fysisk sak, som de synes er helt fantastisk kjekt. Men så må de og lære å skru litt på motorer. Det er mye læring i det og. Mange vet ikke hvordan de skal gire eller hva en clutch er så vi må lære de helt fra nytt av. Det er også et veldig viktig element at læring ikke bare er det som foregår i klasserommet. Det er en helt annen type læring når vi er der ute.

Her forteller informanten at elevene også må lære å skru på motoren når de skal lære hvordan de kjører trailsyklene. Det blir viktig læring som de også kan ha nytte av i andre sammenhenger.

Mange av elevene på den aktuelle institusjonen/skolen har hatt en tøff oppvekst. Flere av elevene er i kontakt med barnevernet. Kunnskaper som for mange er en selvfølge kan være ukjent for noen av elevene. Eksempelvis er ikke alle kjent med at når vi går ut kler vi oss etter været. Informant nr 4 sier:

De har ingen opplevelser av slike ting og det er ikke mange av dem som er vant med å være ute, eller har vært ute i regnet. Det er kjempeviktige erfaringer de trenger å få med seg, bare det å kle seg etter været.

De fleste barn lærer å kle seg når de er små og går i barnehagen. For de som ikke har lært det, er det en viktig kunnskap å ta med seg til senere i livet.

I intervjusituasjonen ble det spurt om informantenes inntrykk av hvordan elevene liker å være fysisk aktive. Informant nr 4 uttrykker det slik:

Jeg tror allikevel at mye av lystfølelsen på å gå på tur er fordi de slipper andre fag. Jeg tror ikke at de ser gym, svømming eller å gå på tur som om det er noe læring i det. De opplever det ikke som en skolesituasjon på samme måte som det å sitte og skrive eller ha matte. Men vi tenker at det er en viktig læringsarena for de til senere.

Selv om det ikke alltid er så mye faglig læring som skjer gjennom aktivitetene lærer de mye nyttig livserfaring de kan få bruk for i ulike situasjoner senere i livet.

Under intervjuene spurte jeg om de hadde inntrykk av at fysisk aktivitet kan være med på å øke prestasjonene i mer teoretiske fag. Informantene svarte at de ikke hadde prøvd å måle dette. Men alle hadde en oppfatning av at hvis elevene hadde vært aktive i friminuttet, var de som regel roligere når de kom inn igjen. Roen ga elevene bedre fokus på undervisningen som skulle skje. Om denne roen er med på å bedre faglige resultatene, er vanskelig å si, men elevene er ofte mer konsentrerte etter at de har fått brukt seg fysisk i friminuttet.

En av informantene sa at den mestringen elevene fikk gjennom aktivitetene, ville de ta med seg inn i klasserommet i annen undervisning. Mestret elevene en fysisk aktivitet fikk de økt selvtillit som de tok med seg til klasserommet. Elevene fikk større tro på seg selv gjennom aktiviteten og tenkte at nå kunne de også mestre utfordringer i klasserommet.

3.2 Økt kontakt og tillit

Fysisk aktivitet kan være en god innfallsvinkel også for å styrke relasjonen mellom lærer og elev. I følge informantene er det flere momenter for hvorfor det er en god måte å skape relasjoner på. Et moment er at man gjennom fysisk aktivitet lettere kan få gode samtaler som ikke omhandler skoletema. En av informantene sier:

Du kommer tettere innpå elevene enn når du sitter i et klasserom, da er det mest fagene du holder på med. Men når du kommer på aktiviteter kan du snakke om mye videre ting, du får mye mer småprat og kan snakke om andre ting noe som jeg synes er viktig.

Det å ta opp tema utenfor skolen viser at du som lærer bryr deg om hvordan eleven har det også utenfor skolen. En lærer kan få et annet inntrykk av eleven, og eleven kan også få et annet inntrykk av læreren når man forteller om seg selv og sine interesser. Informant nr 1 sier:

Vi lærer å kjenne de på en annen måte. Først og fremst det. Du knytter noen andre bånd, fordi når de gjør ting de synes er kjekke og som de får til i samarbeid med oss, for eksempel at de lærer å klatre som de ikke kan fra før av så føler jeg at de knytter andre bånd til de. Den mestringen vi får til sammen gjør at de knytter andre bånd til oss. De kan knytte den mestringen de opplever til din relasjon.

Flere av aktivitetene har elevene ikke prøvd tidligere. Man må veilede tydelig, slik at elevene kan klare å mestre aktiviteten. Som informanten sier i dette utdraget kan den mestringsfølelsen elevene oppnår føre til at eleven får en nærmere relasjon til læreren. Man møter en aktivitet sammen, og klarer å mestre dens utfordringer. Lærer og elev gjør noe sammen.

En annen grunn for at fysisk aktivitet kan være en grei måte å styrke kontakten på, er at man møter eleven på en annen måte i aktiviteten enn i klasserommet.

Det å komme litt nært innpå er lettere i en aktivitet enn i et klasserom og det har nok noe å gjøre med at de har et litt anstrengt forhold til skolen, og også lærere i den ordinære skolen.

I følge informantene har mange av elevene problemer med å knytte seg til voksne. De har hatt vonde opplevelser med voksne tidlig i barndommen og dette påvirker deres syn på voksne videre i livet. Dette gjelder også noen av elevene på denne institusjonen. De har negative opplevelser med skolen og lærere. Det blir da en utfordring for lærerne å etablere gode relasjoner til elevene. Gjennom aktiviteter kommer man nærmere elevene og kan snakke om tema man ikke kommer inn på i klasserommet.

Gjennom aktiviteter får elevene også se lærerne i andre situasjoner enn til vanlig. En av informantene fortalte meg om en opplevelse hun hadde hatt da de var ute på tur.

Husker første gang jeg var oppe i et tre, elevene stod bare å kikket opp på meg. De tenkte hva i all verden gjør de voksne oppe i et tre. Hvorfor voksne kunne gjøre noe sånn. De synes det er kjempekjekt.

Mange elever med atferdsvansker har også en tilknytningsproblematikk. For disse elevene vil det være ekstra viktig at de får se voksne i andre situasjoner/sammenhenger enn bare i klasserommet. Slike opplevelser som nevnes ovenfor vil kunne være med på å gi elevene et annet inntrykk av voksne. Elevene får da se at lærerne ikke bare kan være den seriøse voksne som har strenge krav til eleven. De trenger å se at voksne også kan leke og være barnslige.

Informant nr 1 sier også noe om dette:

Du som lærer får mange gode situasjoner med de. Og mange av disse her har mange dårlige situasjoner sammen med voksne og er veldig skeptiske til voksne de har mange negative relasjoner bak seg. Så faktisk en viktig jobb i forhold til disse er å lære de å stole på folk, på relasjoner og å komme i relasjon til de. Og da opplever vi..., jeg vil si at aktiviteter er snarveien til relasjoner.

Flere av informantene sier at det er lettere å skape god kontakt til disse elevene gjennom fysisk aktivitet enn i klasserommet. Det skyldes som nevnt tidligere at de kommer tettere inn på elevene gjennom slike aktiviteter enn i klasserommet. Den kontakten og tilliten man skaper gjennom aktivitetene vil elevene likevel ta med seg inn i klasserommet. Informant nr 2 sier:

Jeg tenker liksom på hvordan man bruker de aktivitetene inn i klasserommet, det gjør en først og fremst gjennom de relasjonene en skaper.

Selv om lærerne på denne skolen bruker mer tid på fysisk aktivitet enn på mange andre skoler mener de at de får igjen for det når de kommer inn i klasserommet. Man vil ta med seg den gode kontakten inn i klasserommet når man skal arbeide med teoretiske fag som elevene strever med.

3.3 Å ha det kjekt sammen

Flere av informantene sier at en av de viktigste grunnene for at de bruker fysisk aktivitet i opplæringen, er at elevene skal oppleve noe kjekt. Siden flere av elevene har hatt en tøff oppvekst, mener informantene at det er viktig å gi elevene positive opplevelser der de har det kjekt sammen. De kjekke opplevelsene elevene får kan man som lærer bruke når man skal styrke relasjonen til eleven. Informant nr 1 sier:

..Helt klart at noe av det vi bevisst jobber med når vi er på aktivitetsdag er å bygge relasjoner. Det at du gjør kjekke ting sammen med de, det gjør at du lettere kommer i relasjon til de.

Fysisk aktivitet vil gi elevene opplevelser som de tidligere i livet ikke har fått. Informant nr 1 fremhever at flertallet av elevene ved institusjonen ikke har mange erfaringer med fysisk aktivitet. Opplevelser som for de fleste er helt selvfølgelig, er for mange av elevene ved denne institusjonen ukjente. Kjekke familieaktiviteter som å lage bål og grille pølser kan for noen være helt ukjente.

