

Speciale i idræt



Frivillig

Fysisk aktivitet i

Frikvarteret i

4. klasse



Aalborg Universitet

Af Kristina Rohde
Gruppenummer:
17gr10600
11. semester
Afleveret d. 05.01.2018

Abstract

Voluntary physical activity in fourth grade during recess

Purpose: This study explores the motivation among fourth grade students for physical activity, by means of an initiative with activity agents from sixth grade who facilitate physical activities during recess. **Background:** A decline in physical activity was found among children between grades 1.-3. and 4.-6. (in the age of 10-13 year) (Troost et al., 2001). Because activity patterns follows from childhood to adolescent into adult life, it is important to promote physical activity during childhood (Telama et al., 2005). Different programs have shown potential for promoting physical activity (Beddoes et al., 2017), and the setting for the programs are often schools, because it is where children are spending a large part of their day (Saint-Maurice et al., 2011). In particular, the recess time should be focused upon, because it has high potential for enhancing the number of children who are physically active (Zask et al., 2001). **Methods:** an ethnographic study design utilizing participant interviews with stimulated recall from video observation, notes from observation and thematic analysis, were used in this study. **Results:** Based on the analysis six themes were identified 1) contextual factors 2) behavior in playground 3) games during recess 4) experience of games arranged by activity agents 5) wish scenario 6) other. **Conclusion:** Six factors were identified as the most important, with regards to motivating fourth grade students for physical activity by an initiative with activity agents: 1) recognition 2) variation 3) co-determination 4) challenge 5) compliance with the role as activity agent 6) positive role models. It has been found that many factors have an influence on the motivation for physical activity, with activity agents and the initiative appeals to students who are already outside or physical active during recess.

Keywords: Physical activity, motivation, children, recess

Forord

Specialet er udarbejdet på Aalborg Universitet på det Sundhedsvidenskabelige fakultet i efterårssemestret 2017. Jeg vil gerne takke min vejleder Lars Domino Østergaard for de givende diskussioner, for inputs og ikke mindst for støtte gennem hele projektperioden.

Jeg vil gerne takke min familie samt Stine Fage Hedegaard og Andreas Kusk Hundahl for at være sparringspartnere undervejs i processen ved at deltage i faglige diskussioner og ikke mindst være støtte i svære perioder.

Herudover vil jeg gerne sige en stor tak til den skole, som har medvirket i forsøget, til skoleinspektøren, bevægelsesvejlederen og lærerteamet på hele mellemtrinet. Jeg blev igennem alle fire uger, undersøgelsen fandt sted, mødt med nysgerrighed, velvillighed til at hjælpe og åbne arme. Det har haft stor betydning for min undersøgelse, at jeg måtte forstyrre i timerne og komme og gå i lærerteamets lokaler, som det passede mig. Sidst vil jeg rette en speciel stor tak til eleverne fra 6. klasse, der meldte sig til at være aktivitetsagenter, og til alle eleverne på mellemtrinet - uden dem var undersøgelsen ikke mulig.

Læsevejledning

Projektet er inddelt i ni kapitler, som underbygger hinanden, og derfor anbefales det, at projektet læses i kronologisk rækkefølge. Kapitlerne har fået tildelt hvert sit nummer. Hvert kapitel er inddelt i afsnit, som igen kan have underafsnit. Kapitler, afsnit og underafsnit er koblet sammen med numre i starten af en overskrift. Et eksempel er kapitel fire "4 Videnskabs-teori og metode", et afsnit i kapitel fire er eksempelvis "4.5 Dataindsamling", som igen er inddelt i underafsnit med for eksempel "4.5.3 Interviews". Hertil kan der være yderligere et underafsnit med "4.5.3.1 Det semistrukturerede gruppeinterview". Denne inddeling med numre skal skabe overblik over, hvad der hænger sammen.

I projektet vil der være en introduktion til problemfeltet og en indføring i den teoretiske baggrund, der allerede eksisterer inden for området. Metodevalg og begrundelse herfor vil blive gennemgået, og derefter vil der være en præsentation af resultater som efterfølgende diskuteres. Sidst vil der være en konklusion af projektets problemformulering. Bilagene kan findes under det sidste kapitel i projektet.

Indholdsfortegnelse

1 INDLEDNING	1
1.1 Anbefalinger vedrørende fysisk aktivitet	1
1.2 Aktivitetsmønstre fra barn til voksen	1
1.3 Den nedadgående kurve starter på mellemtrinet	2
1.4 Stillesiddende adfærd	3
1.5 Skoler skal danne ramme for tiltag til fysisk aktivitet	5
1.5.1 Regler for frikvarter	6
1.6 Tiltag på skoler hjælper?	7
1.7 Problemfelt	8
2 PROBLEMFORMULERING	9
3 TEORETISK BAGGRUND	10
3.1 Barrierer for fysisk aktivitet i frikvarterer	10
3.1.1 Vejret	11
3.1.2 Konflikter	11
3.1.3 Pladsmangel	12
3.1.4 Mangel på legefaciliteter	12
3.1.5 Brugen af elektronisk udstyr i frikvarterer	13
3.2 Motivation til fysisk aktivitet i frikvarteret	13
3.2.1 Adgang til legeudstyr og opsyn	13
3.2.2 Programmer	14
3.3 Opsamling	17
4 VIDENSKABSTEORI OG METODE	19
4.1 Fire elementer af forskningsprocessen	19
4.1.1 Epistemologi og ontologi	19
4.1.2 Teoretisk perspektiv	21
4.1.3 Metodologi	21
4.1.4 Metoder	22
4.2 Forskningsdesign	23
4.2.1 Litteratursøgning	23
4.2.2 Tidsplan	25
4.3 Valg af rammer, aktivitetsagenter og interviewpersoner	26
4.3.1 Valg af skole	26

4.3.2 Valg af aktivitetsagenter	27
4.3.3 Valg af interviewpersoner	28
4.4 Udførelse	28
4.5 Dataindsamling	31
4.5.1 Videoobservation	31
4.5.2 Observationsnoter	33
4.5.3 Interviews	33
4.6 Analysemetode	36
4.7 Ethiske overvejelser	39
4.8 Metodekritik	39
4.8.1 Hawthorne-effekten- et problem?	40
4.8.2 Kritisk syn på indsamlingsmetoderne	40
4.8.3 Interesse, motivation og nysgerrighed	44
4.8.4 Pålidelighed og gyldighed	48
5 RESULTATER OG DISKUSSION	52
5.1 Tematisk analyse	52
5.2 Tema 1: Kontekstuelle faktorer	53
5.2.1 Vejret	53
5.2.2 Deltagerantal	56
5.2.3 Begrænsninger i forhold til legeudstyr	58
5.2.4 Hvad laver vi normalt?	59
5.2.5 Opsamling og diskussion af Tema 1: Kontekstuelle faktorer	60
5.3 Tema 2: Opførsel i skolegården	61
5.3.1 Respekt	61
5.3.2 Rollemodeller	64
5.3.3 Opsamling og diskussion af Tema 2: Opførsel i skolegården	67
5.4 Tema 3: Lege i frikvarteret	68
5.4.1 Styling af lege i frikvarteret	68
5.4.2 Variation i lege og elever	71
5.4.3 Medbestemmelse i forhold til valg af lege	73
5.4.4 Opsamling og diskussion af Tema 3: Styling af lege	74
5.5 Tema 4: Oplevelse af lege arrangeret af aktivitetsagenter	75
5.5.1 Gode oplevelser	75

5.5.2 Dårliche oplevelser	78
5.5.3 Opsamling og diskussion af Tema 4: Oplevelse af lege arrangeret af aktivitetsagenter	80
5.6 Tema 5: Ønskescenarie	81
5.6.1 Materialer	82
5.6.2 Variation	82
5.6.3 Udfordring.....	83
5.6.4 Styling.....	84
5.6.5 Opsamling og diskussion af Tema 5: Ønskescenarie	84
5.7 Tema 6: Andet.....	85
5.7.1 Pinligt med trøje?	85
5.7.2 Opsamling og diskussion af Tema 6: Andet	86
5.8 Overordnet diskussion	87
5.8.1 Opførslen har indflydelse på mange oplevelser	87
5.8.2 Et ønske om aktivitetsagenter.....	88
5.8.3 Effekt i målgruppen?	88
5.8.4 En kombination med tvunget udefrikvarter	89
5.8.5 Balance i variation.....	89
6 KONKLUSION	90
7 PERSPEKTIVERING	92
7.1 Ny målgruppe.....	92
7.2 Tvunget udefrikvarter	92
7.3 Fokus på grupper og præferencer	93
8 LITTERATURLISTE.....	94
9 BILAG	99
9.1 Bilag 1- Tidsplan	99
9.2 Bilag 2 – Udarbejdelse af aktivitetskatalog	100
9.3 Bilag 3 – Observationsskema	102
9.3.1 Observationsskema 1.....	102
9.3.2 Observationsskema 2.....	104
9.3.3 Observationsskema 3.....	107
9.3.4 Observationsskema 4.....	109
9.3.5 Observationsskema 5.....	111

9.4 Bilag 4 - Observationsnoter.....	115
9.4.1 1. gang d. 02.10.2017	115
9.4.2 2. gang 03.10.2017	116
9.4.3 3. gang 04.10.2017	116
9.4.4 4. gang 09.10.2017	117
9.4.5 5. gang 10.10.2017	117
9.4.6 6. gang 11.10.2017	117
9.4.7 8. gang 26.10.2017	118
9.4.8 9. gang 27.10.2017	118
9.4.9 10. gang 30.10.2017	118
9.4.10 11. gang 31.10.2017	119
9.4.11 12. gang 1.11.2017	119
9.5 Bilag 5 – Interviewguide.....	120
9.5.1 Interviewguide 1, til aktivitetsagenterne.....	120
9.5.2 Interviewguide 2, til drengene fra 4. klasse	121
9.5.3 Interviewguide 3, til piger i 4. klasse	124
9.5.4 Interviewguide 4, til 4. klasse der ikke deltog.....	124
9.5.5 Interviewguide 5, til pigerne fra 3. klasse.....	125
9.6 Bilag 6 – Transskribering.....	127
9.6.1 Transskribering 1	127
9.6.2 Transskribering 2	146
9.6.3 Transskribering 3	156
9.6.4 Transskribering 4.....	165
9.6.5 Transskribering 5.....	171

1 Indledning

1.1 anbefalinger vedrørende fysisk aktivitet

Ifølge en tværnational undersøgelse fra WHO omkring sundhed hos skolebørn (Currie et al., 2004) var der i 2001/2002 på verdensplan omkring en tredjedel eller mere præcist 34 procent, som nåede anbefalingerne vedrørende fysisk aktivitet (Currie et al., 2004). Med andre ord nåede 66 procent af skolebørn på verdensplan ikke anbefalingerne for fysisk aktivitet.

World Health Organisation (WHO) anbefaler, at børn i alderen 5-17 år skal være fysisk aktive 60 minutter om dagen ved moderat til høj intensitet (WHO, 2017). Moderat intensitet er ifølge Sundhedsstyrelsen, når man er lettere forpustet og kan føre en samtale, mens høj intensitet er, hvor man er forpustet og har svært ved at føre en samtale (Sundhedsstyrelsen, 2016). At være fysisk aktiv har flere forskellige fordele. Fysisk aktivitet har for eksempel en positiv indflydelse på muskler, knogler og hjerte-kar-systemet, mens det reducerer risikoen for eksempelvis hjerte-kar-sygdomme, diabetes og forskellige former for kræft (WHO, 2017). Ud fra de forskellige fordele ved fysisk aktivitet er det fordelagtigt at nå anbefalingerne fra WHO.

Det er dermed essentielt at få aktiveret børn til at være fysisk aktive, så langt flere end kun 34 procent når anbefalingerne for fysisk aktivitet.

1.2 Aktivitetsmønstre fra barn til voksen

Aktivitetsmønstre fra barndommen tages ofte med ind i voksenlivet, og det er derfor vigtigt at være opmærksom på at fremme fysisk aktivitet hos børn (Telama et al., 2005). Telama et al. (2005) lavede et longitudinelt studie i Finland, der varede 21 år, hvor formålet var at undersøge, hvordan fysiske aktivitetsmønstre i barndommen følger med ind i ungdommen og til voksenlivet. Ved selvrapporterede spørgeskemaer og ved en testgruppe på ergometercykel fik de data, der viste, at den fysiske aktivitet i 9-18 års alderen kan forudsige den fysiske aktivitet hos individet i voksenlivet (Telama et al., 2005). De fandt også, at kontinuerlig fysisk aktivitet i skoleårene øger chancerne for fysisk aktivitet i voksenlivet, og at mønstrene i fysisk aktivitet fra barn til voksen gælder mest for mænd. Sidst konkluderer de, at der ikke er en sammenhæng mellem typen af fysisk aktivitet i barndommen og niveauet af fysisk aktivitet i voksenlivet (Telama et al., 2005). Ligeledes fandt Kristensen et al. (2008) i en dansk undersøgelse, at fysisk

aktivitet ofte følger individet fra barndommen til senere stadier i livet. De undersøgte børn i alderen 8-10 år og derefter seks år senere ved hjælp af et accelerometer, der målte acceleration i vertikalt plan (Kristensen et al., 2008).

Resultaterne, der viser, at mønstre i fysisk aktivitet tages med fra barndommen til voksenlivet, kan også understøttes af Bourdieus begreb om habitus. Habitus er eksempelvis den livsstil, som den enkelte vælger (Østergaard, 2011). Ifølge Bourdieu kan habitus også ses som en slags kropslige vaner, hvilket gør, at det er ekstra svært at ændre livsbetingelser (Østergaard, 2011). Det betyder, at hvis individet som barn har en habitus, som fysisk aktivitet er en stor del af, så følger det med den enkelte. Det betyder omvendt også, at hvis individet har en habitus, hvor den fysiske aktivitet fylder en meget lille del, er det svært senere i livet at få denne del til at blive større.

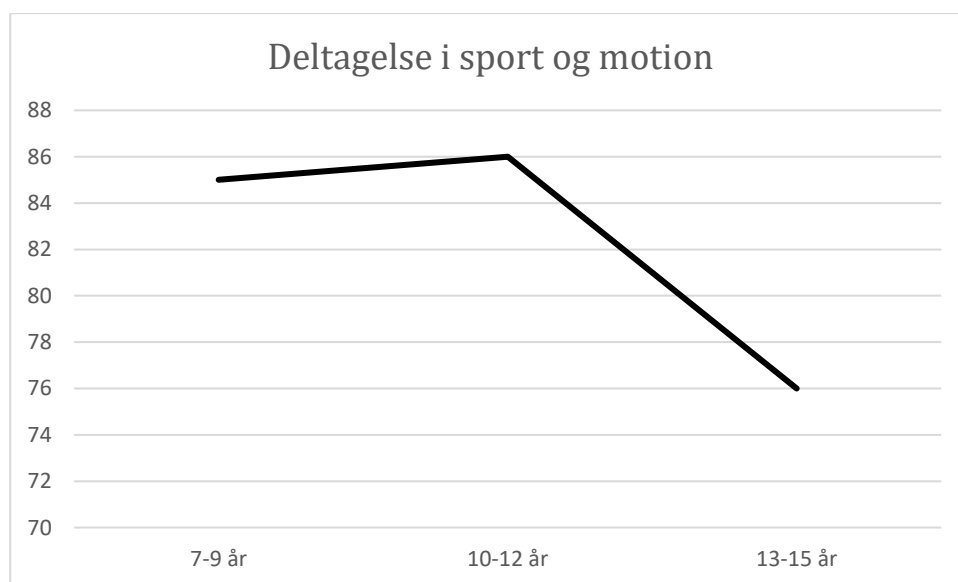
Eftersom aktivitetsmønstre tages med fra barndommen ind i voksenlivet, er det optimalt at fremme fysisk aktivitet hos børn, da det kan trække spor ind i senere stadier i livet. Der vil i det følgende blive set nærmere på, hvornår i barndommen kurven knækker, og det fysiske aktivitetsniveau falder.

1.3 Den nedadgående kurve starter på mellemtrinet

Det største fald i fysisk aktivitet sker mellem 1.-3. klasse og 4.-6. klasse (Trost et al., 2001). Dette fandt Trost et al. (2001) i en undersøgelse foretaget for blandt andet at studere aldersforskelle i forbindelse med fysisk aktivitet blandt de forskellige klassetrin i USA. Inddeles klassetrinene i forskellige grupper med 1.-3. klasse, 4.-6. klasse, 7.-9. og 10. -12. klasse, er det største fald i fysisk aktivitet netop mellem 1.-3. klasse og 4.-6. klasse (Trost et al., 2001). I USA er der 10.-12. klassetrin, 11. og 12. klasse er trin, vi ikke har i Danmark, det er fordi, de amerikanske elever fortsætter længere tid i skole end de danske elever. (Corsi-Bunker, u. å.). Ligesom de danske elever begynder amerikanske børn også i skole, når de er 5/6 år, hvilket betyder, at aldersmæssigt vil det amerikanske 1.-3. klasse og 4.-6. klasse svare til det danske skel mellem indskoling og mellemtrinet (EMU, u.å.). I Danmark er elever omkring 10/11 år i 4. klasse og 12/13 år i 6. klasse, hvis de følger Undervisningsministeriets retningslinjer om at starte det kalenderår, de fylder 6 år (Undervisningsministeriet C, 2017).

Ifølge en rapport om danskernes motions- og sportsvaner 2016 er der et fald i børns deltagelse i fysisk aktivitet mellem 10-12 års alderen og 13-15 års alderen (Pilgaard & Rask, 2016). Rapporten bygger på en selvrapporteret spørgeskemaundersøgelse, og det er en opfølgning på tidligere undersøgelser fra 2007 og 2011 (Pilgaard & Rask, 2016).

Ses der på grafen figur 1, kan det aflæses, at der er en lille stigning i andelen, der svarer "ja" til, at de normalt dyrker sport eller motion på 1 procent mellem børn i aldersgrupperne 7-9 år og 10-12 år. Derefter er der et fald på 10 procent mellem aldersgrupperne 10-12 år og 13-15 år. Dette fald i fysisk aktivitet omhandler blandt andet elever i 6. klasse, og dermed peger det igen på, at det er på mellemtrinet, at der starter en negativ udvikling i den fysiske aktivitet.



Figur 1: andel der svarer "ja" til at de normalt dyrker sport eller motion.

1.4 Stillesiddende adfærd

Generelt bruger danske børn og unge en stor del af deres tid på stillesiddende adfærd (Rasmussen et al., 2015) Dette gælder både i skolen og i fritiden. Elever på mellemtrinet skal minimum have 33 timer om ugen i skolen (Undervisningsministeriet A, 2017). Dog er der tiltag i skolereformen, som implementerer bevægelse, da der fra Undervisningsministeriets side er et krav om, at alle elever skal bevæge sig 45 minutter om dagen i løbet undervisningen (Under-

visningsministeriet B, 2017). I tabel 1 kan tal fra rapporten 'Danskernes sports- og motionsvaner 2016' ses, og de viser, at en stor del af eleverne ikke bevæger sig 45 minutter om dagen i skolen.

Tabel 1: Svarprocenten på andelen der svarer "ja" på et spørgsmål om, hvorvidt de bevæger sig 45 minutter i løbet af skoledagen (frit efter Rasmussen et al., 2015).

	7-9 år	10-12 år	13-15 år
5 gange om ugen	53 %	59 %	27 %
2-4 gange om ugen	33 %	34 %	33 %
1 gang om ugen	7 %	9 %	19%

I spørgsmålet er det ikke klart om fysisk aktivitet i frikvarteret tæller med, men under alle omstændigheder er kun lidt over halvdelen af de 7-9 årige aktive 45 minutter i løbet af skoledagen. De 10-12 årige er lidt mere aktive, mens under én tredjedel af de 13-15 årige er fysisk aktive 45 minutter om dagen i skoleregi (Pilgaard & Rask, 2016). Tallene tyder på, at tiltaget fra Undervisningsministeriets side ikke har den ønskede effekt, og dermed er skolebørn meget inaktive i løbet af skoledagen.

I fritiden er danske børn og unge også meget stillesiddende (Rasmussen et al., 2015). I 'Skolebørnsundersøgelsen 2014', som er det danske bidrag til et internationalt forskningsprojekt 'Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) – a WHO cross-national survey', er børn i alderen 11, 13 og 15 år blevet undersøgt. Formålet med forskningsprojektet er at få en indsigt i børns sundhed, trivsel og sundhedsadfærd. Projektet startede i 1984, og siden er der lavet ni undersøgelser med cirka fire års mellemrum sidst i 2013/2014 (Rasmussen et al., 2015.). I rapporten fremgår det blandt andet, at børnene har en meget stillesiddende adfærd.

Som det kan ses i tabel 2, bruger en fjerdedel af de 13 og 15 årige drenge mindst fire timer på at se TV, video, YouTube og lignende om dagen i hverdagen, og dette gælder også for kun lidt færre 11 årige drenge. Blandt de 13 og 15 årige piger er der ikke stor forskel fra drengene, kun blandt de 11 årige piger er der en udtalt kønsforskel. Disse tal er kun for hverdagene, andelen der ser mindst fire timers TV, video, YouTube og lignende er højere i weekenden (Rasmussen et al., 2015).

Tabel 2: Procentdel af drenge og piger i forskellige aldersgrupper der ser mindst 4 timers TV, video, YouTube og lignende i hverdage (frit efter Rasmussen et al., 2015).

Aldersgruppe	Drenge	Piger
11 årige	22 %	13 %
13 årige	25 %	21 %
15 årige	25 %	22 %

Det er ikke kun TV, video og YouTube, som er med til at give en stillesiddende adfærd hos børn og unge. 30 procent af de 11 og 15 årige drenge bruger minimum fire timer på at spille elektroniske spil i hverdagen, og det gælder for endnu flere 13 årige drenge, se tabel 3. I modsætning til før, er der her en klar kønsforskel i antal timer brugt på elektroniske spil, hvor drengene bruger klart flest timer. Blandt pigerne er det flest 13 årige (16 procent), der spiller elektroniske spil fire timer om dagen i hverdagen. Det er kun halvt så mange som drengene i samme aldersgruppe. Tallene er igen væsentlig højere, når det gælder weekenddage (Rasmussen et al., 2015).

Tabel 3: Procentdel af drenge og piger i forskellige aldersgrupper der spiller elektroniske spil mindst 4 timer på hverdage (frit efter Rasmussen et al., 2015).

Aldersgruppe	Drenge	Piger
11 årige	30 %	11 %
13 årige	32 %	16 %
15 årige	30 %	9 %

På mellemtrinet starter børns fysiske aktivitetsniveau med at falde, og de danske børn i alderen 11-15 år har en meget stillesiddende adfærd. Eftersom det tidligere blev fundet, at aktivitetsmønstre tages fra barndommen med til voksenlivet, er det vigtigt at fremme fysisk aktivitet hos børn, og til dette er skolen blevet lokaliseret som et ideelt sted.

1.5 Skoler skal danne ramme for tiltag til fysisk aktivitet

Et sted, som oftest bruges til at fremme fysisk aktivitet, er ifølge Saint-Maurice et al. (2011) skolen. Det er et optimalt sted, idet børn bruger mange af deres vågne timer der, samt det er muligt at ramme alle sociale lag i denne kontekst (Janssen et al., 2012).

Beighle et al. (2006) foreslår, at det særligt er i frikvarterne, der skal sættes større fokus på fysisk aktivitet, og det er de ikke ene om. Frikvarterne er også ifølge Zask et al. (2001) et godt sted at fremme fysisk aktivitet, da der er rig mulighed for at øge andelen af elever, der skal være mere aktive. Zask et al. (2001) evaluerede et skoleprogram, der skulle øge den fysiske aktivitet blandt elever i alderen 5-12 år i Australien. På skoler med 500 elever var 35,14 procent af drengene og 26,80 procent af pigerne involveret i moderat til hård fysisk aktivitet i frikvarteret (Zask et al., 2001). Med andre ord var 64,86 procent af drengene og 73,20 procent af pigerne ikke moderat til hårdt fysisk aktive i frikvarteret. Der er dermed grundet de lave procentsatser mulighed for at øge andelen af elever, der er fysisk aktive i frikvarteret.

Frikvarteret er dermed af flere forskere fundet, som det optimale sted at fremme fysisk aktivitet.

1.5.1 Regler for frikvarter

Ifølge Dessing et al. (2013) øger det elevers fysiske aktivitetsniveau at være udenfor i frikvarterne. Det vil derfor være en oplagt mulighed at opsætte regler om udefrikvarter på skoler, men ikke mange danske skoler har sådanne regler (Pawlowski et al., 2015). Ridgers et al. (2007) fandt i et studie af langtidseffekterne af ombygning af skolegårde i England ved hjælp af et accelerometer, at der er en sammenhæng med længden af frikvarter og det fysiske aktivitetsniveau. Jo længere frikvarterne er, jo mere fysisk aktive er eleverne (Ridgeres et al., 2007). Det vil ligeledes være fordelagtigt at lave regler for længden af frikvarter, men heller ikke sådanne regler findes ikke i Danmark (Undervisningsministeriet A, 2017).

Der er ingen lovgivning, der fastsætter antallet og længden af frikvarterer i Danmark (Undervisningsministeriet A, 2017). Det er en lokal beslutning, hvor mange pauser eleverne skal have, og hvor lange de er, det forudsættes dog, at det skal tilrettelægges efter elevernes behov (Undervisningsministeriet A, 2017).

Selvom det forudsættes, at frikvarter tilrettelægges efter elevernes behov, er det sjældent, at skoler i Danmark har opsat regler for, at eleverne skal opholde sig udendørs i frikvarteret (Pawlowski et al., 2015), og dette på trods af at det er fundet, at eleverne er mere fysisk aktive, når de opholder sig udenfor (Dessing et al., 2013). I et hollandsk studie af Dessing et al. (2013) undersøgte de, hvor lang tid elever i alderen 6-11 år var fysisk aktive i frikvarteret og med

hvilken intensitet ved hjælp af accelerometer. De fandt, at eleverne brugte 40 minutter om dagen i skolegården, hvoraf drengene var moderat til hårdt fysisk aktive 27,3 procent af tiden, og for pigerne gjaldt det 16,7 procent af tiden (Dessing et al., 2013). Det betyder, at den opnåede fysiske aktivitet i skolegården med en intensitet der er moderat til hård, er 17,5 procent af drengenes totale daglige fysiske aktivitet og 16,8 procent af pigernes (Dessing et al., 2013).

Et udendørs frikvarter er dermed en vigtig faktor i bestræbelserne på at øge børns fysiske aktivitetsniveau. Nogle skoler i Danmark har dog indført regler om udefrikvarter.

Når reglen om udefrikvarter er tilstede på en skole, er det ofte kun gældende for indskolingen (Pawlowski et al., 2015). Det betyder, at for elever på mellemtrinet og opefter kan det føles som et privilegie at opholde sig indendørs (Troelsen et al., 2014). Denne holdning kommer til udtryk, da udefrikvarter forbindes med noget barnligt, som er en kontrast til ønsket om selv at bestemme over frikvarter, der fremkommer i forbindelse med at blive ældre (Troelsen et al., 2014). Yderligere bliver det på mange skoler brugt som en straf at blive smidt ud i frikvarteret og dermed få udeordning (Troelsen et al., 2014), hvilket giver en signalværdi om holdningen til udefrikvarter.

Der er ikke mange regler for frikvarter i Danmark, selvom forskning viser, at længere frikvarter og udefrikvarter har en positiv effekt på elevernes fysiske aktivitetsniveau. I stedet for regler bliver forskellige tiltag i forsøget på at fremme den fysiske aktivitet benyttet, hvilket både gælder Danmark men også på et internationalt plan.

1.6 Tiltag på skoler hjælper?

Der findes mange forskellige programmer til skoler for at få børn på tværs af alder og køn til at blive mere aktive, og disse programmer virker ifølge Beddoes et al. (2017). I Danmark findes blandt andet Sunde Børn Bevæger Skolen (SBBS), som er et samlet program, der har til formål at få børn til at bevæge sig mere samt tillægge sig sunde vaner allerede fra en tidlig alder, og derfor er der i programmet fokus på læring, sundhed og trivsel (Dansk Skoleidræt A, u.å.). SBBS består af seks dele, hvoraf ét af tiltagene er Legepatrolje/Gameboosters/Kickstarter (Dansk Skoleidræt A, u.å.). Det er tiltag, hvor ældre elever står for at igangsætte lege for yngre elever i frikvarterne. Legepatroljen henvender sig til eleverne i indskolingen, og her er det elever fra 5.-

7. klasse, der står for legene, Gameboosteres er for mellemtrinet, og Kickstarter er for udskolingen, hvor det er lærere eller pædagoger, der igangsætter aktiviteter (Dansk Skoleidræt A, u.å.).

I modsætning til Beddoes et al. (2017) der har undersøgt tiltag i USA, skriver Troelsen et al. (2014) i en dansk evalueringsrapport af en helhedsorienteret og forebyggende indsats om kickstarter, at ordningen ikke havde den ønskede effekt om øget fysisk aktivitet blandt eleverne. Det positive ved kickstarter og de andre tiltag til fysisk aktivitet er, at de er med til at give en mere koordineret bevægelsespolitik, som er mere velovervejet (Troelsen et al., 2014). Der er dermed forskellige meninger om effekten af tiltag som kickstarter.