Det er jo vanlig at unger og ungdommer i den kategorien er understimulert på akkurat slike..hva skal jeg si..litt mer spennende familieaktiviteter.

Også ser det ut som om det skaper en god trivsel, ser ut som om de liker det også er det mye elementer av læring i det. Og så er det mye trivelige situasjoner, for eksempel så lager vi bål hver gang, griller pølser og koker kaffi. Gjør mer sånn koselige familieting. Vi prøver å skape en god stemning.

Informant nr 3 fikk spørsmål om hva elevene synes om å delta i fysisk aktivitet:

De synes det er kjekt. De synes det er kjempekjekt. Mange av disse elevene er fattige på opplevelser. ...Eksempel vi var på leirskole forrige uke og det er mange av de som ikke har rent på akebrett en gang, som ikke har hatt ski på beina. Aldri har sett voksne som gjør noe sammen med de.

Det å ha det kjekt sammen gjennom fysisk aktivitet er noe alle informantene fremhever som svært viktig.

Informant nr 1:

..det at vi kan ha noen kjekke opplevelser sammen med elevene er godt for både oss lærere som opplever mye motstand og for elevene. Vi er vant til å stå i mye motstand til vanlig, og samtidig er det godt for elevene å ha en kjekk ting å glede seg til samtidig så lærere de faktisk ganske mye. Så det er en litt vinn - vinn situasjon.

Informant nr 2:

Fysisk aktivitet er mer lyst og lekpreget, og alle liker jo å leke. Hvis vi er ute og spiller fotball eller er ute i fjellet så har vi en helt annen tone.

Informant nr 3:

Det er å gjøre noe kjekt sammen. Få positive opplevelser sammen. Gi elevene det adrenalinkicket som fysisk aktivitet gir.

Informant nr 4:

..en møter de i en aktivitet der en kan tulle og ha det kjekt og få felles opplevelser.

Alle informantene sier flere ganger i intervjuet at elevene liker å være i fysisk aktivitet. Det å ha det kjekt sammen er noe de fremhever som noe av det viktigste ved fysisk aktivitet. Den positive tonen man får gjennom aktiviteten tar man med seg inn igjen i klasserommet.

3.4 Konsentrasjon og mindre aggresjon

Alle informantene fremhever at elevene roer seg ned etter å ha vært i aktivitet. Elevene får tatt ut litt av den frustrasjonen og uroen de har i kroppen. Informant nr 4 forklarer det slik:

Vi merker det at hvis elevene er mer ute i friminuttene og spiller f. eks fotball eller basketball så er de roligere når de kommer inn igjen når de først har roet seg etter friminuttet.

Den roen elevene da får, vil være positiv for undervisningssituasjonen som skal foregå etter slik fysisk aktivitet.

En av informantene sier også at fysisk aktivitet kan være positivt på grunn av at elevene da får utløp for negativ energi på en positiv måte. For at energien skal kunne kanaliseres i en positiv retning, er det viktig at man har noen positive arenaer å gjøre det på. Informanten påpekte videre at fysisk aktivitet var en god arena å få ut energi på i en positiv retning.

Informant nr 1 sa at de også brukte fysisk aktivitet som en konsekvens og belønning i forhold til skolearbeid.

Vi bruker aktiviteter både som en belønning, altså hvis de har gjort en god skoleuke så får de være med på aktiviteten. Hvis de en uke ikke har fått gjort oppgavene og laget mye bråk så kan vi si at ok, da får du ikke være med på aktiviteten. Du kan bruke det som litt grensesetting, litt konsekvens, men samtidig er det mest belønning.

3.5 Trening av sosial kompetanse

Flere av informantene var tydelige på at fysisk aktivitet også er en god arena for trening av sosial kompetanse.

Det er en veldig fin arena å lære sosial kompetanse på. Og det tenker jo jeg, det er jo direkte forebyggende mot atferdsproblemer. Så vi har mye aktiviteter der de må samarbeide, ta ansvar, de må rydde inn tingene etter de har brukt de. ... Da tar de jo ansvar, og det er en direkte læring av sosial kompetanse så det er en fin arena å få det til på.

Å ta beskjeder, vente på tur, ren sosial kompetanse. Så du ser jo, det å padle i kano, samarbeide i en kano, ren sosial kompetansetrening. Det er en fantastisk arena å lære slike ting på, det er en mye bedre arena enn på mange måter et klasserom er.

Hovedsakelig er jo tanken å lære de så mange grunnleggende og sosiale normer og regler slik at de kan være i stand til å fungere utenfor skolen. For det er klart at i

skolesettingen blir jo alt dette veldig kunstig, så det handler om den sosiale treningsbiten. Jobbe med aggresjon, konsentrasjon, samspill det å jobbe sammen med andre.

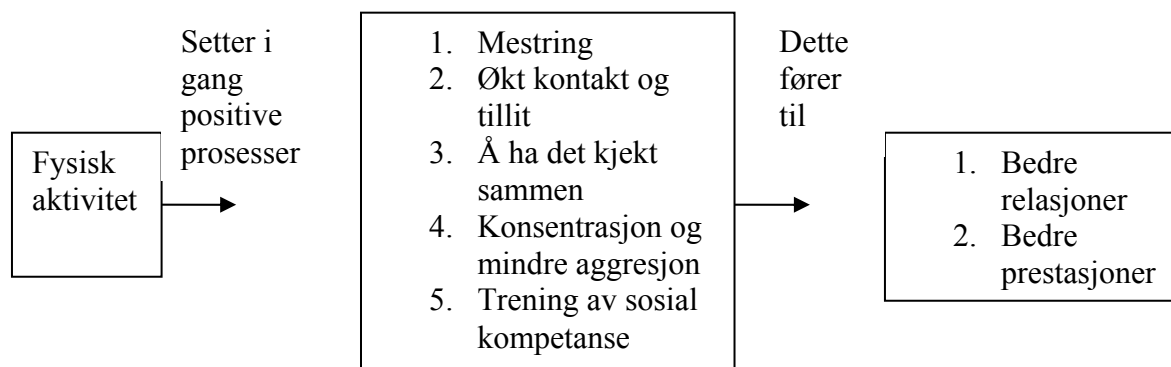
Det er utrolig mye sosiale regler, sosiale koder som du skal lære deg gjennom fysisk aktivitet. Det er regler som de trenger å få en trening på. Det kan være samspill, lagspill.

Sosiale ferdigheter er noe mennesket trenger for å fungere skikkelig i samfunnet. Elever med atferdsproblemer har av og til problemer med å mestre alle de sosiale ferdighetene mennesket bør kunne. Gjennom fysisk aktivitet kan man få trent på ulike ferdigheter i naturlige situasjoner.

4. Diskusjon

Fysisk aktivitet setter i gang en rekke positive prosesser som alle fører til bedre relasjoner og prestasjoner. I resultatdelen ble det presentert fem hovedtema som informantene mente var viktige i arbeid med fysisk aktivitet sammen med elever som har atferdsproblemer. Disse hovedtemaene beskriver ulike prosesser som kan oppstå ved fysisk aktivitet, og de vil bli diskutert mer i denne delen. Temaene er ”mestring og økt læring”, ”Økt kontakt og tillit”, ”det å ha det kjekt sammen”, ”konsentrasjon og mindre aggresjon”, og ”trening av sosial kompetanse”. Det som blir tatt opp i denne delen vil bli sett i sammenheng med annen relevant teori. Jeg vil også til slutt si litt om hva denne studien kan ha å si for det aktuelle feltet.

Det kan se ut som om informantene opplevde at fysisk aktivitet satte i gang en rekke positive prosesser som var betydningsfulle for å bedre relasjoner og prestasjoner hos elevene. Dette kan skjematisk oppsummeres i følgende figur:



Denne figuren er en illustrativ sammenfatning av de resultatene jeg fant i intervjudelen. Figuren sammenfatter noen av de prosessene som informantene snakket om. Man kan tenke seg at virkningen ved disse prosessene kan gå flere veier. Mestring kan påvirke elevenes prestasjoner, og læring kan også påvirke mestringsfølelsen til elevene. Man kan kanskje si at prosessene som illustreres i denne modellen påvirker hverandre flere veier. De positive prosessene som her blir presentert kan føre til bedre relasjoner og prestasjoner. Det kan også tenkes at det også går motsatt vei slik at bedre relasjoner kan sette i gang noen av de positive prosessene. Det kan også se ut som at disse prosessene kan påvirke hverandre gjensidig, for

eksempel det å ha det kjekt og det å mestre. Opplever elevene mestring blir aktivitetene kjekke, og når noe er kjekt er det lettere å føle mestring med det man holder på med.

4.1 Mestring og økt læring

Informantene sier at de fleste av deres elever har opplevd lite mestring tidligere i livet. De strever på skolen og har ofte lav selvtillit på områder som omhandler skolen. Gjennom fysisk aktivitet kan elevene oppleve mestring. Mestringen kan gi elevene økt selvtillit. Ifølge informantene er økt selvtillit noe deres elever trenger. De sier elevene trenger å mestre noe som er knyttet til skolen. Som nevnt tidligere strever mange elever med atferdsvansker også med det faglige på skolen. I følge Lazarus (2006) kan det være lurt å la disse elevene gjøre noe annet enn skolearbeid. Det får tankene over på noe annet og kan dermed dempe negative tanker og følelser omkring skolen. På den måten kan det være lettere å oppnå mestring uten at det skal oppstå stress. Gjennom fysisk aktivitet kan de oppleve mestring i aktiviteter som er praktiske og for noen lettere å mestre enn teoretisk kunnskap. Ved fysisk aktivitet er det som regel alltid noe de får til. Det å mestre noe sammen med lærere kan også være positivt for elever som strever på skolen. De får da vist lærerne at de kan noe, selv om de ikke alltid mestrer det teoretiske på skolen. Man kan stille spørsmål om hvorfor elevene har opplevd lite mestring i livet. Trolig har elevene ved den aktuelle skolen opplevd lite mestring på grunn av at de selv eller foreldrene har hatt store problemer. Mange elever med atferdsvansker har også tilknytningsforstyrrelser (Pianta, 1999). Tilknytningsproblemene vil prege deres atferd videre i livet. Barnets trygghet vil påvirke hvordan man knytter seg til voksne. Har foreldrene selv hatt problemer, vil dette gå ut over hvordan de mestrer å ta vare på barnet sitt. Barnet kan bli mye overlatt til seg selv og vil ikke bli stimulert i hjemmet. Barn søker da etter ting som er trygt og prøver å unngå nye ting. På grunn av at de holder seg til trygge aktiviteter, vil de ikke bli vant til å mestre nye ting de møter. Elevene må da presses til å søke nye situasjoner, slik at de kan oppleve hvordan det er å mestre nye aktiviteter. Gjennom fysisk aktivitet vil de skaffe seg nye opplevelser. Det kan også stilles spørsmål om hvilken grad av fysisk aktivitet man skal legge opp til. Ifølge noen av informantene har mange av elevene en dårlig fysikk. For disse elevene vil det ikke være behov for veldig utfordrende aktiviteter. Det kan være nok å ta disse med ut på tur i skogen eller en sykkeltur. For de mest inaktive elevene vil det kunne føles stort å mestre en tur i ulendt terreng. Andre vil trenge mer utfordringer. De er kanskje mer vant til å være aktive og trenger derfor mer utfordrende aktiviteter. Siden individer kan ha ulik

forutsetning, må man huske å tilrettelegge aktivitetene etter elevenes forutsetninger. Gjør man dette, vil det være større sannsynlighet for at elevene mestrer aktiviteten.

I opplæringsloven for norsk grunnskole og videregående opplæring står det i paragraf 1.3: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten* (Kunnskapsdepartementet, 1998). Slik jeg tolker denne loven må lærere tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev, uavhengig av om de er flinke eller om de strever. Undervisningen må tilrettelegges etter elevenes evner, og de må få oppgaver de kan mestre. Informantene sier at elevene ved deres skole tidligere har opplevd lite mestring i livet. Elevene på den aktuelle institusjonen går ikke på denne skolen hele skoleløpet. De går på skolen over en liten periode. Etterpå blir de sendt tilbake til den skolen de opprinnelig går på. Siden elevene har opplevd lite mestring tidligere, vil det kunne si at de trolig har opplevd lite mestring på den skolen de opprinnelig går på. Det er derfor viktig at de på denne institusjonen er opptatt av at undervisningen skal være tilrettelagt, slik at elevene kan føle at de mestrer.

Det kan som lærer være en utfordring å klare å tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev. Trolig er det mange lærere som ikke er gode nok på tilpasset opplæring. Svakheter rundt tilpasset opplæring går som regel ut over de som strever og trenger mer tilrettelagt skole. Elevene vil kunne oppnå mindre mestring enn de som ikke strever like mye. Disse elevene kan ha godt av å føle mestring på andre områder enn på det faglige. Fysisk aktivitet er et område der de kan oppnå slik mestring. På samme måte som det er viktig å tilpasse teoretisk undervisning til hver enkelt, vil det og være naturlig å tilpasse fysisk aktivitet til hver enkelt. For at elevene skal oppleve mestring, er det viktig at lærerne tilrettelegger til hver enkelt. Informantene i denne studien var opptatt av å tilrettelegge undervisningen til elevenes nivå, de la opp til aktiviteter alle kan mestre. Samtidig bør det være progresjon i aktiviteten slik at man kan se en utvikling. Opplever man mestring gjennom aktivitet, kan det føre til økt selvtillit.

Ifølge informantene vil fysisk aktivitet trolig føre til livslang læring. Gjennom fysisk aktivitet vil elevene lære ting de ikke lærer i klasserommet. Det skjer en annen type læring gjennom aktivitetene enn i klasserommet. Noe av det de kan lære er å ferdes i naturen, det å kle seg etter været og mer praktiske ting rundt de ulike aktivitetene. Dette er erfaringer som kan være viktige å ha med seg videre i livet. Mange av elevene ved den aktuelle skolen har hatt en tung oppvekst med mange utfordringer. Flere av elevene har opplevd lite mestring og trolig mer stress i hverdagen. Lazarus (2006) mener da at stresset kan gjøres om til mestring ved å tenke

på andre ting. Ved å la de få nye opplevelser gjennom fysisk aktivitet får de tenke på andre ting i stedet for å måtte kjempe med utfordringer i hverdagen.

Gjennom intervjuene kom det frem at ikke alle elevene hadde erfaringer med ski og akebrett før de begynte på skolen. Norge er et land der ski blir betegnet som nasjonalsporten. Det er forståelig at ikke alle har prøvd å stå på ski, siden det ikke er like mye snø i hele landet. Det er mer skremmende at barn starter på skolen uten erfaring med en enkel aktivitet som det å renne på akebrett. Erfaring med akebrett kan være viktig for å føle seg integrert og ikke utestengt eller stigmatisert fra de andre barna. Akebrett er en lett aktivitet å ta unger med på. Man trenger et akebrett, et rumpebrett eller kanskje bare en bærepose for at de skal kose seg i snøen. Noen barnhager er trolig flinke med å ta barna ut i snøen. Hva er da årsaken til at noen starter på skolen uten å ha prøvd å renne på akebrett? Skyldes det dårlig stimulering i hjemmet? En årsak kan være at foreldre har helseproblemer. Da bør kanskje noen andre bli involvert slik at de får den stimuleringen de trenger i oppveksten.

Opplever elevene å mestre fysisk aktivitet, vil det ifølge informantene kunne føre til lyst til å lære mer av noen av aktivitetene. Kjenner de denne lysten, vil det for noen være naturlig å oppsøke slik aktivitet på fritiden. Elevene kan bli indre motivert til å drive med fysisk aktivitet (Giske et. Al, 1998). Informantene sier at hvis elevene gjør dette, føler de som lærere at de har oppnådd noe. Deres vektlegging av fysisk aktivitet har da ført til at elevene ønsker mer fysisk aktivitet i hverdagen. Selv om elevene oppsøker aktiviteten med friskt mot og har kjennskap til aktiviteten, kan det bli en utfordring å delta i den organiserte idretten. Som Säfvenbom (1996) sier er ikke idretten for alle. Slik idretten er lagt opp, er det alltid noen som faller utenfor. Elever med atferdsvansker vil kunne falle utenfor. I følge Säfvenbom (1996) er det barn og unge med problematferd eller innadvente isoleringsstrategier som ikke passer inn i idretten. Barn og unge med atferdsproblemer vil ofte være de som ikke klarer å finne sin plass i idretten. Det er synd at barn med atferdsvansker er de som havner i gruppen som faller utenfor. De har ofte problemer på skolen og kan på grunn av sin atferd lett havne litt utenfor klassemiljøet. Medelever kan bli lei deres konsentrasjonsvansker og at de ikke klarer å styre egen atferd. De elevene ved den aktuelle skolen som får lyst til lære mer, vil kunne få en utfordring når de deltar i organiserte fritidstilbud. Det er ikke ukjent at barneidrett ofte krever stor foreldre- involvering. Alle risikoutsatte barn har ikke foreldre som kan delta på ulike dugnader og kakelotteri som ofte kommer som følge av deltakelse i barneidrett. Ved strenge krav til foreldreinvolvering vil de risikoutsatte barna i verste fall bli stengt ute fra