1.7 Problemfelt

Børn og unge i alderen 5-17 år anbefales at være fysisk aktive 60 minutter om dagen ved moderat til hård intensitet (WHO, 2017). Blandt elever i 4. - 6. klasse, hvilket betyder elever på mellemtrinet, starter en nedadgående kurve med hensyn til fysisk aktivitet (Trost et al. 2001 og Pilgaard & Rask, 2016). Børn i denne aldersgruppe har en meget stillesiddende adfærd både i skolen og i fritiden (Rasmussen et al. 2015). For at fremme fysisk aktivitet blandt børn og unge er skolen udpeget som et ideelt sted, idet eleverne bruger mange af deres vågne timer der (Saint-Maurice et al. 2011 og Janssen et al. 2012). I modsætning til Troelsen et al. (2014) der konkluderer, at kickstarter ikke har fået mange flere elever til at være fysisk aktive, skriver Beddoes et al. (2017), at tiltag på skoler har vist sig at virke. Med udgangspunkt i at tiltag til at fremme fysisk aktivitet på skoler virker, vil det være interessant at finde ud af, hvad det er, der virker og dermed motiverer eleverne til at være fysisk aktive. Dermed omhandler problemfeltet spørgsmålet omkring *hvad er det, der kan motivere til fysisk aktivitet blandt elever på mellemtrinet i frikvarteret?*

Med udgangspunkt i tiltaget om legepatruljer og kickstarter vil der i indeværende projekt blive lavet et lignende tiltag på en stor folkeskole i Aalborg med såkaldte aktivitetsagenter. Tiltaget vil dog adskille sig fra det oprindelige ved, at det er elever fra 6. klasse, der skal stå for aktiviteter for elever i 4. klasse. Det betyder, at to årgange fra mellemtrinet er involveret i at finde ud af, hvad der kan motivere til fysisk aktivitet i frikvarteret for elever i 4. klasse.

Ud fra problemfeltet er følgende problemformulering udarbejdet:

2 Problemformulering

Hvordan kan aktivitetsagenter fra 6. klasse motivere elever i 4. klasse til frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret?

3 Teoretisk baggrund

Kun én tredjedel af alle børn på verdensplan lever op til anbefalingerne om én times fysisk aktivitet om dagen (Janssen et al., 2012). For at dette tal kan blive højere, er skoler af eksperter blevet udpeget som vigtig aktør i forhold til at bidrage til at øge børns fysiske aktivitet (Saint-Maurice et al., 2011).

Der er forskellige tidspunkter i løbet af skoledagen, at børnene oplever muligheden for fysisk aktivitet. Dette er for eksempel i idrætstimerne og i frikvarteret. I Danmark er der yderligere lovgivning, om at lærerne også skal indlægge bevægelse i fagtimerne. I alt skal alle elever i Danmark op på 45 minutters bevægelse inkluderet i undervisningen i løbet af en skoledag (Undervisningsministeriet B, u.å.). Da der i dette projekt vil være fokus på frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret, vil der i det følgende være en præsentation af den viden, der allerede er inden for feltet i forhold til fysisk aktivitet i frikvarteret.

3.1 Barrierer for fysisk aktivitet i frikvarterer

Følgende afsnit vil tage udgangspunkt i en dansk undersøgelse af Pawlowski et al. A (2014). Udgangspunktet i netop denne undersøgelse skyldes, at målgruppen er den samme som i indeværende projekt og dermed 4. klasse, at den er national, og at den omhandler fysisk aktivitet i frikvarteret.

Pawlowski et al. A (2014) har lavet en undersøgelse af 4. klasser på 17 danske folkeskoler. De undersøgte kønsforskelle i børns opfattelse af barrierer for at være fysisk aktive i frikvarterne. De anvendte tre forskellige metoder i indsamlingen af data, disse var fokusgruppeinterviews, go-along interviews i grupper hvor børnene blev interviewet, mens de gik rundt i skolegården og sidst en kønsopdelt post-it brainstorm, hvor børnene skulle rangere barriererne. Pawlowski et al. A (2014) har på baggrund af deres undersøgelse udpeget fem barrierer for fysisk aktivitet i frikvarteret. Disse er 1) vejret 2) konflikter 3) mangel på plads 4) mangel på legefaciliteter og 5) brugen af elektronisk udstyr (Pawlowski et al., A 2014). De fem barrierer vil nedenfor blive uddybet yderligere.

3.1.1 Vejret

Tilsvarende Pawlowski et al. A (2014) konkluderer internationale undersøgelser også, at vejret er en barriere for børns fysiske aktivitet i frikvarterer. Willenberg et al. (2010), har undersøgt, hvordan man kan forøge den fysiske aktivitet på legepladsen på 23 skoler i Australien med børn i alderen 8-11 år. De indsamlede data ved fokusgruppeinterview og ved hjælp af værktøjet System for Observing Play and Leisure Activity in Youth (SOPLAY), (Willenberg et al., 2010). SOPLAY er et system, der systematisk og periodisk scanner og optager individer og områder, og blandt andet kategoriserer den enkelte som *inaktiv*, *gående* eller *meget aktiv* (McKenzie, u.å.). De fandt, at vejret har en indflydelse på den fysiske aktivitet i frikvarteret. Ridgers et al. (2010), har undersøgt variable for 9-10 årige børns fysiske aktivitetsniveau i England ved hjælp af værktøjet System for Observing Children's Activity and Relationships during Play (SOCARP), et lignende system som SOPLAY, der ligeledes observerer og optager børns fysiske aktivitetsniveau, aktivitetstype med mere i frikvarterne (Ridgers et al., 2010). De fandt ligeledes, at vejret har indflydelse på den fysiske aktivitet i frikvarteret.

Børnene evaluerer blandt andet legepladser ud fra, hvor beskidte de bliver, og her har vejret en stor rolle, idet regn på nogle typer af overflader medvirker til at gøre dem ekstra beskidte (Willenberg et al., 2010). Det er ikke kun børnene, der ikke gider at blive beskidte. På nogle skoler i Danmark er der regler, der forbyder leg på nogle udendørsarealer, når det regner, for at der ikke bliver beskidt på indendørsarealerne, når børnene kommer ind, og dermed er skolepolitikken på nogle skoler ligeledes med til at nedsætte den fysiske aktivitet i frikvarteret (Pawlowski et al., A 2014).

3.1.2 Konflikter

Den anden barriere Pawlowski et al. A (2014) fandt var konflikter. Konflikterne finder sted, når der er uenigheder om legen eller spillet, og særligt drengene har mange konflikter, når de spiller fodbold og andre boldspil (Pawlowski et al., A 2014). Ifølge Saint-Maurice et al. (2011) der undersøgte 3.-5. klasses børns opførsel i frikvarteret i USA ved hjælp af et accelerometer, der skulle måle børnenes aktivitetsniveau i frikvarterne samt SOPLAY, trækker piger sig væk fra aggressive spil, hvor der er konflikter omkring spilleregler og pladsen, hvilket der ofte er på fodboldbanen. Det betyder, at pigerne er på mindre plads, da de finder steder, der ikke skal

kæmpes om. Ifølge Saint-Maurice et al. (2011) er dette også en begrundelse for, hvorfor drenge er mere fysisk aktive end piger.

3.1.3 Pladsmangel

Den tredje barriere for fysisk aktivitet i frikvarteret, Pawlowski et al. A (2014) fandt, var pladsmangel. Børnene beskriver, at de føler sig tæt pakket i skolegården, og at de løber ind i hinanden, når de leger forskellige lege på lidt plads. Det høje støjniveau i små skolegårde får særligt pigerne til at samle sig på mindre steder med lavere støjniveau, hvilket typisk også nedsætter den fysiske aktivitet (Pawlowski et al., A 2014).

3.1.4 Mangel på legefaciliteter

Også mangel på legefaciliteter har indflydelse på den fysiske aktivitet i frikvarteret, hvilket er den fjerde barriere Pawlowski et al. A (2014) fandt. Legefaciliteter dækker både over de fikserede som legepladser men også løse genstande, man kan lege med som eksempelvis bolde og sjippetove (Pawlowski et al., A 2014). Ridgers et al. (2010), der har undersøgt aktivitetsniveauet blandt 9-10 årige børn på otte skoler i England ved hjælp af SOCARP, fandt ligeledes, at løse genstande og udstyr havde en signifikant indflydelse på aktivitetsniveauet. Samme konklusion nåede Sallis et al. (2001). Sallis et al. (2001) undersøgte, hvordan skolemiljøet med hensyn til plads, faciliteter, legeudstyr og supervision stimulerede eleverne til fysisk aktivitet blandt 6.-8. klasser på 24 skoler i USA ved hjælp af observering og SOPLAY. Saint-Maurice et al. (2011) fandt tilsvarende, at der var flest børn, der lavede moderat til hård fysisk aktivitet, hvis der var legeudstyr til rådighed.

Dog, i modsætning til Pawlowski et al. A (2014) viser en undersøgelse af Zask et al. (2001), at der ikke er en direkte sammenhæng mellem legeudstyr og fysisk aktivitet. Zask et al. (2001) evaluerede skoleprogrammet "Move It Groove It", en ét årig intervention, der skulle øge børns fysiske aktivitetsniveau i frikvarterne ved både at uddanne lærerne til at motivere og undervise i fysisk aktivitet og lave fysiske ændringer på skolerne. "Move It Groove It" henvendte sig til børn i alderen 5-12 år. Interventionen fandt sted på ni australske skoler, og der var ligeledes ni kontrolskoler. Zask et al. (2001) målte børnenes aktivitetsniveau ved hjælp af værktøjet Children's Activity Scanning Tool (CAST). CAST måler elevernes procentvise deltagelse i moderat til hård fysisk aktivitet ved at observere og scanne legeområderne hvert 75. sekund.

De fandt, at der ikke var en signifikant effekt af genstande og legeudstyr i forhold til andelen, der dyrkede moderat til hård fysisk aktivitet, dog med undtagelse af antallet af bolde til rådighed. Zask et al. (2001) så, at jo flere bolde der var til rådighed, jo flere lavede moderat til hård fysisk aktivitet i frikvarteret.

3.1.5 Brugen af elektronisk udstyr i frikvarterer

Den femte og sidste barriere for fysisk aktivitet i frikvarteret er ifølge Pawlowski et al. A (2014) brugen af elektronisk udstyr. Brugen af elektronisk udstyr såsom telefonen medfører, at eleverne i stedet kommer til at sidde stille i frikvarterer. En dreng på 9 år udtaler i undersøgelsen af Pawlowski et al. A (2014) om mobiltelefonen: *"den tiltrækker os som en magnet"*. En undersøgelse fra 2013 i Sverige viser, at brugen af smartphones i frikvarteret i 5. klasse i Sverige er steget fra 3 procent i 2010 til 53 procent i 2013 (Raustorp et al., 2015), og ifølge Raustorp et al. (2015) der har lavet en tværsnitsundersøgelse med skridttæller, er det særligt drengene i 5. klasse, der har haft en foruroligende udvikling med hensyn til fysisk aktivitet i frikvarteret fra år 2000 til 2013 med et fald på 24 procent (Raustorp et al., 2015). Brugen af mobiltelefoner i skolerne - og regler for samme - har dog også været bredt diskuteret i medierne. Nogle af børnene i denne undersøgelse efterlyser selv regler for brugen af det elektroniske udstyr (Pawlowski et al., A 2014).

Ud over barriererne, er det af flere fundet, at der er nogle parametre, der øger den fysiske aktivitet. Disse vil blive beskrevet i nedenstående.

3.2 Motivation til fysisk aktivitet i frikvarteret

3.2.1 Adgang til legeudstyr og opsyn

Der er flere internationale undersøgelser, hvor adgangen til legeudstyr er blevet undersøgt. Ridgers et al. (2010), konkluderer på baggrund af en undersøgelse omkring udvalget af legeudstyr og 9-10 åriges børns fysiske aktivitet i England, at adgangen til forskelligt legeudstyr i frikvarteret er med til at øge den fysiske aktivitet. Dette har både Saint-Maurice et al. (2011), Willenberg et al. (2010) og Sallis et al. (2001) også fundet. De tre sidstnævnte finder dog også en anden motivationsfaktor for fysisk aktivitet i frikvarteret, hvilket er opsyn fra lærerne. Det var overraskende for Willenberg et al. (2010), at elevernes fysiske aktivitet steg under opsyn i

undersøgelsen, idet der ikke var særligt opsyn men bare en almindelig gårdvagt tilstede. Gårdvagtens tilstedeværelse har en effekt på særligt drengene, som gerne vil vise sig frem for læreren, og dermed øges deres fysiske aktivitetsniveau (Willenberg et al., 2010). Tilsvarende finder både Saint-Maurice et al. (2011), og Sallis et al. (2001) at særligt drengene er mere fysisk aktive i miljøer, hvor der er opsyn. Ved både fysiske forbedringer af skolens område samt opsyn er der fire gange så mange drenge og fem gange så mange piger, der vælger at være fysisk aktive ifølge Sallis et al. (2001). Efrat (2013), som har undersøgt effekten af tilskyndelse fra lærerne til fysisk aktivitet i frikvarteret hos ni 4. klasser i USA ved hjælp af et accelerometer, konkluderer, at opfordring fra en lærer er nok til at influere positivt på den fysiske aktivitet (Efrat, 2013). Ridgers et al. (2010), der var enig i fundet omkring effekten af adgangen til udstyr, er uenig med hensyn til effekten af opsyn fra en lærer. Her var antallet af opsynsmænd ikke associeret med fysisk aktivitet blandt eleverne. McKenzie et al. (2010) er kommet frem til en lignende konklusion, hvor områder med opsyn og organiserede lege havde færre elever inddraget i fysisk aktivitet end områder med fri leg eller udstyr til rådighed. Zask et al. (2001) deler samme opfattelse, idet de også finder, at lærernes tilstedeværelse ikke havde indflydelse på den fysiske aktivitet i frikvarteret.

Der er en splittet holdning blandt forskerne om, hvorvidt opsyn fra en lærer øger motivationen til fysisk aktivitet blandt eleverne. Der skal dog gøres opmærksomt på, at undersøgelserne finder sted i England, Australien og forskellige stater i USA, og dette kan have indflydelse på resultaterne, da de repræsenterer forskellige kulturer - dog en vestlig kultur (Harkness & Super 2016). Der er dog en bredere enighed om, at adgang til legeudstyr er med til at motivere til fysisk aktivitet i frikvarteret. Det er også undersøgt af flere, hvordan forskellige programmer på skolen har en effekt på elevernes fysiske aktivitet, hvilket vil blive gennemgået i det følgende.

3.2.2 Programmer

I Amsterdam blev et program undersøgt, som indebar, at nogle skoler fik ombygget skolegården, de fik kasser med diverse legeudstyr, og i idrætstimerne var der undervisning i forskellige temaer, som eleverne kunne bruge i frikvartererne. Hertil var der voksendeltagelse i frikvarteret. Det resulterede i færre skænderier på legepladsen, da alle var bekendte med reglerne fra idrætstimerne, og der blev leget flere forskellige lege. 85 procent af de elever, der deltog i undersøgelsen, oplevede en større glæde, og 91 procent var blevet stimuleret til at være

mere fysisk aktive (Janssen et al., 2012). I en undersøgelse fra USA, af et program kaldet "Playworks" for 4.-5. klassetrin, blev effekten af en fuldtidsansat coach, der skulle organisere fysisk aktivitet både i frikvartererne og i fagtimerne undersøgt. Programmet var succesfuldt for pigerne, da flere piger blev mere fysisk aktive. Det gjaldt ikke drengene, men det kunne tilskrives, at de allerede var mere fysisk aktive end pigerne (Bleeker et al., 2015). Et andet program i USA kaldet "Ready for Recess" for 3.-5. klassetrin er ligeledes blevet undersøgt. Programmet indebar miljømæssige forandringer som ændringer i skolegården og voksendeltagelse (Wang et al., 2017). Wang et al. (2017) konkluderer, at programmet var effektivt til at øge den fysiske aktivitet blandt eleverne.

Ifølge Janssen et al. (2012), Bleeker et al. (2015) og Wang et al. (2017) virker de programmer, der bliver igangsat på skolerne for at øge den fysiske aktivitet i frikvartererne hos eleverne. Janssen et al. (2012) påpeger dog, at der efter ét år kun var lærerdeltagelse på to ud af fire skoler, men at kassen med legeudstyr stadig var i brug på alle skolerne. Dette betyder, at ikke alle tiltag i de forskellige programmer virker på alle skoler, men de dele af programmerne, som fortsætter, er med til at øge den fysiske aktivitet.

Programmer, der inkluderer legeudstyr og lærerstyring, er med til at øge den fysiske aktivitet. Det er tidligere blevet fremhævet, at nogle forskere har fundet, at disse tiltag ikke har indvirkning på elevernes fysiske aktivitet. Om der er forskel på de enkeltstående tiltag og på programmer er ikke til at afgøre, og det har ikke været muligt at finde forskning på området. Eftersom det ser ud til at programmer virker, vil der blive set nærmere på, hvilke programmer der er i den nationale kontekst i folkeskolen.

3.2.2.1 Gennemførte programmer i Danmark

Dansk Skoleidræt og Trygfonden har udviklet et program til folkeskolen bestående af seks dele. Programmet hedder Sunde Børn Bevæger Skolen (SBBS) og løber frem til år 2020 (Dansk Skoleidræt A, u.å.). De seks dele skal inspirere til en aktiv hverdag, fra eleverne forlader deres hjem, til de har fri. De seks dele er:

1) *Gåbus*, hvor eleverne går i skole. Elever fra 6.-9. klasse går en bestemt rute hver dag, hvor de samler de yngre elever op ved indlagte stoppesteder undervejs. Forældrene får besked via en app på mobiltelefonen, når eleverne er nået frem til skolen (Dansk Skoleidræt A, u.å.).

2) *Sæt Skolen i Bevægelse*, er et tiltag for lærerne, der giver inspiration til at inkorporere bevægelse i undervisningen via adgang til "øvelsesdatabasen", med 150 ideer. Til nogle af ideerne er der tilgang til en film, der illustrerer, hvordan øvelsen laves (Dansk Skoleidræt A, u.å.).

3) *Legepatroljen/Gameboosters/Kickstarter*, er tiltag, der skal motivere til fysisk aktivitet i frikvarteret. I Legepatroljen står elever fra 5.-7. klasse for at igangsætte lege for elever i indskolingen. For Gameboosters gælder det, at elever fra udskolingen står for at igangsætte aktiviteter for mellemtrinnet, og for Kickstarter er det lærere eller pædagoger, der står for aktiviteterne for udskolingen (Dansk Skoleidræt A, u.å.).

4) *Skolernes Motionsdag*, har eksisteret siden 1982. Det er en årlig idrætsdag og – tradition på skolerne. Dansk Skoleidræt ønsker, at dagen bliver en integreret del af idrætsundervisningen og de har lavet inspiration til idrætslærerne til hvordan (Dansk Skoleidræt A, u.å.).

5) *Styr på Sundheden*, er et tiltag der skal hjælpe lærerne med sundhedsundervisning. Der er udarbejdet materiale til lærerne, som de kan følge (Dansk Skoleidræt A, u.å.).

6) *Skolesport*, er et tiltag henvendt til de elever, som Dansk Skoleidræt kalder idrætsusikre børn. Der vil være et målrettet motorikforløb og idrætsaktiviteter, der skal give eleverne en god oplevelse ved fysisk aktivitet (Dansk Skoleidræt A, u.å.).

Der findes herudover flere projektprogrammer, som skoler kan blive en del af. Herunder skal nævnes "Bevæg dig for livet", som sætter lærere og pædagoger i centrum for at øge deres kompetencer inden for sundhed og trivsel gennem idræt. "Ny Skole i Bevægelse" er et samarbejde mellem Dansk Skoleidræt og Nordea-fonden, der skal hjælpe skoler og kommuner med at indfri skolereformens krav om 45 minutters bevægelse i løbet af skoledagen. Programmet har til hensigt at vejlede skoler og vidensdele mellem skoler, kommunale embedsfolk og konsulenter (Nordea-fonden, u.å.).

3.2.2.2 Omkostninger ved programmer

I Danmark har Dansk Skoleidræt lavet flere programmer, der skal hjælpe med at øge den fysiske aktivitet blandt eleverne, når de er i skole. I SBBS kan skolerne vælge, hvilke tiltag de ønsker. Programmer er dog ikke gratis. Nogle tiltag er gratis som eksempelvis Gåbussen og materiale til eksempelvis Sæt Skolen i Bevægelse. Til Skolesport får skolerne et tilskud på 7500 kroner,

og det er gratis at være med. Det hele koster dog det, som lærerne skal have i løn. Til de forskellige tiltag kan der tilkøbes forskellige kurser, og til nogle tiltag skal der købes kurser som eksempelvis Legepatruljen. For at elever i 5.-7- klasse bliver uddannet til Legepatruljen, som kun er en del af ét tiltag ud af seks, koster det 350 kroner plus moms per elev eller 4500 kroner plus moms, hvis en skole ønsker, at det kun er den skole, der er tilstede under kurset. Hertil kan skolerne blandt andet købe t-shirts til 81,25 kroner stykket, legemappe til Legepatruljen til 556,25 kroner og legetaske til Legepatruljen til 3018,75 kroner (Dansk Skoleidræt B, u.å.). Ifølge sekretariatsleder for SBBS Rikke Lindskov Simonsen er det ikke muligt at sige, hvad SBBS koster, hun svarer, at det varierer meget fra projekt til projekt, og det er forskelligt, hvad skolerne vælger at tilkøbe (Simonsen, 2017).

Wang et al. (2017) undersøgte, hvad omkostningerne var for programmet "Ready for Recess". Et program der skal fremme den fysiske aktivitet hos børn i 3.-5. klasse i USA. Dette indebærer miljømæssige forandringer og voksendeltagelse. I skoleåret 2008/2009 var de totale omkostninger 27.643,97 amerikanske dollars. Det er over 173.000 kroner. 66,7 procent af omkostningerne blev brugt på personale, 27,5 procent på materialer og 5,8 procent på foreløbig træning (Wang et al. 2017). Det er ikke muligt at sammenligne priser for de forskellige programmer, da der ikke er en specifik pris for de danske, men ovenstående giver en indikation af, hvad omkostningerne kan være. I både SBBS og Ready for Recess gælder det, at det særligt er uddannelsen af lærerne, der betales for. I SBBS er det dog også eleverne, der skal uddannes til Legepatruljen og Gameboosters. Wang et al. (2017) gør opmærksom på, at det ofte er engangsbeløb for blandt andet materialer, hvilket betyder, at jo længere tid programmet kører, jo billigere bliver det på sigt.

3.3 Opsamling

Ud fra ovenstående gennemgang af den teoretiske baggrund er det klargjort, at der er en række barrierer og motivationsfaktorer for fysisk aktivitet i frikvarteret. Disse kan ses opstillet i tabel 4.

Tabel 4: Barrierer og motivationsfaktorer for fysisk aktivitet i frikvarteret.

Barrierer	Motivationsfaktorer
1) Vejret	Adgang til legeudstyr
2) Konflikter	Opsyn fra lærere
3) Mangel på plads	Voksendeltagelse
4) Mangel på legefaciliteter	Undervisning i idrætstimerne
5) Brugen af elektronisk udstyr	Fysiske forbedringer

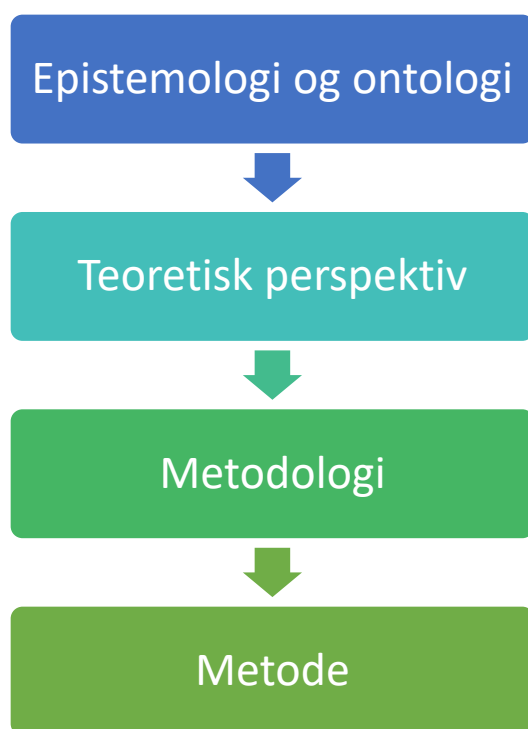
Der er overensstemmelser mellem nogle af de motivationsfaktorer, der er fundet til fysisk aktivitet i frikvarteret og med barriererne for fysisk aktivitet i frikvarteret. Opsyn fra lærere, voksendeltagelse og undervisning i idrætstimerne i forskellige temaer, der kunne anvendes i frikvarteret, var med til at motivere til fysisk aktivitet. Dette stemmer godt overens med barriere nummer to, som var 'konflikter'. Konflikterne mellem eleverne mindskes ved opsyn og voksendeltagelse, og det samme gjorde sig gældende med undervisning i idrætstimerne, da der ikke i frikvarteret var uoverensstemmelser med hensyn til reglerne. Fysiske forbedringer og adgang til legeudstyr blev ligeledes lokaliseret som en motivationsfaktor. Med disse tiltag vil barriere nummer fire 'mangel på legefaciliteter' blive fjernet- og eventuel 'mangel på plads' alt efter de fysiske forandringer. 'Brugen af elektronisk udstyr' blev ikke afhjulpet med nogen af de motivationsfaktorer, der er fundet, og barrieren 'vejret' er ukontrollérbart og derfor svær at fjerne.

Tiltagene kan dermed være med til at fjerne nogle af de barrierer, der er for fysisk aktivitet i frikvarteret. Det er dog økonomisk dyrt for de enkelte skoler at køre programmer, der har til hensigt at øge elevernes aktivitet, men de ser ud til at hjælpe.

4 Videnskabsteori og metode

4.1 Fire elementer af forskningsprocessen

I det følgende vil den videnskabelige tilgang til dette projekt blive præsenteret. Ifølge Michael Crotty (2010) er der i forbindelse med social forskning fire basiselementer, der gør sig gældende. Dette er 'epistemologi og ontologi', 'teoretisk perspektiv', 'metodologi' og 'metode', som kan ses illustreret i figur 2 modificeret efter Crotty (2010). Valget af et element er afhængigt af det foregående valg, som det kan ses på figur 2, og dermed ligger de tre første elementer til grund for metodevalget. Tilsammen udgør de fire elementer forskningsprocessen i dette projekt, og de vil i det følgende blive gennemgået separat.



Figur 2: De fire basiselementer i social forskning, der har indflydelse på hinanden (Frit efter Crotty, 2010).

4.1.1 Epistemologi og ontologi

I dette afsnit vil det blive klargjort, hvilken epistemologisk og ontologisk tilgang der er benyttet i indeværende projekt.

4.1.1.1 Epistemologi

Epistemologi er erkendelsesteori, her sættes spørgsmålstegn ved spørgsmål som: hvad er viden? og hvordan kan den opnås? (Thornquist, 2006).

I dette projekt blev en socialkonstruktionistisk tilgang valgt, da det hang sammen med min opfattelse af, hvordan viden opstår og opnås. Kenneth Gergen skrev i 1985 de fem grundantagelser inden for socialkonstruktionismen (Brinkmann, 2011).

- 1) "Vores verdensopfattelse er betinget af vores sprog
 - 2) Vores sprog er et produkt af historisk situerede menneskelige interaktioner
 - 3) Vores forståelser opretholdes og udskiftes gennem sociale processer
 - 4) Forståelser opstår gennem forhandling og betinger vores aktiviteter
 - 5) Beskrivelser af verden (herunder psykologiens) er selv former for socialhandling"
- (Brinkmann, 2011)

De fem grundantagelser leder frem til, at verdensopfattelsen kunne have været anderledes. Vores verdensopfattelse afhænger af vores interaktion med andre, og havde vi interageret anderledes, var måske andre begreber og forståelser opstået (Brinkmann, 2011). Jeg ser i lighed med Gergen virkeligheden og mening som social konstrueret. Dermed fornægter jeg ikke, at der er noget uafhængigt af mennesker, men det skal være italesat, før det giver mening. Epistemologien er grundet den socialkonstruktionistiske tilgang subjektiv.

4.1.1.2 Ontologi

I sammenhæng epistemologien er også ontologien i indeværende projekt ligeledes subjektiv og socialkonstruktionistisk.

Ontologi er "læren om det værende" (Thornquist, 2006). Dette omhandler, hvad der findes i verden, og hvad der er særligt ved det, der eksisterer (Thornquist, 2006). Heidegger argumenterer for, at erkendelse "er en måde at være i verden på" og kræver en "væren-i-verden" (Sørensen, 2010). Det betyder, at menneskets forhold og omgang med ting er inspireret fra tidligere erfaringer (Sørensen, 2010). Konsekvensen af dette er, at vi aldrig ser noget som oprindeligt, når vi undersøger det videnskabeligt (Sørensen, 2010). Den valgte ontologiske tilgang med socialkonstruktionismen bevæger sig i samme retning som Heideggers synspunkt, da vi lærer på baggrund af sociale interaktioner (Brinkmann, 2011). Dette betyder, at den

sociale verden i frikvarteret, som eleverne forstår den, er social konstrueret. Dette kan kobles sammen med fænomenologien, da verden er det, som det enkelte menneske oplever, og med et fænomenologisk perspektiv, er det muligt at få adgang til den enkeltes oplevelser af fænomener (Rønn, 2006). Det videnskabsteoretiske perspektiv vil blive udfoldet i det følgende.

4.1.2 Teoretisk perspektiv

Det videnskabsteoretiske perspektiv i indeværende projekt var fænomenologisk-hermeneutisk i forlængelse af det socialkonstruktionistiske synspunkt. Heideggers og Merleau-Pontys syn på fænomenologien går i en hermeneutisk retning, idet de pointerer, at forståelsen af det menneskelige kræver en fortolkning af de faktorer i menneskets baggrund, som er udgangspunktet for erfaring (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Det teoretiske perspektiv med en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang ville tilgodese interessen for at forstå sociale fænomener, som specifikt var motivation for frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret ud fra forsøgspersonernes perspektiv, og derefter beskrive den verden, som de oplevede den. Til dette blev Spinellis tre regler inden for fænomenologien benyttet, hvilket er parentesreglen, beskrivelsesreglen og ækvivaliseringsreglen (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Derefter var det muligt med den hermeneutiske tilgang at tolke på forsøgspersonernes oplevede verden i frikvarteret.

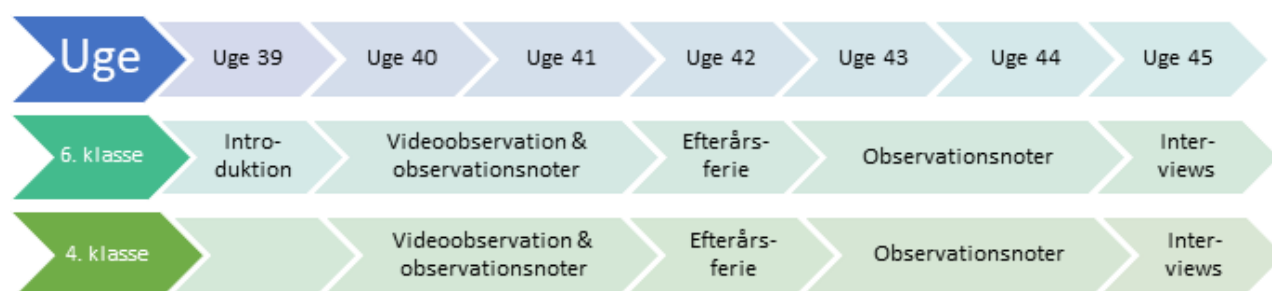
4.1.3 Metodologi

Metodologien er forsøgsdesignet, som er afgørende for valget af specifikke metoder (Crotty, 2010). Metodologien i indeværende projekt var inspireret af et etnografisk forskningsdesign. En metodologi der passer fint overens med det fænomenologiske-hermeneutiske perspektiv. I etnografien søges en indgående viden om meninger og opfattelser hos forsøgspersonerne, og disse bliver set ud fra forsøgspersonernes baggrund. Med en etnografisk metodologi vil forskeren forsøge at se ting ud fra forsøgspersonernes perspektiv, og til dette skal forskeren blive familiær med omgivelserne og kulturen (Crotty, 2010). Mere konkret betyder det, at jeg ønskede en indgående viden om elevernes mening og opfattelse af, hvordan aktivitetsagenter kan motivere til frivillig fysisk aktivitet. Eftersom omgivelserne og kulturen og dermed skolen, som de gik på, havde indflydelse på deres mening, var det vigtigt at have en forståelse af kulturen netop der. Det ville være optimalt, hvis det var muligt at blive en del af kulturen og deltage i deres hverdag ved at følge dem. Dette kunne ikke lade sig gøre, idet jeg ikke passede

ind i deres verden, eftersom jeg ville være en voksen blandt børn, og dermed ville jeg aldrig opnå at blive en del af den. Det betød, at jeg kun kunne stræbe efter en forståelse af kulturen ved at observere den udefra, hvilket leder over til metodevalg.

4.1.4 Metoder

De foregående elementer var med til at bestemme, hvilke metoder der skulle benyttes for at besvare problemformuleringen. Figur 3 er et flowdiagram, der giver en oversigt over, hvornår hvilke metoder blev anvendt, og disse vil blive udfoldet i det følgende.



Figur 3 Flowdiagram over indeværende projekt.

Grundet en uforudset hændelse uden for min kontrol, kunne planen ikke overholdes helt og ét interview blandt 4. klasserne blev udskudt til uge 46.

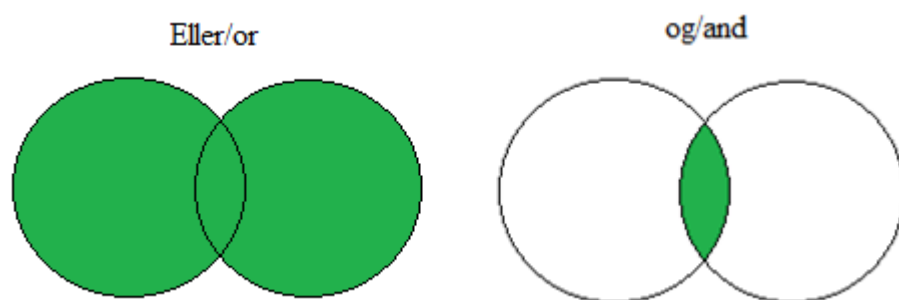
På baggrund af det metodologiske valg med et etnografisk forskningsdesign, hvor meninger og opfattelser søges, blev interviews et klart valg. Interviewene kunne bidrage med at få en indsigt i forsøgspersonernes meninger og opfattelser. Under interviewene var det vigtigt at benytte Spinellis tre regler fra fænomenologien, hvor jeg skulle være fordomsfri, beskrive og ikke forklare, samt være opmærksom på, at alle udtalelser var lige vigtige. For at forstå forsøgspersonerne skulle jeg have en forståelse af kulturen i frikvarteret. Til dette blev der benyttet observation. Der blev både benyttet videoobservation og observationsnoter (videoobservationen skulle dog også indgå som stimulated recall under interviewene). Da jeg kun kunne være ét sted i frikvarteret, observerede jeg kun dem, som var udenfor, og dermed fik jeg kun en forståelse af den kultur, der udspillede sig i frikvarteret udendørs. Det er dermed ikke en perfekt etnografisk metodologi, men som nævnt var det inspireret herfra. Dog benyttedes den forståelse af kulturen der blev opnået udendørs til fortolkning af forsøgspersonernes interviews samt ageren i frikvarteret, hvilket det hermeneutiske perspektiv tillod.

4.2 Forskningsdesign

Valget af metoder og begrundelser herfor er beskrevet ovenfor. I det følgende vil der være en detaljeret beskrivelse af de forskellige faser af undersøgelsen. Først vil det blive beskrevet, hvordan litteratursøgningen, som ligger til grund for hele projektet, fandt sted. Derefter vil en tidsplan over hele undersøgelsen blive klarlagt efterfulgt af en beskrivelse af udvælgelsen af rammer og forsøgspersoner. Selve udførelsen af undersøgelsen vil dernæst blive beskrevet. Herefter følger en gennemgang af dataindsamlingen, hvor de forskellige metoder bliver gennemgået. Analysemetoden af dataene er derefter beskrevet, og sidst vil det blive gennemgået, hvilke etiske overvejelser, der er foretaget.

4.2.1 Litteratursøgning

Litteratursøgningen til dette projekt havde til formål at afdække forskningsfeltet omkring motivation til fysisk aktivitet i frikvarteret. For at søgningen blev så effektiv som mulig, fandt en vejledning i informationssøgning sted med bibliotekar Lene Kristensen Hove fra Aalborg Universitetsbibliotek. Her blev begreberne "bygge blok" og "kombinér blok" introduceret. Når der skulle bygges en blok, blev den boolske operator "eller"/"or" benyttet, hvilket resulterede i, at referencerne indeholdte enten det ene ord, det andet ord eller begge ord. For litteratursøgningen betød det, at der i dette projekt blev bygget en blok med ordene "physical activity", "play" og "sport". Der blev ligeledes bygget en blok med ordene "recess" og "break time". De to blokke kan kombineres. Når blokkene blev kombineret, skulle den boolske operator "og"/"and" benyttes. Det betyder, at ord fra begge blokke skal indgå i referencerne. En søgning som denne kan illustreres med figur 4 med inspiration fra Københavns Universitetsbibliotek (u.å.).



Figur 4: Illustration af forskellen på brugen af de boolske operatører "eller"/"or" og "og"/"and". Til venstre er søgning meget bred, til højre er den mere specifik. (Illustration med inspiration efter Københavns Universitetsbibliotek (2017)).

Til venstre er den boolske operator "eller"/"or" blevet anvendt. Her bliver alle referencer med synonymerne fundet. Til højre er den boolske operator "og"/"and" benyttet, og dermed gøres søgningen mere specifik, da det kun er referencer, der indeholder ord fra begge blokke, der bliver fundet.

Søgningen blev foretaget i fire forskellige databaser, hvilke var SPORTDiscus, Scopus, Google Scholar og på bibliotek.dk. I alle fire tilfælde var det de samme blokke, der blev benyttet og derefter kombineret. I tabel 5 kan det ses, hvor mange hits hver blok fik i de forskellige databaser, samt den kombinerede blok.

Tabel 5: Giver et overblik over antallet af hits ud fra specifikke blokkes i forskellige databaser.

	Blok 1: Physical activity OR play OR sport	Blok 2: Recess OR break time	Kombineret blok 1 AND blok 2
SPORTDiscus	859.569	785	516
Scopus	432.651	10.259	429
Google Scholar	4.750.000	4.190.000	2.230.000
Bibliotek.dk	3.769.021	2.116.274	535.000

Som det fremgår af tabellen, var der særligt mange hits på søgemaskinerne Google Scholar og bibliotek.dk. Det var muligt på bibliotek.dk at opstille flere afgrænsninger, hvor følgende blev foretaget:

- Sprog: engelsk,
- Område: sport science

- Kun artikler

Disse afgrænsninger blev foretaget for at minimere antallet af hits i den kombinerede blok.

Derefter blev overskrifter læst, og havde disse interesse blev også abstractet læst, hvilket afgjorde, om hele artiklen skulle gennemlæses eller kasseres. For alle søgemaskiner gjaldt det, at der på et tidspunkt blev langt mellem artikler af interesse, hvilket betød, at der ikke blev søgt efter flere artikler i den respektive søgemaskine. Konsekvensen heraf er, at der stadig kan være artikler af interesse, som ikke er blevet fundet. Der blev derfor også anvendt en kædesøgning. Dette indebar, at kildelister fra artikler af interesse blev gennemgået, for at flere referencer blev fundet.

4.2.1.1 Afgrænsninger

I udvælgelsen af artikler blev der foretaget forskellige afgrænsninger. En afgrænsning var årstallet, som de var udgivet i. Der var et ønske om, at det skulle være de nyeste artikler, og derfor blev alle søgemaskinerne indstillet til at sortere artiklerne efter udgivelsesår. Dette betød, at ingen af artiklerne, anvendt til teoretisk baggrund, er fra før år 2000. En anden afgrænsning var forsøgspersonernes alder, da det ville være fordelagtigt at finde undersøgelser, der omhandlede aldersgruppen, der blev undersøgt i indeværende projekt. Af denne grund blev der stræbt efter at finde artikler med forsøgspersoner i alderen 10-13 år. Afgrænsningerne fandt sted, for at det var muligt at finde artikler, der havde relevans for projektet, dermed ikke sagt at nogle studier uden disse afgrænsninger kunne være anvendt.

4.2.2 Tidsplan

Undersøgelsen i indeværende projekt startede i uge 39 med en introduktion i 6. klasse og strakte sig over en periode på i alt fem uger, hvoraf den ene uge var uge 42 og dermed efterårsferie. Det resulterede i, at aktivitetsagenterne var tilstede i uge 40, 41, 43 og 44. Afslutningsvist blev der foretaget interviews i uge 45.

I uge 39 var der en introduktion for 6. klasse i forskellige aktiviteter, der kunne bruges som inspiration til planlægningen af frikvartererne. Introduktionen fandt sted i klassens idrætstime, som var en dobbeltlektion fredag morgen. Hele klassen deltog i introduktionen

Der var i alt 12 aktivitetsagenter, der meldte sig, og de blev fordelt i tre grupper bestående af fire personer. De tre grupper blev navngivet Hold A, Hold B og Hold C, og de fik udleveret en tidsplan over forsøgsperioden, som kan ses i bilag 1, hvor det fremgik, hvilke frikvarterer de skulle stå for. De tre grupper varetog hver ét frikvarter om ugen, og det kan i tabel 6 aflæses, hvilke dage der var aktivitetsagenter til stede.

Tabel 6: I tabellen kan det aflæses hvilke dage aktivitetsagenterne var tilstede i 12-frikvarteret.

Uge	Dage
40	Mandag, tirsdag, onsdag
41	Mandag, tirsdag, onsdag
43	Onsdag, torsdag, fredag
44	Mandag, tirsdag, onsdag

Uge 43 skiller sig ud fra de andre, ved at det er nogle andre dage, aktivitetsagenterne var ude i frikvarteret. Dette skyldtes didaktiske overvejelser, omkring eleverne skal tilbage til hverdagen efter en ferie.

Eleverne blev videoobserveret fem gange. Dette var tirsdag og onsdag uge 40 samt mandag, tirsdag og onsdag uge 41. Observationerne skulle anvendes til stimulated recall i interviews, se afsnit '4.5.1 Videoobservation', der skulle foretages i løbet af den sidste uge, undersøgelsen fandt sted. Eftersom videoobservationerne skulle bruges til interviews i uge 44, fandt de sted først i undersøgelsesperioden, så det var muligt at kunne bearbejde dem inden uge 44.

4.3 Valg af rammer, aktivitetsagenter og interviewpersoner

4.3.1 Valg af skole

Skolelederen til den skole, som var udvalgt til at deltage i undersøgelsen, blev direkte kontaktet over telefon. Skolen blev anonymiseret af etiske overvejelser, se afsnit '4.7 Etiske overvejelser'. Netop denne skole var blevet udvalgt, da det er en stor kommuneskole uden særregler og grundet tidligere samarbejde. Skolelederen samt bevægelseslederen for mellemtrinnet indvilgede i at være en del af undersøgelsen. I samarbejde med bevægelsesvejlederen, som også var klasselærer på 6. årgang, blev der skabt kontakt til én af de tre 6. klasser med 20 elever. Den udvalgte 6. klasse deltog i en dobbeltlektion, hvor det blev gjort klart for eleverne, hvad aktivitetsagenterne skulle gøre, samt de fik inspiration til forskellige aktiviteter.

Skolen har fastsat tre frikvarter i løbet af dagen, hvoraf det første frikvarter på 30 minutter er et udefrikvarter, hvor alle elever fra 0.-6. klasse skal opholde sig udenfor, medmindre vejret er for dårligt, og de får lov at blive indenfor.

4.3.2 Valg af aktivitetsagenter

Umiddelbart efter introduktionslektionen var det muligt for eleverne i den respektive 6. klasse at tilmelde sig som aktivitetsagent. 12 elever valgte at tilmelde sig. Det blev valgt, at alle 12 elever skulle være aktivitetsagenter, så grupperne ville blive tilpas store til, at sygdom eller andet fravær i gruppen ikke ville forhindre aktivitetsagenterne i at være tilstede i frikvarteret. Med inspiration fra legepatruljen (Dansk skoleidræt C, u.å.) fik alle aktivitetsagenter af didaktiske årsager udleveret en rød t-shirt med teksten "Aktivitetsagent" stående hen over brystet, som kan ses på billedet, figur 5. To årsager lå til grund for denne handling. For det første var der et håb om, at aktivitetsagenterne ville føle sig som noget særligt, idet de skilte sig ud, og derved gøre sig umage med at udføre deres rolle som aktivitetsagent. For det andet var det meget let for eleverne i 4. klasse at genkende aktivitetsagenterne på udendørsarealerne.



Figur 5: T-shirt aktivitetsagenterne fik udleveret og skulle have på, når de var aktivitetsagenter.

De 12 elever blev af bevægelsesvejlederen fordelt i tre grupper, da denne havde indgående kendskab til eleverne. Ved fordelingen af eleverne blev der taget højde for elevernes ansvarsbevidsthed og evne til at formidle. Der var fokus på at fordele eleverne, så ressourcerne blev fordelt så ligeligt som muligt.

4.3.3 Valg af interviewpersoner

Elever fra 4. klasse skulle udvælges til interviews. Der skulle udvælges elever, der havde deltaget i ét eller flere af aktivitetsagenternes frikvarterer, og elever der ikke havde deltaget. Af de elever, der havde deltaget, blev der set på, hvor mange gange de havde deltaget, men også i hvor høj grad de ville kunne bidrage til interviewet, da nogle af eleverne var meget generte overfor den ukendte projektskriver. Af de elever, som ikke havde deltaget, blev det tilfældigt udvalgt. Der var fokus på, at både piger og drenge var ligeligt repræsenteret.

Aktivitetsagenterne skulle også interviewes. Eftersom et gruppeinterview var valgt, se afsnit '4.5.3.1 Det semistrukturerede gruppeinterview', blev halvdelen af aktivitetsagenterne udvalgt. To elever fra hvert hold blev valgt, så alle holdene var repræsenteret. Yderligere var der også her opmærksomhed omkring at få begge køn repræsenteret.

Alle deltagerne i projektet var under 18 år, og der blev derfor inden forsøgets start indhentet tilladelse fra forældrene til at videoobservere og interviewe eleverne i henholdsvis 4. og 6. klasse (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Udførelse

I dette afsnit vil det blive klarlagt, hvordan udførelsen af selve forsøget foregik.

Efter rammerne var fundet, og aktivitetsagenterne havde meldt sig, startede forsøget mandag uge 40. Aktivitetsagenterne var delt ind i tre hold, og de enkelte hold planlagde selv, hvilke aktiviteter de ville lave i deres frikvarter. De kunne indhente inspiration i et aktivitetskatalog, som jeg havde udarbejdet, et billede heraf kan ses på figur 6.



Figur 6: Aktivitetskataloget som aktivitetsagenterne fik udleveret med forslag på aktiviteter.

Tanker vedrørende udarbejdelsen af aktivitetskataloget kan læses i bilag 2. Hver dag skal de første ti minutter af spisefrikvarteret afholdes indenfor, hvor eleverne sidder på deres pladser og spiser frokost. I løbet af de ti minutter blev jeg informeret af aktivitetsagenterne for den pågældende dag om dagens aktiviteter, og jeg fik oplyst, hvilke remedier der skulle bruges. Jeg havde fået adgang til skolens udstyr, og udleverede de ønskede ting.

Minimum to af aktivitetsagenterne skulle stå på et bestemt sted på udendørsarealerne efter de første ti minutter, mens minimum én anden gik ind i 4. klasserne og fortalte, hvilke aktiviteter der var planlagt. Efter nogle minutter på startstedet gik de derhen, hvor de havde valgt, at aktiviteterne skulle foregå. Var eleverne fra 4. klasse ikke klar, inden aktivitetsagenterne startede, kunne eleverne fra 4. klasse finde aktivitetsagenterne ved at lede efter den røde trøje. Aktivitetsagenterne igangsatte aktiviteter, og i tabel 7 kan det aflæses, hvilke aktiviteter der foregik de forskellige gange.

Tabel 7: Oversigt over hvilke aktiviteter aktivitetsagenterne lavede med eleverne deltagerne de respektive gange.

Gang	Aktiviteter
1	Kædefanger, hønemor, bankebøf
2	Bombebold, ståtrold, rundbold, hønemor
3	Rundbold, kædefanger
4	Fodbold
5	Høvdingebold
6	Dødbold, rundbold
7	
8	Fodbold
9	Fodbold, rundbold
10	Høvdingebold i gymnastiksal
11	Dødbold, smørklat
12	Høvdingebold i gymnastiksal

Projektskriveren var tilstede på sidelinjen i alle frikvarter med undtagelse af gang 7, hvor der var opstået kommunikationsproblemer, hvilket betød, at der intet blev afholdt i det frikvarter. Fem gange blev videofilmet, herudover blev der observeret og nedskrevet skrevet observationsnoter. Projektskriveren forholdt sig neutral og blandede sig ikke i skænderier eller andre uoverensstemmelser. To gange fik projektskriveren udleveret en nøgle til skolens gymnastiksal, og dette blev videreformidlet til dagens aktivitetsagenter. Begge gange blev det udnyttet. Når klokken ringede ind, blev udstyret samlet sammen og givet til mig, som lagde det tilbage. På nedenstående kan et billede af et frikvarter med aktivitetsagenterne fra videoobservationen ses.



Figur 7: Aktivitetsagenternes frikvarter gang tre med rundbold.

Efter det er klarlagt, hvordan udførelsen af undersøgelsen foregik, vil det i det følgende blive gennemgået, hvordan dataindsamlingen fandt sted.

4.5 Dataindsamling

Der er benyttet tre forskellige metoder i indsamlingen af data. Interviews, som er de primære data, og videoobservation og observationsnoter, der er de sekundære data.

I det følgende vil det blive beskrevet, hvordan de tre forskellige metoder er blevet anvendt i undersøgelsen. Først vil videoobservation blive beskrevet og derefter observationsnoter, da disse metoder blev anvendt først i undersøgelsen. Derefter vil tilgangen til interviewene blive beskrevet.

4.5.1 Videoobservation

Det er med videoobservation muligt at følge menneskers handlinger i forskellige sammenhænge (Brinkmann & Tanggard 2010). Det er ligeledes muligt at observere forsøgspersonerne i deres naturlige omgivelser, hvormed der er større chance for, at forsøgspersonerne opfører sig naturligt (Jones, 2015). I denne undersøgelse var det specifikt elever fra 4. klasses handlinger, når de var sammen med aktivitetsagenterne, der blev observeret. Videoobservationerne blev anvendt under interviewene, hvor klip fra videoobservationerne blev vist, og de blev dermed benyttet som stimuli ved stimulated recall, som vil blive beskrevet yderligere i afsnit '4.5.1.1 Stimulated recall'. Herudover blev videoobservationerne anvendt i forsøget på at

opnå en forståelse af kulturen, der udspiller sig i frikvarteret, som beskrevet i afsnit '4.1.4 Metoder'.

Der var flere overvejelser, der skulle gøres med hensyn til videoobservationen. Der var et ønske om, at alle elever, der deltog i aktivitetsagenternes frikvarter, skulle indfanges på film. Det var ikke muligt at sætte kameraet op langt væk, idet der ville være andre børn tilstede på udendørsarealerne på samme tid, og det skulle også være muligt at se eleverne fra 4. klasses reaktioner på forskellige hændelser i løbet af frikvarteret. Aktivitetsagenterne var heller ikke fastlåste til et specifikt sted af skolens udendørsareal, de havde kun et mødested fra frikvarterets start. Udover de praktiske overvejelser med hensyn til lokaliteten af optagelserne, var det også vigtigt, at videooptagelserne ville kunne genkalde oplevelserne hos eleverne, idet de skulle bruges til stimulated recall, se mere afsnit '4.5.1.1 Stimulated recall'.

Grundet ovenstående overvejelser betød det, at videoobservationerne foregik med håndholdt kamera, så det var muligt at følge eleverne rundt. Der blev ikke zoomet ind på specifikke hændelser, idet jeg ville have valgt denne hændelse som noget særligt, og dermed ville optagelserne ikke leve op til den fænomenologiske tilgang og dermed være fordomsfri. Optagelserne blev derfor foretaget på en afstand, så det var muligt at få alle med.

Hawthorne-effekten (Wickström et al., 2000) blev forsøgt formindsket, ved at jeg, som holdt kameraet, gjorde mig anonym ved at stå i siden og ikke tale. Ifølge Wickström et al. (2000) er der undersøgelser, der viser, at Hawthorne-effekten ikke altid er tilstede. Idet eleverne fra 4. klasse ikke vidste, at det var dem, der blev undersøgt, var der et håb om, at Hawthorne-effekten ikke fik stor betydning.

Videoobservationerne blev efterfølgende bearbejdet i et observationsskema, se bilag 3. Skemaet var inddelt i tre kolonner, hvilket var tid, begivenhed og deltagere. Dette betød, at videoobservationerne også var brugbare som supplerende til den senere analyse.

4.5.1.1 Stimulated recall

Stimulated recall er en metode, der indbefatter introspektion, altså at iagttage hvad der foregår i ens bevidsthed via i dette tilfælde videooptagelser. Videoklip bliver vist for interviewpersonerne for at stimulere genkaldelsen af deres kognitive aktivitet (Lyle, 2000). Stimulated recall blev benyttet, da responsen på genkaldelse er to til fire gange bedre, end når informanter bare

frit skal huske tilbage (Lyle, 2000). Det er vigtigt, at interviewet med stimulated recall foretages hurtigst muligt, da det øger mulighederne for at genkalde oplevelserne (Mackay & Gass, 2005).

I indeværende projekt betød det, at eleverne, der blev interviewet, og som havde deltaget i aktivitetsagenternes frikvarter, samt aktivitetsagenterne fik forevist klip, som skulle genkalde deres oplevelser fra den pågældende gang. Ved hjælp af stimulated recall ville eleverne være bedre til at huske, hvad de havde haft af tanker. Interviewene skulle foregå i den efterfølgende uge efter endt forsøgsperiode, for at der ikke gik for lang tid, så det var lettere at genkalde oplevelserne. Grundet en uforudset hændelse uden for min kontrol blev det ene interview udskudt til ugen efter.

4.5.2 Observationsnoter

Der blev efter hvert frikvarter, hvor aktivitetsagenterne var til stede, nedskrevet noter. Observationsnoterne skulle bidrage med fakta, og de skulle derfor ikke analyseres. Det blev anført, hvilket slags vejr der havde været i det pågældende frikvarter, fakta omkring antallet af elever der havde deltaget og fra hvilke klassetrin. Vejret blev noteret, for at det var muligt i analysen at se, om dette havde en effekt på deltagelsen. Det blev også nedskrevet, hvilke klassetrin, der var repræsenteret, for at se om tiltaget henvendte sig til den målgruppe, som fra projektets start var blevet udpeget, hvilket var 4. klasse. Herudover blev det nedskrevet, hvilke aktiviteter der foregik, og hvordan de forløb. Få kommentarer, som var blevet sagt til mig før frikvarteret blev nedskrevet, da ikke alt blev indfanget på videokamera. Noterne kan ses i bilag 4.

4.5.3 Interviews

Interviewet bliver ofte anvendt for at få adgang til at høre om andres oplevelser af forskellige fænomener (Brinkmann og Tanggaard 2010). I dette projekt blev seks elever fra 4. klasse interviewet fordelt på tre interviews, for at få et indblik i, hvad der havde motiveret dem til at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, eller hvorfor de ikke havde deltaget. Seks aktivitetsagenter blev interviewet for at få et indblik i deres oplevelse af at være aktivitetsagenter, og to elever fra 3. klasse blev også interviewet, da de var blandt de mest deltagende elever, og det ville være interessant at høre, hvad der havde motiveret dem til også at deltage.

Interviewene blev foretaget i løbet af den sidste uge, undersøgelsen fandt sted med én enkelt undtagelse, hvor interviewet måtte flyttes til ugen efter. De foregik i gruppeinterviews med to grupper af elever fra 4. klasse, der havde været aktive, én gruppe af elever fra 4. klasse der ikke havde deltaget, én gruppe med aktivitetsagenterne og én gruppe med eleverne fra 3. klasse.

4.5.3.1 Det semistrukturerede gruppeinterview

Interviewene var gruppeinterviews, hvor eleverne blev interviewet flere sammen på én gang, ikke at forveksle med fokusgruppeinterview, hvor intervieweren er en moderator, der er ikke-styrende (Kvale & Brinkmann 2015). Der blev foretaget tre interviews med eleverne i 4. klasse. For eleverne i 4. klasse gjaldt det, at de blev interviewet parvis. De tre par blev udvalgt efter deltagelse i frikvarterne. De udvalgte elever fra 4. klasse var to piger, der havde deltaget flere gange, to drenge der havde deltaget flere gange, samt én pige og én dreng der ikke havde deltaget. Med hensyn til aktivitetsagenterne blev kun ét interview foretaget, og til dette blev seks af aktivitetsagenterne udvalgt. Sidst blev der også foretaget et interview med to piger fra 3. klasse, da de havde været meget deltagende.

Eleverne blev interviewet i grupper eller parvis, da gruppeinterviews kan give bredere og mere dybdegående svar end enkeltinterviewes. (Lewis, 1992), og det kan også i gruppeinterviews være lettere at udtrykke sig om følsomme emner (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewenes form var semistruktureret, og de blev udført ved hjælp af en interviewguide, der er yderligere beskrevet i afsnit '4.5.3.2 Interviewguiden'. Semistrukturerede interviews har til formål at forstå temaer ud fra interviewpersonernes egne perspektiver og dermed få beskrivelser fra interviewpersonens levede verden for senere at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann 2015). Dette tilgodeser det fænomenologiske-hermeneutiske perspektiv. For interviewene i dette projekt gjaldt det, at beskrivelser omkring oplevelserne af at deltage eller ikke at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter samt oplevelsen af at være aktivitetsagent blev søgt for derefter at blive analyseret.

Interviewene blev foretaget i et aflukket lokale på skolens bibliotek, og de foregik efter aftale med de forskellige lærere i løbet af en time, for at interviewpersonerne ikke skulle bruge deres fritid på det. Interviewene af eleverne fra 3. og 4. klasse varede cirka 15 minutter hvert, og interviewet af aktivitetsagenterne varede cirka 30 minutter. Der var ikke afsat et bestemt tidsrum, men interviewpersonerne fik lov til at svare udtømmende på de forskellige spørgsmål.

Forsøgspersonerne blev inden interviewets start gjort opmærksomme på, at interviewet blev optaget på diktafon og på Ipad. Der blev optaget på to enheder, for i tilfælde af tekniske problemer på den ene enhed ville der stadig være tilgang til optagelserne af interviewet. Optagelserne var for at kunne transskribere senere. Interviewpersonerne blev, inden diktafonen og Ipaden blev tændt, informeret om, at ingen svar var forkerte, de skulle frit tale om deres oplevelser og holdninger.

4.5.3.2 Interviewguiden

Interviewguiden blev udarbejdet med udgangspunkt i forskningsspørgsmål samt videoobservationerne. I omskrivningen af forskningsspørgsmål til interviewspørgsmål var der fokus på at omformulere til hverdagssprog og udelade fremmedord, da målgruppen var folkeskoleelever i 3., 4. og 6. klasse. Der blev udformet flere interviewspørgsmål til hvert forskningsspørgsmål for at få flere nuancer med ved at se på spørgsmålet fra flere vinkler, hvilket stemmer overens med anbefalinger fra Kvale og Brinkmann (2015). Interviewguiden indeholdte også klip fra videoobservationerne for at udnytte stimulated recall, som blev beskrevet i afsnit '4.5.1.1 Stimulated recall'. Eleverne blev først bedt om at redegøre for handlingen i klippet, for at de blev mindet om situationen, og derefter blev der stillet spørgsmål ind til deres oplevelser, følelser og handlinger. Interviewguiden kan ses i bilag 5.