idrettsaktiviteter som de etter all sannsynlighet ville hatt godt utbytte av. Det man har kommet frem til i dette prosjektet, er at den organiserte idretten ikke er for alle. Idretten gir et mer nyansert tilbud enn man tror, men bør være mer åpen og inkluderende skal den passe for alle. Ut fra teori og forskning som blir presentert i denne oppgaven kan man se at barn og unge med uro, dårlig konsentrasjon, utagering og aggresjon ofte reagerer positivt på fysisk aktivitet. For at idretten skal kunne favne også disse elevene, trengs det trolig et skifte av fokus innenfor idretten. Man bør prøve å endre fokuset slik at deltakelsen blir viktigere enn å oppnå gode resultater. Alle kan ikke være best, noen må være de som driver med fysisk aktivitet eller idrett fordi de synes det er kjekt, ikke bare for å vinne. Norges idrettsforbund har selv sett at idretten ikke lenger er så inkluderende som de ønsker og har trodd at den er. Derfor er ”en åpen og inkluderende idrett” hovedmålet for idrettspolitikken i perioden 2007-2011 (Norges idrettsforbund og olympisk komité, 2007). Det at dette nå er blitt et hovedmål innenfor idrettspolitik, viser at Norges idrettsforbund og den olympiske komité ser at idretten ikke er inkluderende for alle. Ved å ha dette hovedmålet for perioden 2007-2011 viser de at idretten bør bli mer inkluderende og at de har et ønske om at idretten skal tilpasses flere samfunnsgrupper enn det den i dag gjør. Vi kan håpe at denne satsingen hjelper og at idretten etter hvert klarer å inkludere de gruppene som i dag faller utenfor.

4.2 Økt kontakt og tillit

I resultatdelen kom det frem at informantene oppfattet det som lettere å skape gode relasjoner gjennom aktiviteter enn i klasserommet. Dette er trolig fordi man lettere kan komme inn på elevene utenfor klasserommet. Klasserommet forbindes ofte med undervisning og der skal man diskutere fag. Gjennom aktiviteter vil det kunne være større rom for å snakke om ikke-faglige tema. Informantene opplever det også som lettere å få gode samtaler når de er på tur enn i klasserommet. Ved å diskutere tema som ikke omhandler skolen kan man komme tettere på elevene. Elevene får da mulighet til å gi læreren et annet inntrykk av seg selv uten å hele tiden skulle tenke på å måtte prestere. Lærerne får samtidig mulighet til å gi elevene et annet bilde av seg selv. De kan vise sider som ikke kommer til uttrykk når man underviser i et klasserom.

En annen positiv side med fysisk aktivitet er at lærer og elev gjør noe sammen. Det kan være ekstra viktig for elever med tilknytningsforstyrrelser. Lærere bør arbeide for at elever som har denne problematikken skal kunne få positive erfaringer sammen med andre voksne. Det har

blitt mer kjent at elever med atferdsproblemer ofte har tilknyttingsproblematikk. Disse elevene utgjør en større belastning for lærerne fordi de ofte er negative til andre voksne (Pianta, 1999). Tidligere dårlige erfaringer gjør det vanskelig for dem å stole på andre voksne. Det blir da en utfordring for lærerne å skape gode relasjoner til disse elevene. Hvordan skal lærere gå frem for å skape en god relasjon til disse elevene? Erfaringer fra informantene i denne oppgaven tyder på at fysisk aktivitet kan være en god måte for å skape slike relasjoner. Ved fysisk aktivitet gjør man ofte noe sammen med andre. Man kan også få tid til gode samtaler. Klatring er en aktivitet der man må stole på en voksen for å mestre sporten. Man må slappe av og tenke at den som sikrer passer på slik at man ikke faller ned. Er man anspent og tror at den voksne ikke passer på, vil man ikke mestre aktiviteten skikkelig. Elever med tilknyttingsforstyrrelser trenger som regel noen voksne som ser dem og viser interesse for at de skal mestre. Dette kan være med på å gi elevene et annet syn på de voksne som deltar. De ser at de bryr seg, at de hjelper og ønsker at man skal mestre aktiviteten. En slik tillit mellom lærer og elev kan komme tydeligere frem i aktiviteter enn i klasserommet. Pianta (1999) nevner banking time som et bra tiltak for å bedre relasjonen mellom lærer og elev. Slik de bruker fysisk aktivitet ved institusjonen som beskrives her, kan minne om banking time. Fysisk aktivitet kan kanskje også være fint å bruke som banking time. Som nevnt tidligere er tanken bak banking time at lærer og elev skal gjøre noe kjekt sammen. Det får man i stor grad gjort ved fysisk aktivitet.

4.3 Å ha det kjekt sammen

Mange av elevene ved den aktuelle skolen har mangel på positive opplevelser. Dette skyldes trolig ulike hjemmeforhold. Foreldrene har kanskje ikke mulighet til å ta barna med ut på grunn av egen helse. En annen grunn kan være at barnets atferd er så utfordrende at foreldrene vegrer seg for å ta dem med. Fysisk aktivitet kan være en enkel måte å gi barn gode og kjekke opplevelser. Mange elever med ADHD har problemer med å motivere seg hvis de skal gjøre noe de ikke synes er kjekt (Ratey & Hagerman, 2008). Får de erfaring med kjekke aktiviteter kan det være lettere å motivere dem til videre arbeid. Det at de skaffer seg positive erfaringer på skolen kan gjøre dem mer motivert til skolen enn tidligere. Det kan bli positivt både for de selv, medelever og for lærere som skal jobbe med disse elevene. Det kan også være en bedre måte for lærerne å bli kjent med elevene på. Gjennom aktiviteten har medelever og voksne det kjekt sammen. Mange er oppvokst i familier der det har vært naturlig å være aktive. Skiturer

om vinteren, turer i skog og mark med bål og grilling av pølser er for mange helt naturlig. Andre barn har ingen erfaringer med slike aktiviteter. For meg ble det en tankevekker å bli klar over at mange ikke har slike erfaringer i barndommen. Slike erfaringer har gitt mange norske barn og unge en interesse for friluftsliv og et behov for selv å være aktiv. På grunn av et mer stillesittende samfunn er det viktig å få mer fysisk aktivitet inn i skolen. Skolen er en arena for alle og dermed en god plass for å øke vektleggingen av fysisk aktivitet. Ved å planlegge spennende aktiviteter vil man trolig kunne gi noen barn nye opplevelser. Säfvenbom (1998b) så i sitt doktorgradsarbeid at flere av deltakerne i hans prosjekt trivdes så godt med de ulike aktiviteten at de ble redde det hele var en drøm som skulle ende. De fikk gode opplevelser med aktiviteter de ikke tidligere hadde kjennskap til. Gode opplevelser med ulike aktiviteter ga dem evnen til å glemme seg selv og sin egen situasjon. For elever som har en tøff hverdag kan det være positivt å få noen opplevelser som gjør at de glemmer den ellers tøffe hverdagen for en stund.

Mange barn har dårlig erfaring ved å være i aktivitet. Hvordan kan man gi disse elevene gode opplevelser med fysisk aktivitet? Noen unge har dårlige opplevelser fra kroppsøvingstimene. Som regel er det alltid de samme som blir valgt ut sist ved lagspill. Andre har en dårlig motorikk som gjør at de ikke mestrer aktivitetene man skal utføre i kroppsøvingstimene. Et økende problem i samfunnet i dag er overvekt. Undersøkelser viser at 10 prosent av 15-åringene i Norge er overvektige (Folkehelseinstitutt, 2004). I arbeid med overvektige elever er det viktig å gi dem gode opplevelser med fysisk aktivitet. Da må en starte enkelt. En tur i fint vær med en god pause der man koser seg sammen vil kunne gi gode opplevelser. Et viktig element i arbeid med elever som ikke liker kroppsøving er å gi dem inntrykk av at fysisk aktivitet kan være noe annet enn det som skjer i kroppsøvingstimene. Det er tidligere nevnt at Pianta (1999) beskriver negative spiraler med hensyn til lærer-elev relasjoner. I dette arbeidet vil man i motsetning kunne oppnå ”positive spiraler”. Man gjør noe kjekt sammen som gir gode opplevelser. Disse positive opplevelsene vil kunne gi et annet syn på de personene man har gjort noe kjekt sammen med. Samtidig kan man få en ny erfaring som kan gjøre at man igjen ønsker å drive fysisk aktivitet. Ratey & Hagerman (2008) sier at elever med atferdsvansker kan ha problemer med å motivere seg for ting de ikke synes er kjekt. Fysisk aktivitet er ofte noe mange elever synes er kjekt, og det er kanskje derfor fysisk aktivitet virker så godt for disse elevene. De får drive med noe de synes er kjekt, og kan få økt motivasjon til andre fag på skolen.

Informantene sier også at det er viktig at elevene får oppleve mestring fordi det kan gi lyst til å lære mer. Lysten til å lære mer kan føre til at de også i fritiden oppsøker aktiviteter de møter på skolen. I den forbindelse kan man spørre om fysisk aktivitet kan være en måte å fange opp elever med atferdsproblemer for å unngå at de havner i negative miljøer. Gjennom hovedoppgaven til Vik og Størksen (2000) ser man at mange innsatte i fengsel har diagnosen hyperkinetisk forstyrrelse. De har strevd med atferdsproblemer gjennom oppveksten. Dette kan være en medvirkende årsak til at de har havnet i kriminelle miljø og deretter i fengsel. Gjennom samtaler og spørreskjema har de sett at en del av de innsatte også er svært spenningsøkende. Opp gjennom oppveksten har de søkt etter spenning i ulike miljøer. De har endt med å søke spenning gjennom narkotika eller kriminalitet. Gunnar Breivik (2001) har også forsket på ungdom og spenningsøking. Han hevder at det ikke er uvanlig at man i ungdomsårene søker etter spenning. Søket etter spenning vil skje i ulike miljøer. Noen søker spenning gjennom narkotika og kriminalitet, og andre gjennom ekstremsport. Det at man stadig ønsker mer spenning vil føre til at man er ute etter å utfordre seg selv og egne grenser. Noen vil være opptatt av å prøve sterkere narkotika, andre vil utforske mer spennende idretter. Et mål for samfunnet bør være å få ned andelen ungdommer som søker spenning i negative miljøer. I stedet for å søke spenning gjennom kriminalitet og narkotika, bør man få flere til å søke spenning gjennom idrett. Vedlegg 5 er en avisartikkel fra Dalane Tidende 06. April 2009. Der forteller en ung mann som tidlig ble rusmisbruker om hvordan han hadde det som rusmisbruker, og hva han nå gjør som rusfri. I slutten av artikkelen blir han spurt om hva som skal til for å unngå at unge ruser seg. Han etterlyser da flere tilbud for ungdom som er interessert i ekstremsport og fartsfylte aktiviteter. I avisartikkelen ser man at en som selv har søkt etter spenning i negative miljøer sier at flere tilbud rundt ekstremsport kan være positivt for å få spenningen ut på positive arenaer. Dette er i tråd med Breiviks forskning, der han ser på spenningsøking blant personer som driver med ekstremsport (Breivik, 2001). Hva kunne ha skjedd med denne gutten dersom det hadde vært flere tilbud innenfor ekstremsport i hjemkommunen under oppveksten? Kanskje vedkommende da hadde fått utløp for spenningen gjennom ekstremsport og dermed ikke hadde hatt behov for å søke spenning gjennom narkotisk rus? For å fange opp ungdommer som er i faresonene kan man la de få positive erfaringer med fysisk aktivitet. Hvordan skal ungdommene skaffe seg erfaringer med positive miljøer som samtidig kan gi dem utløp for søk etter spenning? Skolen er en arena de fleste ferdes i. Derfor bør skolen gi elevene erfaringer med aktiviteter som kan gi utløp for søk etter spenning. I dag tar skolen og den frivillige idretten for lite hensyn til spenningsøkerne. Fotball gir lite spenning, og kan fort bli kjedelig for de som søker spenning. Aktiviteter som

klatring, elvepadling eller terrengsykling er mer spennende enn vanlige kroppsovingsaktiviteter. Det vil være begrenset hvor mye man kan drive på med slike aktiviteter i skolen, men man bør gi elevene et innblikk av slike aktiviteter. Rusmisbruk koster samfunnet mye penger og er en stor personlig belastning både for den det gjelder og familie. Man bør derfor arbeide for å fange opp de ungdommene som er i faresonen for å havne i slike miljøer.

4.4 Konsentrasjon og mindre aggresjon

Informantene i denne studien har inntrykk av at fysisk aktivitet kan roe ned elevene. Er elevene i aktivitet i friminuttet blir de som regel roligere i timen etterpå. Det kan være litt uro i det de kommer inn fra friminuttet, men når uroen har lagt seg er elevene roligere enn hvis de har vært passive i friminuttet. Den roen som oppstår i klasserommet vil trolig gi større konsentrasjon når undervisningen starter. Informantene sier også at en effektiv måte å få opp konsentrasjonen til elevene på, kan være å la dem springe en runde rundt skolen. De får da beveget seg, og kan få ut den uroen de har i kroppen. Lærerne bør være observante så elevene ikke får mulighet til å misbruke denne muligheten til å få et avbrekk fra undervisningen. Skjønner de at de får lov til å bevege seg når de begynner å bli ukonsentrerte, kan det være at noen opptrer mer urolig for å slippe unna undervisningen en stund. Det er ikke sikkert at dette vil skje, men det kan være en mulighet.

De fagansatte ved institusjonen så ikke ut til å være spesielt opptatt av eller bevisste på de faktiske fysiologiske endringene som skjedde gjennom fysisk aktivitet. Ratey (2001) viser til at gjennom fysisk aktivitet produserer hjernen mer av neurotransmittere som serotonin, dopamin og adrenalin. Som nevnt tidligere er dette stoffer som personer med ADHD har for lite av. De fagansatte var derimot mer opptatt av de atferdsmessige manifestasjonene, som for eksempel mindre uro som disse hjerneorganiske forandringene gir. Det at hjernen produserer mer av disse stoffene vil føre til at elevene preges mindre av uro enn før de var i aktivitet. Dermed hadde de allikevel erfaringer som er i tråd med forskning på dette området.

De siste årene har det vært en markant økning i salg av legemidler til bruk ved ADHD. I 2008 ble det omsatt for 156, 4 millioner kroner i legemidler til bruk ved ADHD (Apotekerforeningen, 2008). Fra 2006 til 2007 økte salget av Ritalin og Concerta med rundt 15 prosent. I 2007 var det daglig rundt 23.000 barn og unge som tok medisin for denne

diagnosen. Siden omsetningen har økt fra 2007 er det trolig flere barn som får denne medisinen i 2009. Ratey (2008) sier at fysisk aktivitet i noen tilfeller kan være et godt alternativ til medisinerer av personer med atferdsvansker. Han mener det beste er å kombinere medisin med fysisk aktivitet. Kombinerer man fysisk aktivitet med medisin kan man kanskje minke medisindosene. Siden det ser ut som om fysisk aktivitet har en positiv virkning på personer som strever med atferdsvansker, kan det være at det er nok med fysisk aktivitet. Det kan være at det hjelper fysisk aktivitet hjelper i så stor grad at man ikke trenger medisin. Det bør være et mål at fysisk aktivitet skal kunne erstatte økt medisinerer. Siden fysisk aktivitet synes å fungere positivt i forhold til atferdsvansker, bør man arbeide for at fysisk aktivitet skal benyttes mer i behandling av atferdsvansker. Bruker man fysisk aktivitet mer i dette arbeidet kan kanskje tilfeller av medisinerer etter hvert minke.

Sølvik (2003) hevder i sin oppgave at ved friluftsliv kommer atferdsvanskene til ungdommene bare til uttrykk gjennom lav impuls kontroll. De strever med å mestre egne følelser og kan få aggresjonsutbrudd fordi de ikke har kontroll over egne følelser. Hvorfor får da ikke flere med atferdsvansker tilbud om en opplæring der de er mye i aktivitet? På bakgrunn av teori og forskning ser det ut til at elever med atferdsvansker bør få tilbud om mer aktivitet i løpet av skoledagen. Mange barn med atferdsvansker har i tillegg konsentrasjonsproblemene. Konsentrasjonsvanskene vil gjøre det vanskelig å fokusere på oppgaver på skolen. Det vil kanskje ikke være dumt med et avbrekk i skoledagen der de får mulighet til å være aktive og bevege seg. På den aktuelle institusjonen brukes fysisk aktivitet i arbeid med elever som har behov for et spesialpedagogisk skoletilbud. Dette har de gode erfaringer med. Tradisjonell spesialundervisning går ut på at elevene skal få bedre oppfølging i de fagene de ikke mestrer. Mestrer de ikke norsk eller matte skal de ha mer av dette. Ut fra resultatene på den aktuelle skolen kan man stille seg undrende til om flere skoler også burde anvende fysisk aktivitet som et spesialpedagogisk tilbud. Ved en slik opplæring får man økt fokus på gode opplevelser og mestring. Trolig er det dette mange elever som trenger spesialpedagogisk tilrettelegging har behov for. De trenger kanskje mer mestring i stedet for å måtte jobbe med oppgaver de ikke klarer.