4.5.3.3 Transskribering

Interviewene blev lydoptaget og derefter transskriberet til brug i den efterfølgende analyse. Transskriberingen skulle være sammenhængende og i stil med skriftsprog. Transskriberingen blev foretaget af en tredjepart, og derfor blev der opstillet nogle konkrete retningslinjer for transskriberingen.

- Når en person taler, skal det være angivet med forbogstav efterfulgt af kolon, og når interviewer taler, skal det markeres med I:. Alle navne vil være fiktive, da forsøgspersonerne er anonymiseret, se mere afsnit '4.7 Ethiske overvejelser'.
- Der skal være linjeskift, hver gang en ny person taler
- Er det uklart, hvad der bliver sagt, skal det noteres, og intervieweren kan derefter gennemgå passagen, idet det kan være lettere for denne at høre eller huske, hvad der bliver sagt.

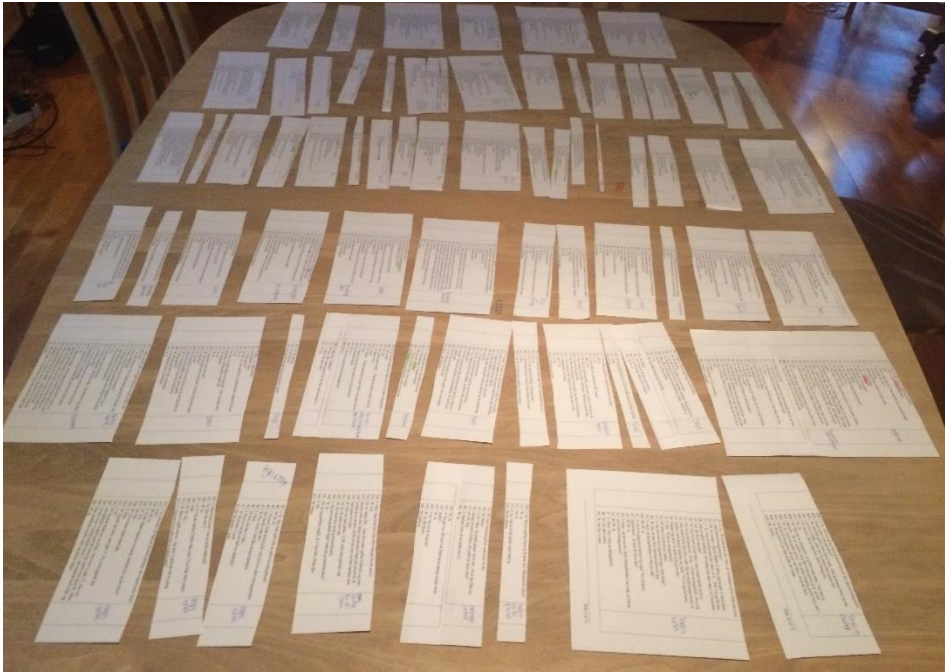
Tonefald, pauser og følelsesmæssige udtryk som eksempelvis "nervøs latter" blev ikke angivet. Dette var for at højne pålideligheden af transskriptionen, da disse punkter kræver en subjektiv vurdering (Kvale & Brinkmann, 2015). Tegnsætning som komma og punktum blev sat efter bedste evne, selvom det kan være svært at afgøre, hvor de præcist skal være. Der var dog stor fokus på at sætte dem korrekt, da der kan komme forskellige betydninger til udtryk, alt efter hvor de er (Kvale og Brinkmann, 2015). Transskriberingerne kan ses bilag 6.

4.6 Analysemetode

Data fra interviews skulle analyseres, og til dette blev tematisk analyse benyttet (Braun & Clarke, 2006). Observationsnoterne blev ikke analyseret, men blev benyttet til fakta, såsom antal elever de forskellige dage samt vejrforhold.

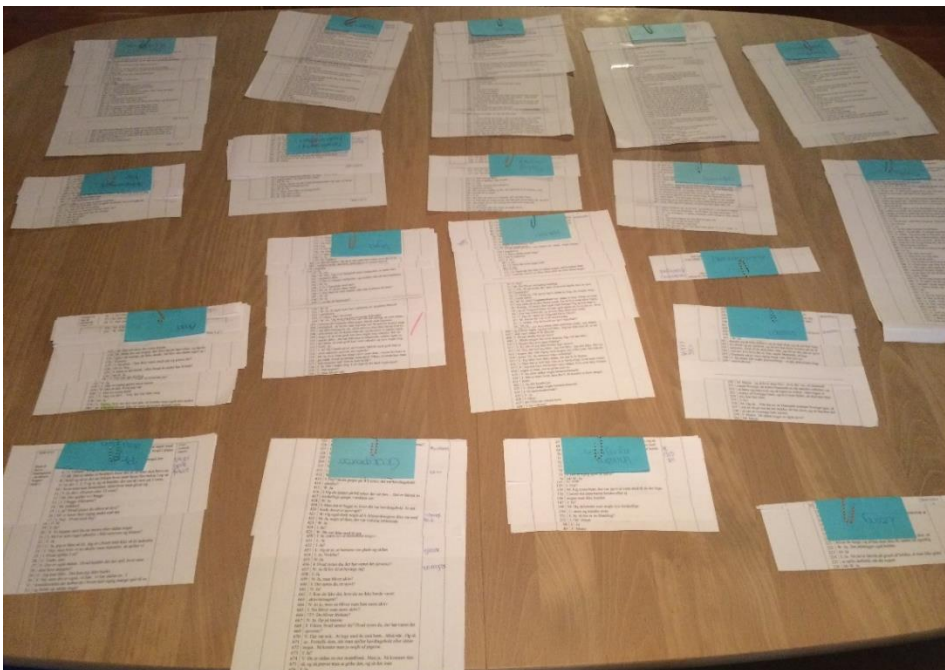
Tematisk analyse er en metode, hvor det er muligt at identificere, analysere og rapportere om temaer i data (Braun & Clarke, 2006). Analysemetoden er inddelt i seks faser 1) familiarisering med data, 2) generere foreløbige koder, 3) søge efter temaer, 4) vurdere temaer, 5) præcisere og navngive temaer, 6) producere rapporten (Braun & Clarke, 2006).

Det primære datasæt i dette projekt var transskriberingerne af alle interviews. De nedskrevne observationer i observationsskemaet fra videoobservationerne blev anvendt som sekundære data til at underbygge pointer. I familiariseringsfasen blev hele datasættet læst igennem uden at lede efter temaer. Denne del blev foretaget for at blive bekendt med datasættet. I fase to påbegyndtes kodningen af data. Kodningen blev konkret foretaget ved, at transskriberingerne blev klippet op i strimler, med afsnit der hang sammen, og derefter blev hver strimmel kodet. På billedet figur 8 kan processen ses med et udsnit af strimlerne.



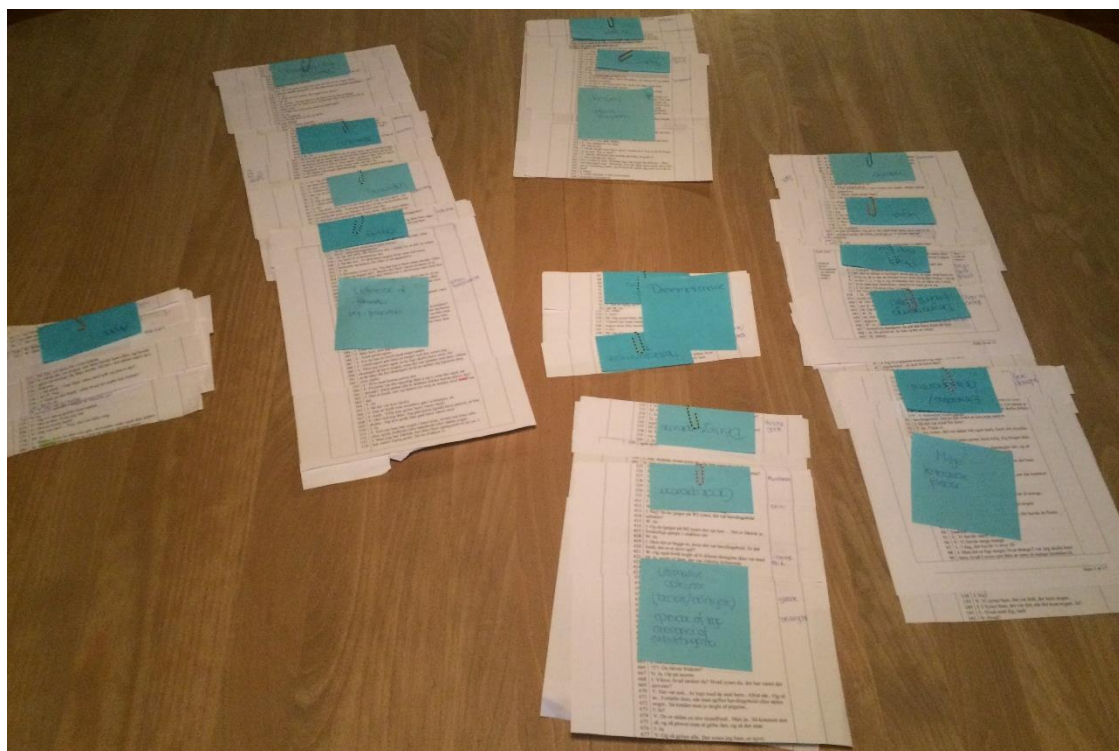
Figur 8: Billede af kodningsprocessen.

Alle koderne skulle samles i større temaer i fase tre. I denne fase blev der dannet temaer. På figur 9 kan fase tre ses.



Figur 9: Billede af fase 3 med fund af temaer.

Nogle koder blev kasseret, andre koder passede ikke under nogen temaer og blev samlet i et tema kaldet "andet". I fase fire blev temaerne vurderet, nogle temaer var ikke gode, nogle skulle slås sammen, mens andre skulle deles op. I fase fem skulle temaerne præciseres og navngives. Temaerne havde tidligere i processen fået tilgivet navne, men disse blev gennemgået igen for at sikre, at det var de rigtige termer, som blev benyttet. På billedet figur 10 kan fase fem ses.



Figur 10: Billede af de samlede temaer med præciserede navne.

Den sidste fase var selve nedskrivningen af analysen i resultater, hvorefter de forskellige temaer blev benyttet som emner i diskussionen.

En tematisk analyse kan være induktiv eller deduktiv (Braun & Clarke, 2006). En induktiv tilgang støttede op om det fænomenologiske-hermeneutiske udgangspunkt, hvor fordomsfrihed i form af parentesreglen var særligt vigtig, og det var denne tilgang, der blev tilstræbt. Dette betød, at temaerne var bundet til datasættet og ikke til en teoretisk tilgang (Braun & Clarke, 2006). Det var ikke muligt at være fuldstændig induktiv, idet jeg ikke kunne glemme alt om teorien i processen, og derfor kan koder og temaer være inspireret af teorien, uden at det har været hensigten.

4.7 Ethiske overvejelser

I indeværende projekt blev der foretaget nogle etiske overvejelser med fokus på forsøgspersonerne. Bevægelsesvejlederen informerede alle lærere på 4. klassetrin om undersøgelsen, da det var elever fra denne årgang, der skulle undersøges. Før undersøgelsens start blev alle forældre fra den respektive 6. klasse og alle forældre fra hele 4. classes årgang informeret om undersøgelsen via en mail, samt de skulle give deres samtykke til, at deres børn måtte deltage i undersøgelsen. Eleverne i 6. klasse blev delvist informeret om undersøgelsens baggrund, mens 4. klasseeleverne kun fik tilbuddet omkring aktivitetsagenter i frikvarterne, samt information om at jeg lavede et projekt på Aalborg Universitet. Eleverne var altså ikke informeret fuldt ud omkring undersøgelsen, medmindre deres forældre havde fortalt om den på baggrund af den viden, som de fik inden forsøgets start. Det blev vurderet, at en hemmeligholdelse over for eleverne var nødvendig, da det ellers kunne have haft en effekt på resultaterne. Eftersom ingen elever var tvunget til at deltage, men alt foregik på frivilligt basis samt alle var informerede om, at jeg kom fra Aalborg Universitet, blev det vurderet, at det ikke var et problem. Brinkmann og Tanggaard (2010) har udarbejdet nogle såkaldte etiske tommelfingerregler for kvalitativ forskning. Én af deres etiske tommelfingerregler er informeret samtykke, hvilket i dette tilfælde blev givet af forældrene. Det vurderes også, at eleverne gav deres samtykke ved at deltage, eftersom de var informeret om, at de var med i en undersøgelse, de vidste bare ikke af hvad. En anden etisk tommelfingerregel, som er blevet overvejet i forbindelse med dette projekt, er, hvad Brinkmann og Tanggaard kalder fortrolighed. Alle elever og lærere, der var med i undersøgelsen, blev anonymiseret, og det blev de informeret om inden undersøgelsens start. Ligeledes blev navnet på skolen, hvor eleverne går, anonymiseret, da det ellers ville være enkelt at finde ud af, hvem der deltog i undersøgelsen. Anonymiseringen skyldtes, at alle kunne tale frit både positivt og negativt, uden at det fik konsekvenser for dem, der udtalte sig. Det kunne derfor være lettere at tale frit, hvis forsøgspersonerne vidste, at deres udtalelser ikke kunne føres tilbage til dem.

4.8 Metodekritik

I følgende afsnit vil der være en kritisk diskussion af elementer i undersøgelsesmetoden, som kan have en effekt på resultaterne. Først vil der blive set på, hvorvidt Hawthorne-effekten kan have skabt problemer for resultaterne, og dernæst vil flere elementer af indsamlingsmetoden

af data blive kritisk gennemgået. Efter at have gennemgået nogle mulige problemer med selve indsamlingsmetoderne vil der derefter blive set på analysemetoden, og hvilke problemer der kan være opstået her i forhold til resultaterne i projektet. Distinktionen mellem begreberne interesse, motivation og nysgerrighed vil herefter blive gennemgået, og slutteligt vil der blive set kritisk på undersøgelsens pålidelighed og gyldighed.

4.8.1 Hawthorne-effekten- et problem?

Undersøgelsen i dette projekt havde til hensigt at finde frem til 4. klasses oplevelser af aktivitetsagenter og derved finde frem til, hvordan aktivitetsagenter fra 6. klasse kan motivere elever i 4. klasse til frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret. Eleverne vidste, at de var en del af en undersøgelse, og derfor kan Hawthorne-effekten have haft en indflydelse på elevernes opfattelse af tiltaget og lyst til at deltage. Dette begrundes med, at undersøgelsen i sig selv kan have haft en effekt på eleverne, idet de følte sig udvalgte (Wickstrom & Bendix, 2000). Eleverne var ikke blevet fuldt informeret omkring undersøgelsen, som det blev beskrevet i afsnit '4.7 Ethiske overvejelser', og de vidste ikke, at de ville blive hverken observeret eller filmet. De fandt ud af, at de blev filmet, da de kom ud, og om de ved, at de blev observeret, eller om de bare følte, at der var en ekstra gårdvagt til at holde øje med aktiviteterne, vides ikke. Ved ikke at vise særlig interesse for eleverne i 4. klasse men holde sig så anonymt som mulig forsøgte jeg at minimere Hawthorne-effekten. Eleverne kom ud af egen fri vilje uden at vide, at de ville blive observeret eller filmet, medmindre deres forældre havde fortalt dem det. Hertil blev de kun filmet fem gange, og eftersom nogle blev ved med at komme, kan det være et tegn på, at det ikke var videoobservationerne, der påvirkede eleverne til at deltage. Der er mulighed for, at det ikke er grundet selve undersøgelsen, de har deltaget, men fordi tiltaget har vakt interesse.

4.8.2 Kritisk syn på indsamlingsmetoderne

4.8.2.1 Interview

De primære data i dette projekt er fra interviews, hvor flere problemer kan være opstået. Dette gælder både for interviewer og for interviewpersonerne. Intervieweren, der også er projektskriveren, har ikke meget erfaring med at interviewe. Dette havde den konsekvens for de fem interviews, der er blevet foretaget, at interviewguiden blev fulgt mere strengt, end det var nødvendigt, og nogle kommentarer, der havde været optimale at spørge mere ind til, blev ikke altid

fuldt op på. Dette problem blev jeg særligt opmærksom på, da transskriberingerne blev gennemlæst i familiariseringsfasen, men her var det for sent at ændre på det. I følgende eksempel bliver Mads og Wilhelm spurgt ind til, hvorfor de deltog i aktivitetsagentens frikvarter:

I: (...) Nu var I jo i gang med at lege, og så kom der en aktivitetsagent og spurgte, om I ville være med til høvdingebold.. Hvordan kan det være, at I gik med hende så?

Wilhelm: Fordi høvdingebold er sjovt

Mads: Ja

I: Okay

Mads: Det er virkelig sjovt

I: Det er rigtig sjovt at spille?

Mads+Wilhelm: Ja ('9.6.2 Transskribering 2' linje 67-76).

Det ville have optimeret interviewet at gå mere i dybden med, *hvorfor* de synes, at høvdingebold er sjovt, da det havde givet en større indsigt i deres oplevelser.

Et andet kritisk punkt vedrørende interviewerens er, at det er projektskriveren, som også er interviewer. Dette kan have den betydning, at interviewpersonerne ikke vil sige negative ting omkring tiltaget med aktivitetsagenter, da de ved, at det også er interviewer, der står bag tiltaget. Hvis dette gør sig gældende, har det stor indflydelse på resultaterne, da de negative sider i så fald ikke er blevet fremhævet. Problemer vedrørende dette blev forsøgt undgået, ved at interviewet startede med, at eleverne blev gjort opmærksom på, at der ikke var rigtige eller forkerte svar på spørgsmål, men at det vigtigste var at sige sin mening. Hertil var jeg som interviewer meget opmærksom på at respondere på samme måde på både positive og negative kommentarer ved at være interesseret i grunden til deres oplevelse og være imødekommende. Ud fra interviewene, som kan læses i bilag 6, udledes det, at det ikke har været et problem for interviewpersonerne at sige noget negativt, idet alle eleverne kritiserer noget ved tiltaget.

Det er ikke kun mig som interviewer, der kan have haft en effekt på interviewene men også interviewpersonerne. De udvalgte interviewpersoner kunne have været af mere varierende karakter. Udvælgelsen af interviewpersoner, der havde deltaget i aktivitetsagenternes frikvarter, blev foretaget på baggrund af, hvem der havde deltaget flere gange. Det blev ikke på forhånd undersøgt, hvad de normalt lavede i frikvarterne, hvilket resulterede i, at det var en meget

homogen elevgruppe, der normalt er udenfor i frikvarterne. Det havde været ønskværdigt med en gruppe elever, der var mere heterogene for at få flere perspektiver på oplevelsen af aktivitetsagenter og for også at se om elever, der normalt er indenfor, kan blive motiveret af aktivitetsagenter til at tilbringe deres frikvarter udenfor. Resultaterne af projektet består af elevernes respons, og eftersom de er meget ens, kan det betyde, at resultaterne ikke er så nuancerede, som de kunne være.

Det var forsøgt at gøre gruppen med deltagende elever heterogen ved at vælge det samme antal elever af begge køn blandt eleverne fra 4. klasse. Hertil blev det valgt også at interviewe de to piger fra 3. klasse, der var meget deltagende i aktivitetsagenternes frikvarter, i forsøget på at få så mange holdninger som muligt. Det lykkedes dog ikke at skabe en så heterogen en gruppe som ønsket.

Skulle det have været undersøgt, hvad eleverne laver normalt inden udvælgelsen, kunne det have resulteret i, at der gik længere tid, inden interviewpersonerne var blevet fundet, og de havde godkendt at være med. Dette ville have givet problemer i forbindelse med stimulated recall (se afsnit '4.5.1.1 Stimulated recall'), og derfor blev det fravalgt.

Det store gruppeinterview med aktivitetsagenterne kan også have givet problemer i forhold til ærlige svar, da jeg sammensatte elevgruppen, som skulle interviewes. Der var flest piger i gruppeinterviewet, og dette skyldtes, at flest piger havde tilmeldt sig som aktivitetsagenter, og derfor var de i overtal i frikvarterne og ligeledes under interviewet. Det er ikke til at vide, om alle fik sagt deres ærlige mening, når de sad sammen med deres klassekammerater, og jeg ved ikke, om nogle af dem har indbyrdes problemer, der kan have influeret på svarene i interviewet. Hertil kan drengene have haft svært ved at sige deres mening, idet de var i undertal. Eftersom der var skænderier undervejs i interviewet, og de alle til tider kunne grine sammen, er der tegn på, at alle var trygge, og de kunne sige deres mening, selvom det udløste protester.

4.8.2.2 Observation og videoobservation

Observation og videoobservation foregik fra sidelinjen, hvilket betød, at eleverne hele tiden kunne se mig og var opmærksom på tilstedeværelsen. Dette kan have en indflydelse på aktivitetsagenternes og de deltagende elevers opførsel, fordi der stod en voksen og kiggede. Ud fra observationerne og interviewene blev det klart, at der var foregået uacceptabel opførsel, som

havde udløst skæld ud, hvis en gårdvagt havde set det, og det anses derfor ikke som et problem, at jeg var synlig.

Videobobservationen blev foretaget med ét håndholdt kamera, idet aktivitetsagenterne selv valgte, hvor de ville være i frikvarteret. Havde det været muligt at skjule kameraet, ville risikoen for den tidligere fremhævet Hawthorne-effekt være blevet formindsket yderligere, hvilket havde været optimalt. Dette kunne imidlertid ikke lade sig gøre, og derfor blev denne løsning valgt. Hertil er det et problem, at der kun blev benyttet ét kamera, idet jeg dermed valgte, hvorfra der var fokus, hvilket strider imod den fænomenologiske tilgang i projektet. Flere kameraer, der filmede fra forskellige vinkler, ville have været optimalt. Eftersom dette ikke kunne lade sig gøre, blev fokus valgt ud fra, at alle blev filmet, og at jeg samtidig ikke stod i vejen for andre elever i skolegården og på sportspladsen. Dette resulterede i, at afstanden mellem eleverne længst væk fra kameraet blev meget lang, og det kunne være svært at se, hvad de lavede. Det umuliggjorde også at høre udtalelser fra alle eleverne, hvilket det generelle støjniveau i frikvarteret også bidragede til. Videomaterialet er ikke det primære data, og de interviewede elever genkaldte sig oplevelserne ved hjælp af stimulated recall, hvilket tydeliggøres under interviewet med Mille.

Mille: Det der, det kan jeg godt huske ('9.6.5 Transskribering 5' linje 153-154).

Afstanden mellem elever og kamera anses derfor ikke som et problem i forhold til, hvad videomaterialet skulle anvendes til.

Eleverne var ikke klar over, at der ville blive foretaget observationsnoter senere. Jeg viste ingen tegn på, at der skulle nedskrives noget, ved at noterne først blev skrevet andetsteds end på skolen. Dette blev gjort for at minimere Hawthorne-effekten.

4.8.2.3 Kritisk syn på analysemetoden

Efter at have indsamlet empiri skulle det analyseres, og til dette blev den tematiske analyse anvendt. I det følgende vil det blive klargjort, hvilke problemer der kan være opstået, og som kan influere på resultaterne af undersøgelsen.

Den tematiske analyse havde en induktiv tilgang, hvor den fænomenologiske-hermeneutiske tilgang blev tilgodeset. Det er ikke muligt ifølge Braun & Clarke (2006) at foretage analysen i et vakuum og fri sig fuldstændig fra den teoretiske viden, som er opnået. Det betyder, at

subtemaer og temaer kunne have været anderledes, hvis jeg ikke havde haft kendskab til viden inden for området. Subtemaerne og temaerne kan, uden at det har været hensigten, være inspireret af kendskab til viden inden for feltet, hvilket kan have indflydelse på analysen og dermed resultaterne af projektet. Det er forsøgt at gøre brug af parentesreglen, hvor der sættes parentes omkring forventninger, forforståelse og fordomme, og feltet betragtes med åben nysgerrighed (Brinkmann & Tanggaard, 2010). På baggrund af den viden der var blevet opnået, og de forhåbninger jeg havde med hensyn til implementeringen af aktivitetsagenterne, havde jeg en hvis forforståelse og nogle forhåbninger. For at give læseren mulighed for at vurdere resultaterne af undersøgelsen, vil jeg gøre opmærksom på, hvad der kan have influeret på disse. Jeg havde forhåbninger om, at tiltaget ville have en positiv effekt, og ud fra noget af litteraturen var der en mulighed for, at disse ville blive opfyldt. Mine forhåbninger for et positivt udfald kan have medført, at der har været mest fokus på positive elementer i undersøgelsen. Det er ikke muligt at konkludere, i hvor høj grad det er lykkedes at gøre brug af parentesreglen, men der har været fokus på problemet, hvilket har medført en øget mulighed for at være så induktiv som mulig.

Analysen foretages, for at kunne besvare problemformuleringen omkring, hvordan aktivitetsagenter fra 6. klasse kan motivere elever i 4. klasse til frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret. I problemformuleringen anvendes begrebet motivation, et ord som ikke er blevet defineret ej heller beskrevet i forhold til, hvordan begrebet distancerer sig fra interesse og nysgerrighed. Følgende vil omhandle de tre begreber.

4.8.3 Interesse, motivation og nysgerrighed

Der bliver i indeværende projekt ikke skelnet mellem begreberne interesse, motivation og nysgerrighed, selvom de har forskellige betydninger. De tre begreber vil i det følgende blive gennemgået kort, og derefter vil der være en kritisk diskussion af den manglende skelnen, og hvilken indflydelse det har for resultaterne af undersøgelsen.

4.8.3.1 Interesse

Interesse går forud for en aktiv handling (Østergaard, 2005). Østergaard definerer interesse som "en psykisk tilstand, der eksisterer i relation til bestemte objekter (hændelser, personer) som en parathed til at handle" (Østergaard, 2005: 18). Eftersom interesse opstår i relationen

mellem individet og objekter/hændelser/personer, har sociale og kulturelle faktorer indflydelse på interessen (Østergaard, 2005).

Begrebet interesse kan inddeles i individuel interesse og situationel interesse (Østergaard, 2005). Den individuelle interesse virker ofte som motivation for handlinger, hvor positive følelser som eksempelvis glæde forbindes med handlingen. Den individuelle interesse er en længerevarende interesse som for eksempel Mads' og Wilhelms interesse for fodbold, idet de fortæller, at de bruger næsten alle frikvarter på fodbold. Situationel interesse er i modsætning til den individuelle interesse en her-og-nu interesse, som er meget spontan. Et eksempel på en situationel interesse er i interviewet med Mille og Louise, hvor der bliver talt om fodbold. De fortæller, at de godt kan lide at spille fodbold med aktivitetsagenterne, men de kan ikke lide at spille det på andre tidspunkter.

I: Kan I godt lide at spille fodbold ellers?

Mille: Neeeej ('9.6.5 Transskribering 5', linje 233-234).

Den situationelle interesse er ofte kortvarig, men kan udvikles til situationel interesse (Østergaard, 2005).

4.8.3.2 Motivation

I modsætning til interesse som går forud for en aktiv handling, er motivation det, der har indflydelse på individets handling (Østergaard, 2005). Østergaard definerer motivation som "en proces, der manifesteres som en målrettet fysisk eller psykisk handling, rettet imod enten objekter, personer eller hændelser i den sociokulturelle kontekst, individet befinder sig i" (Østergaard, 2005: 23). Eftersom motivation er kontekstuel, er der forskellige faktorer, der har indflydelse på individets motivation. Disse er den sociokulturelle kontekst, den umiddelbare kontekst og indre faktorer hos individet (Østergaard, 2005). I denne undersøgelse vil den sociokulturelle kontekst være, at eleverne bor i Danmark, hvor der er visse regler, normer, traditioner med mere. Eftersom der ikke er specifikke regler eller normer for frikvarter i Danmark, har denne faktor ikke den store betydning. Den umiddelbare kontekst er 12-frikvarteret på netop den skole, som de går på, og de lærere og elever som de omgås. Her kan det være en motiverende faktor, at klassekammerater deltager i aktivitetsagenternes frikvarter. De indre

faktorer er den enkelte elevs egen erfaring, viden, opfattelser med mere. Har eleverne eksempelvis en viden om, at det er sundt at komme ud og være fysisk aktiv, kan det være en motivationsfaktor.

Begrebet motivation kan inddeles i indre motivation og ydre motivation. Den indre motivation omhandler handlinger, der er for individets egen skyld, fordi det eksempelvis er sjovt, mens den ydre motivation er handlinger, der er påvirket af belønninger eller straf. Deltager eleverne i aktivitetsagenternes frikvarter, fordi de synes, at det er sjovt, er de indre motiveret. Deltager de fordi, at de er blevet lovet slik, vil de være påvirket af en belønning og dermed være ydre motiveret.

4.8.3.2 Nysgerrighed

Nysgerrighed kan relateres til situationel interesse og motivation, og Østergaard definerer nysgerrighed som "spontan opstået psykisk tilstand – en parathed til at handle- der stimuleres af ydre genstande" (Østergaard, 2005: 37). Nysgerrighed distancerer sig fra situationel interesse ved eksempelvis at være endnu mere kortvarig end situationel interesse, og nysgerrighed kan ikke udvikle sig til en individuel interesse, som situationel interesse kan (Østergaard, 2005). Et eksempel på nysgerrighed er fra observationsnoterne '9.4.5 5. gang 10.10.2017'

"Dreng spørger mig på skolen, hvad vi skal lave i dag. Der er nysgerrighed omkring frikvarteret, men det er mig og ikke aktivitetsagenterne, der bliver spurgt." (Bilag '9.4.5 5. gang 10.10.2017').