4.5 Trening av sosial kompetanse

Informantene bruker fysisk aktivitet som en arena for trening av sosial kompetanse. Fysisk aktivitet gir rom for trening av sosial kompetanse i naturlige situasjoner. Man får trent på de

ulike ferdighetene i situasjoner der man trenger dem. Det kan for eksempel være å vente på tur, ta ansvar for det utstyret man trenger og skal bruke, eller å samarbeide mellom de ulike aktørene i aktiviteten. For noen elever vil det være en utfordring å mestre disse elementene. Alle er ikke vant med å vente på tur eller å samarbeide med andre. Elever med atferdsproblemer har i følge Ogden (2001) dårlig sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. For disse elevene kan det bli en utfordring å måtte delta i aktiviteter der de må mestre sosiale ferdigheter. Samtidig er det disse elevene som trenger å mestre de ulike ferdighetene. Treningsprogrammet ART er en mye brukt metode for å trene på sosial kompetanse. Moynahan, Strømgren og Gundersen (2005) beskriver bruksmåter og omfang av ART-programmet. En kan stille spørsmål ved effekten av å trene på sosial kompetanse i gitte situasjoner i forhold til i naturlige situasjoner. Man kan få et inntrykk av at ART er et bra program når man er på samlingene, men at det for barn kan være vanskeligere å sette det de har lært ut i praksis. Gjennom fysisk aktivitet får man anledning til å trene på sosial kompetanse samtidig som man utfører den ferdigheten man trenger å bedre. Man kan utvikle evnen til å ta ansvar samtidig som man får ansvar for å behandle nødvendig utstyr pent. Treningen foregår også i en naturlig setting, noe som kan være positivt.

I følge Ogden (2001) vil trening av sosial kompetanse kunne være forebyggende på utvikling av atferdsproblemer. Elever med atferdsvansker er ofte impulsive, og kan ha vanskelig for å styre temperament og atferd. De kan ha et dårlig forhold til jevnaldrende fordi det kan være vanskelig å forholde seg til dem siden deres atferd stadig endres. Vil økt sosial kompetanse føre til at elever med atferdsvansker blir mer sosialt kompetente? Dette kan være vanskelig å ta tak i, men det kan være lettere å forholde seg til en person som vet hvordan man skal oppføre seg enn en som er skiftende i atferd og temperament. Som informantene sier vil fysisk aktivitet være en god arena for trening av sosial kompetanse. Gjennom fysisk aktivitet kan man få trent på ulike sosiale ferdigheter. Ved fysisk aktivitet er barn og voksne sammen om ulike aktiviteter. De voksne kan da være med på å regulere atferd og gi tips om hvordan man kan takle ulike situasjoner.

Sølvik (2003) har sett på friluftsliv som sosial læringsarena for elever med atferdsvansker. Gjennom sin forskning fant hun ut at friluftsliv var en god arena for praktisering og læring av sosiale ferdigheter. Elevene måtte samarbeide og vise empati overfor hverandre. I tillegg førte deltakelsen i aktivitetene til bedre relasjoner mellom de voksne og ungdommene. De ble kjent med hverandre på en ny måte. Da jeg leste hennes oppgave fant jeg ut at noen av mine

resultater kan sammenlignes med resultatene i Sølviks studie. Resultatene i denne oppgaven sier at fysisk aktivitet kan føre til bedre relasjoner mellom voksne og barn. De blir kjent med hverandre på en ny måte, og får dermed en ny oppfatning av hverandre. I tillegg gir friluftsliv og ulike former for fysisk aktivitet utfordringer der man får trent på sosiale ferdigheter. Elevene trenger å vise empati for hverandre og å samarbeide for å mestre ulike oppgaver. Det at disse to studiene viser noenlunde samme resultater, kan være et tegn på at fysisk aktivitet er en god, men for lite brukt metode i arbeidet med elever med atferdsvansker.

4.6 Økt fokus på fysisk aktivitet i vanlig skole

Jeg viser her til regjeringens forslag om økt fysisk aktivitet i skolen. De ønsker å øke uketimetallet på barnetrinnet med to timer knyttet til fysisk aktivitet. Disse timene skal ikke være tilknyttet kroppsøvingfaget, men komme utenom. Timene skal ikke være preget av ordinær undervisning. Teori, forskning og resultater som er presentert i denne masteroppgaven tyder på at dette er et godt forslag og initiativ som regjeringen kommer med. Det viser at de tar inaktiviteten blant barn og unge på alvor. Det vil også kunne skape et positivt miljø mellom elevene og er i tillegg et helsefremmende tiltak. Som nevnt tidligere er overvekt en økende problematikk i Norge og resten av den vestlige verden (Folkehelseinstitutt, 2004). Ved å lage rom for mer tid til fysisk aktivitet, viser regjeringen at de tar helsesituasjonen til ungdom på alvor. Ungdommers økende vektproblematikk og inaktivitet vil påvirke samfunnet. Derfor er det bra at regjeringen setter inn tiltak for å prøve å øke aktivitetsnivået til barn og unge.

Et økt fokus på fysisk aktivitet i den vanlige skolen kan også være positivt i arbeid med elever som har et spesialpedagogisk tilbud i den vanlige skolen. Som nevnt flere ganger tidligere ser det ut som om fysisk aktivitet virker positivt på konsentrasjonen til elever med atferdsproblemer. Mer fysisk aktivitet i skolen kan gi disse elevene bedre konsentrasjon til skolearbeid. Får de bedre konsentrasjon til skolearbeidet, kan det gi dem en følelse av mestring. Mestring er viktig skal man ha motivasjon til videre arbeid på skolen. Det at regjeringen nå ønsker mer fysisk aktivitet i skolen kan forhåpentligvis også komme spesialundervisningen til gode. Hvis det blir økt oppmerksomhet på fysisk aktivitet på skolene, kan dette påvirke spesialundervisningen. Ser man at fysisk aktivitet virker positivt på konsentrasjonen til elever som ikke har behov for spesialundervisning, kan det gjøre lærerne oppmerksomme på at det også kan være effektivt for elever med atferdsproblemer. Forskning

viser jo også at fysisk aktivitet virker positivt på elever med atferdsproblemer. Man kan derfor håpe at lærerne er oppmerksomme på denne forskningen og lar elever med spesielle behov også få ta mer del i fysisk aktivitet.

4.7 Oppsummering

Det er mange positive effekter ved bruk av fysisk aktivitet for de elevene som strever med atferdsvansker. Elevene får gjennom fysisk aktivitet oppleve mestring. De tilegner seg mange gode opplevelser og har det kjekt sammen med medelever og andre voksne. Gjennom fysisk aktivitet kan man lære noe man ikke kan fra før av. Man lærer å beherske nye aktiviteter og andre elementer som spiller inn med tanke på det å være fysisk aktiv. Fysisk aktivitet blir også sett på som en god arena for trening av sosial kompetanse. Man får trent på sosiale ferdigheter i naturlige settinger. I tillegg kan fysisk aktivitet virke positivt på elevenes konsentrasjon. En bedre konsentrasjon kan være positivt i mange situasjoner og kan igjen føre til bedre mestring.

I dette prosjektet har jeg sett på en skole som har barn med stor problematferd og der de har mange voksne med ekstra ressurser til tilrettelegging for god opplæring for elevene. Det at de har ekstra ressurser gjør trolig at de har større mulighet for å vektlegge fysisk aktivitet i den grad de gjør det. De legger vekt på en opplæring der mestring og gode opplevelser har en viktig plass. Gode opplevelser og mestring kan gjøre det lettere å styrke relasjonene til elevene enn bare teoretisk undervisning. Siden mange elever med atferdsvansker strever med skolen, vil det trolig være lettere å skape gode relasjoner gjennom kjekke aktiviteter enn gjennom klasseromsundervisning. På denne skolen har de hatt suksess med denne måten å tilrettelegge undervisningen på. De positive effektene av bruken av fysisk aktivitet tas med inn igjen i klasserommet. Gode relasjoner og opplevelser i naturen blir brukt for alt det er verdt der inne.