I dette citat fra observationsnoterne bliver det klart, at elever har spurgt ind til aktiviteterne, og de er nysgerrige på, hvad det er de kan lave og måske på, hvem jeg er. Da de ikke dukker op i frikvarteret, men de bare var nysgerrige på, hvilke aktiviteter der var i dagens frikvarter, og måske på at få lov til at tale med den fremmede som er mig, anses interessen som endnu mere kortvarig end situationel interesse. Det er ydermere svært at forestille sig, at eleverne kan udvikle en individuel interesse for aktiviteterne eller for at tale med mig som den fremmede, og derfor kvalificeres det som nysgerrighed.

4.8.3.3 Manglende skelnen- et problem?

Eleverne, der har deltaget i aktivitetsagenternes frikvarter, har været motiveret for at deltage, ellers havde de ikke udført den aktive handling, der ligger i at komme ud. Om det er individuel

interesse, situationel interesse eller nysgerrighed, der ligger til grund for handlingen, kan diskuteres.

Det kan have indvirkning på resultaterne, hvorvidt det er individuel interesse, situationel interesse eller nysgerrighed, der er gået forud for den aktive handling. Har det været situationel interesse eller nysgerrighed, betyder det, at eleverne kun har en kortvarig interesse i at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, ved at det for eksempel er nyt og spændende. Har det været på grund af en individuel interesse, fordi eleverne synes, at det er sjovt at være udenfor og være fysisk aktiv i frikvarteret, er det en mere længerevarende interesse, der kan resultere i fast deltagelse i aktivitetsagenternes frikvarter.

At der ikke bliver skelnet mellem de forskellige former for interesse og nysgerrighed kan være med til at give et forvrænget billede af grunden til elevernes deltagelse i aktivitetsagenternes frikvarter. Dette skyldes, at de deltagende elever, der bliver interviewet, har deltaget flere gange, og dermed er der mulighed for, at de er mere end blot nysgerrige eller situationelt interesseret. Det er ikke muligt at vide, hvad der ligger bag de andre elevers deltagelse. De, som kun deltog én gang, kan være påvirket af den umiddelbare kontekst som sociale faktorer, hvor venner har deltaget, og derfor deltager de også selv, og dermed kan det være en situationel interesse eller nysgerrighed, der ligger til grund for deres motivation for at komme ud. Er de fleste elever motiveret ved situationel interesse eller nysgerrighed, vil det have den konsekvens, at de kun vil være der ganske få gange og derefter stoppe med at deltage, hvilket vil betyde, at der måske ikke er så mange elever, der deltager i aktivitetsagenternes frikvarter. Konsekvensen ved den manglende skelnen mellem begreberne betyder, at der ikke kan siges noget generelt om deltagelsen i aktivitetsagenternes frikvarter, men at det med stor sandsynlighed, for de interviewede elever, som deltog flere gange, gælder, at de er individuelt interesseret i tiltag.

Der er ikke skelnet mellem interesse, motivation eller nysgerrighed, da eleverne i 3. og 4. klasse ikke kunne udtrykke sig klart nok om grunden til, at de kom ud. De var heller ikke bekendte med de forskellige tilgange til motivationen, og det kræver en stor selvindsigt at være bekendt med grunden til en handling. En selvindsigt jeg ikke kunne forvente af eleverne, og derfor er det fravalgt at skelne mellem begreberne.

Efter at have klarlagt hvilke metodiske problemer, der kan være opstået, vil der i det følgende blive set på undersøgelsens pålidelighed og gyldighed.

4.8.4 Pålidelighed og gyldighed

Projektets reliabilitet og validitet eller på dansk pålidelighed og gyldighed vil i det følgende blive diskuteret. Reliabilitet og validitet er begreber, der ofte benyttes i forbindelse med kvantitativ forskning, og som bruges til kvalitetskontrol (Fog, 2004). Fog argumenterer for at benytte den danske oversættelse for at bibeholde ordenes semantiske indhold, hvilket forsvinder ved at bruge fremmedordene reliabilitet og validitet (Fog, 2004). Af denne grund benyttes de danske oversættelser i dette projekt.

Pålidelighed er en forudsætning for gyldighed, og det er ifølge Fog svært at skelne mellem pålidelighedsproblemer og gyldighedsproblemer, (Fog, 2004) jeg vil dog gøre et forsøg i det følgende.

4.8.4.1 Pålidelighed

En kvalitativ undersøgelse kan aldrig leve op til kravene for pålidelighed og gyldighed som en kvantitativ undersøgelse (Fog, 2004). Dette betyder ikke, at resultaterne ikke kan være pålidelige eller gyldige, men at kravene skal tilpasses en kvalitativ undersøgelse. Pålidelighed omhandler i kvantitativ forskning frembringelsen af de samme resultater ved forskellige lejligheder, eller at forskeren kan måle på en ensartet måde gentagne gange. Undersøgelsen skal med andre ord kunne reproduceres. Disse krav kan en kvalitativ undersøgelse som i indeværende projekt ikke leve op til, da det aldrig vil være muligt at reproducere samtalen i et interview (Fog, 2004). Fog argumenterer for, at samtalen kan ses som "instrumentet" til at måle, mens interviewet kan ses som "resultatet" (Fog, 2004). "Resultatet" kan påvirkes af mange faktorer som eksempelvis psykiske faktorer hos intervieweren. Har intervieweren for eksempel en dårlig dag, vil det have indflydelse på resultatet. Samtalen kan være et konsistent instrument på den måde, at interviewer er konsistent med sig selv. Pålideligheden omhandler derfor forskeren som instrument (Fog, 2004). Dette betyder, at jeg skal granske mig selv som interviewer.

4.8.4.2 Pålidelig interviewer?

Der blev i alt foretaget fem interviews, hvoraf det ene skilte sig særligt ud ved at være et gruppeinterview med seks elever, mens de fire andre interviews var gruppeinterviews med to

elever i hvert. Flere af interviewene med kun to elever blev foretaget på samme dag, og det blev vurderet, at mit humør var det samme til disse. Kontakten mellem interviewpersonerne og mig som interviewer blev anset for at være god. Ét interview skilte sig ud fra de andre, og det var det store gruppeinterview med aktivitetsagenterne. Dette skyldtes, at min tilgang og mit humør i forhold til det forestående interview ikke var det samme som til de andre interviews, da jeg havde problemer med at kapere deres- i min optik, respektløse opførsel over for mig men ikke mindst over for hinanden. Det er vigtigt i en diskussion omkring pålidelighed, at dette fremhæves. Min følelsesmæssige indstilling kan have haft en effekt på interviewet. Interviewet blev dog foretaget ved hjælp af en interviewguide, der ligesom i de andre interviews blev fulgt forholdsvist strengt. Herudover er resultaterne behandlet så fordomsfrit som muligt (se afsnit '4.8.2.3 Kritisk syn på analysemetoden'). Grundet den strenge benyttelse af interviewguiden kan det diskuteres, om min følelsesmæssige indstilling har haft en effekt på "resultatet"/interviewet. Den tidligere diskussion omkring problemerne med en uerfaren interviewer (se afsnit '4.8.2.1 Interview') kan derfor være med til at opretholde pålideligheden i undersøgelsen.

4.8.4.3 Pålidelighed hos interviewpersoner

Pålideligheden hos interviewpersonerne omhandler konsistens, og dermed om deres udtalelser hænger sammen (Fog, 2004). Interviewpersonerne er generelt konsistente med én enkelt undtagelse. Første gang der bliver talt om regnvejr, og hvilken effekt det har, siger Mads og Wilhelm, at det ikke er noget problem, man skal bare have viljen til at spille, hvilket de hævder at have.

I: Gider man at spille fodbold, når det regner?

Wilhelm: Ja.. Det kan man godt

Mads: Det kan man godt.. Det gør vi egentlig tit

Wilhelm: Man skal bare have viljen ('9.6.2 Transskribering 2', linje 227-230).

De fortæller i forlængelse af dette citat, at de ikke har nogen problemer med at få våde fødder, de hænger bare deres strømper til tørre på radiatoren. Senere fortæller Wilhelm, at vejret godt kan have en negativ effekt på ham.

Wilhelm: (...) ikke når man ikke kan spille, fordi bolden ikke kan trille, fordi der er så meget mudder ('9.6.2 Transskribering 2', linje 390-391).

Wilhelm er modsætningsfyldt og dermed ikke konsistent. Det er muligt, at Wilhelm har begge oplevelser omkring regnvej, men det er forskelligt, hvordan han påvirkes af det dag for dag. Eftersom analysen er foretaget med udgangspunkt i fænomenologien og Spinellis tre regler med blandt andet parentesreglen og ækvivalensreglen, er analysen foretaget fordomsfrit og med den indstilling, at alle udtalelser har lige stor betydning, og derfor har min videnskabelige tilgang fordret at medtage disse udtalelser, da dette ses som interviewpersonenes oplevede verden.

Ved ærligt at skrive eksplicit hvordan metoden er foregået, og hvilke fejlkilder der kan være opstået, er det dermed muligt for læseren at vurdere pålideligheden af projektet.

4.8.4.4 Gyldighed

Gyldighed omhandler spørgsmålet om, "hvorvidt vi har *undersøgt* det, vi tror, vi har undersøgt" (Fog, 2004:193). Denne brede definition kan både kvantitativ og kvalitativ forskning gøre brug af. For at sikre kravet om gyldighed skal der være sammenhæng mellem analysen og andre forskningsresultater (Fog, 2004). Dette betyder, at det er fortolkeren og ikke intervieweren, der skal granskes for at finde ud af, om det, der bliver fundet, er sandt (Fog, 2004). Vurderingen af gyldighed foregår blandt andet gennem det, Fog kalder en 'tilnærmelsesproces', hvor interviews internt skal sammenholdes, og derefter eksternt skal sammenholdes med teoretisk viden inden for området (Fog, 2004).

Interviewene bliver i det efterfølgende kapitel 5 '5 Resultater og diskussion' sammenholdt og diskuteret med teori inden for området omkring fysisk aktivitet i frikvarteret og forskellige motivationsteorier. Der vil dermed foregå en tilnærmelsesproces, hvor gyldigheden af materialet kan udledes.

4.8.4.5 Gyldighed i analysen

Fog beskriver også tre trin i analysen, som kan være med til at afgøre gyldigheden af undersøgelsen. Disse er 'identifikation', 'korrespondens' og 'kohærens' (Fog, 2004).

Identifikation kan defineres, som de træk, der nødvendigvis hører til under begreberne, der anvendes i undersøgelsen. Det er disse træk, der danner baggrund for analysen (Fog, 2004).

For eksempel blev det tidligere tydeliggjort, at der ikke bliver skelnet mellem indre og ydre motivation eller motivation og forskellige former for interesse og nysgerrighed. Hvordan begreberne skal forstås er derfor vigtig for analysen.

Korrespondens er sammenhænge mellem de forskellige træk, og det som adskiller tilfældige træk fra de regelmæssige (Fog, 2004). I dette projekt bliver udsagn fra interviewpersonerne sammenholdt med hinanden og med eksisterende teori på området, og dermed bliver korrespondensen undersøgt. At undersøge korrespondensen mellem de forskellige træk har til hensigt at beskytte fortolkeren fra fordomme og enkeltstående træk.

Kohærens omhandler sammenhængen mellem de forskellige træk (Fog, 2004). I indeværende projekt er det særligt sammenhængen mellem enten barrierer eller motivationsfaktorer og fysisk aktivitet i frikvarteret, der vil blive undersøgt.

Det er argumentationen for analysen og fortolkningen, der er afgørende for gyldigheden af undersøgelsen. Det er op til læseren at afgøre, om mine argumentationer for mine valg er gyldige.

5 Resultater og diskussion

I følgende kapitel vil resultater, der har indflydelse på, hvordan aktivitetsagenter fra 6. klasse kan motivere elever i 4. klasse til at være frivilligt fysisk aktive i frikvarteret blive præsenteret og derefter diskuteret. Kapitlet tager udgangspunkt i en tematisk analyse af de transskriberede interviews. Først vil der være en oversigt over subtemaerne og de dertilhørende temaer, som er fremkommet af den tematiske analyse. Herefter vil først tema 1 blive gennemgået med subtemaerne og underbygget af teori på området for derefter at blive opsamlet, og der vil være en deldiskussion. Derefter vil tema 2 blive gennemgået, underbygget og diskuteret og så fremdeles. Slutteligt vil der være en overordnet diskussion, hvor temaerne diskuteres med hinanden og med andre undersøgelser på området.

5.1 Tematisk analyse

Ud fra analysen blev der fundet 16 subtemaer, som blev samlet i seks overordnede temaer:

- 1) *Kontekstuelle faktorer*
- 2) *Opførsel i skolegården*
- 3) *Lege i frikvarteret*
- 4) *Oplevelse af lege arrangeret af aktivitetsagenter*
- 5) *Ønskescenarie*
- 6) *Andet*

Subtemaerne til de overordnede temaer kan ses i tabel 8.

Tabel 8: De seks overordnede temaer med deres subtemaer listet under.

Tema 1: Kontekstuelle faktorer	Tema 2: Opførsel i skolegården	Tema 3: Lege i frikvarteret	Tema 4: Oplevelse af lege arrangeret aktivitetsagent er	Tema 5: Ønske- scenarie	Tema 6: Andet
Vejret	Respekt	Styring af lege i frikvarter	Gode oplevelser	Materialer	Pinligt med trøje?
Deltagerantal	Rollemodeller	Variation i lege og elever	Dårlige oplevelser	Variation	
Begrænsninger i forhold til legeudstyr		Medbestem- melse i forhold til valg af lege		Udfordring	
Hvad laver vi normalt?				Styring	

I det følgende vil de forskellige temaer og de dertilhørende subtemaer blive præsenteret og diskuteret med udgangspunkt i at undersøge, hvordan aktivitetsagenter fra 6. klasse kan motivere elever i 4. klasse til frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret.

5.2 Tema 1: Kontekstuelle faktorer

Flere af de interviewede elever fremhæver forskellige kontekstuelle faktorer, der enten motiverer eller ses som barrierer for frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret. Disse er uden for aktivitetsagenternes kontrol, men de har dog indflydelse på motivationen for at være fysisk aktiv.

Temaet *kontekstuelle faktorer* består af fire subtemaer, som er 'vejret', 'deltagerantal', 'begrænsninger i forhold til udstyr' og 'hvad laver vi normalt?'

5.2.1 Vejret

Det første subtema er vejret. Regnvejr kan være en grund til ikke at være udenfor og være fysisk aktiv i frikvarteret. Flere elever fremhæver vand og mudder på sportspladsen som et problem

i forhold til at være fysisk aktiv. Som eksempel herpå forklarer Mikkel, at i rundbold glider man meget på banen, om den er glat eller ej - men det er træls, hvis der også er vandpytter på banen.

Mikkel: Ja, hvor der er mudder over alt på banen

I: Ja, så har man ikke lyst til at være med, eller hvad?

Mikkel: Nej, fordi der er jo mange, der glider hele tiden, når vi spiller rundbold, lige meget om der er glat, eller om der ikke er glat på banen. Og så er det også bare træls, hvis der er en vandpyt midt i det hele, fordi det er jo meget ujævnt. ('9.6.4 Transskribering 4', linje 198-203).

Også Wilhelm fremhæver den mudrede bane som et problem, da bolden ikke triller ordentligt.

Wilhelm: Ja, men der var også fodbold på et tidspunkt. Der var det bare alt for mudret, og mine sko de var ved at gå i stykker

I: Ja. Og så gider man ikke? Eller hvad?

Wilhelm: Nej, ikke når man ikke kan spille, fordi bolden ikke kan trille, fordi der er så meget mudder ('9.6.2 Transskribering 2', linje 387-391).

I ovenstående udsagn er der to forskellige grunde til, at en våd og mudret sportsplads er med til at virke demotiverende. Den ene har fokus på at blive våd, mens den anden har fokus på, at det ødelægger selve spillet, hvis banen er for mudret til, at bolden kan trille ordentligt.

I lighed med eksempelvis Pawlowski et al. A (2014) som fandt, at regnvejr er en barriere for fysisk aktivitet i frikvarteret, fremhæver blandt andre Mikkel og Wilhelm regnvejret negativt.

Det er dog ikke alle, der mener, at regnvejr og mudder har en negativ effekt på lysten til at være udenfor. Nogle udtaler, at de synes, at det er sjovere at være udenfor, når det regner, så længe man er klædt på, så man ikke bliver våd. Et eksempel herpå ses i nedenstående uddrag fra interviewet med pigerne fra 3. klasse:

I: Det (regn, red.) gjorde det endnu sjovere?

Louise: Ja

Mille: Man skal bare have noget ordentligt tøj på, sådan man ikke bliver våd ('9.6.5 Transskribering 5', linje 167-170).

Mille og Louise vil i lighed med Mikkel ikke blive våde, men de mener, at ordentligt tøj er en løsning herpå, og derfor kan de stadig være udenfor.

Aktivitetsagenterne diskuterede, hvad de mente om at skulle være udenfor, når det regnede. Der var forskellige holdninger hertil. Flere synes, at det havde en negativ effekt, mens det for andre afhang af, hvad de skulle lave. Hvis de havde det sjovt, med det de lavede, så var regnvejret ikke en hæmmende faktor, hvilket Liva blandt andre udtalte sig om.

Liva: Selvom det regnede. Det var selvfølgelig træls, men samtidig, så havde vi det sjovt, så jeg tænkte ikke så meget på det ('9.6.1 Transskribering 1', linje 180-182).

Maria fremhæver, at fordi hun var tvunget udenfor, lærte hun at kunne lide det, så længe hun lavede noget, som hun synes var sjovt.

Maria: (...) selvom man ikke havde lyst til at komme ud, så skulle man ud, og det lærte vi måske også noget af, at man godt kan lave nogle ting udenfor, det var måske ikke... det var ikke kun 4.-klasserne, måske også os, der lærte, at man godt kan være udenfor og lave nogle ting.

I: Ja? Så I fandt ud af, at I kunne faktisk også godt lide at være udenfor, selvom det regnede?

Maria: Ja, hvis man har noget sjovt man skal, i stedet for bare at gå rundt. Fordi så tænker man altid "Okay, hvornår kan man bare komme ind? Der er bare koldt" ('9.6.1 Transskribering 1', linje 207-217).

Ud fra ovenstående kan det ses, at der er delte meninger omkring regnvejrs indvirkning på motivationen for fysisk aktivitet udenfor. For nogle mistes motivationen til at komme ud, fordi de bliver våde, for andre gælder det, at selve legen eller spillet bliver forringet på grund af vejret, hvilket hæmmer motivationen til at være fysisk aktiv udendørs. Dette stemmer overens med fund af Pawlowski et al. A (2014), Willenberg et al. (2010) og Ridgers et al. (2010), der alle fandt, at vejret har negativ indflydelse på den fysiske aktivitet i frikvarteret, og det anses for en barriere for fysisk aktivitet. Der er dog nogle af eleverne i denne undersøgelse, der ikke lader sig påvirke af vejret, og de løser problemet med påklædning. Aktivitetsagenterne var tvunget ud, hvilket lærte nogle af dem, at de godt kan lide at være ude i regnvejr, hvis de lavede noget sjovt. Eftersom aktivitetsagenterne kan lære at være udenfor, tolkes det, at holdningen til vejret er en kontekstuel faktor, som kan ændres på. En holdningsændring kræver dog, at alle eleverne er tvunget ud, men stadig synes, at det, de laver udenfor, er sjovt.

5.2.2 Deltagerantal

Det andet subtema er deltagerantallet. Dette er en kontekstuel faktor, da antallet af deltagende elever er med til at sætte konteksten, som aktivitetsagenterne skal arbejde ud fra. Antallet af deltagere i aktivitetsagenternes frikvarter varierede fra 6 til 29 deltagere, som det kunne ses i observationsnoterne bilag 4. Antallet af deltagere havde stor indvirkning på aktivitetsagenterne. Var der ikke mange, som dukkede op, blev det anset som irriterende, idet aktivitetsagenterne var frivillige, og de brugte deres tid på det. Andre synes, at det var synd for de få fremmødte elever, da de fandt det svært at lave noget sjovt med så få. Aktivitetsagenterne Maria og Tilde udtaler:

Maria: Det synes jeg var lidt irriterende.. man havde.. altså man havde meldt sig til at bruge sin tid på andre, og så der ikke engang kommer særlig mange. Det er irriterende (9.6.1 Transskribering 1', linje 60-62).

Tilde: Det var træls, fordi det var synd for dem.. Hvis man nu kun var to, så er det også svært at lave noget sjovt sådan.. Hvis der er flere, så er det meget nemmere at lave sådan høvdingebold. Det er lidt svært at lave kun med to. (9.6.1 Transskribering 1', linje 67-70).

Maria og Tilde anser begge et lavt deltagerantal for negativt, men de har hvert deres fokus på, hvorfor det er negativt. Cecilie beretter, at hun ikke synes, at et lavt deltagerantal var et afgørende problem.

Cecilie: Altså, det var jo okay, fordi der var jo nogle (9.6.1 Transskribering 1', linje 89).

Det er ikke kun aktivitetsagenternes oplevelse, men det er også observeret, at deltagerantallet havde en påvirkning på aktivitetsagenterne. Eksempelvis er det gang to noteret at: *Aktivitetsagenterne var meget frustrerede inden start, da der ikke dukkede mange op (Bilag '9.4.2 2. gang 03.10.2017')*, og gang tre: *Aktivitetsagenterne var ærgerlige over, at der ikke kom nogen, lige da frikvarteret startede (Bilag '9.4.3 3. gang 04.10.2017')*.

Irritationen, ærgrelsen og frustrationen bunder i forskellige tilgange til opgaven som aktivitetsagent. Nogle bekymrede sig om dem selv, mens andre bekymrede sig om de andre elever. Fælles for dem alle var, at de konkurrerede indbyrdes om at have haft flest deltagere.

Nikolaj: (...) Min gruppe var den, der havde de fleste. Vi var 16!

I: Ja

[snakker i munden på hinanden]

Cecilie: Vi havde været 18

Valde: Vi havde mega mange

Liva: I dag, der havde vi over 20 ('9.6.1 Transskribering 1', linje 91-97).

Ud fra ovenstående citat kan det udledes, at der var en konkurrence indbyrdes blandt aktivitetsagenterne i at have haft flest deltagere. Konkurrencen tolkes, som at aktivitetsagenterne har haft et mål om at være dem, der klarede sig bedst, hvilket kan kobles til Achievement Goal Theory (AGT) med 2x2 modellen (Elliot, 1999). Eftersom det tolkes, at aktivitetsagenterne har haft et ønske om at være de bedste, kan der argumenteres for, at de har haft et performance approach goal (Elliot, 1999). Performance approach goal er kædet sammen med negative processer og udfald, hvis succesen udebliver, mens mastery approach goal er kædet sammen med positive processer og udfald ved for eksempel vedholdenhed på trods af fiasko (Elliot, 1999). Det tolkes, at aktivitetsagenterne har haft et performance approach goal, hvor ønsket er at være bedre end de andre. Det ville have været ønskværdigt, at de var motiveret af et mastery approach goal, hvor målet er, at gøre det så godt de kan, og hvor det er processen frem for målet, der er i fokus. Aktivitetsagenternes mål er i dette tilfælde blevet koblet til deltagerantallet.

Aktivitetsagenterne konkurrerede indbyrdes om deltagerantallet, men det er ikke nødvendigvis dette, der bør have været målet. De deltagende elever udtaler eksempelvis, at de ikke anså det som et problem ikke at være så mange.

Mille: Jeg synes stadigvæk, det er sjovt, selvom der ikke er så mange med

Louise: Ja, det synes jeg også ('9.6.5 Transskribering 5', linje 192-194).

Mille og Louise anser ikke deltagerantallet som et kriterie for, om det er sjovt at deltage eller ej.

Frederikke: (...) Så synes jeg sådan.. altså, når der ikke var så mange, så kunne man jo godt fjolle lidt. Så man kunne godt, for eksempel der hvor vi spillede fodbold, så løbe hen og sige "BØH" bag en eller sådan et eller andet. For sådan at lave sjov, eller sådan noget. Det er også sjovt at skulle drille 6.-klasserne nogle gange ('9.6.3 Transskribering 3', linje 114-119).

Frederikke udtaler sig ligeledes positivt trods et lavt deltagerantal. Ud fra udtalelser fra forskellige deltagende elever tolkes det, at de ikke har haft et problem med et lavt deltagerantal. Det er dermed aktivitetsagenterne, der har anset et lavt deltagerantal som negativt. Dette kan

blandt andet skyldes, at de har konkurreret indbyrdes i at have mange deltagere, og dermed har de ikke opnået deres mål, hvis der kun dukkede få elever op. Eftersom det vil være ønskværdigt, at aktivitetsagenterne ændrer deres mål til et mastery goal, ville det være muligt at benytte TARGET (Harwood & Biddle, 2002) i forsøget på at fremme en procesorienteret kontekst. TARGET er et akronym, og det står for Task (T₁), Authority (A), Recognition (R), Grouping (G), Evaluation (E) og Time (T₂) (Harwood & Biddle, 2002). Ifølge Harwood & Biddle (2002) kan et mastery miljø fordre et mastery goal. Herudover er et mastery miljø associeret med positive udfald i forhold til motivation som for eksempel tilfredshed og indre motivation (Harwood & Biddle, 2002). Af denne grund er det ønskværdigt at opnå et mastery miljø i aktivitetsagenterne frikvarter.

5.2.3 Begrænsninger i forhold til legeudstyr

Konteksten indbefatter også, hvilket legeudstyr eleverne har adgang til. Eleverne, der har deltaget i de organiserede aktiviteter, vil gerne selv kunne lege eller spille nogle af de spil, som de har leget/spillet med aktivitetsagenterne, men de er begrænset af adgangen til udstyr. Mads og Wilhelm kan eksempelvis godt lide høvdingebold og dødbold, men de spiller det ikke selv, da de ikke har adgang til en blød bold.

I: Kunne I finde på at spille det (høvdingebold, Red.), hvis nu aktivitetsagenterne ikke havde valgt det?

Wilhelm: Nej, fordi vi har ikke nogen dødbold

I: Okay..

Mads: Nej, det har vi ikke..

I: Så hvis I nu havde haft en dødbold?

Wilhelm: Så kunne vi godt

Mads: Så kunne vi godt ('9.6.2 Transskribering 2', linje 85-92).

Mads og Wilhelm er begrænset i at lave noget af det, som de synes er sjovt i frikvarteret, fordi de ikke har adgang til udstyret selv. Det samme gør sig gældende for Silke, der gerne vil hoppe i sjippetov i frikvarterne

I: Ja.. Hulahopringe og sjipning. Gør du nogensinde det i frikvarterne?

Silke: Nej, for vi har ikke sådan sjippetov og hulahopringe og sådan noget

Mikkel: Jo, vi har sjippetov

Silke: ja men det..

Mikkel: Det er bare sådan nogle reb, de er ikke særligt gode

I: Er de ikke så gode?

Silke: Så skulle det helst være nogle der sådan.. nogle rigtige sjippetove ('9.6.4 Transskribering 4', linje 211-220).

Eleverne er begrænset i at lave det, som de gerne vil i frikvarteret grundet mangel på legeudstyr, eller dårligt udstyr. Dette gør sig ikke kun gældende blandt de elever, der har deltaget i denne undersøgelse, men stemmer også overens med fund af Pawlowski et al. A (2014), Ridgers et al. (2010), Sallis et al. (2001) og Saint-Maurice et al. (2011), som fandt, at mangel på legeudstyr var en barriere for fysisk aktivitet i frikvarteret. Det tolkes ud fra elevernes udsagn, at de har et ønske om at være fysisk aktive i frikvarteret, som de ikke har mulighed for, grundet mangel på legeudstyr. Det betyder, at nogle fravælger at være fysisk aktive, da der ikke er det legeudstyr til rådighed, som gør, at de kan lave den aktivitet, som de finder interessant. Eftersom Saint-Maurice et al. (2011) fandt, at der var flest elever, der lavede moderat til hård fysisk aktivitet, når der var legeudstyr til rådighed, ses det som en mulighed for at øge den fysiske aktivitet at opfylde elevernes ønske om dødbolde og sjippetove og andet legeudstyr.

5.2.4 Hvad laver vi normalt?

Det sidste subtema omhandler, hvad eleverne plejer at lave i frikvarteret.

De seks interviewpersoner, som har deltaget i aktivitetsagenternes frikvarter, bruger normalvis deres tid i frikvarteret på at være udenfor. Mads og Wilhelm bruger deres frikvarter på at spille fodbold, Frederikke og Carmen klatrer. Mille og Louise plejer at gå rundt udenfor og vente på, at det ringer ind.

Mille: Så gik vi nok bare og ventede og hvis..

Louise: Gik rundt

Mille: Ja ('9.6.5 Transskribering 5', linje 31-33).

De to interviewpersoner, som ikke har deltaget i aktivitetsagenternes frikvarter, bruger tiden på henholdsvis at købe mad i boden og snakke med veninder samt spille firkant på optegnede baner udendørs.

Det kan ud fra ovenstående udledes, at de fleste af de interviewede elever plejer at være uden-dørs i frikvarteret. Silke, der ikke havde deltaget i aktivitetsagenternes frikvarter, er den eneste, der opholder sig indenfor. Det gælder for alle interviewpersonerne, der har deltaget i aktivitets-agentenes frikvarter, at de normalt er ude, og dermed ændres denne kontekst ikke for dem. Det, som har ændret sig, er aktiviteterne. Det tolkes, at eksempelvis Mille og Louise tidligere ikke havde det sjovt, med det de lavede, idet de brugte tiden på at gå rundt og vente på, at frikvarte-ret var ovre. De har med aktivitetsagenterne fået mulighed for at bruge deres tid på noget, som de finder sjovt. I stedet for at gå har pigerne nu deltaget i aktiviteter, hvor intensiteten muligvis har været højere. Deres fysiske aktivitetsniveau i frikvarteret kan derfor være steget, hvilket er den effekt, tiltag og programmer kan have ifølge blandt andet Bleeker et al. (2015) og Beddoes et al. (2017). Troelsen et al. (2014) er ikke enige vedrørende effekten af tiltag som aktivitets-agenter, et tiltag der ligner tiltaget kickstarter, som de blandt andet har undersøgt. Det er derfor svært at sige, om implementeringen af aktivitetsagenter har ændret noget for eksempelvis Mille og Louise i forhold til deres fysiske aktivitetsniveau.