På denne skolen har man en mindre elevgruppe enn på vanlig skole og i tillegg flere ressurser enn på mange andre skoler. Det kan derfor bli vanskelig å overføre denne måten å tilrettelegge opplæringen på til andre vanlige skoler. På vanlige skoler har lærerne flere elever å konsentrere seg om, og de har mindre tid. Likevel kan man kanskje si at dette kan være et godt alternativ i arbeid med elever som har spesielle vansker og som allerede har blitt tildelt ekstra ressurser. Gjennom fysisk aktivitet får de opplevelser av mestring og de har det kjekt sammen med andre voksne og medelever. Den vanligste praksisen ved spesialpedagogisk

opplæring er at elevene skal arbeide mer med det de allerede strever med. I arbeidet med elever som har fått tildelt ekstra ressurser kan fysisk aktivitet være et godt alternativ til den tradisjonelle spesialpedagogiske undervisningen. Ut fra informantenes erfaringer ser vi at fysisk aktivitet har mye å tilby elever som strever med atferdsproblemer.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg sett at det finnes lite forskning på dette området i Norge. Det er mange som sier at fysisk aktivitet kan være bra for elever som sliter med atferdsproblemer. Forskning sier at fysisk aktivitet kan være en måte å bedre konsentrasjonen til elever med atferdsvansker. Det er mindre forskning som sier noe om at fysisk aktivitet også kan være nyttig i en relasjonell betydning til disse elevene. Jeg synes det er viktig å få frem at fysisk aktivitet også kan ha flere positive sider i arbeid med elever som strever. I oppgaven har jeg sett på hvilke faktorer som gjør at fysisk aktivitet kan være positivt i forhold til relasjoner og prestasjoner hos elever med atferdsvansker. Det er viktig å ha kjennskap til denne typen prosesser. Det kan gi praksisfeltet bevissthet om eget arbeid og ideer for nye fremgangsmåter. Informantenes oppfatninger i denne oppgaven er i stor grad forenlig med annen type forskning. Dermed ser det ut til at de fagansatte – enten ut i fra erfaring eller teori eller begge deler – har kunnskaper som er i tråd med forskning innen dette området. Fysisk aktivitet kan gi elevene menneskelig kunnskap som de kan ha brukt for senere i livet. Informantene forteller om elever som aldri har hatt på seg regntøy. Siden man på denne institusjonen vektlegger fysisk aktivitet og har regelmessige utedager vil disse elevene etter hvert bli vant til å ha på seg regntøy. En av aktivitetene til de eldre elevene er å kjøre trailmotorsykler. Før de får kjøre må de lære hvordan syklene fungerer og hvordan man mekker på syklene. Disse historiene kan gi oss et rikere bilde på hvordan fysisk aktivitet også kan gi elevene viktige erfaringer de kan ta med seg videre i livet. Med slike historier kan man se at informantene er opptatt av at fysisk aktivitet skal gi elevene kunnskap på ulike områder.

Litteraturliste

- Andersen, S., & Strømme, S. (2001). Fysisk aktivitet og helse - anbefalinger. *Tidsskr Nor Lægefor*, 17, 11.
- Apotekerforeningen. (2008). *Apotek og legemidler 2009*.
http://www.apotek.no/graphics/NAF-bibliotek/statistikk/07-kap_7_apolegemidl09.pdf
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression - Its Causes, Consequences , and Control*: McGraw - Hill.
- Bouchard, C., Shephard, R. J., & Stephens, T. (1993). *Physical activity, fitness, and health consensus statement*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: tiden.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dodge, K. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. In J. D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Folkehelseinstitutt, N. (2004). Fakta om overvekt og fedme, from www.fhi.no
- Giske, Hollingen. og Pensgård. (1998). *Innføring i idrettspsykologi*: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B., & Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv - et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helse Førde. (2007). ADHD og fysisk aktivitet.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Kaplan, M., Urdu, Midgley. (2002). Achievement Goals and Goal Structures. In Carol Midgley (Ed) *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*, (pp 21-53). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- Kazdin, A. (1987) *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*, SAGE Publications

- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub.
- Opplæringsloven (1998) Opplæringsloven for norsk grunnskole og videregående opplæring. Retrived 03.04.2009. from www.lovdatab.no/all.hl-19980717-061.html
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Meir tid til fysisk aktivitet i skolen*. Pressemelding 03.10.2008
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Vil lovfesta tidlig innsats og auka fysisk aktivitet*. Nyhetsmelding 03.04.2009
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.
- Moynahan, L., Strømgren, B., & Gundersen, K. (2005). *Erstatt aggresjonen: aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget
- En åpen og inkluderende idrett (2007) Norges idrettsforbund og olympisk komite.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ratey, J. (2001). *A user's guide to the brain Perception, Attention, and the Four Theaters of the Brain*. New York: Vintage books.
- Ratey, J., & Hagerman, E. (2008). *SPARK: the revolutionary new science of exercise and the brain*: Little, Brown.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Säfvenbom, R. (1996). *Den fjerde ungen: sosialisering, idrett og vanskeligstilt ungdom*. Norges idrettsforbund
- Säfvenbom, R. (1998a). *Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institution*. The Norwegian University of Sport and Physical Education.

- Säfvenbom, R. (1998b). Serving underserved youth through physical activity: A personal inquiry approach. In R. Säfvenbom (Ed.), *Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institutions* (pp. 1-38). Oslo: The Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen - en relasjon annerledes enn andre relasjoner. In J. Sæthre (Ed.), *Grunnverdier og pedagogikk* (pp. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sølvik, R. M. (2003). *Friluftsliv: ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar*. R.M. Sølvik, Oslo.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige åtferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Vik, I., & Størksen, I. (2000). *Hyperkinesi hos voksne: en studie av innsatte i Oslo kretsfengsel*. I. Vik, Oslo.
- WHO. (1996). *Psykiske lidelser og åtferdsmæssige forstyrrelser. Klassifisering og Diagnostiske kriterier*: Munksgaard.

VEDLEGG 1

ICD- 10 – Diagnostiske kriterier F90. Hyperkinetiske forstyrrelser

- A. Oppmerksomhetsforstyrrelse gjennom minst 6 måneder med ≥ 6 av følgende:
1. kan ikke holde oppmerksomhet på detaljer, gjør slurvfeil
 2. kan ikke holde oppmerksomhet å oppgaver eller ved lek
 3. hører ikke hva som blir sagt
 4. kan ikke følge instruksjoner eller fullføre oppgaver
 5. kan ikke tilrettelegge arbeid eller aktiviteter
 6. unngår eller avskyr oppgaver som krever vedholdt oppmerksomhet
 7. mister blyanter, bøker leker eller andre ting som er nødvendig for å fullføre og oppgaver eller aktiviteter
 8. lar seg lett distrahere av ytre stimuli
 9. er glemsk i forbindelse med daglige aktiviteter
- B. Hyperaktivitet i minst 6 måneder med ≥ 3 av følgende:
1. uro i hender og føtter, sitter urolig
 2. forlater sin plass i klassen eller ved bordet
 3. løper, klatrer og farer rundt på en upassende måte
 4. støyende atferd ved lek, har vansker med å være stille
 5. viser vedvarende økt motorisk atferd som ikke lar seg styre
- C. Impulsivitet i minst 6 måneder med ≥ 1 av følgende:
1. svarer før spørsmålet er avsluttet
 2. kan ikke vente på tur
 3. avbryter eller forstyrrer andre
 4. snakker ofte uten å ta hensyn til sosiale begrensninger
- D. Debut før 7 år
- E. Forstyrrelsene opptrer i ulike situasjoner, f. eks både på skolen, i hjemmet og ved klinisk undersøkelse
- F. Forstyrrelsene forårsaker betydelige vansker eller vanskeliggjør sosiale, utdanningsmessige eller yrkesmessige funksjoner
- G. Skyldes ikke affektive lidelser (F30 – F39), angstlidelser (F40- F41) og oppfyller ikke kriteriene til F84.

VEDLEGG 2

Intervjuguide

Denne intervjuguiden er en guide/ retningslinjer om hva som vil bli tatt opp under intervjuet. Det vil kunne bli stilt oppfølgningsspørsmål til informanten underveis hvis det kan være med på å gi mer utfyllende informasjon om temaet.

1. Beskriv ditt arbeid

- Kan du beskrive din arbeidssituasjon?
- Hvilken type problematikk er det blant de elevene som dere jobber med?
- Bruker dere fysisk aktivitet som virkemiddel for å styrke relasjoner og prestasjoner hos barn og unge med atferdsvansker?
 - Hvor lenge har dette blitt brukt på din arbeidsplass?
- Hvilke aktiviteter bruker dere mest?
- Hvorfor har dere valgt akkurat disse aktivitetene?
- Hvor ofte, og hvordan bruker dere disse aktivitetene?

2. Faglige vurderinger knyttet til fysisk aktivitet som verktøy

- Hva er bakgrunnen for at dere har valgt å la fysisk aktivitet være en viktig del av deres opplæring?
- Hva tror du elevene kan lære gjennom denne typen opplæring?
- Hva kan du som lærer lære gjennom denne typen opplæring?
- Hva synes elevene om denne måten å tilrettelegge opplæringen på?
- Amerikanske forskere har funnet ut at fysisk aktivitet kan bidra til å bedre prestasjonene mer teoretiske fag. Har dere erfaringer rundt dette?

3. Om relasjoner

- Hva mener du er den største utfordringen i forhold til relasjonsbygging til elever med atferdsvansker?

- Hvilke elementer mener du er viktig å tenke på når man skal bygge relasjoner til elever med atferdsvansker?
- Mange elever med atferdsproblemer har problemer med å bygge relasjoner til voksne på grunn av tidligere dårlige opplevelser med voksne. På hvilken måte kan fysiske aktiviteter hjelpe elevene til å få et annet syn på voksne?
- Kan du nevne en situasjon der dere voksne virkelig må ha jobbet for at eleven skal knytte seg til dere?
- Hva var det her som gjorde sterkt inntrykk på deg? Hva følte du når eleven klarte å knytte seg til dere voksne?
- Hva tror du eleven følte i denne situasjonen?
- Har du en mening om hvorfor fysiske aktiviteter kan være en innfallsvinkel i forhold til å bedre relasjonene mellom lærer/elev?

4. Om prestasjoner og konsentrasjon

- Tidlig tilknytningsproblematikk er en kjent årsak til alvorlige atferdsvansker. Hvordan mener du det er viktig å møte de elevene som har opplevd dette?
- Hvilke opplevelser er viktig å gi disse elevene?
- Hvilke opplevelser kan elever tilegne seg gjennom fysisk aktivitet som de ellers ikke ville fått gjennom andre fag?
- Hva tror du elevene kan oppnå gjennom deltakelse i fysisk aktivitet?
- På hvilken måte føler du at fysisk aktivitet får innvirkning på andre fag?
- Det er påvist at fysisk aktivitet kan ha påvirkning på konsentrasjonsproblemer. Har du noen erfaringer rundt dette, og på hvilken måte?
- Har du noen eksempler på situasjoner der det kan merkes økt konsentrasjon hos eleven etter fysisk aktivitet?

5. Om dine egne følelser og opplevelser som lærer

- Hvordan mener du det er viktig å arbeide med fysisk aktivitet sammen med elever med atferdsvansker?
- Hva synes du er den største utfordringen i arbeid med elever med store atferdsvansker?
- Hvordan mener du det er viktig å arbeide med fysisk aktivitet sammen med elever med atferdsvansker?

- Tror du opplevd mestring kan få elevene til å søke disse aktivitetene på fritiden?
Opplever du at elevene får en mestringsfølelse gjennom fysisk aktivitet?
- Husker du en episode der elever opplever mestring gjennom fysiske aktiviteter?
- Hva føler du når du ser at elevene får slike opplevelser?
- Hva tror du elevene føler i en slik situasjon?
- Hva tror du denne mestringsfølelsen kan bidra til?
- Gir elevene uttrykk for hvordan de liker å delta i fysiske aktiviteter?

Problemstilling: Hva er fagpersoners opplevelser omkring hvordan man kan bruke fysisk aktivitet som et verktøy for å styrke relasjoner og prestasjoner hos elever med sterke atferdsvansker og/eller konsentrasjonsproblemer i en norsk sammenheng?

VEDLEGG 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ingunn Størksen
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 11.02.2009

Vår ref.: 20809 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.08. Meldingen gjelder prosjektet:

20809	<i>Fysisk aktivitet som et verktøy for å bedre relasjoner og prestasjoner til elever med atferds vansker.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingunn Størksen</i>
Student	<i>Hanne Herigstad Mong</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

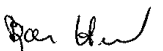
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.09, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hanne Herigstad Mong, Bowitzbakken 4, 4370 EGRERSUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er fysisk aktivitet som et verktøy for å bedre relasjoner og prestasjoner til elever med atferdsvansker. Jeg er interessert i finne ut om hvordan man kan bruke fysisk aktivitet sammen med elever med atferdsvansker. Jeg vil da se om fysisk aktivitet kan være et verktøy for å bedre relasjonene mellom lærer og elev, og om elevene kan oppnå en mestringsfølelse som kan gi dem en prestasjonsøkning i andre fag.

For å finne ut dette vil jeg intervju 3-5 lærere som jeg på forhånd vet arbeider med denne tematikken. Spørsmålene vil dreie seg om lærernes kunnskaper, erfaringer og meninger rundt den konkrete tematikken. Jeg vil bruke båndopptaker mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta rundt en time, og tid og sted vil avtales nærmere.

Det er frivillig å være med, og du har muligheten til å trekke deg når som helst underveis uten at dette vil måtte begrunnes noe nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data bli slettet.

Dersom du deltar i studien vil data om deg bli anonymisert og bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne identifiseres i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer denne til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41417285, eller ta kontakt med meg på mail; hannemong@hotmail.com. Ingunn Størksen på Universitetet i Stavanger er veileder på oppgaven og hun kan kontaktes på 918 47 157 eller på mail: ingunn.storksen@uis.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Hanne Herigstad Mong

Bowitzbakken 4

4370 Egersund

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om fysisk aktivitet som et verktøy for å bedre relasjoner og prestasjoner til elever med atferdsvansker, og jeg er villig til å bidra ved å stille til intervju.

Dato:.....

Signatur.....

Avisartikkel Dalane Tidende 06.04.09

Begynte på barneskulen

– Eg hadde ikkje begynt på ungdomsskulen første gongen eg røykte hasj.

Det seier ein eksmisbrukar frå Egersund, som har flytta frå byen.

SPENNING: Ungguten oppsøkte sjølv rusmiljøet første gongen han røykte hasj. Han gjekk bort til ein kar og spurte om han hadde noko. Han kjeda seg og var ute etter spenning.

– Eg visste ikkje kven eg skulle gå til. Eg bare tok ein sjanse, fortel han.

I starten visste han ikkje heilt koss han skulle gå fram, men etter kvart fekk han effekten han var ute etter. I starten røykte han hasj litt innimellom, som når han var på fest. Men i 15-16-årsalderen hadde han periodar då han rusa seg kvar dag. Det blei veldig mykje skulking. Det var ikkje lenger så viktig for han å skjula kva han heldt på med. – Eg gav faen, fortel han. Han var under oppfølging av barnevernet, og urinen hans blei sjekka jamleg. – Men det var mykje triksing og fiksing med pisseprøvane, røper han.

NORMALT LIV: Han hang mykje i lag med eldre folk på denne tida. Fleire av dei var godt oppe i 20-åra. Han merka at det var lett å bli medriven.

– Når du er ung, tenkjer du ikkje så mykje på konsekvensane av det du gjer. Angeren kjem etterpå, fortel han. Sjølv måtte han bli rusfri før han innsåg at det å vera edru var noko å trakta etter. – Eg hadde ikkje hatt gode opplevingar som edru. Men etter kvart fekk eg smaken på det. Eg fann ut at det var grævlig greitt å vera rusfri. Det gjekk meir og meir opp for meg, fortel han.

Nå har han jobb, leilegheit og kjærast. – Kva slags framtidsplanar har du? – Først skal eg ta fagbrevet, så vil eg kjøpa meg hus. Så har eg jo lyst på familie og alt det der. Det normale. Eg vil ha det greitt.

Jakta på det gode liv. Er det ikkje det dei kallar det?

FLEIRE TILBOD: Han var 14 månader på rehabilitering. Han hadde nokon sprekkar òg. Den eine gongen var han vekke ei heil stund.

– Då rusa eg meg hemningslaust, fortel han.

Viss han ikkje hadde returnert til institusjonen, trur han livet hans ville vore omtrent slik nå:

– Eg hadde vel sete i ein kjellarleilegheit utan skuleplass eller jobb og rusa meg i lag med kompisar.

Det ville vel vore noko i den duren. Han trur han veit litt om kva som må til for at færre unge skal begynna å rusa seg.

– Det burde vore fleire fritidstilbod. Viss du ikkje liker idrett, er det ikkje så mykje å finna på i Eigersund, meiner han.

Han etterlyser fleire tilbod for fartsgalne og unge som er interesserte i ekstremспорт. – Me som hamnar borti stoff, er ikkje akkurat dei som er mest interesserte i å gjera lekser, vedgår han.

Tekst: MERETE HORPESTAD