5.2.5 Opsamling og diskussion af Tema 1: Kontekstuelle faktorer

Der er delte meninger om, hvilken indvirkning vejret har på motivationen for at være fysisk aktiv udenfor. Nogle ser- i lighed med fund af blandt andre Pawlowski et al. A (2014) og Willen-berg et al. (2010), regnvejr som en barriere, mens andre mener, at påklædning kan være nok til at forhindre barrieren. I undersøgelsen blev det fundet, at en negativ holdning til vejret kan ændres til en positiv holdning, dette kræver dog, at eleverne har det sjovt med de aktiviteter, som de laver. Et lavt deltagerantal bliver ikke af de deltagende elever anset som en negativ indvirkning på motivationen for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter. Derimod anser størstedelen af aktivitetsagenterne et lavt deltagerantal som en hindring for motivationen. Dette kan dog skyldes, at de har et performance approach goal, hvor de stræber efter at være de bedste, hvilket er blevet målt på antallet af deltagere. En anden faktor, der kan lede til manglende motivation for fysisk aktivitet i frikvarteret, er manglende adgang til legeudstyr. Flere elever beretter om fysiske aktiviteter, som de gerne vil lave i frikvarteret, men som de ikke har mulighed for grundet manglende legeudstyr. Dette er i tråd med konklusioner af blandt andre Pawlowski et al. A (2014), Ridgers et al. (2010) og Saint-Maurice et al. (2011), der alle fandt, at mangel på legeudstyr er en barriere for fysisk aktivitet i frikvarteret. Med hensyn til om konteksten for, hvad de deltagende elever normalt laver, har ændret sig med deltagelsen i

aktivitetsagenternes frikvarter, viste det sig, at de deltagende elever plejede at opholde sig udendørs, hvilket betyder, at dette ikke har ændret sig.

Det kan diskuteres, hvor stor en indflydelse de kontekstuelle faktorer har på motivationen for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter. Holdningen til vejret kan ændres, deltagerantallet er kun et problem for aktivitetsagenterne, og det vil derfor være fordelagtigt, hvis de ændrer deres performance approach goal til et mastery approach goal. Det var muligt med adgang til legeudstyr i aktivitetsagenternes frikvarter, og dermed er dette heller ikke en kontekstuel faktor, der er problematisk. Umiddelbart bør de kontekstuelle faktorer ikke have stor indflydelse på motivationen for at deltage. Det, som de deltagende elever har tilfælles, er, at de normalt plejer at være udenfor. Det kan diskuteres, hvorvidt andre elever, der ikke normalt plejer at være udenfor, vil kunne lave en holdningsændring i forhold til vejret, og om hvordan deres syn på deltagerantallet har en indflydelse på motivationen for at deltage. Det betyder, at holdningen til de kontekstuelle faktorer blandt elever, der normalvis ikke opholder sig udendørs i frikvarteret, kan have en anden effekt på motivationen for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter.

Ses der på fund af Willenberg et al. (2010), Sallis et al. (2001), Bleeker et al. (2015) og Wang et al. (2017), som alle har undersøgt effekten af forskellige tiltag omkring legeudstyr og en form for lærerstyring, er effekten af kontekstuelle ændringer positive i forbindelse med aktivitetsniveauet. Flere elever bliver i alle tilfælde mere fysisk aktive. Det er ud fra ovenstående undersøgelser muligt at ramme de elever, der ikke normalt plejer at være fysisk aktive i frikvarteret, eller at få elever til at være mere fysisk aktive end de plejer.

5.3 Tema 2: Opførsel i skolegården

Det overordnede tema *opførsel i skolegården* omhandler måden, hvorpå de deltagende elever og aktivitetsagenterne omgås hinanden på i frikvarterne med aktivitetsagenter. Temaet er ind delt i subtemaerne 'respekt' og 'rollemodeller'.

5.3.1 Respekt

Ordet respekt kommer af det latinske ord *respicere*, der betyder 'tage hensyn til', og det forklares som "anerkendelse af nogens eller nogets værdi, status, vigtighed, berettigelse el.

lign.” (DDO A u.å.). Eleverne, der har deltaget i undersøgelsen- både de deltagende elever og aktivitetsagenterne, fremhæver problematiseringen omkring, at der er nogle, der ikke hører efter, eller som ikke opfører sig ordentligt.

Nogle af aktivitetsagenterne var irriterede over, at der var andre aktivitetsagenter, der ikke ville høre efter.

Liva: (...) Cecilie råbte efter dem, og prøvede at få dem til at være stille.. ('9.6.1 Transskribering 1', linje 279-280).

Liva: (...) det var mest vores klasse, men.. Det er sådan lidt irriterende, de ikke gider at høre efter, når vi er i gang med det. Hvis de stod for eksempel i den situation, gad de jo sikkert heller ikke have det ('9.6.1 Transskribering 1', linje 289-292).

Liva fortæller om Cecilie, der prøvede at igangsætte og styre aktiviteterne, og hendes problem er at få de andre aktivitetsagenter til at være stille og høre efter. Dette stemmer overens med observationsnoterne, hvor der blandt andet står:

Når en aktivitetsagent (pige) prøvede at få ro og få dem til at stille op på række til at danne nye hold, var drengene fra 6. klasse ikke til at styre. De løb rundt over det hele og larmede, mens 4. klasse stod på række og blev fordelt ('9.4.11 12. gang 1.11.2017').

Nogle af aktivitetsagenternes opførsel kan tolkes som et tegn på manglende respekt over for de andre aktivitetsagenter og deltagende elever, da de ikke anerkender i dette specifikke tilfælde Cecilies rolle som den styrende. Den negative opførsel i skolegården og dermed miljøet er en vigtig faktor, når det handler om motivation (Harwood & Biddle, 2002). Det er som tidligere nævnt muligt at skabe et procesorienteret miljø med faktorerne i TARGET. Pigerne har her en oplevelse af, at deres autoritet (A) ikke bliver anerkendt (R) af drengene fra deres klasse, og dermed kan de ikke løse deres opgave som aktivitetsagenter (T₁). I denne situation er det halvdelen af faktorerne, som er med til at skabe et procesorienteret miljø, der mangler, hvilket kan medføre at aktivitetsagenterne og de yngre elever mister motivationen for at lege.

Mads fortæller om en dreng Janus fra sin klasse, der driller og tager bolden fra de andre, hvilket af Mads bliver opfattet, som at Janus ødelægger spillet. Igen kan også Janus' opførsel tolkes som manglende respekt over for de andre medspillere og aktivitetsagenterne, og det kan med TARGET-faktorerne argumenteres for, at Janus ikke anerkender (R) de andre i deres leg, og den

manglende TARGET-faktor har betydning for det procesorienterede miljø, som er associeret med positive udfald i forhold til motivation (Harwood & Biddle, 2002).

Det er en svær opgave for aktivitetsagenterne at gøre noget ved denne problematik, da det ikke er alle, der anser de to år ældre aktivitetsagenter som nogle, der har ret til at skælde dem ud. Det er altså ikke alle de deltagende elever, der anerkender aktivitetsagenterne som autoriteter (A). Maria, der er storesøster til nogle drenge i 4. klasse, fortæller:

Maria: (...) De hader at blive skældt ud på af nogle, de ved, ikke er særlig meget ældre end en selv.. Jo, jeg ved godt, at vi går i 6., og de kun går i 4., men stadigvæk.. Det er jo to års forskel.. Jeg ved godt, hvis de synes, vi tager for meget ansvar.. Drengene fra årgangen.. Så kan de godt blive sure, og så synes de faktisk ikke, det er sjovt at være med mere, fordi de troede bare, de kunne komme ud og have det sjovt og være aktive ('9.6.1 Transskribering 1', linje 297-304).

Maria fortæller om, at særligt de af aktivitetsagenterne, der er drenge, ikke må skælde ud på de yngre deltagende elever, da det resulterer i en mistet motivation for at deltage. Dette udmunder i et paradoks, hvor aktivitetsagenterne ikke må skælde ud på de elever, der ikke opfører sig ordentligt, uden at de bliver sure, samtidigt med at de deltagende elever synes, at det ødelægger aktiviteterne, hvis der er nogle, der ikke opfører sig ordentligt.

Det tolkes ud fra ovenstående, at det særligt er respekt og anerkendelse (R) eller mangel på samme, der er et problem. Den manglende respekt og anerkendelse medfører, at opgaven (T₁) er svær at løse for aktivitetsagenterne, og de mister deres autoritet (A). Det betyder, at en stor del af TARGET-faktorerne, der er med til at skabe et procesorienteret miljø (Harwood & Biddle, 2002), er fraværende. Havde de deltagende elever og aktivitetsagenterne respekt over for de hinanden, og anerkendte de hinanden, ville nogle af problemerne blive minimeret. De manglende TARGET-faktorer kan være med til at skabe et mindre procesorienteret miljø, og dermed reduceres motivationen for at deltage både blandt de deltagende elever og de andre aktivitetsagenter. Det var forsøgt at give aktivitetsagenterne autoritet ved at lave t-shirts til dem. Effekten af disse t-shirts har ikke været som ønsket, hvilket vil blive diskuteret senere i afsnit '5.7.1 Pinligt med trøje?'.

5.3.2 Rollemodeller

I tråd med ovenstående præsentation af respekt for hinanden vil der i det følgende blive set nærmere på aktivitetsagenternes rolle som rollemodel og dennes indflydelse på motivationen for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter.

Mille kan godt lide, at aktivitetsagenterne er forskellige typer:

Mille: (...) Jeg synes, at det er lidt sjovt, at der er nogle, der er lidt voldsomme. Det kan jeg godt lide

I: Det kan du godt lide?

Mille: Men det er dejligt, at der nogle, der ikke er voldsomme ('9.6.5 Transskribering 5', linje 316-319).

Netop aktivitetsagenternes opførsel er der delte meninger om. Mads og Wilhelm synes, at det er irriterende, når aktivitetsagenterne bliver voldsomme.

Wilhelm: Det kan godt være irriterende, fordi de driller lidt meget

I: De driller?

Wilhelm: Og slår

Mads: På grund af.. Hvis de bliver sure på én, så begynder de bare at slå én og sådan noget.. uden grund

Wilhelm: Ja.. De kan godt være lidt voldsomme ('9.6.2 Transskribering 2', linje 177-182).

Mads og Wilhelm har oplevelser, hvor aktivitetsagenterne har slået dem uden grund. Eftersom aktivitetsagenterne kan anses som rollemodeller, er det en meget negativ opførsel, deltagerne har været udsat for. Dette skal ses i lyset af, at en rollemodel er en "person der tjener som eksempel der efterlignes af andre" (DDO B u.å.). I sammenhæng med de tidligere resultater omkring respekt og anerkendelse kan der være en sammenhæng mellem den manglende respekt og anerkendelse fra de deltagende elever grundet aktivitetsagenterne, der agerer rollemodeller. De deltagende elever efterligner aktivitetsagenterne, som for nogles vedkomne kan tolkes som dårlige rollemodeller.

Wilhelm beretter om en konkret oplevelse med en aktivitetsagent, der var voldsom over for ham:

Wilhelm: Jeg døde, og så sætter jeg mig på hug, og så skubber han mig ned

I: Hvad synes du om det?

Wilhelm: Det var lidt irriterende, fordi de sad selv på hug

I: Ja.. Men du bliver ikke sådan.. du bliver ikke sur på ham, eller hvad?

Wilhelm: Nej, jeg gad bare ikke spille det mere, fordi at.. fordi så jeg gik.. fordi at de gad ikke skyde hinanden. De snydt [ret: snød. Red.] også. ('9.6.2 Transskribering 2', linje 259-267).

Wilhelm blev skubbet i jorden, selvom han gjorde det samme som aktivitetsagenterne for at vise, at han var død i spillet dødbold. Dette bliver af Wilhelm anset som snyd, hvilket medfører, at han går fra aktiviteten. Aktivitetsagenterne er rollemodeller for de deltagende elever, og hvis de deltagende elever efterligner aktivitetsagenterne, og de straffes herfor, resulterer det i amotivation for at deltage.

Det er ikke kun den fysiske voldsomhed, de deltagende elever omtaler. Frederikke synes, at aktivitetsagenternes sprogbrug indbyrdes er et negativt aspekt.

Frederikke: Ja, men altså det.. det er også nogle gange lidt sproget, jeg synes er meget træls

I: Okay, hvad er det du har for eksempel?

Frederikke: De siger rigtig mange grimme ord til hinanden, og så ender det med, at de slår hinanden eller sådan et eller andet. Eller skyder bolde på hinanden ('9.6.3 Transskribering 3', linje 122-127).

Ligesom Frederikke synes Louise, at det er sjovt at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter med ét forbehold, hvilket er tonen blandt aktivitetsagenterne.

Louise: Bare de ikke skal skændes.. ('9.6.5 Transskribering 5', linje 202).

Det tolkes ud fra ovenstående, at aktivitetsagenterne snakker grimt til hinanden, hvilket provokerer til, at de slår hinanden. Denne opførsel bliver af de deltagende elever opfattet som negativ. De deltagende elever generaliserer dog ikke over alle aktivitetsagenterne, da de kan godt skelne mellem deres opførsler. Mads og Wilhelm kan godt lide at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, de ser bare helst, at det kun er piger, der er aktivitetsagenter.

Wilhelm: Det kan godt være sjovt nok.. Det kommer bare an på, om de er søde, eller om de bare ikke gider det

Mads: Og om det er pigerne eller drengene.

Wilhelm: Ja

Mads: Når det er drengene, så gider man ikke. Når det er pigerne.. De er sødere, så gider man gerne [ret: godt. Red.]

Wilhelm: Ja, fordi de gider gerne.. [ret: godt. Red.] De gider nemlig gerne [ret: godt. Red.] lave det i forhold til drengene, de gør det bare, fordi de skal ('9.6.2 Transskribering 2', linje 440-448).

Aktivitetsagenternes opførsel har indflydelse på, hvorvidt Mads og Wilhelm er motiveret til at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter.

Anses aktivitetsagenterne som rollemodeller, kan det i en Goffman-termologi kaldes en rolle, som de skal spille (Jacobsen & Kristiansen 2002). Man påtager sig forskellige roller alt efter konteksten, og til disse roller hører der et bestemt sæt forventninger og forpligtigelser (Jacobsen & Kristiansen 2002). Aktivitetsagenterne skal agere i rollen som rollemodeller for de yngre elever i frikvarterne, og som rollemodeller hører der et sæt normer, som i dette tilfælde er at leve op til betydningen af ordet "person der tjener som eksempel der efterlignes af andre" (DDO B u.å.). Goffman skelner mellem to områder, hvor disse roller kan udspilles, og hvor adfærden styres af forskellige principper. Disse områder kalder han 'frontstage' og 'backstage'. På frontstage spiller man sin rolle med publikum på. Publikummet er afgørende for adfærden, idet individet spiller sin rolle efter de normer og standarder, der gør sig gældende for at give det bedst mulige indtryk af sig selv. Når individet er backstage, er det fri fra publikums dømmende blikke, og det behøver ikke ændre adfærd efter et bestemt sæt normer. Individet behøver altså ikke være i en bestemt rolle (Jacobsen & Kristiansen, 2002). Når aktivitetsagenterne er ude i frikvarteret, er de frontstage, idet de deltagende elever og jeg er tilstede. Vi ser deres optræden og vurderer dem herefter. Eftersom flere af aktivitetsagenternes opførsel ikke lever op til de normer og standarder, der er vedrørende rollemodeller, kan det være, at de ikke er interesserede i at påtage sig denne rolle. Deres optræden og dermed opførsel kan opfattes, som at de trods publikum er trådt backstage, fordi de hellere vil være eksempelvis Silas fra 6. klasse end rollemodel på frontstage, eller at de ønsker at spille en anden rolle på frontstage, end den som de er blevet givet ved at melde sig som aktivitetsagent.

De deltagende elever har en oplevelse af, at nogle af aktivitetsagenterne er voldsomme, har et grimt sprogbrug og slår hinanden. Deres oplevelse af aktivitetsagenterne har indflydelse på motivationen for at deltage i deres frikvarter. Det tolkes derfor, at aktivitetsagenterne som rollemodeller har en indflydelse på motivationen for at deltage, og at de ligeledes har indflydelse på de deltagende elevers opførsel. Det er derfor vigtigt, at aktivitetsagenterne har lyst til at være i rollen som rollemodeller, og det tolkes, at flere af aktivitetsagenterne ikke har haft lysten til netop denne rolle, og at de dermed enten er gået backstage, eller at de har været i en anden rolle, hvilket er et problem i forhold til de deltagende elever.

5.3.3 Opsamling og diskussion af Tema 2: Opførsel i skolegården

Temaet *opførsel i skolegården* handler om, hvordan respekt og anerkendelse eller mangel på samme har indflydelse på elevernes lyst til at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter og på et procesorienteret miljø. Ved en manglende anerkendelse er op mod halvdelen af TARGET-faktorerne for et procesorienteret miljø taget væk (Harwood & Biddle, 2002). Anerkendes (R) aktivitetsagenterne autoritet (A) ikke, er det ikke muligt for dem at løse opgaven (T₁) som aktivitetsagenter, der igangsætter og styrer aktiviteter og lege. Respekt og anerkendelse af andre er vigtig for at opbygge et procesorienteret miljø, og derfor har opførelsen i skolegården en stor indflydelse på, hvordan aktivitetsagenter kan være med til at motivere til frivillig fysisk aktivitet. Dette skal ses i lyset af, at flere af de deltagende elever er motiverede for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, når det udelukkende er piger, som er aktivitetsagenter, og deres opførsel er der ingen negative kommentarer omkring.

Også Aktivitetsagenterne rolle som rollemodeller har indflydelse på motivationen for at deltage. Dårlige rollemodeller kan medføre dårlig opførsel hos de deltagende elever, idet rollemodeller er eksempler, der efterlignes af andre. Den dårlige opførsel er i dette tilfælde en manglende respekt og anerkendelse af blandt andet de andre aktivitetsagenter autoritet, og dermed hænger de to subtemaer respekt og rollemodeller sammen. Det har ligeledes en negativ effekt på lysten for at deltage, når de deltagende elever efterligner rollemodellerne, og de bliver straffet herfor. Aktivitetsagenterne har med Goffmans udtryk fået rollen (Jacobsen & Kristiansen 2002) som rollemodeller, og det kan diskuteres, om det er dem alle, der er interesseret i denne rolle. Dette skyldes, at ikke alle aktivitetsagenterne lever op til de forventninger og forpligtigelser, der følger med, trods de er frontstage, og der er publikum på i form af de deltagende

elever og mig, som står på sidelinjen og ser på deres opførsel. Opførslen i skolegården er ud fra ovenstående af vigtig karakter, når der ses på motivationen for frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret. Respekt og dermed anerkendelse samt gode rollemodeller er vigtige faktorer, når der ses på, hvordan aktivitetsagenter kan motivere til frivillig fysisk aktivitet.

Sammenhængen mellem gode rollemodeller og respekt mellem hinanden er i ovenstående fremhævet. Det var dog i undersøgelsen ikke nok med positive rollemodeller for at alle respekterede hinanden. Det var udelukkende piger, der var aktivitetsagenter, den dag Janus tog bolden fra de andre (se bilag '9.4.5 5. gang 10.10.2017'). Selvom pigerne ud fra de deltagende elevers udtalelser anses som gode rollemodeller, var det ikke nok til, at Janus efterlignede deres opførsel. En grund hertil kan være, at han er motiveret af andre rollemodeller, end dem som var tilstede. Ifølge Lockwood et al. (2002) er der forskellige former for rollemodeller, og det er ikke alle, der er inspireret af den samme type. Det er dog ikke muligt med sikkerhed at forklare Janus' opførsel, da han ikke er blevet interviewet.

5.4 Tema 3: Lege i frikvarteret

Dette tema handler om, hvad de deltagende elever siger omkring deltagelsen i de aktiviteter, som aktivitetsagenterne har lavet med dem. Eleverne kalder aktiviteterne for lege, og derfor vil det være elevernes benævnelse, der bliver benyttet fremover. Til dette tema er der tre subtemaer: 'styring af lege i frikvarteret', 'variation i lege og elever' samt 'medbestemmelse i forhold til valg af lege'.

5.4.1 Styring af lege i frikvarteret

I aktivitetsagenternes frikvarter var der ikke lærerinvolvering, det var kun elever fra 6. klasse, der stod for det. Mille og Louise udtaler, at de godt kan lide at spille rundbold, men at de aldrig havde spillet det selv. Det kræver, at der er nogle, som styrer det, før de kommer i gang. De er særligt positive over for, at det er elever og ikke lærere, der stod for det.

Mille: Jeg synes bare det var dejligt, at der var nogle, der styrede det, som der ikke var voksne. Det var sjovt at prøve ('9.6.5 Transskribering 5', linje 47-48).

Mille: Fordi det er ikke så sjovt, når det er en lærer, der styrer det. De laver så andre regler og sådan

I: Okay, hvad er det for eksempel?

Mille: Så er der én, der er dommer, og det synes jeg er sådan. Det er et barn der er dommer, så børnene ligesom kan være enige, for en voksen og et barn kan godt have forskellige slags meninger.

Louise: Jeg synes bare, at det er sjovest, når det er børnene, der styrer det. ('9.6.5 Transskribering 5, linje 357-365).

Mille og Louise forklarer, hvorfor de synes, at det er sjovere, når det er andre elever, der styrer legene. Mille mener, at børn og voksne ikke altid har de samme regler, når der skal dømmes, og børn har lettere ved at være enige.

Wilhelm er ikke enig med Mille og Louise. Wilhelm følte sig dårligt behandlet af én af aktivitetsagenterne.

Wilhelm: Der skulle være en, som der skulle.. en voksen, som der skulle holde styr på det ('9.6.2 Transskribering 2', linje 296-267).

Han synes, at der er brug for en voksen, der skal være overordnet ansvarlig og holde styr på alle eleverne. Idet han følte sig dårligt behandlet, valgte han at gå fra aktivitetsagenternes frikvarter. Dog anerkender både ham og Mads, at aktivitetsagenterne var i stand til at minimere antallet af konflikter blandt de deltagende elever. At antallet af konflikter holdes nede er i forhold til tidligere undersøgelser vigtigt. Pawlowski et al. A (2014) fandt, at konflikter er en barriere for fysisk aktivitet i frikvarteret. Eftersom aktivitetsagenterne er i stand til at holde konflikterne nede blandt de deltagende elever uden en læreres indblanding, tolkes det som positivt, da de dermed kan fjerne en barriere for fysisk aktivitet i frikvarteret.

Blandt de deltagende elever er der en blandet holdning til at styringen af forskellige lege, som var varetaget af elever fra 6. klasse. Nogle elever synes, at det var bedre, end når en lærer havde ansvaret, mens andre elever, der havde oplevet at blive behandlet dårligt af en aktivitetsagent, manglede en lærer til at holde styr på det hele. Det tolkes ud fra elevernes holdninger, at synet på elevstyring afhænger af den behandling, som man har fået af aktivitetsagenterne. Sallis et al. (2001) og Saint-Maurice et al. (2011) fandt, at opsyn fra lærere var med til at øge den fysiske aktivitet i frikvarteret. At drenge som eksempelvis Wilhelm har manglet opsyn fra en lærer, falder i overensstemmelse med internationale undersøgelser. Aktivitetsagenternes totale

styring kan altså for nogle vedkommende virke motiverende for fysisk aktivitet i frikvarteret, mens det for andre kræver en læreransvarlig.

Blandt aktivitetsagenterne var der diskussion om, hvordan ansvaret af styringen skulle foregå. Valde og Nikolaj mente, at de ikke kunne få lov til at bestemme.

Valde: Man kunne ikke få lov

I: Man kunne ikke få lov?

Valde: Altså ja, lidt

Nikolaj: Det er fordi Maria, hun skulle bare bestemme hele tiden. ('9.6.1 Transskribering 1', linje 641-646).

Drengene mente, at pigerne ville bestemme hele tiden. Det kan tolkes, at drengene har manglet en følelse af kompetence, som er et begreb fra Self Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000). Kompetence er ét blandt tre af de universelle psykologiske behov, der er nødvendige for personlig velvære, hvor de andre behov er autonomi og tilhørsforhold (Ryan & Deci, 2000). Kompetence skal i denne sammenhæng ses som kompetence til at styre.

Valde fortæller, at han forsøgte at tage styringen, men at han blev overrumplet af pigerne:

Valde: (...) Man kunne godt have valgt at tage styringen, men så var der alligevel også nogle piger fra 6., som man også lige.. Hvad.. Hvad laver I? Hvorfor går de der? ('9.6.1 Transskribering 1', linje 468-470).

Drengenes manglende følelse af kompetence til at styre kan have medvirket til, at de mistede motivationen for at være styrende og tage ansvar. Dette underbygges af Maria, der udtalte:

Maria: Måske var der også nogle i grupperne, der måske kunne tage for meget ansvar ('9.6.1 Transskribering 1', linje 412-413).

At pigerne tog for meget ansvar kunne være grunden til, at drengene nogle gange blev en del af konflikten, som kunne være opstået og forsøgt løst af én af aktivitetsagenterne.

Liva: (...) Jeg synes ikke de gjorde noget.. Det gjorde de ikke. De stod bare. De larmede bare.

I: Så de var ikke med til at hjælpe?

Liva: Nej og så var de også de to, der også lavede de der.. sådan problem-drenge noget, hvor de ikke kunne.

I: Okay, så de var en del af problemet faktisk. De andre aktivitetsagenter?

Liva: Ja ('9.6.1 Transskribering 1', linje 425-433).

Ud fra ovenstående udtalelser fra Liva var drengene en del af problemerne og dermed konflikterne. Dermed tolkes det, at det er vigtigt have en følelse af kompetence i forhold til styring, når aktivitetsagenterne skal have ansvar for den fysiske aktivitet i frikvarteret. Hvis dette behov ikke er opfyldt, kan det lede til skabelse af konflikter, som er en barriere for fysisk aktivitet i frikvarteret.

5.4.2 Variation i lege og elever

I tabel 7 kunne det aflæses, hvilke lege aktivitetsagenterne havde planlagt. Over de 12 gange aktivitetsagenterne var tilstede, blev der leget ti forskellige lege, og antallet af lege varierede med én til fire per gang.

De deltagende elever fremhæver variationen, i forhold til det de plejer at lave som positivt.

Frederikke: (...) Men jeg kom sikkert også derud fordi at.. at det bliver jo lidt kedeligt, hvis man skal klatre i træer hver dag så.. man har jo ikke bare en bold til at spille.. spille hvad hedder det.. for eksempel høvdingebold. Det må man jo ikke bare sådan.. altså det er jo meget sjovere, at man laver noget andet, som man måske nogle gange måske ikke laver i timerne ('9.6.3 Transskribering 3', linje 79-85).

Frederikke ønsker at være med i aktivitetsagenternes frikvarter, fordi der er mulighed for at variere mere i legene, end hun selv har mulighed for. Hun fremhæver også, at der med aktivitetsagenterne er adgang til legeudstyr som eksempelvis en blød bold til dødbold, hvilket hun selv er begrænset fra. Begrænsninger i forhold til udstyr blev diskuteret tidligere i afsnit '5.2.3 Begrænsninger i forhold til legeudstyr'.

Ikke kun variation i legene er vigtig men også i elever. Flere af de deltagende elever fremhæver det sjove i at lege med elever fra andre klassetrin. Mille og Louise går i 3. klasse, og de synes, at det er sjovt at lege med elever fra 4. og 6. klasse.

Mille: Jeg synes bare det var sjovt at prøve at lege en masse forskellige lege, med nogle 4.-klasser, og prøve at lege med nogle nye ('9.6.5 Transskribering 5', linje 133-135).

Mille: Det er bare sådan sjovt at det er nogle 6.-klasser, og så er det kun..

Louise: også sådan lidt store og små.. ('9.6.5 Transskribering 5', linje 226-228).

Pigerne fra 3. klasse kan udover at lege forskellige lege også lide at lege med elever fra forskellige klassetrin. Dette gælder ikke kun for de yngste. Da Cecilie skal forklare, hvorfor hun meldte sig som frivillig aktivitetsagent, var det grundet de yngre elever.

Cecilie: Jeg kan godt lide små børn ('9.6.1 Transskribering 1', linje 4).

Ud fra ovenstående udtalelser tolkes variation som en vigtig faktor for at deltage i den fysiske aktivitet i frikvarteret med aktivitetsagenterne. Dette gælder både variation i forhold til lege og elever. Ifølge Østergaard kan 'den optimale legesituation' udløse en flow-tilstand, som Csikszentmihalyi beskriver den (Østergaard, 2005). Flow er en følelse af koncentration, engagement og glæde, og den måles oftest på en 10-trins skala, hvor der bliver spurgt ind til de tre parametre (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Opnår eleverne en følelse af flow, er de i en tilstand, hvor de eksempelvis mister tidsfornemmelse og selvbevidstheden, og de dermed bare nyder aktiviteten, som de er i gang med (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Den optimale legesituation består ifølge Østergaard (2005) af ni kriterier. Disse er:

1. "Legen skal indeholde tegn, der viser 'dette er leg'.
2. Det er barnet, der selv skal opstille målene med legen, og skal selv komme frem til, hvordan disse mål opfyldes.
3. Legen skal være relevant for barnet.
4. Barnet skal have muligheder for selv at foretage valg i legen.
5. Barnet skal have muligheder for selv at kontrollere legen; både med hensyn til legens indhold og dens forløb.
6. Legen skal involvere aktiviteter, der for barnet kan virke som udfordringer, det aktivt kan søge at løse ved manipulationer af objekter eller ved andre former for fysisk aktivitet.
7. Legen skal give barnet mulighed for i fællesskab med kammerater eller voksne at være sammen om den aktivitet legen repræsenterer.
8. Legen skal foregå i trygge rammer.
9. Barnet, som deltager i en leg, skal være præget af positive affektive udtryksformer." (Østergaard, 2005: 46)

Punkt tre omhandlende relevans af legen kan kædes sammen med, at der skal være variation i legene, da der er risiko for, at det ellers kan blive ensformigt og kedeligt, og dermed mistes relevansen. At legen også skal være udfordrende, som er punkt seks, kan ligeledes kobles med variation, idet der er mulighed for, at udfordringerne mindskes, hvis det er det samme, de laver hver dag. Punkt syv handler om, at legen skal give mulighed for at være sammen med blandt andet venner, hvilket hænger sammen med elevernes udmeldinger omkring vigtigheden af variationen i dem, som de leger med. Det kan tyde på, at der er en stærk sammenhæng mellem de deltagende elevers udtalelser omkring variation og den optimale legesituation, som kan udløse flow.

5.4.3 Medbestemmelse i forhold til valg af lege

Aktivitetsagenterne tillod nogle gange de deltagende elever at være med til at bestemme, hvilke lege de skulle lege i frikvarteret. Aktivitetsagenterne opsatte et par gange nogle valgmuligheder, som de deltagende elever kunne vælge mellem, dette blev af nogle elever fremhævet under interviewene. Mille udtaler:

Mille: Det var også ret dejligt at.. At vi måtte også være med til at bestemme nogle af legene ('9.6.5 Transskribering 5', linje 203-204).

At de deltagende elever et par gange har været med til at bestemme legene, og de synes, at det er positivt, kan tolkes, som at behovet for autonomi er blevet opfyldt, hvilket i lighed med det tidligere fremhævede begreb kompetence er ét af de tre universelle psykologiske behov fra SDT (Ryan & Deci, 2000). Ligeledes opfylder valgmuligheder også punkt fire i den optimale legesituation (Østergaard, 2005) omkring, at barnet skal have mulighed for selv at foretage valg i legen.

Silke, som ikke deltog i aktivitetsagenternes frikvarter, begrundede, hvorfor hun ikke deltog med blandt andet, at hun ikke har medbestemmelse i valg af lege.

Silke: og så er der også sådan, at man skal lave én ting, og så kan man ikke lave noget andet. Altså så er det sådan den bestemte ting, man skal. ('9.6.4 Transskribering 4', linje 136-138).

I: Du vil gerne selv bestemme?

Silke: (...) altså jeg vil gerne sådan, hvor de laver sådan mange ting, og hvor man sådan selv kan bestemme, hvad man vil være med til. ('9.6.4 Transskribering 4', linje 141-144).

Silke fremhæver autonomi som vigtigt for at være motiveret til at deltage i fysisk aktivitet. Det kan ud fra de deltagende elevers udmeldelser tolkes, at det er vigtigt at få opfyldt en følelse af autonomi i forhold til valg af lege for at motivere elever til at være fysisk aktive i frikvarteret. Valgmulighederne er også med til at opfylde kriterierne for den optimale legesituation, som kan medføre en flowtilstand (Østergaard, 2005).

5.4.4 Opsamling og diskussion af Tema 3: Styring af lege

Aktivitetsagenterne stod for styringen af lege i frikvarteret. Der er blandede oplevelser hos de deltagende elever omkring denne styring. Nogle elever opfatter det som sjovere, end når en lærer varetager styringen, mens andre elever mangler lærerstyring. At der er nogle elever, der mangler lærerstyring for at være motiveret til at deltage i den fysiske aktivitet stemmer overens med internationale undersøgelser, hvor blandt andet Sallis et al. (2001) og Saint-Maurice et al. (2011) har fundet, at opsyn fra lærere er med til at øge den fysiske aktivitet i frikvarteret. Der er dog bred enighed om, at aktivitetsagenterne er i stand til at nedbringe mængden af konflikter, hvilket tolkes, som at aktivitetsagenterne kan være med til at fjerne en af barriererne, som Pawlowski et al. A (2014) har fundet for fysisk aktivitet i frikvarteret. At aktivitetsagenterne styrede, og de dermed havde kontrollen kan have medført, at de deltagende elever ikke fik opfyldt behovet for autonomi (Ryan & Deci, 2000). Dette behov blev dog opfyldt ved, at de deltagende elever nogle gange havde medbestemmelse i forbindelse med valg af lege. Denne medbestemmelse opfylder udover behovet for autonomi også i lige så høj grad ét af kriterierne for den optimale legesituation (Østergaard, 2005).

Ikke kun blandt de deltagende elever men også blandt aktivitetsagenterne var der forskellige opfattelser af styringen af legene. Nogle mente, at andre ikke havde taget ansvar for styringen af legene, mens andre mente, at de ikke havde fået lov. Det tolkes ud fra aktivitetsagenternes fortalte oplevelser, at nogle aktivitetsagenter manglende en følelse af kompetence, som er et af de tre universelle psykologiske behov fra SDT (Ryan & Deci, 2000), hvilket kan føre til amotivation for at deltage i styringen.

I modsætning til styringen af lege er der bred enighed omkring variationen i lege og elever. De deltagende elever bliver motiverede til at deltage grundet de forskellige variationer i både lege og elever. De positive udmeldinger omkring variation kan skyldes, at tre ud af ni kriterier for den optimale legesituation kan blive opfyldt ved variation, og chancen, for at de oplever en flow-tilstand, øges (Østergaard, 2005).

Temaet *Lege i frikvarteret* indeholder forskellige aspekter, der bidrager til at opfylde minimum fire kriterier for den optimale legesituation (Østergaard, 2005). Mulighederne for at opnå den optimale legesituation og dermed flow øges, hvilket er ønskværdigt, idet opnåelsen af flow én gang medfører en søgning efter at nå den igen, hvilket kan motivere eleverne til at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter (Østergaard, 2005). Det kan dog diskuteres, i hvor høj grad aktivitetsagenterne har mulighed for at opfylde kriterier for den optimale legesituation i forbindelse med en større gruppe af deltagende elever. At nogle kriterier er opfyldt kan skyldes, at de deltagende elever har de samme holdninger til, hvad der eksempelvis er udfordrende, og hvad der er relevant. Det betyder, at elever der ikke har samme holdninger ikke vil få kriterierne i den optimale legesituation opfyldt.

5.5 Tema 4: Oplevelse af lege arrangeret af aktivitetsagenter

Dette tema omhandler elevernes bedste og dårligste oplevelser i aktivitetsagenternes frikvarter.

5.5.1 Gode oplevelser

Wilhelm og Mads nævner begge høvdingebold som den sjoveste oplevelse. Det er dog to forskellige gange, som de henviser til.

Wilhelm: Det var nok høvdingebold

Mads: Ja, der hvor vi spillede høvdingebold inde i salen ('9.6.2 Transskribering 2', linje 409-410).

(...)

I: Men det er begge to, hvor det var høvdingebold. Er det fordi, det er et sjovt spil?

Wilhelm: Og også fordi nogle af 6.-klasse-drengene ikke var med

Mads: Ja, nogle af dem, der var virkelig irriterende ('9.6.2 Transskribering 2', linje 419-422).

At spille høvdingebold er den sjoveste oplevelse, dette skyldes flere faktorer, foruden at de begge synes, at netop det spil er sjovt. For Mads gælder det, at en kontekstuel faktor var ændret, og de måtte være inde i gymnastiksalen. Ifølge tabel 7 i afsnit '4.4 Udførelse' var det både gang 10 og 12, at der blev spillet høvdingebold i gymnastiksalen. Begge gange var der stor deltagelse, og gang 12 var der det højeste antal deltagende elever i forsøgsperioden med 29 elever. Det tolkes, at Mads ikke er den eneste, der anser netop muligheden for at være inde i gymnastiksalen som et positivt element. At en halordning kan motivere eleverne til fysisk aktivitet i frikvarteret stemmer overens med resultater af Troelsen et al. (2014), der fandt, at det kan motivere inaktive elever til at blive fysisk aktive ved at have adgang til skolens hal i frikvarteret (Troelsen et al., 2014). Denne kontekstuelle faktor blev ikke tidligere fremhævet, men tilladelsen til at være inde i gymnastiksalen tolkes som en positiv effekt på motivationen.

For Wilhelm skyldes den sjoveste oplevelse fraværet af drengene fra 6. klasse. Dette kan kobles med de tidligere resultater og diskussion af '5.3 Tema 2: Opførsel i skolegården', hvor det blev fundet, at mangel på respekt og dårlige rollemodeller kan føre til et miljø, der ikke er procesorienteret og motiverende. Hvis aktivitetsagenterne (særligt drengene ifølge Wilhelm og Mads) var mere anerkendende, ville en TARGET-faktor blive opfyldt, og dermed ville eleverne være tættere på et procesorienteret miljø. Hertil skal aktivitetsagenterne også opfylde rollen som rollemodel og opføre sig efter de forventninger og forpligtigelser, der følger med. Idet Wilhelm synes, at det er sjovest, når drengene er fraværende, tolkes det, at opførslen i skolegården er af meget stor betydning, når det gælder om at være motiveret til at være fysisk aktiv i frikvarteret.

Mille og Louise synes begge, at rundbold var den sjoveste oplevelse. I observationsskema 5 '9-3.5 Observationsskema 5' i tiden 23.41 er følgende observation foretaget:

En pige, der ikke har ramt tidligere, rammer bolden. Der bliver råbt "du er vild mand" og en aktivitetsagent (dreng) løber på bolden.

Pigen i observationen er Mille. Hun får ros fra de andre elever, hvilket i dette tilfælde er en feedback, der bidrager til en følelse af kompetence, som ifølge Ryan & Deci (2000) øger den indre motivation. Det kan tolkes, at Mille bliver motiveret til at spille rundbold grundet den følelse af kompetence, som er ét af de tre universelle psykologiske behov fra SDT, som hun opnår (Ryan & Deci, 2000). Dette er ifølge hende selv ikke tilfældet. Hun udtaler yderligere:

Mille: Jeg synes bare, det var sjovt at være med til de der lege. Uanset om man ramte bolden eller ej ('9.6.5 Transskribering 5', linje 130-131).

Mille er afvisende over for, at den gode oplevelse skyldes succesen i at ramme bolden. Hun synes bare, at det er sjovt at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, og hun kan bedst lide dette spil. Dette kan tyde på, at hun enten opnår eller kommer tættere på det, Østergaard (2005) definerer som den optimale legesituation, ved at legen eksempelvis er relevant og udfordrende. Eftersom Mille udtaler, at hun synes, at det er sjovt bare at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, kan det være en indikation på, at aktivitetsagenterne er med til at skabe den optimale legesituation, og Mille kan have opnået en flow-tilstand blot én gang, som hun derefter søger at opnå igen.

I modsætning til de deltagende elever er aktivitetsagenterne ikke nær så specifikke i den sjoveste oplevelse. De ser mere abstrakt på oplevelsen. Tilde synes, at den sjoveste oplevelse ved at være med har været at gøre andre børn glade.

Tilde: (...) Det var rart at se sådan smilet på børn, når de var glade ('9.6.1 Transskribering 1', linje 633-634).

Det blev tidligere fremhævet under '5.2.2 Deltagerantal', at aktivitetsagenterne har et performance approach goal i forbindelse med AGT (Elliot, 1999). Eftersom Tildes bedste oplevelse har været at gøre de andre elever glade, kan det tolkes, at det ikke er alle aktivitetsagenterne, der har haft et performance approach goal. Tilde kan have haft et mastery approach goal, hvor hendes mål er at være så god som mulig, hvilket hun måler ved at se på, om de andre elever er glade eller ej. Idet de deltagende elever smiler, udviser de en positiv udtryksform overfor aktiviteterne, og dermed føler Tilde, at hun har opnået sit mål. Et mastery approach goal er i sig selv en motiverende faktor, og det har i dette tilfælde betydet, at Tildes mål med opgaven som aktivitetsagent og opnåelsen af dette mål har været den bedste oplevelse.

I modsætning til Tilde har den bedste oplevelse for Maria og Nikolaj været, at de selv kunne få lov at deltage.

Maria: (...) At kunne være med til det i stedet for bare at stå og glo på, når de gjorde.. altså også selv at kunne være med ('9.6.1 Transskribering 1', linje 644-646).

Nikolaj: At få lov til at bevæge sig! ('9.6.1 Transskribering 1', linje 657).

Det tolkes ud fra citaterne af Maria og Nikolaj, at fysisk aktivitet i frikvarteret har været den sjoveste oplevelse i undersøgelsen. Dette kan skyldes, at Maria og Nikolaj får opfyldt et behov for kompetence ved at deltage, og dette kan derfor være med til at bidrage til en positiv oplevelse. At fysisk aktivitet i frikvarteret har været den sjoveste oplevelse betyder, at selvom målgruppen var elever fra 4. klasse, så har elever fra 6. klasse haft den sjoveste oplevelse ved også at deltage.

Liva synes, at det sjoveste ved at være aktivitetsagent har været at få lov til at bestemme.

Liva: (...) men også at vi kunne bestemme ('9.6.1 Transskribering 1', linje 648-649).

Det blev tidligere i afsnit '5.4.1 Styring af lege i frikvarteret' tolket, at styring kan give en følelse af kompetence, som er et af de tre universelle psykologiske behov (Ryan & Deci, 2000). Det kan være opnåelsen af denne følelse, der har medvirket til, at Liva synes, at det var den sjoveste oplevelse.

5.5.2 Dårlige oplevelser

Mads og Wilhelm synes, at den dårligste oplevelse var dødbold. Dette er ikke på grund af spillet, men fordi drengene fra 6. klasse var med. Det tolkes, at opførslen i skolegården har stor indflydelse på motivationen for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter for Mads og Wilhelm, idet deres bedste og dårligste oplevelser afhænger af, om drengene fra 6. klasse deltager eller ej.

Frederikkes dårligste oplevelse bunder i skuffelse, idet hun er blevet lovet tre forskellige aktiviteter, men de kun når de to af dem

Frederikke: Altså jeg synes nogle gange, så siger de for eksempel, at man skal lave tre ting, og så når vi ikke alle tre ting, hvis man sådan har glædet sig til alle de tre ting, så var det sådan lidt træls, hvis man ikke.. men det er jo også nogle gange sjovt for nogle, hvis det jo den ene ting man gerne vil lave, den første, og så man hele tiden bliver ved med det, så er det jo også sjovt ('9.6.3 Transskribering 3', linje 144-150).

For Frederikke gælder det skuffelsen over ikke at nå alle lege, der er den dårligste oplevelse, fordi hun har glædet sig til dem alle. Det tolkes, at Frederikke er meget motiveret for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, eftersom den dårligste oplevelse er ikke at nå det hele. At

Frederikke får stillet tre aktiviteter i udsigt kan virke udfordrende, og dermed er det relevant for hende at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter. Idet hun bliver skuffet over ikke at nå alle tre aktiviteter, kan nogle faktorer for den optimale legesituation (Østergaard, 2005) blive fjernet, og dette kan i Frederikkens tilfælde udmunde i den dårligste oplevelse.

Mille og Louise kan ikke nævne en dårlig oplevelse, men de siger, at den mindst gode er at spille fodbold. Normalt kan de ikke lide at spille fodbold, men når det er sammen med aktivitetsagenterne, synes de, at det er sjovt. I lighed med Frederikke tolkes de også til at være meget motiverede for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, da de spiller fodbold, som de normalt ikke kan lide at deltage i.

For flere af aktivitetsagenterne var det ligesom for Mads og Wilhelm dårlig opførsel i skolegården, der var den dårligste oplevelse. Valde og Nikolaj synes, at det er irriterende, når de andre ikke hører efter, og de ikke er søde.

Valde: At børnene ikke helt hørte efter ('9.6.1 Transskribering 1', linje 684).

Nikolaj: Altså vi gør det her frivilligt, så de skal også være søde overfor os ('9.6.1 Transskribering 1', linje 697-698).

At de deltagende elever ikke hører efter eller er søde overfor aktivitetsagenterne kan være et tegn på en manglende anerkendelse af aktivitetsagenterne som autoriteter. I sammenhæng med de tidligere resultater og diskussion er det igen faktorerne anerkendelse (R), autoritet (A) og opgaven (T₁) fra TARGET (Harwood & Biddle, 2002), som er fraværende, og dermed befinder Valde og Nikolaj sig ikke i et procesorienteret miljø, hvilket har givet udslag i den dårligste oplevelse.

Det er dermed både de deltagende elever og aktivitetsagenterne, der finder dårlig opførsel som den dårligste oplevelse.

Maria fremhæver den kontekstuelle faktor 'deltagerantal' som den dårligste oplevelse.

Maria: (...) Jeg synes nok det var, når der ikke sådan rigtig kom nogen. Det synes jeg var rigtig kedeligt. ('9.6.1 Transskribering 1', linje 711-712).

Maria synes, at det er kedeligt, når de ikke er så mange. Det var også hende, hvis sjoveste oplevelse var at få lov at være med til legene. Den dårligste oplevelse hænger sammen med

hendes syn på den bedste oplevelse, idet hun synes, at legene bliver kedelige, når der ikke er mange fremmødte. Når der kun er få elever, kan relevansen for at deltage svinde ind for Maria, hvilket er en faktor for den optimale legesituation (Østergaard, 2005).

5.5.3 Opsamling og diskussion af Tema 4: Oplevelse af lege arrangeret af aktivitetsagenter

Forskellige faktorer har indflydelse på oplevelser af legene i frikvarteret. Miljøet har haft en stor indflydelse på den gode oplevelse, dette dækker både over en kontekstuel faktor og for det procesorienterede miljø. Den kontekstuelle faktor som adgang til skolens gymnastiksal er med til at give en god oplevelse af aktivitetsagenternes frikvarter, hvilket passer med fund af Troelsen et al. (2014). En anden miljøfaktor, der har indflydelse på den gode oplevelse, er fraværet af drengene fra 6. klasse og dermed fraværet af de personer, der ikke udviser anerkendelse, som er en TARGET-faktor, der er med til at skabe et procesorienteret miljø (Harwood & Biddle, 2002). At fraværet af bestemte elever kan være med til at give den bedste oplevelse er en indikation på vigtigheden af god opførsel i skolegården.

De deltagende elever så også aktiviteterne som relevante og udfordrende, og derved kan aktivitetsagenternes frikvarter være med til at skabe den optimale legesituation (Østergaard, 2005). Det var specifikt rundbold, der blev fremhævet af Mille og Louise, og dette kan skyldes, at de her opnåede en flow-tilstand i netop denne leg.

For aktivitetsagenterne gjaldt det for flere, at de fik opfyldt deres behov for kompetence dog på forskellige måder. Nogle fik behovet opfyldt gennem forskellige kropslige udfoldelser i aktiviteterne, mens andre opnåede behovet ved styring. En aktivitetsagent kan have opnået sit mål om, at de deltagende elever skulle være glade, og derved er hendes mastery approach goal afgørende for den bedste oplevelse. Dette betyder også, at det ikke er alle aktivitetsagenterne, der har haft et performance approach goal som tidligere beskrevet, men at det muligvis kun gælder for nogle.

Flere af de deltagende elever kan ikke nævne en dårlig oplevelse, hvilket tolkes som, at nogle af de deltagende elever ikke har været udsat for dårlige oplevelser, der kan lede til amotivation for at deltage. Skuffelse over ikke at nå alle de lovede lege er den dårligste oplevelse hos én af de deltagende elever. Dette kan begrundes med, at alle tre lege tilsammen gav udfordring og

relevans for at deltage, hvilket er to faktorer fra den optimale legesituation (Østergaard, 2005). Når kun to ud af de tre lege blev gennemført, kan det resultere i manglende udfordring eller relevans.

For flere af de deltagende elever og aktivitetsagenterne gælder det, at den dårligste oplevelse har været dårlig opførsel, som kan kædes sammen med de tidligere resultater og diskussion omkring respekt og rollemodeller under temaet *Opførsel i skolegården*, idet anerkendelse (R), autoritet (A) og opgave (T₁) mangler i at skabe et procesorienteret og motiverende miljø (Harwood & Biddle, 2002). Den kontekstuelle faktor 'deltagerantal' har været med til at give den dårligste oplevelse for én af aktivitetsagenterne, da et lavt deltagerantal resulterede i, at det blev kedeligt, og dermed fjernedes relevansen for at deltage.

Der er en stærk sammenhæng mellem flere af de bedste og de dårligste oplevelser. Dette gælder miljø og den optimale legesituation. Forskellige miljøfaktorer har indflydelse på henholdsvis den bedste og den dårligste oplevelse, og det kan derfor diskuteres, hvor altafgørende denne faktor er for deltagelse i aktivitetsagenternes frikvarter. Er TARGET-faktorerne ikke opfyldt, er der risiko for, at det ikke er et procesorienteret miljø, som kan være motiverende (Harwood & Biddle, 2002), og ud fra ovenstående kan det ses, at dette kan føre til den dårligste oplevelse. Aktivitetsagenterne er også med til at kunne skabe den optimale legesituation, som for flere er med til at give den bedste oplevelse, og hvis flere parametre i den optimale legesituation ikke er opfyldt, kan det føre til den dårligste oplevelse. Det kan derfor udledes, at for at skabe motivation for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter skal der være fokus på det procesorienterede miljø med opfyldelsen af TARGET-faktorer (Harwood & Biddle, 2002) og den optimale legesituation (Østergaard, 2005).

5.6 Tema 5: Ønskescenarie

Efter at have fundet elevernes bedste og dårligste oplevelser vil følgende omhandle ønskescenariet for det bedste frikvarter, og hvilke faktorer dette indebærer. Temaet *ønskescenarie* indeholder subtemaerne 'materialer', 'variation', 'udfordring' samt 'styring'.

5.6.1 Materialer

For at gøre et frikvarter så attraktivt som muligt blev eleverne spurgt ind til, hvad der kunne være det bedste at lave, hvis de selv kunne bestemme. Flere af ønskerne gik på fysiske forbedringer i skolegården og legeudstyr. Mikkel foreslår nogle konkrete ting til legepladsen, som han har prøvet på en anden skole

Mikkel: Ja, altså (nævner en anden skole. Red.) har sådan to ting. Sådan en man kan løbe på så den drejer rundt. Og så hvis man løber rigtig hurtigt, så drejer den også vildt hurtigt! (...) og så (den anden skole. Red.) de har også sådan en, hvor det er.. hvor man kan sidde på, og så kan man dreje den rundt. ('9.6.4 Transskribering 4', 56-60).

Mikkel nævner to konkrete ting, som han godt kunne tænke sig tilført skolegården, for at legepladsen blev forbedret.

Mikkel og Silke foreslår også opdelt rum, det ene med bordtennis og poolborde og det andet skal være et stillerum. Silke forklarer, at stillerummet skal være et sted, hvor man ikke bliver forstyrret:

Silke: Altså det er fordi, der nogle gange godt kan være ret meget larm ('9.6.4 Transskribering 4', linje 99-100).

Mikkel og Silkes ønsker om fysiske forbedringer og legeudstyr kan knyttes til barrieren, som Pawlowski et al. A (2014) fandt vedrørende mangel på legefaciliteter. Blandt andet Pawlowski et al. A (2014), Ridgers et al. (2010), Sallis et al. (2001) og Saint-Maurice et al. (2011) fandt alle, at fysiske forbedringer og legeudstyr stimulerede eleverne til at være mere fysiske aktive i frikvarteret. Da der blev spurgt ind til det bedste frikvarter, var der ikke et krav om fysisk aktivitet. På nær forslaget om et stillerum lægger forslagene op til fysisk aktivitet, hvilket tolkes, som at eleverne finder det sjovt at være fysisk aktive i de rette omgivelser.

5.6.2 Variation

Det bedst tænkelige frikvarter indeholder variation i aktiviteter ifølge flere af eleverne. Mads og Wilhelm mener, at det bedste frikvarter ville indeholde varierede aktiviteter. Mikkel fortæller om nogle temadage, som de har haft på skolen, hvor de blev præsenteret for det, han kalder gammeldags lege. Han beskriver spillet 'krig', som er blandt de lege, han gerne vil lege frem for

at spille fodbold. Ligesom Mads og Wilhelm vil Mikkel gerne lege noget, som ikke er det, han normalt laver.

At eleverne fremhæver variation som en vigtig faktor, i dét de forestiller sig som det bedste frikvarter kan forbindes med den tidligere diskussion af lege i frikvarteret afsnit '5.4.2 Variation i lege og elever'. Her var eleverne meget positive over for variationen, i de lege de legede med aktivitetsagenterne sammenlignet med, hvad de normalt laver. Det tolkes, at aktivitetsagenterne derfor har været med til at opfylde ønsket for det bedste frikvarter om variation.

5.6.3 Udfordring

Frederikke og Carmen klatrer meget i træerne rundt om skolen i frikvarterne. Når de skulle beskrive det bedste, som de kunne lave i et frikvarter, var det stadig klatring, og der skulle være udfordring og spænding.

Carmen: Og altså.. Jeg kan i hvert fald godt lide, at jeg tager.. jeg kommer helt højt.. Virkelig højt op i et træ, og så finder jeg en semitynd gren, og hænger på hovedet dér ('9.6.3 Transskribering 3', linje 42-44).

Spændingsmomentet kommer til udtryk ved, at hun vil højt op, finde en tynd gren og hænge på hovedet deri. Udover spænding er det også en udfordring. Er der sammenhæng mellem tilpas udfordring og evne, kan Carmen komme i en tilstand af flow (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Det er ikke kun Carmen, der søger udfordring. Mads og Wilhelm vil gerne udfordres på fodboldbanen. De foreslår en fodboldturnering mellem 4-klasserne med blandede hold.

Wilhelm: Det er nok hvor a, b, c eller d spiller, og så blander man holdene. ('9.6.2 Transskribering 2', linje 19).

At de ikke vil spille klassevis men i blandede hold bakker op om de tidligere resultater og diskussion '5.4.2 Variation i lege og elever'. Mads og Wilhelm vil gerne spille med andre, end de plejer i frikvarteret. Det tolkes, at fodboldturneringen er en udfordring, da det er noget andet, end de normalt laver, men i lighed med Carmen skal der igen være sammenhæng mellem udfordring og evne. Dette kan være grunden til, at de ikke udfordrer et andet klassetrin med ældre elever. En for stor udfordring, som de ikke har evnerne til at klare, kan i yderste tilfælde føre til angst (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

5.6.4 Styring

Flere af eleverne udtrykker, at de godt kan lide tiltaget med aktivitetsagenter, men for nogle gælder det, at der skal foretages nogle ændringer for at gøre det endnu bedre.

Mille og Louise siger, at hvis de helt selv måtte bestemme, hvad de ville lave i frikvarteret, ville de spille rundbold eller høvdingebold med aktivitetsagenterne.

I: Hvis I sådan selv helt selv må bestemme, hvad kunne I så godt tænke jer at lave i frikvarteret?

Mille: Rundbold

Louise: Rundbold eller høvdingebold

I: Ja, er det, det sjoveste I kan finde på at lave?

Mille+Louise: Ja

I: Ja, skulle det så være med de der aktivitetsagenter, eller skulle det være med jeres egen klasse?

Mille+Louise: Aktivitetsagenterne

I: Ja, hvad med en lærer, skulle det være med en lærer?

Mille+Louise: Nej ('9.6.5 Transskribering 5', linje 345-355).

Mille og Louise gør det klart, at det bedste, de kan lave i frikvarteret, er at spille med aktivitetsagenterne. Mads og Wilhelm vil også gerne have aktivitetsagenter med til at styre deres frikvarter, det indebærer dog nogle forandringer.

I: Vil I gerne have, at der var aktivitetsagenter?

Mads: Ja

Wilhelm: Ja, de skulle bare gå lidt mere op i det, og ikke bare sige: "Nå nu bruger vi et frikvarter på det, og nu vil jeg bare ødelægge det for alle andre" ('9.6.2 Transskribering 2', linje 472-476).

Som det blev diskuteret i afsnittet om respekt, er dårlig opførsel et problem. Bliver dette element fjernet, er tiltaget med aktivitetsagenter også for Mads og Wilhelm meget positivt, og de vil gerne, at styringen af fodboldturneringen er varetaget af aktivitetsagenter.

5.6.5 Opsamling og diskussion af Tema 5: Ønskescenarie

Ønskescenariet for det bedste frikvarter indebærer for nogle elever fysiske forbedringer og adgang til legeudstyr. Disse ændringer vil ifølge blandt andet Pawlowski et al. A (2014) og

Ridgers et al. (2010) kunne bidrage til et højere aktivitetsniveau. Herudover skal der være variation og udfordring i aktiviteterne, som eleverne laver. Er udfordringerne tilpasset elevernes evner er der mulighed for, at de kan opnå en følelse af flow, hvilket vil være ønskværdigt, da eleverne vil være i en tilstand, hvor de nyder aktiviteterne (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Det kan diskuteres, hvorfor det fælles for alle ønskerne for et ønskescenarie er, at det indebærer fysisk aktivitet eller forbedrede muligheder for at være fysisk aktiv med undtagelse af ønsket om et stillerum. De interviewede elever forbinder fysisk aktivitet i frikvarteret med det bedst tænkelige frikvarter. Det er en elevgruppe, der plejede at være udenfor også før tiltaget, og derfor kan ønskescenariet se meget anderledes ud for andre elevgrupper.

5.7 Tema 6: Andet

Som det blev forklaret i analysemetode afsnit '4.6 Analysemetode', er der et overordnet tema, der hedder *Andet*. Dette skulle indeholde subtemaer, som ikke passede ind under nogle andre temaer. Ét subtema blev placeret under det overordnede tema, hvilket er 'pinligt med trøje'

5.7.1 Pinligt med trøje?

Aktivitetsagenterne fik fra undersøgelsens start udleveret en rød t-shirt påtrykt "aktivitets-agent" på brystet. I observationsnoterne gang ni er det noteret, at kun én aktivitetsagent havde t-shirten på, se bilag '9.4.8 9. gang 27.10.2017'. Dette var ikke enkeltstående. Der var en generel tendens til, at aktivitetsagenterne ikke havde deres t-shirt på. Dette underminerede håbet om, at de ville føle sig som noget særligt og derved tage deres rolle som aktivitetsagent seriøs. Dette kan kædes sammen med de tidligere resultater og diskussion vedrørende rollemodeller. Trøjen er en klar indikation på, at aktivitetsagenterne er noget særligt, og har de ikke lyst til at være i rollen som rollemodeller, kan det være lettere ikke at være i rollen uden trøje.

Nikolaj og Valde forklarer, at de ikke ville have den på, da de synes, at trøjen var for stor

Nikolaj: Og den er ikke så fed at have på

Valde: Den er lidt stor ('9.6.1 Transskribering 1', linje 348-349).

Liva svarer drengene igen på deres forklaringer med en forklaring, der passer til de didaktiske overvejelser, der blev foretaget. Det skulle være muligt for aktivitetsagenterne at have en jakke på under trøjen, for at de ikke skulle fryse.

Liva: Den er stor, fordi vi skal jo have vores jakker på, og så kan den komme udenpå ('9.6.1 Transskribering 1', linje 349-350).

Cecilie bliver spurgt ind til en episode, hvor to aktivitetsagenter skændes om, hvorvidt hun skal have trøjen på eller ej. Cecilie har trøjen med, men hun kaster den væk.

I: Cecilie, hvordan kan det være, du ikke har lyst til at have din trøje på?

Cecilie: Det ved jeg ikke

Valde: Det er pinligt, eller hvad?

Cecilie: Nej

Liva: Hun vil gene have fashion

[pigerne griner]

Cecilie: Jeg tror måske, at der var også kun to 3.-klasser.. Jeg kender de to piger ('9.6.1 Transskribering 1', linje 232-240).

Cecilie kan ikke forklare grunden til, at hun ikke vil have trøjen på. Hun forklarer til sidst, at det er fordi, hun kender de to piger, som er kommet derud.

5.7.2 Opsamling og diskussion af Tema 6: Andet

Nikolaj og Valde ville ikke have trøjen på, fordi den var for stor, og det tolkes derfor, at de ikke følte sig smarte i den. Cecilie ville ikke have sin på, og hun forklarer ikke rigtigt hvorfor. Det kan diskuteres, hvorvidt aktivitetsagenterne ikke ville have trøjerne på, fordi de ikke ville skille sig ud og skulle leve op til rollen som rollemodel for de deltagende elever. Liva, hvis bedste oplevelse var at opnå kompetence via styring af legene, kan siges at tage sin rolle som aktivitetsagent og som rollemodel seriøs, og det kan være grunden til, at hun bærer trøjen over sin jakke, mens drengene og Cecilie ikke vil have den på.

Der var et ønske om, at aktivitetsagenterne med hjælp fra ens trøjer ville opnå ét af de universelle psykologiske behov fra SDT, hvilket var tilhørsforhold (Ryan & Deci, 2000). Dette skulle opnås ved, at de ved at bære de samme trøjer følte et tilhørsforhold til gruppen af aktivitetsagenter. Det kan diskuteres, hvorvidt aktivitetsagenterne fik opbygget et fællesskab, som de kunne have et tilhørsforhold til. Idet det tidligere er blevet gjort klart, at der var problemer i forbindelse med styring af legene og manglende respekt og anerkendelse for hinanden, har aktivitetsagenterne med stor sandsynlighed ikke opnået en form for tilhørsforhold til hinanden, og dette kan være endnu en grund til ikke at bære trøjerne.

5.8 Overordnet diskussion

5.8.1 Opførslen har indflydelse på mange oplevelser

I resultaterne og den hidtidige diskussion er det muligt at se sammenhænge mellem de forskellige overordnede temaer. Det er interessant, at særligt temaet *Opførsel i skolegården* har en indvirkning på flere af de andre temaer og motivationen for at deltage. Dette ses eksempelvis ved subtemaet 'Styring af lege i frikvarteret', hvor aktivitetsagenterne behandler af de deltagende elever afgør, hvorvidt eleverne ønsker lærerstyring som supplement til aktivitetsagenterne styring. Det samme gør sig gældende i den bedste og dårligste oplevelse, som for flere af de deltagende elever afhænger af aktivitetsagenterne opførsel. Særligt TARGET-faktoren anerkendelse (R) fra aktivitetsagenterne er vigtig i forbindelse med motivation for at deltage i aktivitetsagenterne frikvarter, og det kan diskuteres, hvorfor denne anerkendelse mangler særligt blandt drengene. Det blev fundet, at drengene kunne mangle en følelse af kompetence i forhold til styring. De har dermed ikke været i stand til at udfylde rollen som aktivitetsagent, som indeholder forventninger omkring styring. Dette kan have resulteret i, at de heller ikke følte, at de kunne leve op til rollen som rollemodel, hvilket kan have medført, at de har påtaget sig en anden rolle, eller at de er gået backstage, og dermed kan dele af deres opførsel forklares. At flere af aktivitetsagenterne måske ikke mener, at de kan opfylde rollen som rollemodel kan have indflydelse på, hvorvidt de vil bære den røde trøje, som de fik udleveret. Ifølge Troelsen et al. (2014) er gode rollemodeller vigtige for kickstarterordningen. En kickstarterordning er styret af lærerne, og disses engagement er vigtig for elevernes motivation for at deltage. Det samme gør sig gældende med hensyn til aktivitetsagenterne i denne undersøgelse.

5.8.2 Et ønske om aktivitetsagenter

Trods negative udtalelser om opførsel i skolegården og dennes indflydelse på motivationen for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter ønsker blandt andet Wilhelm og Mads, som er de deltagende elever, der er blevet interviewet, der har haft størst problemer med hensyn til aktivitetsagenternes opførsel, at det er aktivitetsagenter, der står for deres fodboldturnering i *Ønskescenariet*. At blandt andre Wilhelm og Mads godt kan lide tiltaget om aktivitetsagenter, kan kobles sammen med fund af Troelsen et al. (2014). De fandt, at tiltaget med kickstarter appellerer til de elever, der i forvejen var aktive. Dette stemmer overens med de interviewede elever, der har deltaget i frikvarterne, da det viste sig, at de alle normalt er udenfor i frikvarteret. Det er dog varierende, hvor fysisk aktive de er. Den eneste elev, der blev interviewet, og som normalvis er indenfor og inaktiv, deltog ikke i aktivitetsagenternes frikvarter. Det kan tyde på, at tiltaget omkring aktivitetsagenter ikke har en motiverende effekt til at være fysisk aktiv hos inaktive elever. Sammenlignes der med undersøgelsen af Troelsen et al. (2014), har tiltag som aktivitetsagenter og kickstarter ikke som enkeltstående tiltag en motiverende effekt på de inaktive elever, hvilket stemmer overens med resultaterne i indeværende projekt.

5.8.3 Effekt i målgruppen?

I forbindelse med målgruppen for aktivitetsagenterne kan det diskuteres, om implementeringen overhovedet har haft den ønskede effekt. Målgruppen er i indeværende projekt elever i 4. klasse. Hvis tiltaget med aktivitetsagenter skulle have den ønskede effekt, ville flere elever blive mere fysisk aktive i frikvarteret. Troelsen et al. (2014) fandt, at kickstarterordningen, som kan sammenlignes med aktivitetsagenterne, ikke havde haft den ønskede effekt som individorienteret indsats, da eleverne, der ikke var så fysisk aktive, ikke blev meget mere fysisk aktive med tiltaget. Eftersom alle de interviewede elever, der havde deltaget i aktivitetsagenternes frikvarter, plejede at være ude eller være fysisk aktive, har tiltaget muligvis ikke ændret noget for målgruppen i 4. klasse. Da det kun er en lille andel af deltagerne, der er blevet interviewet, er det ikke muligt at udlede noget med sikkerhed.

5.8.4 En kombination med tvunget udefrikvarter

Troelsen et al. (2014) fandt, at kickstarterordningen kombineret med tvunget udefrikvarter eller halordninger gør en forskel i forbindelse med motivationen for fysisk aktivitet i frikvarteret. Maria, hvis dårligste oplevelse omhandlede et lavt deltagerantal, udtaler

Maria: Men altså i det mindste, så kunne man da godt bare sige "Okay, I skal alle sammen ud, og så må I så være med, fordi nu er der nogle, der gider at bruge deres tid". ('9.6.1 Transskribering 1', linje 721-723).

Maria foreslår en tvunget deltagelse i aktivitetsagenternes frikvarter for at få flere deltagere. Dette er dog ikke løsningen på frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret, men det kan diskuteres, hvilken effekt det havde givet, hvis eleverne alligevel var udenfor. Skolen, som har medvirket i denne undersøgelse, har i forvejen tvunget udefrikvarter i 10-pausen, og det ville have været muligt at undersøge, om det havde en positiv effekt med udefrikvarter på motivationen for at være fysisk aktiv. Grundet undersøgelsens tidsramme har dette dog ikke været muligt. Troelsen et al. (2014) fremhæver som et alternativ til udefrikvarter en halordning. Ud fra udsagnet om at Mads' bedste oplevelse blandt andet skyldtes at høvdingespillet foregik i gymnastiksalen, samt at det var de to gange, der var adgang til gymnastiksalen, der var blandt de gange med flest deltagere, kan der være en sammenhæng mellem resultaterne af dette projekt og resultaterne fra Troelsen et al. (2014). Yderligere fandt Pawlowski et al. (2015), at elever i New Zealand er fem gange så meget aktive i skoletiden som danske elever, og at de blandt andet har tvunget udefrikvarter, organiseret leg og alternative muligheder som adgang til svømmehal. Der ses dermed en stærk sammenhæng mellem tvunget udefrikvarter, organiserede lege og motivation for fysisk aktivitet i frikvarteret.

5.8.5 Balance i variation

I forbindelse med kickstarter fandt Troelsen et al. (2014) endvidere, at det er vigtigt, at der er en balance mellem nye lege og velkendte lege. Dette skyldes, at velkendte lege kan samle alle, men de kan også blive kedelige i længden, mens for mange nye lege er overvældende. Sammenhængen mellem dette fund og resultaterne af dette projekt, hvor variation og udfordring er blevet fundet som en vigtig faktor for at være motiveret for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, er slående.

6 Konklusion

Dette afsnit indeholder konklusionen på problemformuleringen. Konklusionen er udarbejdet med udgangspunkt i resultaterne og diskussionen. Det er vigtigt at pointere, at konklusionen bygger på de analyserede data, hvor de primære data hertil er interviews med nogle af eleverne. Dette betyder, at konklusionen gælder for netop disse elever.

Omdrejningspunktet for projektet har været frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret, hvor et tiltag med aktivitetsagenter er blevet undersøgt. Undersøgelsen har taget udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvordan kan aktivitetsagenter fra 6. klasse motivere elever i 4. klasse til frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret?

Med denne problemformulering følger en antagelse om, at tiltaget vedrørende aktivitetsagenter har en hvis positiv effekt, da det ikke bliver undersøgt, hvorvidt tiltaget har en effekt eller ej.

Det blev fundet, at specielt opførslen i skolegården har en indvirkning på motivationen for at deltage i frivillig fysisk aktivitet. Særligt anerkendelse er et nøgleord. Dette er anerkendelse fra aktivitetsagenterne af de deltagende elever, det er anerkendelse af aktivitetsagenterne imellem og ligeledes de deltagende elever imellem. Anerkender eleverne ikke hinanden, mister aktivitetsagenterne deres autoritet, og de kan dermed ikke løse opgaven som aktivitetsagenter. Dette resulterer i et mindre procesorienteret miljø og dermed mindre motivation for deltagelse. Netop anerkendelse influerer på mange af elevernes oplevelser, og det kan derfor konkluderes, at det er vigtigt, at aktivitetsagenter fra 6. klasse er anerkendende og udviser respekt for at motivere elever i 4. klasse til frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret.

Andre faktorer, som går igen i resultaterne og den efterfølgende diskussion, er variation, medbestemmelse og udfordring. Med hensyn til variation gælder det i forbindelse med elever og aktiviteter. Ved at tiltaget med aktivitetsagenter er et tilbud til hele 4. classes årgang, er det en stor elevgruppe, der har mulighed for at deltage, og dermed er der mulighed for at opnå variation i dem, den enkelte elev tilbringer frikvarteret med. Samtidig tilbyder aktivitetsagenterne forskellige aktiviteter i løbet af ugen. Aktivitetsagenternes mulighed for adgang til forskelligt legeudstyr er med til at skabe variationen, og legeudstyr har derfor en vigtig indflydelse på denne faktor. I forlængelse af variation i lege blev det fundet, at medbestemmelse af aktiviteter

har en motiverende effekt for at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter. For udfordring gælder det, at eleverne ikke skal kede sig, eller synes at det er for svært, og derfor skal de være tilpas udfordret for at deltage. Det konkluderes, at en måde, aktivitetsagenter kan være med til at motivere til frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret, er ved at tilbyde variation, medbestemmelse og udfordring.

For at tiltaget med aktivitetsagenter kan være motiverende, er det vigtigt, at aktivitetsagenterne lever op til rollen som aktivitetsagent, der er den styrende og som rollemodel. For at leve op til rollen som aktivitetsagent blev det fundet, at de skal have opfyldt et behov for kompetence i forhold til styring. Ligeledes er det vigtigt, at de er gode positive rollemodeller for at have en motiverende effekt.

Anerkendelse, variation, medbestemmelse, udfordring, aktivitetsagenternes opfyldelse af rollen som aktivitetsagent og gode rollemodeller er faktorer, der har indflydelse på, hvordan aktivitetsagenter kan motivere til frivillig fysisk aktivitet. Der er dermed flere faktorer, der spiller sammen, hvilket betyder, at der ikke er en enkelt løsning, hvorpå aktivitetsagenter kan motivere. Projektet kan derfor bidrage til at forstå kompleksiteten ved et tiltag som aktivitetsagenter, der skal fremme fysisk aktivitet, og hvordan det motiverer.

Vigtigt er, at der er en tendens blandt de interviewede elever til, at tiltaget med aktivitetsagenter appellerer til elever, der i forvejen er udenfor i frikvarteret eller er fysisk aktive. Det er dermed ikke sikkert, at tiltaget med aktivitetsagenter kan bidrage til at få flere elever fra målgruppen, hvilket i dette tilfælde er elever i 4. klasse, til at være frivilligt fysisk aktive i frikvarteret. Dog kan tiltaget have haft en uventet effekt på elever fra 6. klasse, som har deltaget i aktivitetsagenternes frikvarter, fordi deres klassekammerater har været med, en sådan konklusion kræver dog en ny undersøgelse.

7 Perspektivering

Projektet har blandt andet bidraget til at forstå kompleksiteten af at motivere til frivillig fysisk aktivitet i frikvarteret, og hvilke parametre der er vigtige for, at aktivitetsagenter kan være motiverende. Der blev ligeledes fundet en tendens til, at tiltaget med aktivitetsagenter appellerer til i forvejen aktive elever, eller til elever der allerede opholder sig udenfor. Følgende vil give et indblik i, hvordan der kan arbejdes videre med resultaterne.

7.1 Ny målgruppe

Frikvarter med aktivitetsagenter kan have motiveret en anden målgruppe end den undersøgte i indeværende projekt. En uventet effekt i implementeringen af aktivitetsagenter var, at flere gange mødte elever fra 6. klasse op og deltog i aktiviteterne. Det vil i forsøget på at øge antallet af fysisk aktive i frikvarteret være fordelagtigt at undersøge effekten af tiltaget med aktivitetsagenter hos en anden målgruppe - i dette tilfælde blandt elever i 6. klasse. Er et tiltag som aktivitetsagenter motiverende, hvis det er elever fra eget klassetrin, der er aktivitetsagenter, er det vigtig viden i forbindelse med udtænkningen af nye tiltag.

7.2 Tvunget udefrikvarter

En anden undersøgelse, der vil være relevant i forlængelse til indeværende projekt, omhandler tvunget udefrikvarter. Eftersom elever, der opholder sig udenfor, er motiveret til at deltage i aktivitetsagenternes frikvarter, vil det være interessant at undersøge, om elever, der er tvunget til at opholde sig udenfor, frivilligt vil deltage i fysiske aktiviteter med aktivitetsagenterne. Skolen, som har medvirket i denne undersøgelse, har tvunget udefrikvarter i 10-pausen, og det giver en mulighed for at undersøge, om flere elever frivilligt ville deltage i fysisk aktivitet i dette frikvarter. Dette ville underbygge fund af Troelsen et al. (2014), som fandt, at kickstarterordningen kombineret med udefrikvarter/halordninger har positivt indvirkning på motivationen for at deltage i fysisk aktivitet. I dette tilfælde er udefrikvarteret ikke en del af implementeringen af et tiltag men en allerede eksisterende ordning, og derfor vil det være nyt at undersøge, om aktivitetsagenter kan ændre på aktivitetsmønstre i frikvarteret. Er det eksempelvis muligt at ændre aktivitetsmønstre hos en gruppe elever, der sidder på den samme bæk hver dag i 10-pausen og snakker? De har oparbejdet denne tradition over en lang periode, og det er, hvad de plejer at lave. Dette skal ses i modsætning til, hvis udefrikvarter og aktivitetsagenter bliver

implementeret på samme tid, for her er ikke oparbejdet en norm for, hvad frikvarteret skal bruges til. En sådan undersøgelse kan bidrage med en forståelse af aktivitetsagenternes muligheder for at motivere bredt.

7.3 Fokus på grupper og præferencer

I forbindelse med at motivere bredt er et sidste forslag til videre arbejde fokus på forskellige grupper af elever og deres præferencer. I indeværende projekt er det muligvis kun én specifik elevgruppe, aktivitetsagenterne henvender sig til - de aktive. Pawlowski et al. B (2014) lavede opdelinger af eleverne, og de fandt seks kønsopdelte typologier i forbindelse med leg i frikvarteret. Disse kan ses i tabel 9

Tabel 9: seks kønsopdelte typologier fundet i forbindelse med leg af Pawlowski et al. B (2014).

Typer af piger	Typer af drenge
Snakke-piger	Fodbold-drenge
Fodbold-piger	Fangelegs-drenge
Danse-piger	Nørderne

De påpeger, at der skal forskellige strategier til at øge den fysiske aktivitet blandt grupperne, men også at mange piger godt kan lide at sprænge kønsopdelingen (Pawlowski et al. B 2014). Tiltaget med aktivitetsagenter giver mulighed for at kønnene blandes. Aktivitetsagenterne i denne undersøgelse blev ikke bedt om taget højde for de forskellige typologier i forbindelse med deres valg af aktiviteter. I forlængelse af tendensen omkring at aktivitetsagenterne appellerer til de i forvejen aktive elever, vil det være interessant at undersøge, om det ved at ændre på aktiviteterne kan motivere andre grupper til at deltage. Ifølge typologierne fra Pawlowski et al. B (2014) vil det være snakke-pigerne og nørderne, der vil være særligt interessante. Det er dog vigtigt med viden omkring, hvad der motiverer netop disse grupper for at kunne lave tiltag, der specifikt henvender sig til disse grupper.

8 Litteraturliste

Aktiv året rundt (u.å.). Lokaliseret d. 26.09.2017 på
<http://www.aktivaaretrundt.dk/side/frikvarter-1>

Aktivtetsbasen (u.å.). Lokaliseret d. 26.09.2017 på <http://aktivtetsbasen.dk/index.html>

Beddoes, Z., Castelli, D. M. (2017) Comprehensive School Physical Activity Programs in Middle Schools, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88:6, 26-32

Beighle, A., Morgan, C. F., Masurier, G., L., Pangrazi R. P. (2006) Children's Physical Activity During Recess and Outside of School. *Journal of School Health*, 76, no. 10

Bleeker M., Beyler N., James-Burdumy S., Fortson J. (2015). The impact of Playworks on boys' and girls' physical activity during recess. *Journal of School Health*, 85: 171-178.

Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Bristol, Psychology*, 3 (2). pp. 77-101

Brinkman, S. (2011). Socialkonstruktionisme og diskurspsykologi, i Karpatschhof, B. & Katzenelson, B. (red.). *Klassisk og moderne psykologisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag s. 412-431

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag

Corsi-Bunker, A. (u.å.). *Guide to the education system in the United States*. Minnesota: International Student & Scholar Services

Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith R., Settertobulte, W., Samdal, O., Rasmussen V. B. (2004). Young people's health in context. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from 2001/2002 survey*. *Health Policy for Children and Adolescents* No. 4

Crotty, M. (2010). *The Foundations of Social Research – meaning and perspective in research process*. London: SAGE publications.

Dansk Skoleidræt A (u.å.). Lokaliseret d. 25.09.2017 på
<https://skoleidraet.dk/sundeboernbevaegerskolen/sunde-boern-bevaeger-skolen/>

Dansk Skoleidræt B (u.å.). Lokaliseret d. 25.09.2017 på <https://skoleidraet.dk/webshop/>

Dansk Skoleidræt C (u.å.). Lokaliseret d. 14.11.2017 på
<https://skoleidraet.dk/legpatruljen/inspiration-og-materialer/legpatruljeudstyr/>

DDO A (u.å.). "respekt", *Den Danske Ordbog*, lokaliseret d. 30.11.2017 på
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=respekt>

DDO B (u.å.). "rollemodel", *Den Danske Ordbog*, lokaliseret d. 30.11.2017 på
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=rollemodel>

- Dessing D., Pierik F. H., Sterkenburg R. P., Dommelen, P., Maas, J., Vries, S. I. (2013) Schoolyard physical activity of 6-11 year old children assessed by GPS and accelerometry. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 10:97.
- Efrat, W. (2013). Exploring effective strategies for increasing the amount of moderate-to-vigorous physical activity children accumulate during recess: a quasi-experimental intervention study. *Journal of School Health*, 83: 265-272
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34:3, 169 –189.
- EMU (u.å.). Lokaliseret d. 29.10.2017 på <http://www.emu.dk/modul/skolesystemets-opbygning>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag
- Harkness, S. & Super, C. M. (2006) *Themes and Variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures*. I Rubin, K. H. & Chung, O. B. (red) *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations –A cross-cultural perspective*. New York: Psychology Press
- Harwood, C. & Biddle, S. (2002) The application of achievement goal theory in youth sport. I Cockerill, I. (Red.) *Solutions in sport psychology*. Thomson.
- Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2002). *Erving Goffman – sociologien om det elementære livs sociale former*. København: Hans Reitzels Forlag
- Janssen, M., Toussaint, H. M., Mechelen, W., Verhagen, E. A. L. M. (2012). Translating the PLAYgrounds program into practice: A process evaluation using the RE-AIM framework. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16: 211-216
- Jones, I. (2015). *Research methods for sports studies*. Routledge
- Lockwood, P., Jordan, C. H., Kunda, Z (2002). Motivation by Positive or Negative Role Models: Regulatory Focus Determines Who Will Best Inspire Us. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, No. 4, 854–864
- Kristensen, P. L., Møller, N. C., Korsholm, L., Wedderkopp, N., Andersen, L. B., Froberg, K. (2008). Tracking of objectively measured physical activity from childhood to adolescence: The European youth heart study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. 18:171-178
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Københavns Universitetsbibliotek (u.å.). Lokaliseret d. 27.09.2017 på <http://bibliotek.science.ku.dk/vejledninger/soege/soegeteknik/>
- Lewis, A. (1992). Group Child Interviews as a Research Tool. *British Educational Research Journal*, Vol. 18, No. 4, pp. 413-421
- Lyle, J. (2000) Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, Vol. 29, No. 6: 861-878

- Mackey, A., Gass, S. M. (2005). *Second Language Research Methodology and Design*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- McKenzie, T. L. (u.å.). Lokaliseret d. 02.11.2017 på <http://www.midss.org/content/system-observing-play-and-leisure-activity-youth-soplay>
- McKenzie, T. L., Crespo, N. C., Baquero, B., Elder, J. P. (2010). Leisure-Time Physical Activity in Elementary Schools: Analysis of Contextual Conditions. *Journal of School Health*, 80: 470-477
- Nabe-Nielsen, S., Larsen, L., Hazelton, L. (2007). *Sæt gang i legen – nye lege og ideer til mere bevægelse i skolen*. København: Kræftens Bekæmpelse
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi M. (2009). The concept of flow. In Snyder, C. R. & Lopez S. J. (ed). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, USA: 89-105
- Nielsen, G., Bugge, A., Hermansen, B., Svensson, J., Andersen, L. B. (2012). School Playground facilities as a determinant of children's daily activity: a cross-sectional study of Danish primary school children. *Journal of Physical Activity and Health*, 9, 104-114
- Nordea-fonden (u.å.). Lokaliseret d. 25.09.2017 på <https://nordeafonden.dk/projekter/ny-skole-i-bevaegelse>
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Tjørnhøj-Thomsen, T., Troelsen, J., Schipperijn, J. (2016). Space, body, time and relationship experiences of recess physical activity: a qualitative case study among the least physical active schoolchildren. *BMC Public Health* 16:16
- Pawlowski, C.S., Ergler, C., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J., Troelsen, J. A (2014) 'Like a soccer camp for boys'. A qualitative exploration of gendered activity patterns in children's self-organized play during school recess. *European Physical Education Review* 21 (3):275–91.
- Pawlowski C. S., Schipperijn J., Duncan S., Troelsen J. (2015). Promotion of physical activity among children: can we learn from New Zealand recess practices? *Forum for Idræt*, 31. Årgang, nr. 1, 9-21.
- Pawlowski, C. S., Tjørnhøj-Thomsen T., Schipperijn J., Troelsen J. B (2014). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC Public Health* 14:639 1-10.
- Pilgaard, M., Rask, S. (2016). *Danskernes motions- og sportsvaner 2016*. København: Idrættens analyseinstitut.
- Rasmussen, M., Pedersen, T. P., Due, P. (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. Statens Institut for Folkesundhed. København: Syddansk Universitet
- Raustorp, A., Pagels, P., Fröberg, A., Boldemann, C. (2015). Physical activity decreased by a quarter in the 11- to 12-year-old Swedish boys between 2000 and 2013 but was stable in girls: a smartphone effect? *Foundation Acta Pædiatrica* 104, 808-814
- Ridgers, N. D., Fairclough, S. J., Stratton, G. (2010). Variables associated with children's physical activity levels during recess: the A-CLASS project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7:74, 1-8

- Ridgers, N. D., Fairclough, S. J., Stratton, G., Twisk J. W.R. (2007). Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine* 44: 393–397
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* vol. 55 no. 1, 68-78
- Rønn, C. (2006). Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne – iagttagelse, viden, teori, refleksion. København: Alinea
- Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., Silva, P., Siahpush, M., Huberty, J. (2011). Assessing Children's Physical Activity Behaviors at Recess: A Multi-Method Approach. *Pediatric Exercise Science*, 23, 585-599
- Sallis, J. F., Conway, T. L., Prochaska, J. J. McKenzie, T., Marshall, S. J. Brown, M. (2001). The Association of School Environments With Youth Physical Activity. *American Journal of Public Health*. Vol. 91, No. 4. 618-620
- Seiding, R. (2007). Legepatruljer i frikvarteret. KK nr. 10
- Simonsen, R. L., 2017. Mailkorrespondance
- Sundhedsstyrelsen (2016). Lokaliseret d. 28.10.2017 på <https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/fysisk-aktivitet/anbefalinger/5-17-aar>
- Sundhedsstyrelsen (2005). Idékatalog leg og lær
- Sørensen, A. (2010). Om videnskabelig viden – gier, ikke og ismer. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., Raitakari, O. (2005) Physical Activity from Childhood to Adulthood – A 21-Year Tracking Study. *American Journal of Preventive Medicine*. 28(3):267-273
- Thornquist, E. (2006). Videnskabsfilosofi og videnskabsteori for sundhedsfagene. København: Gads Forlag
- Troelsen, J., Christiansen, L. B., Toftager, M., Olesen, E., Højgaard, B., Brøcker, A., Ballegaard, S. A., Grøn, L., Ladegaard, L., Nielsen, T. T., Linke, B. (2014). Space – rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret, forebyggende indsats for børn og unge. Center for interventionsforskning, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M., Sirard J. (2001) Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 350-355
- Undervisningsministeriet A (2017). Lokaliseret d. 20.09.2017 på <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/undervisningens-samlede-laengde>
- Undervisningsministeriet B (2017). Lokaliseret d. 19.09.2017 på <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>

Undervisningsministeriet C (2017). Lokaliseret d. 13.11.2017 på <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/skolestart-og-boernehaveklassen/skolestart>

Wang H., Li T., Siahpush M., Chen L-W., Huberty J. (2017) Cost-effectiveness of ready for recess to promote physical activity in children. *Journal of School Health*, 87: 278-285.

WHO (2017). Lokaliseret d. 28.10.2017 på <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>

Wickstrom G, Bendix T. (2000) The "Hawthorne effect" - what did the original Hawthorne studies actually show? *Scand J Work Environ Health* 26(4):363-367.

Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrad, J., Greend, J. B. Waters, E. (2010). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport* 13 210–216

World Temperatures (2017). Lokaliseret d. 14.11.2017 på <https://www.timeanddate.com/weather/>

Zask, A., Beurden, E., Barnett, B., Brooks, L. O., Dietrich U. C. (2001). Active School Playgrounds—Myth or Reality? Results of the "Move It Groove It" Project. *Preventive Medicine* 33, 402–408

Østergaard, C. (2011). Bourdieu - smag, distinktion og idrætten som et socialt felt. I Thing, L. F. & Wagner, U. (red.), *Grundbog i Idrætssociologi* (s. 50-66). København: Munksgaard.

Østergaard, L. D. (2005). Hvad har børns leg og naturvidenskabelige metoder med hinanden at gøre? Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.